

**עמדות מורים כלפי תפקוד מנהלי בתי ספר תיכוניים ציבוריים לעומת מנהלי בתי ספר תיכוניים המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי**

ח'אלד אבו- עסבה\* ומנאר מסרי אבו ליל\*\*

**תקציר**

מחקר זה מנסה לענות על שלוש נקודות הנוגעות להפרטת בתי ספר : 1. תפקוד מנהלי בתי ספר תיכוניים ציבוריים לעומת מנהלי בתי ספר תיכוניים המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי. 2. בעד ונגד הפרטת בתי ספר. 3. שיקולים בבחירת מקום העבודה בשני סוגי בתי הספר, ואתגרים עתידיים. המחקר בוצע בשיטת המחקר האיכותני, בהתבסס על ראיונות חצי מובנים עם שמונה מורים. ארבעה מורים מבי"ס תיכון ציבורי וארבעה מורים מבי"ס תיכון המנוהל על ידי רשת חינוכית בצפון הארץ. ממצאי המחקר העיקריים הצביעו על דמיון בשלוש הנקודות בין שני סוגי בתי הספר, מלבד בהיבט החינוכי (ערכי), בבתי"ס הציבוריים הושם דגש עמוק יותר מאשר בבתי"ס המנוהלים ע"י רשת. מצד שני, בבתי"ס המנוהלים על ידי רשת הושם דגש בנוסף להון האנושי גם על ההון החברתי. מהממצאים עולה עוד, כי במישור עיצוב חזון ותכנון אסטרטגי נצפה הבדל בין תפיסות המורים בשני סוגי בתי"ס, בעוד שבבתי"ס הציבורי המנהל שם דגש על עיצוב החזון ברור לכלל המורים, בבתי"ס המנוהל ע"י רשת המנהל יצר תרבות ארגונית בעלת ערכים ונורמות. מהממצאים עולה עוד שהמורים בבתי"ס ציבוריים העדיפו לעבוד בבי"ס תיכון ציבורי, וזאת לשם שמירה על זכויותיהם. לעומתם מורים המלמדים בבתי"ס מנוהל ע"י רשת מעדיפים לעבוד בבי"ס פרטי, בטענה שהדבר מאפשר אוטונומיה למנהל בבחירת המורים הטובים ביותר לפי צרכי התלמידים והובלת הצוות המקצועי וקידומו. מילות מפתח : הפרטה במערכת החינוך, חינוך ערבי, רשתות חינוך, תפיסות ועמדות מורים ערבים

**מבוא**

מערכת החינוך בישראל מבוססת על תשתית ציבורית חזקה. חינוך פורמאלי, מגיל הגן ועד לבגרות, הוא אחד השירותים המרכזיים שהמגזר הציבורי אחראי לממן ולספק כמעט בכל מדינה באשר היא, וכן גם בישראל (יוסטמן, 2007). עם זאת, מתקיימת מגמה זוהלת של הפרטה ומשקלם של הורים, גופים עסקיים ועמותות הולך ומתעצם. כוחות השוק הפרטיים הללו מתבססים על אינטרסים ספציפיים ומחלישים את יכולתה של המדינה להנהיג את החינוך (דגן-בוזגלו, 2010). בעשור האחרון, ניכר גידול משמעותי במעורבותם של ארגונים פרטיים שונים בבתי הספר בפרט, ובמערכת החינוך,

\* מכללת בית ברל ואקדמיית אלקאסמי.

\*\* מכללת אורנים.

בכלל. בקרב ארגונים אלה ניתן לזהות שלוש קבוצות בולטות: עמותות הנושאות סדר יום חינוכי-פדגוגי, ערכי-אידיאולוגי או תרבותי-השכלתי; ארגונים פילנתרופיים הנרתמים לתרום לתחומים ונושאים המועדפים על ידם; חברות עסקיות המקדמות פרויקטים ספציפיים (מיכאלי, 2008).

היוזמות הפרטיות באות לידי ביטוי בצורות שונות בישראל: רשתות חינוכיות; הקמת בתי ספר ורשתות חינוך על ידי עמותות הורים וגופים מסחריים; התרחבות התופעה של הפעלת בתי ספר באמצעות רשתות חינוך כדוגמת אורט, עמל; התווספות של רשתות חדשות כדוגמת מעיין החינוך התורני; רשתות בבעלות עסקית מלאה כגון טומשין, עתיד ומכללת סחנין; ורשתות אידיאולוגיות שקמו ביוזמת הורים ואנשי חינוך כגון תל"י, דרכי נועם, מופת; הקמת בתי הספר דמוקרטיים ואנתרופוסופיים (דגן-בוזגלו, 2010).

מאז אמצע שנות ה-1990 מתפתחות הרשתות לחינוך הערבי, על ידי הפעלת בתי ספר קיימים, וגם בהקמתם של בית-ספר חדשים. בתי הספר אותן מפעילות הרשתות בחינוך הערבי הם בתי ספר מקיפים או מקצועיים, ופועלים בעיקר ברשויות מקומיות חלשות, כאשר הרשות מזמנת רשתות אלה ליטול אחריות על ניהול בית הספר כפתרון למצוקה כלכלית ולאי הזרמת תקציבי חינוך (שם).

התופעה החלה להעמיק יותר ויותר בעשור האחרון ביושבים הערביים.

חשיבות מחקר זה הינה להציג בפני הקורא את עמדות המורים כלפי תפקוד המנהלים בבתי ספר תיכוניים ציבוריים לעומת מנהלים בבתי ספר המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי, וזאת מתוך רצון ועניין לבדוק את מהות האבחנה בין שני סוגי המנהלים מבחינת תפקודם בהיבטים שונים. ההתמקדות תהיה בבחינת תפקוד המנהל בהיבטים פדגוגיים, היבטים ניהוליים, היבטים של הערכה, היבטים של חברי צוות (חברים טובים). מודעות המנהל לעמדות המורים החיובית לאחד ההיבטים תסייע לו לאמץ היבטים נוספים העשויים ליעל את תפקודו. כמו כן, לעמוד על עמדתם של המורים לגבי תהליך ההפרטה וגם השיקולים שלהם בבחירת מקום עבודתם בשני סוגי בתי הספר, וכן האתגרים העמודים בפניהם.

## סקירת ספרות

### הפרטה במערכת החינוך

הפרטה מוגדרת כהעברת נכסים מבעלות ציבורית לפרטית. משמעות ההפרטה הינה הקטנת חלקה ורמת מעורבותה הישירה של הממשלה במשק, והגדלת חלקו של הסקטור הפרטי בפעילות הכלכלית, בשליטה ובבעלות על הנכסים. ההפרטה יוצאת מתוך הנחה כי משק המבוסס על הסקטור

הפרטי, ופחות על הממשלה הינו יעיל יותר כלכלית ומנצל באופן טוב יותר את משאביו לטובת אזרחיו (חסון, 2006; זוסמן, 2005).

בשנים האחרונות ניכרת מגמה הולכת וגוברת של יישום עקרונות עסקיים בתחומים ציבוריים רבים במסגרת שירותי המדינה בעולם המערבי, ובכלל זה גם בחינוך. ניתן לאתר דפוסים רבים ומגוונים של מעורבות עסקית בבית הספר הציבורי, אשר חלקם מלווים את מערכת החינוך המודרנית מראשית דרכה (שטיין, 2010).

בלפילד ולוין (Belfield & Levin, 2002), הגדירו כהפרטה בחינוך כל מהלך המביא לכך, ששליטה בהיבטים שונים של מערכת החינוך מועברת מהציבור (ממשלה או רשות מקומית) לגורמים פרטיים (פרטים או חברות). על פי הגדרתם תהליך ההפרטה במערכת החינוך מתבטא בעיקר בשלושת ההיבטים המרכזיים: הבעלות על המוסד החינוכי; מימון שכר הלימוד; הבקרה והפיקוח שכולל שלושה ממדים מרכזיים על מוסדות החינוך: בחירה של המוסד החינוכי בו לומד הילד, בחירה של תכניות הלימודים בבית הספר, ותנאי העבודה וההעסקה של המורים (בלס, 2005). ההפרטה בחינוך עלתה לסדר היום הציבורי בעיקר אחרי שמילטון פרידמן (Friedman, 1951), פרסם את מאמרו המציע להעביר את הפעלת בתי הספר מהממשלה למגזר הפרטי ולממנם בעזרת שוברי חינוך. בשנות השמונים של המאה העשרים החל לחדור בהדרגה אתוס של שוק כלכלי והפרטה לתחום החינוך, אשר הגיע לניסוחו הברור והרהוט ביותר בהמלצותיה של ועדת דוברת, שמשמעותן היא קץ החינוך הממלכתי (איכילוב, 2006).

ההפרטה בשדה החינוך מתפתחת בשתי דרכים משלימות: 'מלמעלה' - כמדיניות ציבורית של העברת אחריות לסקטור הפרטי, או 'מלמטה' - כיוזמות פרטיות לייצור והספקה של שירותים משלימים או חלופיים לאלו הניתנים על ידי הסקטור הציבורי (מיכאלי, 2010). מיכאלי (2010), ממייך את תהליכי ההפרטה במערכת החינוך לשלוש קטגוריות: 1. הפרטה פדגוגית (הפרטת התוכן) המממשת הפרטה של התכנון, כלומר; של הפעלת תכניות לימוד בבתי ספר על ידי גורמים פרטים; 2. הפרטת המימון, שעיקרה הישענות הולכת וגדלה על תקציבים ממקורות פרטיים מגוונים; 3. הפרטה מנהלית (הפרטת הביצוע), שעיקרה הכנסת חוקי משחק שוקיים לניהול המערכת הציבורית דרך רפורמות הניהול העצמי (מיכאלי, 2010). הוא מוסיף, כי חשוב להבחין בין שתי גישות פרשנויות שונות למושג ההפרטה בחינוך: הראשונה, ה- 'גישה המצמצמת', שגורסת כי הפרטה בחינוך מתרחשת רק כאשר המדינה מסירה את אחריותה הכוללת למתן שירותי החינוך; השנייה, ה- 'גישה

המרחיבה', שטוענת שהפרטה בחינוך מתרחשת כל אימת שהמדינה נסוגה מאחד ממימדים אלה (מיכאלי, 2010).

