

מגדר, ניהול ומוטיבציה בקרב מורים במערכת החינוך הערבית בישראל אסמהאן מסרי- חרזאללה וח'אלד עראר

תקציר

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסות המורים במערכת החינוך הערבית את סגנון המנהיגות של מנהלי בתי הספר את המגדר שלהם, ואת השלכותיהן על המוטיבציה של המורים, בהסתמך על ממדי התרבות של הופשטדה ככלי אנליטי להבנת בית הספר הערבי, וזאת כדי לענות על שאלות המחקר הבאות: 1. כיצד תופסים מורים את סגנון המנהיגות ואת מגדר המנהל ואיזו השפעה יש לתפיסות אלו על על המוטיבציה שלהם בבית הספר? 2. מהן ההשלכות של ממדי התרבות על-פי הופשטדה על המוטיבציה של המורים במערכת החינוך הערבית? לצורך המחקר, רואיינו 18 מורים (עשר מורות ושמונה מורים) ממערכת החינוך הערבית בישראל. מן המחקר עולות שלוש תמות מרכזיות המתארות את תפיסות המורים את סגנון המנהיגות של המנהלים במערכת החינוך הערבית בהקשר למגדר שלהם: מידת המעורבות של המורים והשיתוף שלהם על ידי המנהלים בעשייה הבית ספרית ובקבלת ההחלטות; מידת האוטונומיה הניתנת למורים וכינון מערכות יחסים בין המנהל לבין המורים. בסיכום המאמר מציג את ההשלכות של סגנונות מנהיגות אלו על המוטיבציה של המורים בעבודה, ומציע המלצות כדי לשפר את עבודתם של המנהלים הערבים ובכך לשפר את המוטיבציה של המורים.

מילות מפתח: חינוך ערבי, מגדר, מוטיבציה, ממדי התרבות של הופשטדה, מנהיגות בית ספרית

מבוא

בספרות המחקרית קיימת הסכמה כי מנהל בית הספר הינו אחד הגורמים המשמעותיים בקידום העשייה החינוכית הבית ספרית (Arar & Masry-Herzallah, 2018; Arar & Nir & Hameire, 2004; Oplatka, 2012; Marzano et al., 2005), בקידום התנהגות אזרחית טובה של מורים (Bogler & Somech, 2005), ביישום שינויים, בניהול מוצלח של רפורמות מוכתבות (Fullan, 2007; Daa's, 2016; Somech, 2010) ובקידום אקלים חינוכי וחברתי (אדי רוקח ואופי (Kutsyuruba & Walker, 2014). המנהל משמש כמודל לחיקוי ומשפיע על התנהגות המורים, על התנהלותם, (Eyal & Ruth, 2011; Harris, 2012; Nir & Hameire, 2010; Somech, 2010; Arar & Masry-Herzallah, 2016; Robbins, 2000; Somech, 2010; Wei, 2013).

מגמות גלובליות ורפורמות שונות שניצבות בפני בתי הספר והקונטקסט שבו פועלת מערכת החינוך הערבית, מובילים לעיתים קרובות לשיחים מתנגשים שלבעלי עניין, דהיינו מטה משרד החינוך אל מול הנרטיב של חברת מיעוט לאומי (Arar & Ibrahim, 2016). כך נוצר מצב שבו מדיניות משרד החינוך מנותקת מן ההקשר התרבותי ומן הדינמיקה הפוליטית שבה פועל בית הספר הערבי. חוקרי תרבות מצאו שסוציאליזציה תרבותית משפיעה על רמת המחויבות של העובד למקום עבודתו. לדבריהם, הבדלי הגישה של העובדים למקום עבודתם נובעים ומושפעים מממדי התרבות של החברה שבה הם חיים (Clugston et al, 2000; Hofstede, 1984). על כן, הבדלי הגישה וההתנהגות של מנהלי בתי הספר במערכת החינוך נובעים ומושפעים ממדי התרבות שבה הם חיים (Hofstede, 1980, House et al, 2004; 2001). החוקרים טוענים שישנם הבדלים בין תרבות בעלת ממדים אינדיבידואליים לעומת תרבות בעלת ממדים קולקטיביים, ולכן ישנו צורך שמנהיגים יתאימו את עצמם לקונטקסט התרבותי (Sabri, 2012; House et al, 2004). לאור זאת, המחקר הנוכחי מתבסס על ההנחה שישנם הבדלים תרבותיים וייחודיות תרבותית לחברה הערבית בישראל, שהיא חברת מיעוט לאומי, ואלו משליכים על תפקודה של מערכת החינוך, במיוחד באשר למרכיבי המנהיגות הבית ספרית בצל המגמות הגלובליות וריבוי בעלי העניין בניהול בית הספר. במחקר נעמוד על תפיסת המורים את המרכיבים המשמעותיים במנהיגות הבית ספרית ועל השלכות מרכיבים אלה בקידום המוטיבציה שלהם, תוך התייחסות לנושא מגדר המנהל וממדי התרבות. מחקר זה מרחיב את ממצאי מחקרנו הקודם (Arar & Massry-Herzallah, 2016) שהתחקה אחר הגורמים המקדמים ומעכבים מוטיבציה במערכת החינוך הערבית.

תחילה נציג סקירת ספרות העוסקת במנהיגות, מגדר ומוטיבציה ונעמוד על הממדים התרבותיים אשר תיאר הופשטדה (2001). בהמשך יוצגו שיטת המחקר וממצאיו כפי שעלו בראיונות עם המורים, ולבסוף יובא דיון אינטגרטיבי המשלב את הממצאים ואת התובנות שעלו מן המחקר, ובו גם יוצגו מסקנות והמלצות רלוונטיות לקובעי מדיניות ואנשי חינוך המבקשים לקדם את המוטיבציה בקרב המורים במערכת החינוך הערבית.

סקירת ספרות

מוטיבציה ומנהיגות בית ספרית

בחירת הקשר בין המוטיבציה של המורים והתנהגותם לבין תפקוד המנהל מלמדת על קשר בין סביבת העבודה של המורים, התנהגויותיהם והמוטיבציה שלהם בעבודה, לבין התנהגויות המנהל והיחסים בינו לבין מוריו (Arar & Masry-Herzalla, 2016, 2018; Eyal & Ruth, 2011; Nir & Hameire, 2014; Somech, 2010). הספר משפיע על רמות המחויבות, המעורבות המקצועית והנטייה לחדשנות מצד המורים (Arar & Masry-Herzalla, 2016; Arar & Oplatka, 2012; Daa's, 2016).

זאת ועוד, לאקלים הבית ספרי יש השפעה רבה על מידת שביעות הרצון של הפרטים השוהים בו. לכן המנהל מופקד על יצירת תרבות משותפת שתבסס על שיתוף פעולה קולגיאלי, בצורה שתשמור על יחסים פרודוקטיביים ובני מימוש בתוך בית הספר (מורים ותלמידים) ומחוצה לו, וכן עם עמם ההורים והקהילה (Vanthournout, et al, 2014) ועל טיפוח יציבות ארגונית באמצעות פיזור סמכויות בקרב מוריו (Yammarino, et al., 2012) חוקרים נוספים טוענים כי המנהל האידיאלי הוא זה אשר יחתור למען שיפור ההוראה על ידי מאמץ שיתופי המתממש בסביבה תומכת, שיוביל לתוכנית פעולה כלל-בית ספרית (Li, Hallinger, & Ko, 2016)

כך, למשל, חוקרים שונים (Heck & Hallinger, 2010) הצביעו על תפקידו המשמעותי של המנהל בקידום ובשיפור ההוראה דרך סיוע ישיר למורים, פיתוח וטיפוח צוות ופיתוח תוכניות לימודים ומחקר פעולה למען יישום חידושים בתהליך ההוראה. שיתוף בקבלת החלטות מקדם מנגנונים מוטיבציוניים, מגביר את המחויבות הארגונית, מעצים את המורים בבית הספר, מגביר את רמת שביעות הרצון שלהם ומעודד תחושה של מסוגלות ומחויבות ברמה האישית וברמה הבית ספרית (Somech, 2010). מחקרים אחרים ציינו כי שיתוף בקבלת ההחלטות מגביר את תחושת השליטה והאוטונומיה של המורים ואת מחויבותם להוראה יעילה (Chapman et al., 2012; Collie et al., 2016) כתוצאה מכך, מורים בעלי מוטיבציה גבוהה ייצרו עבור תלמידיהם אקלים חברתי, פסיכולוגי ופיזי טוב יותר, ובכך יובילו אותם לשיפור הישגים וישפיעו על הרצון שלהם להשתתף בתהליך החינוך ובקידומו (צמח ושפירא-לשצינסקי, 2016). המסקנה המרכזית הנובעת מכך היא כי על מנת לתעל את המוטיבציה של מוריו, על מנהל בית הספר לשלב באקלים הניהולי שלו גורמים מנהיגותיים שיובילו לאפקטיביות ולעלייה במוטיבציה של המורים. על כן, ראוי לבחון את מגדר המנהל ואת השלכותיו על טיב המוטיבציה לעבודה בקרב המורים.

