تحديات تولي منصب الإدارة في المدارس العربية في إسرائيل

ملخص

يعاين هذا البحث تحديات تولي منصب الإدارة المدرسية كما يعكسها مدراء جدد ذوو اقدمية ثلاث سنوات في إدارة مدارس عربية في إسرائيل. ولغرض التعرف على اهم التحديات التي واجهتهم وطرق التعاطي معها، اعتمدنا منهج البحث الكيفي وقمنا بمقابلة 20 مدير ومديرة مدرسة في جهاز التعليم العربي. تعكس نتائج البحث تحديات الانتقال من مهنة التدريس الى مهمة الإدارة المدرسية من حيث مفهوم الوظيفة، تشابكها وتجاوزها حدود المدرسة لتشمل الاهل، والمجلس المحلي ووزارة المعارف، فالى جانب تمرس المدير السابق في الأداء التربوي، ترتكز مهمته الجديدة على البعد التنظيمي، وبعد العلاقات، وإدارة لارادات متناقضة وفعل الانسجام فيها. وتظهر النتائج ثلاث مراحل أساس في الإدارة التربوية، مرحلة الانتقال من التدريس الى الإدارة وما تكتنفه من غموض وتقلبات، المرحلة الثانية وتشمل إدارة التحديات، خاصة في سعي المدير لبناء ثقافة مدرسية وتحديد وجهة جديدة للمدرسة وتفعيل الطاقم وتجاذب الارادات والموارد، وفي هذه المرحلة يؤسس المدير لثقافة المدرسة وهو ما ينعكس على أداء المعلمين من جهة وعلى علاقات المدرسة مع محيطها الداخلي والخارجي، وتجمل الدراسة في اقتراحات لتحسين أداء مدير المدرسة في سنوات عمله الأولى. تختتم المقالة بتوصيات نظرية وتطبيقية من شانها ان تساهم في فهم ديناميكية الانتقال الى منصب الإدارة المدرسية في جهاز التعليم العربي وفي أجهزة تربوية ذات سمات ونسق مجتمعي مماثلة.

كلمات مفتاحية: الإدارة المدرسية، جهاز التعليم العربي، الثقافة المدرسية، تعيين المدراء.

مقدمة

حظت الأبحاث حول التحديات التي يواجهها مدير المدرسة الجديد في بداية طريقه بالاهتمام المتصاعد في الأوساط الأكاديمية، وخاصة في أوساط الباحثين في مجال التربية والجهات المهنية المسوقة (אבני ראשה, 2009; Shapira, Arar, 2010 ,Azaiza; Walker & Qian, 2006 ;Stevenson, 2006 ;Earley & Weindling, 2004; Oplatka, 2012)، خاصة في ظل تغيرات مرحلة ما بعد الحداثة وانعكاسها في أداء المدرسة، بما يشمل التفجر المعرفي، الشفافية التنظيمية، ومشاركة الأهالي وتدخلهم في العملية التربوية وغيرها من الانعكاسات (Waite, 2016)، حيث تؤكد هذه الأبحاث على الانتقال الحاد بين مهنة التدريس ومهنة الإدارة في المؤسسات التربوية، وهو انعطاف حادّ وحاسم في حياة الفرد، ويشكل نقلة نحو مجال يختلف في اعتباراته من ناحية الوقت، المدى والمحتوى. من ناحية أخرى، يعتبر هذا نقلة إلى إطار يتطلب تعاملا مختلفا، من حيث النسق البنيوي، التعليمي والتربوي، والثقافي والتقني والإنساني، وغيرها (Author et al., forthcoming; Oplatka & Waite, 2010) لذلك يعتبر منصب المدير منصبا، متشعبا،

متشابكا، مما يتطلب مهارات إدارية وقيادية وتربوية في ان واحد (Crow, 2006; Murphy & Vriesenga, 2006; Normore, 2004.

كما ويذهب بعض الباحثين الى الاعتقاد إن تولي وظيفة إدارية هو جزء من التقدم المهني، والذي يتضمن انتقالا وظيفيا ومهنيا واجتماعيا الى جانب ضرورة التأقلم والتوفيق المتبادل بين التنظيم والإدارة من ناحية، وبين الانشغال في تشكيل هويتين- المهنية والشخصية من ناحية اخرى (Howard, 2006; Wasagona & Murphy, 2006; Waite,). على الرغم من تعدد الأبحاث التي عاينت تحديات مديري المدارس الجدد، خاصة في ظل تحديات عصر العولمة وتداعياته بداية بالهجرة، والتنوع السكاني، واللجوء والتداخل الحاصل في المدرسة كتنظيم (Oplatka, 2012; Wildy & Clarke, 2008; Waite, 2016)، الا ان بحث تحديات مديري المدارس في المجتمع العربي تكاد تكون معدومة، وخاصة في تعاطيها مع الخاصية السياسية والثقافية لهذه الأقلية.

نهدف في هذا البحث، تقصي تعامل المديرين الجدد في المجتمع العربي مع موضوع تولي المنصب الإداري والصعوبات في الانتقال من مرحلة التدريس الى مرحلة الإدارة، كما ونصبو من خلاله رصد التحديات التي تواجه المدير الجديد في مشواره المهني، وخاصة مرحلة الانتقال من التدريس إلى الإدارة، في سنوات الإدارة الثلاث الاولى.

يساهم هذا البحث في أهمية تشخيص التحديات وطرق تعامل المديرين الجديد في المجتمع العربي مع عقبات تولي الإدارة، والمفاهيم التي يساهم في توضيحها في تسهم نجاعة الاستعداد لتولي منصب الإدارة المدرسية في جهاز التعليم العربي وفي أجهزة أخرى ذات صفات مماثلة.

تولي منصب الادارة المدرسية- اطار نظري

يترافق الانتقال من التعليم إلى الإدارة بتحديات، التزامات ومسؤوليات عديدة. تتمثل المسؤولية فيه بالجوانب التنظيمية، المهنية، والترقي المهني، (Opplatka, 2012). اما مهمة المدير الرئيسة وهي قيادة المدرسة وتوجيهها تربويا وتعليميا في مجالات عدة مثل: تشكيل الرؤيا، قيادة الطاقم، التركيز على الفرد، وإدارة العلاقات بين المدرسة والوسط العام (Stevenson, 2006).

لقد عدّد بعض الباحثين (גוטרמן, 2006; Jacobson, 2011; Sammons, Gu, Day & Ko, 2011) مميزات المدير وصفاته المطلوب إبرازها في منصبه، مثل: تولي المسؤولية، التصميم، الثقة بالنفس، التوازن العاطفي، الحسّ العامّ، الرؤيا للمدى البعيد، التعامل بحكمة مع العثرات، التفاؤل، المبالاة والحرص على إعداد المدرسة من ناحية انتهاج طريقة عمل إيجابية مع طاقم العمل.

كما تسوق نفس الأبحاث انه ينبغي على المدير أن يتحلى بقدرته على التواصل الإنساني على مستوى عال، الى جانب استخدام ناجع للموارد، والخبرة في نظم العمل، وبناء نظام مؤسس على الثقة، وتأهيل معلمين في المدرسة والقدرة على تحسين الأجواء التربوية والتعليمية المثيرة للتحدي. بناء على ما تقدم بات من الضرورة الإحاطة بمفهوم ودلالات الإدارة المدرسية، من خلال فهم الانتقال من التدريس الى الإدارة المدرسية (Waite, 2016).

هذا ونشهد في العقدين الأخيرين تغيرات جوهرية في مفهوم وظيفة المدير من الناحية التطورية والتقنية، والتي تهدف إلى الزيادة في نجاعة قيادة المدرسة (Crow, 2006) وهي التحولات التي ساهمت في تحول الوظيفة من مهمات تنفيذية إلى قيادية إدارية (Sergiovanni, 1991; Murphy & Vriesenga, 2006).

هذا وتتطرق الأبحاث إلى مصطلح المهنة كعملية اجتماعية، مهنية، وتطورية (Moore et al., 2007; Oplatka, 2012). كما ينظر إلى هذه الناحية التطورية عبر نماذج تميز بين الانتقال من مرحلة الى أخرى قبل الانخراط في الوظيفة وداخل الوظيفة (Hall, 2002; Super,) 1992).

من بين النماذج المختلفة هناك اتفاق على عدة مراحل يجتازها كل موظف خلال مهنته، كما وصفها أوبلاتكا (Oplatka ,2012, p. 131). والذي عرض نموذجا لبحث المهنة، المبني على التعلم على مدى الحياة. وفقا له، تتألف المهنة من أربع مراحل: الأولى، مرحلة الاعداد للمنصب، التثبّت، والاستمرار، وأخيرا التراجع او التعزيز. اما المرحلة الأولى فتتم فيها عملية الاعداد الوظيفي والجتمعة المهنية، وتتميز المرحلة الثانية ببلورة هوية إدارية واضحة أمام الطاقم، وتتميز بالتعرف العام على المنصب، الأفكار، التوقعات والمخاوف. اما المرحلة الثالثة- ينشغل فيها المدير ببناء وتصميم رؤيته التربوية ويحس بأنه ذو مؤهلات للقيام بالمهمة على أكمل وجه، ويشمل السيطرة على مجريات الجهاز التنظيمي. وتتميز المرحلة الرابعة والأخيرة

بالنماء والحماسة في الشروع بالعمل، وعدم اليقين، والمخاوف الكثيرة، والتي تقود المدير على التراجع والتاكل وفي بعض الأحيان تتميز بسلوكات الانسحاب او في المقابل بالتجدد والتعزيز في أحيان اخرى.

