

יזמות הורים להקמת בתי-ספר

אסתי הוס

אפריל 2011

אודות בית הספר ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל

בית הספר ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל הוקם בשנת 2001 בעקבות החלטת האוניברסיטה העברית בירושלים להעמיד בראש סדר העדיפויות שלה תכניות עילית להכשרת מנהיגות מקצועית במגזר הציבורי. לשם כך פותחו תוכניות לימודים מתקדמות המיועדות הן למצטרפים פוטנציאליים והן לאלו הנמצאים כבר עכשיו בשרות הציבורי ומבקשים להוסיף ולהתמקצע.

בליבת תוכניות המוסמך של בית הספר ע"ש פדרמן מצויה תוכנית המצטיינים לתואר 'מוסמך במדיניות ציבורית'. מדי שנה מתקבלים לתוכנית הזו עד עשרים וחמישה תלמידים מצטיינים. התוכנית כוללת עריכת מחקר מקורי והתנסות מעשית המבטיחים כי הבוגרים ידעו לערוך מחקר בכוחות עצמם, ולהעריך את איכות מחקרי המדיניות של אחרים.

כדי לאפשר למוסמכים המצטיינים במה לפרסום מאמריהם, יזם ביה"ס את הסדרה הכתומה. הסדרה מאפשרת לחוקרים אלו, שרבים מהם השתלבו במגזר הציבורי, להשפיע על הדיון הציבורי בישראל באמצעות מחקריהם. אנו מפרסמים במסגרת הסדרה הכתומה רק את האיכותיות והמקוריות מבין העבודות המאושרות מדי שנה - עבודות שיש בהן כדי לעניין את הציבור הרחב ולסייע לקובעי המדיניות. פרסום זה מאפשר לכל קוראיו להתרשם ממגוון התחומים הנלמדים ונחקרים בבית הספר למדיניות ציבורית.

The Federmann School of Public Policy & Government

The Hebrew University of Jerusalem
The Faculty of Social Sciences
Mount Scopus, Jerusalem 91905
Tel: 972-2-5881533
Fax: 972-2-588047
Email: public_policy@savion.huji.ac.il
Homepage: <http://public-policy.huji.ac.il>

בית הספר ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל

האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למדעי החברה
הר הצופים, ירושלים 91905
טלפון – 02-5881533
פקס – 02-5880047
דוא"ל: public_policy@savion.huji.ac.il
אינטרנט: <http://public-policy.huji.ac.il>

תודות

ברצוני להודות למנחת התזה, ד"ר ענת גופן, על הייעוץ והתמיכה לאורך כל תהליך החשיבה והכתיבה. היה זה מסע מהנה עבורי, שאינו מובן מאליו, שבמהלכו למדתי ממנה רבות. תודה עמוקה לכל המרואיינים והמרואיינות שתרמו מזמנם בנדיבות, תודה להורים שהתמסרו לפרישת סיפור יוזמתם להקמת בית ספר, ותודה למנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות שהציגו את משנתם. מעל לכל- תודה רבה לאהובי, למשפחתי ולחבריי על התמיכה בי ללא קץ. תודה לטום, ניל ודילן.

על המחברת

אסתי הוס, ילידת כפר-סבא, היא בוגרת החוגים למדע המדינה וליחסים בין-לאומיים באוניברסיטה העברית בירושלים. את לימודי המוסמך שלה השלימה במסגרת המחזור השישי של תכנית המצטיינים בבית הספר ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל באוניברסיטה העברית. מאז שנת 2010 היא עוסקת במחקר ופיתוח ובקידום מדיניות, בארגון 'בטרם' לבטיחות ילדים.

About the Author

Esti Hoss completed an undergraduate degree at The Hebrew University in Political science and International relations in 2007, and a master's degree in public policy at The Federmann School of Public Policy & Government, Hebrew University in 2009. Since 2010 Esti has been working in the field of children's safety policy, research and development, in 'Beterem'- The National Center for Children's Safety & Health.

תקציר

השינויים המתחוללים במעמד ההורים בשדה החינוך מעלים בפני המחקר אתגרים שונים בבחינת הגורמים והמאפיינים של מגמה זו. אחד הביטויים לשינויים אלו, הנו תופעה של הורים היוזמים הקמת בתי ספר לילדיהם מחוץ לקורת הגג של משרד החינוך. תופעה זו מתרחשת בשטח ומשפיעה על מערכת החינוך מלמטה למעלה. מחקר זה מבקש להתחקות אחר תופעת הקמת בתי ספר על ידי הורים הן מנקודת המבט של ההורים היוזמים והן מנקודת המבט המערכתית. באמצעות שיטת מחקר כמותית, נבחנו היקף התופעה בין השנים 1995-2008, מיקומן הגיאוגרפי של היוזמות ושיטת החינוך המאפיינת את בתי הספר. נקיטה בשיטת מחקר איכותנית של ששה מקרי בוחן ליוזמות אלה, אפשרה את בחינת התופעה לעומק בהתאם לשלושה מוקדי ניתוח מרכזיים: מניעי הורים להקמת בתי ספר, האסטרטגיות והמנגנונים המאפשרים הוצאה לפועל של יוזמה כזו ודפוסי מדיניות ברמה המקומית כלפי התופעה, תוך שימת דגש על השיקולים בקביעת המדיניות ועל אופן יישומה. המחקר מעלה מספר מסקנות הנוגעות הן באפיון התופעה עצמה, והן בקביעת מדיניות ושינויה על פני זמן.

Abstract

Changes taking place in the status of parents in the field of education raise various challenges in research of the causes and characteristics of this trend. One expression of these changes is the phenomenon of parents who initiate the establishment of schools for their children not within the framework of the Ministry of Education. This phenomenon which occurs affects the education system from top to bottom. This study seeks to analyze the phenomenon of the establishment of schools by parents from the point of view of the initiating parents as well as from the aspect of the official education system. Using quantitative research method, I examined the scope of the phenomenon in the years 1995-2008, their geographic location and their characteristic method of education. Through a qualitative research method of six case studies of these initiatives, the examination of the phenomenon was conducted in depth according to three key points: Parental motives for the establishment of these schools, the strategies and mechanisms that allow the execution of such an initiative and patterns of local policy towards the phenomenon, with an emphasis on the considerations in establishing the policy and its implementation. The study raises a number of conclusions regarding both the characterization of the phenomenon itself, and its policy-making and how it changes over time.

תוכן עניינים

6.....	א. מבוא
7.....	ב. סקירת ספרות
7.....	1. מעורבות הורים (PARENTS INVOLVEMENT)
7.....	1.1 מסגרת מושגית
7.....	1.2 מניעים למעורבות הורים בחינוך ילדיהם
8.....	1.3 השלכות של מעורבות הורים על התלמיד
9.....	1.4 השלכות של מעורבות הורים על בית הספר
10.....	2. יזמות הורים (PARENTS ENTREPRENEURSHIP)
10.....	2.1 המניעים להקמת בתי ספר על ידי גורמים לא ממשלתיים
11.....	2.2 אסטרטגיות הקמה של בתי ספר ביוזמה פרטית בישראל
11.....	2.3 השלכות של הקמת בתי הספר ביוזמה פרטית על מערכת החינוך
12.....	3. מדיניות משרד החינוך כלפי יזמות הורים
12.....	3.1 ועדות, המלצות וה'אין' מדיניות
13.....	3.2 מדיניות משרד החינוך בזירה החוקתית-משפטית
15.....	3.3 הרשות המקומית כמעצבת מדיניות
17.....	ג. מתודולוגיה
17.....	1. אוכלוסיית המחקר ואסטרטגיית גיוס המשתתפים
18.....	2. הליך הריאיון
18.....	3. ניתוח הממצאים
19.....	ד. ממצאים
19.....	1. היקף ומאפיינים של תופעת בתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים
19.....	1.1 כלל בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים (1995-2008)
22.....	1.2 מאפייניהם של ששת בתי הספר המשתתפים במחקר העומק:
23.....	2. מניעי הורים להקמת בתי ספר לילדיהם
24.....	3. מנגנונים ואסטרטגיות המאפשרים הקמה של בתי ספר
25.....	3.1 גיבוש תפישה פדגוגית
25.....	3.2 ניהול תהליך ההקמה
26.....	3.3 שיווק
26.....	3.4 העסקת צוות מקצועי
27.....	3.5 תקציב
28.....	3.6 מבנה

- 28.....? בית ספר למתי מעט או בית ספר לכולם?
- 30..... 5. מעמד ההורים בבית הספר
- 30..... 5.1 מעורבות הורים בבתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים
- 31..... 5.2 יתרונות וקשיים העולים ממעורבות הורים בבתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים
- 32..... 6. שיקולים בקביעת מדיניות הרשות כלפי תופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר
- 32..... 6.1 שיקולים ערכיים
- 33..... 6.2 שיקולים מקצועיים-פדגוגיים
- 33..... 6.3 אינטרסים פוליטיים
- 34..... 7. מודל מדיניות הרשויות המקומיות ביחס ליוזמות הקמה של בתי ספר
- 36..... 8. יישום מדיניות הרשות המקומית: זירות וכלי מדיניות
- 37..... ה. מסקנות והמלצות למחקר עתידי
- 39..... ו. רשימת מקורות

תרשימים

- 19 תרשים 1 : הקמת בתי ספר ביוזמת הורים על פני זמן
- 19 תרשים 2 : מיפוי בתי ספר לפי מחוז גיאוגרפי
- 20 תרשים 3 : בתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים לפי מדד כלכלי-חברתי
- 20 תרשים 4 : בתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים לפי מחוז גיאוגרפי
- 21 תרשים 5 : מיפוי בתי ספר לפי מעמד משפטי
- 22 תרשים 6 : בתי ספר במעמד שאינו מוכר לפי שנת הקמה:
- 23 תרשים 7 : מניעי הורים להקמת בית ספר לילדיהם
- 24 תרשים 8 : מנגנונים ואסטרטגיות המאפשרים הקמת בתי ספר על ידי הורים
- 29 תרשים 9 : נגישות לבתי הספר המוקמים ביוזמת הורים
- 30 תרשים 10 : מעורבות הורים בבית הספר
- 31 תרשים 11 : השלכות מעורבות הורים בבית הספר, ומנגנונים להתמודדות עם
- 34 תרשים 12 : מודל מדיניות הרשויות המקומיות ביחס ליוזמות הקמה של בתי ספר
- 35 תרשים 13 : מודל המדיניות: מהתנגדות להעלמת עין
- 35 תרשים 14 : מודל המדיניות: מהימנעות לתמיכה
- 36 תרשים 15 : מודל המדיניות: מהימנעות, דרך העלמת עין עד לתמיכה

א. מבוא

החלת חינוך חובה אוניברסלי במאה האחרונה עם חקיקת חוק חינוך חובה חינם במדינות רבות, הביאה לתמורות משמעותיות בתפקידים שנודעו למשפחה ולחברה בגידול ילדים. המדינה לקחה על עצמה את האחריות לחינוך הילדים, וההורים, אשר באופן היסטורי נשאו באחריות הבלעדית לחינוך ילדיהם, נדרשו לשתף באחריות זו גם את בתי-הספר ומערכת החינוך הציבורית. התמורות המתחוללות בשדה החינוך החל משנות השמונים, מצביעות על מגמה הדרגתית של מעבר ריבונות החינוך מידי המדינה חזרה לידי המשפחה, המתרחש בעקבות מעורבות הורים הולכת וגוברת שמקורה לרוב בהורים עצמם ובחלק מהמדינות אף בקובעי המדיניות. מגמה זו הובילה לשינוי בתפיסת תפקיד ההורים ולהעצמת מעורבותם במערכת החינוך.

אחד הביטויים המרכזיים להתעצמות מעמד ההורה במערכת החינוך הנו תופעת הקמת בתי ספר ביוזמת הורים. תופעה זו, אשר במובנים רבים ייחודית לישראל, מתרחשת בשטח, ומשפיעה על מדיניות החינוך מלמטה למעלה (Bottom up). מחקר זה מבקש להתחקות אחר תופעה זו הן מנקודת המבט של ההורים היזמים והן מנקודת המבט המערכתית. כך, למחקר ארבע מטרות מרכזיות: (1) מדידת היקף התופעה ואפיונה בין השנים 1995-2008, (2) זיהוי מניעי ההורים להקמת בתי ספר, (3) זיהוי המנגנונים והאסטרטגיות המאפשרים להורים להקים בתי ספר עבור ילדיהם ו-(4) ואפיון המדיניות המקומית ברשויות המקומיות כלפי התופעה, תוך שימת דגש על השיקולים בקביעת המדיניות ועל אופן יישומה. מחקר זה מהווה מחקר חלוץ בתחום יזמות הורים בחינוך בהציעו מיפוי ואפיון של התופעה לראשונה, כמו גם בחינה שיטתית של התופעה מפרספקטיבה של מדיניות משרד החינוך כלפיה. תרומתו המרכזית של המחקר הנוכחי הנה בניסיון לשפוך אור על תופעת הקמת בתי ספר על ידי הורים. בשם קידום אינדיבידואליזם ופלורליזם בחינוך תופעה זו קוראת תיגר על שתי אבני יסוד של מדיניות החינוך בישראל: ממלכתיות ואינטגרציה. מצד אחד אנו עדים לניסיון מתמשך מצד קובעי המדיניות בישראל ליצור שוויון הזדמנויות ולכידות חברתית בין הזרמים האידיאולוגיים והקבוצות השונות המרכיבים את החברה הישראלית. מנגד, מבקשים ההורים המקימים את בתי הספר לטפח את ילדם כפרט, בהתאם למשנה פדגוגית לפי ראות עיניהם, מתוך הפרספקטיבה האישית שלהם וללא התחשבות בפרספקטיבה הכוללת של מערכת החינוך.

ב. סקירת ספרות

תופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר לילדיהם מהווה מודל אחד מיני רבים של מעורבות הורים, ועל כן, פרק זה פותח בסקירת הספרות המחקרית הנוגעת למעורבות הורים בחינוך, הכוללת תשתית מושגית, מניעים של הורים למעורבות והשלכות המעורבות על התלמיד ועל בית הספר. משם, ממשיך הפרק בסקירת המחקר הקיים על אודות יזמות הורים להקמת בתי ספר והשלכות התופעה על מערכת החינוך. חלקו השלישי של פרק הסקירה עוסק במדיניות משרד החינוך בישראל כלפי התופעה, בזירה הפנים-משרדית ובזירות נוספות, ובקביעת מדיניות חינוך ברמה המקומית.

1. מעורבות הורים (Parents Involvement)

1.1 מסגרת מושגית

המושג **מעורבות הורים** בחינוך פורמאלי נולד מתוך גישה הרואה בהורים ובבית-הספר כמי שחולקים באחריות לחינוך הילד (לדוגמה, Epstein 1992; Milner 1951; Ryan and Adams 1995). מושג זה מבטא קשת רחבה של התנהגויות הורים במסגרת היחסים בין בית-הספר והמשפחה. במחקר שסקר את מערכת היחסים בין המשפחה למסגרות חינוך פורמאליות במדינות ה-OECD סווג המושג לשני סוגים עיקריים: **מעורבות קולקטיבית** (Collective involvement) ו**מעורבות אישית** (Individual involvement), (Kelly-Laine 1998). מעורבות קולקטיבית מתמקדת בהיבט הקהילתי-ארצי של מעורבות הורים, היינו מעורבות בתהליכי קבלת החלטות ובקביעת מדיניות. מעורבות אישית כוללת מעורבות בחינוך הילד בבית, בין היתר על ידי יצירת שיח עם הילדים והפגנת חום ואכפתיות כלפיהם (לדוגמה, Juang and Silbereisen 2002), סיפוק התנסויות לימודיות וסיוע בשיעורי הבית (לדוגמה, Keith et al. 1993; Keith et al. 1986). בנוסף, כוללת המעורבות האישית מעורבות במסגרת החינוכית, בין היתר על ידי השתתפות בפעילויות בית הספר (לדוגמה, Stevenson and Baker 1987), וקיום תקשורת בין הורים למורים (לדוגמה, Epstein and Dauber 1991). הבחנה נוספת במערכת יחסי הגומלין משפחה-בית הספר רואה במעורבות הורים תגובה אקטיבית של הורים כאשר אין להם שליטה ממשית על תהליך החינוך בבית הספר, בניגוד ל**העצמה הורית** (Parental empowerment), המיוחסת לשליטה ממשית של הורים בבית הספר לרוב על ידי שיתופם בקביעת מדיניות (Goldring and Shapira 1993).

מספר חוקרים מציעים מיפוי של ממדי מעורבות הורים בחינוך (Grolnick and Slowiaczek 1994; Eccles and Harold 1996; Epstein 1995), כאשר, שלושה ממדים משותפים לכלל המודלים המוצעים בספרות: (1) קשר מורה-הורה הכולל תיאום ושיתוף במידע על אודות התקדמות הילד בלימודים וצרכיו הלימודיים, (2) מעורבות ההורה בפעילויות בית הספר ו-(3) מעורבות ההורה בבית הכוללת תרגול וקידום של הילד בלימודים (Kohl, Lengua and McMahon 2000).

1.2 מניעים למעורבות הורים בחינוך ילדיהם

מעורבות הורים בחינוך הפורמאלי הנה תופעה עולמית שהולכת ומתגברת במהלך שלושת העשורים האחרונים. בניסיון להסביר את העלייה הגדולה במעורבות הורים בבית הספר עוסק המחקר בשלושה תהליכים מרכזיים: הראשון הוא הקיצוץ הבלתי פוסק במשאבים שבגיננו נקראו ההורים לתרום לבתי הספר, אם בכספים, בהוראה או בכל סיוע אחר. תהליך שני הנו הכירסום המתמשך במעמד המורים ותחושות גוברות של אי-אמון כלפי מערכת החינוך. תהליך שלישי הוא אידיאולוגי, ועיקרו התגברות הלך הרוח הדמוקרטי. ביטוי לכך הוא התפיסה כי מותר לאזרחים להשתתף בקביעת אופי חינוך ילדיהם

(פרידמן ופישר 2003). בהקשר הישראלי של מעורבות הורים, יש חשיבות לעובדה שמערכת החינוך הייתה עד שלהי שנות השישים ריכוזית במידה רבה. אחת החולשות הטבעיות של מערכת חינוך ריכוזית היא חוסר רגישותה לצרכים הייחודיים של פרטים וקבוצות באוכלוסייה, מה שמוביל לכך שחלק ניכר מההורים אינם מרגישים שותפי אמת ובעלי השפעה במערכת חינוך מרכזית. בישראל, ככל שמערכת השלטון הופכת לריכוזית פחות ופחות והאחריות עוברת לידיים מקומיות, האזרחים נוטלים לידיהם יותר השפעה ומעורבות (Goldring 1993).

המסגרת התיאורטית לבחינת הגורמים המנבאים מעורבות הורים, שמציעים Hoover-Dempsey ו- Sandler (1995; 1997; 2007) כוללת שלושה מקורות מוטיבציה עיקריים למעורבות: אמונות ההורים על אודות מעורבות (כולל תפיסת תפקידם ומסוגלותם בסיוע להצלחת ילדם בבית הספר), תפיסות ההורים לגבי היותם מוזמנים למעורבות (על ידי בית הספר, המורים והילדים), ומשתנים אישיים המשפיעים על תפיסות ההורים על אודות אופן ותזמון מעורבותם (כולל כישורים וידע, פניות ואנרגיה למעורבות). על פי המודל שהם מציעים (1997) תהליך מעורבות ההורים הנו לינארי, המתחיל בקבלת ההחלטה של ההורה להיות מעורב בחינוך הפורמאלי של ילדו. החלטה זו מבוססת על שלושה מרכיבים, תפיסת ההורה את תפקידו בחיי הילד (למשל, תפיסות הקשורות באופן גידול ילדים וחשיבות הבית כתומך בילד), תפיסת מסוגלות של ההורה כמועיל להצלחת ילדו בבית הספר והזדמנויות למעורבות הורים הניתנות על ידי הילד עצמו ובית הספר. לאחר ההחלטה להיות מעורב בחינוך הפורמאלי של הילד, עומד ההורה עומד בפני ההחלטה באיזו פעולת מעורבות לנקוט. החלטה זו נגזרת אף היא משלושה מרכיבים, (1) תפיסת ההורה את כישוריו, יכולותיו והאינטרסים שלו, (2) התחשבות במחויבויות קיימות ובמשאבים העומדים לרשותו (זמן, אנרגיה), ו- (3) ניסיונות העבר שלו בהזמנות ודרישות למעורבות מצד בית הספר, המורים והילד. מחקר אחר של Mapp (2003) מצביע על כך שמסגרת השיקולים של הורים למעורבותם בחינוך ילדם בבית הספר היסודי, כוללת גורמים חברתיים (לדוגמה התנסויות וחוויות שלהם כתלמידים ואמונותיהם בדבר מעורבות הורים בחינוך), וגורמים הקשורים במסגרת החינוכית, הכוללים את מערכת היחסים בין ההורים לצוות בית הספר (המושפעת ממידת האמון שהם חשים כלפי הצוות החינוכי, ומהיחס של הצוות אליהם כפי שזה נתפס בעיניהם).

1.3 השלכות של מעורבות הורים על התלמיד

המחקר מתייחס לשני היבטים מרכזיים הנוגעים להשלכות מעורבות ההורים על התלמיד: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים. כמה מחקרים מצביעים על השפעה חיובית של מעורבות הורים על הקריירה הלימודית של ילדיהם (Eccles and Harold 1996; Grolnick et al. 1997; Fan and Chen 2001; Jeynes 2005; Senechal 2008). מחקרים אלה מעידים כי השפעת מעורבות הורים באה לידי ביטוי אצל ילדים בתוצאות גבוהות יותר במבחנים, יכולות גבוהות יותר בקריאה, באיות ובחשבון (Fehrmann et al. 1987; Epstein and Dauber 1991) ובפחות בעיות לימודיות באופן כללי (Zellman and Waterman 1998). מחקר שערך Barnard (2004) בוחן כיצד משפיעה מעורבות הורים בשלב החינוך היסודי של הילד על שלב הלימודים בתיכון, כלומר בטווח הארוך. הממצאים מצביעים על כך שילדים שהוריהם היו מעורבים בחינוכם הפורמאלי בביה"ס ובבית בשלב החינוך היסודי, נשרו מלימודי התיכון בשיעורים נמוכים יותר, סיימו את לימודי התיכון במועדם ובציונים גבוהים מאשר אלה שהוריהם היו מעורבים ברמה נמוכה. לעומת זאת, מחקרים אחרים מצביעים על השפעה מוגבלת של מעורבות הורים על הישגי הילדים. כך, להורים כמעט ואין השפעה ישירה על הישגי התלמיד, אלא באופן עקיף דרך השפעתם על חלוקת הזמן שלו בין הכנת שיעורי בית לשעות פנאי (Keith, Reimers Fehrmann, Pottebaum, and Aubey 1986; Natriello and McDill 1989; Domina 2005). סקירת הספרות המחקרית שערכו Fan ו- Chen (2001)

מראה כי אכן קיים חוסר עקביות בממצאים האמפיריים על אודות הקשר בין מעורבות הורים להישגי הילדים בלימודים. ניסיונות של חוקרים להסביר את חוסר העקביות הזו מצביעים על כמה גורמים, בהם עמימות המושג מעורבות הורים והגדרתו באופנים שונים, מדידת הצלחה לימודית בדרכים שונות (כמו מדידת נשירה, שיעורי התמדה וציונים בלימודים), בדיקת ההשפעה על תלמידים בגילאים שונים ועוד (Domina 2005; Desforges and Abouchaar 2003).