מגדר ומנהיגות

לאורך ההיסטוריה מנהיגות הייתה מקושרת לגבריות, ואת מרבית משרות הניהול איישו גברים (Grogan & Shakeshaft, 2011). כניסת נשים לתפקידי מנהיגות הוגבלה על-ידי מערכת של העברת ציפיות ומטרות חברתיות (עראר ואופלטקה, 2011, 2015; Grogan & Shakeshaft). בעשורים האחרונים, ככל שיותר נשים לקחו חלק בכלכלה העולמית, כך גדלו שאיפותיהן לניהול ולמנהיגות. לפי תיאוריית "תפקידי המגדר" (gender role) של אגלי (Eagly, 2013) "התפקיד המגדרי" מוביל לכך שנשים וגברים המחזיקים בתפקידים ניהוליים, יפעלו באופן שונה כתוצאה מהפנמת נורמות מגדריות, בהתאם לציפיות חברתיות השונות מהם, המתבססות על מוסכמות חברתיות ועל סטריאוטיפים מגדריים לגבי התכונות ההולמות אותם. כך, נשים מצופות לגלות רגישות ואחריות, ומגברים מצופה לפעול באופן תחרותי ולחתור להצלחה. נשים משתמשות יותר מגברים במנהיגות מעצבת (Eagly, 2007; Oplatka, 2007; Johannesen-Schmidt, 2001). מראות אופטימיות והתלהבות ביחס למטרות העתידיות, מציבות חזון מלהיב של העתיד, מפתחות את הכפופים, מערבות את הצוות בפעילויות הבית ספריות ובקבלת החלטות, מפתחות תקשורת אישית וטובה בין המורים ומתגמלות באופן משמעותי יותר עובדים על התנהגות ראויה. לעומתן, מנהלים משתמשים יותר במנהיגות מתגמלת כאשר הם פועלים באופן ששם יותר דגש על טעויות העובדים, מענישים יותר, מחכים שבעיות יהיו חמורות לפני שהם מתערבים ופחות מעורבים בעיות משבר (Grogan & Shakeshaft, 2011). בניגוד לכך, מחקרן של דבינס ופלץ (Dobbins & Platz, 1986) אשר הסתמכו על 17 מחקרים קודמים, מצא כי המגדר של המנהיג אינו משפיע על התנהגותו, שנבחנה במידת ההתמקדות באנשים לעומת מידת ההתמקדות במשימה. גם מחקרן של מרץ ומקנלי (Mertz & McNeely, 1998) הראה שמנהלות מתנהגות, בהתאם למאפיינים של סגנון המנהיגות ה"גברי", באופן סמכותי, ומקבלות החלטות באופן עצמאי ולא משתף. ההסבר לממצאים אלה קשור בתנאים המבניים של תפקיד הניהול, הכולל סמכות וכוח, הגוברים על הנטיות המגדריות של המנהלות. הסבר נוסף הינו שמרבית הארגונים מושתתים על ערכים הנחשבים ל"גבריים" (תחרותיות, הישגיות וקשרים היררכיים). נוסף על כך, תפקיד המנהיג הוגדר לאורך ההיסטוריה כתפקיד שלו מיוחסות תכונות גבריות, ולכן מנהלות נוטות לאמץ נורמות ותפיסות גבריות ולהידמות לגברים בסגנון מנהיגותן (Arar & Oplatka, 2015).

מערכת החינוך הערבית ומנהיגות חינוכית

ספרות המחקר העוסקת בחינוך הערבי בישראל מעידה על קיומם של פערים בתשומות ובתפוקות בין החינוך הערבי לבין החינוך העברי (Arar & Abu-Asbeh, 2013). מערכת החינוך הערבית מופלית במישור השוויון (בתקציבים ובפיתוח תשתיות), במישור ההכרה (בהתעלמות מהנרטיב ההיסטורי של הפלסטינים בתוכנית הלימודים) ובמישור השותפות (למשל באי-מימוש זכותה של האוכלוסייה הערבית להשפיע על קביעת התכנים הלימודיים, להשתתף בקבלת החלטות ובקביעת מדיניות חינוכית (Arar, 2012).

בעיה אחרת היא הריכוז הדמוגרפי של תלמידים ומורים על פי חמולות בתוך בית ספר אחד, המשפיע על הקשרים בין המורים לבין ההנהלה ובין המורים לבין עצמם, ומשליך על סגנון הניהול של המנהל (Arar & Masry-Herzallah, 2016). ואכן, בפועל הפוליטיקה החמולתית קובעת את דפוסי תפקודו של מנהל בית הספר הערבי, ולא אחת היוו המנהלים מטרה לפגיעה פיזית ישירה (Arar & Shapira, 2010). נוסף על כך, מנהלי בתי הספר במערכת החינוך הערבית מתפקדים בצל מציאות רוויית סתירות. מחד, הם נדרשים לרגולציה גבוהה מצד המפקחים, ומאידך, קיימים לחצים של השלטון המקומי הערבי, שמונע על ידי שיקולים סוציו-תרבותיים (Arar & Abu-Asbah, 2013). ניהול בתי ספר בחברה הערבית, שהינה חברה פטריארכלית מסורתית, נתפס כבעל מאפיינים גבריים (Arar, 2018). אימוץ הסגנון הסמכותי הינו פועל יוצא של מאפייני החברה הערבית הפטריארכלית. מחקרים אחדים הצביעו על כך שסגנון הניהול הרווח במערכת החינוך הערבית הוא הסגנון הסמכותי, שלפיו מדיניות בית הספר נקבעת על ידי המנהל ללא שיתוף המורים (Arar et al, 2013). כתוצאה מכך, מנהלים נוטים לשמור על מרחק בינם לבין המורים, במטרה להימנע מקונפליקטים בתוך בית הספר או מחוצה לו.

מאחר שניהול בית ספר נחשב לתפקיד ציבורי, בחברה הערבית נשים אשר הצליחו להשתלב בתפקיד זה נתקלות בחסמים, הן ברמה הסמויה והן ברמה הגלויה (A`li & Da`as, 2016). מחקרים שונים הצביעו על קשיים אשר מנהלות נתקלו בהם וכן על קשר בין מגדר לבין קבלת הסמכות במערכת החינוך הערבית (Shapira et al., 2011). מחקרה של דעאס (Da`as, 2017) מצביע על ההבדלים בין מורים לבין מורות באופן קבלת הסמכות: מורות מקבלות את הסמכות של המנהל והמנהלת באותה מידה, אך מורים מקבלים את הסמכות של המנהל ולא של המנהלת. אף שרוב המורים במערכת החינוך הערבית הם נשים, התרבות הארגונית בבית הספר מוגדרת כבעלת יותר ערכים גבריים ומנטרלת את קיומו של שיח רגשי בתוך כותלי בית הספר (Arar & Oplatka, 2014). מחקרו של עראר (Arar, 2018) מצביע על קשר בין ערכים מסורתיים ותרבותיים והשפעתם על סגנון הניהול במערכת החינוך הערבית. מנהלים ומנהלות כאחד נוטים שלא לפתח דיאלוג ושיח רגשי עם המורים, במטרה להתאים

את עצמם לנורמות ולקודים התרבותיים בחברה הערבית המסורתית. מנהלים משתמשים באינטראקציות מקצועיות שונות, נוטים לדכא חולשה וכישלון ולהישאר בשליטה. מנהלות נוטות לאמץ סגנון התנהגות גברי ולדכא את הרגשות שלהן. מנהלי בתי ספר מנסים לבנות הון חברתי במטרה להגביר את המסוגלות הקולקטיבית בבית הספר, ומשתמשים באסטרטגיות הקשורות קשר הדוק לחייהם בחברה מסורתית המורכבת ממשפחות מורחבות שהקשרים ביניהן מבוססים על כללים נוקשים.

מחקרים אחרים מצביעים על השפעת ממדי התרבות על סגנון המנהיגות של המנהלים במערכת החינוך (House et al., 2014) ועל מנגנון קבלת ההחלטות (Husted & Allen, 2008). בהקשר זה, החברה הערבית בישראל מוגדרת כחברה קולקטיבית מסורתית. לעומתה, החברה היהודית מוגדרת כחברה אינדיבידואלית מערבית (Smootha, 2010), ולמאפיינים אלה ישנן השלכות על סגנון המנהיגות של המנהלים במערכת החינוך הערבית (D'aaas, 2017). במטרה לעמוד על מאפייני התרבות האינדיבידואליסטית והקולקטיביסטית והשלכותיהם על סגנון המנהיגות הבית ספרית, נשתמש בארבעת ממדי התרבות של הופשטדה (Hofstede, 2001, 1980) - אינדיבידואליזם/ קולקטיביזם; ריחוק כוח; הימנעות מאי ודאות; גבריות/ נשיות. בממד אינדיבידואליזם/קולקטיביזם: תרבויות אינדיבידואליסטיות מדגישות את המטרות ואת האינטרסים האישיים. העצמי מתואר כעצמאי ומושם דגש על ייחודו האישי. תרבויות קולקטיביסטיות, לעומת זאת, מתמקדות במישור הסדר החברתי והתלות הדתית בין אנשים בתפקידים שונים. החברה נמצאת במרכז, ומודגש הקשר העמוק והתלות ההדדית בין היחידים (Arar & Oplatka, 2014). דוגמה לכך היא התרבות בעולם הערבי, המוגדרת כתרבות קולקטיבית.

