

מאתוס אישי לחזון ארגוני: נרטיבים של מנהיגים חינוכיים בעלי חזון¹

רעיה יואלי² ויצחק ברקוביץ

מטרת המחקר- מנהיגים חינוכיים מוצלחים ובעלי חזון מקדמים חזון משותף במחויבות גדולה ומצליחים לחבר אליו חברים אחרים בארגון. למרות זאת, המקור למחויבותם האישית לחזון הארגוני טרם היוותה נושא למחקר נרחב. מחקר זה מתכוון לתקן זאת, על ידי חקירת האתוס האישי של מנהיגים; דהיינו החוויות והערכים האישיים שלהם המעצבים את מניעיהם ואת אישיותם. בנוסף, מחקר זה גם לוקח בחשבון את ההשפעה של אתוס אישי על תוכן החזון המקודם בארגונים חינוכיים. לבסוף, הוא בוחן את הקשר בין חזונם האישי של מנהיגים לבין החזון הארגוני אותו הם מקדמים.

שיטה- ראיונות חצי-מובנים נערכו עם מנהיגים חינוכיים בעלי חזון. ראיונות אלה היו נרטיביים באופיים וכוונתם הייתה לחקור את תהליך ההתפתחות ואת היחס ההדדי של חזון אישי וארגוני במסגרת עבודה חינוכית.

ממצאים- הנתונים מצביעים על כך שמנהיגים חינוכיים בעלי חזון לא מפרידים את חזונם האישי מחזונם הארגוני. יתר על כן, המנהיגים החינוכיים שרואיינו סיפרו על חוויות מעצבות אשר השפיעו על השקפת עולמם ועיצבו את האתוס האישי שלהם. אתוס אישי הוכח כרכיב מרכזי בעיצוב החזון האישי והארגוני של המנהיגים. ארבעה גורמים בולטים עלו כמרכזיים באתוס האישי של מנהיגים חינוכיים: זהות, תרבות וערכים, ניסיון מקצועי ומשפחה.

תרומה מקורית- הממצאים מציעים כי על מנהיגים חינוכיים לקחת חלק בתהליך של רפלקציה-עצמית אם ברצונם לעצב חזון אישי משמעותי אליו הם יכולים להתחייב. בנוסף, התובנות של מנהיגים בנוגע למה חשוב עבורם יכולות לאפשר דיאלוג פתוח עם חברים אחרים בארגון בכדי לפתח חזון משותף.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Yoeli, R., & Berkovich, I. (2010). From personal ethos to organizational vision: Narratives of visionary educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(4), 451 – 467.

² תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל רעיה יואלי, האוניברסיטה העברית- yoelizr6@013.net.il

1. מבוא

בשנים האחרונות היינו עדים למספר גובר של בתי ספר וארגונים חינוכיים לא ממשלתיים המעצבים חזון משלהם, כדרך לנווט פעילות ארגונית, לעתים קרובות בצורה של "אני-מאמין" או של דוקטרינה רשמית. תופעה זו קשורה, יחד עם דברים אחרים, להנחה שחזון ממקד את האנרגיה בתוך הארגון ומגביר את היעילות שלו (Bogler and Nir, 2001). יתר על כן, נטען שחזון משותף בארגון נותן מרץ ופוקוס ללמידה ארגונית (Wang et al., 2004), מאחד אנשים סביב הדימוי של העתיד הרצוי, ויוצר מחויבות הדדית בינם (Senge, 1990).

למעשה, רוב החוקרים מסכימים על כך שחזון הוא רכיב חשוב בכל ארגון ושהוא הכרחי עבור הצלחה ארגונית (Bennis and Nanus, 1985; Senge, 1990; Collins and Porras, 1994; Sergiovanni, 1995; Frese et al., 2003). התהליך של עיצוב חזון הוא ארוך ומורכב, ובדרך כלל מתחיל מהאתוס האישי הייחודי של המנהיג. לפי כ"ץ (1999), כשהוא מעצב אתוס אישי, המנהיג "מנסה להתחקות אחר הדברים שמניעים אותו להשפיע, מנסה לזהות איזו מציאות הוא רוצה לקדם, ומנסה ללמוד מהאנשים שהשפיעו עליו ומחוויות עבר" (עמ' 135). האתוס משקף את דפוסי החשיבה והפעולה שלו (שם), וככזה הוא משפיע משמעותית על חזונו האישי עבור הארגון.

מחקרים שונים התמקדו במאפיינים המגוונים אותם ניתן לייחס לחזונות ארגוניים-חינוכיים. לדוגמא, לארווד ועמיתיו (Larwood et al., 1995) מסווגים מבעים של חזון לפי רמת החדשנות, הקושי והגמישות שלהם; בעוד קורלנד (2006) מסווגת שלושה סוגים של חזונות בית-ספריים לפי תוכנם: מוכווני משימה, מעוררי השראה ומוכווני תקשורת.

אולם, מרבית המחקרים בתחום זה התעלמו מהמערך המורכב של מערכות יחסים בין תהליך הפיתוח של חזון ארגוני לבין תוכנו (Larwood et al., 1995). כתוצאה מכך, לא נערכו מחקרים החוקרים את השפעתם של חוויות עבר וערכים המעצבים את אישיותם ומניעיהם של מנהיגים- כלומר, את האתוס האישי של המנהיגים- על התוכן של החזון אותו הם מקדמים בארגוניהם. התרומה החדשנית של מחקר נרטיבי זה היא האור אותו הוא שופך על מערכת יחסים זו, דרך השימוש בנרטיבים אישיים-מקצועיים.

2. חזון ארגוני

קיימות הגדרות רבות למושג "חזון ארגוני". רובן חולקות את הדעה לפיה חזון ארגוני משקף אידיאל רצוי לפעולתו של הארגון (לוי, 2000; Garcia-; Daft, 1999; Morales et al., 2006). לעתים קרובות, חזון מתואר כמצפן ארגוני המצביע על הכיוון אליו צריך הארגון לשאוף (לוי, 2000). מספר חוקרים מרחיבים את ההגדרה של חזון כדי לכלול בו הן מטרות ארגוניות והן אסטרטגיות להשגתן (Yukl, 1998). אחרים מדגישים ערכים משותפים (Berson, Shamir, Avolio and Popper, 2001). לפי כ"ץ (1999) חזון ארגוני מוצלח מסמן עקרונות וערכים המנחים את השגרה היומיומית של הארגון ומבנים עבורו משמעות. בנוסף, נטען שלחזון יש תפקיד חשוב ביצירה של זהות ארגונית ייחודית, על ידי איחוד חברי הארגון והגברת תחושת המחויבות וההשתייכות שלהם (Landau et al., 2006).

הרעיון של חזון הוא ללא ספק בעל חשיבות עצומה עבור ארגונים ממספר סיבות. חזון נתפס כמכוון את הארגון וחבריו לעבר ערכים וסטנדרטים אחידים, כמו גם כמעודד מחויבות בכל רמות הארגון (Bennis and Nanus, 1985; Garcia-Morales et al., 2006). הוא משמש כ"דבק" המחזיק ביחד יחידות ופעילויות ארגוניות שונות (כ"ץ, 1999), ומאפשר לכל חבר לשלב את רצונותיו וצרכיו עם מטרות הארגון ועם נתיבי ההתפתחות העתידיים שלו. ככזה, חזון הוא רכיב חשוב בהעלאת המוטיבציה של חברים בארגון (Bennis and Nanus, 1985). בנוסף, נטען שחזון עתידי משותף, ראוי ובר השגה, דוחף את הארגון להצטיין ולהצליח יותר בטווח הרחוק (Nanus, 1992).

בהמשך לכך, נגרס כי חזון ארגוני הוא רכיב מרכזי לא פחות בסביבות חינוכיות. סקירה ספרותית שנערכה לא מכבר מראה כי חזון בית-ספרי עשוי לשמש מדד לביצועים של בתי ספר וכי הוא גורם משמעותי בתכנון תכנית הלימודים, שיטות הלימוד ובפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי (קורלנד, 2006). בכל אחד מהתחומים האלו, בתי ספר בעלי חזון נחשבים כיעילים יותר בהשגת מטרותיהם (שם).

