

האפקט של דימיון מגדרי בין מורה למנהל על האמון והמחויבות הארגונית של המורה¹

יצחק ברקוביץ²

תקציר

במערכות חינוך יסודיות ציבוריות רבות במערב ההרכב המגדרי של המנהלים הוא הטרוגני יותר מזה של המורים, אך המחקר על אפקטים של מגדר בתהליכים פסיכולוגיים חברתיים הקשורים למנהיגות בית-ספרית הוא נדיר. העבודה הנוכחית שואפת להתמודד עם לקונה זו על ידי חקירת האפקטים של דימיון מגדרי בין מנהל-מורה בחינוך היסודי הציבורי (בה רוב המורים הם נשים) על האמון של מורים במנהליהם ועל מחויבות ארגונית. נותחו נתונים מ-594 מורות בחינוך היסודי הציבורי העובדות עם מנהלים ומנהלות. התוצאות מראות שכשהמנהלים והמורים הם מאותו מגדר, גם האמון הקוגניטיבי וגם האמון הרגשי גבוהים יותר. ניתוח מיתון הצביע על כך שהאמון הרגשי של מורות במנהלים עולה עם משך הזמן של היחסים. אפקט מיתון נוסף שנמצא הצביע על כך שלדימיון מגדרי ולאמון קוגניטיבי במנהל יש אפקט אינטראקציה שלילי על המחויבות הממושכת של מורים כלפי בית הספר, אפקט הנוגד את האפקט החיובי שיש לדימיון מגדרי על מחויבות. התוצאות והשלכותיהן נידונות, וכמו כן נידונים מחקרי המשך.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (in press). Effects of principal-teacher gender similarity on teacher's trust and organizational commitment. *Sex Roles*.

² תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה - izhakber@gmail.com

1. מבוא

ההשפעות של מנהלים על עמדות מורים הקשורות למקום העבודה, כמו אמן במנהל ומחויבות ארגונית, נחקרו ותועדו בהרחבה (Bogler and Somech 2004; Hoy and Tschannen-Moran 2007; Hulpia and Devos 2010; Wahlstrom and Louis 2008). חוקרי מנהל חינוך גרסו כי התנהגויות של מנהלים משפיעות במידה רבה על העמדות של מורים במקום העבודה (Hallinger 2003; Leithwood and Jantzi 2005). עם זאת, מיקוד התנהגותי מסוג זה מתעלם לעתים קרובות ממאפיינים בסיסיים, כמו מגדר, המעצב את היחסים בין מנהל למורה.

הספרות החינוכית מכילה רק מעט עבודות העוסקות בתפקיד ובהשפעות של מגדר על יחסי מנהל-מורה. אך מחקרים הראו כי מגדר הוא משתנה מרכזי הדורש תשומת לב כשמנסחים תאוריה ומחקר על מנהיגות (Ayman and Korabik 2010; Bolman and Deal 1992; Eagly, Karau, and Johnson 1992; Ely, Ibarra, and Kolb 2011; Vinkenburgh, van Engen, Eagly, and Johannesen-Schmidt 2011). חקירת מנהיגות מבלי התייחסות למגדר יכולה להגביל את תוצאות המחקר בשתי דרכים: (א) ברמה הפרקטית, מכיוון שמגדר והדינאמיקה שהוא מייצר מעלים נושאים עליהם צריך לתת את הדעת, ו(ב) ברמה המדעית הבסיסית, כי אי-הכללת מגדר במחקר מגבילה את היכולת להכליל תאוריות וממצאים (Ayman & Korabik, 2010).

מגבלות אלו חשובות במיוחד כשלוקחים בחשבון את העובדה שבכמה מערכות חינוכיות מגדר הוא היבט בולט מאוד, עד הנקודה שהוא אפילו הופך למאפיין של המערכת עצמה. מורים בבתי ספר יסודיים ציבוריים בהרבה מדינות מערבות הם בעיקר נשים. לדוגמא, 89% מהמורים בבתי ספר יסודיים במערכת הציבורית בארה"ב (NCES 2013a) ו-88% בבריטניה (Paton, 2013) הם נשים.

בניגוד לכך, רק 64% מהמנהלים בבתי ספר יסודיים ציבוריים בארה"ב (NCEES 2013b), ו-65% מהמנהלים במערכת החינוך היסודית הארצית בבריטניה (O'Connor, 2015) הם נשים. זה מייצר מערך ארגוני בו דימיון או חוסר דימיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה בולטים במיוחד.

המחקר הנוכחי מבקש להבין כיצד דימיון מגדרי בין מורה למנהל, במערכת בתי הספר היסודיים הציבוריים בה יש נוכחות נשית חזקה, משפיע על תוצאות הקשורות להנהגה בית-ספרית, במיוחד על אמון ומחויבות של מורים. המחקר נערך בחינוך היסודי הציבורי בישראל. מרבית בתי הספר היסודיים בישראל ממומנים, מופעלים ומנוהלים ציבורית. המחקר הנוכחי מתמקד בתת המערכת היהודית, בה לאורך עשורים שיעור המורות עמד באזור ה-90% (למ"ס, 2013). בה בעת, כשני שלישים (67%) מהמנהלים במערכת החינוך היסודי הציבורי בישראל הם נשים (IISL 2012).

2. סקירת ספרות

2.1 דימיון מגדרי בין מנהל למורה ואמון המורים

תאוריית הדמוגרפיה היחסית, שמקורה במחקרים בפסיכולוגיה חברתית, מציעה שמשתנים דמוגרפיים כמו מגדר, גזע, רמת חינוך ומצב סוציו-אקונומי הם מרכזיים בעיצוב של תוצאות עבודה חשובות (Sacco, Scheu, Ryan, and Schmitt 2003). לפי תאוריה זו, הומופיליה היא נטייה אנושית מרכזית, כך שפרטים דומים במקום העבודה חשים סוג מסוים של משיכה בין-אישית המתודלקת על ידי הדחף של הפרט להגדיר עצמו כחלק מקבוצה חברתית (Goldberg, Riordan, and Schaffer 2010). מחקר בדמוגרפיה יחסית מראה כי דימיון דמוגרפי בין

פרטים בעבודה מקושר לתפיסה של מקום העבודה כסביבה תומכת על ידי אותם פרטים (Avery, McKay, and Wilson 2008). נמצא כי דימיון מגדרי בין מעסיקים למועסקים משפיע על הגישות של מועסקים כלפי העבודה. יתר על כן, נטען שדימיון מגדרי בין מעסיקים למועסקים מעלה באופן ישיר תחושת אמון בין-אישי.

ההגדרה הקלאסית לאמון בין-אישי מתארת אותו כ"מוכנות של הפרט להיות פגיע מול אחר עם בטחון שהאחר הוא טוב לב, כן, פתוח, אמין וכשיר" (Tschannen-Moran 2004, p. 17). ראיות אמפיריות מצטברות מרמזות על כך שהצלחה של בתי ספר תלויה באמון בין בעלי העניין (Bryk and Schneider 2011; Forsyth, Adams, and Hoy 2002), במיוחד באמון של מורים במנהל (Handford and Leithwood 2013; Moye, Henkin, and Egley 2005; Tarter and Hoy 1988). נטען שלאמון בין-אישי יש שני יסודות: קוגניטיבי ורגשי (McAllister 1995). אמון קוגניטיבי במנהיג משקף את נטיית המועסקים לראות במנהיג ככשיר ואמין; אמון רגשי במנהיג משקף את תחושת החיבור והדאגה של עובדים כשהם באים במגע עם המנהיג (Yang, Mossholder, and Peng, 2009).