בממד ריחוק/קרבה אל סמכות וכוח: בתרבויות בעלות הבדלים גדולים בכוח קיימת ציפייה שחבריהן יסכימו עם אי-שוויון כזה. הדבר נכון בעיקר לגבי האנשים חסרי הסמכות והכוח בתוך התרבות. מציאות מסוג זה מאפיינת מדינות שונות בעולם הערבי. בתרבויות שבהן קיים פער קטן בחלוקה של סמכות וכוח, ניתן ערך גבוה לחלוקה שוויונית יותר של הכוח בחברה (Dwairy et al, 2006; Smootha, 2010). בממד הימנעות מאי-ודאות: אנשים המשתייכים לתרבויות שבהן יש הימנעות חזקה מאי-ודאות נכנסים למצוקה בקלות במצבים חדשים, בלתי מובנים או בלתי צפויים. הם מנסים להימנע ממצבים כאלה באמצעות קודים נוקשים של התנהגות ואמונה באמיתות מוחלטות. חברים בתרבויות כאלו נוטים לחפש ביטחון ולהיות כפייתיים, לא סובלניים, תוקפניים ואמוציונליים. בניגוד להם, אנשים בתרבויות בעלות רמת הימנעות נמוכה מאי-ודאות נוטים לקחת סיכונים ולהיות רגועים, סובלניים, שקולים ולא תוקפניים (Hofstede, 1980).

בממד גבריות/נשיות: תרבות גברית חותרת להבחנה מרבית בין גברים לנשים (Arar & Oplatka, 2013). מגברים מצופה לחתור להצלחה חומרית ולהיות אסרטיביים, אמביציוזיים ותחרותיים, בעוד שמנשים מצופה להצליח בחלק הקהילתי של החיים, כמו הדאגה לילדים ולחלשים. מנשים לא מצופה לעבוד בעבודה מקצועית. בניגוד לכך, תרבויות נשיות נותנות ערך גם לגברים שדואגים להיבטים הלא חומרניים של החיים ולנשים העוסקות בעבודה מקצועית וטכנית.

מחקרו של הופשטדה (Hofstede, 1984, 2001) אשר חקרו את ממדי התרבות בעולם הערבי, מראים כי קיימים שני מאפיינים בולטים בעולם הערבי: מרחק רב של כוח והיעדר אידואות. תרבויות ערביות שמרניות יותר ואינן מאפשרות מוביליות לאזרחים, בעלות מבנה חברתי היררכי המקיים מבנה של אישוויון בחברה ובעלות אוריינטציה של חוקים, כללים ותקנות ברורים במטרה לצמצם את אי-הוודאות. למבנה חברתי-תרבותי ייחודי זה השפעה על תפיסות המנהיגות ועל סגנון המנהיגות בארגונים. מחקרים שונים (Ali, 1996; Sabri, 2007) ציינו כי מנהלים בעולם הערבי נמנעים מלהאציל סמכויות, מאחריות ומנטילת סיכונים, מעדיפים יציבות ארגונית על פני עבודה מתגמלת ומאתגרת ומעדיפים לתת עדיפות לחברויות ולשיקולים אישיים על פני מטרות הארגון וביצועיו. מחקרו של סאברי (Sabri, 2012) אשר חקר מנהיגות בארגונים בירדן, מצא כי המנהלים מאופיינים במרחק כוח גבוה, בעלי ערכים גבריים גבוהים, בעלי אי-ודאות נמוכה, והם יותר ממוקדים במשימה מאשר במערכות יחסים עם אנשים. מנהיגות סמכותית אוטוקרטית זו באה בניגוד לערכים הקולקטיביים הגבוהים בתרבות הערבית. המסקנה שעולה מן המתואר לעיל היא שבכוחם של מנהלי בתי ספר להשפיע באופן משמעותי על המוטיבציה של המורים, אך ניתן לזהות כי ישנו שוני בין סגנון ניהול נשי לגברי, ולכך ישנן השלכות על המוטיבציה של המורים. אולם, מעטים המחקרים אשר חקרו זאת במערכת החינוך הערבית ומנקודת מבטם של מורים, הן מבחינה תרבותית והן מבחינה מגדרית. הסתכלות זו מבליטה את חשיבות החקר של נושא זה.

מתודולוגיה

מחקר זה מבקש לבחון תפיסות של מוטיבציה בקרב מורים במערכת החינוך הערבית בהקשר של מגדר ומנהיגות, ולענות על השאלות הבאות:

1. כיצד תופסים מורים את השפעת סגנון המנהיגות ואת מגדר המנהל ואת השלכותיהם על המוטיבציה שלהם בבית הספר?
2. מהן ההשלכות של ממדי התרבות עלפי הופשטדה על המוטיבציה של המורים במערכת החינוך הערבית?

כדי לבחון זאת, נבחרה פרדיגמה מחקרית איכותית, שתאפשר לחשוף את התופעה בסביבתה הטבעית, מתוך התמקדות במשמעות הניתנת לה על ידי החווים אותה (Denzin & Lincoln, 2005). על פי הנחות הפרדיגמה האיכותנית, הסיכוי להבין תופעה גדל ככל שהמרחק בין המהלך המחקרי לבין הקשר שבו מתרחשת התופעה קטן (Bogdan & Biklen, 1982). טענה זו מניחה שהבנה רחבה של הקשר בין מכלול רכיבי התופעה לבין ההקשר שבו הם נתונים, חיונית להסבר ולפרשנות (Patton, 1990). במחקר רואיינו 18 מורים (עשר מורות ושמונה מורים) ממערכת החינוך הערבית בישראל. ממוצע הגילים הוא 39 וטווח הגילים נע בין 26 ל-48. כל המרואיינים בעלי תואר אקדמי, מועסקים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, ולרובם ותק של יותר משלוש שנים. המרואיינים נבחרו במדגם נוחות, והראיונות נערכו בשפה הערבית על ידי עוזר מחקר בעל תואר אקדמי שני.

מס'	שם	מין	גיל	תפקיד	ותק - שנים	תואר אקדמי
1	מחמד	ז	30	רכז מקצוע ומורה	5	BA
2	האלה	נ	35	מורה	10	MA
3	רים	נ	30	מורה ומחנכת	6	BA
4	היאם	נ	28	מורה	5	BA
5	מואמנה	נ	38	רכזת חינוך חברתי ומחנכת	12	MA
6	אחמד	ז	40	רכז מקצוע	15	MA
7	רשא	נ	41	מורה	18	BA
8	איה	נ	29	מורה	6	BA
9	חסן	ז	48	סגן מנהלת	22	BA
10	אמל	נ	35	מורה ורכזת	10	MA
11	אכלאס	נ	40	מורה ורכזת חינוך חברתי	16	MA
12	אזל	נ	45	מחנכת	20	MA
13	חנאן	נ	33	מחנכת	9	BA
14	היתם	ז	40	מורה	16	MA
15	סעד	ז	43	מורה	18	BA

מס'	שם	מין	גיל	תפקיד	ותק - שנים	תואר אקדמי
16	כרם	ז	29	מורה	4	BA
17	חמד	ז	36	מורה	11	MA
18	אדם	ז	26	מורה	3	BA

הערה: כל השמות בטבלה הם שמות בדויים

הליך המחקר

שאלות המחקר נבחנו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו בחודשים מאי-אוגוסט 2015. הראיונות עם כל המשתתפים נערכו לאחר שיחה מקדימה שבה הבהרנו להם את נושא המחקר ואת מטרתו. כמו כן, הובטחו להם שמירה על אנונימיות וטשטוש פרטים אישיים בפרסומים ונעשה שימוש בשמות בדויים. כל ריאיון ארך כשעה והתקיים בבית הספר, בבית קפה או בבתי המרואיינים, לפי בחירתם. בבסיס הריאיון עמד הרצון להבין את החוויה של מורים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו על מאפייני האינטראקציה של המנהל עם המורים. השימוש בריאיון חצי מובנה מתאים במיוחד למחקר זה, אשר מתמקד בתפיסותיהם של המרואיינים ובעולמם הפנימי, ומאפשר לחוקר להרחיב בנושאים שהוא רוצה להבין לעומק על ידי קביעת נושא הדיון. המראיין עושה שימוש בשאלות ממוקדות כדי לכוון את השיחה, אך בלי לקבוע מתווה לריאיון ותוך שמירה על חופש תגובה רחב של המרואיין (Cohen, Manion & Morrison, 2011). כל ריאיון התחיל בהסבר על המחקר ונפתח בשאלה: "ספר לי על עצמך ועל מהות התפקיד שלך...." שאלה ראשונית זו הזמינה את הנחקר לספר את סיפורו ללא הפרעה. בשלב השאלות היחידות נשאלו שאלות כגון: "... במטרה למשמע את...". המטרה הייתה ליצור דיונים מעמיקים יותר באמצעות שאלות מכוונות על נושאים ואירועים שהוזכרו, וכן לברר נושאים שטרם נידונו בהקשר של האינטראקציה בין המנהל לבין המורים (שקדי, 2003; Marshall & Rosman, 1995).

