جامعة، العدد 23- عدد خاص (2020/1441)، 99-68

الممارسات القياديَّة للمديرات الفلسطينيَّات كنموذجٍ لإنشاءِ وتمكينِ القياداتِ الوسطى: بحث حالة

رماء دعاس[1]

ملخَّص:

يَدرسُ البحثُ الحاليُّ الطَّريقةِ الَّتي تُبلوِر بواسطتها القيادةُ الإداريَّة السَّيرورات بهدف تعزيز القيادات الوسطى للنِّساء، في السِّياق الثَّقافيّ، الاجتماعيّ والسِّياسيّ الخاصّ. اعتمدت منهجيَّة البحث على دراسة حالة لمديرة مدرسة تعمل في مدرسة إعداديَّةٍ في شمال إسرائيل. شملتْ أدواتُ البحث مقابلات معمَّقةً مع المديرة ومع كادر القيادات الوسطى في المدرسة، بالإضافة لمجموعة بؤريَّة تتكوَّن من معلّم ومعلّمة بدون وظيفة تركيز ومشاهدة لموقع المدرسة. أظهرت المقابلة مع المديرة أنَّ تمكين القيادة الوسطى يتمركزُ حولَ ثلاثةِ محاور: الشَّخصيّ، الجماعيّ والتَّنظيميّ. هٰذِهِ النَّتائج أيضًا ظهرت في المقابلات مع المركّزات (القادة الوسطى). البحث الحالي– دراسة الحالة، يُعتبر بدايةً لأبحاثٍ مستقبليَّةٍ في القيادةِ الوسطى عامَّةً، والقيادةِ الوسطى النِّسائيَّة خاصَّة.

كلمات المفتاح: الممارسات القياديَّة، المديرات الفلسطينيَّات، القيادات الوسطى، دراسة الحالة.

مُقدِّمة

يتَّفق الباحثونَ على أنَّ القيادة المدرسيَّة أُحيطتْ في السَّنواتِ الأخيرةِ بمزيدٍ من التَّعقيدات والمتطلَّبات (Saiti, 2015)، كمتطلَّبات وزارة المعارف لتحسين جودة التَّعليم وتحقيق تحصيل عالٍ للطُّلَّابِ، طلباتِ الأهالي أو مؤسَّساتٍ أُخرى (مثال، Da'as, 2017; 2018).

يدَّعي الباحثون أنَّهُ من أجلِ التَّعامِلِ مع تعقيد البيئة وتركيبتها، يجب أنْ يقودَ المديرون عمليَّةَ التَّغيير في السَّيروراتِ المدرسيَّةِ، وبشكلٍ خاصٍّ يجبُ تعزيزِ دور القيادة الوسطى في المدرسة (Fleming & Amesbury, 2012). يُعرَّفُ مُصطلح "القيادة الوسطى"

[1] أكاديمية القاسمي.

على أنَّهُ مجموعَةٌ من الأفراد الَّذين يشغلون وظائف إداريَّةً في المؤسَّسةِ، لكنَّهم ليسوا شركاء في الإدارة المركزيَّة للمؤسَّسة (ברק-מדינה, אבני ובן-אריה, 2011). تضمُّ هٰذهِ المجموعة غالبيَّةَ المركّزينَ، المستشار ونائب المديرِ. يركّزُ البحث الحالي على فحص السّياق الجندري الخاصّ بمديري المدارس لتطوير وتمكين القيادةِ الوسطى في المدرسةِ، في سياق سياسيٍّ- ثقافيٍّ ومجتمعيٍّ خاصٍّ: المجتمع الفلسطيني مواطني إسرائيل.

ركَّزت أبحاث سابقة على أهمّيّةِ القيادة الوسطى كقوَّةٍ دافِعةٍ من أجل تحسين جودة التَّعليم والتَّعلُّم، وهي تلعب دورًا حاسمًا في قيادة فرق المعلّمينَ لضمان تطوير المناهج وتقييمها، وتقييم البرامج وتقييم المدَرّسينَ (Fleming & Amesbury, 2012; Shaked & Schechter, 2017). في ضوء الاتّجاه العالميّ المتنامي للّا-مركزيَّة كوسيلة لتشجيع التَّطوير والابتكار في المدارس، يطلب من قادة المدارس الوسطى أنْ يكونوا وكلاء تغيير فعّالين، حتّى في النُّظم التَّعليميَّة المحافظة بشكلٍ أساسيّ (Heng & Marsh, 2009).

إنَّ مسألة القيادة النَّربويَّة للنِّساء قد تحوّلت إلى موضوع مركزيّ للدِّراسة (Joseph, 2000). يدّعي الباحثون بأنَّ النّساء يُضفينَ على الإدارةِ قيمًا جديدةً وجَوْدات إضافيَّة تتعدَّى ما يمكن أنْ يُضفيه الرِّجال. إنَّ هٰذِهِ الادّعاءات تُعنى بالنِّساء اللَّواتي يشغَلْنَ مواقعَ قياديَّةً وإداريَّةً في كافّة أنحاءِ المعمورة وليس في ثقافات أو مناطق معيَّنة فقط (Lumby & Azaola, 2014). وبصورة عينيّة، فإنَّ الدِّراسة حول مديرات مدارس في صفوف الأقليَّة العربيَّة الفلسطينيَّة في إسرائيلَ لم تبدأ إلَّا في الآونة الأخيرة فقط (Arar, 2010).

بشكل خاصٍّ، فإنَّ الدِّراسات الّتي أُجريَتْ بخصوصِ النّساء في جهاز التَّعليم العربيّ في إسرائيلَ تدلُّ على أنَّ النّساءَ يُواجِهنَ صُعوباتٍ عندما يتطلَّعْنَ إلى وظائفَ رفيعةٍ في المدارسِ (Oplatka, 2006). لقد حلّل عرار (2010) في دراسته معنى القيادة من قبل مديرتَيْن عربيَّتَيْن لمدرستَيْن في إسرائيلَ، حيثُ أظهرت المقابلاتُ- والَّتي كشَفت عبرها النِّساء النِّقابَ عن قصصِ حياتِهنَّ- أنَّ لهٰؤلاءَ النِّساء دافعيَّة قويَّة، ومنذ سنٍّ مبكِّرَةٍ، كانت لديهنَّ الشَّجاعةُ لخوضِ "السِّباحة ضدَّ التَّيَّار" بهدف تحقيق أهدافِهنَّ-بدعمٍ عائلاتهنَّ وبعد نضالٍ شديدٍ.

بسبب كونهنَّ مديرات نساء ورائدات في مجتمعاتهنَّ، واصلن طريق التَّطوُّر والتَّنامي تحت ضغط المجتمع الأُبويّ الذُّكوريّ العربيّ.

تُقدَّر نسبة النِّساء العربيّاتِ الفلسطينيَّات المديرات في المدارس العربيَّة الابتدائيَّة اليوم بِـ-52% (مقارنة مع 2008- حيث كانت النِّسبة 28%) (وزارة المعارف، 2018- 2019)، مع ذٰلِكَ تنقص الدِّراسات الَّتي تفحص إمكانيَّة قيامِ النِّساء العربيّات الفلسطينيّات بقيادة التَّغيير في جهاز التَّعليم (A'li & Da'as, 2017; Shapira, Arar, & Azaiza, 2011)، لا سيَّما في السِّياق الخاصِّ الَّذي تُواجِهُ فيه المرأةُ الفلسطينيَّة عدَّةَ مشاكل، منها الثَّقافيَّة والسِّياسيَّة. عليه، تنشُدُ هٰذِهِ الدِّراسةُ اقتراح نموذج للتَّغيير، وطريقة لتنشئة، تمكين وتعزيز قيادات وسطى في المدارس الابتدائيَّة، في المجتمع العربي الفلسطينيّ في إسرائيل.

للبحث الحالي أهمّيّة للتَّأثير على تغييراتٍ في الحَقل: أَوَّلًا، بما أَنَّ النِّسبة الكبيرة في الجهاز هي من المعلِّمات ستكون نسبة كبيرة من القيادة الوسطى من النِّساءِ. لِذٰلِكَ من الضَّروريّ تعزيزُ وتطويرُ مكانةِ القيادة الوسطى في جهاز التَّربية والتَّعليم من خلال صقل هُويَّةٍ مهنيَّةٍ خاصَّة بِهم، وتطوير مهنيّ لهم وتوفير مهاراتٍ قياديَّة خاصَّة بهم كوكلاء للتَّغيير داخل مبنى المدرسة خاصّة وجهاز التَّعليم عامَّة. إذا افترضنا أَنَّ قسمًا من القيادة الوسطى سيرتقي لوظيفة مديرٍ، هٰذا سيَمنحُ النِّساء في القيادة الوسطى مجالًا للتَّقدُّمِ في مجال الإدارة والقيادة بشكلٍ أَوسع من القائم اليوم. من هنا، ترى هٰذِهِ الدِّراسة أَهمَّيَّةَ اقتراحِ نموذجِ عملٍ (موديل) لتطوير القيادة الوسطى. هٰذا التَّوجُّه يجبْ أَنْ يأخُذَ بالحسبان أيضًا التَّعقيد الوظيفيَّ للمرأة لكونها تجمُّعَ أَدوارٍ مهنيَّةٍ وأُمًّا إضافةً لأَدوار أُخرى. من هنا وجب تعزيزُها وبناء برنامج مهنيّ لمساعدة النِّساء في القيادة الوسطى على اكتساب مهاراتٍ حياتيَّة تمكِّنُهنَّ من مواجهة الصُّعوبات.

