العدد

8

الحصاد

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
المكون الاكاديمي العربي للتربية

2018

الحصاد

العدد الثامن

2018

الحصـــاد

العـدد 8 2018

رئيـس التحريـر: د. سـامي محاجنة

المعهـد الأكاديمي العربي للتربيـة
الكليـــة الأكاديـميـــة بيـت بيـــرل

.....

אלחצאד

עורך: ד"ר סאמי מחאג'נה

כרך 8, תשע"ח
כתב עת אקדמי שפיט היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

.....

Al-Hasad

Editor: Sami Mahajna, PhD

Issue 8, 2018
The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
www.beitberl.ac.il

.....

2018
ISSN: 2305-0179

.....

تدقيق لغوي: د. مـراد مـوسـى

تصميم فنـي: غرناطـة للإنتـاج الفـنـي - أم الفحم

تصميم الغلاف - خالـد الصالح محاميـد

.....

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

رئيـــس التحريـــر:

د. ســامي محاجنــة

هيئـة التحـريـر:

د. قصي حاج يحيى
د. مـؤنـس طيبي
د. مـروة صرصور
د. سـمـيـر قـعـدان
د. ابراهيم محاجنة
د. مـراد موســى
د. عايدة نصر الله
د. إيـمـان يـونــس

هيئـة استشارية:

أ.د يـزهــار ابلاتكــا
د. أيــمــن إغـبـاريـة
أ.د. مــحـمــد أمــارة
د. قـصـي حـاج يـحـيـى
د. صفية حسونة-عرفات
أ.د راحيــل ســاغينر
أ.د. حسيــب شحــادة
د. شيرلــي شــويعــر
د. مــروة صــرصــور
أ.د. خــالــد عــرار
أ.د. غالــب عنابسـة
د. مـهـنـد مـصـطـفـى
د. مــراد مــوســى
د. عـلــي وتــد
د. إيــمــان يـونــس

المشارِكون والمشـاركات في هذا العدد

دكتور هشـام جبران

يعمل محاضراً لعلم النفس في الكليّة الاكاديميّة بيت بيرل، حصل على شهادة الدكتوراه في موضوع علم النفس الاجتماعي من الجامعة العبريّة في القدس عام ٢٠١٧. يبحث في مجال الهويّة الاجتماعيّة بشكل عام واسقاطاتها على الجوانب السلوكيّة والاجتماعيّة عند الفرد. تخصّص في بحث ظاهرة تعدّد الهويّات والعلاقات المتبادلة بينها، متعمّقا في الجوانب الصراعيّة بين الهويّات المختلفة التي يحملها الفرد ومدى تأثير هذه الجوانب الصراعيّة على علاقة الفرد مع مجموعات اجتماعيّة أخرى. كما ويهتمّ الباحث في الجوانب الثقافيّة لطرائق البحث النوعيّ، اذ نشر مقالاً علمياً يسلّط الضوء على النواحي الثقافيّة في المجموعات البؤريّة، معتمداً على تجربته الطويلة في المئات من الابحاث النوعيّة التي أجراها في مجال التسويق والسلوكيات الاستهلاكيّة لكبرى الشركات الاسرائيلية والعالمية. كما وأجرى العديد من الأبحاث في مجال الأنماط السلوكيّة الاستهلاكيّة في السّلطة الفلسطينيّة ايضا.

دكتـور مهنـد مصطفى

حاصل على إجازة الدكتوراه من مدرسة العلوم السياسية في جامعة حيفا، ومحاضر مشارك في الكلية الاكاديمية بيت بيرل، له العديد من الكتب والمقالات العلمية المنشورة في قضايا تتعلق بالسياسية الإسرائيلية والفلسطينية، المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، والتدين والإسلام السياسي في العالم العربي، وغيرها.

دكتـور مصطفـى بدران

حاصل على اللقب الثالث في موضوع التاريخ من جامعة حيفا عام ٢٠٠٠، وحاصل على اجازة الحقوق من جامعة تل أبيب عام ١٩٩٨. يعمل محاضر في الكلية الأكاديمية بيت بيرل، اشغل منصب رئيس قسم التاريخ في المعهد الأكاديمي التابع لها (٢٠١٣-٢٠١٨)، يرأس برنامج اللقب الثاني «تربية وثقافة عربية». من مؤلفاته أبحاث في مجلات علمية محكمة باللغات العربية والعبرية والإنجليزية في مواضيع التاريخ المصري والتاريخ الفلسطيني الحديث.

علـي أبو زايد

باحث وكاتب في مجال التاريخ والعلاقات الدولية والعلوم السياسية على أبواب الدكتوراه تاريخ عالمي وعلاقات دولية قسم الدراسات العربية جامعة يريفان الحكومية موضوع البحث الصراع الإسرائيلي فلسطيني والانقسام الفلسطيني.

بروفسـور خالد عرار

محاضر كبير في مركز الدراسات الاكاديمية اور يهودا وفي كلية سمينار هكيبوتسيم ونائب تحرير مجلة (International Journal of Leadership in Education (Routledge . ومحرر الشرق الأوسط في دورية Journal of Education Administration and History (Routledge)، متخصص في بحث السياسات والقيادة التربوية والتعليم العالي، والتي نشر فيها عشرات المقالات في مجلات علمية عالمية محكمة، كما وصدرت له كتبا وفصولا دراسية عدة. يعكف مؤخرا على دراسة اللاجئين والمهاجرين في التعليم والتعليم العالي في دول الشرق الأوسط وأوروبا وشمال اميريكا، ويشارك في اعداد السلسلة التربوية في مؤسسة باردیس للنشر، وعضو تحرير في مجلات علمية مختلفة.

مريـم عثمان رافع

انهت دراسة اللقب الأول في التربية الخاصة في كلية سخنين، واللقب الثاني في الإدارة التربوية، والذي قدمت من خلاله مشروع بحث نهائي بامتياز والذي عاين العدل الاجتماعي لدى مديري مدارس الدمج، ونال القبول وعرض في مؤتمر الأبحاث في معهد موفيت كما وأنهت تخصصها في توجيه ذوو صعوبات النظر والمكفوفين في كلية ليفنسكي وتعمل مرشدة في هذا المجال في وزارة المعارف في منطقة الشمال.

دكتور سـائد بشارة

أنهى اللقبين الأول والثاني في الجامعة العبرية ثم اللقب الثالث في جامعة بار ايلان في مواضيع: الاقتصاد, إدارة التربية, عسر التعلم والتربية الخاصة. يعمل محاضرا ومرشد تربويا في مسار التربية الخاصة في المعهد الاكاديمي العربي للتربية في الكلية الاكاديمية بيت بيرل. أبحاثه تهتم في مجال التنور اللغوي والرياضيات لدى طلاب عسر التعلم وذوي التربية الخاصة. يشغل منصب عضو مشارك في هيئة تحرير أكثر من مجله علمية عالمية في مجال إعداد المعلمين وعسر التعلم والتربية الخاصة. له دور فعال في مجال العمل التطوعي, المجتمعي والجماهيري.

دكتـور زيـاد مصالحة

حاصل على اللقب الثاني (M.A) في علم النفس الاكلينيكي من جامعة كومبوتنس مدريد، واللقب الثاني (M.A) في علم الإجرام الاكلينيكي. والدكتوراه (PHD) في علم الاجرام من جامعة بار إيلان. يعمل كمحاضر في كلية بيت بيرل لإعداد المعلمين العرب. وله عدد من الأوراق البحثية. عمل في المجال النفسي العلاجي والتشخيصي في كثير من المراكز والمستشفيات النفسية، بحيث يشغل اليوم منصب مدير مركز الطوارئ للأطفال واليافعين في اعبلين.

أيمن أبو اسـليم

حاصل على شهادة البكالوريوس في علم النفس من الجامعة الأردنية (2010). وحاصل على اللقب الثاني في علم النفس الاكلينيكي (2014). في مجال البحث مهتم بـ «أثر الفروقات الثقافية في التعبير عن اعراض الاضطرابات النفسية». يعمل كاختصاصي نفسي اكلينيكي وفي التقييم والتشخيص النفسي.

بروفيسـور حسـيب (جريس حريز) شـحادة

من مواليد قرية كفرياسف في الجليل الغربي بالقرب من مدينة عكا، درس المرحلتين الابتدائية والثانوية فيها، ثم التحق مباشرة بالجامعة العبرية في القدس عام ١٩٦٢، حيث درس العربية والعبرية والإنجليزية وحصل فيها على الشهادة الجامعية الأولى (.B.A)، ثم تابع دراسته في قسم اللغة العبرية ونال شهادة الماجستير (.M.A) بامتياز، فشهادة الدكتوراة (.Ph.D) عام ١٩٧٧. كما حصل على شهادة للتدريس في المدارس الثانوية. كان موضوع الأطروحة: الترجمة العربية لنصّ توراة السامريين: مدخل لطبعة علمية، ٣ أجزاء ، ٦٠٠ ص. (في الأصل بالعبرية).

درّس العربية والعبرية بأنماطهما المختلفة في المراحل الابتدائية والثانوية وفي الكليّات وأخيرًا في الجامعة العبرية قرابة العقدين من الزمن، فجامعة بئر السبع، فجامعة بير زيت، فجامعة برلين الحرّة فجامعة هلسنكي حتّى سن التقاعد مؤخّرًا. مجال التخصّص هو اللغات السامية وثقافاتها بعامّة والتراث السامري باللغة العربية بخاصّة. في هذه المواضيع أرشد طلابًا كثيرين في إعداد أبحاثهم الجامعية المتقدّمة. من مؤلفاته مجلدان يضمّان أول طبعة علمية كاملة لتوراة السامريين بالعربية، صدرا عن الأكاديمية الوطنية الإسرائيلية للعلوم والآداب استنادًا على عشرات المخطوطات المحفوظة في مكتبات كثيرة حول العالم. نشر مؤخّرًا شرح صدقة

الحكيم السامري من القرون الوسطى لسفر التكوين.
شحادة عضو في جمعيات علمية عديدة، حصل على منح بحثية كثيرة في البلاد وخارجها وفاز بالميدالية السامرية لعام ٢٠١١، قدّمها له رئيس جامعة هلسنكي ورئيس لجنة الميدالية في حفل في الجامعة. نشرت له حوالي مائة من المقالات العلمية بعدّة لغات في مجلات وإصدارات بحثية عالمية كثيرة، كما ونشرت له قرابة الستّمائة من المقالات بالعربية التي تُعنى بالثقافة والفكر واللسانيات. اشترك مؤخّرًا عضوًا في لجنة مكوّنة من سبعة أعضاء لتقييم مستوى تدريس اللغة العربية المعيارية الحديثة في سبع كليّات للتربية في إسرائيل وهي: داڤيد يلين، كي، بيت بيرل، القاسمي، سخنين، حيفا وأورنيم.

دكتورة ريم بشارة

من مواليد جت المثلث. حاصلة على اللقب الاول (BE.d) من كلية بيت بيرل لأعداد المعلمين. حاصلة على لقب لالماجستير بدرجة امتياز ولقب الدكتوراه من جامعة بار-أيلان في اسرائيل في مجال اكتساب اللغة. حصلت على منحة رئيس الجامعة لطلاب الدكتوراه المتفوقين خلال دراستها للقب الثالث. تعمل كمرشده تربوية و محاضرة في الكلية الاكاديمية بيت بيرل في قسم اللغة الإنجليزية وتشغل حاليا منصب رئيس قسم مسار الانجليزية في المعهد الاكاديمي العربي. تتمركز بحوثها حول علم اكتساب لغة الأم عامة وحول اكتساب النحو في لغة الأم على وجه الخصوص.

دكتـورة آثار حـاج يحيى

أنهت الألقاب الثّلاثة (بكالوريوس، ماجستير ودكتوراة) بامتياز في موضوع اللّغة العربيّة وآدابها من جامعة بار-إيلان، وقد تناولت في أطروحة الدّكتوراة دراسة الصّورة الشّعريّة عند كلّ من الشّاعرَين الحديثَين: محمود درويش وأمجد ناصر. تمّ منحها لقب «الطّالبة المتفوّقة» من قِبَل مكتب عميد كليّة العلوم الإنسانيّة، كما وحصلت على منحة رئيس الجامعة لطلّاب اللّقب الثّالث المتفوّقين. عملت في مجال التّدريس في المرحلة الثّانويّة، وتعمل الآن محاضرة ومرشدة تربويّة في المعهد العربيّ الأكاديميّ لإعداد المعلّمين العرب بيت-بيرل. ناشطة في المجالين الاجتماعيّ والثّقافيّ، وعضو في اتّحاد الكرمل للأدباء الفلسطينيّين وفي سوق عكاظ الطّيباويّ.

