

עבודה סמנטיקה

במסגרת הקורס: תרבות חברה וביה"ס.

נושא העבודה : שיתוף המורים בתהליך קבלת ההחלטות במגזר
הערבי והשפעתה על המוטיבציה אצלם .

מוגשת ל : אהוד רביב .

מאת : עבאסי מחמוד .

ת.ז : 023365059 .

תאריך הגשה : 5.11.2001

חינוך וחברה בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל.

"ליצירת הרקע ללימוד להתנסות חיה דרוש שמשטר בית הספר עצמו יהיה דמוקרטי", להפעלת הכלים והדרכים דרוש ארגון, דרושים מנהיגים חינוכיים. ודרוש גם חומר לימודי מודפס. משרד החינוך (חוזר המנהל 1985, : 24).

ע"מ להשיג את המטרות העיקריות של תוכנית הלימוד לדמוקרטיה במיגזר הערבי, יש ליישם את הדמוקרטיה בתוך בית הספר, "דמוקרטיזציה פנימית". אחרי מחקרים מעמיקים של יוסף, באשי (1995). מאגן אלהאג' (1989) ואחרים, בהתייחסותם לרמת הדמוקרטיזציה הפנימית של ביה"ס הערבי, הגיעו לתוצאות דומות, שרמת הדמוקרטיה בבתי הספר הערביים נמוכה מאוד. בבתי הספר הערביים עדין פועלים לפי שיטת הלימוד הפרונטלית. המורה במרכזו והתלמידים מתבקשים רמת משמעות גבוהה, יש עדיין עונשים גופניים, היחסים הם היררכיים בין העובדים במערכת החינוך במגזר הערבי. האגף לחינוך לערבים – מפקח מנהל – מורה – תלמיד. המבנה ההירארכי הקשוח מגביל את כושר היוזמה של המורה שהוא אמור לעמוד במרכז תהליך החינוך לדמוקרטיה כדמות מובילה. קיים חוסר אימון בין המורה לבין המנהל. דמות המנהל בעיני מוריו הוא כשרת המדיניות שנכפתה עליו באמצעות הפיקוח, הם חרדים מפני המפקח ומשערים כי זו גם חרדת מנהלים. צווי הפיקוח והמנהל אינם יוצרים הזדהות המורה עם מקצועו ועם תפקידו ועוד, אבל המנסה להעמיק יגלה, כי עדיין רבה תלותו, הממשית והפסיכולוגית של המורה במנהלו (יוסף באשי, 1981: 46).

מערכת החינוך הערבית בישראל פיתחה תלות במערכת החינוך היהודית, השינוי, השיפור והקדמה הובנו כמרוץ אחרי תרבות הרוב, והרצון לחיקוי היה אמת המידה הבלעדית למרכיבי הקדמה ושינוי הרצויים. כל זה נעשה מחוסר אבחנה בין השווה לשונה בשתי מערכות החינוך (יוסף באש 1995. עמ' 108) דוח מבקרת המדינה לשנת 1993 מצביע על הבדלים בהקצאת תקציבים בין שתי מערכות החינוך. דבר אשר משפיע על מרכיבים שונים במערכת החינוך הערבית.

- 1 – אין קיום של בעלי תפקודים דומים באחוז דומה (כמו מפקחים, קציני ביקור סדיר ועוד).
- 2 – מידת הטרוגנית של מערכת החינוך הערבית גדלה בצורה משמעותית וכיום אפשר לאפיין אותה כמערכת הטרוגנית נמוכה בהשוואה למערכת החינוך היהודית.