الإطار النَّظري

القيادة الوسطى

يعرّف مصطلح " القيادة الوسطى" أو " المستوى الإداري الأوسط" مجموعة من الأفراد الَّذين يشغلونَ وظائف إداريّة في المؤسَّسة، يتحمَّلون المسؤوليَّةَ عن أشخاص أَوْ موارد وسيرورات. تضمُّ هٰذِهِ المجموعة غالبيّة المركّزينَ أو جميعَهم، مركّزي الطَّبقةِ، ومركّزي المواضيع، ومركّزي البرامج أو المشاريعِ، كَذٰلِكَ ويمكن لها أَنْ تضمَّ أَصحاب وظائف أُخرى في المدرسةِ مثل المستشارة، ومرافق التَّعلُّمِ ونائب المدير (ברק-מדינה, אבני ובן-אריה, 2011).

القادة المتوسِّطونَ الَّذين يشكّلونَ طبقة وسيطة من الإدارةِ، مسؤولونَ عن تنفيذِ القراراتِ على أرض الواقع (Dean, 2003; Fleming &Amesbury, 2012). تُواجهُ هٰذِهِ الطَّبقة على نحوٍ متزايِد بيئة تعليميّة مليئة بالتَّحدّيات والمطالب (Cordeiro & Cunningham, 2014) والأَدواتُ التَّقليديّة المتاحة لهم ليست كافية (Hammersley-Fletcher &Strain, 2011; Thorpe &Bennett-Powell, 2014). منْ خلال النَّظر إِلى أهمّيَّةِ قادة المدارس المتوسِّطةِ نلاحظُ عملَها في تطوير المدارس ذات الأداء الجيّد، ومن هنا فإنَّ استكشاف استراتيجيّات جديدة لتطويرهم يُعتبر الأكثر ضرورةً في الدِّراسة التَّجريبيَّة Bennett et al., 2003; Fleming & Amesbury,2012).

يعتمد عمل قادة المدارس المتوسِّطة على كيفيَّة بناء أدوارهم وقدراتهم (Gurr & Drysdale, 2013). من هنا، تبرزُ العوامل الرَّئيسيَّة الَّتي تُمكّن قادةَ المدارِس المتوسِّطةِ من أَداء واجباتهم وهي: (أ) وظيفة القيادة الرَّسميّة (مدير المدرسةِ)، (ب) الخبرة والدَّعم من الإِدارة العليا و (ج) التَّآزر بين القادة. في حين أَنَّ مديري المدارس عادة يستعملونَ أُسلوبَ القيادة التَّحويليَّةِ (Transformational leadership) وهي الَّتي تركّزُ على تحفيز العاملينَ في المنظَّمةَ لتطويرهم وتطوير المنظَّمةِ بشكلٍ ناجعٍ (Shaked & Schechter, 2017)، قادة المدارس المتوسِّطة عمومًا يستعملونَ أُسلوبَ القيادة التَّعليميَّةِ (Instructional leadership) والّذي يعتمد على قيادةِ العمليّات التَّربويَّة والتَّعليميَّةِ في المنظَّمَةِ (Seong & Ho, 2012).

يعتبر مديرو المدارس أنَّ ترقيَةَ المعلِّمِ لمهمَّةِ القائد الأَوسط مهمَّةٌ ليسَ بسببِ مصالح خاصَّة للمدير. المعلِّمون مهتمُّون في الإدارة الوسطى من أجل التَّأثير في عمليَّات التَّعليم والتَّعلُّمِ (Fletcher-Campbell, 2003)، كذٰلكَ تتمُّ مساءلةُ كلِّ معلِّمي المدرسةِ لتعزيز التَّقدُّمِ والنَّتائج الأكاديميَّةِ لطلَّابها (Hunt, 2013).

في هٰذا السِّياق، فَإنَّ القادة المتوسِّطينَ مطالَبون بدعمِ المعلِّمينَ في أَداء عملِهم بفعاليَّة وتحقيق إنجازات الطُّلَّاب وتحصيلهم (Hammersley-Fletcher & Strain, 2011). بالتَّالي، هم بحاجة إلى استراتيجيّات إضافيَّة لتمكينهم من النَّجاح، كما يتَّضح من طلباتهم لمزيد من التَّطوير (Thorpe & Bennett-Powell, 2014).

تتَّفق الأَبحاثُ على أَنَّ للقيادةِ الوسطى القويَّةِ عدَّةَ مميّزات: هم أَصحاب وظائف من ذوي الكفاءةِ العاليةِ لتنفيذ وظائفهم، يبادرون للتَّعلُّمِ وللمبادرات المشتركةِ في صفوف أَصحاب الوظائف الأُخرى، تسودُ روح الزَّمالةِ والتّعاونِ بينهم في طاقم المجموعةِ، هم أَصحابُ وظائفَ ممَّن يتحمَّلون المسؤوليّات ويملكون قدرات ريادِيَّة، وأَخيرًا، يدورُ حوارٌ بينهم وبين الإدارةِ ومختلف أَصحابِ الوظائِفِ في المدْرسةِ، يطوّرون لغةً مشتركة وتأثيرًا متبادَلًا (ברק-מדינה, אבני, ובן-אריה, 2011).

من حسنات وجود قيادةٍ وُسطى قويَّة، التَّحلّي بالِالتزام والمهنيَّةِ وقيادة المعلِّمين في الرُّوتينِ اليوميّ، ومن هُنا، يزيدُ عطاء المدرّسين وتفانيهم تجاه العمليَّة التَّربويَّة والتَّعليميَّةِ. حسب سبيلين (Spillane, 2004)، تعكسُ القيادةُ المركزيَّةُ تَغييرًا في المفهوم التّنظيميّ حيثُ لم يعُد القائد المركَزيّ هو القائد الوحيد بُحكمِ منصبِهِ، إنَّما تقومُ مبادِئهُ على أُسلوب القيادة الموزَّعة (Distributed leadership). في هٰذِهِ الحالةِ تتواجدُ في المنظَّمَةَ قيادةٌ أُخرى وَالَّتي تنمو بحسبِ علاقاتٍ متبادَلَةٍ بين ذوي أَدوار آخرينَ في التّنظيم، باستثناء المُدير؛ يقومون بأدوار قياديَّة ليستْ رسميَّة بالضَّرورةِ أَو مخطَّطًا لها مُسبَقًا، وَهي أَيْضًا ديناميكيَّة. يتمُّ توزيعُ الأَدوارِ القياديَّة بما يتلاءَم مع بنية الجهاز المدرسيّ، يُمَكِّن من إدخال التّحسينات في المدرسة على

نحو فعّال وناجع، لذا فإنَّ تطويرَ القيادة الوسطى قدْ يُساهِمُ في إنماءِ القُوى العاملةِ في المدرسةِ وبناءِ قيادةٍ مستقبليَّة لها.

على الرَّغم من أهمِّيَّةِ دور القادة المتوسِّطينَ، إلّا أنَّ الأَدبيّات ركَّزَت سابقًا على الإدارةِ التَّعليميّة وتحسين المدارِس وفعاليّة المدرسة، ووُصفت أَهمّيّة المعلِّمينَ الرئيسيّين هناك. مع ذٰلِكَ، وَلٰكِنَّ التَّطرُّق بالأبحاث لأَهمّيّة دور القائد الأوسط كانَ مهملًا نسبيًّا (Shaked & Schechter, 2017). من هنا فَإِنّهُ منَ الضّروريّ توسيعُ المعرفةِ الموجودة فيما يتعلَّق بالعمل التَّربويّ للقادة المتوسّطين وبناء موديل لكيفيَّةِ تطويرهم من قبل مديريهم. كما ويُلاحظُ عدمُ تطرُّقِ الأَدبيّات إلى فئةِ النّساءِ في القيادة الوسطى. مَعَ وفرةِ المقالاتِ الَّتي تطرَّقت في الآونة الأخيرة إلى فحص القيادةِ الوسطى إلّا أنَّ الاقتراحات الَّتي أشارت إلى طرق تمكينها ما زالت قليلة (ברק-מדינה, אבני, ובן-אריה, Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2011; 2007). تتَّفِق النَّماذج الأَساسيّة للقيادةِ الوسطى على أَنّ القيادة الوسطى القويَّة هم أَصحاب الوظائف الَّذين يتحلَّون بمزيدٍ منَ الخبرة والالتزام، حيثُ تجمعُ بينهم روحُ التَّعاوُن والتَّواصل المثمِرِ بين الإدارة وأَصحاب الوظائف وترتكِزُ على ثلاثةِ محاور: (1) المحور الفرديّ والَّذي يعكس التَّطوّر الشَّخصيّ والمهنيّ للقائد الأوسط. (2) المحور الجماعيّ- ويعني تطوُّر القيادة الوسطى كمجموعةٍ؛ و (3) المحور التَّنظيمي والَّذي يُشيرُ إلى تقويةُ المواءمة بين الأَهدافِ والأَفعالِ في المنظَّمة (أُنظر: ברק-מדינה, אבני, ובן-אריה, 2011).