מספר מחקרים בספרות החינוכית הכירו באפשרות להשפעה של דימיון מגדרי בין מנהל למורה על אמון המורים במנהל. בהתייחסותו ליחסי מנהל-מורה, Price (2012, p. 51) טען ש"יותר סביר שאנשים יבנו מערכות יחסים מבוססות אמון עם אחרים בעלי מגדר זהה לזה שלהם". בבחינה של המגבלות של מחקרו, אשר התבסס על מדגם של 166 מנהלים (זכרים) בבתי ספר יסודיים ו449 מורים (55.6% נשים), Zeinabadi (2014, p. 401) שיער לאחרונה שהתאמה מגדרית ביחסי מנהל-מורה משפיעה על אמון במנהל: "ייתכן שמורים ממין זכר מדרגים את האמון שלהם במנהלים ממין זכר באופן יותר חיובי מאשר

האופן בו הם מדרגים את האמון שלהם במנהלות. " הראיות האמפיריות בנוגע להשפעות של דימיון מגדרי בין מנהיג למונהג על אמון במנהיג מוגבלות, אך אפשר להסיק על השפעות אלה מממצאים מקבילים. לדוגמא, Foley, Linnehan, Greenhaus, and Weer (2006) מצאו שמנהלים סיפקו יותר תמיכה משפחתית לכפופים מאותו מגדר מאשר לאלו ממגדר אחר. ממצאים רלוונטיים נוספים מדווחים במחקר על איכות היחסים בין מנהיג לחבר (LMX), מדד אותו ניתן לתפוס לרוב כמקביל לאמון רגשי בין-אישי. המחקר של Liden, Wayne, and Stilwell (1993) באוניברסיטאות אמריקאיות מצא קשר חיובי מובהק בין דימיון מגדרי של מנהיג-מונהג לאיכות היחסים ביניהם. סביר להניח שדימיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה מקדם את אמון המורים במנהליהם, במיוחד אמון רגשי. לפיכך, אני משער שאמון המורים במנהל שלהם יהיה גבוה יותר בהקשר של דימיון מגדרי בין המנהל למורה מאשר בהקשר בו אין דימיון מגדרי (השערה 1).

2.2 משך היחסים כגורם ממתן של הדימיון המגדרי

חוקרים טענו שאלמנט הזמן יכול להיות משתנה מרכזי במיתון האפקטים של דימיון דמוגרפי במערכות יחסים מפני שמערכות יחסים מתפתחות לאורך זמן. לדוגמא, תאוריית הסינון של Duck (1977) מציעה שככל שמערכת היחסים מתפתחת ומידע מפורט יותר ומורכב יותר עולה על פני השטח, הקשב של הפרט זז ממאפיינים שטחיים וקלים לזיהוי אצל האחר, למאפיינים עמוקים יותר. מחקרם של Harrison, Price and Bell (1998) על יחידות בבתי חולים ובמאפיות מצא שלגיוון מגדרי יש מתאם שלילי עם לכידות קבוצתית בקבוצות עם ותק עבודה קצר יחסית, אך לא בקבוצות ותיקות. החוקרים הסיקו שזמן הוא "צינור

מידע" המאפשר "העשרה של אינטראקציות" (Harrison et al. 1998, p. 104).
 Turban, Dougherty, and Lee (2002) בחנו כיצד דימיון מגדרי משפיע על תפיסות דוקטורנטים לגבי ההדרכה אותה קיבלו בדיאדה של מנחה-סטודנט, ומצאו שמשך מערכת היחסים מיתן את האפקט של דימיון מגדרי. על כן, אני משער שהקשר בין דימיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה לבין אמון במנהל ימותן על ידי משך היחסים בין המורה למנהל, כך שהאפקטים החיוביים של דימיון מגדרי בין המנהל למורה יהיו חזקים יותר עבור קשרים קצרים יותר (השערה 2).

2.3 דימיון מגדרי כממתן אמון של מורים

מחויבות ארגונית מוגדרת כ"קשר פסיכולוגי בין המועסק לארגון בו הוא עובד המפחית את הסבירות שהוא יעזוב מרצונו את הארגון" (Allen and Meyer 1996, p. 252). שני סוגים של מחויבות ארגונית חוזרים שוב ושוב בהגדרות תאורטיות (Meyer and Allen, 1991, 1997): (א) *מחויבות מתמשכת*, המתבטאת במודעות למחיר האפשרי של עזיבת הארגון, ו(ב) *מחויבות רגשית*, המתבטאת בקשר רגשי והזדהות עם הארגון. לפי הספרות הארגונית, אמון של מועסקים במנהל מעודד טווח של עמדות והתנהגויות רצויות, ביניהן מחויבות ארגונית של עובדים (Dirks and Ferrin, 2002). החיבור בין אמון של מורים במנהל לבין מחויבותם הארגונית יכול להיות מוסבר חלקית על ידי הנורמה של הדדיות (Gouldner, 1960). במערכת יחסים מבוססת אמון, מורים עשויים לתפוס או לקבל עצמם כמקבלים הטבות רצויות מהמנהל. סביר להניח שמצב זה יצור תחושת מחויבות להגיב באופן הדדי (Gouldner, 1960) כי מורים חשים יותר אסירי תודה כלפי המנהל ובאופן עקיף – כלפי הארגון.

לדוגמא, Zeinabadi and Salehi (2011) הציעו שיחסי מנהלים ומורים הם חליפין חברתיים המובילים למחויבות של מורים כלפי בית הספר. מטא-אליזה מצביעה על כך שאמון במנהיג קשור במידה מסוימת למחויבות ארגונית של העובדים (Dirks and Ferrin, 2002). במחקר של 72 חטיבות ביניים בארה"ב, Tarter, Bliss and Hoy (1989) מצאו שפתיחות מצד מנהלים, רכיב שלעתיים קרובות מקושר לאמון, נמצא במתאם מובהק עם מחויבות ארגונית של מורים. במחקרם על מורים בבתי ספר יסודיים בחינוך הציבורי באיראן, Zeinabadi and Salehi (2011) מצאו מתאם חלש בין אמון מוכלל במנהלים לבין מחויבות רגשית של מורים. המדגם שלהם הורכב מ-131 מנהלים ממין זכר ו-652 מורים, מתוכם 54% מורות.

הספרות מציעה שדימיון דמוגרפי יכול לשמש כמשתנה הקשרי בעל אפקט מיתון מובהק. רעיון זה נובע מהתאוריה של קטגוריזציה חברתית, לפיה פרטים ממיינים עצמם ואחרים בהתבסס על מאפיינים בולטים, ומשתמשים בקטגוריות אלה כדי להגדיר את זהותם החברתית (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, and Wetherell 1987). מגדר נחשב למאפיין דמוגרפי בולט ומרכזי אשר סביר שיעודד קטגוריזציה חברתית בתהליכי הנהגה (Sanchez-Hucles and Davis 2010). בהתבסס על תאוריית הקטגוריזציה החברתית, Carter, Mossholder, Feild, and Armenakis (2014) הציעו שהבדלים דמוגרפיים, כולל מגדר, בין מנהלים לכפופים להם יכולים להשפיע על העמדות והפעולות של האחרונים. ייתכן שהאפקט הממתן של התאמה דמוגרפית מתקשר לא רק לדימיון דמוגרפי, דרך אישוש הזהות החברתית של הפרט, אלא גם לחוסר-דימיון מגדרי, דרך איום על הזהות החברתית של הפרט.

המחקר מראה שחוסר דימיון דמוגרפי במקום העבודה קשור לאיומים פסיכולוגיים על הזהות המגדרית של פרטים ולפיכך מייצר חרדה (Avery, Wang,) (Volpone, and Zhou 2013). מצב של חוסר דימיון מגדרי עשוי לגרום לאי-ודאות בקרב עובדים, בין אם הם מקבלים אישור על מצבם במקום העבודה ובין אם יש להם חששות בהקשר זה. איומים על ערכם האישי של פרטים גורמים להם להיות טרודים לגבי רווחתם האישית ולאמץ גישה נמנעת ומרוכזת בעצמי המגבילה את האפשרות לפגיעה פסיכולוגית (Johnson, Chang, and Rosen,) (2010). עדויות אמפיריות מהמחקר החינוכי מספקות תמיכה חלקית בטענות אלה. לדוגמא, Lee, Smith, and Cioci (1993), אשר חקרו 300 חטיבות ביניים (ציבוריות, קתוליות ופרטיות) בארה"ב, מצאו שכשהן עבדו עם מנהלות, מורות חשו מועצמות, בעוד שמורים (גברים) חוו עצמם כפחות חזקים. בדומה, סקירה של ממצאים אמפיריים שביצע Chusmir (1990) מצביעה על כך שמורים גברים דיווחו על כך שהם מקבלים רמה נמוכה של קבלה ואישור ממנהלות. במילים אחרות, במקרים של חוסר דימיון מגדרי, סביר שמורים ידווחו על תפיסת אמון חלשה יותר במנהל שלהם, אולי מפני שחוסר דימיון מפעילה באופן לא מודע מנגנון אזהרה המסמן למורים שהסטאטוס החברתי שלהם בארגון אינו בטוח. לפיכך, אני משער שדימיון מגדרי בין מנהל למורה ימתן את האפקטים של אמון המורים במנהל על מחויבות המורים, או במילים אחרות, במקרה של חוסר דיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה, האפקטים של אמון המורים במנהל על מחויבות המורים יהיו חלשים יותר (השערה 3).