מחקר מהשנים האחרונות מציע לבחון את מידת ההשפעה של מעורבות הורים על הישגים לימודיים בהתאם לאיכות המעורבות ההורית (Litwack, Moorman and Pomerantz 2007). איכות זו נמדדת על פי ארבעה מרכיבים: מידת החופש הניתנת לילד מול מידת השליטה ההורית (לדוגמה, האם בביקור של ההורה בבית הספר הוא מאפשר לילד להדריך אותו ולהכיר לו את הסביבה הלימודית, או שמא הוא מנחה את הילד מה ברצונו לראות בביקור), מעורבות תהליכית מול מעורבות ממוקדת אישיות (לדוגמה, באיזו מידה ההורה שם דגש על מיומנויות שניתן לשפרן ולא על יכולות וכישורים מולדים), מעורבות של אפקט חיובי מול שלילי (כלומר, באיזו מידה כאשר מדברים על בית הספר, המורה או שיעורי הבית ההורה עושה זאת תוך הקרנת אכפתיות וחשיבות או שמא זה נעשה באופן הנתפס כמטרד ובעיונות), ותפיסה חיובית של הפוטנציאל הטמון בילד מול גישה שלילית (לדוגמה, סיוע בשיעורי בית תוך התמקדות בשאיפה שלא להיכשל, במקום בשאיפה להצליח, או התעלמות ממטלות המעוררות קשיים אצל הילד מתוך הרמת ידיים מול ניסיונות להתמודד איתן). על פי המחקר, ככל שמעורבותו של ההורה תהיה אוטונומית, תהליכית וחיובית יותר כך, היא תועיל יותר להישגיו של הילד. ולהפך, ככל שהיא תהיה שולטת, ממוקדת אישיות ושלילית יותר, כך היא תזיק יותר (Litwack, Moorman and Pomerantz 2007).

מספר מחקרים נוספים מצאו כי מעורבות הורים הנה בעלת השפעה חיובית על תפקודו החברתיים של הילד בכמה אספקטים: התנהגות התלמיד, המוטיבציה שלו, כשירות חברתית, יחסיו עם המורה ויחסיו עם התלמידים האחרים (Jordan et al. 2001; Domina 2005; Driessen et al. 2005). מחקר שערכו Harris ו-Goodall (2008) מבחין בין מעורבות הורים בבית הספר המשפיעה על היבטים חברתיים של הילד, לעומת מעורבות הורים בבית התלמיד המשפיעה על הישגים לימודיים. לפי מחקרם, מחויבות ההורה ללימודים של הילד בבית הספר ולמדנייות בית הספר כלפיו (לדוגמה גיבוי המורה במקרה של ענישת התלמיד) היא בעלת השפעה מכרעת על התנהגותו והשתלבותו החברתית של התלמיד.

1.4 השלכות של מעורבות הורים על בית הספר

בבחינת השפעת מעורבות ההורים על בית הספר ישנם שלושה מוקדים עיקריים בהם עוסק המחקר: היבטים ארגוניים, היבטים הנוגעים לצוות המקצועי והיבטי האקלים הבית ספרי. מחקר שערך Griffith (1996) מצא כי בבתי ספר שבהם רמת מעורבות גבוהה של הורים מועסק כוח הוראה מצומצם ומנוסה יותר ביחס לבתי ספר שרמת המעורבות בהם נמוכה. אם ההורים הוזמנו לבית הספר כדי למלא משבצת ריקה, או אם ההורים יזמו את המעורבות ואפשרו לבית הספר לצמצם את כוח ההוראה שלו, כך או כך ההורים מהווים משאב ארגוני בדמות כוח אדם. מחקר נוסף מציג שורה של השפעות חיוביות על כוח ההוראה בבית הספר כתוצאה ממעורבות הורים. כך, מודעות המורים לצרכי הילד והתקדמותו תגבר, התקשורת בין המורה לילד תשתפר, המורה יוכל להתאים את המטלות הלימודיות בצורה טובה יותר ולהעשיר את תכנית הלימודים בהתאם למשאביה של הקהילה שאותה בית הספר משרת (Epstein 1995). השפעה נוספת שיש למעורבות הורים הנה על האקלים הבית-ספרי, שנמצא כי הוא חיובי יותר במקרים שבהם המעורבות גבוהה. בנוסף, נמצא כי ככל שעולה מעורבות ההורים בית הספר מעורה יותר בסביבתו הקהילתית-מקומית (Jordan et al. 2001; Driessen et al. 2005).

2. יזמות הורים (Parents Entrepreneurship)

מעורבות הורים, שבעבר נעה בין מתן סיוע טכני לבין השתתפות בקבלת החלטות, שינתה את פניה עם האפשרות של הורים לבחור כעת מבין כמה אלטרנטיבות חינוכיות, ויתרה מכך אף ליצור אלטרנטיבה משלהם. המעורבות בולטת יותר כאשר ההורים הם הרוח החיה מאחורי הקמת בית ספר חדש, כמו במקרה של Magnet School, או במקרה של בתי ספר בזיכיון (Charter School), שבהם להורים הסמכות לעצב ולנהל את ביה"ס. (Eyal 2008).

הספרות התיאורטית העוסקת בבתי ספר בזיכיון מתמקדת בחמישה מרכיבי ליבה: (1) יצירת בתי ספר חדשים ושינוי בתי ספר קיימים כמרחיבה את מגוון בתי הספר ואת אפשרויות הבחירה של ההורים (Nathan 1996; Bulkeley and Fisler 2003); (2) בתי הספר בזיכיון הינם בעלי אוטונומיה וגמישות רבה יותר מאשר אלו הציבוריים (Wohlstetter et al. 1995; Bulkeley and Fisler 2003); (3) ההשפעה של אוטונומיה זו יחד עם השפעת כוחות השוק גורמת לכך שבתי ספר אלו הם חדשניים יותר ואיכותיים יותר מאשר בתי הספר הציבוריים בהיבטים כגון הוראה, תכנית לימודים, וניהול ארגוני (Bulkeley and Fisler); (4) בתי הספר בזיכיון הם בעלי אחריות גבוהה יותר מאשר בתי הספר האחרים, מכיוון שהם צריכים לעמוד בדרישות ההורים והתלמידים (הצרכנים), ובשל חובת ההוכחה המוטלת עליהם לאור האישור החוזי הקצוב בזמן שניתן על ידי הגופים הממשלתיים (Bulkeley; and Fisler 2003 Kolderie 1990); ו- (5) השילוב של אוטונומיה, חדשנות ואחריות מוביל להשפעות חיוביות על כלל מערכת החינוך, בין היתר על ידי שיפור הישגי התלמיד, העלאת שביעות הרצון של ההורה והתלמיד, העלאת סיפוקם העצמי של המורים (Bulkeley and Fisler 2003), ויצירת סביבת חינוך תחרותית, כזו המאלצת את בתי הספר הציבוריים להשתפר (Cowen, Fleming and Gofen 2008).

2.1 המניעים להקמת בתי ספר על ידי גורמים לא ממשלתיים

המניעים להקמתם של בתי ספר בזיכיון על ידי הורים או גורמים אחרים כדוגמת כנסיות וקבוצות מורים, כוללים בין היתר את השאיפה לבית ספר הפועל לפי חזון חינוכי אלטרנטיבי שאינו קיים במערכת החינוך, מתן מענה לקבוצת תלמידים על צרכיהם הייחודיים והשגת אוטונומיה חינוכית בבית הספר (Nelson et al. 2000; Bulkeley and Fisler 2003).

במאמר המציע הסבר לתופעת הקמת בתי ספר על ידי הורים, מציעה גופן (2004) הבחנה מושגית בין **יזמות נמנעת** לבין **יזמות לקראת**. הורים המעוניינים להמנע בכל מחיר משליחת ילדיהם לבתי הספר של מערכת החינוך ובשל כך משתייכים ליזומת הקמה של בית ספר, הנם חלק מיזמות נמנעת. לעומתם, יזמות לקראת כוללת הורים שהינם בעלי תודעת חינוך גבוהה, המעוניינים שילדם ישתיך למסגרת חינוך ייחודית כראות עיניהם, פדגוגית (כמו בתי הספר הדמוקרטיים והאנתרופוסופים) או אידיאולוגית (כמו בתי ספר דו-לשוניים ותל"י). בין הסיבות שמונה גופן להתפתחות התופעה של הקמת בתי ספר על ידי הורים, אי-שביעות רצון וחוסר אמון במערכת החינוך, עלייתה של החברה האזרחית בישראל, חוסר הסכמה על מטרות החינוך והתוצאות הרצויות בחינוך. סיבה נוספת, נעוצה במגמות חברתיות כלכליות שכוללות בין היתר את ביסוסה של האידיאולוגיה הפלורליסטית. אידיאולוגיה זו טוענת לגיוון ולריבוי דגמים של טוב וראוי, הנדרשים בחינוך בהקשר של מענה לצרכים שונים של קהילות ושל תלמידים (גולדרנינג, שביט ושפירא 1995, אבינון 2002, קלדרון 2000, גופן 2004).

2.2 אסטרטגיות הקמה של בתי ספר ביוזמה פרטית בישראל

היזמות להקים בית ספר נעשית על פי רוב בשיטת **חומה ומגדל**, לפיה קבוצת הורים מתגבשת סביב רעיון הקמת בית ספר (תפיסה חינוכית יכולה להיות חלק מרעיון ההקמה, ויכולה להתגבש בשלב מאוחר יותר), מתאגדת כעמותה במעמד מלכ"ר (מוסד ללא כוונת רווח), שוכרת מבנה, מעסיקה צוות ומפעילה את בית הספר. רק לאחר קביעת עובדות בשטח מתחיל מהלך לקבלת הכרה של משרד החינוך בבית הספר כמוסד **מוכר שאינו רשמי** (גופן, 2004).

Eyal (2008) מאפיין את התפתחותה של תופעת ה- "**Start-up School**", אותם בתי ספר שמוקמים ביוזמת הורים, באמצעות הסברת הקשר הקהילתי והרשת ההורית על ידי **תיאוריית ההון החברתי**. שכן אמון והדדיות שבין חברי היוזמה מפיקים רצון טוב ושיתוף פעולה, הבאים לידי ביטוי בהצעת סיוע הדדי, תמיכה פיננסית ומוכנות להיות לקוחותיו הראשונים של המיזם. בין חברי הרשת ההורית נוצר קשר הדוק המספק רשת ביטחון ליוזמה להקים בית ספר. Eyal טוען כי ההצלחתו של המיזם אינה תלויה רק בקשרים הרשתיים, אלא גם **בהון תרבותי**. בשונה מהון חברתי הנוצר בין אנשים ומתייחס להכרת האנשים הנכונים, הון תרבותי הנו נכס של פרטים המושג דרך סוציאליזציה, חינוך פורמאלי או מתוך ניסיון מעשי. ההון התרבותי מייצג עוצמה סימבולית, ומתן לגיטימציה לאליטות הטוענות להכרה המבחינה ומבדילה בין לבין אחרים, המסייעת להן להבנות את החברה באופן המשרת את האינטרסים שלהם.

2.3 השלכות של הקמת בתי הספר ביוזמה פרטית על מערכת החינוך

הספרות המחקרית מציגה פולמוס סביב השאלה האם בתי הספר שהוקמו ביוזמה פרטית מעלים או מורידים את רמת החינוך. כך, הדיון המחקרי מתרכז סביב שתי סוגיות מרכזיות: יצירת תחרותיות ועידוד סגרגציה. אחת הדאגות בנוגע לבתי ספר בזיכיון הנה ביצירת ריבוד הנוגע למעמד כלכלי-חברתי, מוצא אתני וכדומה (Blank 1990; Driscoll 1993; Archbold 2003). ריבוד זה עלול להיווצר כתוצאה מבחירת בית ספר על ידי הורים המשקף את הרקע שלהם ותפיסותיהם, כמו גם כתוצאה מעיצוב תכנית הלימודים של בית הספר על פי תרבות מסוימת שמתאימה לאוכלוסיה מוגדרת. אף על פי שבתי ספר בזיכיון נדרשים להיות פתוחים לכלל התלמידים, הדרך שבה בית ספר ממתג ומשווק את עצמו עשויה לצמצם את אוכלוסיית התלמידים שפונה אליו (Bulkeley and Fisler 2003; Rofes 1998). ואולם, מחקרים אחרים מראים כי קיים ייצוג גבוה של מיעוטים בבתי ספר בזיכיון וכי הם משרתים אחוז גדול יותר של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Vanourek et al. 1998 ; Chubb 1997 ; Christensen and Lake 2007 ; Gronberg and Jansen 2001). מחקר שנעשה בישראל מצא כי רמת ההשכלה של הורים לתלמידים בבתי ספר ייחודיים הנה גבוהה ביחס לאלו של תלמידים בבתי ספר שכונתיים. עם זאת, קיים שוני במידת הסגרגציה בין פדגוגיות ייחודיות שונות ובין מיקום גיאוגרפי שונה של בתי הספר (Goldring, 1997).

הקמתם של בתי ספר בזיכיון יוצרת תחרות בינם לבין בתי הספר הציבוריים, מעצם היותם אלטרנטיבה המאפשרת להורים שאינם שבעי רצון לעזוב את מערכת החינוך הציבורית. התחרות, שנעוצה באיבוד תלמידים לבתי הספר בזיכיון, נבחנה במחקר שנערך בצפון קרוליינה שמצא כי ישנו קשר בינה לבין המרחק של בתי הספר הציבוריים מאלו הפועלים בזיכיון. כך, נמצא כי בתי ספר ציבוריים שהינם בטווח של ארבעה קילומטרים מבתי הספר בזיכיון, מאבדים יותר תלמידים מבתי הספר המרוחקים יותר, וכן כי שיעור בתי הספר שמאבדים תלמידים לטובת בית הספר בזיכיון גדול יותר ככל שהם קרובים פיסית אליו. עם כך, לקרבה של בתי הספר אל לאלו השפעה על מידת התחרות הנוצרת ביניהם כתוצאה מניידות התלמידים מאלו הציבוריים לאלו הפועלים בזיכיון (Ladd and Bifulco 2006).

לתחרות הנוצרת עם הקמתם של בתי ספר בזיכיון שלושה מוקדי השפעה: המערכת, הצוות החינוכי והתלמיד. ראשית, זליגת הורים אל בתי הספר בזיכיון מקלה על המערכת הציבורית בהיותה פחות חשופה לביקורת ולקונפליקטים, אך בה בעת יש בכך פגיעה ביכולתם של ההורים לתרום לשינוי ולשיפור מבפנים.

בנוסף, יש הטוענים כי התחרות מעודדת את בתי הספר השונים ללמוד אלו מאלו (Bulkley and Fisler 2003) אולם, אחרים מוצאים כי החלפת רעיונות בין בתי הספר היא פחות שכיחה, מאחר והיא מצריכה מערכת יחסים של שיתוף פעולה שלרוב איננה קיימת בתחרותיות בין בתי הספר השונים (Wells et al. 1998). מוקד השפעה שני נוגע לשינויים במוראל הצוות החינוכי, הנוצרים כתוצאה מהפגיעה במעמדו ומהלחץ בו הם שרויים להוכיח את עצמם (Rofes 1998). לבסוף, יש הטוענים כי התחרות משפיעה על התלמידים כמובילה לשיפור הישגיהם של אלו הלומדים בבתי הספר המקומיים (לדוגמה, Hoxby 2001; Holmes, DeSimon and Rupp 2003) אולם, מחקרים אחרים לא מצאו לכך ראיות (Bettinger 1999; Holmes 2003).

3. מדיניות משרד החינוך כלפי יזמות הורים

עיון בספרות על אודות התפתחותה של מערכת החינוך מאז שנות השמונים ואילך מגלה תהליך מתמשך של שינויים בפרשנות הממלכתיות ויעדיה ובתפקידו המרכזי והריכוזי של משרד החינוך במערכת החינוך (רייכל, 2008). תהליך זה גרר שינוי לא מוצהר בתפיסת תפקיד ההורים ומעורבותם בחינוך הממוסד ובפרשנות לגבי חלון ההזדמנויות השווה שהמערכת מציעה לילדי ישראל.

תופעת הקמת בתי ספר על ידי הורים נתפסת על ידי מערכת החינוך בישראל כחלק ממגמה הולכת ומתפשטת של יזמות גורמים לא ממשלתיים להקמת מסגרות לימוד ייחודיות. מגמה זו הולידה דיונים על המשמעויות, הסכנות והיתרונות שבה בחברה הישראלית ובמערכת החינוך. בעוד משרד החינוך מקים ועדה אחר ועדה על פני תקופה של קצת יותר מעשור, מוקמים בינתיים עשרות בתי ספר כאלו. כך, הדיון הציבורי שהחל כתיאורטי ואידיאולוגי ניזון כעת מעובדות בשטח. דיון ציבורי זה, שנכון לישראל ולמדינות נוספות בעולם, מתמקד מחד גיסא, בהכרה ביתרונות החינוכיים של בתי ספר אלו ובעובדה שעצם הקמתם מהווה מענה לציפיות ההורים למימוש זכותם להשתתף בחינוך ילדיהם, ומאידך גיסא, בחשש מעידוד מגמות של פיצול ובידול בחברה (דו"ח ויינשטיין, 2002).

בעולם יש כיום יותר ויותר מסגרות המאפשרות הקמת בתי ספר ייחודיים. אפשר לומר כי כיום אין כמעט מדינה שאין בה תכניות כאלה או אחרות השונות אלו מאלו במודלים שפותחו ובדרכי המימוש שלהן. אם כן, הדיון הציבורי כיום אינו עוסק בשאלה האם לאפשר פיתוח מסגרות כאלה וקיומן, אלא כיצד להפעיל תכניות כאלה כך שתוצאותיהן תהיינה בכיוונים הרצויים לחברה נתונה (Elmore & Fuller, B. 1996), היימן, שביט, שפירא, 1995).

3.1 ועדות, המלצות וה'אין' מדיניות

כאמור, על רקע המגמה המתרחבת משרד החינוך הקים במהלך השנים כמה ועדות, אשר עבודתן תיסקר להלן.

בשנת 1988 הוגש נייר עמדה למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך שעוסק בנושא **בתי ספר ייחודיים על אזוריים** (שפירא, 1988). הנייר מצביע על היתרונות הגלומים בבתי הספר הייחודיים כמוקדים להתחדשות חינוכית המקרינים על סביבתם ומתריע על הבעיות החברתיות שנוצרות עקב תהליכי סלקציה הנהוגים בחלק מהם.

בשנת 1989 הקים שר החינוך יצחק נבון ועדה ציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל-איזוריות בראשות פרופ' יצחק קשתי. המלצות הועדה שהוגשו ב-1991 מצביעות על תפיסה מגבילה בנוגע להקמת בתי ספר ייחודיים. כן ביקשה **ועדת קשתי** לאפשר רק במקרים מיוחדים לקיים מסגרות חינוך על-אזוריות, ואף בתנאי הרשאה ופיקוח מיוחדים. בעקבות הועדה הוקמה במשרד החינוך ועדה קבועה לבתי ספר על-אזוריים שתפקידה לבחון ולאשר את הקמתן של מסגרות אלו.

כשלוש שנים מסיום תפקידה של ועדת קשתי הוקמה **ועדת ענבר** (1994) על ידי שר החינוך רובינשטיין, לבחון את נושא בחירת בתי ספר על ידי ההורים. המלצות הוועדה מלמדות כי התגבשותן של תביעות מצד הורים להרחבת אפשרויות הבחירה בחינוך הוא תהליך בלתי נמנע, שיקבל תאוצה גוברת בעתיד. תהליך זה הנו תולדה של מגמות שונות שהמשתתף להן הוא הנטייה החברתית לחופש ולנשיאה באחריות, והיחלשות הבסיס הסמכותי שעליו נשענת המערכת החינוכית. בנוסף, הוועדה מוצאת כי יש לגבש מערכת תכנון וקביעת מדיניות המכוונת להיערך לקראת אותה התעצמות של תביעות לבחירה בחינוך.

מאמצע שנות התשעים הלכה וגברה תופעת היזמות להקמתן של מסגרות לימוד על ידי קבוצות הורים, והמערכת התקשתה להתמודד עם עומס ומגוון הבקשות בהיעדר מערכת כללים ברורה שתנחה את מדיניותה. לאור זאת, התקיימו כמה מהלכים נוספים שהמרכזי שבהם הנו הקמת **ועדת ויינשטיין** (2001) על ידי מנכ"לית משרד החינוך רונית תירוש. המלצות הוועדה כוללות את השבחת כלל המערכת למניעת תהליך הברחה של הורים לבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, על ידי הסבת המערכת הקיימת לבתי ספר בעלי אוטונומיה חינוכית באזורם. בנוסף, הפעלת תקנון ותהליך ארצי אחיד לאישור בתי ספר ייחודיים על-אזוריים ושילובם במערכת הקיימת למען בקרת עמידתם בתנאי הסף של מערכת החינוך תוך שמירה על שוויוניות וסולידאריות (ויינשטיין, 2002).

למרות הקמתן של הועדות, ועבודתן המקיפה לחקר התופעה והמלצה על מתווה מדיניות כלפיה, לא נעשתה רגולציה או הכתבת מדיניות אחידה בנוגע ליוזמות הורים להקמת בתי ספר. ואולם, אף על פי שהממשלה מתנגדת באופן כללי ליוזמות מעין אלה, לאחר הקמתן פעמים רבות היא מכירה באותם בתי ספר אלטרנטיביים. במקרה כזה, הממשלה מממנת את המוסדות שבהם היא מכירה, אך היקף המימון תלוי ברמת ההכרה במוסד- מוכר ורשמי או מוכר שאינו רשמי (Gibton & Goldring, 2001). מחלקת החינוך המוכר ואינו רשמי נוסדה כדי להסדיר בתי-ספר של הקהילה החרדית בישראל, ופועלת כיחידה אוטונומית במשרד החינוך לפי עקרונות ייחודיים לה השונים מעקרונותיה של כלל מערכת החינוך. בהיעדר מנגנון האמון על בחינת יוזמות לא-ממשלתיות להקמת בתי ספר ואישורן, מתפצלות הפניות של אותן קבוצות הורים היוזמים הקמת בית ספר בין הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים, לבין המחלקה לחינוך מוכר ואינו רשמי. המחלקה לחינוך מוכר ואינו רשמי מטפלת באישור מרבית היוזמות, מהיותה נחשבת ערוץ פניה נגיש וקל יותר בעבור קבלת הכרה ממוסדית ומימון ממשלתי ליוזמה (ויינשטיין, 2002).