ثانيا، مرحلة المهنة الوسطى. في هذه المرحلة يحس بعض المديرين بأنهم مأسورون في مهنتهم ويظهرون فقدان التلهف، التآكل والجمود في العمل. قِبَلَهم، هناك من يحس بالرضا والتجدد الذاتي، في أعقاب التحديات المهنية التي يتعاملون معها. المرحلة الرابعة تسمى فقدان السحر. يكون المدير قبل تركه للمهنة مقيدا في منصبه وأحيانا يصبح متحفظا ومتشككا فيما يتعلق بنجاح وضرورة التغييرات والتجديدات في المدرسة والجهاز التربوي. مع ذلك، يمكن نقد هذا الأنموذج والادعاء بأن الأمر ما هو إلا ظاهرة عالمية، ويتجاهل الفروق النوعية، والحضارية لمجموعات عرقية مختلفة، ففي حالة تقلص فرص تطور المدير داخل الدور او خارجه، كان يشغل مهمة في عملية اعداد المدراء، او تقديم دور موازي في الارشاد او غيره، يأخذ الخوف على الوظيفة حيز هام في انتهاج سلوك السيطرة والدفاع عن النفوذ فيها (Sullivan & Crocitto, 2007; Oplatka, 2012; Walker & Qian, 2006).

تحديات الانتقال من التدريس الى الإدارة في جهاز التعليم العربي

يشكل الانتقال الحاد في حياة المدير الغض قفزة إلى وسط نظام اصطلاحي مختلف من ناحية مقاييس الوقت، المدى والمحتوى، ويتطلب تغيرا في أنماط التفكير والتصرف. في المقابل، هناك قفزة إلى وسط تعامل مختلف مع المنصب، اعتبارات تدريسية، إدارية، تنظيمية، تقنية، إنسانية، تربوية، رمزية وثقافية (Stevenson, 2006).

يشترط الانتقال من التدريس الى الإدارة التربوية في إسرائيل القبول لدورة اعداد المدراء التي يرعاها معهد افني روشا، ويقوم الأخير باجراء اختبارات قبول للمتقدمين اذ يتم قبول قرابة 250 متسجل من اصل 1000 متقدم للمقابلات والاختبارات، في حين يدخل مئات المديرين سنويا الى جهاز التعليم بعد الخضوع لمقابلات شخصية تقوم بها وزارة المعارف (משרד החינוך, 2012א' و ב'). مدة التأهيل سنة واحدة، وخلالها يطلب من المديرين تطوير قدرات إدارية، معرفة ذاتية، وطرق تفكير تمكنهم من التعامل مع أوضاع جديدة (Adler, 2010 ;Opltka Waite, 2010).

وتعرض وزارة المعارف شروط قبول لتعيين المدراء وتشمل صفات شخصية، ورؤيا تربوية، والقدرة على إدارة العلاقات بين المؤسسات المختلفة، القدرة على التعبير الشفوي والمكتوب، إضافة الى التزود باللقب الثاني ودورة اعداد المدراء، إضافة للتزود بشهادة تدريس للتعليم الخاص للمتقدمين لمدارس للتعليم الخاص (משרד החינוך, 2012 א' וב').

يجدر التأكيد على أن الانتقال من التدريس إلى الإدارة يعد مرحلة جوهرية حاسمة في حياة المدير (Earely & Weindling, 2004)، لأنه يترافق بقضايا محيرة مشتركة بين المديرين.

لقد قام معهد اعداد لقيادة التربوية في إسرائيل (אבני ראשה, 2009) بتشخيص صعوبات مشتركة للمديرين الجدد في بداية المنصب. تتوزع هذه الصعوبات على أقسام ثلاثة: مستوى الفرد، وهذه الصعوبات تنبع من مجرد تعيين المدير الجديد؛ مستوى ماهية ومبنى المنصب، وهي صعوبات مصدرها في أنماط إدارة المنظمة، التي تتميز بوسط عملي عاصف ومكثف؛ وكذلك غياب دعم موجه، الصعوبة في إدراك محتوى وأبعاد المنصب وتصميم أسلوب إدارة خاص. بالذات في هذه المرحلة الصعبة، تعد وزارة التربية كعامل مراقب ومتفحص، ومن الصعب تشخيص مساهمته كعنوان يمنح الدعم والمساعدة (Adler, 2010).

إضافة الى ذلك تبين من استطلاع اجراه معهد اعداد القيادة التربوية (افني روشا) تحديات عدة يواجهها المديرين الجدد ومنها: (1) تدني تحصيل الطلاب، (2) التزام الطلاب ودافعيتهم للتعلم، (3) الفجوات الاجتماعية والتعليمية بين الطلاب، (4) الفجوات الاثنية، (5) تحدي تطبيق خطة الإصلاح، (6) تحدي التوفيق بين ارادات متناقصة للاهل والسلطة المحلية ووزارة المعارف، (7) انعدام سياسة تربوية واضحة وثابتة. اما بخصوص المديرين العرب فمن التحديات الخاصة بهم التوفيق بين الخطاب الرسمي لوزارة المعارف وبين الرواية الوطنية للاقلية العربية (Author & Other, 2016).

عليه، يواجه المديرين في جهاز التعليم العربي تحديات خاصة تعكس الحالة الهامشية لجهاز التعليم العربي، والذي تم تاسيسه ليخدم الأقلية العربية الفلسطينية والتي تحولت عام 1948 في عشية وضحاها من أكثرية الى اقلية قومية، وهو الجهاز الذي كثيرا ما وصف بالدونية فيما يتعلق بالبنى التحتية وشح الموارد، وتم توجيهه من خلال نظرية عدوانية امنية "enemity"، تمثلت في غياب الرؤية الوطنية من مناهج التدريس تارة

وتشويهها تارة أخرى، هذا الى جانب ممارسة علاقة الضبط والقهر في كل ما يتعلق بتعيين المعلمين العرب وكذلك المدراء (Abu-Saad, 2006)، غاية في السيطرة على المورد البشري وضبط السيرورات التعليمية وأداء المدرسة العربية بما ينسجم مع نظرية الاقصاء، الشرذمة، والطائفية ومن ثم السيطرة (عرار وإبراهيم، 2015). كما وتتجلى حصيلة هذه التوجهات الأيديولوجية في السياسات التربوية، والموارد المدخرة في كل من الجهازين، وبالتالي اختلاف السيرورات وهوة التحصيلات التي تميز جهاز التعليم العربي مقارنة بجهاز التعليم اليهودي على شتى تياراته، (Author et al., 2013). الى جانب هذه التوجهات السياسية في تحديد وجهة جهاز التعليم العربي، تكتنف عمليات اختيار المدراء في الوسط العربي عدم الشفافية، وتشابك بين الاجندة السياسية لرئيس السلطة المحية واملائات جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي، والتي تعكس مفهوم الضبط والسيطرة الأمنية في التعامل مع الأقلية العربية (Abu-Saad, 2006)، عوضا عن اعتبارات غير مهنية أخرى مثل تسييس جهاز التعليم المحلي من قبل السلطة المحلية ومنتخبيها، تاثير علاقة القرب من رئيس السلطة على عملية الاختيار، وهو ما يعزز أيضا من التمثيل الذكوري في هذه المناصب (שפיראה ועראר, 2015).عليه فان الواقع السياسي للاقلية العربية، ودور السياسة في اختيار مدراء المدارس، يعبران عن كيفية نسخ المؤسسة السياسية للمبنى الاجتماعي الحمائيلي وتثبيته بما يخدم اضعاف لحمة التاطير الفكري والسياسي ويساهم في ضبط توجهات المورد البشري في جهاز التعليم العربي. ففي حين يواجه الاكاديميين العرب حواجز تحول دون انخراطهم في سوق العمل، لينحصر انخراطهم في جهازي التعليم والصحة، مما يزيد من حدة الصراع على الفرص القليلية (Author & Other, 2016)، وهو ما يحول دون مساواة النساء العربيات في المناصب الإدارية. ففي حين وصل عدد المدراء في جهاز التعليم الرسمي 3186، بلغت نسبة النساء فيه 58 % ، اما في جهاز التعليم اليهودي فبلغت نسبة النساء في إدارة المدارس67 % من مجمل المدراء، في حين تبوأ الرجال في جهاز التعليم العربي نفس النسبة في إدارة المدارس 67 %، ووصل معدل جيل 50 % من المدراء فوق جيل الخمسين، وبلغت نسبة المديرين الخارجين للتقاعد في جهاز التعليم الإسرائيلي الى 7.5 %، عليه فهناك حاجة لاستيعاب قرابة 321 مدير في جهاز التعليم اليهودي وحوالي 68 مدير في التعليم العربي (גבעולי ושותפותיה, 2012).

بناء على ما تقدم، غالبا ما تقبع عملية اختيار مديري المدارس في جهاز التعليم العربي الى اعتبارات تتمثل في علاقة الضبط واقتسام مراكز القوة والتاثير، وهو ما يدفع بالاعتبارات المهنية الى اخر سلم الأولويات (שפירא ועראר, 2015).

منهج البحث

هدف البحث هو رصد التحديات والعوائق التي تواجه المدير الجديد في أول دربه، في مرحلة الانتقال من التدريس إلى الإدارة في السنوات الثلاث الأولى، عن طريق الإجابة على أسئلة البحث التالية: كيف يتعامل المديرون الجدد في الجهاز التربوي العربي في إسرائيل مع منصبهم الجديد؟ كيف يعد المديرون الجدد أنفسهم للمنصب؟ أي التحديات التي يحس بها المديرون الجديد عند توليهم المنصب؟ ما هو مفهوم المديرين الجدد لوظائفهم؟ وأي توصيات لديهم للمديرين الجدد للتسهيل عليهم عند توليهم المنصب؟

لقد تم بناء البحث على أنموذج البحث الكيفي، الذي يتيح الدمج بين مفاهيم الباحث التي طرحت أعلاه (ومنها عوائق وتحديات الانتقال للإدارة التربوية كانموذج عام universal)، وبين مفهوم الواقع لدى أفراد البحث (Bryman, 2012) ويشمل خاصية (context) وديناميكية جهاز التعليم العربي وعلاقات الضبط التي تميزه مثلما طرح في سياق البحث . لقد أجريت في هذا البحث مقابلات نصف مبنية شملت مرحلتين: (1) 17 سؤالا في موضوع البحث (2) المميزات الديموغرافية للمشاركين في البحث.