הצלחתו של חזון ארגוני תלויה רבות בתהליך הפיתוח שלו. התהליך מתואר כמורכב והדרגתי. לדוגמא, כ"ץ (1999) ונאנוס (Nanus, 1992) מציגים מודל בעל חמישה שלבים המדגים כיצד יש ליצור חזון ולממש אותו. המודל כולל את השלבים הבאים: (1) ניסוח האתוס האישי של המנהיג; (2) היצירה של

חזון ארגוני על ידי המנהיג בשיתוף עם חברים אחרים בארגון; (3) ניסוח ומיקוד של החזון הארגוני; (4) הפיכת החזון למוחשי על ידי זיהוי הזדמנויות להטמעה שלו; ו- (5) שילוב החזון בתוך הפעילות הארגונית והפיכתו ל-"אמיתי". צ'אנס (Chance, 1992) מציג מודל דומה שמטרתו לסייע למנהלי בית-ספר לפתח חזון בית-ספרי. מודל זה כולל שלושה שלבים: (1) הערכה –עצמית ופיתוח חזון אישי מצדו של המנהל; (2) ניסוח חזון בית-ספרי; ו- (3) העברה והטמעה שלו.

האופן בו מודלים אלו מובנים מדגיש את החשיבות, שלא לומר המרכזיות, של המנהיג בפיתוח חזון ארגוני. מנהיגות בעלת-חזון לא רק מקדמת את החזון הארגוני על ידי מתן השראה לאנשים (Foster and Akdere, 2007), אלא גם מפעילה השפעה אישית על הגדרתו (Chance, 1992).

3. חזון אישי ואתוס אישי

למרות שהניסוח של חזון ארגוני אמור להיות תהליך בו חברי הארגון לוקחים חלק, רוב הזמן הוא מוגדר על ידי המנהיג ולא על ידי המונהגים (Bennis and Nanus, 1985). מצב בו חזון ארגוני מתקיים ללא נוכחות מנהיג בעל חזון (Foster and Akdere, 2007) הוא היוצא מן הכלל ולא הכלל. חזון ארגוני מתחיל ברמה האישית (Crossan and Mazutis, 2008), כך שהוא תלוי באתוס האישי של המנהיג, המייצג את רצונו האישי בנוגע לעתיד הארגון (Chance, 1992). יתר על כן, לחזונו האישי של המנהיג יש תפקיד חשוב כנקודת פתיחה וכבסיס לפיתוח חזון משותף עם שאר חברי הארגון (Manasse, 1986). המנהיג בעל החזון נתקל אם כך באתגרים רבים בסביבה הארגונית הפנימית כמו גם בסביבה החיצונית. ראשית, מבחינה פנימית, הוא חייב להיות מודל לחיקוי מנהיגותי שיכול לשנות תפיסות, להביע, לחלוק ולצמצם התנגדויות, לקבוע מסלול ולהגדיר אתגרים. שנית, מבחינה חיצונית, הוא חייב לדבר בעד החזון ולנסות למכור אותו; להביא לתמיכה ולהיות נציגו (Nanus, 1992).

כתוצאה מכך, חשוב לבחון בזהירות את האתוס האישי של המנהיג, המשפיע על הניסוח של חזונו האישי. האתוס הזה משקף את ערכיו ואמונותיו של המנהיג (Chance, 1992) ומשפיע על דפוסי מחשבתו ופעולתו בכל מסגרת ובכל הקשר (כ"ץ, 1999). האתוס האישי מציג גורמי הנעה המובילים להשפעה

של המנהיג והוא קשור מאוד למטרה אותה המנהיג רוצה לקדם. תהליך ניסוח האתוס האישי של המנהיג מתואר ככולל רפלקציה ובחינה אישית (Shamir and Eilam, 2005; Crossan and Mazutis, 2008), לפעמים תחת ההנחייה של אחרים או בשיתוף פעולה עמם. האתוס מעוצב ומותאם על ידי חוויותיו האישיות, חוויותיו המקצועיות והארגוניות, צרכיו ורצונותיו, ערכיו, אישיותו ויכולותיו של המנהיג (כ"ץ, 1999).

בספרות נטען שערכיו האישיים של המנהיג הם המפתח להבנה של חזונו האישי (Chance, 1992). מערכת הערכים נחשבת כיציבה והיא משוערת כמלווה את האדם לכל אורך חייו (שם). מאחר והמנהיג בעל החזון מנסה ליצוק את ערכיו האישיים לתוך הארגון אותו הוא מוביל (Murphy, 2000; Crossan and Mazutis, 2008), ייתכן וניתן יהיה לזהות הדהוד של אותם ערכים בחזון אותו הוא ניסח. כמו כן, נגרס כי למרות החשיבות של אילוצים ארגוניים וסביבתיים בניסוח חזון, הם משחקים תפקיד משני בעיניו של המנהיג בעל החזון כשהוא מפתח את החזון (Chance, 1992). צ'אנס מוסיף שהאופן בו המנהיג מנתח את המציאות הארגונית משקף את ערכיו האישיים. כך, אתוס אישי למעשה משפיע גם על התפיסה של המציאות הארגונית הנוכחית וגם על התפיסה של המציאות הארגונית הרצויה. הרכיבים של האתוס האישי אותם מנסה המנהיג להטמיע לתוך החזון הארגוני הם הרכיבים המניעים את מחויבותו להפיץ את אותו חזון ולזכות בתמיכתם של אחרים.

חשוב לציין שלפעמים קיימת הבחנה בין חזונו האישי של המנהיג לבין החזון הארגוני, מאחר וחזונו לא תמיד הופך לחזון המשותף של שותפיו הארגוניים. במטרה להפיץ וליישם את חזונו האישי בקרב הארגון, המנהיג חייב לקיים דיאלוג פתוח עם חברי הארגון, ולבחון כיצד החזון הארגוני שלו מתקבל על ידי שותפיו (Bogler and Nir, 2001). מנהיגים בעלי חזון המזוהים ברבים ככאלה הם אלו המסוגלים לשמור על קשר חזק בין חזונם האישי לבין החזון הארגוני (Shamir and Eilam, 2005). לדוגמא, נטען כי מנהיגות בעלת חזון משנה את האקלים הארגוני ונותנת אפשרות לעובדים להבין ולקבל את תוכניותיו של המנהיג (Larwood et al., 1995). במצב זה, חזונו האישי של המנהיג וחזונו הארגוני משלימים זה את זה (כ"ץ, 1999).

4. שיטה

שיטת המחקר של עבודה זו הינה איכותנית והיא שואבת מהגישה הפנומנולוגית שמטרתה לחשוף ולהבין את החוויה הסובייקטיבית של הפרט כפי שהיא נתפסת על ידו (Strauss and Corbin, 1990). לצורך מטרה זו, מחקר זה עושה שימוש בראיונות נרטיביים המתמקדים בסיפוריהם של מנהיגים בעלי חזון. הנרטיבים נתפסים כסכמות קוגניטיביות בהן אנשים מארגנים את חייהם ואת זהותם (Sarbin, 1986). הניתוח מבוסס על בהירות, סיבתיות וכוונה. האדם נותן לחייו ולחוויותיו משמעות דרך הפעולה של סיפור, וסיפורים אלה בעצמם מעצבים את חייו ואת מערכות היחסים שלו (White and Epston, 1990). סיפורו של אדם מסביר את הדרך בה מקשר את עצמו לאירועים שהם בעלי משמעות בעיניו, ובאופן זה הוא פותח צוהר אל עולמו הפנימי של האדם (Lieblich, Tuval- Maschiach and Zilber, 1998).

קיים קונצנזוס בספרות על כך שמנהיגים בעלי חזון יכולים או אמורים להיות מסוגלים לבטא את ההצהרה של חזונם הארגוני באופן ברור (Larwood et al., 1995). גישת הריאיון נבחרה מתוך ההנחה שפרט מסוים יכול לארגן את סיפור חייו בתוך נרטיב הוליסטי הנותן משמעות לכל אירוע ומקום (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995). באופן זה ניתן לשפוך אור על מניעיו האישיים של המנהיג ועל המשמעויות המוחזקים בידיו בעודו מקדם חזון ארגוני ספציפי.

4.1 מדגם

39 מנהיגים חינוכיים בעלי חזון מהמגזר הציבורי ומהמגזר השלישי השתתפו במחקר זה, כולל 27 נשים ו-12 גברים. המטרה הייתה לראיין מנהיגים חינוכיים מוצלחים עם חזונות מוגדרים וברורים. המרואיינים כללו מנהלים של מנהלי בתי ספר יסודיים, מנהלי תיכונים, מנהלים מהחינוך המיוחד, מנהלי בתי ספר בתוך בתי חולים, מפקחים, מנהלים של תכניות הכשרה חינוכיות עבור מורים ומנהלים, ובכירים במשרד החינוך.

