

הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית. בדווית; מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערביים. בדוויים בדרום

עארף אבו גוידר*

תקציר

במאמר שלפנינו יידונו דילמות סמויות של בתי ספר השייכים למערכת החינוך הערבית-בדווית בנגב, הממצאים מתבססים על ראיונות עומק מובנים-למחצה עם מורים ומורות שנותחו בשיטת המחקר האיכותני-פנומנולוגי.

מן המחקר הנוכחי עולה מה שדווח בספרות המקצועית הקודמת (אבו-ראס, 2010), שיש יחס מפלה כלפי המורים והמורות הצפוניים. עוד עולה מהמחקר כי מנהלי בתי הספר מנצלים את סמכותם תוך שימוש במנגנונים שבטיים לחיזוק החיבורים הרופפים בהיררכיה הבית-ספרית.

המורים שהשתתפו במחקר מעידים על כשלים מקצועיים הבאים לידי ביטוי במבחני המיצ"ב, שאינם מייצגים לדעתם את המצב המציאותי, ביחס לוקה מצד המנהלים ובחוסר מקצועיות בתפקודם.

המחקר שופך אור על תופעות מורכבות בחינוך הערבי-בדווי, המאותתות על צורך לקבל ממשד החינוך הנחיות מפורטות בנוגע ליחסי מנהל-מורה ולטפל באפליות משמעותיות במערכת.

מילות מפתח: ניהול רופף, מורים צפוניים, מבחני המיצ"ב, סטטוס שבטי, כשלים מקצועיים.

מבוא

בספרות המקצועית מיוחסת לסיפוק הצרכים החברתיים בארגון השפעה מכרעת על תפוקת העבודה. על מטפורת הארגון כאורגניזם נוסף נדבך עומק שלפי כל מבנה ארגוני פועל כארגון פורמלי וכארגון א-פורמלי בו-זמנית, שבו החוויות והרגשות האישיים של עובדיו ומחויבותם המקצועית לעבודה הם שני דברים בלתי נפרדים זה מזה. עקב כך עוצבה הגישה של האורגניזמים הביולוגיים כפועלים בזירה מיטבית הנותנת מענה לצורכיהם. במילים אחרות, ככל שצורכי העובדים מסופקים, כך רמת התפוקות והתשומות של הארגון עולה (מורגן, 2006א).

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים-למחצה עם מורים ומורות ממערכת החינוך הערבית-בדווית. המחקר בוחן את התרבות הבית-ספרית במגוון סוגיות, כגון: קשיים של מורים, העלאת קרנו של בית הספר, הידוק הקשר בין בית הספר לבין

* המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

הקהילה, מהות האינטראקציה של המורים עם מנהל בית הספר, הקשרים בין המורים לבין עצמם, פעילויות בית-ספריות ועמידה ביעדי הלמידה: מבחני מיצ"ב, מערכי השיעורים, תכנית הלימודים, תכניות עבודה ועוד.

ייחודו של מחקר זה הוא בעובדה שהוא בוחן את מערכת החינוך הערבית-הבדווית. לחברה הבדווית תרבות ייחודית; היא מהווה קבוצה נבדלת משמעותית מהחברה הישראלית, הנחשבת כחברה מערבית, וגם שונה מהערבים שבצפון, במשולש ובגליל. החברה הערבית-בדווית מאופיינת במבנה פטריארכלי מסורתי, בעיות חברתיות בין שבטים שונים, פוליגמיה, חסך במשאבים חומריים, כפרים לא מוכרים, תביעות בעלות, רמת חינוך נמוכה וכן הבדלי תרבות ומנטליות בהשוואה לקבוצות אחרות (אבו-גוידר, 2013; 2016).

עם זאת, יש מחקרים (בן-דוד, 2004) המראים כי החברה הערבית-בדווית עומדת בפני שינוי, עקב הסתגלות לחיי החברה היהודית. אבו-גוידר (2013) גורס שהרשתות החברתיות באינטרנט הובילו לשינויים מרחיקי לכת בתרבות הערבית-בדווית ולצמצום פערים גאוגרפיים ותרבותיים. הרשת מאפשרת בין היתר שימוש בשמות מזויפים, ומתוך כך מתאפשר שיח קולח בין החברה הערבית לחברה היהודית בתחומים רבים, בכללם קשר מיני בין הפרטים. תרומות נוספות הן התקרבות דתית ותרבותית, לימוד השפה אחרת והעמקת ההיכרות הדדית.

פסיכולוגים חברתיים חלוקים בדעותיהם על מהותה של התרבות הארגונית. יש המצדדים בהגדרת התרבות במונחים של תעשייה. לדבריהם, ההבדלים התרבותיים כיום הם מקצועיים. אחרים טוענים כי הרקע ההיסטורי והתרבותי שממנו צומח הארגון מקרין על דרך התנהלותו (מורגן, 2006b). המאפיין המרכזי של התרבות בעיני תיאורטיקנים אלה הוא הקשר ההדוק של הארגון עם הסביבה שבה צמח. בארגונים רבים העובדים מחויבים לקיים קשר הדוק בין טובתם לבין טובת הארגון והעם (שם).

מחקרנו, בניגוד לספרות המקצועית שבה נבחנו צורות מנהיגות בבתי הספר במערכת החינוך הישראלית, בא לבחון את העמדות והתפיסות של מורים ביחס לתרבות הבית-ספרית במגזר הערבי-בדווי. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בכך שהוא שופך אור על תפקידם של מנהלים בהיררכיה הבית-ספרית מנקודת מבטם של מורים ערבים במערכת החינוך הערבית-בדווית.

תרומתו של המחקר זה מתבטאת בהיותו מחקר חלוצי הן בדילמות הסמויות של מערכת החינוך הערבית-בדווית הן מבחינה תיאורטית והן מבחינה מעשית. כלומר, בעקבות ממצאי המחקר ייבחנו מחדש יחסי מורה-מנהל במערכת החינוך הערבית-בדווית, ותידון השאלה כיצד משרד החינוך יכול להטמיע שיח תרבותי בבתי הספר, לייסד למידה חיובית,

לבחון את יעילותם של מבחני המיצ"ב ולייעל את הארגון. כיוון שמדובר במחקר חלוצי, הוא מזמן מחקרי המשך להעמקת הידע בתחום זה.

