

מנהיגות נוער ופיתוח מנהיגות נוער בישראל: עמדות, התבוננות והמלצות

רות קנולר-לוי וישראל שורק

א. בפתח הדברים

בספר השני של המדינה אומר אפלטון, שכאשר בונים את המדינה וחושבים על חיזוק שומריה, יש לתת את הדעת בראש ובראשונה לחינוך, "שכן יותר מכל ניתן להטביע צורה במי שהוא צעיר ורך". אין תמה אפוא שנוכח תחושה מחריפה של משבר מנהיגות, קל וחומר של משבר במנהיגות הישראלית, מתעורר עניין מיוחד בבחינת המתרחש בעולמם של בני הנוער. אם אפלטון צדק, ייתכן שמנהיגות הנוער היא מפתח חשוב להבנת משבר מנהיגות זה ולטיפול בו.

"מדוע מספר אני את כל הדברים האלה?", שואל יואל הופמן בספרו *כריסטוס של דגים* (1991), ומשיב: "מתוך שאני מספר והולך, אדע יום אחד (אולי בהיסח הדעת) מהו הדבר היפה ביותר בעולם. וכשאדע מהו – אומר!".

ברוח דברים אלה התכנסה במכון מנדל למנהיגות חינוכית קבוצת אנשי חינוך, שקיוותה לפענח, דרך עיסוק בנוער ובמתרחש בעולמו, את הסוד החמקמק של המנהיגות, ולענות על שאלה מרכזית העולה ממנו: האם אפשר לבנות ולפתח מנהיגות כבר בגיל הנעורים? מרחיקת לכת הייתה אפוא מגמתה של קבוצת החשיבה שלנו. היא שמה לה למטרה את בחינת תחום מנהיגות הנוער בישראל במישור הפעילות השוטפת (כלומר מה בעצם מתרחש בתחום) ובמישור התוכן ותפיסת העולם (כלומר החזון ומטרות הפעילות) של העוסקים בו.

נפתח בסקירת ספרות. חקירה משמעותית אינה צריכה להתעלם מן הידע, מן ההבנות ומהלכי הרוח שהתגבשו בתחום הנחקר. אחר כך נפרוש את מפת הקטגוריות שלדעתנו צריכה לעמוד במרכזו של התחום, גם מנקודת מבט מחקרית וגם מנקודת מבט של פעילות עתידית. בלב ענייננו עומדת השאיפה להחיות את המנהיגות הרוחנית-אידיאית כאחד התחומים החשובים בפיתוח מנהיגות, וממילא כאחד התחומים החשובים של תפיסת המנהיגות עצמה. לבסוף נמליץ לעוסקים בתחום לחדד את דפוסי פעילותם בהתאמה ללוח הקטגוריות המוצע, וכאמור, לבסס אף את אופן העיסוק הרוחני-אידיא במנהיגות. אם צודק אפלטון, והחינוך אכן קובע את צורת הגופים והנפשות במדינה, תהיה בכך תרומה לתקומתה האפשרית של תפיסת מנהיגות מונחית-חזון בישראל.

ב. סקירת עמדות רווחות בספרות

דיון בנושא מנהיגות ניתן למצוא כבר אצל הפילוסופים היוונים. על השאלה מי ראוי להיות מנהיג השיב אפלטון: האיש היודע. אין הכוונה לידיעה במובן הטכני, שכן הידיעה על פי משנתו של אפלטון היא הכרת האידאה – הכרת צורתם

הטהורה, המושלמת, של הדברים. על העומד בראש המדינה להכיר את האידאה שלה. כיוון שהכרת האידאה של המדינה מחייבת ידע מוסרי, פוליטי ופילוסופי רחב, על המנהיג להגיע לידיעה הגבוהה ביותר בתחומים אלה. לטיעון זה משמעויות מעשיות: אם המנהיג יודע באמת מה מטרתה של המדינה – שהיא לאפשר חיים טובים וצודקים לנתינים – אין הוא יכול לנהוג בניגוד למטרה זו. המנהיגות נועדה לשרת את הצדק ואת טובת הציבור, ולכן יבואו המנהיגים של אפלטון מקרב "בעלי התבונה". יותר מזה, הם בסופו של דבר בעלי התבונה עצמם, הם אלה שניחנו בסוג הנשמה הנעלה ביותר. אף שהמנהיג הוא איש סגולה מבטן, הרי סגולתו הטובה היא תנאי הכרחי, אך בלתי מספיק למנהיגות. על המנהיג לעבור חינוך אינטנסיבי ומעמיק בכל סוגי הידע האנושי כדי להיות ראוי לתפקידו. ענינו הרואות: כבר אפלטון התחבט בסוגיה שתעסיק את המחקר המודרני 2,500 שנים אחרי מותו: מהם היחסים בין תכונות מולדות, נסיבות והכשרה ביצירת מנהיג (אפלטון 1979). דברים אלו מדגישים שאלה נוספת בת זמננו: מהו טיב היחס שבין חינוך בכלל לחינוך למנהיגות בפרט?

הפילוסוף תומס קרלייל (בן המאה התשע עשרה) הציג תפיסה דומה של המנהיג כ"אדם גדול" בחיבורו על גיבורים ועבודת גיבורים. להבדיל מאפלטון, המנהיג (הגיבור) אצל קרלייל, ראוי להנהיג לא בזכות ידיעת האמת, אלא בשל יכולתו הגדולות. קרלייל רואה בו אריסטוקרט אבהי הפועל מתוך אהבה, אמונה ויושר לכינונה ולשימורה של קהילה אידאלית (קרלייל 1920). הגם שאפלטון וקרלייל חלוקים בשאלת מקורות המנהיגות, שניהם סבורים כי על המנהיג "לעשות את הטוב" ולתרום לחברה.

ההוגה האיטלקי ניקולו מקיאוולי מציג גישה שונה למנהיגות. המנהיג בעיניו אינו כלל סוכן מוסרי או כלי לעשיית טוב. אין המנהיג מונע מכוח אידאה מוסרית כלשהי, אלא אך ורק מתשוקת השלטון ומן הרצון להצליח. המשימה המוטלת עליו היא השגת היעדים שקבע לעצמו, ולא אידאלים מוסריים. המוסר אינו מכתבי לו כללי התנהגות, אלא לכל היותר משמש בידיו כלי להשגת מטרותיו כשליט (מקיאוולי 1987). הלגיטימציה להוביל מוצגת על ידי מקיאוולי כמונעת גם מהמונהגים, ולכן ניתן לזהות מנהיגים הנתפסים כמנהיגים שליליים.

חקר המנהיגות, שהחל במאה העשרים, נחלק בראשיתו לשתי גישות עיקריות: גישת התכונות המתמקדת בעיקר בתכונות המנהיג, והגישה המצבית המתמקדת במצבי מנהיגות או במעשי מנהיגות.

גישת התכונות אפיינה את ראשית המחקר המדעי של המנהיגות. בבסיסה טמונה הנחת יסוד שלפיה המנהיג ניתן בתכונות יוצאות דופן, שמכוחן הוא משפיע על הקבוצה. על יסוד תכונות כאלה ניתן להבחין בין מנהיגים לבין לא מנהיגים. תפקיד המחקר הוגדר כניסיון לאתר תכונות אלה (רון 2000, 8).¹

במהלך שנות החמישים של המאה הקודמת התברר כי גישה מחקרית זו איננה מסוגלת לספק הסבר מניח את הדעת לתופעת המנהיגות (פופר 2007, 24–30). אמנם היו הסכמות בנושאים מסוימים, כגון: אינטליגנציה גבוהה מן הממוצע מאפיינת את מרבית המנהיגים, אך זהו כמובן ממצא חלקי ויחסי בלבד (רון 2000, 24).² בדומה לכך הציע סטוגדיל (Stogdill 1984) רשימת אפיונים לדמות המנהיג על פי המחקרים שנערכו לאחר מלחמת העולם השנייה (שם, 81).³ הוא מנה אפיונים ולא תכונות, ולכן הצביע על כך שיסוד המנהיגות הוא נרכש יותר מאשר מולד. הרשימה שהציג מתארת את אפיוניו של פרט הנמצא בסיטואציה חברתית, ולא דווקא של פרט בעל תכונות מנטליות ופיזיות מולדות.

