

**הפרטת מערכת החינוך הערבית  
והשפעותיה על הישגי התלמידים**

**דוח מסכם**

**ד"ר ח'אלד אבו עסבה**

**מכללת אלקאסמי**

**סיוע בניתוח הנתונים ובעריכת הדו"ח המסכם: ד"ר אפרת הרצברג-דרוקר וד"ר מורן ישראל**

**יוני 2018**

**המחקר ממומן על יד משרד החינוך. הממצאים באחריות החוקרים. הדעות המובעות בדו"ח אינם מייצגות בהכרח את משרד החינוך.**

## תוכן עניינים

3	תקציר מנהלים
5	מבוא
6	סקירת ספרות
7	מודלים שונים להפרטת בתי ספר
8	מניעים להפרטת מערכת החינוך
9	ההשלכות של הפרטת מערכת החינוך
12	עמדות של מורים ומנהלים כלפי הפרטת מערכת החינוך
13	הפרטה במערכת החינוך הערבית בישראל
15	שיטת המחקר
16	ממצאים
16	ניתוח נתונים מינהליים
22	מאפייני המורים ושיטות ההוראה
24	דיון

## תקציר מנהלים

הפרטה הינה תהליך שבמסגרתו מועברים נכסים ציבוריים ושירותים חברתיים מהבעלות הציבורית לפרטית, תוך הפחתת המעורבות הציבורית הישירה בזירה הכלכלית והחברתית והגדלת חלקו של המגזר הפרטי. ההפרטה בשדה החינוכי מתייחסת להעברת הבעלות של המוסדות החינוכיים, תקצוב, בחירת חופשית של המוסד החינוכי ושיטות ותוכניות הלימודים, וההעסקה של כוח האדם מידי המגזר הציבורי - הממשלה והרשות המקומית - לגורמים לא ממשלתיים: גופים עסקיים, מלכ"רים והורים. תהליכי הפרטה בחינוך בפרט ובשירותים חברתיים בכלל הולכים ומתרחבים בעולם וגם בישראל החל מסוף שנות השבעים של המאה הקודמת, ונמצאים במוקד מחלוקת אידיאולוגית מתמשכת במדינות רבות, המהדהדת גם אל שדה המחקר האקדמי. חזירת מושג ההפרטה בחינוך לשיח הציבורי והאקדמי החלה בעקבות ביקורת נוקבת כנגד התנהלות מערכת החינוך הציבורית. הכלכלן מילטון פרידמן וממשיכי דרכו העלו טיעונים רבים בזכות התרומה הפוטנציאלית של הפרטה בחינוך לשיפור ההישגים הלימודיים, ובכלל זה של אוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ולשיפור היעילות הכלכלית של בתי הספר, בהשוואה לחינוך הציבורי. לעומתם, טוענים מתנגדי ההפרטה בחינוך כי מהלכים מסוג זה יגבירו תופעות של סגרגציה על רקע חברתי-כלכלי, שתפגע בהישגים הלימודיים ובניעות החברתית של התלמידים המגיעים מרקע חברתי כלכלי חלש. טענה שכיחה נוספת של מתנגדי ההפרטה מניחה כי בתי ספר הפועלים בתנאי שוק תחרותי יפעלו על פי שיקולים כלכליים ולא מקצועיים-פדגוגיים ויתמקדו בהישגים מדידים על פני חינוך ערכי. כמו כן, נטען כי תהליכי הפרטה עלולים להאיץ את הנסיגה של המדינה והחברה כולה מהאחריות לחינוך ולהצלחתו של כל ילד, בפרט כאשר אחוז ההשקעה הפרטית בחינוך (תשלומי הורים, קרנות פילנתרופיות, מגזר עסקי) הופך להיות משמעותי.

מגמות הפרטה בחינוך הערבי בישראל מקבילות במידה רבה למגמות הפרטה בחינוך העברי הממלכתי והממלכתי-דתי, אך יש להן גם היבטים ייחודיים, כגון קבוצת בתי הספר הסלקטיביים הוותיקים בבעלות כנסייתית, בהם לומדת אוכלוסייה מעורבת מוסלמית ונוצרית, וכן הנטייה של רשויות מקומיות להעביר את הבעלות על חטיבות עליונות לידי רשות חינוך, שחלקן ארגונים ללא כוונות רווח וחלקן רשומות כחברות בע"מ. למרות התגברות המגמה להפרטה ומעורבותם ההולכת והגוברת של גופים לא ציבוריים במערכת החינוך הערבית, מעטים המחקרים שניסו לעמוד על מאפייניה והשפעותיה. מחקר זה מנסה לבחון את תופעת ההפרטה במערכת החינוך הערבית בישראל תוך התמקדות בשלושה צירים מרכזיים:

1. בדיקת היקף תופעת ההפרטה במערכת החינוך העל יסודית הערבית בישראל.
2. עמידה על השלכות תהליך ההפרטה על התהליך החינוכי בבתי הספר השונים במערכת החינוך הערבית בישראל.
3. ניתוח נתונים מנהליים של ההישגים הלימודיים בארבעה סוגים שונים של בתי ספר (ציבוריים, פרטיים-סלקטיביים, פרטיים-לא סלקטיביים ובתי ספר לנוער בסיכון) עיקרי הממצאים:

- א. לבתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים יתרון על שלושת סוגי בית הספר האחרים בכל מדדי ההישגים הלימודיים שנבדקו. הישגי התלמידים בבתי הספר לנוער בסיכון היו הנמוכים ביותר.
- ב. בהשוואה הרלוונטית לבחינת השלכות ההפרטה, בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים, נמצא יתרון מסוים של בתי הספר הציבוריים על פני בתי הספר הפרטיים הלא סלקטיביים באחוז הזכאים לבגרות. זאת, על אף שמדד הטיפוח שלהם גבוה יותר. בשלושה מדדי הישגים אחרים שנבדקו לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין שתי הקבוצות.
- ג. בנתונים המבוססים על דיווח מנהלי בתי ספר במדגם (N=30) נמצא כי רמת השכלת המורים בבתי ספר הציבוריים דומה לזו בבתי-ה"ס הפרטים-הסלקטיביים ועולה על זו בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים. לדוגמה, 12.7% מהמורים בבתי ספר הפרטיים-הלא סלקטיביים במדגם הינם חסרי תואר אקדמי לעומת 2.5% בלבד בבתי ספר הציבוריים. בבתי ספר הפרטיים-הלא סלקטיביים שיעור המורות גבוה יותר מאשר המורים בבתי הספר הציבוריים, הגיל הממוצע צעיר יותר והוותק הממוצע בהוראה נמוך יותר.
- ד. בהתבסס על דיווחי המנהלים במדגם, קיימים הבדלים משמעותיים בין שלושת סוגי בתי הספר לגבי שיטות ההוראה. בעוד שבתי ספר הפרטיים-הסלקטיביים מגוונים יותר בשיטות הוראה, בתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים מגוונים פחות, ושיטת ההוראה הפרונטאלית היא הדומיננטית מבין שאר השיטות, ואילו כל מנהלי בתי ספר ציבוריים הצביעו על הדומיננטיות של שיטת ההוראה הפרונטלית.
- לממצאים תרומה לדיון באשר להשפעתה של ההפרטה בחינוך על החברה הערבית וביחס לניתוח מגמות חברתיות, ובפרט להעמקת קיטוב חברתי פנים-מגזרי וצמיחת פערים בהישגים בין בתי ספר בחינוך העברי. סוגיות אלה חשובות להמשך המעקב, בנוסף לתופעות הזכות לתשומת לב מחקרית וציבורית רבה יותר כמו השסע היהודי-ערבי או פערים בין יהודים לערבים בהישגים לימודיים.

המגזר הציבורי בישראל מספק ומממן מספר שירותים אזרחיים, אולם בשנים האחרונות ובדומה למדינות רבות בעולם, הולכת ומתרחבת מגמה של הפרטת השירותים החברתיים שהממשלה או הרשות המקומית מספקת לאזרחים: שירותי בריאות, ביטחון סוציאלי, שיכון, תעסוקה, רווחה וחינוך (וורצברגר וקטן, 2005). שירותים אלה מועברים באופן חלקי או מלא לידי גופים לא ציבוריים, כגון גופים עסקיים ומוסדות ללא מטרות רווח, וזאת במטרה לשפר את איכות השירותים החברתיים הניתנים לאזרחים ולייעלם. למרות המגמות הנצפות במדיניות ההפרטה של מערכת החינוך בישראל והתעצמות כניסתם של גורמים פרטיים אל מערכת החינוך, התהליך בישראל עדיין נמצא בראשית דרכו (דגן-בוזגלו, 2010), בשונה ממדינות שונות בעולם דוגמת ארצות הברית, אוסטרליה וארגנטינה הנמצאות בתהליך מתקדם של הפרטה (Crump & Slee, 2005; Fitz & Beers, 2002; Naradowski & Andrada, 2010). מערכת החינוך בישראל עודנה נשענת על תשתית ציבורית חזקה המתקצבת שיעור ניכר משעות הלימוד, והממשלה שומרת על תפקידה בהכוונת המערכת על ידי קביעת תכניות הלימודים, מערך הבחינות הארציות והעסקת מורים בחינוך הרשמי<sup>1</sup>. ניתן לחלק את הגורמים המעורבים במגמת ההפרטה במערכת החינוך הישראלית לשלוש קבוצות בולטות: עמותות הנושאות סדר יום חינוכי-פדגוגי, ערכי-אידיאולוגי או תרבותי-השכלתי<sup>2</sup>, כולל עמותות הורים; ארגונים פילנתרופיים הנרתמים לתרום לתחומים ונושאים המועדפים על ידם ועמותות או חברות עסקיות המפעילות רשתות בתי ספר או מקדמות פרויקטים ספציפיים (מיכאלי, 2008; דגן-בוזגלו, 2010). הפעלת מסגרות חינוכיות, ובעיקר בתי ספר מקצועיים ע"י רשתות, החלה בשנת 1960, ומאז תופעה זו הולכת ומקבלת תאוצה. חדירתן של רשתות אלה למערכת החינוך הערבית כמפעילות וכמקימות מסגרות חינוכיות החלה באמצע שנות ה-90, על רקע חולשתן של חלק מהרשויות המקומיות הערביות (דגן-בוזגלו, 2010). עוד לפני כניסתן של הרשתות הללו, בלטה במגזר הערבי נוכחות של בתי ספר פרטיים בבעלות כנסייתית, בהם מתחנכת בשנים האחרונות אוכלוסייה מעורבת, מוסלמית ונוצרית.

<sup>1</sup> הערת לשכת המדען הראשי: ככלל, בתי הספר של החינוך הרשמי, המהווים רוב בקרב בתי הספר בשלב חינוך יסודי וחטיבות ביניים, הינם בבעלות משותפת של משרד החינוך והרשות המקומית, בעוד בחטיבות העליונות חלק מבתי הספר הם בבעלות הרשות המקומית וחלק בבעלות אחרת, כפי שיפורט להלן. ר' פירוט במסמך מרכז מחקר והמידע של הכנסת <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03552.pdf> ונתונים עדכניים באתר "שקיפות בחינוך" של משרד החינוך.

<sup>2</sup> הערת לשכת המדען הראשי: דוגמאות מוכרות – חינוך דמוקרטי, חינוך אנתרופוסופי, חינוך משלב לדתיים ולחילונים, חינוך דו לשוני יהודי-ערבי.

למרות התגברות המגמה להפרטה ומעורבותם ההולכת והגוברת של גופים לא ציבוריים במערכת החינוך הערבית, מעטים המחקרים שניסו לעמוד על מאפייניה והשפעותיה (לדוגמא: קידר, 2010). מחקר זה מנסה לבחון את תופעת ההפרטה במערכת החינוך הערבית בישראל תוך התמקדות בשלושה צירים מרכזיים:

1. בדיקת היקף תופעת ההפרטה במערכת החינוך העל יסודית הערבית בישראל.
2. עמידה על השלכות תהליך ההפרטה על התהליך החינוכי בבתי הספר השונים במערכת החינוך הערבית בישראל.
3. ניתוח נתונים מנהליים של ההישגים הלימודיים על פי משתנה סוג בתי הספר.

