

האוניברסיטה הפתוחה - המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה

**השפעת החזון והפרזנטציה של מנהל בית**

**הספר על מידת הכריזמה הנתפסת שלו**

**חיבור זה מוגש כעבודת תיזה**

**לקראת תואר מוסמך אוניברסיטה בחינוך**

**בידי: אופיר צומן**

**העבודה הוכנה בהדרכת**

**פרופ' רונית בוגלר וד"ר אבנר כספי**

**יוני 2014**

## תוכן עניינים

I	תקציר
1	מבוא
1	כריזמה בתיאוריות של מנהיגות
9	כריזמה במנהיגות חינוכית
11	כריזמה = חזון + פרזנטציה
13	הגדרת החזון
15	השפעת החזון על הכריזמה
18	הגדרת הפרזנטציה
19	השפעת הפרזנטציה על הכריזמה
20	מהירות השפעת החזון והפרזנטציה על הכריזמה
23	השערות המחקר
23	שיטת המחקר
23	המשתתפים
24	כלי המחקר
24	סרטונים
25	מדידת הכריזמה
25	שאלונים
29	הליך
30	תוצאות
30	בדיקת המניפולציה
30	בדיקת ההשערות
34	דיון
44	רשימת מקורות
52	נספחים
i	תקציר באנגלית

## תקציר

תיאוריות מנהיגות בולטות כגון מנהיגות כריזמטית ומנהיגות מעצבת, הדגישו את חשיבותה הרבה של הכריזמה בהצלחת המנהיג להשפיע על מונהגיו, והגדירו את הכריזמה של המנהיג כחיבור בין חזון (vision) ובין פרזנטציה (delivery).

המושג "כריזמה" הוגדר לאורך השנים בהתאם לגישות תיאורטיות שהדגישו מאפיינים שונים, כגון: תכונות וכישרונות יוצאי דופן שבהם ניחן המנהיג, התנהגויות של המנהיג המובילות לשיפור ביצועי העובדים והארגון, האופן שבו משפיע המנהיג על היכולות והמוטיבציות של המונהגים, ומאפייני הקשר המשפיעים על מערכת היחסים בין המנהיג למונהגים.

מחקרים אמפיריים שנערכו על בסיס תיאוריות מנהיגות כריזמטית ומעצבת, מצאו שככל שמידת הכריזמה הנתפסת של המנהיג היתה רבה יותר, כך הושפעו יותר עמדותיהם והתנהגותם של המונהגים והשתפרו ביצועי הארגון.

הספרות התיאורטית בנושא כריזמה עסקה ברובה בהקשר העסקי. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון באיזו מידה מתאימה הגדרת הכריזמה גם להקשר החינוכי הבית ספרי.

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר של מנהיגות חינוכית, התייחסו ברוב המקרים לכריזמה כמרכיב בתוך התופעה הרחבה יותר של מנהיגות מעצבת, או בהקשר ספציפי של רגשות סטודנטים כלפי שינוי ארגוני נקודתי, או מדדו את הכריזמה הנתפסת על ידי מספר משתתפים קטן מדי שאינו מאפשר הכללה.

שני מרכיבים מרכזיים הופיעו באופן עקבי ושיטתי ברוב הספרות המחקרית שעסקה בכריזמה: חזונו של המנהיג והפרזנטציה שלו. בהתייחס למאפייני המנהיג, הגדירו הולדיי וקומבס את הנוסחה: כריזמה = חזון + פרזנטציה (Holladay & Coombs, 1994).

על פי סטריינג' וממפורד, המשותף לכל הגדרות החזון בספרות הוא היותו של החזון אוסף אמונות הנוגעות לאופן שבו המונהגים צריכים לנהוג באופן אישי וקבוצתי, כדי להשיג מצב עתידי טוב יותר (Strange & Mumford, 2002).

על פי תיאוריית יצירת החזון (theory of vision formation) של סטריינג' ומפורד נוצר חזונו של המנהיג הכריזמטי בשני שלבים שיטתיים המבטאים תיאור שיטתי של הבעיה בסטטוס-קוו ותיאור של המצב העתידי הפותר את אותה בעיה. התיאוריה מנבאת שהחזון אשר ייצור המנהיג בהתאם לשני השלבים יהיה טוב יותר ויגרום למנהיג להיתפס ככריזמטי יותר, ביחס למנהיג שייצור חזון שלא בהתאם לשלבים הללו.

מושג הפרזנטציה הוגדר תיאורטית בספרות המנהיגות באמצעות ארבעה מאפייני התנהגות של המנהיג: א. הפגנת התלהבות ב. הפגנת ביטחון ושכנוע עצמי ג. הופעה אמינה ד. הפגנת אופטימיות (פופר, 1994, 2007, 2012).

במחקרים אמפיריים הוגדרה הפרזנטציה כהתנהגות הכוללת: אינטונציית קול משתנה, אנרגיה, שילוב בין תנועה לבין ישיבה, מחוות גופניות כלפי הקהל, קשר עין רציף עם הקהל, שפת גוף רגועה, הבעות פנים משתנות, בכלל זה חיוכים, מחוות ידיים, שטף דיבור, לחיצת ידיהם של המשתתפים, גוון קול נעים ועצירות בדיבור לשם הדגשת נקודות חשובות.

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר חינוכי, הגדירו את החזון של המנהיג על פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, ולא עשו הבחנה בין חזון של מנהיג עסקי לבין חזון של מנהיג חינוכי. באופן דומה, גם הפרזנטציה של המנהיג החינוכי נבחנה על פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, מבלי להבחין בין פרזנטציה של מנהיג עסקי לבין פרזנטציה של מנהיג חינוכי.

הספרות התיאורטית שעסקה בכריזמה הדגישה את השפעתה הגדולה של הפרזנטציה של המנהיג על מידת הכריזמה הנתפסת שלו. מחקרים אמפיריים שנערכו על בסיס תיאוריות אלה, מצאו, ככלל, שהפרזנטציה היתה גורם משמעותי בתפיסת המנהל ככריזמטי, ובחלקם אף נמצא כי הפרזנטציה השפיעה על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מהחזון.

לראשונה בספרות העוסקת במנהיגות כריזמטית, נבחנה במחקר הנוכחי השאלה באיזו מהירות משפיעים החזון והפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת, וכן נבחנה השאלה מהן

ההשלכות של מהירות ההשפעה הזו. תיאורית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011) מספקת בסיס להשערה, לפיה מרכיב הפרזנטציה ישפיע מהר יותר מאשר מרכיב החזון על הכריזמה הנתפסת של הדובר, ויתכן כי בתנאים מסוימים השפעתה המהירה של הפרזנטציה תהיה מכרעת.

המחקר הנוכחי אימץ את שיטת המחקר שהציגו הולידיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994) ומטרתו היתה לבדוק באיזו מידה מושפעת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית הספר מאיכות חזונו, מאיכות הפרזנטציה ומהאינטראקציה בין הפרזנטציה לבין החזון. מטרה נוספת של המחקר היתה לבדוק איזה מבין שני המשתנים הללו, החזון והפרזנטציה, משפיע מהר יותר על הכריזמה הנתפסת.

המחקר בחן 4 השערות: (1) הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מפרזנטציה טובה (good delivery) בהשוואה לפרזנטציה רעה (bad delivery) (2) הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מחזון טוב (good vision) בהשוואה לחזון רע (bad vision) (3) כאשר החזון הוא טוב, הפרזנטציה הטובה תגדיל את הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מאשר היא תעשה זאת כאשר החזון הוא רע (4) השפעת הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה מהירה יותר מהשפעת החזון. המחקר הנוכחי בוצע כניסוי שבו נטלו חלק 117 משתתפים, שחולקו לארבע קבוצות. כל קבוצה צפתה בסרטון קצר, שבו נראה מנהל בית ספר תיכון חדש, שגולם על ידי שחקן, כשהוא מציג בפני הורי התלמידים המיועדים את חזונו לפעילות בית הספר. בכל אחד מהסרטונים הוצג שילוב שונה של חזון (טוב או רע) ופרזנטציה (טובה או רעה). בזמן הצפייה הפעילו המשתתפים מכשיר אלקטרוני למדידת תגובות רציפות (מת"ר), אשר באמצעותו דיווחו המשתתפים בכל רגע את מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל שהופיע בסרטון. השימוש במת"ר במחקר זה מהווה חידוש מתודולוגי למחקרי מנהיגות בכלל ולמחקרי מנהיגות בחינוך בפרט.

הממצאים אששו את שתי השערות המחקר הראשונות ואת ההשערה הרביעית. ההשערה השלישית לא אוששה. הממצאים מבהירים מדוע השפעת הפרזנטציה עולה על

השפעת החזון, ותומכים בתיאוריית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011). הפרזנטציה נקלטה מיד במערכת המהירה, בעוד שהחזון נקלט מאוחר יותר במערכת האיטית. נמצא שהשפעתה המהירה של הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת היתה מכריעה, והפחיתה את השפעת החזון על הכריזמה הנתפסת. ממצאי המחקר עשויים לתמוך בהחלפת הנוסחה של הולידיי וקומבס, בנוסחה: "כריזמה = פרזנטציה + (אולי) אחר כך גם חזון", לפחות בקשר לתפיסת הכריזמה במערך ניסויי.

ממצאי המחקר הנוכחי, שבחן את היחס בין מנהל בית ספר לבין הורים, תואמים מחקרים שבחנו את היחס שבין מנהל לבין עובדים. אף ששאלת הדמיון בין שני יחסים אלה חורגת מהמחקר הנוכחי, ייתכן שניתן לראות ביחסי המנהיגות בין מנהל בית הספר לבין ההורים מעין ייצור כלאיים בין "מנהיגות קרובה" לבין "מנהיגות רחוקה" הגוזרת הגדרות שונות של הכריזמה בכל אחד מהמקרים (Shamir, 1995).

מסקנות המחקר מצביעות על כך שניתן להשפיע באופן משמעותי ושיטתי על מידת הכריזמה הנתפסת של מנהלי בתי ספר, ובנסיבות מסויימות גם על המהירות שבה ניתן לייצר השפעה זו. מוצע לעשות זאת באמצעות הדרכות לשיפור ניסוח החזון, ובמיוחד על ידי הדרכות לשיפור מיומנות הפרזנטציה.

## מבוא

### כריזמה בתיאוריות של מנהיגות

מקור המושג "כריזמה" הוא במילה יוונית שמשמעותה מתת אלוהים כגון היכולת לחולל ניסים או לצפות את העתיד (Yukl, 2013). הסוציולוג מקס וובר השתמש במושג כריזמה כדי לתאר את האופן שבו משפיע המנהיג על המונהגים - השפעה שאינה נובעת מסמכות פורמלית או מסורתית כגון סמכות של שליטים, אלא מתוך רצונם החופשי של המונהגים ללכת אחר המנהיג (פופר 2012; Yukl 2013; Weber, 1947). תיאוריות מנהיגות בולטות, כגון תיאוריות המנהיגות הכריזמטית ותיאוריות המנהיגות המעצבת, השתמשו במושג כריזמה כדי לתאר יכולת מיוחדת ובלתי רגילה של המנהיג לסחוף אחריו את המונהגים באמצעות השפעה על עמדותיהם ועל התנהגותם (פופר, 2007, 2012; Burns, 1978; Bass, 1985; Yukl, 2013).

לאור השפעתה הרבה של הכריזמה על הצלחתם של מנהיגים לסחוף אחריהם את המונהגים, ניסו חוקרי מנהיגות לאורך השנים להגדיר את מאפייניה השיטתיים של הכריזמה, הן לשם הבנה טובה יותר של התופעה והן לשם הגדלת אפשרות השליטה בעוצמתה, למשל באמצעות "הדרכות כריזמה" למנהלים (Bass, 1990; Barling, Weber & Kelloway, 1996; Conger, 1991; Howell & Frost, 1989; Kirkpatrick & Locke, 1996). במשך שנות המחקר בתחום המנהיגות הוגדרו מאפייני כריזמה שונים, שנתנו ביטוי לגישות השונות שאפיינו את מחקר המנהיגות באותו זמן. בספרו על מנהיגות בארגונים, משתמש יוקל (Yukl, 2013) בסיווג לארבע גישות המנהיגות הבאות: גישת התכונות, גישת ההתנהגות, גישת כוח-ההשפעה והגישה המצבית. חלק מהתיאוריות משלבות מאפייני מנהיגות של יותר מגישה אחת, למשל: תיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית, תיאוריית התפיסה העצמית של המנהיגות הכריזמטית ותיאוריית המנהיגות המעצבת.

גישת התכונות (trait approach) כללה את תיאוריות האדם הדגול (great man theories) ואת תיאוריות התכונות (trait theories), והתמקדה במנהיג כדמות נעלה, מורמת מעם וגדולה מהחיים, הניחן באישיות, כישורים, מוטיבציות וערכים שאינם מצויים אצל אנשים

אחרים, אשר מעניקים לו את "הזכות" להנהיג (Yukl, 2013). בהתאם לגישה זו הוגדרה הכריזמה כאוסף תכונות על-טבעיות ומולדות למשל: יכולת מסתורית לראות את הנולד, כוחות שכנוע יוצאי דופן, יוזמה, דבקות במטרה, אופטימיות ושאפתנות (Borgatta et al., 1954; Jennings, 1961; Mann, 1959; Stogdill, 1948; Yukl, 2013).

גישה להתנהגות (behavior approach) עקבה אחר התנהגותו הנצפית ודפוס הפעולה השיטתיים של המנהיג בשטח לאורך זמן, ובחנה את המתאם בין התנהגותו של המנהיג לבין מדדים תוצאתיים שונים של "מנהיגות אפקטיבית", כגון: השגת יעדים עסקיים ופיננסיים על ידי הארגון, השפעה על עמדות ותפיסות של המונהגים והשפעה על תפקוד הקבוצה (Yukl, 2013). באס (Bass, 1985) כלל את הכריזמה בין מרכיבי המנהיגות המעצבת, ואפיין אותה בין השאר ביכולת לגבש חזון סוחף ומלהיב, לעורר רגשות הזדהות חזקים עם המנהיג, לעודד מאמץ מצד המונהגים מעבר למקובל ולעורר כבוד, אמון ולוויאליות למנהיג ולארגון. בשאלון המנהיגות הרב גורמי שפיתח באס - Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), שעליו הסתמכו חוקרים רבים (למשל: Bakker & Xanthopoulou, 2013; Holladay & Coombs, 1994; Nohe et al., 2013), הוגדר מושג הכריזמה על ידי מאפיינים כגון: הצגת הערכים והאמונות החשובים ביותר, הדגשת תחושת שליחות חזקה, הפגנת התחשבות בהשלכות המוסריות והערכיות של החלטותיו, הדגשת החשיבות של תחושת משימה משותפת מצד חברי הקבוצה, הפגנת ביטחון עצמי ועוצמה והפגנת נכונות להקריב אינטרסים אישיים למען טובת הקבוצה (Bass, 1985). בספרו "על מנהלים כמנהיגים" הגדיר פופר (1994) את הכריזמה בתור היכולת לנסח את החזון ולהציגו באופן המעורר בקרב המונהגים השראה, מוטיבציה, מעורבות ומשמעות. בספריו המאוחרים יותר "מנהיגות מעצבת - מבט פסיכולוגי" (פופר, 2007) ו"ההולכים שבי אחריו" (פופר, 2012), הדגיש פופר את המרכיבים הרגשיים בפרזנטציה של המנהיג הכריזמטי, כגון השימוש שהוא עושה בדימויים ובסמלים בעלי השפעה רגשית.

לפי תיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית (Conger & Conger, 1989), ייחוס הכריזמה למנהיג מתבסס, ככלל, על יכולתו של המנהיג



לגבש חזון אסטרטגי בהיר לשיפור הסטטוס-קוו, ולהטמיע את החזון בקרב המונהגים על ידי פרזנטציה מלאה להט ושכנוע עצמי וביצוע פעולות בלתי קונבנציונליות. מאפייני הכריזמה הקונקרטיים בהתנהגות המנהיג הם: הצגת חזון הסותר את הסטטוס-קוו, הפגנת יכולת מיוחדת לזהות הזדמנויות לשיפור המצב הקיים, יכולת להשפיע על המונהגים להשיג יעדים הנראים בהתחלה כבלתי אפשריים, יכולת לעורר השראה על ידי פניה רגשית לערכים ולאידאליים של המונהגים, הפגנת התנהגות לא שגרתית למימוש החזון, שימוש באסטרטגיות חדשניות המגבירות את תפיסתו של המנהיג כמומחה בתחום הרלוונטי לביצוע משימות הקבוצה, הפגנת הערכה נכונה של הסיכויים והסיכונים ביישום אסטרטגיית הפעולה באותו זמן, נטילת סיכון אישי לטובת המונהגים ולטובת יישום החזון, הפגנת איכפתיות כלפי המונהגים, הפגנת שכנוע עצמי וביטחון עצמי באמונות ובמסרים המוצגים על ידו והפגנת להט ואנרגיה. תיאוריית התפיסה העצמית של המנהיגות הכריזמטית (House, 1977; Shamir et al., 1993) איפיינה את המנהיג הכריזמטי בהתנהגויות הבאות: הצגת חזון מושך, שימוש בפרזנטציה עוצמתית בעת הצגת החזון, נטילת סיכונים והקרבת אינטרסים אישיים למען הגשמת החזון, הבעת ציפיות גבוהות מהמונהגים, הבעת אופטימיות ואמון במונהגים, הפגנת דוגמה אישית באמצעות התנהגות התואמת את החזון, בניית הזדהות של המונהגים עם הקבוצה או הארגון והעצמת המונהגים.

מחקרים נוספים מצאו שהתנהגות כריזמטית של מנהיגים כללה שימוש רב במטאפורות (Mio, Riggio, Levin & Reese, 2005), הפגנת התלהבות ואופטימיות בעבודה (Sy et al., 2005), ויכולתו של המנהיג ליצור מערכת יחסים "בונה" (להבדיל ממערכת יחסים "תחרותית") בינו לבין המונהגים (Campbell, Ward, Sonnenfeld & Agle, 2008). ההבחנה שערך שמיר בין "מנהיגות קרובה" לבין "מנהיגות רחוקה" (Shamir, 1995) הראתה שוני במאפייני הכריזמה של שני סוגי המנהיגים. הקשר הישיר והבלתי אמצעי בין "מנהיג קרוב" לבין מונהגיו (למשל הקשר בין מורה לתלמידיו או בין מפקד בצבא לפקודיו), גרם למונהגים לתאר את הכריזמה של המנהיג במונחים מפורטים הכוללים התנהגויות וכישורים אישיים, הנוגעים ישירות לביצוע המשימות, לשיפור לכידות קבוצתית, או

להתייחסות אישית, למשל: הפגנת דאגה לאנשים, הפגנת כישורים חברתיים והפגנת מומחיות בנושאים רלוונטיים לביצוע משימות הקבוצה. לעומת זאת הקשר הבלתי ישיר, המתוּן, בין "מנהיג רחוק" לבין מונהגיו (למשל הקשר בין מנהיגים פוליטיים לבין הציבור) גרם למונהגים לתאר את הכריזמה של המנהיג במונחים כלליים ו"אב-טיפוסיים" יותר של רמזי ביצוע (performance cues) כגון הישגים משמעותיים שהשיגו המנהיגים, ויכולתם להשפיע על המונהגים, למשל על ידי הפגנת יכולת רטורית טובה, הצגת כיוון אידיאולוגי המושך את מונהגים, הפגנת תחושת שליחות והפגנת אומץ ונחישות (פופר, 2012, Shamir, 1995;). יחד עם זאת, המחקר על מנהיגות קרובה ורחוקה עדיין אינו חד משמעי בנוגע להתנהגויות המאפיינות את הכריזמה של המנהיג בשני המקרים (Chun, Yammarino, 2013; Dionne, Sosik & Moon, 2009; Yagil, 1998; Yukl, 2013).

גישת כוח-השפעה (power-influence approach) בחנה את המנהיגות במונחים של תהליך השפעת המנהיג על המונהגים במסגרת מערכת היחסים ביניהם, וניתוח הקשר הסיבתי בין התנהגות המנהיג לבין עמדותיהם והתנהגותם של המונהגים (Yukl, 2013). ככלל, ניתן לומר שגישה זו לא הסתפקה במרכיב ה"תשומות המנהיגותיות" (תכונותיו והתנהגותו יוצאות הדופן של המנהיג הכריזמטי) ובמרכיב ה"תפוקות המנהיגותיות" (השינוי יוצא הדופן בעמדותיהם בהתנהגותם של המונהגים) בהגדרת הכריזמה, אלא הוסיפה גם הסבר שיטתי לקשר הסיבתי ביניהן. מגישה זו ניתן להבין שהמושג "כריזמה" מייצג דינמיקה של מערכת יחסים בין המנהיג לבין המונהגים, יותר מאשר הוא מייצג את אופיו של המנהיג כאדם, גם כאשר משתמשים בביטוי "מנהיג כריזמטי".

תיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית (Conger & Conger, 1989; Kanungo, 1987, 1998) ראתה בהזדהות האישית של המונהגים עם המנהיג מרכיב מרכזי בתהליך ההשפעה של המנהיג הכריזמטי. לפי גישה זו, התנהגותו מעוררת ההשראה של המנהיג הכריזמטי (שפורטה לעיל בגישת ההתנהגות) גורמת למונהגים להעריך אותו, לפתח כלפיו זיקה מיוחדת, ובעקבות זאת לחקות אותו ולשאוף לרצות אותו (Yukl, 2013). מרכיב חשוב נוסף בתהליך השפעת המנהיג הכריזמטי על המונהגים לפי תיאוריית הייחוס, הוא

מנגנון ההפנמה (internalization), הגורם למונהגים להבין ולהטמיע לעומק את הערכים והאמונות שמציג המנהיג, מה שמגביר אצלם את המוטיבציה הפנימית לבצע את משימות הקבוצה כפי שהגדיר אותן המנהיג. נראה שמנגנון ההפנמה מייצג השפעה חזקה ועמוקה יותר של המנהיג הכריזמטי על המונהגים מאשר מנגנון ההזדהות האישית, אשר מתבטא בחיקוי שטחי יחסית של התנהגותו החיצונית של המנהיג הכריזמטי (Conger, 1989; Yukl, 2013).