הגישה המצבית, שהתפתחה לאחר שהחוקרים הגיעו למבוי סתום בגישת התכונות, ושהייתה הבסיס לתאוריית המנהיגות המעצבת שעלתה ומצאה ביטוי אקדמי מוכר אצל ברנס, התמקדה בחקר התנהגותו של המנהיג. גישה זו, מכונה גם הגישה ההתנהגותית שכן היא עוסקת בחקר התנהגותו של המנהיג וזו מצדה מוסברת תמיד על רקע הקשר (או "מצב") נתון.

1 לדוגמה: מחקרו האמפירי של טרמן (Terman [1904] 1969), שניסה לזהות תכונות בקרב תלמידים מנהיגים; סקירתו של סטוגדיל (Stogdill 1984), של 124 מחקרי מנהיגות אמפיריים. הממצאים סתרו זה את זה.

2 אהרונסון (1966): בקבוצות רבות הופך האדם האינטליגנטי ליועצו של המנהיג, ולא למנהיג עצמו.

3 הרשימה כללה: שאיפה לאחריות וביצוע משימות, מרץ והתמדה בהשגת המטרות, העזה ומקוריות בפתרון בעיות, דחף להפעלת יוזמה בסיטואציות חברתיות, ביטחון עצמי וחדש לזהות אישית, יכולת לקבל תוצאות של החלטה ופעילות, נכונות לספוג לחצים בין-אישיים, נכונות לסבול תסכולים והשהיות, יכולת להשפיע על התנהגות פרטים אחרים, כישורים לבנות מערכות יחסים למטרות מוגדרות.

לכן דבק בה הכינוי "הגישה המצבית" (רון 2000, 29).⁴ חסידי הגישה המצבית אינם יוצאים מנקודת הנחה שהתכונות של המנהיג ינבאו את התנהגותו אלא להפך: שההקשר והמצבים המשתנים הם שיעצבו במקרים רבים את התנהגותו (ואולי, מי יודע, יעצב ההקשר גם את התכונות עצמן).

זיגמונד פרויד מציין כי "אדם שהיה חביבה הבלתי מעורער של אימו חי כל ימיו בהרגשה של גיבור מנצח", וכי "אותו ביטחון בהצלחה מחולל לעיתים קרובות הצלחה ממש".⁵ ביוגרפיות של מנהיגים בולטים אכן מצביעות לעתים קרובות על קשר רגשי קרוב ואוהב אל דמויות האם (פופר 2007, 112–113). לפי אריך פרום (פרום 2001, פרק ג) קיימת הבחנה בין אהבת אם, שהיא בלתי מותנית ורגשית, לבין אהבת אב, שהיא תלויה הישג ושכלית. אהבת האם קדומה יותר, כרונולוגית ותודעתית. לפיכך היות אוהב בזו הדרך, כלומר באופן בלתי תלוי, היא תנאי ראשון לאישיות בשלה.

בשנת 1978, בעקבות עבודתו ובהשפעתו של מזלו והשינויים בכלל במחקר בתחום פסיכולוגיה בנושאים של מוטיווציה והתפתחות (Maslow, 1970), טבע ברנס שני מושגים במנהיגות: "מנהיגות מעצבת" (transformational leadership), ו"מנהיגות מתגמלת" (transactional leadership). ניתן לומר שמאז נתקבלו מושגים אלה כמושגי יסוד התפתחו רוב התאוריות בנושא המנהיגות בהסתמך עליהם (ברנס 1978).⁶

לפי ברנס (שם), מנהיגות היא תהליך ולא קבוצה של מעשים נפרדים. מנהיגות משולה ל"זרם של קשרי גומלין מתפתחים, שבהם מנהיגים מעוררים ללא הפסקה תגובות הנעה ממונהגים ומשנים את התנהגותם כאשר הם פוגשים היענות או התנגדות, בתהליך בלתי פוסק ובזרימה שכנגד" (שם, 19).

ברנס תיאר מנהיגות מעצבת כתהליך שבו "מנהיגים ומונהגים גורמים אחד לשני לעלות לרמה גבוהה יותר של מוסר ומוטיבציה". מנהיגים אלה מחפשים להעלות את המודעות של מונהגיהם באמצעות פנייה לאידאליים גבוהים יותר ולערכים מוסריים, כגון: חירות, צדק, שוויון, שלום והומניטריות, ולא לרגשות נמוכים יותר, כגון: פחד, חמדנות, קנאה או שנאה (שם, 18).

תהליך המנהיגות, אליבא דברנס, היוצא מתוך התבוננות השוואתית בין מנהיגות מעצבת למנהיגות מתגמלת, מתרחש כאמור באחד משני האופנים: באופן מעצב או באופן מתגמל. מנהיגות מתגמלת מניעה מונהגים על ידי פנייה לאינטרסים אישיים, ומאופיינת כהתנהגות התלויה בתגמול וכניהול על פי חריגים. מנהיג מתגמל אקטיבי מדגיש, באמצעות חליפין עם הכפופים לו, את מתן התגמולים אם הכפיפים יענו על סטנדרטים מסוימים. מנהיגות זו מדגישה הבהרת מטרות, סטנדרטים של עבודה, משימות וציוד.

בשנת 1985 הרחיב בס את הרעיונות שהעלה ברנס והוסיף ממד של מנהיגות כריזמטית כרכיב במנהיגות המעצבת. בס כלל שלושה רכיבים של מנהיגות מעצבת. כריזמה הוגדרה תהליך שבו מנהיג משפיע על מונהגים על ידי עירור רגשות חזקים והזדהות עם המנהיג. המנהיג של בס ידע להתחשב בפרט ולתת לו תמיכה ויעודד חוויות התפתחותיות (Bass 1985, 35).

בס רואה מנהיגות מעצבת כנבדלת ממנהיגות כריזמטית בכמה מובנים. כריזמה היא רכיב חיוני במנהיגות מעצבת, אך אין די בה כשלעצמה כדי להסביר את תהליך העיצוב. מנהיגים מעצבים מחפשים לתת כוח ולקדם מונהגים, לעומת מנהיגות כריזמטית שבה קורה לפעמים ההפך.⁷

4 עליית הגישה המצבית מוסברת בשני גורמים: האחד בהתפתחויות אשר בתוך גוף הידע והשני בהתפתחויות שמחוצה לו. לאחר שהחוקרים הגיעו למסקנה שהניסיון לאתר את תכונות המנהיגות נכשל, התברר לחוקרים מאוניברסיטת אוהיו ומאוניברסיטת מישגן כי מנהיגים מסוימים היו בעלי יכולות, אפיונים ומיומנויות שונים מאלה של מנהיגים אחרים וכי אלה נקבעו במידה רבה על ידי דרישות המצב ולא נבעו מתכונותיהם האישיות של המנהיגים. מכאן הסיקו שעל מחקרי המנהיגות להתמקד בחקר סגנון המנהיגות ובקשר בין סגנון זה לבין המצב שבו הוא מופעל.

5 Freud, Sigmund (1939)

6 ברנס מביא דוגמה הנוגעת ליחס בין כוח למנהיגות: הדוגמה של מלחמת ויטנאם כשלארצות הברית היו כל ממדי הכוח האפשריים אך הממד החסר היה מוטיבציה, ממד ההנעה.

7 כלומר, מנהיגים כריזמטיים רבים מחפשים לשמור על מונהגיהם חלשים ותלויים ולהחדיר נאמנות אישית ולא מחויבות לאידאליים.

לפי בס, מנהיגים כריזמטים לא רק בטוחים באמונתם. הם רואים את עצמם כבעלי מטרה וגורל על-טבעיים. מונהיגיהם, מצדם, לא רק בטוחים ומכבדים את המנהיג, הם עשויים להעריך ולסגוד לו כגיבור על-אנושי או כדמות רוחנית. בשל העובדה שמנהיג כריזמטי נחשב גדול מהחיים, הוא הופך להיות זרז למנגנונים פסיכו-דינמיים של מונהיגים, כגון השלכה, הדחקה ורגרסיה. יש סבירות גבוהה יותר שמנהיג כריזמטי יופיע כאשר מונהיגים חולקים נורמות, אמונות ופנטזיות שיכולות לשמש בסיס לכוח משיכה רגשי ורציונלי מצד המנהיג. אולם בס מדגיש כי קרוב לוודאי שהתגובה למנהיג כריזמטי תהיה מקוטבת מאוד. מנהיג כריזמטי יהיה אהוב על ידי כמה אנשים ושנוא על ידי אחרים. תגובה מקוטבת זו, אליבא דבס, מצביעה על הסיבה לכך שמנהיגים פוליטיים כריזמטיים רבים משמשים מטרה להתנקשות (Bass 1985, 50–61). נוכל לומר, אם כך, כי מנהיג מעצב יקבל ממונהיגיו עדיפות בדרכי השפעתו ובנוכחותו על פני המנהיג הכריזמטי. מנהיגות מעצבת יכולה להימצא בכל ארגון ובכל דרג. בניגוד לכך, מנהיגים כריזמטיים הם נדירים. הם יופיעו, קרוב לוודאי, כאשר ארגון יימצא במצב מצוקה, עקב כישלונה של המנהיגות הפורמלית בהתמודדות עם משבר קשה, ועם ערכים ואמונות מסורתיות העומדים בסימן שאלה. מנהיגים כריזמטיים יימצאו, קרוב לוודאי, בארגון חדש הנאבק לשרוד, או בארגון ישן שנכשל, יותר מאשר בארגון ישן שמצליח ביותר.