مجريات البحث وتحليل النتائج

في هذا البحث تم إجراء مقابلات مع 20 مديرا ومديرة، من المؤسسة التربوية العربية، في أول دربهم، ذوي أقدمية مدتها من سنة إلى ثلاث سنوات، والذين يشغلون مناصب إدارية في مدارس ابتدائية وإعدادية في لواء المركز والشمال. اشترك في المقابلات 20 مديرا ومديرة، حيث يمثلون في المؤسسة التربوية العربية 70% من المديرين في المدارس الابتدائية، بينما يمثلون 85% في التعليم فوق الابتدائي ومن ضمنها الإعدادية. هذا التمثيل يطابق الواقع في المؤسسة التربوية العربية. تم اختيار شريحة البحث بطريقة "كرة الثلج" حيث "دفعَنا" كل مدير تمت مقابلته إلى زميله المدير التالي ذي المميزات المشابهة من ناحية سنوات

الأقدمية، النوع، والمكان الجغرافي (Bryman, 2012). تم إجراء المقابلات بين الأشهر شباط حتى آب 2014، باللغة العربية، في مكتب المديرين واستمرت كل مقابلة ساعة ونصفا بالمعدل.

حصل كل مقابَل على شرح عن البحث وتم التأكيد له بألا يستخدم اسمه وأنه يمكنه إيقاف المقابلة متى شاء أو يطلب عدم استعماله إن شاء. لقد احتوت المقابلة أسئلة مثل: "احكِ لي عما جعلك تسعى نحو إدارة المدرسة؟"؛ "أي تحديات واجهتك وكيف تغلبت عليها؟"؛ "ما هو مفهوم منصبك بالنسبة إليك؟"؛ و "إذا نظرت للوراء، أي نصائح تقدمها لمن يترشح للمنصب؟".

تم إملاء التسجيلات وتحليل المحتوى، حيث قرئ كل نص كما هو، من أجل سماع أصوات المقابَلين، وبعد ذلك حللت النتائج بواسطة تشخيص وحدات من المعاني والفئات. في هذه المرحلة أجري تقسيم السمات لفصل النتائج (Marshal & Rossman, 2012). استعمال الطريقة الكيفية لجمع المعلومات المختارة وتحليلها يقوي مصداقية البحث وامتداده وعلى هذا يبنى الأنموذج الملخص، الذي يعرض الفئات المختلفة. هذا البحث محدود بسبب نطاقه الضيق ولذلك لا يمكن تعميم النتائج على مجموعات أخرى من الأفراد. تعرض القائمة رقم 1 المعطيات الذاتية لمشتركي البحث:

قائمة 1– المشتركون في البحث

الجنس	رجال	نساء
	15 مديرا (75%)	5 مديرات (25%)
سن المشتركين	حتى سن 39: 2 مديران	حتى سن 39: 4 مديرات
	40 – 49: 11 مديرا	40 – 49: 1 مديرة
	50 +: 2 مديران	50 +: 0 مديرات
الأقدمية التدريسية	1 – 9: 0 مديرين	1 – 9: 4 مديرات
	10 – 19: 7 مديرين	10 – 19: 1 مديرة
	20 + : 8 مديرين	20 +: 0 مديرات
الأقدمية الإدارية	سنة أولى: 5 مديرين	سنة أولى: 0 مديرات

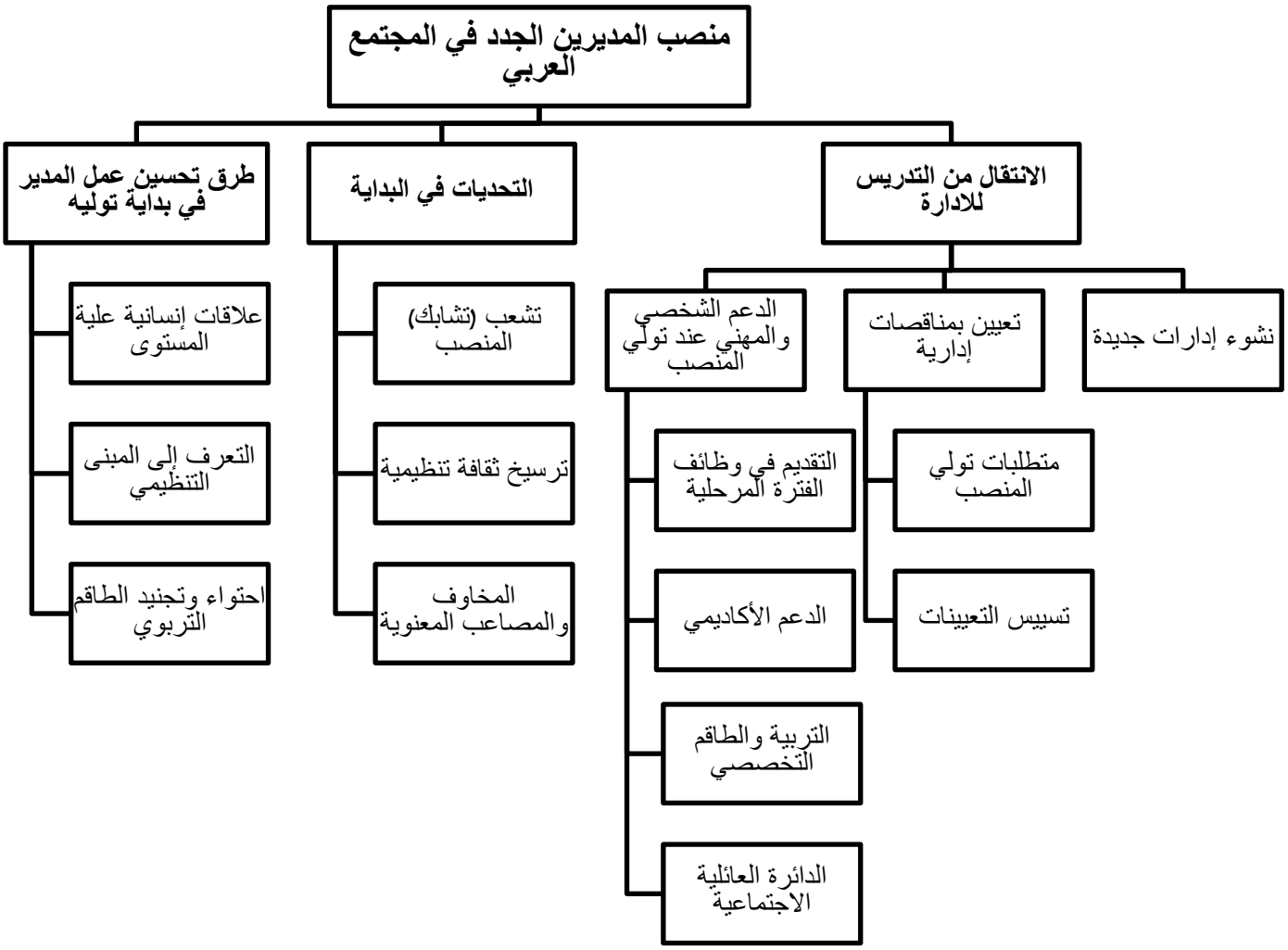
	سنة ثانية: 7 مديرين	سنة ثانية: 1 مديرات
	سنة ثالثة: 3 مديرين	سنة ثالثة: 4 مديرات
نوع المدرسة	ابتدائية: 9 مديرين	مدارس ابتدائية: 5 مديرين
	إعدادية: 6 مديرين	إعدادية: 0 مديرات
المستوى الأكاديمي	لقب أول: 1 مدير	لقب أول: 0 مديرات
	لقب ثان: 14 مديرا	لقب ثان: 5 مديرات
	لقب ثالث: 0 مدراء	لقب ثالث: 0 مديرات

يمكن من خلال القائمة أن نلاحظ أن مشتركي البحث 20 مديرَ مدرسة من المجتمع العربي من بينهم 15 مديرا و5 مديرات. أغلب المديرين دون سن الخمسين وذو أقدمية تفوق 10 سنوات تدريسية. 8 منهم أولي أقدمية فوق 20 سنة تدريسية. 5 مديرين في السنة الأولى من الإدارة، 8 منهم في سنتهم الإدارية الثانية و7 في سنتهم الثالثة. 14 مديرا يدير مدارس ابتدائية وسنة مدارس فوق الابتدائية ما عدا مدير واحد، وسائرهم ذو لقب ثان.

نتائج البحث

أظهرت نتائج البحث ثلاث سمات رئيسية تتعلق بمراحل الانتقال من مهنة التدريس الى الادارة، بما يوافق ما وَصف في أبحاث سابقة (Oplatka, 2012; Super, 1992): (1) الانتقال من التدريس للإدارة؛ (2) التحديات في أول طريق الإدارة؛ (3) طرق تحسين أداء المدير في خواطته الأولى في الادارة.

رسم 1: الرسم البياني التالي يوضح تحليل نتائج البحث



المرحلة الاولى: الانتقال من التدريس للإدارة

يميل الباحثون لتقسيم مسارات التقدم للمعلمين إلى مسارين أساسيين: مسار التقدم في التدريس ومسار التقدم خارج مجال التدريس، مثل الانتقال من التعليم إلى الإدارة (Opaltka, 2012; Sergiovanni, 1991). في هذا الفئة سيتم عرض ثلاثة أبعاد رئيسية للانتقال من التدريس للإدارة، وهي: اعداد المدراء الجدد، والفوز بمناقصات إدارية، والدعم الشخصي والمهني في تولي المنصب.

