بحث المجال الأكاديمي في "الادارة التربوية" لدى المجتمع العربي في إسرائيل: أهداف وتحديات خاصة؟

مقدمة

قبل أكثر من قرن تأسس مجال جديد في الجامعات الأميركية وذلك نتيجةً لإقامة مدارس كبيرة يتفاعل فيها الكثير من المعلمين والتلاميذ، من هنا جاءت الحاجة الماسة لإعداد مدراء يقودون هذه المؤسسات المركبة بصورة ناجعةً (Callahan, 1962; Culbertson, 1988; Oplatka, 2010). وهو ما اوجب المؤسسون انشاء علماً نظريًا وتطبيقيًا ومنهجيًا يستخدمه المحاضرون في برامج اعداد وتدريب المدراء التي افتتحت في تلك الحقبة في أنحاء الولايات المتحدة، ومنها انتشرت الى دول غربية كإنجلترا، وأسترالية، وكندا، والخ (Bush, 2000)، وهو الحراك الذي لم يستثن إسرائيل في ثمانينات القرن الماضي.

من هنا جاءت الحاجة لنبّيّن دلالات مجال الادارة التربوية، وماهيتها في العلوم الاجتماعية والتربوية اولاً، وننظر في المفاهيم التي عرضها الباحثون المختلفون. فعلى سبيل المثال يعتقد طوني بوش (Bush, 1999) ان مجال الإدارة التربوية يخصّ ادارة المنظمات التربوية وتفعيلها، وتؤكّد ويست-برنهام (West-Burnham, 1999) انّ حدود المجال غير واضحة، وهو المجال المتشعب في مواضيعه، بداية من السياسة التربوية ونهاية بالتعليم في الصف المدرسي. كما وأضاف رون جلاتر (Glatter, 1987) على ما تقدم، تعاطي المجال أيضا في العلاقات بين المدرسة وبيئتها، بما يشمل جمهور المدرسة. وهكذا خلافاً لمجال "السياسة التربوية" الذي يخص قوة وتأثير وسيطرة المستوى المؤثرين في السياسات مثل الحكومة، والبلدية، في حين تتبع باحثو الادارة التربوية الظواهر التنظيمية داخل المدرسة، وخاصة القيادة التربوية ومكانها في سيرورة التعليم والتعلم في المدرسة.

لقد تم تطوير المجال في الدول الغربية خاصة، وحدثت اكثرية الابحاث الاكاديمية في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية. في حين تنسجم العلوم الاجتماعية بشكل عام، ومنها العلوم التربوية في السياق الثقافي والاجتماعي في كل مجتمع. بناء على ما تقدم، لقد أثر تطور مجال بحث الادارة التربوية الى توسيع رقعته ليعم جامعات كثيرة في انحاء العالم بما فيها الدول النامية، والمجتمعات التقليدية، وهو ما يثير العديد من التساؤلات الجوهرية عن ماهية المجال في جهاز التعليم العربي في اسرائيل. من هنا، يطرح هذا المقال الأسئلة التالية:

1. الى أي حد يلائم تطور مجال الإدارة التربوية في الدول الغربية، لبحث الظواهر الادارية في جهاز التعليم العربي في اسرائيل؟
2. هل تتيح النظريات والأبحاث الغربية المصدر لإخصاب المعرفة التطبيقية المحلية والتي يحتاجها المدراء والمعلون العرب لفهم عملهم وتحسين أداء مدارسهم؟

عليه، يتمحور نقاشنا ً حول مصطلحات مناقضة: التقليدية مقابل العصرنة، الغرب مقابل الشرق، الدول المتقدمة مقابل الدول النامية والخ. فضلا عن ذلك، انتشار المجال الى جهاز التعليم العربي بوساطة كتب ومقالات من اقلام باحثين عرب من اسرائيل (مثلا، ابو سعد، 2011؛ عرار، 2008)، وهنا يستحضرني السؤال التالي: أي أهمية يمكن ايلاؤها للمجال الأكاديمي لدراسة الإدارة التربوية في المجتمع العربي؟ وهل هناك حاجة لتطوير مجال أكاديمي يميز ويخصص ادواته لدراسة جهاز التعليم العربي في إسرائيل، المجال الذي يتعاطى مع المميزات الثقافية والاجتماعية الخاصة بالمجتمع العربي؟

إجابة إيجابية عن هذه الأسئلة أعلاه ترتكز على اساس ثلاثة الافتراضات التالية: (ا) من المتوقع ان يهدف المجال تطوير النظريات والعلم التطبيقي المبني على السياق العربي وخاصيته في اسرائيل. (ب) من الضرورة بمكان فحص مدى ملاءمة النظريات والمفاهيم التي طُوّرت في العالم الغربي في فهم جهاز التعليم العربي بصورة معمقة، استنادا الى الفروق الثقافية والاجتماعية بين المجتمعين الغربي والشرقي. (ج) على الباحثين العرب تبنى وجهات نظر وادوات بحث تتعلق مباشرة بسياق العربي المحلي، وتلائم بحث المجتمعات التقليدية وفي الدول النامية وما شابه.