נושא המנהיגות המעצבת נחקר גם בישראל בהיקף יחסית רחב. קרק ואייל מציגים את החשיבות של היוזמה בקרב מנהלי בתי ספר בתוך מסגרות פורמליות וממוסדות. הם מצביעים על כך שמנהיגות היא לא רק תכונה של יחסי אנוש אלא גם תכונה המאפשרת לפרוץ מסגרות מקובלות ולחדש (Eyal and Kark 2004).

בהמשך לשיח על מנהיגים כריזמטיים הנדרשים בעתות של משבר, מראה בועז שמיר, החוקר תהליכי הבנייה של מנהיגות, כי תהליך ההבניה של דמויות מנהיגותיות בעבור קהל מונהיגים המזהים אדם כמנהיג, מתעצם ככל שהמרחק של הקהל ממנהיגו רב יותר. ראיית מנהיגים מסוימים כהתגלמות קונקרטיים של רעיון גדול או של זהות רחבה מביאה להגדלת הערך העצמי בקרב מונהיגים.⁸

ג. האם ניתן לפתח מנהיגות?

בעצרת לציון 11 שנים לרצח רבין מתח הסופר דוד גרוסמן ביקורת נוקבת על ההנהגה בישראל כאשר השתמש במושג "מנהיגות חלולה", ובביטוי "אין מלך בישראל". דבריו של גרוסמן, אף שהיו בלתי מנומקים, חידדו את התחושה הרווחת של משבר מנהיגות, ומכאן נתייחס בסקירה זו לשאלה: האם ניתן לפתח מנהיגות? אם התשובה על כך תהיה חיובית נעסוק גם בשאלות: כיצד? באיזה שלב בחיים? האם כבר בגיל ההתבגרות, לפני שהאדם כבר הגיע לעיצוב אישיותו? ואולי לאחר שהתעצב יחסית, באמצע שנות העשרים לחייו? הדעות על כך חלוקות, והמחקר על מנהיגות צעירה נמצא בשלבים ראשוניים, יחסית למחקר הרחב בנושא מנהיגות בכלל. חוקרים כגון לינדן ופרטמן, קלאו, קודו ורוד מתייחסים לסוגיה שאותה נציג בהמשך.

גם לאחר עשרות שנים של מחקר מאומץ אין בידינו תשובות מלאות לשאלות כמו: מהי מנהיגות? האם אפשר לפתח אותה וכיצד יש לעשות זאת? מה שברור לכול הוא שהצורך במנהיגים ראויים (Linden and Fertman 1998, 23) לא פסק, ואף גבר: העולם המורכב הופך את האנשים היכולים להצביע על הכיוון הנכון ולרתום אחרים במטרה להגיע אליו לנחוצים במיוחד (סער 1999, 286–319).

פיתוח מנהיגות ממוסד לא החל במאה העשרים. הצבא, הדת והפקידות הממשלתית במקומות שונים בעולם הפעילו עוד במאות הקודמות מסגרות שונות להכשרת מנהיגים.⁹ הכשרת מנהיגים בעבור ארגונים עסקיים הופיעה לראשונה בתחילת המאה, עם פתיחתן של תכניות הלימודים במנהל עסקים באוניברסיטאות בארצות הברית. מחוץ לאוניברסיטאות שלטה הגישה כי פיתוח מנהיגות מתרחש, ברוב המקרים, "תוך כדי עבודה". בעקבות זאת תוכננו מסלולי קידום שמטרתם הייתה

8 ככל שדמות הקהל רחוקה וכלל שהקשר עמה עקיף ומתווך, ניתן להפכה בקלות רבה ליצירה סובייקטיבית (Shamir 1995, 19–48).

9 אקדמיות צבאיות למשל, או בתי ספר של מעמדות האצולה באירופה כגון: אית'ן באנגליה ועוד.

לספק ידע וניסיון, וכן לתגמל על הישגים (שם, 286). מסגרות ההכשרה הללו נבדלות מתכניות פיתוח מנהיגות המוכרות לנו כיום. הן עסקו על פי רוב בהקניית ידע מקצועי או אסטרטגי בתחום מסוים, ולא בתכנים בנושאי מנהיגות כשלעצמם (קרנר 1992).

אחת ממסגרות פיתוח המנהיגות הראשונות הייתה אימוני הרגישות כשמדובר בטכניקת פיתוח התנסותית שזכתה לגרסאות רבות ושמשתמש עד היום בסיס לסדנאות פיתוח שונות (סער 1999).

במקביל הופיעה תאוריה מנהיגותית חדשה, שחילקה בין תפקיד חברתי של מנהיג לתפקיד משימתי. תפקיד חברתי הוגדר כיכולת המנהיג לגלות רגישות לצורכי המונהגים, ותפקיד משימתי הוגדר כיכולתו להגדיר ולבנות את המשימה ואת תפקידי המונהגים בדרך להשגת המטרה.

במהלך שנות השישים והשבעים הופיעו מודלים נוספים. אחדים מהם שיקפו את הטענה כי מנהיגים יצליחו בתפקידם רק אם סגנון מנהיגותם תואם את הסיטואציה שעמה הם צריכים להתמודד.

הפעילות המחקרית והיישומית האינטנסיבית שאפיינה את העשורים הללו הביאה לפריצת דרך בתחום פיתוח המנהיגות. צורות לימוד שונות, כמו חניכה, התנסות, סדנאות ותצפית, נחקרו והוערכו, וכך נקבעו רבות מטכניקות האימון הנהוגות עד היום (פופר 1987).

בתחילת שנות השמונים עבר תחום המנהיגות זעזועים תאורטיים. תוצאות המחקרים העלו כי תחום המנהיגות הוא מושג מורכב הרבה יותר ממה שנטו לחשוב אותם שדגלו בתפיסת המנהיגות המעצבת, שהייתה נקודת המוצא לפיתוח תכניות אלה. דמות המנהיג החדשה הייתה של סוכן שינוי, היוצר חזון והמניע את אנשיו לעבר הגשמתו. ההגדרה הביאה לחידודם של ההבדלים בין מנהיג למנהל. המנהל נתפס כמי שמטרתו לשלוט במורכבות, בעוד המנהיג נתפס כאדם היכול ליצור שינוי מועיל (סער 1999, 287). מכאן החל חיפוש אחר תפיסה חדשה לפיתוח מנהיגות ועלו רעיונות חדשים (שיוצגו בהמשך) אשר הטביעו את חותמם על שיטות ההכשרה הנהוגות כיום.¹⁰

מסגרות הפעילות האתגרית באוויר הפתוח היו בעבר מקור אמצעי להכשרתם הרוחנית והגופנית של בני נוער באמצעות ההתמודדות עם איתני הטבע. בתחילת שנות השבעים החלו תהליכים דומים לשמש לפיתוח צוותים ומנהיגות גם בקרב ארגונים עסקיים (שם).

בקרבת ה"מכשירים" והחוקרים הייתה תחושת אכזבה ממידת האפקטיביות של סדנאות הפיתוח שנהגו באותה עת. התחושה כי אנשים אינם לוקחים עמם את התובנות שנלמדו בסדנאות בחזרה למקומות העבודה הביאה לפיתוח סדנאות שעסקו בעיקר בפיתוח האיש של אנשיהם והעלו את האתגרים היומיומיים. שנות התשעים התאפיינו במגוון עצום של טכניקות ומודלים לפיתוח מנהיגות, וקהל היעד של פעילות זו התרחב. אין זה המקום לדיון בנסיבות שהביאו להתפתחותן של המגמות והתכניות הללו, שהרי המאמר בעיקרו יעסוק בפיתוח מנהיגות צעירה. אין ספק שסדנאות לפיתוח מנהיגות הן כלי לפיתוח ממוסד והמוני של הנושא.