مفهوم العدالة الاجتماعيّة وتطبيقه لدى مديري المدارس العربيَّة

خالد عـرار ومريـم عثمان رافـع

ملخّص

تسلِّط هذه الدراسة الضوء على مفهوم العدالة الاجتماعية لدى مديري ومديرات المدارس العربية، وتحديات تطبيق العدالة الاجتماعية في المشهد المدرسي اليومي . كما وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: (١) ما مفهوم العدالة الاجتماعية لدى مديري ومديرات المدارس العربية؟ (٢) وما هي وجهة نظرهم بالنسبة لنهج العدالة الاجتماعية في الحيز التربوي. (٣) ما هي مميزات القيادة التربوية الداعمة للعدالة الاجتماعية والمساواة؟ (٤) كيف يقود المديرون مدارسهم الى فعل المساواة والعدالة الاجتماعية؟

لهذا الغرض، تبنّينا في هذه الدراسة أسلوب البحث النوعي وإجراء مقابلات شبه منظمة مع أربع عشرة مدير مدرسة ومديرة، بهدف تقصّي مدى انسياب مفهوم العدالة لدى مديري المدارس وتطبيقه في العمَل المدرسيّ اليوميّ، وكذلك التطرُّق إلى القوى الداعمة والقوى الكابحة بالنسبة لتطبيقه في تلك المدارس. بالإضافة إلى المقابلات، جَرَت مشاهدات عينيّة للعمل الميداني في كل مدرسة ومدرسة للتعرّف على أجوائها التعليميّة العامّة. تُظهِر نتائج الدراسة أنّ معظم المديرين أشاروا إلى التوزيعِ غير العادل للموارد المدرسية الذي يتعارضُ مع تطبيق وتعزيز العدالة الاجتماعية في مدارسهم، كما وترسُم النتائج الملامح وتبيِّن الخصائص التي يمكن أن تساعد المديرين في تحقيق العدالة الاجتماعية في المدارس العربية.

يقودنا البحث إلى أهمية وضرورة أن يحصل توزيعٌ عادلٌ في استنفاذ الموارد والساعات الملاكيّة؛ وذلك لتقليل الفجوة الاجتماعية والتعليمية، وهذا بدَوْره يقودنا أيضا لاستنتاج مهم

Alhasd-2018-New2.indd 133 06/08/2018 11:58

وهو أنّ مفهوم العدالة وفعله لدى المديرين لا يقل أهمية في تأثيره على الأداء المدرسي وإرساء قواعد المساواة.

ما من شكّ أنّ هذه الدراسة تدفع إلى اتجاه في بالِغ الأهميّة وهو الإسهام في تحسين وجهات نظر المديرين لنهج العدالة الاجتماعية، وفي مدّ يد العون لإيجاد أدوات التعامل مع المعضلات الاجتماعية التي من شأنها أن تُحدِث التغيير لصالح العدالة الاجتماعية والمساواة في المدرسة.

كلمات مفتاحيّة: عدالة اجتماعية، مساواة، مدارس عربية، مديرون.

مقدّمة

العدالة الاجتماعية هي مفهوم ومصطلح قديم الاستخدام، إلّا أنّه بات في السنوات الأخيرة يشكّل أهمية في الخطاب الاجتماعي والتربوي وخاصة في ظل التغييرات الجيوسياسية وتأثيرات العولمة على الهجرة والتنوع السكاني في أنحاء المعمورة (Arar et al., 2017; Brooks, Knaus, and Chang, 2015; Wang, 2016)، وعلى سبيل المثال لا الحصر، فإنّه في الديانات السماوية اليهودية والمسيحية والإسلام هناك دعوة واضحة للاهتمام بشؤون المظلومين والمضطهدين، والسعي لتحقيق العدالة. عوضا عن ذلك، فقد راح الفلاسفة أمثال أفلاطون، وأبيقور، وهوبز، وماركس وجون رولز يتساءلون عن طبيعة المجتمع العادل. وقد نادى العديد من القادة الروحيّين أمثال غاندي، ومارتن لوثر كينغ في كتبهم وخُطبهم بمحاربة الظلم القائم في مجتمعاتهم (Kenreich, 2013). في الوقت نفسه، يعتبر مفهوم العدالة الاجتماعية مفهوما جديدا في الخطاب العلميّ وزاد حضوره في السنوات الأخيرة في: الفلسفة، السياسة، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا والتعليم؛ وذلك لتحدّي الظلم وتقليص الفجوات ومواجهة غياب المساواة في المجتمع الحديث (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009; Oplat-ka, 2013; Precker, Sainz, García, Juanes Garcia, & Ordoñez, 2012). هذا ويُظهِرُ ازديادُ استخدام مصطلحي الإنصاف والعدالة الاجتماعية في التعليم، تطلعاتٍ لتنفيذ الاعتقاد بأنّ كل طفل لديه القدرة على التعلم، وذلك بحسب رؤية المدارس والمهامّ الجارية فيها (Lindsey & Lindsey, 2011)، وانطلاقا من الرغبة في الحصول على موارد وفرص تعليم متساوية (Slater; Potter; Torres & Briceno, 2014). لكن هذا البيان لا يتجاوز نصّ الخطاب في حال عدم ترسيمه في السياسات التعليمية وتطبيقه في الأداء المدرسي اليومي

Alhasd-2018-New2.indd 134 06/08/2018 11:58

(North, 2008)، وتبقى العدالة الاجتماعية فكرة مجردة، مشحونة سياسيا ويمكن أن تفسر على عدّة أوجه (Jean-Marie et al., 2009).

بناء عليه، تساءل العديد من الباحثين كيف يمكن أن ينشئ القادة التربويّون مفهوم العدالة الاجتماعية في المدارس (Ayers et al., 2009; Furman, 2012; Jean-Marie et al., 2009; Lindsey & Lindsey, 2011). السؤال الذي جعلَ كلّا من كريب وغيروتس (Cribb & Gerwitz, 2003) وأيضا فريزر (Fraser, 2009)، يدّعون بأنّ العمل على تطبيق العدالة الاجتماعية في المدارس منوط بتحقيق ثلاثة شروط أساسية وهي: العدالة التوزيعية الّتي تشير إلى تخصيص الموارد، والعدالة النقابية الّتي تشير إلى توزيع السلطة، والعدالة الثقافية وتتضمّن الاعتراف بالحاجة إلى مجموعة متنوّعة من هويات مختلفة. هذا وتشير فريزر إلى تشابك المركّبات الثلاث مع بعضها؛ ممّا يعني أنّ العدالة الاجتماعية أُوجدت لخدمة المجموعات المهمشة، والمساهمة في إحلال التفكير النّقديّ والإبداعيّ-التأملي في توجيه أعمال القيادات التعليمية (Berkovich, 2014).

تداولت التخصصات المختلفة مفهوم العدالة وتمّ التعبير عنه في عدة مجالات مثل الفلسفة، والاقتصاد، والقانون، والسياسة، والتعليم. وقد أسهمت التغييرات التربوية في استحداثات عديدة في نظام التعليم، ومنها الاستحداث في أساليب التدريس، واستخدام التكنولوجيا التي ساهمت في تبيان الفروقات. كما أسفرت عن زيادةٍ في طلب العدالة الاجتماعية، وهو ما قاد العديد من الباحثين إلى الرصد والتقصّي في سبيل تحقيقها في المدارس من قِبَل القيادات التربوية (סבירסקי ובוזגלו, 2009; דהאן, 2010; Arar, 2015; Grant, 2012; Furman, 2012;).

استمرارا للتوجّهات النظرية أعلاه، فإنّ العدالة الاجتماعية هي جزءٌ لا ينفصلُ عن السياق التاريخي والثقافي لكل مجتمع (Oplatka & Arar, 2015). عطفا على هذا الطرح، فإنّ نظام التعليم في إسرائيل يتميَّز بالتنوع الكبير من حيث الانتماءات القوميّة والدّينيّة والعِرقيّة؛ ممّا يخلق تمايزا متماشيا معها على ضوء ترتيبات سياسية اقتصادية مختلفة حاصلة (Gibton, 2011). نتيجة اقتران هذه الانتماءات بعلاقات سلطوية سياسية واقتصادية، فإنّه يرافقها عدم المساواة في تخصيص الموارد والبنى التحتية والتمثيل (סבירסקי ובוזגלו, 2009) الّتي كثيرا ما يرسمها سياق الصراع وعدم الاعتراف من جهة وخلل العدل التوزيعي من جهة أخرى. من هنا، فإنّ محصّلة هذه الفروقات تتمثّل في الفجوات في المدخلات والمخرجات بين مختلف الفئات المجتمعية وخاصة الإثنية (אבו עסבה, 2008; סבירסקי ובוזגלו, 2009).

Alhasd-2018-New2.indd 135 06/08/2018 11:58

بالإضافة إلى الفرضية بأنّ العدالة الاجتماعية هي جزءٌ لا ينفصلُ عن السياق الثقافي والسياسي، هناك أهمية لإجراء دراسة نظرية وعملية لتقصي مفاهيم وتطبيقات العدالة الاجتماعية في المدرسة (Berkovich, 2014; Slater et al., 2014)، وعليه، تأتي هذه الدراسة لفحص وتسليط الضوء على تصوّرات خاصة بـ 14 مديرا في جهاز التعليم العربي بالنسبة لمفهوم العدالة الاجتماعية وتطبيقه في الأداء المدرسي اليومي، ومن الناحيتين النظرية (المفهوم) والعملية (التطبيق). بالتحديد، نحاول في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: (1) ما هو مفهوم العدالة الاجتماعية لدى مديري المدارس العربية؟ (2) ما هي وجهة نظرهم بالنسبة لنهج العدالة الاجتماعية؟ (3) ما هي مميزات القيادة الإدارية الداعمة للعدالة الاجتماعية؟ (4) كيف يقود المديرين مدارسهم إلى فعل المساواة والعدالة الاجتماعية؟

نستهلّ الدراسة بخلفية نظرية حول نظريات العدالة الاجتماعية بشكل عام وفي التربية وفي بحث القيادة المدرسية بشكل خاص، ومنه ننتقل إلى عرض منهجية البحث، سيرورته ومن ثم تبيان نتائجه، وهي النتائج التي من شأنها أن تسهم في توضيح إدراك المديرين لمفهوم العدالة، وتبنّيهم لاستراتيجيات وطرائق تحويله من نص خطاب تربوي الى أداء يومي حاصل في المشهد المدرسي، وهو ما يمكّننا من الفهم لكيفيّة التغلب على بعض المعضلات الاجتماعية، وتحقيق العدالة الاجتماعية في المدارس العربية وفي مدارس ذات سياق ثقافي مماثل.

خلفيّة نظرية ودراسات سابقة

في هذا الإطار سنعالج مفهوم العدالة الاجتماعية في السياقات المختلفة، موضحين كيفيّة تطبيقاته التربوية في المؤسسات التربوية عامة وفي المدارس خاصّة.

العدالة الاجتماعية: تعريف ونهج

العدالة الاجتماعية هي غاية وهدف ونهج، ويصعب تعريفها. من بين تعريفاتها في الآونة الأخيرة: «إدراك المجتمع ومسؤولية مؤسساته لتعزيز الرفاهية الاقتصادية لجميع أعضائه»(Wang 2013,p.487). وعرّف باحثون آخرون العدالة الاجتماعية بأنّها «تنوع تربوي واسع مطلوب لإزالة الأضرار الاجتماعية الناجمة عن الممارسات والهياكل غير المتكافئة» (Arar & Oplatka, 2016, p. 2).

تحوي العدالة الاجتماعية العديد من المصطلحات مثل: الإنصاف والمساواة-مقابل عدم المساواة-، والتنوع، وإتاحة المجال للتعددية في الفكر والممارسة. هذا التعدُّد في مفهوم العدالة يعكس السياقات المختلفة التي تلتفّ حول العدالة الاجتماعية (Glanz, 2010; Furman,

Alhasd-2018-New2.indd 136 06/08/2018 11:58

2012).

معظم مفاهيم العدالة الاجتماعية تتعلق بمجتمع قائم على: المساواة، التضامن، وقيم حقوق الإنسان التي تعترف بكرامة كل شخص (עזרא, 2006; Wang, 2013). تستند هذه النظرية إلى الفكر الفرداني «الفرد» أي أنّ الشخص يتمتّع بحقوق خصوصية أقرّتها الجماعة ليكون ما هو أكثر فائدة للجميع. العدالة الاجتماعية ترمز ايضا إلى مفاهيم منبثقة عن الثقافة الغربية، مثل: النزاهة، والديمقراطية، والحرية والاستقلال، وتقوم في الأساس على فكرة "الفرد". بعبارة أخرى، ثمّة تركيز على الرعاية الاجتماعية من الأفراد على قدم المساواة (Wang, 2013). علاوة على ذلك، فإنّ العدالة الاجتماعية تتصل باحترام حقوق الأفراد المشروعة وحرياتهم، مثل المساواة والصدق والنزاهة، بحسب جون ستيوارت ميل (في Chang & Nussbaum; 2013).

بما أنّ المساواة ترتكز بشكل أساسي على العدالة الاجتماعية، يمكن افتراض مبادئ العدالة على النحو الآتي: (1) لكل إنسان حق التمتع بحرية المساواة، (2) عدم المساواة هو تعسفيٌّ، (3) كل شخص يحصل على الخدمات والمساهمات بالتساوي. من هذه المبادئ يمكن تحديد حقوق والتزامات أي شخص له الحق بالحرية السياسية، وحرية التعبير والتنظيم وحرية الإدراك والحصول على مركز السلطة والدخل (עזרא, 2006).