المجتمع العربي في اسرائيل وخاصيته

تعتبر الاقلية العربية في اسرائيل اقلية اصلانيّة ذو مميزات ثقافية واجتماعية ولغوية خاصة (Arar & Haj-Yehia, 2016)، ويشكل ابناء هذه الاقلية جماعة داخلية (in-group) بحيث يتضامن معها كل فرد من افرادها ويتنازل لصالحها عن اهدافه الشخصية ومصالحه (حجيرات، 2008)، وهي الأقلية التي يتحدث ابناؤها اللغة العربية والتي تعد جزء من هويتها (امارة ومرعي، 2004). فضلا على ذلك، الاقلية العربية هي الاقلية الاجتماعية الهامشية في جميع المجالات العامة في دولة اسرائيل (امارة ومرعي، 2004) بحيث لا يُمثل ابناؤها في النخبة السياسية والعسكرية والاقتصادية في إسرائيل، ولذلك يشعرون بالتمييز والاجحاف (נויברגר, 2015). كما ويلاحظ في الآونة الأخيرة انتقال ابناء الاقلية العربية من "حوار التعايش" الذي أكد على المشترك بين الأغلبية اليهودية والأقلية العربية، ورغبة العرب بالاشتراك في المشهد الإسرائيلي العام، الى "حوار الحقوق"، ومن ضمنه مطالبة الاقلية بحقوقها المدنية والقومية كأقلية أصلانية (اسعد ومصطفى، 2009). ومن الباحثين من افترض ان حرب 1967 ساهمت في تعزيز الهوية الفلسطينية والتراث الفلسطيني في مجالات التأريخ والادب والشعر والفكر (רכס, 1993). فمن الضرورة بمكان ان نتذكر، ان المجتمع العربي هو غير متجانس من النواحي الدينية، والقومية والجغرافية، وبما فيها مسلمين ومسيحيين ودروز والبدو ومنهم يقيمون في المدن (35%) والقرى (61%)، والبقية من البدو المتنقلين (4%)، وتتركز غالبية عدد السكان في الجليل ومنطقة حيفا وبعضه في المثلث وفي النقب (נויברגר, 2015).

يتميز المجتمع العربي بمميزات تقليدية وعصرية في ان واحد، والتي تؤثر على حياة ابناءه، وأداء مدير المدرسة العربي ومفاهيمه التربوية بشكل واضح. من الناحية التاريخية، تميز المجتمع العربي بمميزات قروية ريفية على مدى سنين طويلة، واعتاش سكان القرى من الزراعة التراثية كمصدر رزق لهم وكان المجتمع اوليغاركيا وهرميا (hierarchical) وبطريركيا (patriarchal) بالأساس، بحيث كان مالك الارض ينتمي الى الطبقات الاجتماعية العليا (حاج يحيى وابو عيطة، 2007). ويستند المبنى الاجتماعي بالأساس على الانتماء الحمائلي سواء الانتماء ل"مجموعة العائلة الموسعة ذات قرابة الدم الواحد" والتي اعتبرت وحدة اجتماعية مستقلة، ومغلقة تلعب دورا مهما في حياة السكان العرب من ناحية اجتماعية واقتصادية وسياسية (حاج يحيى وابو عيطة، 2007، ص. 5)، وهو المبنى الذي ما زال حاضرا في العديد من القرى والمدن العربية (Arar & Haj-Yehia, 2016). وبالرغم من سيرورة الحداثة التي اضعفت قوة الحمولة وخفضّت تأثير القيم التقليدية على جيل اشباب (Haj-Yehia, 1995). بالمقابل، وحسب تقرير التأمين الوطني نسبة السكان العرب في الطبقات الاجتماعية الدنيا اكثر الى حد كبير من نسبتهم في الاكثرية اليهودية، وهي الحالة

التي تستمد من عوامل كثيرة، ومن ضمنها اسلوب الحياة المحافظ والتفضيلات الاقتصادية التقليدية مثل تكريس الحواجز الاجتماعية لخروج النساء لسوق العمل وعدد الاولاد العالي في العائلة العربية (שיפטמן, 2011).

في حين شهد المجتمع العربي عملية تحديث متسارعة منذ قيام دولة إسرائيل، خاصة انتقاله من الزراعة الى العمل في مراكز الاقتصادية اليهودية وفي سوق العمل العام، إضافة الى بلورة وعي قومي فلسطيني في اسرائيل (امارة ومرعي، 2004)، الى جانب اضعاف العائلة الكبرى وتراجع السيطرة الابوية وظهور عائلة النواة، وهي ما ادى الى اتساع الفجوة بين الاباء والابناء. فضلا عن ذلك تبنى ابناء الاقلية العربية اللغة العبرية، وهو ما مكنهم من مشاهدة وسائل الاعلام العبرية، وتأثروا من القيم واسلوب الحياة الغربية، كتخفيض نسبة الولادة لدى العرب، وخروج النساء الى العمل، وزيادة معدل عمر الانسان في المجتمع (רודניצקי, 2014)، عوضاً عن التغييرات الاقتصادية، وارتفاع مستوى التعليم، وهي التغيرات التي ساهمت جميعا بإضعاف الجانب التراثي في حياة المواطن العربي، وبإضعاف نفوذ الحمولة عند الشباب (حاج يحيى وابو عيطة، 2007). ومن الباحثين من ادعوا ان تعزز الهوية الإسرائيلية، والوعي السياسي لدى الاقلية العربية ساهمت في اندماج ابناءها في المجتمع الاسرائيلي عامة، وفي المنظمات والمؤسسات الاسرائيلية (סמוחה, 2013). ومن جملة الفروق بين المجتمعين اليهودي والعربي زيادة وتجاوز معدل الجريمة في المجتمع العربي عن معدلها في المجتمع اليهودي (שיפטמן, 2011).