القيادة النِّسائيَّة التَّربويّة

أصبحت مسألة إدارة المرأة وقيادتها في مجال التَّعليم محورًا رئيسيًّا في الأَبحاثِ منذُ نهايةِ القرن العشرين (e.g., Oplatka, 2006; Shapira, Arar & Azaiza, 2011). ناقش الباحثون في العديد من البلدان الجوانب المختلفة للقيادةِ النِّسائيَّة مثلَ: السِّياسيَّةِ (A'li, & Da'as, 2016)، المهنيّة (Arar, 2010; Oplatka, 2006)، الجندريَّةِ (Embry, Padgett & Caldwell, 2008)، وأساليب القيادة (e.g., Arar, 2014). أَبحاث عديدةٌ شدَّدتْ على الجانب القياديّ للمَرأَةِ في المجتمعات المتطوِّرَةِ (Akuamoah-Boateng et al., 2003; Celikten,

(2005 مثل الجانب القياديّ النِّسويّ (feminist leadership) (Biseswar, 2008) وأخرى ركَّزت على الجانب النِّسائي القيادي (e.g., A'li, & Da'as, 2016). البحث الحالي يركّز على الجانب النِّسائي القيادي والَّذي يتمحور حول مكانة المرأة في وظائف قياديَّة مركزيَّة مثل إدارة المدارس. لا يُعرف الكثير عن الجوانب القياديَّة النِّسائيَّة للمديرات في البلدان النَّامية (Oplatka, 2006) وَهٰذا صحيح أَيْضًا فيما يتعلَّقُ بمديري المدارس في المجتمع العربي في إسرائيل، والَّذي يمكن اعتباره أيضًا مجتمعًا ناميًا. كانت هناك بعض الدِّراسات للقيادات النِّسائيّة في جهاز التَّربيةِ والتَّعليم العربي في إسرائيل (Abu- Rabia, 2006; Abu-Rabia-Queder & Oplatka, 2008; Khattab & Ibrahim, 2006). ومع ذٰلِكَ، لا توجد حتَّى الآن دراسة متعمِّقة لموضوع القيادةِ النِّسائيّة الوسطى عامَّةً، وخاصَّة النِّسائيّة الوسطى الفلسطينيّة ودور المديرة في تطوير هٰذا النَّوع من القيادات خاصّةً في ظلِّ جوانب سياسيَّة واجتماعيَّة خاصَّة ومميَّزة لقيادة المرأة العربيَّةِ في إسرائيل.

في سلسلة من الدِّراسات حول القيادة النِّسائيّة، تبيَّن أَنَّ الرِّجال والنِّساء يختلفونَ في الطَّريقةِ الَّتي يقودون بها المنظَّمات. يميل أسلوبُ إدارة المديرات الإناث إلى أَنَّ المرونة والشُّموليَّة مقارنة مع نمط الذُّكور؛ النِّساء أكثر ميلًا إلى تبنِّي القيادة التَّشاركيّة (Chase, 1995; Normore, & Jean-Marie, 2008). تركِّزُ النِّساء على العلاقات مع الآخرينَ، لديهنَّ أسلوبٌ ديمقراطيٌّ (Normore, & Jean-Marie, 2008)، يشاركن أكثر ويشعرن أَنَّهُ منَ المهمِّ تطوير الجانب الشُّعوري في المجتمع (Kochan & Mathews, 2000). لَقد أَثَّر الأُسلوب الإداريّ في تشكيلِ نماذجَ جديدةٍ لقيادةِ المدارس (Riehl & Lee, 1996). مع زيادة اندماج المرأة في المناصب الإداريَّة، طابع القيادة المدرسيَّة قد تغيَّرَ (Addi-Raccah, 2006).

في العديد من البلدان، لم يكنْ طريق المرأة إلى الإدارة سهلًا. تشمل العقباتُ الخارجيَّةُ الّتي تواجِهُها النِّساء الَّتي تشغل هٰذِهِ الوظائف، التَّصوّرات الثَّقافيَّة الَّتي تحدِّد مفهوم "النِّسويّة" (Arar et al., 2011). كما وأشارت الدِّراسات إلى أنَّ التَّمييز السِّرِّيَّ ضدَّ المرأة وسيطرة الذُّكور على الإدارةِ التَّعليميّة تؤخِّر الفرص لتعزيزِ المرأةِ (A'li & Da'as,

(2017. في دراسة مقارنة أجْرِيت في إسرائيل وجد أنَّ الرِّجال العرب يميلون إلى أسلوب القياده الاستبدادي- الإشرافي (authoritarian-supervisory)، وَهٰذا يتماشى مع الأسلوب الإداريّ الَّذي يميّز ثقافة الذُّكور (Addi-Raccah, 2006). دراسةٌ أخرى تتعلَّق بتصوُّرات المعلِّمين والمعلِّمات بقبول سلطةِ المدير أَو المديرةِ، وجدت أَنَّ سلطة المدير تُقبل أَكثر من سلطة المديرةِ وَهٰذا ما أجمع عليه أَغلبُ المعلِّمينَ والمعلِّمات الَّذين اشتركوا في البحث (A'li, & Da'as, 2017). لا زالت المرأه في وظيفة الإدارة تواجه صعوبة النِّضال ضد مديري المدارس الذُّكور، الَّذين يحصلون على أولويَّة قُصوى (Arar & Shapira, 2011). هٰذِهِ الأَولويَّة تنبع من الطَّبيعة الأبويَّة للمجتمع العربي، ممَّا يؤدِّي إلى تفضيل الرِّجال على النِّساء كمديري مدارس وتقبل صلاحيَّتهم بشكل أكبر (A'li & Da'as, 2017).

مكانةُ المرأةِ في المجتمع العربي في إسرائيل

يعتبر العربُ أَقليّةً في إِسرائيلَ مع أَغلبيَّةٍ من اليهود، عددُ السُّكان العرب اليوم هو 1.8 مليون نسمةٍ (يشمل القدس وعددهم 300 أَلف) (دائرة الإحصاء المركزيَّة الإسرائيليَّة، 2018) . يتميَّز المجتمع العربي بأَنَّهُ تقليديٌّ، جمعيٌّ وذكوريٌّ-أبويٌّ (Da'as, 2017). طرأت عدَّةُ تغييرات على المجتمع العربي مع الحداثةِ، وهو المعرَّفُ بمجتمعٍ بمرحلةِ الانتقال (חברה במעבר). المجتمع العربي موجود بتعارض بين التَّحديث ومحدّدات التَّقليد؛ فبجانب عمليّات التَّحديث تجذَّرت وبشكل عميق نماذج اجتماعيَّة وقيم تقليديَّة بقيت محفوظةً للأجيال بشكل قويّ.

في الآونةِ الأَخيرةِ طرأ تغييرانِ على مكانة المرأةِ الفلسطينيَّة المواطنة في إسرائيل، ويتمثَّلُ التَّغيير الأوَّل بالزِّيادة الكبيرة في نسبة النِّساء اللَّواتي يدخلن سوق العمل، على سبيل المثال شكَّلت النِّساء مع نهاية القرن العشرين أَكثر من 45 بالمئة من مجمل سوق العمل المدنيّ مقارنةً مع ما نسبته 30 بالمئة في نهاية عام 1960. أَمَّا التَّغيير الثَّاني فتمثَّل في المستوى التَّعليميّ للنِّساء، مثال على ذٰلكَ تشكّلُ المرأة حوالي 50 بالمئة من حملة شهادةِ البكالوريوس،

وأكثر من 45 بالمئة من حملة شهادات الماجستير، وثلث حملة شهادات الدُّكتوراة (לוי ודעאס, 2018).

مع هٰذا فإنَّ مكانة المرأة بالنِّسبة للمجتمع العربيّ الذُّكوريّ هو القطاع الخاصُّ، بما معناه أنَّ وظيفة ومسؤوليَّة المرأة تتمركز حول البيت وتربية الأولاد (A'li & Da'as, 2016; 2017). تعاني المرأة تهميشًا مضاعفًا كجزءٍ من المجتمع العربي الذُّكوري وكأَقليَّة نسائيَّة، وكجزءٍ من ظاهرةِ تهميش العرب في الدَّولة عامّةً (A'li & Da'as, 2016; 2017).

مكانة المرأةِ الفلسطينيَّةِ في القيادةِ التَّربويَّة

هناك مسألتان مهمَّتان تقوم عليهما الأَبحاثُ حول القيادة النِّسائيّة في التَّعليم: الأولى تَتناول الصُّعوبات والعقبات في طريق تعيين النِّساء في المناصب الإداريَّة. وقد نوقشت هٰذِهِ المسألة في أَدبيَّات الإدارة المهنيَّةِ في العديد من الدُّول الغربيَّة في العشرينَ سنة الماضية لٰكِنَّ الأَبحاث تطرَّقت إلى القضيَّةِ النِّسائيَّةِ (النِّساء اليهوديَّات والعربيَّات الفلسطينيَّات مواطنات إسرائيل) في إسرائيل في الآونة الأخيرة فقط (e.g., Shapira, Arar & Azaiza, 2011). والمسألة الثَّانية، تتعلَّق بالصُّعوبات بين الجنسين بعد دخول الوظيفة، مثل العلاقة بين جندر المدير/ة وقبول هيئة التَّدريس لسلطتِهِ/ا.

يُلاحظُ تطرُّقُ الأَبحاث السَّابقةِ إلى وظيفةِ المرأةِ الفلسطينيَّةِ المديرةِ ولم تتطرَّقْ إلى القيادةِ الوسطى. مِنها قد بحثَ تصورّات المعلِّمينَ والمعلّمات العرب وظائف الإدارة، أظهرَ تصوُّرات سلبيَّةٍ تجاه المديرات، ممّا يُشيرُ إلى تفضيل للمديرين الرِّجال على المديرات النِّساء. تصوّرات هٰؤُلاءِ المعلِّمين السَّلبيَّة تبدو ناتجةً عن صعوبة في أَخذِ أوامر من امرأة، والتَّصوُّر أَنَّ المرأة ليست موهوبةً بنفس القدرات الذِّهنيَّةِ الَّتي يتمتَّع بها الرِّجال (Waleed, 2012).

ركَّزت بعض الدِّراسات على النِّساء والرِّجال في المجتمع العربي الَّذين شقُّوا طريقهم من التَّدريس إلى الإدارة (e.g., Hertz-Lazarowitz & Shapira, 2005). ركَّزت هٰذِهِ الدِّراسات على كونِ المناخ الاجتماعيّ مشجّعًا للرِّجال ومانعًا للنّساء بغضِّ النَّظر عن مدى مهارة النِّساء.

حيث برز التَّوقُّع من النِّساء إظهار مهارات مشابهة لمهارات الرِّجال ومن ثمّ القيام بأداء أفضل للوصول إلى المناصب الإداريَّة والقياديّة.