### סקירת ספרות

במסגרת עבודה זאת, נתייחס להפרטה (Privatization) כתהליך שבמסגרתו מועברים נכסים ציבוריים (תשתיות וחברות ממשלתיות או מוניציפליות), ושירותים חברתיים (בריאות, חינוך, רווחה, תעסוקה ועוד) מהבעלות הציבורית לפרטית, תוך הפחתת המעורבות הציבורית הישירה בזירה הכלכלית והחברתית והגדלת חלקו של הסקטור הפרטי (ברק-ארז, 2008; Ramamurti, 2000). תומכי ההפרטה אוחזים בדעה שתהליך זה משרת את האזרח, על ידי יצירת מנגנון תחרותי ויעיל יותר כלכלית, המבטיח ניצול מושכל יותר של משאבים (נתייחס בהרחבה לעמדות כלפי תהליך ההפרטה בהקשר החינוכי בהמשך) (חסון, 2006; זוסמן, 2003). מגמות ראשונות של הפרטה החלו להופיע בתחילת שנות ה-60 במערב גרמניה, אולם קיבלו תהודה בסוף שנות ה-70 בעקבות תהליך ההפרטה הרחב שיזמו מדינות אחדות בעולם (ובעיקר ארצות הברית ובריטניה). עד אז, הממשלות היו מעורבות במידה רבה יותר בכלכלה ובחברה.

חדירת מושג ההפרטה לשיח החינוכי, הציבורי והאקדמי החלה בעקבות ביקורת נוקבת כנגד התנהלות מערכת החינוך הציבורית, ומאז עלו הקולות הקוראים להעביר את שירותי החינוך מידי הממשלה לגופים פרטיים ולממנם בעזרת שוברי חינוך (Vouchers) (Friedman, 1951). ההפרטה בשדה החינוכי מתייחסת להעברת הבעלות של המוסדות החינוכיים, תקצוב, בחירת חופשית של המוסד החינוכי ושיטות ותוכניות הלימודים, וההעסקה של כוח האדם מידי המגזר הציבורי - הממשלה והרשות המקומית - לגורמים לא ממשלתיים-גופים עסקיים, מלכ"רים והורים (Belfield & Levin, 2002). ההפרטה בשדה החינוכי מקבלת ביטויים אחדים כגון: גידול התקציב הפרטי בבתי הספר, הגברת התחרות בין בתי הספר, גידול ביוזמות פרטיות של הקמת בתי ספר, ניהול בתי הספר באמצעות מודלים עסקיים, מדידת התפוקות באמצעות מדדים עסקיים,

מחסור במדיניות תעסוקה והכשרה אחידה לכוח האדם, פעילות גופים חיצוניים בבית הספר תוך פיקוח רופף מצד משרד החינוך (דגן-בוזגלו, 2010)<sup>3</sup>.

תהליך ההפרטה בשדה החינוכי מתפתח בשני ערוצים: (א) 'מלמעלה' - תהליך המתרחש כתוצאה ממדיניות ציבוריות-ממשלתית הקוראת להעברת האחריות על החינוך מידי המגזר הציבורי לידי הגופים הפרטיים. (ב) 'מלמטה' - יוזמות פרטיות להקמת מוסדות חינוכיים אלטרנטיביים לאלה המנוהלים על ידי המגזר הציבורי, במטרה להעניק שירותים חלופיים או משלימים לאלה הניתנים על ידי המוסדות הציבוריים (מיכאלי, 2010). מיכאלי (2010), ממייך את תהליכי ההפרטה במערכת החינוך לשלוש קטגוריות:

1. הפרטה פדגוגית (הפרטת התוכן) - הפרטה פדגוגית מתייחסת לנסיגת המדינה מתפקידה כמכוונת וקובעת את התכנים החינוכיים ודרכי העברתם. כמו כן, הפרטה פדגוגית מתבטאת בהפעלת תכניות לימודיים על ידי גורמים פרטיים; הקמת בתי ספר על ידי עמותות פרטיות המציעות מצע פדגוגי, דתי, אידיאולוגי השונה מהקיים בבתי הספר הציבוריים; והקמת בתי ספר ייחודיים בבעלות פרטית.

2. הפרטת המימון - הפרטת המימון מתייחסת למנת חלקה של המדינה בתקצוב המערכת החינוכית. בהקשר זה, המדינה מצמצמת את השקעתה ותקצובה לחינוך, ומעבירה זאת לידי מקורות פרטיים מגוונים (למשל תשלומי הורים).

3. הפרטה מנהלית (הפרטת הביצוע) - הפרטה מנהלית מתייחסת לנסיגת המדינה מהאספקט הניהולי של המערכת החינוכית, לטובת אימוץ כללי ניהול מהעולם הכלכלי (לדוגמה, העסקה לא ישירה של כוח האדם על ידי מיקור חוץ או גוף מתווך).

מודלים שונים להפרטת בתי ספר

בחינה סוגיית ההפרטה במערכות חינוך בעולם מלמדת על קיומם של ארבעה מודלים עיקריים להפרטת בתי הספר. בתי ספר שכר (Charter Schools), בתי ספר מגנטיים (Magnet Schools), בתי ספר הפועלים בשיטת שוברי חינוך (School Vouchers), והפרטת שירותים באמצעות חוזה.

בתי ספר שכר (פועלים למשל בארצות הברית), מוקמים הרבה פעמים בעקבות יוזמות של הורים, מורים וקבוצות קהילתיות, ונהנים מעצמאות פדגוגית וניהולית. הם פועלים מתוקף אישור שניתן על ידי הרשויות

---

<sup>3</sup> הערת לשכת המדען הראשי: הדוגמאות הקונקרטיות להפרטה שמציינת דגן-בוזגלו כוללות הן הפרטה כהגדרתה לעיל והן "יבוא" של גישות מדיניות וניהול מן העולם העסקי לתחום החינוך. לדוגמה, תיאורטית ניתן לאפשר בחירת ביה"ס ע"י הורים ולקדם תחרות בין בתי ספר גם במצב בו כל בתי הספר הינם בבעלות הממשלה ו/או הרשות המקומית.

המוסמכות לתקופה של 3-5 שנים. חידוש אישור ההפעלה כרוך בהצלחת בית הספר ובהישגיו החינוכיים.<sup>4</sup> לעומת זאת, בתי ספר מגנטיים (שגם הם נפוצים בארצות הברית) מוקמים לרוב ביוזמת רשויות חינוך מקומיות, שעניינן עידוד הרב תרבותיות בחברה והאינטגרציה החברתית בין הקבוצות החברתיות השונות.<sup>5</sup> מודל 'שוברי חינוך', מכוון למשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך, כאשר מהות התוכנית היא שהמדינה מעניקה להורים שוברי חינוך (שכר לימוד), באמצעותם הם יכולים לשלוח את ילדיהם לבית הספר הרצוי, ציבורי או פרטי. במקרים בהם שכר הלימוד בבתי הספר עולה על זה המוענק בשוברים, ההורים נאלצים להשלים את הפער.

המודל של הפרטת שירותים באמצעות חוזה, מתייחס לשמירת המדינה על מעמדה כמכוונת ושולטת בממדים החינוכיים השונים; תכנון, תקצוב ופיקוח, אולם היא מעבירה את אספקת השירותים לגורמים פרטיים (Belfield & Wooten, 2003). שירותים אלה כוללים; הסעות, שירותי מזון, שירותי ניקיון, שירותי בריאות וייעוץ, ותכניות משלימות בשעות אחרי הצהריים ועוד. בארצות הברית מספר גדול של בתי ספר יסודיים ותיכוניים מועברים לניהולן של חברות פרטיות, אולם המשותף לבתי ספר אלה שהם משרתים אוכלוסיות חלשות והם סובלים מקשיים כלכליים (יוסטמן, 2007).

#### מניעים להפרטת מערכת החינוך

התפשטות תופעת הפרטת החינוך בעולם הביאה כאמור להקמת בתי ספר על ידי גורמים פרטיים שונים כגון הורים, כנסיות, עמותות וגופים פרטיים. תהליך זה העלה את הנושא לסדר היום האקדמי, כאשר חוקרים אחדים ניסו לבחון את התופעה ולהבין את המניעים להתפשטותה (Chubb & Moe, 1990; Friedman, 1997; Kwong, 2000; Nelson, Berman, Ericson, Kamprath, Perry, Silverman & Solomon, 2000; Bulkley & Fisler 2003). קיימת תמימות דעים בין החוקרים כי עליית תופעת ההפרטה במערכת החינוך באה בעקבות הביקורת החריפה כנגד ההתנהלות האדמיניסטרטיבית והחינוכית-פדגוגית של מערכת החינוך הציבורית, והרצון לתת מענה למציאות החינוכית הלא מספקת בבתי הספר הציבוריים (קטן, 2000; 2007; Adnett, 2004; Caire, 2002). בין השאר, נטען כי בתי הספר הציבוריים סובלים במקרים רבים מניהול

---

<sup>4</sup> הערת לשכת המדען הראשי – בעשורים האחרונים התפשט מודל בתי ספר שכר בקרב אוכלוסיות עם מאפייני רקע חברתי-כלכלי חלש, בעקבות ביקורת על ההישגים הנמוכים של בתי הספר הציבוריים. במחקר ובשדה הפוליטי בארה"ב קיימת מחלוקת מתמשכת בדבר האפקטיביות של מודל זה בהשוואה לחינוך הציבורי.

<sup>5</sup> הערת לשכת המדען הראשי – בהמשך לאמור בהערה הקודמת, בתי ספר מגנטיים עשויים להיות בבעלות פרטית או ציבורית, ולכן הכללת המודל כדוגמה להפרטה תלויה בהגדרת המושג.



אדמיניסטרטיבי וכלכלי כושל, חוסר יעילות, בזבוז משאבים, רמה חינוכית-פדגוגית נמוכה, עבודה עם משאבים וציוד ירודים והישגים לימודיים נמוכים. נילסון ועמיתיו (Nelson et al. 2000), ובולקלי ופיסלר (Bulkley & Fisler 2003), טוענים כי הקמת בתי ספר על ידי גורמים לא ציבוריים (כגון הורים, מורים וכנסיות) נובעת מהשאיפה להקים בתי ספר הפועלים לפי חזון חינוכי אלטרנטיבי שאינו מקבל מענה במערכת החינוך הציבורית, חיפוש אחרי מתן מענה לתלמידים בעלי צרכים ייחודיים והשגת אוטונומיה חינוכית. גופן (2004), רואה בהתפשטות תופעת הקמת בתי ספר על ידי ההורים במדינת ישראל ביטוי לחוסר האמון שנוצר בין ההורים לבין המערכת, חוסר שביעות רצון מהמערכת ומהתנהלותה ומהישגיה, התעצמותה של החברה האזרחית וחוסר הסכמה על המטרות החינוכיות של בית הספר. אבינון (2002), וקלדרון (2000), מתייחסים גם להתפתחויות החברתיות-כלכליות שפקדו את החברה. התפתחויות אלה יצרו גיוון חברתי, הדורש מתן מענה לצרכיהם השונים והמיוחדים של הקהילות ושל התלמידים. במחקרה של הוס (2009), אשר בחן את המניעים להקמת בתי ספר פרטיים על ידי הורים בישראל, התגלו שני מוקדים מרכזיים; האחד קשור בילד והשני בהורים. המוקד הראשון מתייחס למילוי הצרכים המיוחדים של הילדים, חיפוש אחרי פדגוגיה חינוכית ספציפית השונה מהפדגוגיה המופעלת בבתי הספר הציבוריים, והימנעות ממערכת החינוך הקונבנציונאלית. המוקד השני מתייחס לבחירה חופשית של בית הספר, הרצון לאפשר להורים מעורבות גבוהה בחינוך הילדים, והרקע האישי של ההורים הכולל את ערכיהם והשקפת עולמם. היזמות ההורית להקמת בתי ספר מחולקת לשני טיפוסים; יזמות נמנעת ויזמות לקראת (גופן, 2004). "יזמות נמנעת" מתייחסת להורים הנלחמים להימנע מצירוף ילדיהם לבתי הספר של מערכת החינוך הציבורית ממנה הם מאוכזבים, לכן הם משתייכים ליזמות הקמה של בית ספר בו יוכלו לבחור את המנהל והמורים ולהשפיע על הניהול היומיומי. לעומת זאת, "יזמות לקראת" מתייחסת להורים בעלי תודעת חינוך עמוקה המעוניינים להעניק לילדיהם חינוך ייחודי, בין אם פדגוגי, כדוגמת בתי הספר הדמוקרטיים, או אידיאולוגי, כדוגמת בתי הספר הדו-לשוניים.