في نهاية المطاف، من الممكن الادعاء بان المجتمع العربي يتأرجح في يومنا هذا بين قيم ومعايير محافظة والتي تتعلق مباشرة بالتراث الثقافي-الاجتماعي العربي وبين قيم ومعايير عصرية. من هنا، انغرست واندرجت في المجتمع العربي اصوات مختلفة وملّونة، وبعضها مناقضة (Arar & Haj-Yehia, 2016). في حين يعتقد حاج يحيى وابو عيطة (2007) ان المجتمع العربي يعاني من عدة تحديات اجتماعية ثقافية وسياسية حيث يشهد تحولات سريعة وعميقة مثل ظاهرة الازدواجية بين القديم والحداثة وقيم الابداع الفكري مقابل قيم الاتباع والتقليد، وهذه الازدواجية تسفر عن عدم وضوح القيم والمعاير الاجتماعية، وفي هذا الشأن يضيفون:

> ...فان المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل قد مر بتغييرات كبيرة من الناحية الاجتماعية، ولكن هذه التغيرات ليس قيمية والتي يمكنها ان تقود ثورة اجتماعية – حضارية نوعية في المجتمع العربي. ان جميع التغيرات الحاصلة في المجتمع العربي كانت على الاغلب قشرية وخارجية وانعكست في تبني غمط الحياة الغربي، وبالأخص في تقليد الموديل الاسرائيلي للحاضرة الغربية في ميادين عدة مثل الموسيقى والاكل" (حاج يحيى وابو عيطة, 2007, ص. 7)

بناء على ما تقدم، فان التحولات الاقتصادية والثقافية السريعة في المجتمع العربي لا يقابلها تغير مماثل في القيم الثقافية والاجتماعية التي تعرض عملية التطور والعصرنة (حاج يحيى وابو عيطة، 2007)، وما زالت تلعب الحمولة دورا مهما في مجالات الاقتصاد والسياسة عامة، وفي الانتخابات للسلطة المحلية خاصة (ربيع، 2004). ومن المعتقد ان المعضلة الاساسية التي تواجه هوية العربي الاسرائيلي هي التباين بين الهوية المدنية والهوية القومية (امارة ومرعي، 2004)، ناهيك عن تعدد وتشعب الهويات الى أربعة أنواع على الأقل: (1) اسرائيلي وفلسطيني (او درزي وشركسي)، (2) وعربي ومسلمي (او مسيحي ودرزي)، (3) ودمج كعربي – اسرائيلي وفلسطيني – إسرائيلي (4) وعربي – مسلمي وهي الهويات التي تنعكس في مدى انتماء أبناء الأقلية

للدولة وعلاقتهم معها (נויברגר, 2015). كما وادعى كل من امارة ومرعي (2004) بانه مقابل اضعاف المكونات الاسرائيلية والعربية، تعززت الهوية الفلسطينية لدى العرب في إسرائيل خلال الأربعة العقود الماضية، وهو الادعاء الذي يتعارض معه بعض الباحثين (عرار وإبراهيم، 2015).

نستطع تلخيص البحث حول المجتمع العربي في اسرائيل بعدد استنتاجات نسوق اليها: (1) تختلف الاقلية العربية عن الاغلبية اليهودية من الناحية الدينية والقومية والثقافية (حجيرات، 2008)، وتعتبر الأقلية العربية جماعة داخلية لها احتياجات ذات خاصية في ادارة المؤسسات الاجتماعية المتعددة بما يشمل جهاز التعليم العربي. (2) يواجه المربي العربي تعليم قيم مناقضة: القيم الموروثة، والقيم العاطفية والقبلية، مقابل القيم الموضوعية والمستقلة، والعامة، والابداعية، حيث يتجسد هذا التناقض في الفكر، وفي المعاير، وفي السلوكات المزدوجة والتي تخلط بين التراث والماضي وبين الحداثة والتجديد (حاج يحيى وابو عيطة، 2007). يبدو ان المدير العربي بحاجة الى الالمام بمهارات ادارية خاصة في محاولته تلافي ظهور الصراعات والتناقضات بين وزارة التربية والتعليم الاسرائيلية من جهة، وبين البيئة المحلية وأهالي التلاميذ من جهة اخرى. (3) المبنى الاجتماعي ما زال مكوّن من العائلات الممتدة (حمائل) التي تشكّل وحدة اجتماعية واقتصادية وسياسية مركزية في حياة العربي الإسرائيلي، وهو المبنى الذي يؤثر بدون شكل على جهاز التعليم العربي بشكل خاص. (4) كون جهاز التعليم العربي يعمل داخل دولة تعرف نفسها بانها دولة يهودية، والذي ينعكس في المناهج الدراسية، من حيث فرض تعلم اللغة العبرية، والتاريخ اليهودي والأدب العبري على التلاميذ العرب (امارة ومرعي، 2004)، وهنا يتوجب على مدير المدرسة الموازنة بين اتجاهات وتوقعات سياسية واجتماعية متناقضة ومزدوجة في بعدها الاجتماعي، والوطني والمؤسساتي.