3. שיטה

3.1 מדגם והליך

מקור הנתונים במחקר הנוכחי הוא במערך נתונים על הנהגה בית-ספרית. הנתונים נאספו תוך שימוש בדגימה אקראית של בתי ספר יסודיים של המדינה במגזר היהודי מתוך רשימה שסופקה על ידי משרד החינוך. אחוז הגיוס של בתי ספר עמד על 64%, וצוות המחקר יצר קשר עם מורים בשטח, תוך בקשה מהם להשתתף בסקר והבטחה על כך שהסקר הוא אנונימי. מערך הנתונים המקורי הכיל נתונים מ-655 מורים בבתי ספר יסודיים של המדינה. ההרכב המגדרי של המורים במערך הנתונים המקורי הורכב ברובו המכריע ממורות (92%, $n = 594$), בדומה להרכב המגדרי במערכת החינוך הארצית (למ"ס, 2013). לשם המחקר הנוכחי, וכדי להקל על פירוש הממצאים בחלק הדיון, הושמטו 61 מורים (גברים) מהנתונים.

הניתוחים במחקר הנוכחי בוצעו על נתונים שכללו 594 מורות. מרבית המורות (68.5%) החזיקו בתואר ראשון, 19.4% החזיקו בתואר שני, והשאר החזיקו בתעודה מקצועית. ניסיון ההוראה שלהן נע בין שנה ל-39 שנים ($M = 17.07$, $SD = 9.61$), ומשך הזמן של עבודתן עם המנהלים נע בין שנה ל-30 שנים ($M = 7.09$, $SD = 5.36$).

המורות דיווחו על מנהליהן, מתוכם 74% ($n = 51$) היו נשים – יחס דומה של גברים-נשים ליחס הכללי במערכת החינוך היסודית הארצית (IISL, 2012). האחוז הגדל של מנהלים גברים במערכת החינוך היסודית בישראל קשורה בין השאר למחסור במנהלים ולקושי למשוך לתפקיד מועמדים להנהלה מתוך המערכת הציבורית. לדוגמא, משרד החינוך הישראלי דיווח שרק 4-5 מועמדים

מתחרים על כל עמדת מנהל (Valmer, 2012). ניסיונות אקטיביים להתמודד עם המחסור במנהלים הובילו, בין השאר, לפניה לפרטים מחוץ למערכת החינוך הציבורית המחפשים קריירה שנייה. לאותם פרטים חסר לעתים קרובות הרקע החינוכי הרלוונטי, ורבים מהם הם גברים (Barkol, 2005).

3.2 מדדים

אמון המורות במנהל. אמון במנהל נמדד על שני תתי-סולמות שהוצעו על ידי McAllister (1995): אמון רגשי (5 פריטים) ואמון קוגניטיבי (6 פריטים). פריטים לדוגמא: "אם שיתפתי את המנהל/ת בבעיותי, אני יודעת שהוא/היא יגיב/תגיב באופן קונסטרוקטיבי ואכפתי" (רגשי) ו"המנהל/ת ניגש/ת לעבודתו/ה במקצוענות ומחויבות" (קוגניטיבי). המשתתפות סימנו את תשובותיהן על סולם ליקרט של חמש נקודות מ1 (לחלוטין לא מסכימה) ל5 (מסכימה לחלוטין). כדי לבחון את מבנה הנתונים, נערך ניתוח גורמים מאשש (CFA) תוך שימוש באומדן הסבירות הגבוהה ביותר (ML) בתכנת AMOS לבחינת משוואות מבניות. מודל המדידה הדו-גורמי עליו שוער הראה התאמה טובה (ערכי CFI, NFI, GFI וTLI מעל .95, וערכי RMSA מתחת ל.06, מייצגים התאמה טובה; Hu, 2010; Byrne 1999 and Bentler 1999): $\chi^2(33) = 95.65, p < .001, CMIN/DF = 2.89, CFI = .98,$ $NFI = .98, GFI = .97,$ and $TLI = .97, RMSEA = .05$. על כן, תוצאות ה-CFA המוצגות פה תומכות בממצאים של ספרות קודמת בנוגע למבנה הדו-גורמי כהולם (McAllister 1995). הסולם המקורי דווח כתקף ומהימן, כששני תתי הסולמות של אמון רגשי וקוגניטיבי תוארו כבעלי אלפא קרונברך מעולה (.89-.91, בהתאמה; McAllister, 1995). במחקר הנוכחי, מהימנות עקבית פנימית הייתה דומה: .88 עבור אמון רגשי ו.92 עבור אמון קוגניטיבי. התגובות לפריטים

עברו מיצוע לאורך כל תת-סולם כך שתוצאות גבוהות יותר ביטאו אמון גבוה יותר.

מחויבות ארגונית של מורות. מחויבות ארגונית הוערכה תוך שימוש בשני הסולמות של Porter, Mowday, Steers, and Boulian (1974) של מחויבות רגשית (9 פריטים) ומחויבות מתמשכת (6 פריטים). פריטים מייצגים: "לארגון הזה יש משמעות אישית רבה עבורי" (רגשית) ו"אני מרגישה נאמנות חלשה מאוד לארגון הזה" (פריט הפוך; מתמשכת). המורות ציינו את תגובותיהן על סולם ליקרט של 5 נקודות מ1 (לחלוטין לא מסכימה) ל5 (מסכימה לחלוטין). המדד של "שאלון המחויבות הארגונית" (OCQ) תוקף במקורו בסדרה של מחקרים (Mowday, Steers, and Porter 1979; Mowday, Porter, and Steers 1982) והמבנה הדו-גורמי שלו נתמך בניתוח גורמים (Koh, Steers, and Terborg 1995; Tetrick and Farkas 1988). תוצאות CFA אישרו מחדש את הדיווחים הקודמים על המבנה הדו-גורמי של הסולם. המודל הדו-גורמי הראה על התאמה טובה: $\chi^2(85) = 218.81, p < .001, CMIN/DF = 2.57, CFI = .96, NFI = .95, GFI = .95, and TLI = .96, RMSEA = .05$. הספרות מדווחת על מהימנות פנימית של .88 עבור מחויבות רגשית ו.72 עבור מחויבות מתמשכת (Angle and Perry, 1981). במחקר הנוכחי, אלפא קרונברך עמד על .88 עבור מחויבות רגשית ועל .80 עבור מחויבות מתמשכת. התגובות לפריטים עברו מיצוע לאורך כל אחד מהסולמות כך שתוצאות גבוהות יותר ביטאו מחויבות גדולה יותר.

דימיון מנהל-מורה ומשך היחסים. ראשית, המגדר של המורות ומנהליהן עבר קידוד דמה עבור כל המשתתפים (0=גבר, 1=נקבה). שנית, דימיון מגדרי בין מנהל למורה חושב בהתבסס על הבדלים מוחלטים בין המגדר של המורה לזה של המנהל. התוצאות עברו טרנספורמציה כך שבמדד הסופי ערך של 1

הצביע על דימיון מגדרי בין מנהל למורה וערך של 0 על חוסר דימיון מגדרי. משך ההיכרות של מנהל ומורה נקבע על ידי שאלה בסקר בה התבקשו מורים לציין את מספר השנים בהם הם נמצאים בקשר עם המנהל שלהם.

משתנים מתערבים. משתנים דמוגרפיים של מורים שוקללו גם כמשתני בקרה: ניסיון בהוראה (בשנים) והשכלה (1= תעודה מקצועית, 2= תואר ראשון, 3= תואר שני). ניסיון הוא חלק מתהליך הסוציאליזציה בעבודה, ועל כן הוא מגביר את רמת האמון של הפרט בעמיתיו (Moreland and Levine, 2002). בניגוד לכך, השכלה גבוהה יותר מעלה חשיבה ביקורתית אצל הפרט (Pithers and Soden, 2000). סביר שניסיון והשכלה של מורים ישפיעו על מחויבות לבית הספר. הספרות מראה שמחויבות מקצועית עולה עם הניסיון, שבעצמו נחשב כמעלה מחויבות ארגונית (Sheldon, 1971), בעוד שפרטים בעלי השכלה גבוהה נוטים להיות פחות מחויבים לארגון (Steers, 1977).

