המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

دراسة استطلاعية حول أبعاد هوفستيد الثقافية
لدى مديري المدارس العربية في إسرائيل

إيناس قعدان

ملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية في إسرائيل االاطلاع على موقعهم على الخارطة الثقافية العالمية، تم اعتماد نظرية هوفستيد (Hofst-ede) من أجل الكشف عن الأبعاد الثقافية، والتي طوّرت خلال عقدين من الزمن بواسطة سلسلة أبحاث ودراسات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد أداة البحث استبيان مكون من (33) فقرة موزعة على قسمين. الأول: يكشف عن الأبعاد الثقافية وفيه سبعة مجالات هي الأبعاد الثقافية السبع، كلّ بُعد تم قياسه من خلال (4) أسئلة. الثاني: يحوي معلومات شخصية عن المبحوثين ويحوي (5) فقرات. كوّنت عينة الدراسة من (309) مديرين ومديرات لمدارس إبتدائية، إعدادية وثانوية عربية من اللواءات المختلفة في إسرائيل. أظهرت نتائج الدراسة أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المدارس العربية جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة، في حين جاء في المراتب الثلاث الأولى بُعد الانغماس والتساهل أقوى من بُعد القناعة، وبُعد الاحتفاء وحب الظهور أقوى من الانزواء والتواضع، وبُعد الفردية تغلب على الجماعية. وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وثيقة الصلة بنتائج أسئلتها.

الكلمات المفتاحية: السلوك التنظيمي عبر الثقافي، الثقافة التنظيمية، الأبعاد الثقافية لهوفستد، مديرو المدارس العربية.

مقدمة

بدأ المجتمع العربي داخل إسرائيل يدخل دائرة الحداثة ويمر بصيرورات انتقالية من الثقافة التقليدية إلى ثقافة الانفتاح، وهذه الصيرورات تحدث بشكل انتقائي خاصة لدى مجموعات الشباب، الأمر الذي ينذر بعدم انسجام وتجانس بحدّه الأدنى بين الفئات العمرية والتيارات الفكرية والمجموعات البنيوية الاجتماعية المختلفة، وذلك لأن الحياة التقليدية عادة ما تتسم بالتجانس والتناغم النسبي إلى جانب المحافظة على الأصالة الثقافية، وتتسم أيضًا بالوعي الموحد والثابت للجماعة، وترفض أي وعي وعمل فردي خارج عن المألوف الجماعي في المجتمع التقليدي. هناك مجموعة من القيم العامة الملزمة للأعضاء، وهذه القيم عادة ما تنقل عبر الأجيال بطريقة رسمية عبر المؤسسات التربوية المختلفة والتي أقامها المجتمع لهذا الغرض كالمدرسة مثلا، وبطرق غير رسمية كالأسرة مثلا من خلال التجربة الحياتية اليومية (ابو عصبة، 2012). هذا الانتقال المجتمعي من حالة التقليدية إلى حالات الحداثة والعولمة أثر بشكل كبير على ثقافة الفرد وعلى الثقافة التنظيمية للمنظمات، وبات البعض يعتبر العولمة الدرع الواقي أمام الكثير من التحديات التي تواجه المنظمات والعاملين فيها.

يقصد بالثقافة التنظيمية (سيزلاقي ووالاس، 1991; Schein, 1992) الفلسفات، المفاهيم والقيم، الافتراضات، المعتقدات، التوقعات، الاتجاهات والمعايير التي تربط بين أجزاء المنظمة في بوتقة واحدة مشتركة بين العاملين، وتشكل كلّ هذه المفاهيم الإطار الذي يوضح الطريقة التي يؤدي بها العمل في المنظمة كما تعلمتها من خلال التلاؤم مع مشكلات العالم الخارجي، وضرورات التلاؤم الداخلي والتي أثبتت صلاحيتها ويجب تعليمها للأعضاء الجدد في المنظمة باعتبارها طرقا صحيحة للإدراك والتفكير والإحساس فيما يتعلق بتلك المشكلات.

وتعدّ الثقافة التنظيمية أحد المحددات الرئيسة لطبيعة السياق التنظيمي لأية منظمة، فهي تشكّل الأنماط المعيارية للممارسات السلوكية للأفراد والعلاقات الشخصية التي تنشأ بينهم. ويرى هوفستيد (Hofstede & Hofstede, 2005) أنّ الثقافة التنظيمية هي البرمجة الذهنية الجماعية التي تميّز أفراد منظمة ما عن غيرها. كما تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في إيجاد الشعور والإحساس بالهوية بالنسبة لأعضاء المؤسسة، والمساعدة على تعزيز الالتزام بينهم لها، فهي بذلك تسهّل من عملية الولاء التنظيمي وتعزّز استقرار المؤسسة وتوازنها كنظام اجتماعي مهني، وتعمل كمنبّه لتشكيل سلوك الفرد والجماعة وإرشادهم (البيضاني، 2012).

يتضح من مراجعة الأبحاث التي أجريت على موضوع الأبعاد الثقافية أو موضوع الاختلافات بين الثقافية داخل المنظمات أن أثر الأبعاد على سلوكيات الأفراد العاملين وعلى إدراكهم لما يحدث داخل المنظمة واستجابتهم للممارسات القيادية. إلا أنه يتبيّن، ومن خلال التمحيص في الدراسات السابقة، أنّه لم تجر أي دراسة عن الأبعاد الثقافية بشكل في المجتمعات العربية فقد كانت الدراسات تجرى بالغالب من قبل باحثين غربيين وبعضهم يهود على المجتمعات الأمريكية، الأوروبية وشرقي آسيا إلا أنّها لم تتناول المجتمعات العربية. لذلك تعدّ الدراسة الحالية، استمرارًا للأبحاث السابقة بموضوع الأبعاد الثقافية إلا أنّها الأولى من نوعها على المؤسسات التربوية وباللغة العربية.

الأبعاد الثقافية Cultural Diminsions:

يعتقد أنجلهارت وشفارتس وهوفستيد أنّ بالإمكان المقارنة بين الحضارات من خلال عدد من الأبعاد الثقافية، ولكن الأبعاد التي طوروها ليست متماثلة (Inglehart, 1997 ; Schwartz & Bardi, 2001 ; Hofstede, 2005). بالرغم من اختلاف النماذج التي تبناها كلّ من الباحثين الثلاثة، إلا أنّ فيها نقاط عدة مشتركة فيما يخص الأبعاد التي عرّفوها، والطريقة التي استخدموها لقياس تلك الأبعاد، فثلاثتهم يعملون على قياس الثقافة من خلال قائمة من القيم التي تحملها مجموعات ثقافية مختلفة.

يصف شفارتس (Schwartz, 1999) سبعة أبعاد مرتبة بحيث تتواجد القيم المتناقضة على الأطراف؛ أي المتناقضة مع مركز الدائرة، والقيم المتوافقة تأتي الواحدة بمحاذاة الأخرى. وأبعاد القيم الثقافية التي يتناولها شفارتس، هي: الانسجام، والسيطرة، والتساوي، والهرمية، والاستقلال العاطفي، والاستقلال الثقافي، والمحافظة. قام شفارتس وباردي (Schwartz & Bardi, 2001) بدراسة موقع مواطني إسرائيل (اليهود) على الخارطة، ووجد أنّ إسرائيل تقع بين بُعد السيطرة وبُعد الاستقلال العاطفي، وعلى بُعد معتدل من مركز دائرة أبعاد الثقافة. وعند مراجعة الحضارات الثانوية داخل المجتمع العربي في إسرائيل، نخلص إلى نتيجة مفادها أنّ القيم التي تميّز المجتمع العربي عموماً هي قيم المحافظة والهرمية مع اعتبار أقلّ لقيم التساوي والاستقلال، وتأتي نسبة المحافظة في أوساط الحضارات الثانوية في المجتمع العربي في إسرائيل على الترتيب التصاعدي الآتي: المسلمون، النصارى، الدروز. أما قيم الاستقلالية والتساوي، فقد أتت على الترتيب التنازلي الآتي: المسلمون، النصارى، الدروز. ويعرض شفارتس هذه المعطيات ضمن نظريته القائلة إنّ المحافظة والاستقلالية هما قيمتان متضادتان.

أما أنجلهارت (Inglehart & Baker, 2000; Inglehart & Welzel, 2010) فيقول

إنّه بالإمكان تحديد موقع كلّ مجتمع على خارطة قيم ثنائية الأبعاد: التقليدي مقابل العلماني – العقلاني، والبقاء مقابل التعبير الذاتي (traditional/secular-rational and survival/self-expression). التحوّل بين القطبين -أي من التقليدي إلى العلماني – العقلاني - وفقا لرؤية أنجلهارت يتمّ خلال الانتقال من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي. يتم التشديد في المجتمعات التقليدية، على القيم ذات التوجه الديني والعائلي والقومي والسلطوي، ومعارضة ظواهر، مثل: الإجهاض والطلاق. أما في المجتمعات العلمانية الدنيوية، فإنّ القيم تأتي بترتيب معاكس تماماً لقيم المجتمعات التقليدية، فهناك الانتقال من قيم البقاء إلى التعبير الذاتي الذي يحدث في إطار الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي، حيث تبرز قيمة الحفاظ على البيئة، وقبول الاختلاف والمشاركة النشطة في الحياة السياسية والاقتصادية. أما بُعد البقاء فيسير بالاتجاه المعاكس تماماً، ويشدّد على الأمان الاقتصادي والقيم المادية.