في بحث آخر، أوضحت المقابلات المتعمِّقة قصص حياة أربع نساء مفتِّشات في جهاز التَّعليم العربي في إسرائيل أنَّ المجتمع الأبويَّ البطريركيَّ يضع الكثير من المصاعب، ومع كلِّ هٰذا فإنَّ النِّساء طمحن إلى هٰذِهِ الوظائف وأَصرَرْنَ على تحقيق تطلُّعاتهنَّ بعزمٍ (Arar, 2014). فمثلًا، إحدى المفتِّشات قالت بأنَّه كان عليها دمج الدِّراسة مع رعاية الأسرة؛ الدَّمج بين التَّعليم العالي مع العمل والولادة ورعاية الأطفال، تلبية احتياجات الأسرة مع الاستمرار في العمل والتَّغلُّب على العديد من الصُّعوبات للوفاء بجميع هٰذِهِ الوظائف في وقت واحد (Arar, 2014).

تعتقد أبو ربيعة- قويدر وفينر- ليفي بوجودِ طرائق فريدة من نوعها، منها تشتقُّ المرأةُ مصادر قوَّتها (Abu-Rabaia Quader &Winer Levi, 2010). إحدى هٰذِهِ الطَّرائق الفريدة من نوعها هو الحجاب والَّذي يُعتبر في عيون النِّساء المسلمات لباسًا يسمح لهنَّ بالتَّحرُّك بحرِّيَّةٍ في الحيّز العام، ويرمز لولائهنَّ للتَّقاليدِ ويضمن مكانتهنَّ الإيجابيَّة في المجتمع الأبوي. في بحث آخر أظهرت مقابلات متعمِّقة مع سبع مديرات مدارس يصفن اعتمادهنَّ للحجاب، أنَّ الانتقال إلى ارتداء الحجاب كان في الأساس اختيارهنَّ الشَّخصيَّ، وَلٰكِنَّهُ يرتبط أيضًا في بعض النَّواحي بوظيفتهنَّ الإداريَّة، خاصَّة فيما يتعلَّق بأدائهنَّ المرئي في المجال العام. كالبحث على طرق للتَّواصل مع الذُّكور من خلال تكييف مظهرهنَّ كقائدات مسلمات (Arar & Shapira, 2016).

مديرات ومديرو المدارس هم القيادة العليا وهم الأشخاص الَّذين يمكِنهم التَّأثير على تحسين المدرسة وفعاليّة ونجاعةِ المدارس وفي زيادة تحصيل الطَّالب (Da'as, 2019). بالإضافة لذٰلكَ فإنَّ مدير المدرسة مسؤول عن تطوير عمليّات وسيروراتٍ تنظيميَّةٍ من أجل تقدُّم المعلِّمينَ والمدرسةِ (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Mulford, 2008)، مثال على هٰذا سيرورات التَّعلُّم التَّنظيمي (Berson, Da'as, &

(Waldman, 2015 أو المشاركة في اتّخاذ القرارات (Da'as, 2019). من هنا فإنَّ تطوير وتقدُّم الهيئةِ التَّدريسيَّةِ هما جزء أساسيٌّ يقعُ على عاتق مدير المدرسةِ

يسعى البحثُ الحالي إلى إضفاءِ جانب آخرَ من شقَّينِ وهو الممارسات القياديَّة للمديرات الفلسطينيّات، كنموذج لإنشاء وتمكين القيادات الوسطى النِّسائيةِ كعنصر أساسيٍّ في المدرسةِ. حريٌّ بالذِّكر أنَّه لم تتطرَّقْ الدِّراسات السَّابقة لِهٰذِهِ الجوانب من قبل.

هٰكَذا يبرزُ السُّؤال المركزيُّ للبحثِ وهو: ما هي الممارسات القياديَّة للمديرات الفلسطينيّات لتمكين القيادات الوسطى في المدرسةِ؟ البحث الحالي بحث أوَّلي سيدرس حالة مديرة مدرسةٍ إعداديةٍ من منطقة الشَّمال من خلالِ عدَّة أدوات منها إجراءِ مقابلاتٍ معمَّقةٍ مبنيَّةٍ مع المديرة والقيادةِ الوسطى النِّسويَّةِ في المدرسةِ.

منهجيَّة البحث

سياق البحث

يُعتبرُ النِّظام التَّعليميُّ العربيُّ جزءًا من النِّظام التَّعليمي في إسرائيل، حيثُ توفِّرُ المدارسُ بشكل عام والمدارس الإسرائيليَّة بشكل خاصٍّ فرصة لدراسة منظَّمات مستقلَّةٍ نسبيًّا (Berson et al., 2015). على الرَّغم من الإنجازات في التَّحسُّن بمخرجات النِّظام التَّعليميّ العربيّ على مرّ السِّنينَ لٰكنَّها ما تزالُ منخفضةَ نسبيًّا مقارنةً بتلكَ الموجودة في النِّظام التَّعليميّ اليهوديّ في إسرائيل (Abu-Asbah & Avishai, 2007; Arar, 2015; Da'as, 2015; 2017). تشهد بيانات مقارنة بين النُّظم التَّعليميَّة العربيّة واليهوديَّة على عدم المساواة في الموارد بين المجتمعين كنتيجة للتَّمييز في الميزانيّة ونقص في تطوير برامج التَّعلُّم والمحتوى لصالح المجتمع اليهودي (Abu-Asbah & Avishai, 2007).

مجتمع البحث

مديرات عربيَّات مواطنات في دولة اسرائيل وفئة القيادة الوسطى النِّسائيَّة في المدرسة.

عيّنة البحث

مديرة مدرسة إعداديّة في منطقة الشَّمال، وكلّ المركّزات النِّساء في المدرسةِ: مركّزة اللُّغة العربيَّة، مركّزةِ اللُّغةِ الإنكليزيّةِ، مركّزة الرّياضيَّات (والبرنامج الأسبوعيّ)، مركّزة الرّحلات، مركّزة الاحتواء. بالإضافة إلى معلِّم ومعلِّمة اختيروا بشكل عشوائيٍّ من سجلِّ المعلِّمين والَّذي لا يشمل المعلِّمات في القيادة الوسطى. أمَّا اختيار المدرسة فقد تمَّ بالطَّريقة المريحة/ الميسَّرة (מזדמנת)

في الجدول رقم 1 يظهر تركيز معلومات ديموغرافيَّة للقيادة الوسطى في المدرسة المشتركة في البحث.

جدول رقم 1: تفاصيل ديموغرافيَّة للقيادة الوسطى

مركّزة	مركّز موضوع	الثَّقافة	أَقدميَّة في التَّدريس	أَقدميّة العمل مع المديرة الحاليَّة	أَقدميَّة في التَّركيز
1	اللُّغة العربيّة	ماجستير- لقب ثانٍ	18	11	2
2	اللُّغة الإنجليزيّة	بكالوريوس (لقب أوّل) بتفوُّق	15	7	7
3	رياضيَّات (هي أيضًا مركّزة البرنامج الأُسبوعي)	بكالوريوس- لقب أوّل	20	9	10 سنين في الرّياضيَّات و- 9 سنوات مركّزة البرنامج الأسبوعي
4	الاحتواء	في الطَّريق للحصول على ماجستير -لقب ثانٍ	24	7	1
5	الرّحلات	ماجستير	10	7	1

ملاحظات:

(أ) في هٰذِهِ المدرسة لا توجد وظيفة نائب مدير وَذٰلِكَ لقلّة الصُّفوف فيها.

(ب) أَقدميَّة المديرة في الإِدارة: 9 سنوات، ألقاب: ماجستير (لقب ثانٍ) إدارة، ولقب أَوّل في الرّياضيَّات.

قبل تسلُّم منصب الإدارة أشغلت المديرة عدَّة مناصب مثل: مركّزة رياضيَّات لمدَّة خمس سنوات ومركّزة مشاريع الوظائف النّهائيَّة في المرحلة الثَّانويَّة لمدَّة تسع سنوات، ورئيسة لجنة المعلِّمين في مدرستها السَّابقة لمدَّة 17 سنة.

عمر المدرسة (مبنى): تقريبًا 40 سنة، فئات طلّابيّة: من الصَّفِّ السَّابع للصّفّ التَّاسع، عدد المعلِّمين الإجمالي: 32؛ عدد المعلِّمات الإناث = 20، عدد المعلّمين الذُّكور = 12.

أَدوات البحث

اِستخدمت ثلاث أدوات لجمع المعطيات:

<u>الأداة الأولى</u>: المقابلاتُ

(أ) مقابلة شبه مقنَّنة مع المديرة.

(ب) مقابلة مبنيَّة: مع المركّزات في المدرسة ومع معلِّم ومعلِّمة، والَّذين لا يشغلون أيَّ وظيفة تركيز.

أجريت المقابلات سنة 2019. في هٰذِهِ المرحلة نفَّذت خمس مقابلات.

مكان المقابلة: أُجريت المقابلات في المدرسة، ومقابلة إضافيَّة مع إحدى المركّزات والَّتي كانت هاتفيًّا.

مدَّة المقابلة: مع المديرة كانت ساعتين، ومع كلّ مركّزة لمدَّة تتراوح بين 20- 30 دقيقة. نفَّذت المقابلة مع المعلِّم في المدرسة لمدَّة 10- 15 دقيقة، والمقابلة الثَّانية أجريت هاتفيًّا - لأسباب خاصَّة تتعلَّق بالمعلِّمة. تمحورت أسئلة المقابلة حول "دور المركّزات في المدرسة" كيف يتمُّ اختيار المركّزات؟ و"دور المديرة في تطوير المركّزات". لم تسجَّل المقابلات صوتيًّا. أجريتُ المقابلتين في اليوم التَّالي من تنفيذ المقابلات مع المديرة والمركّزات.