לפי תיאוריית התפיסה העצמית של המנהיגות הכריזמטית (House, 1977; Shamir et al., 1993), מערכת היחסים של המונהגים עם המנהיג משליכה על מערכת יחסיהם של המונהגים עם הקבוצה, שכן המנהיג נתפס על ידם כדמות המייצגת את ערכיה ואמונותיה של הקבוצה. לפי גישה זו, מתרחש תהליך השפעה בשלושה שלבים: א. התנהגות המנהיג ב. השפעת התנהגות המנהיג על תפיסתם העצמית של המונהגים ג. השפעת השינוי בתפיסה העצמית של המונהגים על עמדותיהם והתנהגותם. הכריזמה הוגדרה בגישה זו בתור יכולת מוצלחת במיוחד של המנהיג להפעיל שלושה מנגנוני השפעה מרכזיים המעצבים את תפיסתם העצמית של המונהגים: א. הזדהות חברתית עם הקבוצה (social identification) ב. הפנמת ערכים (value internalization) ג. אמונה במסוגלות עצמית וקבוצתית (self efficacy and collective efficacy) (Yukl, 2013). הזדהות חברתית חזקה נוצרת כאשר המונהגים גאים בשייכותם לקבוצה, ורואים בשייכות זו אחד המרכיבים החשובים ביותר בזהויות החברתיות שלהם (Ashforth & Mael, 1989). מנהיגים כריזמטיים מתאפיינים ביכולת להגביר את ההזדהות החברתית של המונהגים, באמצעות הצגת חזון הקושר בין תפיסתם העצמית של המונהגים לבין ערכי וצרכי הקבוצה, תהליך אשר הופך את האינטרסים של הקבוצה לאינטרסים האישיים של כל אחד מהמונהגים (Conger, Kanungo, & Menon, 2000; Shamir et al., 1993). החזון, המוצג על ידי המנהיגים הכריזמטיים תוך שימוש ברטוריקה של רגשות וסמלים, משקף את ערכי המונהגים, ומתאר את המשימות הקבוצתיות כיישום של אותם ערכים. בכך מפעילים המנהיגים הכריזמטיים אצל המונהגים את מנגנון הפנמת הערכים, המגביר אצלם את

המוטיבציה לבצע את משימות הקבוצה, שנתפסות אצל המונהגים כפעילות עקבית עם הערכים שלהם עצמם (Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). מנהיגים כריזמטיים מתאפיינים גם ביכולתם להגביר אצל המונהגים את ההערכה העצמית (self esteem) ואת הערך העצמי (self worth), ובכך להגביר אצלם את האמונה במסוגלותם העצמית והקבוצתית, כלומר את האמונה שהם מסוגלים לבצע היטב משימות אישיות מאתגרות ולהשיג יעדים קבוצתיים יוצאי דופן באמצעות עבודת צוות. הם עושים זאת על ידי הצגת חזון מעורר השראה, הבעת ביטחון ביכולת המונהגים להגיע לפסגות ביצוע מאתגרות ומתן עזרה והדרכה בביצוע משימות אלה (Kark, Shamir & Chen, 2003; Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). בדומה לתיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית, גם כאן מתאפיינת הכריזמה בהזדהות אישית של המונהגים עם מנהיג, אולם ההזדהות האישית אינה מרכיב מרכזי בתהליך ההשפעה (Yukl, 2013).

מספר תיאוריות נוספות ניסו להסביר את הכריזמה במונחים פרוידיאניים של תהליך פסיכודינמי. לפי גישות אלה, מוגדרת הכריזמה כהשפעה "ממגנט" ולעיתים לא רציונלית של המנהיג על עמדותיהם והתנהגותם של המונהגים, המתרחשת באמצעות תהליכי רגרסיה (regression), השלכה (projection) והעברה (transference) (פופר, 2012, Kets de Vries, 1988; Yukl, 2013). באמצעות תהליך הרגרסיה, חוזרים המונהגים להרגשות ולהתנהגויות שאיפיינו אותם בגיל צעיר, כשהמנהיג משמש למונהגים כ"הורה" או כדמות סמכותית אחרת מן העבר שבה הם תלויים, דמות המעניקה להם ביטחון. באמצעות תהליך ההשלכה מסייע המנהיג למונהגים, למשל, להסיר מעצמם רגשות אשמה או בושה ו"להשליך" אותם על אחרים ובכך להרגיש טוב יותר עם עצמם, מה שגורם למנהיג להיתפס כדמות מושיעה. באמצעות תהליך ההעברה, שהינו מקרה פרטי של השלכה, "מעתיקים" המונהגים את הרגשות שהיו להם כלפי דמות חשובה מן העבר (לרוב דמות הורה) ומעבירים אותם ליחסיהם בהווה עם המנהיג, מה שגורם להם לייחס למנהיג כריזמה דומה לזו שמייחסים ילדים להוריהם (פופר, 2012; Yukl, 2013). תיאוריית המנהיגות המעצבת הגדירה את הכריזמה באמצעות תהליך השפעה הכולל אף הוא הפנמת ערכים והזדהות

אישית עם המנהיג, הנובעים מהתנהגויות המנהיג כגון: הצגת חזון מעורר השראה, הפגנת אופטימיות וקשירת יעדי הקבוצה עם האינטרסים והערכים של המונהגים ( Bass, 1985; Bono & Judge, 2004; Charbonneau, Barling & Kelloway, 2001; Yukl, 2013)

הגישה המצבית (situational approach) הדגישה את חשיבות מרכיבי ההקשר בהצלחת המנהיגות, וגרסה שהכריזמה המיוחסת למנהיגים הפועלים בהקשרים שונים, תוגדר באמצעות קריטריונים שונים (Yukl, 2013). מרכיבי הקשר מרכזיים שנחקרו היו: מאפייני המונהגים, סוג המשימות שביצעה היחידה הארגונית, סוג הארגון, גודל הארגון, התרבות הארגונית, מצבי אי וודאות ושינוי, ומאפיינים חוץ-ארגוניים כגון התרבות הכללית באותה מדינה. וובר (Weber, 1947), תיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית (Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998), ותיאוריית התפיסה העצמית של המנהיגות הכריזמטית (House, 1977; Shamir et al., 1993), התייחסו ל"מפגש" בין מצב של משבר חברתי הגורם למונהגים חרדה ואי וודאות לגבי העתיד, לבין מנהיג המציע חזון רדיקלי ובו פתרון למשבר, כאל מאפיין מצבי מרכזי, המגביר משמעותית את הכריזמה המיוחסת למנהיג, אף שלא ראו במשבר תנאי הכרחי לעצם קיומה של הכריזמה. לפי תיאוריית התפיסה העצמית, במקרים מסויימים עשויה הכריזמה להיות זמנית, ולהצטמצם משמעותית לאחר שחלף המשבר, כמו במקרים של ווינסטון צ'רצ'יל לאחר מלחמת העולם השנייה או משה דיין לאחר מלחמת יום הכיפורים (פופר, 2012; Hunt, Boal, & Dodge, 1999; Yukl, 2013). לפי יוקל, תיאוריית התפיסה העצמית התייחסה לערכים ולזהויות של המונהגים כאל מרכיב מצבי בהגדרת הכריזמה. יכולתו של המנהיג להבין ערכים וזהויות אלה ולחבר אליהם את חזונו (למשל באמצעות הגדרת משימות הקבוצה במונחים ערכיים המתאימים לערכי המונהגים ולצורכיהם) מגדילה את הכריזמה המיוחסת לו (Yukl, 2013).

מאפיין מצבי נוסף המשפיע על הגדרת הכריזמה הוא "מרחק" המנהיג מהמונהגים (Shamir, 1995). כאמור לעיל, הגדרת הכריזמה המיוחסת למנהיגים קרובים כוללת מאפיינים מפורטים וספציפיים הקשורים להתנהגותו וכישוריו של המנהיג. לעומת זאת הגדרת הכריזמה המיוחסת למנהיגים רחוקים כוללת מאפיינים כלליים ו"תבניתיים" כגון

רטוריקה משכנעת והישגים שנתפסים חשובים בעיני המונהגים. גם מהתיאוריות הפסיכודינמיות (פופר, 2012, 2013, Yukl, 1988; Kets de Vires) ניתן להסיק שקיימת חשיבות למרכיבי ההקשר בהגדרת הכריזמה. סיפור חייהם של המונהגים (למשל הקשר עם ההורים ועם דמויות סמכותיות נוספות), מצבם הנפשי בעת המפגש עם המנהיג (למשל קיום המפגש בסמוך לאירוע טראומטי), ונסיבות המפגש שלהם עם המנהיג ה"נכון" (למשל מפגש אקראי או מתוכנן) - כל אלה משפיעים על עצם קיומה של הכריזמה או על עוצמתה.

פופר (2012) מתייחס להקשר הסביבתי כמעין "אקלים" שבו פועלת מערכת היחסים בין המנהיג למונהגים, הכולל שני תת-מרכיבים המשפיעים על הכריזמה המיוחסת למנהיג: ההקשר התרבותי שבו פועלת מערכת היחסים בין המנהיג לבין המונהגים, ותהליכי "הדבקה חברתית" (social contagion). ההקשר התרבותי גורם לכריזמה המיוחסת למנהיג להיות גדולה יותר, ככל שהמנהיג מייצג טוב יותר את "המרכז הסימבולי" של התרבות שבה הוא פועל. כלומר ככל שהתנהגותו וסיפור חייו של המנהיג מבטאים טוב יותר את הערכים המרכזיים של התרבות שבה הוא פועל, כך הוא ייתפס כריזמטי יותר. תהליכי ההדבקה החברתית מגדירים את דמותו של המנהיג בתודעת המונהגים, בדרך כלל באמצעות "מספרי סיפורים" כגון: עיתונאים, ביוגרפים, חוקרים, מחזאים, חברים, מכרים, רשתות חברתיות ועוד. לכן הכריזמה המיוחסת למנהיג תלויה במסר המועבר למונהגים על ידי "מספרי הסיפורים". ככל שהסיפור מייצג טוב יותר את המרכז הסימבולי של התרבות, כך נתפס המנהיג כריזמטי יותר על ידי המונהגים (פופר, 2012).

מחקרים אמפיריים שנערכו על בסיס תיאוריות מנהיגות כריזמטית ומעצבת, מצאו שככל שמידת הכריזמה הנתפסת של המנהיג היתה רבה יותר, כך המונהגים הצליחו יותר בביצוע משימתם, הביעו סיפוק רב יותר מעבודתם ופיתחו מערכת יחסים טובה יותר ומחייבת יותר עם המנהיג והקבוצה (Howell & Frost, 1989), ביצעו את משימתם מהר יותר ועם פחות טעויות (Kirkpatrick & Locke, 1996), חוו יותר רגשות חיוביים כלפי עצמם וכלפי עתידם והרגישו טוב יותר באופן כללי (Erez, Misangyi, Johnson, LePine & Hlverson, 2008), התאימו יותר את ערכיהם לערכיו של המנהיג (Brown & Trevino, 2009), הגבירו

את מחויבותם ליישום שינוי ארגוני (Nohe et al., 2013) והתייחסו באהדה רבה יותר ליישומן של תוכניות אתיקה בארגון (Valchos et al., 2013).

### **כריזמה במנהיגות חינוכית**

רוב הספרות הרלוונטית בתחום המנהיגות, ובכלל זה המנהיגות הכריזמטית, דנה בארגונים עסקיים ולא בארגונים חינוכיים. לכן, במחקרים העוסקים במנהיגות כריזמטית בבית הספר, נדרשת השלכה מספרות המנהיגות הכללית לתחום המנהיגות החינוכית. בספרו על מנהיגות בהקשר של שינוי ארגוני בתחום החינוך, עורך מוריסון הקבלה בין ארגונים עסקיים לבין ארגוני חינוך: *"One of the main messages of this book is that not only are very many business practices compatible with practices in education, but indeed that they are also highly desirable"*. (Morrison, 1998, p. 9). בהמשך מתייחס מוריסון לקשר ה"דו כיווני" בין עולם החינוך לבין העולם העסקי. מצד אחד, הוא מפרט מספר דוגמאות לנושאים שבהם למד החינוך מהעולם העסקי והתעשייתי ובהן: סגנונות ניהול ומנהיגות, עבודת צוות, מעבר לניהול מבוזר ו"שטוח", יישום תיאוריות ארגוניות לביצוע שינויים מערכתיים, פיתוח אסטרטגיות ופיתוח התרבות הארגונית. מן הצד השני, מציין מוריסון שבתי ספר למנהל עסקים מלמדים גישות הלקוחות מהספרות העוסקת בניהול בחינוך, כגון ניהול מכוון אנשים (Morrison, 1998). לקראת סוף הפרק הראשון בספרו כותב מוריסון: *"The book deliberately goes to the business rather than to the educational literature. The insights, concepts and examples that are available from the business and industrial literature are fascinating and transfer directly into the world of education"*. (Morrison, 1998, p. 11).

לייטווד טען שלמנהיגות בבית ספר מאפיינים זהים למנהיגות בארגונים שאינם בתי ספר, במיוחד כשמדובר על מערכת היחסים בין מנהל בית הספר לבין המורים בו (Leithwood et al., 2008). לחיזוק טענתו זו הסתמך לייטווד על שתי הנחות בסיס: האחת - משימה מרכזית של מנהיגות בארגון היא לשפר את ביצועי העובדים. השניה - ביצועי

העובדים הם פונקציה של אמונותיהם, ערכיהם, המוטיבציות שלהם, כישרונם, הידע שלהם והתנאים שבהם הם עובדים. על בסיס שתי הנחות אלה ועל בסיס ניתוח הספרות המחקרית הכללית והבית-ספרית בתחום המנהיגות, הציג לייטווד ארבע קטגוריות של מאפייני מנהיגות איכותית, המשותפים למנהיגות בבתי ספר ולמנהיגות בארגונים שאינם בתי ספר: א. גיבוש חזון מעורר השראה המעניק למונהגים כיוון ותחושת מטרה משותפת ב. הבנת המונהגים ופיתוחם האישי והמקצועי ג. עיצוב סביבת העבודה בארגון המגבירה את המוטיבציה, המחויבות והיכולת של המונהגים ד. טיפוח היציבות הארגונית וחיצוק התשתיות בארגון (Leithwood et al., 2008). לפי לייטווד, ניתן להשתמש במערכת המושגים ובתיאוריות המנהיגות הכללית גם בהקשר של מנהיגות בית ספרית, בכל הנוגע לארבע קטגוריות מאפייני המנהיגות לעיל, במיוחד בנוגע למערכת היחסים בין מנהל בית הספר לבין המורים. למרות הדמיון האמור לעיל בין ארגונים עסקיים לבין ארגונים חינוכיים, לא קיימת זהות מוחלטת בין שני סוגי הארגונים. למשל: המטרה המרכזית של הארגונים העסקיים היא כלכלית, בעוד שהמטרה המרכזית של הארגונים החינוכיים היא ערכית. המונהגים בארגונים העסקיים הם לרוב עובדים, בעוד שבארגונים החינוכיים, פרט לעובדים, ישנם גם תלמידים והורים, שעשויים להיחשב אף הם כמונהגים.

הספרות האמפירית שעסקה במנהיגות כריזמטית בהקשר החינוכי, התייחסה לכריזמה כמרכיב בתוך התופעה הרחבה יותר של מנהיגות מעצבת (Bogler, 2001; Eden, 1995; Koh et al., 1998), או בהקשר ספציפי של רגשות סטודנטים כלפי שינוי ארגוני נקודתי (Chen et al., 2013). לדוגמה, במחקר שנערך בבתי ספר בישראל, נבדקה בין השאר השפעת המנהיגות המעצבת של המנהל על שביעות רצונם של מורים מעבודתם (Bogler, 2001). נמצא כי סגנון מנהיגותם של מנהלי בתי הספר השפיע במידה רבה על שביעות רצון המורים מעבודתם ועל עמדותיהם כלפי מקצועם. במחקר אחר שנערך בסינגפור, נבדקה השפעת המנהיגות המעצבת של מנהלי בתי ספר, בין השאר, על התנהגותם האזרחית של המורים, דהיינו - נכונותם לעשות מעל ומעבר למה שמחייב תפקידם (OCB - organizational citizenship behavior), על שביעות רצונם ממנהל בית



הספר ועל הישגי תלמידים בשמונים ותשעה בתי ספר במדינה (Koh et al., 1995). במחקר זה נבדקה השפעתם הכוללת של שלושת מרכיבי המנהיגות המעצבת (כריזמה, גירוי אינטלקטואלי והתחשבות אישית) ולא נבדקה השפעתו הנפרדת של כל אחד מהם. נמצא כי למנהיגות המעצבת היתה השפעה משמעותית בין השאר על שביעות רצון המורים ועל מחוייבותם לארגון. במחקר אחר, שבו השתתפו 84 מנהלות בתי ספר בהולנד, נבחנה בין השאר השפעת מעורבותן של המנהלות בעבודה (work engagement) על תפישתן ככריזמטיות על ידי מורים שעבדו בכפיפות להן בבית הספר (Bakker & Xanthopoulou, 2013). המושג "work engagement" הוגדר במחקר כשילוב של: א. התלהבות מהעבודה ב. תחושת מעורבות, משמעות ואתגר בעבודה ג. מידה רבה של תשומת לב וריכוז במשימות בשעת העבודה ללא הסחות דעת. נמצא מתאם חיובי בין המידה שבה המנהלות הגדירו עצמן כמעורבות בעבודה, לבין מידת הכריזמה הנתפסת שלהן בעיני המורים הכפופים להן. ראוי לציין שהמספר הממוצע של מורים שהעריכו את מידת הכריזמה של כל מנהלת היה 2.3 (הטווח היה בין מורה אחד לארבעה). בנוסף, המורים נבחרו על ידי המנהלות עצמן לצורך הערכה זו, מה שעלול להקשות על יכולת ההכללה של ממצאי המחקר.

### **כריזמה = חזון + פרזנטציה**

מעבר לדגשים השונים בתיאורי המנהיגות בארבע הגישות שתיארתי קודם, ניתן לזהות התייחסות לשני מרכיבים מרכזיים, שהופיעו באופן עקבי ושיטתי ברוב הספרות המחקרית שעסקה בכריזמה: חזונו של המנהיג והפרזנטציה שלו (Conger, 1991; Holladay & Coombs, 1994; Shipman et al., 2010). לפי יוקל:

*Many studies have investigated how charismatic and transformational leadership are related to measures of leadership effectiveness ... In some studies, it is not clear whether the leaders should be regarded as transformational or charismatic, but communication of an inspiring vision is a common feature in most of the studies. (Yukl, 2013, p. 315).*

גישת התכונות הגדירה את הכריזמה המיוחסת למנהיג בין השאר באמצעות הדגשת יכולתו המסתורית לחזות את העתיד, וכושר השכנוע יוצא הדופן שלו ( Borgatta et al., 1954; Jennings, 1961; Mann, 1959; Stogdill, 1948; Yukl, 2013). גישת ההתנהגות התייחסה לחזון ולפרזנטציה במפורש, כאשר הדגישה בהגדרת הכריזמה את יכולתו של המנהיג לנסח חזון סוחף ומלהיב, ולהציג אותו למונהגים בצורה מעוררת השראה (פופר, 1994, 2007, 2012; Conger & Kanungo, 1987; Conger, 1989; Bass, 1985; Conger & Kanungo, 1998; House, 1977; Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). גישת כוח-ההשפעה התבססה ברובה על ההנחה שהצגת החזון על ידי המנהיג היא שיוצרת את תהליך ההשפעה הנדון בה לעומק (פופר 2012; Charbonneau et al., 2001; Conger & Kanungo, 1998; House, 1977; Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). הגישה המצבית הדגישה את ההתאמה בין מאפייני ההקשר (כגון: מצב משבר, מאפייני המונהגים, סוג המשימות וסוג הארגון) לבין החזון העונה על צרכי המונהגים וצורת הצגתו המשכנעת בפני המונהגים, כחלק משמעותי בהגדרת הכריזמה של המנהיג (פופר 2012; Conger & Kanungo, 1998; House, 1977; Shamir et al., 1993; Weber, 1947; Yukl, 2013).

עבודת המחקר הנוכחית בוחנת באיזו מידה מושפעת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית הספר מאיכות חזונו, מאיכות הפרזנטציה ומהאינטראקציה בין החזון לבין הפרזנטציה, וכיצד משפיעים החזון והפרזנטציה על תפיסת הכריזמה לאורך זמן. כפי שצוין, עבודה זו תתייחס למאפייני המנהיג בלבד (כאשר מאפייני המונהגים ומאפייני ההקשר מוחזקים כקבועים), ובאופן ספציפי לחזונו ולפרזנטציה שלו, בהתאם לנוסחה שטבעו הולידיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994):

**כריזמה = חזון + פרזנטציה**

מושג החזון הוגדר בספרות המנהיגות בהתאם לגישות השונות שהגדירו את המושג כריזמה. ניתן לזהות בכל ההגדרות התייחסות לחמישה מרכיבים (במינון כזה או אחר): א. ערכים ואמונות בעלי משמעות למונהגים ב. "מומחיות" אסטרטגית המנתחת ומשווה מצב נוכחי מצוי מול מצב עתידי רצוי ג. הדגשת השותפות בין כל חברי הקבוצה ד. עירור מוטיבציה במונהגים לעבור מהמצב המצוי למצב הרצוי ה. שימוש באמצעים רטוריים רגשיים כגון סמלים ומטאפורות. את המרכיב האחרון (שימוש באמצעים רטוריים) ניתן לבחון בראיה ביקורתית, ולטעון כי הוא מצוי ב"תפר" שבין חזון לבין פרזנטציה, ולפיכך אינו מהווה בהכרח מרכיב מובהק של חזון. הדמיון המושגי בין חלק ממרכיבי החזון והפרזנטציה נדון בפרק הדין.