الادارة التربوية في جهاز العربي الإسرائيلي

نطالع الان في البحث التربوي القليل عن الادارة والقيادة التربوية في جهاز التعليم العربي وندرس منه عن المميزات والمعضلات الخاصة التي يواجها المدير العربي مقارناً بالمدير اليهودي. اجمالا، نلخص الفروق التي يعاني منها جهاز التعليم العربيّ فيما يلي: غياب رؤية تربوية وأهداف واضحة، أزمة التربية للقيم، ومحدودية الموارد، وعدم استخدام جهاز التعليم العربي وسيلًة للتغيير والتقدّم الاجتماعيّ، فضلا عن الفجوة في التحصيل بين التلاميذ العرب واليهود، الفجوة التي لا تزال شاسعة حتى يومنا هذا (امارة ومرعي, 2004: عرار, 2007). وفي ظل من تم توضيحه أعلاه حول ازدواجية الهوية لدى ابناء الاقلية العربية، يواجه مدير المدرسة العربية معضلة الهوية لدى التلاميذ العرب، كما اضافوا خالد عرار وفادية ابراهيم (2015):

> كان هدف البحث أن يتتبّع طرائق واستراتيجيات تعاطي المديرين والمعلّمين العرب في لواء الشمال مع قضيّة التربية للهويّة القوميّة في ظل تبعيّتهم المزدوجة، الأولى تتمثّل في انتمائهم القوميّ إلى الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة، والثانية تتمثّل بالتزامهم بسياسة وزارة التربية والتعليم. في المحور المهنيّ نجد المدرسة بطاقم معلّميها ومربّيها قد باشرت تنفيذ فعاليّات واستغلال برامج لا منهجيّة بهدف التربية للهويّة القوميّة دون تخطي تعليمات وزارة التربية والتعليم أو القانون .أمّا في نطاق المحور الفرديّ فنرى أنّ المديرين والمعلّمين على حدٍّ سواء أبدوا تأييدهم لإجراء فعاليات تهتمّ بتنمية الشعور القومي لدى الطلاب (ص.)

كما ويعمل المديرون العرب في ظل تناقض جوهري – من جهة، يجب ان يظهروا الولاء والطاعة لتعليمات (regulations) التي يوجها لهم مفتشي وزارة التربية والتعليم، ومن جهة أخرى، يواجهون تحد اخر يتمثل بالتوترات السياسية الممثلة في الحكم المحلي العربي من حيث الاعتبارات الثقافية والاجتماعية (רביע, 2013). كما يعاني المديرون من التوترات السياسية المحلية بشكل ملحوظ كتعيين معلمين غير مؤهلين ، وميل رؤساء السلطات الى التدخل في الشؤون التربوية المهنية، والاعتبارات التعليمية (עראר ואבו עסבה, 2013), على اثر ذلك تطورت في عدد من المدارس العربية ثقافة "المفاوضات" بين المدير والمعلم والتي تحول دون اجراء تقييم موضوعي ومهني لأداء المعلم العربي في عمله (عرار, 2008). و يكمل عرار (سابق) هذه العوائق تقيد مدى ونطاق استخدام المديرين لجهاز تقييم عمل المعلمين فان غالبية المديرين واعون للسياق "السياسي" لعملية تقييم عمل المعلمين والتوتر بين "الزمالة" وبين الصلاحية، بين ايصاف التلاميذ بصفتهم متلقي الخدمة وبين الاهتمام بالمعلمين كزملاء مهنة. إضافة الى حالات العنف المتكررة ضد المدير العربي بما فيها تعرض بعضهم لإصابات جسدية ومادية غير نادرة مع الاسف (עראר ושפירא, 2011).

حسب القيم التقليدية المميزة المجتمع العربي حتى هذه الأيام، يتبني المدراء العرب اسلوب القيادة التربوية المركزي والقوي، وهو المناقض لنموذج للقيادة التربوية التعليمية (instructional leadership) (עראר ואופלטקה, 2013)، وعليه يتوقع المعلمون العرب من المدير ان يزود المدرسة بالموارد الاساسية من اجل التعليم في الصف، في حين يتوقع المدير من المعلمين ومن التلاميذ الطاعة الكاملة لسلطته (עראר ואבו עסבה, 2013). على غرم من ذلك، وجد الباحثون ان المدراء يشركون المعلمين في قرارات تعليمية حول طرق التدريس الصحيحة والمواد التعليمية، ولكنهم يتوقعون منهم مشاركة اقل في اتخاذ القرارات ووضع السياسات المدرسية (אבו-רומי, 2013)، وخلال السنوات الاخيرة يؤكد الباحثون على اهمية التقييم كأداة في اتخاذ القرارات المدرسية (عرار, 2008). إضافة ذلك يشهد المدراء العرب تغييرات عميقة في اسلوب القيادة والمفهوم الإداري. الا ان الفروق بين بيئات العمل لدى المدراء اليهود والعرب من حيث السياق الثقافي والمؤسسي والسياسي تتطلب تعاطي اكاديمي خاصي لنفهم حاجات ومميزات الادارة التربوية في جهاز العربي في شكل اعمق.