3/ סקירת ספרות

בפרק זה נדון בנושאי המחקר המוצגים בספרות המקצועית ובתהליכים המרכזיים המתחוללים בחברה הערבית-בדווית. משום שהמחקר הנוכחי הוא מחקר חלוצי העוסק בדילמות הסמויות במערכת החינוך הערבית-בדווית ובשל החסך בספרות מקצועית בנושא, נתבסס על מחקרים שבחנו את מערכת החינוך בישראל, בעיקר את זו הערבית.

תחילה נציג את מבחני המיצ"ב ונראה כיצד מתייחסת אליהם מערכת החינוך הישראלית בכלל והערבית בפרט. לאחר מכן נתאר את מערכת היחסים בתוך מערכת החינוך: מורים מצפון הארץ ומדרומה, מנהלי בתי הספר ואופן התמודדותם עם סוגיות חינוכיות כמו טיב הקשר בינם לבין המורים, הפערים בין ההצהרות לבין הרמה המקצועית של בתי הספר, התנהלות המנהל מבחינה מקצועית ומידת השפעתו של המעמד החברתי על תפקודו בבית הספר ועוד.

3/2 מבחני המיצ"ב

מבחני המיצ"ב מתקיימים בארבעת מקצועות הליבה: שפת אם (עברית או ערבית), מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה. המבחנים בארבעת המקצועות נערכים בכיתות ה' ובכיתות ח'. נוסף על כך נערכים מבחנים בשפת אם גם בכיתות ב', הן במערכת החינוך הממלכתית היהודית והן בזו הערבית. בכל שנה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) עורכת את המבחנים, ובכל בית ספר נבחרים על שניים מתוך ארבעת מקצועות המיצ"ב.

המבחנים נבנים על בסיס הטקסונומיה של בלום (1956) ודורשים פעולות חשיבה מסדר גבוה, כגון: יישום, אנליזה, סינתזה והערכה, בניית טיעונים, עריכת השוואות ופתרון בעיות מורכבות שאינן אלגוריתמיות.

ספרות המחקר חלוקה באשר למידת יעילותם של מבחנים אלו. המצדדים בהם (גורדון, 2005) טוענים כי קביעת סטנדרטים מבטיחה שליטה סמויה של המדינה, המביאה להעצמת בית הספר באמצעות ביזור סמכויות לצד דרישה מוכחת ממנו לתת דין וחשבון ולעבוד לפי תכניות לימוד קבועות מראש. המסתייגים (ניר, 2006) גורסים כי מצב זה יוצר קונפליקט בין הרצון לייעל את מערכת החינוך ובין הרצון לשמור על שליטה במערכת זו.

בישראל מבחני המיצ"ב אינם נחשבים מבחנים בעלי סיכון גבוה, כי השפעתם על בתי הספר ועל התלמידים אינה גדולה כל כך. המטרה היא לגלות את מוקדי החולשה ולהשקיע מאמצים ומשאבים היכן שנדרש (יאיר וענבר, 2006). בהשפעת המדיניות הניאו-ליברלית

במדינות המפותחות והטמעתה במערכת החינוכית האמריקנית, הוחדרה מדיניות הסטנדרטים גם למערכת החינוך הישראלית בשנים 2001–2005, מה שהתבטא בהכרזתה של שרת החינוך, לימור לבנת: "לא נשאיר אף ילד ואף ילד מאחור" (דהאן ויונה, 2005). מדיניות הסטנדרטים בתקופה זו הוגדרה בדוח דוברת (יוגב, 2007) כמדיניות שמרנית הן בממד החברתי-פוליטי והן בממד הכלכלי-גלובלי, ונטען בו כי חוסר שביעות הרצון אצל התלמיד נעוץ בהישגים לימודיים נמוכים. עוד נטען בדוח כי בעיה זו תיפתר באמצעות הצבת תקנים אחידים וברורים המשפרים את רמת ההישגיות של התלמיד, שתגדיל את היכולת הכלכלית ואת הפוטנציאל האישי (יוגב, 2007).

3/3 חיבורים רופפים בבתי הספר

בארגונים פרופסיונליים קיים מתח בלתי נמנע בין הנמצאים ברמות הגבוהות בהיררכיה לבין המורים. הגורם המרכזי לעימות הוא מבנה הסמכות בארגון. המורה מודרך בביצוע המשימות על ידי המנהל וסגניו, שהם מקור הסמכות והשליטה. על המורים לציית למנהל מתוקף תפקידו בהיררכיה הארגונית של בית הספר. בספרות המחקר נמצא כי בתי הספר מאופיינים כבעלי "חיבורים רופפים" (Weick, 2001): מטרת הסותרות את עצמן, הוראות לא ברורות, נוכחות לא יציבה של המורים, הפרת כללים, פחות אינטראקציה בין המורים, פיקוח חלקי על עבודת המורים וקשר רופף בין תהליכים שהם מפעילים בכיתה לבין תוצאותיהם.

חיבורים רופפים בבתי הספר, ובארגונים בכלל, נובעים ממנהיגות בינונית, המביאה גם לשחיקה רבה. לעומת זאת, מנהיגות מעצבת מעודדת את הכפופים לביצועים מעבר לציפיות ומאופיינת בכריזמה, הנעה מתוך השראה, התייחסות אינדיבידואלית ואתגר אינטלקטואלי. למנהיגות מעצבת יש השפעה חיובית ואפקטיבית לטווח הארוך בארגון, והיא גורמת למוטיבציה פנימית ולהידוק החיבורים בו.

3/4 סטטוס שבטי על חשבון מקצועיות

מידת האפקטיביות של המנהיג בהשגת ביצועי הקבוצה תלויה במערכת הנעותיו ובמידה שבה הוא שולט במצב ומשפיע עליו: יחסי מנהיג-מונהגים, מבנה המשימה וכוח העמדה של המנהיג (ניסן, 2009).

חוקרים בישראל מצביעים על מגוון סגנונות ניהול. אופלטקה (2010) מצביע על היכולת השיתופית של המנהיג. ככל שהוא דמוקרטי, מטרותיו מתבצעות בדרך שיתופית. עם זאת, יש מצבים קיצוניים הדורשים ממנו להיות אוטוקרט. לפי ניסן (2009), מנהיגות חינוכית צריכה להתחיל בתפיסת הזהות. לדבריו, גיבוש הזהות החינוכית נחוץ לדמות מנהיג חינוכית אפקטיבית, עצמאית ואוטונומית המאמינה במטרותיה. ככל שהזהות מגובשת יותר, כך

גדלה מידת ההצלחה במילוי המשימה ללא לחץ מהסביבה תוך שמירה על מחויבות חברתית, פתיחות לתפיסות שונות וכנות.