- 3 – אחוזי השונות המוסברות בין בתי הספר במגזר הערבי קטנים יותר בהשוואה למערכת החינוך היהודית. כלומר, הבדלים בממוצעי ההישגים. (יוסף באשי 1995).
- 4 – יוסף באשי מצביע על שלוש בעיות מהותיות במערכת החינוך הערבי האחת:
דימוי התלמיד בעיני המורה כאובייקט לצבירת ידע. השני: דעות קדומות אצל המורה לגבי יכולתו הנמוכה של התלמיד. השלישית: הדימוי העצמי הנמוך של התלמיד בביה"ס, הנובעת מחיזוקים שלילים תכופים מצד המורים.
- הרבה גורמים מונעים מהמורה הערבי להיות מנהיג חינוכי ולממש את הדמוקרטיה בבית הספר.**
- א – מטרת החינוך הערבי לא מתאימה למציאות הפוליטית – חברתית של האוכלוסייה הערבית בישראל ולשינויים החברתיים שחלו בקרב האוכלוסייה מאז קום המדינה.
- ב – חוק חינוך ממלכתי, לא מתחשב בצרכי החינוך הערבי, ומתעלם מהייחודיות התרבותית והלאומית של המיעוט הערבי בישראל.
- ג – המורה הערבי אנו יכול להתמודד עם שאלות פוליטיות "ריגשות" כמו הזהות הלאומית ונושא האדמה הוא מתחמק מלהיקלע למצבים מסובכים כאלה, מחשש לעתידו ומשירותי הביטחון. (דוח ון ליר על פעילותו 1983 – 1985: 34).
- "איש החינוך" הערבי הינו פחדן, פשרן, ללא יוזמות וחושש להביע את דעותיו הפרטיות". (הארץ, 22 ליוני 1987).
- ד – תהליך מינוי המורה הערבי והכשרתו פוגע גם הוא בתדמיתו כמנהיג חינוכי. (מאגד אלחאג' 1995).
- ה – בהתייחס לפוליטיקה הפנימית, התחרות בין החמולות חוזרת לתוך בית הספר ומשפיעה על מערכת היחסים בין המורים לבין ההנהלה (שם: 17). התחרות הזאת גורמת למתחים בין קבוצות שונות. (בין מורים מחמולות שונות). קונפליקטים אלה מעיקים על האווירה החינוכית בבית הספר במגזר הערבי.
- ו – החברה הערבית עוברת תהליך מודרניזציה מואץ, לעומת זאת בית הספר הערבי הוא עדיין בעל מבנה ומשט שמרניים. ובזה קיימת בעיה של התאמת בית הספר הערבי לשינויים שחלו בחברה הערבית.
- ז – לפי (שכטמן ואחרים) שהמיגזר החינוכי הערבי מושפע מערכים המאפיינים את החברה הישראלית בכללה, מורים ערביים רבים הינם בוגרי אוניברסיטאות בישראל בערך 26% ובוודאי הושפעו מגישות פתוחות יותר.

פרק 3

שלושה מודלים של ניהול בית הספר והקשר שבין מודל הניהול

לבין מערכת הערכים של המנהל .

בשנים האחרונות התגלה, כי הערכים האישיים של המנהל וליתר דיוק – האוריינטציה הערכית שלו מהווה פוטנציאל בניכוי הצלחתו בארגון. (גמאל אבו חסין 1995).

מערכת הערכים של אדם, היא גורם הקובע את סולם העדיפויות שלו, את תפיסת עולמו, את אופן בחירת המידע שלו ואת יחסיו הבין אישיים, ערכיו של אדם קובעים במידה רבה את מטרותיו בחיים, כלומר משפיעים על החלטותיו ועל התנהגותיו. מערכת הערכים נתפסת כמסגרת תפיסתית בתהליכי קבלת החלטות ופתרון בעיות (שם עמ' 3). במחקרים (שכטמן ואחרים 1992) נמצא קשר בין סגנון המנהיגות של המנהל לאקלים בית הספר, להרגשת המורים ולהתנהגותם. סגנון מנהיגות פתוח ודמוקרטי השפיע על הרגשה טובה יותר בצוות המורים על שביעות רצון גבוהה יותר בעבודה ועל עבודה עצמית גבוהה יותר של המורה. קשר בין הערכים לבין סגנון מנהיגות בבית ספר נמצא במחקרים שונים (גזיאל, 1982).

מערכת הערכים של מנהל משפיעה על פעילותיו ועל תהליך קבלת ההחלטות ופתרון הבעיות בביה"ס. לפי (גמאל אבו חסין) נמצא כי מנהלים בעלי אוריינטציה ערכית פרגמטית נתפסו בעיני המורים כידידותיים פחות וכבעלי סגנון מנהיגות מכוון למשימה. לעומתם, מנהלים בעלי אוריינטציה ערכית, מוסרית נתפסו כבעלי סגנון מנהיגות מכוון לאנשים.

(גזיאל, 1982) בדק את הקשר בין מערכת הערכים לבין סגנון המנהיגות במערכת החינוך בישראל ומצא שבעלי אוריינטציה ערכית – פרגמטית נטו להעדיף סגנון מנהיגות מכוון למשימה. לעומת בעלי אוריינטציה ערכית מוסרית העדיפו סגנון מנהיגות מכוון לאנשים.

ערכים פרגמטיים כגון: "הישגיות, צייתנות, תוקפנות, יוזמה, תחרות, הצלחה, יצירתיות, שאפתנות וכו'.

ערכים מוסריים כגון: סובלנות, סלחנות, רווחה, קשר, עם היכולת, כבוד עצמי, שוויון, ביטחון משפחתי וכו'.