يرتكز اعداد المديرين جدد من الحاجة لتحقيق القدرات الكامنة لدى من يرغب أن يحقق بنفسه حلما شخصيا في قيادة عمليات التغيير في المجتمع (Stevenson, 2006). تشير نتائج البحث إلى أن المديرين الجدد قد سعَوا نحو هذا المنصب الإداري من منطلق حبهم للعمل التربوي والدافعية الداخلية لقيادة عمليات التغيير المحلي، للعطاء من أجل العامة، والتأثير على شخصية خرّيجي المستقبل. فعلى سبيل المثال تعلل المديرة بيقين ما دفعها للتقدم لمنصب إدارة المدرسة:

"لقد كنت دائما ما أعتبر نفسي قادرة على قيادة وصنع التغييرات الجذرية في المؤسسة التربوية. المسئولية الملقاة علي تجاه بلدي، طموحي، تحقيق الحلم الذي سعيت وراءه كل الوقت، حتى حققته، هذا ما جعلني أسعى إلى تولي منصب الإدارة".

وفي نفس السياق، أضاف المدير راجي: "طموحي للخروج من مجال التدريس إلى مجال أوسع من القدرة والتأثير على الطاقم، على المعلمين والجمهور، هو ما جعلني أتقدم نحو الإدارة".

هذه الصفات، وخاصة قوة الشخصية والقدرة على إدارة التناقضات تبينت كصفات مشتركة للمديرين في المجتمعات النامية (שפירא ועראר, 2015 ; Ahumada et al., 2015).

يتبين من خلال حديث المدراء، أن تحقيق الذات والطموح لإجراء التغيير المحلي الجوهري، هو ما دفعهم للإدارة. لم تكف قدرات المديرين وحدها ولذلك ألقوا باللائمة على إجراءات التعيين نفسها، فقد أشار المقابَلون إلى عدم الشفافية، الأمانة، وعدم العدل، خلال اختيار وتعيين المديرين الجدد. وقد وصفوا كذلك حواجز اجتماعية كثيرة تقف في وجه تعيين المديرات، كما ظهر في نتائج الأبحاث السابقة (Author et al., 2013;

(Grgna & Shakeshaft, 2011). ادعى المديرون كذلك أنه يتطلب أيضا صفات قيادية موهوبة وهيئة ذات مفهوم وسمعة قيادية وعلاقات بين إنسانية، صفات ومهارات شخصية ومهنية.

لقد أبرز المديرون قوة العلاقات بين الإنسانية والصفات الطبعية لإدارة المدرسة، ومن بينهم المدير حازم: "ليس لدى كل المعلمين الصفات الأساسية والقدرة على أن يكونوا مديرين. الصفات المطلوبة هي: الكاريزما، العلاقات الإنسانية، العمل مع الطاقم، العمل مع عدة جهات، التنظيم والربط بين كل الجهات". وكذلك تلت المعلمة نسرين أقوالات مماثلة: "حسب رأيي، صفات القيادة هي صفات إما لديك وإما لا...".

مقابل ذلك، لا تكفي القدرات الشخصية والالتزام الاجتماعي وحدها، مع غياب الانتماء الاجتماعي والحمائلي. لقوة العلاقات والصِّلات في السياسة المحلية ثقل كبير (Author et al., 2013) ، وفعلا نسَب قسم من المديرين الاختيار غير الشفاف في المناقصات إلى الحمائلية أو للتبعية الجغرافية (Author & Other, 2013; Komatsu, 2009).

وتطرق بعض المديرين بالنقد إلى اختيار المديرين الجدد في جهاز التعليم العربي، وادعوا أن اختيار المرشحين لمناصبهم لم يفِ بالمعايير والمقاييس المهنية، بما يتقاطع مع أبحاث أخرى (Abu-Saad, 2006; Author et al., 2013). كما عبر عن ذلك المدير خليل بقوله: " هذا منصب ما من شفافية في اختيار متوليه من الناحية المهنية. هذا اختيار تؤثر عليه أسباب كثيرة. أعني بقولي السياسة والجهات الخارجية التي تتمثل بالسلطة المحلية، والتي لديها انحيازاتها ولا تختار المديرين الجدد بصورة مهنية وبلا أي مراعاة لأخلاقيات المهنة..." وكذلك ذكر المدير فتحي نفس النقد: "إني غير راض بتاتا عن طريقة اختيار المديرين الجدد. لقد جربت ذلك على جلدي، وكنت من الرواد في المناقصات، واستوفيت كل المتطلبات وكانت لدي المؤهلات المطلوبة لذلك، لكني لم أحظ بأي من المناقصات الأربع التي تقدمت لها".

وأضافت المديرة خديجة في هذا الباب:

في المرة الأولى التي تدقمت لها وبعد صراع بين رئيس المجلس المحلي والرئيس السابق الذي حاول التاثير من خلال المفنتش، تم اختياري للوظيفة، الا ان المدير قيد التقاعد، تراجع عن طلبه في التقاعد بغية منه في تأجيل المناقصة الى ما بعد انتخابات السلطة المحلية ليحقق في ذلك انتخاب زوج ابنته والذي نافسني على نفس الوظيفة.

لذلك، تبين أن تعيين المدير في المجتمع العربي مبني على معايير التبعية السياسية والحمائلية ولا يعتمد على المعايير المهنية فقط. وقد أنحى المقابَلون بالنقد اللاذع لإجراءات اختيار المرشحين لمناقصات الإدارة، وهو الضغط الذي يستمر أيضا في اختيار نائب المدير. حسب ادعاء المقابَلين، يتم ممارسة ضغط كبير على تعيين شخص ما كنائب المدير وهو غير مؤهل وضحل القدرات، لكن لديه تبعية سياسية أو حمائلية (Author, 2014).

إضافة الى تحدي دخول وظيفة الإدارة، والذي يستمر في ملاحقة المدراء، اكد بعض المدراء حاجتهم لمرافقة مهنية في كل مرحلة من مراحل المهنة، مرحلة الاعداد ومرحلة الولوج الى المهنة -pre-service training, induction, in-service training. خاصة وان برنامج اعداد المدراء المعمول به لا يجيب على متطلبات جهاز التعليم العربي وخاصيته، مثلما طرح بعض المدراء:

لقد تخللت دراستي في معهد الإدارة التربوية معالجة العديد من المعضلات الإدارية وكثيرا ما كان النص والسياق غريب عن سيرورة جهاز التعليم العربي، ففي باب المضامين احتوت الاحداث التي عرضت طابع جنسي مثلا لا يتم لثقافتنا بصلة، او مضامين ذات بعد ارثي او تايخي او ديني او وطني تتعارض أحيانا مع ثقافتنا ومعتقدنا، وعليه تم التعامل معنا كما لو كنا مدراء يهود (أقول المدير احمد).

وتطرق عدنان لنفس النقطة موضحا الانسلاخ بين برنامج الاعداد وعوالق الإدارة في جهاز التعليم العربي:

مجرد الحقيقة ان كافة المرشدين في الدورة هم مديرين سابقين في جهاز التعليم اليهودي، تركتني مع ان انطباع بانه لا يوجد ولو على الأقل مدير عربي ناجح يمكن اعتماده، والذي يستطيع ان يشارك في عملية الارشاد ويعكس قضايا تتعلق بجهاز التعليم العربي، هذه الحقيقة وحدها زادت من انسلاخي عن برنامج الاعداد والذي ترك عندي انطباع تقني فقط.

لقد أعرب المديرون عن حاجتهم الماسة للمرافقة المهنية في كل مرحلة من مراحل تطور المهنية الإداري، لا يفي التأهيل القائم بحاجات الجهاز التربوي العربي.

لقد تولى أغلب المديرين مناصب قيادية مرحلية في مدارسهم العربية، مما يعد مرحلة مهمة في نجاحهم، لكنهم مع ذلك ادعوا أنهم في نفس تلك المرحلة لم يتلقوا أي استكمال، إرشاد أو تطوير في المنصب الذي يسبق إدارة المدرسة. مثلما سمعنا مما قاله المدير واكد:

"خلال مهنتي التدريسية كنت دائما الأول بين المعلمين في عملي والتزامي تجاه المدرسة، وكمان هذا كافيا في سلم المناصب المدرسية، لكن على الرغم من صعودي في الدرجة لم يتم توجيهي ولم أتلق أي تطوير مهني منظم".

من هنا، فالتقدم لمنصب الإدارة، يترافق بالتحدي الشخصي، التعلم الذاتي، امتلاك الأدوات الشاملة في دورة الإدارة ينبغي على المدير أن يمتلكها ويجري التغييرات اللازمة التي لم تنجح دائما في إطار المؤسسة التي يعمل بها. وهذا النقد قد ذكره المدير راجي قائلا:

"أومن بأن الإدارة هي منصب مكتسب، تنبغي مجاراة التطورات فيه. ليس في إعداد المعلمين المعتاد ما يكفي للنجاح في إدارة المدرسة. خلال مرحلة إعدادي للإدارة، لاحظت أن الزملاء الذين جاؤوا من المؤسسة التربوية اليهودية جاؤوا بمعرفة واسعة بأدوات تربوية غنية كنواب وأولي مناصب قيادية بينما كان مسار تقدمهم المهني منتظما ومتواصلا مختلفا عن مسارنا المتعرج".