3/5 מורים צפוניים במערכת החינוך הערבית. בדווית
במערכת החינוך הערבית-בדווית בישראל קיים מחסור במורים ערבים-בדווים מהנגב. עקב כך מורים רבים מצפון הארץ נוסעים לעבוד בבתי ספר בדרומה.

בספרות המקצועית (בן-דוד, 1994) נמצא כי אף שהמורים הערבים-בדווים מהצפון והמורים הערבים-בדווים מהדרום משתייכים לאותה תרבות – התרבות הערבית-מוסלמית, יש ביניהם שוני תרבותי-חברתי, בעיקר בקודים של לבוש והתנהגות. מחקרים (אבו-ראס, 2010) מראים שיש יחס מפלה מצד מנהלים, מורים והורים כלפי מורים, ובעיקר מורות, ערביים מהצפון.

4/ המתודולוגיה

4/2 שיטת המחקר

לצורך המחקר נעשה שימוש בשיטת מחקר איכותנית-פנומנולוגית המאפשרת לתאר ולבחון תופעות על מכלול היבטיהן, תפיסותיהן ומשמעויותיהן (Patton, 2002).

במחקר השתתפו 20 מורים (10 גברים ו-10 נשים) ממערכת החינוך הערבית-בדווית בדרום בעלי ותק במערכת החינוך של 3–15 שנים. אוכלוסיית המורים התפצלה בין מורים צפוניים למורים דרומיים באופן שווה.

שיטת הדגימה במחקר היא "כדור שלג" (Fahima & Smith, 2003). הריאיון המובנה-למחצה משמש לביסוס הממצאים ולתיקופם, מאפשר שיח פתוח החושף את ידע העולם של המרואיינים ואת פרשנותם, מחשבותיהם, רגשותיהם, ציפיותיהם ועמדותיהם, ומייצג את השקפותיהם במגוון היבטים של מערכת החינוך הערבית-בדווית.

4/3 איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות הראיונות הפתוחים בהתאם לשיטת המחקר האיכותנית-פנומנולוגית. תכנית הראיונות כללה דילמות חינוכיות ומקצועיות שליוו את עבודתם של מורים במערכת החינוך הערבית-בדווית במגוון תחומי תוכן:

1. היחסים של המרואיין עם שאר המורים ועם המנהל. שאלה לדוגמה: "תארי את היחסים בינך לבין המורים ומנהל בית ספר. איך את/ה חווה את האינטראקציות בבית הספר?"

2. מדדים קבועים שבית הספר משתמש בהם. שאלה לדוגמה: "האם מבחני המיצ"ב משליכים על יחסיך/יחסייך עם מנהל בית הספר ועם המורים בו? הבא/הביאי דוגמאות".
3. נושאים של ויכוחים מקצועיים. שאלה לדוגמה: "האם אתה/את חולקת/על מנהל בית הספר בשיטות ההוראה בכיתות, במהות המבחנים ובריכוזים סביב מבחני המיצ"ב?"
4. מתחים בין מורים למנהלים, בין מורים דרומיים למורים צפוניים, הפליה מצד מנהלים כלפי מורים מתרבויות אחרות ועוד.

4/4 מהלך המחקר

הראיונות נערכו במקומות ציבוריים, חלקם במרכזי השתלמויות, לפני ההשתלמויות או אחריהן, וחלקם במוסדות אקדמיים כמו מכללות לחינוך.

4/5 ניתוח הממצאים

הראיונות נותחו בארבעה שלבים:

- א. קריאה מעמיקה של הטקסט.
- ב. קידוד הנתונים באמצעות קיבוצם לקטגוריות משמעות. בכל קטגוריה נבחרו ציטוטים שתיארו את החוויה, את התפיסה ואת ההתנסויות של מורים ומורות במערכת החינוך הערבית-בדווית.
- ג. איגוד תמות מרכזיות למחקר בהתאם לספרות המחקר.
- ד. יחסי גומלין בין התמות כדי לבנות תיאוריה להבנת החוויות של המורים והמורות.

5/ הממצאים

המחקר הנוכחי כלל 20 מורים ומורות ממערכת החינוך הערבית-בדווית הרשמית במהלך שנת הלימודים תשע"ד ונעשה בו שימוש בראיונות אישיים. במחקר נידונו הדילמות של מערכת החינוך ואופן השפעתן על בתי הספר תוך ניתוח נקודות האור החדשות באתגרים ובקשיים של בתי הספר. להלן עיקר הדילמות החינוכיות במערכת החינוך הערבית-בדווית.

5/2 מכבש לחצים סביב מבחני המיצ"ב

לפי הטקסונומיה של בלום (Bloom, 1956), מבחני המיצ"ב דורשים פעולות חשיבה מסדר גבוה, כלומר הם מציגים בעיות שאי-אפשר לפתור אותן אך ורק בעזרת רשימת כללים סגורה וידועה מראש: התמודדות עם חילוקי דעות, קבלת החלטות וזיהוי הנחות סמויות. גם רוב אסטרטגיות החקר, כגון שאילת שאלות, העלאת השערות, תכנון, עיבוד נתונים והסקת מסקנות, מסווגות כפעילויות חשיבה מסדר גבוה. תלמיד שניגש למבחן המיצ"ב אמור

לרכוש את רוב המיומנויות הללו, אם לא את כולן, ואם הוא קולט אותן ומשתמש בהן הוא יצליח בבחינה.

מהשיח עם מורים עולה שבתי הספר הערבים-בדווים סובלים מלחצים אדירים סביב מבחני המיצ"ב – לחצים בקרב המנהלים, המורים, התלמידים וההורים. השפעותיהם השליליות של לחצים ומתחים אלה הן בין היתר הזנחת ערכים חברתיים והכנה אינטנסיבית לבחינות על חשבון נושאי לימוד אחרים. מצדו השני של המתנס, מבחני המיצ"ב מביאים לשוויון הזדמנויות בבית הספר ולגיבוש שורותיו, מה שבא לידי ביטוי בריבוי שעות תגבור להעלאת רמת ההישגיות, בעיקר בקרב התלמידים המתקשים בהן.