#### ההשלכות של הפרטת מערכת החינוך

נושא הפרטת מערכת החינוך מעורר מחלוקת ציבורית ומחקרית ביחס לתועלת הגלומה בהפרטה וביחס להשלכותיה החברתיות על מערכת החינוך בכלל, על עבודתם של מורים ועל הישגי התלמידים. חלק זה יציג תחילה את עמדתם של המצדדים בהפרטה, ולאחר מכן את עמדתם של המתנגדים לה.

תומכי ההפרטה סבורים כי התהליך מייצל את מערכת החינוך ומשפר את תפקודם של בתי הספר (Brown, 2000; Friedman, 1951, 1997; Kwong, 2003). לטענתם, ייעול המערכת יעשה על ידי צמצום הריכוזיות

במערכת החינוך הנשלטת בידי המדינה ויצירת תחרות בין הגופים השונים המעניקים שירותי חינוך (כ"ץ, 1997).

הכלכלן מילטון פרידמן היה אחד החוקרים הראשונים והבולטים אשר קראו להפרטת החינוך. פרידמן התייחס במאמריו השונים לצורך בהפרטת החינוך והפעלת מדיניות של שוברי חינוך (Friedman, 1951; 1997). לטענתו, הפרטת החינוך מעניקה רוח חדשה למערכת, על ידי הבטחת התנהלות יעילה למערכת ושיפור רמת החינוך. חוקרים אחרים סבורים כי בכוחן של הפרטת מערכת חינוך והחדרת התחרות למערכת לשפר את התנהלות המערכת ואת השירותים הניתנים על ידה (כ"ץ, 1997; Brown, 2003). לטענתם, הפרטת המערכת יוצרת תחרות בין הגופים השונים הפועלים בזירה החינוכית על רמת השירותים החינוכיים, ההישגים החינוכיים וניהול יעיל של משאבים. בהקשר זה טוענים וורצברגר וקטן (2005) כי הפרטת החינוך מעמידה את התלמידים והוריהם במרכז התעניינותם של בתי הספר המתחרים ביניהם בהענקת חינוך נאות בכדי שימשכו מספר גדול יותר של תלמידים. מלבד זאת, טוענים התומכים כי הפרטת מערכת החינוך מייעלת את תפקודם של בתי הספר ודבקותם ביעדיהם החינוכיים, וזאת מתוך ההבנה שחוסר העמידה במטרות יביא לסגירת בית הספר. בנוסף, ההפרטה מקנה להורים את האפשרות להיות מעורבים בחינוך ילדיהם ולבחור בבית הספר המתאים ביותר לילדיהם מבין המבחר הקיים. יתרה מכך, נטען כי ההפרטה תוביל לצמצום של אי השוויון החברתי (וורצברגר וקטן, 2005; Adnett, 2004; Brown, 2003; Kwong, 2000). על פי טענה זאת, יכולת הבחירה של ההורים מקנה להורים מקבוצות ומעמדות חברתיים שונים זכות לשלוח את ילדיהם לבתי ספר טובים, וללמוד בתוכניות יוקרתיות המיועדות לתלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה, ובכך, לצמצם את ההתבדלות החברתית בחברה (ויזל, 2003; Goldhaber, 1999).

היבט חיובי נוסף המועלה על ידי התומכים בתהליך ההפרטה הוא קידום והעצמת מעמדם של המורים, כיוון שתהליך ההפרטה משחרר את המורים מכבלי הביורוקרטיה המפקחים על עבודתם, לצד חיזוק הפרופסיונליזציה של ההוראה. קוונג (Kwong, 2000), סבור כי השיפור בתפקודם של בתי הספר נובע מהפיכתם לסביבה קוהרנטית והומוגנית בעלת אתוס משותף. הדבר מאפשר להתמקד בהשגת יעדי בית הספר ותורם למתן שירותי חינוך אשר מותאמים לצורכי התלמידים ולדרישותיהם הייחודיות. כמו כן, נטען כי הפרטת החינוך תאפשר לממשלה להתמקד בהתוויית מדיניות ובפיקוח על התנהלות המערכת והבטחת חינוך נאות לתלמידים (Andrews, 2002).

בנוסף לפן החינוכי-פדגוגי, נטען כי הפרטת החינוך מאפשרת התייעלות כלכלית על ידי צמצום ההוצאות הציבוריות על שירותי החינוך, ומוזילה את עלויות שירותי החינוך (כ"ץ, 1997). מעבר לכך, מערכת החינוך הציבורית משקיעה תקציב ומשאבים בחינוך ובמתן מענה לבעלי צרכים מיוחדים למרות שהתוצאות החינוכיות נמוכות ואינן הולמות את ההשקעה (Andrews, 2002). מכאן, שהפרטת החינוך עשויה לאפשר חיסכון במשאבים הכלכליים ובהשקעות הציבוריות.

כנגד הקולות התומכים בהפרטה עולים קולות המזהירים מתהליך זה. המתנגדים להפרטה טוענים כי לא רק שהתהליך אינו מועיל, הממצאים בשטח מראים כי הוא אף עשוי להזיק הן ברמה החברתית והן ברמה החינוכית (דגן-בוזגלו, 2010; וורצברגר וקטן, 2005; פילק, 2000; Carnoy, 2000; Belfield & Levin, 2002; Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock, 2000).

מחקרים אחדים הצביעו על כך שתהליך ההפרטה מפתח מגמה של הסתגרות (סגרגציה) מעמדית, אתנית וחברתית, בשל חוסר יכולתן של קבוצות מוחלשות בחברה לרכוש חינוך טוב לילדיהם באותו אופן בו קבוצות מבוססות יותר עושות זאת (Smyth et al., 2000). סכנה זו גוברת ביישובי פריפריה, וביישובים שחיות בהם קבוצות מוחלשות, שלרוב יזכו לשירותי חינוך באיכות ירודה (וורצברגר וקטן, 2005). במחקרו של קרנוי (Carnoy, 2000), עולה כי בניגוד לטענתם של תומכי ההפרטה, ההפרטה פוגעת באוכלוסיות החלשות בארצות הברית. נמצא כי במקום שההורים יבחרו את בתי הספר הראוי להם, בתי הספר בחרו את התלמידים על ידי תהליך סינון, לפי הרקע הכלכלי, השכלת ההורים וההישגים הלימודיים. כתוצאה מכך, תלמידים משכבות חלשות, קבוצות מיעוט ובעלי צרכים מיוחדים נותרו ללמוד בבתי הספר הציבוריים, ובבתי הספר הפרטיים לומדים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה. פיגיל ואילאקא (Pijl & Elacqua, 2006) מחזקים את הטענה הזאת, ומוסיפים כי ההסתגרות מושפעת גם מרמת ההשכלה של ההורים והמשפיעה בתורה על יכולתם לבחור את בית הספר הנכון לילדיהם. על פי דבריהם, להורים מעוטי השכלה, השייכים ברובם לשכבות חלשות, חסרים הכלים והידע הנדרש לבחור באופן מושכל את בית הספר, זאת בניגוד להורים משכילים המגיעים ממעמד כלכלי גבוה.

מלבד זאת, המתנגדים להפרטה טוענים כי הפרטה בחינוך גורמת להנצחת הפערים החברתיים בשל התנהלותם של בתי הספר לפי שיקולים כלכליים על חשבון השיקולים החינוכיים והחברתיים (בלס, 2005). כמו כן, נטען כי האינטרס הכלכלי המובהק של בתי הספר הפרטיים יוביל אותם לעסוק פחות בסוגיות ערכיות

כגון; כבוד, שוויון סובלנות ועוד, והם יעדיפו לעסוק בתכנים מדידים יותר שיוכיחו את הצלחתם, וימשכו תלמידים נוספים לבית הספר.

מחקרים אחרים אשר בחנו את השפעת תהליך ההפרטה על התפקוד החינוכי של בתי הספר הצביעו על כך שהתהליך אינו מצליח להשפיע על התפקוד החינוכי של בית הספר או על תהליך ההוראה (Lubienski, 2005). יש המייחסים את השיפור שחל ברמת ההישגים הלימודיים של בתי הספר הפרטיים לסלקטיביות בבחירת התלמידים, ולא בהכרח לשינוי במהות ההוראה והלמידה. זאת מכיוון שסלקטיביות זו מאפשרת את קבלתם של תלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים בלבד, שאין בית הספר נדרש להשקיע בהם הרבה משאבים (Bradley, Crouchley, Milington & Taylor, 2000).

בהקשר זה, חוקרים אחדים טוענים, כי ההתייעלות הניהולית המלווה את תהליך ההפרטה איננה נובעת מהתנהלות יעילה ורציונאלית, אלא מפגיעה בהיבטים חינוכיים שונים, כגון רמת השירותים ומדיניות העסקת כוח האדם (וורצברגר וקטן, 2005; קטן, 2007; Beales, 1997; Adnett, 2004). במקרים רבים, שכרם ותנאי העבודה של המורים העובדים בבתי הספר הפרטיים נופלים בהרבה משל המורים העובדים בבתי הספר הציבוריים. מציאות זו מובילה להעסקתם של מורים בעלי יכולות מקצועיות נמוכות. חמור מכך, הפרטת מערכת החינוך והעסקת מורים בשכר דיפרנציאלי הנקבע על בסיס יצרנות, פוגע בתפקודם של המורים במיוחד במקרים בהם היצרנות מתנגשת עם שיקוליהם המקצועיים של המורים (פילק, 2000). מלבד זאת, 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 איננה אותנטית שכן היא גוררת בעקבותיה פיקוח הדוק יותר על המורים מצד המנהלים.

לבסוף, המתנגדים טוענים כי תהליכי ההפרטה במערכת החינוך מאיצים את דלדול החינוך הציבורי ואת התרופפות ההנהגה של משרד החינוך; מקבעים את ההשקעה המדינתית 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 (דגן-בוזגלו, 2010).