אם נחזור לדבריו של אפלטון כי על המנהיג לעבור חינוך ארוך ומעמיק בכל סוגי הידע האנושי כדי להיות ראוי לתפקידו, נשוב ונשאל: מהם אותם תהליכים התפתחותיים שעל המנהיג לעבור?

נקודת הנחה שלנו היא שמנהיגות מתעצבת גם בעקבות תהליכים התפתחותיים. בני אדם בעלי יכולות ומוטיבציה דומות יכולים להתפתח באופן ובקצב שונים בהשפעת המשפחה והסביבה, בית הספר, חברת הילדים וההקשר החברתי, הפוליטי, התרבותי והכללי (שם, 121).

החשיפה לדמויות ולתהליכים, בייחוד בשנות הילדות, משפיעה על התפתחות אמונות והשקפות, ואלה משמשות מסר לחזונות ולמסרים שמנהיגים מעצבים מעבירים, מסר המבנה את האופנים שבהם הם מפעילים אנשים (שם, 122). עם זאת, חשובה ככל שתהיה, החשיפה למודלים (חיים או כתובים) אינה מקור בלעדי להתפתחותה של מנהיגות. ההתנסות היא אחד ממקורות הלמידה החשובים ביותר (שם, 124–128).

10 מדובר בפעילות אתגרית באוויר הפתוח בגישת הצמיחה האישית ובגישת הלמידה מתוך הפעולה.

וורן בניס, בספרו *להיעשות מנהיג* (Bennis 2003), מתאר את תהליך ההתפתחות של המנהיג כלמידה בלתי פוסקת המתרחשת ללא הרף והעושה שימוש בהתרחשויות היומיומיות כחומר שממנו היא מופקת. המנהיג, לדבריו, לומד מכל דבר, ובמיוחד ממכשולים ומקשיים. יכולת המנהיגות מתפתחת דרך משברים. ככל שיתגבר המנהיג על יותר מבחנים כך רבים יותר הסיכויים שיהיה מנהיג טוב יותר. חוויית הקושי היא חוויה חיובית המובילה להתבגרות.¹¹

אף שהדרך ללמוד, כפי שמתאר אותה בניס, היא דרך בלתי ממוסדת – הרי שהלמידה כיצד ללמוד ויצירת הצעדים הראשונים ללמידה כזו ניתנים בוודאי לביצוע במסגרת ממוסדת. ראיה לכך מספק בניס בעצמו בעצם הכתיבה של ספר המפרט צעדים, עקרונות ועצות כיצד להשיג למידה זו.

אחת ההנחות של חפץ ולינסקי (Heifetz and Linsky 2002), שאבחנו את המנהיגות כפעילות ולא כמערך תכונות אישיות, היא שאין אדם שמנהיג באותו אופן כל הזמן, ושכלולו יש הזדמנויות לבטא מנהיגות בזמנים ובמצבים שונים בחיים. כן מבחינים השניים בין מנהיגות לסמכות.

כמו כן טוענים חפץ ולינסקי כי להנהיג פירושו גם להסתכן משום שכאשר מובילים בני אדם לשינוי מהותי, קוראים תיגר על דברים היקרים ללבם. ההרגלים, כלי העבודה, הנאמנויות ודרכי החשיבה שלהם. בתמורה מציעים להם חוסר ודאות (חפץ ולינסקי 2007).

פרופ' דוד דרי טוען שמנהיגות היא פוטנציאל אישי לפעול, ליצור ולהגות מחוץ למסגרת ומחוץ לגבולות של המוכר והבטוח. לפי דרי, לכל האנשים יש פוטנציאל למנהיגות, אבל יש שעשו רצף של מעשים שלהם ניתן לקרוא "מעשי מנהיגות". דרי מסתמך על אריסטו, ואומר שאי-אפשר ללמוד מנהיגות אבל ניתן ללמד מנהיגות על ידי יצירת התנאים והסביבה המאפשרת צמיחה והתפתחות.¹² אמור מעתה: במקום מנהיגות דברו על מעשי מנהיגות! אין אפוא מנהיג בפוטנציה כשם שאין נדיב בפוטנציה או אמיץ בפוטנציה. אתה אומר כי אמיץ אתה? ובכן, הראה לנו את מעשי האומץ שהפגנת. נדיב אתה? הוכח כי פעלת בנדיבות. תאמרי שאת מנהיגה? יהא עליך להראות לנו את מעשי המנהיגות שהפגנת בחיך.

דווקא מתוך אהדה לתפיסה אריסטוטלית זו נראה כי היעדרם של יעדים בהירים מקשה מאוד את היכולת לבצע מעשי מנהיגות של ממש בקרב בני נוער ומבוגרים כאחד.

ד. פיתוח מנהיגות צעירה

לינדן ופרטמן (Linden and Fertman 1998) טוענים בספרם שלכל מתבגר יש פוטנציאל מנהיגותי, ושניתן לטפח אותו ולצקת אמונה בקרב אותם בני נוער במנהיגותם על ידי הכוונה נכונה של המבוגרים.

נקודת המוצא בדיון של המחברים במושג מנהיגות נוער מתבססת על הרעיונות של ברנס באשר למנהיגות מתגמלת ומנהיגות מעצבת. המחברים טוענים כי ההבדל בין שני סוגי המנהיגות דומה להבדל בין **לעשות** מנהיגות ובין **להיות** מנהיג. בעיניהם שתי צורות המנהיגות תומכות ומובילות את פיתוח המנהיגות הצעירה. עמדה זו תפתח את איכויות המנהיגות המשפיעות על אנשים, על מצבים ומעורבות במטרות. לדבריהם, בתוך המנהיגות המתגמלת והמנהיגות המעצבת נמצאות כל התכונות שאותן שואף כל הורה, מורה ומנהל, להקנות לבני הנוער (שם).

פיתוח ערכים אנושיים בסיסיים בקרב בני נוער מהווה למעשה את הבסיס להתפתחותם של מנהיגים מוכשרים ואכפתיים. פיתוח מנהיגות ועיצוב אופי נועדו לעזור לבני הנוער להתנסות ולבטא את הכישרונות המנהיגותיים שלהם לפי שתי התיאוריות. כן יציע שילוב זה הזדמנויות לצעירים להתייחס לתכונות שהם מצפים למצוא באנשים שמשמשים מנהיגים בתחומי חיים שונים: בעבודה, במשפחה ועוד.

11 בניס מציין ארבעה עקרונות התפתחותיים בדרכו של אדם המבקש להפוך למנהיג: (1) היכולת להקשיב לאני הפנימי; (2) היכולת לקבל אחריות על מה שאתה; (3) למידה לעומק; (4) : ההתבוננות (רפלקציה). עקרונות אלה מקנים לדעתו את האיכות הנחוצה לתהליך הלמידה וההתבגרות של המנהיג. ראו Bennis 2003, 47–56.

12 מתוך הרצאותיו של פרופ' דוד דרי במכון מנדל למנהיגות חינוכית בירושלים.

המחברים טוענים כי בכל בני הנעורים קיים פוטנציאל מנהיגותי. בני הנוער של היום הם ללא ספק המנהיגים של מחר. הם ינהיגו במקום העבודה, במשפחה ובקהילה. **שנות הנעורים הן קריטיות (כמו שאמר אפלטון בהמדינה) לפיתוח מנהיגים לעתיד אשר ישקפו בהחלטותיהם ובפעולותיהם ערכים אנושיים אוניברסליים.** אם בתי ספר ישלבו מושגים אלה, כלומר יממשו את גישת חינוך המידות של אריסטו הלכה למעשה, תהיה לכל התלמידים הזדמנות ללמוד יותר על היתרונות של בחירות טובות ושל יצירת עולם עשיר בהזדמנויות (Linden and Fertman 1999).