3.2 מדיניות משרד החינוך בזירה החוקתית-משפטית

חוק לימוד חובה- תשי"ט (1949) קובע כי ההורים חייבים ברישום ילדיהם ובפיקוח על ביקורם הסדיר בבית הספר. על פי החוק, החינוך ניתן בחינם, כאשר הרשות המקומית רשאית לגבות אגרת חינוך בעבור שירותיה המוענקים בנוסף על שירותיו של משרד החינוך. בד בבד עם חובות ההורים מוקנות להם זכויות כגון בחירת זרם החינוך שבו ילמדו ילדיהם (סעיף 20 בחוק חינוך ממלכתי, 1953), בקשת העברת התלמיד לבית ספר אחר וזכות ערעור כשהבקשה נדחית (תקנות חינוך ממלכתי- העברה, התשי"ט: 1959), והשפעה על תכנית הלימוד (סעיפים 6 ו-8 בחוק לימוד ממלכתי, 1953). השפעת ההורים על תכנית הלימודים בבית הספר יכולה להיעשות בשתי דרכים, באמצעות **תכנית השלמה** הכוללת קביעת תוכן הלימודים של 25% מהתכנית של משרד החינוך (בהסכמת 75% מההורים בשכבת לימוד), או על ידי הגשת בקשה **לתכנית לימודים נוספת (תל"ן)**, באישור המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך.

החלתו של חוק לימוד חובה, שהטיל את עלויות החינוך על המדינה, הלכה והצטמצמה עם התערעורתם בזה אחר זה של העקרונות המנחים אות- שוויון הזדמנויות וממלכתיות. חלוצי המגמה התומכת בפלורליזם בחינוך החלו לפעול בשנות השבעים והגבירו את קצב התפתחותם בשנות השמונים והתשעים. בתמיכתם של מצדדי הפלורליזם בחינוך מתוך משרד החינוך ומחוצה לו נוסדו בתי ספר על-איזוריים שונים, בתי ספר ייחודיים, קהילתיים, ניסויים, אידיאולוגיים ואחרים. תהליך זה לצד ההיפרדות ממערכת

החינוך הממלכתית לא לווה בחקיקה או בשינוי החוקים הקיימים ובהתאמתם למציאות המתהווה (רייכל, 2008; Gibton and Goldring, 2001).

בהיעדר חקיקה המותאמת להתפתחויות במערכת החינוך, קביעת המדיניות בסוגיה גלשה אל הזירה המשפטית. בית המשפט נדרש לא אחת להכריע בסוגית "ריב סמכויות" בין הורים לבין רשויות המדינה בדבר חינוך ילדים (לדוגמה בג"צ 152/71 קרמר נ' עיריית ירושלים ומשרד החינוך), ובדבר איזון בין זכות ההורה כאזרח מול אחריותה הציבורית של המדינה:

"התפקיד של חינוך ילדים מוטל על ההורים וגם על הציבור..חזקה על ההורים כי הם יודעים את נפש ילדם ומבינים מה טוב לילד וכי יעשו כל מה שדרוש לטובתו...ברם, החוקים הזנים בחינוך הגבילו את ההורים בשיקול דעתם המלא לגבי חינוך ילדיהם..גם בשטח החינוך, שהוא אחד מהרגישים ומהחשובים בפעולותיה של כל מדינה מסודרת, הדואגת לעתידה ושגשוגה, שטח שאין המדינה יכולה להפקידו בידי הפרט בלבד... לכן, אין זה יוצא דופן, אם הממשלה מטעמי מדיניות חינוכית או סוציאלית באה להגביל את זכות האזרח לבחור לילדיו מוסד חינוכי כעולה על רוחו.."(מתוך דבריהם של השופטים קיסטר ועציוני בפס"ד בג"צ 152/71).

ואולם, אותו מתח הקיים בין הרצון להגשים את מאווייהם של ההורים והתלמידים כצרכני החינוך, לבין הצורך ליצור משטר ניהול חינוכי בהתאם ליעדי החינוך הציבוריים "מוצא את פתרונו על ידי יצירת מסגרות ותכניות לימוד המתאימות לכל ילד ומאפשרות להוריו להשתתף בעיצוב חינוכו" (עת"מ 324/05):

"קיומם של בתי ספר פרטיים לצדם של בתי ספר רשמיים הוא מסימני ההיכר של דמוקרטיה השתתפותית. משטר זה מעודד התארגנות קהילתית ומאפשר לקהילה לנהל את חייה לפי הבנתה, בין היתר באמצעות הפעלתם של מוסדות חינוך. בתי ספר פרטיים עונים על הצורך לשמור על מסגרת ייחודית בחברה רבת תרבותית, ובכך מקדמים גם את האוטונומיה האישית של הפרט, המתבטאת ביכולתו לשלוט על דרכי חינוכו. ניסיון להכתיב תכני לימוד ודרכי לימוד עשוי לעורר התנגדות בשל פגיעתו המרה באוטונומיה זו. אכיפתו של משטר לימודים אחיד עלול לחטוא לצרכיהן הייחודיים של קהילות שונות, ולפגוע ברצון לשמר תרבות או זהות עצמית. ניתן לומר, כי שלילה מוחלטת של בתי ספר פרטיים עשויה לפגוע בכבוד האדם, ויש בה אף לפגום, בנסיבות מסוימות, במרקם החיים הדמוקרטיים. בנוסף, שלילה כזו פוגעת בזכויות של המיעוט להתארגן כקהילה, מקום שזכויות כאלה מוכרות".

(עת"מ 1320/03 אלקסלסי נ' עיריית ביתר עלית)

על רקע זה, מאבקים של הורים לקבלת הכרה ממסדית ממשרד החינוך לבית הספר שהקימו לילדיהם, ובכלל זה בדבר זכותם ההורית על חינוך ילדיהם, נגרר אל הזירה המשפטית. פסק-דין מרכזי ניתן ב-2001 בבית המשפט המחוזי בנוגע לעתידו של בית הספר הסיינטולוגי 'עתיד'. בית ספר זה פעל כשנה ללא רישיון, וכשנתיים במעמד מוכר שאינו רישמי תחת רישיון זמני. העתירה הוגשה בעקבות הסרת הרישיון מאחר ש"ביה"ס לא עמד בתנאים הפדגוגיים הנדרשים" (עת"מ 1294/01). השופט גרוניס מצא לנכון כי הנקודה המרכזית בעתירה הנידונה הנה המשקל הראוי שיש ליתן לזכותם של הורים להחליט באשר לחינוכם של ילדיהם:

"זכותם של הורים לגדל ולחנך את ילדיהם כראות עיניהם היא זכות חוקתית יסודית, זכות טבעית הטבועה ועולה מן הקשר בין הורים לצאצאים" (מתוך פס"ד ע"א 2266/9 כפי שצוטט בפס"ד עת"מ 1294/01 ע"י השופט גרוניס)

על פי גרוניס, המקרה מייצג התנגשות בין האוטונומיה ההורית בכל הנוגע לחינוך הילד, לבין זכותו וחובתו של משרד החינוך לדאוג לחינוכו הראוי. פסיקה זו מהווה תקדים מאחר ובית המשפט מצהיר כי אמנם קיימת פגיעה מסוימת באיכות החינוך, אך היא אינה חמורה ועל כן, האוטונומיה של ההורים באשר

להחלטות הנוגעות לחינוך ילדיהם גוברת. בהתאם לזאת, בית המשפט מורה למשרד החינוך לחדש את הרישיון השנתי לבית הספר. על בסיס פסק דין זה, אושרה הרחבתו של בית הספר הדמוקרטי בזכרון יעקב (מכיתות א'-ט' לכיתות א'-יב') במסגרת הדין שהתקיים בפני ועדת ערר (ערר 4-5/2003). החלטה מרכזית נוספת נתקבלה על ידי ועדה שיפוטית שהקים משרד החינוך (ועדת ערר), בעניין העמותה לניהול ויסוד בית הספר הדמוקרטי בלב השרון נגד משרד החינוך בגין סירוב המשרד לתת רישיון לבית הספר כמוסד מוכר שאינו רשמי (ערר 1/2001). הוועדה העלתה כמה נימוקים להחלטתה לחייב את משרד החינוך להעניק רישיון לבית הספר, בהם ביטול טענת המשרד כי בתי ספר מסוג זה פוגעים באינטגרציה בהיעדר נתונים המעידים באופן משכנע וחד משמעי כי תמהיל התלמידים בבתי הספר מהם עברו התלמידים נפגע ביחס לזה המצוי בבית ספר לב השרון. יתר על כן, הוועדה הצביעה על כך שבבית הספר לב השרון שיעור ניכר, וגבוה מהרגיל, של תלמידים עם קשיי למידה ובעלי צרכים לימודיים מיוחדים שהשפיע אף הוא על הרכב אוכלוסיית התלמידים. הוועדה אף ראתה לנכון לקבל את טענת העותרים בגין אפליית ביחס לבתי ספר דתיים בעלי רישיון מוכר שאינו רשמי:

"החקיקה – הן בחוק והן בתקנות – העוסקת ברישוי בתי ספר מוכרים-שאינם-רשמיים אינה מבחינה בין "סוגים" שונים של בתי ספר לצורך מתן רשיון או סירוב למתן רשיון. לכן, התבחינים והשיקולים שהנחו את משרד החינוך בסירוב למתן רשיון היו צריכים לחול – ולפחות להיבדק – בכל בתי הספר, בין אם הם דתיים, חרדיים, או אחרים, ולא לגבי חלק מהם בלבד. באופן מיוחד יש לנהוג בדרך שוויונית כאשר הנימוק לסירוב הוא חברתי-כללי-לאומי, ובתור שכזה בוודאי צריך הוא לחול על כל ילדי ישראל". (מתוך החלטת ועדת ערר 1/2001 ע"י עו"ד יונתן מישייקה)

בית המשפט נדרש אף לסוגיית אמצעי מיון וקבלת תלמידים של מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים בעתירה מינהלית שהוגשה על ידי האגודה לזכויות האזרח בישראל. העותרים מבקשים מבית המשפט להורות למשרד החינוך על הפעלת פיקוח על אמצעי המיון ושיטת הקבלה של מוסדות חינוך השייכים לרשת בית יעקב כדי להבטיח ביעורה של אפליה כלשהי. בפסק דין זה עולה כי מוסד חינוך מוכר שאינו רשמי נהנה אמנם מאוטונומיה חינוכית רחבה "שהנה פועל יוצא של המשטר הדמוקרטי המעודד מתן אפשרות לקהילה לשמור על מסגרת ייחודית, בין השאר באמצעות הפעלה של מוסדות חינוך" (ע"מ 241/06), אך בה בעת נתון לפיקוח הרשות הציבורית. עקרון השוויון השולל אפליה, חייב להישמר בכלל המוסדות החינוכיים, בהם מוסדות החינוך המוכרים שאינם רשמיים.

3.3 הרשות המקומית כמעצבת מדיניות

לעובדי הרשויות המקומיות יכולת השפעה על עיצוב מדיניות מקומית ויישומה כמי שמתווכים בין האזרחים לבין המדינה (Lipsky 1980, Meyers and Vorsanger 2003). יכולת השפעה זו גוברת כאשר הממשלה מעבירה מעוצמתה ומסמכותה, כחלק מתהליך ביזור מכוון שנועד להרחיב את השתתפותה של הפקידות המקומית בקביעת מדיניות (McGinn and Street 1986), או במצב של היעדר מדיניות כלל-ארצית מוסדרת, הכולל תכנון וניהול לקוי של מדיניות (Goldring and Gibton 2001, Hill 2003). Berman (1978) טוען כי מאחר ומדיניות ברמת המקרו משפיעה רק באופן עקיף על המדיניות הנקבעת בשטח (Bottom-up Policy), המדיניות הכלל-ארצית מתורגמת ומיושמת באופן שונה ממקום למקום. הסבר נוסף לפער בין יישום מדיניות כלל-ארצית במחוזות שונים או ברשויות המקומיות, מציע המודל קונפליקט-עמימות (Ambiguity/Conflict Model) של Matland (1995). המודל מציע סיווג של ארבעה תהליכי יישום מדיניות המושפעים משני משתנים: (1) רמת הקונפליקט סביב סוגיית המדיניות (כלומר, מידת ההסכמה על מטרות המדיניות), ו- (2) מידת העמימות סביב מטרות המדיניות וסביב המשאבים הקיימים להוצאתה לפועל. לפי המודל, כאשר ישנה רמה נמוכה של קונפליקט ורמה גבוהה של עמימות

סביב המדיניות, תהליך יישום המדיניות יהיה תלוי במידה רבה בשחקנים ובמשאבים השייכים לרמה המקומית. כך, המרכיב המכריע כיצד תיושם המדיניות הנו מי מהשחקנים פעיל ומהי עוצמתו, הנקבעת על פי מידת המוטיבציה שלו, המשאבים העומדים לרשותו וקרבתו למוקד קבלת ההחלטות ברמה המקומית. באופן הזה, תיתכן מדיניות מקומית שונה בנוגע להקמת בתי ספר ביוזמת הורים, הנגזרת לדוגמה מקרבתה של קבוצת ההורים היוזמים למוקדי קבלת החלטות ברשות המקומית, או מעוצמתה הפוליטית של קבוצה המקדמת אינטרסים מנוגדים (לדוגמה, צמצום פערים, טיפוח אינטגרציה בחינוך). לכך ניתן להוסיף את התפיסה שלפיה הימנעות מעימות היא עקרון מנחה בעיצוב מדיניות חינוך בישראל, שבאה לידי ביטוי באחת או יותר מהאסטרטגיות הבאות להשגת קונצנזוס פוליטי: (1) קביעת מדיניות מעורפלת ודחייקת קבלת החלטות, (2) התעלמות מקולותיהם של שחקנים חלשים, ו-(3) כניעה לשחקנים בעלי עוצמה (Elboim-Dror 1981). בחירת האסטרטגיה כמושפעת ממשתנים מקומיים (לדוגמה, מספר השחקנים ועצמתם, מידת לגיטימציה פוליטית של מקבלי ההחלטות ברמה המקומית), אף היא בעלת השלכה על אופן עיצוב המדיניות כלפי יוזמות הורים להקמת בתי ספר ויישומה. עבודה זו מעמיקה את הדיון בסוגיית הרשות המקומית כמעצבת מדיניות, בבחינתה תופעה אשר בהיעדר מדיניות ממשלתית כלפיה, הרשות המקומית היא הקובעת מה תהיה המדיניות כלפי בתי הספר המוקמים באזור השיפוט שלה.

ג. מתודולוגיה

מטרתה של עבודה מחקרית זו היא לבחון את תופעת הקמתם של בתי ספר ביוזמת הורים בין השנים 1995-2008 תוך עיסוק בארבע שאלות מחקר עיקריות:

- (1) מהו היקף התופעה ומהם מאפייניה?
- (2) מהם מניעיהם של הורים להקים בית ספר?
- (3) מהם המנגנונים והאסטרטגיות המאפשרים הקמתם של בתי ספר על ידי הורים?
- (4) כיצד ניתן לאפיין את מדיניות הרשות המקומית ביחס לתופעת הקמתם של בתי ספר ביוזמת הורים, בהתייחס לשיקולים בקביעת מדיניות ואופני יישומה?

כדי לענות על שאלות אלו ולחקור את תופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר בישראל, החל משלב היוזמה הראשוני ועד לשלב השגת ההכרה מהרשויות, נחלק המחקר לשלב ראשוני של בניית מסד נתונים ולשלב של מחקר איכותני באמצעות ראיונות עומק.

השלב הראשון כלל בניית מסד נתונים ייחודי, הכולל איתור ומיפוי של בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים בשנים 1995-2008. בניגוד למאגרי מידע קיימים המאגדים את כלל העמותות (מלכ"רים) הפועלות בתחום החינוך, במקרה זה נאספו לראשונה, למיטב ידיעתי, נתונים המתארים את התופעה עצמה באופן מובחן. כלומר, אך ורק בתי ספר יסודיים מן החינוך החילוני שהוקמו ביוזמת הורים, בכל מעמד משפטי שהוא, ובכלל זה בתי ספר מוכרים ורשמיים, מוכרים שאינם רשמיים ושאינם מוכרים על ידי משרד החינוך. זאת, מתוך תפיסה כי יש להבחין בין בתי ספר דתיים, המופעלים על ידי עמותות ובכך אינם משקפים את תופעת הקמת בתי ספר על ידי הורים (כגון מעין החינוך התורני), לבין בתי ספר שהקימו קבוצות הורים. איסוף הנתונים בשלב זה התבסס על שלושה מקורות מידע המשלימים זה את זה: מאגר הנתונים של בתי הספר בישראל המופיע באתר האינטרנט של משרד החינוך (אוח- משרד החינוך, 2009), תשאול טלפוני במחלקות החינוך ברשויות המקומיות (253 מחלקות סה"כ) ואיתור על פי מילות מפתח במנוע החיפוש Google (מילות מפתח: 'בתי ספר פרטיים', 'חינוך פתוח', 'אנתרופוסופיה', 'חינוך דמוקרטי', 'חינוך בשיטת וולדורף', 'בי"ס ייחודיים', 'יזמות בחינוך', 'חינוך אחר', 'מכון לחינוך').

בשלב הבא נבחרה שיטת מחקר איכותנית, אשר מותאמת לבחינתה של תופעה חדשה וייחודית שרב הנסתר על הגלוי לגביה, תוך שימת דגש על תהליך התפתחותה (צבר, 1990; Bogdan and Biklen, 1982). על בסיס ניתוח נתונים אינדוקטיבי כחלק מתהליך דינאמי של צבירת נתונים, נבנית תיאוריה מעוגנת בשדה (Grounded Theory), דבר המאפשר גמישות שהנה חיונית בהמשגת תופעה חדשה בשדה המחקר (Glaser and Strauss, 1967).

נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים של ארבע קבוצות אוכלוסיית מחקר: הורים שהם מיוזמי הקמת בית הספר (יוזמים), הורים שהצטרפו ליוזמה לאחר שביית הספר החל לפעול ('מצטרפים'), מנהלי בתי הספר ('מנהלים') ומנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות. מתוך כלל היוזמות להקמת בתי ספר שאוגדו במסד הנתונים, נבחרו שישה המייצגים מאפייני רקע מגוונים (Lieberman, 2005).

1. אוכלוסיית המחקר ואסטרטגיית גיוס המשתתפים

בחירת שש היוזמות המהוות את אוכלוסיית המחקר בשלב האיכותני, מבוססת על המאפיינים שנמצאו בשלב מיפוי ואפיון התופעה (שלב המחקר הראשוני), בהם: שיטת החינוך, מיקום גיאוגרפי, שנת הקמת בית הספר ומעמדו המשפטי נכון למועד עריכת המחקר. כך, ששת בתי הספר שנבחרו מייצגים שלוש שיטות חינוך: חינוך וולדורף, דמוקרטי ודיאלוגי (שני בתי ספר מכל שיטה). כמו כן, בתי הספר הללו משתייכים לארבעה מחוזות גיאוגרפיים: שרון (2 בתי ספר), ירושלים (2), חיפה (1) ודרום (1), ומשתייכים לישובים מרמות סוציו-אקונומיות שונות (שלושה משתייכים לדירוג 8, והשאר ל-4, 6 ו-7, על פי המדד הסוציו-

אקונומי). שנת הקמתם של ששת בתי הספר אף היא מגוונת ונעה בין השנים 1995, 2001, 2003 (2 בתי ספר), 2007 ו-2008. ששת בתי הספר שנבחרו לא הוכרו על ידי המדינה עם הווסדם, הן רשמית והן לא רשמית. בזמן עריכת הראיונות שני בתי ספר נותרו באותו מעמד- אינו מוכר, שניים היו במעמד מוכר ואינו רשמי ושניים נוספים במעמד מוכר ורשמי.

בהתאם לנהלי המדען הראשי במשרד החינוך נשלחו למנהלי בתי הספר מכתבי פניה המציגים את המחקר למשתתפים, ובהם התבקשו ליצור קשר כדי לאשר את השתתפותם במחקר. בה בעת, נעשתה פניה טלפונית או פניה בכתב למנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות שאליהן משתייכות היוזמות מוניציפליות. המחקר הוצג כמתחקה אחר תופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר.

המרוואיינים נחלקים לארבע קבוצות, בכל אחת מהן שישה מרוואיינים: הורים יוזמים- חמש נשים וגבר אחד, הורים שהצטרפו ליוזמה בשלב מאוחר יותר- חמש נשים וגבר אחד, מנהלי בתי הספר- שש נשים ומנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות- אישה אחת וחמישה גברים. אחד ממנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות ניהל בעבר בית ספר שהוקם ביוזמת הורים ושלוש מנהלות משתייכות לקבוצה היוזמת את הקמת בית הספר.

2. הליך הריאיון

איסוף הנתונים, הכולל את מיפוי היוזמות ואת עריכת הראיונות, נעשה בין החודשים נובמבר 2008 ליוני 2009. הראיונות נמשכו כשישים דקות ונערכו כראיונות עומק חצי-מובנים, שמטרתם להתחקות אחר הסיפור האישי של תהליך הקמת היוזמה מפרספקטיבות שונות (יוזמים, הורים, מנהלים וקובעי מדיניות ברמה המקומית).

כל ריאיון נפתח בשאלת מפתח. הראיונות עם ההורים (הן היוזמים, והן המצטרפים ליוזמה) ועם המנהלים נפתחו בשאלות: "איך התחיל הרעיון של הקמת בית ספר? איך נוצרה קבוצת ההורים?". הראיונות עם מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות נפתחו בשאלות: "איך היית מתאר את סיפור ההקמה של בית הספר? מהי עמדתך כלפי בתי ספר המוקמים ביוזמת קבוצת הורים? איך היית מתאר את היחסים בין בית הספר לבין מחלקת החינוך בניהולך?". רוב המרוואיינים סיפקו הסבר ללא שאלות נוספות, התערבות נעשתה במקרים בהם נדרשו פירוט והרחבה. לדוגמה, הורים אחדים ציינו מפגשים של קבוצת היוזמים כדי לתאר את תהליך גיבוש הקבוצה. שאלות עוקבות היו: "אילו נושאים עלו לדיון במהלך המפגשים שערכתם? כיצד התאספו משתתפי המפגשים?".