لقد قسّم الباحثون العدالة الاجتماعية إلى ثلاثة جوانب: الجانب الاجتماعي، والجانب الثقافي والجانب النقابي. الجانب الاجتماعي يشير إلى التوزيع العادل والمنصف للموارد، واستخدام الأنماط الاجتماعية وتكافؤ الفرص في المجتمع، بالإضافة إلى المساواة الاجتماعية والاقتصادية. هذا الجانب يطالب الأفراد بالتحرُّر من الظلم والتهميش الاقتصادي. العدالة الثقافية تعني عدم قبول السيطرة والهيمنة الثقافية أو عدم قبول تجاهل حقوق الجماعات الثقافية، والاعتراف بحقوقها. أمّا العدل النقابي فيشير إلى المشاركة الكاملة للفئات المهمَّشة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم، ويُعرف بأنّه يلتزم أنماط الاتصال بين الأفراد والفئات الاجتماعية كيلا تحول دون المشاركة الكاملة للأفراد في اتخاذ القرارات المؤثِّرة في الظروف التي يعيشون ويعملون فيها (Fraser, 2009). كل هذه النماذج للعدالة الاجتماعية تؤثر في نهج الديمقراطية والمشاركة في القيادة الديمقراطية (Arar, 2015; Furman, 2012; Woods, 2005).

هذا ويتعلق تكافؤ الفرص مباشرة بمصطلح «العدالة الاجتماعية»، والذي يظهر تأثيره في مجالين مهمين هما: العمل والتعليم. في هذه الدراسة، من المهم التأكيد على أهمية تحقيق

Alhasd-2018-New2.indd 137 06/08/2018 11:58

فرص التعليم في المجتمع الديمقراطي (עזרא, 2006)، إذ إنّه يعرض الباحث دهان (2010) ثلاثة حقوق ممنوحة لكل فرد في بيئة ديمقراطية: الأول هو الحصول على التعليم، والثاني هو الحصول على الخدمات التعليمية بصورة متساوية، والثالث هو حق الوالدين في اختيار الإطار التعليمي الأنسب لأولادهم.

إذا فهدف العدالة الاجتماعية هو المشاركة المتبادلة الكاملة والمتساوية لجميع الفئات في المجتمع، بما يلبي احتياجات هذه الفئات. وتشمل العدالة الاجتماعية رؤية لمجتمع يتمّ فيه توزيع الموارد بشكل عادل، وجميع أعضائه هم آمنون جسديا وعقليا (Bell, 2007)، إضافة إلى أنها تحقق مجتمع «الرفاهية» لجميع المواطنين. من الناحية العملية، ففي المجتمع الملتزم بالعدالة الاجتماعية، يجب ضمان النمو لكل طفل بمستويات مثلى من الرفاه (Papa & Eadens, 2016; Wang, 2016). فالباحثون أشاروا إلى أنّ تطبيق العدالة الاجتماعية في التعليم «يتطلّب المساواة في الحصول على العمليات التعليمية، حتى لو كانت النتائج غير متكافئة»(Oplatka & Arar, 2015).

إنّ العدالة الاجتماعية في التعليم تساعد الطلاب والمعلمين معا على الوعي لأشكال مختلفة من القمع الموجود في المجتمع وفي النظام التعليمي، وذلك بُغيَةَ تطوير أدوات تحليلية لفهم الظلم البنيوي، ومن هنا تأتي تنشئة الأفراد على التربية الناقدة والسعي للتخلّص من أنماط القمع والتهميش والدونية (Bell, 2007). بعبارة أخرى، تسعى العدالة الاجتماعية في التعليم إلى وقف كل أشكال التمييز وعدم المساواة في المدارس (Arar, 2015).

العدالة الاجتماعية في المجتمع الديمقراطي تشمل مساواة الفرص، والموارد، وفرص التمثيل واقتسام السلطة وفرص التعليم. أحيانا تكون هناك حواجز الّتي تمنع الأفراد أو الجماعات من الوصول الى حقوقهم بشكل متساوٍ (דהאן, 2010)، ويترتّب على ذلك نقائص متعددة في إشكالها مثل: نقص الموارد، وعدم معرفة اللغة، وعدم الاعتراف بالحقوق، والجهل وسوء فهم النظام المعمول به. وفي هذا الصّدد، فإنّ دَوْر العدالة الاجتماعية يكون إزالة الحواجز وزيادة الفرص للكم الأكبر من الأفراد في الفئات المحرومة، وذلك لضمان مجتمع عادل ومنصف لجميع أفراده في شتّى المجالات (Arar et al., 2017).

وجود هذه الحواجز يعمل على تعطيل تحقيق العدالة الاجتماعية في البيئة المدرسية، وهنا يأتي دَوْر القيادة التربوية لتبني سيرورة ونظم ديموقراطية في المدرسة ليتحقق فيها الإنصاف لجميع الطلاب والطالبات على اختلاف ميولهم وانتماءاتهم وخلفيّاتهم الاجتماعية. وقد اتّبَع بعض المديرين استراتيجيات متعدّدة لإزالة الحواجز، وذلك بتحديد مفهوم العدالة

Alhasd-2018-New2.indd 138 06/08/2018 11:58

وغايتها في معالجة البنى المختلفة، والتعرّف على الأداء التنظيمي، وتعزيز اليات المشاركة في اتخاذ القرار والتخطيط. هذا إلى جانب إجراء إصلاحات في المناهج الدراسية، وتعزيز جودة التعليم المرتكز على أساس نهج متطور للتعليم والتعلم، ووضع الطفل في المركز، وتخصيص الموارد المالية والمادية لدعم تنفيذ الإصلاحات، وكذلك توفير استمرار فرص التنمية المهنية للمعلمين وقادة المدارس (Arar & Oplatka, 2016; Furman, 2012).

من هنا ننتقل إلى عرض مفهوم العدالة وتطبيقه لدى المديرين.

القيادة التربوية لتحقيق العدالة الاجتماعية

القيادة هي مصطلح مهم في مجال العدالة الاجتماعية. لقد عرف فورمان (سابق) قيادة العدالة الاجتماعية: «إنّها عملية موجهة تحويلية، ملزمة ومستمرة، شاملة وديمقراطية، نسبية ومهتمة فكريًا وموجهة اجتماعيا (Furman, 2012, p 5.). وأضاف: «القيادة تحمل في طيّاتها تدخلا قويّا للتغيير لغرض نجاح المدارس مع طلابها، خاصة الطلاب من الخلفيات المتعددة»، وتوجهات القيادة تنجح بتغيير العجز عند الأولاد المهمشين (Furman, 2012, p.3).

بحسب بروكس وميلز (2006)، فإنَّ قادة العدالة الاجتماعيّة لهم دَوْر هامّ يؤدّونه فعليهم أوّلا «تطوير وعي عالٍ وناقد تجاه القمع والإقصاء والتهميش» (Brooks & Miles, 2006, p.5)، ويجب عليهم أن يعرفوا ويفهموا ماهيّة الترتيبات السلطوية للمؤسسات. بناء على هذا الوعي، يمكن بلورة تصوّر وإعداد خيارات مؤسسيّة جديدة لدى قادة المدارس. تؤكّد الدراسات المعاصرة أنّ قادة العدالة الاجتماعية يتميّزون بالنّشاط، فهم يعملون بجدّ بلا كلل لغرض إدخال تغيير جوهري في مدارسهم. لذلك، عليهم الاعتراض والتمرّد، وتحويل العلاقات القمعية والاستغلالية الاجتماعية داخل وخارج المدارس، وأن يكون لهم التزامٌ عميقٌ بأجندة العدالة الاجتماعية (Furman, 2012).

أخلاقيا، هناك ثلاثة عناصر أساسية للعدالة الاجتماعية المتعلقة بالقيادة: قيادة العدالة الاجتماعية التي تستكشف السياسات والإجراءات المحدّدة لشكل المؤسسات التعليمية، تلك التي يمكنها أن تديم الفوارق الاجتماعية والتهميش؛ وقيادة التحويل الأخلاقيّ التي تنظر للتعليم من وجهة نظر تقدمية وتكون ناقدة لسلطة المؤسسات؛ والقيادة العملية للعدالة الاجتماعية عند القيام بالبحوث واتّباع الأساليب التربوية التي يمكنها أن توسِّع نطاق خطاب العدالة الاجتماعية (Nussbaum & Chang, 2013).

إنّ قادة العدالة الاجتماعية يعملونَ على تطوير علاقات الرعاية القائمة على أساس التواصل

Alhasd-2018-New2.indd 139 06/08/2018 11:58

الحقيقيّ. في الوقت نفسه، عليهم لزوم التأمل الذاتي الناقد بُغيةَ زيادة التوعية والنمو الشخصي لديهم، كوسيلة لتحديد وفهم الأحكام المسبقة والافتراضات التي تنشأ من حول الخلفيات الثقافية (Arar et al., 2016). كما أنّهم يحتاجون إلى أن يكونوا سبّاقينَ إلى توجيه وتنظيم التعليم وإعادة النظر في طبيعة المناهج الدراسية بأن تتمشّى مع قِيَم العدالة الاجتماعية (Glanz, 2010; Woods, 2005). كل ذلك يؤدّي إلى استنتاج مفاده أنّ للقيادة دَوْرا مهمّا في تمكين وتنفيذ العدالة الاجتماعية. القائد الجيد هو الذي يؤسِّس لثقافة الحوار، واعتماد الاستراتيجيات الجماعية، ووضع سياسات واكتساب المهارات والممارسات من أجل تعزيز وتنفيذ العدالة الاجتماعية (Arar et al., 2017).

من جملة الأدوار في هذا الصّدد، فإنّ المدير يعتمد دَوْر التركيز على التطوير المهنيّ للمعلمين، لذا يكون ملزما بإقامة علاقة إيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي، وزيادة وعي المعلمين لبيئة الطلاب المنزلية. كما ينبغي أن يعزّز سيرورة العدالة الاجتماعية لرفع التحصيل لدى جميع الطلاب، وتطوير بيئة تخلو من العقبات، وتطوير الأنشطة الرياضية والفعاليات اللامنهجية، وفتح أبواب المدرسة للمجتمع لاستخدام منشآتها في المساء وعطلات نهاية الأسبوع، كوسيلة وتجربة إيجابية لكسب ثقة الوالدين (Furman, 2012). ابتداء من رياض الأطفال يجب تثقيف هؤلاء الأطفال ورعايتهم، ليكونوا قادرين على البدء بفهم حجم التحديات التي تواجههم مثلهم مثل البالغين. على المعلمين إكساب الطلاب المهارات والمعارف التي تمكِّنهم من العيش والعمل بشكل مثمر جنبا إلى جنب مع الآخرين ممّن يعانون من الظلم وعدم المساواة. هكذا يلتزم المجتمع بالعدالة الاجتماعية، ويضمن نمو كل طفل على النحو الأمثل ليشهد المستويات المثلى من الرعاية الاجتماعية بغض النظر عن الأصل العرقي أو الخلفية الاجتماعية، أو النسب أو أي متغيِّر آخر (Arar, 2014).

من هنا، يتمحور إعداد القيادة التربوية حول مجموعة من المبادئ تشمل تطوير المعرفة والمهارات والسلوكات: (1) فهم العدالة الاجتماعية وآثارها على التعليم، (2) تعزيز التحدّي ومواجهة التمييز والتعصب، (3) تعزيز ثقافة التوقعات العالية عند جميع الأطفال والعاملين، (4) وضع منهاج شامل وملزم ومتعدّد الثقافات، (5) دعم التنمية الاجتماعية للطاقم بأكمله، (6) تطوير مجتمعات تعلم ذي هدف، (7) الحفاظ على التزام واسع النطاق بحقوق الملكية للشرائح المستضعفة (Dover, 2013; Furman, 2012).

يلعب مدير المدرسة دَوْرا هامّا في تحقيق العدالة على نطاق واسع في مجال التعليم، فهو يوجّه عملية التفكير ويُعيد صياغة المعادلات لتنفيذ مختلف الأنشطة التعليمية داخل

Alhasd-2018-New2.indd 140 06/08/2018 11:58

المدرسة، ويعمل على الحد من عدم المساواة بين الشرائح المتمكنة والشرائح المستضعفة من الطلاب. كما وله دَوْر أيضا في التعامل مع الحتمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لتمكين المساواة، بافتراض تجانس الطلاب والاختلافات المحددة بينهم كبشر، وذلك من خلال بناء أطر وديناميكيات المشاركة الديموقراطية وتعميق شراكة المدرسة مع محيطها المجتمعي (Preckler et al., 2012).

ثمَّة جانب آخر فيما يتعلق بدَوْر التعليم في خلق العدالة الاجتماعية، وهو مسألة العنف. العنف يكون ناتجا لانهيار العلاقات – البشرية، والبيئية، والمادية، والعقلية، والروحية، وهو كثيرا ما يضرّ بالمجموعات المهمَّشة. فمحاولة المدرسة القضاء على العنف يشجِّع الطلاب على معرفة الخير والعمل به، وبالتالي ليكونوا شركاء في بناء مجتمع منتج وخلق فرصة أكبر لاستكشاف الأفضل؛ ممّا يقلِّل من التعرّضَ للاستفزاز والدفاع عن النفس أو اللجوء إلى الاحتماء بإدارة الصراع مع الآخرين (Ald'as & Pianzo, 2013).

بالإضافة إلى ذلك، ينبغي التشديد على أهمية التنمية المهنية للمعلمين والإداريين، والحرص على التواصل مع الزملاء الذين يطبِّقون مبدأ العدالة الاجتماعية في المدرسة. ويجب كذلك الحرص على تطوير برامج تعليمية إضافية وتطوير الخدمات المهنية والاستراتيجيات التربوية الّتي تصبّ في تمرير العدالة الاجتماعية. لتطبيق ما تقدم، على المعلمين إنشاء إطار لتعليم العدالة الاجتماعية باعتبارها ركيزة هامّة من ركائز التدريس الفعال وليست اختياريّة أو مكمّلة (Dover, 2013).