ההתבגרות היא תקופה עמוסה, מרובת שינויים פיזיים, הורמונליים, רגשיים וכדומה המסתיימת לקראת גיל 19. לינדן ופרטמן מחלקים את התקופה לשתי קבוצות גיל: 10 עד 14 ו-15 עד 19 (Linden and Fertman 1998, 11-14). לכל קבוצת גיל (ההתבגרות המוקדמת וזו המאוחרת) יש מערכת צרכים שונה, ומערכות אלה נובעות זו מזו. בחלקה הראשון של תקופת ההתבגרות זקוק המתבגר להיכרות חדשה עם עצמו. בשלב המאוחר יותר (החל מגיל 14 לערך) מתפתחים האידאליים. חשוב לציין שאידאליים מאפיינים תקופת התפתחות זו, ואין בעצם מתבגר ללא אידאליים. לצורך כך עובר המתבגר תהליך של התנתקות ועצמאות מחשבתית (שם). בנוגע לצורך העצמאות החדשה, ראו עמ' 14-16).

כאמור, לינדן ופרטמן סבורים שבכל צעיר קיימות תכונות מנהיגותיות רדומות, העתידות להתגלות לעין כל כאשר נדע לחשוף ולטפח אותן. טענה זו, לצד הטענה שמנהיגות היא מערכת מיומנויות ועמדות אשר ניתנות לפיתוח, הובילה את הכותבים לטעון שכל בני הנוער יכולים לעשות מעשים מנהיגותיים. הגדרה זו רחבה דיה כדי לכלול תלמידים שאינם מקובלים כמנהיגים בבתי הספר שלהם, בקהילותיהם או בבתיהם, כמו גם כאלה שכבר הוכיחו את מיומנויותיהם ואת עמדות המנהיגות שלהם בצורה ברורה יותר. ההגדרה מעודדת את כל בני הנוער לחפש בתוך עצמם את פוטנציאל המנהיגות האישי שלהם, וקוראת לבתי ספר, לקהילות ולמשפחות ליצור סביבה המטפחת מנהיגות והמאפשרת לאנשים צעירים לממש את מיומנויות המנהיגות שלהם ולהתאמן בהן בסביבה מוגנת ובטוחה.

לינדן ופרטמן מציעים שלושה שלבים בפיתוח מנהיגות צעירה: הראשון מתמקד במודעות ראשונית לפוטנציאל המנהיגות העצמי של הצעיר וליכולות המנהיגות שלו. בני נוער הנמצאים בשלב זה נוטים שלא לראות את עצמם כמנהיגים, והם זקוקים לעזרה כדי להתחיל בתהליך של זיהוי הפוטנציאל המנהיגותי שלהם ובנייתו. בשלב השני מרחיבים בני הנוער ומחזקים את פוטנציאל המנהיגות שלהם ואת מיומנויותיהם. הם מתחילים להיות מודעים יותר לכישוריהם האישיים וליכולתם להנהיג כאשר הם מתמקדים באיכויות הקשורות לאינטראקציה עם אחרים ובכיבוד עצמם וכיבוד אחרים. השלב השלישי עוסק בשליטה במיומנויות מנהיגות בתחומים ספציפיים.

בעבודת הדוקטור שלו חוקר פרנקלין קודו¹³ את הקשר בין הורות להשפעה על מנהיגות טרנספורמטיבית על ילדיהם, ומציג תזה של הורות סמכותית המובילה למנהיגות מעצבת. ההורות הסמכותית נותנת לילדים שתי תכונות לכך: (1) אוטונומיה פסיכולוגית; (2) היכולת לעשות דברים לבד ולבצע עצמאית. שני אלמנטים אלה מפתחים מנהיגות מעצבת אצל בני נוער. את תפיסתו זו ביסס קודו באמצעות מחקר אמפירי שמסקנותיו מצביעות על קורלציה בין הורות סמכותית לבין מנהיגות מעצבת. המחקר נערך בקרב בני נוער מהצופים והקיף כ-360 בני נוער.

מחקר נוסף שערך קודו בתנועת נוער הצופים באמריקה, Boy Scout Program, מתאר את התפתחותה של מנהיגות צעירה מעצבת דרך חוויות המונחות על ידי הורים המעודדות יכולות מנהיגותיות. הוא מדגיש במחקר זה כי גיל ההתבגרות מהווה תקופה משמעותית בחיי האדם הצעיר. בתקופה זו המתבגרים מעצבים את זהותם ורוכשים מיומנויות קריטיות לחייהם בעתיד. לטענתו הטעות הנפוצה בקרב הורי המתבגרים היא שהם סומכים על בתי הספר ועל מערכות החינוך שיקנו לילדיהם מיומנויות חשובות, וביניהן מיומנויות של מנהיגות. אין הם לוקחים בחשבון את ההתפתחות המנטאלית, הרגשית וההורמונאלית המאפיינת את המתבגרים, ולכן אינם נותנים את הדעת לתנאים שבהם הם אמורים לפתח מיומנויות עתידיות. קודו טוען שלמתבגרים יש השפעה עצומה על התפתחות מנהיגותית בקרב צעירים. אותה מערכת יחסים המאפשרת להם לצמוח, לגדול ולפרוץ. בני נוער אינם מודעים לטענתו למעשיהם המנהיגותיים אלא אם כן מדגישים זאת בפניהם.

מסקנות המחקר (האתנוגרפי) של קודו הן שיש מספר קריטריונים לפיתוח מנהיגות בגיל ההתבגרות. הראשון הוא סביבה תומכת, ביטחון, אהבה, משפחתיות. השני – הכשרה מנהיגותית פורמלית המקנה את הכלים למנהיגות. השלישי – מערכת ערכים וחוקים המנחים דרכי התנהגות מקובלות (Kudo 2003). הרביעי – הצורך במקום להתנסות (במקרה זה – בתוך תנועת הנוער).

ריק רוד וג'ון ריקטס (Rudd and Ricketts 2002) מציעים ניתוח של תהליכי פיתוח מנהיגות בקרב בני נוער ומבנה יישומי להוראה ולהתנסות שמטרתם פיתוח מנהיגות בקרב בני נוער. הם טוענים שמערכת החינוך בארצות הברית מתמודדת עם האתגר התעסוקתי, מתוך שאיפה לאפשר לתלמידים ולסטודנטים אפשרויות מגוונות ככל האפשר לתעסוקה. הם גילו שבעלי עסקים מבקשים להעסיק אנשים עם רקע לימודי בניהול, בשיווק ובמנהיגות. לאחר בירור הצרכים, מציעים הכותבים חינוך למנהיגות ומידע בנוגע לפיתוח מנהיגות בקרב צעירים לקריירה ולחינוך טכנולוגי. המודל מתואר ומוצג כקוריקולום להוראת מנהיגות לכל התלמידים ומורכב מחמישה ממדים.

חמשת הממדים הם: (1) היכרות עם מה שידוע לנו על מנהיגות; (2) פיתוח גישה מנהיגותית, רצון ושאיפתנות; (3) קבלת החלטות מקוריות וחשיבה ביקורתית; (4) מיומנויות כתיבה, דיבור ותקשורת; (5) יחסים בין-אישיים.

ההמלצות מבקשות לאפשר ללמד מנהיגות במסגרות פורמליות. בהקשר לקריירה וחינוך טכנולוגי המחברים מציינים כי מערכות ומוסדות חינוך ננזפו כי לא הצליחו להצמיח מקרבם מנהיגים. המחברים מאמינים כי הבעיה טמונה במחסור בתכניות פורמליות המופנות לחינוך למנהיגות, ולא בחוסר ההשפעה. כך גם מציינים המחברים כי מודל חמשת הממדים יושם והשפיע בהכשרה למנהיגות בקרב סטודנטים מן החוג לחקלאות ומן החוג לתקשורת באוניברסיטת פלורידה (שם).

ברצוננו להפנות את תשומת הלב כי מחקרם של רוד וריקטס, על מסקנותיו, עוסק בפיתוח מיומנות עסקית וטכנולוגית, ולא בערכים ובעיצוב זהות בקרב צעירים. גישתם פונה להתפתחות אינדיבידואלית, ואיננה מביאה בחשבון את הערכים שישמשו את התשתית למנהיגות שתשרת את החברה בעתיד.

ג'סטין קאסל ועמיתים נוספים (Cassell et al 2006). בחנו קהילת של בני נוער בשם Junior Summit, ובה למעלה מ-3,000 צעירים מ-139 מדינות שונות, מחתכים סוציו-אקונומיים מגוונים המתקשרים באמצעות האינטרנט. מטרתם הייתה לבחור מנהיגים-נציגים באמצעות הפורומים. החוקרים בחנו כיצד מְתִקְשָׁרִים אותם צעירים במדיה החדשה וכיצד מתקבלות ההחלטות המצביעות על מנהיגים בתוך הקהילה.