سيرورة البحث

في البداية أجريتُ المقابلات الأربع مع المركّزات ومن ثمَّ مع المديرة. (تمَّ اختيار يوم لم يكن فيه تعليم ولٰكن تواجد فيه جميع المعلّمين في المدرسة). والمحادثة الهاتفيَّة أجريت بعد يوم. لم يتمَّ تسجيل المقابلات صوتيًّا بل كتابيًّا. الهدف من المقابلات مع كلّ المركّزات هو توسيع وجهات النَّظر والآراء من زوايا مختلفة (Merriam, 2009). بشكل خاصٍّ، الهدف من المقابلات مع المركّزات والمديرة هو جمع معلومات حول مدى تطبيق وتنفيذ الممارسات الخاصَّة من قبل المديرة لتطوير المركّزات.

أثناء المقابلة بأكملها مع المديرة حاولت تجنُّبَ استخدام أسئلة مباشرة حول كيفيَّةِ تعزيز القيادة الوسطى لأنّ الهدف كان بأنْ تُبادرَ المديرةُ بالتَّحدُّثِ عن ذٰلِكَ مباشرة، عن طريق سؤال مركزيٍّ موجَّهٍ. نماذج الأسئلة مع المديرة: "تجربة ميدانيَّة للمديرة كمركّزة (سنوات/ وظيفة)" "طرق تعيين المركّزات "الأسباب لتعيينهنَّ".

في المقابلات مع المركّزات تمَّ طرح ذات أسئلة المديرةِ مثل طرق وأسباب تعيين المركّزات بالإضافة إلى الأسئلة والَّتي تتعلَّق بتطوير ودور القيادة الوسطى. أمثلةُ محاور الأسئلة مع المركّزات: "كيف ترين دور المركّزات؟ كيف ترين دورك أنت كمُركّزة؟ أرجو أن تقصّي عليّ أمثلةً لمعيقات، نجاحات، عقبات، فشلٍ، وكيف كان التَّعامل مع كلّ مرحلةٍ وحلِّها؟ كيفيَّة العمل داخل الهيئة المصغَّرة؟"

<u>الأداة الثَّانية:</u> تحليل مضامين.

تمَّ متابعة صفحات المركّزات وطاقم المعلّمين في المواضيع الأساسيَّة في موقع المدرسة من قبل الباحثة، بهدف جمع المعلومات عن عمل المركّزين والطَّاقم.

البحث الحالي يلتزم بالمحافظة على أخلاقيَّات البحث العلمي. لقد تمَّ شرح أهداف البحث لكلّ مشاركي البحث، قبول موافقة المديرة لتنفيذ البحث في المدرسة، وتأكيد المحافظة على السِّرِّيَّة وعدم الكشف عن هُويَّة المشاركين والمدير كَذٰلِكَ. وبناءً على طلب المشاركين، لم يكن هناك تسجيل للمقابلات.

تحليل المعطيات

في تحليل المقابلات استخدمت طريقة تحليل الموضوعات (Thematic analysis) عن طريق تنظيم ووضع البيانات في موضوعات أو فئات محدَّدة. حلَّلت النَّتائج من خلال التَّرميزات (Codes) والموضوعات (Themes) وبالمرحلة الأخيرة(theorizing) – مرحلة التَّنظير، هدفها الوصول إلى بناء مفاهيم للفئات المشتقَّة في المرحلة السَّابقة، وفحص مدى ترابطها وتأثيرها على بعضها البعض كأجزاء من بنية واحدة مجرَّدةٍ (Richards & Morse, 2013) وبناء موديل أوليّ للقيادةِ الوسطى.

النَّتائج

يعرض هٰذا الفصل النَّتائج المتعلِّقة بالمقابلات مع المديرة والمركِّزات في المدرسة والمجموعة البؤريَّة والَّتي تتعلَّق بسؤال البحث المركزيّ للممارسات القياديّة كنموذجٍ لإنشاءِ وتمكينِ القياداتِ الوسطى.

القيادة الوسطى بالنِّسبة للمديرة لها أَهميَّة كبرى في العمل المدرسيّ ووجودها أَساسيٌّ وضروريٌّ في المدرسةِ:

"هم حلقة جدًّا مهمَّة بالمدرسة... أنا أحسُّ وجودهم ضروريًّا جدًّا لعمل المدرسة وإنُّه تكون بيداغوغيا صحيحة بالمدرسة، وجودهم لا بدَّ منه ضروريٌّ جدًّا".

"هنّي شريكين بقرارات مصيريَّة للمدرسة. لا تستطيع كمدير مدرسة أن تأخذ قرارات للمدرسة بدون أن تأخذ رأي מנהיגות ביניים. *مرَّات حتَّى على الأمور البسيطة مثل فترة الامتحانات وينتا مبلّشة قدّيش نخلّي وقت".*

تُظهرُ نتائج المقابلةِ مع المديرةِ ثلاث ممارساتٍ أَساسيَّةٍ لتَمكين وتعزيز القيادةِ الوسطى النِّسويَّة في المدرسةِ بحيثُ تظهر المواضيعِ التَّالية في حديثها:

1. المحور الشَّخصي: ويتطرَّق إلى جانبين أَساسيَّين: تعزيزِ صفاتِ خاصَّة وقياديَّة والتَّطويرِ المهنيّ.

2. المحور الجماعي: تطوّر القيادة الوسطى داخل المجموعةِ.

3. المحور التَّنظيمي: تقوية الملاءمة بينَ الأهداف والأَفعال.

1. المحور الشَّخصي: ويتطرَّق إلى جانبين أَساسيَّين: تعزيزِ صفاتٍ خاصَّة وقياديَّة والتَّطويرِ المهنيّ.

أ. تعزيز صفات خاصّة وقياديَّة لدى المركّزات.

من خلال المقابلة مع المديرةِ، شدَّدت على أَهمّيّةِ تطوير، دعم وتعزيز الصّفات القياديّةِ والإداريَّةِ لدى المركّزات في مدرستها. منْ خلال تعريف الوظيفة الَّذي يحدّد مع بدايةِ السَّنةِ فإنَّ للمركّزةِ وظيفة إداريَّةً في تطويرِ المعلّمينَ في مجموعتِها، إدارة الجلسة، مشاركة الأَعضاء ومساءلة الأعضاء حولَ عملهم. تطوّر المركّزة بدورها وبواسطةِ المجموعةِ رؤية خاصّة والّتي تخطّطُها المجموعةُ لتلائمَ عمل المدرسةِ وأَهدافِها. تدعمُ المديرةُ هٰذِهِ الصِّفات من خلال إعطاء المركّزات كامل الحرّيّة والتَّصرّف والذَّاتيّةِ في عملهنّ.

ثانيًا: يجب أَنْ يكونَ أَحد معايير اختيارهنَّ على أَساس صفات إمّا قياديّة خاصّة بهنَّ أو مميّزات تساعد في التَّركيز ومن ثمَّ العَمل على تطوير هٰذِهِ الصِّفات وتوسيعها وإعطاء الصَّلاحيّات لتطويرها، فمثلًا، أحد الأمثلة الَّتي ذكرتها مديرة المدرسة تتعلَّق بمركّزة الرّياضيَّات وقد شدَّدت على تميُّزها بقدرة التَّحليل والتَّركيب بالإضافة إلى القدرات الحسابيَّة الأخرى. لكلّ المركّزات توجد القدرة للنّظام، ترتيب، بالإضافة لِذٰلِكَ فكلُّ مركّزة تتميَّز بصفات خاصَّة بها.

ب. تطوير الجانب المهنيّ لدى المركّزات

من خلال المقابلةِ مع المديرةِ، شدَّدت على أَهمّيّةِ التَّطوير المهنيّ للقيادةِ النِّسائيَّة الوسطى وتمكينهنَّ وتعزيزهنَّ كامرأةٍ وكقائدةٍ في وظيفتها. ذكرت المديرة خلال المقابلة أنَّ "*كل المركّزات عندي في المدرسة صاروا مع لقب ثاني*".

دعمت المقابلات مع المركّزات الممارسات والطَّريقة الَّتي تبلور بواسطتها القيادة الإداريَّة السَّيرورات بهدف تعزيز القيادات الوسطى في المدرسةِ في المحور الشَّخصي، وَهٰذا ظهر في السُّؤال الَّذي طرح كيفيّة انعكاس عمل المدير في وظيفة المركّز؟

أمثلة:

مركّزة الاحتواء: "الدَّعم: عندنا تدعم ع الآخر. ولا مرَّة تعارض على مشروع جديد، دائمًا تحبّ تجرّب".

مركّزة الرّحلات: "كلُّ الدَّعم. عندما قالت لي "أنت قدَّها" حطَّتني بموقف أنَّني يجب أن أتعلَّم".

مركّزة اللُّغة العربيَّة: "أي دعم بالنِّسبة للنَّشاطات. أحيانًا تفريغ بعض الطُّلَّاب للمشاركة. تخصيص أسبوع لغة عربيَّة، فعاليَّات، جلسة طاقم خاصَّة أسبوعيَّة لكلِّ أفراد الطَّاقم".

"استكمالات- تخصُّصات: دايمًا أنا بقول للمعلّمات لازم نروح عليها. مثلًا استكمال ديبيت لازم كلّ معلّمة تروح، وجّهتنا المديرة لكي نروح وخاصَّةً التَّخصُّص وأنا كمركّزة وجّهتهم كمان."

المعلّمة بدون وظيفة تركيز: "المديرة بتردّ على المركّز خاصَّةً بال מדעים حصص مختبر زيادة، بحث علمي، تتفهّمنا دعم موارد حصص وهيك".