ביטוייה העיקריים של ההפרטה בחינוך לפי דגן-בוזגלו' (2010): קיצוצים בתקציב החינוך לצד גידול מתמיד במימון הפרטי המשלים בבתי הספר הציבוריים; ניהול המערכת באמצעות מודל כלכלת השוק תוך הדגשת הייחודיות; התחרותיות והשיווקיות של בתי הספר; יזמות פרטית של הקמת בתי ספר ורשתות חינוך על ידי עמותות הורים וגופים מסחריים; ומיקור חוץ ומסחור של פונקציות שבעבר מולאו ישירות על ידי משרד החינוך ועוד.

בעלות פרטית על בתי ספר הממומנת על ידי המדינה כוללת שני סוגי מוסדות: "מוכרים שאינם רשמיים" שזוכים למימון כמעט מלא (100%-65%), לאוטונומיה פדגוגית ומקצועית, אך נמצאים תחת פיקוחו הרשמי של משרד החינוך. ומוסדות 'פטור' שמקבלים תקצוב מופחת (65%-55%), תמורת אוטונומיה מלאה ופיקוח רק על הרישיון (מיכאלי, 2010). מאפייני בתי הספר המופרטים: מופעלים על ידי גורמים פרטיים למטרות רווח; גובים שכר לימוד מההורים; אינם מוגבלים במדיניות כוח האדם; נוקטים במדיניות קבלת תלמידים סלקטיבית; מפעילים שיטות הוראה ותכניות לימודים שאינן מוכתבות על ידי הממשלה (בלס, 2005; מיכאלי, 2010); העסקת מורים על ידי עמותות (מיכאלי, 2010).

### השלכות ההפרטה במערכת החינוך

נושא ההפרטה במערכת החינוך מעורר מחלוקת ציבורית ומחקרית ביחס לתועלת הגלומה בה הן מבחינה חברתית והן מבחינה הישגית, מחלוקת זו אינה פוסחת גם על עמדות המורים. תומכי ההפרטה סבורים כי תהליך זה מייצל ומשפר את תפקודם של בתי הספר, בכך שהדבר מאפשר להתמקד בהשגת יעדי בית הספר, ותורם למתן שירותי חינוך אשר מותאמים לצורכי התלמידים ולדרישותיהם הייחודיות, ואת מעורבותם של ההורים (Kwong, 2000). היבט חיובי נוסף הוא, קידום והעצמת מעמדם של המורים, בכך שתהליך ההפרטה משחרר את המורים מכבלי הביורוקרטיה, לצד חיזוק המקצועיות של תהליך ההוראה.

כנגד הקולות התומכים בהפרטה עולים קולות המזהירות מתהליך זה, בעיקר מטעמים חברתיים של העמקת האי שוויון. במחקרם של בילפילד וליוין (Belfield & Levin, 2002), נמצא כי תהליך ההפרטה מפתח מגמה של הסתגרות מעמדית אתנית וחברתית, וזאת כתוצאה מתהליך הקבלה

הסלקטיבי שמפעילות בתי הספר. תהליך הקבלה מאפשר קבלתם רק של תלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים שאין בית הספר נדרש להשקיע בהם הרבה משאבים (Bradley, Crouchley, ) (Milington & Taylor, 2000). אי לכך, טוען סמית ועמיתיו (Smyth, Dow, Hattam, Reid & ) (Shacklock, 2000), כי הפרטת החינוך גורמת לאי שוויון ולפערים בין הקבוצות החברתיות בכל הנוגע לרמת החינוך אליו זוכות הקבוצות החברתיות. השכבות המבוססות כלכלית יזכו לחינוך טוב, בשל יכולותיהן לרכוש חינוך טוב לילדיהם, לעומת זאת הקבוצות החלשות יזכו לחינוך פחות טוב. מחקרים אחרים הצביעו כי אין תהליך ההפרטה מצליח להשפיע על התפקוד החינוכי של בית הספר או על תהליך ההוראה (Lubienski, 2005). לטענתם, השיפור שחל ברמת ההישגים הלימודיים של בתי הספר המופרטים נובע מהסלקטיביות בבחירת התלמידים, ואינו נובע משינוי במהות ההוראה והלמידה. באשר השפעת תהליך ההפרטה על תפקיד המורה טוענים מתנגדי התהליך, כי תהליך ההפרטה מעמיס על המורה במיוחד בצל האוטונומיה המקצועית ממנה נהנה בעקבות ההפרטה והשתתפותו הפעילה בתהליך הניהולי (Hargreaves, 1994). בהקשר זה טוענת הלסבי (Helsby, ) (1999), כי האוטונומיה של המורים גוררת בעקבותיה פיקוח הדוק יותר על המורים מצד המנהלים. מלבד זאת טוען פילק (2000), כי הפרטת מערכת החינוך והעסקת מורים בשכר דיפרנציאלי הנקבע על בסיס יצרנות, פוגע בתפקודם של המורים, במיוחד שהיצרנות מתנגשת לפעמים עם שיקוליהם המקצועיים של המורים.

בהקשר הישראלי טוען דגן-בוזגלו (2010), כי תהליכי ההפרטה במערכת החינוך מאיצים את דלדול החינוך הציבורי ואת התרופפות ההנהגה של משרד החינוך; מקבעים את ההשקעה המדינית הנמוכה בחינוך ואת גידול חלקו של המגזר הפרטי במימון החינוך ובעיצובו; ממירים תהליכים של חינוך ורכישת השכלה בתחרות שעיקרה מרוץ להישגים במקצועות היסוד; מגבירים את מגמות ההתבדלות התרבותית והמעמדית; ומחזקים את אי-השוויון בחינוך.

בהקשר של ההפרטה, חשוב לנסות ולעמוד על עמדתם של מפעילי המערכת. מבין מגוון הגורמים המשפיעים על עמדותיהם, נבחנו עד כה מאפיינים אישיים וארגוניים אחדים בלבד, ואין עדיין מחקר מקיף בנושא זה (אדי רקח, 2010). מחקרים מעטים שנערכו בנושא זה מצביעים על שונות רבה בעמדותיהם של אנשי חינוך (מנהלים, מורים ומפקחים) כלפי ההפרטה, וכי עמדות אלה נוטות להיות דו ערכיות (אדי-רקח, 2010). בחלק מהמחקרים, לדעת המורים, ההפרטה תורמת ליעילות בתפקידו

של בית הספר, מעלה את רמתם המקצועית ומשפרת את ההישגים הלימודיים של התלמידים. בחלק אחר, דיווחו מורים כי ההפרטה יוצרת לחץ בעבודה, גורמת לחוסר שביעות רצון ופוגעת בעבודתם (Helsby, 1999), אולם נמצא במחקרים אחרים כי המורים מעריכים שתהליכי ההפרטה אינם משפיעים באופן משמעותי ושיר על עבודתם (Bell, 1999).

יחד עם זאת, ישנם מחקרים המצביעים על השפעותיהם של מאפיינים אישיים וארגוניים אחדים על עמדות אנשי החינוך בנושא ההפרטה. במחקרם של בלפילד ווויטין (Belfield & Wooten, 2003), נמצא כי קיימת השפעה לוותק המפקחים על עמדותיהם. מפקחים צעירים תומכים יותר מעמיתיהם הוותיקים בהפרטה. במחקרה של פירולו ועמיתיה (Ferraiolo, Hess, Maranto & Milliman, 2004), נמצא כי מורים וותיקים, בעלי עמדות דמוקרטיות, אשר משתייכים לארגוני עובדים, ואשר עובדים בסביבה בית ספרית תומכת נוטים להתנגד להפרטה, בעוד מורים אשר נחשפים לעבודה בבתי-ספר שהתלמידים מגיעים אליהם מתוך בחירה מגלים עמדות חיוביות כלפי ההפרטה.

#### הפרטה במערכת החינוך הערבית בישראל

מגמת ההפרטה ההולכת ומתפשטת בחינוך הערבי מושפעת משני מוקדים מרכזיים: הראשון, הוא השינויים שפוקדים את החברה הערבית בישראל, השני הוא הקצאת המשאבים למערכת החינוך הערבית.

האוכלוסייה הערבית בישראל עוברת תמורות בתחומי החיים: הפוליטי, החברתי, התרבותי, החינוכי והכלכלי. שינויים אלה מתבטאים בעלייה ברמת ההשכלה וברמת החיים (עראר ואבו עסבה, 2007; כנאנה, 2005; Ghanem, 2001), העלייה בהשתתפות הנשים בשוק העבודה (עראר ואבו עסבה, 2009) ואימוץ ערכים דמוקרטיים (Arar & Rigbi, 2009). תמורות אלו הצמיחו דור חדש, הדור הזקוף- דור החורט על דגליו שינוי מעמדו השולי בחברה והפועל למען זכויות אזרחיות שוות כשאר אזרחי המדינה (רבינוביץ ואבו בקר, 2002). התגברות תודעת הזכויות השוות בקרב האזרחים הערביים גורמת בעקבותיה ביקורת על מערכת החינוך הערבית, במיוחד על רקע התנהלותה והישגיה הנמוכים. ביקורת זו נובעת מהרצון לקבל חינוך נאות, השווה לחינוך שמקבלים התלמידים היהודיים. מכאן, הציבור הערבי התחיל להעלות את הנושא של הפרטת מערכת החינוך על סדר היום הציבורי כמנוף להעלאת רמת החינוך.