סגנון המנהיגות של מנהלים במגזר הערבי ומערכת הערכים שלהם: הקשר בין סגנון המנהיגות של

המנהל לבין מערכת הערכים שלו דומה בבית הספר בחברה הערבת בישראל לזה בבית ספר בחברה מודרנית, אף על פי שבחברה זו עדיין מצויים גילויים של חברה מסורתית (אלחאג 1996). מנהל בעל מערכת ערכים מוסרית נוטה לסגנון מנהיגות מכוון לאנשים יותר מאשר מנהל בעל מערכת ערכים פרגמטית. לעומת זאת, מנהל בעל מערכת ערכים פרגמטית נוטה לסגנון מנהיגות מכוון למשימה יותר מאשר מנהל בעל מערכת ערכים מוסרית (אבו חסין, 1999). מנהלים בעלי מערכת ערכים מוסרית (עם סגנון מנהיגות מכוון לאנשים) תורמים לאפקטיביות ביה"ס יותר מאשר מנהלים בעלי מערכת ערכים פרגמטית (עם סגנון מכוון למשימה). מודעות כזאת למנהלים עשויה לאפשר לו לחרוג ממגבלות מערכת הערכים שלו בקבלת החלטות והפעלת ביה"ס.

אפשר לסכם: בתהליכי בחירת מנהלים או מיון מועמדים להרשמה בניהול במגזר הערבי, צריך להעדיף מועמדים בעלי מערכת ערכים מוסרית ממועמדים בעלי מערכת ערכים פרגמטית (שם).

סגנון המנהיגות הוא הדרך שבה מפעיל המנהל את כפיפיו בפעילותם להשגת המשימה, אני אתייחס לשלושה סוגי מנהיגות שונים:

מנהיגות מעצבת

מנהיגות מעצבת, היא בנייה מחדש של בית הספר. הכנסת שינויים משמעותיים בתוכו ושיפור בביצועים אצל מורים ותלמידים.

תפקיד המנהל המעצב, היא לתרגם את הערכים של הקהילה למעשים ולוודא שהם באים לידי ביטוי במסגרת המוסד החינוכי. (Lithwood ליטווד 1992) במאמרו טוען כ מנהיגים מעצבים, מנהלי בתי ספר חותרים להשיג שלוש מטרות עיקריות:

- א – עזרה לצוות ותמיכה בפיתוח תרבות בית – ספרות משתפת ומקצועית, אפשר להשיג מטרה זו דרך שיתוף הסגל בתהליך קבלת החלטות, צמצום הרגשת הבדידות של המורה, שיתוף הצוות דרך מתן סמכויות והפנמה של נורמות המוסד החינוכי.
 - ב – חיזוק ועידוד המורים להתפתח מקצועית. הנעת המורים להתפתחות מקצועית גדלה כאשר הם מפנימים מטרות הקשורות בכך. למשל לתת להם תחושת מחוייבות לחזון ולייעוד בתי הספר.
 - ג – על המנהלים המעצבים לעודד המורים בלפתור בעיות ביעילות, דבר אשר מעורר אתגר ועניין אצל חברי סגל ההוראה בבית הספר ובזה הם מפתחים שאיפה להמשיך לפתור בעיות בדרך מקורית וחדשנית, כל זה מגביר את המוטיבציה להשקיע במוסד החינוכי. על המנהלים לעודד העובדים כי המנהל וצוות המורים שותפים בתהליך קבלת ההחלטות ועוברים תהליך מעצב שבו כל צד מניע את האחר להשיג מטרות נעלות יותר (מיטשל ודוגלאס 1992). מנהלים שהתנסו בהכנסת שינויים במוסד באמצעות שימוש באסטרטגיות של מנהיגות מעצבת הצליחו במשימתם במידה רבה, הם התחשבו בסובבים אותם, נתנו דוגמא אישית, הציעו רעיונות לכפופים להם ושמו דגש על הקבוצה ועל שיתוף הפעולה של החברים. הם הצליחו להוביל לרפורמות במוסד ולהביא לשיפור בתפקיד ביה"ס.
- המנהלים המעצבים אינם מקבלים את המציאות כפי שהיא, אלא רוצים לשנות את המצב הקיים כדי להביא לשיפורו, הם מתחשבים באחרים, בעלי כושר לסחוף אחרים ומלהיבים. במנהיגות מעצבת, הפרטים פונים לאידיאלים ולערכים כמו חופש, צדק, שוויון והומניות – ולא לרגשות כמו פחד, חמדנות, קנאה או שנאה.

המנהיגות המעצבת מורכבת משלושה רכיבים :

כריזמה :

- 1 – המנהל מודל לחיקוי .
- 2 – המנהל מקרין נוכחות דינמית , מגנטית רבת עוצמה
- 3 – המנהל מגלה כשרון ויכולת התמודדות בהצלחותיו .