يشمل تدريب المعلمين لتطبيق العدالة الاجتماعية أهدافًا تعليمية كثيرة منها (Ald'as & Pianzo, 2013):

- التفكير النقدي.
- اكتساب المعرفة عن المواقف الصعبة والتي تشكل تحديا في العالم.
- تطوير حساسية للعدالة الاجتماعية تجعل الطلاب أكثر دراية وعلمًا بالمعضلات الأخلاقية، وبالتالي تمكّنهم من العمل معا في أطر ديناميكية جديدة تساهم في كسب وجهات نظر مختلفة ليكونوا شركاء في حل المعضلات.
- معرفة تحليل الافتراضات والانخراط بشكل فعال في مناقشة فيما بين الثقافات.

تحدّيات تطبيق العدالة الاجتماعية في جهاز التعليم العربيّ

لقد تم التقسيم الجغرافي والإثني بين العرب واليهود منذ قيام إسرائيل، وهو الحال الذي

Alhasd-2018-New2.indd 141 06/08/2018 11:58

ما زال مستمرًا حتى اليوم. وينبع هذا التقسيم من الخلاف حول قضايا جوهريّة ومركزيّة مثل الهويّة الشخصيّة، القوميّة، المساواة المدنيّة، الهيمنة وممارسة الاضطهاد في المجتمع الإسرائيليّ (غانم ومصطفى، 2009). عند إقامة دولة إسرائيل عام 1948 بقيت قلّة قليلة من السكان الفلسطينيّين الأصليّين داخل حدودها، بحيث وصل تعدادهم آنذاك إلى 156,000، فبقوا كأقليّة استُنفذت طاقاتها وقواها في الحرب وبَقِيَت بلا نخبتها التي طُردت وهُجِّرت، تلك النخبة الّتي شكّلت قيادتها الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسيّة (Arar & Ibrahim, 2016). خلال ستين عامًا ضاعفت الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة عددها بما يزيد عن عشرة أضعاف لتشكّل سنة 2013، وفق دائرة الإحصاء المركزيّة، ما نسبته 20.7% من مجمل سكان الدولة الذي يبلغ تعداده 8,134,000. نسبة المسلمين من الأقليّة الفلسطينيّة 81.2%، المسيحيّون 9.4% والدروز 8.4%. الغالبيّة العظمى للأقليّة الفلسطينيّة تقطن في بلدات منفصلة عن الأكثريّة اليهوديّة، وفقط قلّة منها تسكن في بلدات مختلطة (ג'רה, 2013).

ينفرد الفلسطينيون في إسرائيل بعدّة سمات يتميزون بها، فأوّلًا هي أقليّة قوميّة من السكان الأصليّين للمكان، وتواجه هذه الأقليّة صراعًا مستمرًّا متعلقًا بهويّتها القوميّة عقب كونها أقليّة فلسطينيّة تعيش في دولة تعرَّف رسميًا كدولة يهوديّة. وفي نفس الوقت، غالبيّة أفرادها يعرّفون أنفسهم كفلسطينيّين وكجزء لا يتجزّأ من الشعب الفلسطينيّ في الأراضي الفلسطينية وفي الشتات، الشعب الذي يعيش في حالة صراع دائم مع الكيان الإسرائيلي (Morris, (1991.

ثانيًا، نجد أن للأقليّة العربيّة الفلسطينيّة هويّة مميّزة تتكوّن من عدّة مركّبات ومحاور: المدنيّ (إسرائيليّ)، العرقيّ (عربيّ)، القوميّ (فلسطينيّ) والدينيّ (مسلم، مسيحيّ أو درزيّ). وتُعتبر هويّتها مزيجًا من هذه المركّبات الأربعة؛ إذ قد يكون ذلك المزيج دقيقًا ومتوازنًا أو قد يطغى مركّب على آخر. وتبقى أزمة الهويّة في ديناميكيّة دائمة تتغيّر وفق تغيّر الظروف، فيشمل خطابها عدّة مستويات تتعلق بالديموقراطيّة العرقيّة، التعدديّة الثقافيّة، أصلانيّة الفلسطينيّين وكون دولة إسرائيل هي دولة إثنوقراطيّة. من هنا يعتبر الكثيرون من الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة أن تطوّر المجتمع الفلسطينيّ ليس تطوّرًا طبيعيًا بل هو وليد أزمة (غانم ومصطفى، 2009).

أما السمة الثالثة فهي أنّ العرب الفلسطينيّين هم مواطنون في دولة تعرّف على أنها دولة الشعب اليهوديّ وليست دولة جميع مواطنيها، وبناءً عليه فقد تمّ التعامل مع الأقليّة الفلسطينيّة على أنها أقليّة معادية وطابور خامس. لذا، عانت هذه الأقليّة وعلى مرّ عقودٍ من التمييز والحرمان في غالبيّة المجالات (أبو سعد، 2013). سياسيًّا، لم تنجح الأقليّة الفلسطينيّة في تحويل قوتها الديموغرافيّة إلى قوّة سياسيّة واقتصاديّة بحيث يقبع 53% منهم تحت خطّ الفقر

Alhasd-2018-New2.indd 142 06/08/2018 11:58

(ארלוזורוב, 2014). مهنيًّا، يواجه أفراد الأقليّة الفلسطينيّة الكثير من العقبات أثناء سعيهم نحو الاندماج في سوق العمل الإسرائيليّ وفقط 6% من موظفي الدولة الحكوميّين هم من العرب حيث توصد تماما أمامهم أبواب العمل في وظائف متعلقة بالأمن. إذا، فالأقليّة مهمّشة وتفتقر إلى الموارد الاقتصاديّة اللازمة لتطورها (غانم ومصطفى، 2009).

تتمّ تجزئة جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ إلى أجزاء وقطاعات وفق الانتماء القوميّ ودرجة التديّن، فهناك جهاز تعليم خاص بالمدارس اليهوديّة للمتديّنين وآخر للعلمانيّين؛ أمّا الثالث فهو جهاز التعليم العربيّ. وكلّ قطاع مما ذُكر يشمل مدارس حكوميّة وغير حكوميّة تحظى بدعم جزئي من الدولة كالمدارس الدينيّة للمعتدلين والمتزمّتين في جهاز التعليم اليهوديّ والمدارس التابعة للكنيسة في جهاز التعليم العربيّ. في كل جهاز من الجهازين تمّ اعتماد لغة مختلفة، العبريّة في اليهوديّ والعربيّة في العربيّ ويعود السبب في ذلك إلى سياسة العزل والفصل العنصريّ بين المجموعتين، فالطالب العربيّ نادرًا ما يلتقي بالآخر اليهوديّ (Arar & Haj-Yehia, 2016).

هذه النتائج المعروضة أمامنا في الجدول هي نتائج سياسة الدولة المتّبعة تُجاه جهاز التعليم العربيّ، الأمر الذي يؤكّد أنّ التعليم العربيّ هو تعليم في «طور الانتظار» (انظر: ג'באריז ואגבריה, 2010). فمن ناحية، ومنذ قيام الدولة، وجهاز التعليم العربيّ ينتظر تعاملًا يقوم على أساس المساواة بينه وبين جهاز التعليم اليهوديَ، ومن الناحية الثانية، كان وما زال ينتظر السلطات المحليّة العربيّة والمنظمات المدنيّة الاجتماعيّة لتتدخّل في برامجها ومبادراتها بهدف تحسينه ليحافظ على بقائه كجهاز تعليم وفي أحسن حال يقلّص الفجوات والتبعية والدونية، مقارنة بنظيره الإسرائيلي.

هذه النتائج المعروضة أمامنا في الجدول هي نتائج سياسة الدولة المتّبعة تُجاه جهاز التعليم العربيّ، الأمر الذي يؤكّد أنّ التعليم العربيّ هو تعليم في «طور الانتظار» (انظر: ג'באריז ואגבריה, 2010). فمن ناحية، ومنذ قيام الدولة، وجهاز التعليم العربيّ ينتظر تعاملًا يقوم على أساس المساواة بينه وبين جهاز التعليم اليهوديَ، ومن الناحية الثانية، كان وما زال ينتظر السلطات المحليّة العربيّة والمنظمات المدنيّة الاجتماعيّة لتتدخّل في برامجها ومبادراتها بهدف تحسينه ليحافظ على بقائه كجهاز تعليم وفي أحسن حال يقلّص الفجوات والتبعية والدونية، مقارنة بنظيره الإسرائيلي.

Alhasd-2018-New2.indd 143 06/08/2018 11:58

جدول 1

الفجوات الناتجة عن سياسات الحكومة الإسرائيلية بين التعليم اليهودي والعربيّ من الحضانة وحتى الجامعة، 2013- 2014

مجال المقارنة		السّكان اليهود	السّكان العرب
عدد الأشخاص الذين تقلّ أعمارهم عن ١٧ (إحصاء عام 2014)		1,909,300	673,600
نسبة الأطفال المسجّلين في مرحلة ما قبل المدرسة في سنّ 2		61.3%	13.7%
نسبة الأطفال المسجّلين في دور الحضانة في سنّ 4		93.3%	82.8%
نسبة الأطفال المسجّلين في دور الحضانة في سنّ 5		97.5%	94.5%
معدّل عدد تلاميذ الصف في المدرسة الابتدائيّة (ممثّلة بأقرب عدد صحيح)		24	25
النسبة المئويّة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة غير حاصلين على العلاج الطبي المناسب		39%	71%
النسبة المئويّة للتسرب من المدارس من جيل 9 - 13 وحتى 18 سنة		2.1%	2.9%
النسبة المئويّة للتسرب من المدارس من جيل 6 وحتى 12 سنة		0.5%	0.8%
النسبة المئويّة للتلاميذ المستحقّين لشهادة البجروت (المناسبة لدخول الجامعة، بمتطلبات الحد الأدنى)		66.9%	32.8%
معدّل نتائج امتحان السيكومتري: يُطلب أيضًا بهدف الالتحاق بالجامعة (العلامة القصوى= 800)	ذكور	591	493
	إناث	554	470
نسبة المتقدّمين للجامعة للدراسة في السنة الأولى للحصول على اللقب الأوّل، وتمّ رفضهم		16.2%	26.9%
النسبة المئويّة للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 39-18 ويدرسون للحصول على لقب أوّل (الجامعة)		3.5%	2.0%
النسبة المئويّة للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 39-18 ويدرسون للحصول على لقب أوّل (جميع مؤسسات التعليم العالي: الجامعات، الكليات الأكاديمية وكليات تأهيل المعلمين)		8.4%	4.5%
النسبة المئويّة للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 39-18 ويدرسون للحصول على اللقب الثّاني (الجامعة)		2.0%	0.8%
النسبة المئويّة للحاصلين على الألقاب التالية: (جميع مؤسسات التعليم العالي: الجامعات، الكليات الأكاديمية، وكليات تأهيل المعلمين)	لقب أوّل	88.2%	9.7%
	لقب ثانٍ	89.9%	8.7%
	لقب ثالث	93.9%	3.2%

المصدر: دائرة الإحصاء المركزيّة، كتاب الإحصاء السنويّ لإسرائيل عام 2015.

هذه النتائج المعروضة أمامنا في الجدول هي نتائج سياسة الدولة المتّبعة تُجاه جهاز التعليم العربيّ، الأمر الذي يؤكّد أنّ التعليم العربيّ هو تعليم في «طور الانتظار» (انظر: ג'באריך

Alhasd-2018-New2.indd 144 06/08/2018 11:58

ואגבריה, 2010). فمن ناحية، ومنذ قيام الدولة، وجهاز التعليم العربيّ ينتظر تعاملًا يقوم على أساس المساواة بينه وبين جهاز التعليم اليهوديَ، ومن الناحية الثانية، كان وما زال ينتظر السلطات المحليّة العربيّة والمنظمات المدنيّة الاجتماعيّة لتتدخّل في برامجها ومبادراتها بهدف تحسينه ليحافظ على بقائه كجهاز تعليم وفي أحسن حال يقلّص الفجوات والتبعية والدونية، مقارنة بنظيره الإسرائيلي.

من خلال الجدول أعلاه نلحظ حجم الهوة بين جهاز التعليم العربي وجهاز التعليم العبري في كافة المراحل التعليمية، فرغم بعض التقدم الذي أحرزه العرب في مجال التعليم نتيجة للزيادة في الوعي تجاه التعليم، وقيام الأهل بدَوْر فاعل، وزيادة المدارس الخاصة وإنتاجها التحصيلي وغيرها من الأسباب، إلّا أنّ مخرجات جهاز التعليم العربيّ دائما ما يكون أقلّ من مخرجات جهاز التعليم اليهوديّ. ممّا تقدّم ندرك أنّ الفجوة بين جهازي التعليم من حيث التحصيل العلميّ تتسع وتكبر في المرحلة الثانويّة، وتزداد حدّتها أكثر في مرحلة التعليم العالي والأكاديميّ؛ إذ إنّ نسبة خريجي الثانويّة العرب الملتحقين بالتعليم الأكاديميّ لا تتجاوز 13% وتحصيلهم العلميّ للقب الأوّل أقلّ من تحصيل نظرائهم اليهود بنسبة78.2% للتفاوت الحاصل والواضح بين جهازي التعليم العربيّ واليهوديّ، وذلك بسبب المستوى الاجتماعي-الاقتصادي المتدني للأقليّة العربيّة الفلسطينيّة وأنّ للتغييرات في سياسة الدولة التربويّة أثرا بعيد المدى على هذه الأقليّة.