تحديات مجال الادارة التربوية في المجتمع العربي

على خلفية عرض المميزات الخاصية لمجتمع العربي ولجهازه التعليمي. من المعتقد ان النظريات والإطار التصوري في مجال الادارة التربوية حول المدرسة كمنظمة بشكل عام، وحول القيادة التربوية بشكل خاص، تم تطويرها في الدول الغربية، وهي غير مناسبة للسياق الثقافي والاجتماعي والتنظيمي الذي يعمل فيه المدير والمعلم العربي في اسرائيل. من هنا اجمل، وكما استعرضنا في المناقشة عن المدير العربي، فان القيم التقليدية والنظام السياسي الحمائيلي من شانها ان تنسج كيانا مدرسيا مختلفا عن الكيان المدرسي في الدول الناطقة بالإنجليزية والتي تأسس على الثقافة العقلانية (والغير عاطفي)، وتعزيز المساواة بين متعاطي المدرسة، دون علاقة بانتمائهم الحمائلي او مكانتهم الاجتماعية. ولقد بيّن اتونجا وزملائه (Otunga et al. 2008) فروق التعليم والثقافة المدرسية بين افريقيا والدول الغربية، حيث اوردوا:

تعمل المدارس في افريقيا في سياق فلسفي مختلف. بحيث يختلف السياق الافريقي عن اكثرية المدارس في الدول المتقدمة ... لكن الادب والابحاث عن القيادة التربوية تم كتابتها والتنظير لها في البلدان المتقدمة والصناعية، والتي تصف ظروف وكيانات وسياقات هذه البلدان. الا ان هذه الظروف لا نعتقد تطابقها بصورة أوتوماتيكية مع ظروف المجتمعات الافريقية افريقيا ايضاً (ص. 376).

وفقاً لادعاء اتونجا وزملائه، نستنتج ان السياق الثقافي والتنظيمي الخاص، والذي يعمل في ظله مدير المدرسة العربية، يحتم على الباحثين في مجال الادارة التربوية في المجتمع العربي ان يتعاطوا مع التحديات الجديدة من خلال إنشاء علماً اكاديمياً خاصا بالمجتمع العربي، بدلا من استيراد مفاهيما علمية من مجتمعات غريبة عن الثقافة والقيم والسياق العربي في اسرائيل.

التحدي الاول: انشاء علماً تطبيقاً "عربياً" في الادارة التربوية.

لقد ساهمت التغييرات الاقتصادية والسياسية في العالم الغربي في دفع الجامعات في انحاء العالم انتاج علماً اكاديمياً تطبيقياً له فائدة في التجارة والصناعة (Rynes, Bartunek & Daft, 2001)، والذي يختلف عن العلم النظري لطابعه التطبيقي واستعمال رجال الاعمال والمديرين في القطاع العام له، وهو ما ساهم في اسلوب عمل المدراء وحسن من أداء العاملين في المنظمات. وتم تبنى مجال الادارة العامة (general management) أنواع مختلفة من العلم التطبيقي، لان دور المدير وادائه في اي منظمة يتعلق بالزمان وبالسياق وبالمكان الذي يدير فيه (Squires, 2001)، من هنا، وجب على باحثو الادارة التربوية في جهاز التعليم العربي تطوير علما تطبيقيا بما يتلائم مع الثقافة والمجتمع العربي, كما ناقشنا اعلاه.

واستمرارا لما قاد اليه بوير (Boyer, 1982) في كتابه عن المعرفة الاكاديمية بشكل عام، يتوقع من البحث الاداري في جهاز التعليم العربي الاستناد اولاً على السياسات التربوية المحلية، وعلى ادارة المدارس العربية من جهة، واثرائها بواسطة انتاج علماً ذو فائدة تطبيقية لها من جهة اخرى. عليه، اشجع الباحثين في جهاز التعليم العربي ان يطوّرون قاعدة علم اكاديمي تطبيقي، والتي تساعد المدارس العربية ومعلموها ومدراءها في تطوير وتحسين أداء المدارس العربية، وفقا لوجهة النظر الثقافية العربية ومفهومها "للتربية الصحيحة" وانعكاسها في التراث العربي، الى جانب السعي للوصول لافضل الطرق العصرية منها والتقليدية ومنها ما يساهم في تقدم النساء تجاه المناصب الادارية داخل المدارس وخارجها وفي جهاز التعليم العربي، فضلا عن تزويد المدراء بادوات بين العصرنة والتقليد في ان واحد وذلك بهدف تحسين التعليم والتعلم في الصف المدرسي، عوضا عن بحث استراجيات واجراءات مناسبة لدعم تاثير القوى المجتمعية الفاعلة في أداء المدير العربي وقراراته. فحين ندرس تاثير طبيعة هذا العلم التطبيقي في المجتمعات التقليدية والتي يعاني فيها المدراء، نتقصى المشهد التالي في السياق الافريقي (Okrah, 2003):

نحتاج في جهاز التعليم الافريقي فهم التقاليد الافريقية وهو ما يسفر عن تماسك اجتماعي، ويسهم في بناء الثقافة الافريقية. يدعم هذا التراث حقوق ومصالح العامة في افريقيا، ويعارض استيراد أيديولوجيات من الخارج...ويستحضر البعد الثقافي الخاص في الشخصية الافريقية، ويلغي الايمان غير الصحيح بموجبه اذا تبنى رجال افريقيا مسوغات نظرية مستوردة داخل القارة حل النجاح والرقي في مؤسساتهم، وبالمقابل يطرح تحررهم من التبعية النفسية والتعلق بالمادة مقابل تهميش مفهوم السعادة والثقة والراحة في ثقافتهم. من هنا يتوجب علينا البحث عن وجهة نظر افريقية لمشاكل التربوية في افريقيا (ص. 9)