התחשבות אישית

- 1 – המנהל קשוב לדאגות של המורים .
- 2 – המנהל מאמין ביכולת המורים לעבור מכשולים .
- 3 – המנהל מתנהג כלפי כל מורה כאל אדם ייחודי ולא כחלק מהקבוצה .
- 4 – למנהל חשוב מאוד לדעת מה רוצים המורים להשיג בעבודתם בביה"ס

אתגר אינטלקטואלי

- 1 – המנהל שואף להציב אתגרים בפני המורים כדי שישגו יותר .
- 2 – המנהל מניע אותם לחשוב על בעיות ישנות בדרכים חדשות .
- 3 – המנהל מראה זוויות חדשות להתבונן בבעיות .

לסיכום המאפיינים של המנהיגים מעצבים : סוכני שינוי , אמיצים ונוטלי סיכונים , מחושבים , מאמינים באנשים ושואפים להאציל להם סמכות ורוח , מונעים על ידי מערכת ערכים המכתיבה את התנהגותם , לומדים משך כל חייהם , בעלי חזון , מסוגלים לחלום ולתרגם את החלומות למציאות .

מנהיגות סמכותית – משימתית

המנהיג הסמכותי קובע את מדיניות הקבוצה ומודעי על המטרות ואת הדרך להשגתן. הוא לא מתווה תוכנית כללית ומקיפת. לכן, הכפופים לא יודעים על הצעדים הבאים העומדים להתרחש והם תלויים בהחלטות המנהיג, המנהיג מרוחק ומבודד מן הקבוצה ולא נוטל חלק בפעולותיה.

סגנון מנהיגות סמכותי – המאופיין בהפעלה ריכוזית של הכפופים תוך הדגשה בלעדית של הפעילויות המשימתיות. המנהל מגדיר את תפקידיהם של חברי הקבוצה מתכנן את הפעולות ואת שיטת העבודה, מתרכז בייצור ובהשגת מטרות הארגון וכו'.

המנהל הסמכותי מדגיש השגת מטרות, הישגיות גבוהה ופיקוח צמוד לעובדים. מנהיגות סמכותית מפתחת התנהגות תלותית ונכנעת, ויותר במידה מסויית על האינדיבידואליזם וגם על תודעה קבוצתית מפותחת יותר.

במאמרו של גמאל אבו חסן 1999 מצא כי ישנו קשר בן מערכת ערכים פרגמטית לבין מנהיגות סמכותית (מכוון למשימה).

מנהיגות דמוקרטית

המנהיג הדמוקרטי מאפשר לקבוצה לקבוע מדיניות תוך כדי דיון ותהליך של קבלת החלטות,

בהשתתפותו הפעילה :

הוא מעודד ועוזר ומציע הצעות, הדיון מעניק לחברי הקבוצה מבט כולל על המשימות שעליהם לבצע. בשיטת מנהיגות דמוקרטית המנהיג נותן תחושת התחשבות, אמון, ערך עצמי ומעודד שיתוף פעולה בין העובדים.

(שכטמן זועבי וכץ 1992) ערכו מחקר בישראל על מדגם מורים מן הסקטור מערבי, ממצאי המחקר

הראו כי "סגנון מנהיגות דמוקרטית ופתוח של המנהל, השפיע על דימוי עצמי חיובי של המורה על שביעות רצונו מן העבודה ועל אקלים חברתי חיובי בצוות המורים. (שם עמ' 67) הדימוי העצמי החיובי של המורים מתפתח בתנאים של קבלה, פתיחות, חיבה, ותמיכה מהסביבה.

לכן, מורה אשר מנהלו מגלה כלפיו עניין, דאגה, התחשבות ויחס אוהד ומעודד דימוי העצמי והערכתו העצמית יגדלו, במאמרו של (גמאל אבו חסן 1995) מצא שמנהלים בעלי ערכים מוסרית הם ינהלו בית ספרם בסגנון דמוקרטי.

סביר להניח, איפא שמנהל בעל מערכת ערכים מוסרית יצליח להשתית את תרבות בית ספרו על ערכים דמוקרטים יותר מאשר מנהל בעל מערכת ערכים פרגמטית. (שם עמ' 32)

מאחר שחוקי מדינת ישראל הם ביטוי לדמוקרטיה ובתי – הספר בה אמורים לטפח ערכים בהתאם, סביר להניח שמערכת הערכים מוסרית של מנהל תהלום בית הספר בחברה זו.

הקשר בין סגנון המנהיגות של המנהל לבין המוטיבציה של המורים

בכדי להגיע למסקנה ברורה לקשר הנ"ל, ערכתי שלושה ראיונות עם שלושה מורים מהמגזר הערבי, הראיונות פתוחים, השמות לפי האות הראשונה מכל שם מקום הראיונות היו בביתם של המרואיינים, הראיון מחולק לפי נושאים.

תיאור המורים:

ו': ותק בהוראה 44 שנה, מורה להיסטוריה, תואר MED, משרה מלאה וסגן המנהל בבית"ס יסודי.