ניתוח הנתונים

הראיונות תומללו במלואם ונותחו בשני שלבים, על פי המוצע אצל שקדי (2003). בניתוח ראשוני זוהו מתוכם הנתונים הרלוונטיים, והם חולקו לתמות ראשוניות, ללא אחידות ובלי קשר ביניהן, מתוך שאיפה להבין את המשמעות הכללית של הנתונים. בשלב השני נעשה ניתוח ממפה: התמות הראשוניות קובצו לקטגוריות דומות, ונמצאו קשרים ביניהן. במוקד הניתוח הממפה עומדים היחסים שבין כל קטגוריה לתת-הקטגוריות שלה ולקטגוריות האחרות. כדי לחזק את האמינות והמהימנות של המחקר, הניתוח נערך על ידי המחבר

השני. תפקידו של הכותב הראשון היה ביקורת, קרי, המחבר הראשון בחן את הקטגוריות שעלו מתוך ניתוח הנתונים בצורה ביקורתית (Marshall & Rossman, 2012). עם זאת, בהמשך לקווים המנחים של המחקר האיכותני, אשר על פיהם תפקידו להאיר היבטי עומק של המציאות מנקודות מבט שונות ולמען מטרות שונות (Freebody, 2003) עניינם של החוקרים היה ביאור התפיסות הסובייקטיביות של הנחקרים והדימויים על אודות תפיסת הגבריות הנכונה של מנהל בית הספר, וזאת ללא יומרה לביורר המציאות האובייקטיבית. איסוף הממצאים וניתוחם השיטתי מחזקים את מהימנות המחקר ואת האותנטיות של המידע שעלה במהלכו. הקטגוריות שזוהו כללו: שיתוף המורים בקבלת ההחלטות, אוטונומיה וכינון מערכות יחסים בין המנהל לבין המורים, כולן עם הבחנה בין מגדר לבין סגנון ניהול. עם זאת, חשוב לחדד את מגבלות המחקר כמחקר אקספלורטיבי-ראשוני, שאינו מהווה מדגם מייצג ויש להרחיבו למחקר מייצג, בהתייחס לחתכי האוכלוסייה הערבית ולשכבות הגיל השונות בבתי הספר.

ממצאים

1. "ברגע שאני שותף בקבלת ההחלטות, אני מרגיש שייך לבית הספר"

מחקרים שונים מצביעים על קשר חיובי בין מידת מעורבות המורים בעשייה הבית ספרית לבין רמת המוטיבציה שלהם (Saul et al., 2005; Arar & Masry-Herzallah, 2016; Somech, 2010) ועל תפקיד מנהל בית הספר בקידום שיתוף בקבלת החלטות (Arar & Masry-Herzallah, 2018; Hallinger & Heck, 2010).

כל המורים במחקר הנוכחי הדגישו את חשיבות שיתופם בתהליכי קבלת החלטות ורואים בכך כלי מרכזי להגברת המוטיבציה שלהם. השיח הפתוח והשקוף בבית הספר מחזק את תחושת השייכות והמסוגלות שלהם. אולם, במקביל רובם הדגישו כי שיתופם בקבלת ההחלטות חלקי ומוגבל, ממוקד מטרה ואינו מהווה תרבות שיתופית בבית הספר באופן כללי. זאת ועוד, דברי המרואיינים מצביעים על הבדלים ברורים במנגנון קבלת ההחלטות בקרב מנהלים לעומת מנהלות. על כך ניתן ללמוד מדבריו של מחמד, מורה ורכז מקצוע בבית ספר יסודי: "במהלך הקריירה שלי עבדתי מול מנהל ומנהלת. אצל המנהלת אופן שיתוף המורים מצומצם ואופן בחירת המורים לקבלת תפקידים אינו שקוף וברור. לעומתה, המנהל היה מאוד שקוף בשיתוף והמניעים שעומדים מאחורי השיתוף ברורים לכל חברי הצוות, אפילו אם השיקולים אינם תמיד לכיוון הרובד המקצועי." גם האלה, מורה להוראת הערבית בבית ספר יסודי, חידדה זאת: "מנהל בית הספר אצלנו יצא לפנסייה והחליפה אותו מנהלת צעירה. הוא היה ריכוזי במידה מסוימת, נוקשה, קפדן, המבנה

הארגוני של בית הספר היה מאוד ברור. הוא נהג לעבוד מול צוות ניהול, שיתף אותם בקבלת ההחלטות, אך באופן חלקי. הכול שקוף ואין סודות בבית הספר. בעת כניסת המנהלת לתפקיד היא ניסתה להחדיר תרבות ארגונית חדשה, לשתף את המורים בקבלת ההחלטות, אך לצערי, לא בצורה מקצועית, בלי מנגנון ומדיניות המסבירים את נוהלי העבודה. מצב זה גרם לתסכול רב בקרב המורים והשפיע לרעה על המוטיבציה שלהם."

לסיכום, רוב משתתפי המחקר מצביעים על אי-שביעות רצונם משיתופם בקבלת ההחלטות בבית הספר באופן כללי, והם ייחסו זאת להיעדר תרבות ארגונית התומכת בכך. במקביל רובם הצביעו על הבדלים בין מנהלים לבין מנהלות באופן השיתוף. אצל מנהלים ומנהלות כאחד השיתוף הוא חלקי, ולרוב מיועד לבעלי תפקידים. מנהלים נתפסים בעיני המורים יותר שקופים וברורים בסוגיית השיתוף ובחירת השותפים לעומת מנהלות, שפחות משתפות במניעים שעומדים מאחורי בחירת השותפים והמטרות לשיתוף. בתמה הבאה נציג כיצד מושפעת המוטיבציה מהאוטונומיה בקרב מורים ומדפוסי ניהול מובחנים אלה.

מוטיבציה ואוטונומיה

מקובל לראות באוטונומיה מרכיב מרכזי בהגברת המוטיבציה והמחויבות של המורים לבית הספר (Arar & Masry-Herzallah, 2018; Eyal & Ruth, 2011). בעיני כל המורים, המרחב האוטונומי הוא חלק חשוב מעבודת המורה בבית הספר ומידת מחויבותו לקידומו. מרחב אוטונומי מאפשר למורה לקבל החלטות מקצועיות-פדגוגיות, ללא כפייה או אילוץ מצידו של המנהל או מדיניות משרד החינוך. ממצאי המחקר הראו כי מנהל בית הספר משמעותי בהגדרת גבולותיו של המרחב האוטונומי של המורה, מרחב אשר משפיע על מרחב הפעולה הרחב של המורים ועל דפוס תפקודם, מידת מחויבותם והמוטיבציה שלהם. על כך יכולנו ללמוד מדברי המורה היאם, מורה לשפה הערבית בחטיבת ביניים: "ברגע שאני חשה בעצמאות רחבה בעבודה, אני נותנת מכל הלב. זה מוביל אותי לייצר, מגביר את המוטיבציה שלי, כל הזמן אני מעשירה את עצמי ומרגישה תחושת סיפוק ואתגר בעבודה."

יחד עם זאת, הרוב המוחלט של המורים הדגישו כי האוטונומיה שמוענקת להם היא אוטונומיה חלקית, לרוב בעשייתם בתוך כיתות הלימוד. כך, למשל, מציין המורה מחמד, מורה ורכז מקצוע מוערך בבית ספר יסודי, שיש לו יד חופשית לפעול בתחומו והוא מרגיש אוטונומי לגמרי. לעומת זאת, כשמדובר על אוטונומיה במרחב הארגוני, כרכז מקצוע, זה לא עובד כך. המנהל הוא שקובע עבורו את תחום האחריות, ולרוב גם את תוכנית העבודה.