4.2 הליך המחקר

המחקר מבוסס על ראיונות עומק חצי-מובנים בעלי אופי אישי-מקצועי. המנהיגים בעלי החזון נשאלו לגבי הארגון אותו הם מובילים, חזונם הארגוני והאתוס האישי שלהם. הראיונות מתחילים עם שאלה פתוחה המזמינה את המראיין לדבר על הארגון ועל חזונו. לאחר שהמראיין מסיים לתת את הנרטיב הראשוני לו, המראיין מנסה להרחיב עם שאלות הקשורות לזמנים ולמצבים הספציפיים, ולביטויים שונים של אותו נרטיב. באופן זה, המראיין מתבקש להרחיב ולהעשיר את סיפורו. לדוגמא: "האם תוכל להרחיב ולתאר את הזמן בו החל התהליך הזה?", "האם תוכל לתאר את המצב בו דיווחת לצוותך על ההחלטה הזאת?", "האם אתה זוכר את הפגישה בה התקיים הוויכוח הזה?" בשלב הסופי של הריאיון המראיין נשאל בנוגע לנושאים שלא עלו בריאיון, או לעניינים המצריכים הסבר נוסף. דוגמאות לשאלות כאלה כוללות: "ספר לי על השותפים שעזרו לך ליישם את החזון?", "מהם הערכים החשובים ביותר עבורך ביישום החזון?", "האם אתה יכול להיזכר באירוע שמתמצת את הקושי אותו חווית כחלק מהתהליך של מימוש החזון שלך?"

הסיפור הנרטיבי העולה מהריאיון משקף את זהותו והשקפת עולמו של המנהיג, כמו גם את יחסיו עם אחרים ועם סביבתו. בנוסף הוא חושף את האופן בו המנהיג מארגן ומבנה את עולמו הפנימי האישי והמקצועי (Mitchell, 1981). בכך הריאיון הנרטיבי מאפשר את הגעה ל- "תיאור עשיר" של האתוס האישי והחזון הארגוני של המנהיג.

המטרה של הניתוח האיכותני היא ליצוק משמעות לתוך טקסט לא ברור דרך פרשנות הגיונית בעלת עקיבות פנימית (בילו, 1986). ניתוח נרטיבי מפענח וחושף את תהליכי הפרשנות והבחירה אותם מספר הסיפור מחיל על המציאות במטרה ליצור את הסיפור. מחקר זה עושה שימוש בשיטת ניתוח שהוצעה לראשונה על ידי Giorgi (1975), המאפשרת ניתוח של מציאות חברתית מנקודת המבט הסובייקטיבית של אלו החווים אותה. בשלב הראשון של הניתוח, הריאיון מחולק לקטגוריות של משמעות, כשכל קטגוריה מקבלת שם המגלם את התמה המרכזית שלה. בשלב השני, תמות מרכזיות הקשורות לנושא המחקר נבחנות ומחולקות לקבוצות. בשלב השלישי, נעשה ניסיון להסביר תיאורטית

את התופעה הנבחנת על ידי ניתוח של תמות-העל של כל סיפור בנפרד ושל כל הסיפורים ביחד.

5. ממצאים

במהלך הראיונות המקיפים, המנהיגים החינוכיים מעלים נרטיבים המארגנים את השקפתם על חזונם האישי והארגוני, כמו גם את השקפתם על החזון האישי שסיפק להם את ההשראה לפתח את החזון. ניתוח איכותני של סיפוריהם האישיים-מקצועיים של המנהיגים מתחיל עם סיווג הנתונים לשתי קטגוריות עיקריות. הקטגוריה הראשונה בוחנת את המנגנונים הפרשניים באמצעותם המנהיג הבנה את חזונו הארגוני לאור חזונו האישי. השנייה חושפת את טבע היחסים בין חזונו האישי לבין חזונו הארגוני של המנהיג. החלק הראשון של הממצאים חושף את חוסר ההפרדה בין החזונות האישיים והארגוניים של מנהיגים; החלק השני מראה כיצד חזונם האישי של מנהיגים משפיע על החזון הארגוני אותו הם מעצבים ומקדמים בתוך ארגוניהם.

במהלך הראיונות, מנהיגים חושפים את חזונם בדרכים גלויות וסמויות כאחד. כל אחד מהסיפורים האישיים-מקצועיים מכיל התייחסויות המגדירות את הסיבות לקיומו של הארגון ומסבירות את מניעיו של המנהיג. על אף הממצא לפיו לכל מנהיג יש השקפת עולם ייחודית וערכים אישיים שונים בעיצוב חזונו, עלה כי כל החזונות הארגוניים כללו התמקדות בקידום רווחתם של ילדים.

5.1 "אני מרגישה כאילו זה התינוק שלי... אני מרגישה שזה אני"- העדר הפרדה בין חזון אישי לארגוני

בראיונות, מנהלים מתארים תחושה של השתייכות ותחושה של "בעלות" ביחס לארגוניהם. יתר על כן, במרבית הראיונות נוכחת הזדהות רגשית עמוקה עם החזון הארגוני. במקרים מסוימים זה גורם להם לתפוס את הארגון ואת החזון כמשקפים את זהותם ואת הערך העצמי שלהם. זה מתמצת היטב בתגובה של מנהלת ביחס לחזון הארגוני של בית ספרה: "אני מרגישה שזה התינוק שלי, אני יצרתי משהו מיוחד פה, משהו חדש, אני מרגישה שזה אני". המנהלת הזו מציינת

גם שאם בית הספר אי פעם ייסגר, היא תחווה תחושות אמיתיות של אובדן ואבל. מרואיין נוסף, שגם מציין שהארגון "זה הוא", מסביר את מקור החיבור הרגשי החזק אותו הוא חש כלפי החזון הארגוני באופן זה:

זו לא רק עבודה, זו סוג של שליחות. מה שנקרא ייעוד לחיים, אתה לא יכול לעשות את זה מתשע עד חמש. זה לא עניין של 'בערך', טוב, יאללה בוא נלך הביתה, זה לא. זה פשוט לא! ברגע שאתה מושקע באידיאולוגיה או ברעיון מסוים, יש לך הזדמנות לעשות משהו שהוא שלך, ושאתה מאמין בו לחלוטין. אז זה מושך אותך פנימה, זה מושך אותך פנימה.

תחושה ברורה של שליחות נוכחת בכל סיפורי המנהלים. תחושה זו של שליחות מסייעת לשלב את זהותם, מטרותיהם ואת חזונם האישי בתוך החזון הארגוני. בקרב חלק מהם, תחושת הייעוד מקורה בתחושה של הגשמת צרכים לא מסופקים. לדוגמא, מנהלת בית ספר אשר הייתה שותפה בייסוד של בית ספר לילדי עולים באחת מעיירות הפיתוח בישראל, מתארת את המקור למחויבותה הגדולה ליישום חזונה באופן זה:

הצרכים של המקום משכו אותי, תחושה שאני נחוצה פה ושפה חינוך הוא יותר חשוב מאשר במקומות אחרים בהם הוא נלקח כמובן מאליו... אני מרגישה מחויבות כלפי האנשים [כחברה] שהבאנו לפה... נמנעו מהם התנאים הראויים לפתח ולקדם את עצמם במדינה הזאת.

בקרב אחרים, תחושת הייעוד והמחויבות לחזון הארגוני מוצגת כצו עליון או אפילו כצורך פסיכולוגי. לדוגמא, מנהלת בית ספר אחת מסבירה את המשמעות של תחושת השליחות המלווה לחזונה: "לפני הרבה זמן אמרתי שאני בחיים לא ארצה להיות מורה. ברגע שזה השתנה, לא הייתה דרך חזרה. זה היה כמו גורל, יד מכוונת מלמעלה שמאירה אור על העובדה שאני צריכה לעבוד

בחינוך. " היא מוסיפה: "אומנות החינוך חייבת לזרום לך בוורידים, אחרת אתה לא יכול להיות מחנך, ברגע שזה זורם לך בוורידים אתה לא יכול לצאת מזה אפילו לשנייה." מנהלת פנימייה לבנות מעוטות אמצעים, מתארת את תחושת השליחות שלה כך: "העבודה עם נוער שלעולם לא היו לו הזדמנויות לממש את הפוטנציאל שלו, יצרה אצלי דחף חברתי חזק בעצמותי."

הראיונות מראים שמנהיגים בעלי חזון ממזגים בין חזונם האישי לזה הארגוני; ושלמעשה הם תופסים את הארגון כמקום לביטוי ולהגשמה של חזונם האישי. דרך הדגשת החשיבות של הקשר החזק שנוצר בין האישי למקצועי, חלק מהמנהלים מעלים חוויות אישיות בהן הם חשו חוסר התאמה בין השניים. הם טוענים שחוויות כאלה יוצרות דיסוננס קוגניטיבי ורגשי, המקשה על ההישארות בארגון לאורך זמן. רגשות אלה מתוארות בבירור על ידי אחת המרואיינות:

אני יודעת שכשהאמנתי במשהו והוא לא נעשה בדרך שהאמנתי שהוא צריך להיעשות, אז המשכתי הלאה, שיניתי את האווירה, שיניתי את הסדר. אחרת אתה מסתובב עם כאב בטן; אתה מלא בשאלות האם אתה עושה את הדבר הנכון או לא.