التوصيات أعلاه من شانها ان تشكل بوصلة توجه البحث التربوي في جهاز التعليم العربي، حيث يتوخى تطوير مسوغات نظرية واطر تصورية تستند على التراث العربي عامة، وعلي المبنى المجتمعي والسياق الثقافي الخاص بالمجتمع العربي. في حين، هذا لا ينفي دراسة واطلاع الباحثين على جل الأبحاث التربوية في المجتمع الغربي وفي العالم عامة، والاستفادة منها كتجربة فريدة وهامة. اما تبني كل ما هو اجنبي وبشكل اعمى ودون ادنى فحص من شانه ان يضعف التماسك المجتمعي ويخلق مسوغات نظرية مبتورة تتعارض في حين او تجهل في اخر الى حد كبير المسائل والمشاكل المنبثقة من المجتمع العربي، ناهيك اذا تناقضت بعض هذه المسوغات مع التراث العربي ومميزات الاقلية العربية في اسرائيل. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يسود الاعتقاد في الادب الاداري الغربي ان الحكم الذاتي في المدرسة واشتراك المعلمين في اتخاد القرارات هي احسن الاساليب القيادية وهي الأسلوب الجدير بتحسين التعليم والتعلم في الصفوف، بالمقابل عرض الصفران وزملائه (Al-Safran, Brown & Wiseman, 2013) ان اسلوب قيادة المدراء في الكويت اتصف بالمركزية (authoritative) في حين تميزت مدارسهم بروح التعاون والمشاركة بين المعلمين وهو الشعور المطابق لشعور المعلمين في المدارس الامريكية التي استخدمت أسلوب اداري مختلف. عليه، يفضل عدم الميول الى التبعية في استخدام معطيات أبحاث لا تتعاطى مع السياق الثقافي والاجتماعي الخاص بالمجتمع العربي، وهي الأبحاث التي عادة ما تخرج بتوصيات لحلول لمشاكل جوهري في مجتمعات اجنبية مختلفة السياق، فحسب ايبرتون وزملائه (Everton, Galton & Pell, 2002) هذا الاستنساخ الاعمى للمسوغات النظرية الغربية دون الفحص من شانه ان يسهم في تشويه حراك جهاز التعليم العربي ويفعل فيه فعل الاغتراب ولا يسهم فعلا في نمائه وتطوره.

التحدي الثاني: تحسين مجال الادارة التربوية الذي يخص جهاز التعليم العربي

يستخرج التحدي الثاني من الاول ويلقي الضوء على مسؤولية الباحثين العرب لتطوير ابحاث تطبيقية تهدف احسان الادارة والقيادة التربوية في المدارس العربية بنواحي مختلفة، ويلائم هذا البحث تقصي اهداف البحث التربوي العالمي (Everton et al., 2002; Oplatka, 2009)، وفحصه في سياقات تربوية خاصة (مثل, عرار, 2008). ويترتب دور الباحثين في انحاء العالم تقصي الدلائل والمسوغات التي من شانها ان تعلل الإجابة عن اسئلتهم وتساهم في بناء نظريات مركبة لتحديات محلية (Humes & Bryce, 2001). وهو ما يحتم, احسان باحثوا الادارة التربوية في جهاز العربي من استعمال اليات بحثية وتطبيقية مرهونة بالسياق العربي الخاص. وعليه، وبسبب المبنى الاجتماعي الحمائلي لجهاز التعليم العربي مثلا، فهناك حاجة الى اليات تقييم المعلمين تعتمد على قيم اسلامية وعربية كطبيعة العلاقات الشخصية بين المسؤول وتابعه، وبين الاب والابن، وبين الزوج والزوجة وبين المدير والعاملين. فمثلا، يتميز المجتمع العربي مع الاسف بمستويات عالية من العنف اذا ما قورن بالحال لدى الاكثرية اليهودية، بحيث يتعاطى المدير العربي مع نتائج هذا العنف لدى التلاميذ واولى مهماته الدفاع عن النظام وتأسيس دستور للتعاطي المؤسسي فيها، ومعالجة العنف في داخلها. في ظل هذه الظروف يبدو ان تبني مفهوم قيادي من الخارج مثل موديل القيادة التعليمية (instructional leadership) او القيادة التحويلية (transformational leadership) من شانه ان يمنع التركيز على المشاكل الحقيقية في المدرسة العربية وهو ما يؤدي باستنساخ المدير لاساليب قيادية غير مناسبة للكيان التنظيمي المحلي. من هنا يتوجب على الباحثين على سبيل المثال تقصي هذا الحال ومد وتزويد المدراء باليات مناسبة لمواجه المشاكل الخاصة في المدارس العربية التي تعتمد على مفاهيم تقليدية حول القيادة التربوية

"الصحيحة". من الضرورة بمكان التأكيد على عدم معارضتي لدراسة هذه الموديلات او في فحصها، بل اعتقد انه يجب فحص مدى انسجامها مع السياق الثقافي الخاص بالمدرسة العربية والثقافة التي تحيطها وتسهم في ديناميكياتها وتعاطيها اليومي.