מתיאוריהם של מורים עולה השאלה אם יש טעם להמשיך לערוך את מבחני המיצ"ב. המורים משמיעים טענות קשות באשר למבחנים אלה, ויש אף שקוראים לבטלם. הם מדווחים כי הם שקועים בלחצים רבים עקב המבחנים, ומתארים גם "העברת תלמידים לכיתות אחרות כאילו נעדרים"; "ציוני תלמידים חלשים ותלמידי שילוב יותר גבוהים מהתלמידים הרגילים, העתקות, הזנחת מקצועות אחרים שהתלמידים לא נבחנו".

לטענת המורים, למבחני המיצ"ב השפעות שליליות על התנהלות בתי הספר, כגון: הכנה אינטנסיבית לבחינות על חשבון נושאי לימוד אחרים, לחץ מוגבר ושחיקה של תלמידים, מורים ומנהלים.

הכשל בהתמודדות של בתי הספר עם מבחני המיצ"ב הוביל לביקורים של גופים ממוסד החינוך וממקומות אחרים שבהם מנהלים מנסים להבליט כדי להמעיט מהחשיבות של הרמה הלימודית בבית הספר. לפי אחד המורים, "מנהלי בתי הספר מעודדים הישגיות ותחרותיים, אך ברמת טקסטים ופרייקטים חינוכיים כך שהערכים שמוקנים בתחרות הם הישגיות ושאיפה למצוינות, למשל, טקס חלוקת תעודות הצטיינות לתלמידים, פרויקטים של ספורט, חממות גידול, ספריות מזהירות, בתי מורשת, חוגים של מועצות תלמידים, סביבות למידה וציורים מזהירים".

לסיכום, המורים טוענים כי המנהלים מתעלמים מן הבעיות הפדגוגיות של בתי הספר למען קידום מעמדם במשרד החינוך, אינם נותנים את הדעת על מצבם של מבחני המיצ"ב ועל הלמידה במערכת החינוך הבדווית, ומכבים שריפות מהבית להסוואת הבעיות האמיתיות של מערכת החינוך הערבית-בדווית.

5/3 החיבורים הרופפים בבית הספר

מערכת החינוך הערבית-בדווית, בדומה למערכות החינוך בעולם ולמערכת החינוך הישראלית, סובלת מהעדר היררכיה בין הצוות הניהולי לצוות ההוראה והלמידה בבית הספר. השאיפה של מנהלי בתי הספר היא למקסם את המטרות גם אם אין ביכולתם להשיגן. במילים אחרות, המנהל מעצב תהליך פרו-אקטיבי שבו מורים מעלים את רמת

המוטיבציה למדדים הגבוהים ביותר. מנגנון זה יכול לספק לבית הספר גישה נורמטיבית להשפיע על ההישגיות ולהגביר את המוטיבציה לרמות שספק רב אם המורים והמחנכים יכולים לעמוד בהן.

להלן כמה מדבריהם של המורים: "הקשר בין המנהל למורים רופף לחלוטין"; "יש מורים שעושים דווקא למנהל בית הספר כאשר הוא משתדל לנווט תהליכים ולנסות לעשות שינויים"; "בישיבות הצוות מפתחים רעיונות אך כאשר מגיעים לכיתה הכול נשכח ואינו ביצועי".

הרופפות המבנית של בית הספר תומכת למעשה בצרכים הפרופסיונליים של המורה. לעתים למשל ההנהלה מעבירה למורים נהלים לביצוע בתוך הכיתות, אך כאשר המורה סוגר את הדלת הוא מנחה ערכים שהוא מאמין בהם, העלולים גם לא להתאים לאקלים בית הספר ולחזונו.

לדברי המורים, מנהלי בתי הספר רואים בתפקידם תפקיד חברתי-משפחתי העונה על מאפיינים שבטיים של כוח, מרכז, יחסים אישיים בתוך קבוצה, ניצול מיטבי של מאפייני החברה ושליטה מקומית במועצות האזוריות.

בהקשר לכך נטען: "מנהל בית הספר נמצא בין שתי חזיתות ופועל לפיהן – ביצוע ההוראות של מנהלת המחוז וכפייה ברורה של ועד ההורים הבא מלחצים שבטיים מסביבת בית הספר".

נוסף על כך עולה מהראיונות שבוגרי אוניברסיטאות, אפילו אם יש להם תואר שני, אינם יכולים להפעיל תהליך פדגוגי ראוי. הוא הדין לגבי מדריכים מקצועיים, שאינם תורמים רבות לתהליך ההוראה, ולגבי המנהל, שחש צורך לראות ולהיראות מול ההורים ונוכח הביקורים של משרד חינוך.

בהקשר לכך היו שאמרו: "לפני הביקור של מפקחת המחוז, מנהלת המחוז, יש הזנחה ברורה של שאר המקצועות למען ארגון עבודה של ציורים והכנות כדי שמנהלת המחוז תיתן פידבק למנהל ברמה האישית"; "אז למה כן יש היערכות רבה לביקור השר, מנהלת המחוז, ומפקחת המחוז לעומת ההסתייגויות הרבות מהרמה הפדגוגית הבסיסית בבית הספר?".

לסיכום, מהראיונות עם המורים עולה שמנהלי בתי הספר במערכת החינוך הערבית-בדווית אינם בקיאים מבחינה פדגוגית ומקצועית וכי יש להם קושי רב ברמה הפדגוגית הבסיסית ביותר. רבים ממנהלי בתי הספר שומרים על שקט תעשייתי ומנסים להשפיע על העבודה בבית הספר ולפקח עליה מתוך פרספקטיבה של מעמד חברתי.

5/4 התנהלות המנהל – בין סטטוס חברתי לתפקיד מקצועי
בכל ארגון בעולם, גם בקרב ממשלות ומדינות ידידותיות, יש חילוקי דעות. חילוקי דעות מקצועיים בתוך בית הספר מובילים לוויכוחים קשים בין מורים למורים, בין מנהלים

למורים, בין מורים להורים, ובין מנהלים לתלמידים. המורים שהשתתפו במחקר הצביעו על בעיה מהותית בהקשר הזה והיא שהוויכוחים המקצועיים גולשים לעניינים אישיים המשליכים על העבודה בבית הספר ועל היחסים האישיים בתוך הארגון.

אחת הטענות המובהקות בהקשר הזה היא שהמנהלים מנצלים את כוחם את מעמדם ונתקלים לפעמים רבות במכשולים שבטיים. בהקשר לכך נטען: "בעת הוויכוח בין מורה למנהל קיים הלחץ החברתי שיכול להפעיל המורה כנגד היד הקשה של מנהל בית הספר. הכרוניקה ידועה מראש: המורה שולח את ההורים ליישב את הסכסוך ולפעמים שייחיים על מנת להרתיע, אך זה נגמר בפיוס ובחזרה לשגרה שבה כל אחד מנגן על הצד שלו אך לא מתקנים את היפנצירי השבטי".