2. **<u>المحور الجماعي: تطوّر القيادة الوسطى داخل المجموعة</u>**

شدَّدت المديرةُ في هٰذا المحور على أَهمّيّةِ إعطاء القيادة الوسطى النِّسائيَّة تفويض الصَّلاحيّات، الثِّقة، المسؤوليَّة الذَّاتيّة والاستقلاليّة في عملهنَّ لتكوينهنَّ ونجاحهنَّ في مهمَّتهنَّ كهيئةٍ تدريسيَّةٍ مصغَّرَةٍ لتحقيق أَهدافِهنَّ الخاصَّةِ في المجموعةِ. مثال: *"اليوم هو مسؤول على الامتحانات، مسؤول عن الهيئة، عنده صلاحية إنُّه يقول لشخص لماذا لا تعمل، مسؤولية ... هو يحاسب الأعضاء، إذا أحد تغيَّب ويسجّل حضور، ومسؤول عن الامتحانات وتسليمها لي قبل بأسبوع. هو مسؤول عن إدارة الطَّاقم"*

دعمت المقابلاتُ معَ المركّزات أَيضًا محور الجماعيَّةِ في تمكينِ القيادةِ الوُسطى، كالتَّالي:

"كطاقم رياضيَّات عاملين جوّ حلو، عندي ثقة إذا المعلِّم بشتغل من نفس وجاي مبسوط دائمًا يشتغل أحسن، دائمًا أجواء منيحة بالطَّاقم، ما عندنا أوامر، يوجد اتّخاذ قرارات مشتركة دائمًا نحبّ نسمع بعض."

مركّزة البرنامج في المدرسة: "معطيني أشتغل براحة، بناية البرنامج والمراقبة أشتغله براحة. أطلع بنتيجة منيحة بدون تدخُّل".

3. **<u>المحور التَّنظيمي: تقوية الملاءمة بينَ الأهداف والأفعال</u>**

شدَّدت المديرة على أنّ عمل طاقم المركّزات يجب أنْ يكون بتواصلٍ مع الطَّواقم المختلفةِ في المدرسة، وَذٰلِكَ من منطلق عملهنَّ كقائدات. من وجهةِ نظر المديرةِ للمركّزات دور قياديٌّ هامٌّ ويجب فتح باب التَّواصل بينهنَّ وبين الطَّواقم الأُخرى. وهم حلقة وصل لتحقيق الرُّؤية المدرسيَّة وترجمة الأهداف لعمل حقيقيٍّ من أجل تحسين المدرسة ورفع التَّحصيل. وأيضًا شدَّدت على ضرورة ملاءمةٍ بين اللّجانِ والطَّواقم سويَّة بالمدرسةِ من ناحية المضامين وهي بدورها تحفِّز هٰذا الأمر.

"يوجد تنظيم بين الطَّواقم.... من ناحية الامتحانات. תיאום- نقاط ربط أكثر، أشياء مشتركة أكثر. תיאום بكون أنا بالعربي أشتغل على مهارات الَّتي تخدم معلِّم العلوم والتَّاريخ. معلِّمات العربي شريكات مع العلوم. مثلًا اللّي الهدف إنُّو أخدم الدّين، الرّياضيَّات والمواضيع الأخرى. مثلًا، قراءة مسائل بالرّياضيَّات أغلب الأسئلة تنوُّر. إجباري يكون ترابط بين الطَّواقم وإلَّا نضيّع الطُّلَّاب. التَّنوُّر الرّياضي يحتاج عربي وقدرات من ناحية عربي".

في المقابلات مع المركّزات، ظهر الجانب الإداري بشكل بارز، كالتَّالي:

المركّز حلقة وصل نوعًا ما خاصَّة لموضوع الرّياضيَّات دائمًا يوجد طلبات الوزارة، دائمًا يوجد أشياء جديدة ويوجد أيضًا توحيد الامتحانات، عمل مشترك، نفحص كلّ شيء أين موجود وملاءمة بالموعد." "بين مركّزي المواضيع في ملاءمة وبالذَّات بين اللُّغات، مثلًا: على مواعيد الامتحانات والمبنى".

حتَّى في المجموعة البؤريَّة ظهر أيضًا الجانب الإداري والمهني للمركّزات، مثل:

"دور المركّزات كثير منيح ومساعد، بالذّات لأنّني معلّمة جديدة. أنا معلّمة جديدة. بساعد مع الطُّلّاب من ناحية تعليميَّة ومن ناحية نمرّق موضوع للطُّلّاب، صار عندهم خبرة أكبر، الّذي يساعدني ويعطي طرقًا أكثر".

الجانب التَّنظيمي وعمل أعضاء الطَّواقم المهني ظهر بصورة واضحة في موقع المدرسة. موقع المدرسة يظهر عمل المعلّمين في صفحة موقع خاصَّة بكلّ معلّم/ة والّتي هي جزء من صفحة أساسيَّة تحت عنوان: موقع تركيز المواضيع: اللُّغة العربيَّة، اللُّغة العبريَّة، اللُّغة الإنكليزيَّة، الرّياضيَّات، والعلوم والمواضيع الثَّانويَّة الأخرى مثل التَّربية الإسلاميَّة أو التَّاريخ. وقد ظهر بالموقع الخاصّ لمعلّمي المواضيع، الموادُّ التَّعليميَّة، البيداغوغيا الغزيرة لتطوير الطَّالب، أوراق عمل، امتحانات وأمور إداريَّة خاصَّة تتعلَّق بكلّ موضوع وآخر.

نقاش

أسلوب مديرة المدرسة في تمكين القيادة الوسطى والَّذي تمركز حول تطوير الجانب المهني والصِّفات القياديّةِ للمركّزات، يرتبط مع أُسلوب القيادةِ الأَكثر نجاعةً لتطوير المنظَّمةِ والأَشخاص "أُسلوب القيادةِ المصمَّمة" أو "التَّحويليَّة" (Transformational leadership): هم أُولٰئِكَ القادة الَّذين يبنون علاقة ذات هدف وتحفيزيَّة مع أتباعهم (Bass, 1990) ويُعدُّ هٰذا المفهومَ بديلًا متطوّرًا للقيادة التَّقليديَّةِ، والقائد التَّحويليّ هو القائد الَّذي يكون قادرًا على حثِّ من همُ تحت مسؤوليّتِهِ على العمل من أجل أهدافٍ معيَّنَةٍ تمثّلُ القيمَ والدَّوافعَ والطُّموحات والتَّوقُّعات لكلٍّ من القادة والعاملينَ معه. ومن هنا تظهر إجاباتُ المديرةُ بشكلٍ بارزٍ بُعدَ "الاستثارة الفكريَّة" والَّذي يميّز هٰذا النَّوع من القيادةِ: الاستثارة الفكريَّة: وفيها يعمل القائد التَّحويليّ على البحث عن الأَفكار الجديدة وتشجيع حلّ المشاكل بطريقة إِبداعيَّة من قبل التَّابعينَ، ودعم النَّماذج الجديدة والخلَّاقة لأَداء العمل. الأمر الّذي برز في التَّطوير المهنيّ للمركّزات.

بالإضافة لِذٰلِكَ فإنَّ مديرة المدرسة تسعى لتطوير المركّزات من خلال تطويرهنَّ كقائدات داخل المجموعة ومنحهنَّ الاستقلاليَّة التَّامَّة في عملهنَّ. الاستقلاليّة والذَّاتيّة في العمل تُعتَبَر مركَّبًا أساسيًّا ومركزيًّا بزيادةِ الدَّافعيَّةِ والالتزام التَّنظيميّ لدى المعلّمينَ لمدرستهم (Arar & Masry- Herzallah, 2018; Eyal & Ruth, 2011)؛ يعتبر هٰذا الأمرُ تجديدًا وأساسيًّا في تطويرِ القيادةِ خاصَّة أنَّ الأَبحاثَ الَّتي تطرَّقت إلى فحصِ الذَّاتيَّةِ والإستقلاليَّةِ المهنيَّةِ في مدارس المجتمع العربي في إسرائيلَ، أظهرتْ أنَّ المعلّمينَ يدَّعونَ أنَّ المدى أو المجالِ الذَّاتيّ الّذي يعطى للمعلّمينَ بشكلٍ عامٍّ، مقلَّصٌ، حيث هناك تدخُّلٌ دائمٍ بعملهم (عرار ومصري-حرزالله، 2019).

بالإضافة للاستقلاليَّة في العمل فإنَّ مديرة المدرسة تمنح أيضًا الصَّلاحيَّات. إنّ تفويض الصَّلاحيّات هو أساس مهمٌّ في القيادةِ الموزَّعَةِ (Distributed leadership) وأيضًا في القيادةِ التَّحويليَّةِ. حيث تتميَّز القيادة التَّحويليَّةُ باتّباع أساليب وسلوكيّات تشجّع على تمكين العاملينَ كتفويض المسؤوليّات، تعزيز قدرات المرؤوسين على التَّفكير بمفردهم، وتشجيعِهم لطرحِ أفكارٍ جديدةٍ وإبداعيّة (Dvir et. Al., 2002) وتُعنى القيادةُ الموزَّعةُ عمومًا بفكرةِ المشاركة في القيادة داخل المؤسَّسة، ويمكن النّظر إليها باعتبارها إيمانًا بفكرة الفريق القياديّ، والاعتقاد بأنَّ السُّلطة أو القيادة ينبغي ألّا ترتكز في يدٍ شخص واحد، بل تصبح متاحة للجميع، كما تقوم فكرة القيادة الموزَّعة على حاجة المؤسَّسات التَّربويّة إلى المزيد من القادة، بما يدعو إلى نبذ أساليب القيادة التَّقليديَّة والهرميّة الَّتى ترتكز على فكرة القائد الأوحد، وتبنّي أساليب قياديّة أكثر ديمقراطيّة (Harris, 2003). يرتبط هٰذا الأمرُ أيضًا مع أبحاثٍ سابقةٍ والَّتي شدَّدت على الفارقِ بينَ المديرينَ والمديرات في هٰذا الجانب. كما ذُكر من قبل فإنَّ أُسلوب إدارة الإناث يميل إلى أنْ يكونَ أكثرَ مرونةً وشمولًا من نمطِ الذُّكورِ؛ تميلُ النِّساءُ أكثر إلى تبنّي القيادة التَّشاركيَّة (Chase, 1995).