עמדות של מורים ומנהלים כלפי הפרטת מערכת החינוך

מבין מגוון הגורמים המשפיעים על עמדותיהם של אנשי חינוך כלפי הפרטה, נבחנו עד כה מאפיינים אישיים וארגוניים אחדים בלבד (אדי רקח, 2010). מחקרים מעטים שנערכו בנושא עמדותיהם של אנשי חינוך כלפי ההפרטה במערכת החינוך מצביעים על שונות רבה בעמדותיהם של אנשי חינוך (מנהלים, מורים ומפקחים) כלפי ההפרטה, וכי יש עדויות לכאן ולכאן, שלא יוצרות בהכרח תמונה קוהרנטית. חלק מהמחקרים שבדקו עמדות של מורים כלפי ההפרטה, מצביעות על כך שהם חושבים כי היא תורמת ליעילות בתפקידו של בית הספר, מעלה את רמתם המקצועית ומשפרת את ההישגים הלימודיים של התלמידים (Oplatka, Hemsley, 2002). לעומת זאת, קיימים דיווחים של מורים כי ההפרטה יוצרת לחץ בעבודה, גורמת לחוסר שביעות רצון ופוגעת בעבודתם (Helsby, 1999). במחקרם של בלפילד וווטין (Belfield & Wooten, 2003), אשר בחן את עמדותיהם של מפקחים בארצות הברית ביחס להפרטת החינוך באמצעות חוזים, נמצא כי רובם המוחלט (91%) מתנגדים לתהליך, וכ- 45% מהם לא מוכנים לראות זאת כאופציה בעתיד. במחקרה של אדי-רקח (2010), אשר בחן את עמדותיהם של מורים בישראל ביחס לתהליכי ההפרטה במערכת החינוך, נמצא כי שיעור ניכר מהם תומכים בתהליכי ההפרטה ואינם רואים בהם כגורם המחזק פערים חברתיים. המחקרים מצביעים על השפעותיהם של מאפיינים אישיים וארגוניים אחדים על עמדות אנשי החינוך בנושא ההפרטה. במחקרם של בלפילד וווטין (Belfield & Wooten, 2003), נמצא כי קיימת השפעה לוותק המפקחים על עמדותיהם בנושא הפרטת מערכת החינוך. מפקחים צעירים תומכים יותר מעמיתיהם הוותיקים בהפרטה. במחקרה של פיריולו ועמיתיה (Ferraiolo, Hess, Maranto & Milliman, 2004), נמצא כי מורים וותיקים, בעלי עמדות דמוקרטיות, שמשתייכים 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 הן מהשינויים החברתיים-כלכליים הפוקדים את החברה הערבית בישראל, והן מהקצאת המשאבים הנמוכה למערכת החינוך הערבית (אבו עסבה, 2011; בלס, 2007). האוכלוסייה הערבית בישראל עוברת תמורות בתחומי החיים השונים: הפוליטי, החברתי, התרבותי, החינוכי והכלכלי. שינויים אלה מתבטאים בעלייה ברמת ההשכלה וברמת החיים (עראר ואבו עסבה, 2007;

כנאענה, 2005 ; Ghanem, 2001), עלייה בהשתתפות הנשים בשוק העבודה (עראר ואבו עסבה, 2009) ואימוץ ערכים דמוקרטיים (Arar & Rigbi, 2009). תמורות אלו הצמיחו דור חדש, "הדור הזקוף", החורת על דגלו את הרצון לשנות את מעמדו השולי בחברה והפועל למען זכויות אזרחיות שוות כשאר אזרחי המדינה (רבינוביץ ואבו בקר, 2002). התגברות תודעת הזכויות השוות בקרב האזרחים הערביים גוררת בעקבותיה ביקורת על מערכת החינוך הערבית, במיוחד על רקע הישגיה הנמוכים. ביקורת זו נובעת מהרצון לקבל חינוך נאות, השווה לחינוך שמקבלים התלמידים היהודיים. כחלק מכך, התחיל הציבור הערבי להעלות את הנושא של הפרטת מערכת החינוך על סדר היום הציבורי כדרך לשיפור רמת החינוך.

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: מספר שעות הלימוד המועטות לתלמיד, חוסר בשעות פיקוח וימי הדרכה, אכלוס כיתות גבוה, מספר מורים נמוך יחסית למספר התלמידים, תשתיות פיזיות רעועות ביותר חוסר בציוד וציוד מיושן, מחסור עצום בספריות ובספרים, הקצאת משאבים נמוכה לחינוך המיוחד ועוד. אבו עסבה (2007, 2011) וג'בארין (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 של התלמידים הערבים, ורמת הנשירה גבוהה באופן יחסי לתלמידים היהודים בישראל (רבין, 2002 ; Jabareen, 2006). בשנת 2014 שיעור התלמידים הערביים הזכאים לתעודת בגרות (לא כולל מזרח ירושלים) היה 47.8% לעומת שיעור של 70.9% בקרב התלמידים היהודים הלא חרדים (נתוני משרד החינוך<sup>6</sup>). חסם נוסף הוא הפער בציוני הבחינה הפסיכומטרית בין המועמדים שנבחנו בשפה הערבית לבין המועמדים שנבחנו בשפה העברית שעל פי נתוני המרכז הארצי לבחינות והערכה, עמד בשנת 2014 על 94 נקודות לטובת המועמדים דוברי העברית (476 לעומת 570 בהתאמה)<sup>7</sup>. הפער בין ההישגים של תלמידים יהודים לערבים חמור עוד יותר בתחום החינוך המדעי-טכנולוגי בשל מחסור גדול במעבדות מדע ומחשבים בבתי הספר הערבים. הישגיה הנמוכים של מערכת

---

<sup>6</sup> <http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/BechinotVbagruyot/BechinotAbagrut/Pages/entitlement-data-2014.aspx>

<sup>7</sup> מרכז ארצי לבחינות והערכה, [https://www.nite.org.il/files/statistics/graphs\\_2014.pdf](https://www.nite.org.il/files/statistics/graphs_2014.pdf)

החינוך הערבית, הנופלים מההישגים במערכת החינוך היהודית הביאו לביקורת נוקבת כנגד המערכת ותפקודה ולהופעת יוזמות המעוררות תהליך של הפרטה פדגוגית בחינוך הערבי (מיכאלי, 2008 ; 2010). קידר (2010), טוען כי העדר מערכת חינוך ערבית עצמאית וכוללת הניע גופים תת-מגזריים וגופים אחרים לנטוש את החינוך הממלכתי הערבי ולחפש פתרונות חינוכיים בעבור עצמם. כיום כמעט בכל יישוב ערבי קיימת מסגרת פרטית או שמתקדמים מהלכים לייסודה. מפת בתי הספר הפרטיים במגזר הערבי כוללת רשתות כמו 'עתיד' המפעילה כעשרה בתי ספר טכנולוגיים, 'עמותת אלקאסמי' לחינוך דתי המקיימת מכללה אקדמית, גנים ובימים אלה מקימה תיכון צומח, רשת 'מכללת סכנין' הכוללת למעלה מעשרה בתי ספר פרטיים ועוד. בנוסף לרשתות אלו ישנן גם יוזמות מקומיות להקמת בתי ספר פרטיים ביוזמות דתיות או ביוזמות גופים פרטיים או גופים הממומנים על ידי המדינה (מיכאלי, 2008, 2010).

## שיטת המחקר

לבחינת תופעת ההפרטה במגזר הערבי, והשלכותיה על השדה החינוכי, נבחנו הבדלים בין ארבעה סוגים של חטיבות עליונות במגזר זה :

1. בתי ספר ציבוריים : בתי ספר הנמצאים בבעלות הרשויות המקומיות
2. בתי ספר פרטיים-סלקטיביים : בתי ספר פרטיים, הנמצאים בבעלות גופים פרטיים, עמותות או כנסיות, המפעילים סלקציה (מיון) בבחירת התלמידים בהתאם להישגיהם הלימודיים
3. בתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים- בתי ספר פרטיים, הנמצאים בבעלות גופים פרטיים, עמותות או כנסיות, ואינם סלקטיביים בבחירת התלמידים.
4. בתי ספר לנוער בסיכון (רובם ככולם בבעלות פרטית) הממצאים המוצגים הושגו באחד משני אופנים :

1. ניתוח נתונים מנהליים של משרד החינוך על כלל בתי הספר במגזר הערבי (לא כולל מזרח ירושלים), עבור שנת הלימודים תשע"ה.
2. ראיונות עם מנהלי בתי ספר ורכזי חינוך חברתי מ-30 בתי ספר שהתקיימו במהלך שנת הלימודים תשע"ד (15 בבתי ספר ציבוריים, 8 בבתי ספר פרטיים - סלקטיביים ו-7 בבתי ספר פרטיים - לא

סלקטיביים)<sup>8</sup>. מטרת הראיונות הייתה לאמוד את המאפיינים החינוכיים ומאפייני כוח האדם של בתי הספר. חשוב לזכור כי בשל גודל המדגם, קשה לגזור אמירה חד משמעית על ההבדלים בין בתי הספר הללו (ועל כן לא בוצעו עליהם ניתוחים סטטיסטיים), אך ניתן להשתמש בהם כמצביעים על השלכות אפשריות של תופעת ההפרטה ההפרטה.

## ממצאים

### ניתוח נתונים מינהליים

במחקר נעשה שימוש בנתונים מנהליים שהתקבלו ממשרד החינוך עבור שנה"ל תשע"ה ופורסמו במסגרת "התמונה החינוכית". התקבלה רשימה של כל בתי הספר התיכונים במגזר הערבי (לא כולל מזרח ירושלים) יחד עם נתונים על זכאות לבגרות, זכאות לבגרות חמש יח"ל במתמטיקה, באנגלית, שיעור המצטיינים וכן נתונים על מדד הטיפוח. מתוך רשימת כלל בתי הספר חולקו בתי הספר לקטגוריות על בסיס הבעלות של בתי הספר (ציבורית או פרטית) ועל בסיס המאפיין של קבלת התלמידים (ממייך, הטרוגני, נוער בסיכון). היות שבתי הספר בבעלות הרשות המקומית אינם רשאים למייך תלמידים ומאידך כמעט כל בתי הספר לנוער בסיכון במגזר הערבי הינם בבעלות פרטית, קובצו בתי הספר לארבע קבוצות שעל בסיסן בוצעה ההשוואה –

1. ציבורי - בתי ספר הטרוגניים בבעלות רשות מקומית (לא כולל 2 בתי"ס לנוער בסיכון בבעלות רשות מקומית)
2. פרטי-סלקטיבי - בתי ספר בבעלות פרטית אשר מבצעים מיון בקבלת תלמידים
3. פרטי-לא סלקטיבי - בתי ספר בבעלות פרטית אשר אינם מבצעים מיון בקבלת תלמידים
4. בתי ספר לנוער בסיכון – בבעלות פרטית או ציבורית

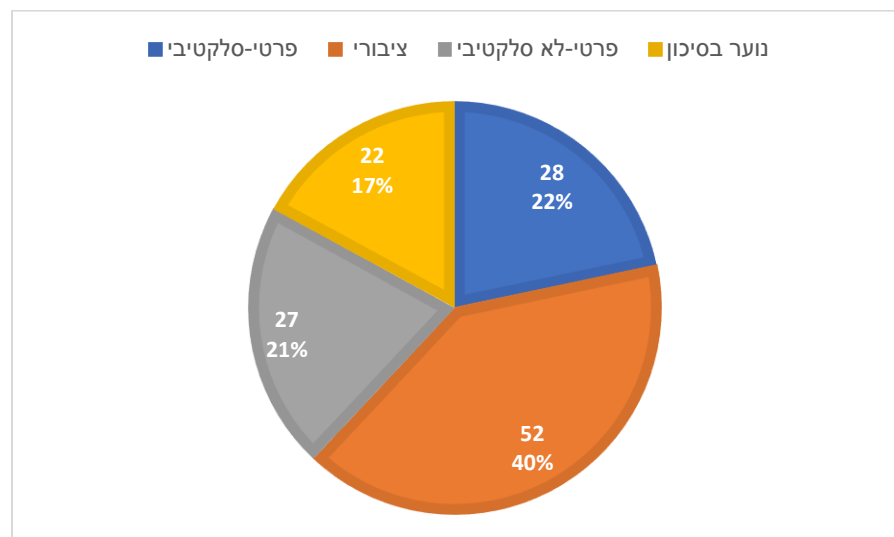
בניתוח הנתונים המינהליים נכללו 129 בתי ספר, המהווים את כלל אוכלוסיית היעד לגביה נכללו נתוני הישגים בפלטפורמת "התמונה החינוכית" לשנת תשע"ה. מתוך קבוצה זו, 52 בתי ספר סווגו כ"ציבורי" ומהווים 40% מבתי הספר, 28 בתי ספר סווגו כ"פרטי-סלקטיבי" ומהווים 22% מבתי הספר במחקר, 27 בתי

<sup>8</sup> הדגימה של בתי הספר נעשתה בשיטת שכבות לא פרופורציונלית: היישובים נבחרו כך שהם ייצגו את הפיזור הגיאוגרפי של האוכלוסייה הערבית, גודל היישוב, וסוג בית הספר (פרטי סלקטיבי, פרטי לא סלקטיבי וציבורי). מזרח ירושלים לא נכללה בדגימה זאת.