على النقيض منه، أحس يامن، الذي تولى الإدارة بعد مرحلة إعداد منظمة، بقدرات ذاتية عالية المستوى في المنصب، كما ذكر:

"حصلت على اللقب الثاني في الإدارة التربوية، لقد كان أسهل علي أن أدرك ما الأمر وقمت باجتياز مرحلة إعداد المديرين، لقد عرفت إلى أين أتجه، بالإضافة لذلك اجتزت إعدادا في السنة الأولى والثانية، استكمالا للمديرين الجدد، من خلال معهد أفني راشا، والذي قاموا بصقل الأساس الخام لدي من القيادة".

من كلام المقابَلين يمكن الاطلاع على إيلاء الأهمية للإطار المهني، من خلال التعلم الأكاديمي، الذي جعلهم يغيرون طريقة تفكيرهم ومنحتهم أدوات للتعرف إلى المنظومة التربوية.

هناك نوع من المساعدات الأخرى وهي حصص التربية خلال تولي المنصب (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu,2010; Stevenson, 2006) ففي الجهاز التربوي في الدول المتطورة وفي إسرائيل يستخدم إطار التربية (Mentor)، والذي يعد ذا طبع مهني لأنه يمد منصب المدير الجديد بالتطور من الوجهة الداخلية الشخصية، بين الأفراد ومن الوجهة المهنية، ويساعده في اجتياز سليم لمواجهة درب

مملوء بالصعوبات والمخاوف (Oplatka & Waite, 2010)، لكن المقابَلين الذين ذكروا أهمية هذا الإطار انتقدوا أيضا مميزاته. سليم، الذي حصل على مرافقة مهنية خلال السنة الأولى في منصبه، قال:

المساعدة الوحيدة التي تلقيتها وجعلتني أفضل هي المرافَقة الشخصية التي منحتني إياها وزارة المعارف. بما أننا بدأنا معا بتشكيل إستراتيجية إدارية، وخاصة في الشهر الأول، جعلني هذا أقوى، صقل قدراتي، ومنحني الأفضلية بهذه المساعدة. مع ذلك، إذا عدت لما مضى، سأسأل لماذا لم تقم المؤسسة التربوية ببناء مجمع للمديرين الناجحين في المؤسسة التربوية العربية كي يشكلوا وجهة وإمكانية للإرشاد.

من خلال كلام المقابَلين تبين أن المدير في سنواته الأولى يكون مغمورا بالمقلقات والمخاوف، أما من يساعده في تخطي الصعوبات فهم أولي المهنية، من ذوي المعرفة العملية المهنية في مجال الإدارة والتدريس (Walker & Qian, 2006)

يأتي الدعم الإضافي الذي يحظى به المديرون الجدد أيضا من الدائرة الاجتماعية العائلية (Author et al., 2013) فقد أشار المقابَلون وخاصة المديرات منهم، أشاروا إلى أهمية الدعم المعنوي من العائلية في تبديد التوترات وتخفيض القلق في المرحلة الأولى من المنصب الجديد. يُولي المدير طارق، وهو مدير للإعدادية، أهمية كبرى للدعم المعنوي الذي تلقاه ممّن حوله:

"لقد تلقيت دعما من زوجتي، من أقربائي ومن كل من يعرفني. أما الدعم الأكبر فكان من جدتي التي تلقيت منها معنوياتي. لقد قامت بتنشئتي جيدا جدا وهذا منحني القدرة على التعامل مع الأمور بواقعية وجيدة جدا مع تشابك متطلبات المنصب". أفنان، تدعم ما قاله طارق قائلةً: المساعدة التي كنت بحاجة إليها هي التشجيع والدعم المعنوي أكثرَ منه الدعم المهني. وقد تلقيتها من زوجي وعائلتي، وخاصة أبي وأمي اللذين دعماني وشجعاني للغاية".

يمكن الادعاء أن الدائرة العائلية تمنح المديرين غطاء مهما للمديرين في مرحلة تولي المنصب (Author & Other, 2012). يتيحُ الدعم المهني والدعم المعنوي العائلي على حد سواء مواجهة للتحديات التي ترافق المنصب في بداية توليه، وهو ما يتناسب مع نتائج أبحاث سابقة حول دخول النساء العربيات الى وظيفة إدارة المدرسة فهذا الدعم إضافة الى الجاهزية المهنية من شأنه ان يعزز دور المدير ويضاعف من إمكانيات نجاحه (Author & Other, 2015; Oplatka & Waite, 2011).

المرحلة الثانية: التحديات في بداية الإدارة

تولي المنصب في بداية لا يسير بخط مستقيم، كما ظهر في المراجع (Golan, 2005; Stevenson, 2006). فقد وصفت مرحلة البداية الإدارية كتجربة قاسية، صعبة، وحادة من الناحية المهنية والإدارية، إذ هي مفعمة بالتحديات والمخاوف. فالمنصب يتركب من مهمات فرعية تتطلب تنسيقا بين الاعتبارات التدريسية، الإدارية، وبين الأفراد. وذلك ما سمعناه من المدير فتحي قائلا:

"لقد كان ذلك بالطبع صعبا علي، المسئولية الثقيلة، التوقعات المتضاربة لمن يهمهم الأمر، أنت توضع تحت الأمر الواقع والكل يتوقع منك الكثير. أنت عمليا في امتحان يومي، فللمدير الكثير من الجهات التي ينبغي أن تكون نصب عينيه مثل المعلمين، الطلاب، وزارة المعارف، والسلطة المحلية.... المدير هو الكلّ، مسئول عن كل شيء، من الألف إلى الياء".

ويؤكد حازم على تشابك منصب المدير:

"لقد كان ذلك انتقالا صعبا، حادا وشديدا أحيانا على المستوى الشخصي. حين كنت معلما، كنت منهمكا بالمهنة نفسها، أعمل في جدول منتظم من ناحية الساعات والسيطرة على التقلبات التدريسية. أما هنا فأنا مسئول عن كل ما يدور في أرجاء المدرسة من ناحية المعلمين، الطلاب، البرامج، الصعوبات، المشاكل، المعلمين، المجلس والإقليم، حيث يكون نطاق العمل عشرة أضعافٍ مما كان سابقا".

هذه الصعوبات تظهر، حين يكون الأمر متعلقا بالنساء العربيات اللاتي تولّيْن المنصب في سنيهنّ الأربعين ولهنّ أولاد صغار يرعَيْنَهم (Authoor et al., 2013). بالإضافة إلى الاتفاق النوعي الذي يولي المرأة مسئولية الأعمال البيتية والمعنوية، يُطلب من النساء المديرات أن يقمن بتنفيذ العمل حتى ساعات متأخرة والعودة إلى استكمال وظيفة الزوجة والأم في البيت بلا أي تخفيفات تُذكر. كما ورد في أقوال رباب:

"عمل المدير كما هو معلوم للجميع عمل مملوء بالأعباء. أذكر أنه في السنة الماضية لي، كنت أصل المدرسة في الساعة 7:10 مضغوطة جدا، وأغادر في 16:00 وذلك كلَّ يوم، أعود للبيت، أهتم بالجميع من ناحية الأكل، أساعد أولادي في ترتيب البيت، أنتظر عودة زوجي، ثم أقوم من غدٍ في الصباح الباكر من أحل تحضير الفطور للجميع. أحيانا كنت أحس بأنني منهكة كليا، أنتظر قدوم آخر الأسبوع وفجأة هناك اجتماع للآباء أو جلسة في المجلس المحلي".

فتحي، الذي تقدم للمناقصة أربع مرات حتى حظي بالمنصب الذي ترقّبه: "لو عدت للوراء سنتين لم أكن لأتولى هذا المنصب. فالمنصب متشابك المهمات، غيرُ مُجْزٍ وراتب المدير ليس بذلك الراتب".

في أعقاب خيبة الأمل والإحباط الذي يرافق تولي المنصب، ذكر بعض المديرين أنهم لو عادوا ليقرروا من جديد لكانوا قد امتنعوا عن تولي المنصب. هنا يمكن أن نتبين بوضوح بداية مرحلة التآكل المهني. على الأغلب، فقد تولى هؤلاء المديرون المنصب مع إحساسهم بالالتزام لرئيس المجلس أو للمسئول الذي عملوا من أجله ولذلك أحجموا عن قيادة تغيير يعارض الثقافة المحلية أو التقاليد التنظيمية ومن هنا مالوا إلى البقاء والحفاظ على الصمت الفعلي. وقد جسّدت أقوال أفنان ذلك:

"من أجل أن أتولى المنصب كامرأة، كان علي أن أدير رحى صراع ومقابل ذلك أن يقوم زوجي ببناء ائتلاف سياسي من أجل أن أحظى بهذا المنصب. من هنا، عند حصولي على المنصب، أحسست بأنني مدينة لكل أولئك الذين دعموني ولمن ينتمون إليهم في المدرسة، مما جعلني أسير في السرب، ولا أطمح لتغيير الثقافة التنظيمية السائدة على الأقل في بداية طريقي المهنية. لرُبّما سأتمكن بعد التثبيت من تقليب الأمور في المدرسة".

من النقاط الأخرى في تشابك منصب الإدارة، هو الحاجة إلى التغيير في المفاهيم ووجهات النظر. أي، من ناحية، تغيير المفاهيم الشخصية للمديرين، ومن أخرى، تغيير المفاهيم التدريسية المتعلقة بالتعليم والتعلم لمعلم مسئول عن مجموعة واحدة أو مجموعتين من الطلاب، إلى إرشاد المعلمين، والذي يتطلب جهدا عظيما من المدير، من خلال إبداء التفهم لأهمية التنسيق بين الدوائر المختلفة (Oplatka, 2012; Stevenson, 2006). ويوضح ذلك خليل:

هنالك فرق بين التعليم والإدارة. أولا في التعليم تكون مسئوليتك عن مجموعة من التلاميذ، يُطلب منك برنامج عملي لمدة سنة والمهارات الشخصية المطلوبة لإدارة صف وقتَ الدرس هي مسئولية ضئيلة... أما في إدارة الجهاز التعليمي فالأمر أكثر تعقيدا، أنت على مستوى مسئولية عن المدرسة كلها، عن المعلمين كلهم، وأنت أول الداخلين وآخر الخارجين.