التحدي الثالث: استكشاف الميادين التربوية الجديدة داخل الاقلية العربية

الهدف الجوهري لكل مجال اكاديمي هو القاء الضوء على البعد الفكري والنظري والتطبيقي للمجال، وفهم وتوضيح الجوانب المتنوعة في التجارب الإنسانية للمجال في العالم (Bridges, 2006). يبدو ان الباحثين في الادارة التربوية في جهاز التعليم العربي بحاجة الى استكشاف ميادين ادارة تربوية جديدة تعنى بالمدرسة العربية، وهي الميادين التي لم يفحصها الباحثون الغربيون لأنها لم تجد في الدول الغربية او لأنها ذات خاصية ومرهونة بالسياق العربي فقط. من هنا أؤكد ان تطوير وجهة نظر اكاديمية عربية-اسرائيلية لمعاينة الميادين الادارية التربوية التي لم يقم بفحصها اي من الباحثين من شانها ان تبين الصلة بين المبنى الثقافي والنسق التقليدي وبين القيادة التربوية، فمثلا فحص النتائج الايجابية لاسلوب القيادة المركزية في المجتمعات المحافظة والتقليدية, والطرق الفعالة لمكافحة العنف في المدارس العربية, وانشاء علاقات بين المدرسة واهلياتها خاصة أولياء الأمور والقوى الفاعلة في الثقافة المدرسية من شانها ان تسهم في توليف نماذج خاصة لدراسة إدارة المدرسة العربية في سياقها الثقافي.

التحدي الرابع: تقديم الحوار النقدي عن الادارة التربوية في جهاز العربي

احدى اهداف المعرفة الاكاديمية فهو اكتشاف ونقد الواقع والمفاهيم ولمصطلحات والأدوات القائمة والبحث عن حجج جديدة ووجهات نظر اكثر تركيبا في فهم الواقع والنهوض به (Bridges, 2006). من هنا فان دور المفكر والباحث التربوي هو طرح اسئلة وليدة الحالة تتقصى المسائل الادارية والتربوية من وجهة النظر النقدي التي تهدف الى تحسين القرارات والنشاط التربوية في المؤسسة التربوية (Bassey, 1999).

عليه، فمن المتوقع ان يكتب الباحثون عن جهاز التعليم العربي تقارير ومقالات نقدية لا تبعث من تبني مفاهيم ومقاييس مصدرها في السياق التاريخي والثقافي الأوربي، وهي الثقافة التي تزامنت في سلوك الهيمنة، في حين فهم واقع المدرسة العربية بواسطة القيم والمعايير التقليدية الحاضرة في جهاز التعليم العربي، والتي تضعف الكثير من المبادرات التربوية، وتكبح جماح أداء المدرسة، فعلى سبيل المثال فهم سيرورة تقدم المعلم العربي حسب انتمائه العائلي او القبلي (nepotism)، او تقصي ظاهرة تعيين المدراء نتيجة للمفاوضات بين الحمائل في القرية، هي من القضايا الشائكة التي تميز هذا الجهاز وتضعف من أدائه وهي الجديرة بالبحث وبتوظيف الأدوات التطبيقية المستقاة من هذه الابحاث. فضلا عن ذلك، يبدو ان الباحثين العرب بحاجة الى الفحص والمعاينة من جديد للأبستمولوجيا واساليب البحث (methodology) الراهنة في ادب الادارة التربوية وخاصة النظريات والادوات المستوردة من خارج العالم العربي ومدى فاعليتها في فهم هذا المجتمع. استنادا الى ما تقدم من نقاش، وتباعا للعديد من التقارير والمقالات التي عاينت الدور الذي يلعبه رؤساء السلطات المحلية العربي والمفتشين في وزارة المعارف، بات من الضرورة بمكان فهم طبيعة هذه الديناميكيات وفاعلية القوى السياسية في نجاح الإصلاحات التربوية وتاثيرها على اتخاذ القرارات والسلوكات الإدارية والتنظيمية داخل المدرسة العربية والتي تنعكس على أداء المدرسة العربية وعلى نوعية تحصيلها ونتائجها، كلها مواضيع جديرة بالبحث الجاد.

خلاصة

مواجهة هذه التحديات بصورة لائقة من شانتها ان تقود الى فائدتين مركزيتين: ألاولى، انشاء نخبة من الباحثين تعاين موضوع الإدارة التربوية في جهاز التعليم العربي، والتي تشارك في دراسة الأهداف وتقصي المفاهيم، والتراث الفكري، والأبحاث والنظريات ذات البعد الثقافي واللغوي، وينظرون ويبحثون بما يستند ايضاً على المجتمع العربي وتقليده وقيمه بدلا من تبني القيم الغربية بشكل اعمى.

ثانيا، قد تسهم الابحاث التي ينفدها اعضاء هذه النخبة البحثية في سباق المدرسة العربية الى تطور أداء المدراء العرب وهو ما من شانه ان ينعكس على حياة المعلم والتلميذ العربي بشكل خاص، ودمج المفاهيم الفكرية وفحصها بما يتماشى مع المميزات الثقافية الخاصة للمجتمع العربي، وفي السمات الثقافية التي من المتوقع ان تسهم في برامج اعداد المدراء العرب وتسهم في النقاشات التربوية وتاثيرها على الأداء التربوي في المدرسة العربية، وعلى العلاقات بين المدير والمعلمين والتلاميذ. وهنا نشير انه ومع الاسف، فان غالبية النظريات الي يتلقاها المعلمين والمدراء في برامج الإدارة التربوية تستند في معظمها الى الثقافة الامريكية والأوروبية، وهي البعيدة كل البعد عن سمات ومميزات الثقافة الشرقية التي تشكل السياق الطبيعي للمدرسة العربية، وان استمرار تجاهل هذا العلم للمشاكل الخاصة في المجتمعات التقليدية كشح الموارد واسلوب القيادة المركزي من شانه ان يزيد من الابهام في فهم قضايا المدرسة العربية الراهنة.