המנהיגים מציינים גם שחזונם האישי, אותו הם הביאו לארגון שלהם, משקף חוויות עבר. אחת המרואיינות הרחיבה בעניין: "חזון בית הספר היום, כפי שאני רואה אותו, מגיע מה"אני מאמין" שלי. זה כולל ערכים, אמונות, תפיסות וחוויות מזמנים שונים בחיי." השפעות אלו, המייצגות את האתוס האישי של המנהיג, מטביעות את חותמן על פעילותו המקצועית ועל החזון אותו הוא מפתח עבור ארגונו.

5.2 אתוס אישי כמקור לחזון ארגוני

כל אחד מהמנהלים החינוכיים שרואינו חושף אתוס אישי ייחודי, שמביא את עצמיות המנהל לידי ביטוי בהקשר הארגוני הספציפי תחתיו הוא פועל. הביטוי

של האתוס האישי מאפשר לנו לראות את הקשר הסמוי בין החזון האישי לארגוני של המנהיג. בדרך כלל, האתוס האישי של המנהיג מתפתח מחוויות עבר אשר השאירו חותם עמוק על השקפת עולמו ועל ערכיו. מהנרטיבים האישיים-מקצועיים ניתן לראות שמנהיגים בוחרים להדגיש היבטים מסוימים של האתוס שלהם. ארבעה גורמים בולטים המשפיעים על האתוס האישי עולים מסיפוריהם של המנהלים: זהות, תרבות וערכים, ניסיון מקצועי ומשפחה. גורמים אלה מזכרים בראיונות כמשמעותיים, בהרבה מקרים הכרחיים, לעיצוב החזון האישי והארגוני של המנהל. מרבית המנהלים מדגישים גורם בולט אחד, בעוד אחרים מתארים שילוב של גורמים.

"תכיר את עצמך, תהיה עצמך" - גורם הזהות (אני ועצמי, אני והחברה).

הנרטיבים של המרואיינים מראים שאתוס אישי עשוי להיבנות סביב הגורם של זהות. גורם הזהות מבוסס, מצד אחד, על מערכת היחסים הרפלקטיבית של אדם עם עצמו; ומצד שני, על מערכת היחסים שלו עם החברה בה הוא חי. לדוגמה, מספר מרואיינים מתארים השפעות מצטברות על האתוס האישי שלהם המגיעות מחוויות עבר של גילוי-עצמי אשר הגדירו את פעולותיהם ודפוסי מחשבתם. הדגמה לכך אפשר למצוא אצל מרואיין אשר ייסד ארגון לפיתוח מנהיגות בקרב בני נוער. המרואיין מספר על ילדותו:

אף פעם לא ידעתי מה אני רוצה לעשות כשאגדל; תמיד קיבלתי החלטות במטרה לדחות את ההחלטה הגדולה. 'טוב, בוא נלמד סוציולוגיה בתיכון כדי לדחות את ההחלטה, ובוא נלמד פסיכולוגיה כדי לעכב אותה עוד יותר'. למדתי כי חשבתי שזה לא מחייב. אם אתה רופא אז אתה רופא, אתה לא יכול להיות שום דבר אחר.

תהליך זה של חיפוש וגילוי עצמי הוא אבן פינה בחזון האישי והמקצועי של מרואיין זה. מאוחר יותר בריאיון, הוא אומר: "זה סיפור חיי, את זה הבנתי כבר מזמן ... לפתח אנשים כדי שיממשו את מלוא הפוטנציאל שלהם." לאחר

מכך, הוא מסביר שהמפתח של החזון הארגוני שלו הוא: "תכיר את עצמך, תהיה עצמך. זה הסיפור, דע מי אתה, מה אתה, ומה תהיה." מרואיינת אחרת, אשר מעצבת ומעבירה תכניות של מנהיגות חינוכית, מדברת על שינוי בזהות העצמית שלה, במהלך שנות השלושים לחייה, בעקבות אירועים טראומטיים בחייה. היא מתארת איך מות אחיה בתאונה, כמו גם ניתוח שהיא עברה, הציתו אצלה את התשוקה לקחת חלק אקטיבי במטרה להשפיע ולשנות את העולם:

התעוררתי מהניתוח ... והסתכלתי החוצה [מהחלון] ואמרתי לעצמי ... אני אלמד משהו שיכול ליצור שינוי בעולם הארוך הזה. אז מצד אחד יש את אחי שנהרג, ומצד שני פתאום הייתי צריכה להתעסק [עם ההשלכות של הניתוח] ... זה לא היה, לא היה משהו בילדות שלי ... כשהתעוררתי לאחר הניתוח שלי, זה היה תחילת השינוי, זה מה שהיה.

המרואיינת מרחיבה ומספרת על הרצון העז שלה "לעשות משהו שיוביל לשינוי אצל אנשים אחרים." רצונה להשפיע ולשנות קיבל מסגרת כשהיא מונתה להוביל את התכנית לפיתוח מנהיגות. היא אומרת שעל אף מסגרת העבודה הקיימת של התכנית, היא קיבלה יד חופשית בעיצוב של חזון חדש, ובחרה לקדם כזה של "הקמת בית לאלו הרוצים להיות מנהיגים חינוכיים, [בן] הם יוכלו לראות עצמם כעמיתים במקום מטפח, המכין אותם להוביל את מערכת החינוך." חזון ארגוני זה תואם את חזונה האישי ואת הצורך שלה להשפיע ולשנות את העולם לטובה.

מרואיינים אחרים מתארים כיצד החוויה של חיפוש אחר זהות יכולה ללבוש צורה חברתית יותר, אם עיצוב הזהות מקושר לחוויות חברתיות כמו מערכות יחסים ותקשורת עם אחרים. לדוגמא, אחת המרואיינות, מנהלת בית ספר, מתארת חוויית ילדות כמרכיב מרכזי באתוס האישי שלה. מרואיינת זו נזכרת איך כשהיא הייתה ילדה וגדלה בקהילה קטנה, היא אובחנה כמחוננת ועברה לפנימייה הרחק מהבית. היא מתארת את המעבר כמשבר אישי עקב העובדה שהיא נותקה מסביבתה הטבעית והתומכת. תחושות אלה של זרות

ודחייה חברתית באות לידי ביטוי כשהיא אומרת שבעוד שבעיירה שלה היא נחשבה לתלמידה מחוננת, בפנימייה היא נחשבה לתלמידה ממוצעת.

חויית הילדות הטראומטית השאירה את סימניה על המנהלת והיא משתקפת בחזון הארגוני אותו היא מציגה. בהגדרה של החזון הארגוני המנהלת טוענת ש- "חשוב לי שאנשים בארגון שלי יהיו שמחים, יאהבו את המקצוע, ויבחרו בו מתוך אהבה ולא מחוסר ברירה. אני רוצה לראות אושר, אמונה במקצוע, פתיחות, קבלה, אמפתיה, התמדה ולמידה." אפשר לראות כיצד חויית ילדות המאופיינת בעצבות, ניכור וטראומה משפיעה עליה בבגרותה בכך שהיא מקדמת חזון של סביבה ארגונית המלאה בקבלה ובשמחה. היא מוסיפה שהסביבה הארגונית האידיאלית מבחינתה היא:

מאוד נשית, תומכת, בעלת הרבה רגש... חצר בית ספר, שמועות ורכילות... פחות קונקרטי. היא פחות ממוקדת במשימות והספקים. פחות כלכלית בגישה שלה, יותר חינוכית. יש אווירה משפחתית, קרבה, סלחנות, בלי היררכיה, הכל נשאר במשפחה.

הנרטיבים של מנהלת זו מספקים את הקשר בין חוייתה האישית של זרות חברתית כילדה, לבין חזונה המכוון כלפי פיתוח סביבה ארגונית אינטימית ותומכת. ההשפעה החברתית על זהות אישית ניכרת גם אצל מרואיינת אחרת, אשר כיום עומדת בראש בית ספר אלטרנטיבי. המרואיינת מעידה על עצמה:

תמיד הרגשתי שונה, איך שנראיתי, התלבשתי שונה, הייתי קרחת, עגילים במקומות לא שגרתיים, נזם באף, קעקועים. תמיד הרגשתי שעלי להתעמת עם הסטיגמה של להיות שונה וזה לקח ממני הרבה אנרגיה.