לאורך השנים הושמעה ביקורת נוקבת באשר לקיפוח ואי שוויון בהקצאת המשאבים החומריים בחינוך הערבי לעומת היהודי (אבו עסבה, 2013; בלס, 2007). התמונה העולה ממחקרים העוסקים במדיניות הממשלתית כלפי מערכת החינוך הערבי (אבו עסבה, 2013; בלס, 2007; Jabareen, 2006), מלמדת על השקעה נמוכה בחינוך הערבי לעומת היהודי בתחומים רבים ומגוונים בחינוך כולל: מספר שעות הלימוד אינו שוויוני; אכלוס כיתות גבוה, מספר מורים נמוך יחסית למספר התלמידים, תשתיות פיזיות רעועות מחוסר בציוד, מחסור עצום בספריות ובספרים, הקצאת משאבים נמוכה לחינוך המיוחד ועוד. אבו עסבה (2007, 2013) וגבארין (Jabareen, 2006), מצביעים על קיומו של קשר ישיר בין המשאבים המושקעים במערכת החינוך לבין התפוקות המתקבלות מאותה מערכת; כאשר מחסור במשאבים מביא להשפעה שלילית וברורה על הישגיהם הנמוכים של התלמידים הערבים ורמת הנשירה הגבוהה מבתי הספר באופן יחסי לתלמידים היהודים בישראל (רבין, 2002; Jabareen, 2006).

קידר (2010), טוען כי העדר מערכת חינוך ערבית עצמאית וכוללת, הניעו גופים תת-מגזריים, וגופים אחרים לנטוש את החינוך הממלכתי הערבי ולחפש פתרונות חינוכיים בעבור עצמם. בנוסף לבתי הספר הכנסייתיים הפועלים בעיקר בערים (נצרת, חיפה, יפו, לוד) הקיימים עוד מלפני הקמת המדינה, כיום כמעט בכל יישוב ערבי, עירוני או כפרי, קיימת מסגרת סימי פרטית (עמותות ורשתות) או מחשבות מתקדמים לייסוד עמותות למטרה זו. מפת בתי הספר הייחודיים בחינוך הערבי כוללת רשתות כמו 'עתיד' המפעילה כעשרה בתי ספר טכנולוגיים, 'עמותת אלקאסמי' לחינוך דתי המקיימת מכללה אקדמית, גנים ותיכון, רשת 'מכללת סכנין' המנהלת רשת של עשרות בתי ספר. בנוסף לרשתות אלו ישנם גם יוזמות מקומיות להקמת בתי ספר ייחודיים ביוזמות דתיות או ביוזמות גופים פרטיים או גופים הממומנים על ידי המדינה (מיכאלי, 2008, 2010).

רשתות החינוך אשר מנהלות את בתי-הספר נחשבים למלכ"רים ותיקים הפועלים כקבלני משנה של משרד החינוך ורשתות חינוך כאורט ועמל המפעילות תכניות בתחום עיסוקן כמיתוג יחסי ציבור ותרומה לקהילה. בנוסף לניהול בתי ספר, יש לציין שכיום תכנון ופיתוח תכניות הלימוד נעשים בעיקר על ידי שני גופים: המרכז לטכנולוגיה חינוכית והמרכז להוראת מדעים של המועצה להשכלה גבוהה. לאלה נוספו בשנים האחרונות תכניות לימוד שמפתחים תאגידי מסחריים ומלכ"רים (דגן-בוזגלו, 2010). רשתות חינוך אלה מעסיקות את כוח האדם (מנהלים, מורים ועובדים מנהליים), לכן ניתן

לשער שישן השלכות על עבודתם במסגרת רשתות אלה, כאשר המנהל מהווה למעשה נציגה של הרשת ברמה הבית ספרית.

### תפקידיו של המנהל החינוכי

עבודת מנהל ביה"ס היא מגוונת, מורכבת ומשתנה ע"פ אופי המוסד החינוכי. מנהל ביה"ס נתפס בספרות המקצועית כגורם חשוב בקביעת דגשיו של ביה"ס, כמשתקף בתרבותו ובתפקודו. לפיכך הוא נתפס כדמות מפתח, האחראית לכללים, לדרכי הפעולה ולתהליכים המתרחשים בו. המנהל נחשב למנהיג ביה"ס העומד בראש צוות מורים, מטפל בתוכניות הלימודים ואחראי לתלמידים הלומדים במוסד (גביש, 1982). המנהל הוא בעצם "סוכן השינוי" החשוב ביותר, פעולות המנהל משמשות למתן לגיטימציה לשינוי, לתמיכה פסיכולוגית ומעשית במורים במהלך שינוי (אבישר, רייטר ולייזר; 2003). הייעוד המרכזי של מנהל בית-הספר הוא להעניק לבית-הספר מנהיגות חינוכית וארגונית ברמה מקצועית גבוהה, שתבטיח הצלחה ושיפור מתמיד של תפקוד בית-הספר, חינוך באיכות גבוהה לכל התלמידים ורמה משופרת של לימודים והישגים (פרידמן, 2000). תפקידו הייחודי של המנהל מקרין ומשפיע על שאר מאפייני המערכת ואף על החיים בכיתה, ובעלי התפקידים השונים הפועלים במערכת ועל האווירה והחיים במוסד החינוכי בכלל. לדעת פוקס (1995) המנהל הוא גם אחת החוליות העיקריות בהשגת מטרות מערכת החינוך. ואילו לפי אדלר (2008) בתוך דו"ח הועדה לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך (2008) עמ' 9-14, המנהל בהיותו מנהיג בית הספר, עליו לראות את המערכת הבית ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה וליצור ביניהם חיבורים הדוקים למען הצלחתם של כל התלמידים. תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להנהיג חינוכית ופדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם.

בספרות המחקר והעיון ניתן להבחין בין תפקידי המנהל כמי שהוסמך להבטיח את תפקודו של בית-הספר כארגון, לבין מאפייני המנהל כמנהיג המסוגל להבטיח את תפקודו האפקטיבי של הארגון ואת המצוינות שלו. תפקוד אפקטיבי מתבטא בעיצוב ההוראה והלמידה כך שהישגי תלמידיו גבוהים מן המצופה וקיימת שביעות רצון בקרב צוות המורים ובקהילה (סרגובאני, 2002). מצופה ממנהל בית-ספר שיהיה מנהיג פדגוגי. כמנהיג הוא מקיים יחסי גומלין עם בעלי התפקידים השונים בבית-הספר, אשר לכל אחד מהם הגדרות תפקיד ותחומי סמכות שונים ועליו להשכיל לדעת, לתאם, לפקח, לנהל, לעצב מדיניות ולהוביל את בית-הספר אל עבר הגשמת המטרות (הריסון



וגלובמן, 1991). יתר על כן הוא יוצר את הקשרים בין מעגלי ההתייחסות השונים: מסגל ההוראה; ההורים; הרשות מקומית דרך הארגונים השונים; והפיקוח (גבתון, 1998). כפי שפיתוח כישוריהם של המורים והפיכתם לאנשי מקצוע, פרופסיונליים, הוא אחת המשימות החשובות של החינוך היום. הנטייה היא לחשוב, שתפקיד זה מוטל בעיקר על המנהל, שכן מתפתחים בעיקר בסביבה המקצועית שלהם (דגני, 1985; Caldwell & Spinks, 1988; אצל פוקס, 1995) לפתח מורים פירושו לזמן להם אופציות רבות ככל האפשר לפיתוח.

השיטה

### מטרת המחקר

לבחון את עמדות המורים כלפי תפקוד מנהלי בתי"ס הציבוריים לעומת מנהלי בתי"ס המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי.

**שאלת המחקר:** מהי עמדתם של המורים לגבי תפקודם של מנהלי בתי"ס ציבוריים תיכוניים לעומת מנהלי בתי"ס תיכוניים המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי?

**שיטת המחקר:** המחקר מתבסס על הגישה האיכותנית. המחקר האיכותני מוגדר ככזה שהינו עוסק בחקר האדם, החברה והתרבות באמצעות תיאור ופירוש המבנים הסמיוטיים המבטאים ומעצבים אותם. המחקר האיכותני עוסק בחשיפת המשמעויות והפרשנויות המוענקות למציאות על ידי בני אדם (קסם, 2010). המחקר האיכותני שואב את נתוניו מהמערך הטבעי והחוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי. מחקר איכותי הוא תיאורי. החוקרים בשיטה זו מעוניינים בתהליכים יותר מאשר בתוצאות או בתוצרים והם נוטים לנתח את נתוניהם באופן אינדוקטיבי. הגישה האיכותית מייחסת חשיבות למשמעות הדברים בעיניהם של החוקרים (צבר בן יהושע, 1995, 1997).

**המדגם:** מדגם נוחות, ראינו שמונה מורים, ארבעה מורים מבית ספר תיכון ציבורי ועוד ארבעה מורים מבית ספר תיכון המנוהל על ידי אחת הרשתות.

**כלי המחקר:** כלי המחקר הוא "ראיון מובנה למחצה". ראיון כזה מתקיים בדרך כלל על פי תדריך כתוב, המפרט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר, אם כי ניסוח השאלות או סדרן אינו נקבע מראש (צבר בן-יהושע, 1990). בסוג זה של ראיון, הנושאים נקבעים מראש, בצורה כזאת שיסייעו לנו להפיק ולדלות מידע חיוני וקונקרטי אודות עמדות המורים כלפי תפקוד מנהלי בתי הספר התיכוניים הציבוריים לעומת מנהלי בתי הספר המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי. לאור

התשובות המתקבלות, ניתן יהיה להעלות שאלות חדשות שלא חשבנו עליהן קודם לכן. בנוסף, הריאיון המובנה למחצה מקל עלינו את מלאכת השוואת תשובותיהם של המרואיינים, במטרה לסווגם בהתאם לתמות מרכזיות כאלו ואחרות.

מטרת הריאיון היא להשלים או להוסיף מידע שנאסף בדרכים אחרות שלא ניתן להשגה בטכניקות אחרות. מידע כזה יכול ליידיע את המראיין לגבי דעות, רגשות, נקודות השקפה, תחושות ויחסים (צבר בן יהושע, 1990, 1997). יש לציין, שהחוקרת השניה בכתיבת המאמר היא זו אשר ביצעה בעצמה את הראיונות עם המרואיינים.

### מוגבלויות המחקר

המחקר נעשה בשני בתי"ס תיכוניים בצפון הארץ, ביי"ס תיכון ציבורי וביי"ס תיכון מנוהל על ידי רשת. המדגם קטן מבחינת היקפו כפי שהוא מצומצם למחוז הצפון בלבד. העובדה שאוכלוסיית המחקר מהווה רק מגזר אחד, מקשה על הבנת הסוגיה בשלמותה. על מנת שניתן יהיה להציג נתונים מלאים, ולקבל תמונה שלמה של מירב השותפים לתהליך זה, במחקר עתידי מומלץ להרחיב את המדגם לאזורים שונים, וכמו כן להגדיל את היקף המדגם.