نجمل ونسوق الى ان المبنى الهرمي والبطريركي والمحافظ والحمائلي من جهة وسيرورة التحديث والاضعاف لسيطرة الاب والشيخ اسفرت عن ازمة هوية لدى ابناء الاقلية العربية في اسرائيل وساهمت في بناء القيم المزدوجة والمناقضة في احسن حال. هذه الحالة المركبة تنعكس في جهاز التعليم العربي، ولذلك يعايش المدراء والمعلمين فيه حالة من التوتر في ظل غياب رؤية تربوية واضحة، وتمييز بنيوي، واحيانا التناقض بين ما تسوق له وزارة المعارف من اهداف وقرارات وما يكتنف المدرسة من توقعات مجتمعية وثقافية تسهم مجتمعة علائق الادارة المدرسية في المجتمع العربي. في هذا السياق والظروف الخاصة، فان المعرفة الاكاديمية والبحث في مجال الادارة التربوية الذي تم تطويره في الدول الغربية لن يفلح في توضيح الظواهر الادارية التربوية في المدرسة العربية بل العكس من ذلك.

المراجع

ابو سعد، ا. (2011). *التعليم العربي في اسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب*. بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب.

اسعد، غ ومصطفى، م. (2009). الفلسطينيون في اسرائيل: تصور مستقلي. *مجلة الدراسة الفلسطينية*, 77, 109-125.

امارة، م ومرعي، ع.ا. (2004). *سياسة التربية اللغوية تجاه المواطنين العرب في اسرائيل*. مركز دراسات الادب العربي, معهد اعداد المعلمين, بيت بيرل.

ربيع، ح. (2004). *الحمولة العربية في اسرائيل*. جت: مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.

حاج-يحيى، ق وابو عيطة، م. (2007). *دراسة وبحوث في المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل*. كفر قرع: أ. دار الهدى.

حجيرات، م. (2008). *الهوية الجماعية لأبناء الاقلية العربية في دولة اسرائيل*. كفر قرع: أ. دار الهدى م.ض.

عرار، خ. وإبراهيم، ف. (2015). تعاطي المديرين والمعلّمين في جهاز التّربية والتّعليم العربيّ مع قضيّة التّربية للهُويّة القوميّة.

عرار، خ. (2008). مفهوم تقييم المعلمين لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في جهاز التعليم العربي. *جامعة*، 12(1), 1-44.

عرار، خ. (2007). إعداد القيادة التربوية في جهاز التعليم العر□بي دراسة تحليلية :طروحات وبدائل. *الرسالة*, 14, 47-66.

אבו-עסבה, ח', ואבישי, ל'. (2009). המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.

נויברגר, ב'. (2015). *הדמוקרטיה הישראלית והמיעוט הערבי*. רעננה: הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה.

סמוכה, ס'. (2013). *לא שוברים את הכלים – מדד יחסי ערבים יהודים בישראל*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

עראר, ח'. ואבו-עסבה, ח'. (2013). גורמים מעכבים בפעילותן של מחלקות חינוך בשלטון המקומי הערבי. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 33, 131-162.

עראר, ח', ואופלטקה, י'. (2013). תפיסות מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר מנהל-מורה. עיונים בחינוך, 8-7, 140-160ץ

עראר, ח', ושפירא, ת'. (2011). צמיחתן של נאדרה וסמירה, שתי מנהלות תיכון בחברה מסורתית. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 75-96.

רביע, ח'. (2013). השפעתה של החמולה במינוי מנהלי בתי ספר בישובים הערביים בישראל. ג'מאעה, 17 (2), 125-144.

רודניצקי, א'. (2014). הערבים אזרחי ישראל בפתחו המאה העשרים ואחת. תל אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.

רכס, א'. (1993). *המיעוט הערבי בין קומוניזם ללאומיות ערבית*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המיוחד.

שיפטמן, ד'. (2011). *פלסטינים בישראל: מאבקו של המיעוט הערבי במדינה היהודית*. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.

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

Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Boyer E.L. (1982). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bridges D. (2006). The disciplines and discipline of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 259-272

Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27(3), 239-252.

Bush, T. (2000). Administration and management in education. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (eds.) *Routledge international companion to education* (pp. 272-282). London: Routledge.

Callahan, R.E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.

Culbertson, J.A. (1988). A century's quest for a knowledge base, in Boyan, N.J. (eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 3-26). New York: Longman.

Everton T., Galton M & Pell T 2002. Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4): 373-401.

Glatter, R. (1987). Towards an agenda for educational management. *Educational Management & Administration*, 15(1), 5-12.

Haj-Yehia, M.M. (1995). Towards culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. *Contemporary Family Therapy*, 17(4), 429-447.

Humes W & Bryce T. (2001). Scholarship, research and the evidential basis of policy development in education. *British Journal of Educational Studies*, 49(3): 329-352.

Okrah KA 2003. *Nyanspo (the wisdom knot): Toward an African philosophy of education*. New York: Routledge.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Berlin: Peter Lang.

Otunga R, Serem DK & Kindiki JN. (2008). School leadership development in Africa. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiadris (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leadership* (pp. 367-382). New York: Routledge.

Rynes S.L., Bartunek J.M. & Daft R.L. (2001). Across the great divide: Knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44(2): 340-355.

Squires G 2001. Management as professional discipline. *Journal of Management Studies*, 38(4): 473-484.

West-Burnham, J. (1999). Management in educational organisations. In T. Bush & J. West-Burnham (eds.), *The principles of educational management* (pp. 9-32). London: Longman.