המנהלת הזו אומרת שהאחידות וחוסר הגמישות במערכת החינוך העלתה את רמת הלחץ כשהיא הייתה בבית הספר. היא מזכירה ש- "כבר בגיל חמש, כששמו אותי בגן, טיפסתי מעל הגדר והלכתי ברגל חזרה הביתה ... פשוט

לא יכולתי לסבול את המקום." המרואיינת מסבירה שאפילו בתיכון היא "לא ממש הייתה שם". היא ממשיכה להרחיב על איך קשיים חינוכיים, בין השאר עקב לקויות למידה לא מאובחנות, העמיקו את תחושת הבדידות שלה בתיכון וגם לאחר מכן בסמינר המורים בו היא לקחה חלק. לפי סיפורה, חוויות אלו השאירו עליה חותם באופן שהשפיע משמעותית על החזון הארגוני שהיא מקדמת. היא אומרת, "החלטתי לעבוד בחינוך, בחיפוש אחר חוויה חיובית." כתוצאה מכך, חזונה הוא לאפשר לילדים להיות "אינדיבידואלים, שלווים, רגועים, במקום בטוח. לאפשר להם [לגדול] במקום שונה מזה שאני מכירה".

מהנרטיבים של המרואיינים אפשר לראות שההשפעות של חוויות חברתיות על עיצוב החזון יכולות להיות גם עקיפות. עוד מנהלת בית ספר אלטרנטיבי מזכירה אירועים קשים להם היא הייתה עדה בילדותה, וכמבוגרת רצתה לשנתם או לתקנם. היא מעוניינת ליצור סביבה אלטרנטיבית שביכולתה להגן על זכויות הילדים.

כילדה הייתי תלמידה מאד ממושמעת, תלמידה מאוד טובה ... ילדה טובה כזאת ... אף פעם לא היו לי בעיות ... אני זוכרת שהייתי המומה כשהייתי עדה לאירוע בו מנהל הכה שני ילדים ... שמעתי אותו מכה אותם כעונש חינוכי ואני זוכרת את הפחד הנוראי שחשתי ולא ידעתי ... הייתי כל כך מבועתת ולא היה לי מושג מה לעשות בקשר לזה כילדה, חשבתי שזה מה שהיה אמור לקרות ... כבר אז, זה היה משהו ששתל רצון חבוי בתוכי [להגן ולעזור לילדים] ואולי לאחר שעבר כמה זמן זה גרם לי ללכת בכיוון הזה.

"חזון שהופך לדרך חיים ... או דרך חיים שמעוגנת בחזון" - הגורם של ערכים ותרבות.

גורם נוסף שנוכח באתוס האישי של המרואיינים קשור לערכים ותרבות. מנהיגים חינוכיים מציינים בראיונות שלהם שערכים הם חלק מהאתוס האישי שלהם ושהם השפיעו עליהם במהלך ניסוח החזון הארגוני. השפעות אלו דווחו על ידי מרבית המנהלים כמלוות אותם בפועל המקצועי ובחייהם האישיים.

ערכים בולטים שעלו מהראיונות הם שאיפה למצוינות, חדשנות ולמידה, כמו גם פיתוח אנושי וקהילתי. לדוגמא, מרואיינת אחת, שהייתה בעבר מנהלת חינוכית, מראה כיצד ערכיה ההומניסטיים השפיעו על פעולותיה במהלך הקריירה שלה:

אם אני מסתכלת אחורה על כל הארגונים שהובלתי ... הבאתי לכולם את אותם דברים: אותה גישה כלפי הפרט, את ההבנה הבסיסית שארגונים בנויים על אנשים, קודם כל על אנשים ורק אחר כך על אנשים בתפקידים של תלמיד או מורה, אבל קודם כל אנשים ... החזון הפך עבורי לדרך חיים, או דרך חיים שהייתה מעוגנת בחזון אני לא יודעת מה קדם למה, אך השקפת העולם הזאת משפיעה על כל ארגון בו אתה עובד וגם על השדה אתו אתה מתעסק.

עוד ערך אותו היא מציינת ככזה המלווה אותה בעבודתה הוא מצוינות מקצועית. היא אומרת שזה "הופך לדרך חיים כך שאת לא יכולה להתפשר על שום דבר אחר, כי בכל דרך בה תבחרי את רוצה לעשות את המיטב ולהגיע הכי גבוה." היא מוסיפה שערך זה עיצב את התנהגותה גם במהלך שירותה הצבאי:

כשהייתי צוערת בקורס קצינים שאלו אותי מה הסיבה שחייל פשוט ירצה להתנדב לקורס קצינים ... הפילוסופיה שלי אומרת תיקח כל קורס אפשרי, תמצה את כל מה שאתה יכול לקחת מהקורס הזה ... אז כן, זה אומר גם להיות קצין ... מה זה כבר עוד שנה [מעבר לשירות החובה]? זה באמת כלום בהשוואה לתשעים שנות חיים של בן אדם. אבל הגישה שלי היא, אם אתה יכול להוציא ציון 90, למה להתפשר על 80? תכוון ל-90, תעבוד יותר קשה, תלמד יותר, תבקש תגבור ממורים, תקבל את ה-90 ותראה שאתה יכול גם להגיע ל-95 או 100.

הערכים האישיים הללו, הומניזם מצד אחד, ומצוינות מצד שני, מכוננים את האתוס האישי של אותה מנהלת. הם גם באים לידי ביטוי בחזון הארגוני של

בית הספר אותו היא ייסדה וניהלה: "משימת חיי הייתה לייסד בית ספר במו ידי, המבוסס על חלומותיי ועל חלומותיהם של חברי הצוות החינוכי המלווה אותי ... להוכיח שהכול אפשרי, ושכל ילד יכול להצליח." היא מוסיפה: "ייסדתי בית ספר בסגנון אמריקאי, במובן של מדיניות השירות: שירות איכותי, שירות נגיש, הכל בטלפון, לא לגרום לאנשים אי-נוחות, לכבד את זמנם של ההורים, אפילו אם זה דורש שעות עבודה נוספות אחר הצהריים." החזון הארגוני שלה בנוי משילוב של ערכיה האישיים: הומניזם, הצבה של הילד וההורים במרכז הפעילות הבית ספרית, ושאיפה למצוינות.

ערכים של חדשנות ולמידה מופיעים בחזון של מנהלת אחרת.

[אני מעדיפה] מטרות לא שגרתיות, לגרום למערכת להתאמץ... לחשוב על אלטרנטיבות חדשות, לעשות משהו שעוד לא נעשה בעבר. להתחיל תכנית חדשה, ללמד תלמידים בדרך אחרת... [במטרה] לא לשקוע בבינוניות... וללמוד, כל הזמן ללמוד מאחרים.

דוגמא נוספת לאופן בו הערכים והתרבות של האתוס האישי של המנהיג משפיעים על חזון המנהיג, ניתן לראות אצל מרואיינת אחרת. מרואיינת זו, המובילה פנימייה דתית לבנות, שמה דגש על עיקרון פמיניסטי של שוויון בין המינים.

הגעתי לתוך מוסד מבוסס כבר, הוא כבר היה קיים 25 שנה... לא רציתי לכפות את האידיאולוגיה שלי... אך הדבר החשוב ביותר בעיניי היה שאני האישה המנהלת הראשונה [פה] ושהמסר [שעובר] הוא שהמקום מובל על ידי אישה, שמנהלת ועושה את אותם דברים כפי שנעשו תמיד... אותם דברים שבעבר אנשים חשבו שיכולים להיעשות רק על ידי גברים.

ערך זה בולט במיוחד לאור הערותיה של המרואיינת בנוגע לתרבות הפטריארכלית של החברה הדתית בה היא גדלה. החשיבות האישית של ערך השוויון עבורה היא זו הגורמת לשילובו בחזון החינוכי אותו היא בוחרת לקדם: "החלום שלי הוא שכל ילדה תבין שהדבר החשוב ביותר בחיים הוא קודם כל החינוך שלה, פיתוח המחשבה שלה, שהיא תהפוך לאישה שיכולה לעמוד על שלה כאדם ולמצוא בן זוג מתאים, מישהו שווה לה, לא מעליה או מתחתיה, מישהו שישלים אותה."

"שלושים שנה של פעילות חינוכית" - הגורם של ניסיון מקצועי.