גישת התכונות, למשל, התייחסה ליכולתו המסתורית של המנהיג הכריזמטי "לראות את הנולד", יכולת שנחזתה על ידי המונהגים כמומחיות אסטרטגית יוצאת דופן לדעת מה שבני אדם "רגילים" אינם מסוגלים לדעת (Yukl, 2013). גישת ההתנהגות הגדירה את החזון כמסר שמעביר המנהיג למונהגים, הכולל את המרכיבים הבאים: הצגה של הערכים והאמונות החשובים ביותר, הצגת ההשלכות המוסריות של ההחלטות, פניה לערכים ולצרכים של המונהגים, הצגת כיוון אידיאולוגי בעל משמעות למונהגים, ניתוח אסטרטגי של הפער בין הסטטוס-קוו הבלתי רצוי לעתיד הרצוי תוך הצגת מומחיות בתחומי התוכן הרלוונטיים לניתוח, הדגשת תחושת משימה משותפת המגשימה ערכים משותפים, הבעת איכפתיות כלפי חברי הקבוצה, הדגשת תחושת שליחות ודחיפות באמצעות הבעת חוסר שביעות רצון מהסטטוס-קוו ונכונות להקריב אינטרסים אישיים למען המטרה, הצבת ציפיות גבוהות מהמונהגים תוך הבעת אופטימיות בסיכויי הגשמתן והבעת אמון במונהגים שיצליחו להשיגן, שימוש בסמלים, דימויים ומטאפורות להמחשת העתיד הרצוי (פופר, 2007, 2012; Conger, 1985; Bass, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998; House, 1977; Mio et al., 2005; Shamir, 1995; Shamir et al., 1993; Sy et al., 2005; Yukl, 2013). גישת כוח-ההשפעה הגדירה את החזון כמסר הכולל הצגת האמונות והערכים של קבוצת המונהגים, קשירת

תפיסתם העצמית של המונהגים לערכי הקבוצה וצרכיה, תיאור המשימות הקבוצתיות כיישום ערכיה של הקבוצה, הבעת ביטחון ביכולתם של המונהגים לבצע את המשימות ברמה גבוהה, חיזוק רגשי של המונהגים, שימוש בביטויים רגשיים וסמליים, ולעיתים הכפשת קבוצות אחרות המוצגות כאיום על קבוצתו של המנהיג (פופר, 2012; Bono & Bass, 1985; Judge, 2004; Charbonneau et al., 2001; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998; Conger et al., 2000; House, 1977; Kark et al., 2003; Kets de Vries, 1988; Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). הגישה המצבית הגדירה את החזון הנוצר בשעת משבר כמסר ובו פתרון רדיקלי למצב המשבר (פופר, 2012; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998; Weber, 1947; Yukl, 2013).

הגדרה אינטגרטיבית התייחסה אל החזון כתמונה מנטלית של עתיד אפשרי טוב יותר לארגון (Kirkpatrick & Conger, 1989, 1991; Holladay & Coombs, 1994; Locke, 1996). על פי פופר, זוהי תמונה ברורה ומפורטת של הארגון כשהוא מתפקד בשיאו, הכוללת: משימות הארגון, ערכים בסיסיים, התנהגויות הנגזרות מהערכים, קריטריונים לרמת ביצוע מצופה, כללי קבלת החלטות, וסטנדרטים אתיים המצופים מהמונהגים (פופר, 1994).

תיאוריית יצירת החזון של סטריינג' וממפורד (Strange & Mumford, 2002), שהתבססה על תיאוריות מנהיגות כריזמטית ועל תיאוריות מנהיגות מעצבת, הציעה דרך שיטתית לפיתוח חזונו של המנהיג הכריזמטי. על פי סטריינג' וממפורד, המשותף לכל הגדרות החזון בספרות הוא היותו של החזון אוסף אמונות הנוגעות לאופן שבו המונהגים צריכים לנהוג באופן אישי וקבוצתי, כדי להשיג מצב עתידי טוב יותר. מחקרים אמפיריים שנערכו בהתבסס על תיאוריה זו (Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005), הגדירו את חזונו של המנהיג הכריזמטי ככולל את המאפיינים הבאים: אטרקטיבי ומלהיב, מציאותי, מעניק לקהל מוטיבציה לפעול, בהיר, עקבי, ממוקד, מציג באופן ברור רעיון מרכזי, ומציג פתרון מקורי ויצירתי למצב הקיים. בעבודה זו נכנה חזון שניחן במאפיינים אלו "חזון טוב".

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר חינוכי, הגדירו את החזון של המנהיג על פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, ולא עשו הבחנה בין חזון של מנהיג עסקי לבין חזון של מנהיג חינוכי (Bakker & Xanthopoulou, 2013; Barrett et al., 2011; Bogler, 2001; Chen et al., 2013; Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005).

#### השפעת החזון על הכריזמה

תיאוריית יצירת החזון של סטריינג' וממפורד (Strange & Mumford, 2002), מציעה שני שלבים שיטתיים ליצירת החזון הטוב. בשלב הראשון קיים אצל המנהיג מודל מנטלי תיאורי (descriptive model) המהווה מעין תמונה או מפה של המציאות הקיימת. מודל זה מבוסס על ניסיונו האישי של המנהיג, ומשמעותו היא כי המנהיג תופס את עצמו כמי שצבר מספיק ידע מניסיון העבר, כדי לראות ולהבין בבירור "מה עובד" ו"מה לא עובד" במציאות העכשווית. המודל המנטלי התיאורי משמש למנהיג תחנת מוצא למעבר לשלב השני - מודל מנטלי מנחה (prescriptive model), שהינו תמונה או מפה של המצב העתידי הרצוי. משמעות מודל זה היא כי המנהיג תופס את עצמו כמי שרואה ומבין בבירור מהו המצב העתידי הרצוי, ובאיזה אופן צריך לשנות את המציאות העכשווית כדי להגיע לאותו מצב רצוי. לפי המודל, ניתן לכוון באופן שיטתי את המנהיג לבצע את המעבר מהמודל המנטלי התיאורי למודל המנטלי המנחה. ה"חזון" לפי התיאוריה, הינו למעשה זיהוי שיטתי של הבעיה בסטטוס-קוו ושל הפתרון לאותה בעיה. הצגת החזון למונהגים היא הביטוי המילולי של המודל המנטלי המנחה, כלומר הטקסט (הכתוב או המדובר) המבטא את המודל המנטלי המנחה. התיאוריה של סטריינג' וממפורד מנבאת שהחזון אשר ייצור המנהיג בהתאם לשני השלבים המוגדרים בתיאוריה, יהיה טוב יותר ויגרום למנהיג להיתפס ככריזמטי יותר, ביחס למנהיג שייצור חזון שלא בהתאם לשלבים הללו.

מחקרים אמפיריים שהתבססו על תיאוריית יצירת החזון של סטריינג' וממפורד מצאו תמיכה לתיאוריה (Barrett et al., 2011; Hunter & et al., 2011; Mumford & Mecca, 2005).

(2013; Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005; Vessey et al., 2011; משתתפים, שהודרכו ליצור חזון לפי המודל השיטתי שהגדירה התיאוריה, אכן נתפסו ככריזמטיים יותר (Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005). לדוגמה, במחקר של סטריינג' וממפורד משנת 2005 ביקשו החוקרים לבחון באילו תנאים יכול המנהיג לשפר באופן יזום את המודל המנטלי המנחה שלו, בהנחה שמודל מנחה טוב יותר יוביל ליצירת חזון טוב יותר, ובעקבות זאת לתפיסת המנהיג ככריזמטי יותר. המשתתפים, סטודנטים לפסיכולוגיה, התבקשו לדמיין עצמם בתפקיד מנהל שנבחר להיות אחראי על יצירת תוכנית לימודים עבור בית ספר תיכון חדש וניסיוני. הפרוצדורה כללה משימות שונות שביצעו המשתתפים שנועדו לשפר את המודל המנטלי המנחה שלהם לשם יצירת חזון טוב (למשל: לבצע רפלקציה על ניסיונם בעבר ולציין שבע התנסויות חיוביות ושבע שליליות שחוו בבית הספר שבו למדו, לתאר את חמש המטרות המרכזיות שאליהן צריך בית הספר בניהולם לחתור ולציין חמישה גורמים להצלחת תלמידי בית הספר בבחינות). החזון הטוב הוגדר במחקר זה באמצעות מאפייני חזון של מנהיג כריזמטי (ראו למשל: Conger & Kanungo, 1998; Shamir et al., 1993), שכללו מדדי השפעה רגשית של החזון על המונהגים (אטרקטיבי, מרגש, מעורר רצון להיות בבית ספר הזה, גורם להעדפת בית הספר הזה על פני בית הספר של המונהגים, מעורר חיבה גדולה יותר לבית הספר הזה ביחס לבית הספר של המונהגים), וכן מדדים של הישימות הנתפסת של החזון (יעבוד במציאות, יעודד אנשים לעבוד יותר להגשמת עקרונותיו, יחולל שינוי, יגרום להצלחת בית הספר, ייצור לתלמידים הזדמנות להצלחה חברתית וייצור לתלמידים הזדמנות להצלחה אקדמית). תוצאות המחקר הראו שהמשתתפים שביצעו את המשימות הללו, אכן שיפרו את המודל המנטלי המנחה שלהם, מה שהוביל אותם ליצירת חזון טוב יותר, ולתפיסתם ככריזמטיים יותר.

במחקר אחר, בדקו שיפמן, ביירן וממפורד (Shipman et al., 2010), בין השאר, את השפעת איכות חיזוי העתיד על איכות החזון של המנהיג הכריזמטי. גם במחקר זה התבקשו המשתתפים, סטודנטים לפסיכולוגיה, לדמיין עצמם כמנהלי בית ספר תיכון ניסיוני,

ולכתוב נאום המתאר את חזונם עבור בית הספר. לפני כתיבת נאומי החזון, התבקשו המשתתפים לבצע משימות שונות לחיזוי העתיד (למשל: לנתח את הגורמים שיובילו להשגת מטרות בית הספר בעתיד, לנתח את השלכות יישום החזון בבית הספר ולכתוב התנסויות חיוביות ושיליות שחוו בעצמם כשהיו תלמידי תיכון). משימות החיזוי השונות שימשו כמשתנים הבלתי תלויים במחקר ונועדו לייצר איכות חיזוי-עתיד שונה אצל כל אחת מקבוצות המשתתפים. איכות החיזוי הוערכה על ידי ארבעה שופטים, דוקטורנטים לפסיכולוגיה ארגונית, שקראו את דיווחי החיזוי הכתובים של המשתתפים, ודרגו אותם בסולם של 5 דרגות, על פי 21 פרמטרים מקצועיים של "איכות חיזוי" (למשל: עד כמה החיזוי היה שלם, עד כמה החיזוי היה ייחודי, עד כמה כלל החיזוי תוצאות חיוביות ושיליות). לאחר שהגישו את דיווחי החיזוי הכתובים, הונחו המשתתפים לכתוב נאום חזון שיעורר השראה וריגוש, ישרטט את תוכנית הפעולה שהכינו לבית הספר, ויבטא את המטרות שהציבו לבית הספר. איכות החזון הוערכה על ידי ארבעה שופטים, סטודנטים, שקיבלו את נאומי החזון הכתובים של המשתתפים, ודרגו אותם בסולם של 5 דרגות על פי 5 מדדים: 2 מדדי חזון של מנהיג כריזמטי, הדומים לאלה ששימשו במחקר של סטריינג' ומפורד משנת 2005 (ההשפעה הרגשית של החזון על המונהגים והישימות הנתפסת של החזון), ו-3 מדדים נוספים המודדים איכות פתרון בעיות (Scott, Lonergan and Mumford, 2005): "איכות" (שלמות רעיונית, עקיבות לוגית, פתרון הבעיה), "מקוריות" (חדשנות רעיונית ובהירות הצגת הפתרון לבעיה), "אלגנטיות" (שטף רעיוני, זיקוק הרעיון המרכזי והבניה בהירה ומסודרת). בטרם ביצעו את הדירוג, השתתפו השופטים בהכשרה בת עשרים שעות שבה למדו על מאפייני חזון בנאומי מנהיגים ועל השימוש במדדי הדירוג. תוצאות המחקר הראו שהמשתתפים שביצעו את החיזוי האיכותי ביותר, במיוחד החיזוי שניסה להגדיר את הגורמים להצלחת בית הספר, יצרו מודלים מנטליים מנחים טובים יותר, שהובילו לכתיבת נאומי חזון טובים יותר, בהשוואה למשתתפים שביצעו חיזוי פחות איכותי. במקרה זה, רק שניים מתוך חמשת מדדי הערכת איכות החזון נבעו מהספרות שעסקה במנהיגות כריזמטית, ויש לקחת זאת בחשבון

כאשר מפרשים את ממצאי המחקר כאינדיקציה להשפעת החזון על הכריזמה הנתפסת של המנהיג.

#### הגדרת הפרזנטציה

מושג הפרזנטציה הוגדר באופן תיאורטי בספרות המנהיגות בעיקר במסגרת גישת התכונות וגישת ההתנהגות. ניתן לזהות ארבע תימות התנהגותיות תיאורטיות שחזרו ברוב ההגדרות: א. הפגנת התלהבות ב. הפגנת ביטחון ושכנוע עצמי ג. הופעה אמינה ד. הפגנת אופטימיות (פופר, 1994, 2007, 2012; ; Bass, 1985; Awamleh & Gardner, 1999; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998; Holladay & Coombs, 1993, 1994; House, 1977; Howell & Frost, 1989; Shamir, 1995; Shamir et al., 1993; Sy et al., 2005; Yukl, 2013).

במחקרים אמפיריים שתפעלו פרזנטציה של מנהיג כריזמטי, הוגדרה הפרזנטציה באמצעות ההתנהגויות הבאות: אינטוונציית קול משתנה, אנרגיה, שילוב בין תנועה לבין ישיבה, מחוות גופניות כלפי הקהל, קשר עין רציף עם הקהל, שפת גוף רגועה, הבעות פנים משתנות, בכלל זה חיוכים, מחוות ידיים, שטף דיבור, גוון קול נעים ועצירות בדיבור לשם הדגשת נקודות חשובות (Awamleh & Gardner, 1999; Bakker & Xanthopoulou, 2013; Chen et al., 2013; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1996; Kirkpatrick & Locke, 1996; Howell & Frost, 1989; 1993, 1994). בעבודה זו נכנה פרזנטציה שניחנה במאפיינים אלו "פרזנטציה טובה".

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר חינוכי, הגדירו את הפרזנטציה של המנהיג על פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, ולא עשו הבחנה בין פרזנטציה של מנהיג עסקי לבין פרזנטציה של מנהיג חינוכי (ראו למשל: Shipman et al., 2013; Chen et al., 2010).



## השפעת הפרזנטציה על הכריזמה

השפעת איכות הפרזנטציה של המנהיג על מידת הכריזמה הנתפסת שלו באה לידי ביטוי באופן עקבי ובולט בספרות התיאורטית שעסקה בכריזמה (פופר, 1994, 2007, Bass, 1985; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1998; Valchos et al., 2012; 2013).

במחקרים אמפיריים שבחנו את השפעת הפרזנטציה של המנהיג על הכריזמה הנתפסת שלו, נמצא ככלל, שהפרזנטציה היתה גורם משמעותי בתפיסת המנהל ככריזמטי (Awamleh & Gardner, 1999; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1994, 1993), ובחלקם אף נמצא כי הפרזנטציה השפיעה על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מהחזון (Awamleh & Gardner, 1999; Holladay & Coombs, 1994). בחלק מהמחקרים האלה גילמו שחקנים את המנהיג הכריזמטי והודרכו להשתמש במרכיבי הפרזנטציה במסגרת תפעול המניפולציה (Awamleh & Gardner, 1999; Holladay & Coombs, 1993, 1994). יוצא דופן הוא מחקרם של קלארק וגרייטבאך (Clark & Greatbatch, 2011), שבו התבקשו המשתתפים לקבוע את מידת הכריזמה של מומחי ניהול ידועים לאחר צפיה בסרטוני וידאו מתוך הרצאות אותנטיות של אותם מומחים.

במחקרם של הולידיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994) הונחו המשתתפים לדמיין שהם מנהלים בדרג נמוך בארגון, אשר עומדים להשתתף בישיבה שבה יצפו לראשונה בנאומו של מנהל האיזור החדש שלהם. כל נבדק צפה באחד מארבעה סרטונים שבהם הוצג נאומו של מנהל האיזור, שגולם על ידי שחקן. ארבעת הנאומים כללו את ארבעת המצבים הבאים: 1. פרזנטציה טובה וחזון טוב 2. פרזנטציה טובה וחזון רע 3. פרזנטציה רעה וחזון טוב 4. פרזנטציה רעה וחזון רע. לאחר הצפיה בנאום, מילאו המשתתפים שאלון שבדק את מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל שבנאומו צפו. נמצא שמידת הכריזמה הנתפסת של המנהל הושפעה הן מאיכות החזון והן מאיכות הפרזנטציה ודורגה כך: הכריזמה הנתפסת הגבוהה ביותר נמצאה כשהחזון והפרזנטציה היו טובים, כריזמה מעט פחות גבוהה נתפסה כשהפרזנטציה היתה טובה והחזון רע, פחות מכך במצב ההפוך שבו

החזון היה טוב והפרזנטציה רעה, והכריזמה נתפסה כנמוכה ביותר כשגם החזון וגם הפרזנטציה היו רעים. במילים אחרות, נמצא שהכריזמה הנתפסת של המנהל הושפעה מאיכות הפרזנטציה יותר מאשר מאיכות החזון.

מחקרם של אוומלה וגרדנר (Awamleh & Gardner, 1999) התבסס על פרוצדורה דומה לזו שהתבצעה במחקרם של הולידיי וקומבס. במקרה זה גילם השחקן תפקיד של מנכ"ל צעיר בחברת תוכנה, והמשתתפים הונחו לדמיין שהם עובדיו של המנכ"ל אשר צופים בנאום. גם כאן נמצא שהכריזמה הנתפסת של המנהל הושפעה יותר מהפרזנטציה מאשר מהחזון. במחקרם של קלארק וגרייטבאך (Clark & Greatbatch, 2011), צפו המשתתפים בסרטוני וידאו מתוך פרזנטציות אותנטיות של מומחי ניהול ידועים. בשלב הראשון לאחר הצפייה התבקשו המשתתפים לקבוע מי ממומחי הניהול שבהם צפו הוא לדעתם כריזמטי ומי מהם אינו כריזמטי, ולציין את הסיבות לכך. בשלב השני בדקו החוקרים האם מומחי הניהול שדורגו ככריזמטיים על ידי המשתתפים, השתמשו ב"מרכיבי הנאום של מנהיגים כריזמטיים" שנקבעו בספרות. נמצא שרובן הגדול של הסיבות שצוינו על ידי המשתתפים להצדקת דירוג של המנהיג ככריזמטי, התייחסו לפרזנטציה שלו ולא לתוכן נאום. במילים אחרות, גם במקרה זה נמצא שהכריזמה הנתפסת של המנהיג הושפעה יותר מהפרזנטציה מאשר מתוכן דבריו. יחד עם זאת, ייתכן שהסיבה לממצאים אלה היתה נטייתם הספונטנית של אנשים לזהות כריזמה עם פרזנטציה. הסבר נוסף עשוי להיות ההנחיה למשתתפים לצפות ב"פרזנטציה", מה שגרם להם לשפוט את הדוברים לפי הפרזנטציה. אילו היתה ההנחיה למשתתפים לשפוט את "תוכן" הדברים, ייתכן שהתוכן היה מקבל משקל גדול יותר כגורם לכריזמה הנתפסת.

#### *מהירות השפעת החזון והפרזנטציה על הכריזמה*

בספרו "Thinking, fast and slow" (Kahneman, 2011), מציע דניאל כהנמן תיאוריה המסבירה כיצד התודעה האנושית תופסת התנהגויות ומסרים ומעבדת אותם. על פי

המטאפורה שבה משתמש כהנמן בספרו, התודעה האנושית תופסת מסרים ומעבדת אותם באמצעות שתי מערכות חשיבה המכוננות על ידו: "מערכת 1" ו"מערכת 2".

מערכת 1 היא מערכת חשיבה מהירה, אינטואיטיבית, הפועלת באופן אוטומטי וללא מאמץ רב. מערכת זו פועלת על בסיס ידע שנצבר, התגבש ואוכסן בזיכרון לאור ניסיון העבר (Kahneman, 2011). המערכת המהירה מגבשת התרשמות מגירוי על סמך חשיפה קצרה מאוד לגירוי זה. למשל: משתתפים ייחסו תכונות טובות יותר לאנשים יפים מאשר לאנשים לא יפים, וזאת לאחר מפגש בן שלוש דקות בלבד עימם (Lorenzo, Biesanz & Human, 2010). פעולות המיוחסות למערכת המהירה הן לדוגמה: תשומת לב לאינטונציות קול, הבנת משפטים קצרים והבנת מסרים מילוליים ברורים. המערכת המהירה מצויה תמיד במצב "ON". יתרונה של המערכת המהירה מתבטא בעיבוד מהיר וקל של מידע. חסרונה של המערכת המהירה מתבטא בהטיות ובאי דיוקים הגורמים לתפיסה שגויה של מידע. מבין מרכיבי הכריזמה, נראה כי מערכת 1 היא המערכת שרגישה לאיכות הפרזנטציה, כיוון שלאנשים קל יותר לקלוט גירויים בולטים כגון שפת גוף ואינטונציית קול, מאשר טקסט מילולי.