ספר סווגו כ"פרטי לא-סלקטיבי" ומהווים 21% מבתי הספר במחקר ו 22 בתי ספר סווגו כבתי ספר של נוער בסיכון אשר מהווים 17% מבתי הספר שנכללו במחקר (מתוכם 20 בבעלות פרטית ו-2 בבעלות רשות מקומית<sup>9</sup>). איור 1 מציג את התפלגות בתי הספר שנכללו במחקר לפי סוג בית הספר. מאחר וההבדל המעניין לטעמנו הוא ההבדל בין בתי הספר הציבוריים לבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים, הניתוח הסטטיסטי יתמקד בהבדלים ביניהם. הבדל זה הינו מעניין במיוחד כיוון שמדובר בשני המקרים באוכלוסייה שלא מוינה, ועל כן ניתן להניח כי מאפייניה דומים, והשוואה זאת תאפשר לדעת האם ההפרטה מסייעת לשיפור איכות החינוך או לאו.

איור 1: בתי הספר שנכללו בניתוח הנתונים המינהליים לפי סוג בית הספר, במספרים מוחלטים ובאחוזים.

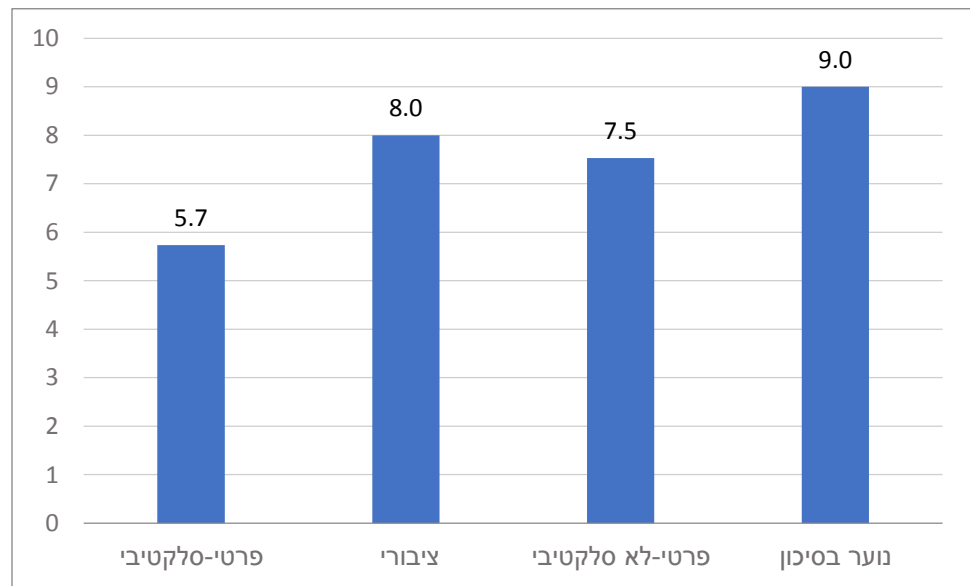


ראשית, בוצעה השוואה בין הקבוצות השונות בממדד הטיפוח המוסדי (איור 2). מדד טיפוח נמוך יותר מעיד על אוכלוסייה מרקע חברתי-כלכלי חזק יותר. כצפוי, מדד הטיפוח הממוצע בבתי ספר פרטיים-סלקטיביים הוא הנמוך ביותר ועומד על 5.7. מדד הטיפוח הממוצע בקבוצת בתי הספר הציבוריים עומד על 8.0 ואילו בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים מדד הטיפוח הממוצע הינו 7.5. בבתי הספר לנוער בסיכון מדד הטיפוח הממוצע הינו הגבוה ביותר – 9.0. ניתוח שונות חד גורמי שנעשה על הנתונים, מצא כי ההבדל בין בתי הספר הינו מובהק  $[F(3,123) = 53.1, p < 0.001, \eta^2_{partial} = 0.56]$ . קונטרסט מתוכנן בוצע כדי לבדוק האם ההבדל

<sup>9</sup> הערת לשכת המדען הראשי – שיעור הבעלות הפרטית הגבוה במיוחד בקרב בתי ספר לנוער בסיכון במגזר הערבי קשור להתמחות ארוכת שנים של חלק מרשתות החינוך במגמות החינוך המקצועי.

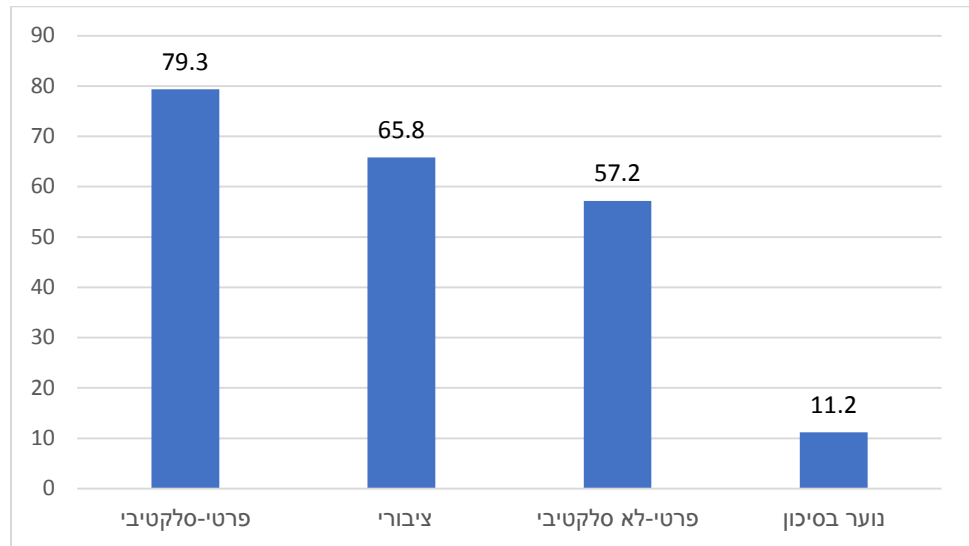
בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק, והניתוח העלה כי אכן ההבדל בין שני סוגי בתי הספר הינו מובהק, כלומר אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר הפרטיים-לא סלקטיביים הינה חזקה מעט בהשוואה לאוכלוסיית התלמידים בבתי הספר הציבוריים ( $t(77) = 2.029, p = .046, \text{Cohen's } d = .047$ ).

איור 2: מדד הטיפוח לפי סוג בית הספר



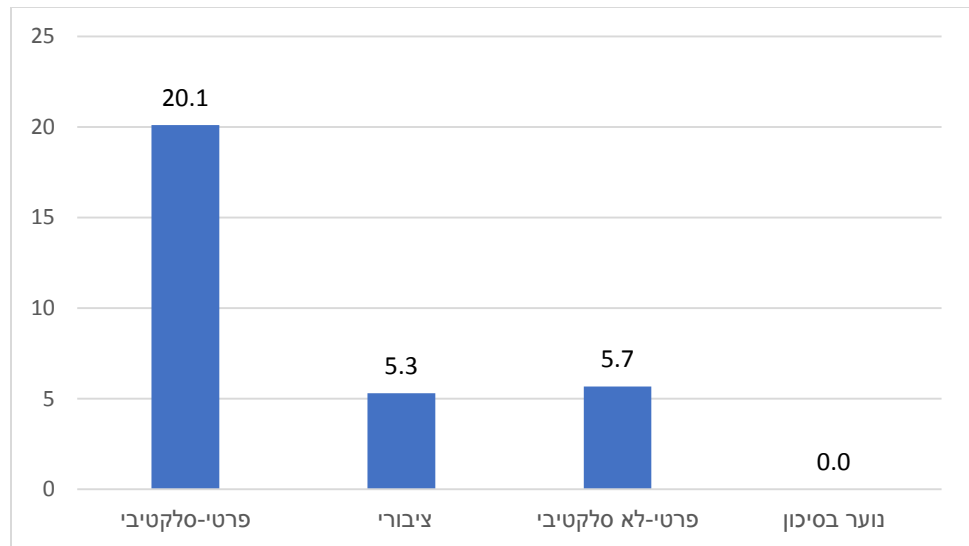
באיור 3 ניתן לראות את אחוזי הזכאות לבגרות לשנה"ל תשע"ה לפי סוג בית הספר. כצפוי, בבתי ספר פרטיים-סלקטיביים אחוזי הזכאות הם הגבוהים ביותר ועומדים על 79.3%. בבתי הספר הציבוריים אחוזי הזכאות לבגרות עומדים על 65.8%, בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים אחוזי הזכאות לבגרות עומדים על 57.2% ואילו בבתי הספר שהוגדרו כבתי ספר לנוער בסיכון ישנם רק 11.2% זכאות לבגרות. ניתוח שונות חד גורמי שנעשה על הנתונים, מצא כי ההבדל בין בתי הספר הינו מובהק  $J, F(3,127) = 73.9, p < 0.001$ , קונטרסט מתוכנן בוצע כדי לבדוק האם ההבדל בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק, והניתוח העלה כי אכן ההבדל בין שני סוגי בתי הספר הינו מובהק, כלומר היתרון של בתי הספר הציבוריים על בתי הספר הפרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק סטטיסטית ( $t(77) = 2.078, p = .041, \text{Cohen's } d = 0.48$ ).

איור 3: אחוז זכאות לבגרות, לפי סוג בית הספר



באיור 4 ניתן לראות השוואה בין סוגי בתי הספר על פי אחוז התלמידים המצטיינים הלומדים בהם. שלא במפתיע, בבתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים ישנו השיעור הגבוה ביותר של תלמידים מצטיינים (20.1%), בבתי הספר הציבוריים 5.3% מהתלמידים נחשבים מצטיינים, בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים 5.7% מהתלמידים הם מצטיינים ואילו בבתי הספר שסווגו כנוער בסיכון אין כלל תלמידים מצטיינים. ניתוח שונות חד גורמי שנעשה על הנתונים, מצא כי ההבדל בין בתי הספר הינו מובהק  $F(3,125) = 32.9, p < 0.001, J$ ,  $\eta^2_{partial} = 0.44$ . קונטרסט מתוכנן בוצע כדי לבדוק האם ההבדל בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק, והניתוח העלה כי ההבדל אינו מובהק סטטיסטית,  $t(77) = 0.311, p = .756$ ,  $(Cohen's d = 0.07)$ .

איור 4: אחוז תלמידים מצטיינים לפי סוג בית הספר



באיור 5 ניתן לראות את ההשוואה בין ארבע קבוצות בתי הספר באחוז התלמידים שנבחנו בבחינת בגרות במתמטיקה ברמת חמש יחידות לימוד. ניתן לראות כי כ-19.6% מהתלמידים ביי"ב בבתי הספר הפרטיים-סלקטיביים נבחנו ברמת 5 יחידות לימוד במתמטיקה, 6.9% מהתלמידים בבתי הספר הציבוריים, 5.8% מהתלמידים בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים, ואילו בבתי הספר שסווגו כנוער לסיכון אין אף תלמיד שנבחן בבחינת בגרות במתמטיקה ברמה הגבוהה ביותר.