דברי המרואיינים מצביעים על כך שהמורים רואים את אי-המעורבות של המנהלים בעשייה שלהם בתוך הכיתות, בתחום ההוראה, כמרחב אוטונומי. לעומת זאת, במרחב הארגוני הם אינם זוכים במרחב אוטונומי, לתפיסתם. נוסף על כך, הם הצביעו על ההבדלים בין מנהלים לבין מנהלות בהענקת מרחב אוטונומי למורים, במיוחד במרחב הארגוני. הבדלים אלה באים לידי ביטוי בסגנון העבודה: מנהלות נתפסות בעיני המורים פחות מאפשרות מרחב אוטונומי למורים לעומת מנהלים, וחשוב להן להיות שותפות ומעודכנות באופן מתמיד. על כך ניתן ללמוד מדבריה של המורה מואמנה, מחנכת כיתה ורכזת חינוך חברתי בבית ספר יסודי: "עבדתי חמש שנים מול מנהל כרכזת חינוך חברתי. המנהל מאוד האמין בי ואפשר לי מרחב אוטונומי, אך במידה מסוימת. כאשר התחלף המנהל במנהלת כללי המשחק השתנו. פתאום אני רואה את עצמי בלי מרחב אוטונומי, המנהלת קובעת הכול ואני רק מיישמת את ההחלטות שלה. אין דבר כזה אצלה שהרכזים יקדמו את התפקיד שלהם בלי אישור ומעקב קפדני מצידה..." המורה אחמד, מורה ורכז מקצוע, הוסיף באותו הקשר: "לדעתי, ההבדל בין מנהל למנהלת בא לידי ביטוי בצורת העבודה והדרישות. בתקופה שעבדתי מול מנהל כרכז מקצוע התערבותו של המנהל לא הייתה באופן מתמיד. אצלו היה חשוב התוצר על פני התהליך. לעומת זאת, בתקופת עבודתי מול מנהלת הכול עובד אחרת. היא מאוד מקפידה על דיווח שוטף, מתערבת ודורשת שינויים בעת הצורך, מבקשת לשתף אותה בכל החלטה במסגרת התפקיד. סגנון עבודה כזה אינו קל, אני מרגיש פחות תשוקה בקידום העבודה..."

משתתפי המחקר העלו עוד סוגיה בהקשר של מתן אוטונומיה למורים והבדלים בין מנהלים לבין מנהלות. רבים מהם הדגישו כי מנהלות יותר קפדניות ושחשוב להן למלא את מלוא ההוראות של משרד החינוך, דבר הגורם להן לתפקד מתוך עומס ולחץ. לעומתן, מנהלים נתפסים יותר גמישים, אינם משדרים לחץ ואינם מייחסים חשיבות גבוהה כמו המנהלות לנהלים מלמעלה. על כך ניתן ללמוד מדברי המורה אזל, מחנכת כיתה בחינוך היסודי: "אחד ההבדלים בין מנהלים למנהלות מתבטא בכך שהמנהלים יותר גמישים ממנהלות. הם לא נלחצים מהר ולא מפעילים לחץ כלפי המורים כמו מנהלות. מהניסיון שלי אני רואה שזה מאוד בולט. למנהלת שלי מאוד חשוב לעמוד במלוא הדרישות של משרד החינוך, ולכן היא מאוד מלחיצה אותנו, מאוד דרשנית, ולא מוכנה לוותר לנו. מציאות כזו מאוד לא בריאה ופוגעת באקלים הבית ספרי ובמוטיבציה שלנו."

מדברי המרואיינים שהובאו עד כה עולה כי הן המנהלים והן המנהלות אינם מאפשרים מרחב אוטונומי התואם את צורכי המורים במערכת החינוך הערבית. המנהלות נתפסות בעיני המורים פחות מאפשרות מרחב אוטונומי למורים בשל התערבותן המתמדת בעשייתם היומיומית, נוסף על תנאי העומס ועל הלחץ שהן משדרות במטרה לעמוד במלוא

הדרישות של הממונים. לעומתן, המנהלים נתפסים כיותר מאפשרים מרחב אוטונומי, וזה נובע מסגנון עבודה גמיש, פחות מעמיס ומשדר לחץ ופחות מעורב ביומיום. חשוב להם התוצר על פני התהליך.

בתמה הבאה נתייחס לתפקיד המנהל/ת בכינון מערכות יחסים עם המורים ולהשלכותיו על המוטיבציה שלהם. כינון מערכות יחסים בין המנהל לבין המורים. המחקר מלמד על מקומו של המנהל בעיצוב התרבות הארגונית. קיימים קשרים חיוביים בין תמיכת המנהל במורים ברמה האישית לבין המוטיבציה שלהם לקידום עשייה חינוכית ופדגוגית יעילה (Collie et al., 2016). "תמיכת המנהל במורה משמעותה כי המורה תופס את תפקיד המנהל כזמין עבורו בעת הצורך, בעת ההתמודדות עם בעיות שונות שבהן הוא נתקל או בכל התייעצות או קבלת החלטות" (המורה חנאן, מחנכת כיתה). תמיכת המנהל משמעותה גם "כי למנהל אכפת ממנו, והוא מעריך את הביצוע שלו בעבודה" (המורה אחמד). כל משתתפי המחקר אפיינו אווירה בית ספרית נעימה, שבה מתאפשרות הן הערכה שמקדמת התפתחות והן תמיכה יעילה אשר מבוססת על תקשורת טובה ושיח פתוח ומשתף ומעודדת גיבוי למורים. מאפיינים אלה מגבירים את המוטיבציה של המורים ומחזקים את תחושת המסוגלות העצמית שלהם (Nir & Miran, 2006).

דבריהם של יותר משני שלישים מן המרואיינים אינם מצביעים על הבדלים בהקשר של תמיכה והקשבה בין מנהלים למנהלות, והם מעלים הסתייגויות שונות בהיבט של תמיכת המנהלים בעשייה שלהם. דבריה של איה, מורה למתמטיקה בחטיבת ביניים, ממחישים זאת: "המנהל שלי תמיד עסוק, כמעט לא יוצא מהחדר שלו, מנותק ממה שקורה בבית הספר, ואפילו אם מבקשים להתייעץ איתו, אינו מקשיב, ממשיך בעיסוקים שלו..." המורה אכלאס, מורה למתמטיקה ורכזת חינוך חברתי בבית ספר על-יסודי, סיפרה, על החוויה ועל התסכול שלה בשנה האחרונה באותו הקשר: "אני מורה בעלת מוטיבציה גבוהה, אוהבת את העבודה ואת התלמידים שלי, אך לצערי, אני בכלל לא מקבלת את תמיכת המנהל, אפילו אין מילת הערכה. ברגע שהוא שמע שהתחלתי ללמוד לתואר שני, הוא זלזל בכך ושאל אותי אם אני מתכננת לשבת במקומו. היום אני מרגישה תסכול רב, בקושי 'אוספת את עצמי' בבוקר ומגיעה לבית הספר עם אפס כוחות..." המורה אזל, מחנכת כיתה, בעלת ותק של 20 שנה בהוראה, תיארה חוויה דומה: "השנה הייתה לי תלמידה שנקשרה אליי רגשית. ניגשתי למנהלת ושיתפתי אותה בנושא, ותשובתה הייתה שאני צריכה להתמודד. כל פעם שחזרתי וביקשתי את עזרתה בנושא לא מצאתי תמיכה ועזרה, והמשכתי להתנהל כפי שאני רואה לנכון. לצערי, ברגע שנתקלתי בבעיה קשה מול ההורים של התלמידה, המנהלת לא עמדה לצדי. היא אפילו האשימה אותי. נכנסתי למצוקה נפשית קשה, ועד עכשיו אני מרגישה חסרת ביטחון עצמי, מתוסכלת..."

תקשורת טובה ופתיחות בין המורה למנהל חשובה גם משום שהיא מאפשרת למורה להביע הסתייגויות וביקורת בעת הצורך. ברגע שהמורים רואים שיש מי שמקשיב להם בהנהלה, הם יותר רגועים ובטוחים ויודעים שיש להם תמיכה. על כך ניתן ללמוד מדבריו של חסן, סגן מנהלת בבית ספר יסודי: "אני סגן מנהלת בבית הספר שנים רבות. לצערי, המנהלת אינה פנויה להקשיב לצוות. המורים משתפים אותי בכך, ואני כל הזמן מנסה לגשר בסוגיה הזו, אך לצערי ללא הצלחה. היא תמיד לחוצה, עמוסה. ניסינו לקבוע פגישות קבועות למורים עם המנהלת כדי לאפשר להם להביע את דעתם, לשתף אותה בכך, אך בסוף היא מבטלת. האמת היא שזה מתסכל את המורים לגמרי, מדכא את המוטיבציה שלהם." נוסף על תמיכה, דיאלוג ותקשורת ברמת המורה, כל המורים שהשתתפו במחקר מצביעים על חשיבותו של תפקיד המנהל בקידום עבודת הצוות ובקידום עשייה קולקטיבית ברמת הארגון, הנשענת על הכלה ומקדמת פדגוגיה איכותית (Yammarino, Salas McFarlane, 2014 & Serban, 2012). עשייה מסוג זה עשויה להשפיע על המוטיבציה של המורים בקידום פעילותם החינוכית.