### ממצאים

הממצאים המובאים להלן מתבססים על הראיונות שנעשו עם המורים, ומבטאים את עמדתם כלפי תפקוד מנהלי בתי ספר תיכוניים ציבוריים לעומת מנהלי בתי ספר תיכוניים המנוהלים על ידי רשתות בחינוך הערבי. ניתוח הממצאים נעשה בשיטת ניתוח תוכן ביחידת ניתוח קטגוריות. נעשה קידוד ראשוני וקידוד משני לקביעת הקטגוריות שנאספו מהנתונים. הקטגוריות הם בעצם מענה לשאלת המחקר. לאחר הקידוד והסינון של החומר שחזר על עצמו, נמצאו מספר תמות מרכזיות שהיוו הבסיס לקטגוריות המחקר.

1. תפקוד המנהל
2. בעד ונגד הפרטה
3. שיקולים ואתגרים

להלן נציג את הממצאים בטבלאות לגבי המוקדים על-פי הקטגוריות השונות עבור שתי הקבוצות

**טבלה 1: תפקוד המנהל מנקודת ראותם של המורים בשני סוגי בתי הספר**

הקטגוריה	בתי ספר ציבוריים	בתי ספר המנוהלים על ידי הרשתות
<b>תפקוד המנהל</b>	<p><b>מבחינה מערכתית ארגונית:</b> המנהל מנחיל סדר בביה"ס, ויוצר אווירה ואקלים המזמנים ומעודדים למידה והוראה.</p> <p>מבנה ארגוני ברור לכל המורים, זה בא לידי ביטוי בהיררכיה ניהולית וחלוקת תפקידים ברורה לכולם בכל התחומים.</p> <p>מחויבות המנהל כלפי אנשי הצוות.</p> <p><b>תפקוד המנהל מבחינה פדגוגית:</b> אחריות המנהל למיזון התלמידים בכיתות לפי רמה ויכולת ובחירת מורים לכיתות לפי צורך הכיתה.</p> <p>מחויבות מצד המנהל לעודד את המורים להשתלם ולעקוב אחרי השתלמותם.</p> <p>אחריות המנהל על הפיקוח הפנימי בביה"ס בכל הקשור באיכות ההוראה, הלמידה וההישגים.</p> <p>מהממצאים עולה שתפקוד המנהל <b>מבחינה חינוכית ערכית:</b> אחריות המנהל להנחלת ערכים לתלמידים על ידי פעילויות בלתי פורמאליות בביה"ס, ודרך התכנים בלימודים הפורמאליים.</p>	<p><b>מבחינה מערכתית ארגונית:</b> אחריות לגבי הארגון, שיפור התהליך החינוכי, עיצוב חזון בית ספרי וניהול שינוי.</p> <p>המנהל דמות של מנהיגות חינוכית לשיפור הישגי התלמידים.</p> <p>חלוקת תפקידים ברורה, קבלת משובים וקיום ישיבות ודיונים מייעל ומשפר את העבודה.</p> <p><b>תפקוד המנהל מבחינה פדגוגית:</b> הנהגת הצוות החינוכי, ניהולו והתפתחותו המקצועי.</p> <p><b>מבחינה חינוכית ערכית:</b> לשמור על אקלים חיובי חברתי וחינוכי. פיתוח ההון החברתי באמצעות שמירה על תקשורת תקינה עם ההורים.</p>

בנוסף להיבטים השונים המבטאים את תפקוד המנהלים, נשאלו המורים לגבי הערכתם למידת הצלחתם של המנהלים בחמשה מישורים: 1. עיצוב חזון ותכנון אסטרטגי 2. שיפור ההוראה והלמידה והחינוך 3. הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי 4. ניהול קשרי גומלין עם צוות בית הספר 5. ניהול קשר גומלין עם ההורים/הקהילה. ננסה להלן לסכם בנקודות מרכזיות את התייחסותם של המורים משני סוגי בתי הספר, לחמשת המישורים.

**טבלה : 1.1 התייחסותם של המורים משני סוגי בתי הספר, לחמשת המישורים.**

מישורים	בתי ספר ציבוריים	בתי ספר המנוהלים על ידי הרשתות
1. עיצוב חזון ותכנון אסטרטגי	המנהל שם דגש על עיצוב החזון והוא ברור לכל המורים.	המנהל לא שם דגש על עיצוב החזון בביה"ס והוא יצר תרבות ארגונית שכולם נוהגים לפיה.
2. שיפור ההוראה והלמידה והחינוך	המנהל מעודד ישיבות צוות שמהותן שיפור ההליך החינוכי, תוך כדי השמת התלמיד במרכז ושיתוף המורים בקבלת החלטות.	המנהל דואג לפיתוח המקצועי אצל המורים ולשיפור מיומנויות החינוך בקרבם. המנהל מעורר גם מוטיבציה אצל התלמידים ומעודד הצלחות בבחינות.
3. הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי	<b>המנהל תומך ומעודד את להשתלם וללמוד.</b>	<b>המנהל עוקב</b> אחר התמקצעות המורים והשתלמותם וסיוע למורים בבחירת השתלמויות על הצד הטוב ביותר.
4. ניהול קשרי גומלין עם צוות בית הספר	המנהל דואג לגיבוש הצוות בביה"ס על ידי גיוון העשייה והצבת אתגרים.	בביה"ס שוררת אווירה נעימה, תומכת, משתפת ומעודדת עבודת צוות.
5. ניהול קשר גומלין עם ההורים/הקהילה	כמעט ואין <b>קשרי גומלין עם ההורים/הקהילה</b> . מישור זה מבטא חולשה אצל המנהל, אין הרבה מעורבות מצד ההורים.	המנהל מצליח לעורר מעורבות הורים ולרתום את הקהילה. מישור זה מבטא כצד חזק אצל המנהל.

המורים בשני סוגי בתי"ס התבקשו להביע את תפיסותיהם לגבי עוד נושאים במישורים הבאים :

1. שביעות רצון המורים מהארגון בו הם עובדים 2. שביעות רצונם כלפי תפקוד המנהלים 3.

מחסור בביה"ס המעכב תחושת הרגשה שביה"ס מקום טוב יותר לעבודה 4. השפעת סוג

ביה"ס על תפקוד המנהלים :

**טבלה 2.1 : התייחסות המורים משני סוגי בתי הספר למישורים נוספים**

מישורים	בתי ספר ציבוריים	בתי ספר המנוהלים על ידי הרשתות
שביעות רצון המורים מהארגון (בית הספר) בו הם עובדים	ארבעת המורים המרואיינים הביעו שביעות רצונם כמורים בביה"ס. מקור התבטא בשלושה דברים מרכזיים: בהעצמת המורים, הצלחת התלמידים ושהותם בסביבה אוהדת ותומכת.	ארבעת המרואיינים הביעו שביעות רצונם כמורים בביה"ס. מקור שביעות הרצון התבטא בהערכת עבודתם, עבודה בכיף והעצמת המורים.
שביעות רצונם כלפי תפקוד המנהלים	ארבעת המורים המרואיינים הביעו גם שביעות רצונם לגבי תפקוד המנהל שלהם: המנהל מסור לעבודתו, ממלא את תפקידו ממקום של הערכה, אמפטי כלפי המורים, עוזר לתלמידים ולמורים ויודע את עבודתו טוב.	גם שביעות רצונם לגבי תפקוד המנהל שלהם: בהצלחת ביה"ס, גיבוש בין המורים, הערכה חיובית של ביה"ס ע"י גורמים חיצוניים.
מחסור בביה"ס המעכב תחושת הרגשה שביה"ס מקום טוב יותר לעבודה	ארבעת המורים ציינו שאכן חסרים משאבים בארגון להפיכתו למקום טוב יותר לעבודה.	ארבעת המורים טענו שאין הם מרגישים שחסר משהו בביה"ס.
השפעת סוג ביה"ס על תפקוד המנהלים	ארבעה מורים ציינו שסוג ביה"ס אכן משפיע על תפקוד המנהל. לדעתם, בתי הספר המנוהלים ע"י רשת יש יותר מרווח ואוטונומיה למנהל ואילו בבי"ס ציבורי המנהל יותר כפוף למשרד החינוך, בנוסף לזה על המנהל בבי"ס המנוהל על ידי רשת להוכיח את עצמו כדי לשמור על תפקידו.	שלושה מורים מתוך ארבעה ציינו שסוג ביה"ס משפיע על תפקוד המנהל. מנהלים בבי"ס המנוהלים ע"י רשת האחריות שלהם כלפי הבעלים שלהם ואילו בבי"ס ציבוריים נוהגים בהתאם לפי דרישות משרד החינוך. בנוסף לזה למנהלים בבי"ס המנוהלים ע"י רשתות יש תמרון רחב מאחר ויש להם סמכות מהבעלים שלהם.