תרבות השיח בכותלי בית הספר טעונה שיפור, ומחייבת יושר וראייה מערכתית רחבה יותר. שיח זה מוגבל בשל המסורת התרבותית של הערבים-בדווים. גם המורים וגם המנהלים משתמשים בכוח השבטי כדי לחזק את מעמדם בעיני הקהילה וכדי להציב תקדימים של הפרדה בין העבודה המקצועית לבין היחסים ביניהם.

נראה שחוסר כימיה בין חלקים רבים בבית הספר אינו תורם להתפתחות המערכת החינוכית והפדגוגית בבית הספר. המנטליות של החברה הבדווית אינה מאפשרת הפרדה בין היחסים האישיים ליחסים המקצועיים. מנהל שרואה מורה החולק על דרכו הפדגוגית מגיע למסקנה שהמורים בעדו או נגדו בלי לערוך בדיקה פדגוגית מעמיקה, וכך המאבק הבלתי-נמנע מוביל לעימותים רבים שחלקם צוינו לעיל.

מערכת היחסים בין הדרג הגבוה לדרג הבא אחריו במערכת החינוך הערבית-בדווית סובלת מקשיים רבים, והדברים יכולים לבוא לידי ביטוי במאבקי אגו שבטיים בלתי נגמרים: "יש קונפליקטים משפחתיים בתוך בית הספר בין מורים מאותה משפחה העושים כל דבר מלבד עבודה מקצועית נאמנה".

לסיכום, ניתן לומר שלדברי המורים מערכת החינוך זקוקה לשיפור רב בתוך המערכת כבסיס ראשוני לשיפור התהליך הלימודי בבתי הספר. מכאן יש מקום לטעון ששיפור מערכת החינוך חייב לבוא מתוך בית הספר. הציפייה של כל מורה נורמטיבי להוספת משאבים למערכת החינוך, לטיפול בבעיות המשמעת ולהצבת גבולות להתערבות ההורים בבתי הספר, אינה באמת מאפיינת את מערכת החינוך הערבית-בדווית, לכן אופן הטיפול בבעיות של מערכת החינוך הערבית-בדווית חייב להשתפר למען הדורות הבאים.

5/5 הפליות תרבותיות; המורים הצפוניים לעומת המורים הדרומיים לפי הנתונים, המורים הצפוניים מהווים כמעט 50% מסגל המורים במערכת החינוך הערבית-בדווית, ויש מחלוקת באשר לתרומתם לה. המסתייגים טוענים כי המנהלים מכשירים מורים לתפקידים בכירים ולמרות זאת פותחים את השנה ללא אותם מורים,

העוברים ללמד בבתי ספר הקרובים לביתם. המצדדים טוענים כי מנהלים מנצלים את החולשה של מורים מהצפון ומאפשרים להתעלל בהם. היו שאמרו: "מנהל בית ספר דרש ממורה צפוני לתת דין וחשבון למה הוא נעדר בזמן שמורים בדווים רבים נעדרים ללא כל תגובה מצד המנהלים".

נוסף על כך, נולדה תופעה חדשה ומצמררת ביותר של ניצול מצד מנהלים ומפקחים כלפי מורות מהצפון. מורים העידו על מקרים מזעזעים. באחד המקרים מנהל ביקש ממורה צפונית לא להרות כתנאי להמשך העסקתה במערכת החינוך הערבית-בדווית. עקב כך ביקשה המורה הבהרה מהמנהל בנוכחות המפקח, וקיבלה אותו מענה גם מהמפקח עצמו. כמו כן, מופעלים שיקולים לא-מוסריים כלפי מורים צפונים או כאלה שבאים ממשפחות מעוטות יכולת. לדוגמה, מורים דיווחו על אי שוויון בין היחס של המנהל למורים שהם בני החמולה שלו ובין יחסו למורים אחרים.

6/ דיון ומסקנות

מסקירת הספרות עולה כי נערכו מחקרים בארץ על היחסים בתוך מערכת החינוך ועל היבטים מקצועיים סבוכים (אבו-ראס, 2010), אך לא נערכו מחקרים על מערכת החינוך הערבית-בדווית. לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את הדילמות החברתיות והמקצועיות של מורים ומורות ערבים-בדווים בישראל. במחקר נדונות סוגיות לימודיות חינוכיות-תרבותיות בארבעה נושאים: (1) מבחני המיצ"ב; (2) היחסים בין מנהלי בתי הספר ובין המורים; (3) הסטטוס החברתי המאפיין את החברה הערבית-בדווית; (4) מורים ערבים-בדווים מהצפון לעומת מורים ערבים-בדווים מהדרום.

סקירת הספרות מראה כי מבחני המיצ"ב הם כלי ההערכה הבודקים האם התלמידים עמדו בסטנדרטים שקבעו משרד החינוך בארבעה תחומי דעת: שפת אם (עברית או ערבית), מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה. נוסף על כך, מחולקים מדי שנה שאלונים הבודקים את האקלים הבית-ספרי. בדרכים אלו מקווים במשרד החינוך לקבל מידע מהימן על מצבם של התלמידים בכל בתי הספר בארץ.

מבחני מיצ"ב ומבחני משווה אחרים נועדו ליצור האחדה של התוצר החינוכי המצופה באמצעות הידוק המבנה הארגוני של בתי הספר וקביעת מדדים אחידים ומתווה שווה לכלל בתי הספר בארץ. מטרת המבחנים לשפר את הישגי התלמידים באמצעות שליטה מרכזית והידוק החיבורים הרופפים במערכת החינוך.

מדוח ועדת דוברת (יוגב, 2007) עולה כי שינוי מהותי במערכת החינוך בארץ יכול להיפתח בהצבת תקנים אחידים וברורים המעלים את רמת ההישגיות של התלמיד, ועקב כך מחזקים את יכולתו הכלכלית ואת הפוטנציאל האישי שלו.

בסוגיה השנייה, היחסים בין מנהלי בתי הספר ובין המורים, עולה מספרות המחקר (Weick, 2001) שמערכת החינוך סובלת מאי-היררכיה בין הצוות הניהולי לצוות ההוראה והלמידה בבית הספר.