גורם בולט נוסף באתוס האישי של חלק מהמרואיינים הוא ניסיון מקצועי. גורם זה כולל חוויות מקצועיות המשפיעות על החזון הארגוני הנוכחי המקודם על ידי המנהיג. את הגורם ניתן לראות בבירור משתקף בתגובותיו של מנהל בית ספר שטוען: "החזון שלי נבנה משלושים שנה של פעילות חינוכית." חלק מהמרואיינים מביעים את השאיפה "לתקן" ולשנות מציאות חינוכית מוכרת. לדוגמא, אחד המרואיינים שעבד בעבר בפיתוח מנהיגות בקרב מבוגרים הגיע למסקנה לפיה:

עם כל הכבוד לעבודה האיכותית שנעשית שם, פיתוח מנהיגות הוא תהליך ארוך, קשה, סיזיפי ומורכב, ולא ניתן לסיים אותו בסדנה של שבוע. אם אתה רוצה לעשות את זה כמו שצריך וביסודיות, אתה צריך לתפוס את האנשים כשהם הרבה יותר צעירים, לעבוד איתם הרבה יותר לעומק, וליצור שינוי שהוא יציב ושניתן להעביר אותו הלאה [לאחרים].

למעשה, ניסיונו המקצועי בחקר מנהיגות מוביל אותו לנסח גישה שונה לפיתוח מנהיגות. תובנות אלה, יחד עם ארגון חדש לפיתוח נוער אותו הוא מקדם, גרמו לו לשנות קריירה ולהשקיע את כל זמנו בפיתוח חזונו האישי תחת מסגרת ארגונית חדשה. מרואיינת אחרת, אשר עומדת בראש פנימייה, גם מדגישה את שאיפתה לתקן אלמנטים מניסיונה המקצועי בעבר. היא מספרת

כיצד חוויות העבר שלה כסגנית מנהלת בבית ספר המורכב בעיקר מסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך דחפו אותה לעצב חזון של אינטגרציה של הילדים בפנימייה שלה:

בבית הספר בו עבדתי... ראינו איך [סגרגציה] היא לא טובה, וכיצד היא מונעת מילדים להתגבר על העוני שלהם... הרעיון של שילוב ילדי הפנימייה] בקהילה עלה לאחר הגעתי... גילינו שזה גרם לילדים להרגיש טוב עם עצמם. מכיוון שהם יכולים להראות את חוזקתם ולקבל על כך חיזוקים חיוביים... ללא כל הבעיות הסביבתיות שהיו מסיחות את דעתם.

מרואיינים אחרים מדגישים "המשכיות" ואת הפיתוח של בסיסי כוח מוכרים בחזון המנהיגותי שלהם. לדוגמא, מנהלת של בית ספר חדש בוחרת ליצור חזון בית ספרי המשלב שני תחומים המוכרים לה מניסיון עבר: "שאבתי משדות מוכרים לי, מדע, אותו למדתי ברמה של תואר שני, ואקטיביזם חברתי וקהילתי".

"סבתא יכולה להיות דבר משמעותי"- הגורם המשפחתי.

גורם חשוב נוסף העולה מסיפוריהם של המנהלים בעל החזון הוא משפחה. מספר מהמרואיינים מדגישים את ההשפעה של דמויות מהסביבה המשפחתית על עיצוב האתוס האישי שלהם. לדוגמא, מנהלת בית ספר אחת המובילה תכנית הכשרה למורים, מצטטת את סבתה ואת אמה כגורמים משמעותיים בעיצוב חזונה. היא מתארת את סבתה כמי שגרמה ללמוד את במשמעות של ביקורת חברתית:

היכולת להסתכל על החברה בצורה ביקורתית הייתה קיימת בי מגיל מאוד צעיר. סבתי הייתה קומוניסטית, אולי משם זה מגיע... כשאני חושבת על זה, אחד הזיכרונות הכי חזקים שיש לי מסבתא שלי הוא אחרי הניצחון במלחמת ששת הימים, הייתי עדיין ילדה בכיתה א' או ב'... אני

זוכרת את סבתא שלי יושבת איתי מול מסך הטלוויזיה ואומרת שמלחמה וכיבוש הם רעים, אף אחד לא אמר אז דברים כאלה ... אני זוכרת את זה בתור ילדה, אולי סבתא יכולה להיות דבר משמעותי.

אותה המנהלת מקשרת את השאיפה האידיאליסטית שלה לחושף ולתקן מקרים של אי-צדק חברתי לנכותה של אימה ולקשיים שנגרמו כתוצאה ממנה:

יש לי אמא חרשת חלקית ששילמה מחיר כבד במערכת החינוך, אפילו שהיא אישה מאוד אינטליגנטית ... היא לא הצליחה לשמור על הקצב [עם אחרים]. כשהיא הייתה ילדה, לא הייתה מודעות לבעיות שמיעה באותה תקופה, אז הם הכריחו אותה לחזור שוב על כיתה א' ... לאחר מכן הם הבינו שלא היה מדובר בבעיית הבנה אלא שפשוט היא לא שמעה כמו שצריך, אז הם העבירו אותה לשורה הראשונה בכיתה.

נראה עם כן, שהתפיסות והאישויות של משפחתה הקרובה מביאה אותה- "למקום מאוד ביקורתי כלפי החברה הישראלית עם הרבה אנרגיה שמושקעת ביצירת שינוי." החלטתה להקים תכנית הכשרה למורים המבוססת על עקרונות פדגוגיים ביקורתיים תואמת את ההשקפה הזו. התכנית מאמנת ומעצימה מורים דרך בחינה של נושאים כמו אי-שוויון חברתי, כמו גם אפליה חברתית ופוליטית. החזון החינוכי של התכנית שלה משקף אתוס אישי אשר עוצב דרך ההתבגרות לצד מודלים חזקים לחיקוי במשפחה.

את הממד המשפחתי ניתן לראות גם באתוס האישי של מרואיינת אחרת, המנהלת בית ספר המשרת ילדים שנמצאים תחת טיפול רפואי. המרואיינת מתארת כיצד הוריה טיפלו בה כשהיא סבלה מפוליו בגיל שנתיים. היא אומרת שהמסירות שלהם שיקמה אותה. הוריה, עם השקפותיהם וגישתם, הם מודל לחיקוי והשראה עבורה.

ההורים שלי משמשים עבורי דוגמא המלאה בהרבה אנרגיה חיובית, דאגה והרבה אמונה ... הם באמת דאגו לי בכל מובן אפשרי ... ברגע שנהייתי חולה ההורים שלי לקחו אותי לים, וכל יום לפני הלימודים, קיץ או חורף, היינו הולכים לים ושוחים, שוחים המון. ואני חושבת שזה לימד את הגוף שלי פיזית והייתי צריכה להוכיח שאני בדיוק כמו כל שאר הילדים.

הדוגמא ששימשו הוריה במהלך המחלה בילדותה יוצרת אתוס אישי חזק שמשפיע משמעותית על החזון הארגוני של בית הספר הפועל בתוך בית חולים אותו היא מובילה: "ניתן לחנך כל ילד חולה ואנחנו צריכים לספק לו את החינוך המתאים עבורו."

מצד שני, לחוויות משפחתיות מסוימות יש השפעה שלילית, ובמקרים אלה החזון יוצר 'הזדמנות שניה' לתקן את חוויות העבר:

יש דברים שרציתי [ללמוד] כמו מוזיקה, אך אבי שבר לי את החליל. הוא לא רצה שאני אלמד מוזיקה, [במקום] למדתי לשיר והצטרפתי ללהקה, אך לא סיפרתי לאבי. כשזכיתי בפרס ראשון הייתי מאוד שמחה. מישהו ברחוב אמר לאבא שלי 'מזל טוב, הבת שלך זכתה במקום הראשון'. אבא שלי היה שמח כי הוא חשב שזה היה קשור לבית ספר. הוא ענה, 'כן אני יודע היא תמיד הייתה כזאת'. הם אמרו לו 'לא, זאת הפעם הראשונה שלה – למה אתה לא נותן לה לשיר, יש לה קול יפה, למה אתה מחביא את זה?' ... אבי הגיע הביתה ושבר לי את החליל ואמר לי שאסור לי אף פעם להיות בלהקה. אז הדבר הראשון שעשיתי כמנהלת היה לארגן להקה של בית הספר.

6. דיון ומסקנות

מחקר זה בוחן את הסיפורים של בעלי חזון חינוכיים ותורם להבנה שלנו על המשמעות האישית שהמנהיג נותן לחזון הארגוני אותו הוא מנסח. הוא מאפשר לנו גם לראות את הקשר בין חזון אישי לארגוני. החידוש של מחקר נרטיבי זה הוא הבחינה של הפרשנות אותה המנהיגים עצמם נותנים לקשר בין האתוס האישי שלהם לבין התוכן של החזון אותו הם מקדמים בארגוניהם.