כל משתתפי המחקר הדגישו את התרבות הארגונית ואת השלכותיה על המוטיבציה שלהם, וציינו כי המנהל הוא האחראי על קידום עבודה שיתופית קולגיאלית ועל קבלת החלטות משותפות (Arar & Masry-Herzallah, 2016). אולם, הם העלו את הליקויים הקיימים בהקשר זה בבתי הספר שלהם, במיוחד בהיבט של קידום עבודה שיתופית. על כך ניתן ללמוד מדברי המורה חנאן, מחנכת כיתה ד': "כמחנכת כיתה השנה, נתקלתי בשלל בעיות בכיתה שלי, רובן קשורות בשאר מורי הכיתה ובהתמודדות שלהם עם התלמידים. לא הצלחתי לרתום אותם לעשייה משותפת. פניתי פעמים רבות למנהל, ולצערי, גם הוא לא נתן לי מענה ולא דאג לשוחח עם המורים על כך. אני מאוד מתוסכלת ומאוכזבת מהאקלים הבית ספרי, שכל מורה עושה מה שהוא רוצה ואין שיתוף פעולה בין חברי הצוות והמנהל. "גם המורה היתם, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים, תיאר מצב דומה: "בבית הספר שלי אני מרגיש בדידות רבה. כל מורה מקדם את העבודה שלו לבדו ואין אינטראקציה בין המורים. המנהלת דורשת עשייה, אך ללא תמיכה. לדוגמה, בכיתה שלי ישנם לפחות שבעה תלמידים מתקשים. בכל פעם שאני פונה אליה ומשתפת אותה בכך, לא כל כך מעניין אותה מה עובר עליי וכיצד מצב זה פוגע בשאר התלמידים. היא לא מבינה את התסכול שלי... היא לא דואגת לשלב את היועצת או כל גורם אחר, ואני, כמורה, לא יכול לבקש עזרה מאחרים. רק המנהלת מוסמכת לכך." המורה סעד, מורה למדעים בבית ספר יסודי, סיפר על החוויה שלו בסיטואציה דומה: "פניתי למנהלת וביקשתי את עזרת היועצת בטיפול באחד התלמידים בכיתה. הופתעתי מהתשובה שלה שזה לא תפקידה של היועצת, אלא שלי. עניתי לה שאני לא יודע איך להתמודד עם זה, ואולי התמיכה שלה כן תעודד את התלמיד, וגם

אותי. תשובתה הייתה ח- משמעית לא... ולצערי, ברגע שאין עבודת צוות מכוונת מצד המנהלת, המורה ימשיך להרגיש מתוסכל וחסר מוטיבציה....”

לסיכום, הממצאים מצביעים על חשיבותה של תמיכת המנהל במורים כגורם משמעותי בהגברת המוטיבציה שלהם. התמיכה הנדרשת, לפי משתתפי המחקר, היא ברמה האינדיבידואלית, בהקשבה ובייעוץ בענייני תלמידים והוראה וכן ביצירת תרבות ארגונית ברמה הקולקטיבית, של עשייה שיתופית לקידום השייכות, המחויבות והמוטיבציה של המורה. אלו עשויים לקדם את העשייה החינוכית ואת האקלים הבית ספרי. יחד עם זאת, ממצאי המחקר מראים שאין הבדלים משמעותיים בין מנהלים לבין מנהלות בהקשר זה: הן המנהלים והן המנהלות אינם מקדישים מספיק זמן לתמיכה ולקידום המורים ברמה האישית, ואינם מעודדים עשייה קולקטיבית בבית הספר.

דיון מסכם

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת סגנון המנהיגות של מנהלי בתי הספר והמגדר שלהם ואת השלכותיהם על המוטיבציה של המורים במערכת החינוך הערבית. בספרות המחקרית מוצג תפקיד מנהל בית הספר כתפקיד החשוב ביותר להצלחתו ולקידום העשייה החינוכית בבית הספר (Arar & Masry-Herzallah, 2016; Oplatka, 2012; Nir & Hameire, 2014).

מדברי המרואיינים מסתמנות שלוש תמות מרכזיות בהקשר של סגנון מנהיגות ומגדר במערכת החינוך הערבית. בראש וראשונה העלו המורים את מידת מעורבותם ושיתופם בעשייה הבית ספרית ואת השלכותיה על המוטיבציה שלהם. הם תופסים את השיח הפתוח והשקוף כמחזק את תחושת השייכות והמסוגלות שלהם וכמעצים אותם במילוי תפקידם. הממצאים מצביעים על חוסר שביעות רצון של המורים מאופן שיתופם בקבלת החלטות. לרוב רק קומץ של בעלי תפקידים שותפים בקבלת החלטות, וגם החלטות אלו ממוקדות במטרה ולא בקביעת מדיניות בית ספרית.

ממצאים אלה תואמים את מחקרו של עראר ועמיתיו (Arar et al, 2013), שמצא כי סגנון הניהול הרווח במערכת החינוך הערבית הוא הסגנון הסמכותי, שלפיו מדיניות בית הספר נקבעת על ידי המנהל, ללא שיתוף המורים, וקיים מרחק חברתי גדול בין המנהל למורים. יחד עם זאת, הממצאים מצביעים על הבדלים מגדריים בין מנהלים לבין מנהלות באופן השיתוף בקבלת החלטות. המורים מתארים את המנהלות כפחות שקופות, הן באופן השיתוף והן במטרות השיתוף, לעומת מנהלים. ממצאים אלה תואמים גם את ממצאי מחקרן של מרץ ומקנלי (Mertz & McNeely, 1998) אשר הראה כי מנהלות בארצות-

הברית פעלו באופן סמכותי וקיבלו החלטות על דעת עצמן, ואת ממצאי מחקרם של עראר ואופלטקה (Arar & Oplatka, 2013), אשר מקשר התנהלות זו להתנגדות וללחץ שחווה המנהלות הערביות מן החברה הפטריארכלית, אשר גורמים לנטייה שלהן לאמץ דפוס מנהיגות אוטוקרטי במטרה להבטיח את שליטתן.

זאת ועוד, בממצאים עלה כי למידת האוטונומיה הניתנת למורים חשיבות רבה בהגברת המוטיבציה שלהם בעבודה. אוטונומיה מהותית מאפשרת להם לקיחת סיכונים ומשפרת את תהליכי הלמידה וההוראה (Eyal & Ruth, 2011). משתתפי המחקר ציינו כי האוטונומיה המוענקת להם מצומצמת וטכנית בעיקרה, ממוקדת מטרה ואינה מכוונת לרובד הארגוני ולעשייה הקולקטיבית. לתמונת מצב זו השלכות שליליות על המוטיבציה של המורים לקידום הוראתם ולתפקוד בצל אחריותיות (Arar & Masry-Herzallah, 2018; 2016). המורים הסכימו כי למנהל בית הספר תפקיד חשוב בקביעת מרחב האוטונומיה שלהם. יחד עם זאת, הם הצביעו על הבדלים בין מנהלים לבין מנהלות בהענקת מרחב אוטונומי זה: מנהלות נתפסות בעיני המורים כקפדניות יותר, פחות גמישות, ממלאות את כל הנהלים וההוראות של משרד החינוך ומשדרות אווירה של עומס. מצב זה מקטין את מרחב האוטונומיה שלהם ומגביר את רמת העומס והלחץ הפנימי שהם חווים. לעומתן, מנהלים נחשבים ליותר גמישים, אינם מבקשים דיווחים שוטפים ותוכניות, והם יותר ממוקדי תוצרים ולכן פחות מלחיצים ומעמיסים. על כן, לסגנון מנהיגות נשי במערכת החינוך הערבית יש השלכות שליליות על המוטיבציה של המורים. ממצאים אלה מנוגדים לממצאים של מחקרים קודמים (Grogan & Shakeshaft, 2010; Oplatka, 2007), אך תומכים בממצאים של עראר ושפירא (Arar & Shapira, 2012), שטוענים ששיטות הניהול במערכת החינוך הערבית הן שמרניות.

כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על תפקידו של המנהל בכינון קשרים עם המורים. המורים הצביעו על החשיבות של תמיכת המנהל ותפקידו ביצירת תרבות ואקלים חינוכי מושתתים על הקשבה ועל דיאלוג, הן ברמה האישית והן ברמה הקולקטיבית. הם תופסים את השיח הפתוח והשקוף כמחזק את תחושת השייכות והמסוגלות העצמית שלהם, כמעצים אותם במילוי תפקידם וכמאפשר ומקדם את התפתחותם הפדגוגית. מנהיגות מסוג זה מקדמת את המוטיבציה של המורים בעבודה (Li, Hallinger, & Ko, 2016) שכן המורים רואים במנהלים גורם מרכזי שאמור לתת תמיכה וסיוע. משתתפי המחקר מצביעים על המורכבות של סוגיה זו בתוך כותלי בית הספר הערבי. הם הצביעו על הבדידות שהם חווים בקידום העשייה היומיומית, ותיארו את המנהלים ואת המנהלות כאחד כבעלי סגנון מנהיגות אסרטיבי וסמכותי וכפחות מדגישים הכוונה עצמית ואנושיות. אימוץ הסגנון

הסמכותי הינו פועל יוצא של מאפייני החברה הערבית הפטריארכלית, שכן בית הספר הערבי הינו השתקפות של החברה הערבית ותרבותה.