3. ניתוח הממצאים

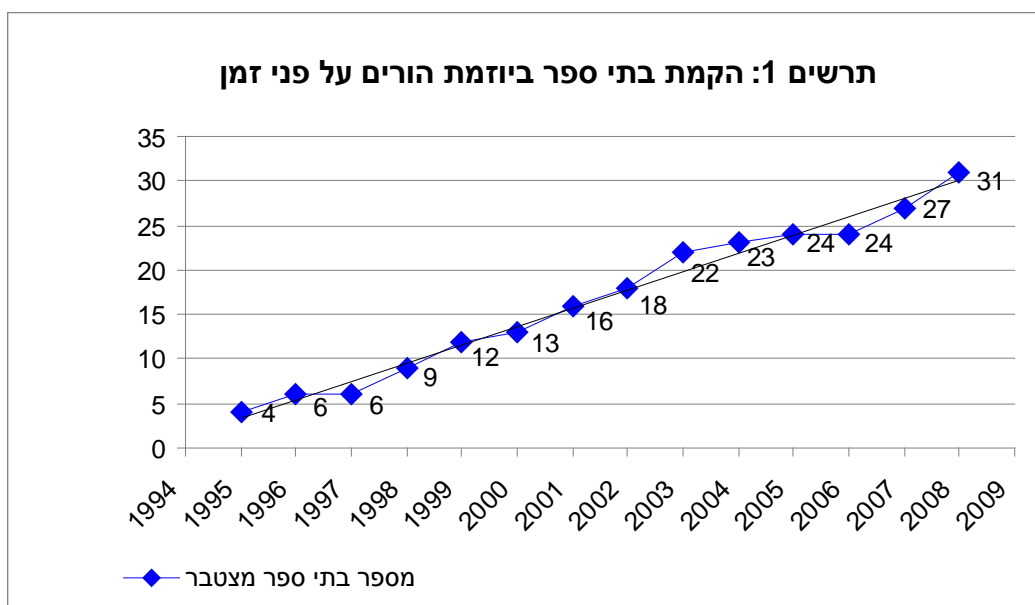
הליך ניתוח הממצאים מבוסס על תיאוריה מעוגנת בשדה, תוך ביצוע סדרת "השוואות שיטתיות" של הישנות ממצאים (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). במהלך תהליך זה, זוהו המרכיבים השונים של תהליך הקמת בית ספר. כדי להגביר את אמינות התהליך, המידע קודד לפי יחידות ניתוח המייצגות הצהרות של המרוואיינים על אודות אירוע, בחירה, סדר עדיפויות או כל נושא אחר. בהמשך ל- Strauss ו-Corbin (1994) הצעד הראשון היה 'קידוד פתוח' (Open coding), אשר כולל מתן תוויות לכל אמירה הקיימת במאגר הנתונים והשוואה לאמירות אחרות כדי להחליט את מי לקבץ עם מי. לדוגמה, כאשר מרוואיין מספר על "תהליך למידה פדגוגי" האימרה תויגה כגיבוש פדגוגי. כאשר תוארה שיחה ארוכה עם הורים מתעניינים התגובה תויגה כ'שיווק', וכשמרוואיין סיפר על הרצון לחנך את ילדו לפי פדגוגיה מסוימת, האימרה תויגה כ'מניע'. בשלב הבא, נעשה קידוד צירי (Axial coding) הכולל קיבוץ תיוגים בדידים לכדי קטגוריות קונספטואליות המשקפות דמיון בין התיוגים השונים. לפי Strauss ו-Corbin (1994), זה משקף את הרעיון של קיבוץ קודים פתוחים סביב 'צירים' או נקודות השקפה מסוימות. לדוגמה, שיווק, גיבוש פדגוגי, מציאת מבנה ותת-קטגוריות נוספות המייצגות את הפעולות להן נדרשים ההורים במלאכת ההקמה, קובצו לכדי קטגוריה של 'אסטרטגיות הקמת בית ספר'.

1. היקף ומאפיינים של תופעת בתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים

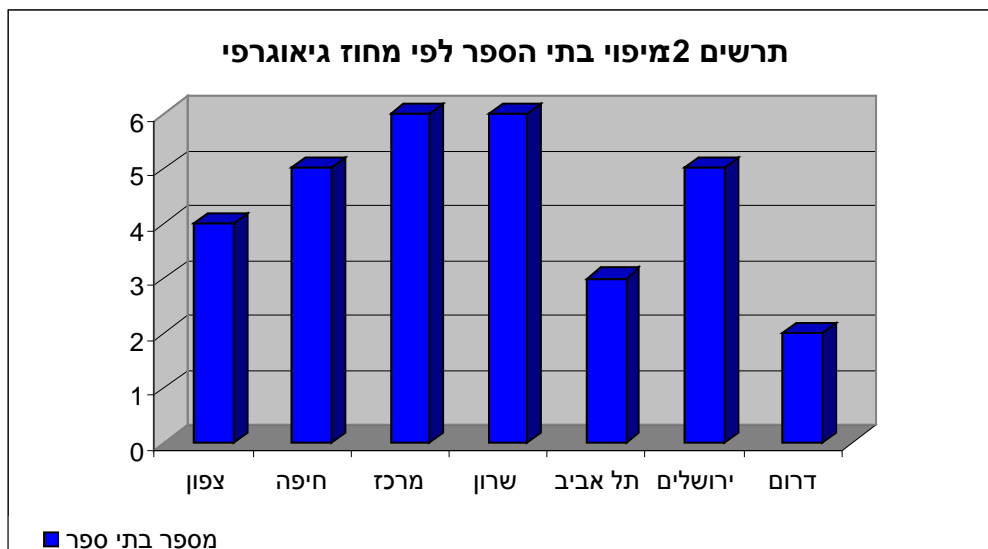
בהתבסס על מסד הנתונים שנאסף ועל ניתוחו, ניתן לראות כי בין השנים 1995-2008 הוקמו שלושים ואחד בתי ספר במסגרת יוזמות של קבוצות הורים, המהווים 22% מבתי הספר היסודיים שאינם דתיים שהוקמו בשנים אלו. כלומר, תופעה זו שנתפסת כשולית במידת מה, הן במחקר והן על ידי קובעי המדיניות, מהווה תופעה משמעותית במערכת החינוך בישראל. פרק זה מציג את מאפייניהם הכלליים של שלושים ואחד בתי הספר שהוקמו בין השנים 1995-2008, בהם מגמות הקמה על פני זמן, מיקום גיאוגרפי, מעמד כלכלי-חברתי של הישוב שבו הוקם בית הספר, שיטת חינוך ומעמד משפטי. בהמשך, מוצגים מאפייני עומק של ששת בתי הספר שנבחרו מתוך כלל היוזמות להרחבת והעמקת המחקר. בין מאפייני העומק המוצגים ניתן למצוא מאפייני מעורבות הורים, מדידת הישגים, תשלומי הורים, מדיניות קבלת תלמידים ומדיניות שכירת צוות מקצועי.

1.1 כלל בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים (1995-2008)

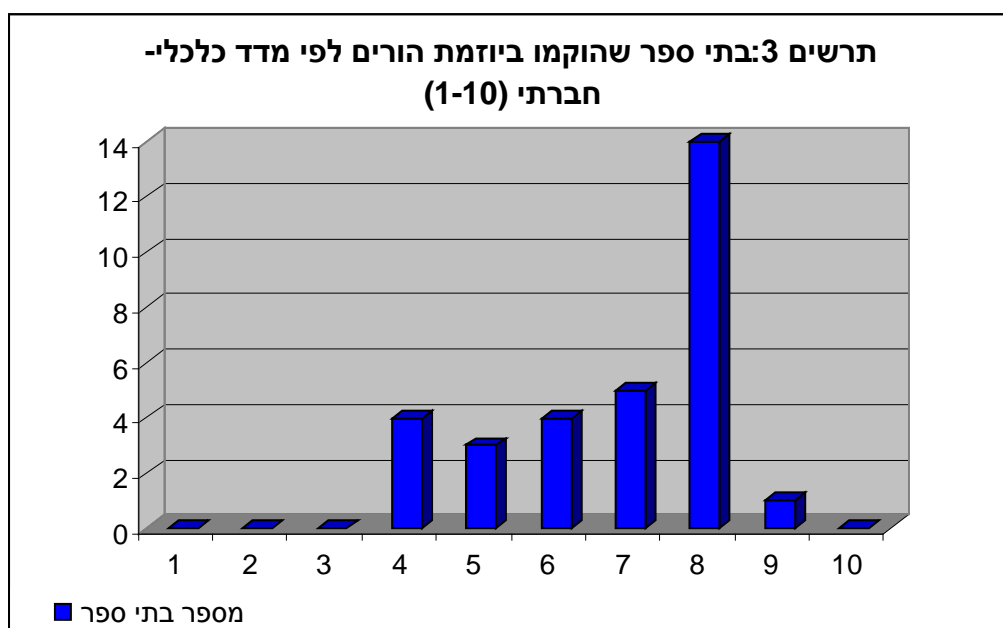
בחינת מגמת התופעה של יוזמות הורים להקמת בתי ספר על פני זמן, ניתן לראות כי בתקופה זו של ארבע עשרה שנים קצב ההקמה קבוע למדי לפי מתאם גבוה בין התצפיות לקו הרגרסיה (תרשים 1 - גרף מצטבר של הקמת בתי ספר על פני זמן). ניתוח הקמת בתי הספר על פני זמן בפילוחים שונים (כמו שיטת חינוך, אזור גיאוגרפי), מראה ממצאים דומים של היעדר מגמה ברורה:



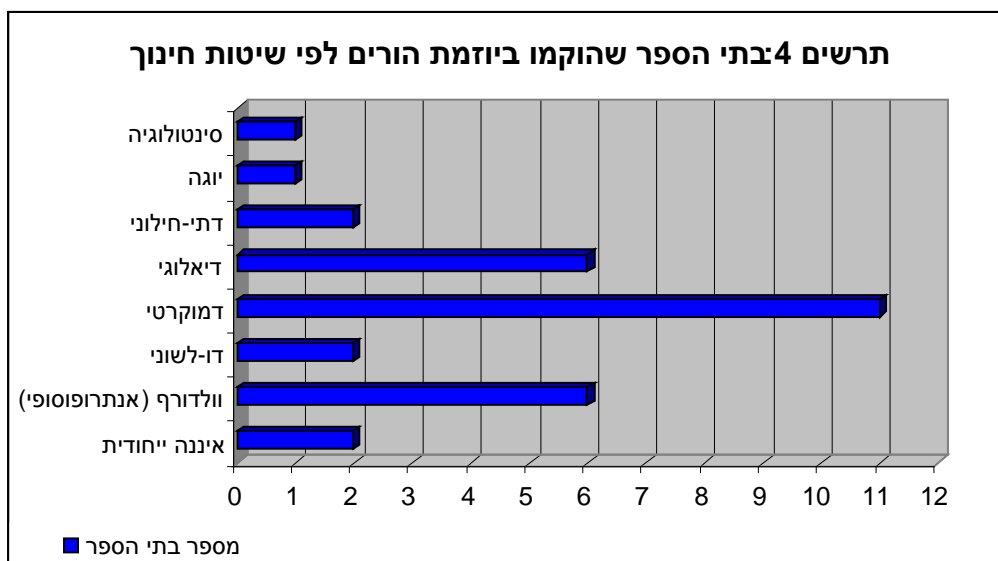
פריסה גיאוגרפית של בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים מראה כי יוזמות אלו קמות בכלל מחוזות הארץ, כאשר ריכוזן הגבוה ביותר הנו באזור המרכז והשרון, וריכוזן הנמוך ביותר הוא באזור הדרום (תרשים 2):



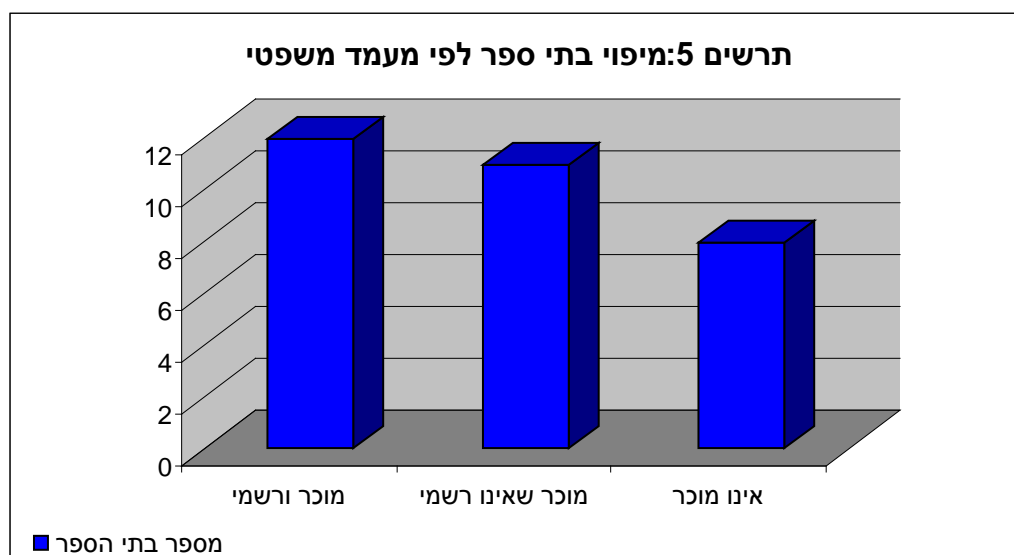
בהמשך לכך, בחינת הרמה הסוציו-אקונומית של הישוב שבו מוקם בית הספר ביוזמת הורים מעלה כי רוב היוזמות מוקמות בישובים ממעמד בינוני-גבוה (תרשים 3). כ- 48% מהיוזמות הן בישובים ממעמד גבוה (8 ומעלה), כאשר עיקר היוזמות הן בישובים המדורגים 8 במדד זה. יש לציין כי אף יוזמה לא הוקמה בישוב ממעמד נמוך (דירוג 1-3):



שלושים ואחד בתי הספר שהוקמו בין השנים 1995-2008 ביוזמת הורים מתבססים על שבע שיטות חינוך או פדגוגיות שונות (תרשים 4): חינוך דמוקרטי (11 בתי ספר), וולדורף-אנתרופוסופיה (6), חינוך דיאלוגי-פתוח (6), דו לשוני (2), דתי-חילוני (2), יוגה-זן בודהיזם (1) וחינוך סיינטולוגי (1). יש לציין כי שני בתי ספר אינם משתייכים לפדגוגיה ייחודית:



כפי הניתן לראות בתרשים 5, בחינת מעמדם המשפטי של שלושים ואחד בתי הספר המשתתפים במחקר מעלה כי רובם מוכרים (מוכר ורשמי ומוכר שאינו רשמי-סה"כ 74%), אך מספר לא מבוטל של בתי ספר עדיין אינם מוכרים על ידי הממסד (26%):



בחינת מעמד בתי הספר עם משתנים נוספים מעלה כי מתוך שמונת בתי הספר שאינם מוכרים מחצית החלו לפעול בשנת 2008, והותיקים ביותר החלו לפעול ב-2002 (תרשים 6). בנוגע לשאר המשתנים (שיטת חינוך ומחוז גיאוגרפי), בתי הספר שאינם מוכרים בעלי מאפייני רקע מגוונים מאחר ואלו משתייכים לחמש שיטות חינוך שונות ולחמישה מחוזות גיאוגרפיים שונים.

תרשים 6 : בתי ספר במעמד שאינו מוכר לפי שנת הקמה :

שנת הקמה	בתי ספר שאינם מוכרים
2002	1
2003	2
2007	1
2008	4

1.2 מאפייניהם של ששת בתי הספר המשתתפים במחקר העומק :

ממצאי הראיונות מצביעים על מספר מאפיינים של ששת בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים, המשקפים את מאפייני התופעה בכללותה. ניתן לחלק את המאפיינים לשלוש קטגוריות מרכזיות: מאפיינים הקשורים במדיניות בית הספר, מאפיינים הקשורים בצוות בית הספר ומאפיינים הקשורים בהורים.

בבחינת מדיניות בתי הספר, ניתן לראות כי כל בית ספר בוחר האם למדוד את הישגי התלמידים באמצעות מבחני המיצ"ב או לא. כך, בית ספר אחד מתוך הששה מקיים מבחני מיצ"ב לתלמידיו, ושניים נוספים מקיימים מבחנים אלה באופן חלקי (על פי רצון התלמיד ומשפחתו). בנוגע למדיניות שכר לימוד, התשלום החודשי עומד על כ-1,300 ש"ח בממוצע לילד הלומד באחד מבתי הספר הללו, כאשר שכר הלימוד נע בין 580 ש"ח (בבית הספר הזול מביניהם), ל-1,700 ש"ח לחודש (בבית הספר היקר מביניהם). אולם, גם להורה המוכן לשלם סכום זה לא מובטח כי ילדו יוכל ללמוד בבתי הספר המשתתפים במחקר. כך, בתי ספר אלה מתאפיינים במדיניות קבלת תלמידים שאיננה אוטומטית, ובכולם דרישת סף של התאמת התלמיד ומשפחתו לפדגוגיה של בית הספר. שלושה מתוך ששת בתי הספר מקיימים מבדקי קבלה שונים (ראיונות, תצפיות וכדומה), ובכולם נבדק רקע התלמיד כדי להבטיח שבית הספר יוכל לתת מענה לצרכיו.

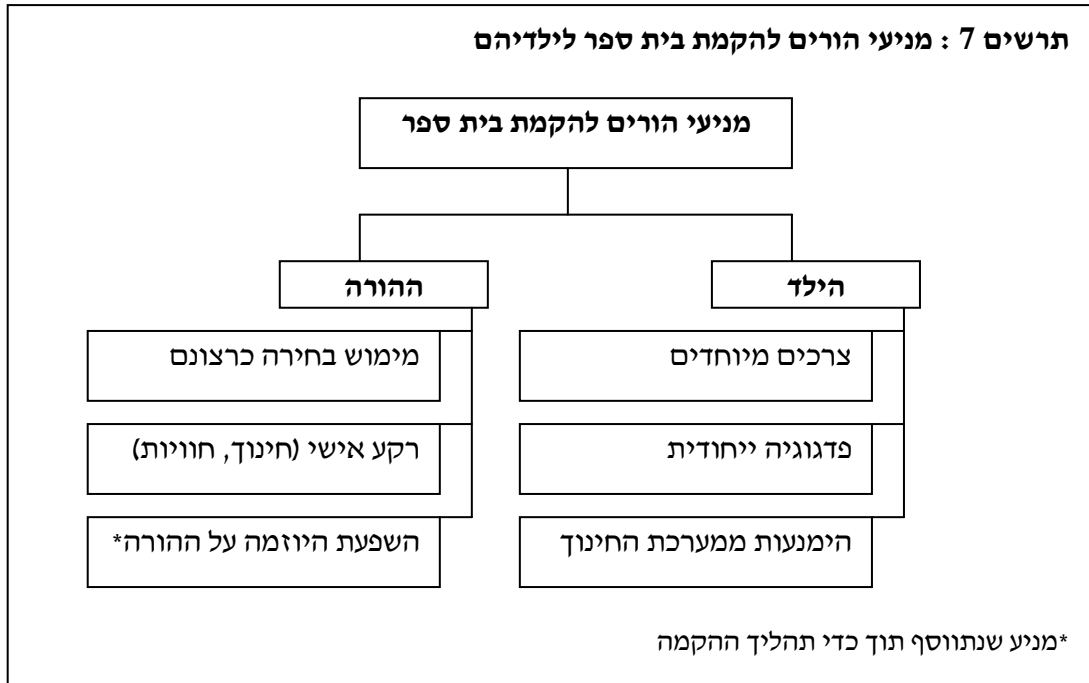
בבחינת מאפיינים של הצוות המקצועי-חינוכי של בתי הספר, נמצא כי חמישה מתוך ששת בתי הספר אינם מתנים העסקת מורה בהיותו בעל תעודת הוראה, וארבעה מתוך השישה אינם מתנים העסקת מורה בהיותו בעל ניסיון קודם בחינוך או בהוראה. מבחינת תנאי השכר של המורים, במרבית בתי הספר שכרם זהה לזה שבמערכת החינוך הרגילה, אולם בשני בתי ספר שכר המורים גבוה יותר.

לבסוף, מספר מאפיינים הקשורים ביחסי ההורים עם בית הספר שבו ועלו במחקר, בהם מעורבות הורים מוגברת בתוך כתלי בית הספר אשר באה לידי ביטוי בהשפעה רבה על קבלת החלטות וקביעת מדיניות המוסד. ערוצי הפעילות של ההורים לרוב נעשים ישירות מול הצוות המקצועי-חינוכי של בית הספר ובאמצעות העמותה, שהיא הגוף האמון על הקמת בית הספר וניהולו והוועדות הפועלות מטעמה. בנוסף, אחד מתוך ששת בתי הספר מודד את שביעות הרצון של ההורים דרך שאלוני משוב, היתר- באמצעות אסיפות הורים.

לסיכום, פרק זה המציג מאפייני רקע על אודות תופעת בתי ספר המוקמים ביוזמת הורים, מעיד על תופעה שבחלקה מגוונת (לדוגמה, התפרסות גאוגרפית), ובחלקה בעלת מאפיינים מאחדים (לדוגמה, מעמד חברתי-כלכלי של ישוב ההקמה). קו זה ממשיך עם בחינת מאפייני העומק של ששת בתי הספר, אשר בחלקם דומים (לדוגמה, דרישת סף של התאמת התלמיד לבית הספר) ובחלקם שונים (לדוגמה, שכר המורים).