ס': ותק בהוראה 5 שנים, מורה למדעים, תואר BED, משרה מלאה.

פ': ותק 11 שנה, מורה לאומנות, תואר B.A, משרה חלקית. הראיון מחלק לפי נושאים:

- מידת שביעות רצון אישית אצל המורים:

מהראיון שערכתי עם המורים רואים שמידת שביעות הרצון של המורים תלויה בסיגנון הניהול של מנהל בית"ס, במיגזר הערבי כמעט רוב מנהלי בתי הספר אימצו סגנון ניהול סמכותי שמבוסס על עקרונות של שליטה וכוח, לכן המורים שראיינתי מרגישים רע עם עצמם, דחויים, אין להם חשק לעבודה, נעדרים הרבה. פ' אומרת: שהיא מנצלת את כל ימי המחלה ולוקחת אותם כחופש מבית"ס. למורים יש תפיסה עצמית שלילית, מרגישים חסרי אונים, לא יכולים לשנות את המצב הקיים, תקועים ולפעמים מרגישים מושפלים לכן יש להם הרגשת נקמה מהבית"ס ומכל המערכת.

לעומת זאת, המורה ו' שמלמד בבית"ס שהמנהל בו מבצע סגנון ניהול דמוקרטי ופתוח מרגיש בקבלה ובשייכות לבית"ס. מגיע לעבודה במרץ ומאושר, הוא מתאר את הצלחת בית ספרו, ששוררת בו אווירה חברתית, המורים מביעים את דעתם, מתפקדים בכיתה בצורה יעילה, יש תקשורת בין צוות המורים ויחסים טובים. כמו כן, יש יחסים אינטימיים בצוות.

המורה ו' מתגאה בזה שהוא במשך 44 שנות. ותק נעדר רק 5 פעמים, מתאר עצמו כאדם מצליח, התקדם בתחום עבודתו, יש לו יחסי טובים עם הדמויות המשמעותיות בסביבתו החברתית ועם תלמידיו.

- יחסי צוות המורים ושביעות רצון בעבודה.

מהראיון עם המורים רואים שהיחסים בצוות המורים לא טובים, אין שוויון בין המורים, חלק גדול מהם מרגיש שהמצב מתוח בין המורים, המורים מחולקים לקבוצות קטנות "קליקות" שאין תקשורת בין קבוצות אלה, מה שמלכד חברי הקבוצה זה אינטרס אישי, עמדות דומות כלפי המערכת והמנהל. אין ביטוי חופשי של רגשות והתחלקות וחשיפה של מידע אישי, אין קבלה בין הקבוצות ואי – אכפתיות בין – אישית בצוות, הקונפליקטים האלה מבוססים על חוסר צדק ושוויון.

למשל: המורה פ' טוענת שהרבה מורות שהגיעו אחריה, קיבלו יותר ממנה, השלימו להם משרתם, קיבלו ריכוזים ואפילו מחנכי כיתות, והיא נשארה תקועה בלי סיבה מוצדקת זה מייאש, מדכא ויוצר רגשי נקמה כלפי הבה"ס והמערכת ויחסי צוות לא טובים.

אין שביעות רצון בעבודה, כי אין מענה לצרכים שלנו טוען: הצרכים הבסיסיים, כמו הערכה וכבוד, "אם עובדים ולא מעריכים אותנו, אז אין טעם להמשיך לעבוד ולהשקיע".

מהראיון עולה כי מנהלים סמכותיים גורמים ליחסי צוות רפופים מתיחות, חוסר שיתוף פעולה, ואם נכפה עליהם שיתוף פעולה אז המורים מבצעים אותו לא מרצון.

המורה ו' שבבית הספר שבו מלמד מעיד שמורים מעורבים בעבודה ובתהליך קבלת ההחלטות לכן המורים לא מרגישים בבדידות הם נפגשים הרבה מחוץ כותלי בית הספר, יחסים חברתיים טובים, נותנים גיבוי אחד לשני, יש בין המורים כבוד הדדי, עוזרים בתחום המקצועי לכן הם נהנים בעבודתם.

- מידת שיתוף המורים בתהליך קבלת החלטות והמוטיבציה שלהם.

מהראיונות מתברר שרוב המנהלים במגזר הערבי אינם משתפים את המורים בקבלת החלטות, המורים הביעו פחות שביעות רצון מהמידה המוגבלת של שיתופם בתהליך קבלת ההחלטות, ככל שהם חשו שהורחקו מתהליך זה, כך גילו אדישות רבה יותר כלפי צורכי בתי – הספר כארגון, והתרכזו יותר בעבודתם ברמת הכיתה, לכן המורים מרגישים בבדידות מקצועית וניכור, תחושה זו פוגעת ביכולתם המקצועית ומקטינה את טווח הראייה של המורים למטרות ביה"ס ולכן המורים מעוניינים להתנתק מהנעשה בביה"ס ואים נושאים באחריות הנעשה כי אינם משותפים בהחלטות.