الأبعاد الثقافية لهوفستيد (Hofstede`s Cultural Dimensions):

عمل "جيرت هوفستيد" عالم الاجتماع الهولندي، في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، كباحث قوى بشرية لإدارة شركة (IBM) في أوروبا، التي كان لها في ذلك الوقت مكاتب في حوالي (100) دولة، وكجزء من وظيفته، عمل هوفستيد مع فريق من الباحثين الدوليين؛ لتطوير استبيان من (180) فقرة لفحص اتجاهات الموظفين القيميّة وكيفية تعاملهم وسلوكهم في مواقف مختلفة، وخلال السنوات السبع التالية، تمت ترجمة ذلك الاستبيان إلى (18) لغة، وطبق على حوالي (88000) مستجيباً في (66) دولة، وفي منتصف السبعينات، أصبح هوفستد -الذي لم يعد يعمل مع (IBM)- واعياً للأبعاد الثقافية والمجتمعية المختلفة في الإجابات على الاستبيان، وطالب بالحصول على تصريح للدخول إلى بنك البيانات؛ ليعيد تحليلها إحصائياً، لفحص هذه الأبعاد الثقافية ودراستها، وحددت تحليلاته في البداية أربعة أبعاد للثقافة الوطنية: بعد القوة (Power Distance)، وتجنب الغموض (Uncertainty Avoidance)، والفردية (Indi-vidualism)، والذكورية (Masculinity). (Hofstede, 1980).

وخلال العقدين اللاحقين عمل هوفستيد على تحسين نظريته وتطويرها، حيث تمت إضافة بيانات من دول جديدة عدة إلى بنك البيانات، وبعد انهيار الاتحاد السوفيتي، سمحت إعادة تحليل البيانات بإضافة بعض دول أوروبا الشرقية إلى الدراسة (Hofsted, 2001). تمّ تطوير مسح للقيم الصينية، في محاولة لخفض التحيز الغربي لنظرية هوفستد، والذي تم تطبيقه على طلاب في (23) دولة، وقاد هذا المشروع البحثي إلى اكتشاف بعد خامس للثقافة الوطنية، وهو التوجه طويل المدى (Long Term Orientation)،(Hofsteded, 1991)). وأضاف هوفستيد في بحث آخر بعدين أخيرين، هما بعد الاحتفاء (Monumentalism)، وبعد الانغماس

(Indulgence)، (Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005).

خلصت نظرية هوفستيد في صيغتها المحدثة، واعتمادًا على سلسلة من الدراسات المتعلقة بالقيم التنظيمية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة، وعلى عينات من ثقافات متعددة في العالم، إلى سبعة أبعاد أو أنماط ثقافية (Minkov, 2007)، وهي على النحو الآتي:

البعد الأول: بُعد قبول/عدم قبول التفاوت في توزيع السلطة (Power distance)

يتلخص هذا البعد بالاعتقاد أنّ الناس في أي مجتمع يمتلكون سلطات غير متساوية، ولكن عدم التساوي هذا يتفاوت من مجتمع لآخر، ففي الثقافات التي تتسع فيها الفجوة في امتلاك السلطة يكون التنظيم هرميا حادا مع تفاوت كبير في مقدار السلطة المتوافرة للأشخاص المختلفين، وعادة ما تكون السلطة في هذه الثقافات متركزة في أيدي عدد قليل من الأشخاص في قمة الهرم، ويكون الرئيس مثاليًا، أو كالأب الجيد (Hofstede & Bond, 1988). وبالمقابل، فإنّ الثقافات التي حصلت على علامات منخفضة على بُعد السلطة تتسم بتوزيع أكثر تساوياً للسلطة في المنظمات، حيث تعمل هذه المجتمعات على تقليل حالات عدم المساواة، ويكون الهرم التنظيمي فيها مرنا، ويكون الرئيس المثالي هو الديمقراطي الذي لديه القليل من المزايا الخاصة، ولا يظهر أي رموز للمكانة الخاصة به (Hostede & Hofstede, 2005). يتعلق الأمر إلى حد كبير بمدى قبول أفراد المجتمع أو الأعضاء في المنظمة لتفاوت السلطة، أي أنّ الأفراد والأعضاء هؤلاء هم أنفسهم يتحملون مسئولية التفاوت بقبولهم وعدم قبولهم.

إذا، فإنّ هذا البعد من الناحية التنظيمية المؤسساتية، يُعنى بمدى قبول العاملين غياب التساوي في توزيع مراكز السلطة والصلاحيات داخل المجموعة. وخلافاً للتفاوت البسيط بين مراكز القوى، فإنّ التفاوت الكبير يتميّز بالميل نحو استخدام السلطة لتحقيق الهدف، كأن لا يقوم المديرون بالتشاور مع موظفيهم في القرارات المتعلقة بالعمل. تحاول المنظمات التي يتسع فيها التفاوت في السلطة تركيز القوة في عدد قليل من الأيادي قدر الإمكان، ويتوقع المرؤوسين أن يتمّ إخبارهم بما يتوجب عليهم فعله، كما يتوقع منهم الانضباط والالتزام بقوانين المؤسسة وتعليمات العمل، وهنالك الكثير من هيئات الموظفين الإشرافية، والتي تكون مبنية من تسلسل هرمي طويل من الناس، كما تعكس رواتب العاملين مكانتهم في السلم التنظيمي، وكثيرا ما يحتل العمل المكتبي مكانة أرفع من العمل اليدوي (Hofstede & Hofstede, 2005). في المقابل فإنّ المنظمات التي تضيق فيها الفجوة في امتلاك السلطة تفسح المجال أمام العاملين لإشغال وظائف تتطلب مبادرة من قبلهم. لذلك من المهم أن ينتبه المديرون إلى ثقافة الدولة أو المجتمع الذي أتى منه العاملون واستغلال نقاط القوة للثقافة المحلية الأصلية التي قدم

منها كلّ عامل بما يخدم مصلحة المؤسسة وأهدافها ويتلاءم مع الثقافة المجتمعية والشخصية للعامل. جدير بالذكر أنّ التفاوت في السلطة آخذ في التراجع في المجتمعات والمنظمات فهناك ميل أكبر للاستقلالية وليس الاعتمادية، وهناك ميل للانعتاق والتحرر، وهناك زيادة المستوى التعليمي، إلا أنّ هذا لا يعني أنّ الاختلافات بين الثقافات قد تلاشت بل يمكن القول أنّ هناك تحولا وانتقالا.

البعد الثاني: بعد الفردية/الجماعية (Individualism/Collectivism)

معتبر الفردية (IDV) البعد الثقافي الثاني عند هوفستد (Hofstede, 2001; Hofstede, 2005)، وهي تعكس مدى ميل أعضاء المجموعة نحو وضع مصالحهم الشخصية، وليس مجرد المصلحة العامة على رأس أولوياتهم. تتفاوت الثقافات على هذا البعد من ثقافات ذات توجه فردي إلى ثقافات ذات توجه جمعي. تتسم الثقافات ذات التوجه الفردي بهشاشة العلاقات بين الأشخاص، ومن المتوقع من كلّ فرد أن يهتم بأموره وبأمور أفراد أسرته القريبة، كما يحب الناس التنوع، والاستقلال، ويعطون قيمة للمبادرات الفردية، ويريدون الحرية في العمل، وهم يتوقعون عملاً فيه تحدي ولديهم الدافعية للعمل بشكل أساسي لتطوير مصلحة الذات. نجد على الصعيد الموازي أنّ الأشخاص في المجتمعات ذات التوجه الجمعي يولدون داخل مجموعة متماسكة تتخذ في معظم الأحيان العائلة الكبيرة تشمل الأعمام والأخوال والأجداد وغيرهم، وتحرص دوماً على حماية أعضائها لقاء ولائهم لها، كما يتم في هذه المجتمعات التأكيد على النظام، والأمن، والالتزامات الأخلاقية، تجاه الجماعة، ويميل العمال إلى الاعتماد العاطفي على الولاء لصاحب العمل، ويعتقدون أنّ قرارات الجماعة أفضل من الفردية.

إذن بُعد الفردية مقابل الجمعية، يشير إلى مدى حرية الفرد في التعبير عن ذاته بشكل مستقل عن مجموعته أو مجتمعه الثقافي (Olausson, et al, 2002)، وتشير علامة الفردية (IDV) المرتفعة إلى وجود رابط ضعيف بين الناس، أما المجتمع الذي فيه علامة (IDV) منخفضة، سيكون فيه تماسك أقوى للمجموعة، ومقدار كبير من الولاء والاحترام لأفراد الجماعة. في الثقافات ذات التوجه الجمعي يميل الأبناء لمتابعة العمل الذي يقوم به أباؤهم، بينما في المجتمعات ذات التوجه الفردي يختار الأبناء المهنة التي يريدون. كما يتوقع من الأشخاص الذي يعملون في ثقافة فردية أن يتصرفوا حسب مصالحهم الخاصة، ويتمّ تنظيم العمل بطريقة تتفق فيها مصلحة الذات ومصلحة صاحب العمل. أما في الثقافة ذات التوجه الجمعي فيتصرف الموظف حسب مصلحة المجموعة الداخلية، والتي قد لا تتفق دائماً مع مصلحته الشخصية، حتى

لو أدى ذلك إلى طمس الذات. ويتم في المجتمعات ذات التوجه الفردي فهم العلاقة بين صاحب العمل والموظف بشكل أساسي على أنّها علاقة عمل، علاقة حسابية بين بائعين ومستثمرين في سوق العمل. وفي الإدارة ذات التوجه الفردي يمكن نقل الموظفين دون مشاكل، وعند إعطاء الحوافز والتشجيعات، يجب ربطها مع أداء الشخص، بعكس الإدارة في المجتمعات ذات التوجه الجمعي حيث يختلف مدى شعور الناس الحقيقي بالاندماج في طاقم العمل، وتلعب الاختلافات العرقية وغيرها من الاختلافات داخل الجماعة دوراً في عملية الاندماج فتكون مسائل النقل والحوافز؟ مسائل حساسة فقد تعزى لا لمصلحة العمل بل لعوامل تتعلق بالانتماء العرقي أو الديني وخلافه (Hofstede & Hofstede, 2005).