4. תוצאות

4.1 ניתוח ראשוני

סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים עבור משתני המחקר מוצגים בטבלה 1. הטבלה מספקת תמיכה ראשונית מסוימת בהשערות המחקר. רמות האמון הממוצעות מציעות כי אמון המורות במנהל היה גבוה יותר ביחסים בעלי דימיון מגדרי מאשר ביחסים ללא דימיון מגדרי. המתאמים בין משך יחסי מנהל-מורה לשני סוגי האמון, במיוחד לאמון רגשי, היו חזקים יותר תחת התנאי של חוסר-דימיון מגדרי. לבסוף, המתאמים בין אמון קוגניטיבי של מורות לשני סוגי המחויבות של מורות היו חזקים יותר ביחסים עם דימיון מגדרי.

טבלה 1

סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים עבור משתני המחקר

מתאמים							חוסר דימיון מגדרי M (SD)	דימיון מגדרי M (SD)	משתנים
7	6	5	4	3	2	1			
-.062	.035	.299**	.532**	.542**	.646**		3.48 (1.04)	3.81 (.87)	1. אמון רגשי במנהל
-.162	.075	.163	.645**	.562**		.674**	4.24 (.81)	4.40 (.78)	2. אמון קוגניטיבי במנהל
-.182*	.274**	.258**	.594**		.396**	.526**	4.07 (.64)	4.00 (.66)	3. מחויבות רגשית לבית הספר
-.164	.271**	.249**		.566**	.491**	.534**	3.92 (.81)	4.07 (.68)	4. מחויבות מתמשכת לבית הספר
.103	.450**		.112*	.171**	.142*	.071	7.58 (5.07)	6.90 (5.45)	5. משך היחסים (בשנים)
.041		.493**	.149**	.218**	.071	.144**	17.84 (9.96)	16.77 (9.47)	6. ניסיון הוראה של מורות (בשנים)
	.009	-.003	-.038	-.117*	-.049	-.124**	2.42 (.92)	2.51 (1.02)	השכלה של מורות (משתנה קטגורי)

הערך. מתאמים עבור קבוצת הדימיון המגדרי מופיעים מתחת לאלכסון (n= 451); עבור קבוצת חוסר הדימיון המגדרי, מעל לאלכסון

(n = 143). השכלה של מורות: 1= תעודה מקצועית, 2= תואר ראשון, 3= תואר שני

* $p < .05$. ** $p < .01$

4.2 בחינת השערות

ראשית, כחלק מהבחינה של השערה 1, שניבאה אמון מורים גבוה יותר ביחסים עם דימיון מאשר יחסים ללא דימיון, בוצע ניתוח MANOVA כדי לבחון את ההבדלים באמון רגשי וקוגניטיבי לאורך יחסי מנהל-מורה (עם דימיון מגדרי וללא). הניתוח הרב-משתני של השונות היה מובהק ($Wilks's \Lambda = .976$), $F(2, 592) = 7.19$, $\eta^2 = .024$, $p < .001$, הממוצעים של אמון רגשי, $F(1, 592) = 4.38$, $p = .037$, $d = .20$, והיו גבוהים יותר עבור מורות במקרים של דימיון בין מנהל למורה מאשר במקרים של חוסר דימיון בין מנהל למורה (ראה טבלה 1). על כן, בהתאם להשערה 1, ההבדלים באמון כתלות בדימיון מגדרי נמצאו כמובהקים, אך קטנים מבחינת גודל אפקט.

לאחר מכן, ביצעתי ניתוחי רגרסיה היררכיים כדי לבחון אפקט מיתון של משך יחסי מנהל-מורה על הקשר בין דימיון מגדרי של מנהל-מורה לבין אמון במנהל (השערה 2). כפי שניתן לראות בטבלה 2, האינטראקציות בין משך יחסי מנהל-מורה לדימיון מנהל-מורה לא ניבאו באופן מובהק אמון קוגניטיבי במנהל (ראה טבלה 2b), אך הן כן ניבאו באופן מובהק אמון רגשי (ראה טבלה 2a).

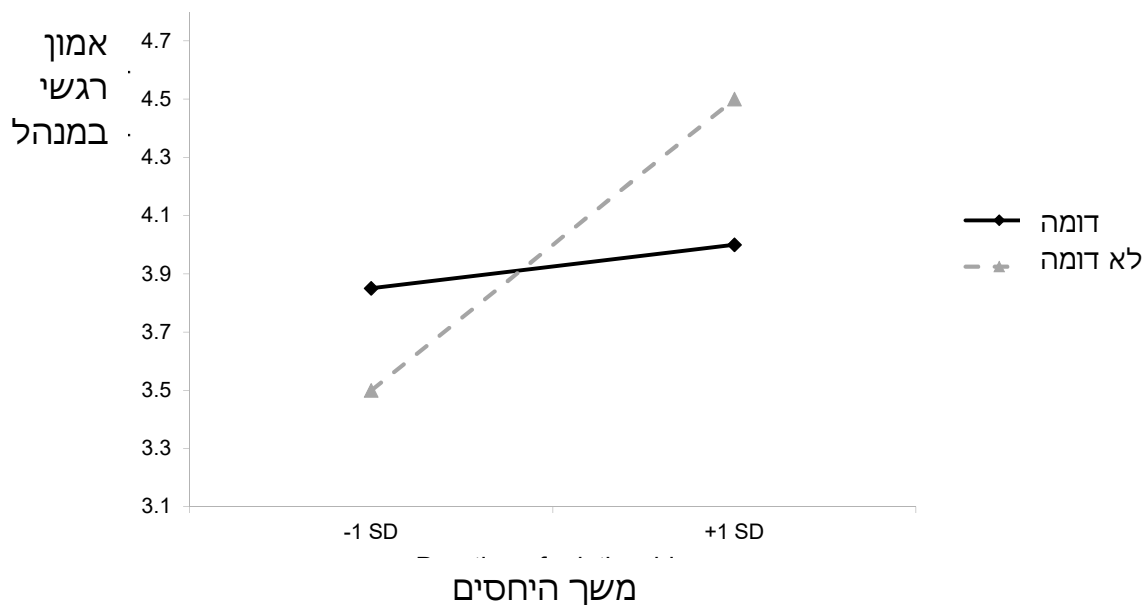
טבלה 2

רגרסיות היררכיות מרובות של משך היחסים ודימיון מגדרי של מנהל-מורה כמנבאים אמון של מורות במנהלים

צעד 3			צעד 2			צעד 1			מנבאים
t	β	b	t	β	b	t	β	b	
(א) אמון רגשי במנהל									
1.477	.083	.008	1.484	.084	.008	2.469*	.124	.012	ניסיון הוראה של המורה
-2.624**	-.130	-.126	-2.514*	-.125	-.121	-2.191*	-.110	-.106	השכלה של המורה
.409	.026	.005	1.750	.099	.017				משך היחסים
3.785***	.330	.681	3.031**	.151	.311				דימיון מגדרי מנהל-מורה
-2.495*	-.234	-.048							משך היחסים x דימיון מגדרי מנהל-מורה
$R^2 = .070$			$R^2 = .055$			$R^2 = .026$			מורה מודל
$F(5,588) = 5.787***$			$F(4,589) = 5.602***$			$F(2,591) = 5.263**$			שינוי
$\Delta R^2 = .015$			$\Delta R^2 = .028$						
$\Delta F(1,588) = 6.225*$			$\Delta F(2,589) = 5.810**$						
(ב) אמון קוגניטיבי במנהל									
.790	.045	.003	.791	.045	.003	2.138*	.107	.008	ניסיון הוראה של המורה
-2.861**	-.143	-.110	-2.869**	-.143	-.111	-2.649**	-.133	-.102	השכלה של המורה
2.157*	.139	.019	2.395*	.136	.019				משך היחסים
.724	.064	.105	1.396	.070	.115				דימיון מגדרי מנהל-מורה
.079	.008	.001							משך היחסים x דימיון מגדרי מנהל-מורה
$R^2 = .046$			$R^2 = .046$			$R^2 = .028$			מורה מודל
$F(5,588) = 3.720**$			$F(4,589) = 4.660**$			$F(2,591) = 5.601**$			שינוי
$\Delta R^2 = .000$			$\Delta R^2 = .018$						
$\Delta F(1,588) = .006$			$\Delta F(2,589) = 3.643*$						

הערה. $n = 594$. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

לפיכך, רק אפקט המיתון האחרון תמך בהשערה 2. האפקט העיקרי החיובי של דימיון מגדרי על אמון רגשי של המורה במנהל היה כשני שלישים בגודלו ביחס לאפקט האינטראקציה השלילי, על כן, המתאם בין האפקט של דימיון מגדרי על אמון רגשי לבין משך מערכת היחסים הוא ברובו שלילי. האינטראקציה המובהקת חושבה, בהתבסס על המלצתם של Aiken and West (1991), כדי להפחית הטיות דרך חישוב רמות גבוהות ונמוכות של משתנה רציף, ע"י חישוב סטיית תקן אחת מעל ומתחת לממוצע. כפי שניתן לראות מהשיפועים הפשוטים בתרשים 1, האינטראקציה הייתה כזו בה המתאם בין זמן מערכת היחסים לאמון רגשי במנהל היה חיובי תחת תנאי של חוסר דימיון בין מנהל למורה (קו מקווקו; $B = .063, t = 3.97, p < .001$), וחיובי אך לא מובהק תחת תנאי של דימיון בין מנהל למורה (קו רציף; $B = .011, t = 1.21, p = .228$).