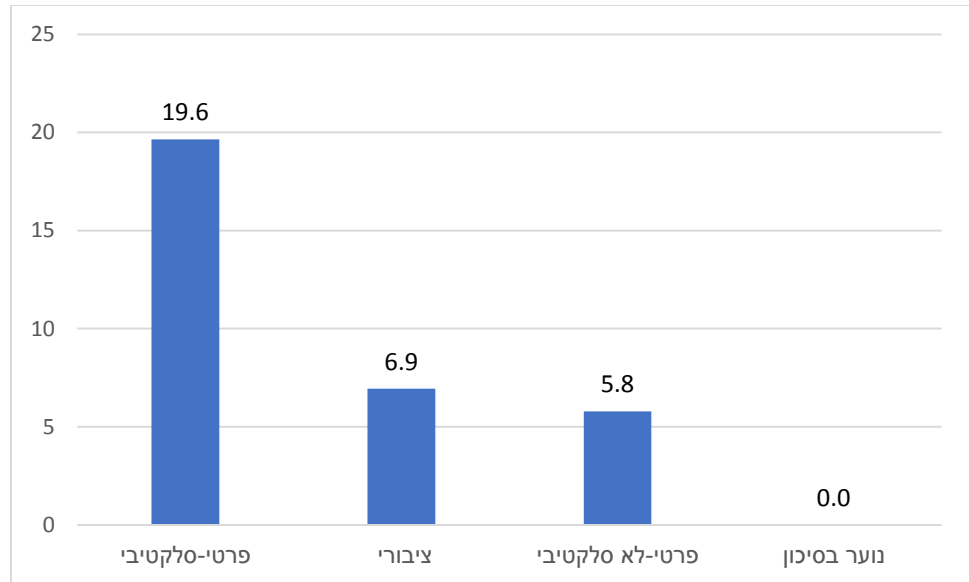
ניתוח שונות חד גורמי שנעשה על הנתונים, מצא כי ההבדל בין בתי הספר הינו מובהק  $F(3,125) = 30.7, p < .001$

$\eta^2_{partial} = 0.42$ . קונטרסט מתוכנן בוצע כדי לבדוק האם ההבדל בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר

פרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק, והניתוח העלה כי ההבדל אינו מובהק סטטיסטית  $t(77) = 0.933, p = .354$

$(Cohen's d = 0.22)$

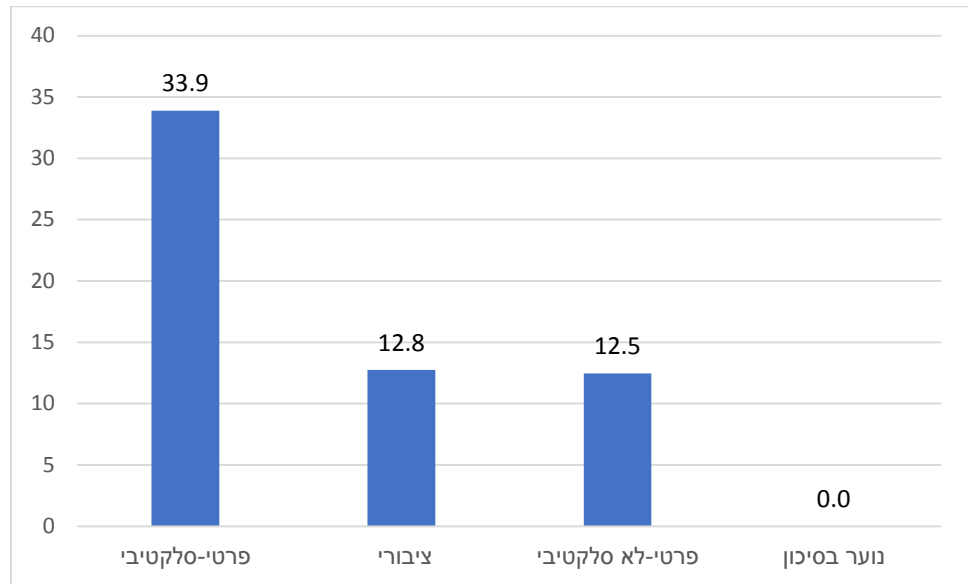
איור 5: אחוז תלמידים שנבחנו במתמטיקה ברמת 5 יח"ל



באיור 6 ניתן לראות השוואה בין ארבע קבוצות בתי הספר באחוז התלמידים שנבחנו ברמת 5 יח"ל באנגלית. 33.9 אחוזים מהתלמידים בבתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים הם בעלי תעודת בגרות הכוללת 5 יחידות לימוד באנגלית. לעומת זאת, בבתי הספר הציבוריים והפרטיים- הלא סלקטיביים אחוז התלמידים בעלי תעודת בגרות שכוללת 5 יחידות לימוד באנגלית נמוך בהרבה (12.8% ו 12.5% בהתאמה). בבתי הספר שהוגדרו כבתי ספר לנוער בסיכון אין כלל תלמידים שנבחנו ברמת 5 יחידות לימוד באנגלית.

ניתוח שונות חד גורמי שנעשה על הנתונים, מצא כי ההבדל בין בתי הספר הינו מובהק  $F(3,125) = 43.3, p < .001$

קונטרסט מתוכנן בוצע כדי לבדוק האם ההבדל בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים הינו מובהק, והניתוח העלה כי ההבדל אינו מובהק סטטיסטית  $(t(77) = 0.132, p = .895, Cohen's d = 0.03)$



#### מאפייני המורים ושיטות ההוראה

ניתוח זה מתבסס על נתונים שנאספו ממדגם של 30 בתי ספר (15 בתי ספר ציבוריים, 8 בתי ספר פרטיים-סלקטיביים ו-7 בתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים), ללא בתי ספר לנוער בסיכון. לוח מספר 1 מציג את מאפייני המורים ב-30 בתי הספר שנדגמו. מהלוח עולה כי בהשוואה לבתי הספר הציבוריים והפרטיים-הלא סלקטיביים, בבתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים אחוז גבוה יותר של מורים גברים, בני 31-40 בעלי וותק של 11-20 שנים בהוראה. לעומת זאת, בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים אחוז המורות גבוה יותר, וישנו אחוז גבוה יותר של מורים בגילאי 20-30 בעלי וותק בהוראה של 1-10 שנים. השוואה בין בתי ספר פרטיים לא סלקטיביים לעומת הציבוריים, מעלה שבבתי ספר פרטיים-הלא סלקטיביים שיעור המורות גבוה יותר מאשר המורים, וכמו כן הגיל צעיר יותר והוותק בהוראה נמוך יותר. בנוסף, בלט מאוד אחוז גבוה יחסית של מורים חסרי תואר אקדמי בבתי ספר פרטיים לא סלקטיביים (12.7%), בהשוואה ל-3.3% בבתי ספר פרטיים סלקטיביים ו-2.5% בבתי ספר ציבוריים).

לוח מס' 1: המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של המורים (%)				
משתנה	כללי	פרטי סלקטיבי	פרטי לא סלקטיבי	ציבורי
מגדר				

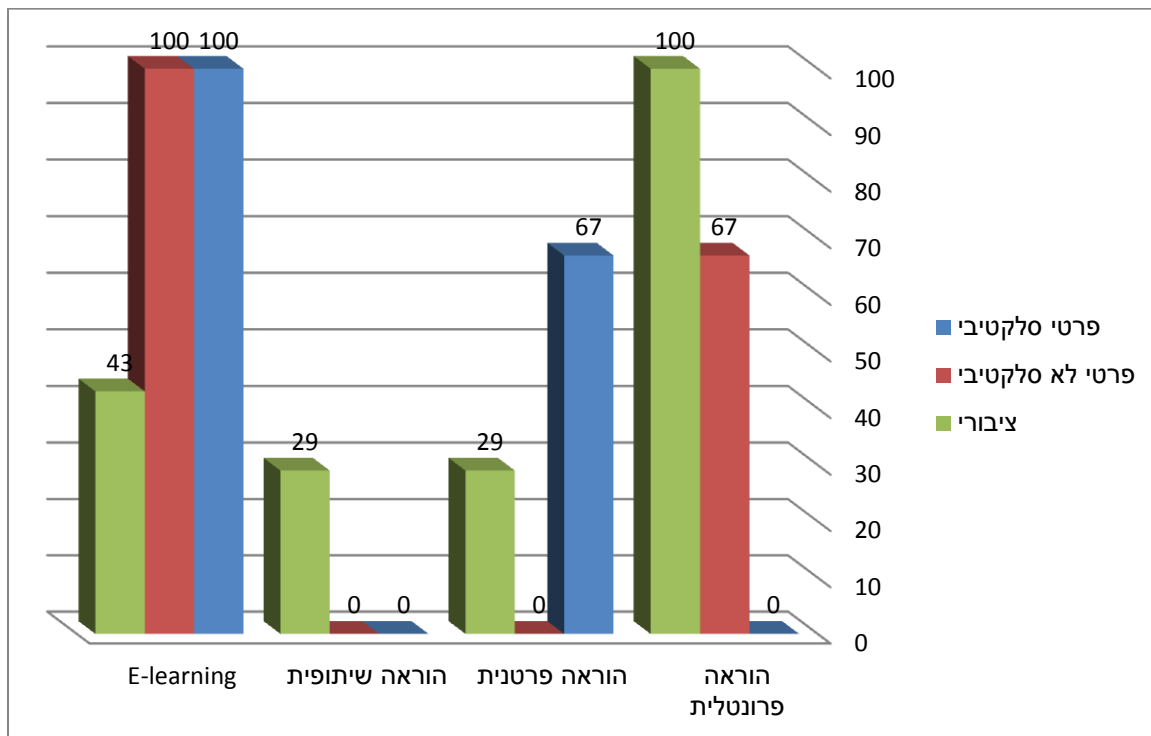
44.2	38.0	50.0	43.3	גברים
55.8	62.0	50.0	56.7	נשים
<b>השכלה אקדמית</b>				
2.5	12.7	3.3	5.0	מורה בכיר
54.8	57.7	53.3	55.4	תואר ראשון
39.6	28.2	40.0	36.9	תואר שני
3.0	1.4	3.3	2.7	תואר שלישי
<b>גיל</b>				
20.7	31.9	10.3	22.4	20-30
37.4	39.1	58.6	40.1	31-40
24.0	18.8	27.6	23.1	41-50
17.9	10.1	3.4	14.4	51 ומעלה
<b>וותק בהוראה</b>				
39.1	57.1	40.0	43.4	1-10
29.9	27.1	40.0	30.3	11-20
24.4	11.4	16.7	20.5	21-30
6.1	4.3	3.3	5.4	31-40
0.5	0.0	0.0	0.3	41 ומעלה

**השכלת המורים :** נראה כי רמת ההשכלה של המורים בבתי ספר הפרטים-סלקטיביים ובתי ספר הציבוריים אינה שונה באופן מהותי, וגבוהה יחסית לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים. בהשוואה בהשכלת המורים בין בתי ספר ציבוריים לבין פרטיים-לא סלקטיביים, עולה תמונה ברורה שרמת השכלתם של המורים בבתי הספר הציבוריים עולה על בתי הספר הפרטיים הלא סלקטיביים, וכי אחוז גבוה יחסית של מורים בבתי ספר פרטיים לא-סלקטיביים אינם מחזיקים כלל בתואר אקדמי.

**שיטות ההוראה (עפ"י דיווחי מנהלים):** איור מס' 7 מתייחס להבדלים בשיטות ההוראה בין בתי הספר במדגם לפי סוג בית הספר, על פי דיווחי המנהלים. מהאיור עולה כי כלל בתי הספר הציבוריים מאמצים את שיטת ההוראה הפרונטאלית (100%), בממדים נרחבים יותר מבתי הספר הפרטיים הלא סלקטיביים (67%). מנהלי בתי הספר הפרטיים הסלקטיביים כלל לא דיווחו על שימוש בגישת הוראה זו. בנוסף, מהאיור עולה כי שיעור גבוה יותר מבין בתי הספר הפרטיים הסלקטיביים מאמצים את גישת ההוראה הפרטנית (67%), בהשוואה לבתי ספר ציבוריים (29%) ופרטיים לא סלקטיביים שאינם משתמשים כלל בשיטת הוראה זו. כמו כן מהאיור עולה כי שיטת ההוראה השיתופית מאומצת רק על ידי בתי הספר הציבוריים (29%). אשר לשיטת

ההוראה E-Learning, היא מאומצת על ידי כלל בתי הספר הפרטיים הסלקטיביים והלא סלקטיביים, לעומת שיעור של 43% בקרב בתי הספר הציבוריים.