בהתייחסות לפחד הרווח באשר לצעירים המאבדים את הצורך במעורבות חברתית או מאבדים עניין בחיים הציבוריים מצביע המחקר על תמונה יותר רחבה ומורכבת, שיש בה אידאליזם של בני נוער לצד מעורבות ויכולת מנהיגות. מתברר שבני נוער אינם משתמשים באינטרנט רק כדי לאתר ידע שיועיל לצרכיהם האישיים, אלא גם בנושאים פוליטיים, חדשותיים וחברתיים. החוקרים טוענים שיתכן שלאינטרנט תהיה השפעה חיובית על התפתחותם של בני נוער, לא רק בממד ההשפעה הדמוקרטית בעתיד אלא גם על הדרך שבה הם מגבשים זהות אישית והופכים לסוכני קהילה וארגונים לשם יצירת שינוי בעולם האינטרנט העתידי. מכאן שיש מודל חדש למנהיגות שבו ייתכן שהגיל לא ימנע ממתבגרים מלהשתתף במהלכים משותפים עם מבוגרים. ההקשר האינטרנטי הזה, שבו לא מתקיים מפגש פנים מול פנים, מאפשר לבני נוער תקשורת המעצבת זהות יותר עצמאית מאשר הגיל, הגזע, ואג'נדות במפגשים פיזיים.

המחברים טוענים כי קהילות אינטרנטיות יכולות לאפשר לצעירים לתרגם מיומנויות מנהיגות ולהיות בעלי עניין ציבורי שייצור אי-נחת מהמציאות. מכאן הם שואלים: לאילו מיומנויות זקוקים בני נוער בעולם האינטרנטי, שבו הוויזואליות אינה באה לידי ביטוי. המחקר בדק אילו מנהיגים נבחרו ומהם הממצאים הנוגעים למנהיגות צעירה אינטרנטית העולים מתוך ההתפתחות התקשורתית האינטרנטית בכלל, והעלה שתקשורת האינטרנט מוצאת דרך חדשה לדמוקרטיה, פרספקטיבה חדשה לקהילות ודרך חדשה למעורבות אזרחית של צעירים. האינטרנט מבחין בין הקהילות השונות המאפשרות לכל צעיר לקחת חלק בקהילה אינטרנטית כלשהי. צעירים ממקומות שונים בעולם יכולים לדבר על חייהם, על רגשותיהם ועל העולם סביבם. המחקר ניסה לבחון כיצד נבחרים המנהיגים ומה השונות הגילית ביניהם, באיזו שפה

השתמשו הצעירים, ומהו תוכן הדברים שנאמרו במהלך הבחירות. החוקרים הצביעו כי נבחרו אלו שדיברו על מטרות על תהליכים חברתיים ועבודה בין-אישית, על מטרות וקהילה. הנבחרים היו אלו שלא דיברו על עצמם ולא ניסו לקדם את עצמם.

קאסל ועמיתיו צופים שבעידן האינטרנט יותר בנות ייבחרו להנהיג מאשר בנים משום שמגדר כבר לא יהיה משמעותי, ובוודאי שהוא משמעותי פחות בעולם הווירטואלי (שם).

מסקנה אחת שניתן להצביע עליה בשלב זה היא שבני נוער נוטים להעדיף מנהיגים צעירים. להעדפה זו ייתכנו סיבות רבות, וייתכן שהיא לא תהיה עקיבה לאורך זמן. ברור, עם זאת, שאי-אפשר לפסול מראש את משתנה הגיל כגורם משמעותי אפשרי.

לאור הסקירה המוצגת, ניתן לומר שתפקידם של המבוגרים בתהליכי פיתוח מנהיגות בקרב צעירים היא בעלת משמעות קריטית. על אחת כמה וכמה, אותם מבוגרים הלוקחים חלק בחיי היומיום של הצעירים.

מדברים אלו נוכל לומר שהשפעה זו נובעת מהתגבשותה של הזהות האישית בגילים אלו, היונקת את מהותה בעיקר ממודלים לחיקוי, מסביבה תומכת, מהעלאת שאלות וממעשיהם והשקפת עולמם של המבוגרים הסובבים אותם בחייהם.

מתוך הנאמר אנו מבקשים להציג התבוננות אחרת או משלימה, בתהליכי פיתוח מנהיגות בקרב בני נוער וצעירים.

1. הדגשים בפיתוח מנהיגות ותפיסת השלם

מספר המשתנים האפשריים בתכניות פיתוח מנהיגות הוא עצום. לפנינו היבטים כלכליים, חברתיים, היסטוריים, תרבותיים, בין-אישיים, גנטיים, אתיים, רטוריים וכיוצא בזה. ואולם, לצד המשתנים הרבים הללו וההערכות השונות על אודות דגשים שיש לתת לכל אחד מהם בכל הקשר נתון, אפשר להצביע על שלושה מישורים "אוניברסליים", שבלעדיהם אי-אפשר לדבר על מנהיגות. שלושה מישורי דיון אלה ירכיבו את השלם מבחינת תפיסת המנהיגות, ובעיקר מבחינת תהליכים של פיתוח מנהיגות. הנה שלושת מישורי הפיתוח האלה, המוצגים בסדר חשיבות עולה, מן הסוף להתחלה מבחינת חשיבותם בעינינו:

1. איך לפעול? כיצד לפעול היטב? מיומנויות וכלים.

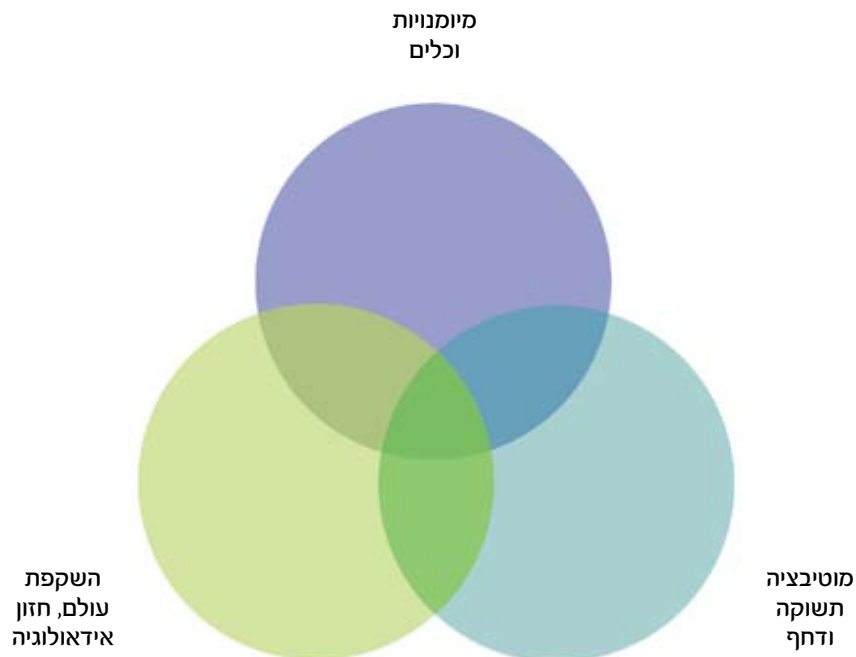
2. האם לפעול? דווקא אני? ובאיזו עוצמה? מוטיבציה, תשוקה ודחף לפעול (השדה המנטלי, שכולל גם אמונה ביכולתי).

3. מהו מצב העניינים הרצוי? מה יש לעשות? מדוע? השקפת עולם, חזון, אידאולוגיה.

לטענתנו, המישור השלישי שבו אפשר לפתח השקפת עולם, חזון ואידאולוגיה, הוא חלק מוזנח ברוב התכניות הקיימות. יש בכך יותר מאשר להתמיה. ואולם, התבוננות בנעשה אינה מותרת מקום לספק. מרבית תכניות "פיתוח מנהיגות" מאמצות את המגמה הראשונה והשנייה. הן נותנות "כלים" (כמו רטוריקה), אך אינן מטפלות ביסודות המנהיגות. על כן הן "מייצרות", אם בכלל, מנהיגות נטולת תוכן, פסדה של מנהיגות.

בכוונתנו להציע את מה שחשבנו מלכתחילה שיהיה מובן מאליו: שילוב בין שלוש המגמות וחזוק הדגש על פיתוח השקפת עולם ערכית ואידאולוגית.