2. מניעי הורים להקמת בתי ספר לילדיהם

במהלך הראיונות עלו כמה מניעים של הורים להקמת בתי ספר לילדיהם, רובם קשורים במידה רבה לילדם וחלקם קשורים בהשפעות שעברו ההורים עצמם. תרשים 7 מציג את מגוון המניעים להקמת בית ספר, הן אלו הקשורים בילד והן אלו הקשורים בהורה:



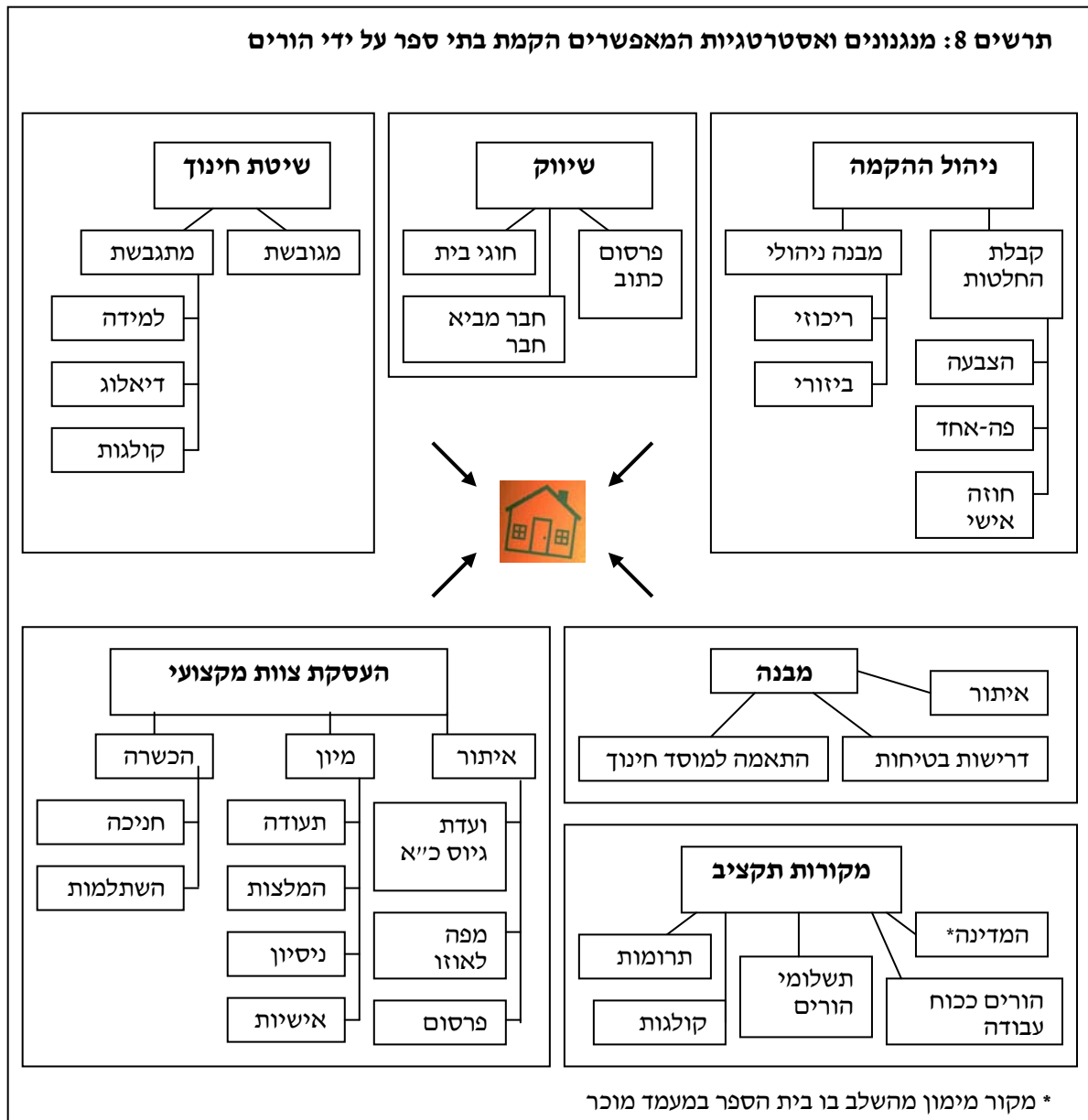
בין מניעי ההורים הנוגעים לילד, התפיסה כי לילדם **צרכים מיוחדים** וכי בית ספר רגיל יתייגו כחריג ולא יענה באופן מיטבי על צרכיו. בחיפוש אחר מסגרת חינוכית שתחזק את כישורי הילד ההורים מבינים כי עליהם להקים אלטרנטיבה זו בעצמם: **יכול שהילד גדל את עולה על הקשיים, על הלקויות ולאט לאט אנחנו מבינים שזה יותר חמור ממה שחשבנו. גם לאור הקושי זה עוד יותר נתן לי ולבן זוג שלי את הכוחות להמשיך הלאה ולהבין שאנחנו עושים משהו שהוא מעבר לשיגעון, משהו שהוא ממש צורך מאוד חזק של הבן שלנו. להיות במקום שיראה אותו, שיבין אותו, שיראה את הצדדים החזקים שבו.** " (ה"ב). מניע אחר הנו רצון עז בחינוך הילד לפי **פדגוגיה מסוימת**, כגון בית ספר בשיטת וולדורף או בית ספר פתוח: **"המטרה שלנו הייתה להקים בית ספר אנתרופוסופי. לא פרטי ולא אלטרנטיבי... רצון שהן יקבלו חינוך וולדורף"** (ה"ג). אולם, חלק מההורים לא חיפשו פדגוגיה מסוימת כשאלו החליטו על הקמת בית ספר, אלא ביקשו **להימנע ממערכת החינוך הקונבנציונאלית**: **"נקודת הפתיחה שלנו היא שרצינו משהו אחר... רצינו משהו אחר, שונה ולא בעל אופי של לשרוד... זה הדבר שהניע אותי, שאני רוצה משהו אחר לילדות שלי, אני רוצה משהו בעל ערך, משמעותי. וחלק מזה אמר שאני גם צריכה לדאוג שזה יוקם"** (ה"ו).

מלבד מניעי הקמה הקשורים בילד, חלק מההורים סיפרו על מוטיבציה להקמת בית ספר לילדם הקשורה בהשפעות שעברו הם עצמם. לדוגמה, חלק מההורים התייחסו לרצון שלהם **לבחור את בית הספר** מעבר לגבולות 'אזורי הרישום' וליכולתם להיות מעורבים בחינוך ילדיהם: **"איך זה יכול להיות שהוא מגיע לגיל ארבע אני פשוט אשים אותו בגן מתחת לבית כי זה פשוט באזור הרישום?... מה פתאום שאני אשלח אותו באופן אוטומטי בלי לבדוק, לבחור, בלי אפשרויות"** (ה"א). בנוסף, חלק מהמרואיינים סיפרו כיצד **הרקע האישי** שלהם השפיע על בחירתם להשתתף ביוזמה. כך, חלקם סיפרו על השפעות של הוריהם כאנשי חינוך, על חשיפה לחומרי קריאה של שיטות חינוך שונות, על לימודים שעברו בתחומי החינוך ועל ילדותם בקיבוץ והניסיון לשחזר עבור ילדיהם היבטים מסוימים משיטת החינוך הקיבוצית: **"מגיל מאוד צעיר**

הייתה בי ההבנה שאפשר אחרת. אני באה מבית שבו אמא שלי היא אשת חינוך, שגם העבירה לי את הרעיונות האלה. מגיל צעיר הייתי חשופה לספרות שעוסקת בחינוך פתוח, ואמרתי לעצמי שאני לילדים שלי עושה את זה אחרת" (ה"ב), או כפי שציינה מרואיינת אחרת: "אני חושבת שזה מעין שחזור כזה של בני הקיבוץ, של הדברים שהיו טובים בחינוך שלנו" (ה"ג). לסיום, חלק מהמרואיינים התייחסו להשפעות היוזמה עליהם, כמניע שעלה בשלב מתקדם יותר והתווסף על המניעים הקיימים: "אני חושבת שהאהבה שלי לדבר הזה והמחויבות שלי באים מזה שאני הרגשתי באופן אישי שתפיסת העולם שלי ממש השתנתה בעקבות העניין הזה. בדרך שאני מסתכלת על הדברים, בדרך שאני מסתכלת על עצמי, על מה שאני רוצה, זה השפיע הרבה מעבר לזה ששלחתי את הילדים לבית הספר." (ה"א).

3. מנגנונים ואסטרטגיות המאפשרים הקמה של בתי ספר

שהה אלמנטים מרכזיים הנוגעים לאסטרטגיות הקמת בית-ספר שבו ועלו בכל הראיונות: גיבוש שיטת חינוך, ניהול תהליך ההקמה, שיווק היוזמה, העסקת צוות מקצועי, תקציב ומימון בית הספר ומבנה להפעלתו. תרשים 8 מציע מודל המתאר את המנגנונים והאסטרטגיות בתהליך הקמת בית הספר שיפורטו בסעיף זה:



3.1 גיבוש תפישה פדגוגית

שניים מבתי הספר המשתתפים במחקר הוקמו מלכתחילה לטובת קיום פדגוגיה מובנית ומוכרת, אשר היוותה את המוטיבציה העיקרית להקמת בית הספר. שני בתי ספר אלו הם משיטת וולדורף (אנתרופוסופים): "יש קווים ירוקים ואדומים באנתרופוסופיה. יש שיטה חינוכית, ומה שנקרא צריך לעמוד לצדה אם את רוצה את זה." (ה"ו). ארבעת בתי הספר האחרים גיבשו את שיטת החינוך במהלך תהליך ההקמה. לדוגמה, חלק מהמרואיניים סיפרו על הרצונות השונים של ההורים ועל הניסיון לעצב מסגרת עקרונית יציבה, מעין 'אני מאמין' בית ספרי מוסכם: "כל אחד הביא את הקטע שלו ואנחנו מהר מאוד הבנו שזה לא ילך... אחרי שנה הכל יתפרק, יהיו רק מאבקים של מי אנחנו ומה אנחנו, ויש פה שאלה של זהות" (מ"ו), או כמו שניסחה זאת מרואיינת אחרת: "זה היה ברור מהתחלה שכל אחת מאיתנו מדברת בשפה שהיא שונה, שהפנטיזיה היא אחרת לגמרי. כל אחת באה עם מטענים שונים, ופחדים מדברים שונים וניסינו בהתחלה לגבש קודם כל קבוצה" (ה"ב).

במטרה לגבש פדגוגיה יציבה, כזו שתעניק זהות ברורה לבית הספר, ננקטו שלוש אסטרטגיות מרכזיות: תהליך למידה, מפגשים דיאלוגיים וקבלת סיוע ותמיכה מבתי ספר ותיקים שהוקמו ביוזמת הורים. תהליך הלמידה משמש להבנה מעמיקה יותר של שיטת החינוך וללמידה מעשית של הנדרש לטובת יישום השיטה: "התחלתי ללמוד איזה מורים צריך, מה לומדים... התחלתי לדבר עם מורים ותיקים (מבית ספר קולגה) ולשמוע איזה מקצועות צריך, איזה ציוד צריך" (ה"ג). חלקם סיפרו על תהליך ממושך של מפגשי חשיבה ודיונים: "הדבר שאפיין את השנתיים לפני שבית הספר קם, ועד היום מאפיין אותו, זה הדו שיח הבלתי פוסק... היינו מקיימים דיונים רבים על נושאים שונים שקשורים בפדגוגיה" (ה"ד). מידע רב והכוונה ניתנו לקבוצות היוזמות מטעם קולגות, קרי בתי ספר ותיקים שהוקמו על ידי הורים: "דברתי עם בתי ספר דמוקרטיים, פתוחים, לא משנה מה אבל שיהיו מוכר שאינו רשמי... זה אומר טלפונים, זה אומר ביקורים במקום, זה אומר ראיונות של המקימים או של המנהלים" (ה"ד), או כפי שציין אחד המרואיינים: "המון למידה ממה שאחרים עשו... ברמה הפקרטית המון המון עצות ועזרה הדדית של שיתוף מידע" (ה"ה).

3.2 ניהול תהליך ההקמה

הקמת בית ספר כרוכה במשימות מרובות החולשות על מגוון תחומי התמחות: ניהול פדגוגי, תקציבי, משפטי, שיווקי ועוד. חלק מקבוצות ההורים המשתתפות במחקר נקטו שיטת ניהול ביזורית תוך חלוקת הקבוצה לועדות שונות, חלקן הקימו ועדות מיוחדות אד-הוק. ברוב המקרים חלוקת הקבוצות מושפעת מהתמחות האנשים המעורבים וכישוריהם. לדוגמה, עורכי דין משתייכים לועדות העוסקות במעמד המשפטי של בית הספר, כלכלנים משתייכים לועדות העוסקות בתקציב בית הספר וכן הלאה. בין הוועדות ניתן למצוא ועדת מבנה אשר אחראית למציאתו, שכירתו, שיפוצו והתאמתו למוסד חינוכי. ועדה מרכזית נוספת הנה ועדת 'יחסי חוץ', אשר אחראית לממשק עם הרשות המקומית ומשרד החינוך. ועדת תקציב אחראית להיבטיו השונים של ניהול כספי המוסד, בהם גביית שכר לימוד מההורים, מתן מלגות, תשלום משכורות לאנשי הצוות ולעיתים אף לגיוס תרומות. ועדת גיוס אחראית לאיתור, מיון וקבלת אנשי צוות. ועדת שיווק אחראית למיתוג ושיווק בית הספר כדי לעורר התעניינות ולהביא למצטרפים חדשים ליוזמה. בחלק מהמקרים ניהול ההקמה מתנהל באופן ריכוזי, כאשר גרעין קטן של אנשים אחראי לביצוע מרבית המשימות הנדרשות לטובת הקמת בית הספר: "היו אנשים שרצו להשפיע על איך ייראה ביה"ס הזה ולכן הצטרפו אנשים לעמותה. מה שייצר בלגן לא קטן כי באו אנשים מכל מיני סוגים ונהיינו קבוצה של איזה עשרים-שלושים איש... בסוף החלטנו שאנחנו נלך על קבוצה מינימלית של שבעה אנשים, שאנחנו נתווה את הדרך, שאנחנו נקבע איך ייראה ביה"ס. מי שנח לו שיבוא ומי שלא שילך. כי זו היתה חצי שנה של דרמות ומהפכים ואינטריגות. כל אחד שבא ניסה לכפות את הדרך שלו. לא רצינו שכל העבודה תלך לפח ובסוף יהיה איזה מחטף שיבואו עשרים איש ביום האחרון ויחליטו" (ה"ד).

קבלת ההחלטות בוועדות השונות ובפורום הכללי של כלל חברי היוזמה, נעשתה באמצעות מנגנוני הסדרה שנועדו לקביעת מדיניות מוסכמת ומושכלת. חלק מהמראיינים סיפרו כי הם מקיימים הצבעה: "יש אספות קהילה שההורים באים להשמיע את דעתם ולהצביע, במובן שאנחנו קהילה אחת וההורים הם בעלי זכות הצבעה בקהילה" (ה"א), אחרים מקבלים החלטות אך רק בהסכמה, כאשר כולם מצביעים פה-אחד: "במקומות שאין החלטה, איכשהו לא הצלחנו לקבל החלטה בהסכמה, אני המחליטה (המנהלת). אין הצבעה, אין הרוב קובע, אין משהו כזה" (מ"ג). אחת המראיינות סיפרה על מנגנון של חוזה אישי בהתמודדות עם מקרים של אי הסכמה: "לקחנו איזשהו מודל שקיים בכמה בתי ספר, שאם ההורים נגיד מאוד קשה להם עם זה שהילד לא לומד חשבון אז מגיעים לחוזה אישי. איזשהו הסכם על איך הוא כן ילמד ... אנחנו מבינים את הצד של ההורים, ואם הורה לא ישן בלילה כי זה מאוד חשוב לו אז אין טעם לזה, כי אנחנו מנסים לא ליצור את המתח הזה בין הבית לבית ספר." (ה"א).

3.3 שיווק

משימה מרכזית הדורשת השקעה ארוכת טווח של כוח אדם, זמן וכסף הנה שיווק בית הספר למשיכת מצטרפים חדשים. המודעות לחשיבות מספר הילדים הלומדים בבית הספר מובילה לניסיונות מאומצים ליצירת עניין ביוזמה ולגיוס המסה הקריטית של תלמידים ומשפחותיהם. בהתאם לזאת, משאבים רבים, ביחוד זמן, מושקעים בפעילות שיווק. ממצאי המחקר מצביעים על שלוש אסטרטגיות שיווק מרכזיות: 'חבר מביא חבר', פרסום כתוב וחוגי בית: "בשלב הראשון הסתכלנו ימינה שמאלה ואספנו כל מי שהיה מוכן להצטרף ... בשלב השני כבר התחלנו להפיץ פלאיירים ולתלות בגנים ובבתי ספר" (ה"ה), מראיינת אחרת סיפרה: "ניסינו לעשות שיווק בלי אמצעים. זה באמת להדפיס עמוד ובערב כשיוצאים לטיול עם הכלב לשים אותו בתיבות דואר של אנשים" (ה"א), או כפי שציין מראיין נוסף: "במהלך כל השנה ארגנו חוגים אחרי הצהריים ופעילויות וניסינו להביא כמה שיותר אנשים ככה להתנסויות של שעה פה שעה שם במטרה שיכירו, שישמעו שיתחילו לדבר על זה קצת" (ה"ג).

מלאכת השיווק עלתה בראיונות גם כקושי בתהליך ההקמה, עם האתגר במיתוג בית הספר ובשיווק 'חינוך': "נורא קשה לי לשווק חינוך, להגיד: 'אתם צריכים את זה' אם הם לא מרגישים ככה" (ה"ב), או כפי שסיפרה מראיינת נוספת: "ישבנו בשיווק ונורא ניסינו לאפיין. למה ניסינו? כדי לראות איזה אוכלוסייה להביא, למי לפנות כדי להביא אותם. וזה כבר כמה שנים שאני בסיפור הזה ולא הצלחנו." (ה"א).

3.4 העסקת צוות מקצועי

תהליך העסקת צוות מקצועי לבית הספר כולל שניים-שלושה שלבים: איתור מועמדים, תהליך מיון והכשרה (שנעשית רק בחלק מהיוזמות). הצעד הראשון בהעסקת צוות מקצועי הנו איתור מנהל, בדרך כלל על ידי פרסום במוסדות להכשרת מורים, פרסום מפה לאוזן או על ידי העסקת אחד ההורים כמנהל: "ראיינו הרבה מאוד אנשים באמת משכמם ומעלה אבל בסופו של דבר זה לא הסתדר, ובאיזשהו שלב לקחתי על עצמי את העניין הזה של ניהול בית הספר בשנה הראשונה" (ה"ה). כדי למצוא את האיש המתאים לניהול בית הספר לשביעות רצון ההורים, קבוצת הורים מראיינת מועמדים. לאחר שנבחר מנהל בית הספר, השלב הבא הינו גיוס מורים שנעשה לרוב על ידי הוועדה אחראית לגיוס כוח אדם. בארבע יוזמות המשתתפות במחקר וועדות אלה האמונות על תהליך העסקת כוח אדם מקצועי (אנשי חינוך), כוללות גם הורים: "יש ועדת צוות שמורכבת מהורים, מהמנהלת ואחרי ההתחלה גם מעוד אנשי צוות, שהיא בוחרת את אנשי הצוות. וועדת צוות מגדירה את דרישות המישרה, את סוג הניסיון, המיומנויות או האישיות שנדרשת למישרה מסוימת ומאתרת את המועמדים" (ה"א). אצל שתי היוזמות האחרות ההורים מחוץ לוועדות גיוס צוות מקצועי: "להורים אין שום אמירה, באמת שום אמירה, מי יהיה המנהל של ביה"ס, מי יהיו המורים בביה"ס" (מ"ו).

הקריטריונים להעסקת מורים משתנים מיוזמה ליוזמה, כך, להוציא יוזמה אחת המחייבת תעודת הכשרה מקצועית בשיטת החינוך של בית הספר, בכל שאר היוזמות ישנם דגשים שונים בנוגע לדרישות קבלה של אנשי צוות כגון אישיות ותכונות אופי, המלצות וניסיון קודם: "אנשי הצוות אצלנו הם מאוד מגוונים. יש כאלה שהם בעצמם למדו בב"ס דמוקרטי ... הרוב הגדול עסקו בחינוך, לא תמיד זה חינוך פורמלי, גם מהחינוך הבלתי פורמלי. אבל רובם הגיעו עם איזשהו ניסיון ואני חושבת שבעיקר אישיות של אנשים שידועים לתפקד במצבים במקום כזה. כי זה מקום מאוד אחר" (ה"א), או כפי שסיפרה אחת המנהלות: "ניסיון זה חשוב, אבל זה לא הדבר המרכזי. אני בודקת אם יש קשר בין קורות החיים של המועמד לבין דברים שאנחנו מחפשים מצד אחד, אבל מצד שני, אם אני אראה מישהו שמלהיב אותי בתחום שלא חשבתי עליו ויכול להיות מעניין להכניס אותו לביה"ס אז אני גם אזמין, לפחות לאיזושהי בדיקה ראשונית" (מ"ד).

תהליך העסקת מורים במספר יוזמות כולל שלב שלישי, במסגרתו מקבלים המורים הכשרה על ידי חונכים: "מורה חדש שיוצא מסמינר לא מבין מה זה חינוך, הוא נכנס לכיתה ולא מבין מה הוא עשה שלוש שנים ולאן הוא נפל. מורה ותיק מוצמד למורה חדש למשך שנתיים כדי לעמוד על הרגליים ושהוא לא יתייאש" (מ"ו), או הכשרה באמצעות השתלמויות מקצועיות: "יש לנו השתלמויות לכל המחנכים, כל פעם בנושא אחר ... לימוד אינטנסיבי ועמוק. שם נוצרת קבוצה חזקה ורצינית שמובילה את ביה"ס" (מ"ד). בחלק מהיוזמות ישנם הורים המשולבים בצוות המקצועי כמורים: "הם (הורים המלמדים בבית הספר) בהחלט אנשים עם הרבה ניסיון שמבינים את הדרך הדמוקרטית, שככה הדבר הזה הוא באופי שלהם, והם נכנסו להיות חלק מהצוות" (ה"א). זהו פתרון הדדי עבור הורים שלא יכולים לעמוד בתשלום שכר הלימוד לילדם או מעוניינים בשינוי תעסוקתי, ועבור בית הספר שזקוק לכוח אדם: "התפטרתי מעבודה בהי טק, אמרתי אולי זה לא הכיוון שאני צריך לעשות, אולי ללכת לכיוון של חינוך ... החלטתי להקדיש יומיים בשבוע במשך כל השנה להוראה, כדי לבדוק את האפשרות הזו" (ה"ה).

3.5 תקציב

עבור כל יוזמה תקציב מהווה מרכיב מפתח בהצלחתה. מרכיב זה תואר על ידי כל המרואיינים (יוזמים, הורים ומנהלים) כקושי מרכזי בתהליך ההקמה וההפעלה של בית הספר: "העניין הכלכלי יכול לפתור את רוב הקשיים שאנחנו נתקלים בהם ... במקום של הניהול צריך לנהל עם אמצעים. ולא כשאתה כל הזמן חושב על דבקות בתקציב מאוד נמוך" (מ"ג). על פי ממצאי המחקר בכל היוזמות בתי הספר נעזרים בשכר לימוד המועבר במסגרת 'תשלומי הורים', אלו שאינם מוכרים ואינם מקבלים תקצוב ממשלתי נשענים בעיקר על תשלומים אלו: "הקושי הכלכלי הוא מאד מאד כבד. העול היום נופל על כתפי ההורים וזה תשלום שהורים נושאים בו שנה ועוד שנה ועוד שנה ... אני חושבת שזה הקושי המרכזי" (ה"ד). אולם, ברוב המקרים תשלומי ההורים אינם מהווים מקור תקציבי מספק להפעלת בית הספר, ונדרשת פעולה באפיקים נוספים כדי לגייס מימון עבור היוזמה. בחלק מהמקרים העמותה המנהלת את בית הספר, כמוסד ללא כוונת רווח (מלכ"ר), מגייסת כספים מתורמים או מלווים: "אני אישית הלואאתי לבית הספר כסף כדי לקיים אותו. היו בעיות כלכליות, כל פעם גירעונות עד היום אנחנו עם גירעונות" (ה"ה). במקרים אחרים היוזמים נעזרים בפתרונות יצירתיים בהתמודדות עם קשיים תקציביים, כאשר חלק מההורים עובדים בבית הספר בתמורה לסבסוד שכר הלימוד: "יש הורים שנמצאים בביה"ס במלגה. יש אמא שמנקה, יש אמא שפותחת בבוקר כשהילדים באים עד שהצוות מגיע" (ה"ב), או אפילו מדיניות של תורנויות הורים המאפשרת קיצוץ במשאבים: "יעזבו שני ילדים והיינו צריכים להוריד משכורת לכולנו ... כשהורדנו בשעות, הורים התחילו להפעיל את ביה"ס בימי שישי" (מ"ב), או כפי שציינה מרואיינת אחרת: "ההורים בבית הספר שלנו בגלל המחסור בתקציב גם מנקים את הכיתות. אז פעם בשבוע, כל פעם יש זוג אחר של הורים שאחראים לניקוי הכיתה" (ה"ג). אחד מבתי הספר שהשתתפו במחקר אף קיבל סיוע תקציבי מבית ספר קולגה ותיק: "כשהיו את כל הבעיות, הם הציעו המון עזרה ... הם הציעו עזרה בכסף, לממן לנו את הטיול השנתי" (מ"א).