- קשר בין שיתוף מהותי לבין שיתוף למראית העין.

מהראיון מתברר שהמנהלים עושים כאילו משתפים, אין שיתוף מהותי בתהליך קבלת ההחלטות, המורים מדווחים על שיחות שהיו להם עם מנהליהם ועל סיכומים ותוכניות עבודה שהחליטו ביחד, אבל בהתנהגות המנהל רואים ביצוע שונה לחלוטין בהחלטות אלה. זה מעורר חוסר אימון במנהל, ושוררת אווירה שלילית.

- שיתוף המורים בקבלת החלטות ותפיסתם לגבי כוחם ומנהיגותם

המורים רוצים להיות שותפים בתהליך קבלת ההחלטות בביה"ס, הם לא עושים זאת ממניעים של חתירה תחת מנהלים, אלא הם מעוניינים להשפיע במידה כזו, שיהיו להחלטותיהם השפעה על איכות הלימודים וההוראה בביה"ס, הם רוצים לממש את מנהיגותם ולהתנסות בה, הם רוצים להוביל לשינויים בביה"ס, המורים רוצים שיעניקו להם אוטונומיה וסמכות שיוכלו לפעול.

המורה ו' שהוא סגן המנהל ומדווח על היתרונות בתפקידו, הוא דיווח על התפתחותו המקצועית ואינטלקטואלית שהביאה לעלייה בביטחונו העצמי ולמחויבות רבה מצדו להוראה.

יחסי המנהל אל המורים וסגנון תפקודו של המורה בכיתה.

מהראיונות רואים שיש השפעה גדולה וקשר חזק בין התנהגות המורים בכיתה ועם התלמידים, לבין יחסי המנהל אל המורים, בבתי הספר שהמנהל מתייחס למוריו בכבוד, מעריך, משתף בהחלטות, המורים התנהגות בצורה דומה עם תלמידים בכיתה, הם נכנסו רגועים לכיתה. דיברו בטון דיבור נמוך, הקשיבו לבעיות התלמידים הפעילו התלמידים בקבוצות כאשר התלמיד הוא במרכז, המורה תמיד הגיע מוכן לכיתה, התנהג בצורה דמוקרטית ופתוחה עם התלמידים, התלמידים הרגישו באווירה חיובית. בניגוד לזה מנהלים לא משתפים את המורים בקבלת החלטות, וגישתם היתה סגורה ושתלטנית, יצרה אי אימון והעדר מעורבות, קשר זה הינו דו – סטרי במהותו, המורים מתייחסים לתלמידים בחוסר סבלנות, לא מקשיבים להם, מכריחים אותם לשבת ולהקשיב בכוח המורים לא מוכנים לחדש, להכין שיעורים שדורשים מאמץ מהמורה, רואים תפקידם אך ורק להעביר את החומר ולא מעבר לזה, מזניחים הצד הרגשי אצל התלמידים, ויותר מזה המורים מתנהגים בסגנון סמכותי לחלוטין כלפי התלמידים בכיתה, זה יוצר בעיות משמעת בכיתה. התלמידים תמיד מרעישים, לא מקשיבים, יש מתח ביניהם ואלמות פיסית, והמנהל בסוף בא בטענות למורים, למה הם לא שולטים בכיתה.

המורים ס' ו פ' מפנים אצבע מאשימה כלפי המנהל, הכל בגללו פ' טוענת שהתלמידים מפחדים מהמנהל ומהמורים הסמכותיים וזה לא בצדק, אז אני לא מרגישה טוב עם זאת שאני חייבת להיות סמכותית עם התלמידים, קשוחה, לא נותנת להם הזדמנות להביע דעתם ולהקשיב להם. לכן "אני מבצעת עבודה שאני לא מאמינה בערכים שלה בניגוד למחשבות שלי". זה אופייני לבתי ספר במיגזר הערבי שהתלמידים מתקשים להתבטות, מפחדים מדמויות חשובות כמו מנהל, ראש מועצה וכו'.

פרק חמישי

תהליך קבלת ההחלטות בביה"ס במגזר הערבי

ערכתי שלושה ראיונות עם שלושה מנהלים מהמגזר הערבי, הראיונות פתוחים, השימות לפי האות הראשונה מכל שם, הראיונות היו בביתם של המראיוניים, הראיון מחולק לפי נושאים. תיאור המנהלים:

מ': ותק בהוראה 25 שנה ובניהול 17 שנה, תואר ראשון.

ח': ותק בהוראה 20 שנה ובניהול 5 שנה, תואר דוקטור.