ברור שהשקפת עולם אינה יכולה להתפתח מעצמה. יש צורך לבנות תשתית רעיונית ומערך של כלים כדי שהיא תיבנה. כך, למשל, אפשר להניח לכאורה שהכרת חלופות רעיוניות היא תנאי הכרחי לגיבוש השקפת עולם, אבל אי-אפשר להניח מראש שחלופות רעיוניות יתמצו בשרטוטי "פתרונות פוליטיים" גרדא.



כדי להבהיר את הטענה נתחיל דווקא בשני הסעיפים הראשונים:

החלק הראשון של השלם עוסק בהקניית כלים ומיומנויות: בעשור האחרון אנו נחשפים למחקרים המציעים דרכי פעולה בהדגשת הקניית כלים התואמים את העולם הגלובלי, המשתנה והטכנולוגי (Rudd and Ricketts 2002). מבדיקה מקיפה שערכנו בשדה, ובעיקר מתוך מיפוי רוב הארגונים בישראל, המגדירים עצמם, ישירות או בעקיפין, תכניות לפיתוח מנהיגות, מצאנו שדגש רב מושם בתכניות אלה על הקניית כלים ומיומנויות כגון רטוריקה, פרזנטציה ושפת גוף.

על פי תפיסות הכשרה שונות, פיתוח מנהיגות משמעו בראש ובראשונה ציודו של המנהיג לעתיד בכלים מתאימים לביצוע תפקידו (ניסן 2000), קרי: בידע, ביכולות ובכישורים הנדרשים להשגת המטרות בתפקיד נתון. בגישה זו, מודגשים הקניית אמצעים ופיתוחם. **תכניות לפיתוח מנהיגות בחינוך אינן מבקשות, וגם לא מצפים מהן, לעסוק בנושאים ערכיים אלא באמצעים להשגת מטרות מוגדרות (שם).**

הכלים שאדם משתמש בהם להשגת מטרותיו נתפסים כמכשירים בארגז כלים, שאותו ניתן להעביר ממטלה למטלה. כלי מסוים יכול לשמש להשגת מטרה אחת, אך גם להשגת מטרה אחרת, ואפילו מנוגדת. הנחה זו עומדת בבסיס תכנית הכשרה המתמקדת בהקניית כלים ובפיתוחם, מבלי להידרש לבעיה הסבוכה והרגישה של היחס בין מטרות לבין אמצעים. כיום, לנוכח "התפוצצות הידע" בתחומי הפעילות הנדרשת מן האדם ולנוכח מגוון ההתנסויות שהוא חווה, אגב השינויים המואצים בחיינו ובעולמנו, הופכת ההכשרה להקניית כלים וכישורים שיתאימו להתמודדות בתפקידים משתנים ובשלל מצבים ותנאים. אין גישה זו מתאימה לטענתו של ניסן באשר לפיתוח מנהיגות בחינוך. לעתים קרובות קשה לזהות את "טיבם" של הכלים הנחוצים לביצוע תפקיד בחברה מרובת ערכים (שם).

אם נחזור ונתבונן על הארגונים בשדה במדינת ישראל דרך המיפוי שנעשה על ידי קבוצת השותפים לשולחן העגול, נאושש הנחות אלו. ארגונים רבים מעידים על עצמם שהם מכשירים למנהיגות בעיקר על ידי הקניית כלים ומיומנויות לעתיד. חלקם מציגים את עצמם כתכניות לפיתוח מנהיגות עסקית, מתוך אמונה שהצלחתם של הבוגרים תשרת את החברה. חלק אחר מציג את התכניות לטיפוח מנהיגות פוליטית ציבורית. אלו עוסקים רבות ביכולות מילוליות ובשפת גוף. החניכים בארגונים אלה עוברים, בין היתר, סדנאות והדרכות בתחומי ידע שונים ורוכשים מיומנויות רפרזנטטיביות. גם במערכת החינוך השפה שבה משתמשים לפיתוח מנהיגות היא הקניית כלים (למשל רכישת האנגלית ולימודי מתמטיקה). נראה לנו

שהמשותף לכולם הוא ההסכמה שהחניכים צריכים להתנסות בכלים המוקנים להם בתכנית. ברוב התכניות יקבלו החניכים הנחיה אישית או קבוצתית. הם יציגו בפני קהל, הם יכתבו, ילמדו, ירכשו ידע ויתרגלו תקשורת בין-אישית.

תנועות הנוער בישראל פונות בעיקר (ברובד הגלוי, המוצהר) לערכים. כך גם במכונות קדם-צבאיות. אך כפי שעלה מן הנתונים בשלב זה, נראה לנו כי גם גופים אלה מדגישים בפועל דווקא את עולם הכלים והמיומנויות על חשבון עולם הערכים.

החלק השני של השלם עוסק בהעלאת המוטיבציה בקרב חניכי המנהיגות. בכל ארגון העוסק בפיתוח מנהיגות נוער מתקיים תהליך מיון כלשהו. בחלק מן התכניות המיון מתקיים ממש בשלב הראשוני של הקבלה, ובחלק האחר, כמו למשל בתנועות הנוער, מתקיים מיון בין החניכים העוברים לשלבים מתקדמים, כגון: הדרכה או קבלת אחריות בארגון. גם במערכת החינוך מתקיים מיון, למשל למועצות התלמידים. כל ילד יכול להתקבל לתנועת נוער, אך לא כל ילד יכול להתקבל לקורסי מדריכים בתנועות. כל ילד בישראל זכאי לחינוך בבית הספר, אך לא כל ילד יכול להתקבל למועצת תלמידים כלשהי. נראה כי תהליך המיון מגביר את מידת המוטיבציה ויוצר תחושה כאילו קבלה לתכנית זו או אחרת משייכת את המתבגר למועדון יוקרתי, לאותה קבוצת עלית נבחרת ומיוחדת.

עניין נוסף אשר למדנו מן המיפוי בשלב זה: חלק מן הארגונים מעמידים את הדמויות המובילות בארגון כמושא להערצה. הסגידה לדמותו של המנהיג העומד בראש הארגון, לצד הנגישות לדמות בתוך הארגון, יוצרות אף הן מוטיבציה בקרב החניכים. הם יודעים מה הם רוצים להיות, או כמו מי הם רוצים להיות, ומפתחים תשוקה עזה לעבור תהליכים אשר יובילו אותם להשפעה ולמעמד כמו מנהיג הארגון. מצאנו זאת בארגונים שהצהירו על עצמם כי הם פועלים לפיתוח מנהיגות עסקית, אשר קמו על ידי אנשים פרטיים. הביקורת שיש לנו נוכח מגמות אלה אינה מבליעה את ציון העובדה שתוארה למעלה.

דרך נוספת שבאה לידי ביטוי מהנתונים להגברת המוטיבציה מתרחשת בתהליך ההתנדבות. כמעט בכל הארגונים שמופו עד כה מצאנו כי בני נוער וצעירים מחויבים ברוב התכניות להתנדבות כלשהי, לפעולה המתרחשת בזמן פנוי לכאורה. לעתים קרובות המוטיבציה להתנדב נובעת מתוך החשיפה באמצעות התכניות, לצרכים החברתיים ולנזקים. עצם החשיפה מגבירה את המוטיבציה להתנדב. תהליך ההתנדבות מספק תחושה של הערכה עצמית גבוהה יותר, הבאה גם מהסביבה והמשתלבת בתחושת הצלחה אישית המגבירה את המוטיבציה לפעול.

בשלב הבירור הנוכחי של חברי השולחן העגול ומתוך הדברים העולים במסמך נוכל לומר שהתהליכים המוצעים בשדה לפיתוח מנהיגות בקרב בני נוער וצעירים דומים מאוד לתהליכי פיתוח מנהיגות בקרב מבוגרים. אלה ואלה מקנים מיומנויות וכלים ומגבירים את המוטיבציה. גם בתהליכי פיתוח מנהיגות מבוגרים נדרשים החניכים להתנסות, לפעול, להתנדב, להציג, לכתוב וכדומה. ייחודו של תהליך פיתוח מנהיגות בקרב צעירים, ובעיקר בקרב בני נוער, מתמקד בגיבוש השקפת עולם, בבנייה של ערכים, בבירור חזון אישי, זהות אישית ועוד. רק מהמקום העמוק ביותר של היכרות עם עצמו, מתוך גיבוש ערכי לתפיסת עולמו של המתבגר – תהליך שמצוי בשיאו בשנות ההתבגרות – ניתן לפנות לשני הממדים האחרים, הקניית מיומנויות וכלים ומוטיבציה.