**2. בעד ונגד הפרטה**

**הנושא השני אשר נבדק במחקר נגע בעמדתם (בעד ונגד) של המורים להפרטה.**

**להלן סכום עמדות המורים משני סוגי בתי- הספר**

**טבלה מס 2: עמדת המורים משני סוגי בית הספר לגבי ההפרטה**

בתי ספר המנוהלים על ידי הרשתות	בתי ספר ציבוריים	
<p>המורים הביעו עמדות שליליות לצד עמדות חיוביות מההפרטה:</p> <p>העמדת השלילית באו לידי ביטוי בהפיכת ביה"ס למקום רווחי, בבחירה הסלקטיבית של התלמידים וזה לא הוגן כלפי התלמידים החלשים. בנוסף לתנאי זכויות העובדים והרגשת האיום שמטרידה את המורה לגבי זה.</p> <p>ואילו העמדות החיוביות באה לידי ביטוי במחויבות המורה להוכיח את עצמו בארגון, התמקדות בתחומי הטכנולוגיה, המדעים והתקשוב והדגשת החינוך הערכי.</p>	<p>המורים הביעו עמדות שליליות לצד עמדות חיוביות מההפרטה:</p> <p>העמדה השלישית באה לידי ביטוי בבחירה הסלקטיבית של התלמידים וזה לא הוגן כלפי התלמידים החלשים. בנוסף לתנאי זכויות העובדים הלא ברורים שמחליט עליהם המממן. ואילו העמדות החיוביות התבססו על: מחויבות התלמידים כלפי ביה"ס, דבר המסייע בתהליך החינוכי והלימודי. חוגי העשרה המפתחים את יכולת היצירתיות של התלמידים.</p>	<p><b>בעד ונגד הפרטה</b></p>

### 3. שיקולים ואתגרים

הנושא השלישי אשר נבדק במחקר הוא דעתם של המורים לגבי השיקולים שדחפו אותם ללמד בבתי הספר שבהם הם מלמדים, ומהם האתגרים העומדים בפני שני סוגי בתי"ס. להלן סכום עמדות המורים משני סוגי בתי-הספר

#### טבלה מס 3 : שיקולים ואתגרים של הורים משני סוגי בתי הספר

השיקולים והאתגרים	בתי ספר ציבוריים	בתי ספר המנוהלים על ידי הרשתות
	<p>המורים העידו על בחירתם ללמד בבתי"ס ציבורי. הם העדיפו להישאר ללמד בבתי"ס ציבורי כי הם מקבלים את כל הזכויות שלהם. בנוסף לזה הם הדגישו שיותר מאתגר ללמד בבתי"ס ציבורי וזה התבטא בחשיבות להתמודד על התלמידים מכל הרמות. השאיפה של המורים היתה לנהל בתי"ס ציבורי הכפוף למשרד החינוך.</p>	<p>המורים העידו על בחירתם ללמד בבתי"ס מנוהל ע"י רשת. הם ציינו את רצונם להישאר ללמד בבתי"ס מנוהל ע"י רשת, חלקם טענו שהם לא יכולים להעדיף סוג בתי"ס על בתי"ס אחר מאחר ולא היתה להם התנסות בבתי"ס ציבורי. יחד עם זאת, הם ציינו שיותר מאתגר ללמד בבתי"ס ציבורי כי הם לא מקבלים את כל הזכויות שלהם כיום. השאיפה של שלושה מורים היתה לנהל בתי"ס פרטי כי למנהל יש אוטונומיה לבחור את המורים הטובים ביותר לפי צרכי התלמידים. רק מורה אחת העדיפה לנהל בתי"ס ציבורי, מבחינתה זה יותר מאתגר ונותן מענה לפן הרגשי של התלמיד.</p>

ננסה להלן לסכם את עיקרי תפיסתם של המורים בבתי"ס תיכוניים ציבוריים לעומת בתי"ס

תיכוניים המנוהלים על ידי רשת לגבי **תפקוד המנהל** :

**בהיבט המערכתי**, גם בבתי"ס ציבוריים וגם בבתי"ס המנוהלים על ידי רשת תפיסת המורים את תפקוד מנהלם התבטאה במבנה ארגוני ברור וחלוקת תפקידים ברורה. **בהיבט הפדגוגי**, בשני סוגי בתי"ס הושם דגש על ההתפתחות המקצועית של המורים. **בהיבט החינוכי** (ערכי) בבתי"ס הציבוריים הושם דגש על פעילויות לא פורמאליות ותכנים פורמליים המטמיעים ערכים לתלמידים, אך בבתי"ס המנוהלים ע"י רשת תפיסת תפקוד המנהל באה לידי ביטוי ביצירת אקלים חינוכי חברתי חיובי. בשני סוגי בתי"ס הושם דגש על ההון האנושי שבאה לידי ביטוי בראיית היחיד במרכז,

בבתי"ס המנוהלים על ידי רשת הושם דגש גם על ההון החברתי שבא לידי ביטוי בניהול קשרים עם ההורים ומעורבותם.

במישור **חזון ותכנון אסטרטגי** המורים בבתי ספר ציבוריים טענו שיש להם חזון לביה"ס, ואילו בבתי ספר המנוהלים על ידי רשת, המנהלים יצרו תרבות ארגונית לביה"ס שהמורים נהגו לפיה. במישור **שיפור ההוראה והלמידה והחינוך**, המנהלים בבתי"ס ציבוריים עודדו ישיבות צוות שמהותן שיפור ההליך החינוכי, ואילו בבתי הספר שמנוהלים על ידי רשת המנהלים עודדו פיתוח מקצועי ושיפור מיומנויות החינוך. במישור **הנהגת צוות בביה"ס ופיתוחו המקצועי**, בשני סוגי בתי"ס המנהלים עודדו השתלמויות מורים והתפתחות מקצועית.

במישור **ניהול קשרי גומלין עם צוות ביה"ס**, לטענת המורים בשני סוגי בתי"ס, המנהלים עודדו עבודת צוות. המישור **ניהול קשרי גומלין עם ההורים/הקהילה** התבטא כמישור חלש בבתי"ס ציבוריים לעומת מישור חזק בבתי"ס מנוהלים ע"י רשת.

המורים שידרו שביעות רצון כלפי מקום עבודתם בשני סוגי בתי"ס. הדבר התבטא בהעצמתם לביה"ס. בשני סוגי בתי"ס המורים שידרו שביעות רצון כלפי **תפקוד המנהל** שלהם. המנהל בבי"ס ציבורי מסור לעבודתו, ממלא את תפקידו ממקום של הערכה, אמפטי כלפי המורים, עוזר לתלמידים ולמורים ויודע את עבודתו היטב. ואילו בבי"ס מנוהל על ידי רשת, שביעות הרצון התבטאה בהצלחת ביה"ס, גיבוש בין המורים, הערכת ביה"ס ע"י גורמים חיצוניים. בבי"ס ציבורי המורם העידו על ההרגשה של המורים שאכן **חסרים משאבים** בארגון להפיכתו למקום טוב יותר לעבודה. לחילופין, בבי"ס מנוהל ע"י רשת המורים העידו על ההרגשה המספקת של המורים כלפי הארגון שלהם. בנוסף לזה, המורים העידו בשני סוגי בתי"ס **שסוג ביה"ס** משפיע על תפקוד המנהל. רק מורה אחת מבי"ס מנוהל ע"י רשת העידה שתפקוד המנהל לא אמור להיות מותנה בסוג ביה"ס.

להלן סכום עיקרי תפיסתם של המורים בבתי"ס תיכוניים ציבוריים לעומת בתי"ס תיכוניים המנוהלים על ידי רשת לגבי **עמדתם על ההפרטה בבתי"ס**:

עמדת המורים בשני סוגי בתי"ס לגבי ההפרטה התבטאה בעמדה חיובית לצד עמדה שלילית. עמדתם החיובית של המורים בבי"ס ציבורי באה לידי ביטוי במחויבות התלמידים כלפי ביה"ס, דבר המסייע בתהליך החינוכי והלימודי. חוגי העשרה המפתחים את יכולת היצירתיות של התלמידים. ואילו המורים בבי"ס מנוהל ע"י רשת עמדתם החיובית באה לידי ביטוי במחויבות המורה להוכיח את עצמו בארגון, התמקדות בתחומי הטכנולוגיה, המדעים והתקשוב וחינוך לערכים.



לחילופין, עמדתם השלילית של המורים בבי"ס ציבורי באה לידי ביטוי בבחירה הסלקטיבית של התלמידים, דבר אשר אינו הוגן כלפי התלמידים המתקשים. בנוסף לתנאי זכויות העובדים הלא ברורים שמחליט עליהם המממן. ואילו עמדתם השלילית של המורים בבי"ס מנוהל ע"י רשת באה לידי ביטוי בהפיכת ביה"ס למקום רווחי, בבחירה הסלקטיבית של התלמידים וזה לא הוגן כלפי התלמידים החלשים. בנוסף לתנאי זכויות העובדים והרגשת האיום שמטרידה את המורה לגבי זה. להלן סכום עיקרי תפיסתם של המורים בבתי"ס תיכוניים ציבוריים לעומת בתי"ס תיכוניים המנוהלים על ידי רשת **לגבי השיקולים והאתגרים:**

המורים משני סוגי בתי"ס בחרו ללמד בביה"ס אשר הם מלמדים בו, הם גם מרוצים ממקום עבודתם וחשים השתייכות אליו. המורים אשר לימדו בבי"ס ציבורי ציינו שיותר מאתגר ללמד בבי"ס ציבורי ואילו המורים אשר לימדו בבי"ס מנוהל ע"י רשת גם ציינו שיותר מאתגר ללמד בבי"ס ציבורי. המורים אשר לימדו בבי"ס מנוהל ע"י רשת הדגישו שבבי"ס ציבורי המורים מקבלים את מלוא הזכויות שלהם וגם הדגישו את חשיבות הפגישה עם תלמידים מכל הסוגים. בנוסף לזה, המורים אשר לימדו בבי"ס ציבורי מעדיפים לנהל ביי"ס ציבורי, הם הדגישו את רצונם לנהל ביי"ס הכפוף למשרד חינוך לשמירה על זכויות העובדים. לעומת זאת, מורים אשר לימדו בבי"ס מנוהל ע"י רשת מעדיפים לנהל ביי"ס פרטי, הדבר התבטא באוטונומיה של המנהל בבחירת המורים. רק מורה אחת אשר לימדה בבי"ס מנוהל ע"י רשת העדיפה לנהל ביי"ס ציבורי.

### **דיון ומסקנות**

מחקר זה התכוון לברר ולבחון את עמדות המורים בשלושה תחומי עניין הנוגעים להפרטת בתי הספר בחינוך הערבי : 1. תפקוד המנהל מנקודת ראותם של המורים 2. עמדות המורים בעד ונגד הפרטה 3. שיקולים לבחירת העבודה בבית הספר ואתגרים עתידיים

המורים ציינו שעבודת מנהל ביה"ס היא מגוונת, מורכבת ומשתנה ע"פ אופי המוסד החינוכי. דבר אשר מקבל גבוי בספרות המקצועית אשר מייחסת למנהל היותו גורם חשוב בקביעת דגשיו של ביה"ס, כמשתקף בתרבותו ובתפקודו. לפיכך הוא נתפס כדמות מפתח, האחראית לכללים, לדרכי הפעולה ולתהליכים המתרחשים בו. המנהל נחשב למנהיג ביה"ס העומד בראש צוות מורים, מטפל בתוכניות הלימודים ואחראי לתלמידים הלומדים במוסד ( דו"ח אבי ראשה, 2009 ; גביש, 1982).