وأخيرًا فإنَّ مديرة المدرسة تعمل أيضًا على تطوير العمل على المحور التَّنظيمي داخل المدرسة وملاءمة الأهداف مع الأفعال. ملاءمةُ أهداف وعمل القيادة الوسطى بالعمل المدرسيّ ترتَبِط

بنظريَّةِ التَّفكير التَّنظيميّ (system thinking). وهو نهج يعبّر عن التَّفكير في أيّ منهجٍ أو قضيَّة معيَّنةٍ ككلّ مع التَّركيز على العلاقات المتبادَلة بين مكوّناتِهِ. بدلًا من المكوّنات نفسها ووحدها (Shaked, & Schechter, 2013)، وجدتِ الأَبحاثُ أَنَّ القائد والَّذي يشدِّدُ على التَّفكير التَّنظيميّ، يمكِّن منْ تطوير عالٍ لأَداء المدرسةِ ويمكّنها من أنْ تتعامل بنجاحٍ مع التَّحدّيات الحاليَّة وخصوصًا في عصر اليوم، من المساءَلة والتَّوقُّعات العالية (Shaked, & Schechter, 2013). ومن هنا فإنَّ تطوير وتمكين القيادة الوسطى في هٰذِهِ المدرسة يتعلَّق أيضًا بإدراك المديرة للنَّهج التَّنظيميّ.

تلخيص وتوصيات

يَدرس البحث الحالي الطَّريقة الَّتي تبلور بواسطتها القيادة الإداريَّة السَّيرورات بهدف تعزيز القيادات الوسطى للنِّساء، في المجتمع العربي في الدَّاخل والَّذي يميّزُ عبرَ السِّياق الثَّقافي، الاجتماعي والسِّياسيّ الخاصّ. اعتمدتُ في هٰذا البحثِ دراسة حالة في مدرسةٍ حكوميَّةٍ إعداديَّةٍ في منطقةِ الشّمالِ: مديرة مدرسة تعمل في مدرسة إعداديَّةٍ في شمال إسرائيل والقيادة الوسطى في المدرسةِ. هٰذِهِ الدِّراسة هي الأُولى الَّتي تعني بالقيادةِ الوُسطى في المجتمع العربيّ في إسرائيل عامَّةً ويبحث الجانب الجندريُّ شكلًا خاصًّا يُضيفُ على الأَبحاثِ السَّابقةِ بفحص مفهوم دور القيادةِ النِّسائيَّة في تعزيز القيادةِ الوسطى النِّسائيَّة في المدرسة والّذي لم يفحص من قبل.

يُظهِرُ البحث الحالي أَنَّ تمكين القيادةِ الوسطى من قبل القيادةِ المركزيَّةِ يتمركز حول ثلاثة محاور: الشَّخصيّ، الجماعيّ والتَّنظيميّ. هٰذِهِ النَّتائج أيضًا برزَتْ في المقابلات مع المركّزات (القادة الوسطى). في الجانب الشَّخصيّ، هناك تركيز على الجانب المهنيّ، وهنا تستخدمُ المديرةُ أَسلوبَ القيادةِ التَّحويليَّةِ والَّذي ذكر في الأَبحاث السَّابقة على أَنَّهُ الأَكثر نجاعةً لتطويرِ المنظَّمَةِ وزيادةِ تحصيلِها ونتائجِها (Bass & Avolio, 1993; Dvir et al., 2002). الجانب الآخر الَّذي لم يذكر في الأَبحاث السَّابقة خاصَّة في أَبحاثِ القيادَةِ الوسطى، وهو تطوير جانب الصِّفات الخاصَّةِ عند المركّز والَّذي يلائم الوظيفة، والعمل على تعزيز هٰذِهِ الصِّفات

وتطويرها. وَهٰذا الأمرُ يربِطُنا بالقيادةِ التَّحويليَّةِ والَّتي شدَّدت على الجانب الفرديّ (Individual consideration) لدى الأَشخاص في المنظَّمة وتطويره.

يُشدِّدُ المحورُ الثَّاني على أَهمّيّةِ العمل الجماعيّ الخاصّ بينَ أَعضاءِ الهيئةِ لإتمام العمليّات الّتي تخصُّهم كمجموعةٍ أو أمور تتعلَّق بالطّلّاب والمدرسةِ عامّةً. للعمل الجماعيّ أَهمّيّةٌ كبرى في تحقيق أَهداف المنظَّمَةِ ونجاحها. يظهر البحثُ الحالي أَنَّهُ عند الحديث عن قيادةِ وسطى فَإِنَّ العمل الجماعيَّ يبرز، معَ العلم أَنَّ الأَبحاثَ السابقَةَ الَّتي نفِّذت في المدارس العربيَّةِ في إسرائيل أظهرت أنَّ الجانب الجماعيّ والمشاركة غير مشدَّدٍ ومتَّبع كثيرًا (Qadach, Schechter, & Da'as, 2019) خاصّةً المشاركة في اتِّخاذ القرارات (Da'as, 2020)، وكلّ المعلّمينَ يتّفقون دائمًا مع رؤية مدير المدرسةِ وأَقلَّ رؤية مشتركة خاصَّة بهم (Berson et al., 2015). يظهر البحث الحالي أَنَّ المركّزة أَو القائدة الوسطى هي قائدة هٰذِهِ المجموعة والّتي تحفّز عمل الطَّاقم بمشاركةٍ تامَّةٍ وجماعيَّة، مسؤولةٌ عنها وتُساءل على النَّجاح أَو الفشل في مجموعتها، ولها كامل الصَّلاحيَّة مع أَفراد المجموعةِ في اتِّخاذ القرارات. وَهٰذا يؤكِّد على الدَّور الهامّ لمديرةِ المدرسة كقائدةٍ معَ أُسلوبِ القيادةِ "الموزَّعةِ".

بالنِّسبة للمحور الثَّالث فيشدِّد على أَنَّ المدرسةَ هي أَجزاءٌ مرتبِطَةٌ ببعضها البعضِ لتكونَ الواحد الكاملَ وَهٰذا يدعى التَّفكير التَّنظيميّ (system thinking). تبني المركّزةُ معَ طاقمِها أَهدافَ المجموعةِ ملائمةً للأَهدافِ المدرسيَّةِ وللأهداف الّتي تضعها الوزارة نصبَ أعين المعلّمينَ والمعلّماتِ، وذٰلكَ منْ خلالِ العمل الدَّاخليّ للمجموعةِ كمكمِّل للمبنى التَّنظيميّ في المدرسةِ، ثقافتها وأَهدافها.

هٰكَذا يُعتبر البحث الحالي بدايةً أولى في بحث القيادة الوسطى النِّسائيَّة في المجتمع العربي الإسرائيليّ، وخصوصًا أَنَّ القيادة الوسطى تُعتبر مرحلة أوليَّة لمهنة إدارة المدارس (Earley & Weindling, 2004). وبالتَّالي، يمكنُ القولُ إِنَّ تطوير تفكير نظم العمل كقائد متوسِّطٍ، قد يزيد من فرصِ الأَداءِ على مستوى المنّظمة ولأَداء مستقبليّ في دورِه كمديرِ مدرسةِ.

بعبارة أخرى، يمكنُ أنْ يكونَ تفكيرُ النّظمِ مُفيدًا في تطوير المنظور التَّنظيميّ الشَّامل لقادة الوسط، حيث إنَّهم ينتقلون تدريجيًّا منْ معلّمٍ إلى قائدٍ مدرسة. رؤية قادة المدارس المتوسّطة كمديرين مستقبليّين محتملينَ تزيدُ منْ أهمّيّةِ تطويرِهم المهنيّ.

البحث الحالي فحص حالةً واحدةً من مديرات المدارس، لِذٰلِكَ أَبحاثٌ مستقبليّة، يَجب أَنْ تأخُذَ بعينِ الِاعتبارِ توسيع البحث الحالي ليشملَ مديراتٍ أُخرياتٍ منْ مناطقَ مختلفةٍ منَ البلادِ، وبناء موديلٍ أوسعَ لتمكين القيادةِ الوسطى. بِالإِضافة لِذٰلِكَ منَ المهمّ جدًّا المقارنة بين الجندرَيْن وخصوصًا في تمكينِ القيادة الوُسطى.

وَأَخيرًا، فَإِنّ البحثَ الحاليّ فحص حالة في شمال البلاد، أبحاثٌ أُخرى، منَ المفضَّل أَنْ تتطرَّق إلى دراسةِ القيادةِ الوُسطى في الجنوب، في المجتمع البدويّ بشكلٍ خاصٍّ، والَّذي فيه قيودٌ أكبر على مكانة المرأة وخروجها للتَّعليم والعمل ووصولها لمراتب عُليا في الإدارة المدرسيَّة. نسبة النِّساء غير العاملات مرتفعة جدًّا في الوسط البدويّ ونسبة العاملات (وخصوصًا في القيادة الوسطى) في جهاز التَّربيّة والتَّعليم مقارنة بالمجتمع العربي منخفضة. وصول المرأة للإدارة المدرسيَّةِ يُعتبر تحديًّا كبيرًا للمديرين والمجتمع البدوي (Abu-Rabia-Queder & Oplatka, 2008).

ساهمتْ الدِّراسةُ الحاليةُّ في نموذج وتصوّر أَوَّلي لتطوير القيادة النِّسائيّة الوُسطى العربيَّةِ في إِسرائيلَ، لتمكين وتعزيز قيادات وسطى في المدارس الابتدائيَّة، في المجتمع العربيّ الفلسطينيّ في إِسرائيلَ. تُعطي دراسة الحالة هٰذِهِ أَيضًا إِمكانيَّةً تطبيقيَّة لطرح مضامين لإرشاد ولدورات استكمال خاصَّة للمديرات الفلسطينيَّات بكيفيّةِ تطوير قيادةٍ وسطى.