3.6 מבנה

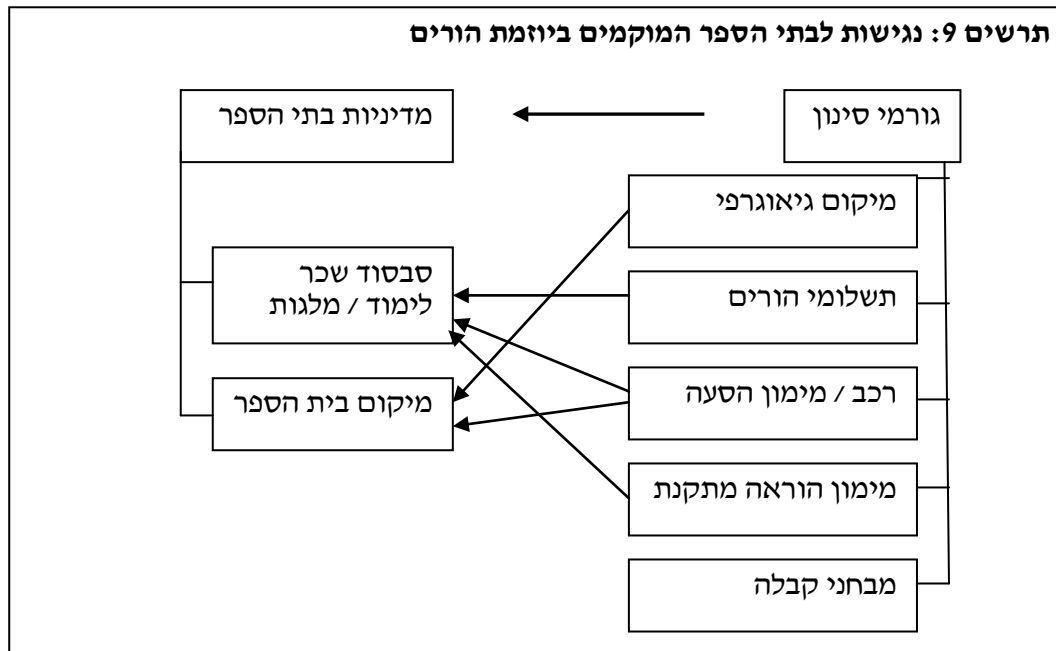
אחד הצעדים הראשוניים הנדרשים להפעלתו של בית ספר הנו מציאת מבנה הולם, אשר יעמוד בדרישות הבטיחות שמציב משרד החינוך. חלק ממקימי בתי ספר שוכרים מבנה פרטי, כגון שכירת מבנה השייך לקיבוץ, אחרים שוהים במבני ציבור. כמה מרואיינים ציינו את הקושי באיתור מבנה הולם לבית הספר: *"הדבר שהכי זכור לי כקושי, זה מציאת מבנה. נדדנו כמעט כל שנה או שנתיים ממקום למקום" (ה"ו), או כפי שסיפרה אחת המרואיינות על מגבלות המבנה שאותו: "המקום היה צפוף, אין לילדים רגע שקט. אין מקום לשים את התיק, (...) לי אין חדר, אין מקום לעבוד, בעצם. רק לעבוד מהבית, בערב. זה קשיים בלתי נתפסים" (מ"א).*

איתור מבנה מהווה רק את השלב הראשון בהכנת סביבה לימודית ראויה ומתאימה לצרכי הפעלת בית ספר. לאחר שלב זה יש לשפץ את המבנה כך שיעמוד בתנאי הבטיחות של משרד החינוך עד לקבלת אישור מיועץ בטיחות מורשה: *"ארגנו אותו (המבנה) מבחינה בטיחותית ועשינו את ההתאמות הנדרשות. (...) היה לנו אישור בטיחות שזה משהו שהיה מאוד חשוב" (ה"א), מרואיינת אחרת הדגישה את חשיבות העמידה בדרישות הבטיחות: "עצם ההכרה שאתה מקבל ממשרד החינוך, רובה ככולה מתמקדת בנושא של מבנה ושל הבטיחות של המבנה" (מ"א). גם שלב זה תואר על ידי חלק מהמרואיינים כקושי: "היו הרבה קשיים סביב זה שכל רגע היה צו סגירה, כל פעם מכיוון אחר, פעם בריאותי, פעם בטיחותי, המטף לא היה במקום הנכון, כל מיני כאלה דברים" (ה"ו). בנוסף, לכל שיטה יש דגשים משלה בנוגע לסביבה הלימודית, כך שלעיתים נדרשת התאמה נוספת בהתאם לעקרונות הפדגוגיה: *"העירייה העבירו אותנו כל שנה מבנה ... כל שנה שיפצנו את ביה"ס מחדש, כי קיבלנו חורבות, מקומות בלי מים, חשמל, בלי אסלות. את הכל הרכבנו לבד, סדרנו, צבענו- ההורים" (מ"ו).**

4. בית ספר למתי מעט או בית ספר לכולם?

בתי הספר המוקמים על ידי הורים הם בעלי מספר מאפיינים אשר מקשים על נגישותם לכלל האוכלוסיה (תרשים 9). ראשית, אף על פי שיוזמות כאלו קיימות בפריסה גיאוגרפית רחבה, ריכוזן הגבוה הוא עדיין במרכז הארץ ובאזור השרון ובכלל, מרבית הישובים בהם מוקמים בתי הספר הם ממעמד סוציו-אקונומי גבוה (8 במדד החברתי-כלכלי). שנית, תשלומי ההורים עבור בתי ספר אלו גבוהים במיוחד, ועומדים על יותר מ-1,000 ש"ח עבור ילד בממוצע. מאפיין שלישי של בתי ספר אלו הוא היותם על-אזוריים ברובם, היינו קולטים תלמידים משכונות וישובים עוטפי סביבת בית הספר. משמעות הדבר היא כי בנוסף לתשלומי ההורים הגבוהים, על הורה השולח את ילדו לבית הספר להסיעו ברכבו או לממן עבורו הסעה. מאפיין נוסף הנו קיומם של מבחני קבלה בחלק מבתי הספר, וקיומם של הגבלות בקבלת תלמידים בהתאם למענה הקיים עבור צרכיו של התלמיד. מרבית בתי הספר מאפשרים קבלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים שבית הספר הרגיל לא יכול לתת להם מענה, תוך התנית קבלת התלמיד בכך שההורים יספקו ויממנו את המענה לצרכיו. כך, בבתי ספר מסוימים הורים מממנים הוראה מתקנת, סייעים ותרפיות שונות: *"אם יבוא לכאן ילד עם איזשהו קושי שאין לנו יכולת לתת לו מענה, אז נגיד: מצטערים, לא נוכל. מצד שני, אם יש לנו ילד שיש לו קשיים מאד גדולים ואנחנו כן מרגישים שנוכל לתת לו מענה, אז אנחנו נקבל אותו. זה גם קורה לנו כל הזמן ואנחנו גם נציב איזושהי הגדרה של תנאים מאד ברורה: שעות ליווי שההורים מממנים או הוראה מתקנת, שהילד מחוייב להם כדי להשלים את הפערים שיש לו כדי להשתלב בכיתה" (מ"ג), כפי שסיפרה אחת המרואיינות המנהלת בית ספר. כאמור, מדובר בהוצאה כספית נוספת עבור הורה לילד עם צרכים שאין להם מענה במערך הקיים בבית הספר.*

תרשים 9: נגישות לבתי הספר המוקמים ביוזמת הורים



נקודת מבט אחרת על סוגית האינטגרציה בבתי ספר אלו מציעה לבחון את רמת הנגישות אליהם בהתאם לאוכלוסיה המקומית. בהתאם לזאת, תגובותיהם של שני הורים מבתי ספר שונים הממוקמים בישובים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. כך, אחת מההורים היוזמים טענה כי האוכלוסיה אשר מגיעה לבית הספר איננה שונה מזו המגיעה לבתי הספר הממלכתיים האחרים בעיר: "אני לא קונה את כל הסיבות האלה של בית ספר לעשירים וכל הדברים האלה. ברור שזה שכר לימוד שבאמת קשה לעמוד בו, אבל מצד שני בוא לא נשכח זו לא דימונה, והאוכלוסיה שמגיעה לבית הספר היא בפירוש לא מעשירי העיר" (ה"א). לעומת זאת, תגובתו של הורה אחר המתאר את הפער בין ההחלטה לקבל אוכלוסיה מגוונת לבית הספר, לבין המדיניות בפועל שנוטה לתעדף קבלת אחים של תלמידי בית הספר: "יש עדיפות בקבלה לאחים וחברי קהילה ואיזו הגדרה של ילדים שמעשירים את המבנה החברתי, אוכלוסיות שיוצרות מבנה הטרונגי יותר של ביה"ס. אבל תמיד כשזה מגיע לקונפליקט, אז אומרים: 'אנחנו בבירור יודעים שזה אח של, אנחנו לא בדיוק יודעים שההוא תורם לפלורליזם של ביה"ס'. ע"פ החוקה הם אמורים להיות שווים ערך שני הדברים האלה" (ה"ה).

בראיונות עם ההורים (יוזמים ומצטרפים) והמנהלים עלו ממצאים בדבר מדיניות בית הספר שנועדה לצמצם את בעיית הנגישות של אוכלוסיות מגוונות לבית הספר. שתי אסטרטגיות עיקריות נועדו להגברת האינטגרציה הבית-ספרית: (1) סבסוד שכר הלימוד ומלגות לימוד ו-2) מיקום בית הספר בשכונת מצוקה תוך מתן אפשרות לתלמידי השכונה ללמוד ללא תשלום שכר לימוד בבית הספר. האסטרטגיה הראשונה, מאפשרת הפחתה משמעותית של שכר הלימוד על ידי סבסוד שכר הלימוד: "לדאבוננו הרב זה יקר מאוד ויש משפחות שלא יכולות לעמוד בזה ... היה מאוד חשוב שתהיה איזושהי דרך למשפחות שפחות יכולות להירשם לבית הספר ... יש לא מעט משפחות שמקבלות הנחה כזו או אחרת עד כדי 70% (ה"ה), או על ידי מלגות בתמורה לעבודת הורים הכוללת בין השאר שמירה, בישול וליווי בפעילויות בית הספר: "יש הורים שנמצאים בביה"ס במלגה. יש אמא שמנקה, יש אמא שפותחת בבוקר כשהילדים באים עד שהצוות מגיע, מורה למוסיקה" (ה"ב).

האסטרטגיה השנייה, מיקום בית הספר בלב שכונת מצוקה, עלתה על סדר היום של שני בתי ספר שהציעו פתרון זה אל מול התנגדות הרשות המקומית, בשני המקרים ההצעה לא יושמה. כך סיפרה אחת ממנהלות בתי הספר: "ידעו שנכנס לשכונה חלשה ודווקא היה לנו עניין, היה שם אז ביי"ס יסודי כושל מאוד, הם רצו שנתחבר לאוכלוסיה הכושלת. ראינו שזה מאוד בעייתי אבל אמרנו בסדר .. בסוף זה לא יצא לפועל" (מ"ו). או כפי שסיפרה אחת מההורים היוזמים בבית ספר אחר: "היי המון טענות של הרשויות שזה יהיה בית

ספר אליטיסטי. חזרנו הביתה, עשינו חושבים וחיפשנו מענה ... הצענו שייתנו לנו שטח עזוב ומסכן ושכל מי מבני השכונה שירצה לבוא וללמוד בחינם, יוכל לעשות את זה וההורים האמידים הם ישלמו שכר לימוד ויממנו גם את הילדים שאין ביכולתם ... לא עזר לנו שום דבר עם כל הכוונות הטובות. הם המשיכו לטעון שאנחנו חבורת אליטיסטים, מתבדלים, בית ספר של עשירים " (ה"ד).

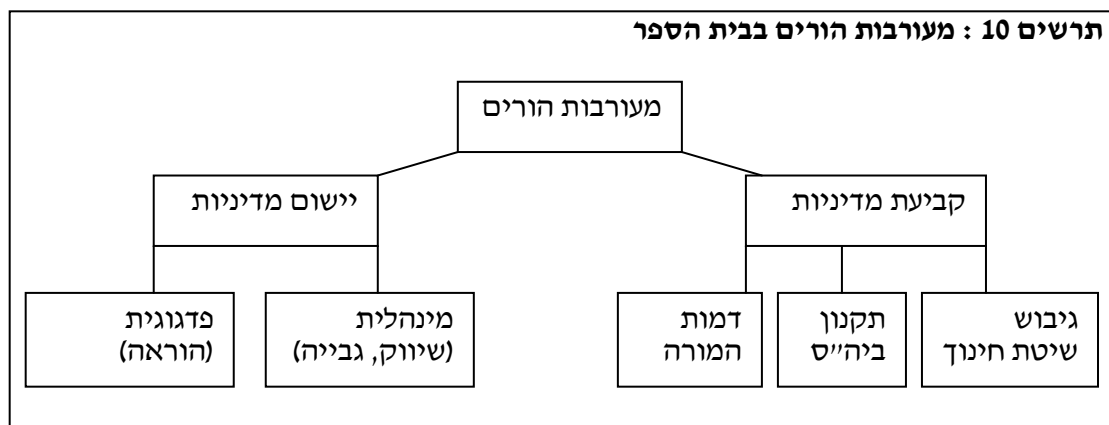
5. מעמד ההורים בבית הספר

דרך ארוכה עברו ההורים ממעמדם כקהל שבוי של מערכת החינוך הציבורית למעמדם כיוזמים ומנהלים של מוסדות חינוך. רצונם של ההורים להיות מעורבים ומשפיעים על חינוך ילדיהם מתבצע כיום דרך מעורבות של בחירת מוסד הלימודים, מעורבות בתוך בית הספר, מעורבות בקביעת מדיניות בבתי ספר בהם הם משולבים בדקטוריון, וכאמור הקמה וניהול בית ספר על ידי ההורים עצמם. סעיף זה מציג את דפוסי המעורבות של הורים בבתי הספר שהם עצמם, או הורים אחרים הקימו, יחד עם הקשיים העולים ביחסי ההורים והצוות המקצועי.

5.1 מעורבות הורים בבתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים

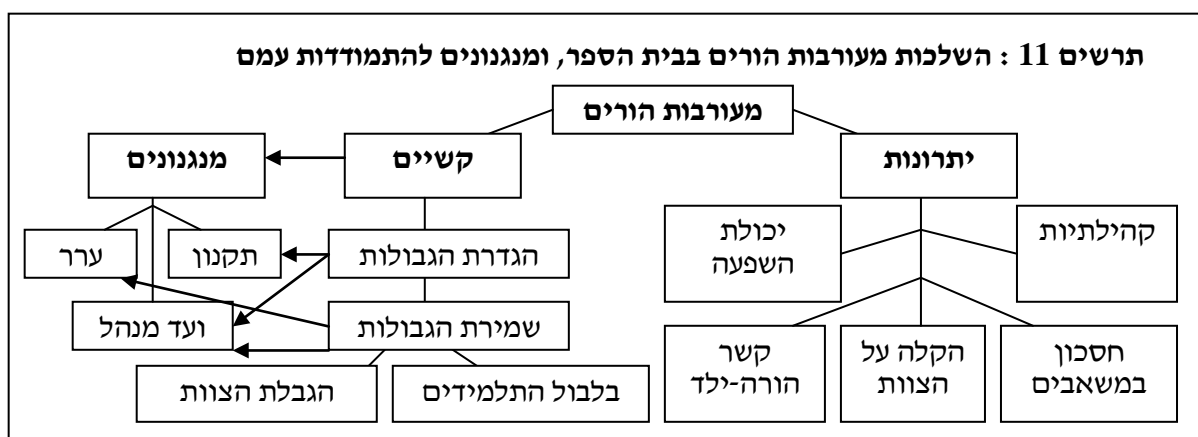
כפי שמשקף מהמחקר, לאחר שהוקם בית הספר והחל לפעול חלק מההורים לוקחים צעד אחורה וחלקם ממשיכים להיות מעורבים בבית הספר. ניתן לסווג את מעורבות ההורים בבתי הספר למעורבות ברמת קביעת מדיניות ולמעורבות ברמת יישומה (תרשים 10). כך, קביעת מדיניות נעשית על ידי השתתפות ההורים בניסוח 'אני מאמין' בית ספרי, בקביעת קריטריונים לקבלת אנשי צוות ובקבלת החלטות שונות בנוגע להפעלתו של בית הספר: "בשביל להיות חלק בקבלת ההחלטות אתה צריך להגיע לישיבות עמותה ... צריך להגיע לישיבות האלה באופן קבוע ... אנחנו פתוחים לכל הורה שרוצה, הוא רק צריך להראות מחויבות ורצינות, כי אחרת אי אפשר לבוא לזרוק מילה וללכת" (מ"ג), סיפרה את המנהלות. לכך ניתן להוסיף את דבריה של אחת האמהות: "בסופו של דבר מי שמחליט את ההחלטות זו העמותה שכולה זה הורים" (ה"ג).

מעורבות הורים ביישום מדיניות בית הספר נחלקת למעורבות מינהלית ופדגוגית. מעורבות מינהלית כוללת שיווק בית הספר בימי גיוס של מצטרפים, הכנת מבנה בית הספר לקראת הלימודים, גביית שכר לימוד, חלוקת משכורות, התנהלות מול הרשויות וכל פעולה תומכת הוראה: "יש גיוסי הורים כל פעם בלשפץ, לצבוע, להביא. מעורבות מאד גדולה. אני לא ראיתי אותה בשום מקום אחר" (ה"ד), סיפרה אחת האמהות היוזמות, לכך הוסיף הורה אחר: "אחד הדברים זה לגייס תרומות לבית הספר ... הקיץ ניסיתי לעזור לבית הספר לעשות את זה וראיתי שאין בעצם מספיק תשומת לב ניהולית כדי ללוות את התהליך של גיוס תרומות. אני אצטרף ונראה מה אפשר לעשות" (ה"ה). מעורבות מקצועית-פדגוגית היא פחות שכיחה, אך עדיין קיימת בחלק מהיוזמות: "ההורים נרתמים כל פעם שיש צורך. מורה חולה, צריך להחליף והורים נמצאים שם. הורים נותנים סדנאות בבית הספר ... בעלי יש לו תחביב הוא מגדל דבורים, כמה פעמים הוא הביא והראה ולימד על הדבורים ועל הדבש" (ה"ב), סיפרה אחת מהאמהות היוזמות. או כפי שסיפרה אחת המנהלות: "יש לי חלק מהמורים ומאנשי הצוות הקבועים שהם הורים" (מ"ד).



5.2 יתרונות וקשיים העולים ממעורבות הורים בבתי ספר שהוקמו ביוזמת הורים

בכניסתם של ההורים לבית הספר כמעורבים בקבלת החלטות ויישומה, גלומים יתרונות וקשיים לנוגעים בדבר. סעיף זה משרטט את השלכות מעמדם המרכזי של ההורים בבית הספר תוך הצגת היתרונות, הקשיים והכלים להתמודדות עמם, כפי המוצג בתרשים 11. חמישה יתרונות של מעורבות הורים בבתי הספר עלו במחקר, הראשונה נוגעת לקהילתיות בית-ספרית, שעלתה בעיקר בהקשר של קליטה ושילוב משפחות חדשות בבית הספר: "כדי להכניס משפחות חדשות לקהילה יש את הרעיון של משפחה מאמצת, משפחה חונכת... שיהיה לך טלפון של מישהו, שאם את לא יודעת מה לעשות" (ה"ה). יתרונות נוספים שעלו הם הפחתת העומס מהצוות המקצועי: "החלוקה שלי הייתה שכל הנושא של המבנה וההוצאות זה על עמותת ההורים... אני (המנהלת) לא מתעסקת עם גבייה, אני מקבלת תקצוב של איך להחזיק את בית הספר" (מ"ה), חסכון במשאבים: "היו חסרות עוד שעות הוראה, הורים באו ולימדו. זה ממש כל אחד עם שתי הידיים שלו עם הרוח הטובה" (מ"ה), חיזוק הקשר בין ההורים לילדים והגברת ההשפעה של ההורים על הנעשה בכתיב בית הספר: "המעורבות הזאת עושה לי מאוד טוב. גם בקשר עם הילדים, גם התחושה הזאת שאני יודעת מה קורה" (ה"ד), או כפי שציין הורה אחר: "התפיסה הבסיסית שלי היא, שהורה שהוא מעורב הוא יכול להשפיע גם. ההתייחסות היא אחרת מהורה שיושב ורק אומר מה צריך לעשות" (ה"ו).



מעמדם של ההורים כמנהלי היוזמה המעורבים ומשפיעים באופן בלתי אמצעי על מדיניות בית הספר, מעלה מספר קשיים הנוגעים ליחסים בין ההורים לבין הצוות המקצועי של בית הספר. הקושי המרכזי הינו סוגיית שמירת גבולות המעורבות של הורים, וניתן לראות כי קיימות תפיסות שונות בדבר הגבולות הראויים: "ההורים מתחלפים, יש להם כל מיני אינטרסים, אין להם הבנה פדגוגית עמוקה, אין להם הבנה עמוקה של החיים בבית הספר, הערכים שלהם שונים. מי שעוסק במלאכה הוא שצריך להחליט" (מ"ו), סיפרה אחת המנהלות. התייחסות של מנהלת אחרת בנושא: "המקום היחיד שלהורים בעיני אסור שתהיה שותפות, זה כל מה שקשור בתהליך קליטת תלמידים לבית הספר כי זו הזכות לפרטיות של ילדים של משפחות ואני לא רואה לזה שום סיבה מוצדקת, והצוות אכן יש לו את המנדט המלא לעשות את זה בצורה הטובה ביותר בהתאם לקווים המנחים של החוקה" (מ"ה).

יכל הקונסטלציה הזו של הורים מעורבים, הורים שהקימו בית ספר ולקחו הנהלה, מצד אחד זה בית ספר שאמור להיות כל הזמן בדיאלוג והידברות ואיזשהו שיתוף, מצד שני באמת צריכה להיות אוטונומיה לצוות לפעול, אז הנושא הזה מאוד מורכב" (ה"א), סיפרה אחת מהיוזמים כדי להבהיר את מורכבות שמירת גבולות המעורבות. התייחסות נוספת מפי אחת המנהלות: "זה היה אחד הקונפליקטים הגדולים בין ההורים למורים... מי מנהל את ביה"ס? זו השאלה הגדולה... הקונפליקט המשך בערך 6-7 שנים מההקמה" (מ"ו). לכך ניתן להוסיף את דבריו של הורה אחר: "יש מה שנקרא להיות מעורב ולא להתערב. הציפייה מההורים שיהיו מעורבים, אבל לא יותר מזה זה ללכת על חבל מאד דק. כי באמת עד כמה

להתערב ועד כמה להשאיר את החלק הפדגוגי לצוות, זה חלק מאד משמעותי... אני חושב שאם אנחנו לא נשמור על הגבולות המאוד עדינים האלה, אז ביה"ס יכול ליפול" (ה"ה).