מערכת 2 היא מערכת חשיבה איטית, עצלה, שאינה פועלת אוטומטית, אלא מצויה רוב הזמן במצב "STAND BY". מערכת זו מופעלת רק מתוך כוונה יזומה, ומצריכה תשומת לב, מאמץ וריכוז (Kahneman, 2011). יתרונה של המערכת האיטית מתבטא בעומק וביסודיות של עיבוד המידע, מה שמוביל לדיוק רב יותר בתפיסת המידע. חסרונה של מערכת זו הוא באיטיותה ובהיותה צורכת מאמץ קוגניטיבי רב. אם מערכת 1 רגישה לאיכות הפרזנטציה, נראה כי החזון, שמטבעו הוא מורכב יותר וצורך משאבי קשב ועיבוד רבים יותר, דורש לעיבודו את הפעלת מערכת 2.

את היחס בין שתי המערכות ממשיל כהנמן ליחס בין טייס אוטומטי (מערכת 1) לבין טייס ידני (מערכת 2) (Kahneman, 2011). הרושם שנוצר על ידי המערכת המהירה משמש בסיס עיקרי לפעולתה של המערכת האיטית, כלומר משמש מעין עוגן או נקודת מוצא לתהליך העיבוד העמוק יותר המתבצע על ידי המערכת האיטית. המערכת המהירה "מציעה"

כל העת למערכת האיטית התרשמיות, אינטואיציות, כוונות, תחושות ודחפים. המערכת האיטית "בוחרת" כל העת האם לאמץ את הצעותיה של המערכת המהירה. אם החליטה המערכת האיטית לאמץ התרשמות או אינטואיציה של המערכת המהירה, הופכת התרשמות או אינטואיציה זו לעמדה. אם החליטה המערכת האיטית לאמץ דחף כלשהו של המערכת המהירה, הופך דחף זה לפעולה רצונית. לפי כהנמן, ברוב המקרים מחליטה המערכת האיטית העצלה לאמץ את הצעותיה של המערכת המהירה ללא הסתייגות משמעותית. לפיכך, לפעולתה של המערכת המהירה השפעה רבה על התפיסה הסופית של האדם.

תיאוריית שתי המערכות של כהנמן עשויה להסביר את האופן והמהירות שבה משפיעים החזון והפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של הדובר, ואולי אף באילו תנאים משקלו של אחד גובר על משקלו של האחר. לפי כהנמן, כאשר אדם נאה ובטוח בעצמו עולה לבמה לנאום בפני קהל, ניתן לצפות שהקהל יתרשם מדבריו יותר מאשר היה מתרשם מדברי אדם פחות נאה ופחות בטוח בעצמו (Kahneman, 2011). ראו גם: Lorenzo et al., (2010). ההסבר שמספקת לכך התיאוריה הוא, שחזונו המרשימה של הדובר (מראה החיצוני הנאה, ביטחונו העצמי וקולו הנעים) נקלטת מיד בתחילת הנאום בתודעתו של הקהל באמצעות המערכת המהירה. באופן זה נוצר אצל הקהל רושם ראשוני חיובי כלפי הדובר, מה שמשפר את ההתרשמות הכוללת מהדובר בהתאם ל"אפקט ההילה" (Asch, 1946; ) (Murphy, Jako & Anhalt, 1993; Thorndike, 1920). לעומת זאת, חזונו של הדובר (תוכן דבריו) צפוי ברובו להיקלט בתודעתו של הקהל רק מאוחר יותר, באמצעות המערכת האיטית, וזאת כיוון שהמערכת האיטית ממוקדת בפרטי תוכן הגירוי יותר מאשר המערכת המהירה, התופסת את הגירוי באופן כוללני יותר. התיאוריה של כהנמן מספקת בסיס תיאורטי להשערה, לפיה מרכיב הפרזנטציה ישפיע מהר יותר מאשר מרכיב החזון על הכריזמה הנתפסת של הדובר, ויתכן כי בתנאים מסוימים (למשל כשלמאזין אין עניין רב בחזון, ומשום כך הוא לא ישקיע משאבי עיבוד בחזון עצמו), השפעת הפרזנטציה תהיה מכרעת.

המחקר הנוכחי מאמץ את שיטת המחקר שהציגו הולדיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994) כדי לבחון לא רק את ההשפעה הנפרדת והאינטראקטיבית של חזון

ופרזנטציה על תפיסת הכריזמה, אלא גם את המהירות שבה כל אחד משני המרכיבים משפיע על תפיסת הכריזמה.

### **השערות המחקר**

1H – הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מפרזנטציה טובה בהשוואה לפרזנטציה רעה (פופר, 1994, 2007, 2012; Conger, Bass, 1985; Conger & Kanungo, 1998).

2H – הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מחזון טוב בהשוואה לחזון רע (Strange & Mumford, 2002; Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005).

3H – כאשר החזון הוא טוב, הפרזנטציה הטובה תגדיל את הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מאשר היא תעשה זאת כאשר החזון הוא רע (Awamleh & Gardner, 1999; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1994).

4H – השפעת הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה מהירה יותר מאשר השפעת החזון (Kahneman, 2011).

### **שיטת המחקר**

#### **המשתתפים**

המחקר נערך כניסוי שבו נטלו חלק 117 משתתפים בגיל ממוצע 44 ( $SD = 8.806$ ). המשתתפים גויסו למחקר בארגונים שבהם קיימתי סדנאות (מוסד פיננסי ורשות מקומית). הניסוי בוצע במסגרת הסדנה, לאחר קבלת אישור מהארגונים. משתתפים נוספים גויסו לאחר שהשיבו בחיוב לפנייה שנשלחה לכל רשימת התפוצה של עלון אלקטרוני שאני מפיץ באופן קבוע (המכותבים לרשימת התפוצה הינם עובדים ומנהלים בארגונים עסקיים וציבוריים שונים). 53% מהמשתתפים היו נשים. מספר הילדים הממוצע בקרב משתתפי המחקר עמד על 2.5. מספר הילדים הממוצע בבית ספר על-יסודי בקרב משתתפי המחקר עמד על 0.45.

מתוך קבוצת המשתתפים שהיו הורים לילדים בבית ספר על - יסודי, היתה ההתפלגות של הכיתות כדלהלן: ז - 25%, ח - 11%, ט - 9%, י - 12%, יא - 18%, יב - 25%. התפלגות ההשכלה של המשתתפים: 9% בעלי השכלה תיכונית, 4% בוגרי בתי ספר מקצועיים או ישיבה, 1% בעלי הסמכה לרבנות, 37% בעלי תואר ראשון, 49% בעלי תואר שני או שלישי. התפלגות "רמת הדתיות" שעליה הצהירו המשתתפים: 60% חילוניים, 25% מסורתיים, 13% דתיים, 2% חרדים.

בדיקת ההבדלים בין ארבע קבוצות הניסוי מבחינת גיל המשתתפים, מספר הילדים, מספר הילדים בחינוך העל-יסודי, מין, השכלה ודתיות, לא גלתה הבדלים מובהקים (ראו טבלאות I-IV בנספח א).

## **כלי המחקר**

### *סרטונים*

הניסוי כלל ארבעה סרטונים באורך שבין 8:30 – 9:00 דקות כל אחד, שבהם נראה מנהל של בית ספר תיכון חדש, הצפוי לפתוח את שעריו בשנת הלימודים הקרובה, מציג בפני הורים של תלמידי התיכון המיועדים ללמוד בו את חזונו על היעדים של בית הספר והדרכים להשגתם. את דמות המנהל בכל אחד מארבעת הסרטונים גילם שחקן, שאומן לבצע את הנאומים בהתאם לארבעת המצבים הבאים:

סרטון 1 - פרזנטציה טובה וחזון טוב (משך זמן: 8:42).

סרטון 2 - פרזנטציה טובה וחזון רע (משך זמן: 8:47).

סרטון 3 - פרזנטציה רעה וחזון טוב (משך זמן: 8:37).

סרטון 4 - פרזנטציה רעה וחזון רע (משך זמן: 8:50).

(ניסוחי חזון טוב ורע ומרכיבי פרזנטציה טובה ורעה שתופעלו במחקר מופיעים בנספח ב).

(ארבעת הסרטונים מופיעים בנספח המולטימדיה).

## מדידת כריזמה

הניסוי כלל שימוש במכשיר מדידת תגובות רציפות (מת"ר) הקרוי Perception Analyzer. המכשיר מורכב מחוגות בעלות צג דיגיטלי המציגות מספרים מ 0 עד 100, ומכפתור מסתובב המאפשר למשתתף המחזיק בחוגה לשלוט במספרים המוצגים בצג הדיגיטלי בכל שניה נתונה (ראו נספח ג). במהלך הצפיה בסרטון, המשתתפים התבקשו לחשוב באיזו מידה המנהל המצולם הקרין כריזמה בכל שניה נתונה, ולסובב את החוגה בהתאם לתחושתם.

הנתונים המספריים שהוצגו בחוגות הועברו אוטומטית לתוכנת מחשב, עובדו על ידה בזמן אמת והוצגו בצורה מספרית וגרפית לנסיין על מסך מחשב. התוכנה מאפשרת ביצוע ניתוחים סטטיסטיים שונים על הנתונים המספריים שהתקבלו מכל החוגות המשתתפות בניסוי. שימוש במכשיר מדידת תגובות רציפות נערך במחקרים שונים (למשל: Correll, Spencer & Zanna, 2004; Dalakas, 2006a, 2006b; Feins, Goethals & Kugler, 2002; Tedesco, 2007), והוא נחשב כלי יעיל לדיווח תחושות או עמדות ושינויים בהן של משתתפים לאורך זמן נתון. השימוש במת"ר במחקר זה מהווה חידוש מתודולוגי למחקרי החינוך.

## שאלונים

השאלונים בניסוי הוצגו אלקטרונית: השאלות הופיעו במצגת power point, והמשתתפים ענו על השאלות באמצעות המת"ר.

1. שאלה כללית: הייתי רוצה שבני / בתי ילמדו בבית הספר של מנהל זה. התשובות הוצגו בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 0 - כלל לא, 1 - לא, 2 - במידה חלקית, 3 - כן, 4 - מאוד. שאלה זו נועדה לבחון את נכונותם של ההורים לרשום את ילדם לבית הספר של המנהל שבו צפו. מתאם חיובי בין ציון השאלה לבין מידת הכריזמה הנתפסת, מעלה את תוקף מדידת הכריזמה במחקר זה, בהנחה שמנהל הנתפס כריזמטי יותר, מניע יותר את ההורים לבצע את הרישום.

2. *שאלון כריזמה*: השאלון כלל שמונה פריטי כריזמה מתוך שאלון ה- MLQ של באס ואבוליו (Bass & Avolio, 1995), תוך ביצוע מספר שינויים והתאמות למחקר הנוכחי. התשובות הוצגו בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 0 - כלל לא, 1 - באופן לא בולט, 2 - באופן בינוני, 3 - באופן בולט, 4 - באופן בולט מאוד. מהימנות השאלון כעקיבות פנימית היתה גבוהה,  $Cronbach's\ alpha = .92$ . השאלות מוצגות בטבלה 1 להלן.

### טבלה 1 - שאלון הכריזמה המותאם למחקר הנוכחי

מנהל זה מדבר על הערכים והאמונות החשובים ביותר
מנהל זה מעורר בשומעיו גאווה על עצם הקשר עם מנהל כמוהו
מנהל זה חדור תחושת שליחות חזקה
מנהל זה מצטייר כפועל מעבר לאינטרס האישי, למען טובת בית הספר
מנהל זה מעורר כבוד בקרב שומעיו
מנהל זה לוקח בחשבון את ההשלכות המוסריות והערכיות של החלטותיו בנוגע לניהול בית הספר
מנהל זה מפגין תחושה של עוצמה וביטחון
מנהל זה מדגיש את החשיבות של תחושת משימה משותפת לצוות בית הספר, לתלמידים ולהורים

3. *שאלון בדיקת מניפולציה: פרזנטציה* - חמישה פריטים בדקו את איכות הפרזנטציה (Awamleh & Gardner, 1999; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1993, 1994; Howell & Frost, 1989; Kirkpatrick & Locke, 1996). התשובות הוצגו בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 0 - כלל לא, 1 - באופן לא בולט, 2 - באופן בינוני, 3 - באופן בולט, 4 - באופן בולט מאוד. מהימנות שאלון איכות הפרזנטציה כעקיבות פנימית היתה גבוהה,  $Cronbach's\ alpha = .89$ . פריטי השאלון מוצגים בטבלה 2.



## טבלה 2 - שאלון בדיקת איכות הפרזנטציה

המנהל ניחן ביכולת טובה להציג דברים
שפת הגוף של המנהל טובה
אינטונציות הקול של המנהל טובה
המנהל יצר קשר עין עם שומעיו
דיבורו של המנהל היה שוטף

4. שאלון בדיקת מניפולציה: חזון - ארבעה פריטים בדקו את איכות החזון ( Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005). מהימנות שאלון איכות החזון כעקיבות פנימית היתה גבוהה, Cronbach's alpha = .85. פריטי השאלון מוצגים בטבלה 3.

## טבלה 3 - שאלון בדיקת איכות החזון

חזונו של המנהל היה מלהיב
חזונו של המנהל יעבוד במציאות
חזונו של המנהל היה ברור
חזונו של המנהל היה מתוכנן היטב

5. שאלה כללית: המנהל דומה למנהלי בתי ספר שהכרתי עד היום. התשובות הוצגו בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 0 - כלל לא, 1 - לא, 2 - במידה חלקית, 3 - כן, 4 - מאוד. שאלה זו נועדה לוודא שמנהל בית הספר שגולם במחקר על ידי שחקן, אכן נתפס כדומה למנהל בית ספר במציאות.

6. שאלון פרטים אישיים: חלק זה בשאלון כולל מספר פרטים דמוגרפיים אודות המשתתף: גיל, מין, רמת השכלה, מידת הדתיות (חילוני / מסורתי / דתי / חרדי), האם המשתתף הינו הורה לילד/ים ואם כן - כמה ילדים, האם יש לו ילדים בבית ספר

על-יסודי ואם כן - באילו כיתות הם לומדים, האם המשתתף עובד במערכת חינוכית כלשהי.

טבלה 4 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן והמתאמים שבין שתי השאלות הכלליות, הכריזמה הנתפסת, החזון והפרזנטציה. בולט לעין הממצא של מתאמים גבוהים בין הכריזמה ומרכיביה ומתאמים גבוהים בין השאלה הכללית בדבר הרצון שלילדי יהיה מנהל כזה ובין הכריזמה ומרכיביה. הממצא האחרון מלמד כי הכריזמה הנתפסת של המנהל אכן במתאם חיובי עם עמדותיהם והתנהגותם של המונהגים (פופר, 2007, 2012; Yuki, 2013). במקרה זה, נראה כי ככל שהכריזמה הנתפסת גבוהה, עולה נכונותם המוצהרת של הורי התלמידים לרשום את ילדיהם לבית הספר של אותו מנהל. לעומת זאת, נמצאו מתאמים נמוכים בין השאלה הכללית על הדמיון שבין המנהל בו צפו המשתתפים וכל שאר המשתתפים. דבר זה מעיד על דמיון נמוך בין מידת הכריזמה שהציג השחקן במחקר לבין מנהלי בתי ספר המוכרים למשתתפים. לבסוף, יש לשים לב למתאם הגבוה שבין שני המשתתפים הבלתי תלויים: חזון ופרזנטציה (הנושא יידון בפרק הדין).

**טבלה 4 - המתאמים בין שתי השאלות הכלליות, הכריזמה הנתפסת, החזון והפרזנטציה**

	ממוצע	סטיית תקן	המנהל דומה למנהלי בתי ספר שהכרתי עד היום	כריזמה	פרזנטציה	חזון
הייתי רוצה שבני / בתי ילמדו בבית הספר של מנהל זה	1.95	1.09	.250**	.767**	.577**	.703**
המנהל דומה למנהלי בתי ספר שהכרתי עד היום	1.43	0.90		.241**	.190*	.227*
כריזמה	1.90	0.84			.709**	.813**
פרזנטציה	1.54	0.90				.712***
חזון	1.62	0.92				

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

## הליך

המשתתפים במחקר חולקו לארבעת תנאי הניסוי. בכל תנאי צפו המשתתפים בסרטון, שאליו הוקצו בקבוצות שגודלן נע בין 4 ל- 30 משתתפים.

בשלב הראשון, הוסבר למשתתפים כיצד להשתמש בחוגה.

בשלב השני, ענו המשתתפים על שאלון פרטים אישיים.

בשלב השלישי, הונחו המשתתפים כך: "מיד תצפו בסרטון בן כ - 9 דקות שבו נראה מנהל של בית ספר תיכון חדש, שפותח שערו לראשונה בשנת הלימודים הקרובה, מדבר בפני הוריהם של התלמידים המיועדים. דמיינו שאתם הורים של אחד מהתלמידים. סובבו את כפתור החוגה כך שהמספר שיופיע בצג הדיגיטלי בכל שניה ושניה ישקף את המידה שבה אתם מרגישים כי האדם המופיע לפניכם מפגין כריזמה". לא נאמר למשתתפים מהי "כריזמה", והם מצידם לא ביקשו הבהרות לגבי הגדרתה.

אחרי ההסבר צפו המשתתפים באחד מהסרטונים על גבי מסך תוך שהם מחזיקים בחוגה. הקצאת הסרטונים למשתתפים היתה מקרית.

בשלב הרביעי, התבקשו המשתתפים לענות על שאלות לפי הרצף הכרונולוגי הבא -

שאלה כללית: הייתי רוצה שבני / בתי ילמדו בבית הספר של מנהל זה.

שאלון הכריזמה.

שאלוני בדיקת המניפולציה: ראשית שאלון הפרזנטציה, ולאחר מכן שאלון החזון.

שאלה כללית: המנהל דומה למנהלי בתי ספר שהכרתי עד היום.

בשלב החמישי, בתום הניסוי, נערכה שיחה קצרה עם קבוצת המשתתפים, שבה התבקשו לבטא באופן חופשי את התרשמותם מנאומו של המנהל שהופיע בסרטון ואת תחושתם לגבי השימוש בחוגה. שלב זה נועד לאתר תקלות שיטתיות בלתי צפויות בהליך המחקר. בשלב זה גם הוסברה למשתתפים מטרת המחקר.

## תוצאות

### בדיקת המניפולציה

בדיקת המניפולציה לימדה כי הצופים בפרזנטציה טובה העריכו כי היא אכן פרזנטציה טובה (ממוצע: 2.17, ס"ת: 0.67) יותר מאשר צופים שצפו בפרזנטציה רעה (ממוצע: 0.82, ס"ת: 0.51). ההבדל בין הצופים בפרזנטציה טובה והצופים בפרזנטציה רעה מובהק סטטיסטית,  $t(115) = 12.13, p < .001, \text{Cohen's } d = 3.15$ .

בדיקת המניפולציה לימדה כי הצופים בחזון הטוב העריכו כי הוא אכן חזון טוב (ממוצע: 1.87, ס"ת: 0.91) יותר מאשר צופים שצפו בחזון הרע (ממוצע: 1.43, ס"ת: 0.88). ההבדל בין הצופים בחזון טוב והצופים בחזון רע מובהק סטטיסטית,  $t(115) = 2.61, p < .01, \text{Cohen's } d = 0.49$ .

### בדיקת ההשערות

קודם לבדיקת ההשערות, נבדקה שונות התגובות של המשתתפים לאורך הסרטונים. חמישה משתתפים, ששונות התגובות שלהם היתה קטנה מ-10 (כלומר – כמעט ולא הגיבו לסרטון) הוצאו מהניתוח.

כדי לבחון את שלוש ההשערות הראשונות, כשהמשתנה התלוי הוא תוצאות המת"ר, ערכתי תחילה ניתוח שונות דו-גורמי (פרזנטציה X חזון) עם מדידות חוזרות (על מנת לפשט את הניתוח ולהקטין את מספר המדידות, חישבתי לכל נבדק את ממוצע דיווח תפיסת הכריזמה בכל דקת צפייה בסרטון).

בהתאם להשערת המחקר הראשונה, השפעת הפרזנטציה נמצאה מובהקת סטטיסטית,  $F(1,109) = 83.96, p < .001, \text{partial eta-square} = .44$ . כשהפרזנטציה טובה הכריזמה הנתפסת גבוהה יותר מאשר כשהפרזנטציה רעה (ממוצע: 55.82, ס"ת: 12.84, לעומת ממוצע 33.88, ס"ת: 12.58 בהתאמה).

בהתאם להשערת המחקר השנייה, השפעת החזון נמצאה מובהקת אף היא,  $F(1,109) = 4.93, p < .05, \text{partial eta-square} = .04$ . כשהחזון טוב הכריזמה הנתפסת גבוהה יותר מאשר כשהחזון רע, ממוצע 47.52, ס"ת: 12.60, לעומת ממוצע 42.20, ס"ת: 12.74 בהתאמה.

בניגוד להשערת המחקר השלישית, האינטראקציה שבין פרזנטציה וחזון לא נמצאה מובהקת סטטיסטית,  $F(1,113) < 1$ .