א': ותק בהוראה 40 שנה ובניהול 36 שנה ותואר ראשון.

- מערכת היחסים בין מנהלים – מורים.

מהראיונות מתברר שהמנהלים רואים את מערכת היחסים בינם לבין המורים כי אינה שוויונית, היחסים הם מנהיג – מונהג, המנהלים מרגישים בעלי כוח וסמכות יותר מהמורים, הקשרים בין המנהלים – מורים רפופים, המנהלים חושבים שצריך לשים גבולות למורים ולרסן אותם, הם טוענים כי אין גבולות לדרישות המורים, לכן לדעתם המורים צריכים לעשות חשבון למנהל! המצב הזה יוצר פחד מורים – מנהלים והפחד הזה מתבטא בזה שהמורים לא מחליפים דעות עם מנהלים בנושאים שונים, המנהלים לא מתייעצים עם המורים, יש נתק מחלט וחוסר אימון הדדי בין מורים – מנהלים.

- אפיוני סגנון הניהול בביה"ס במגזר הערבי.

מתברר שאפיוני סגנון הניהול בביה"ס במגזר הערבי הוא סמכותי, המנהל שוהה רוב הזמן בחדר שלו נמנע להיות בקשר ישיר עם המורים, המורים לא יכולים לפנות למנהל ישירות, צריכים לכנס אליו דרך המזכירה ובזמנים הנוחים לו, המנהל קובע את מדיניות בית הספר, ולא משתף את צוות המורים בקבלת ההחלטות, הוא מודיע על החלטותיו בישיבות, סגנון הדיבור הוא ביקורתי וכמעט לא משבח, לא מדבר על נושאים אישיים עם המורים.

- כיצד רואים המנהלים התייחסות המורים לנושאי קבלת ההחלטות שהם קבעו?

רוב המנהלים שראיינתי טוענים שצוות המורים לא מבצעים החלטות שמקבלים מנהליהם בצורה שהם התכוונו אליה, כל מורה מבצע את ההחלטות לפי רצונות, דעות והשקפות שונות, המורים מתייחסים

להחלטות לפי האינטרס האישי. ביצוע החלטה אינו נושא אופי מרד, אלא מתבטא בביצוע רשלני, שטחי, ובזלזול.

לכן המנהלים מקפידים שהמורים יבצעו את ההחלטות ללא פשרה ובכל זאת יש החלטות שאין כלי למדוד מידת ביצועם וזה נשאר קשור במידת אמינותם ושייכותם של המורים למערכת. המנהל – ח' טוען שיש נטייה "טבעית" להתנגד להחלטות המתקבלות על ידי המנהלים, כל החלטה שדורשת מאמץ מסוים מהמורים, אז הם מתנגדים לה, בלי להבין את התוכן והמטרה מאחרי המתקבלות, לכן זה טבעי אם משתפים את המורים בתהליך זה הם יבחרו בהחלטות שמקלות עליהם ועל תנאי עבודתם.

- כיצד מנהלי בתי הספר במגזר הערבי מקבלים החלטות? .

שני המנהלים מ' ו' ח' מסכימים באופן מוחלט שאין צורך בקבלת הסכמתם של העובדים בהחלטות המתקבלות על ידי המנהלים, הם טוענים שלמנהלים יש אינפורמציה מספקת בקבלת ההחלטות או פתרון בעיה באיכות גבוהה, אין צורך להעסיק את המורים לא בהיוועצות וגם לא בדיון קבוצתי, כי זה יגזול זמן ויהיה על חשבון עבודתם "תפקיד כפול". המנהלים נועצים הרבה עם הדרג העליון במערכת (מפקחים, יועצים ומנהלים אחרים.....) ונמנעים לערב את המורים כי יש להם פחד להראות חלשים בפני המורים, או בכדי להימנע מהתערבות מיותרת של המורים בעבודת המנהלים.

המנהל א' חושב שיש צורך בהתערבות המורים בהחלטות אבל עדיין לא ברור לו איך להגדיר תפקיד מורה משתתף בתהליך קבלת החלטות, איך עושים את זה? מתי יהיה זמן להתייעץ עם המורה? , הוא מודה שעדיין אין כלים למנהלים במגזר הערבי כיצד להכניס שינוי זה! .

המורה מ' טוען כי יש ניגוד אינטרסים בין המורים עצמם לכן שיתוף המורים בתהליך זה מסוכן ומפחיד את המנהלים כי עלול ליצור איבה ואווירה טיעונה בצוות המורים.

- כיצד מתנהגים המנהלים כאשר אין להם דעות במידה מספקת בקבלת החלטה בנושא מסוים? .