נוסף על כך, המורים רואים בתמיכת המנהל בקידומה של תרבות עבודה שיתופית וקולקטיבית גורם משמעותי לקידום המוטיבציה שלהם. הם רואים במנהלים שותפים בבניית פרקטיקות הוראתיות קולקטיביות, שבמסגרתן מורים ומנהלים ישתפו פעולה ויתבססו על יחסים המושתתים על מוטיבציה הדדית, המעודדת את היווצרותו של תהליך שיתופי (Arar & Oplatka, 2015). אולם, ממצאי המחקר מלמדים שתרבות מסוג זה לוקה בחסר ברמה הנדרשת בבית הספר הערבי, בקרב מנהלים ומנהלות.

בעת בדיקת הקונטקסט התרבותי של ארבעת ממדי התרבות של הופשטדה בהקשר של סגנון המנהיגות של המנהלים, ניתן לראות כי הממצאים מדגישים את ההשפעות הסמויות והגלויות של הערכים התרבותיים ושל הנורמות על התנהלות מערכת החינוך הערבית. לממד התרבות קולקטיביזם/ אינדיבידואליזם יש השלכות על המוטיבציה של המורים. ממצאי המחקר מתארים את תרבות העבודה בבית הספר הערבי כבעלת מאפיינים של אינדיבידואליזם- הקשרים בין חברי הצוות חלשים, על אף הגדרתה של החברה הערבית כחברה קולקטיביסטית (Ali, 2004). ממצאים אלה תואמים לממצאיו של אבו סעד (Abu Saad, 2003), שמצא במאפייני תרבות העבודה של המורים בבית הספר הבדואי ערכים של החברה המערבית המודרנית, הכוללת גם את החברה היהודית בישראל, אך לא את החברה הערבית הקולקטיביסטית, ולמחקרו של (Sabri, 2012), שמצא זאת גם בארגונים בירדן, וזאת בניגוד לערכים הקולקטיביים בחברה. ניתן לייחס ממצאים אלה לייחודיות של מערכת החינוך הערבית בישראל, המתבטאת בהשפעות של החברה היהודית האינדיבידואליסטית על התנהלות המורים הערבים, אך ניתן לייחס זאת גם לחסמים העומדים מול בוגרי המכללות להכשרת מורים להשתלב במערכת החינוך בשל עודף בבוגרים. מציאות זו מובילה את המורים להתנהל באופן אינדיבידואלי ולקדם את האינטרס האישי שלהם. בהקשר של המנהלים, הממצאים מצביעים על כך כי גם הם מקדמים את עשייתם באופן אינדיבידואליסטי ופחות דוגלים בעבודה שיתופית, בהלימה לתרבות הערבית הפטריארכלית הגברית.

בממד התרבות ריחוק כוח הממצאים מצביעים על ריחוק כוח ברמה גבוהה בהתנהלותם של בתי הספר הערביים ועל תרבות של דפוסי ניהול היררכיים וסמכותיים, המבוססים על משמעת וקונפורמיות יותר מאשר על הדדיות. ממצאים אלה תואמים את ערכי התרבות הערבית, שבה מבנה המשפחה הוא היררכי וסמכותי (Dwairy et al, 2006; Smooaha, 2010). משתתפי המחקר הצביעו על כך כי המנהלים הערבים שמים דגש על

קונפורמיות, ציות למסגרת של חוקים שמטרתם היא קידום הישגים המצופים על ידי הסביבה (Arar & Oplatka, 2015), ופחות שמים דגש על הכוונה עצמית (Arar & Masry, 2016), כלומר, לאפשר למורים להפעיל שיקולי דעת מקצועיים דרך מתן אוטונומיה. נמצא כי מידת האוטונומיה שהמורים מקבלים מן המנהלים שלהם ואופן שיתופם בקבלת ההחלטות בבית הספר, נוסף על סגנון המנהיגות של המנהלים, מושפעים מערכי התרבות הערבית, שאינה מעניקה יחס שווה במשפחה ואינה מעודדת פעילות אקטיבית ולקיחת אחריות לילדים (Dwairy et al, 2006; Smooha, 2010). ממצאים אלה תואמים לממצאי מחקרה של דעאס, (Da'as, 2017) המלמד על השפעת הערכים התרבותיים על סגנון המנהיגות של המנהלים במערכת החינוך הערבית, ולממצאים של ו- Sabri (1996) ו-Ali (2007), אשר הראו כי מנהלים בעולם הערבי נמנעים מלהאציל סמכויות בארגונים שלהם.

ממד הימנעות מאי-ודאות. החברה הערבית, כמו תרבויות שונות בעולם הערבי, מוגדרת כחברה אשר נמנעת מאי-ודאות, מאמינה כי השונה מסוכן ומנסה לצמצם את אפשרויות המפגש עם סיטואציות עמומות באמצעות חוקים וכללים חמורים, בדרך כלל באמצעות הדת. זאת לעומת תרבויות המקבלות אי-ודאות, מאמינות שהשונה הוא סקרן ונוטות להראות סובלנות רבה לדעות שונות (Hofstede, 2001, 1984). ממצאי המחקר מצביעים על ההשלכות של ערכי התרבות הערבית בהקשר של ממד זה על סגנון המנהיגות של המנהלים. למרות הרפורמות והמגמות בעולם המנהיגות החינוכית, הנחקרים תיארו את המנהלים כפחות חדשניים בדפוסי העבודה וכמפחדים מלקיחת סיכונים בקידום תוכניות חדשות או אפילו מתן מרחב מסוג זה למורים. המנהלים עדיין אינם מצליחים לשתף את המורים ברמה הנדרשת שתואמת את מטרות החינוך במאה ה-21 בהקשר של קבלת ההחלטות, ולתת להם מרחב אוטונומי אשר יעניק להם את מלוא התנאים הנדרשים לקידום תהליכי הוראה ולמידה חדשניים.

לגבי ממד התרבות גבריות, נשיות ומוטיבציה בקרב מורים, נמצא שככל שהערכים הנשיים דומיננטיים יותר, כך המוטיבציה של המורים יותר גבוהה. ערכים נשיים כוללים התחשבות, סבלנות, אדיבות, שיתוף פעולה, דאגה לאנשים ופיתוח יחסים חברתיים (Cole, 2004; Hofstede, 1980). לעומת זאת, גברים נוטים לנוע בין אסרטיביות ממוקדת בהצלחה חומרית לבין תחרותיות. במחקר נמצא שסגנון המנהיגות הנשי נתפס על ידי המורים כסגנון אסרטיבי ונוקשה שאינו דוגל במתן אוטונומיה למורים או בשיתופם בקבלת ההחלטות. לעומתן, מנהלים נתפסים כיותר גמישים וכפחות נוקשים. הממצאים תואמים את ממצאי מחקרים של עראר ואופלטקה (2014), שמצאו שמנהלות ערביות מאמצות בתחילת דרכן סגנון ניהול סמכותי/גברי על מנת להוביל בהתאם לערכי החברה הערבית, שמתאפיינת

במסורתיות. הממצאים מנוגדים למחקרן של אגלי וג'והנסן-שמידט (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001), אשר מצאו כי מנהלות מגבירות את המוטיבציה בקרב מורים יותר ממנהלים.

סגנון המנהיגות של מנהלות במערכת החינוך הערבית מושפע מאוד מערכי התרבות הערבית, אשר רואה באישה אחראית לטיפול בבית ואינה מיועדת לעבודה מקצועית. על כן, מנהלות בתי ספר נתקלות בחסמים, ברמה הגלויה והסמויה. דעאס (2017) (Daa's), מצביע על ההבדלים בין מורים לבין מורות באופן קבלת הסמכות של מנהל לעומת מנהלת. מורות מקבלות את הסמכות של המנהל והמנהלת באותה מידה, אולם מורים מקבלים את הסמכות של המנהל אך לא את הסמכות של המנהלת. מציאות זו מובילה את המנהלות לאמץ סגנון מנהיגות סמכותי ולפתח תרבות ארגונית נוקשה ופחות מאפשרת תקשורת פתוחה עם המורים. סגנון מנהיגות סמכותי בקרב מנהלות ערביות נתפס כיותר נוקשה מזה של מנהלים ערבים, מאחר שהן צריכות להוכיח את הצלחתן בתפקידי ניהול המיועדים לגברים (Shapira et al., 2011). הן צריכות להוביל צוות וקהילת בית ספר אשר גדלו וחונכו לפי ערכים תרבותיים אשר אינם רואים באישה מנהלת בעלת סמכות חזקה, ולפתח ממשקים עם הסביבה המקומית, שלרוב מנוהלת על ידי גברים (רשות מקומית, ועדי הורים ומפקחים). בהקשר של מתן אוטונומיה למורים, ניתן לייחס את מעורבותן השוטפת של מנהלות ערביות בעשייה היומיומית של המורים לחשש מאיבוד שליטה על המתרחש בבית הספר. סיטואציה כזאת תאלץ אותן לתת דין וחשבון לחברה הערבית המסורתית ותחזק את תפיסתה באשר לתפקידי הנשים בחברה הערבית. בסוגיית כינון תקשורת מיטיבית ותמיכה, הן ברמת המורה והן ברמת הארגון, ממצאי המחקר מלמדים שמנהלים ומנהלות כאחד ממעיטים בקידום תמיכה ותקשורת מבוססת הכלה, בניסיון להתאים את עצמם לנורמות החברתיות הגבריות ולשמור על הקודים התרבותיים המקובלים. האסטרטגיות שבהן משתמשים המנהלים קשורות קשר הדוק לחייהם בחברה מסורתית המורכבת מחמולות שהקשרים ביניהן מבוססות על ערכים נוקשים, ולכן חשוב להם להתאים לכך את האקלים החברתי של בית הספר ..