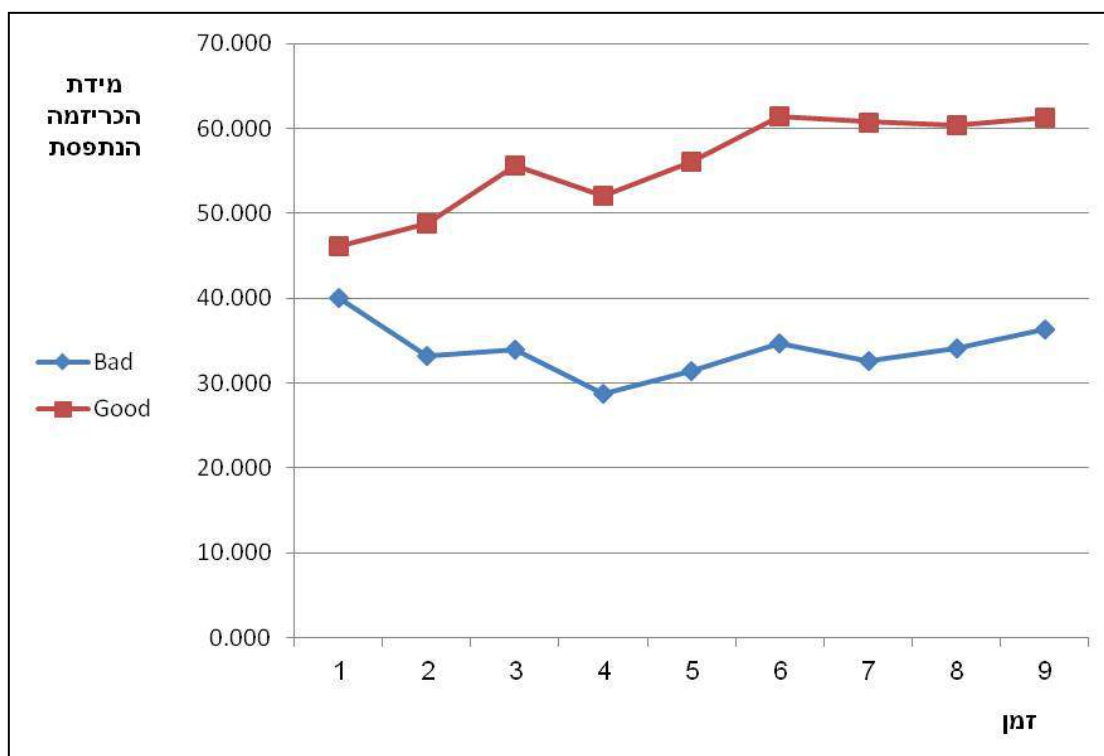
בנוסף לאלו, נמצא הבדל מובהק בתפיסת הכריזמה לאורך זמן,  $F(8,872) = 11.59, p < .001$ , partial eta-square = .10.

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הפרזנטציה וגורם הזמן,  $F(8,872) = 15.59, p < .001$ , partial eta-square = .13.

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין החזון וגורם הזמן,  $F(8,872) = 4.47, p < .001$ , partial eta square = .04.

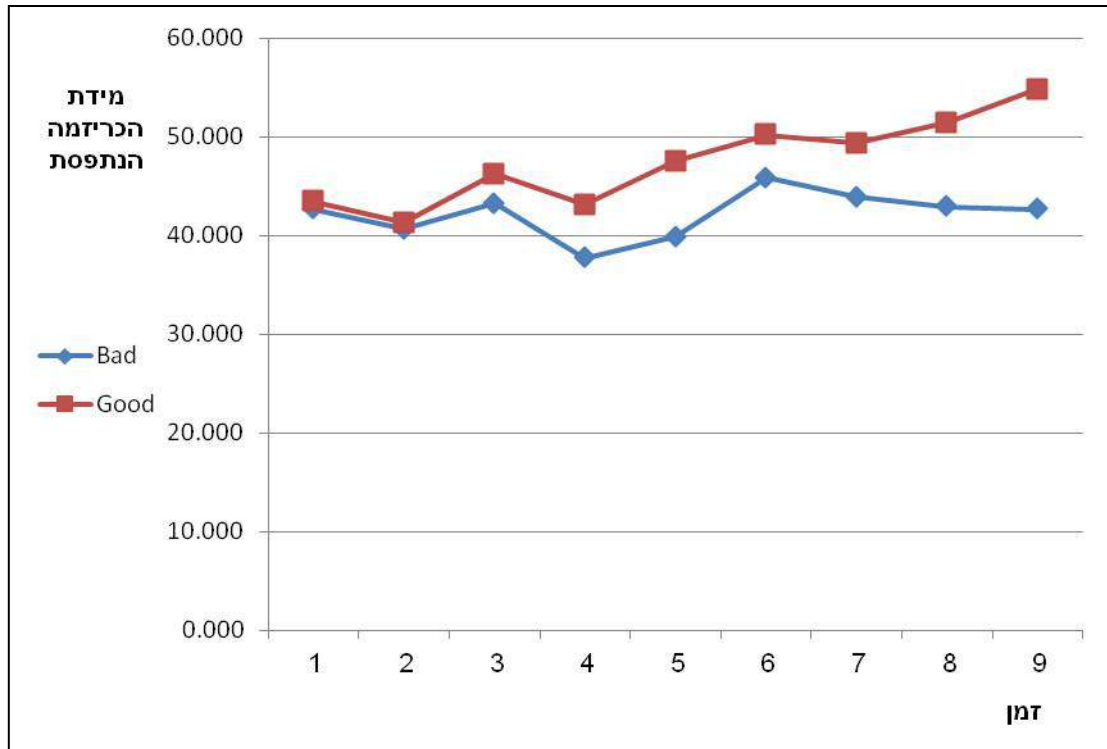
האינטראקציה המשולשת שבין זמן, חזון ופרזנטציה אינה מובהקת,  $F(8,872) = 1.56, p = .13$ .

איור 1 מציג את ההשפעה המובהקת של הפרזנטציה, ובנוסף את השינויים בהשפעתה לאורך זמן. מהאיור עולה כי ההבדל בין פרזנטציה טובה ורעה הוא כמעט מיידי, ונוצר בדקות הראשונות של הנאום. לאחר כחמש דקות אין כמעט שינויים בתפיסת הכריזמה. ניתוח מעמיק של ממצא זה נעשה בהמשך בבחינת ההשערה הרביעית.



איור 1 - השפעת פרזנטציה טובה ורעה (מעבר לשני תנאי החזון) על תפיסת הכריזמה לאורך זמן

איור 2 מציג את ההשפעה המובהקת של החזון, שלעומת השפעת הפרזנטציה נראית פחות דרמטית. גם השפעת החזון על תפיסת הכריזמה משתנה לאורך זמן. מהאיור עולה ההשפעה האיטית של החזון: בדקות הראשונות של הנאום אין כלל הבדל בין השפעת חזון טוב וחזון רע על תפיסת הכריזמה, ורק לקראת סוף הנאום ניכרת השפעה של החזון. ניתוח מעמיק של ממצא זה נעשה בהמשך בבחינת ההשערה הרביעית.



איור 2 - השפעת החזון טובה ורע (מעבר לשני תנאי הפרזנטציה) על תפיסת הכריזמה לאורך זמן

הניתוח הבא בחן את שלוש ההשערות הראשונות כשהמשתנה התלוי הוא הערכת הכריזמה הכוללת לאחר הצפיה. לבחינה זו ערכתי ניתוח שונות דו-גורמי (פרזנטציה X חזון).

בהתאם להשערת המחקר הראשונה, השפעת הפרזנטציה מובהקת,  $F(1,109) = 54.97, p < .001$ , partial eta-square = .34. כשהפרזנטציה טובה הכריזמה הנתפסת גבוהה מאשר כשהפרזנטציה רעה (ממוצע: 2.32, ס"ת: 0.76, לעומת ממוצע 1.45, ס"ת: 0.68 בהתאמה).

בהתאם להשערת המחקר השניה, השפעת החזון מובהקת אף היא,  $F(1,109) = 21.55, p < .001$ , partial eta-square = .16. כשהחזון טוב הכריזמה הנתפסת גבוהה יותר מאשר כשהחזון רע (ממוצע 2.18 ס"ת: 0.77, לעומת ממוצע 1.69, ס"ת: 0.83 בהתאמה).

בניגוד להשערת המחקר השלישית, האינטראקציה שבין פרזנטציה וחזון לא נמצאה מובהקת סטטיסטית,  $F(1,113) < 1$ .

הממצאים מההערכה הכוללת תואמים את אלו שנמצאו במדידות תוך כדי הצפיה בנאום. על פי השערת המחקר הרביעית, השפעת הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה מהירה יותר מאשר השפעת החזון. כדי לבחון השערה זו יש לנתח את האפקטים הפשוטים של שתי האינטראקציות המובהקות שנמצאו בניתוח הראשון: האינטראקציה שבין פרזנטציה וזמן, והאינטראקציה שבין חזון וזמן. אם ההשערה נכונה, נמצא אפקט פשוט של פרזנטציה בזמן מוקדם יותר מאשר הזמן שבו נמצא אפקט פשוט של חזון. בניתוח הראשון בדקתי את האפקטים הפשוטים של הפרזנטציה בכל נקודת זמן. נמצא כי החל מנקודת הזמן הראשונה (דקה ראשונה) ההבדלים בין הפרזנטציה הטובה והרעה מובהקים סטטיסטית. הבדל זה נשאר ואף גדל עם הזמן. מכאן שהשפעת הפרזנטציה על תפיסת הכריזמה היתה כמעט מיידית. טבלה 5 מציגה את ההבדלים.

#### טבלה 5 - ההבדל במהירות השפעת הפרזנטציה הטובה והרעה על הכריזמה הנתפסת

Cohen's <i>d</i>	רווח בר-סמך 95%		טעות תקן של הפרש	ממוצע הפרש	<i>t</i> (111)	
	עליון	תחתון				
0.64	9.47	2.58	1.74	6.03	3.466*	דקה 1
1.27	20.13	11.22	2.25	15.67	6.972*	דקה 2
1.58	26.65	16.82	2.48	21.73	8.767*	דקה 3
1.47	28.24	17.11	2.81	22.68	8.077*	דקה 4
1.51	29.71	18.33	2.87	24.02	8.371*	דקה 5
1.48	32.70	19.90	3.23	26.30	8.143*	דקה 6
1.49	33.96	20.71	3.34	27.33	8.178*	דקה 7
1.35	31.93	18.42	3.41	25.18	7.384*	דקה 8
1.16	31.02	16.17	3.75	23.60	6.300*	דקה 9

\*  $p < .001$

לעומת זאת, כשבדקנו את השפעת החזון, מצאנו הבדל מובהק רק בסוף הנאום (דקה 9).  
טבלה 6 מציגה את ההבדלים.

### טבלה 6 - ההבדל במהירות השפעת החזון הטוב והרע על הכריזמה הנתפסת

Cohen's <i>d</i>	רווח בר-סמך 95%		טעות תקן של הפרש	ממוצע הפרש	t(111)	
	עליון	תחתון				
0.01	3.68	-3.60	1.84	0.04	.023	דקה 1
0.09	4.17	-6.53	2.70	-1.18	-.438	דקה 2
0.01	6.78	-6.04	3.23	0.37	.113	דקה 3
0.13	9.82	-4.20	3.54	2.81	.795	דקה 4
0.24	12.12	-2.33	3.65	4.89	1.342	דקה 5
0.06	9.44	-6.77	4.09	1.33	.326	דקה 6
0.10	10.83	-5.96	4.24	2.43	.574	דקה 7
0.25	13.99	-2.42	4.14	5.79	1.398	דקה 8
0.40	17.91	0.94	4.28	9.43	2.200*	דקה 9

\*  $p < .05$

אם כך, בהתאם להשערת המחקר הרביעית נמצא שהשפעת הפרזנטציה על תפיסת הכריזמה אכן מתרחשת מהר יותר מהשפעת החזון.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבדוק באיזו מידה מושפעת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית הספר מאיכות חזונו, מאיכות הפרזנטציה ומהאינטראקציה בין הפרזנטציה לבין החזון. מטרה נוספת של המחקר היתה לבדוק איזה מבין שני המשתנים הללו, החזון והפרזנטציה, משפיע מהר יותר על הכריזמה הנתפסת.

השערת המחקר הראשונה, לפיה פרזנטציה טובה תגרום לתפיסת המנהל ככריזמטי יותר מפרזנטציה רעה, אוששה. אפקט עיקרי מובהק לאיכות הפרזנטציה על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל נמצא גם במדידות הכריזמה במהלך הצפיה בסרטון וגם בהערכה הכוללת לאחריה.



השערת המחקר השניה לפיה הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מחזון טוב בהשוואה לחזון רע, אוששה אף היא. הן מנתוני המת"ר והן מנתוני ההערכה הכוללת לאחר הצפיה (השאלון), נמצא אפקט עיקרי מובהק לאיכות החזון על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל.

לשני ממצאים אלה מספר משמעותיות תיאורטיות: ראשית, הממצאים תואמים היטב את הגדרת הכריזמה על פי תיאוריית המנהיגות המעצבת (Bass, 1985), תיאוריית הייחוס של המנהיגות הכריזמטית (Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1998; Yukl, 2013), ותיאוריית התפיסה העצמית של המנהיגות הכריזמטית (פופר, 1994, 2007, 2012; House, 1977; Shamir et al., 1993; Yukl, 2013). בהתייחס למאפייני המנהיג בלבד (כאשר מאפייני המונהגים ומאפייני ההקשר מוחזקים כקבועים), הממצאים תומכים בהגדרת הכריזמה של מנהל בית הספר בהתאם לנוסחה: כריזמה = חזון + פרזנטציה, שטבעו הולידיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994). העדרה של אינטראקציה בין החזון לבין הפרזנטציה (העדר תמיכה בהשערת המחקר השלישית, כפי שיידון בהמשך), תומך בכך שהיחס בין החזון לבין הפרזנטציה הוא תוספתי (אדיטיבי) ולא אינטראקטיבי. המשמעות היא שאפשר תיאורטית להתייחס לשאלה מי מהמשתנים, חזון או פרזנטציה, משפיע יותר על הכריזמה הנתפסת של המנהל.

שנית, במסגרת אישוש שתי השערות המחקר הראשונות, נמצא שהאפקט העיקרי של איכות הפרזנטציה על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל, היה גדול יותר מהאפקט העיקרי של החזון. ממצא זה תואם את המחקרים האמפיריים שהדגישו את עדיפות הפרזנטציה על החזון בהשפעה על הכריזמה הנתפסת של המנהל (Awamleh & Gardner, 1994; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1994). לפיכך, הממצאים תומכים בשינוי מסוים של הנוסחה התיאורטית מ"כריזמה = חזון + פרזנטציה" (פופר, 1994, 2007; Holladay & Coombs, 1993, 1994) ל"כריזמה = הרבה פרזנטציה + מעט חזון", לפחות בקשר לתפיסת מנהל בית ספר בניסוי מעבדה. נוסח זה של המודל מגדיל את הקירבה המושגית בין "כריזמה" לבין "פרזנטציה" ולפיכך מגביר את הצורך התיאורטי

בהבנת משתנה הפרזנטציה, מרכיביו, נסיבות השפעתו, אופן השפעתו ומושאי השפעתו, דרך מחקרים אמפיריים ממוקדים במשתנה הפרזנטציה. יחד עם זאת, הדמיון בין המושגים כריזמה ופרזנטציה עשוי לנבוע מארטיפקט הנוגע למתודולוגיית המחקר: המשתתפים במחקר צפו בפרזנטציה, ולכן, על אף שהתבקשו להעריך את מידת הכריזמה של הדובר, ייתכן שבפועל הם העריכו את מידת הפרזנטציה. אילו ניתן היה לחשוף את המשתתפים לחזון מבלי שייחשפו למרכיבי הפרזנטציה, ייתכן שהממצאים היו שונים. שלישית, אישוש השערת המחקר השניה מספק תמיכה לתחולתה של תיאוריית יצירת החזון של סטריינג' ומפורד בנוגע לדרך יצירת חזונו של המנהיג הכריזמטי, כשהמנהיג הוא מנהל בית ספר (Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2002; Strange & Mumford, 2005). במחקר הנוכחי נוצר חזונו הטוב של המנהל בהתאם לשני השלבים המוגדרים בתיאוריה זו, ואכן נמצא שההבדל בין חזון טוב לבין חזון רע השפיע על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל, אף על פי שבוצעה מניפולציה גם על הפרזנטציה ולא רק על החזון. רביעית, ייתכן שהממצאים עשויים לתמוך בתחולתן של הגדרות הכריזמה שנמצאו בספרות, גם על קשר קצר וחד פעמי בין מנהיג לבין מונהגים (למשל, בדומה לקשר בין מרצה לבין קהל, ולהבדיל מקשר ארוך טווח כגון קשר בין מנהל לבין כפיפיו בעבודה).

לאישוש שתי השערות המחקר הראשונות גם מספר משמעויות מעשיות. ראשית, ניתן להגדיל באופן יזום ושיטתי את מידת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית ספר באמצעות הדרכתו ואימונו בביצוע פרזנטציה טובה, ובאמצעות הדרכתו ואימונו בכתיבת חזון טוב על פי המודל של סטריינג' ומפורד. משמעות מעשית נוספת של אישוש השערת המחקר הראשונה ניתן לכנות בפשטות "זהירות, פרזנטציה". מנהלי בתי ספר רבים מתקבלים לתפקידם בין השאר על סמך פרזנטציה מול גופים שונים כגון וועדות מכרזים. חשוב שהגופים הבוחנים את המועמדים לתפקידי ניהול בתי ספר, יודאו שהפרזנטציה הטובה של המועמדים לא באה על חשבון חזונום. אותה זהירות נדרשת גם מבעלי תפקידים הנפגשים באופן שוטף עם מנהלי בתי הספר ומושפעים מהם כגון: מורים, מפקחים והורים. מאידך, כוחה הגדול של הפרזנטציה עשוי להקל על מנהלי בתי ספר ליישם תוכניות או פרויקטים

הנתקלים בהתנגדות מצד גורמים שונים בתוך בית הספר או מחוצה לו. גורמים אלה הינם לעיתים בעלי אינטרסים פוליטיים, כלכליים או אישיים, שלא תמיד מתיישבים עם האינטרס החינוכי הטהור. תוכניות כאלה יכולות להיות למשל פרויקטי התייעלות, שינוי תוכניות הלימודים, שינויים במבנה הארגוני בבית הספר, שינויים בהגדרות התפקיד של המורים ועוד. השערת המחקר השלישית לא אוששה. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין החזון לבין הפרזנטציה, וזאת בניגוד למחקר קודם שערכתי במסגרת עבודה סמינריונית, שבו נמצאה אינטראקציה מובהקת בין החזון לבין הפרזנטציה.

את המחקר במסגרת העבודה הסמינריונית ערכתי לפני כשנתיים וחצי כפילוט למחקר הנוכחי. מחקר זה כלל 80 משתתפים, שצפו בארבעת הסרטונים ששימשו גם במחקר התיזה (20 משתתפים צפו, כל אחד בנפרד, בכל אחד מהסרטונים). לאחר הצפייה מילא כל משתתף שאלון "נייר ועיפרון" משולב, שכלל את שאלוני הכריזמה, הפרזנטציה והחזון ששימשו גם במחקר התיזה. שלוש ההשערות במחקר זה היו דומות לשלוש ההשערות הראשונות במחקר התיזה. הממצאים איששו את שלוש השערות המחקר.

הבדל זה בתוצאות בין שני המחקרים, עשוי לנבוע מהשוני במאפייני המשתתפים בשני המחקרים ומהמתודולוגיה השונה ששימשה בשניהם. ראשית, במחקר הנוכחי נמדדה הכריזמה הנתפסת של המנהל בו זמנית על ידי קבוצת משתתפים, בעוד שבעבודה הסמינריונית נמדדה הכריזמה הנתפסת של המנהל על ידי משתתף בודד בכל פעם. משתתף המשיב לשאלות בקבוצה עשוי לקחת בחשבון מה המשתתפים האחרים היו יכולים לענות, מה שעלול לגרום להטיה בתשובותיו. באופן דומה, יתכן שמשתתף המשיב לשאלות בנוכחות אחרים חשוף לשפת הגוף של שאר המשתתפים (למשל: שפת גוף המביעה הסכמה או אי הסכמה עם מרכיב כזה או אחר בשאלות), וגם סיבה זו עלולה לגרום להטיה בתשובותיו. שנית, במחקר הנוכחי כמעט כל המשתתפים (כ - 93%) היו הורים לילדים, בעוד שבעבודה הסמינריונית רק כרבע מהמשתתפים (כ - 26%) היו הורים לילדים. ייתכן שהמשתתפים בניסוי (כריזמה, חזון ופרזנטציה של מנהל בית ספר) היו רלוונטיים הרבה יותר ל"חיים האמיתיים" של משתתפי המחקר הנוכחי בהשוואה למשתתפים במחקר הגישוש. אפשר שהבדל כזה

ברלוונטיות גרם למשתתפי המחקר הנוכחי לפרש או להתייחס אחרת לשאלות בהשוואה למשתתפים במחקר הגישוש, מה שעלול היה ליצור הבדל שיטתי בין תשובותיהן של שתי קבוצות המשתתפים. שלישית, במחקר הנוכחי התבצעה מדידת הכריזמה הנתפסת באופן רציף באמצעות המת"ר בזמן הצפיה בסרטון, בעוד שבמחקר הקודם נמדדה הכריזמה הנתפסת באמצעות שאלון לאחר הצפיה בסרטון. מענה לשאלון בסוף הסרטון ("הערכה מסכמת" של הכריזמה) עשוי לגרום להטיה בתשובות, כיוון שהן תלויות בזיכרון של המשתתפים מהסרטון. לעומת זאת, משתתפי המחקר הנוכחי שביצעו הערכה רציפה של הכריזמה, לא היו חשופים להטיות זיכרון כאלה, מה שיכול היה ליצור הבדל שיטתי בתשובות של שתי הקבוצות.