في هذا الواقع، حاولت الأقليّة العربيّة في إسرائيل تقديم اقتراحات وبرامج بديلة تمكّنها من التخلّص من سيطرة الدولة المركزيّة والمحكمة، على سبيل المثال لذلك التوصيات المقدَّمة لجنة المتابعة العليا لقضايا التعليم العربيّ التي تعمل على تعزيز الهويّة الثقافيّة والقوميّة لدى الطلاب العرب. لذلك فإنّه في عام 2007 وعشية الإضراب المخطّط له من قِبَل لجنة المتابعة بهدف رفع الوعي بشأن الحالة المتردّية للتعليم العربيّ، اجتمعت اللجنة مع وزيرة التربية والتعليم آنذاك بروفيسور يولي تمير حيث أعرب ممثلو الأقليّة العربيّة عن استيائهم من الإهمال والتهميش والتمييز المستمر ضدّهم. تمخّضَ عن هذا اللقاء إنشاء العديد من اللجان المشتركة ما بين ممثّلين من لجنة المتابعة وآخرين من وزارة التربية والتعليم بهدف بحث وضع التعليم العربيّ وتقديم توصيات تسعى إلى تحسينه. من هذه التوصيات، ما قدّمته لجنة المباني وهو اقتراح بناء ما يقارب 8600 غرفة تدريس حتى العام 2012 كخطوة أساسيّة في تقليص العجز الذي يعاني منه جهاز التعليم العربيّ. كذلك بحثت لجنة أخرى تحصيلات الطلاب العرب، حيث وجدت أن تحصيلهم في الامتحانات القطريّة والدوليّة يعادل نصف معدل تحصيل الطلاب

Alhasd-2018-New2.indd 145 06/08/2018 11:58

اليهود. إضافة إلى ذلك فقد ظهر أن نسبة استحقاق شهادة الثانويّة (البجروت) أو شهادة ثانويّة ذات جودة هي أقلّ بكثير من نسبة أترابهم اليهود الأمر الذي يعيق ويمنع قبولهم للجامعة. بناءً عليه فقد أوصت اللجنة بتحسين جودة تعليم اللغة العربيّة والرياضيات، وكذلك إنشاء تنظيم يتعهّد بتعليم أكثر فاعليّة ونجاعة. أمّا اللجنة التي اهتمّت بفحص مجال صعوبات التعلّم في جهاز التعليم العربيّ وسبل التعاطي معه، فوجدت شُحًّا في عدد المستشارين التربويين الأخصائيين النفسيّين والمشخّصين التعليميّين. اللجنة الوحيدة التي لم يتفق أعضاؤها على تقديم وثيقة وتوصيات مشتركة هي اللجنة التي بحثت قضيّة المضامين التعليميّة في مناهج المدارس العربيّة.

بناء على ما تقدم نستطيع الإجمال بأنّ جهاز التعليم العربي يمثل أحد محطات اللامساواة، كما ويمثل أيضا حالة الاغتراب والانسلاخ عن احتياجات المجتمع العربي سواء في واقعه الحالي أو ماضيه، وبهذا تتمحور المعاملة الإسرائيلية للعرب حول عدم المساواة في الموارد، والبنى التحتية، وتحديد سياسات التعليم والمنهاج، وأداء وتطوير المعلمين، ناهيك عن السلوكات الفاضحة في كل ما يتعلق بعملية تعيين المديرين والمعلمين (Abu-Saad, 2006). كلّ ذلك ممّا يصوّر من الفجوات يستدعي تقصي مفهوم «العدل الاجتماعي» لدى مديري المدارس، وتتبع أفعالهم لإرساء معايير العدل والمساواة في المدرسة العربية.

منهجية البحث

لغرض تقصّي مفهوم العدالة وتطبيقه لدى مديري المدارس العربية اعتمدنا طريقة البحث النوعي، حيث قمنا باستخدام مقابلات شبه منظمة ومشاهدات عامة في كلّ مدرسة للتعرّف على الجوّ العام في المدرسة، ومن ثمَّ التحقّق من تطبيق مفهوم العدالة خلال الأداء المدرسي اليومي (גאסקל, 2011, עמ' 52). وفقا لذلك، حدّدنا أسئلة البحث وهو ما يسهم في التحليل الموضوعي للنتائج المستقاة. في باب المقابلات، عمدنا إلى عرض بعض المعضلات الأخلاقية التي تواجه مدير المدرسة وطلبنا منه التطرق إلى طريقة تعامله المتاحة مع هذه المعضلة. من بين الأسئلة التي طرحت في المقابلات: «ما هو مفهوم العدل بالنسبة إليك كمدير مدرسة؟» و»كيف تقود أنت إلى تنفيذ العدالة الاجتماعية في المدرسة؟». لكون طريقة الخطاب يمكن أن تؤثّر في إجابات المديرين بشكل غير مقصود، فإنّه إلى جانب المقابلة تمّ اعتماد مشاهدة مفتوحة. هذه المشاهدة ساهمت في مراجعة النتائج التي ظهرت في المقابلة (יהושוע, 1990, עמ' 50).

Alhasd-2018-New2.indd 146 06/08/2018 11:58

عيّنة البحث

شارك في البحث 14 مديرًا ومديرةً (8 مديرين و6 مديرات)، لمدارس تمثّل الانتماءات الطائفية المختلفة، وتشمل مسلمين، ومسيحيّين ودروز، وهم من المجتمع العربي في لواء الشمال. أعمارهم تراوحت بين 61-38 عامًا، وتراوحت خبرتهم في مجال التدريس بين 18- 40 عامًا، أما الخبرة في الإدارة فتراوحت بين 22-2 عامًا. لقد تم اختيار المديرينَ المتعلّقين بالبحث بشكل محدَّد وذلك لخلق مجموعة طبيعية، ذات خصائص مشتركة، مثل الخبرة في الإدارة المدرسية وتطبيق العدالة الاجتماعية في مدارسهم (גאסקאל, 2011, עמ' 53).

جدول 2

الصفات الديموغرافية للمشاركين في البحث

الجنس	**رجال** (57%)8	**نساء** (43%)6
الوظيفة	**مدير**	**مديرة**
عدد سنوات الإدارة	2-5 سنوات إدارة (25%) 2 11-18 سنة إدارة (50%) 4 19-22 سنة إدارة (25%) 2	2-9 سنوات إدارة (67%) 4 10-17 سنة إدارة (33%) 2
السِّنّ	35-55 (50%) 4 56-65 (50%) 4	35-55 (83%) 5 56-65 (17%) 1
مستوى التعليم	ابتدائي - 7 (88%) إعدادي - 1 (12%)	ابتدائي - 4 (67%) إعدادي - 2 (33%)

مجرى البحث

في البداية، أعدت الكاتبة الثانية للبحث قائمة بمجموعة مديري مدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية تدمج طلابا من الطوائف الدينية العربية المختلفة: المسلمين، والمسيحيّين، والدروز. توجّهت الباحثة الى المديرين الذين لاءموا مواصفات البحث بحسب المزايا التي طرحها

Alhasd-2018-New2.indd 147 06/08/2018 11:58

ثيؤوهارس (Theoharis, 2009)، على أن يكونوا مديرين ذوي الجمع بين مفهوم العدل وتطبيقه الفعليّ في مدارسهم، ومنهم من كان للباحثة معرفة سابقة بهم في مدارسهم باعتبارها زائرة دائمة للمدارس كمرشدة فيها. من بين المعايير التي اعتُمدت في اختيار المديرين: (1) تجاوبهم ورغبتهم في المشاركة في المقابلة، (2) ضمّ مدارسهم لطلاب من مختلف الطوائف، (3) مدى تمثيل المدارس لجهاز التعليم العربي من حيث وجودها في مدينة أو قرية عربية. تم تعيين المقابلات مع المديرين مسبقا، حيث عقدت في مدارسهم واستغرقت حوالي ساعة. في بداية اللقاء تلقّى كل مدير شرحا موجزا عن الهدف من المقابلة، وطلب الموافقة على تسجيل صوتي، وطلب من كل مدير أيضا تعبئة استبيان المعلومات الشخصية: السنّ، والتعليم والخبرة وغيرها. خلال المقابلة عُرِض للمشاركين ثلاث حالات تظهر عدم المساواة بين التلاميذ. الحالة الأولى عرضت حرمان طالبة من الحق في الوصول إلى المدرسة، إثر تعرضها لحادث سير قيّدها من ناحية جسمانية. الحالة الثانية تناقش الحرمان من حق الاحتفال للأقلية المسلمة؛ وأمّا الحالة الأخيرة فتعرض عدم مشاركة طالب برحلة صفية بسبب مشاكل اقتصادية. تم تحليل المقابلات في ثلاث مراحل رئيسة: فهم شامل للمقابلة، وتوزيع المواد بواسطة وحدات مركزية، وفي النهاية تحليل موضوعي هادف للموضوعات المختلفة (Marshall & Ross-man, 2012).

وحفاظا على مصداقية المقابلات ونزاهتها، تم تسجيلها وتوثيقها والمشاهدات أيضا، وكذلك الاستطلاعات تمّ نسخها وتسجيل الملاحظات. تعهّدنا بعدم الكشف عن هوية المديرين واستخدمنا أسماء مستعارة لهذا الغرض، والتزمنا بأنّ النتائج تقع في صالح هذه الدراسة فقط. للتحقُّق من صلاحية الدراسة تمَّ إعداد قاعدة بيانات مقرونة بالأدلة الشاملة على وثائق تحليل (اقتباسات) للقضايا ذات الصِّلة (שקדי, 2003).

نتائج البحث

تُعرَض نتائج البحث بحسب الفئات التالية: مفهوم العدالة الاجتماعية لدى المديرين، وما هي مزايا المدير الذي يطبِّق فعليا «العدالة الاجتماعية»، ومفهوم مصطلح «العدالة الاجتماعية» في التعليم، وما هي العقبات التي تحول دون تعزيز العدالة الاجتماعية وما هي الاستراتيجيات التنفيذية الإدارية المتّبعة لتعزيز العدالة الاجتماعية وتحقيقها.

Alhasd-2018-New2.indd 148 06/08/2018 11:58

مفهوم العدالة الاجتماعية عند المديرين:

تشير النتائج إلى أنّ معظم المديرين ينظرون إلى مصطلح «العدالة الاجتماعية» على أنّه مصطلح يدل على المساواة وإعطاء الفرص المتساوية للجميع. في هذا السياق سرد المدير علي:

العدالة الاجتماعية تعني إعطاء فرص متكافئة لجميع الطلاب بغض النظر عن الدين، والجنس، والقومية بالنسبة للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، والحصول على مستحقات الطالب وفقا لرغبته، واستعداده، ونجاحاته، وعطائه، وانتمائه للمدرسة. فمن حق كل فرد الحصول على ما يستحق.

إضافة الى أقوال المدير علي، فقد صرّح أيضا زميله بأقوال مماثلة بخصوص مسألة الحواجز:

العدالة الاجتماعية بالنسبة لي هي: تسوية معادلات، بمعنى أن يكون لدي نقطة انطلاق متساوية تُجاه جميع الطلاب. يجب إزالة كل الحواجز أمام الطلاب وتوفير فرص متكافئة للجميع، وبحسب وجهة نظري يجب توفير نقطة انطلاق متساوية لجميع الطلبة دون وجود تفرقات معيَّنة.

أمّا المديرة أميرة فمالت إلى التأكيد على ضرورة تعزيز المساواة بين الجنسين، وأضافت قائلة: «هناك حاجة إلى تلبية الحاجات للجميع بغض النظر سواء أكان رجلا أو امرأة، وعن مسألة السن والقدرة البدنية... العدالة الاجتماعية هي إعطاء نفس الحقوق المستحقة للشخص مقابل أي شخص في مجتمعه».

في حين تطرَّقت المديرة سماح إلى القِيَم الإنسانية في تعريفها للعدالة الاجتماعية:

العدالة الاجتماعية هي مفهوم يمكن فهمه وتفسيره بطرقٍ كثيرةٍ. وهي من جذور القِيَم الإنسانية. ينبغي أن ينعكس هذا في علاقة متساوية بين المعلمين والطلاب، وفيما بين الطلاب أنفسهم، وكذلك بين المعلمين وأولياء الأمور. كما ينبغي أن ينعكس أيضا في كل عمل ومنحًى وفي كل زاوية وركن.

وفي باب تعزيز القِيَم أضاف المدير عماد واصفا القيم التي يجب على المدرسة تعزيزها وتنميتها لدى الطلاب:

يجب تثقيف الطلاب بمبدأ القبول والاحتواء، والاستغناء عن معلومات مسبقة يمكن أن تؤثر على علاقاتهم بغيرهم من الطلاب وغيرهم من الأفراد.

أبدى معظم المديرين استعدادهم لغرس القِيَم بين الطلاب من مختلف المجموعات الدينيّة لتحقيق العدالة الاجتماعية. ويميل معظمهم إلى ضرورة تعميق فهم التعددية والقِيَم الإنسانية،

Alhasd-2018-New2.indd 149 06/08/2018 11:58

وإلى أهمية احترام مختلف المجموعات الدينيّة. لذا، يحتفلُ معظمهم بجميع الأعياد بُغيةَ التعرُّف على عادات وتقاليد كافّة الطوائف العربية في البلاد.