אחד הממצאים הבולטים בהקשר לתפקוד המנהלים, הנובע מעמדתם של מורי בית הספר מסתכמת בשלושה הביטים: 1. תפקוד המבטא יחס מערכתי 2. תפקוד המבטא יחס מקצועי (פדגוגי) 3. תפקוד המבטא יחס חינוכי (ערכי). קיימת התאמה הדוקה מתפקוד המנהל **בהיבט המערכתי** בבתי ספר ציבוריים ובבתי ספר המנוהלים ע"י רשתות. בשני סוגי בתי"ס המורים תפסו את תפקוד המנהלים בהיבט המערכתי במבנה ארגוני ברור לכל צוות העובדים וחלוקת תפקידים ברורה המסייעת בהליך החינוכי. במילים אחרות ההיררכיה הניהולית תפסה חלק נכבד בהנהגת המערכת הבית ספרית להנחלת סדר ארגוני מובן וברור לכלל המורים. מה שמחייב את בעלי התפקידים להפגין אחריות כלפי התפקיד שלהם. מצופה ממנהל בית-ספר שיהיה מנהיג פדגוגי. כמנהיג הוא מקיים יחסי גומלין עם בעלי התפקידים השונים בבית-הספר, אשר לכל אחד מהם הגדרות תפקיד ותחומי סמכות שונים ועליו להשכיל לדעת, לתאם, לפקח, לנהל, לעצב מדיניות ולהוביל את בית- הספר אל עבר הגשמת המטרות (הריסון וגלובמן, 1991).

בנוסף מורים בבתי"ס המנוהלים על ידי רשת תפסו את תפקוד המנהל בהיבט המערכתי גם על ידי מנהיגות חינוכית לשיפור הישגי התלמידים. הייעוד המרכזי של מנהל בית-הספר הוא להעניק לבית-הספר מנהיגות חינוכית וארגונית ברמה מקצועית גבוהה, שתבטיח הצלחה ושיפור מתמיד של תפקוד בית-הספר, חינוך באיכות גבוהה לכל התלמידים ורמה משופרת של לימודים והישגים (פרידמן, 2000). **בהיבט הפדגוגי** עלה שתפקוד המנהל בשני סוגי בתי ספר התבטא בהנהגת הצוות החינוכי והתפתחותו המקצועית, בתמיכה רגשית המתבטאת בהתעניינות בהתפתחות המקצועית של המורה ומאפשרת לו לחשוף בפני הצוות את מה שלמד; התמיכה הארגונית באה לידי ביטוי בהקצאת זמן למורה המשתלם, אם בין כותלי המוסד על-יד קבלת הדרכה מתאימה, ואם לביקורים שהמנהל מארגן במוסדות חינוך שונים, באפשרו למורה לא להיות בכיתתו באותו זמן פוקס (1995). בבתי ספר ציבוריים ההיבט הפדגוגי עולה מהממצאים שהמנהל הינו מופקד ומפקח פנימי על איכות ההוראה והלמידה וההישגים, ע"י מעקב ובדיקת התכנים הנלמדים, ניתוח ציוני בחינות ובגרורות ודיון בתוצאות יחד עם רכזי וצוותי המקצועות. תפקוד אפקטיבי של המנהל מתבטא בעיצוב ההוראה והלמידה כך שהישגי תלמידיו גבוהים מן המצופה וקיימת שביעות רצון בקרב צוות המורים ובקהילה (סרגובאני, 2002). תפקידו הייחודי של המנהל מקרין ומשפיע על שאר מאפייני המערכת ואף על החיים בכיתה, ובעלי התפקידים השונים הפועלים במערכת ועל האווירה והחיים במוסד החינוכי בכלל. המנהל הוא גם אחת החוליות העיקריות בהשגת מטרות מערכת החינוך (פוקס, 1995).

מתוך הנתונים ניתן להסיק שהמורים בבתי ספר ציבוריים תפסו את תפקוד המנהל בהיבט הפדגוגי במישורים יותר רחבים. מתוך הממצאים עולה עוד, כי **בהיבט החינוכי** (ערכי) נמצא הבדל בין תפיסות המורים את תפקוד המנהל בהיבט זה בשני סוגי בתי"ס. המורים בבתי"ס ציבוריים העידו על תפקוד המנהל בהיבט החינוכי אשר התבטא בשילוב פעולות ופעילויות בלתי פורמאליות ותכנים פורמליים המטמיעים ערכים לתלמידים, בנוסף לראיית התלמיד במרכז המהווה הון אנושי חשוב במערכת הבית ספרית. המורים הדגישו את הצורך להקשיב לתלמידים ע"י מורה או יועץ ולטפל בהם כראוי. המיקוד בתלמיד היחיד הוא ביטוי לאכפתיות ולדאגה, הוא שואף לתת מענה לבדידותם של רבים מבני הנוער בעידן זה, והוא מעוגן במחויבות להצלחתו של כל תלמיד ותלמיד בתחומי הלימודים, החברה והרגש. ילד במצוקה נפשית אינו יכול ללמוד או לבוא לידי ביטוי בחברת ילדים. המנהל מעצב בית ספר שנועד לשמש סביבה אנושית ואישית בטוחה ונעימה ולעודד את צמיחתם של התלמידים כולם (אלדר, 2008).

הממצאים מעלים עוד, שהמורים מעריכים את מידת הצלחתם של המנהלים בחמשה מישורים: 1. עיצוב חזון ותכנון אסטרטגי 2. שיפור ההוראה והלמידה והחינוך 3. הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי 4. ניהול קשרי גומלין עם צוות בית הספר 5. ניהול קשרי גומלין עם ההורים/הקהילה.

**במישור עיצוב חזון ותכנון אסטרטגי** נצפה הבדל בין תפיסות המורים בשני סוגי בתי"ס, בבתי"ס ציבורי המנהל שם דגש על עיצוב החזון והוא ברור לכל המורים. נצפה קשר הדוק בין החזון לבין יישום מטרות העל של ביה"ס. על פי אבישר ועמיתיה (2003), אחת התכונות ההכרחיות למנהל בכדי להצליח לחולל כל שינוי זה היותו בעל חזון. ואילו בבתי"ס המנוהלים ע"י רשת, המנהל יצר תרבות ארגונית בעלת ערכים ונורמות, כך שכל המורים נהגו לפיה. תרבות למידה ארגונית היא אפיון של ארגון באשר הוא, המבדיל אותו מארגונים אחרים. לכל ארגון צביון ייחודי המבדיל אותו משאר הארגונים. ההבדלים משתקפים בדפוסי ההתנהגות של המשתתפים, ביחסים הבין-אישיים, השפה המשותפת, באירועים הטקסיים, במוסכמות החברתיות, בהנחות היסוד, בריטואלים, בקודים האתיים, בערכים, בנורמות התנהגות ובתהליכים ארגוניים מגוונים. מכלול זה משמש מכנה משותף להתנהגותם של חברי הארגון (סמואל, 1996 בתוך קורלנד, 2006). בניגוד לתרבות הארגונית שביטוייה הם בהווה, החזון מוגדר כתמונה עתידית של הארגון במיטבו (Daft, 1999), כמערכת של מטרות אידיאליות, ברורות, מנוסחות היטב, שהמנהיג רוצה שהארגון ישיג בעתיד (Conger, 1998).

Richard & Kanungo (1999), סבור שעל המנהלים להנהיג באמצעות חזון וערכים משותפים, ולא באמצעות כללים ונהלים.

**במישור שיפור ההוראה, הלמידה והחינוך** המשותף בין שני סוגי בתי"ס זה ראיית התלמיד במרכזן הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. בשני סוגי בתי הספר טענו המורים שהמנהל מעורר מוטיבציה לימודית אצל התלמידים ומעודד הצלחות בבחינות.

**במישור הנהגת צוות ביה"ס ופיתוחו המקצועי**, בשני סוגי בתי"ס נמצאה התאמה כך שהמנהלים עודדו התפתחות מקצועית אצל המורים. מנהל בית ספר מנהל את צוות ההוראה. תפקידו לתכנן ולהוביל את תהליכי ההתפתחות והלמידה המקצועיים של צוותו בהתאם למדיניות בית הספר, צורכיהם המקצועיים של המורים ושאיפותיהם ובהלימה לשלבי הקריירה של המורים (אדלר, 2008). פוקס (1995) מציינת, המשימה של פיתוח הצוות דורשת מהמנהל סיוע בתכנון וניהול סדנאות למורים ולהשתתף בהן, בעיקר בהשתלמות המוסדית, המכוונת לפיתוחם המקצועי של המורים והתלמידים ולתכנן ולהכין חומרי למידה. בית הספר הוא האנשים שבתוכו, ולכן כשמדברים על מצוינות או שיפור או התקדמות, מדברים למעשה על האנשים שמקיימים את הבניין (Richard & Timothy).

בבי"ס המנוהל ע"י רשת המנהל מעודד הכשרת מורים גם כדי להיות מוכנים עבור כל שינוי עתידי. הדרך הטובה ביותר למנהלים להוביל שינוי משמעותי בבית הספר היא על ידי יצירת תנאים המקדמים את צמיחתם והתפתחותם של אנשי המקצוע בבתי הספר שלהם (Richard & Timothy, 1995).