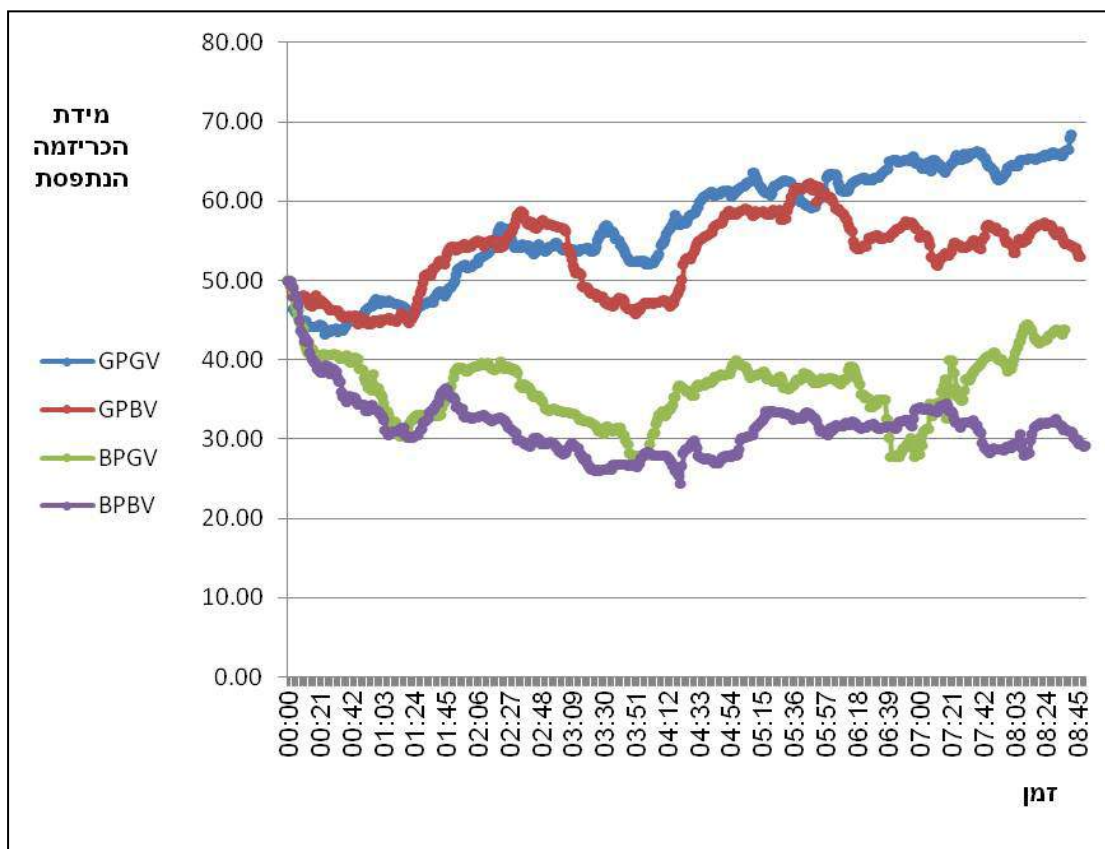
בספרות הקיימת בנושא מנהיגות כריזמטית, למיטב הידוע, לא נבדק עד כה הקשר בין גורם הזמן לבין השפעת החזון והפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של המנהיג. במחקר הנוכחי נבחנה לראשונה השאלה באיזו מהירות משפיעים החזון והפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת, בהתבסס על תיאוריית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011), ומהן ההשלכות של מהירות ההשפעה הזו.

השערת המחקר הרביעית, לפיה השפעת הפרזנטציה על תפיסת הכריזמה מתרחשת מהר יותר מאשר השפעת החזון, אוששה אף היא. לאישוש ההשערה הרביעית מספר משמעויות תיאורטיות: ראשית, הממצאים תומכים בתיאוריית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011) שלפיה, הגירויים הוויזואליים והקוליים (כגון שפת גוף ואינטונציות קול) המאפיינים את הפרזנטציה, נקלטים מיד במערכת 1, המערכת המהירה, בעוד שהגירויים התוכניים המאפיינים את החזון, דורשים הפעלה אקטיבית של מערכת 2, המערכת האיטית, שנכנסת לפעולה באיחור. שנית, לפי תיאוריית שתי המערכות, הרושם שנוצר על ידי המערכת המהירה משמש בסיס עיקרי לפעולתה של המערכת האיטית, כלומר משמש מעין עוגן או נקודת מוצא לתהליך העיבוד העמוק יותר המתבצע על ידי המערכת האיטית. לפי כהנמן, ברוב המקרים מחליטה המערכת האיטית העצלה לאמץ את הצעותיה של המערכת המהירה ללא הסתייגות משמעותית, ולכן לפעולתה של המערכת המהירה

השפעה רבה על התפיסה הסופית של האדם. במקרה זה, הפרזנטציה (הטובה והרעה) נקלטה מהר וטשטשה את ההבדל בין החזון הטוב לבין החזון הרע. למשל: הפרזנטציה הטובה עשויה היתה לגרום לצופה להניח שגם החזון הוא טוב, מבלי שיתאמץ לחפש עדות מפריכה (גם כשהחזון הרע הוצג לו במפורש). לפיכך ממצאי המחקר עשויים לתמוך בשינוי אחר של הנוסחה מ"כריזמה = חזון + פרזנטציה" (פופר, 1994, Holladay & 2007; Coombs, 1993, 1994) ל"כריזמה = פרזנטציה + (אולי) אחר כך גם חזון", לפחות בקשר לתפיסת מנהל בית ספר בניסוי מעבדה. הביטוי "אולי" מסמל מצב קיצון, שבו החזון והפרזנטציה הם מאותו סוג (שניהם טובים או שניהם רעים), ומערכת 2 העצלה "מקבלת בהסכמה מלאה" את מידת הכריזמה הנתפסת שנקלטה במערכת 1, מבלי "לטרוח" להיכנס לפעולה כלל. במקרה קיצון כזה, השפעתו התוספתית של החזון על הכריזמה הנתפסת היא אפס, ולכן הנוסחה היא "כריזמה = פרזנטציה". לעומת זאת, בשאר המצבים, ובמיוחד במצבי סתירה בין החזון לפרזנטציה, סביר שלאחר יצירת הרושם הראשוני תהיה השפעה כלשהי לחזון על הכריזמה הנתפסת, ולכן הנוסחה תהיה "כריזמה = פרזנטציה + אחר כך גם חזון".

שלישית, כאשר מדובר בנאום הנמשך יותר ממספר שניות, הקליטה המהירה של הפרזנטציה על ידי מערכת 1 אינה מתרחשת באופן חד פעמי בתחילת הנאום, אלא מתרחשת מספר רב של פעמים לאורך הנאום. הסיבה לכך היא שבמהלך נאום בן יותר ממספר שניות, איכות הפרזנטציה אינה זהה וקבועה לאורך כל הנאום, אלא עולה ויורדת לסירוגין. ה"קפיצות" למטה בסרטון 1 (GPGV), ולמעלה בסרטון 4 (BPBV), באיור 3, ממחישות את התופעה בצורה ויזואלית. לפיכך, השפעתה המהירה של הפרזנטציה על מידת הכריזמה הנתפסת מתרחשת באופן חוזר ונשנה (בעוצמות שונות) במשך כל זמן הנאום. באנלוגיה, ניתן להמשיל את התופעה ל"ריענון" חוזר ונשנה של דף חדשות באינטרנט בכל מספר שניות. השפעה חוזרת ונשנית זו של הפרזנטציה על מידת הכריזמה הנתפסת מגדילה אף יותר את חלקה היחסי של הפרזנטציה (הגדול ממילא) במידת הכריזמה הנתפסת של המנהל, ביחס לחלקו של החזון. לעומת זאת השפעת החזון על הכריזמה הנתפסת אינה מתעדכנת באופן מהיר כמו השפעת הפרזנטציה. לפי תיאוריית שתי המערכות, ניתן להסיק

שלאחר שהחזון מעובד על ידי קהל השומעים (אם בכלל), הוא משפיע על הכריזמה הנתפסת באופן פחות "קופצני" ויותר יציב.



איור 3 – ממוצעי הכריזמה הנתפסת בארבעת סרטוני המחקר: השפעת הזמן

GPGV - פרזנטציה טובה וחזון טוב

GPBV - פרזנטציה טובה וחזון רע

BPGV - פרזנטציה רעה וחזון טוב

BPBV - פרזנטציה רעה וחזון רע

לאישוש ההשערה הרביעית ישנן מספר משמעויות מעשיות. ראשית, כדי לייצר התרשמות מהירה חיובית מנאומו, על מנהל בית הספר להשתמש בפרזנטציה טובה (שפת גוף אינטונצית קול וכיוצ"ב) ולא להסתפק במסר המילולי הטוב. הדרכה מקצועית לשיפור מיומנות הפרזנטציה צפויה להגביר משמעויות את הרושם הראשוני מנאומו של המנהל. שנית, השפעתה המהירה החוזרת ונשנית של הפרזנטציה לכל אורך נאום המנהל, מדגישה

את חשיבות היישום הרצוף של הפרזנטציה הטובה במהלך כל חלקי הנאום. מצד אחד, "צניחות מקומיות" באיכות הפרזנטציה בחלקים שונים של הנאום עלולות לגרום לירידה בהתרשמות הצופים מהחזון. מצד שני, יכולתה של הפרזנטציה הטובה להשפיע לטובה על ההתרשמות מהחזון בכל אחד מחלקי הנאום, מאפשרת למנהל שלא פתח היטב את נאומו או כשל בנקודה מסויימת במהלך הנאום, לשפר בכל שניה ושניה בהמשך נאומו את התרשמות הצופים מחזונו.

כאמור, המחקר הנוכחי הציע גם חידוש מתודולוגי למחקרי החינוך באמצעות השימוש במת"ר, למדידת עיתוי השפעת הפרזנטציה והחזון על הכריזמה הנתפסת. המת"ר משמש במחקרים המודדים תגובות של אנשים לגירויים ויזואליים בתחומים כגון השפעה פוליטית (למשל: Tedesco, 2002; Feins et al., 2007), שיווק ופרסום (למשל: Dalakas, 2006a, 2006b), ופסיכולוגיה (למשל: Correll et al., 2004). המחקר הנוכחי עושה לראשונה שימוש במת"ר לשם מדידת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית ספר.

חשוב להתייחס לשאלה התיאורטית (אף ששאלה זו חורגת מהמחקר הנוכחי): האם היחס בין מנהל בית ספר לבין הורים דומה ליחס שבין מנהל לבין עובדים, או אפילו ליחס בין מנהל בית ספר לבין מורים או תלמידים. העובדה שהממצאים תואמים מחקרים שבחנו זאת בהקשר מנהל-עובדים יכולה לנבוע משלוש סיבות: א. כריזמה היא אוסף תכונות אישיותיות או אוסף של התנהגויות, ולכן קיומה אינו מותנה במבנה פורמלי של מנהיג בארגון ומונהגיו - העובדים. לפי הסבר זה, די באינטראקציה חד פעמית בין המנהיג לבין המונהגים כדי ליצור את הכריזמה (בדומה למפגש יחיד בין מרצה, זמר או שחקן לבין הקהל שבא לצפות בו) ב. זהו ארטיפקט מעבדתי: משתפי המחקר הנוכחי התבקשו לדווח את עמדתם בנוגע לכריזמה של הדובר בסרטון, והם צייתו מבלי לחשוב האם הסיטואציה רלוונטית למציאות ג. היחס אכן דומה, ולפיכך ניתן לבחון אותו בכלים דומים וליישם לגביו גישות דומות של מנהיגות. על בסיס ממצאי המחקר הנוכחי, נראה שלא ניתן להכריע באופן ברור איזו משלוש הסיבות עשויה להסביר טוב יותר את הדמיון. כיוון תיאורטי, שלמיטב הידוע טרם נחקר בספרות המנהיגות, עשוי לראות ביחסי המנהיגות בין מנהל בית הספר לבין ההורים מעין

ייצור כלאיים בין "מנהיגות קרובה" לבין "מנהיגות רחוקה" (Shamir, 1995). על פי גישתו של שמיר, ההבדלים שבין מנהיגות קרובה לבין מנהיגות רחוקה, יוצרים שוני בתפיסת המנהיג על ידי המונהגים, מה שמתבטא בהגדרות שונות של הכריזמה בכל אחד מהמקרים. עם המנהיגים הקרובים יש למונהגים קשר ישיר (למשל מורים או מפקדים בצבא), ואילו עם מנהיגים רחוקים אין למונהגים קשר ישיר אלא קשר מתוּוֹךְ (למשל מנהיגים פוליטיים, המוכרים למונהגים מהתקשורת בלבד). בעוד שיחסי המנהיגות בין מנהל בית הספר לבין המורים עשויים להיתפס כמנהיגות קרובה (בדומה ליחסי מנהל-עובדים), הרי שיחסי המנהיגות בין מנהל בית הספר לבין ההורים (שאינם עובדים בכפיפות למנהל), אינם זהים ליחסי מנהל-מורים. אם נדמה "מנעד קרובה" שבקצהו האחד מצוי מנהיג קרוב ובקצהו השני מנהיג רחוק, ייתכן שניתן למצוא בממצאי מחקר זה תמיכה לגישה הרואה ביחסי מנהל בית ספר והורים, יחסי מנהיגות המצויים בנקודת ביניים כלשהי על מנעד הקרובה. אחת מהמלצות המחקר היא לערוך מחקרים נוספים שיבדקו את הגורמים המשפיעים על תפיסתם של הורים את מנהיגותו של המנהל ואת מיקומו על סולם הקרובה ביחסיו עם ההורים.

למחקר הנוכחי עלולות להיות מספר מגבלות מתודולוגיות. ראשית, המחקר נערך כניסוי שבו צפו המשתתפים בשחקן שאומן והונחה לשחק מנהל בית ספר בארבעה מצבים. אילו היה המחקר נערך כתצפית על אירועים "חיים" שבהם היו פועלים מנהלים אמיתיים, ייתכן שתוצאות המחקר היו שונות. עם זאת, ניסוי מאפשר שליטה במרכיבים השונים אותם ביקשתי לבדוק במחקר הנוכחי, אפשרות שהיתה אובדת לו המחקר היה "חי". שנית, בשל אילוצים שונים לא בוצעה במחקר דגימה שיטתית של המשתתפים. אילו נעשתה דגימה שלוקחת בחשבון באופן שיטתי פרמטרים של מגדר או של "דתיות" (Yukl, 2013) ייתכן שהיו מתקבלות תוצאות שונות. שלישית, על אף שכמעט לכל המשתתפים במחקר היו ילדים, רק שליש מכלל המשתתפים היו הורים לתלמידי חטיבת ביניים או תיכון. אילו השתתפו במחקר רק הורים לתלמידי חטיבת ביניים או תיכון, ייתכן שהיו מתקבלות תוצאות שונות. רביעית, חלק מהמאפיינים שבאמצעותם הוגדר החזון במחקר זה דומה למאפיינים שבאמצעותם הוגדרה הפרזנטציה, או על הגבול שבין פרזנטציה לתוכן החזון. למשל, למה



מכוונים שמות התואר: "מלהיב", "מעורר מוטיבציה", "ברור"? האם לתוכן המילולי עצמו (גם אם היו קוראים אותו מן הכתב) או להצגתו של התוכן? עובדה זו עלולה היתה להשפיע על תשובותיהם של המשתתפים לשאלות הנוגעות לפרזנטציה ולחזון. למשל, תשובתם לשאלה: "האם חזונו של המנהל היה מלהיב?" עלולה היתה להיות למעשה תשובה לשאלה: "האם הפרזנטציה של המנהל היתה מלהיבה?". ייתכן שזוהי גם הסיבה לכך שהמתאם בין חזון לבין כריזמה גבוה יותר מהמתאם בין הפרזנטציה לבין כריזמה (טבלה 4). ניסינו לוודא שהמשתתפים יצליחו להבחין בין מרכיב החזון לבין מרכיב הפרזנטציה בכמה אופנים: א. השימוש במת"ר "אילץ" את המשתתפים להקשיב לתוכן נאומו של המנהל, מה שהגביר את ההסתברות ליצירת עמדה ביחס לחזון, הנפרדת מעמדתם ביחס לפרזנטציה ב. רוב המשתתפים היו הורים לילדים, מה שהפך את תוכן נאומו של המנהל לרלוונטי עבורם, ואמור היה להגביר את תשומת ליבם לתוכן הנאום, ולפיכך לנטרל, לפחות חלקית, את השפעת הפרזנטציה על התוכן ג. בשיחות ה"חופשיות" שהתקיימו עם המשתתפים בתום הניסוי, רבים מהם התייחסו בנפרד לחזון ולפרזנטציה, מה שחיזק את הרושם שגם בתשובותיהם הם התייחסו לשני מרכיבים אלה בנפרד. חמישית, ייתכן שמשך הסרטונים היה ארוך מדי והקשה על המשתתפים לסובב את החוגה באותה דרגת ריכוז לכל אורך הסרטון (ריכוז שולי פוחת). עבור משתתפים שחוו תחושת עייפות, ייתכן שהתוצאות לא שקפו נאמנה את תפיסתם לגבי הכריזמה הנתפסת ה"אמיתית" של המנהל בכל נקודת זמן.

כהמשך למחקר ניסויי זה, מוצע בעתיד לערוך מחקרים דומים עם מספר משתתפים גדול יותר, וכן מחקרים שיבדקו כיצד מושפעת מערכת היחסים בין משתני המחקר על ידי משתני רקע כגון: מגדר (בחירת מנהלת ולא מנהל בית-ספר), הבדלים בין משתתפים דתיים לבין משתתפים חילוניים, בין משתתפים גברים לבין משתתפות נשים, או כשמשך הסרטון המוקרן למשתתפי המחקר קצר משמעותית (למשל, הקרנה של דקות הפתיחה בלבד). מוצע אף לשחזר את הניסוי בתנאים אחרים, שבהם את תפקיד המנהל יגלם מנהל בית ספר אמיתי, אשר יאומן מראש בכתיבת חזון ובביצוע פרזנטציה.

## רשימת מקורות

פופר, מ' (1994). **על מנהלים כמנהיגים**. הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.

פופר, מ' (2007). **מנהיגות מעצבת מבט פסיכולוגי**. הוצאת אוניברסיטת תל אביב.

פופר, מ' (2012). **ההולכים שבי אחריו: מבט פסיכולוגי על סוד ההימשכות למנהיג**. הוצאת אוניברסיטת תל אביב.

- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 10, 345-373.
- Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2013). Creativity and charisma among female leaders: The role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resources Management*, 24, 2760-2779.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Manual for the multifactor leadership questionnaire: Rater form (5X Short)*. Palo Alto, CA: MindGarden.

- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology, 81*, 827-832.
- Barrett, J. D., Vessey, W. B., & Mumford, M. D. (2011). Getting leaders to think: Effects of training, threat, and pressure on performance. *The Leadership Quarterly, 22*, 729-750.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*, 662 - 683.
- Bono, J.E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*, 901-910.
- Borgatta, E. F., Bales, R. F., & Couch, A. S. (1954). Some findings relevant to the great man theory of leadership. *American Sociological Review, 19*, 755-759.
- Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2009). Leader–follower values congruence: Are socialized charismatic leaders better able to achieve it? *Journal of Applied Psychology, 94*, 478-490.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Campbell, S. M., Ward, A.J., Sonnenfeld, J.A. & Agle, B.R. (2008). Relational ties that bind: Leader follower relationship dimensions and charismatic attribution. *The Leadership Quarterly, 19*, 556-568.
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology, 31*, 1521-1534.
- Chen, C. C., Belkin, L. Y., McNamee, R., & Kurtzberg, T. R. (2013). Charisma

- attribution during organizational change: The importance of followers' emotions and concern for well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1136-1158.
- Chun, J. U., Yammarino, F., Dionne, S. D., Sosik, J. J., & Moon, H. K. (2009). Leadership across hierarchical levels: Multiple levels of management and multiple levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, 20, 689-707.
- Clark, T., & Greatbatch, D. (2011). Audience perceptions of charismatic and non-charismatic oratory: The case of management gurus. *The Leadership Quarterly*, 22, 22–32.
- Conger, J.A. (1989). *The Charismatic Leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Academy of Management Executive*, 5, 31-45.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.
- Conger, J.A., & Kanungo, R. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 747-767.
- Correll, J., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2004). An affirmed self and an open mind: Self-affirmation and sensitivity to argument strength. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 350-356.

- Dalakas, V. (2006a). The effect of cognitive appraisals on emotional responses during service encounters. *Services Marketing Quarterly*, 27, 23-41.
- Dalakas, V. (2006b). The importance of a good ending in a service encounter. *Services Marketing Quarterly*, 28, 35-53.
- Eden, D. (1998). The paradox of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 36, 249-261.
- Erez, A., Misangyi, V. F., Johnson, D. E., LePine, M. A., & Halverson, K. C. (2008). Stirring the hearts of followers: Charismatic leadership as the transferal of affect. *Journal of Applied Psychology*, 93, 602-616.
- Feins, S., Goethals, G., & Kugler, M. (2007). Social influence on political judgments: The case of presidential debates. *Political Psychology*, 28, 165-192.
- Holladay, S. J., & Coombs, W. T. (1993). Communicating visions: An exploration of the role of delivery in the creation of leader charisma. *Management Communication Quarterly*, 6, 405-427.
- Holladay, S. J., & Coombs, W. T. (1994). Speaking of visions and visions being spoken: An exploration of the effects of content and delivery on perceptions of leader charisma. *Management Communication Quarterly*, 8, 165-189.
- House, R. J., (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 189-207.
- Howell, J. M., & Frost, P. J. (1989). A laboratory study of charismatic leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,

43, 243-269.

Hunt, J. G., Boal, K. B., & Dodge, G. E. (1999). The effect of visionary and crisis- responsive charisma on followers: An experimental examination of two kinds of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 10, 423- 448.