ومن التحديات الأخرى التي يتعامل معها المديرون الجدد ويعد أحد أصعب التحديات، هو إرساء ثقافة تنظيمية (Walker & Qian, 2006). تمثل أقوال المديرة يقين ذلك أصدق تمثيل إذ تقول: "بناء ثقافة تنظيمية ومن ضمنها الرؤيا العامة، الأهداف، برنامج العمل والتدريس، بلورة الطاقم، موضوع لجنة الآباء، عملية إدخال مشاريع تربوية للمدرسة". لدى بعض المديرين لا يعتبر ذلك مجرد تصميم ثقافة تربوية بل نضالا ضد السلوكيات المتجذرة، مثلما قال المدير غازي:

لقد سمعت قبل وصولي إلى هنا أن المعلمين كان يأتون للمدرسة بعد الساعة الثامنة، وأحسوا بينهم وبين أنفسهم بأن ذلك مقبول بل وأقاموا مجموعة ضغط مقابل الطاقم الإداري. في مقابل ذلك، أهين بعض المعلمين من قبل الطاقم الإداري، ولذلك أصبحت المدرسة تكتلات منفصلة ومنعزلة. اليوم، وبعد سنوات ثلاث من العمل حول التلاحم والحوار، قام الطاقم بالاصطفاف من أجل هدف واحد ويمكن القول إن الانضباط لدى المعلمين والتزامهم قد زاد وارتفع.

وصف المدير حازم واقعا مماثلا لذلك:

في بداية طريقي، طلب مني أن أقوم بنفسي بمواجهة مشاكل الانضباط، رفع مستوى التحصيل، لأنه في السابق كان يسود المدرسة نوع من الاستهتار، وكان صعبا علي تأسيس الأمور من ناحية وصول التلاميذ في الوقت المطلوب، بملابس مناسبة، عدم التجوال خلال الدروس، ومنح الاحترام للمعلمين.

وفي مقابل تأسيس ثقافة التعلم بين الطلاب، هناك صعوبات في ترسيخ ذلك مقابل العامة والأهالي، وضع خطوط وحدود واضحة للمدرسة. كما ورد في أقوال المدير راجي:

"أجابه مشاكل مع الأهل، الذين يدخلون للمدرسة بلا أي قيود وبغير تنسيق مسبق. من بين الصعوبات الأخرى أذكر إقامة أيام احتفال بمناسبة قيم غير متفق عليها، مثل "يوم المرأة"، أو فعاليات للانتقال من الابتدائية للإعدادية".

هذا التغيير في السلوك والمفاهيم، لدى الطلاب، المعلمين، والأهالي، هي مهمة فيها من التحدي والصعوبات ما فيها وتقف على رأس سلم الأولويات للمديرين الجدد. (Oplatka, 2012). ولقد مثلت أقوال المديرة نسرين ذلك حيث قالت:

أذكر الليالي البيضاء التي كانت المدرسة ترافقني فيها في أوقات راحتي ومنامي، القلق والأرق، وما ذلك إلا بسبب المسئولية الثقيلة والتوقعات المتضاربة والكثيرة من الجميع، وهم: البلدية، التفتيش، الأهل والمعلمون.

يحس المديرون الجدد بالصدمة مع توليهم المنصب من مثاقل العمل، الشكوك حول القيام بالمهمة، وتوليهم مسؤولية عظيمة (Oplatka, 2012)، كاستجابة لذلك، يحاولون تحديد سلم أولويات، إيجاد التوازن، والبحث عن فرص لتحقيق السيطرة على هذه المتغيرات وتحسين جودة العمل (Sammons et al., 2011).

المرحلة الثالثة؟؟؟: طرق تحسين عمل المدير

لقد وردت التوصيات الأساسية التي أدلى بها المديرون وفي مركزها وردت مفاهيم لتحسين دخول المديرين الجدد للمؤسسة التربوية، في أقوال المديرة أفنان:

من المهم إبداء العلاقات الإنسانية مع الطاقم بواسطة إجراء لقاءات تعارف ومحادثات بلورة من جانب واحد، ومن جانب آخر، تأسيس طاقم إداري بهدف مواجهة الصعوبات التي تنتظر كل مدير في أول طريقه. وأيضا، تخصيص الوقت الأنسب للتعرف إلى البنية التربوية التنظيمية.

فقد شدد المديرون على عدة صفات يجب أن تكون في المدير مثل: احترام الآخر، إبداء المرونة، التفاؤل، الاحترام، المهنية وأن يكون مثالا يحتذى (Walker & Qian, 2006). وردت هذه الصفات في أقوال المدير خليل: "إن كنت إنسانا جيدا، مستقيما، وأخلاقيا، ستحقق كل شيء ولا يحدّك إلا السماء. منح الاحترام المتبادل للآخرين، عدم التذمر أو التفوه بعبارات غير لائقة للمدير والإدارة السابقة".

في حين ركز بعض المدراء على البعد الأخلاقي ودوره في النجاح في إدارة المدرسة، وفي هذا الباب اكدت روضة:

المدرسة تحتوي في اروقتها طلاب متعددي الخلفية والميول والقدرات، فكثيرا ما تواجهني كمديرة مدرسة معضلات أخلاقية تكون بمثابة امتحان اما ان يساهم في تعزيز الثقة بي كمديرة او يقوض هذه الثقة امام جمهور المدرسة، المعلمين، او الأهالي او الطلاب، ومن المهم يرتكز أداء المدير على قيم الأمانة والصدق، والاحتواء، والعدل وغيرها من القيم الإنسانية التي تعزز من اخلاقيات المهنة.

من خلال ما قالوه، يتبين أن العلاقة مع الزملاء هي وسيلة مهمة جدا تساعد المعلم في بداية طريقة للتعامل مع صعوبات المنصب. إن أصغى لكلام المعلمين، فيمكنه أن يجندهم لصالح الأهداف التي وضعها نصب عينيه، لأنه يصير في نظرهم مثالا يقتدى به (من خلال أقوال المديرة أفنان).

من النصائح الأخرى التعرف إلى المبنى التنظيمي. فقد ذكروا أهمية ذلك، ومعرفة الميدان الاجتماعي والسياسي والتفاعلات في المدرسة قبل تولي المنصب إذ يمكنها أن تساعد المدير في التعامل تعاملا أكثر فعالية. ذكر المديرون أنهم ينبغي عليهم التزود بالمعلومات الواسعة عن التنظيم والتحضير قبل تولي المنصب.

عندما سئل المديرون لو عادوا قليلا للوراء فما سلم الأولويات؟ اختاروا أن يبدؤوا بكسب الأشخاص، من خلال محاولة إنشاء طاقم داعم لأفكار المدير وجاهز لمساعدته. هذه المفاهيم، تبرز من خلال أقوال حازم:

"من المهم أن تتعرف إلى الميدان، وأن تحصل على معلومات عن كل معلم ومعلم، العمل البيتي والمراجعة البيتية. على كل معلم ومعلم أن يعرف عن المبنى التنظيمي للمدرسة وعلى ميزان القوى التي تعمل في نطاقه".

لقد أبلغ أغلب المديرين أنه "ينبغي على المدير الجديد، أن يتسع صدره، أن يجند إليه ويقوي الطاقم التربوية، وخاصة المعلمين الذين يسمونهم "المعلمين من ذوي الإشكاليات". بالإضافة، عندما سئل المديرون لو رجعوا للوراء قليلا، ما هو سلم الأولويات؟ ووقع اختيارهم على أنهم كانوا سيبدأون بتجنيد المعلمين، من خلال محاولة إنشاء طاقم يدعم المدير من ناحية الأفكار وتحت الطلب. وعن ذلك يقول ماهر: "كنت سأنشئ طاقما من خمسة لا يعرفون معنى الراحة وأعطي كلا منهم مهمة ما. من متطلبات وظيفتي التنسيق بين كل مهامهم وتوجيههم للمسار الصحيح".

يذكر المديرون أن صقل الثقة في طاقم التعليم وتثمين مقدراتهم يجب أن يكون بواسطة المحادثات الفردية، الجلسات العامة، أن يكونوا آذانا مصغية لصعوبات المعلمين ومخاوفهم، كما ظهر في أبحاث سابقة (Sammons et al., 2011; Oplatka, 2004). وتبينت أيضا قيمة المشاركة، تخويل الصلاحيات وبناء طاقم رائد كاستراتيجية تبني، تُكتّلُ، وتساهم في تسيير التغيير كما يجب.

المناقشة

لقد أكدت نتائج البحث على الأهمية الجوهرية للتحضير، الإرشاد والتأهيل قبل تولي المنصب وخلال فترة التولي، من الناحية النظرية، التطبيقية، الأكاديمية، الاجتماعية، ومعرفة المديرين الجدد للنظم في أول الطريق (Stevenson, 2006; Walker & Qian, 2006; Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu 2010).

وُجد في البحث تواز بين ما ذكره المديرون وبين نتائج أبحاث سبقتْ حول صفات الطباع، المهارات، المؤهلات التي ترشح المدير للانتقال إلى مهنة الإدارة، ومنها قوة الشخصية، قدرة القيادة، الثقة النفسية، التصميم والمبادرة (Author, 2014)، إلى جانب التواصلات بين الفردية كجزء من الصفات الأساسية والسلوكيات الممهدة للنجاح في منصب الإدارة (Marzano et al., 2005; Sammons et al., 2011).