לסיכום, על פי ארבעת ממדי התרבות של הופשטדה, מנהלים ומנהלות כאחד במערכת החינוך הערבית יצליחו להגביר את המוטיבציה של המורים ככל שהתרבות הבית ספרית תהיה בעלת ערכים קולקטיביסטיים, בעלת מרחק כוח נמוך יותר, בעלת הימנעות גבוהה יותר מאי-ודאות ובעלת ערכים נשיים יותר. על מנהלי בתי הספר בחברה הערבית להגביר בקרב המורים את הערכים הקולקטיביסטיים, להדגיש יחסים שיתופיים והדדיות,

לשתפם בתהליכי קבלת החלטות המבוססים על דאגה לצורכי האחר ולתת דגש לשוויון (Hofstede & Soeters, 2002; Hofstede & McCare, 2004).

על המנהלים במערכת החינוך הערבית לעשות חשיבה מחודשת בסוגיית תהליכי קבלת החלטות בבית הספר ודרך העברתם למורים, ולתת למורים נימוק להחלטות המתקבלות ולהשלכות שיש להן עליהם וכן לדרכים שאותן הם נוקטים כדי לבצע אותן. עליהם לגלות רגישות לצרכים האישיים של המורים ולתת לעובדים הרגשה שהם דואגים לזכויותיהם. צעדים אלו יגבירו את תחושת הצדק ואת המוטיבציה בקרב המורים. נוסף על כך, רצוי לקיים שיחות תקופתיות עם המורים, אשר ישפרו את התקשורת הבין-אישית ויגבירו את המוטיבציה בקרבם.

רשימת מקורות

- אדי רקח, א', אופיר, א'. (2013). מידת האמון של מורים בשותפיהם לתפקיד וזיקתה להכנסת חידושים בבתי-הספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, כרך 33, עמ' 163-192.
- צמח, ס' ושפירא-לשצינסקי, א'. (2016). הקשרים בין תפיסות מורים בנוגע למנהיגות האותנטית של מנהל בית הספר ותחושת העצמתם הפסיכולוגית לבין התנהגויות נסיגה והתנהגות אזרחית. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 51, (1), 126-156.
- Abu-Saad, I. (2003). The work values of Arab teachers in Israel in a multicultural context. *Journal of Beliefs and Values*, 24(1), 39-51.
- Ali, A. (1996). Cultural discontinuity and Arab management thoughts. *International Studies of Management & Organization*, 25 (3), 7-30.
- 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.
- Arar, K. (2018). Arab Principals' and Teachers' Perceptions of Trust and Regulation and Their Contribution to School Processes. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16.
- Arar, K., & Abu-Asbe, K. (2013). Not just Location': Attitudes and Perceptions of Education System Administrators in Local Arab Governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27 (1), 54-73.
- Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab school principals' and teachers' dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, 31(6), 681-693.
- Arar, K., & Massry-Herzallah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*. DOI: 10.1080/03055698.2015.1127136.

- 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, K., & Oplatka, I. (2012). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: The case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, 1-16.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2013). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: the case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, 33(1), 97-112.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2015). Muslim and Jewish Teachers' Conceptions of the Male School Principal's Masculinity: Insights into Cultural and Social Distinctions in Principal-Teacher Relations. *Men and Masculinity*, 17 (1), 22 - 42. DOI: 10.1177/1097184X13516961.
- Arar, K., & Shapira, T. (2012). Leading a quiet revolution: Women high school principals in traditional Arab Society in Israel. *Journal of School Leadership*, 22(5), 853-874.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. How does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 420-438.
- Clugston, M. (2000). The mediating effects of multidimensional commitment on job satisfaction and intent to leave. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 477-486.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Planning educational research. *Research Methods in Education*. New York: Routledge Editors.

- Collie, R.J, Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 788-799.
- Da'as, R. A. (2017). School principals' leadership skills: measurement equivalence across cultures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47*(2), 207-222.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, in Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed, Thousand Oaks: Sage, pp. 1-28.
- Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: how real are they?. *Academy of Management Review, 11*(1), 118-127.
- Dorfman, P., Javidan, M., Hanges, P., Dastmalchian, A., & House, R. (2012). GLOBE: A twenty year journey into the intriguing world of culture and leadership. *Journal of World Business, 47*(4), 504-518.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(3), 230-247.
- Eagly, A. H. (2013). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Psychology Press.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). The leadership style of women and men. *Journal of Social Issues: Gender, Hierarchy, and Leadership, 57*, 781-798.

- 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.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossy-Bass.
- Harris, D. (2012). *How to motivate teachers for training: 25 ways to motivate teachers*. Education World. Oregon School Board Association, Oregon.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly, 21(5)* 867-885.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics, 9(1)*, 42-63.
- Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review, 9(3)*, 389-398.
- Hofstede, G. (2001). Culture's recent consequences: Using dimension scores in theory and research. *International Journal of Cross Cultural Management, 1(1)*, 11-17.
- Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research, 38(1)*, 52-88.
- Hofstede, G., & Soeters, J. (2002). Consensus societies with their own character: national cultures in Japan and the Netherlands. *Comparative Sociology, 1(1)*, 1-16.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.

- Husted, B. W., & Allen, D. B. (2008). Toward a model of cross-cultural business ethics: The impact of individualism and collectivism on the ethical decision-making process. *Journal of Business Ethics*, 82(2), 293-305.
- Kutsyuruba, B., & Walker, K. (2014). The lifecycle of trust in educational leadership: an ecological perspective. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016) Principal Leadership and School Capacity Effects on Teacher Learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mertz, N. T., & McNeely, S. R. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 196-222.
- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52 (2), 210- 227.
- Nir, A. E., & Miran, M. (2006). The equity consequences of school-based management. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 116-126.
- Oplatka, I. (2007). Managing Emotions in Teaching: Toward an Understanding of Emotion Displays and Caring as Nonprescribed Role Elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374-1400.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2nd ed., Newbury Park, CA: Sage.

- Robbins, S.P. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Engelwood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Sabri, H. (2007), Jordanian managers' leadership styles in comparison with the International Air Transport Association (IATA) and prospects for knowledge management in Jordan. *International Journal of Commerce & Management*, 17 (1/2), 56-72.
- Sabri, H. A. (2012). Re-examination of Hofstede's work value orientations on perceived leadership styles in Jordan. *International Journal of Commerce and Management*, 22(3), 202-218.
- Saul, N.D.J., & Willy, L. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-131.
- 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.
- Smootha, S. (2010). *Arab-Jewish Relations in Israel*. Washington: United States Institute for Peace, [http://www.usip.org/sites/default/files/resources/PW67_Arab-Jewish_Relations_in Israel](http://www.usip.org/sites/default/files/resources/PW67_Arab-Jewish_Relations_in_Israel).
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Vanthournout, G., Noyens, D., Gijbels, D., & Bossche, P. (2014). The Relationship between Workplace Climate, Motivation and Learning Approaches for Knowledge Workers. *Vocations and Learning*, 7(2), 191-214.

Wei, Y.E. (2013). *Using multilevel structural equation models to examine personal and school effect on teacher motivation*. Paper presented at the Annual Meeting of American Education Research Association, April 27th- 1st May, San Fransisco, CA.

Yammarino, F., Salas, E., & Serban, A. (2012). Collectivistic leadership approaches: Putting the 'we' in leadership science and practice. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 382–402.

Gender, management and motivation among teachers in the Arab education in Israel

Asmahan Masri-Herzallah and Khaled Arar

Abstract

The research investigated perceptions of teachers in the Arab education system in Israel concerning the effect of their principal's leadership and gender on their motivation, relying on Hofstede's cultural dimensions as an analytic tool to understand the Arab school, and aimed at answering the following research questions: (1) How do teachers perceive the leadership style of their principal, taking principal gender into consideration , and what influence do these perceptions have on their motivation? (2) What are the influences of the different dimensions of culture described by Hofstede on the teachers' motivation? To tackle these questions, we interviewed 18 teachers from different schools in the Arab education system, 10 female teachers and 8 male teachers. The research revealed three themes which describe teachers' perception of the leadership

styles of their principals, taking the principal gender into account: the principals' involvement and sharing of school operations and decision-making with the teachers; the extent of autonomy given to teachers; and establishing principal-teacher relationships. The paper concludes with implications of these leadership styles for teachers' motivation for work and suggestions are given to improve Arab principals' work, thus enhancing teachers' motivation.

Keywords: Arab education, gender, motivation, Hofstede's cultural dimensions, school leadership