Hunter, S. T., Cushenbery, L., Thoroughgood, C., Johnson, J. E., & Ligon, G. S. (2011). First and ten leadership: A historiometric investigation of the cip leadership model. *The Leadership Quarterly*, 22, 70-91.

Jennings, E. E. (1961). The anatomy of leadership. *Management of Personnel Quarterly*, 1, 2-9.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York.

Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88, 246-255.

Kets de Vries, M. F. R. (1988). Prisoners of leadership. *Human Relations*, 41, 261-280.

Kirkpatrick, S., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36-51.

Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformation leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42.
- Lorenzo, L. G., Biesanz, C. J., & Human, J. L. (2010). What is beautiful is good and more accurately understood: Physical attractiveness and accuracy in first impressions of personality. *Psychological Science*, 21, 1777-1782.
- Mann, R.D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Meindl, J. R. (1990). On leadership: An alternative to the conventional wisdom. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 12. Greenwich, CT: Jai Press, 159-203.
- Mio, J. S., Riggio, R. E., Levin, S., & Reese, R. (2005). Presidential leadership and charisma: The effects of metaphor. *The Leadership Quarterly*, 16, 287-294.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. SAGE Publications Company, London.
- Mumford, M. D., & Mecca, J. (2013). Addendum: Vision and mental models - A decade later. *Transformational and Charismatic Leadership: the Road Ahead*, 5, 159-164.
- Murphy, K. R., Jako, R. A., & Anhalt, R. L. (1993). Nature and consequences of halo error: A critical analysis. *Journal of Applied Psychology*, 78, 218-255.
- Nohe, C., Michaelis, B., Menges, J. I., Zhang, Z., & Sonntag, K. (2013). Charisma and organizational change: A multilevel study of perceived

- charisma, commitment to change, and team performance. *The Leadership Quarterly*, 24, 378-389.
- Scott, G. M., Lonergan, D. C., & Mumford, M. D. (2005). Conceptual combination: Alternative knowledge structures, alternative heuristics. *Creativity Research Journal*, 17, 79-98.
- Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: Theoretical notes and explanatory study. *The Leadership Quarterly*, 6, 19-48.
- Shamir, B., House, R.J., & Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Shipman, A. S., Byrne, C. L., & Mumford, M. D. (2010). Leader vision formation and forecasting: The effects of forecasting extent, resources, and timeframe. *The Leadership Quarterly*, 21, 439-456.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Strange, J. M., & Mumford, M. D. (2002). The origins of vision: Charismatic versus ideological leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 343-377.
- Strange, J. M., & Mumford, M. D. (2005). The origins of vision: Effects of reflection, models and analysis. *The Leadership Quarterly*, 16, 121-148.
- Sy, T., Cote, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood of group members, group affective tone, and group process. *Journal of Applied Psychology*, 90, 295-305.



- Tedesco, J.C. (2002). Televised political advertising effects: Evaluating responses during the 2000 Robb-Allen senatorial election. *Journal of advertising*, 31, 37-48.
- Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Valchos, P.A., Panagopoulos, N.G., & Rapp, A. A. (2013). Feeling good by doing good: Employee csr-induced attributions, job satisfaction, and the role of charismatic leadership. *Journal of Business Ethics*, 118, 577-588.
- Vessey, W. B., Barrett, J. D., & Mumford, M. D. (2011). Leader cognition under threat: "Just the facts". *The Leadership Quarterly*, 22, 710-728.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. Translated by T. Parsons. New York: Free Press.
- Yagil, D. (1998). Charismatic leadership and organizational hierarchy: Attribution of charisma to close and distant leaders. *The Leadership Quarterly*, 9, 161-176.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership In Organizations*, 8<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

## נספחים

### נספח א - התפלגות מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר

טבלה ו - התפלגות הגילאים, מספר הילדים הכללי ומספר הילדים בבית ספר העל-

יסודי, לפי מספר המשתתפים שצפו בכל סרטון

	מקס'	מינ'	רווח בר-סמך 95%		טעות תקן	סטיית תקן	ממוצע	מספר משתתפים		
			גבול עליון	גבול תחתון						
$F(3,113) = 2.266, p = .09$	51	26	43.54	38.30	1.270	6.350	40.92	25	פטחט	גיל
	65	28	49.33	42.99	1.564	9.515	46.16	37	פטחר	
	66	31	45.31	38.32	1.701	8.836	41.81	27	פרחט	
	60	27	47.45	40.41	1.717	9.084	43.93	28	פרחר	
	66	26	45.12	41.89	.814	8.806	43.50	117	סה"כ	
$F(3,113) = 2.408, p = .07$	4	0	2.89	1.99	.217	1.083	2.44	25	פטחט	ילדים
	8	0	3.31	2.31	.245	1.488	2.81	37	פטחר	
	4	1	2.89	2.30	.144	.747	2.59	27	פרחט	
	4	0	2.46	1.61	.209	1.105	2.04	28	פרחר	
	8	0	2.71	2.28	.110	1.194	2.50	117	סה"כ	
$F(3,113) = 1.190, p = .32$	2	0	.77	.19	.143	.714	0.48	25	פטחט	ילדים: חט"ע \ תיכון
	3	0	.90	.35	.136	.828	0.62	37	פטחר	
	2	0	.54	.06	.117	.609	0.30	27	פרחט	
	3	0	.66	.05	.147	.780	0.36	28	פרחר	
	3	0	.59	.32	.069	.749	0.45	117	סה"כ	

פטחט - פרזנטציה טובה וחזון טוב

פטחר - פרזנטציה טובה וחזון רע

פרחט - פרזנטציה רעה וחזון טוב

פרחר - פרזנטציה רעה וחזון רע

טבלה II - התפלגות מגדרית של המשתתפים שצפו בכל סרטון

	מגדר		סרטון	
	זכר	נקבה		
chi-square(3) = 5.722, p = .126	44.0%	56.0%	פטחט	
	62.2%	37.8%	פטחר	
	33.3%	66.7%	פרחט	
	42.9%	57.1%	פרחר	
	47.0%	53.0%	סה"כ	

טבלה III - התפלגות ההשכלה של המשתתפים שצפו בכל סרטון

	השכלה					סרט	
	בית ספר מקצועי \ ישיבה	רב	תואר שני \ שלישי	תיכון	תואר ראשון		
chi-square(12) = 15.435, p = .219	0.0%	0.0%	60.0%	8.0%	32.0%	פטחט	
	5.4%	0.0%	35.1%	18.9%	40.5%	פטחר	
	7.4%	0.0%	55.6%	0.0%	37.0%	פרחט	
	3.6%	3.6%	50.0%	3.6%	39.3%	פרחר	
	4.3%	0.9%	48.7%	8.5%	37.6%	סה"כ	

טבלה IV - התפלגות רמת הדתיות המוצהרת של המשתתפים שצפו בכל סרטון

סה"כ	רמת דתיות				סרטון	
	חילוני	מסורתי	דתי	חרדי		
chi-square(9) = 13.171, p = .115	48.0%	40.0%	8.0%	4.0%	פטחט	
	45.9%	32.4%	19%	2.7%	פטחר	
	70.4%	18.5%	11.1%	0.0%	פרחט	
	78.6%	10.7%	10.7%	0.0%	פרחר	
	59.8%	25.6%	12.9%	1.7%	סה"כ	

## טקסט החזון הטוב

שלום לכולם ותודה שבאתם,

בתחילת שנות השמונים הגיע מורה למתמטיקה בשם חיימה אסקלנטה לבית ספר תיכון בשם "גארפילד" בלוס אנג'לס. בית ספר שלמדו בו תלמידים מהקהילה ההיספנית המקומית - קהילה עניה מאוד, שחיה במציאות יומיומית של סמים, אלכוהול, זנות ואלימות. באותה תקופה היה בית הספר מדורג בתור אחד מבתי הספר הכי גרועים בארה"ב. כששאלו את אסקלנטה מה החזון שלך הוא אמר: "להכניס את התלמידים לפרינסטון" – שהיא אחת מהאוניברסיטאות הכי טובות בארה"ב. כמובן, החזון נראה אז מאוד מאוד יומרני ותלוש מהמציאות.

אבל בתוך זמן קצר יחסית קרה סוג של נס. התלמידים של אסקלנטה ניגשו לבחינות המתמטיקה הארציות הכי קשות בארה"ב, בחינות שניגשים אליהן כל שנה רק 2% מכלל התלמידים, ועברו אותן בציונים גבוהים. משרד החינוך קיבל את התוצאות אבל חשד שהן מזויפות. הוא לא העלה בדעתו שמבית ספר כזה אפשר להשיג ציונים כל כך גבוהים. הוא אילץ את התלמידים להיבחן שוב, והם השיגו שוב את אותם ציונים גבוהים. בשנים שלאחר מכן, ההצלחה, שנראתה לרגע הצלחה אקראית וחד פעמית, הפכה להיות הצלחה שיטתית, כשעשרות רבות של תלמידים מבית הספר הזה הגיעו לאלפיון העליון של החינוך בארה"ב.

מה שקרה בתיכון גארפילד למעשה הפך חזון מופרך ודמיוני למציאות של מצויינות חינוכית שיטתית, שכל העולם מדבר עליה וגם לומד ממנה עד היום. רבותי, חינוך זה מקצוע. אי אפשר להצליח בחינוך רק באופן אינטואיטיבי. צריך שיטה. בעשר השנים האחרונות אני עוסק בחינוך מאוד באינטנסיביות – גם בפרקטיקה: הוראה וניהול, וגם במחקר. בחודשים האחרונים הקדשתי הרבה מאוד זמן ואנרגיה כדי לנסות ולהבין לעומק

שני עניינים שהם בעיני הכי חשובים להצלחת בית הספר שלנו:

1. מהם הגורמים לקושי שקיים היום במערכת החינוך.

2. מהו החזון הנכון לבית הספר שלנו – כלומר מהם היעדים שאליהם אנחנו מכוונים, ומהי הדרך הכי טובה להגיע ליעדים האלה.

בואו נדבר על הקושי. המטרות המרכזיות של בית הספר הן: הקניית ידע, והקניית חינוך ערכי לאזרחות טובה. הגעתי למסקנה שישנם שני גורמים מרכזיים שבגללם בתי הספר של היום לא מסוגלים להשיג את המטרות האלה:

1. התלמידים לא צריכים את בית הספר.

2. התלמידים לא רוצים את בית הספר.

### 1. למה הכוונה – "התלמידים לא צריכים את בית הספר"?

הידע היום קיים באינטרנט או בספרים. בידע טכנולוגי התלמידים מבינים בדרך כלל יותר טוב מהמורים. כלומר לא צריך את בית הספר בשביל ידע. תעודת בגרות אפשר היום לקבל אחרי לימודים אקסטרניים די קצרים. באוניברסיטה הפתוחה אפשר ללמוד לתואר אקדמי גם בלי בגרות. בארגונים עסקיים, בעיקר בה"י טק, יש מכללות פנימיות שמסמיכות עובדים בתחום הטכנולוגיה והניהול בחינם ועל חשבון זמן העבודה. כלומר לא צריך את בית הספר בשביל הסמכה. ערכים - זה משהו שלומדים "מהחיים": מהמשפחה, מהקהילה, מהעבודה, מתנועת הנוער. לא צריך את בית הספר בשביל ערכים.

בשורה התחתונה - לא צריך היום את בית הספר כדי להגשים את המטרות של בית הספר.

### 2. למה הכוונה – "התלמידים לא רוצים את בית הספר"?

אין אסתטיקה בבית הספר. המבנים, המתקנים והציוד לרוב ישנים ומוזנחים. המורים עובדים בלחץ גדול ולא יכולים לתת יחס אישי ונינוח ל 40 תלמידים. ישנה גם אלימות פיזית ומילולית כלפי תלמידים ומורים. בשורה התחתונה – לא כיף ולא נעים לבוא כל יום לבית ספר. אבל כל זה לא גזירת גורל. בחזון שלי שני הקשיים האלה בדיוק הופכים דווקא לגורמי ההצלחה של בית הספר. יש לי בראש ממש תמונה ברורה של איך בית הספר שלנו מתנהל על בסיס שני יעדים מרכזיים:

1. התלמידים כן צריכים את בית הספר.

2. התלמידים כן רוצים את בית הספר.

### 1. מה זאת אומרת "צריכים את בית הספר"?

בית הספר צריך להיות מרכז ידע ייחודי - זה אומר בחירה קפדנית של מורים, זה אומר עידוד מורים להשתתף כל הזמן בהשתלמויות מקצועיות ולפתח ידע, זה אומר יצירת שיתופי פעולה עם מוסדות אקדמיים וארגוני טכנולוגיה לצורך למידה והתמקצעות, זה אומר מתן אפשרות להורים (וגם לתלמידים) שיש להם ידע עם ערך מוסף לבנות מערכי שיעור ייחודיים לבית הספר וגם להעביר אותם בכיתה. אגב, אני עצמי התנדבתי לפתח מערך שיעור ייחודי וללמד אותו בבית הספר של הבת שלי...

בית הספר צריך להיות מרכז לשיפור כישורי למידה – זה אומר פיתוח והפעלה של מערכי שיעור מיוחדים בנושא "איך ללמוד נכון" בכל אחד ממקצועות הלימוד.

בית הספר צריך להיות מרכז להקניית ערכים חברתיים – זה אומר שבחלק מהתוכניות החינוכיות ילמדו התלמידים ערכים באופן עיוני ומעשי, למשל: תרומה לקהילה, איכות סביבה, בריאות, תרבות דיבור, אתיקה וכן הלאה.

בית הספר צריך לטעמי להיות גם אחראי על החוגים שיתקיימו בו אחרי שעות הלימודים. ככה תהיה התאמה בין החינוך הפורמלי לבין החינוך הבלתי פורמלי המשלים, מה שייצור מעין "יום לימודים ארוך" על בסיס תוכנית אחידה וייחודית של הקניית ידע וערכים. בשורה התחתונה - בית הספר יהפוך להיות מרכז ייחודי של הקניית ידע, כישורי למידה וערכים. מרכז שלא יצריך מההורים לחפש כל מני תחליפים יקרים בחינוך הפרטי.

### 2. מה זאת אומרת "רוצים את בית הספר"?

אני רואה חשיבות גדולה באסתטיקה של מתקני בית הספר, והאמת שכבר הכנתי כמה תוכניות אופרטיביות לשיפור החזות של בית הספר. אני רואה חשיבות גדולה ביצירת חוויית למידה בכיתה. במהלך שנת הלימודים אני מתכנן לקיים קורסי פרזנטציה למורים במטרה לייסד תרבות שאני קורא לה למידה "ברסלבית", כלומר למידה מתוך הנאה – הנאה גם של התלמידים וגם של המורים. אני רואה חשיבות גדולה בהגדלת הממשק החיובי של

התלמידים עם בית הספר בלי קשר ללימודים: טורנירי ספורט, חידוני ידע, ירידי אמנות וכן הלאה. המטרה היא לאפשר לתלמידים לקודד בתודעה את "בית הספר" באופן יותר חיובי. ולבסוף, אני רואה חשיבות גדולה במיוחד להפעלת מדיניות של אפס סובלנות לאלימות מכל סוג. בשורה התחתונה - יהיה יותר כיף בבית הספר, מה שגם ישפר את איכות הלמידה.

אני יודע שהחזון הזה נראה טוב מדי מכדי להיות אמיתי. אני מתאר לעצמי שיש כאלה שאומרים עכשיו לעצמם: "זה נראה טוב בתיאוריה אבל במציאות זה שונה לגמרי". אני מסכים, במציאות זה הרבה יותר קשה, אבל אפשרי. אני מאוד אופטימי. כבר היום החזון הזה עובד בבתי ספר פרטיים, בבתי ספר אקסטרניים, במכללות אקדמיות, אין שום סיבה שהחזון הזה לא יעבוד גם בחינוך הציבורי לטובת כולם. אני רואה את עצמי אחראי באופן אישי למימוש של החזון, אבל צריך לזכור שזה לא יקרה ביום אחד. אף אחד לא סופרמן, גם אסקלנטה ואחרים לא עשו הכל לבד. כל מה שאני מבקש מכם זה סבלנות ושיתוף פעולה, האינטרס שלנו הוא משותף. באתר האינטרנט של בית הספר תוכלו לקרוא על החזון באופן יותר מפורט. מי שרוצה לשאול, להעיר, להעלות הצעות – מוזמן לעשות את זה בפורום באתר. אני מבטיח לענות לכל שאלה או הערה שתכתבו.

תרשו לי לסיים באיזושהי נימה אישית – לפני כמה ימים הבת שלי, בת שש, ביקרה אצל חברה מהכיתה. ההורים שלה הם חוקרים שהמציאו פטנט בינלאומי בתחום הרפואה, מה שהפך אותם לאנשים מאוד אמידים. הם גרים בבית פרטי מרווח עם חצר גדולה, יש להם אוטו חדש ומאוד מרשים. בדרך חזרה הביתה הבת שלי אומרת לי: "אבא, זה לא הוגן שאין גם לנו בית ואוטו כל כך יפים, אני חושבת שאתה צריך להחליף עבודה".

אז אמרתי לה: "אם אבא יצליח בעבודה שלו, אז בית כזה ואוטו כזה יהיו לא רק לחברה אחת

שלך אלא לכל הילדים בבית הספר."

תודה שבאתם ושיהיה לנו בהצלחה.

## טקסט החזון הרע

### הסבר לכתיבת החזון הרע

בכתיבת החזון הרע הועתק טקסט החזון הטוב כמו שהוא, ואז בוצעו בו "פגמים" שונים המפורטים להלן.

### הפגמים באופן כללי

- פחות רגש (למשל: פחות ביטויים רגשיים, יותר גוף שלישי ופחות גוף ראשון).
- ללא המילה "חזון".
- פחות סדר והבניה (למשל: ללא "דיגלול" flag posting של הנקודות).
- מסרים פחות חדים וברורים (למשל: טרמינולוגיה מעט יותר עמומה).
- הרבה חזרות על אותו מסר "סיסמתי" וקלישאתי ("כולנו ביחד", "שיתוף פעולה"...).
- מסרים נגטיביים בפתיחה ובהמשך.
- ללא דוגמאות ממחישות.
- ללא נימה אישית וללא הצהרה על אחריות אישית.
- אופטימיות מאוד מינורית למימוש החזון.

שלום,

זה לא סוד שמערכת החינוך היום סובלת מהרבה בעיות. רמת הלימודים לא גבוהה בלשון המעטה, יש הרבה אלימות, ההכשרה של המורים מאוד בעייתית ולוקה בחסר, אין תקציבים, וכמובן התוצאה היא שההישגים במבחנים בינלאומיים נמוכים מאוד, אפילו בהשוואה למדינות כמו ארמניה, מלזיה וקפריסין. אפשר לתלות את האשמה גם בתלמידים עצמם. הדורות האחרונים של התלמידים מאופיינים בחוסר משמעת וחוסר רצון להתאמץ ולהשקיע. מצד שני תמיד יש להם אנרגיות להתלונן ולקטר. ויש גם פערים חברתיים שאי אפשר להמנע מהם. בתי ספר שנמצאים בקהילות עשירות מצליחים יותר מבתי ספר שנמצאים בקהילות



עניות. בעניין הזה אין מה לעשות – אלה סדרי עולם שלא נוכל לשנות אותם. במצב כזה די ברור למה המוטיבציה של המורים לא גבוהה, וזה משליך על איכות ההוראה ועל היחסים עם התלמידים וההורים.

כמובן שגם משרד החינוך לא פטור מאחריות למצב – כל שר חדש שנכנס לתפקיד מתכנן רפורמה כוללת שעד שמסיימים לכתוב אותה היא כבר הופכת למיושנת, ואז היישום שלה נתקל בקשיים ובהתנגדות מהשטח. זה מעגל שחוזר על עצמו כל הזמן, ולא נראה לי שאפשר לצאת ממנו כל כך בקלות, אבל אפשר לפחות לנסות לעשות את המקסימום. צריך לכוון גבוה ולעבוד קשה, אין פתרונות קסם, צריך שכולנו נשלב ידיים ונעבוד ביחד. בכדורגל אומרים: "המזל הולך עם הטובים". אסור לסמוך על המזל. צריך לעבוד קשה כולנו ביחד – מורים, תלמידים, הורים והנהלת בית הספר. רק בעבודה קשה, עבודה שוחקת, עבודה סיזיפית של כולנו ביחד, נצליח להביא את בית הספר להישגים. אני מתעסק בחינוך כבר עשר שנים בהוראה ובניהול. אני מכיר את כל הקשיים ואת כל החסרונות של מערכת החינוך, אבל אני גם יודע שלא הכל גרוע. אפשר לעשות שינוי גם בתוכנית הלימודים, גם ביחס בין מורים לתלמידים, גם ביחס בין הורים למורים ואפשר לשפר גם הישגים של תלמידים.

בית הספר נועד להקנות ידע וערכים. ערכים של התנהגות ראויה בחברה, תרומה לקהילה, איכות סביבה וכו'. בבית הספר לומדים מקצועות לימוד במגוון רחב שחשוב שהתלמידים יידעו כדי שיוכלו להתקדם בחיים – בעיקר בתעסוקה. חלק ממקצועות הלימוד נראים כאלה שלא צריך אותם: מתמטיקה – בשביל מה צריך? יש מחשבון. כימיה – בשביל מה צריך? מה אני הולך לעשות ניסויים במעבדה כל החיים? גאוגרפיה – בשביל מה צריך? אני לא הולך להיות מדריך טיולים. אבל כל המקצועות האלה הם בסיס חשוב של ידע שממנו יכול התלמיד להתפתח. את זה צריך בית הספר לעשות בצורה טובה יותר.