החיבור הרופף של מערכת החינוך הערבית-בדווית בא לידי ביטוי בכך שמנהלי בתי ספר אינם עוקבים אחר יישום הנחיותיהם בעבודתם החינוכית של המורים, ומורים טוענים כי הם מלמדים לפי ה"אני מאמין" שלהם. כלומר, בתוך הכיתה הסמכות היא של המורים. דיכוטומיה זו משפיעה על שני עניינים משמעותיים: האחד זכותם של מורים לעבוד לפי האמונה האישית שלהם, והשנייה היא שהמנהל מוגדר במשרד החינוך כסמכות הפדגוגית עלי אדמות. השלכה מעשית לדילמה זו יכולה להיות עבודה בשיתוף של צוות המורים עם מדריכים מקצועיים ותיאום ציפיות בין ההנהלה למורים. יש מקום לקבוע כללים וניירות עמדה המקובלים על המורים, על המנהלים ועל המפקחים מטעם משרד החינוך. במקביל יש למנות צוותים פדגוגיים והערכות פנימיות וחינוכיות לליווי העשייה של המורים, שיטות הוראה, מבחנים, דפי עבודה וסיכום השנה הלימודית.

מספרות המחקר (אופלטקה, 2010) עולה כי יש הבדל בין מנהיגות מעצבת למנהיגות סמכותית-מסורתית. הראיונות מראים כי דמות של מורה מעצב יכולה להביא לחוויה רגשית לימודית יעילה, ובכך לשפר את האקלים הבית-ספרי ולעורר במורים מוטיבציה פנימית להידוק החיבורים הרופפים בבית הספר.

מן הממצאים עולה כי מורים אינם מרגישים אוטונומיה ומרחב פעולה, ולכן אינם מצליחים להטמיע את המטרות שלהגשמתן הם פועלים. ההתנהלות של מנהלי בתי הספר כלפי מורים וכן הלחצים החברתיים-שבטיים אינם מבטאים מחשבה על פתיחות לתפיסות שונות, והדבר סותר את גישת הזהות של מנהיגי חינוך המצדדת במתן מרחב פעולה למורים ובעידוד יוזמות וביטחון עצמי למען הצמחת מנהיגותו (ניסן, 2009).

מן הראיונות ניתן להסיק כי דרוש שינוי בגישות של המנהלים למען מוסר וערכים והקשבה בעיקר בין מורים למנהלים. לא ייתכן שמנהלים מנצלים באופן ציני את התפקיד ומוכנים להתעלל במורים, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר במורים צפוניים או במורים בדווים שבאים ממשפחות קטנות. מערכת החינוך אינה מוכנה לשאול את עצמה שאלות ערכיות מהרמה הבסיסית ביותר, כגון: הכיצד יכולים תלמידים להתייחס לאירועים מסוג זה? מהם הרגשות של מורים בעקבות זאת? האם הדבר מגביר בכלל את השייכות לבית הספר? מה הסולידריות של המורים כלפי המורה המושפל? כיצד ועד ההורים לא עשה ולא היה מוכן לעשות דבר וחצי דבר נגד מקרים מזעזעים בבית הספר?

נוסף על כך, מערכת החינוך ומשרד החינוך אינם מצליחים להתמודד עם התופעות הללו. יש טעם שהמשרד יגביר את מאמציו בנושאים שנזכרו לעיל כדי לפתח מערכת חינוך ראויה לשמה, בתקווה שהדבר יקרין על היחסים המתוחים בין הדרג הניהולי ובין המורים. בהקשר לתמה השלישית, הסטטוס החברתי המאפיין את החברה הערבית-בדווית, עולה כי מנהלי בתי הספר תופסים את תפקודם כמנהלים המשרתים אומה חברתית או שבט חברתי, והדבר משליך על ההיררכיה החינוכית של המורים וההורים.

בספרות המקצועית מיוחס לסיפוק הצרכים החברתיים בארגון השפעה מכרעת על תפוקת העבודה (מטפורת הארגון כאורגניזם) המחקר הנוכחי מוסיף נדבך עומק חדש למבנה הארגוני כארגון פורמלי וא-פורמלי בו-זמנית, הרואה בחוויות וברגשות אישיים של צוות העובדים ובמחויבותם המקצועית שני דברים בלתי נפרדים זה מזה. על רקע זה עוצבה הגישה של האורגניזמים הביולוגיים כפועלים בזירה מיטבית הנותנת מענה לצורכיהם. במילים אחרות, ככל שהצרכים של העובדים מסופקים, כך רמת התפוקות והתשומות של הארגון עולה (מורגן, 2006א).

נראה שמנהל בית הספר מייחס לתפקידו מעמד חברתי, שבא להדגיש את אישיותו ואת ערכיו החברתיים ולהעצים את כוחו ואת בני משפחתו, לכן מערכת היחסים בין הדרג הגבוה לדרג שמתחתיו במערכת החינוך הערבית-בדווית סובלת מקשיים רבים. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי במאבקי אגו בלתי נגמרים, בקונפליקטים משפחתיים בתוך בית הספר בין מורים מאותה משפחה, העושים כל דבר מלבד עבודה מקצועית נאמנה.

חוסר הכימיה בין החלקים הרבים בבית הספר אינו תורם להתפתחות המערכת החינוכית והפדגוגית בבית הספר. המנטליות של החברה הערבית-בדווית אינה מאפשרת הפרדה בין היחסים האישיים ליחסים המקצועיים. מנהל הרואה כי מורה חולק על דרכו הפדגוגית מגיע למסקנה שהמורים בעדו או נגדו בלי לעשות בדיקה פדגוגית מעמיקה, ובכך המאבק הבלתי-נמנע מוביל לעימותים רבים שחלקם צוינו לעיל.