תרשים 1. אפקט אינטראקציה בין משך היחסים לדימיון מגדרי בין מנהל למורה על אמון רגשי במנהל.

לבסוף, ערכתי ניתוחי רגרסיה היררכית כדי לבחון את השערה 3, אשר ניבאה כי דימיון מגדרי בין מנהל למורה ממתן את האפקטים של אמון המורות במנהל על מחויבות המורות. טבלה 3 מראה שאמון רגשי של מורות במנהל לא היה באינטראקציה מובהקת עם הדימיון המגדרי בין מנהל למורה באופן שהשפיע על המחויבות הרגשית (ראה טבלה 3a) או המתמשכת (ראה טבלה 3b) של מורות כלפי בית הספר. בנוסף, אמון רגשי של המורה במנהל לא היה באינטראקציה עם דימיון מגדרי באופן שהשפיע על המחויבות הרגשית של המורה לבית הספר (ראה טבלה 4a).

טבלה 3

רגרסיות היררכיות מרובות של אמון רגשי במנהל ודימיון מגדרי בין מנהל למורה כמנבאים של מחויבות ארגונית של המורה

צעד 3			צעד 2			צעד 1			מנבאים
t	β	b	t	β	b	t	β	b	
(א) מחויבות רגשית לבית הספר									
4.477***	.175	.012	4.571***	.179	.012	5.239***	.239	.016	ניסיון הוראה של המורה
-.826	-.032	-.021	-.894	-.035	-.023	-1.878	-.086	-.055	השכלה של המורה
11.564***	.570	.389	13.084***	.519	.354				אמון רגשי במנהל
-2.457*	-.362	-.521	-2.876**	-.113	-.163				דימיון מגדרי מנהל-מורה
1.752	.285	.098							אמון רגשי במנהל x דימיון מגדרי מנהל-מורה
									מודל
	$R^2 = .328$			$R^2 = .324$			$R^2 = .064$		שינוי
	$F(5,588) = 43.694***$			$F(4,589) = 53.603***$			$F(2,591) = 15.334***$		
	$\Delta R^2 = .000$			$\Delta R^2 = .252$					
	$\Delta F(1,588) = .021$			$\Delta F(2,589) = 79.344***$					
(ב) מחויבות מתמשכת לבית הספר									
3.304**	.133	.010	3.305**	.133	.010	4.002***	.185	.014	ניסיון הוראה של המורה
-.668	-.027	-.020	-.664	-.027	-.019	-1.438	-.067	-.048	השכלה של המורה
9.841***	.512	.393	12.404***	.504	.387				אמון רגשי במנהל
.243	.037	.059	.382	.015	.025				דימיון מגדרי מנהל-מורה
-.146	-.024	-.009							אמון רגשי במנהל x דימיון מגדרי מנהל-מורה
									מודל
	$R^2 = .290$			$R^2 = .290$			$R^2 = .038$		שינוי
	$F(5,588) = 36.495***$			$F(4,589) = 45.713***$			$F(2,591) = 8.957***$		
	$\Delta R^2 = .000$			$\Delta R^2 = .252$					
	$\Delta F(1,588) = .021$			$\Delta F(2,589) = 79.344***$					

הערה. n = 594. ***p < .001. **p < .01. *p < .05.

אולם, בהתאם להשערה 3, האינטראקציה בין אמון רגשי של המורה במנהל לדימיון מגדרי בהשפעתם על המחויבות המתמשכת של המורה לבית הספר הייתה מובהקת (ראה טבלה 4b). ספציפית, האפקט העיקרי החיובי של דימיון מגדרי בין מנהל למורה על המחויבות המתמשכת של המורה כלפי בית הספר נמצא כבעל גודל דומה לאפקט האינטראקציה השלילי (ראה טבלה 4b), כך שהאפקט של דימיון מגדרי על מחויבות מתמשכת מבוטל על ידי אמון קוגניטיבי שלילי במנהל.

טבלה 4

רגרסיות היררכיות מרובות של אמון קוגניטיבי במנהל ודימיון מגדרי בין מנהל למורה כמנבאים של מחויבות ארגונית של מורות

צעד 3			צעד 2			צעד 1			מנבאים
t	β	b	t	β	b	t	β	b	
(א) מחויבות רגשית לבית הספר									
4.956***	.204	.014	4.962***	.204	.014	5.239***	.239	.016	ניסיון הוראה של המורה
-1.480	-.061	-.039	-1.505	-.062	-.040	-1.878	-.086	-.055	השכלה של המורה
8.661***	.417	.337	10.365***	.427	.345				אמון קוגניטיבי במנהל
.162	.037	.054	-1.406	-.058	-.083				דימיון מגדרי מנהל-מורה
-.420	-.097	-.032							אמון קוגניטיבי במנהל x דימיון מגדרי מנהל-מורה
	$R^2 = .246$			$R^2 = .246$			$R^2 = .064$		מודל
	$F(5,588) = 42.14***$			$F(4,589) = 36.553***$			$F(2,591) = 15.334***$		שינוי
	$\Delta R^2 = .000$			$\Delta R^2 = .182$					
	$\Delta F(1,588) = .176$			$\Delta F(2,589) = 54.149***$					
(ב) מחויבות מתמשכת לבית הספר									
3.802***	.151	.011	3.778***	.152	.011	4.002***	.185	.014	ניסיון הוראה של המורה
-1.047	-.042	-.030	-1.203	-.048	-.035	-1.438	-.067	-.048	השכלה של המורה
8.900***	.414	.376	12.159***	.489	.445				אמון קוגניטיבי במנהל
3.394**	.755	1.220	1.631	.066	.106				דימיון מגדרי מנהל-מורה
-3.150***	-.702	-.257							אמון קוגניטיבי במנהל x דימיון מגדרי מנהל-מורה
	$R^2 = .299$			$R^2 = .283$			$R^2 = .038$		מודל
	$F(5,588) = 37.997***$			$F(4,589) = 44.135***$			$F(2,591) = 8.957***$		שינוי
	$\Delta R^2 = .016$			$\Delta R^2 = .245$					
	$\Delta F(1,588) = 9.923**$			$\Delta F(2,589) = 76.308***$					

הערה. $n = 594$. ** $p < .001$. *** $p < .01$.

כפי שניתן לראות בתרשים 2, הניתוח של השיפועים הפשוטים חשף שהאמון הקוגניטיבי של מורות במנהלים השפיע על המחויבות המתמשכת שלהן לבית הספר באופן חיובי יותר תחת תנאי של חוסר דימיון מגדרי בין מנהל למורה (קו מקווקו; $B = .643, t = 10.31, p < .001$) מאשר תחת התנאי של דימיון מגדרי (קו רציף; $B = .430, t = 11.79, p < .001$).



תרשים 2. אפקט אינטראקציה בין אמון קוגניטיבי במנהל לדימיון מגדרי בין מנהל למורה על מחויבות מתמשכת לבית הספר.

5. דיון

המחקר הנוכחי הוא חלק מגוף ידע מוגבל במחקר על מנהיגות חינוכית המתמקד במגדר ובהבנת השפעותיו על היבטים של פסיכולוגיה ארגונית. המחקר שופך אור על ההשפעות של דימיון מגדרי בין מנהל למורה, במערכת החינוך היסודית בישראל המאופיינת בדומיננטיות נשית, בכל הנוגע לאמון של מורות במנהל ובמחויבות של מורות. בחנתי שלוש היפותזות כדי לתאר את

ההשפעות של דימיון מגדרי בין מנהל למורה על אמון המורות במנהל ועל הקשרים בין אמון המורות במנהל למחויבותן הארגונית.