**איור מס' 7: הבדלים בשיטות ההוראה בין בתי הספר במערכת החינוך הערבית לפי סוג בית הספר.**



## דיון

ניתוח נתוני משרד החינוך על בתי הספר התיכוניים העלה כי קיימים הבדלים בין ארבעת סוגי בתי הספר שנבדקו (ציבוריים, פרטיים-סלקטיביים, פרטיים-לא סלקטיביים ובתי ספר לנוער בסיכון) בכל ארבעת מדדי ההישגים הלימודיים שנבחנו (אחוז הזכאות לבגרות, אחוז התלמידים המוגדרים כמצטיינים, אחוז נבחני חמש יחידות מתמטיקה ואחוז נבחני חמש יחידות אנגלית). היתרון של בתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים בולט בכל המדדים באופן לא מפתיע. בהשוואה המעניינת לטעמנו, בין בתי ספר ציבוריים לבתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים, נמצא הבדל מובהק במדד תוצאה אחד בלבד מבין הארבעה, המלמד על יתרון מסוים של בתי הספר הציבוריים על פני בתי הספר הפרטיים הלא סלקטיביים באחוז הזכאים לבגרות, על אף שמדד הטיפוח שלהם גבוה יותר.



רמת השכלת המורים בבתי ספר הפרטים-הסלקטיביים דומה לרמת ההשכלה של המורים בבתי הספר הציבוריים. בהשוואה של השכלת המורים בין בתי ספר ציבוריים לבין פרטיים לא סלקטיביים עולה תמונה ברורה לפיה רמת השכלתם של המורים בבתי הספר הציבוריים עולה על זו בבתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים, למשל: אחוז המורים ללא תואר אקדמי (12.7%) בבתי ספר הפרטיים-הלא סלקטיביים לעומת 2.5% בלבד בבתי ספר הציבוריים. לגבי מגדר, גיל וותק בהוראה, השוואה בשלושת המשתנים בין בתי ספר הפרטיים-הלא סלקטיביים לעומת הציבוריים, מעלה שבבתי ספר הפרטיים-הלא סלקטיביים שיעור המורות גבוה יותר מאשר המורים, וכמו כן הגיל הממוצע צעיר יותר והוותק הממוצע בהוראה נמוך יותר.

**שיטות ההוראה:** בהתבסס על דיווחי המנהלים, קיימים הבדלים משמעותיים בין שלושת סוגי בתי הספר לגבי שיטות ההוראה. בעוד שבתי ספר הפרטיים-הסלקטיביים מגוונים בשיטות הוראה, בתי הספר הפרטיים-הלא סלקטיביים מגוונים פחות, ושיטת ההוראה הפרונטאלית היא הדומיננטית מבין שאר השיטות (67%), ואילו כל מנהלי בתי ספר ציבוריים הצביעו על דומיננטיות של שיטת ההוראה הפרונטאלית.

הממצאים העולים מהמחקר אינם מפתיעים בכל הקשור לבתי ספר הפרטיים-הסלקטיביים, בכל התחומים שנבדק המחקר. בתי ספר אלה מקבלים תלמידים על פי מיון של הישגים לימודים קודמים בחטיבת הביניים ו/או על ידי מבחנים פנימיים של בתי ספר אלה. מכאן, מצד אחד מדובר על אוכלוסיית תלמידים על נתוני בסיס גבוהים מבחינת הישגים לימודיים, ולרוב תלמידים המגיעים מרקע סוציאקונומי גבוה, ורקע השכלתי גבוה של ההורים (מעמד הביניים). ממצאי המחקר מצביעים על שיטות הוראה מגוונות יותר בבתי הספר הללו<sup>10</sup>. רקע התלמידים ותשומות גבוהות בכל המישורים מתבטאת בתוצאות גבוהות של זכאות לבגרות, הצטיינות תלמידים ואחוזים גבוהים יחסית של נבחנים ברמת 5 יחידות בגרות במתמטיקה ובאנגלית. המעניין בנוגע לבתי ספר אלה הוא התפתחותם במחוזות אחרים מאשר רק במחוז צפון או חיפה (בתי ספר כנסייתיים) כמו שהיה ניתן לראות בעבר מאז הקמת המדינה. הנתונים מצביעים על תהליך מתפתח של הקמת בתי ספר פרטיים סלקטיביים במחוז מרכז וגם בהקמת בתי ספר סלקטיביים לא כנסייתיים במחוז חיפה.

ההשוואה המעניינת אשר יכולה לתאר היטב את התמונה בכל הקשור להפרטה, הינה בין בתי ספר ציבוריים לבין בתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים. ההשוואה בין שני בתי הספר מעניינת מפני שסביר להניח שאנו מדברים על אותה אוכלוסיית תלמידים, והשוני הוא בין התשומות ובהתאם לכך התפוקות, הנחה הנתמכת

<sup>10</sup> הערת לשכת המדען הראשי – ניתן לפרש ממצא זה כנטייה של המורים לגוון בשיטות ההוראה על מנת לאתגר תלמידים מצטיינים. הסבר אפשרי אחר הינו קיום תשתיות תומכות בשיטות הוראה מתקדמות, בזכות תשלומי הורים גבוהים ו/או בזכות תשומות המגיעות מארגונים כנסייתיים.

ע"י ההשוואה של מדדי הטיפוח הממוצעים בשתי הקבוצות. הנתונים במספר היבטים מצביעים על כך שהמצב בבתי הספר הציבוריים עדיף יותר מאשר בבתי הספר הפרטיים- הלא סלקטיביים. כך למשל מצאנו הבדלים לטובת בתי הספר הציבוריים בשיעור הזכאות לבגרות על אף שמדד הטיפוח שלהם מעט גבוה יותר, ונראה כי יש להם יתרון במאפייני המורים המלמדים בהם. מאפייני ההשכלה והוותק של המורים מלמדים כי ההשקעה הכלכלית בכוח אדם בבתי הספר הציבוריים היא גבוהה יותר. ייתכן כי בחירת המורים/ות על ידי בתי ספר הפרטיים הלא-סלקטיביים נובעת משיקול כלכלי ולא חינוכי- פדגוגי<sup>11</sup>.

לא התייחסנו לבתי הספר שסווגו כנוער בסיכון מפני שאוכלוסיית התלמידים הלומדת בבתי ספר אלה היא מועטה מאוד, ולרוב נערים אלה מגיעים מרקע משפחתי בעייתי, ולכן התוצאות הנמוכות בבתי ספר אלה לא מפתיעות.

#### **דיון כללי והמלצות למדיניות:**

מגמת ההפרטה בחינוך בישראל הנמצאת בראשית דרכה (דגן-בוזגלו, 2010), בדומה לשירותים החברתיים האחרים (רווחה, בריאות וכו') המועברים לידי גופים לא ממשלתיים דוגמת גופים עסקיים ומוסדות ללא מטרת רווח, כאשר המטרה המוצהרת היא לייעל את השירות לאזרח (וורצברגר וקטן, 2005). יש אשר יטענו שזו למעשה נסיגה של הממשלה מאחריותה לחינוך (מיכאלי, 2010). ההפרטה במערכת החינוך במגזר הערבי יכולה לשמש מקרה בוחן לשאלה הגדולה יותר, האם אכן ההפרטה ייעלה את מתן השירות לאזרח? אומרים הדברים במיוחד בקרב אוכלוסייה הערבית בישראל. בשונה מארצות הברית שבה מספר גדול של בתי ספר יסודיים ותיכוניים מועברים לניהולן של חברות פרטיות, אך בתי ספר אלה לרובם משרתים אוכלוסיות חלשות והם סובלים מקשיים כלכליים (יוסטמן, 2007), בקרב האוכלוסייה הערבית המגמה היא מורכבת, ובמקרים מסוימים דווקא אוכלוסיות חזקות הן אשר תומכות ויוזמות את ההפרטה. המחקרים של מיכאלי (2008, 2010) מתארים זאת בכך ש"כיום כמעט בכל יישוב ערבי, עירוני או כפרי, קיימת מסגרת פרטית או שמתקדמים מהלכים לייסודה".

בחינה מעמיקה של מגמת הקמתם של בית ספר פרטיים על שני סוגיהם (הסלקטיבי והלא סלקטיבי) במערכת החינוך הערבית מראה כי הליך ההפרטה נמצא בתחילת דרכו עם סמני נטייה של התגברותו במהלך השנים הבאות, וזאת לדעתנו מכמה סיבות מרכזיות:

---

<sup>11</sup> הערת לשכת המדען הראשי – פרשנות אפשרית אחרת – ייתכן שבבתי ספר פרטיים קיימת תחלופת מורים גבוהה יותר, מצב המביא להעסקת מורים צעירים יותר ופחות משכילים. במחקר הנוכחי לא נבחן שיעור התחלופה של מורים בבתי הספר.

1. חוסר שביעות רצון ההורים מהתנהלות בתי הספר הציבוריים מבחינה חינוכית, הישגית וחברתית, במיוחד בקרב הורים המשתייכים למעמד הביניים אשר הולך ומתרחב בחברה הערבית כתוצאה מעלייה ברמת השכלתה של אוכלוסייה זו, קבוצות הורים ממעמד הביניים מפעילות לחץ גובר על השלטון המקומי בכדי שיסכים להקמת בתי ספר פרטיים-סלקטיביים בתחום הישובים הערביים, וכמו כן, קבוצה זו גם יוזמת התקשרויות עם גופים או עמותות קיימות, או הקמת עמותות חדשות למטרה זו. הרצון להפרטת מערכת החינוך נובע מצד אחד מרצון ההורים למעורבות יתר בחינוך ילדיהם (הוס, 2009), ואילו מצד שני מהביקורת החריפה של ההורים כנגד ההתנהלות האדמיניסטרטיבית והחינוכית-פדגוגית של מערכת החינוך הציבורית והרצון לתת מענה למציאות החינוכית הקשה (קטן, 2000; 2007; 2002; Adnett, 2004). לטענת חוקרים אלה, בתי הספר הציבוריים סבלו מניהול אדמיניסטרטיבי וכלכלי כושל, חוסר יעילות, בזבוז משאבים, רמה חינוכית-פדגוגית נמוכה, עבודה עם משאבים וציוד רדודים, והישגים לימודיים נמוכים, מכאן שהם למעשה מצדדיים בתביעות ההורים בהקמתם של בתי ספר פרטיים. גופן (2004) מוסיפה עוד שהתביעה מקרב ההורים להפרטה הינה ביטוי לחוסר האמון שנוצר בין ההורים לבין המערכת. בניגוד לחברה היהודית בארץ (שבה הקמת בתי ספר פרטיים-סלקטיביים נובעת מהרצון להקמת בתי ספר לפי חזון חינוכי אלטרנטיבי), בתי הספר הפרטיים-הסלקטיביים המוקמים בחברה הערבית מתמקדים בעיקר באלמנט ההישגי, ומשווקים את הצלחתם דרכו, ולא מהצורך להקמת בתי ספר לפי חזון חינוכי אלטרנטיבי שאינו קיים במערכת החינוך הציבורית. מחקרים גם הצביעו על כך שתהליך ההפרטה אינו מצליח להשפיע על התפקוד החינוכי של בית הספר או על תהליכי ההוראה (Lubienski, 2005), והשיפור שחל ברמת ההישגים הלימודיים של בתי הספר הפרטיים נובע מהסלקטיביות בבחירת התלמידים.