في نفس الوقت، مما تحتاج إليه قيادة التعليم والتعلم في المدرسة النجاحَ في مهمة التدريس والتوجيه في المرحلة ما قبل الإدارة (Oplatka & Waite, 2011; Walker & Qian, 2006)، حيث إن النجاح في الوظائف الإدارية المرحلية والترقي في سلم درجات الوظائف يضمنان توليا أنجاح للإدارة وتزيد من المقدرة على مواجهة التحديات الإدارية الجديدة (Murphy & Vriesenga, 2006; Oplatka & Tako, 2009; Oplatka & Waite, 2010; Stevenson, 2006).

تُولي نتائج البحث أهمية كبرى للإعداد الأكاديمي، المدعوم بالجانب العملي، قبل تولي المنصب، وذلك لأنها تؤسس قيادة المدير، وتمكنه من تجربة القيادة في مجال مصغر ومواجهة أفضل لتحديات المنصب، تشابكه، وتوقعات من يهمهم الأمر بخصوصه (Crow, 2006; Normore, 2004; Oplatka, 2012). كما وتدعم الأبحاث أهمية التدريب والمرافقة خلال الخطوات الأولى للإدارة الامر المعمول به في العديد من الأجهزة التربوية المتطورة (שפירא ועראר, 2015).

تشير النتائج في البحث إلى:

في مرحلة الإعداد، خلال تولي المنصب، تؤخذ بالاعتبار سنوات التأقلم مع المهنة (Walker & Qian, 2006). لقد تعلم المديرون عن المنصب من خلال طرق متنوعة من الخطأ والجواب، واستعانوا بخبرتهم الشخصية ومرافقيهم المهنيين (Oplatka & Waite, 2010).

لقد عكست النتائج صورة مقلقة لعملية اختيار المدراء في جهاز التعليم العربي والتي تعكس المفهوم الازدواجي لمكانة الأقلية العربية وعلاقة الضبط والسيطرة من جهة والحاجة لتوزيع الموارد بما يتماشى مع عملية التمثيل في ميزان القوى العائلي او ما يتماشى مع ارادات السلطة المحلية العربية (Author & Other, 2013)، وعليه يقبع جهاز التعليم العربي في ظل هذه الصراعات وموازين القوى وهو ما يزيد من

تحديات المدير الجديد المنتخب وحاجته التوفيق بين هذه الارادات (שפירא ועראר, 2015) ، وهو ما يقوده في النهاية الى الامتناع عن قيادة التغيير بغية منه في الحفاظ على الانسجام بين هذه الأطراف (Wildy et al, 2010). هذه الصعوبات والتحديات تمنع أيضا العديدين من ذوو القدرات التقدم لوظيفة الإدارة المدرسية (שפירא ועראר, 2015).

كان للدعم العائلي أهمية كبيرة في تخفيف الضغط (Zorn, & Boler,2007)، وخاصة إذا كان الأمر متعلقا بتولي نساء عربيات للمنصب. هذا الدعم خفف الارتباك، الوحدة، والتآكل النفسي ورفع من قابلية المواجهة، كما تبين في عدة أبحاث عن النساء بمنصب الإدارة في مجتمعات تقليدية (Author et al., 2013; Author & Other, 2014).

مرحلة الانتقال من التعليم للإدارة هي مرحلة حاسمة في حياة المدير كما تبين من أبحاث سابقة (Earely & Weindling, 2004; Oplatka, 2012). لقد ذكر مشتركو البحث أن مرحلة تولي المنصب، والتي تعد أساسية فيه، تتميز بالصدمة الأولى، العبء الثقيل (Moore et al., 2006)، كثرة العوائق والمخاوف، في أعقاب أعباء العمل وإشكالية التأقلم للمحيط التنظيمي الجديد بين المدير والمؤسسة. لقد أثر الأمر سلبا، سبب تغييرات جوهرية في النظام، وإهمال العمل التدريسي، التعليمي والتعلمي بسبب القضايا التقنية (Ahumada et al., 2015; Wildy et al., 2010). وهو ما أكده المدي واكد:

اختيار الإدارة اليوم يمثل اختيار إدارة التناقضات من حيث التوجهات والمتطلبات، طابع الوظيفة والمهام المدرسية اليومية، وخاصة إدارة الصراعات في مجتمعنا والتعاطي مع ارادات لاجسام خارج المدرسة وتوجهها أحيانا بعيد عن التوجه التربوي والإنساني تزيد من تحدي هذه المهنة.

عليه فان نتائج البحث اظهر صورة مقلقة حول عملية اختيار المدراء في جهاز التعليم العربي والاعتبارات المتناقضة والمزدوجة لعملية الاختيار، وهي الديناميكية التي تحتم على المدير الجديد الخضوع لهذه الارادات الخارجية وخدمة اجندتها(Abu-Saad, 2006; Author et al., forthcoming).

في هذا المفهوم، إجراءات اختيار وتعيين المديرين لا يساهم في جودة أدائهم، حيث يتولون في السنوات الأولى المنصب وهم "ممتنون للمعروف"، كما قال أحد المديرين. وهذه الحال تعيق قدراتهم على قيادة التغيير والالتزام بالبرنامج التدريسي (Author & Other, 2013).

عدا عن الصعوبات لعامة المديرين، تواجه المديرات صعوبات أكثر تشابكا، فهن كنساء في مجتمع تقليدي ذكوري، ونساء من أبناء الأقلية، واللاتي يكون سعيُهن نحو هذا المنصب أكثر صعوبة مقارنة بالرجال وما يحظون به من دعم العامة (Author et al., 2013; Grogan & Shakeshaft, 2011).

وهذا النتائج لا تختلف عن نتائج أبحاث سبقت عن تحديات الإدارة النسائية في المجتمع العربي ومجتمعات تقليدية مشاكِلة (Author et al., 2013). ومن الصعوبات الأخرى التي أشارت إليها المديرات هي الضغط الكبير عليهن بسبب ازدواجية الوظيفة الاجتماعية ونقضهنّ الأعراف النوعية التي فرضها المجتمع التقليدي المحافظ (Author & Other, 2014).

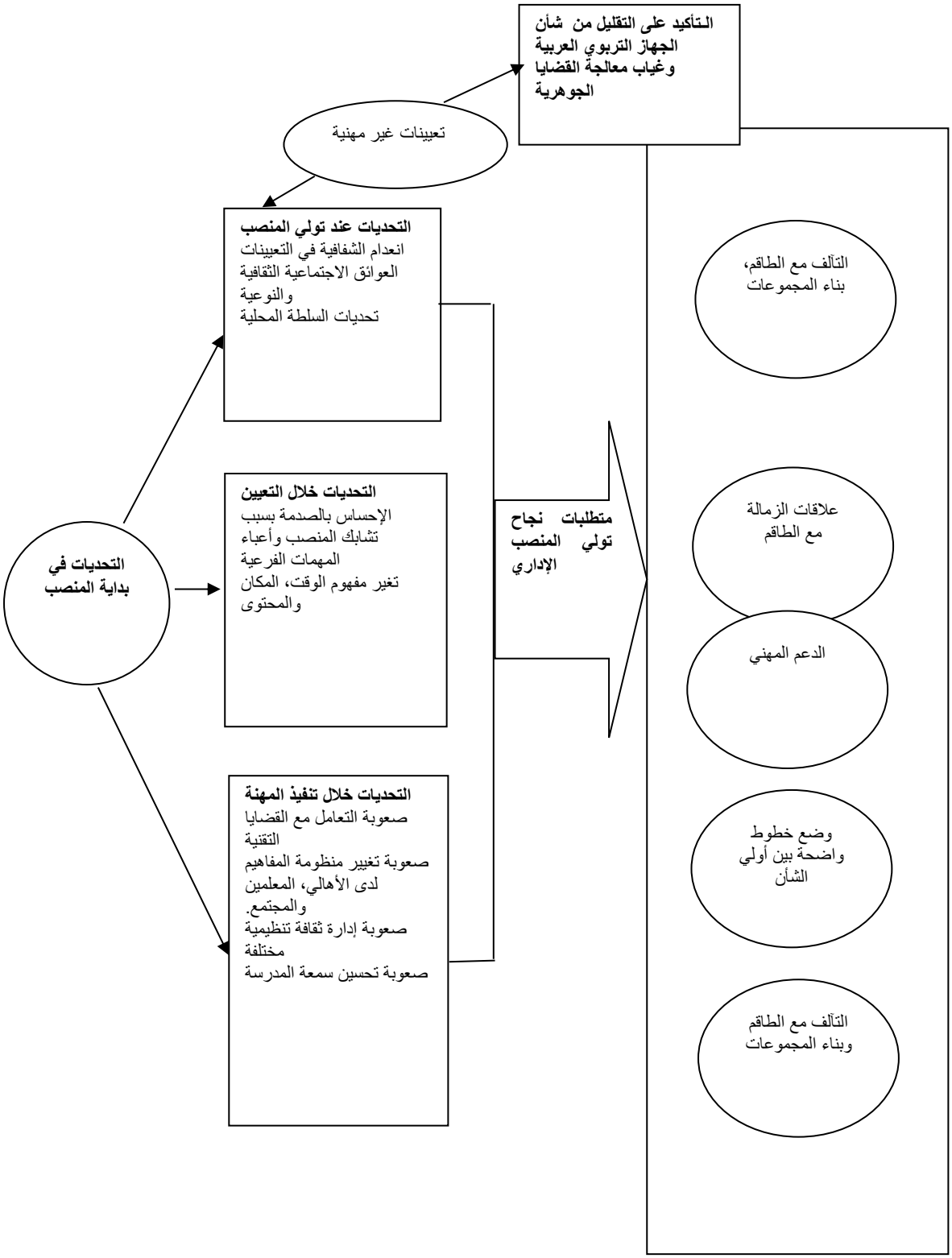
لقد جعل تشابك المنصب الإداري بعض المديرين يحسون بالإحباط، فقد الحيلة، وبداية التآكل، رغم المرتبة والمستوى اللذان يحظى بهما المنصب الإداري المرغوب في المجتمع العربي (Shapira, Arar & Azaiza, 2010). لذلك قال بعض المديرين أنه يتمنى لو عاد ألا يتولى المنصب مجددا بسب العبء ومتطلبات المنصب. وفي هذا الباب لا بد من التنويه للبعد الأخلاقي في إدارة المدرسة، ففي حين يروح بعض المديرين الى الامتثال لمعايير أخلاقية في إدارة المدرسة سرعان ما يواجهون العديد من الضغوطات المجتمعية النابعة من المكانة الاجتماعية للمجتمع العربي، مثل قضية تعيين الأقارب في نفس المدرسة او قضية توزيع المناصب المدرسية بما يتماشى مع الانتماء العائلي ويسهم في انسجام اللحمة المدرسية، وفي حين يغالي بعض المدراء في الذود عن البعد الأخلاقي في الإدارة (Author et al., 2016) تتشابك علاقاتهم المهنية مع الشخصية، وتتردى الثقافة المدرسية وهو ما ينعكس سلبا على أداء المعلمين ويقوض المفهوم الوظيفي للمعلم ويقلل من دافعيته الناجمة عن البعد الأخلاقي والرسالي المرجو لمهنة المعلم (Author & Other, 2016).