מאחר שמערכת החינוך היא מערכת היררכית, הכוח של העומד בראש ההיררכיה הוא מוגבל. הקשר האינטרסנטי יכול לגרום לאי-שייכות בקרב העובדים. צורת המנהיגות יכולה למלא תפקיד חשוב מאוד בהידוק הקשרים או בפירוקם: אחת התופעות השליליות שבתנאי ספר סובלים מהן היא העדר דרישות ברורות ומטרות ברורות, מה שמאפשר לחלק מהמורים והמנהלים לחבל בשאיפות של בית הספר. במיוחד הדבר בולט כשלא ניתנת מספיק אוטונומיה העשויה להוות גורם מלכד של המורים סביב המנהל כשותפים בקבלת החלטות. מן המחקר עולה שיחסי הגומלין בין המנהל למורה כפופים לאינטרסים של שני הצדדים. המנהל פועל מתוך הישרדות, ומנסה למצות את מלוא הפוטנציאל בכל הקשור ליוזמות, להתמודד עם אתגרי בית הספר, לתמוך, לבקר ולפקח על המורים כדי שיביעו נאמנות

למערכת ולבית הספר, וזאת באמצעות מימוש גיבוש חזון עתידי, הדגשת חדשנות ודחיפה להחדרת שינויים ולביצועם. דוגמה לכך: בתי הספר מקיימים טקסי הצטיינות, חוגים חברתיים וחוגי תרבות ומורשת שבהם ההורים "נוכחים נפקדים" תוך התעלמות מוחלטת מהבעיות הפדגוגיות האמיתיות ומשווקים את עצמם באמצעי התקשורת הערבית בישראל כדי לטשטש את הקשיים האמיתיים של מערכת החינוך הערבית-בדווית.

לסיכום, ניתן לומר ששילוב המטפורה של הארגון כאורגניזם עם הנדבך החדש שמוסיף מחקר זה מניב מחשבה פורה, שעשויה להביא לארגון הבית-ספרי הצלחה מסחררת. ניתן לראות כי מאפייני החברה והתרבות הישראלית משפיעים גם הם על אופייה של מערכת החינוך הערבית-בדווית, על אופיים של מנהלי בתי הספר ובעיקר על מבחני המיצ"ב. הרדיפה של המנהלים אחר העושר והתהילה היא מקור השראה להבלטת אישיותם החינוכית, ונראה שהם עושים כל שעולה על רוחם כדי שהתוצאות במבחני המיצ"ב יהיו סבירות.

הסוגיות העולות מהראיונות מייחסות לארגון הבית-ספרי חוויות ייחודיות (כ"ץ, 2012). דוגמה לכך היא הסוגיה הרביעית, המורים מהצפון והמורים מהדרום. לפי הנתונים, המורים הצפוניים מהווים כמעט 40% מסגל המורים במערכת החינוך הערבית-בדווית, ויש מחלוקת על תרומתם. לטענת המסתייגים, המנהלים מכשירים אותם לתפקידים בכירים ובתחילת השנה מתגלה שהתחילו לעבוד בבתי ספר הקרובים לביתם. המצדדים טוענים כי מנהלים מנצלים את החולשה של מורים צפוניים ומובילים התעללויות רבות בהם.

היחס המפלה והלא-צודק כלפי מורים צפוניים במערכת החינוך הערבית-בדווית דווח בספרות המחקרית הקודמת. במחקר של אבו-ראס (2010) טענו מורות שהיחס של הדרג הניהולי כלפי המורים ובעיקר המורות נבע מעניינים אישיים שאינם קשורים למקצועיות שלהם, למשל ביגוד ומצב משפחתי.

המורים והמורות שרואיינו במחקר זה דיווחו על הפליה ועל יחס גזעני כלפיהם. כמעט כל המורים מהצפון, במיוחד המורות, הרגישו יחס מפלה מצד מנהלי בתי הספר וניצול ציני של מעמדם (אבו-ראס, 2010). אחת המורות טענה למשל שאיימו עליה כי אם תיכנס להיריון תופסק עבודתה. דיווחים מזעזעים כאלה חותרים תחת תפקידו של המורה כמחנך ומערערים על תפיסתו החינוכית והערכית, ואינם מקיימים את המדדים הבסיסיים של המערכת האנושית והמוסרית. בימים כתיקונם ובמערכות ארגוניות רגילות, מנהל בית הספר היה מוזמן לוועדת משמעת במשרד החינוך ומפוטר רשמית ממערכת החינוך לא רק כמנהל אלא גם כמורה. מקרה זה צריך להדליק נורה אדומה.

המתח בין הרמות השונות בהיררכיה החינוכית מובן מאליו. בית הספר כמבנה ארגוני מכיל צרכים פרסונליים של צוות המורים. במחקר הנוכחי דיווחו המורים על העדר אוטונומיה ועל חוסר אפשרות להפעיל שיקול דעת בהתבסס על מומחיותם, דבר המונע מהם

לממש את הפוטנציאל החינוכי שלהם. כמו כן הם מדווחים על התעלמות מהצורך בהנעתם ועל חוסר שיתופם בקבלת החלטות והעצמתם, דבר המשליך על תפוקתם, פוגע באמון ביכולתם לבצע מטלות ועלול לגרום לבעיות ארגוניות.

מהראיונות עם המורים ניתן לראות שמערכת החינוך הערבית-בדווית סובלת מקשיים רבים. צורת הניהול של בתי הספר בעייתי מאוד ומנהלי בתי הספר מפלים לרעה את המורים הצפוניים, בעיקר את המורות, מה שמעיד על בעיה מוסרית עמוקה. ממשרד החינוך מצופה כי יפעל במרץ רב לטפל בבעיות.

ממצא זה דומה לממצאים אחרים שעלו בספרות המקצועית, שמראים כי למרות הדמיון בקודים התרבותיים בין המורים הערבים-בדווים למורים הערבים הצפוניים, הם שונים מבחינה ערכית ומאמצים דרכי חיים שונות (אבו-עאיש, 1999; בן-דוד, 1994). אבו-ראס (2010) הראתה הבדלים ביחס כלפי המורים והמורות הצפוניים בשנת ההתמחות המקצועית (הסטאג'), שבמסגרתה הם מתמודדים עם הסתגלות כפולה – לתפקיד המורה ולתרבות הערבית-בדווית. ממחקרה עולה כי המורים הערבים-בדווים מואסים בהתנהלותן של מורות ערביות-צפוניות הן מבחינת הלבוש והן משום שהן צורחות על תלמידים, מה שאינו תואם את הלכי הרוח והמסורת של החברה הערבית-בדווית (שם).

אחת ההשלכות המעשיות של דבר זה היא הטמעת הערכים של החינוך הערבי-בדווי אצל המורים הצפוניים. בספרות המקצועית מצאנו שכדי להקל על תהליך ההסתגלות לתפקיד החדש ולדרישותיו, יש לחשוף את המורים המתחילים שגויסו ממקומות אחרים לתרבות המקומית שבה הם אמורים להיקלט ולהשתלב (McAlpine & Cargo, 1995; Tolley, 2003).