הממצאים תומכים בחשיבותו של מגדר במחקר על מנהיגות חינוכית,

ודימיון מגדרי בין מנהל למורה נמצא כמשפיע על גישות של מורות כלפי עבודתן. ראשית, הצעתי כי דימיון מגדרי בין מנהל למורה משפיע על רמות האמון של מורות. התוצאות תומכות בהנחה התאורטית על שני בסיסים של אמון רגשי וקוגניטיבי, בהתאם לתאוריית הדמוגרפיה היחסית (Sacco et al., 2003). בעוד שסביר יותר שההבדל באמון רגשי במנהל הוא תוצאה של הבדל מגדרי בין מורה למנהל, ההבדל באמון קוגניטיבי עדיין מצריך הסבר. אמון קוגניטיבי במנהיג הוא לא רק עניין של אמינות, אלא גם כזה של תפיסת מסוגלות (McAllister, 1995). לפיכך, ייתכן שחוסר דימיון מגדרי מוביל לייחוס התאמה נמוכה של אדם-תפקיד (כלומר, ההתאמה בין התכונות של הפרט לדרישות התפקיד; DeRue and Morgeson, 2007) עבור מנהלים גברים, אולי מכיוון שתפקיד המנהל במערכת חינוך יסודי המאופיינת בדומיננטיות נשית נתפס על ידי מורות ככזה הדורש תכונות נשיות.

שנית, הוצע כי משך מערכת היחסים משחק תפקיד במיתון הקשר בין דימיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה לבין אמון במנהל. הניתוח שלי תומך בהשערה זו בכל הנוגע לאמון רגשי במנהל, אך לא לאמון קוגניטיבי. האפקט החיובי של דימיון מגדרי בין מנהל למורה על אמון רגשי של המורה מותן משמעותית על ידי משך מערכת היחסים, כך שחלק גדול מהאפקט הפסיכו-סוציאלי של הומופיליה נעלם ככל שמערכת היחסים נמשכת יותר זמן. הסבר אחד לממצא זה קשור לתאוריית הסינון של Duck (1977), הטוענת שזמן מאפשר לפרטים להסיט את קשבם ממאפיינים שטחיים למאפיינים עמוקים יותר, וכתוצאה מכך

חוויות חיים אמתיות מחליפות הנחות מוקדמות המבוססות על מגדר. הסבר נוסף הוא שמנהלים (גברים) חדשים מאמצים תחילה סגנון פורמלי, ההופך לאישי יותר לאורך זמן. על כן, ככל שמורות מכירות טוב יותר את האישיות האותנטית של מנהלים גברים, האמון הרגשי יכול להתחזק.

שלישית, הצעתי שדימיון מגדרי בין מנהל למורה ממתן את הקשרים בין אמון במנהל למחויבות ארגונית של מורות. התוצאות מראות על קיומו של אפקט אינטראקציה אחד בלבד: תחת מנהלים גברים, היה זה האמון הקוגניטיבי של מורות במנהלים שניבא באופן חיובי יותר מחויבות מתמשכת של מורות. נמצא שהאפקט החיובי של דימיון מגדרי בין מנהל למורה על מחויבות מתמשכת של מורות מותן על ידי אמון קוגניטיבי; על כן, נדמה שהאפקט ההומופילי על מחויבות ארגונית מתמשכת נחלש ככל שמתחזקת התפיסה על מנהלים ככשירים ואמינים. ממצא זה מנוגד במובן מסוים לעבודתם של Carter ושות' (2014), אשר מצאו שלחוסר דימיון מגדרי לא הייתה השפעה ממתנת על האפקטים של מנהיגות מעצבת של מנהלים על התנהגויות של אזרחות ארגונית מצד עובדים. עם זאת, מחקרם עשה שימוש במדגם של מנהלים ועובדים ממגוון תעשיות אשר ככל הנראה כללו הרכבים יותר מעורבים גזעית או גבריים.

אפקט האינטראקציה השני בין דימיון מגדרי ביחסי מנהל-מורה לאמון הרגשי של מורות נמצא כלא מובהק. ממצא זה נראה כמנוגד למחקר קודם, שהצביע על כך שלנשים יש נטייה להיות במערכות יחסים אינטימיות יותר (Lowenthal and Haven 1968) ושהן נוטות לייחס משמעות תומכת יותר להתנהגויות בין-אישיות (Stokes and Wilson 1984; Vaux 1985). על כן, ייתכן ויהיה זה מועיל לחקור יותר אינטראקציה זו בעתיד, כדי לפתור סתירה זו.

5.1 מגבלות ומחקרי המשך

למחקר שלי יש כמה מגבלות. ראשית, הנתונים נאספו במערכת שמצדדת במדיניות חינוכית מסוימת. Forrester (2005) הציע שהסתכלות על בתי ספר יסודיים כבעלי תרבות נשית וכמאופיינים בערכים של אימהות וטיפוח עשויה להיות מיושנת לאור שינויי המדיניות הניאו-ליברלית. מאז תחילת שנות ה-2000, ישראל אימצה משילות מכוונת הערכה ושילבה בחינות חובה ארציות שנתיות למערכת בתי הספר היסודיים (Berkovich, 2014). Blackmore (1996) הצביע על כך שרפורמות חינוכיות מוכוונות-שוק משנות את התפקידים בבית הספר ואת מארג היחסים בין מנהל למורים, ושעשויות להן משמעויות שונות עבור גברים ונשים. על כן, חשוב להסביר את האופן בו תכניות מדיניות ניאו-ליברליות משפיעות על האפקטים של דימיון מגדרי בין מנהל למורה.

שנית, המחקר שלי ממוקם במערך תרבותי מסוים. חוקרים שונים מציעים כי לא ניתן לדון על מגדר מבלי לקחת בחשבון את התרבות הלאומית (Ayman and Korabik 2010). עקב מסורות היסטוריות ואתגרים ביטחוניים עכשוויים, הגבריות היא דומיננטית בחברה הישראלית (Klein, 1999). יתר על כן, בחברות רב-תרבותיות, כמו ישראל, קבוצות תרבותיות שונות מתבססות על מערכות ערכים ונורמות שונות (למשל, ליברלית לעומת שמרנית; דתית לעומת חילונית) (Yonah, 2005). סביר, אם כך, שתרבות משחקת תפקיד יסודי באופן בו זהויות מגדריות מעוצבות, נחוות ומגולמות בהקשר של יחסי עבודה. מסיבה זו, מומלץ לחוקרים לשחזר את המחקר בהקשרים תרבותיים אחרים.

שלישית, מחקרי לא בחן תפקידים מגדריים של מנהלים ומורים (למשל, נטיות גבריות, נשיות או אנדרוגניות; ראה Hoffman and Borders, 2001) או את התוכן הממוגדר של זהותם (למשל, סממנים חיצוניים והתנהגויות; ראה Klein,

(2010). היבטים אלה ראויים לבחינה ממוקדת, מפני שהם עשויים לתווך חלק מהאפקטים של אינטראקציות מגדריות שנחשפו בעבודה זו. רביעית, מחקרי התמקד במערכת החינוך היסודי. קשה לומר באיזו מידה ניתן להכליל את הממצאים שלי על מערכת החינוך העל-יסודית, בה יש שוני בהרכב המגדרי ובתרבות.

חמישית, מחקר עתידי יוכל להרוויח מבחינה של משתנים נוספים, כמו הגיל והשלב בקריירה של המורים, המנהלים, או שניהם. לדוגמא, מחקרים קודמים הציעו שמנהלים צעירים יותר עשויים לייחס פחות חשיבות לאמון (Barnett and Karson, 1989), ושסגנונות ניהול גבריים או נשיים עשויים להשתנות בתהליך התחדשות של אמצע הקריירה (Oplatka, 2001). לבסוף, זהותו של החוקר כגבר הטרוסקסואלי עשויה הייתה להשפיע על הבחירה של המשתנים הנחקרים. לדוגמא, הרעיון של מחויבות ארגונית נוגע בתפיסות גבריות של "הקרבה" למען העבודה, תפיסות המצטברות לכדי יצירת "תקרת זכוכית" עבור נשים בארגונים (Guillaume and Pochic 2009). על כן, מומלץ להרחיב את היקף השלכות הנחקרות בכל הנוגע לאפקט של מגדר ביחסי מנהל-מורה.