البعد الثالث: بعد الذكورية/ الأنثوية (Masculinity/Feminism)

يمثل هذا البعد مدى التفاوت بين أدوار الرجال وأدوار النساء. يبين الجدول في المجتمع الذكوري فروقاً كبيرة بين الرجال والنساء، فمن المفترض على سبيل المثال أن يقتصر دور الرجال على العمل خارج البيت، في حين تركز النساء على القيام بالأعمال المنزلية. وهذا يؤدي إلى قلة ميلهن للمناصب القيادية والإدارية بل وانخفاض حضور النساء في المنظمات أصلا. كما تفترض الذكورة في القائد أن يكون خشنا وحازما يركّز على تحقيق النجاح الماديّ. يؤكد هوفستيد أنّ الثقافات الذكورية تميل لوضع قيمة عالية للتميز والتحدي والتقدم، ويريد العاملون في هذه الثقافات الحصول على رواتب عالية، ولا يمانعون في التنافس مع الآخرين لصالحهم، وبالمقابل ففي الثقافات الأقل ذكوريّة (الأنثويّة)، يضع العمال قيمة مرتفعة للعلاقات الجيدة البيئية الباعثة على السرور، والتعاون والخدمة، وهناك، تعتبر المحافظة على علاقة جيدة بين الأشخاص دافعاً قويًا (Hofstede, 2001). تلتزم النساء، في الدول الذكورية، بالقيم الذكورية أيضاً، ولكن بدرجة أقل مما يفعله الرجال، وبالمقابل يلتزم الرجال في الثقافات ذات التوجه الأنثوي بالقيم الأنثوية، ولكن بدرجة أقل قوة مما تفعل النساء، لذلك يرى هوفستيد (Hofstede ,1980) أنه في مجتمع الذكورية المنخفضة تكون الأدوار ضبابية بشكل عام، فأنت ترى رجالاً ونساءً يعملون مع بعضهم بعضاً بالتساوي في الكثير من المهن، ويسمح للرجال أن يكونوا حساسين، وبإمكان النساء العمل بجد وبمشقة للنجاح المهني. تؤكد المؤسسات في المجتمعات الذكورية على النتائج، وتحاول المكافأة على أساس العدالة؛ أي حسب الأداء، أما المنظمات في المجتمعات الأنثوية، فتكون أكثر ميلاً لمكافأة الأفراد على أساس المساواة (على عكس العدالة)؛ أي لكلّ شخص حسب الحاجة.

البعد الرابع: بعد التجنب القوي للغموض (اليقين)/ التجنب الضعيف للغموض (اللايقين) (Certainty/Uncertainty avoidance)

كلما تقدمت المجتمعات زادت مساحة اللايقين أو عدم التأكد، وهو نوع من الاحتمالية وعدم الجزم. يتطلب اللايقين التسامح والمرونة والقوة الناعمة وليس الخشنة في تصريف الأمور. المجتمعات التي لا تراعي انعدام اليقين نجدها تميل إلى سن قوانين كثيرة تقيد أعضاء المجتمع وتضع قواعد سلوكية صارمة. وتميل مثل هذه المجتمعات إلى الاعتقاد بأنّ هناك حقيقة واحدة، وأنّه من الواجب معاقبة من يشذّ عن العرف الاجتماعي وعدم قبول الاختلاف. يعدّ الاهتمام بالترتيب، الاتساق، الهيكلة وإجراءات الترسيم والقوانين من مؤشرات تجنب الغموض (الميل لليقين) (Gudykunst & Kim, 2003). في ثقافات تجنب الغموض المرتفع، فإنّ السلوك العدواني على الذات والآخرين مقبول، ويفضل الأفراد احتواء العدوانية عن طريق تجنب الصراع والمنافسة. إضافة لذلك، فالثقافات العالية في تجنب الغموض تظهر نزعة قوية للعمل الجماعي جاعلة من السلوك الشاذّ أو الانشقاق عن الجماعة أموراً غير مقبولة. وخلاصة القول إن هذا البعد يشير إلى الدرجة التي يستطيع أفراد مجتمع معين (ثقافة معينة) معالجة أو إدارة الحالات الغامضة (House, et al, 2004; Gudykunst & Kim, 2003).

أشار هوفستيد (Hofstede, 1988) إلى أنّ الدول ذات العلامات المرتفعة في تجنب الغموض يكون مواطنوها ذوي مستويات مرتفعة من القلق العام، وعادة ما تكون دولاً لها تاريخ من الغزو العسكري، والهجوم أو الهزيمة العسكرية، وفي مثل هذه الثقافات يميل قادة المنظمات إلى التركيز على القوانين، والإجراءات، والتخطيط والتغذية الراجعة قصيرة المدى. أما في الثقافات ذات الدرجات المتدنية من تجنب الغموض (أي التي تميل للايقين) فإنّ الناس يكرهون وبشدة القوانين الرسمية ويفضلون المنظمات الصغيرة التي تعمل ضمن إرشادات عامة بدلاً من القوانين والإجراءات الصارمة.

البعد الخامس: بعد التوجه بعيد/ قصير المدى (Long/Short-Term Orientation)

خلافاً للتوجه قصير المدى حسب هوفستيد وآخرون (2010)، فإنّ التوجه بعيد المدى يعكس مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد. تبيّن في دراسة تناولت هذا البعد في

أوساط طلاب جامعيين من ثلاث وعشرين دولة من خلال استبيان أعده علماء صينيون، أنّ القيم التي تميز المجتمعات التي تفكر على المدى البعيد هي التوفير والمواظبة والنمو والتقدم والمثابرة. وأما القيم التي تميز المجتمعات التي تفكر على المدى القصير، فهي الاحترام العالي للتقاليد، والميل إلى أداء الواجبات الاجتماعية، وحماية الواحد للآخر، والالتزام بالفضيلة، وغضّ النظر عن الحقيقة.

البعد السادس: بعد الانغماس / القناعة (Indulgence/ Restraint)

يعكس الإنغماس مدى الشرعية التي يمنحها المجتمع لإشباع رغبات الإنسان وشهواته بشكل حر، خاصة تلك المتعلقة بالترفيه وأنشطة التسلية الاجتماعية والمشتريات والاستهلاك وكذلك إشباع الرغبات الجنسية. أما التحفظ فيعكس مدى تقييد المجتمع لإشباع رغبات أعضائه والحدّ من تنعمهم بملذات الحياة.

للبعد السابع: بعد الاحتفاء (الظهور) /الانزواء (التواضع) (Monumentalism/ Mod-esty)

يعكس الاحتفاء مدى مكافأة المجتمع للأشخاص المنجزين. وبالمقابل فإنّ إنكار الذات يعكس مدى تشجيع المجتمع للتواضع والمرونة. إنّ المجتمع الذي يميل إلى حبّ الاحتفاء والظهور يعني تفضيله للبطولة والإنجازات الفردية والنجاح المادي، فيما يعني الانزواء والتواضع اهتمام المجتمع بقوة العلاقات ونوعية الحياة والمساواة بين الأفراد والانسجام.

يتضح من أبحاث (بحر، 2010)، (آل ناجي، 1996) و (الرشيد، 2003) التي أجريت على موضوع الأبعاد الثقافية أو موضوع الاختلافات بين الثقافية داخل المنظمات أن أثر الأبعاد على سلوكيات الأفراد العاملين وعلى إدراكهم لما يحدث داخل المنظمة واستجابتهم للممارسات القيادية. إلا أنه يتبيّن، ومن خلال التمحيص في الدراسات السابقة، أنّه لم تجر أي دراسة عن الأبعاد الثقافية بشكل في المجتمعات العربية فقد كانت الدراسات تجرى بالغالب من قبل باحثين غربيين وبعضهم يهود على المجتمعات الأمريكية، الأوروبية وشرقي آسيا إلا أنّها لم تتناول المجتمعات العربية. لذلك تعدّ الدراسة الحالية، استمرارًا للأبحاث السابقة بموضوع الأبعاد الثقافية إلا أنّها الأولى من نوعها على المؤسسات التربوية وباللغة العربية.

الواقع الثقافي لمديري المؤسسات العربية في إسرائيل

المجتمع العربي في إسرائيل هو جزء من العالم العربي من جهة، وخاضع لإسرائيل ويقع تحت تأثير ثقافتها منذ أكثر من ستين عامًا من جهة ثانية، نتيجة لذلك هناك تفاوت بين أبناء هذه الأقلية المتبقية في عدة مجالات ونواحي، من حيث الايدولوجيا، منطقة السكن، والدين والعائلة (Torty, 2008). ويرى أبو عصبة (2012) أنّ المجتمع العربي داخل إسرائيل يواجه علاقة جدلية ما بين الأصالة والموروث الحضاري وقيم السلف من ناحية، وبين الحداثة بمفهومها الغربي وبخصوصيتها الزمانية والمكانية، وما أنتجته من تيارات فكرية خلال تلك الحقبة الزمنية، ومحاولته الوصول إلى الحداثة بدون صيرورة تاريخية خاصة به من ناحية ثانية. لذا يمكن تعريفه بمجتمع مأزوم قيميًا من جراء تغيرات مجتمعية وثقافية تعصف به.

يُتوقع في مجتمع كالمجتمع العربي والذي يمرّ بصيرورات الحداثة والتحديث، أن يأخذ التعليم بقياداته دورا حاسما في سير بلورة المجتمع المتشكل، وذلك عبر اتباع سياسة تناسب المرحلة التي يمرّ بها المجتمع، ذلك أن اتباع سياسة لا تأخذ بعين الاعتبار التغيرات المجتمعية ستؤدي إلى مجرد تغير سطحي. لكن الحاج (1999) رأى أنّه لم يُتَح المجال أمام التعليم العربي في إسرائيل ليكون أداة تغيير اجتماعي بسبب فقدانه لسياسة المبادرة، لذا تواجه المدرسة العربية صعوبة في الاستجابة للمطالب المتناقضة، فمن جهة، مجتمع له ثقافة تقليدية مميزة لم يمرّ بعد بعمليات وصيرورات الحداثة على كافة المستويات، ومن جهة أخرى عليه أن يواجه ويتعامل مع المجتمع الإسرائيلي التنافسي الحديث. وفيما يتعلق بالتعليم على خريجي جهاز التعليم العربي التنافس على مختلف الموارد مع خريجي جهاز التعليم الإسرائيلي اليهودي (Arar & Mustafa, 2011). هكذا تجد المدرسة العربية نفسها اليوم بين المطرقة والسندان: فهي تلقى الانتقادات لكونها لا تعلم ولا تربي كما يتوقع منها القيم الاجتماعية الضرورية في مرحلة التغيير، ومن جهة أخرى فهي لا تركز في المضامين والنصوص الأدبية ولا بالرموز الأدبية والثقافية على طرح رواية تاريخية فلسطينية. إنّ المدرسة لا تستطيع أن تسمح لنفسها التمسك بمواد تعليمية تربوية ذات توجهات تقليدية تحافظ على البنية الاجتماعية والثقافية لأن هذه المواد لم تعد ذات صلة ولا تستوفي احتياجات الطلبة الذين يطلب منهم العمل في المجتمع الإسرائيلي التكنولوجي والغربي، ولكنها في المقابل لا تستطيع التغاضي عن الرموز الأدبية والثقافية، والرواية المتصلة بخلفية الطالب وطنيًا (Arar, 2012).