על המורים הצפוניים להכיר את התרבות הערבית-בדווית וללמוד את מנהגיה, את ערכיה, את המבנה השבטי שלה ואת המנטליות שלה, זאת באמצעות סדנאות, הנחיה מגוונת של מנהלים ומפקחים, מורים עמיתים אחרים ועוד. כמו כן, יש מקום שמורות ערביות צפוניות ילבשו לבוש צנוע כדי לא לעורר אנטגוניזם הן אצל המורים הבדווים והן אצל ההורים וכדי לשמש דוגמה לתלמידותיהן.

תרומת המחקר

תרומתו של המחקר הנוכחי מתבטאת בכך שהוא שופך אור על מערכת החינוך הערבית-בדווית. מחקר זה יכול להוות בסיס להערכת התועלות והמחירים של התנהלות לא נכונה של בתי הספר. תרבות בית הספר בחברה הערבית-בדווית קרועה בין הרצון של משרד החינוך והחברה הערבית-בדווית לשנות את המצב למען הישגים וערכים חברתיים נאותים ובין ההתנהלות הפנימית הבעייתית של בית הספר.

המחקר מספק תשובות ראשונות לכמה שאלות: האם מנהלים נותנים משוב והאם הם מתעמקים בטיעונים הקשים של המורים כלפי המנהלים? היש זיקה בין הלמידה בבית הספר לבין שיקולים אישיים ולא-מקצועיים בין מנהלים למורים, בין מורים למורים ובין בית הספר לבין ההורים? הייתכן שיש העתקות במבחני המיצ"ב? ומה קורה בשאר המקצועות? איזה שימוש נעשה בנתונים שמספקים מבחני המיצ"ב? האם הם מחייבים הכנה אינטנסיבית על חשבון נושאי לימוד אחרים? האם במשרד החינוך מודעים לרמת המתח, הלחץ המוגבר והשחיקה של תלמידים, מורים ומנהלים?

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של המחקר הנוכחי היא שהמדגם שלו מצומצם יחסית. ייתכן כי יש מקום להרחיב את המדגם בעתיד. אפשר ורצוי לדעת יותר על הבעיות הסמויות של מערכת החינוך הערבית-בדווית, כי נראה שנדרש בה שיפור התהליך הלימודי בבתי הספר. יש מקום לטעון כי שיפור מערכת החינוך חייב לבוא מתוך בית הספר. הציפייה של כל מורה נורמטיבי להוספת משאבים למערכת החינוך, לטיפול בבעיות המשמעת ולהצבת גבולות להתערבות ההורים בבתי הספר, אינה נענית במערכת החינוך הערבית-בדווית, ודרוש טיפול יסודי בבעיות של מערכת למען שיפור עתידם של הדורות הבאים.

- אבו-גוידר, ע' (2013). האנטראקציה המקוונת של בני נוער בדואים עם בני נוער יהודים. עבודה לשם "השלמה לתיזה" במדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-גוידר, ע' (2016). טכנולוגיות תקשורת חדשות כמקור לאינפורמציה בקרב בני נוער ערבים-בדואים בישראל. *גאמעה*, 75–88 (בערבית).
- אבו-עאיש, ח' (1999). *שחיקת המורים והאקלים הארגוני בבתי הספר העל יסודיים במגזר הבדווני בנגב*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר בדואים בנגב. *דפים*, 50, 160–185.
- אופלטקה, י' (2010). *יסודות מינהל החינוך: ניהול ומנהיגות בארגון החינוך* (מהדורה שנייה ומעודכנת). חיפה: פרדס.
- בן-דוד, י' (1994). *מערכת החינוך הבדווית בנגב: המציאות והצורך בקידומה*. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר.
- בן-דוד, י' (2004). *הבדואים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים*. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע.
- גורדון, ד' (2005). מטפורת המוצר ומטפורת השיחה: על סטנדרטים וסטנדרטיזציה. בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית?* (עמ' 146–151). ירושלים: מכון ון ליר.
- דהאן, י' ויונה, י' (2005). דו"ח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך. *תיאוריה וביקורת*, 27, 11–38.
- יאיר, ג' וענבר, ד' (2006). סטנדרטים להישגים בחינוך: אבני בוחן, אבני דרך או אבני נגף? בתוך: ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית?* ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- יוגב, א' (2007). אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות חינוך בישראל. בתוך א' אבירם, ג' גל וי' קטן (עורכים), *עיצוב מדיניות חברתית בישראל*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- כ"ץ, י' (2012). *ארגונים בעולם פוסטמודרני*. תל אביב: רסלינג.
- מורגן, ג' (2006א). הטבע מתערב – ארגונים כאורגניזמים. *דימויים של ארגון* (פרק 3, עמ' 41–75). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מורגן, ג' (2006ב). יצירת מציאות חברתית: ארגונים כתרבויות. *דימויים של ארגון* (פרק 5, עמ' 120–150). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ניסן, מ' (2009). *זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית*. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות.

ניר, א' (2006). העצמת בית הספר ומלכודת המרכזיות. בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית: בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת* (עמ' 296–309). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay. Retrieved from:

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html#sthash.iQrkYwsV.dpuf>

Fahima, S. & Smith, C. Z. (2003). Photographers note digital's advantages, disadvantages. *Newspaper Research Journal*, 24(2), 82–96.

McAlpine, L. & Cargo, M. (1995). The induction year experience in a crosscultural setting. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 403–415.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tolley, M. (2003). The induction experiences of beginning elementary teachers in the Northwest Territories. A paper submitted to the College of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education in the Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan, Saskatchewan.

Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Malden, MA: Blackwell.

The Secret Dilemmas in Arab-Bedouin Schools: Teachers Recounting Their Experiences in Arab-Bedouin Schools in the Negev

Aref Abu Queder

This study discusses the secret dilemmas in Arab-Bedouin schools as part of the qualitative research method, which is based on personal interviews with Arab – Bedouin teachers.

It can be inferred from this study that there is a blatant discrimination in the corridors of schools towards Northern teachers as mentioned in previous literature (Abu Rass 2006).

In addition, we see through this research that the school principals exploit teachers through family and tribal mechanisms and this adversely affects the hierarchical structure of the school and sanctifies the principal.

At the professional level, we see through this research that there is a repugnance to the efficiency and growth examinations (The Meitzav) and the absence of principal's role in the educational process.

This study highlights the complex phenomena in the Arab educational system in Israel. The results are supposed to urge the Ministry of Education to reform its educational system through new instructions on how to deal with and treat teachers at the school.

Key words: Reckless administration, Northern teachers, efficiency and growth examinations (The Meitzav), Tribal status and Professional failure.