هكذا يمكننا الاجمال بأنّ معظم المديرين هم على دراية بمفهوم العدالة الاجتماعية وواعين لتطبيقه في البيئة المدرسية، ولم يبد أيّ منهم استغرابًا عندما سمعوا بالمصطلح. وقد أشار معظمهم إلى أنَّهم يعملون وفقا للقيم التي تعزِّز العدالة الاجتماعية في المدرسة، مثل المساواة، والاحترام، والاحتواء، والقبول وتكافؤ الفرص للجميع. وتعتقد الإدارة المدرسية أنَّ التعليم يمثِّل انطلاقة مهمة يمكن من خلالها تحقيق العدالة الاجتماعية.

من هنا ننتقل لعرض ميّزات مدير المدرسة الّذي من شأنه تطبيق العدالة الاجتماعية.

التعليم والعدالة الاجتماعيَّة: ميّزات المدير العامل بالعدالة

بيّنّا في هذه الدراسة أن أغلبَ المديرين يعتقدون أنّ العدالة الاجتماعية تنعكس في التعليم على حد سواء، وذلك من خلال حصول الجميع على حق المساواة في التعليم، ومشاركة الطلاب وأولياء الأمور في اختيار المؤسسة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يهتمّ المديرون بإعطاء حقوق متساوية في التعليم لجميع الطلاب، بغض النظر عن تحصيلاتهم وأوضاعهم المالية ومراكزهم الاجتماعية، ويتّضح هذا فيما ذكره المديرون. في هذا السياق يقول المدير نديم معلِّلا سبل تطبيق العدالة في الميدان المدرسي:

العدالة الاجتماعية هي عبارة عن انطلاقة أساسية لممارسة التعليم الجيد، فمن غير المعقول أن نربي في عدّة قنوات. التعليم هو حق عالمي لكل إنسان دون تمييز بالعنصر، والدين، والجنس والحالة الاجتماعية- الاقتصادية، وللمدرسة دَوْر مهم في تعميق مفهوم العدالة، كونها قيمة إنسانية هامة في التعامل مع الفوارق الاجتماعية والتحصيلية التي يفرزها المجتمع.

في حين عوّل المدير على المعلم في قضيّة تعميق قيم العدالة الاجتماعية في المدرسة:

على كل معلم أن يركز على جميع الطلاب، وليس فقط على الطلاب المميَّزين. وبمجرد أن يهتم بالطلاب الضعفاء ذوي القدرة المحدودة، عندها يكون ذلك ترويجا لقيمة عليا من قِيَم العدالة الاجتماعية المذكورة، وهذا دَوْر كل معلم في المدرسة.

استمرارا لما ورد في نتائج دراسات سابقة، فإنّ للمؤسسة التعليمية على كافة مستوياتها دَوْرا هامّا في إرساء دعائم المساواة والعدالة الاجتماعية وتطويق جميع أشكال التمييز ومواجهة عدم المساواة فيها (Arar, 2015; Wang, 2016). إنّ تنفيذ العدالة الاجتماعية في المدارس يُتيح

Alhasd-2018-New2.indd 150 06/08/2018 11:58

الفرصة لجميع الطلاب للتعلُّم بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية كجزء من التكامل الاجتماعي والوعي المدني. (Preckler et al., 2012). كما وأشارت الأدبيات إلى أنَّ التعاطي من خلال قيم العدالة في الميدان المدرسي يُساعد على ضمان حقوق الأفراد والجماعات في جميع مجالات الحياة. لذلك فإذا عملت المدرسة على بناء الشُّعور بالانتماء الاجتماعي ومساواة الفرص، فإنّ ذلك يقوّي اللحمة الاجتماعية، ويبعد الشعور بالاغتراب والإحباط لدى الطلاب (גל ואייזנשטדט, 2009).

في هذا الصّدد، نورد أقوال المدير عماد بأنّ تقليص الفوارق يعتبر إنجازا مهمًّا يسمح بتكافؤ الفرص بين الطلبة:

يجب أن يكون تمثيل عادل لجميع الطلاب من أجل زيادة ثقتهم بأنفسهم، ليجدوا أنفسهم في المدرسة. في الوقت نفسه، إنّ زيادة الثقة بالنفس تدفع إلى تقليص الفجوات. أعتقد أيضا أنّ الأخذ بالعدالة الاجتماعية يقلّل من الفجوات من خلال إعطاء فرص متكافئة لجميع الطلاب. في يومنا هذا، نجد أنّ لوزارة المعارف سياسة واضحة تتمثَّل في قبول الآخر. هذا هو حال سياستي في المدرسة، فأنا ألزم المعلمين وأصبح جزءا لا ينفصل عن الشعور بها ومعايشتها؛ كي يتسنى لنا تنفيذ العدالة يجب أن يُشعر بها أولا.

تشير تصريحات المديرين إلى أنّه ما دامت هناك حواجز ووجود عدم مساواة في الحقوق والفرص، يصعب على المربين تطبيق العدالة الاجتماعية. مع ذلك، فإنّ لشخصية المدير دَوْرا مهما في تحقيق العدالة الاجتماعية وتوجيه الأداء العمليّ للمؤسسة التربوية لتطبيق المساواة فعليّا في الفرص التعليمية وفي حق التمثيل والحوار، وغير ذلك من القِيَم الإنسانية التي تبني اللحمة بين الطلبة والطاقم المدرسي (Arar, 2015; Theoharis, 2009). لقد اقترح معظم المديرين صفات تساعد على تعزيز العدالة الاجتماعية، مثل القدرة على الإصغاء لجميع أعضاء الهيئة التدريسية وللعاملين في المدرسة وطلّابها، وفي هذا الجانب يذكر المدير نديم الصفات الايجابية والمهمة التي يجب أن يتحلّى بها المدير لتطبيق مفاهيم العدالة وهي: « الإصغاء للآخرين، والتحفيز، والتحرّر من الآراء المسبقة، وإبداء التواضع».

أما المديرة سماح فأضافت إلى هذه الصفات:

يجب أن يكون متفائلًا وحسّاسًا لاحتياجات الآخرين. ويجب أن يكون متعاونا ومشاركًا ... وينبغي أن يكون مرنًا. تكون لديه القدرة على السماع والاستماع إلى وجهات نظر مختلفة. يجب أن يكون ذا قدرة على التواصل مع الآخرين والاتاحة لذلك... متقبلًا ومحتويًا للآخر والمختلف، وينبغي أن يكون مفتوحًا للآراء والابتكارات المختلفة، ومبادرًا، ومتتبعًا جيّدا،

Alhasd-2018-New2.indd 151 06/08/2018 11:58

وأن يكون ذا مقدرة على تقييم عمل الآخرين وتقويمه.

يعتبر معظم المديرين أنفسهم ذوي قدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية في مدارسهم، بالتحلّي بميزات مثل التواضع، وقوّة الشّخصية، والوفاء لقِيَمها والاستعداد لمساعدة الآخرين (انظر: Theoharis, 2009). على الرغم من هذه الميزات، إلّا أنّه ثمّة معيقات تمنع المدرسة العربية من إرساء قيم العدالة وتطبيقها في الأداء التربويّ اليومي.

العقبات التي تحول دون تعزيز العدالة الاجتماعية في المدرسة العربية

يخضع المجتمع العربي لأزمات متقاطعة تعكس فيه علاقة الضبط والتربية المشوهة للهوية الوطنية (أبو سعد ومحاميد، 2014) وكذلك فجوات ملحوظة في الموارد، وغيرها من الأزمات المجتمعية التي يزداد تمثيلها في المدرسة العربية كما أسلفنا أعلاه. وهذه كلّها هي عوامل التي تحول دون تحقيق فعل المساواة في المدرسة العربية. فالمديرون يعزون التمييز الحاصل إلى النقص في الميزانيات المخصّصة للتعليم العربي، وإلى التطور التكنولوجي والتداخل في التربية فيما هو بين أكثر من قطاع مجتمعي من جهة وغياب دَوْر المؤسسات المدنية المكملة للمدرسة العربية من جهة أخرى. لقد ادَّعى المدير عماد أنّ مشكلة المجتمع العربي واضحة حيث يتمثّل تركيزها على الطبقات الاقتصادية المتمكنة:

مرّ على المجتمع العربي الكثير من التغييرات، حيث كان المجتمع العربي التقليدي أكثر دعما وأكثر احتواء لبعضه البعض. أمّا اليوم فنتجت ثقافة تنافسية ترتكز على تعارض بين الاقتصاد التنافسي في الحيز العام والاقتصاد التعاوني الذي قامت عليه القرية العربية. فنجد في المجتمع العربي طبقات في مستوى اقتصادي عال وأخرى في مستوى منخفض، وهذه الطبقات تؤثر على التعليم. هذا ما يسمّى اقتصاد التعليم باعتبار أنّ الوضع الاقتصادي يؤثر بشكل كبير على نواحي التعليم.

عوضا عن التفسير الاجتماعي لعملية التحول الاقتصادي والثقافي هذه، فإنّ المدير محمود نسبَ هذا التمييز إلى السياسات المجحفة بحق التعليم العربي: **ليس غريبا أنّ المدرسة العربية موجودة في أدنى سلم أولويات الدعم، والدعم منوط بإثبات الولاء اليومي من قِبَل المدير والمعلمين من جهة الولاء للدولة، الولاء للمفتش، والولاء للرئيس. فمدارسنا تعيش حالة استثنائية من الولاء والشح في الميزانيات رغم هذا الولاء».**

نسبت المديرة نادرة موضوع التحوُّل في ثقافة المجتمع العربي والاستهلاك المطلق إلى الثقافة الغربية: «المجتمع العربي يتّجه إلى استخدام التكنولوجيا بتقليد الثقافة الغربية على نحو جذريّ. لم يعد هناك اهتمام بالآخر، حيث تحولنا من مجتمع تغلب عليه الصفة الجمعية إلى مجتمع

Alhasd-2018-New2.indd 152 06/08/2018 11:58

فردانيّ».

أشار المديرون إلى العجز عن تحصيل الموارد، وإلى الوضع الاقتصادي المتردّي للمدرسة العربية. وهذانِ عاملانِ متداخلان معيقان للمديرين والموظفين عن تنفيذ مشاريع تعليمية تعزّز من العدالة الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، صرّح عدد من المديرين بأنّ وعي المعلمين غير كافٍ فيما يتعلق بحقوق الطلاب. وهو ما استطعنا أن نتلمّسه في أقوال المدير نديم:

يلعب الوضع الاقتصادي والنقص في الموارد دَوْرا مهمًّا في تشكيل العائق لتعزيز وتحقيق العدالة الاجتماعية:» تعزيز العدالة الاجتماعية يحتاج إلى موارد مالية. كان لديّ بعض الحالات التي لم أتمكّن فيها من تمويل أنشطة تعزّز العدالة الاجتماعية، منها تمكين كل طالب من المشاركة في رحلة أو في مناسبة اجتماعية أو عرض، أو المشاركة في جولة تتطلّب دفع المال».

كذلك أسهبت المديرة عبير في وصف الحالة الاقتصادية المتدنية للأهل والتي تحول من أن يشكّلوا مصدر داعم مادي للمدرسة:

الموارد بالطبعِ هي مهمّةٌ، لكنها في الماضي كانت قليلة. كانت هناك منح دراسية وجهات مانحة. لكن اليوم ومعَ سياسةِ الإدارة الذاتية، هنالك مساهمة عظيمة للموارد التي جاءت لمعالجة الجانب التربوي وبشكل خاص تعزيز العدالة الاجتماعية في المؤسسة التعليمية. في بعض الأحيان كانت هناك حاجة لتطوير مشروع معيَّن، على سبيل المثال، مشروع يتعلق بالرياضيات بسبب نقص الموارد، ورغم توفّر إمكانات هائلة لدى الطلاب إلّا أنّنا لم نتمكَّن من التقدم في المشروع.

هذا، وأضاف المدير محمود في شرح شح الميزانيات: نظرا لأنّ أغلبية الطلاب هم من الأقلية، ويعيشون وضعا اقتصاديّا صعبا، والآباء لا يملكون الموارد المالية، أو هم بلا دخل كاف بسبب عدد أنفار الأسرة العربية الكبير، كل هذا يؤدي إلى وجود صعوبات اقتصادية كما أبرزت نتائج الأبحاث السابقة (انظر: עראר ואבו-עסבה, 2013). لهذا، من الصعب الحصول على مساعدة أولياء أمور الطلبة لتقليص الفوارق فيما بينهم، ومثلما ذكر محمود من قبلُ: «جمع التبرعات من الأهل أمر صعب للغاية؛ لأنّه وكما ذكرت، وضعهم المادي يتراوح بين دون المتوسط إلى الصعب، مما يؤول إلى حالة يصعب فيها جمع المال من الأهل لتغطية تكاليف الطلاب الآخرين».

من تحليل المعضلة الأولى التي طرحت في المقابلة، فإنّ هذه الدراسة تشير إلى أنّ المديرين جميعا هم على استعداد وجاهزية لمساعدة الطلاب الذين لديهم قيود طبية، ومعظمهم

Alhasd-2018-New2.indd 153 06/08/2018 11:58

شهدوا مثل هذه المشاكل داخل مدارسهم، فهم يصارعون لصالح هؤلاء الطلاب. والأكثر منهم مستعدون لإبداء التجاوب مع أيّ طالب وخاصة ممّن هو مِن ذوي الإعاقات البدنية والعقلية والاجتماعية. لقد أشارَ المدير نديم إلى ما يلي:

«في الحالاتِ الأربعِ الصعبة التي شهدتها المدرسة، سمحنا للحافلات بالوصول إلى أقرب نقطة للصفوف (بين 50 و 70 م). تلقينا مساعدة مؤقتة وغير مقياسيّة بما في ذلك الحمل على مساعدة الطلاب والوالدين والشّخص المساعد والمعلم".