נוצר מצב שהתלמידים לא צריכים את בית הספר בשביל ידע, כי הידע קיים באינטרנט או בספרים או בקורסים מקצועיים קצרים שבסיומם אפשר בלי בעיה לקבל תעודת בגרות או לקבל תעודת הסמכה מהחברה שבה האדם עובד. ערכים זה גם משהו שכבר לא לומדים

בבית הספר, בשביל זה יש הורים ותנועות נוער. אנשים לא באים לבית ספר כדי ללמוד להיות בני אדם טובים יותר ולא באים לבית הספר כדי לדעת. הם באים לבית הספר כי מכריחים אותם וגם כי כל החברים שלהם נמצאים שם. וזה גם לא ממש תענוג להגיע לבית הספר ולראות את המבנים והמתקנים הישנים והמוזנחים ואת המורים הלחוצים והכועסים. וגם שיעורי הבית והמטלות והבחינות זה לא ממש נעים. חלק גדול מהשיעורים משעממים, כי התלמיד לא מתחבר לחומר הלימוד וחושב לעצמו בזמן שיעור מתמטיקה "מה אני אעשה עם האינטרגלים והדיפרנציאלים האלה בתור עורך דין או מהנדס?". וכמובן שקיימת גם אלימות בין תלמידים שרק הולכת וגוברת משנה לשנה. היום אנחנו יכולים לראות חלק מהאלימות הזאת באינטרנט – ביוטיוב, בפייסבוק וכל האתרים האלה, כי התלמידים לא מסתפקים בלהרביץ לתלמידים אחרים ולמורים, אלא חשוב להם לרוץ ולספר לחברה, שכולם יראו ויידעו. נוצר מצב שלא נעים בבית ספר – גם המקום לא אסתטי וגם חומר הלימוד לא מעניין. אז אני אומר שאסור להכנע לקשיים. בית הספר צריך להתנהל ככה שיהיה אפשר להגיע למצב שבו התלמידים גם יצטרכו אותו מבחינת מה שהם מקבלים ממנו וגם ירצו להגיע אליו כי יהיה להם נעים לבוא.

אני חושב שצריך לטפח את האסתטיקה של בית הספר – את החזות של בית הספר באופן כללי. צריך גם להגיע למצב שהשיעורים עצמם יהיו מעניינים. אפשר ללמד ולתרגל את המורים באיך בונים ואיך מעבירים מערכי שיעור מעניינים. צריך גם לקיים פעילויות מעבר ללימודים כמו טורנירי ספורט, חידוני ידע, ירידי אמנות וכן הלאה. המטרה היא להראות לתלמידים שבית הספר הוא לא רק "בית חרושת ללימודים וציונים" אלא גם מקום עם פעילויות נחמדות יותר. כמובן, צריך להפסיק גם את האלימות.

בית הספר צריך לעשות בחירה קפדנית של מורים ולעודד אותם להשתתף כל הזמן בהשתלמויות מקצועיות, לפתח ידע, ליצור שיתופי פעולה עם מוסדות אקדמיים וארגוני טכנולוגיה. בית הספר לדעתי צריך לתת אפשרות להורים (וגם לתלמידים) שיש להם ידע מקצועי בתחומי לימוד שונים לפתח מערכי שיעור מיוחדים לבית הספר ואולי גם להעביר אותם בכיתה. בית הספר צריך להעביר מערכי שיעור בנושא למידה נכונה בחלק ממקצועות

הלימוד. וכמובן התלמידים צריכים לקבל גם תכנים ערכיים כמו: תרומה לקהילה, איכות סביבה, בריאות, תרבות דיבור, אתיקה וכן הלאה. המטרה הסופית היא לגרום לבית הספר להיות גם מקום שנעים לבוא אליו וגם מקום שמקבלים בו דברים שלא מקבלים במקומות אחרים.

אני יודע שזה נראה טוב בתיאוריה אבל במציאות זה שונה לגמרי. אני מסכים, במציאות זה הרבה יותר קשה, אבל אני חושב שזה אפשרי. זה לא יבוא ביום אחד אלא בתהליך ארוך ומייגע של עבודה משותפת של כל הגורמים שפועלים בבית הספר. אני לא סופרמן, המורים לא סופרמנים, התלמידים לא סופרמנים, אף אחד לא סופרמן. יש מקומות פרטיים שבהם כבר היום השיטה הזאת עובדת, ולכן אין סיבה שהשיטה הזאת לא תעבוד גם בחינוך הציבורי. כולנו צריכים הרבה מאוד סבלנות, וחשוב מאוד שיהיה בינינו גם הרבה שיתוף פעולה כדי לקדם את האינטרס המשותף.

אני רוצה להדגיש שבכל בתי הספר שהכרתי בשנות עבודתי בחינוך ההצלחה היתה תלויה בשיתוף הפעולה של כל הגורמים הפועלים: הנהלה, מורים, הורים ותלמידים. כל אחד צריך לתת את חלקו. נשיא ארצות הברית לשעבר, ג'ון קנדי, אמר פעם: "אל תשאל מה המדינה יכולה לעשות בשבילך, תשאל מה אתה יכול לעשות בשביל המדינה". את אותו הדבר אני מבקש מכם. כל הצוות החינוכי עובד קשה מאוד בתנאים פיזיים כמעט בלתי אפשריים, בשכר נמוך ובלחץ בלתי פוסק מצד הממסד החינוכי להביא הישגים. מה שמחזיק את כולם במערכת זה השליחות והרצון לקדם את התלמידים. בבתי ספר שבהם ההורים עוזרים למורים רואים שיפור בהישגים. לעומת זאת בבתי ספר שבהם ההורים מתנגחים במורים רואים ירידה בהישגים של התלמידים. אנחנו צריכים לבחור באיזה צד אנחנו נמצאים. כולנו רוצים שבית הספר יצליח, וכולנו רוצים שהתלמידים יגיעו להישגים גבוהים. אבל לא רק ההישגים חשובים אלא גם הערכים וגם הדרך, שאותם קשה יותר למדוד. בנאומי המפורסם בשנת 1993 בפני קציני צה"ל אמר ראש הממשלה המנוח יצחק רבין שלמדינת ישראל אין אוצרות טבע רבים, והמשאב העיקרי שלה הוא האיכות האנושית. האיכות האנושית תלויה בחינוך – חינוך לערכים, חינוך לעבודה קשה, חינוך לשאיפות גבוהות, חינוך לסדר ומשמעת.

את כל זה אני מנסה להחדיר ולקדם בבית הספר.  
מי שרוצה יותר פרטים על התוכנית לניהול בית הספר, יכול לגלוש לאתר האינטרנט של בית הספר, מפורטת שם תוכנית די ארוכה שבה מוצגים היעדים של בית הספר ואופן הניהול שלו. תגלשו, תסתכלו, תתרשמו, ושיהיה לנו בהצלחה.

### **מרכיבי הפרזנטציה הטובה שתופעלו במחקר**

1. שטף דיבור.
2. מחוות גופניות (שימוש בידיים, תנועה).
3. הבעות פנים משתנות.
4. קשר עין עם הקהל.
5. אינטונציית קול מגוונת.
6. שפת גוף נינוחה.

### **מרכיבי הפרזנטציה הרעה שתופעלו במחקר**

1. היעדר שטף דיבור.
2. שימוש מינימלי במחוות גופניות (שימוש בידיים, תנועה).
3. הבעות פנים קבועות.
4. אי יצירת קשר עין עם הקהל.
5. אינטונציית קול מונוטונית.
6. שפת גוף לחוצה.

## The Perception Analyzer



The Perception Analyzer system consists of hardware and software that interfaces with a computer and various peripherals.

### **Hardware**

- **Dial:** The dial is the interface used by respondents or audience members to communicate real-time feedback through the Perception Analyzer system. Using a teardrop-shaped knob, specifically designed for optimal usability and minimal distraction, the dial is turned to the number on the LED display that corresponds to the desired response. The dial has a 280° sweep and offers custom scales anywhere between 0 – 100. The full range of 0 – 100, or any lesser range (e.g. 0 – 10, 1 – 5, 1 – 7, etc.), may be used. The dial stores the response to each question and awaits polling from the console.
- **Console:** The console is the interface between the software, computer and dials. Connecting to a computer via USB or serial cable, the console receives instructions from the Perception Analyzer software, wirelessly polls the dials via radio frequency\* (RF) and delivers the results from each dial back to the software.

## Software

- **Edit:** Edit is the questionnaire development module of the software. It's where questions get created or imported and formatted for use during a session. Basic question types include categorical and attitudinal and more advanced question types include moment-to-moment, trade-off and more.
- **Collect:** Collect is the module that runs during a session, displays questions and interfaces with the console to poll and record responses from the dials. Collect also includes diagnostic tools for evaluating possible RF interference (so another channel may be selected if necessary), checking battery strength in each dial and making sure all dials are functioning properly.
- **Report:** Report is the reporting and analytic module of the software. Through Report, data may be viewed in graphical, crosstab or quick frequency formats and easily exported as graphic, ASCII, SPSS or PDF.

## נספח ד' - שאלוני המחקר

### שאלון 1 - שאלון דמוגרפי (מילוי אלקטרוני לפני הצפיה בסרטון)

1. גיל \_\_\_\_\_
2. מין זכר / נקבה
3. מספר ילדיך (בכל הגילאים) 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, יותר
4. מספר ילדיך הלומדים בחטיבה או בתיכון (ז-יב) 0, 1, 2, 3, 4 יותר
5. באיזו כיתה בחטיבה או בתיכון לומד ילדך המבוגר ביותר? ז, ח, ט, י, יא, יב.
6. באיזו כיתה בחטיבה או בתיכון לומד ילדך השני? לא רלוונטי, ז, ח, ט, י, יא, יב.
7. באיזו כיתה בחטיבה או בתיכון לומד ילדך השלישי? לא רלוונטי, ז, ח, ט, י, יא, יב.
8. באיזו כיתה בחטיבה או בתיכון לומד ילדך הרביעי? לא רלוונטי, ז, ח, ט, י, יא, יב.
9. האם הנך עובד/ת בבית ספר כלשהו? כן / לא
10. מהי השכלתך? תיכונית או פחות / לימודים מקצועיים או ישיבתיים / רב מוסמך / תואר ראשון / תואר שני או שלישי.
11. באיזו מידה הנך מגדיר את עצמך דתי (0 כלל לא, 5 הכי גבוה) 0, 1, 2, 3, 4, 5.

**שאלון II - שאלון המשתנה התלוי: כריזמה והמשתנים הבלתי תלויים: חזון ופרזנטציה**

(מילוי אלקטרוני לאחר הצפייה בסרטון)

מאוד	כן	במידה חלקית	לא	כלל לא		
4	3	2	1	0	הייתי רוצה שבני / בתי ילמדו בבית הספר של מנהל זה	1.
מאוד	באופן בולט	באופן בינוני	באופן לא בולט	כלל לא		
4	3	2	1	0	מנהל זה מדבר על הערכים והאמונות החשובים ביותר	2.
4	3	2	1	0	מנהל זה מעורר בשומעיו גאווה על עצם הקשר עם מנהל כמוהו	3.
4	3	2	1	0	מנהל זה חדור תחושת שליחות חזקה	4.
4	3	2	1	0	מנהל זה מצטייר כפועל מעבר לאינטרס האישי, למען טובת בית הספר	5.
4	3	2	1	0	מנהל זה מעורר כבוד בקרב שומעיו	6.
4	3	2	1	0	מנהל זה לוקח בחשבון את ההשלכות המוסריות והערכיות של החלטותיו בנוגע לניהול בית הספר	7.
4	3	2	1	0	מנהל זה מפגין תחושה של עוצמה וביטחון	8.
4	3	2	1	0	מנהל זה מדגיש את החשיבות של תחושת משימה משותפת לצוות בית הספר, לתלמידים ולהורים	9.
4	3	2	1	0	המנהל ניחן ביכולת טובה להציג דברים	10.
4	3	2	1	0	שפת הגוף של המנהל טובה	11.
4	3	2	1	0	אינטונציית הקול של המנהל טובה	12.
4	3	2	1	0	המנהל יצר קשר עין עם שומעיו	13.
4	3	2	1	0	דיבורו של המנהל היה שוטף	14.
4	3	2	1	0	חזונו של המנהל היה מלהיב	15.
4	3	2	1	0	חזונו של המנהל יעבוד במציאות	16.
4	3	2	1	0	חזונו של המנהל היה ברור	17.
4	3	2	1	0	חזונו של המנהל היה מתוכנן היטב	18.
מאוד	כן	במידה חלקית	לא	כלל לא		
4	3	2	1	0	המנהל דומה למנהלי בתי ספר שהכרתי עד היום	19.



## **Abstract**

Prominent leadership theories, such as charismatic leadership and transformational leadership, have emphasized the importance of leaders' charisma in influencing followers, defining charisma as a combination of vision and delivery (Popper, 2012; Yukl, 2013).

Over the years, the term "charisma" has been defined according to four theoretical approaches that emphasize different aspects of charismatic leaders. These include the attributes and exceptional skills the leader possesses (e.g., Borgatta, Bales & Couch, 1954; Jennings, 1961; Mann, 1959; Stogdill, 1948); leader's behaviors that lead to improved employee and organizational performance (e.g., Bass, 1985; Howell & Frost, 1989); the way in which the leader influences the capabilities and motivations of followers (e.g., House, 1977; Shamir, House & Arthur, 1993); and the contextual attributes influencing the relationship between a leader and followers (e.g., Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998).

Empirical studies that followed the charismatic and transformational leadership theories found that the higher the perceived charisma of the leader, the greater his/her influence on the followers' attitudes and behaviors, and the better their performance in the organization (e.g., Brown & Trevino, 2009; Howell & Frost, 1989; Kirkpatrick & Locke, 1996; Nohe, Michaelis, Menges, Zhang & Sonntag, 2013).

The theoretical literature on charisma has mainly focused on business-related contexts. Accordingly, the goal of the present study was to examine the suitability of

the definition of charisma within an educational, school-based context (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Morrison, 1998).

Empirical studies examining charisma in the context of educational leadership have mostly referred to charisma as a component of the broader phenomenon of transformational leadership (Bogler, 2001; Koh, Steers & Terborg, 1995), or within the specific context of students' feelings about a specific organizational change (Chen, Belkin, McNamee & Kurtzberg, 2013); or sampled too few subjects to measure perceived charisma, making generalizations impossible (Bakker & Xanthopoulou, 2013).

Two core components, which appear consistently and systematically in research literature dealing with charisma, are the leader's vision and delivery (Popper 1994, 2007; Shipman, Byrne & Mumford 2010; Yukl, 2013). In the context of the leader's attributes, Holladay and Coombs (1994) coined the formula "charisma = vision + delivery."

A common denominator to all definitions of vision is the idea that vision is an amalgam of beliefs relating to the manner in which followers ought to behave, both personally and collectively, to attain a better future situation (Strange & Mumford, 2002). An integrative definition considers vision a mental image of a possible better future for the organization (Conger, 1989, 1991; Holladay & Coombs, 1994; Kirkpatrick & Locke, 1996). According to Popper, the vision is a clear, detailed future image of the organization at its peak, including comprehensive organizational aspects -- tasks, basic values and the behaviors derived from them, criteria for expected performance levels, decision-making rules, and the ethical standards expected of the followers (Popper, 1994).

According to Strange and Mumford's (2002) theory of vision formation, a charismatic leader's vision is formed in two systematic stages. First the leader needs to systematically understand and describe the problem with the status quo, and second, s/he ought to designate the future situation that solves this problem. The theory predicts that the vision generated by the leader in accordance with these two stages would be better, causing the leader to be perceived as more charismatic than a vision formed by a leader who does not follow these stages (Barrett et al., 2011; Hunter, Cushenbery, Thoroughgood, Johnson & Ligon, 2011; Mumford & Mecca, 2013; Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005; Vessey, Barrett & Mumford 2011).

Four behavioral attributes of a leader define "delivery": (a) demonstrating enthusiasm; (b) proving confidence and self-conviction; (c) appearing reliable; and (d) inspiring optimism (Popper, 1994, 2007, 2012; Awamleh & Gardner, 1999; Bass, 1985; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987, 1998; Holladay & Coombs, 1993, 1994; House, 1977; Howell & Frost, 1989; Shamir, 1995; Shamir et al., 1993; Sy, Cote & Saavedra, 2005; Yukl, 2013).

In empirical studies, delivery has been defined as behavior that includes varying vocal intonation, energy, continuous movements, physical gestures towards the audience, keeping eye contact with the audience, relaxed body language, changing facial expressions that include smiling, hand gestures, flow of speech, a pleasant tone of voice, and pauses to emphasize important points (Awamleh & Gardner, 1999; Bakker & Xanthopoulou, 2013; Chen et al., 2013; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1993, 1994; Howell & Frost, 1989; Kirkpatrick & Locke, 1996).

Empirical studies that examined charisma within an educational context have defined a leader's vision on the basis of the theories originated in business-related studies, making no distinction between the visions of business leaders and educational leaders (Bakker & Xanthopoulou, 2013; Barrett, Vessey & Mumford, 2011; Bogler, 2001; Chen et al., 2013; Shipman et al., 2010; Strange & Mumford, 2005). Similarly, delivery by educational leaders was examined on the basis of the theoretical definitions found in business-related literature, without differentiating between the delivery relevant to business leaders and to educational leaders (e.g., Shipman et al., 2010; Chen et al., 2013).

The theoretical literature dealing with charisma has emphasized the major influence of a leader's delivery on the leader's perceived charisma level (Popper, 1994, 2007, 2012; Bass, 1985; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1998; Valchos, Panagopoulos & Rapp, 2013). Empirical studies conducted on the basis of these theories have found, as a rule, that delivery is a major factor in the perception of a leader as charismatic (Awamleh & Gardner, 1999; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1993, 1994), and some have found delivery to influence the leader's perceived charisma level more than the leader's vision (Awamleh & Gardner, 1999; Holladay & Coombs, 1994).

The present study examines, for the first time, how rapidly vision and delivery influence perceived charisma, as well as the implications of the speed of such influence.

Kahneman's (2011) two-system thinking theory explains how human conscience perceives and process behaviors and messages. The first system is fast and intuitive, and operates without much effort on the basis of accumulated

knowledge that has been formed and stored in the memory based on past experiences. Actions associated with the fast system include, for example, recognizing voice intonation, understanding short sentences, and comprehending clear verbal messages. The second thinking system is slow and lazy, and rather than operating automatically, it is deliberately employed, necessitating attention and effort. The advantage of the slow system is the depth of information processing, leading to much higher accuracy in comprehending information.

According to Kahneman, the impressions formed by the fast system serve as an anchor or a starting point for the deeper processing performed by the slow system. In most cases, the slow system adopts the suggestions of the fast system without significant reservations. Therefore, the fast system has significant influence on a person's final perceptions.

Kahneman's two-system theory may explain the manner and speed in which vision and delivery influence the perceived charisma of a speaker, and may also explain the conditions under which the weight of one supersedes the other. It is hypothesized that the delivery component, processed by the fast system, will influence the perceived charisma of a speaker more rapidly than the vision component, which is processed by the slow one. Furthermore, under certain conditions, the fast influence of delivery component will be decisive.

The current study used Holladay and Coombs' (1994) methodology, and its objective was to examine the extent to which the perceived charisma of a school principal is influenced by the quality of the principal's vision, the quality of the principal's delivery, and the interaction between the delivery quality and the vision

quality. Another objective of the study was to examine which of these two variables, vision and delivery, more rapidly influences perceived charisma.

The study examined four hypotheses: (1) Good delivery will induce higher perceived charisma than bad delivery; (2) Good vision will induce higher perceived charisma than bad vision; (3) when the vision is good, good delivery will increase the principal's perceived charisma more than it would if the vision is bad; and (4) the influence of delivery on the principal's perceived charisma will be faster than the influence of his/her vision.

The present study was performed as an experiment comprising 117 subjects, divided into four groups. Each group watched a short video, in which a new high school principal, portrayed by an actor, presented his vision for the school to the parents of prospective students. Each of the videos depicted a different combination of vision (good or bad) and delivery (good or bad). While watching, participants used Perception Analyzer, an electronic device that captures real-time reactions in response to continuous stimuli, to report the perceived charisma of the principal on a screen at any given moment. Use of the Perception Analyzer in this study represents a methodological innovation in leadership studies in general, and in educational leadership studies in particular.

The findings confirmed the first, second, and fourth hypotheses. The third hypothesis was not confirmed. The findings clarify why the influence of delivery supersedes the influence of vision, and supports Kahneman's (2011) two-system theory. Delivery was immediately recorded in the fast system, while vision was recorded later, in the slow system. The rapid influence of delivery on the perceived charisma was found to be decisive, reducing the influence of vision on perceived

charisma. The study findings may support a revision of Holladay and Coombs' formula to "Charisma = delivery + (possibly) vision, at a later stage," at least in terms of the perception of charisma within an experimental context.

The findings of the present study, which experimentally simulated the relationship between a school principal and parents, support studies that examined the relationships between a manager and employees (e.g., Awamleh & Gardner, 1999; Clark & Greatbatch, 2011; Holladay & Coombs, 1993, 1994). Although the question of similarities between these relationships falls outside the scope of the present study, it may be possible to view the leadership relationship between a school principal and parents as a sort of hybrid between "microleadership" and "macroleadership", deriving different definitions of charisma in each case (Shamir, 1995).

The study conclusions indicate that it is possible to significantly and systematically influence school principals' perceived charisma level, and under certain circumstances, the speed at which such an influence can be shaped. It is recommended to provide future school principals with the training to improve vision formulation, and in particular, delivery skills.

**THE OPEN UNIVERSITY OF ISRAEL**  
**DEPARTMENT OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

**School principal's perceived charisma:  
The effect of vision and delivery**

**A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of  
the Requirements for the Degree of  
Master in Education**

**by**

**Ofir Tzuman**

**This Study was Supervised by**

**Prof. Ronit Bogler**

**Dr. Avner Caspi**

**2014, June**