כמה מרואיינים התייחסו לקשיים העולים כתוצאה מפריצת הגבולות על ידי ההורים, בהם הגבלת הצוות המקצועי והעמדת המנהל המקצועי מול לקוח שהוא גם הבעלים של בית הספר: "ברגע שיש הורים שיושבים על אוזנו של המנהל אז המקום הזה נפרץ... המנהל רוצה לעשות משהו חדש, אומרים לו: לא, לא, לא. זה לא עובד ככה, בוא נראה לך איך זה כן. אחת הטענות של המנהל העוזב עכשיו, היא שהיה לו מאד קשה... ההיררכיה היא היררכיה קשה, כי יש ערבוב בין מי שנמצא בגופים שהם המנהלים של בית הספר, ומי נמצא בגופים הניהוליים של בית הספר שהם גם הלקוחות" (ה"ה), סיפר אחד היוזמים. דוגמה להשפעת ההורים על מדיניות בית הספר תוך הפעלת עצמה בלתי מרוסנת, הנה חתירה לשינוי מערכת הכללים כדי שזו תתאים לצרכיהם ולרצונותיהם: "המזכירה של בית הספר, שהיא מההורים המקימים, הייתה בלחץ שהבן שלה לא יתקבל. יותר מזה, הייתה הגרלה והמזכירה ראתה את תוצאות הגרלה וראתה שהבן שלה לא התקבל. ואז ביום שישי שאחרי, הייתה ישיבת פרלמנט ובפרלמנט היא העלתה חוק, שאומר שבשנה הקרובה ניתן יהיה לקבל עד שבעה עשר ילדים לטרום חובה לגן. והחוק עבר... הייתה חוויה של מעשה בריונות, באמצעות המנגנונים, אבל מעשה בריונות" (ה"ה). קושי נוסף הנו יצירת בלבול בקרב הילדים, הצוות וההורים בדבר חלוקת התפקידים ביניהם: "אני לא יכולה להתעלם מזה שלאנשי הצוות, המורים, לא כל כך ברור מהי חלוקת התפקידים בין ההנהלה לבין העמותה" (ה"ד).

כדי להתמודד עם קשיים אלה, בתי הספר מיסדו עבור עצמם מנגנוני הסדרה של מעורבות הורים. ברוב בתי הספר גבולות מעורבות ההורים מעוגנים בחוקה או בתקנון בית הספר: "איפה הורים יכולים להיות מעורבים ואיפה הם לא יכולים להיות מעורבים זה משהו שתמיד היה מן חזרה לחוקה" (מ"ה). קבלת החלטות מתקבלת לרוב במסגרת הועד המנהל הכולל הורים וצוות מקצועי או לחלופין בפרלמנט שכולל בנוסף גם תלמידים: "יש אספות קהילה שההורים באים להשמיע את דעתם ולהצביע... ההחלטות רובן מתקבלות בהצבעה ולהורים יש קול וזה באמת המקום שלהם להשפיע בין היתר על היוזמים. אבל זה במקום שהוא מאד ברור והחוקים שלו מאד מוגדרים" (ה"א). אחד היוזמים סיפר כי להורים יש אפשרות להגיש ערר על החלטות שהתקבלו על ידי הצוות המקצועי, שהוא קובע את המדיניות הבית-ספרית: "יש וועדות ערר, אפשר לשאול, זו לא סתימת פיות. אבל בסך הכל יש דרך מאד ברורה" (ה"ו).

6. שיקולים בקביעת מדיניות הרשות כלפי תופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר

לצד המאמצים הדרושים להוצאה לפועל של היוזמה להקים בית ספר, ההורים נדרשים להיאבק להשגת הכרה ומימון ממשרד החינוך והרשויות המקומיות. בהמשך לתיאור מדיניות משרד החינוך כפי שזו מוצגת בספרות ובפסקי דין (ראה- פרק ב'), פרק זה מציג את השיקולים והמניעים בקביעת מדיניות הרשות המקומית ביחס לתופעה, כפי שהדבר נתפס על ידי מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות. תגובת הרשות המוניציפלית ליוזמת ההורים מתוארת באמצעות שיקולים ערכיים, שיקולים מקצועיים-פדגוגיים ואינטרסים פוליטיים, המהווים מרכיב מרכזי בתהליך עיצוב המדיניות. כל רשות מקומית עיצבה באופן שונה את מדיניותה כלפי התופעה, באופן ההולם את האינטרסים והגורמים הייחודיים לה. כפי שיתואר להלן, בעוד שחלק מהרשויות המקומיות רואות את הערך שבתופעה זו, אחרות מתמקדות בנזק שזו גורמת למערכת החינוך המקומית.

6.1 שיקולים ערכיים

חלק מהשיקולים הערכיים שעלו בראיונות עם מנהלי מחלקות החינוך הוצגו כקונפליקט בין שני ערכים מנוגדים: חופש הבחירה של ההורים את מוסד החינוך של ילדיהם מול שוויון ואינטגרציה, וקידום מצוינות ויחודיות מול שוויון ואינטגרציה. בהתאם לזאת, חלק מהמרואיינים סיפרו כי הם מעדיפים למזער את הנזק שנגרם לבתי הספר הציבוריים גם במחיר של הגבלת קבוצות מיעוט של הורים לבחור את בית הספר של ילדם: "יהיה ויכוח ביני לבין אחד ההורים שאמר שאני פוגע בחופש החירות לבחור. ואמרתי לו שקודם

כל יש לו בחירה מצוינת אצלנו, והוא פוגע בחופש השוויון. לא כל הורה יכול לשלם שם 1,700 שקל בחודש" (ר"ב). מרואיינים אחרים רואים זאת באופן שונה, וציינו כי הם תומכים בזכות ההורים לבחור את אופי החינוך של ילדיהם: "צריך לחתור לפלורליזם ... אתה לא יכול לכפות על אנשים את אורח החיים שלך כמו שהם לא יכולים לכפות את אורח החיים שלהם" (ר"ה).

אחד המרואיינים התייחס לקונפליקט בין עידוד מצוינות לבין עידוד אינטגרציה וצמצום פערים: "יש לי פה דילמה, מצד אחד אלה ב"ס טובים, ואיכותיים ... אבל, הם טובים וחזקים על חשבון זה שהם לקחו לעצמם ריכוז הרבה יותר גבוה של אוכלוסיה חזקה ... יש לי רשימה ארוכה של בתי ספר שאין לי ספק שהם משלמים את המחיר של בתי הספר העל-אזוריים שמושכים אנשים בין השאר בשביל לברוח מהאוכלוסיה החלשה להגיע לאוכלוסיה טובה" (ר"ו). אחרים, התייחסו לנוק שגורמים בתי הספר המוקמים על ידי הורים לאלו הציבוריים ולומדים בהם: "הם חוסמים את בתי הספר הציבוריים שלנו ... יש לנו לפעמים 29 ילדים בכיתה ומספיק שהיו לנו עוד 2-3 ילדים והיינו פותחים עוד כיתה" (ר"ד). אם כך, קביעת מדיניות כלפי התופעה ברמה המקומית הנה מושפעת מהכרעה של קונפליקט ערכי, שכפי שניתן לראות מתבצעת באופן שונה ממקום למקום תוך הטיית המאזניים לשוויון או לבחירה, לשוויון או למצוינות.

6.2 שיקולים מקצועיים-פדגוגיים

קל לתמוך בשיטת חינוך שנתפסת כאמינה, מבוססת ומוכרת: "הזרם האנתרופוסופי יותר ברור, יותר יושב, יותר ידוע, אני לא חושש. אני כן חושש מביה"ס ליוגה, כי אני לא יודע עליו כלום" (ר"ג). מרואיין אחר ציין את הספקות שלו בנוגע לפדגוגיה: "אני לא יכול לומר לך אם התכנים הפדגוגיים שם הם ראויים או לא ראויים ... מבלי לפגוע בזכויות, יכול להיות שהמסגרת הזו היא נפלאה וראויה ואין טוב ממנה ואולי היא יותר טובה מהמסגרות הרגילות. אבל אולי לא" (ר"א). לכך, ניתן להוסיף את הביקורת שעולה כלפי הורים אשר שולחים את ילדיהם למסגרות חינוך שאינן מפותחות על ידי הרשות: "הורים רוצים להקים כל מיני. אני יכול להבין את זה, יכולה להיות לי לזה סימפטיה, להגיד לך שאני חושב שזה נכון וראוי לשלוח ילדים למסגרות שהן לא מפותחות? זה כמו ללכת לאכול במסעדה שאין לה אישור של משרד הבריאות ... אני חושב שזה לא אחראי ואני רואה בזה איזושהי גחמה" (ר"א). בנוסף לספקות הנוגעות לשיטת החינוך, כאשר קובע המדיניות מאמין כי ישנו מענה פדגוגי מגוון ומספק בתחום הרשות הדבר מעלה התנגדות: "התפיסות הפדגוגיות שלנו הן טובות מאוד ... הם סתם בועטים בקיים. הם יכולים בקלות למצוא את עצמם בתוך הזרם הממלכתי" (ר"ב).

6.3 אינטרסים פוליטיים

בהמשך לשיקולים הערכיים והמקצועיים בקביעת מדיניות ישנם כמה שיקולים הנובעים מתוך אינטרסים פוליטיים. כמה מרואיינים ציינו כי יוזמת ההורים להקים בית ספר הנה פעילות המנוגדת לחוק ופוגעת בשלטון החוק, בייחוד כאשר היוזמים אינם כוללים את הרשויות בתהליך ההקמה: "אנחנו לא בעד ביה"ס הזה (...). לא היה דיאלוג אמיתי. הם בעצם הציבו עובדה והם פועלים בניגוד לחוק" (ר"ב). רוב המרואיינים התייחסו לחוק נהרי, אשר מחייב את הרשות המקומית לממן מוסדות חינוך שאינם ממשלתיים בעלי מעמד מוכר שאינו רשמי, כגורם מכריע בעיצוב המדיניות: "אנחנו לא יודעים מה יהיה עם חוק נהרי, כי הוא בעצם בא לתת שוויון בין בתי ספר רישמיים למוכר שאינו רישמי ... הוא מאיים עלינו כי זה מעמיס על הרשות תקציבים" (ר"ד). או במילים אחרות: "המועצה לא התנגדה לבית הספר בעיקרון, אבל היא התנגדה שהוא יקבל מעמד, כי על פי חוק נהרי המועצה יכולה להדרש לתת תקציבים שהיא לא התחייבה להם, ואפילו לא לתלמידים שהם תושבי המועצה ... הבעיה היחידה הייתה חוק נהרי. לולא חוק נהרי נכנס עכשיו, אז המועצה גם לא הייתה מתנגדת" (ר"ג).

סוגיה נוספת העולה בהקשר של שיקולים פוליטיים הנה היעדר אינטרס ורווח פוליטי, בייחוד ביוזמות אשר מרבית המשפחות המצטרפות אליהן מגיעות מחוץ לתחום הרשות המקומית: "ביה"ס פחות מחובר

אלינו ... חלק מהנפשות הפועלות הם לא מהמועצה " (ר"ד). או כפי שציינה אחת מההורים היוזמים: "אני מניחה שכראש עיר אתה רואה את זה קצת אחרת, כי יש לך את כל חברי מועצת העיר, ואתה צריך לא להרגיז אף אחד" (ה"א). אחד המרואיינים התייחס לפער בין עמדת ראש הרשות המקומית כמונעת משיקולים פוליטיים, לבין עמדת מחלקת החינוך ברשות: "אני מאוד הייתי רוצה להכיר בהם באופן אישי ... החששות הם חששות פוליטיים של הנהלת המועצה בנושא הכספי, לא חששות פדגוגיים" (ר"ג).

7. מודל מדיניות הרשויות המקומיות ביחס ליוזמות הקמה של בתי ספר
 בניסיון לתאר את מדיניות הרשויות המקומיות ביחס לתופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר זוהו ארבע גישות מדיניות. גישות אלו נגזרות מתוך שני אספקטים של עיצוב מדיניות: (1) מדיניות מונעת מול מדיניות מאפשרת ו- (2) מדיניות אקטיבית מול מדיניות פאסיבית (תרשים 12).

מדיניות מאפשרת	מדיניות מונעת	
תמיכה	התנגדות	מדיניות אקטיבית
העלמת עין	הימנעות	מדיניות פאסיבית

תרשים 12: מודל מדיניות הרשויות המקומיות ביחס ליוזמות הקמה של בתי ספר

חלק ממחלקות החינוך ברשויות המקומיות שומרות על מדיניות קבועה על פני זמן, בעוד אחרות עורכות שינויים. כך, שלושה בתי ספר משתייכים לרשות הפועלת מתוך גישת מדיניות יציבה, ושלושת בתי הספר האחרים משתייכים לרשויות שגישת המדיניות שלהם השתנתה על פני זמן. ניתן להסביר את מדיניותן היציבה של חלק מהרשויות המקומיות על בסיס העובדה שהיוזמות שהוקמו בתחומן הן חדשות, אשר קיימות שנים ספורות בלבד.

אחד מבתי הספר המשתתפים במחקר מייצג 'מדיניות הימנעות', החותרת למניעת היוזמה באמצעות פעולות פאסיביות, כפי שציין מנהל מחלקת חינוך ברשות המקומית אליה משתייך בית הספר: "אין לנו שום נגיעה. אין שום ממשקים בעצם, למעט כל מיני מפגשים כאלה ואחרים שהם מעוניינים שהוא יהיה ביי"ס עירוני" (ר"א). להשלמת התמונה, דבריו של המרואיין המייצג את קבוצת ההורים היוזמים: "ראשי העיר התחלפו, וההתנגדות נשארה ... הם פשוט לא עושים כלום" (ה"א).

'התנגדות' משקפת מדיניות כלפי בית ספר נוסף, המתבטאת בפעולות אקטיביות למניעת היוזמה להקים את בית הספר. מדיניות זו מתוארת בדבריו של מנהל מחלקת החינוך: "עשינו את הכל, קצין ביקור סדיר ביקר את המשפחות, יש לנו מכתבים, עשינו שימוע ... משרד החינוך ציפה שאני אפעל משטרה. זה קו אדום שאני לא הפעלתי" (ר"ב).

כלפי בית הספר השלישי ננקטת מדיניות 'העלמת עין'. גישת מדיניות זו משקפת מצב שבו הרשות המקומית משלימה עם קיומו של בית הספר מבלי להיות מעורבת באופן פעיל: "הרשות עדיין לא הייתה מעורבת, היא נתנה את ברכתה באופן כללי" (ה"ג), סיפרה אחת היוזמות. לכך ניתן להוסיף את דבריו של מנהל מחלקת החינוך ברשות: "מועצה יכולה לעודד, היא יכולה גם לשים רגליים להמליץ לא. המועצה פה בחרה בקו פאסיבי" (ר"ג).

שלושת בתי הספר הנוותרים מייצגים מדיניות שהשתנתה לאורך השנים, כולם בתי ספר הקיימים לפחות חמש שנים. מסלול המדיניות של בית הספר הרביעי מתחיל כמדיניות מסוג התנגדות (תרשים 13): "הלכנו איתם לבית משפט, הגשנו נגדם תביעה ... ניסינו שהקיבוץ לא ישכיר להם את המבנים אבל בסופו של דבר זה לא עבד" (ר"ד), סיפר מנהל מחלקת החינוך. לאחר שבית הספר קיבל הכרה מטעם משרד החינוך והתחלף ראש המועצה, המדיניות השתנתה למאפשרת-פאסיבית ('העלמת עין'): "היום, בחילופי השלטון במועצה, יש לנו ראש מועצה חדש, שאמר 'אני כן רוצה להכיר בהם. הם נמצאים אצלי, הם תושבי הרשות'.

יש שינוי בתוך המועצה בתפיסת העולם" (רי"ד). להשלמת התמונה, אחד ההורים היוזמים סיפר: "בשנה האחרונה נבחר ראש מועצה חדש והוא כן בעדנו... הוא לא מוכן לעשות הרבה בשביל זה, אבל הוא לפחות לא שם לנו רגליים כמו הקודם. הקודם איים על המקומות שבהם שהינו שהוא יתנכל להם אם הם יחדשו איתנו חוזים" (ה"ד).

מדיניות מאפשרת	מדיניות מונעת	
תמיכה	התנגדות	מדיניות אקטיבית
העלמת עין	הימנעות	מדיניות פאסיבית

תרשים 13 : מודל המדיניות: מהתנגדות להעלמת עין

כפי שניתן לראות בתרשים 14, מסלול המדיניות של בית הספר החמישי מתחיל במדיניות מסוג 'הימנעות' ומשתנה למדיניות 'תומכת' (מאפשרת-אקטיבית). מרואיינת המייצגת את ההורים היוזמים סיפרה כיצד התעלמו מהם: "לא רק שאף אחד לא תמך אלא כולם עמדו במבצר סגור ומסוגר עם חוסר נכונות גורף אפילו לשמוע. המילים הרגילות ששמענו, במילים האלה: 'אתם רואים את הדלת הזאת? אתם רואים אותה? לא הבנתם? אין לכם מה לבוא לפה'... פשוט לא התייאשנו, כל שבוע היינו אצלם במשרדים, כל שבוע פיזית באנו, ישבנו ובגדול שברנו אותם" (מ"ו). לאחר קבלת הכרה מטעם משרד החינוך מדיניות הרשות המקומית השתנתה, כפי שמספרת אותה מרואיינת: "העירייה מאוד עזרה. זה שקיבלנו ממנה את המבנה הזה זה עזרה מאוד גדולה. ברגע שהכירו בנו, הרשויות תומכות" (מ"ו). להשלמת התמונה מנקודת מבט הרשות: "היום זה בית ספר רישמי של מדינת ישראל, נמצא תחת הפיקוח של משרד החינוך, ותחת העבודה איתנו כל הזמן" (רי"ו).

מדיניות מאפשרת	מדיניות מונעת	
תמיכה	התנגדות	מדיניות אקטיבית
העלמת עין	הימנעות	מדיניות פאסיבית

תרשים 14 : מודל המדיניות: מהימנעות לתמיכה

מסלול המדיניות האחרון שהוא גם הדינאמי ביותר, מקיים שלוש גישות מדיניות (תרשים 15). תחילה, מדיניות הרשות המקומית הייתה מסוג 'הימנעות', כפי שמתאר יוזם ההקמה: "התחלנו מגע עם הרשות המקומית שלא דיברו איתנו בכלל" (ה"ה). לאחר מכן, המדיניות התמתנה ושיקפה מדיניות מסוג 'העלמת עין': "הרשות המקומית לא הייתה איתנו אבל גם לא הייתה נגדנו. הם לא עזרו לנו בכלום אבל הם פטרו אותנו ישר מארנונה... זה היה מאוד מרגיז שהם היו פשוט פאסיביים לגמרי" (ה"ה), סיפר אותו מרואיין. לאחר הבחירות התחלף ראש הרשות המקומית, מה שהוביל לשינוי נוסף במדיניות שהפכה ממדיניות מאפשרת-פאסיבית למדיניות תומכת (מאפשרת-אקטיבית), כפי שממשיך לספר המרואיין מיוזמי ההקמה: "התחלף ראש הרשות המקומית וראש אגף החינוך והם בגדול תמכו כבר הרבה יותר... הם שיתפו פעולה ונהיינו ממלכתי. הרשות המקומית של היום כבר יותר בעניין, יותר מעורבת, יותר תומכת" (ה"ה). להשלמת תמונת המדיניות כיום, דבריו של מנהל אגף החינוך: "זה ביי"ס רגיל לכל דבר.. השונה הוא שאנחנו נותנים לו אוטונומיה כמעט מוחלטת בגלל שהוא זרם שהוא שונה לחלוטין מהזרם הממלכתי" (רי"ה).

מדיניות מאפשרת	מדיניות מונעת	
תמיכה	התנגדות	מדיניות אקטיבית
העלמת עין	הימנעות	מדיניות פאסיבית

תרשים 15 : מודל המדיניות: מהימנעות, דרך העלמת עין עד לתמיכה

8. יישום מדיניות הרשות המקומית: זירות וכלי מדיניות

יישום המדיניות מתבצע בשלוש זירות מדיניות מרכזיות: הזירה הפוליטית, הזירה הבירוקרטית והזירה המשפטית. כל זירת פעילות מתאפיינת בכלי מדיניות שונים המשמשים להוצאת המדיניות אל הפועל. מרבית כלי המדיניות בהם עשו שימוש הרשויות המשתתפות במחקר משתייכים לזירה הבירוקרטית, כמו הקצאת מבנה ציבור, פטור מתשלום מיסים עירוניים, צווי סגירה, שימוע מינהלי במחלקת החינוך ברשות המקומית ומכתבי אזהרה להורים: "אנחנו מספקים קודם כל את כל הבסיס של בית הספר שזה מבנה, שרת, מזכירה וציוד, ולרוב אנחנו עוזרים להם בתכניות לימודים" (ר"ו), או כפי שסיפר מרואיין אחר: "יכתבתי להם מכתבים שהם עוברים על החוק, שהילדים שלהם לא נמצאים בבית ספר ושהם חייבים לשלוח את הילדים שלהם לבית ספר" (ר"ב).

בזירה הפוליטית, כלי המדיניות בהם נעשה שימוש הינם פגישות ומכתבים שנועדו להפעיל לחץ פוליטי דרך אזהרות, איומים וניהול משא ומתן במטרה למנוע מיוזמת הקמת בית הספר מבנה, הכרה ממסדית או כל משאב אחר הדרוש לקיומה: "התחילה סדרת פגישות וניסינו לרפות את ידיהם, אבל הם לא נכנעו. ניסינו לשכנע אותם שזה לא פשוט" (ר"ו), או כפי שתיאר זאת אחד היוזמים: "ראש הרשות הקודם איים על הקיבוץ שאם הם לא יזרקו אותנו משם הוא ילאים להם קרקעות, יפקיע להם זכויות, ייכנס בהם וידרוש מהם כספים, ארנונה, שעד היום הוא לא דרש" (ה"ד). אך כלי מדיניות אלה לא שימשו רק למדיניות נגד, אלא גם לתמיכה וגיבוי של אותן יוזמות, כגון הפעלת לחץ פוליטי על משרד החינוך לטובת השגת משאבים עבור בתי הספר ומתן המלצות וייצוג בפגישות לטובת קידום הכרה ממשלתית בהם: "לחתום על ההמלצות, להיכנס לועדה שהופכת אותם ממוכר שאינו רישמי למוכר, להמליץ את המלצת הרשות ולעמוד מאחוריהם" (ה"ה), או במילים אחרות: "המלצתי למשרד החינוך לתת להם רישיון אם הם יעמדו בתנאים" (ר"ו).