كذلك يشرح المدير عماد: «في الحالة التي ذكرت قمت بجمع الأموال، وتجنيد شركاء لإتاحة إمكانيّة الوصول إلى المدرسة، وجمع التبرعات والعمل التطوعي، ولا أفوّت دقيقة واحدة».

يتحدّث المدير محمود بشكل عام: « أنا أقوم بممارسة الضّغط المتواصل على المجلس المحلي، وأيضا بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من خلال مفتش المدرسة. صحيح أنّ مثل هذه الحالة هي مؤقتة ولكن يجب أن تعمل بجهد موازٍ لأنّه يساهم بشكل كبير في مصلحة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة».

هكذا، يمكننا أن نستنتج من أقوال المديرين أنّ هناك أهمية كبيرة لما يتعلق بتخصيص الموارد والأموال التي تحول دون تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، هناك أهمية كبيرة للاستراتيجيات التي يجب عليهم اتخاذها للتغلب على تلك العقبات وتعزيز العدالة الاجتماعية وتحقيقها في مبنى المدرسة.

استراتيجيات لتعزيز العدالة الاجتماعية وتحقيقها

يعملُ معظم المديرين وفقا للخطط والمشاريع التي ترمي إلى تحقيق العدالة الاجتماعية، مثل توظيف الكادر المدرسي لخدمة تحقيق العدل والمساواة في التعليم وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي في المدرسة، غير أنّ المدارس العربية تواجه صعوبة في تجنيد موارد مادية من الخارج خاصة من الأهل. بالرغم من ذلك، يضعُ معظم هؤلاء المديرين الطالب في المركز ويبذلون جهدا كبيرا لمساعدتهم للحصول على حقوقهم وبالتالي جعلهم يشعرون بالأمان والمساواة داخل المنظومة.

يرى المديرُ محمود أنه يمكن أن نساعد الطلاب من خلال التبرعات:

«هناك الكثير من الحالات اليومية الّتي بها تُعرَف خلفية الطلاب. لقد طوّرنا عدة طرق للاتصال فيما بين المعلمين لتعرُّف كل طالب ولتعرُّفِ خلفيته لمساعدته بأفضل

Alhasd-2018-New2.indd 154 06/08/2018 11:58

طريقة ممكنة. على سبيل المثال، لا يشترك صف في رحلة أو فعالية مدرسية ما دامَ هناك طالب ليس بمقدوره المشاركة بسبب ناحية اقتصادية؛ ومن واجب المعلم توفير مساهمة مالية لهؤلاء الطلاب [...]؛ .

عند تحليل المعضلة الثانية التي تُبْرز قصة الطالب الذي لا يمكنه الاشتراك في الأنشطة المدرسية نتيجة الضائقة المالية، ادَّعى معظم المديرين أنّه كان من واجب المدرسة إشراك الطلاب في مختلف الأنشطة، على الرغم من الوضع الاقتصادي الصعب. عادة ما تخصّص الموارد لتمويل جميع الأنشطة لجميع الطلاب، وأنّه لا يمكن أن تكون حالة بألّا يشترك طالب في الفعاليات بسبب وضعه الاقتصادي الصعب في المنزل. غالبا هناك سعي لتحصيل منح دراسية أو إبلاغ وزارة التربية والتعليم عن حالة هؤلاء الطلاب لكي يتسنّى حصولهم على التمويل. بهذه الإجراءات تكون تهيئة كفاءة الفرص لجميع الطلاب، وبالتالي تحقيق العدالة الاجتماعية.

على سبيل المثال، فإنّ المدير عماد يقوم بتحصيل مكافآت وملابس للطلاب الذين هم في ضائقة.

بالإضافة إلى ذلك، يعمل المديرون على تمكين الطلبة ذوي الصعوبات من الحصول على ساعات فردية، ووجبة ساخنة، وبالتالي تعزيز محبتهم تُجاه المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، تم بذل الجهد لتسليط الضوء على نقاط القوة عند كل طالب وطالب.

تذكر لنا المديرة منال:

«يرتكز نهج المعلمين اليوم على العدالة الاجتماعية. وهو الّذي ينعكس في ساعات العمل الفردي خلال برنامج الأفق الجديد، مما ساهم بشكل كبير. هذه هي سياسة وزارة التربية والتعليم في مسارها إلى العدالة الاجتماعية».

يعتقد المدير علي أنّ الأنشطة لا تحتاج إلى تمويل كبير، ولكنها تظلّ الحجر الأساس لتحقيق العدالة الاجتماعية:

من واجب المدير أن يسعى في البحث عن مصادر لتحصيل الموارد، وعقد جلسات مع أصحاب الموارد لإقناعهم وإقناع الأهل أنّ ذلك يعود بالفائدة على المدرسة. في مدرستنا نُخصّص أيّامًا فاعلة ندعو فيها شيوخًا من الديانات المختلفة، وكلٌّ يتحدث عن ديانته وإيمانه .... في الرحلات يخرج الجميع بدون تفرقة في السنّ. في أيّام الأعياد، نقيم احتفالات بغض النظر عن الطائفة، مع تزيين المدرسة ودعوة الآباء... بالنسبة للنظام الغذائي، نحضّر وجبة إفطار صحية للأطفال الفقراء الذين يعانون من سوء التغذية.

Alhasd-2018-New2.indd 155 06/08/2018 11:58

تعطي المديرة سماح بعض الأمثلة التي يمكن أن تساعد في التغلب على العوائق التي تحول دون النهوض بالعدالة الاجتماعية:

أنشطة التعليم الرسمي، وكيفية حل النزاعات، واستخدام الموارد، وطبيعة مضمون الدروس، ونظام الترقيات، وتجنيد الآباء والاتصال بالمجتمع والمؤسسات المكمّلة حيث لديها العديد من الرسائل المتعلقة بالعدالة الاجتماعية. تذويت القيم لدى الإدارة والمربين والمركّزين، وتعيين مسؤولين بحسب التخصص، وتقديم الدعم العاطفي والعمل على التطوير المهني للمعلمين، والمشاركة في اتخاذ القرار، وبناء أطر اختيارية، وبناء أطر لدعم الطلاب الضعفاء على حدة والأقوياء على حدة وإشراك أولياء الأمور في مختلف المهامّ.

تشير المشاهدات إلى أنّ معظم المدارس تتمتّع ببيئة مريحة ومشجعة واحتفائيّة. بالإضافة إلى ذلك، ظهر عدد من ميزات المديرين التي تدلّ إلى إيمانهم بمبدأ العدالة الاجتماعية، والعمل على تعزيز وتطبيق مختلف الاستراتيجيات لتعميق المساواة في مدارسهم (Arar, 2015; Theoharis, 2009). فيما يلي بعض الأمثلة على ذلك: في إحدى المشاهدات كان هناك احتفال لأعضاء الطاقم، وفي جميع المشاهدات بدا الالتزام بالزيّ المدرسي، ومشاركة معظم المدارس في توفير الوجبة الساخنة للطلاب. كما وأظهر العديد من المديرين تقديم الدعم لموظفي المدرسة ومعَهم الطلاب والمعلّمين والعمال.

أفاد المعلمون أنّهم يبدون دائما الاستعداد لتنفيذ المشاريع والأنشطة وعمل الاحتفالات من أجل تحقيق المساواة للجميع، وكذلك بذل الجهد في تحصيل الموارد من خارج المدرسة. علاوة على ذلك، فإنّ معظم المديرين يُولونَ الطلّابَ أهمية كبيرة، ويسعى الجميع في مساعدتهم كي يحصلوا على حقوقهم ومنحهم الشعور بالثقة والاطمئنان. كذلك، يرى المديرون أنّ الصفات الّتي يتحلّى بها المدير تساعده في تعزيز العدالة الاجتماعية كما سيتضح أدناه.

في الختام، أظهرت النتائج أنّ هناك أهمية كبيرة لتخصيص موارد متساوية، ولتكافؤ الفرص وإعطاء الطلابِ حقوقًا متساوية في الوسط العربي لتعزيز العدالة الاجتماعية. كما أنّه يجب النظر في أهمية الخصائص والمميزات التي يتمتّع بها مدير المدرسة كي يتم تطبيق العدالة الاجتماعية على نحو أفضل.

Alhasd-2018-New2.indd 156 06/08/2018 11:58

مناقشة

سلّطت الدراسة الحالية الضوء على مفهوم العدالة الاجتماعية وتطبيقه من قِبَل المديرين في المدارس العربية.

تشير الدراسة إلى أنّ معظم المديرين يؤكدون أنّ للتربية والتعليم دَوْرا مفصليا في تحقيق العدالة الاجتماعية، وعليه، يهتمّ المديرون بأن يحصل جميع الطلاب على نفس الحقوق في التعليم بغض النظر عن المستوى التحصيلي أو الوضع الاقتصادي أو الحالة الاجتماعية للطالب (Slater et al., 2014; Wang, 2016). من حيث الفهم العمليّ للعدالة الاجتماعية، تشير النتائج إلى أنّ المديرين ينظرون إلى مصطلح «العدالة الاجتماعية» على أنّه موازٍ للمساواة حيث توفير فرص متساوية للجميع بغض النظر عن السنّ، والجنس والديانة، وهو ما يتماشى مع ما ظهر في نتائج الدراسات السابقة في هذا الصّدد (Arar, 2015; Slater et al., 2015; Tikly & Barrett, 2009).

تتطلَّب العدالة الاجتماعية اعترافًا إيجابيًا بمختلف الثقافات، والأعراق، والأجناس، والأديان (Applebaum, 2003). هذا الوضع ينعكس في الدراسة الحالية بأنّ معظم من شملهم البحث أكّدوا على دَوْر المدرسة في إشراك الطلاب في مختلف الأنشطة على الرغم من الوضع الاقتصادي الصعب أو الانحدار العرقيّ (Arar et al., 2016). كما وتعرض المديرون إلى ذكر الجهد الذي يقومون به لتوفير الموارد والمنح الدراسية. كذلك قيامهم بجرد احتياجات الطلاب، ومن ثَمَّ المطالبة بتمويل مصروفاتهم من قَبَل وزارة التربية والتعليم، وذلك لِمنحهم فرص تعليمية عادلة ومساوية. هذا في حدّ ذاته يشمل توفير المساعدات للطلاب المُدمَجينَ في المدارس المشاركة في البحثِ، خاصة أولئك الذين يعانون من مشاكل طبية، الأمر الّذي يدلّ على الوعي لملائمة الموارد وإزالة الحواجز من أمام أولئك الطلاب (Riddle, 2009). كما وتطرَّق بعض المديرين إلى ما وصفوه بعمل المجموعات من أجل هؤلاء الطلاب في مُواجهةِ المؤسسات المسؤولة(Arar & Oplatka, 2016) .

أمّا فيما يتعلّق باستراتيجيات تطبيق العدالة في المدرسة فإنّ نتائج البحث تؤكِّد على ضرورة تنمية مهارات الطالب الخاصة وصقل شخصيته، وإتاحة فرص التعلم المتساوية لغيره من الطلّاب، واتخاذ القرارات في بيئة مدرسية داعمة، تؤسس لثقافة الحوار بين قطاعات ومتعاطي العملية التعليمية من الطواقم المدرسية والطلاب والأهل. إنّ تطوير مثل هذه القدرات يرتكز على التعليم المبني على التفاهم والتقدير والحكم الذاتي، وهذا يلعب دورا رئيسًا في تطوير

Alhasd-2018-New2.indd 157 06/08/2018 11:58

القدرة على اتخاذ القرارات في وقت لاحق من شؤون الحياة، وليس فقط توفير الموارد اللازمة للتعليم بشكل فردي (Slater et al., 2014; Tikly & Barrett, 2009;Wang, 2016).

أكَّد المديرون على أنّ عدم قدرتهم على توفير الموارد لتقليل الهوة الاجتماعية والتحصيلية بين الطلاب، تعد من العوائق التي تمنعهم من تنفيذ المشاريع المانحة للطلاب ذوي الاحتياجات المادية، وعليه فإنّ ذلك يحول دون تحقيق العدالة الاجتماعية عمليّا (انظر: Slater et al., 2014). بالإضافة إلى ذلك، أوضح بعض المديرونَ أنّ الأمر لا يقتصر على نقص الموارد فقط، بل يضاف إليه عدم وجود الوعي الكافي للفروقات ونقص الموارد المادية والبشرية والتعليمية على حد سواء، وتجنب التطلع إلى تحقيقها فيما بين بعض المعلمين (Arar, 2015; Wang, 2016). مِن المديرين مَن تطرّق إلى غياب التربية للهوية الوطنية في منهاج التدريس، وانعدام مفاهيم وأنشطة في المنهاج تهدف إلى وجود التربية التعددية وتعميق جسر التواصل بين الأديان، خاصة في المدارس المختلطة، وهي الهوة التي يدأب المديرون على سدّها من خلال دعم أنشطة وسيرورات تربوية تتيح هذا التعرف على الأديان وتتيح التواصل فيما بينها على عكس الخطاب التربوي الرسمي الذي بُنِيَ أصلا على تعميق الطائفية في المنهاج المدرسي (أبو سعد ومحاميد، 2014، Arar & Ibrahim, 2016).