رغم التقدم والتطور الذي حصل في جهاز التعليم العربي منذ عام 1948، في مجالي التعليم الابتدائي، ثم الثانوي والجامعي إلا أنّ الهوة بين جهاز التعليم العربي وبين جهاز التعليم اليهودي ما زالت قائمة وواسعة (عرار، 2007). وحسب أبو عصبة (2006) فجهاز التربية والتعليم العربي يعاني من أزمة بنيوية ومضامينة، بشأن الموارد المخصصة وشحها مقارنة

بتلك المخصصة في الجهاز اليهودي. فمنذ قيام دولة إسرائيل عام 1948، جرت بلورة جهاز التعليم العربي في البلاد، وصياغته للأقلية العربية الفلسطينية المتبقية من خلال المعايير السياسية والأمنية، التي جاء بها الحكم العسكري المفروض على هذه الأقلية حتى عام 1966 (أبو سعد، 2011).

كان جهاز التعليم العربي منذ قيام الدولة أداة لتحكم الأغلبية اليهودية بالأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، وانعكس هذا التحكم أو السيطرة على أهداف التعليم ومضامينه ايضاً، مثلما انعكس أيضاً على الهيكل التنظيمي للجهاز ككلّ (أبو عصبة، 2006). أدى هذا إلى حدوث تغيرات في مجالات عديدة في التعليم العربي، وما زال جهاز التعليم يعاني من مشاكل صعبة، كنتيجة للإهمال والتمييز المستمر (أبو عصبة، 2005؛ الحاج، 1996؛ ريناوي، 1996؛ سبيرسكي، 1998).

على الرغم من أن القانون الإسرائيلي يفرض بأن يكون التعليم إلزاميا حتى التخرج من المرحلة الثانوية العليا، فإنّ الطلاب العرب أكثر عرضة للتسرب الدراسي قبل إنهاء المرحلة الثانوية، مقارنة بالطلاب اليهود. تشير النتائج أيضاً أنّ المخرجات الأكاديمية للطلاب العرب أقل منها مقارنة مع الطلاب اليهود، وذلك حسب نتائج امتحانات القبول في الجامعات (دائرة الإحصاءات العامة، 2010).

هناك اختلاف بين جهاز التربية والتعليم العربي، وبين جهاز التربية والتعليم اليهودي من حيث الأهداف والمبادئ ومناهج التعليم. تتحكم في جهاز التربية والتعليم العربي ثقافة يهودية مهيمنة، ومجموعة من المعايير السياسية، لا سلطة للسكان العرب على التأثير فيها (أبو سعد، 2011). يعمل جهاز التعليم العربي في واقع غياب الضغط الجماهيري، وغياب اهتمام الجماهير ومشاركتهم، وذلك يعود لعدم توفير الفرصة لهم للمشاركة فعلا في الأجهزة والحياة العامة، وبالذات في كلّ ما يتعلق بالجهاز التعليمي (أبو عصبة، 2006).

يقول الحاج (1996) إنه تم تكريس جهاز التربية والتعليم لغرض السيطرة على الأقلية العربية، ولم يتوجه جهاز التعليم لخلق التغيير، فهو تكريس فعلي للسيطرة، السيطرة التي تتأكد في خطط التعليم وبرامجه الهادفة إلى تفريغ الخريج العربي من القيم ذات البعد القومي والوطني (أماره، 2005).

مما يصعب عمل مديري المؤسسات التربوية ويجعله أكثر تحديا هو غياب خطة جوهرية فهناك تخبط في السياسة المتعلقة بجهاز التعليم العربي (أمارة، 2005). هذه الصعوبة في العمل في سوق العمل الإسرائيلي تزيد من الإحباط (عرار، 2006). يرى أبو عصبة (2006، 239) أنّ نتاج جهاز التعليم العربي منوط بتغيرين الأول: السياسة الموجهة للعمل، والثاني

يتعلق بالعوامل الاجتماعية الداخلية التي تؤثر في جهاز التربية والتعليم. فرغم أنّ بعض المجالات مثل: التفتيش والإدارة، فتحت أبوابها أمام العرب إلا أنّها تخضع لتفتيش أمني شامل، حيث الرقابة الأمنية كانت أداة سيطرة على معظم أبناء الأقلية العربية، ومنع المعلم أن يتحدث في أمور سياسية وأمنية في الصف، وعلى أثره فقد المعلم العربي كثيراً من أمانته في عين طلابه، ونظر إليه كخادم أو عميل (الحاج، 1996).

تجعل هذه العوامل قد الاتصال بين أفراد الثقافات الفرعية منقوصا والفهم سيئا، وقد تؤدي إلى الشعور بالاغتراب والغربة على المستوى الشخصي، أما على المستوى الجمعي فإنّها قد تؤدي إلى حدوث التصدعات وإلى الانغلاق أو الصراعات (Azaiza, 2004). من هنا تكمن أهمية فحص الأبعاد الثقافية المتعلقة بمديري المؤسسات التربوية والتي أصبحت تعد اللبنة الأساسية لتطور المجتمع ونقله إلى الأمام كونه المورد الأساسي والوحيد للأقلية العربية في إسرائيل.

أسئلة الدراسة

أولا: ما موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية داخل إسرائيل على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد؟

ثانيا: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية تعزى لخصائصهم الشخصية (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) والمتغيرات التنظيمية (المنصب الإداري، اللواء)؟

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أغلب مديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي في إسرائيل 2012، التي تشمل المدارس الابتدائية، الإعدادية والثانوية وعددهم 400 مديرٍ ومديرة من ألوية التربية الخمسة (لواء الجنوب، ولواء القدس، ولواء المركز، ولواء الشمال ولواء حيفا).

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عينة مكونة من 309 مديرين ومديرات للمؤسسات التربوية ممن يعملون في مدارس المجتمع العربي الابتدائية والإعدادية والثانوية بأسلوب طبقي عشوائي، حيث يمثّل متغير الدراسة (اللواء) المتغير الطبقي (80 مديرا من لواء حيفا، 16 من لواء المركز، 51 من

لواء الجنوب و162 من القدس الشرقية)، وبهذا تمّ توزيع أداة الدراسة على أفراد عيّنة الدراسة بعد الحصول على موافقتهم للمشاركة في الدراسة.

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي؛ بهدف دراسة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي.

أداة الدراسة:

تبّنت الدراسة مقياس الأبعاد الثقافية بنسخته العربية المُقننة من قبل هوفستيد (VSM 08)، حيث يشتمل هذا المقياس على 33 سؤالاً، منها 28 سؤالا تعنى بالقيم الثقافية موزعة على سبعة أبعاد بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، بُعد الفردية مقابل الجماعية، بُعد الذكورية مقابل الأنثوية، بُعد اليقين مقابل اللايقين، بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى، بُعد الانغماس مقابل القناعة، بُعد الاحتفاء مقابل الانزواء، ولكلّ بُعد منها أربعة أسئلة وخمسة أسئلة لمتغيرات الدراسة الشخصية (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) والتنظيمية (المنصب الإداري، اللواء) لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي.

للتأكد من صدق المحتوى للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكّمين مؤلفة من ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة ممن يعملون في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين في إسرائيل، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقّة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الثقافي الذي تنتمي له، ووضوح الفقرات، الصياغة اللغوية، مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله وقد تم مصادقتها. أما لفحص صدق البناء لأداة الدراسة فقد تمّ تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية مؤلفة من 25 مديراً ومديرة من خارج عيّنة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات الأبعاد الثقافية كلٌّ مع البعد الثقافي الذي تتبع له، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وتبين أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] مع بعدها قد تراوحت بين (0.60-—0.40)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الفردية مقابل الجماعية) مع بُعدها قد تراوحت بين (0.38-—0.52)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الذكورية مقابل الأنثوية) مع بُعدها قد تراوحت بين (0.38-—0.44)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (اليقين مقابل اللايقين) مع بُعدها قد تراوحت بين (0.71-—0.70)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى] مع بُعدها قد تراوحت بين (0.61-—0.59)،

وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الانغماس مقابل القناعة) مع بُعدها قد تراوحت بين (0.49-—0.66)، وأخيراً؛ أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الاحتفاء مقابل الانزواء) مع بُعدها قد تراوحت بين (0.61-—0.48).

ولفحص صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، فتبين أنّ كافة قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية لم تزد عن قيمة 0.30 كمعيار لتدني القيمة التفسيرية لمعاملات الارتباط البينية؛ حيث تمّ استخدام اختبار ((Bartlett للتحقّق من جوهرية الارتباطات البيّنية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، حيث أسفرت نتيجة اختبار(Bartlett) عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية؛ مما يعني استقلالية الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي عن بعضها البعض، وهذا يُعتبر مؤشرا على صدق البناء الداخلي لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي؛ إذ أن كلّ بُعد يقيس بعداً ثقافياً بشكلّ مستقل عن البعد الثقافي الآخر.