5.2 השלכות פרקטיות

בחקר מנהיגות יש צורך במחקר על מגדר ועל הדינאמיקות שהוא מייצר כדי להפיק ידע פרקטי על מנהיגות (Ayman and Korabik, 2010). הממצאים הנוכחיים תואמים באופן כללי לממצאים קודמים על דימיון מגדרי, אך הם מרחיבים אותם למערכת החינוך היסודית המעסיקה ברובה המכריע מורות.

לממצאים יש כמה השלכות פרקטיות. ראשית, בתובנות המחקר אפשר להשתמש כדי לחנך ולהדריך מנהלים גברים חדשים. נמצא בעבר שגברים במקצועות עם דומיננטיות נשית שונים בתכונותיהם וערכיהם מגברים העובדים בעבודות מסורתיות יותר (Chusmir, 1990). אך ידוע שמגדר משפיע על פעולות של גברים במקצועות לא מסורתיים כך שהם נוטים להבנות מחדש את התפקיד באופן שיגביר את הבולטות של היבטים גבריים (Cross and Bagilhole 2002; Simpson 2004). אסטרטגיית התמודדות זו מסייעת לגברים בהשגת עמדה דומיננטית ובשמירה על זהותם הגברית, המאותגרת על ידי הקישור הסטיגמטי שלהם למקצוע נשי (Alvesson, 1998). התנהלות תגובתית מסוג זה, שלא תמיד נעשית באופן מודע, יכולה להוביל לאמון נמוך אפילו יותר במנהל, ויכולה לפגוע במחויבות של מורות כלפי בתי הספר שלהן.

שנית, במאמרי ובממצאיי אפשר להשתמש כחומר עבור דיונים קבוצתיים בבתי ספר המונהגים על ידי מנהלים גברים. אפשר להרחיב דיונים אלו כדי לכלול פרקטיקות מגדריות (למשל, "כך אמרתי כך יעשה" לעומת "כך נאמר וכך נעשה"; ראה Martin, 2003) ואפילו איזון בין עבודה לחיים (ראה Smithson and Stokoe, 2005). שלישית, התובנות של מחקרי יכולות לתרום לקביעת מדיניות. מחבור במנהלים הפך לבעיית מדיניות בהרבה מדינות מערביות (Barty, Thomson, Blackmore, and Sachs 2005; Papa Jr. and Baxter 2005; Williams 2001). מצב זה עודד קובעי מדיניות להיות יותר אקטיביים ולנסות למשוך מועמדים מבחוץ, לרוב גברים, לעמדת המנהל כדי למלא את החלל ולהעלות את המעמד של המקצוע. לדוגמה, בישראל, אנשי צבא בדימוס, בעיקר גברים, לעתים קרובות מתחילים קריירה שנייה כמנהלי בית-ספר (Schneider, 2004). היקף התופעה אינו ידוע, אך הממצאים ממחקר זה מעלים את השאלה האם תופעה זו מועילה, במיוחד בבתי ספר יסודיים. בצבא, דימיון דמוגרפי נמצא

כקשור באופן חלש בלבד לשביעות הרצון של המועסקים ממנהלם ומעבודתם לאורך זמן (Vecchio and Bullis, 2001); כפי שראינו, ההשפעה של דימיון דמוגרפי בחינוך היא שונה. בעוד שהצבא הוא סביבה עם דומיננטיות גברית, גם מבחינת ההרכב המגדרי וגם מבחינת תרבותית, החינוך היסודי הוא סביבה עם דומיננטיות נשית (Allan, 1994). על כן, לייבוא מועמדים להנהלה, במיוחד גברים ללא ניסיון בסביבת עבודה נשית או חינוכית, עשויות להיות השלכות שליליות.

5.3 סיכום

העבודה הנוכחית היא חלק מזרם של פסיכולוגיה ארגונית ביקורתית המתייחסת לפרטים לא כישויות אובייקטיביות, אלא כפוטנציאלים סובייקטיביים (Islam and Zyphur 2008; Rogers 2003). אם כן, האופן בו המציאות מובנית חברתית משפיע רבות על האופן בו פרטים מגלמים את זהויותיהם (למשל, ביטוייהם החיצוניים, עמדותיהם והתנהגותם). הממצאים שלי תומכים בחשיבותה של הבחינה הפסיכולוגית על מנהיגות חינוכית, במיוחד ביחס למגדר. אין זה ברור מדוע מגדר נותר נושא ממנו מתעלמים במחקר על מנהל חינוך. ייתכן וזה קשור לשליטה גברית במחקר על מנהל חינוך, המעצבת את ההשקפה על השדה מעיניים גבריות (Shakeshaft, 1989). כתוצאה מכך, לא ידוע הרבה על האופן בו מגדר משפיע על העמדות והפעולות של מנהלים ומורים אלו כפי אלו וכלפי הארגון כמכלול. תחום מחקר זה כמעט ולא זכה לבחינה, ובה בעת, הוא רלוונטי מאוד להבנת מנהיגות בחינוך ברחבי העולם.

רשימת מקורות

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allan, J. (1994). *Anomaly as exemplar: The meanings of role-modeling for men elementary teachers*. Dubuque, IA: Tri-College Department of Education, Loras College.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*(3), 252–276. doi: 10.1006/jvbe.1996.0043
- Alvesson, M. (1998). Gender relations and identity at work: A case study of masculinities and femininities in an advertising agency. *Human Relations, 51*(8), 969–1005. doi: 10.1177/001872679805100801
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 26*(1), 1–14. doi: 10.2307/2392596
- Avery, D. R., McKay, P. F., & Wilson, D. C. (2008). What are the odds? How demographic similarity affects the prevalence of perceived employment discrimination. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 235–249. doi: 10.1037/0021-9010.93.2.235
- Avery, D. R., Wang, M., Volpone, S. D., & Zhou, L. (2013). Different strokes for different folks: The impact of sex dissimilarity in the empowerment-

- performance relationship: *Personnel Psychology*, 66(3), 757–784. doi: 10.1111/peps.12032
- Ayman, R., & Korabik, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *American Psychologist*, 65(3), 157–170. doi: 10.1037/a0018806
- Barkol, R. (2005). Management of a school as a second career: The case of (retired) IDF officers- from command to management in the education system. In I. Kupferberg & E. Olshtain (Eds.), *Discourse in education* (pp. 306-331). Tel Aviv: The Mofet Institute. (Hebrew).
- Barnett, J. H., & Karson, M. J. (1989). Managers, values, and executive decisions: An exploration of the role of gender, career stage, organizational level, function, and the importance of ethics, relationships and results in managerial decision-making. *Journal of Business Ethics*, 8(10), 747–771. doi: 10.1007/BF0038377
- Barty, K., Thomson, P., Blackmore, J., & Sachs, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 1–18. doi: 10.1007/BF03216824
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of a leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538–1567. doi: 10.2307/257068
- Berkovich, I. (2014). Neo-liberal governance and the 'new professionalism' of Israeli principals. *Comparative Education Review*, 58(3), 428-456. doi: 10.1086/676403

- Blackmore, J. (1996). Doing "emotional labour" in the education market place: Stories from the field of women in management. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(3), 337–349. doi: 10.1080/0159630960170304
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.003
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 314–329. doi: 10.1177/0013161X92028003005
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Carter, M. Z., Mossholder, K. W., Feild, H. S., & Armenakis, A. A. (2014). Transformational leadership, interactional justice, and organizational citizenship behavior: The effects of racial and gender dissimilarity between supervisors and subordinates. *Group & Organization Management*, 39(6), 691–719. doi: 10.1177/1059601114551605
- CBS. (2013) *The face of society - Report 2*. Jerusalem: The Central Bureau of Statistics. [In Hebrew]

-
- Chusmir, L. H. (1990). Men who make nontraditional career choices. *Journal of Counseling & Development, 69*(1), 11–16. doi: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb01446.x
- Cross, S., & Bagilhole, B. (2002). Girls' jobs for the boys? Men, masculinity and non-traditional occupations. *Gender, Work and Organization, 9*(2), 204–226. doi: 10.1111/1468-0432.00156
- DeRue, D. S., & Morgeson, F. P. (2007). Stability and change in person-team and person-role fit over time: The effects of growth satisfaction, performance, and general self-efficacy. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1242–1253. doi: 10.1037/0021-9010.92.5.1242
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 611–628. doi: 10.1037/0021-9010.87.4.611
- Duck, S. W. (1977). *The study of acquaintance*. Farnborough: Saxon House.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A Meta-Analysis. *Educational Administration Quarterly, 28*(1), 76–102. doi: 10.1177/0013161X92028001004
- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. *Academy of Management Learning & Education, 10*(3), 474–493. doi: 10.5465/amle.2010.0046
- Foley, S., Linnehan, F., Greenhaus, J. H., & Weer, C. H. (2006). The impact of gender similarity, racial similarity, and work culture on family-