לסיום, בזירה המשפטית נעשה שימוש בתביעה משפטית ככלי מדיניות לבלימת היוזמה להקמת בית ספר: "הלכנו איתם לבית משפט, היו דיונים... אנחנו הגשנו תביעה" (ר"ד). בנוסף, נעשה שימוש בייעוץ משפטי ובעריכת הסכמים בין חלק מבתי הספר לבין הרשויות המקומיות: "אחרי התייעצות משפטית ואחרי שנחתם חוזה בין בית הספר למועצה שהם לא מבקשים כלום, אז היועצים המשפטיים שלנו נסוגו אחורה כי הם אמרו, 'אוקיי, מחר יבואו אחרים יגידו חוק הוא מעל כל הסכם משפטי בין עו"ד' ולכן המועצה לא מאשרת... בעיה היחידה הייתה חוק נהרי" (ר"ג).

ה. מסקנות והמלצות למחקר עתידי

בפרק זה מוצגות כמה תובנות מרכזיות העולות מתוך ממצאי המחקר כמו גם התייחסות להמלצות של כיווני מחקר עתידיים הנוגעים לתופעת יזמות הורים להקמת בתי ספר לילדיהם.

השאלות המרכזיות העולות מתוך הניסיון להתחקות אחר תופעה ייחודית זו, הן שתיים- למה ואיך, והן מכוונות לכמה תובנות: ראשית, המניעים השונים הגורמים להורים להוציא את ילדם ממערכת החינוך הרגילה ולחלופין להקים אלטרנטיבה (ה-למה), נעוצים בשני מוקדים: מניעים הקשורים בילד ומניעים הקשורים בהורים עצמם. המאחד בין רוב המניעים הנוגעים לילד ולהורה הוא **היעדר מענה לצרכים ולרצונות בבתי הספר הקיימים**. לדוגמה, הרצון בפדגוגיה ייחודית ומסויימת שאיננה נגישה במערכת, הצורך במסגרת מתאימה לילד עם לקויות קלות, האכזבה הכללית ממערכת החינוך או הרצון לממש את זכות הבחירה בחינוך כראות עיניו של ההורה עצמו. שנית, מורכבותו של תהליך ההקמה (ה-איך), מעידה על **רמת מוטיבציה גבוהה מאוד מצד ההורים ליצירת המוצר החלופי יש מאין**, היות ותהליך ההקמה דורש מגוון של משימות מורכבות המצריכות התמחות (לדוגמה ניהול תקציב בית-ספרי, ניהול כוח אדם ושיווק בתי הספר), משאבים (כדוגמת זמן וכסף) והן יד מכוונת של התהליך הכולל.

תובנה נוספת נוגעת ל**מודעות ההורים לאתגרים היומיומיים שמעלה היוזמה**, בהם בעיית נגישות בית הספר לאוכלוסיות מגוונות, ובעיקר לאלה שהם חסרי אמצעים, כמו גם שמירת גבולות למעורבות ההורים במהלך התפעול היומיומי של בית הספר, למרות שבית הספר הוא בעצם פרי עמלם. הניסיונות להתוות חזון בית ספרי ברור וכללי ניהול בית-ספריים מפורשים הנוגעים לאתגרים אלו, מעידים על מודעות ההורים אליהם ועל הניסיון להתמודד עמם. עוד עולה, כי אף על פי שהיוזמה הנה יוזמה אזרחית המתחילה את דרכה כבלתי מוכרת ואף בלתי מותרת מצד המדינה, **ההורים היוזמים שואפים להיכנס תחת המעטפת הממשלתית כך שתכיר ותתמוך בהם, ומנסים להימנע מהשתייכות למערכת חינוך פרטית לאורך זמן**.

כמה תובנות עולות בהקשר של מדיניות הרשויות המקומיות כלפי התופעה. האחת היא קיומה של **מדיניות שונה מרשות מקומית אחת לשניה**, המושפעת משיקולים ערכיים, מקצועיים-פדגוגיים ופוליטיים המשתנים בהתאם למאפייני הרשות המקומית וגם באופן כללי מהיעדר מדיניות כלל-ארצית. לדוגמה, לא מן הנמנע כי ברשויות הומוגניות יותר מבחינה סוציו-אקונומית, מדיניות הרשות תהיה חיובית יותר כלפי התופעה, שכן אין היא מתמודדת מול פערים גדולים ומול איום בסגרציה, ועל כן מידת הקונפליקט הערכי שלה מצומצמת. בנוסף, **מדיניות הרשות המקומית לא נותרת אחידה לאורך זמן**, והינה מושפעת משינויים בתנאים הסביבתיים המשליכים על השיקולים בקביעת מדיניות (לדוגמה, חילופי תפקידים המשפיעים על שינוי אגינדה פוליטית, מקצועית וערכית).

תובנה מרכזית במחקר הנוכחי היא כי **ניתן לסווג את המדיניות המקומית בהתאם למידת תמיכתה או התנגדותה ליוזמה, ובהתאם לרמת האקטיביות שלה**. כך, יתכנו שתי רשויות שאינן תומכות ביוזמה, אך אחת פועלת באופן אקטיבי כדי לסכל את היוזמה, בעוד האחרת פועלת באופן פאסיבי תוך התעלמות מהיוזמה ומהצרכים של אנשיה מהרשות המקומית (לדוגמה, סיוע בקבלת מבנה לבית הספר). מודל זה מציע לסווג מדיניות תוך הצלבתם של שני משתנים: מידת ההסכמה של קובעי המדיניות עם סוגיה מסוימת, ומידת האקטיביות ביישום מדיניות זו. הצלבת המשתנים מאפשרת לסווג את המדיניות לארבעה סוגים: מדיניות תמיכה, מדיניות העלמת עין, מדיניות הימנעות ומדיניות התנגדות. אחד מהחידושים המרכזיים של העבודה הינו מודל זה אשר יכול לשמש כמודל גנרי למדיניות הנקבעת כמענה לתופעה המתרחשת בשטח ומשפיעה על החיים הציבוריים. דוגמה לסוגית מדיניות שכזו, הנה מדיניות כלל-ארצית המתמודדת עם כניסתם של פליטים, אשר מדינות מסוימות מתנגדות לקיומה של תופעה כזו בשטחן, בעוד אחרות מעלימות עין, או אף תומכות במסגרת הסדרי מכסות כאלה ואחרים.

תובנה נוספת, הינה כי **האינטרקציה בין הרשות המקומית לבין קבוצת ההורים היוזמים מתנהלת בעיקר בזירה הבריורקרטית ובזירה הפוליטית**, וכי הזירה המשפטית נותרת שולית ביחס לשתיים האחרות. אחד

ההסברים האפשריים לכך יכול להיות העובדה לפיה לקובע המדיניות ברשות המקומית שליטה מוגבלת בזירה המשפטית, בעוד שבזירות האחרות השפעתו רחבה בהרבה ולכן יעדיף להתנהל בהן. ממצאי המחקר הנוכחי, אשר לראשונה בוחן את היקף תופעת הקמתם של בתי ספר ביוזמת הורים בישראל ובוחן לעומק את היבטיה השונים, מעלים צורך במחקר נוסף אשר יעמיק את ההבנה על אודות התפתחותה של התופעה והשלכותיה על מערכת החינוך בישראל. כך לדוגמה, מחקר אודות התפתחות היוזמה תוך התחקות אחר מאפייני מנהיגות של אלו המובילים התארגנות אזרחית להקמת מוסדות חינוך. דוגמה נוספת הנה עריכת מחקר משווה בין תופעה זו לתופעת הקמתם של מוסדות חינוך לא-ממשלתיים בחינוך הדתי ובחינוך הערבי, על המניעים, האסטרטגיות והמדיניות ביחס אליהן, הן ברמה הכלל-ארצית והן ברמה המקומית. מחקר שכזה עשוי לשפוך אור על מערכת החינוך המפוצלת הקיימת בישראל, ועל היבטים של מדיניות שיוויונית - או לא - בין קבוצות אוכלוסיה שונות בחברה הישראלית. כיוון נוסף למחקר עתידי הנו מחקר שיתמקד בהשפעת בתי הספר שהוקמו ביוזמת הורים על בתי הספר המקומיים באזורם, בעיקר מנקודת מבטם של בתי הספר הציבוריים. מחקר שכזה יעסוק בשינויים החלים בבתי הספר הציבוריים כתגובה להקמת אותם בתי ספר על ידי הורים ויוכל לנסות ולהתמודד עם הפולמוס הציבורי סביב שאלת תרומתם או פגיעתם של בתי הספר המוקמים ביוזמת הורים על מערכת החינוך בכללותה.

1. רשימת מקורות

- Archbold, D. "School choice and school stratification: Shortcomings of the stratification critique and recommendations for theory and research." *Educational Policy* 14 (2000): 214-40.
- Arsen, D., D. Plank, and G. Sykes. *School choice policies in Michigan: The rules matter*. East Lansing: Michigan State University, 1999.
- Barnard, W. M. "Parent involvement in elementary school and educational attainment." *Children and Youth Services Review* 26 (2004): 39-62.
- Berman, Paul. "The Study of Macro and Micro Implementation." *Public Policy* 26.2: 157-84.
- Bettinger, Eric. *The effects of charter schools on charter students and public schools*. Working paper no. 4. New York: National Center for the Study of Privatization in Education, 1999.
- Blank, R. "Educational effects of magnet high schools." *Choice and control in american education*. Ed. W. Clune and J. Witte. Philadelphia: The Falmer, 1990. 77-109.
- Bogdan, R. C., and S. K. Biklen. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.
- Bulkley, K., and J. Fisler. "A Decade of Charter School: From Theory to Practice." *Educational Policy* 17 (2003): 317-42.
- Christensen, J., and R. J. Lake. "The National Charter School Landscape in 2007." *Hopes, Fears, & Reality: A Balance Look at American Charter Schools*. By Robin J. Lake. Washington, D.C.: University of Washington, 2007. 2-4.
- Chubb, J. "Lessons in school reform from the Edison project." *New schools for a new century*. Ed. D. Ravitch and J. Viteritti. New Haven: Yale UP, 1997. 86-121.
- Desforges, C., and A. Abouchaar. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Rep. no. RR433. The Department for Education and Skills, UK, June 2003. Web. 5 May 2009. <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf>>.
- Domina, Thurston. "Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School." *Sociology of Education* 78.3 (2005): 233-49.
- Driessen, Geert, Frederik Smit, and Slegers Slegers. "Parental Involvement and Educational Achievement." *British Educational Research Journal* 31.4 (2005): 509-32.
- Driscoll, M. "Choice, achievement and school community." *School choice: examining the evidence*. Ed. E. Rasell and R. Rothstein. Washington DC: Economic Policy Institute, 1993. 147-71.

- Eccles, J.S., and R.D. Harold. "Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling." *Family School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Ed. A. Booth and J. F. Dunn. Mahwah NJ: Erlbaum, 1996. 3-34.
- Elboim-Dror, R. "Conflict and consensus in educational policy making in Israel." *International Journal of Political Education* 4 (1981): 219-32.
- Elmore, R.F., and B. Fuller. "Empirical Research on Educational Choice; What are the implications for Policy-Makers?" *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*. Ed. B. Fuller, R.F. Elmore, and G. Orfield. New York: Teachers College, 1996. 187-201.
- Epstein, J. L., and S. L. Dauber. "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools." *Elementary School Journal* 91 (1991): 289-305.
- Epstein, J. L. "School and Family Partnerships." *Encyclopedia of Educational Research*. Ed. M. Aiken. 6th ed. New York: Macmillan, 1992. 1139-151.
- Epstein, J. L. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." *PHI DELTA KAPPAN* May (1995): 701-12.
- Eyal, Ori. "When Parents Choose to Start up a School: A Social-Capital Perspective on Educational Entrepreneurship." *Journal of Educational Administration* 46 (2008): 99-118.
- Fan, X., and M. Chen. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis." *Educational Psychology Review* 13.1 (2001): 1-22.
- Fehrmann, P. G., T. Z. Keith, and T. M. Reimers. "Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades." *Journal of Educational Research* 80 (1987): 330-37.
- Gibton, D., and E.B. Goldring. "The Role of Legislation in Educational Decentralization: The Case of Israel and Britain." *Peabody Journal of Education* 76.3-4 (2001): 81-101.
- Glaser, B., and A. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine, 1967.
- Goldring, E. B., and R. Shapira. "Choice, Empowerment, and Involvement: What Satisfies Parents?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15.4 (1993): 396-409.
- Goldring, E. B. "Parental involvement and school choice- Israel and the United States." *Choice & Diversity in schooling: Perspectives and Prospects*. Ed. R. Glatter, Woods, and Bagley. UK: Routledge, 1997.

- Goldring, E.B. "Parents and Administrative Superiors." *Educational Administration Quarterly* 29.1 (1993): 93-117.
- Griffith, James. "Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance." *The Journal of Educational Research* 90.1 (1996): 33-41.
- Grolnick, W. S., and M. Slowiaczek. "Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model." *Child Development* 65 (1994): 237-52.
- Grolnick, W. S., C. Benjet, C. O. Kuriwski, and N. H. Apostoleris. "Predictors of parent involvement in children's schooling." *Journal of Educational Psychology* 89 (1997): 538-48.
- Gronberg, T., and D.W. Jansen. *Navigating newly chartered waters: An analysis of Texas charter school performance*. San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 2001.
- Harris, A., and J. Goodall. "Do Parents Know They Matter? Engaging all Parents in Learning." *Educational Research* 50.3 (2008): 277-89.
- Hill, Heather C. "Understanding Implementation: Street-Level Bureaucrats' Resources for Reform." *Journal of Public Administration Research and Theory* 13 (2003): 265-82.
- Holmes, George M. *Do charter schools increase student achievement at traditional public schools?* East Carolina University, 2003.
- Holmes, George M., Jeff DeSimone, and Nicholas Rupp. *Does school choice increase school quality?* Working paper no. 9683 NBER. 2003.
- Hoover-Dempsey, K. V., and H.M. Sandler. "Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?" *Teachers College Record* 97.2 (1995): 310-31.
- Hoover-Dempsey, K. V., and H.M. Sandler. "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research* 67.1 (1997): 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., H. M. Sandler, C. L. Green, and J. M. Walker. "Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement." *Journal of Educational Psychology* 99 (2007): 532-44.
- Hoxby, Caroline M. *How school choice affects the achievement of public school students*. Working paper. Stanford, CA: Hoover Institution, 2001.
- Jeynes, William H. "A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement." *Urban Education* 40.3 (2005): 237-69.

- Joffres, C., D. Langille, J. Rigby, and D.B. Langille. *Factors related to community mobilization and continued involvement in a community-based effort to enhance adolescents' sexual behavior- The Qualitative Report*. Rep. Vol. 7. 2002.
- Jordan, C., E. Orozco, and A. Averett. *Emerging issues in school, family and community Connections*. Rep. Austin, TX: Southwest Educational Development, 2001.
- Juang, L., and R. Silbereisen. "The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades." *Journal of Adolescence* 25 (2002): 3-18.
- Keith, T.Z, P.B. Keith, G.C. Troutman, P.G. Bickley, P.S. Trivette, and K. Singh. "Does Parental involvements affect 8th-grade student achievement? Structural analysis of national data." *School Psychology Review* 22 (1993): 474-96.
- Keith, T.Z., T.M. Reimers, P.G. Fehrmann, S.M. Pottebaum, and L.W. Aubey. "Parental Involvement, homework, and TV times: Direct and indirect effects on high school achievement." *Journal of Educational Psychology* 78 (1986): 373-80.
- Kelly-Laine, K. "Parents as partners in schooling: The current state of affairs." *Childhood Education* 74 (1998): 342-45.
- Kohl, G. O., L. G. Lengua, and R. J. McMahon. "Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors." *Journal of School Psychology* 38 (2000): 501-23.
- Kolderie, T. *Beyond choice to new public schools: Withdrawing the exclusive franchise in public education*. Rep. no. 8. Washington, DC: Progressive Policy Institute, 1990.
- Laad, H., and R. Bifulco. *The Impacts of Charter Schools on Student Achievement: Evidence from North Carolina*. Rep. no. SAN04-01. Durham: Terry Sanford Institute of Public Policy, 2006.
- Lieberman, E. S. "Nested Analysis as a Mixed-Method Strategy for Comparative Research." *American Political Science Review* 99.3 (2005): 435-52.
- Lipsky, M. *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual on public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- Litwack, Scott D., Elizabeth A. Moorman, and Eva M. Pomerantz. "The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Childrens' Academic Lives: More Is Not Always Better." *Review of Educational Research* 77.3 (2007): 373-410.
- Mapp, K. L. "Having Their Say: Parents Describe Why and How They Are Engaged in Their Children's Learning." *The School Community Journal* 13.1 (2003): 35-64.

- Matland, Richard E. "Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation." *Journal of Public Administration Research and Theory* 5.2 (1995): 145-74.
- McGinn, Noel, and Susan Street. "Educational Decentralization: Weak State or Strong State?" *Comparative Education Review* 30.4 (1986): 471-90.
- Meyers, M.K., and S. Vorsanger. "Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy." *Handbook of Public Administration*. Ed. B.G. Peters and J. Pierre. London: Sage, 2003.
- Milner, Esther. "A Study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent." *Child Development* 22.2 (1951): 95-112.
- Nathan, Joe. *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Natriello, G., and E. L. McDill. "Performance standards, student effort on homework, and academic achievement." *Sociology of Education* 59 (1989): 18-31.
- Nelson, B., P. Berman, J. Ericson, N. Kamprath, R. Perry, D. Silverman, and D. Solomon. *The State of Charter Schools, 2000*. Rep. no. SAI-2000-3000. Emeryville CA: RPP International, 2000.
- Rofes, E. *How are school districts responding to charter school laws and charter schools?* Rep. Berkeley: Policy Analysis for California Education, 1998.
- Ryan, B., and G. Adams. "The Family-School Relationships Model." *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*. Ed. B. Ryan. London: Sage Publications, 1995.
- Senechal, Monique. "The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review." *Review of Educational Research* 78.4 (2008): 880-907.
- Stevenson, D.L., and D.P. Baker. "The Family-School Relation and the Child's School Performance." *Child Development* 58 (1987): 1348-357.
- Strauss, A., and J. Corbin. "Grounded Theory Methodology: An Overview." *Handbook of Qualitative Research*. Ed. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. 273-85.
- Vanourek, G., B. Manno, C. Finn, and L. Bierlein. "Charter schools." *Learning from school choice*. Ed. P. Peterson. By B. Hassel. Washington DC: Brookings Institution, 1998. 187-211.

Wells, A. S., L. Artiles, S. Carnochan, C. W. Cooper, C. Grutzik, J. J. Holme, A. Lopez, J. Scott, J. Slayton, and A. Vasudeva. *Beyond the rhetoric of charter school reform: A study of ten California school districts*. Los Angeles: University of California, 1998.

Wohlstetter, P., R., Wenning, and K. L. Briggs. "Charter schools in the United States: The question of autonomy." *Educational Policy* 9.4 (1995): 331-58.

Zellman, G., and J. Waterman. "Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes." *Journal of Educational Research* 91 (1998): 370-80.

אבינון, י'. *מטרות וערכים בחינוך*. קריית ביאליק: אח, 2002.
גולדרינג, א'ב', שביט ר' ושפירא ר'. "הסתגלות של מנהלי בית ספר למעורבות הורים בחינוך: המקרה של בתי ספר בעלי אוריינטציות ערכיות שונות", בתוך שביט ושפירא (עורכות) *בית הספר וקהילותיו*, תל אביב: רמות, 1995, 45-67.

גופן, ענת. "עשה זאת בעצמך- יזמות אזרחית כאסטרטגיית חידוש במדיניות החינוך בישראל", *הסדרה הכתומה*, ירושלים: בית הספר למדיניות ציבורית, האוניברסיטה העברית ומכון פהר, 2004.
היימן פ', שביט ר', שפירא ר'. "אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך- המקרה הישראלי: מודל מערכת של העצמת בית-ספר וקהילותיהם" בתוך: חן ד' (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת- יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב*, תל-אביב: רמות, 1995.

ויינשטיין, ג'. *צוות בדיקה של ייחודיות בית-ספרית-מרחבי חינוך*, ירושלים: משרד החינוך, 2002.
ענבר, דן. *דו"ח הוועדה לבחירה בחינוך*, מוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות, ירושלים, 1994.

פרידמן, יצחק ויעל פישר. *ההורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, 2003.

צבר בן יהושע, נ'. *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: הוצאת מסדה, 1990.
קשתי, יצחק. *דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל אזוריות*, מוגש לשר החינוך והתרבות, ירושלים, 1991.

רייכל, נירית. *סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד*, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, 2008.

שפירא, רנה. *ייחודיות חינוכית-חברתית: בתי ספר ייחודיים, רקע התפתחות ובעיות*, נייר עמדה המוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, 1988.

מאגרי מידע:

כמעט הכל אודות מוסדות החינוך, מאגר מידע: משרד החינוך, מאי 2009.

<<http://hinuch.education.gov.il/imsnet/itur.aspx>>

אנתרופוסופיה בישראל, רשימת בתי ספר, מאי 2009.

><<http://www.antro.co.il/study/schools.html>>

המכון לחינוך דמוקרטי ישראל, מאי 2009.

><<http://www.democratic.co.il>>

מכון ליזמות בחינוך, בית-ברל, מאי 2009.

<<http://www.beitberl.ac.il/CENTERS/YAZAMOOT/Pages/default.aspx>>

פסקי דין, חוקים ו תקנות:

חוק לימוד חובה תשי"ט-1949.

חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953.

חוק פיקוח על בתי ספר, תשכ"ט-1969.

תקנות חינוך ממלכתי (העברה), התשי"ט-1959.

בג"צ 152/71 מרדכי קרמר ואח' נגד עיריית ירושלים, משרד החינוך ואח', בפני השופטים ברנזון, קיסטר ועציוני-1971.

עת"מ 1294/01 ביה"ס עתיד ואח' נגד משרד החינוך, בפני השופט גרוניס-2001.

עת"מ 241/06 האגודה לזכויות האזרח בישראל נגד משרד החינוך ואחרים, בפני השופטת יהודית צור-2006.

עת"מ 324/05 שגית פלג ואח' נגד מנכ"לית משרד החינוך ואח', בפני השופטת השופטת יהודית צור-2005.

עת"מ 1320/03 אלקסלסי נ' עיריית ביתר עלית-2003.

ערר 4-5/2003 העמותה להקמת ביה"ס הדמוקרטי זכרון יעקב נגד משרד החינוך-2003.

ערר 1/2001 העמותה לניהול ויסוד בית הספר הדמוקרטי בלב השרון נגד משרד החינוך-2001.

נוהל הגשת בקשה לרישוי מוסדות חינוך, משרד החינוך, מרץ 2009.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/Nehalim/Naalim/Nohalb.htm>