تشير النتائج أيضا إلى أنَّ معظم المديرينَ يبحثون عن طرق لتخصيص وتجنيد الموارد كاستراتيجية لتعزيز العدالة الاجتماعية، مثل إقناع أولياء الأمور بالمشاركة في تمويل المشاريع. كما أنّهم يُبادِرونَ إلى القيام بأنشطة تساعد الطالب على أن يكون في المركز (Lindsey & Lindsey, 2011; Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009). هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة جال وآيزنشتات (2009)، وبحسبها يُساعدُ الوصول إلى العدالة الاجتماعية على ضمان حقوق الأفراد والجماعات في جميع مجالات الحياة، إذ لها دَوْر مهمّ في بناء الشعور بالانتماء الاجتماعي، وغيابها يُسهم في الشعور بعدم الانتماء، والاغتراب والإحباط (Furman, 2011; Wang, 2013).

علاوة على ما تقدم من الإشارة إلى الهوة بين المجتمعين العربي واليهودي، فثمّ تغييرات يمر بها المجتمع العربي في مجالات حياتية عدة، منها عدم المساواة في التمثيل والتأثير في صنع القرار السياسي، الاستثناء من القطاع العام والتشغيل، وزيادة الاكتظاظ السكاني نتيجة لعدم وجود خطط التطوير والبناء، وبدلا من حلّ المشكلة تتصدر الأجندة السياسية خطط التضييق والتخنيق، وهو ما ينعكس على زيادة نسبة العنف في المجتمع العربي. من هنا تصبح المدرسة العربية ساحة للفجوة الرقمية والاجتماعية، ممّا يحول دون إرساء قواعد المساواة

Alhasd-2018-New2.indd 158 06/08/2018 11:58

والعدالة فيها (Arar & Haj-Yehia, 2016).

من حيث خصائص القيادة للعدالة الاجتماعية في المدارس، تُظهر النتائج أنّه لصفات المدير الدَّوْر الرئيس في تحقيق العدالة الاجتماعية (Theoharis, 2009) خاصة إذا ما نجح المدير في فهم خلفيات الفوارق وطوَّر خططا واستراتيجيات للتعامل معها خلال إدارة الموارد وتصريفها، وتعزيز القوى البشرية، وآليات المشاركة، وتعزيز الانتماء وثقافة التحفيز(Arar, 2015; Furman, 2012; Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009). معظم المديرين الذين جرَت مقابلتهم أشاروا إلى الميزات التي تساعد على تعزيز العدالة الاجتماعية: التحلّي بالخلفية الثقافية والتعليمية لمدير المدرسة، وقدرته على الإصغاء "mindfulness"؛ والتزام التواضع، وإبداء المرونة الاجتماعية، والتزوّد بالرؤية الواسعة، وتقبل الآخر. هذه كلّها يجب أن تعكس اهتمامه بجميع الطلبة وهمومهم الفردية (Arar & Oplatka, 2016; Berkovich, 2014). ويجب أن يكون المدير قياديا في المقام الأوّل ومسؤولًا عن قراراته ومتتّبعا لها، ولديه القدرة على تقدير وتقييم (وتقويم) أعمال الآخرين. وأخيرا، يجب أن يكون مبادرًا وحازمًا ومنخرطًا في كل ما يحدث في المدرسة (Arar et al., 2017; Brooks & Miles, 2006).

من حيث بناء القيم والهوية الشخصية والاجتماعية، فإنّ معظمهم يعملون وفقا للقِيَم التي تعزِّز العدالة الاجتماعية في المدرسة مثل: المساواة، والاحترام، والإدماج، وقبول الآخر وتكافؤ الفرص للجميع (Lindsey & Lindsey, 2011)، وهذه هي القيم والآليات التي طغت على سلوك معظم المديرين، ومنها نشر قيم التعددية لدى الطلاب من مختلف الطوائف، وتثقيف الطلاب حول احترام الانتماءات الدينية والتعرف على المختلف والمشترك فيها (انظر: Broooks et al., 2015; Slater et al., 2014).

لهذه الدراسة عدة إسهامات. فعلى المستوى الاجتماعي، تظهر الدراسة أهمية تشريع الحقوق التي تعزز مبدأ الإنصاف في المدرسة. كذلك الاعتراف بالتنوُّع بصفته قيمة تربوية والتركيز على الفرد في توزيع الموارد وفي تقنين المناهج التربوية (Arar et al., 2017). بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الدراسة تسلِّط الضوء على ضرورة تعميق مفهوم العدالة في الخطاب والأداء المدرسي، وتعزيز ثقافة المشاركة في السيرورات والأنشطة المدرسية المختلفة (Brooks et al., 2015; Frase, 2009).

بملخَّص بسيط، فإنَّ نهج العدالة الاجتماعية يوجِد معه طريقة تفكير جديدة في تعليم يرتكز على الحرية، وتطوير القدرات، وتعزيز التحديات، وامتلاك رأس مال إنساني، وتتبّع نهج

Alhasd-2018-New2.indd 159 06/08/2018 11:58

الحقوق.

لهذه الدراسة محدّدات تحول دون تعميم النتائج على نطاق واسع ومنها: عدد المشاركين في الدراسة، واستخدام الأسلوب النوعي؛ ممّا يحول دون إمكانية تعميم النتائج على جميع المديرين في المجتمع العربي. لذلك، نوصي بإجراء دراسة مماثلة على عدد أكثر من المديرين، وأخرى تُعنى بالأداء اليومي للطواقم المدرسية بخصوص تعميق العدالة الاجتماعية.

المصادر

أبو سعد، إ. (2013). البدو الفلسطينيّون الأصلانيّون في النقب: تمدّن قسريّ وحرمان من الاعتراف، **مدى الكرمل**، ملف 1.

أبو سعد، إ ومحاميد،ح. (2014). المنهاج المدرسي وبلورة الهوية الشبيبيّة الفلسطينية في جهاز التعليم العربي في إسرائيل، **النبراس**، 8، 83-48.

غانم، أ ومصطفى، م. (2009). **الفلسطينيّون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصليّة في الدولة الإثنية**. رام الله: مدار.

Abu-Saad, I. (2006). Palestinian education in Israel: The legacy of the military government“, *Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal, 5(1)*, 21-56.

Ald’as, N. E. & Pianzo, D. (2013). Communication and Engagement for Social Justice. *A Journal of Social Justice, 25*, 343-348.

Applebaum, B. (2003). Social Justice, Democratic Education and the Silencing of Words that Wound. *Journal of Moral Education, 32(2)*, 151-162.

Arar, K & Haj-Yehia, K. (2016). *Higher education and the Palestinian minority in Israel.* New-York: Paglrave Macmilan.

Arar, K. (2014). Gender Discourse in an Arab-Muslim High School in Israel: Ethnographic case study. *Journal of Educational Change, 15(3)*, 281-301.

Arar, K. (2015). Leadership for Equity and Social Justice in Arab and

Alhasd-2018-New2.indd 160 06/08/2018 11:58

Jewish Schools in Israel: Leadership Trajectories and Pedagogical Praxis. *International Journal of Multicultural Education*, *17(1)*, 162-187.

Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for National Identity: Arab school principals and teachers dilemmas and coping strategies. *Journal of Educational Policy*. Doi 10.1080/02680939.2016.1182647.

Arar, K., & Oplatka, I. (2016). Making sense of social justice in edu cation: Jewish and Arab leaders' perspectives in Israel. *Manage ment in Education*, Vol. 30(2) 66–73.

Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural of edu cational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. Compare: *A Journal of Com parative and International Education*, VOL. 47, NO. 2, 192–206.

Bell, L. A. (2007). Theoretical Foundations for Social Justice Educa tion. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (2nd ed., pp. 1-14). New York: Routledge.

Berkovich, I. (2014). A socio-logical framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration, 52(3)*, 282-309.

Brooks, J. S. & Miles, M. (2006). From scientific management to so-cial justice . . . and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 10*, Article 21. Retrieved from http://www.ucalgary.ca/iejll

Brooks, J.,C.Knaus, and H. Chang. (2015).“Educational Leadership against Racism: Challenging Policy, Pedagogy and Practice “*In ternational Journal of Multicultural Education* 17

Alhasd-2018-New2.indd 161 06/08/2018 11:58

(1): 1–5.

Cribb, A. & Gewirtz, S. (2003) 'Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice' in C. Vincent (ed.) *Social Justice, Education and Identity,* London: Routledge Falmer.

Dover, G. A. (2013). Getting "Up to Code": Preparing for and Con fronting Challenges when Teaching for Social Justice in Stan dards-Based Classrooms. *Action in Teacher Education, 35*, 89-102.

Fraser, N. (2009). Scales of justice: *Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.

Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly* (Published online 5 January 2012). pp. 1-39. WA, USA.

Gibton, D. (2011). Post-2000 law- based educational governance in Is rael: From equality to diversity. *Educational Management, Ad ministration and Leadership, 39(4)*, 434- 454.

Glanz, J. (2010). Justice and caring: Power, politics and ethics in strate gic leadership. *ISEA,* 38(1), 66-85.

Grant, A. C. (2012). Cultivating flourishing lives: A robust social jus tice vision of education (P. Ketz, Trans.). *American Educational Research Journal, 49(5)*, 910-934. Retrieved September 2014 From: http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5574

Jean-Marie, G., Normore, A.H., & Brooks, J. (2009). Leadership for so cial justice: preparing 21st century school leaders for new social order. *Journal of Research on Leadership Education, 4(1)*, 1-31.

Kenreich, T. D. (2013) Introduction, In T. D. Kenriech (Ed.) *Geography*

Alhasd-2018-New2.indd 162 06/08/2018 11:58

and Social Justice in the Clasroom. New York: Routledge, pp. 1-7.

Lindsey, R., & Lindsey, D. (2011). Social justice: Focusing on assets to overcome barriers. In: A. Blankstein & P. Houston (eds.), *Lead ership for social justice and democracy in our schools* (pp. 25-44). Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press.

Marshall, C., & Rossman, G. (2012). *Designing qualitative research* (2nd edition). Thousand Oaks, Cal. Sage Publications.

Morris, B. (1991). *The birth of the Palestinian refugee problem*, Cam bridge: Cambridge University Press.

North, C. (2008). What is all this talk about "social justice"? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record,* 110 (6), 1182-1206.

Nussbaum, B. K., & Chang, H. (2013). The Quest for Diversity in Christian Higher Education: Building Institutional Governance Capacity. *Christian Higher Education, 12*, 5-19.

Oplatka, I. (2013). "The Place of 'Social Justice' in the Field of Edu cational Administration: An Historical Overview of Emergent Area of Study." *In International Handbook of Social [in]Justice and Educatoinal Leadership*, edited by I. Bogoch and C. Shields, 15–35. Dordrecht: Springer Publishing

Oplatka, I., & Arar, K. (2016). Leadership for Social Justice and the Characteristics of Traditional Societies: Ponderings on the Application of Western-Grounded Models. *International Journal of Leadership in Education, 19*:3, 352-369.

Papa, R., Eadens, D., & Edens, W.E. (Eds.) (2016). *Social justice in*

Alhasd-2018-New2.indd 163 06/08/2018 11:58

struction - empowerment on the chalkboard. New York: Springer.

Preckler, M., Sainz, V., García, T., Garcia, J. A., & Ordoñez, E. (2012). Representations of social justice. *Universidad Autonoma de Madrid (Spain)*. London: 538-547.

Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education, 4*, 1-31.

Riddle, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education Discourse. *Centre for Research in Education Inclusion and Diversity*. University of Edinburgh. pp. 283-297.

Slater, C., Potter, I., Torres, N., & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the Perspective of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education, 28(3)*, 110-115.

Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York: Teach ers College Press.

Tikly, L., & Barrett, M. A. (2009). *Social Justice Capabilities and the Quality of Education in Low Income Countries*. University of Bristol, UK. pp. 1-29.

Wang, F. (2016). "From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice." *Leadership and Policy in Schools 15* (1): 1–20.

Wang, H. (2013). A Nonviolent Approach to Social Justice Education. *Educational Studies*, 49, 485-503.

Woods, P. A. (2005). Social justice and democracy. *Democratic Leadership in Education.* London: Sage. pp. 16-18.

Alhasd-2018-New2.indd 164 06/08/2018 11:58

גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך מ' באואר וג' גאסקל (עורכים), **מחקר איכותני – שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל** (עמ' 49-69). תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

גל, ג' ואייזנשטדט, מ' (2009). **מבוא: נגישות לצדק חברתי.** ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. עמ' 11-22.

ג'רה, ר' (2013). **החברה הערבית בישראל.** ירושלים: מכון ון ליר.

דהאן, י' (2010). צדק חברתי ושוויון הזדמנויות בחברה בכלל ובחינוך בפרט. **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי, 5**, 71-74.

הכנסת – מרכז מחקר ומידע. (2012). **שנתון סטטיסטי לישראל.** ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

יהושוע, צ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה.** גבעתיים: מסדה. עמ' 49-62.

מכון טאוב. (2014). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים: ישראל.

סבירסקי, ש' ודגן בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי- שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך הישראלי 2009.** תל אביב: מרכז אדוה.

עזרא, ע' (2006). **צדק ושוויון: צריך העדפה מתקנת.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עראר, ח' ואבו-עסבה, ח' (2013). גורמים מעכבים בפעילותן של מחלקות החינוך בשלטון המקומי הערבי, **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 30, 131- 162.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר תיאוריה ויישום.** תל-אביב: רמות. עמ' 69-80.

Alhasd-2018-New2.indd 165 06/08/2018 11:58