המחקר מדגים את מה שנתפס כחוסר הפרדה בין החזון האישי של המנהיגים לחזונם הארגוני. המרואיינים מביעים רגשות חזקים של "בעלות" ותחושה של שליחות אשר מאחדים את חזונם עם החזון הארגוני בקשר רגשי חזק. בנוסף, מחקר זה שופך אור על מחקר קודם העוסק בערכים ארגוניים בבתי ספר (פרידמן, 2001), בכך שזהו המחקר הראשון הבוחן את החיבור בין הפרשנות אותה נותנים מנהלים לערכיהם האישיים, כלומר, המניעים המכוונים את ההתנהגות שלהם (Schwartz, 1999), לבין הפרשנות שהם נותנים לערכים הארגוניים אותם הם מקדמים.

הממצאים מראים שיש סכנה באימוץ של חזון ארגוני המנוגד לאתוס האישי של המנהיג החינוכי. יתר על כן, הם מחזקים טענות כנגד קידום של חזון ארגוני אשר לא תואם את הערכים של המנהל או נעדרים משמעות אישית עבורו. פעולות מהסוג הזה עשויות להוביל לתחושות אשם (Hemingway, 2005) ולמנוע את פיתוח המחויבות ההכרחית מצד המנהיג להצלחתו של החזון (Manasse, 1986; Nanus, 1992).

המחקר מפגיש אותנו עם סיפורים הקשורים לאתוס האישי שהועלו על ידי מנהיגים, כמו גם עם ההבנה שלהם בנוגע למשמעויות האישיות המניעות אותם לקדם את תהליכי החזון. מרבית המנהיגים החינוכיים שלקחו חלק במחקר מדגישים גורם מסוים באתוס שלהם שהוא האחראי העיקרי לחזון הארגוני אותו הם מקדמים. חלקם ציינו שילוב של גורמים, אך עם זאת שמו דגש על גורם אחד כזה או אחר. בין הגורמים המעצבים את חזונותיהם של המנהיגים אותם מחקר זה חושף ניתן למנות זהות, ערכים ותרבות, ניסיון מקצועי ומשפחה. ראינו כיצד מנהלת שחוותה בילדותה תחושות של זרות ובדידות מחפשת לקדם תרבות בית ספרית עם מאפיינים משפחתיים תומכים; מנהל אחר,

שבמשך הרבה זמן חיפש אחר הדרך הנכונה בחייו האישיים, מחפש לעזור לאחרים למצוא את מקומם ולפתח את מיומנויות ההנהגה שלהם; מנהלת פנימייה דתית לבנות, שגדלה בחברה פטריארכלית, רוצה לקדם ערכים פמיניסטיים ושוויון מגדרי; ומנהלת פנימייה נוספת שבעברה הובילה בית ספר המורכב בעיקר מתלמידים מאוכלוסייה סוציו-אקונומית נמוכה, בוחרת לבנות מסגרת למידה אינטגרטיבית עבור ילדי הפנימייה. מנהלת חינוכית אחרת, שבראיונות הדגישה את חשיבותם של מודלים לחיקוי במשפחה אשר הובילו אותה לפתח השקפה ביקורתית על החברה, הקימה תכנית הכשרה למורים המעודדת ומקדמת שוויון וביקורת חברתית.

ממצאי המחקר מתארים את מערכת היחסים בין האתוס האישי של המנהיג לבין הפרשנות שלו לתוכן החזון אותו הוא מקדם. למרות שהספרות כבר ציינה את החשיבות שיש לאתוס האישי של המנהיג, היא בעיקר עוסקת בפיתוח היכולות שלו. נטען בעבר, לדוגמא, שעל המנהיג לפתח מודעות לצדדים החזקים והחלשים שלו (Shamir and Eilam, 1985; Bennis and Nanus, 2008; Crossan and Mazutis, 2005). אולם, ההשפעות של האתוס האישי על תוכן החזון כפי שהוא נתפס בעיני המנהיג עצמו קיבלו מעט מאוד התייחסות, לרוב רק בהקשר של ערכיו האישיים (כ"ץ, 1999; Chance, 1992). ממצאי מחקר זה מחזקים את הטענה לפיה ערכים הם הכרחיים לפיתוח של חזון הודות לתפקידם כמניעי התנהגות (כ"ץ, 1999; Hemingway, 2005; Chance, 1992), אך בנוסף הם מרחיבים ומצביעים על השפעות חשובות אחרות על הפיתוח של חזון אישי וארגוני, וביניהן השפעות משפחתיות, מקצועיות, וחוויות מעצבות זהות אותן חווה הפרט במהלך חייו.

הממצאים מחזקים את חשיבות האתוס האישי של המנהיג בעיצוב חזונו הארגוני. מחקר שנערך בקרב מורים מתלמדים חושף גם הוא את הקשר בין הרעיון שלהם לגבי מהות בית ספר, המעוצבת על ידי חוויות אישיות שלהם במערכת, לבין החזון הארגוני אותו הם ירצו לקדם בתור מורים בעתיד (כ"ץ, 2000). הקשר בין חוויות אישיות לחזון מקצועי מקבל תמיכה במחקר זה. המחקר הנוכחי מתבסס על התמה הזו כדי לחקור טווח רחב של חוויות בזירות שונות, אירועים אישיים וערכים המשפיעים על חזונם המקצועי של מנהיגים ועל הביטוי שלו בהקשרים ארגונים ספציפיים.

7. מגבלות והשלכות המחקר

חשוב לציין שקריטריון בחירת המדגם בו נעשה שימוש במחקר זה היה 'מנהיגים חינוכיים מוצלחים בעלי חזון'. קריטריון זה הוביל אותנו לבחור מרואיינים שהיו מוצלחים בניסוח חזון ארגוני ובקידום שלו. ככזה, הוא מייחס תפקיד מרכזי למנהיג ביוזמה ובפיתוח של תהליך החזון. המחקר כלל רק מנהיגים חינוכיים במגזר הציבורי ובמגזר השלישי. ממצאי המחקר אם כך לא מייצגים את כל המנהיגים החינוכיים ואין בכוונתם להיות מקיפים.

יחד עם זאת, המחקר מחדש בכך שהוא שופך אור על הקשר בין האתוס האישי של מנהיגים לבין החזון החינוכי-ארגוני שלהם באמצעות התמקדות בהיבט שנזנח עד כה במחקר על חזון ארגוני, דהיינו, זה של חזונם האישי של מנהלים ומקורותיו. ממצאי המחקר מצביעים על כך שלמרות שהם מקדמים חזון ארגוני מוצלח, מרואיינים נותנים משמעות אישית במיוחד לפעילות ולמטרות הארגוניות. יש לכך השלכות מעשיות על תהליכי פיתוח מנהיגות. הממצאים תומכים בטענות המדגישות את הצורך של מנהיגים חינוכיים לבצע אינטרוספקציה ולפתח מודעות-עצמית במטרה ליצור חזון אישי משמעותי (כ"ץ, 1999; Chance, 1992; Manasse, 1986). בנוסף, ההכרה בכך שיש לעודד מנהיגים לחשוף את האתוס האישי המניע אותם, מאפשרת שליטה גדולה יותר בהכוונת אופן הפעולה הרצוי בקידום החזון הארגוני. לדוגמא, תהליך מסוג זה הכולל התבוננות פנימית עשוי לאפשר למנהל להבין במודע מה מחבר אותו לחזון הארגוני ובכך להביא לדיאלוג פתוח עם חברים אחרים בארגון בנוגע לחזון.

בנרטיבים של אתוס אישי ניתן גם לעשות שימוש ככלי מיון בתהליך הבחירה של מועמדים לתפקידי מנהיגות חינוכית. יכולת המועמד לנסח אתוס אישי ברור עשויה להיות אינדיקציה לכושר האינטרוספקציה שלו ולרמת הבגרות שלו, שניהם מאפיינים רצויים בקרב מנהיגים חינוכיים מוצלחים. יחד עם זאת, פתיחות ורפלקציה אותנטית עמוקה עשויות לא להתרחש בתהליך מיון פורמלי, מאחר ותיאור החזון האישי של המועמד יכול להיות מוערך ומובן לחלוטין רק כחלק מסיפורו האישי-מקצועי הכללי. תהליכי מיון הם בהכרח רב-תחומיים ודורשים את הבחינה של טווח היכולות המלא של המועמד, כמו יכולת המנהיגות הפדגוגית, יכולת הובלת הקבוצה ויכולתו ליישם חזון ולהביא לשינוי.

בטרם עושים שימוש בקריטריונים של אתוס אישי בתהליך הבחירה של מנהיגים חינוכיים, יש לערוך מחקרי המשך על האופן בו גורמים אלה משתקפים באתוס האישי.