قائمة المصادر

وزارة المعارف (2018-2019). www.education/mosdot.gov.il

ברק-מדינה, ע', אבני, ר' ובן-אריה, י.' (2011). *פיתוח מנהיגות הביניים בבית הספר*. מכון אבני ראשה, נמצא ב:

http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resoursesdocs/leadership_green.pdf

עלי, י' ודעאס, ר' (2018). *השכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל: ייצוג, מיפוי, חסמים ואתגרים*. הוצאת רסלינג, תל- אביב.

עראר, ח' ומסרי- חרזללה, א'(2019). מגדר, ניהול ומוטיבציה בקרב מורים במערכת החינוך הערבית בישראל, *גאמעה, 22*, 108- 135.

Abu-Asbah, K., & Avishai, L. (Eds). (2007). *Recommendations for the improvement of the Arab education system in Israel*. Jerusalem: The Van Leer Jerusalem Institute.

Abu-Rabia-Queder, S. (2006). 'They felt I raped a role not supposed to be mine': first women principals in a Bedouin tribal society. In: Oplatka I and Hertz-Lazarowitz R (eds*) Women Principals in a Multicultural Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 74–81.

Abu-Rabia-Queder, S. & Oplatka, I. (2008). The power of femininity: exploring the gender and ethnic experiences of Muslim women who accessed supervisory roles in a Bedouin society. *Journal of Educational Administration, 16*(3), 396–415.

Abu-Rabeia Quader, S. & Winer Levi, N. (2010). *Palestinian Women in Israel: Identities, Power Relations and Coping.* Jerusalem; Tel-Aviv: Van Leer Institute and the United Kibbutz Movement (in Hebrew).

Addi-Raccah, A. (2006). Women in the Israeli educational system. In: Oplatka, I. and Hertz-Lazarowitz, R. (eds). *Women Principals in a Multicultural Society*. Amsterdam: Sense Publishers, 49–70.

Akuamoah-Boateng, R., Bolitho, F.H., Carr, S..C, Chidgey, J.E., O'Reilly, B., Philips, R., Purccel, I.P. & Rugimbana, R.O. (2003). Psychological barriers to female leadership: motivational gravity in Ghana and Tanzania. *Psychology and Developing Societies, 15(*2), 200–221.

A'li, N., & Da'as, R. (2016). Arab women in Israeli politics: Aspirations for fundamental equality or preservation of gender inequality. *Cultural and Religious Studies, 4*(2), 67-86.

A'li, N., & Da'as, R. (2017). Exploring the relationship between gender and acceptance of authority. *Journal of International Women's Studies, 18*(2), 89-104, available at: http://vc.bridgew.edu/jiws/vol18/iss2/6 /

Arar, K. (2010). "I made it": Israeli-Palestinian women principals as leaders. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 3*(4), 315-330.

Arar, K. H. (2014). Female supervisors of Arab school education in Israel. *Gender and Education, 26*(4), 414-431.

Arar, K. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1), 162–187.

Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2018). Trust among teachers and educational counsellors in the Arab education system. *International journal of leadership in Education*, 1-13.

Arar, H., & Shapira, T. (2011). The growth of Nadera and Sameera, two female principals in high schools in a traditional society. *Studies in management and organization the education, 32*, 75-96. [In Hebrew].

Arar, K., & Shapira, T. (2016). Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel. *Gender and Education, 28*(7), 851-866.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19- 31.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: a Response to Critiques. In Chimers, M. M. and Adman, R. (Ends). *Leadership Theory and Research: Perspective and Directions.* San Diego: Academic Press.

Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P.A., & Eonomou, A. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools.* Nottingham: National College of School Leadership.

Bennett, N., Woods, P., Wise, C. & Newton, W. (2007). Understandings of middle-leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership and Management, 27,* 453-470.

Berson, Y., Da'as, R. & Waldman, D. (2015). How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes? *Personnel Psychology*, 1-30.

Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education, 8*(3), 21–207.

Chase, S.E. (1995). *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women Superintendents.* Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Cordeiro, P.A. & Cunningham, W.G. (2014). *Educational Leadership: A Bridge to Improved Practice.* 5th ed. Boston, MA: Pearson.

Da'as, R. (2017). School principals' leadership skills: measurement equivalence across cultures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47*(2), 207- 222.

Da'as, R. (2019). Teachers' skill flexibility: examining the impact of principals' skills and teachers' participation in decision making during educational reform. *International Journal of Educational Management, 33*(2), 287-299.

Da'as, R. (2020). Participation in Decision Making and Affective Trust among the Teaching Staff: A 2-Year Cross-Lagged Structural Equation Modeling during Implementation Reform. *International Journal of Educational Reform, 29*(1), 77-97.

Dean, J. (2003). *Subject Leadership in the Primary School: A Practical Guide for Curriculum Coordinators.* Abingdon: David Fulton.

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shame, B. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: a field experiment. *Academy of Management Journal, 1*, 45.

Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership.* Sage.

Embry, A., Padgett, M.Y. & Caldwell, C.B. (2008). Can leaders step outside of the gender box? An examination of leadership and gender stereotypes. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 15*(1), 30–45.

Eyal, O., & Ruth, G. (2011). *Principal's leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis.* Paper Presented at the American Educational Research Association, Denever, Colerado, May, 4.

Fleming, P., & Amesbury, M. (2012). *The art of middle management: A guide to effective subject, year and team leadership.* New York, NY: Routledge .

Fletcher-Campbell, F. (2003). Promotion to middle management: Some practitioners' perceptions. *Educational Research, 45*(1), 1–15.

Gurr, D. & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration, 51*(1), 55–71.

Joseph, S. (ed.) (2000). *Gender and Citizenship in the Middle East.* New York: Syracuse University Press.

Hammersley-Fletcher, L. & Strain, M. (2011). Power, agency and middle leadership in English primary schools. *British Educational Research Journal, 37*(5), 871–884.

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management, 23*(3), 313–324.

Harris, A. (2005). Distributed Leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership* (pp. 160–172). London: Paul Chapman.

Heng, M. A., & Marsh, C. J. (2009). Understanding middle leaders: A closer look at middle leadership in primary schools in Singapore. *Educational Studies, 35*(5), 525-536 .

Hertz-Lazarowitz, R. & Shapira, T. (2005). Muslim women's life stories: Building leadership. *Anthropology & Education Quarterly, 36*, 165-181.

Hunt, J. (2013) *Accountability is the Key: Unlocking School Potential through Enhanced Educational Leadership.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Khattab, N. & Ibrahim, J. (2006). Why are there so few Palestinian women in principalship position?, in Oplatka, I. and Hertz-Lazarowitz, R. (Eds), *Women Principals in a Multicultural Society*, Sense, Rotterdam, pp. 71-88.

Kochan, F.K., Spencer, W.A. & Mathews, J.G. (2000). Gender-based perceptions of challenges, changes and essential skills of the leadership. *Journal of School Leadership, 10*, 290–310.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning.* New York, NY: Wallace Foundation.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss,T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007) Distributing leadership to make schools smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools, 6*, 37–67.

Lumby, J., & Azaola, M. C. (2014). Women principals in South Africa: gender, mothering and leadership. *British educational research journal, 40*(1), 30-44.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley.

Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in schools.* Camberwell: Australian Council for Educational Research.

Normore, A. H., & Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal, 29*, 182-205.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 604–624.

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. A. (2019). Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership,* available at:

https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143219836683.

Richards, L. & Morse, J.M. (2013). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods.* 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Riehl, C. & Lee, V.E. (1996). Gender, organizations and leadership. In: Leithwood K Chapman J, Corson D, Halinger P and Hart A (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dortrecht: Kluwer Academic, 873–919.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership, 43* (4), 582-609.

Seong, D.N.G. & Ho, J.M. (2012). How leadership for ICT reform is distributed within a school. *International Journal of Educational Management, 26*(6), 529–549.

Shapira, T., Arar, K., & Azaiza, F. (2011). 'They didn't consider me and no-one even took me into account': female school principals in the Arab education system in Israel. *Educational management administration & leadership, 39*(1), 25-43.

Shaked, H., & Schechter, C. (2013). Seeing wholes: The concept of systems thinking and its implementation in school leadership. *International review of education, 59*(6), 771-791.

Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(4), 699-718.

Shapira, T. (2006). *Barring and empowerment in the educational and public spheres: women in the Arab educational system in Israel.* Ph.D. thesis, University of Haifa. [In Hebrew.].

Spillane, J. (2004). *Distributed leadership: What's all the hoopla*. Institute for Policy Research. Northwestern University.

Thorpe, A. & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development program. *Management in Education, 28*(2), 52–57.

Thorpe, A. & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development program. *Management in Education, 28*(2), 52–57.

Waleed, A. (2012). *The perceptions of male and female teachers of the managing job and style of Arab female principals, and the perceptions of female principals of their job.* A lecture in the annual conference of Alqasemi Collage in Baka Elgarbia. (In Hebrew).

Abstract

The Leadership Practices of Female Palestinian Principals as a Model for Empowering Female Middle Leaders: A Case Study

Rimaa Daas

The present research examined the way in which female principal leadership crystallizes processes aimed at empowering female middle leaders in specific cultural, social and political contexts. The research methodology is a case study of a female middle-school principal from the north of Israel. The research tools included in-depth interviews with the principal and with the schools' middle-leadership staff (all women), a focus group with schoolteachers who are not middle leaders and school website observation.

The interview results show that female school principals empower female middle leaders in three dimensions: personal, as a team leader, and as part of the school's organizational setting. These results are also illustrated in the interviews with the middle leaders. This case study constitutes the ground for future research on middle leaders in general and female middle leadership in particular.

Keywords: leadership practice, female Palestinian principal, middle leader, case study