- supportive supervision. *Group & Organization Management*, 31(4), 420–441. doi: 10.1177/1059601106286884
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: primary teachers "performing" and "caring." *Gender and Education*, 17(3), 271–287. doi: 10.1080/09540250500145114
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goldberg, C. B., Riordan, C., & Schaffer, B. S. (2010). Does social identity theory underlie relational demography? A test of the moderating effects of uncertainty reduction and status enhancement on similarity effects. *Human Relations*, 63(7), 903–926. doi: 10.1177/0018726709347158
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178. doi: 10.2307/2092623
- Guillaume, C., & Pochic, S. (2009). What would you sacrifice? Access to top management and the work–life balance. *Gender, Work & Organization*, 16(1), 14–36. doi: 10.1111/j.1468-0432.2007.00354.x
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194–212. doi: 10.1108/09578231311304706

-
- Harrison, D. A., Price, K. H., & Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, *41*(1), 96–107. doi: 10.2307/256901
- Hoffman, R. M., & Borders, L. D. (2001). Twenty-five years after the Bem Sex-Role Inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*(1), 39-55. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-06272-004>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.), *Essential ideas for the reform of American schools* (pp. 87–114). Greenwich, CT: Information Age.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 565–575. doi: 10.1016/j.tate.2009.08.006
- IISL (2012). *School principals: Situation report and future trends*. Jerusalem: Israel Institute for School Leadership. [In Hebrew]

-
- Islam, G., & Zyphur, M. J. (2008). Concepts and directions in critical industrial/organizational psychology. In D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin (Eds.), *Critical Psychology: An Introduction* (2nd ed., pp. 110-135). London: Sage Publications.
- Johnson, R. E., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2010). "Who I am depends on how fairly I'm treated": Effects of justice on self-identity and regulatory focus: justice and motivation. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(12), 3020–3058. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00691.x
- Kelan, E. K. (2010). Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work & Organization, 17*(2), 174–194. doi: 10.1111/j.1468-0432.2009.00459.x
- Klein, U. (1999). "Our best boys": The gendered nature of civil-military relations in Israel. *Men and Masculinities, 2*(1), 47–65. doi: 10.1177/1097184X99002001004
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior, 16*(4), 319–333. doi: 10.1002/job.4030160404
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Cioci, M. (1993). Teachers and principals: Gender-related perceptions of leadership and power in secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 153–180. doi: 10.3102/01623737015002153

-
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177–199. doi: 10.1080/15700760500244769
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 662–674. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.662
- Lowenthal, M. F., & Haven, C. (1968). Interaction and adaptation: Intimacy as a critical variable. *American Sociological Review, 33*(1), 20-30. doi: 10.2307/2092237
- Martin, P. Y. (2003). "Said and done" versus "saying and doing": Gendering practices, practicing gender at work. *Gender & Society, 17*(3), 342–366. doi: 10.1177/0891243203017003002
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal, 38*(1), 24–59. doi: 10.2307/256727
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*(1), 61–89. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (2002). Socialization and trust in work groups. *Group Processes & Intergroup Relations, 5*(3), 185–201. doi: 10.1177/1368430202005003001

-
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York, NY: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224–247.
doi: 10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260–277. doi: 10.1108/09578230510594796
- NCES. (2013a). *Characteristics of public and private elementary and secondary school teachers in the United States: Results from the 2011–12 schools and staffing survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, NCES.
- NCES. (2013b). *Characteristics of public and private elementary and secondary school principals in the United States: Results from the 2011–12 schools and staffing survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, NCES.
- O'Connor, L. (2015, February 11). Where are all the female headteachers? *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com>
- Oplatka, I. (2001). 'I changed my management style': The cross-gender transition of women headteachers in mid-career. *School Leadership & Management, 21*(2), 219–233. doi: 10.1080/13632430120054781

- Papa Jr., F., & Baxter, I. A. (2005). Dispelling the myths and confirming the truths of the imminent shortage of principals: The case of New York State. *Planning and Changing, 36*(3/4), 217–234. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ737684>
- Paton, G. (2013, February 5). Teaching in primary schools 'still seen as a woman's job'. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research, 42*(3), 237–249. doi: 10.1080/001318800440579
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology, 59*(5), 603–609. doi: 10.1037/h0037335
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly, 48*(1), 39–85. doi: 10.1177/0013161X11417126
- Rogers, W. S. (2003). *Social psychology: Experimental and critical approaches*. Maidenhead: Open University Press.
- Sacco, J. M., Scheu, C. R., Ryan, A. M., & Schmitt, N. (2003). An investigation of race and sex similarity effects in interviews: A multilevel approach to relational demography. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 852–865. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.852

-
- Sanchez-Hucles, J. V., & Davis, D. D. (2010). Women and women of color in leadership: Complexity, identity, and intersectionality. *American Psychologist, 65*(3), 171–181. doi: 10.1037/a0017459
- Schneider, A. (2004). *Transforming retired military officers into school principals in Israel* (Unpublished doctoral dissertation). University of Leicester, Leicester .
- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly, 25*(4), 324–337. doi: 10.1177/0013161X89025004002
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly, 16*(2), 143-150. doi: 10.2307/2391824
- Simpson, R. (2004). Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations. *Work, Employment and Society, 18*(2), 349–368. doi: 10.1177/09500172004042773
- Smithson, J., & Stokoe, E. H. (2005). Discourses of work-life balance: Negotiating “genderblind” terms in organizations. *Gender, Work and Organization, 12*(2), 147–168. doi: 10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly, 22*(1), 46-56. doi: 10.2307/2391745
- Stokes, J. P., & Wilson, D. G. (1984). The inventory of socially supportive behaviors: Dimensionality, prediction, and gender differences.

- American Journal of Community Psychology*, 12(1), 53–69. doi: 10.1007/BF00896928
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72(1), 17–24. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40364817?seq=1#page_scan_tab_contents
- Tarter, C. J., Bliss, J. R., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 294–308. doi: 10.1177/0013161X89025003005
- Tetrick, L. E., & Farkas, A. J. (1988). A longitudinal examination of the dimensionality and stability of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ). *Educational and Psychological Measurement*, 48(3), 723–735. doi: 10.1177/0013164488483021
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matter: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turban, D. B., Dougherty, T. W., & Lee, F. K. (2002). Gender, race, and perceived similarity effects in developmental relationships: The moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 240–262. doi: 10.1006/jvbe.2001.1855
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford & New York: Blackwell.

- Valmer, T. (2012, July 25). 15 minutes and you got the job: This is how school principals are choose. *YNET*. (Hebrew). Retrieved from <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4259494,00.html>
- Vaux, A. (1985). Variations in social support associated with gender, ethnicity, and age. *Journal of Social Issues, 41*(1), 89–110. doi: 10.1111/j.1540-4560.1985.tb01118.x
- Vecchio, R. P., & Bullis, R. C. (2001). Moderators of the influence of supervisor–subordinate similarity on subordinate outcomes. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 884–896. doi: 10.1037/0021-9010.86.5.884
- Vinkenburg, C. J., van Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly, 22*(1), 10–21. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.12.003
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458–495. doi: 10.1177/0013161X08321502
- Williams, T. R. (2001). *Unrecognized exodus, unaccepted accountability: The looming shortage of principals and vice principals in Ontario public school boards*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Yang, J., Mossholder, K. W., & Peng, T. K. (2009). Supervisory procedural justice effects: The mediating roles of cognitive and affective trust. *The*

Leadership Quarterly, 20(2), 143–154. doi:

10.1016/j.leaqua.2009.01.009

Yonah, Y. (2005). Israel as a multicultural democracy: challenges and

obstacles. *Israel Affairs*, 11(1), 95–116. doi:

10.1080/1353712042000324472

Zeinabadi, H. (2014). Principal-teacher high-quality exchange indicators and

student achievement: testing a model. *Journal of Educational*

Administration, 52(3), 404–420. doi: 10.1108/JEA-05-2012-0056

Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job

satisfaction, and organizational commitment in organizational

citizenship behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social

exchange model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472–

1481. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.387