أما لثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد تمّ تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في المجتمع العربي، وتمّ إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول؛ بهدف حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول وبين التطبيق الثاني لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية فاتضح أنّ كافة مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية كانت كافية وفقاً لمعيار (Carmines & Zeller; 1979)، وأنّ كافة قيم ثبات الإعادة للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية كانت كافية أيضاً؛ إذ تُصنَّف على أنّها علاقات كبيرة أو كبيرة جداً وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma & Jurs, 1988).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات؛ المتغيرات المستقلة لمديري ومديرات المؤسسات التربوية وشملت: المتغيرات الشخصية؛ الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي،

والمتغيرات التنظيمية: المنصب الإداري، اللواء. النوع الثاني هو المتغيرات التابعة التي شكلت كل من الأبعاد الثقافية: (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، الفردية مقابل الجمعية، الذكورية مقابل الأنثوية، اليقين مقابل اللايقين، التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

المعالجات الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، مع مراعاة ترتيب الأبعاد الثقافية تنازلياً لتبيان موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية الخاصة بهوفستيد.

نتائج الدراسة

أوّلاً. سؤال الدراسة الأول "ما موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد"؟ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة على هذا السؤال، مع مراعاة ترتيب الأبعاد الثقافية تنازلياً لتبيان موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية الخاصة بهوفستيد، وذلك كما في الجدول 1.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم البعد	البعد	القيمة: الصغرى	القيمة: العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)	-120	265	45.37	65.67	متوسطة
2	7	الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع)	-170	240	36.67	55.04	متوسطة
3	2	الفردية مقابل الجمعية	-140	210	26.61	54.70	متوسطة
4	3	الذكورية مقابل الأنثوية	-105	140	14.27	52.33	متوسطة
5	5	التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى	-235	160	10.44	64.08	متوسطة

6	1	(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة	-215	170	6.85	64.40	متوسطة
7	4	اليقين مقابل اللايقين	-235	220	-24.39	84.82	متوسطة

يلاحظ من الجدول 1، أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية قد جاءت ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وفقاً للمعيار المذكور في الأدب النظري، حيث جاءت الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً للترتيب الآتي:

بُعد الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) في المرتبة الأولى، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الانغماس (التساهل أو الغفران) أكثر من القناعة (كبح أو ضبط النفس).

بُعد الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) في المرتبة الثانية، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الاحتفاء (حب الظهور) أكثر من الانزواء (الحياء أو التواضع).

بُعد الفردية مقابل الجمعية في المرتبة الثالثة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الفردية أكثر مما يميلون إلى الجمعية.

بُعد الذكورية مقابل الأنثوية في المرتبة الرابعة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الذكورية أكثر مما يميلون إلى الأنثوية.

بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى في المرتبة الخامسة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى التوجه بعيد المدى أكثر مما يميلون إلى التوجه قصير المدى.

بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة في المرتبة السادسة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى التفاوت في توزيع السلطة أكثر مما يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة.

بُعد اليقين مقابل اللايقين في المرتبة السابعة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى تجنّب الغموض (اليقين) أكثر مما يميلون إلى الغموض (اللايقين).

ثانيًا. سؤال الدراسة الثاني "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية تعزى لخصائصهم الشخصية (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) والمتغيرات التنظيمية (المنصب الإداري، اللواء)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية للإجابة

على هذا السؤال، وذلك كما في الجدول 2.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	(قبول مقابل رفض)التفاوت في توزيع السلطة	الفردية مقابل الجمعية	الذكورية مقابل الأنثوية	اليقين مقابل اللايقين	التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى	الانغماس مقابل القناعة	الاحتفاء مقابل الانزواء
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	8.23	18.47	20.40	-56.18	-0.04	52.80	37.60
		الانحراف المعياري	65.64	50.05	48.39	73.48	70.79	68.83	55.41
	أنثى	المتوسط الحسابي	5.90	32.31	10.00	-2.20	17.75	40.19	36.07
		الانحراف المعياري	63.68	57.17	54.64	85.32	58.04	63.05	54.93
العمر	20-24	المتوسط الحسابي	6.72	10.94	-13.13	-25.00	-2.03	43.60	42.03
		الانحراف المعياري	60.49	40.19	59.47	86.48	59.63	62.01	36.76
	25-29	المتوسط الحسابي	-0.33	37.92	8.17	-7.83	14.50	39.92	31.59
		الانحراف المعياري	60.76	61.57	50.89	89.45	66.19	78.75	50.45
	30-34	المتوسط الحسابي	-5.10	15.71	8.57	-16.22	16.22	40.71	41.22
		الانحراف المعياري	62.84	58.51	47.68	76.82	61.45	66.36	51.80
	35-39	المتوسط الحسابي	8.75	25.46	32.61	-17.05	-14.09	50.80	41.93
		الانحراف المعياري	68.23	50.28	42.30	111.41	73.70	72.05	85.94
	40-49	المتوسط الحسابي	8.75	30.86	11.51	-34.08	19.47	49.01	30.07
		الانحراف المعياري	68.77	51.11	50.60	80.58	62.52	60.27	48.56
	50-59	المتوسط الحسابي	34.44	31.11	41.81	-47.22	20.56	48.06	35.83
		الانحراف المعياري	56.72	62.49	50.07	57.88	57.94	56.62	51.25
	60 أو أكثر	المتوسط الحسابي	-10.00	20.42	8.75	-35.83	2.08	45.42	55.00
		الانحراف المعياري	65.85	40.76	63.54	61.12	48.40	41.09	35.48

	12 سنة	المتوسط الحسابي	6.11	21.39	19.44	-29.44	-3.61	59.17	73.89
		الانحراف المعياري	59.77	45.14	48.35	110.69	60.17	76.03	52.43
	13 سنة	المتوسط الحسابي	-51.67	46.67	-11.67	46.67	25.00	25.00	-36.67
		الانحراف المعياري	42.75	95.09	74.44	138.25	38.73	14.64	82.09
	14 سنة	المتوسط الحسابي	14.67	42.00	35.00	-60.67	-17.33	82.67	55.67
		الانحراف المعياري	44.38	40.12	54.54	92.41	90.39	54.93	30.17
المستوى الأكاديمي	15 سنة	المتوسط الحسابي	38.67	37.33	25.67	1.00	18.67	37.33	29.67
		الانحراف المعياري	43.07	56.85	52.03	53.69	51.04	64.14	61.98
	16 سنة	المتوسط الحسابي	31.18	20.26	15.66	17.24	22.63	28.03	28.68
		الانحراف المعياري	51.98	62.31	51.27	78.04	44.67	45.82	39.79
	17 سنة	المتوسط الحسابي	17.83	23.59	7.61	-21.52	2.07	40.33	46.20
		الانحراف المعياري	57.90	46.70	52.65	62.48	64.68	74.26	48.52
	18 سنة أو أكثر	المتوسط الحسابي	-0.15	25.28	14.69	-39.97	11.98	48.52	37.44
		الانحراف المعياري	69.74	52.08	50.07	77.54	67.83	68.52	52.43
	مدير مدرسة ابتدائية	المتوسط الحسابي	3.78	26.48	19.17	-49.48	5.87	51.30	40.78
		الانحراف المعياري	68.52	54.58	45.24	77.07	70.11	60.01	48.86
	مدير مدرسة إعدادية	المتوسط الحسابي	-21.28	40.49	16.47	-23.92	0.00	73.63	11.57
		الانحراف المعياري	68.85	65.80	58.29	110.02	65.07	77.07	82.40
المنصب الإداري	مدير مدرسة ثانوية	المتوسط الحسابي	-1.00	17.50	5.83	-58.33	19.00	63.33	43.67
		الانحراف المعياري	56.50	38.72	66.33	73.89	65.66	63.32	49.69
	صاحب وظيفة إدارية في المدرسة	المتوسط الحسابي	24.74	22.92	10.53	9.96	17.52	21.81	42.04
		الانحراف المعياري	54.53	52.45	52.27	69.12	56.05	58.82	43.41
	حيفا	المتوسط الحسابي	29.44	24.94	24.94	-12.50	18.06	39.88	43.50
		الانحراف المعياري	49.07	45.31	51.40	57.97	54.39	45.35	46.80
موقع المدرسة	المركز	المتوسط الحسابي	34.06	19.69	4.38	-26.88	5.63	9.69	34.69
		الانحراف المعياري	46.66	49.45	47.61	50.39	61.67	70.23	35.61
	الجنوب	المتوسط الحسابي	13.92	24.71	4.80	19.31	6.47	15.88	37.45
		الانحراف المعياري	62.29	60.74	43.73	86.67	60.70	64.06	48.65
	القدس	المتوسط الحسابي	-9.23	28.74	12.96	-43.77	8.40	60.90	33.30
		الانحراف المعياري	68.85	57.72	55.15	92.15	69.75	69.63	61.91

يلاحظ من الجدول 2، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) 5-way ANOVA without Interaction للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وذلك كما في الجدول 3.

جدول 3: نتائج تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة	الجنس	220.59	1	220.59	0.06	0.81
	العمر	39588.58	6	6598.10	1.79	0.10
	المستوى الأكاديمي	52133.14	6	8688.86	2.35	0.03
	المنصب الإداري	12323.15	3	4107.72	1.11	0.34
	اللواء	27763.99	3	9254.66	2.51	0.10
	الخطأ	1067346.01	289	3693.24		
	الكلي	1277248.54	308			
الفردية مقابل الجمعية	الجنس	16789.97	1	16789.97	5.66	0.02
	العمر	26363.81	6	4393.97	1.48	0.18
	المستوى الأكاديمي	8864.67	6	1477.45	0.50	0.81
	المنصب الإداري	7705.09	3	2568.36	0.87	0.46
	اللواء	1104.88	3	368.29	0.12	0.95
	الخطأ	857078.07	289	2965.67		
	الكلي	921540.94	308			
الذكورية مقابل الأنثوية	الجنس	332.33	1	332.33	0.13	0.72
	العمر	50209.43	6	8368.24	3.23	0.01
	المستوى الأكاديمي	16939.98	6	2823.33	1.09	0.37
	المنصب الإداري	2518.65	3	839.55	0.32	0.81
	اللواء	3001.32	3	1000.44	0.39	0.76
	الخطأ	748791.20	289	2590.97		
	الكلي	843561.17	308			