من الصعوبات الأخرى ترسيخ ثقافة تنظيمية، إرساء النظام، وتنظيم ووضع الحدود بين المدرسة والعموم (Oplatka, 2004). من أولي الشأن، مثل السلطة المحلية، من لا يساهم تدخلها في البرنامج اليومي التربوي في المدرسة (Author & Other, 2013). هذه الصعوبات تؤدي الى نشوز الاكفاء عن هذه الوظيفة (Oplatka & Waite, 2011; Stevenson, 2006).

العمل الإدارية مفهم بالتحدي وقد وصل المديرون إلى المنصب بفضل طموحهم لقيادة عمليات تغيير محلية وتحقيق الذات. فور توليهم أدركوا أن المنصب منوط بتغيير المفاهيم والانتقال الخطي الحادي من العمل التدريسي مع طلاب، إلى عمل تنظيمي للإشراف على أفراد بالغين وتطوير برنامج عملي وتعليمي (Crow, 2006; Sammons et al,, 2011; Wildy et al., 2010).

هذه النتائج تقودنا الى بعض التوصيات لتحسين المدراء الجدد، ومنها: تمتين علاقات الزمالة، بلورة الهوية الإدارية، بلورة الطاقم وتطوير اعتزازه، والذي لا يتاح إلا بواسطة حوار مهني مثمر (Sammons et al., 2011)، إضافة الى تنمية وتطوير البعد الأخلاقي في أداء مدير المدرسة وهو ما يعزز من شرعيته وينعكس في الثقافة التنظيمية للمدرسة (Arar et al., 2016) ويزيد دافعية المعلمين ويحسن أدائهم (Author & Other, 2016)

رسم 1: التحديات التي تقف أمام المدير الجديد في ثلاث نقاط زمنية مختلفة:



تلخيصا، يتبين من النتائج أن المدير يتعامل مع سلسلة طويلة من الصعوبات، العوائق، والمخاوف، بسبب تشابك متطلبات منصبه الإداري، مما يؤثر سلبا في المدير وعمله. لكن، الحصول على مساعدة مهنية، متخصصة، تمدّه بالعون في مواجهة هذه التحديات. ينطبق هذا على مساهمة المربين، الذي يساهمون في منح المدير أدوات عملية وفي اجتياز سنواتهم الإدارية الأولى بسلام.

ينصح بإجراء بحث تكميلي وكمي ذات طابع مقارن، ويعاين مفهوم التحديات لدى المديرين الجدد في الابتدائية والثانوية، ومنها المقارنة بين مفاهيم أولي الشأن المختلفين مثل المشرفين، المربين، والمرافقين للمديرين في بداية سبيلهم.

قائمة المصادر

אבני ראשה- (2009). *על מנהלים ומנהלות בבתי הספר בישראל - תמונת מצב : בעקבות סקר בקרב מנהלים וסדרה של ראיונות*. ירושלים : המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

גבעולי, ס', היימן, פ' ועפרים, י' (עורכות) (2012). מנהלי בתי ספר בראי הנתונים : תמונת מצב ומגמות עתידיות. ירושלים : מכון אבני ראשה.

אדלר, ח' (2010). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל- דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות מדיניות למשרד החינוך. ירושלים : מכון אבני ראשה.

גוטרמן, י' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית : מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. *החינוך וסביבו : שנתון סמינר הקיבוצים, 28*, 11-26.

הכנסת (2010). *הליך המינוי של מנהלי בתי-ספר במערכת החינוך* . ירושלים : מרכז המחקר והמידע.

משרד החינוך (2012א'). התכנית להכשרת מנהלים לבתי הספר בשנת הלימודים התשע"ד. נדלה מ-
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-4/HodaotVmeyda/H-2013-5-8-4-1.htm

משרד חינוך (2012 ב'). נוהל מינוי מנהלים וסגני מנהלים בבתי ספר רשמיים. נדלה מ-
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/Templates/HoraotKevaFreeContent.aspx?NRMODE:Published&NRNODEGUID:%7bBB33684B-B1C7-4A53-B8C8-95B6F2C7B481%7d&NRORIGINALURL:%2feducationcms%2fapplications%2fmankal%2fetsmedorim%2f8%2f8-4%2fhoraotkeva%2fk-2012-8-2-8-4-15%2ehtm&NRCACHEHINT:NoModifyGuest#2

שפירא, ת' ועראר, ח' (2015). סיפורי חיים של מנהלות ערביות בישראל. חיפה : הוצאת פרדס.

Abu-Saad, I. (2006) State educational policy and curriculum: The case of Palestinian Arabs in Israel, *International Education Journal*, 7(5), 709–720.

Ahumada, L., Galdames, S., & Clarke, S. (2015). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 15(1), 77-98.

Author & Other (2015).

Author et al., (accepted).

Authror (2015).

Author & Other (2013).

Author & Other (2012).

Association for Civil Rights in Israel (2011). *Social and economic rights in Israel, 2011*. Retrieved from http://www.acri.org.il/en/2011/05/14/social-and-economic-rights-in-israel-2011/

Bryman, A. (2012) *Social research methods* (4th ed.). UK, Oxford University Press.

Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration. 44*(4), 310– 325.

Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul chapman Publishing.

Hall, D.T. (2002). Careers in and out of organizations. Thousands Oaks, CA: Sage. http://www.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=GbqqmcrX2pEC&oi=fnd&pg=PP1&dq=assimilating+new+leaders&ots=Yzl36J5Van&sig=KioZZ9OwpCbUKmbJSRvug1j3tpw&redir_esc=y

Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *Journal of Educational Management, 25*(1), 33 – 44.

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

Moore, C., Gunz, H. & Hall, D.T. (2007). Tracing the historical roots of career theory in management and organizational studies, in: H. Gunz & M. Peiperl (eds) Handbook of Career Studies. Los Angles, CA: Sage, pp. 13-83.

Murphy, J., & Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation in the US: An analysis. *School Leadership and Management*, 26(2), 183-195.

Normore, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 107-125.

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions. *Int. Journal of Leadership in Education, 15*(2), 129–151.

Oplatka, I., & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of the desirable educational leadership: a career-stage perspective. *School Leadership and Management, 29*(5), 425-444.

Oplatka, I., & Waite, D. (2010). The new principal preparation program model in Israel: Ponderings about practice-oriented principal training. In A. Normore (ed.). *Global perspectives on educational leadershp reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership and learners of leadership* (pp. 47-66). London: Emerald Group Publishing.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C., Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes Results from a study of academically improved and effective schools in England. *Journal of Educational Management, 25*(1), 83-101.

Sergiovanni, T. (1991). The principalship: A reflective practice perspective. Boston MA: Allyn and Bacon.

Shapira, T., Arar., K., & Azaiza, F. (2010). They Didn't Consider Me and No-one Even Took Me into Account: Female School Principals in the Arab Education system in Israel. *Journal of Educational Management Administration & Leadership, 39*(1), 1 - 18.

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration. 44(4)*, 408 – 420.

Sullivan, S. E., & Crocitto, M. (2007). The developmental theories: a critical examination of their continuing impact on careers research, in: H. Gunz & M. Peiperl (eds) Handbook of Career Studies. Los Angles, CA: Sage, pp. 283-309.

Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development, in: D. A. Montross and C. J. Shinkman (eds) Career Development: Theory and Practice. Sprinfield, IL: Charles and Thomas, pp. 35-64.

Waite, D. (2010). On the shortcoming of our organizational forms: With implications for educational change and school improvement. *School Leadership & Management, 30*(3), 225-248.

Waite, D. (2016). The where and what of education today: A leadership perspective. International Journal of Leadership in Education, 19(1), 101-109.

Walker, A. & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration, 44*(4),297- 309.

Wasagona, T., & Murphy, J. F. (2006). Learning from tacit knowledge: the impact of the internship. *International Journal of Educational Management, 20*(2), 153-156.

Wildy, H. & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: rear view mirror refelctions. Journal of Educaitonal Administration, 46(6), 727-738.

Wildy, H., Clarke, S., Styles, I., & Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *22*(4), 307-326.

Zorn, D., & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership. *Int. Journal of Leadership in education, 10*(2). 137 – 151.