2. אי הצלחתו של השלטון המקומי הערבי (במקרים ובמקומות רבים) לנהל את מערכת החינוך הציבורית בבתי הספר התיכוניים שתחת אחריותו. אי הצלחה זו מתבטאת בכך שכתוצאה מלחצים פוליטיים מקומיים נוצרים גירעונות תקציביים (בשל תקנים מנופחים), או כניעה למינויים של מורים/ות שאינם בעלי כישורים הולמים. ולכן, מעדיפים בחלק מהעיריות והמועצות המקומיות הערביות להעביר את הבעלות לרשתות חינוכיות מוכרות (רשת עמל, אורט, עתיד, טומשין, מכללת סכנין). רשתות אלה אינן מחויבות פוליטית לקהל הבוחרים, ולכן הן יכולות לנהל את בתי הספר

בתקציבים העומדים לרשותן ממשד החינוך. היו חוקרים אשר הדגישו דווקא את הזרמים הפוליטיים ששואפים לפתח בתי ספר עם אוריינטציה פוליטית (קידר, 2010), טיעון שלא נמצא לו סימוכין ברמת השדה, למרות שכן הוקמו בתי ספר פרטיים-סלקטיביים בעלי אוריינטציה דתית אומנם, אך לא פוליטית<sup>12</sup>.

שתי סיבות אלה הן הגורם המרכזי לתהליך ההפרטה של בתי הספר התיכוניים בחינוך הערבי, ומגמה זו נמצאת עם השנים בקו עלייה, וניתן לצפות שהתהליך ימשך ביתר תאוצה כתוצאה משתי הסיבות אלה: המשך התרחבותו של מעמד הביניים, והמשך הלחץ הפוליטי הפנים-יישובי על השלטון המקומי הערבי.

נראה שגם חלק ניכר מהצדדים המעורבים; השלטון המקומי הערבי, הגופים המעורבים בהפרטה (רשתות ועמותות) וההורים המבוססים (מעמד הביניים) שבעי רצון מהתהליך, כל אחד מסיבותיו. השלטון המקומי הערבי אומנם מאבד משאב כוח מרכזי בויתור על שליטתו בניהול מערכת חינוכית מקומית, אולם מצד שני הוא משתחרר מלחצים פוליטיים מקומיים בכל הקשור למינויי מורים ובעלי תפקידים בבתי הספר התיכוניים, ומעביר אחריות זו לגוף שנטל על עצמו את ניהול בית הספר. עבור הגורמים המנהלים את בתי הספר הפרטיים (רשתות ועמותות וארגונים עסקיים) זהו משאב כלכלי- תעסוקתי, ולגבי העמותות הדתיות האסלאמיות (באום אלפחם ובית ספר תיכון אלקאסמי בבאקה אלגרביה) זהו גם משאב דתי עבור גופים אלה. יש לציין, שבתי ספר השייכים לכנסיות הנוצריות אינם תופעה חדשה. עבור ההורים, במיוחד לגבי הורים מבוססים הבאים מהמעמד הבינוני, הורים אלה ירצו להוריש לילדיהם את ההון החברתי והמעמדי, ולכן מובנת שאיפתם להמשכו של התהליך.

המשך הליך ההפרטה והקמת בתי ספר סלקטיביים נוספים עלול להוות סכנה עבור מערכת החינוך הערבית, ובסופו של התהליך יתכן ונגלה כי בחינוך הציבורי או בחינוך הפרטי-הלא סלקטיבי נמצאים רק תלמידים ממעמדות נמוכים או כאלה המגיעים ממשפחות בסיכון, כאשר אופק הצלחתם יהיה נמוך יותר בהיעדר תלמידים ממשפחות מבוססות ובעלי הישגים גבוהים.

ישנם המצדדים בהפרטה וישנם המתנגדים לה (הדברים אמורים במיוחד לגבי הקמתם של בתי ספר פרטיים-סלקטיביים). המצדדים יטענו שזו זכותם של ההורים והדבר יגרום לצמצום אי השוויון החברתי (וורצברגר וקטן, 2000 2005; Kwong, 2003; Adnett, 2004; Brown, 2003), ויש בכוחו של התהליך לצמצם את ההתבדלות החברתית בחברה (ויזל, 2003; Goldhaber, 1999). טיעון זה אינו עומד במבחן המציאות בחברה הערבית

---

<sup>12</sup> הערת לשכת המדען הראשי - ייתכן שלבחינת תופעה זו נדרש מחקר המשך בשלבי גיל נוספים ובחינוך המיוחד.

כחברת מיעוט. דווקא בחברה הערבית תהליך זה אומנם יכול לצמצם את אי השוויון בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית, לפחות בכל הנוגע למעמד הביניים הערבי, אבל עשוי לגרום להעמקת השסעים עד כדי קוטביות מעמדית בתוך החברה הערבית (אבו עסבה, 2013), דעה זו מקבלת גם חיזוק ממחקרים אשר הצביעו על כך שתהליך ההפרטה מפתח מגמה של הסתגרות (סגרגציה) מעמדית אתנית וחברתית, בשל חוסר יכולתן של קבוצות חלשות לרכוש חינוך טוב לילדיהם בדומה לקבוצות מבוססות (Smyth et al., 2000). סכנה זו גוברת ביישובי הפריפריה, וביישובים שחיות בהם קבוצות מוחלשות, שלרוב יזכו לשירותי חינוך באיכות ירודה (וורצברגר וקטן, 2005). יתר על כן, המתנגדים להפרטה טוענים כי הפרטה בחינוך גורמת להנצחת הפערים החברתיים בשל התנהלותם של בתי הספר לפי שיקולים כלכליים על חשבון השיקולים החינוכיים והחברתיים (בלס, 2005). טענתם של המתנגדים להפרטה תמצא הדהוד בחלק מממצאיו של מחקר זה, המצביעים על היתרון של בתי ספר ציבוריים על בתי ספר פרטיים-לא סלקטיביים בזכאות לבגרות.

## ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו-עסבה, ח' (2011). "הפערים בתשומות והשלכתם על התפוקות של מערכת החינוך הערבית בישראל". בתוך: י' יונה ונ', מזרחי (עורכים): **פרקטיקות של הבדל במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אבינון, י' (2002). **מטרות וערכים בחינוך**. קריית ביאליק.
- אדי-רקח, א' (2010). "הפרטה ומנהיגות בבית הספר": עמדותיהם של מורים. בתוך: א', איכילוב (עורכת). **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי** (עמ' 175-208). תל-אביב: רמות.
- בלס, נ' (2005). "על הפרטה ועל חינוך". בתוך: י' קופ (עורך). **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2005**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ברק-ארז, ד' (2008). המשפט הציבורי של ההפרטה: מודלים, נורמות ואתגרים, **עיוני משפט** (3): 461 - 515.
- גופן, ענת' (2004). "עשה זאת בעצמך – יזמות אזרחית כאסטרטגיית חידוש במדיניות החינוך בישראל" הסדרה הכתומה, ירושלים: ביה"ס למדיניות ציבורית האוניברסיטה העברית ומכון פהר.
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**. תל אביב: מרכז אדווה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 62. ירושלים.
- וורצברגר א', וקטן, י' (2005). **השפעת ההפרטה על שירותי הרווחה האישיים ברשויות המקומיות**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר.
- זוסמן, צ' (2005). מסגרת לדיון במדיניות ההפרטה בשירותים חברתיים, בתוך: י. קופ (עורך), **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2005** (עמ' 255-278). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.
- חסון, י' (2006). **שלושה עשורים של הפרטה**. תל-אביב: מרכז אדווה.
- טנוס, נ' (2007). **חינוך חברתי: חקר הפעילות הבלתי פורמאלית בבית הספר התיכון הערבי בישראל**. ג'ת המשולש: מכון מסאר- מכון מחקר, תכנון וייעוץ חינוכי.
- יוסטמן, מ' (2007). **ביזור והפרטה במערכת החינוך**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כנאענה, י' (2005). **המשכיות וחדשנות בכפר הערבי בישראל: בין תרבות החמולה לבין התרבות האקדמית**. עבודת מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

- כץ, יי (1997). **הפרטה בישראל ובעולם**. תלאביב: פקר.
- מיכאלי, ני (2008). ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך. **מפנה**, עמ' 27-32.
- 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' 73-103). רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- פילי, ד' (2000). "ישראל מודל 2000": פוסט-פורדיזם נאו ליברלי. בתוך ד', פילי' וא' רם (עורכים). **החברה הישראלית בעידן הגלובאלי** (עמ' 34-56). ירושלים: הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- קטן, יי (2007). "הפרטה חלקית של שירותי רווחה אישיים". בתוך אי' אבירם, ג"ג גל ויוסף ק' (עורכים), **עיצוב מדיניות חברתית בישראל מגמות וסוגיות**, (עמ' 101-130). ירושלים, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קטן, יי (2000). "הפרטה חלקית של שירותי הרווחה", אי' רם, ג"ג גל, ויי קטן (עורכים), **עיצוב מדיניות חברתית בישראל** (עמ' 101-131). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קידר, מי (2010). " מגמות של הפרטת החינוך במגזר הערבי בשנות האלפיים", בתוך: א', יכילוב (עורכת). **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי** (עמ' 209-235). תל-אביב: רמות.
- רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ח' (2002). **הדור הזקוף**. ירושלים: כתר.
- Adnett, N. (2004). Private-sector provision of schooling: an economic assessment. *Comparative Education*, 40(3), 385-399.
- 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.

- Belfield, C. R., & Levin, H.M. (2002). *Education Privatization: Causes, onsequences, and Planning Implications*, Paris UNESCO.
- 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.
- Bulkley, K., & Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. *Educational Policy*, 17, 317–42.
- Caire, K. (2002). The truth about vouchers. *Educational Leadership*, 59(7), 38-42.
- Carnoy, m. (2000). Globalization and educational reform. In nelly p. stromquist & Karen monkman (Eds.), *globalization and education: integration contestation across colture* (pp. 43.-61). London & new York: rowdman & little.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). Politics, Markets and America's Schools. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12,(3).
- 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.
- Crump, S., & Slee, R. (2005). Robbing public to pay private? Two cases of refinancing education infrastructure in Australia. *Journal of Education Policy*, 20(2), 243-258.
- Fitz, J., & Beers, B. (2002). Education management organization and the privatization of public education : A cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38(2), 137-154.



- Friedman, M. (1997). Public schools: make them private. *Education economics*, 5(3), 341-344.
- Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948-2000: A political study*. New-York: Suny Press.
- Goldhaber, D. (1999). School choice: An examination of the empirical evidence on achievement, parental decision making, and equity. *Educational Researcher*, 28(9), 16-25.
- Goldhaber, D. (2000). School Choice: Do We Know Enough?. *Educational Researcher*, 29(8), 21-22.
- Goldring, E., & Phillips, K. (2008). Parent preferences and parent choices: The public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 09-230.
- Goldring, E B., & Shapira, R. (1993). Choice, empowerment, and involvement: What satisfies parents?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 396-409.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Helsby, G. (1999). *Changing teacher's work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Jbareen, Y. (2006). " Critical Perspectives on Arab Palestinian Education in Israel ". *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1052-1074.
- Andrews Lester, P.E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1): 223-233.

- 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.
- Naradowski, M., & Andrada, M. (2001). The privatization of education in Argentina. *Journal of Education Policy, 16*(6), 585-595.
- Nelson, B., Berman, P., Ericson, J., Kamprath, N., Perry, R., Silverman, D., & Solomon, D. (2000). *The state of charter schools 2000: Fourth-year report*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J., & Foskett, H. (2002). The voice of teachers in marking their school: personal perspectives in competitive environments. *School leadership and management, 22*(2), 177-196.
- Ramamurti, R. (Eds.). (2000). *Privatizing Monopolies: Lessons From the Telecommunications and Transport Sectors in Latin America*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 317-331.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teacher's work in a globalizing economy*. London & New York: Falmer Press.