اليقين مقابل اللايقين	الجنس	52951.44	1	52951.44	8.98	0.01
	العمر	20629.82	6	3438.30	0.58	0.74
	المستوى الأكاديمي	123188.08	6	20531.35	3.48	0.01
	المنصب الإداري	39319.96	3	13106.65	2.22	0.09
	اللواء	35578.51	3	11859.50	2.01	0.11
	الخطأ	1703747.72	289	5895.32		
	الكلي	2215933.17	308			
التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى	الجنس	21134.84	1	21134.84	5.29	0.02
	العمر	41613.75	6	6935.63	1.74	0.11
	المستوى الأكاديمي	17123.98	6	2854.00	0.71	0.64
	المنصب الإداري	9247.83	3	3082.61	0.77	0.51
	اللواء	2237.68	3	745.89	0.19	0.91
	الخطأ	1154907.92	289	3996.22		
	الكلي	1264816.02	308			
الانغماس مقابل القناعة	الجنس	43.70	1	43.70	0.01	0.92
	العمر	5491.83	6	915.31	0.24	0.97
	المستوى الأكاديمي	58422.65	6	9737.11	2.50	0.02
	المنصب الإداري	40791.50	3	13597.17	3.50	0.02
	اللواء	24381.90	3	8127.30	2.08	0.10
	الخطأ	1127323.95	289	3900.78		
	الكلي	1328432.20	308			
الاحتفاء مقابل الانزواء	الجنس	2265.46	1	2265.46	0.87	0.35
	العمر	24413.69	6	4068.95	1.56	0.16
	المستوى الأكاديمي	118514.56	6	19752.43	7.56	0.00
	المنصب الإداري	29276.59	3	9758.86	3.73	0.012
	اللواء	16993.73	3	5664.58	2.17	0.09
	الخطأ	755323.67	289	2613.58		
	الكلي	933133.01	308			

يتبين من الجدول 3، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية [الفردية مقابل الجمعية، اليقين مقابل اللايقين، التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى] لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لمتغير الدراسة الشخصي (الجنس) لصالح مديري المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى الجمعية أكثر مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى الفردية، ولصالح مديري المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى تجنب الغموض (اليقين) أكثر مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى تقبل الغموض (اللايقين)، وكذلك لصالح مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى التوجه بعيد المدى أكثر من مديري

المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى التوجه قصير المدى.

كما يتبين من الجدول, وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لمتغيرات الدراسة الشخصية (المستوى الأكاديمي، العمر) والتنظيمية (المنصب الإداري)؛ ولكون متغيرات للدراسة الشخصية والتنظيمية سالفة الذكر متعددة المستويات؛ تم إجراء اختبار Lev-ene للتحقق من انتهاك تجانس التباين للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

جدول 4 : نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

البعد	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
اليقين مقابل اللايقين	1.69	166	142	0.001
الانغماس مقابل القناعة	1.40	166	142	0.019
الاحتفاء مقابل الانزواء	1.40	166	142	0.021

يتضح من الجدول 4، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة α=0.05 لكلٍّ من الأبعاد الثقافية [اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء]؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لكلٍّ من الأبعاد الثقافية [اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء] وضرورة إجراء اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لكلٍّ من الأبعاد الثقافية [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، الذكورية مقابل الأنثوية] وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية سالفة الذكر، وذلك كما في الجداول 5، 6، 7.

جدول 5: نتائج اختباري Games-Howell وScheffe للمقارنات البعدية المتعددة للأبعاد الثقافية [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل الانزواء] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة الشخصي (المستوى الأكاديمي)

	المستوى الأكاديمي		13	18 أو أكثر	12	14	17	16
	Scheffe	المتوسط الحسابي	-51.67	-0.15	6.11	14.67	17.83	31.18
(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة	18 أو أكثر	-0.15	51.51					
	12	6.11	57.78	6.27				
	14	14.67	66.33	14.82	8.56			
	17	17.83	69.50	17.98	11.72	3.16		
	16	31.18	82.85	31.34	25.07	16.52	13.36	
	15	38.67	90.33	38.82	32.56	24.00	20.84	7.48
	المستوى الأكاديمي		14	18 أو أكثر	12	17	15	16
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	-60.67	-39.97	-29.44	-21.52	1.00	17.24
	18 أو أكثر	-39.97	20.70					
اليقين مقابل اللايقين	12	-29.44	31.22	10.52				
	17	-21.52	39.14	18.45	7.92			
	15	1.00	61.67	40.70	30.44	22.52		
	16	17.24	77.90	57.21	46.68	38.76	16.24	
	13	46.67	107.33	86.64	76.11	68.20	45.67	29.43
	المستوى الأكاديمي		13	16	15	17	18 أو أكثر	12
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	25.00	28.03	37.33	40.33	48.52	59.17
	16	28.03	3.03					
الانغماس مقابل القناعة	15	37.33	12.33	9.31				
	17	40.33	15.33	12.30	3.00			
	18 أو أكثر	48.52	23.52	20.50	11.20	8.19		
	12	59.17	34.17	31.14	21.83	18.84	10.65	
	14	82.67	57.67	54.64	45.33	42.34	34.15	23.50
	المستوى الأكاديمي		13	16	15	18 أو أكثر	17	14
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	-36.67	28.70	29.67	37.44	46.20	55.67
	16	28.68	65.35					
الاحتفاء مقابل الانزواء	15	29.67	66.33	0.98				
	18 أو أكثر	37.44	74.11	8.75	7.77			
	17	46.20	82.86	17.51	16.53	8.76		
	14	55.67	92.33	26.98	26.00	18.23	9.47	
	12	73.89	110.56	45.21	44.22	36.45	27.69	18.22

يتضح من الجدول 5، أن النتائج كانت على النحو الآتي:

فيما يخص البعد الثقافي (الاحتفاء مقابل الانزواء) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (12 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (17 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي لهم (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 4) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (18 سنة أو أكثر) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء.

فيما يخص البعد الثقافي [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (15 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (16 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (17 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة.

فيما يخصّ البعد الثقافي (الانغماس مقابل القناعة) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى القناعة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (16 سنة)

الذين يميلون إلى القناعة ، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (18 سنة أو أكثر) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى القناعة.

فيما يخص البعد الثقافي (اليقين مقابل اللايقين) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (16 سنة) يميلون إلى تقبل الغموض (اللايقين) أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (18 سنة أكثر) الذين يميلون إلى تجنب الغموض (اليقين).

جدول 6: نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للأبعاد الثقافية [الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري)

	المنصب الإداري		صاحب وظيفة إدارية في المدرسة	مدير مدرسة ابتدائية	مدير مدرسة ثانوية
الانغماس مقابل القناعة	Games-Howell	المتوسط الحسابي	21.81	51.30	63.33
	مدير مدرسة ابتدائية	51.30	29.50		
	مدير مدرسة ثانوية	63.33	41.52	12.03	
	مدير مدرسة إعدادية	73.63	51.81	22.32	10.30
	المنصب الإداري		مدير مدرسة إعدادية	مدير مدرسة ابتدائية	صاحب وظيفة إدارية في المدرسة
الاحتفاء مقابل الانزواء	Games-Howell	المتوسط الحسابي	11.57	40.78	42.04
	مدير مدرسة ابتدائية	40.78	29.21		
	صاحب وظيفة إدارية في المدرسة	42.04	30.47	1.25	
	مدير مدرسة ثانوية	43.67	32.10	2.88	1.63

يتضح من الجدول 6، أنّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

فيما يخص البعد الثقافي (الانغماس مقابل القناعة) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة إعدادية) يميلون إلى الانغماس أكثر

من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ثانوية) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ابتدائية) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة.

فيما يخص البعد الثقافي (الاحتفاء مقابل الانزواء) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري): إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ثانوية) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة إعدادية) الذي يميلون إلى الانزواء.

جدول 7: نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة للبعد الثقافي [الذكورية مقابل الأنثوية] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة الشخصي (العمر).

العمر		20-24	25-29	30-34	60 أو أكثر	40-49	35-39
Scheffe	المتوسط الحسابي	-13.13	8.17	8.57	8.75	11.51	32.61
25-29	8.17	21.30					
30-34	8.57	21.70	0.41				
60 أو أكثر	8.75	21.88	0.58	0.18			
40-49	11.51	24.64	3.35	2.94	2.76		
35-39	32.61	45.74	24.45	24.04	23.86	21.10	
50-59	41.81	54.93	33.64	33.23	33.06	30.29	9.19

يتضح من الجدول 7، أنّ مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (50-59) يميلون إلى الذكورية أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (20-24) الذين يميلون إلى الأنثوية، كما يتضح من الجدول 7، أنّ مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (35-39) يميلون إلى الذكورية أكثر من مديري

ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (24-20) الذين يميلون إلى الأنثوية.

نقـاش

إن الواقع الثقافي المركب والمتناقض أحيانا للمجتمع العربي في إسرائيل وانعكاسه على المؤسسات التربوية العربية يستحق اهتمام الباحثين والدارسين من أجل فهم أفضل للواقع ومن ثم اقتراح خطط وبرامج إشفائية مناسبة للسياق، هدفت هذه الدراسة الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية في إسرائيل من خلال نظرية هوفستيد للأبعاد الثقافية والتي تعد من النظريات الحديثة نسبيا والتي تعنى بالقيم الثقافية لفئة أو مجتمع ما، الأبعاد السبع هي بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، بُعد الفردية مقابل الجماعية، بُعد الذكورية مقابل الأنثوية، بُعد اليقين مقابل اللايقين، بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى، بُعد الانغماس مقابل القناعة، بُعد الاحتفاء مقابل الانزواء،

تبيّن من خلال الإجابة على السؤال الأول حول موقع مديري ومديرات المدارس العربية على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المدارس العربية قد جاءت ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وفقاً للمعيار المذكور في الخلفية النظرية، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأنّ المجتمع العربي داخل إسرائيل يواجه علاقة جدلية ما بين الأصالة والموروث الحضاري وقيم السلف من ناحية، وبين الحداثة بمفهومها الغربي وبخصوصيتها الزمانية والمكانية، وما أنتجته من تيارات فكرية خلال تلك الحقبة الزمنية، ومحاولته الوصول إلى الحداثة بدون صيرورة تاريخية خاصة به من ناحية ثانية. لذا يمكن تعريفه بمجتمع مأزوم قيميًا من جراء تغيرات مجتمعية وثقافية تعصف به (أبو عصبة، 2012)، كما أنّ المجتمع العربي يواجه تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية واسعة الأثر والتأثير على الجماعة والأفراد وهذه التحولات جاءت نتيجة وقوع الجمهور العربي تحت تأثير الثقافة اليهودية وتعامله اليومي مع المجتمع اليهودي، الذي يقع بدوره إلى حدّ كبير تحت تأثير الثقافة الغربية. مثل هذه العملية المستمرة من التأثير أحدثت تباينًا عميقًا ما بين مجموعات وما بين أفراد داخل المجتمع العربي ذاته (أبو عصبة، 2012، Shapira, Arar & Azaiza, 2010).