חזון ארגוני מתואר לעתים קרובות בספרות כחבל בו על האדם לאחוז בשתי קצותיו. חוקרים מדגישים שהמנהיג הוא גורם מרכזי בניסוח ובעיצוב של החזון הארגוני בהתאם לחזונו ולערכיו האישיים (כ"ץ, 1999; Bennis and Nanus, 1980; Blumberg and Greenfield, 1985); ונטען גם שערכי המנהיג קובעים אילו מופעים של החזון נחשבים ראויים להיבחר כאלטרנטיבות (Bennis and Nanus, 1985). מצד שני, כדי להצליח בהגשמת החזון, המנהיגים חייבים להפוך אותו לאמת מידה המוסכמת על ידי חברי הארגון האחרים (כ"ץ, 1999). כתוצאה מכך, החזון יכול להיות מאומץ על ידי הארגון רק דרך שכנוע והתלהבות ולא בכוח (Bennis and Nanus, 1985).

הצלחה, אם כך, תלויה באיזון בין הצורך לקדם חזון ארגוני אחיד המשותף לכל החברים, לצורך של הפרט להרגיש שהחזון משקף את רצונותיו וערכיו הייחודיים. חזון משותף מוצלח משקף את חזונותיהם האישיים של כל חברי הארגון ומגביר את המחויבות שלהם (Senge, 1990; Bogler and Nir, 2001). חשוב לציין כי חזון משותף בשום אופן לא מבטל השקפות אישיות הסוטות מהחזון השלם מצדו של כל פרט בארגון (Senge, 1990). מנהיגות היא יעילה אך ורק כשהיא מסוגלת ליצור חזון משותף עשיר המחבר את חברי הארגון באופן אישי ומשמעותי המאפשר גם לכל פרט להגשים את חזונו האישי ברמה מסוימת. מהמנהיג נדרש להפיק חזון משותף מתוך מספר חזונות אישיים, אך כפי שראינו, זה לא מבטל את המשמעות האישית של החזון עבורו. הבנת המשמעות האישית והתוכן החשובים עבור המנהיג מאפשרת לו ליצור דיאלוג פתוח וכנה עם חברי הארגון וליצור חזון משותף.

עבור הבנה טובה יותר של ההשפעה של אתוס אישי על חזון ארגוני, יש צורך במחקר המשך. ראוי לחקור את הקשר בין אתוס אישי לחזון ארגוני המקודם על ידי מנהיגים חינוכיים במגזר הפרטי. מחקר כזה יאפשר להשוות בין האתוס של מנהיגים חינוכיים לזה של מנהיגים עסקיים. על אף שהמחקר הנוכחי כולל מייסדים יזמיים כמו גם מנהיגים ומנהלים של ארגונים חינוכיים קיימים, הוא לא התמקד בהשוואה ביניהם. יהיה זה מעשיר מאוד לבחון הבדלים

בין האתוס האישי והחזון הארגוני של מנהיגים יזמיים אשר הקימו ארגונים בהתבסס על חזון אישי מול אלה שהגיעו לארגון קיים ואז ניסו להטביע את האתוס האישי שלהם עליו. כמו כן, לאור העדות המצביעה על כך שהנרטיבים האישיים של נשים נוטים להיות יותר רגשיים ובין-אישיים בתוכנם מאשר אלו של גברים (Fivush and Buckner, 2003), יהיה זה מעניין גם לחקור כיצד הבדלים מגדריים קשורים להיבטים השונים של אתוס אישי.

רשימת מקורות

- בילו, י. (1986), "סיפורי חיים כטקסט", *מגמות*, כרך כט, עמ' 349-371.
- כ"ץ, נ. (1999), "הגדרת חזון והנחתו – אבן היסוד למנהיגות איכותית". בתוך: גונן א. וזכאי א. (עורכים) *מנהיגות ופיתוח מנהיגות*, הוצאת משרד הביטחון, עמ' 133-146.
- כץ, ג. (2000), *החזון החינוכי של סטודנטים להוראה והקשר לחוויות שלהם כתלמידי בית-הספר*. עבודת מאסטר. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לוי ע. (2000), ניהול שינוי ארגוני - גישות, שיטות ותהליכים, צ'ריקובר.
- ליבליך, ע., זילבר, ת. ותובל-משיח, ר. (1995), "מחפשים ומוצאים: הכללה והבחנה בסיפורי חיים", *פסיכולוגיה*, כרך ה גיליון מספר 1, עמ' 84-95
- פרידמן, י. (2001), "ערכים מניעים בבית-הספר", *עיונים בארגון ובמינהל החינוך*, כרך 25, עמ' 7-40.
- קורלנד, ח. (2006), *למידה ארגונית כפועל יוצא של מנהיגות וחזון ותרומתה להשקעת מאמץ, שביעות רצון של מורים והישגים לימודיים בבתי ספר יסודיים*. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת חיפה.
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985), *Leaders: The strategies for taking charge*, Harper Collins, N.Y.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. and Popper, M. (2001), "The relationship between vision strength, leadership style, and context", *The leadership Quarterly*, Vol. 12, pp. 53-73.
- Blumberg, A. and Greenfield, W. (1980), *The effective principal: Perspectives on school leadership*, Allyn and Bacon, Boston.
- Bogler, R. and Nir, A. E. (2001), "Organizational vision: The other side of the coin", *The Journal of Leadership Studies*, Vol. 8 No. 2, pp. 135-144.
- Chance, E. W. (1992), *Visionary leadership in schools: Successful strategies for developing and implementing an educational vision*, Charles C. Thomas, Springfield, Ill.

-
- Collins, J.C., and Porras J.I. (1994), *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*, HarperCollins, New York.
- Crossan, M. and Mazutis, D. (2008), "Transcendent Leadership", *Business Horizons*, Vol. 51 No. 2, pp. 131-139.
- Daft, R. L. (1999) *Leadership theory and practice*, Harcourt Brace and Company, Orlando, FL.
- Fivush, R. and Buckner, J. P. (2003). "Creating gender and identity through autobiographical narratives". In R. Fivush and C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ, pp. 149-169
- Foster, R. D. and Akdere, M. (2007). "Effective organizational vision: Implications for human resource development". *Journal of European Industrial Training*, Vol. 31 No. 2, pp. 100-111.
- Fraser, H. (2004), "Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line", *Qualitative Social Work*, Vol. 3 No. 2, pp. 179-201.
- Frese, M., Beimel, S. and Schoenborn, S. (2003) "Action Training for charismatic leadership: Two evaluations of studies of a commercial training module on inspirational communication of a vision", *Personnel Psychology*, Vol.56, pp.671-697.
- Garcia-Morales, V. J., Llorens-Montes, F. J. and Verdu-Jover A. J. (2006), "Organizational learning categories: their influence on organizational performance", *International Journal of Innovation and Learning*, Vol. 3 No. 5, pp. 518–536.
- Giorgi, A. (1975), "An application of phenomenological method in psychology", *Duquesne studies in phenomenological psychology*, Vol. 2, pp. 82-103.

-
- Hemingway, C. A. (2005), "Personal values as a catalyst for organization social entrepreneurship", *Journal of Business Ethics*, Vol. 60 No. 3, pp. 233-249.
- Landau, D., Drori, I. and Porras, J. (2006), "Vision: Friend and Foe During Change: A Rejoinder to Reviewers' Comments", *Journal of Applied Behavioral Science* Vol. 42, pp. 177-181.
- Larwood, L., Falbe, C., Kriger, M. and Miesing, P. (1995), "Structure and Meaning of Organizational Vision", *Academy of Management Journal*, Vol. 38, pp. 740-769.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. and Zilber, T., (1998), *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*, Thousand Oaks: Sage.
- Manasse, A.L. (1986), "Vision and leadership: Paying attention to intention", *Peabody Journal of Education*, Vol. 63 No. 1, pp. 150-173.
- McLean, G.N. (2006), *Organization Development: Principles, Processes, Performance*, Berrett-Koehler, San Francisco, CA.
- Mitchel, W.J.T. (Ed.) (1981), *On Narrative*, Chicago University Press, Chicago II.
- Murphy, J. T. (2000). "The unheroic side of leadership". In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 114-125.
- Nanus, B. (1992), *Visionary leadership Creating a compelling sense of direction for your organization*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Sarbin, T.R. (1986). "The narrative as a root metaphor for psychology". In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology*. Praeger, New York, pp. 3-21.
- Schwartz, S. H. (1999). "A theory of cultural values and some implications for work". *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 48, pp. 23-47.

-
- Senge, P (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday, New York.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon, Boston.
- Shamir, B. and Eilam, G. (2005). "What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development". *Leadership Quarterly*, Vol. 16, pp. 395–417.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Wang, C., Luxhoj, J.T. and Johansen, J. (2004), "Applying a knowledge management modeling tool for manufacturing vision (MV) development", *Industrial Management and Data Systems*, Vol. 104 No. 9, pp. 735-44.
- White, M. and Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton and Company, New York.
- Yukl, G.A. (1998). *Leadership in Organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.