שלושת המנהלים שראיתנתי פונים לגורם חוץ, כמו מפקחים או מנהלים חברים, כאשר הם חסרי ידע נושא מסוים שצריך לקבל החלטה עבורו, ונמנעים לשותף את צוות המורים באותו ביה"ס ולא מוכנים להיוועץ בצוות ולקיים עימם דיון ולהאציל להם את סמכות ההחלטה, לדעתי יש פחד אצל המנהלים להראות חלשים בפני המורים, כמו כן יש חשש שהמורים יפתחו מנהיגות פנימית בתוך ביה"ס ויהוו גורם מאיים עתיד המנהל! .

- הגורים החיצוניים המשפיעים על המנהלים במגזר הערבי בתהליך קבלת ההחלטות .

רוב המנהלים לא מתבססים בעבודתם על הצד התקנוני ולא נוהגים על פיו , המנהלים ניצבים מול דרישות תקיפות מצד הממונים , דרישות אלה אינן ריצויות למנהלים ולכן נוצר קונפליקט עמוק שהופך לגורם ראשוני במעלה במאזן קבלת החלטות , חוסר החופש והבחירה של המנהלים משפיע על החלטות המנהלים, הממונים שהם יכולים להיות ראש מעוצה מקומית או מפקח , בדרך כלל הם מפעילים לחץ על המנהלים ומתערבים להם כמעט בהכל , לכן מנהלי ביה"ס מרגישים מוגבלים ולפעמים עובדים בניגוד לאמונות שלהם , ויכול להיות שזאת הסיבה שהם לא יכולים לשתף את המורים בתהליך קבלת ההחלטות כי הם בעצמם מראש מוגבלים.

רשימה ביבליוגרפית

- (1) אבו-הסין, ג. (1995). מנהל בית הספר כמקבל החלטות: תבנית חשיבה ותהליכים בפתרון בעיות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 20, 5-23.
- (2) אבו-הסין, ג. (1998). הקשר בין מערכת הערכים של מנהלי בתי ספר במגזר הערבי בישראל לבין סגנון המנהיגות שלהם. עיונים במינהל בארגון החינוך, 22, 87-100.
- (3) אלחאג, מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל. ירושלים: מאגנס, מכון פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית.
- (4) אלחאג, מ. (1989). החינוך לדמוקרטיה בבית הספר הערבי בישראל: בעיות ומשימות. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.
- (5) אלחאג, מ. (1995). המורה הערבי בישראל: מעמד שאלות וציפיות, אוניברסיטת חיפה, מרכז לחקר החינוך.
- (6) באשי, י. (1995). מערכת החינוך הערבית בישראל והצעות לשיפור. כתב עת המזרח החדש. כרך ל"ו 108-116.
- (7) גזיאל, ח. (1982). הקשר בין מערכת הערכים של תלמידי מינהל החינוך לבין תפיסתם את הסגנון הניהולי הרצוי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 10, 57-68.
- (8) גזיאל, ח., צוויינר, י. (1987). ציפיות מורים לקידום בתפקידי ניהול והדרכה בבית ספר על יסודיים. עיונים בחינוך, 14, 95-108.
- (9) גרבר, ויון. (1995). המנהל כסמכות רשמית וכמנהיג של מורים ושל הורים בבית הספר העברי והערבי. {תל-אביב}.
- (10) זועבי, מ. (1992). הקשר בין מנהיגות המנהל של בית הספר לבין הרגשתם של המורים ותפקודם בכיתה במערכת החינוך הערבית בישראל.
- (11) סלומון, י. (1997). תהליך קבלת החלטות, דעות: כתב עת בנושאי הוראה וחינוך 3: 28-34.
- (12) פוקס, א. (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל-אביב: צריקובר.
- (13) פרידמן, י. (1987). מעורבות מבוקרת של מורים ואנשי הצוות בתהליכי קבלת החלטות לבית הספר – מודל מירשמי למנהלים. עיונים במינהל ובארגון החינוך 14: 41-62.
- (14) פרידמן, י. (1997). אוטונומיה מקצועית למורה: החירות לקבל החלטות עקרוניות בעניינים פדגוגיים ובארגוניים. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות ל"ח: 578-598.
- (15) פרידמן, י. (1993). מנהיגות ובשלות הצוות. מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 19, 29-46.
- (16) קולא, ע. וגלובמן, ר. (1994). להיות מנהל ולהצליח השתלמות מוסדית לשיפור ההוראה ולהצלחת הלומדים. הוצאת רכס.
- (17) צכטמן, צ. זועבי, מ. כץ, מ. (1992). השפעת סגנון מנהיגות ניהולי על מרכיבים הקשורים להרגשת המורים בבית הספר ולהתנהגותם בכיתות במגזר הערבי בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 18, 59-74.
- (18) שרון, ש. שחר, ח. (1990). ארגון ועבודת צוות במוסדות החינוך, הוצאת שוקן, ירושלים ות"א