كشفت نتائج الدراسة الحالية أنّ بُعد الانغماس مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد الثقافية السبع، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الانغماس والتساهل أو الغفران أكثر من القناعة وكبح أو ضبط النفس. يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأعباء والمهام الكبيرة التي يقوم بها مديرو ومديرات المؤسسات كما أنّ التحديات

والصعوبات التي يواجهونها مركبة ومعقدة مما يجعل لديهم ميلا للانغماس ولتدليل ذواتهم وتعتقد الباحثة أنّ الحالة المادية والاجتماعية لهؤلاء القياديين غالبا ما تكون جيدة، خاصة وأننا نتحدث عن مديري مدارس يمارسون دورا مفصليا بين مطرقة التوجيهات والمراقبة الدائمة لأدائهم من قبل المفتشين وبين انسلاخ المدرسة العربية عن واقعها وروايتها وما يكتنفها من عدم دعم الأهل والمجتمع المحلي (Arar & Abu-Asbah, 2013). كما يمكن تفسير النتيجة من خلال إدراك المديرين لذواتهم ولعائلاتهم كقياديين وكمتعلمين في المجتمع بأنّهم أكثر تطورًا وتقدمًا عن الآخرين وبأنّه يحقّ لهم ما يحقّ للقياديين في المجتمعات المتطورة من ترفيه وتنزه وترف، وبذلك يعطون لأنفسهم شرعية لذلك (الحاج، 1994، سموحة 1996).

جاء بُعد الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) في المرتبة الثانية، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الاحتفاء (حب الظهور) أكثر من الانزواء (الحياء أو التواضع). يتفاخر القياديون التربويون بأنفسهم في ظلّ غياب القيادات السياسية والدور السياسي للمجتمع العربي في إسرائيل (Arar & Shapira, 2012)، كما أنّ المجتمع يعتمد عليهم لقيادته، حيث يتمّ اعتبارهم في كثير من الأحيان المرجعية المهنية والمجتمعية وذلك في ظلّ انغلاق أسواق العمل أمام الاكاديميين العرب يبقى جهاز التعليم المشغل الأول للأكاديميين العرب، تعد سلطة مدير المدرسة بعد مهمة رئيس السلطة المحلية ثاني أهم سلطة في الهرم المحلي للقرية العربية (Abu-Asba & Arar, 2010).

كما برز بعد الفردية مقابل الجمعية في المرتبة الثالثة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الفردية أكثر مما يميلون إلى الجمعية. من وجهة نظر الباحثة فإن لهذه النتيجة علاقة بما ذكر آنفًا بخصوص اعتبار المجتمع في مراحل التطور فلا هو مجتمع شرقي محافظ بدرجة كبيرة ولا هو مجتمع غربي منفتح ومتطور بدرجة المجتمعات الغربية، مما يخلق نوعًا من التقدم الذاتي الفردي والاستقلالية لدى بعض العائلات عن المعايير المجتمعية السائدة خاصة العائلات المرموقة والتي تحظى بحالة اجتماعية اقتصادية جيدة، مما يتفق مع دراسة (Olausson, et al, 2002)، والتي تشير إلى مدى حرية الفرد في التعبير عن ذاته بشكل مستقل عن مجموعته أو مجتمعه الثقافي لدى الأشخاص ذوي البعد الفردي المرتفع وإلى وجود رابط ضعيف مع الناس. المجتمع الذي فيه علامة الفردية منخفضة، فسيكون فيه تماسك أقوى للمجموعة، ومقدار كبير من الولاء والاحترام لأفراد الجماعة. تختلف هذه الدراسة مع ما توصل إليه الكيلاني وزملاؤه (Alkailani, et al., 2012) في تطبيق أبعاد هوفستد على المجتمع الأردني حيث وجدوا أنّ المجتمع الأردني لا زال يحتل مرتبة متدنية على بعد الفردية.

وجاء بعد الذكورية مقابل الأنثوية في المرتبة الرابعة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الذكورية أكثر مما يميلون إلى الأنثوية، وهي النتيجة التي تلتقي مع بحث كلّ من عرار وابلاتكا والذي قارن بين مفهوم ذكورية وأنوثة مدير المدرسة لدى المعلمين العرب واليهود، وتوصلا الى نتيجة مفادها أنّ المعلمين العرب ورغم كونهم طبقة المجتمعة المثقفة يميلون الى اعتماد صفات ذكورية وتفضيلها في الادارة التربوية مثل الحزم والجزم والشجاعة على حدّ اعتقادهم ويدفعون بمثل هذه الممارسات الادارية في المدرسة، في حال يعتبرون الأسلوب الأبوي أسلوبا مفضلا لديهم في نقدهم لبعض الاساليب الانثوية في الإدارة مثل العطف والرحمة في التعامل والاهتمام المفرط (Arar & Oplatka, 2012)، وهو ما يختلف مع ما توصلت إليه مريان كولمان في بحثها حول النساء في المناصب المرموقة من أنّ الجيل الاول من النساء الإداريات مارس أساليب ذكورية وسلطوية في الإدارة أما الأجيال اللاحقة فقد حققت ذاتها ومارست أساليب تمزج الذكوري بالأنثوي (Coleman, 2011 Hofstede), مما يشير حسب دراسة هوفستيد إلى أنّ المجتمع العربي يميل لوضع قيمة عالية للتميز والتحدي والتقدم، ويريد العاملون الحصول على رواتب عالية، ولا يمانعون في التنافس مع الآخرين لصالحهم. بالمقابل يضع العمال، في الدول الأقل ذكورية (الأنثوية)، قيمة مرتفعة للعلاقات الجيدة البيئية الباعثة على السرور، والتعاون والخدمة، وهناك تعتبر المحافظة على علاقة جيدة بين الأشخاص دافعاً قويًا (Hofstede, 2001). أما في الدول الذكورية، فتلتزم النساء بالقيم الذكورية أيضاً، ولكن بدرجة أقلّ مما يفعله الرجال، وبالمقابل يلتزم الرجال في ثقافات الأنوثة إلى القيم الأنثوية، ولكن بدرجة أقلّ قوة مما تفعل النساء.

جاء بُعد التوجه بعيد مقابل قصير المدى في المرتبة الخامسة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى التوجه بعيد المدى أكثر مما يميلون إلى التوجه قصير المدى. يعكس التوجه بعيد المدى مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد. يتصف مثل هذا المجتمع بالحرص على التوفير والمواظبة والنمو والتقدم والمثابرة (Hofstede, et al; 2010).

جاء قبول التفاوت الواسع في توزيع السلطة في المرتبة السادسة، وهذا يشير إلى تحول في المجتمع العربي داخل إسرائيل حيث لم يعد يقبل بتفاوت كبير في توزيع السلطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بُعد قبول التفاوت في السلطة. يعود هذا إلى التعليم والتنوير اللذين من شأنهما زيادة تمسك الإنسان بحقوقه وبدوره في المشاركة.

أما بعد اليقين مقابل اللايقين فقد جاء في المرتبة السابعة. وهذا يعني أنّ المجتمع العربي داخل إسرائيل يتجه بسرعة نحو المرونة والإبداع والتجديد والاختراعات وتفضيل التغيير

على الثبات، كما يهتم بسيرورات العمل ومراحل اتخاذ القرارات أكثر من فحوى القرار ومن تطبيقه (Arar & Abu-Asbah, 2013). تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (Alkailani, et al; 2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بعد تجنب الغموض.

تختلف هذه النتائج في مجملها عن النتائج التي توصل إليها هوفستد (Hofstede,1980) فيما يتعلق ببعض الدول العربية وعمّمها على العالم العربي ككل. وهذا يعني إما أنه كان من الخطأ تعميم تلك النتائج أو أن المجتمعات العربية أو بعضها قد تغير منذ نشر هوفستد دراساته.

بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية الفردية مقابل الجمعية، اليقين مقابل اللايقين والتوجه طويل المدى مقابل قصير المدى تعزى لمتغير جنس المبحوثين لصالح مديري المدارس الذين يميلون إلى الجمعية أكثر من المديرات اللاتي يملن إلى بعد الفردية، وهي النتائج التي خلصت إليها أبحاث عرار وشبيرا حول مديرات المدارس العربية داخل إسرائيل، إذ وجدا أنّ المديرات يسلكن في بداية المشوار سلوكا إداريا كابحا وسلطويا وحال التمكن من منصبها تعود لتمارس أسلوب إدارة طبيعي يتماشى مع خصائصها (Arar & Shapira, 2012; Grogan & Shakeshaft, 2011).