**במישור ניהול קשרי גומלין עם צוות בית הספר** נצפתה התאמה בין שני סוגי בתי"ס, המנהלים מעודדים גיבוש צוות. בבי"ס ציבורי זה בא לידי ביטוי בפעילויות, אירועים, סדנאות, טיולים וארוחות לכל חברי הצוות. בבי"ס מנוהל ע"י רשת המנהל מנחיל למורים תחושת שייכות, מסוגלות אישית וקולקטיבית, כבוד, אמון הדדי ואתגר אינטלקטואלי ושיתוף בקבלת החלטות. פוקס (1995) טוענת שמנהל מוסד חינוכי עליו להפעיל שיקולי דעת מקצועיים, ולהשקיע מאמץ בבחירת שיטות פעולה הולמות ולהשתמש בכישורים בין אישיים כדי שגם הצוות יהיה שותף בקבלת החלטות מרכזיות. לצד זה, מנהיגים המעודדים בניית יחסי אמון יאפשרו מרחב פעולה, יאצילו סמכויות, ישתפו עובדים בקבלת החלטות, יעמדו בהתחייבויותיהם לאורך זמן ובעקביות (גולנס, 2001).

ההפרטה מקנה להורים את האפשרות להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, ועוד ההפרטה מצמצמת את אי השוויון חברתי (Kwong, 2000). במישור ניהול קשרי גומלין עם ההורים/הקהילה נמצא הבדל בין שני סוגי בתי"ס. בבי"ס ציבורי תפקוד המנהל במישור זה נתפס כחלש לעומת תפקוד המנהל בבי"ס המנוהל ע"י רשת. ניתן להסיק מהנתונים שמנהל משפיע יכול לרתום את הקהילה ולערב את ההורים בהליך החינוכי של הילדים שלהם, מה שמשפיע על התפתחות ילדיהם, נתון זה בלט בבי"ס המנוהל ע"י רשת. המנהיג דרך שימוש בהשפעה נתפש כחכם, בעל חזון, בעל כריזמה שהשפעתו נובעת מאישיותו ולא מתוקף גורמים אחרים כלשהם (Hentschke, 2009). דהיינו מתוך כישורים פסיכולוגיים ויכולת ליצור הזדהות, והם מקורות אישיים שאין הארגון יכול לתת אותם והם מהווים הבסיס המושגי למנהיגות ולצורך בה בערוץ ההשפעה (פופר, 1994). קשרים הדדיים טובים בין בית הספר לקהילתו הם תנאי למימושם של החזון ומטרות בית הספר, והם תורמים גם לביסוס חוסנה החברתי של הקהילה. המנהל מקדם קשרים חיוביים ומעודד שיתוף פעולה פורה עם מוסדות, גופים וארגונים בקהילות בית הספר (אדלר, 2008).

לגבי שביעות רצונם של המורים מסוג ביה"ס שעובדים בו, מתוך הנתונים עולה שבשני סוגי בתי"ס המורים שבעי רצון מעבודתם. בשני סוגי בתי"ס זה התבטא בהעצמת המורים ושיתוף בקבלת החלטות. ולהעצים יחידים כדי שיפעלו לקידום רעיונותיהם. בנוסף, על המנהלים לספק לסגל מידע, הכשרה ופרמטרים לקבלת החלטות מוצלחות (Richard, 1999). בבי"ס המנוהל ע"י רשת המורים העידו שהמנהל הינו מנהיג לכל דבר. מנהיג חינוכי הוא מנהל בית-ספר שאינו עוסק רק בניהול, אלא מעורב באופן פעיל וממשי בפיתוח המערכת החינוכית ובפיקוח על ביצועיה (סרגובאני, 2002). בבי"ס אשר מנוהל ע"י רשת שביעות רצון המורים התבטאה גם בהערכת המורים את עבודתם והצלחת התלמידים. היבט חיובי המועלה על ידי התומכים בתהליך ההפרטה, הוא קידום והעצמת מעמדם של המורים. פירושו של דבר תהליך ההפרטה משחרר את המורים מכבלי הביורוקרטיה המפקחים על עבודתם, לצד חיזוק הצדדים הפרופסיונליים של ההוראה (Kwong, 2000).

לגבי שביעות רצונם של המורים כלפי תפקוד המנהל, מתוך הממצאים עולה שבשני סוגי בתי"ס המורים הפגינו שביעות רצון כלפי תפקוד המנהל. בבי"ס ציבורי, זה בא לידי ביטוי שהמנהל עם ראש פתוח, מסור לעבודתו, ממלא את תפקידו ממקום של הערכה, אמפטי כלפי המורים, עוזר לתלמידים ולמורים ויודע את עבודתו טוב. בבי"ס מנוהל ע"י רשת שביעות רצון המורים כלפי תפקוד המנהל

שלהם התבטאה בהצלחת ביה"ס, גיבוש בין המורים, הערכת ביה"ס ע"י גורמים חיצוניים ודמותו החינוכית המאתגרת של המנהל.

לגבי **המחסור בביה"ס על מנת שיהיה מקום טוב יותר לעבודה**, נמצא הבדל בין עמדות המורים בין שני סוגי בתי"ס. בבי"ס ציבורי המורים ציינו מחסור במשאבים המתבטא במחסור בצידוד, מחשבים, ספריה, מעבדות, פינות למורים לעבודה ולמנוחה. מורים העידו על תשוקה ללמד בחדרים טכנולוגיים לקיום שיעור חווייתי. לאורך השנים הושמעה ביקורת נוקבת באשר לקיפוח ואי שוויון בהקצאת המשאבים החומריים בחינוך הערבי לעומת היהודי (אבו עסבה, 2011; בלס, 2007). התמונה העולה ממחקרים העוסקים במדיניות הממשלתית כלפי מערכת החינוך הערבי (אבו עסבה, 2011; בלס, 2007; Jabareen, 2006), מלמדת על השקעה נמוכה בחינוך הערבי לעומת היהודי בתחומים רבים ומגוונים בחינוך כולל: כמות שעות הלימוד המועטות לתלמיד, חוסר בשעות פיקוח וימי הדרכה, אכלוס כיתות גבוה, מספר מורים נמוך יחסית למספר התלמידים, תשתיות פיזיות רעועות ביותר חוסר בצידוד וציוד מיושן, מחסור עצום בספריות ובספרים, הקצאת משאבים נמוכה לחינוך המיוחד ועוד. אבו עסבה (2007, 2011) וגבארין (2006, Jabareen), מצביעים על קיומו של קשר ישיר בין המשאבים המושקעים במערכת החינוך לבין התפוקות המתקבלות מאותה מערכת. לגבי **השפעת סוג ביה"ס על תפקוד המנהל**, בבי"ס ציבורי המורים אכן סבורים שקיים קשר בין סוג ביה"ס לבין תפקוד המנהל, הם העידו שבבתי"ס המנוהלים ע"י רשת יש יותר מרווח ואוטונומיה למנהל. המורים העידו שבבי"ס ציבורי המנהל עובד לפי הנחיות משרד החינוך ואין לו מרחב תמרון לקבלת החלטות.

עמדת המורים לגבי **בעד ונגד הפרטה**, הממצאים מעלים שבבי"ס ציבורי היו מורים אשר התנגדו להפרטה בחינוך. התנגדותם התבססה על הטיעון בדבר החשש מבחירה סלקטיבית של התלמידים, כך שהפרטה משרתת רק את התלמידים בעלי הישגים גבוהים ויוצרת אפליה לצד התלמידים עם הישגים נמוכים. טוען סמית ועמיתיו (Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock, 2000), כי הפרטת החינוך גורמת לאי שוויון ולפערים בין הקבוצות החברתיות בכל הנוגע לרמת החינוך אליו זוכות הקבוצות החברתיות. השכבות המבוססות כלכלית יזכו לחינוך טוב, בשל יכולותיהן לרכוש חינוך טוב לילדיהם, לעומת זאת הקבוצות החלשות יזכו לחינוך פחות טוב. לעומת זה, היו מורים שציינו תמיכה בהפרטה, זה התבטא בסלקציה בבחירת התלמידים שיש להם אחריות כלפי ביה"ס.

יש להדגיש השיפור שחל ברמת ההישגים הלימודיים של בתי הספר המופרטים נובע מהסלקטיביות בבחירת התלמידים, ואיננו נובע משינוי במהות ההוראה והלמידה (Hargreaves, 1994).

בבי"ס המנוהל ע"י רשת, היו מורים שצינו התנגדות להפרטה שבאה לידי ביטוי באינטרסים כספיים וחומריים אשר לא יובילו לחינוך התלמידים ולשיפור הרמה הלימודית. מתוך הנתונים ניתן להסיק שהמורים משני סוגי בתי"ס מרוצים ממקום העבודה שלהם ומשתייכים אליו.

נצפתה התאמה לגבי שיקולי המורים בנוגע לסוג ביה"ס אשר מלמדים בו. בשני סוגי בתי"ס המורים ציינו את רצונם להישאר וללמד בביה"ס אשר מלמדים בו. יחד עם זאת, חשוב לציין ששתי קבוצות המורים משני סוגי בתי הספר ציינו שיותר מאתגר ללמד בבי"ס ציבורי. זה התבטא אצל המורים אשר לימדו בבי"ס ציבורי בחשיבות שאוכלוסיית התלמידים תכיל את כל הרמות, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. ואילו המורים אשר לימדו בבי"ס מנוהל ע"י רשת הדגישו שבבי"ס ציבורי המורים מקבלים את מלוא זכויותיהם. מהנתונים ניתן להסיק שיותר מאתגר לעבוד עם רמות שונות של תלמידים מאשר לעבוד עם תלמידים אפילו מובחרים. נצפתה התנגדות בין תפיסות המורים לגבי ניהול בי"ס. מהממצאים עולה שהמורים אשר לימדו בבי"ס ציבורי מעדיפים לנהל בי"ס ציבורי, לדעתם זה יותר מאתגר מאשר לנהל בי"ס מנוהל על ידי רשת. בנוסף לזה עם הדגישו את רצונם לנהל בי"ס הכפוף למשרד חינוך לשמירה על זכויות העובדים. לעומת זאת מורים אשר לימדו בבי"ס מנוהל ע"י רשת מעדיפים לנהל בי"ס פרטי בהתבסס על הטיעון באוטונומיה של המנהל לבחור את המורים הטובים ביותר לפי צרכי התלמידים, הובלת הצוות המקצועי וקידומו. רק מורה אחת אשר לימדה בבי"ס מנוהל ע"י רשת העדיפה לנהל בי"ס ציבורי, מבחינתה זה יותר מאתגר ונותן מענה לפן הרגשי של התלמיד.

## ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח'. (2007). *החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו-עסבה, ח'. (2013). הפערים בתשומות והשלכתם על התפוקות של מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך: יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים): *פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל*. ירושלים: הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד. עמ' 59-82.
- אבישר, ג' ורייטר, ש' ולייזר, י'. (2003). *עיונים במינהל ובארגון*. המרכז למינהל והערכה בחינוך, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, כרך 27.
- אדי-רקח, א'. (2010). הפרטה ומנהיגות בבית הספר: עמדותיהם של מורים. בתוך: א', איכילוב (עורכת). *הפרטה ומשחור בחינוך הציבורי*. (עמ' 175-208). תל-אביב: רמות.
- אדלר, ח'. (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. מכון אבני ראשה.
- אידלשטיין, מ'. (1985). המנהל-מנהיג היוזמה החינוכית, ארגון המנהלים, לקראת המועצה הארצית השישית, בתוך: *הד החינוך*. עמ' 22-23.
- איכילוב, א' (2006). הסוס הטרויאני של הגלובליזציה. בתוך: ד', ענבר (עורך). *לקראת מהפכה חינוכית*. (עמ' 88-104). ירושלים: הוצאת מכון ון ליר הקיבוץ המאוחד
- בלס, נ'. (2005). על הפרטה ועל חינוך. בתוך: י' קופ (עורך). *הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2005*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בלס, נ'. (2007). מערכת החינוך. בתוך: י' קופ (עורך). *הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2007*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- גביש, (בתוך) על מנהלים ומנהלות בבתי הספר בישראל- תמונת מצב בעקבות סקר בקרב מנהלים וסדרה של ראיונות, 2009. צפונת. אבני ראשה.
- גבתון, ד'. (1998). המנהל בבית הספר האוטונומי בישראל - דור המעבר: מנהיגותו הקוריקולרית מול רשויות הורים ומורים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת תל אביב.
- דגן-בוזגלו, נ'. (2010). היבטים של הפרטה במערכת החינוך. תל אביב: מרכז אדווה.
- דוח אבי ראשה (2009). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל: דו"ח הוועדה המקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך, משרד החינוך, ירושלים. עמ' 9.
- הריסון ז', גלובמן ר., (1991). אימוץ החידושים של למידה פעילה ושל צוות ניהול ופתוח בית הספר המתחדש. *מגמות ל"ד"*. ע' 27-48.



- זוסמן, צ. (2005). מסגרת לדיון במדיניות ההפרטה בשירותים חברתיים. בתוך: י. קופ (עורך). *הקצאת משאבים לשירותים החברתיים- 2005*. עמ' 255-278. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. (אשמח אם תבדוק לי אם זה המקור שלקחת ממנו)
- חסון, יי (2006). *שלושה עשורים של הפרטה*. מרכז אדווה, תל-אביב.
- יוסטמן, מי (2007). *ביזור והפרטה במערכת החינוך*. מכון ון ליר, ירושלים.
- כנאענה, יי (2005). *המשכיות וחדשנות בכפר הערבי בישראל: בין תרבות החמולה לבין התרבות האקדמית*. עבודת מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). *השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 62*. ירושלים.
- טנוס, נ' (2007). *חינוך חברתי: חקר הפעילות הבלתי פורמאלית בבית הספר התיכון הערבי בישראל*. גית המשולש: מכון מסאר- מכון מחקר, תכנון וייעוץ חינוכי.
- מיכאלי, נ' (2008). *ביד נעלמה ובזרוע נטויה - היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך*. *כתב העת מפנה: במה לענייני חברה מס' 58*, עמ' 27-32
- מיכאלי, נ' (2010). *ימגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל*, נייר עמדה מתוך מחקר בנושא: 'אחריות המדינה, גבולות בהפרטה וסוגיית הרגולציה', המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן, ירושלים: מכון ון-ליר.
- סמואל, יי (1996). *ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים, פרק 11, תרבות ארגונית*, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 240-260.
- סרגובאני, ג' ת' (2002). *ניהול בית ספר. היבטים עיוניים ומעשיים*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עראר, ח', ואבו עסבה, ח' (2009). *נשות עסקים ערביות באזור המשולש: מאפיינים, צרכים וקשיים*. *סוגיות חברתיות בישראל*, 9: 91-123.
- עראר, ח', ואבו עסבה, ח' (2007). *השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל*. בתוך: ח', עראר, וק', חאגי' יחיא. (עורכים), *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות* (עמ' 103-73). רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- פופר, מי (1996). *על מנהלים כמנהיגים*. תל אביב: הוצאת רמות.
- פוקס, א' (1995). *שינויים כדרך חיים במוסדות החינוך*. תל-אביב: צ'ריקובר - מוציאם לאור בע"מ, "גומא" - ספרי מידע ומחקר.
- פילק, ד. (2000). *הפרויקט הניאו-ליבראלי ותהליכי ההפרטה במערכת הבריאות*. בתוך: מ. מאוטנר (עורך), *צדק חלוקתי בישראל*. תל אביב: רמות. עמ' 375-388.
- פרידמן, יי (2000). *תכנית לימודים להכשרה לניהול בית-ספר: עקרונות, נושאים ותהליכים*, ירושלים: מכון סאלד.

צבר בן – יהושע, ני (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. פרק ג' איסוף הנתונים וכלי המחקר, עמ' 49-79.

צבר בן – יהושע, ני (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל – אביב : הוצאת מודן.

צבר בן – יהושע, ני (1997). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל אביב הוצאת מודן.

קידר, מי (2010). " מגמות של הפרטת החינוך במגזר הערבי בשנות האלפיים", בתוך : א', יכילוב (עורכת). *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי* (עמ' 209 -235). תל אביב : הוצאת רמות.

קורלנד, ח' והרץ – לזרוביץ, ר. (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזוןחינוכי. *דפים*, 41, מכון מופת, עמ' 271-230.

קסס, ל' וקרומר-נבו, מי. (2010). "מבוא לניתוח נתונים איכותניים. מתוך : קסס, ל' וקרומר-נבו, מי (עורכות)". *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. באר שבע : אוניברסיטת בן- גוריון.

רבין, י' (2002). *הזכות לחינוך*. תל אביב : נבו.

רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ח'. (2002). *הדור הזקוף*. ירושלים : כתר.

שורץ, א' (1996). סגנון ניהול והתאמתו למצבי עבודה שונים. בתוך : *ניהול למסגרות לגיל הרך*, פרק 8, עמ' 77-68.

שטיין, א'. (2010). ללמוד מהעסק-לחנך את השוק : מדיניותו של משרד החינוך ביחס למעורבותם של גופים עסקיים בבית הספר. בתוך : א', איכילוב (עורכת). *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי* (עמ' 291-267). תל אביב : רמות.

Allen, G. (1998). In Supervision. Retrieved May 27, 2007, from <http://ollie.dcccd.edu/mgmt1374/contents.html>

Arar, K., & Rigbi, A. (2009). "To participate?"- Status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and society*, 14 (2): 182-202.

Bardley, S, Crouchley, R, Millington, J & Taylor, J. (2000). Testing for quasi-market force in Secondary education. *Oxford Bulletin of Economic and Statistic*, 62 (3), 657-390.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.

Belfield Clive , R. & Levin Henry , M. (2002). "Education privatization: planning Implications". *Fundamentals of Educational Planning – no. 74*

- Belfield, C. R. & Wooten, A. (2003). *Education privatization: The attitudes and experience of superintendents*. Occasional paper.
- Bell, L. (1999). Primary schools and the nature of the education market place. In: T. Bush, Bell, R. B, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.). *Educational management: Redefining theory, Policy, practice* (pp 59-75). London: Paul Chapman.
- Ferraiolo, K., Hess, F., Maranto, R., & Milliman, S. (2004). Teacher's attitudes and the Success of school choice. *The Policy Studies Journal*, 32 (2), 209-224.
- Friedman, M., (1951). The Role of Government in Education, from Robert A. Solo (ed), *Economics and the Public Interest*.
- Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948-2000: A political study*. New York: Suny Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teacher, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age*. London: Cassell.
- Helsby, G. (1999). *Changing Teacher's Work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hentschke G. C. (2009). Entrepreneurial leadership. In B. Davies (Ed). *The essentials of school leadership*. pdf ,147-164.
- Jbareen, Y. (2006). "Critical Perspectives on Arab Palestinian Education in Israel". *American Behavioral Scientist*, 49 (8), 1052-1074.
- Kwong, J. (2000). Introduction: Marketization and privatization in education. *International Journal of Educational Development*, 20, 87-92.
- Lubienski, C. (2005). Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition based educational reforms. *American Journal of Education*, 111, 464-486.
- Smyth, J, Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teacher's Work in a Globalizing Economy*. London & New York: Flamer Press.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. 5<sup>th</sup> ed. (Prentice- Hall, London).

---

**Abstract**

This study attempts to address three aspects concerned with the privatization of schools: 1. The performance of principals of public high schools vs. high schools operated by networks of Arab education; 2. For and against privatization of schools; 3. Considerations of choosing either type of school as a workplace, and future challenges.

The study was conducted by the qualitative research method, based on semi-structured interviews with eight teachers – four teachers from a public high school, and four teachers from a high school run by an education network in the north of Israel.

The main research findings indicate similarity on all three points, excluding the educational (values) aspect, which public schools placed greater emphasis on than network schools did. On the other hand, network schools emphasized social capital in addition to human capital. The findings also show that on the level of formulating a vision and strategic planning, there was a difference between teachers' perceptions in both types of school. Whereas the principal of the public school gave emphasis to creating a clear vision, the principal of the network school created an organizational culture of values and norms. It was also found that teachers in public schools prefer to work in a public school in order to preserve their rights. In contrast, teachers in the network school prefer to work in a private school, claiming that it provides the principal with autonomy to hire the best teachers for the pupils' needs, and to lead and promote the professional staff.

**Keywords:** Privatization of the education system, Arab education, education networks, perceptions and attitudes of Arab teachers