إنّ الفائدة النظرية التي تضيفها الدراسة الحالية للمكتبة العربية هي وضع الثقافة العربية بشكل عام ومديري المدارس العربية داخل إسرائيل بشكل خاص تحت مجهر نظريتي هوفستيد للأبعاد الثقافية ويوكل لأساليب التأثير الإدارية وهذه سابقة أدبية لم تعثر الباحثة على شبيه لها، كما وفرت الباحثة مادة النظريتين باللغة العربية مما يخدم باحثين مستقبليين في نفس المجال، تجدر الإشارة إلى أنّ عدم توفر مادة الدراسة وأبحاث سابقة باللغة العربية كان أحد التحديات أمام الباحثة وكذلك عدم وجود أبحاث سابقة في نفس المجال على المجتمعات العربية أو على المؤسسات التربوية فيها، إضافة إلى أنّ المصادر التي تعنى بنظرية هوفستيد لم تطبّق على مؤسسات تربوية. أما الفائدة المجتمعية فهي تعميق المعرفة حول قيم المجتمع العربي داخل إسرائيل وربما مقارنته بمجتمعات مختلفة في العالم (Oplatka, 2006)، كذلك معرفة القيم الثقافية التي تتصف بها المجتمعات المتقدمة مما قد يوضح للمعنيين بالتغيير أو بقيادة التغييرات القيم المرجوة وبالأبعاد المفضل العمل على تذويتها. أما الفائدة التطبيقية في حيز المؤسسات التربوية فهي الوعي لدى مديري المدارس لأبعادهم الثقافية ولأساليب التأثير المستخدمة من قبلهم كما تنمي لديهم الحاجة لاستخدام أساليب مختلفة في سياقات تنظيمية متنوعة علمًا بأنّ الثقافة المجتمعية لهؤلاء العاملين وقيمهم تعتبر متغيرًا هامًا في اختيار الأسلوب الإداري الأكثر تأثيرا وإقناعا حيث يزداد الانسجام بين المدير والمعلمين، مما يسهل العمل وفق معايير مهنية

وتبني ثقافة المساءلة والتقييم، بعيدًا عن ثقافة الحمولة والمسايرة (عيساوي، 2004).

توصيات

بناءً على ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحاليّة، توصي الباحثة بما يلي:

تنمية وعي القيادات الإدارية العليا في وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بالأبعاد الثقافية وبالأساليب الإدارية لدى المديرين وتأهيلهم قبل تعيينهم نظريًا وعمليًا في هذا الجانب، بهدف تنمية قيم العمل المهنية والمعيارية وتفضيل المساءلة على المسايرة، إلى جانب تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية أكثر.

ضرورة اعتماد أدبيات مهنية توجه عمل المديرين والقادة في المجتمع العربي من خلال تناول نماذج لمجتمعات متقدّمة والتعرف على الأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية لتلك المجتمعات بشكل عام وفي حقل التربية والتعليم بشكل خاص.

تحديد سياسات تربوية واضحة في تعيين مديري المدارس، وذلك بالاعتماد على المؤهل العلمي والرصيد المهني في اختيار القادة، عوضًا عن المحسوبيات وتعاطيات الضبط والسيطرة المعمول بهما، بغضّ النظر عن البيئة الثقافية العربية الثانوية التي قدم منها مسيحي أو مسلم، من منطقة الشمال أو المثلث أو البدو في النقب (ابو سعد، 2011).

منح الفرص المتكافئة للأكاديميين العرب من المناطق المختلفة ومن بيئات مختلفة من ناحية الوضع الاقتصادي الاجتماعي مما يسهم في إيجاد آليات ومعايير واضحة لاختيار قيادة ناجعة للمدرسة، ويحفز المعلمين للتطوّر المهني في سبيل نيل مثل هذا الدور من خلال مؤهلاتهم العلمية ونجاحاتهم المهنية في حقل التربية والتعليم، خاصة في ظلّ ازدياد ظاهرة المعلمين من شمال البلاد الذين يدرّسون في منطقة النقب في جنوبها والفجوات الثقافية بين المنطقتين بارزة وواضحة سواء من خلال المظهر الخارجي واللباس أو من خلال القيم الاجتماعية التربوية والسلوكيات.

عقد ورشات عمل تثقيفية وتطبيقية عملية تتناول أهمية الأبعاد الثقافية وتعميق الوعي حول أهميتها للسلوك الإنساني مما يزيد الوعي والقدرة على التحكم فيه. كما تهتم الورشات بتشخيص الأساليب الإدارية لدى كلّ مدير وإطلاعه على أساليب أخرى ممكنة ونجاعة الأساليب في مواقف متنوعة ومع أشخاص مختلفين. كما تضع ورشات العمل نصب عينيها أهمية التنوع في الأساليب الإدارية كآلية تفيد المديرين في تحقيق أهدافهم التنظيمية من خلال تعاون العاملين وإقناعهم بها.

الدعوة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الأبعاد الثقافية في العالم العربي أجمع وفي المجتمع العربي داخل إسرائيل بشكل خاص، لربط ذلك في السياق الثقافي المجتمعي والسياسي الخاص به ومقارنته مع سياقات عالمية لمجتمعات أخرى معرّفة بأنها في مراحل التطور.

إجراء دراسات مقارنة بين المجتمع العربي واليهودي بالنسبة للأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية للتأثير، وذلك لمعرفة مدى نجاح المديرين العرب على إجراء تغييرات لدى العاملين باستخدام أساليب إدارية مختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية.

قائمة المراجع

أبو عصبة، خ'. (2012). **التربية للقيم في مجتمع مأزوم**. مسار للأبحاث والتخطيط الاستراتيجي.

آل ناجي، م'. (1996). "التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة: دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل عن تأثير أساليب القيادة في جماعة العمل". **المجلة التربوية، مج 10**، ع 38، 129-79.

بحر، ي'. (2010). **سمات الإدارة والتنظيم في البيئة الفلسطينية اعتماداً على أبعاد هوفستد الثقافية**، دراسة ميدانية على المصارف العاملة في فلسطين.

البيضاني، ش'. (2012). "علاقة أساليب التأثير لدى المديرين بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمصلحة الجمارك بالمملكة العربية السعودية". **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع 132. 202-244.

الرشيد، ع'. (13- 16 أكتوبر (تشرين أول) 2003). **الإدارة والثقافة المواءمة بين البرادايم والسياق. المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة - القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي**. دمشق – الجمهورية العربية السورية.

سيزلاقي، أ'؛ ووالاس، م'. (1991). **السلوك التنظيمي والأداء**. (جعفر أبو القاسم أحمد، مترجم). الرياض: معهد إدارة العامة.

الشجيري، م'. (2011). "دور الأبعاد الثقافية للمجتمع في تشكيل ملامح التطبيقات المحاسبية المقبولة: دراسة ميدانية لآراء عينة من المحاسبين والمدققين العاملين في البيئة العراقية". **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع 23، 328-285.

عيساوي، م'. (2004). مواقف معلمي المعلمين وطلاب كليات اعداد المعلمين تجاه الحداثة في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل. **جامعة، (8)**، 401-385.

אלחאג', מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל :סוגיות ומגמות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

סמוחה, ס' (1996). **"דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס". ציונות: פולמוס בן זמננו,** גינוסר, פ. ובראלי, א. (עורכים) המרכז למורשת בן-גוריון, קרית שדה בוקר, 277 – 311.

Abu - Asbah, K. and Arar, K. (2010). Patterns of relationships and work in the education system in Arab communities, in: Wahid, A. (ed.). ***The collapse of the Arab local authorities***. Jerusalem: Van Leer Institute and KM. Pp. 105-126.

Alkailani, M., Azzam, I, Athamneh, A., (2012). Replicating Hofstede in Jordan: Ungeneralized, Reevaluating the Jordanian Culture. *International Business Research, Canadian Center of Science and Education.* 71-81.

Arar, K and Abu-Asbe, K. (2013). 'Not just Location': Attitudes and Per ceptions of Education System Administrators in Local Arab Govern ments in Israel. *International Journal of Educational Management. 27* (1), 54-73.

Arar, K and Shapira, T. (2012). "I am leading a quiet revolution"-Women High-School Principals in the Traditional Arab Society in Israel. *Journal of School Leadership*. Issue 5, Volume 22. 853- 874.

Arar, K. and 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.

Carmines, E. G. and Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment, Sage Publications*, London, pp. 1-71.

Coleman, M. (2011). Women at the top. New York: Palgrave Macmillan. Cramton CD, Hinds PL. 2005. Subgroup dynamics in internationally distributed teams: ethnocentrism or cross-national learning? ***Res. Or***

gan***. Behav.*** 26:231–63

Gebre, B. & Antallo, A. W. (2001). Cultural Paradigm, Ethiopian American Com. *Cultural Paradigm.* httm: pp. 1-4.

Grogan, M. & Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. California: Jossey Bass.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (4th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

Hinkle, Dennis E., Wiersma William, Jurs, Stephen G.(1988). *Applied Statis tics for the Behavioral Sciences,* Houghton Mifflin Company, Boston, page (118), Rule of thumb for interpreting the size of a correlation coefficient.

Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications

Hofstede, G., & Bond, M . H. (1988). "The Confucius connection: From cul tural roots to economic growth". *Organizational Dynamics,* Vol. 16 , 4-21.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*, (Second Edition): Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and Expanded 2nd Edition. New York: McGraw Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organiza tions: Software of the Mind*. Third Edition. Amazon Sales Rank

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Leadership, Culture, and Organizations: The Globe Study of 62 Soci eties. Sage Publications.*

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Eco nomic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press: Princeton, NJ.

Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, Cultural Change, and

the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65(1), 19-51.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). "Changing Mass Priorities: The Link Be tween Modernization and Democracy." *Perspectives on Politics,* June, (vol 8, No. 2) page 554.

Minkov, Michael (2007). *What Make*s U*s Diff*erent *an*d *Similar: A New Inter pretation of the World Values Survey and Other Cross-Cultural Data*. Sofia, Bulgaria: Klasika I Stil.

Olausson, H., Lamarre, Y., Backlund, H., Morin, C., Wallin, B. G., Starck, G., et al. (2002). Unmyelinated tactile afferents signal touch and proj ect to insular cortex. *Nature Neuroscience*, 5, 900-904.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educatio*n*al Administration*, 44(6), 604-624.

Schein, E. H., (1992). *Organizational culture and leadership,* San Francisco: Jossey-Bass.

Schwartz, S. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47.

Schwartz, S., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290.

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2010). Arab Women Principals Empower ment and Leadership in Israel. *Journal of Educational Administra tion,* 48(6), 704-715.

Torty, M. (2008). Leadership and Arab Society in Israel. In K. Abu-Asda & L. Avishai (Eds.). *Recommendation For The Development of Effective Leadership in Arab Society in Israel.* The Van Leer Jerusalem Institute.(pp. 13-20).