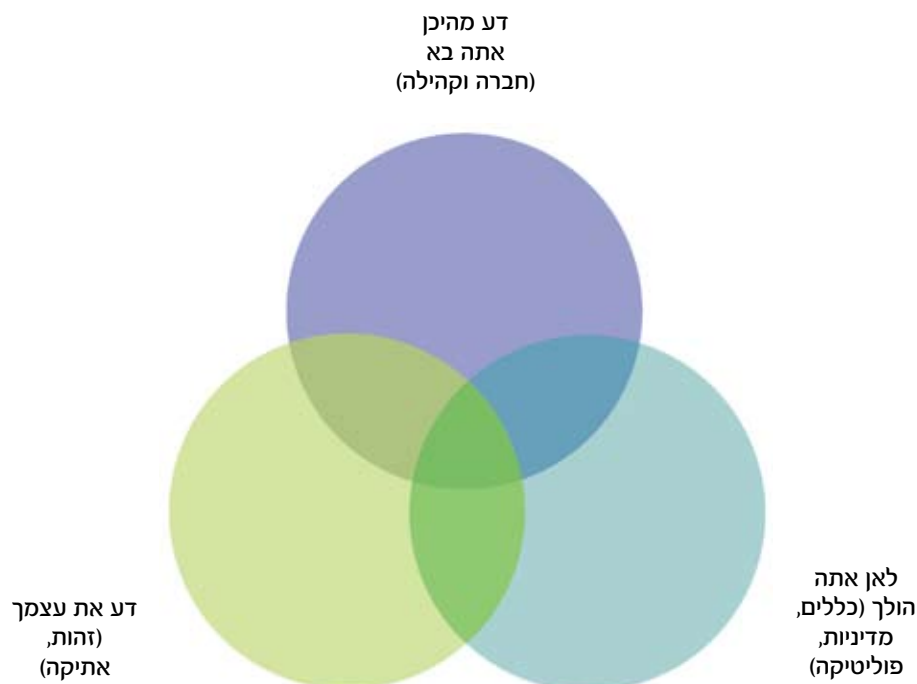
אנו מאמינים שגיל ההתבגרות הוא שלב בסיסי בתהליך גיבוש חזון, אידאולוגיה ותפיסת עולם, לאור השינויים ההתפתחותיים המאפיינים שלב זה בחיי האדם. אף שלדעתנו מדובר בתהליכים שאדם צריך לחולל בחייו כל העת, נראה לנו שהאתוס של מחשבה מרחיקת ראות, חדה, ממוקדת ואמיצה הוא הרגל שיש לפתח כבר בשעה שהאדם צעיר לימים. מתוך כך עולה במובלע תפיסתנו שבחינוך למנהיגות יש גם ממדים פשוטים של חינוך לאנושיות, ושממדים אלה צריכים להיות אוניברסליים ולכלול את כל באי מערכת החינוך.

2. ממדי פיתוח של השקפת עולם: מהלכה למעשה

מהי השקפת עולם ומה נכלל בה? כל השקפה על אודות העולם יכולה לומר דבר מה על העולם, על מי שמשקיף על העולם ועל הקשר שבין המשקיף לבין העולם. מה יש בעולם? יש בו עולם ומלואו. אין להשיג אותו במלואו. לפיכך כל

התבוננות משמעותית בעולם צריכה לחלק אותו לקטגוריות שונות (במה מסתכלים בכל רגע נתון) וגם לקטגוריות של אופן ההתבוננות (אמפירי, רציונליסטי או אחר).

אנחנו מציעים כאן חלוקה שמרנית מאוד של קטגוריות התבוננות בעולם. איננו שואפים לכונן עולם השונה מן הנהוג בתכניות הפיתוח הרווחות, ואף לא דרכי מבט אחרות, אלא להתייחס ברצינות אל הרגיל והמובן מאליו, ובתוכו לתבוע את מימוש שלושת מישורי הפיתוח. על כן, כאמור, נדבק בחלוקה השרירותית הבלתי מאיימת, ונציע לחלק את השקפת העולם לשלושה רכיבים: (1) חברתי-כלכלי; (2) רכיב אישי-אישיותי; (3) רכיב פוליטי וערכי. חשוב שנדגיש: אין כוונת החלוקה הזאת לחסום אופני חלוקה אחרים או להתיימר למצות את השדה, אך להערכתנו היא נוגעת באופן עמוק בממדים שבתוכם פועל האדם בעולם, ובעיקר היא נוגעת לאופן שבו הדיוטות נבונים מתבוננים בעולם. משום כך היא מועילה, לדעתנו, לענייננו.



המישור האישי-אישיותי

מישור זה נוגע לנקודת מבטו של מי שמשקיף על העולם – המנהיג. קשה לחשוב על פעולה משמעותית בעולם, שתוביל אנשים נוספים ושתשנה מציאות, שבה הפועל יהיה מנוכר לעולמו שלו עצמו. מי אני, מהיכן באתי, מהם רכיבי הזהות שלי, מהם רכיבי העוצמה שלי ונקודות התורפה שלי, הביוגרפיה שלי והתכונות שלי, סיפורי ההצלחה שלי ומכוונות הכישלון שלי.

בראש ובראשונה נוגע המישור הזה לעולם הערכי שלי ולמשמעותו, שהרי כה רבות הסיסמאות הקשורות בערכים ובקלות הבלתי נסבלת שבאחיזה בהם. מהם ערכים? מהי המשמעות של אחיזה בהם? האם אחיזה ברורה בערכים יש בה יכולת ניבוי ביחס לפעילותו של המנהיג בעולם?

תהליכי פיתוח מנהיגות צריכים אפוא לא להתייחס לעולם האישי, הזהותי והערכי כעולם שמחייב גילוי, אלא עליהם לראותו כזירה של יצירה, יצירה עצמית. לא "כזה ראה וקדש", אלא "כזה ראה וחדש". הציווי הידוע החרות על מקדשו של אפולון בדלפי, "דע את עצמך", תקף שבעתיים בתהליכי פיתוח מנהיגות. אלא שהידיעה הזאת, ההתבוננות הזאת – ההתבוננות

בעולם הערכים והזהות – היא התבוננות דינמית. אלמלא הייתה דינמית היינו צריכים לחשוב שאין מקום לחינוך מוסרי ושיש להתמודד עם הרוע בעולם בכלים משטרתיים בלבד.

האם זה בכלל אפשרי, "לפתח מודעות עצמית" משמעותית? לא ידוע לנו על מתכון שמעניק מודעות עצמית טוב יותר מן הניסיון. גם הניסיון, כמו שידוע כל מי שמתבונן בבני אדם, רחוק מלהיות תנאי מספיק.

מאחר שנסיין חיים אינו יכול להירכש בתהליכי אינסטנט, ומאחר שפיתוח מודעות עצמית ביקורתית תלוי בכל כך הרבה רכיבים, נראה שיכולת הפיתוח של הרכיב הזה, כאשר מדובר באנשים צעירים, היא מוגבלת למדי. משום כך נראה לנו שתכניות פיתוח מנהיגות לנוער ייטיבו לעשות אם יציבו אתוס, כלומר הרגל וכמיהה, של התבוננות עצמית ביקורתית כחלק מתהליך של היעשות מנהיג. בסעיף הזה, למרות חשיבותו, ייתכן שיש מקום להציב שאיפות ראליות בפני העוסקים במלאכה.

המישור החברתי-כלכלי

מישור זה נוגע לשתי צורות מציאות: זו הקיימת וזו שיכולה להתקיים. איננו מעוניינים לחרוץ עמדה בשאלה עד כמה קובעת הווייתו של אדם את הכרתו. עם זאת, ברור שאי-אפשר לדבר על תהליכי העצמה (לא במישור האישי ולא במישור הקיבוצי) בלי לגבש מודעות להוויה שממנה בא האדם אל העולם, שבה התגבשו עמדותיו, שבה צבר רשמים וחוויות. דע מניין באת. הידיעה על קיומו של עבר מאפשרת התמקמות בהווה וגם תכנון של עתיד. העתיד יוכל לחרוג מן הציר, יוכל להיות מהפכני. אבל גם מהפכנות מוכרחה לתת לעצמה דין וחשבון: ממה? ביחס למה?

הידיעה הזאת יכולה (ואולי צריכה) להיות סלקטיבית. בחיבורו הנפלא "כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים" כותב פרידריך ניטשה שבריאיות נפשית של יחיד, של תרבות ושל אומה שלמה, מותנית, בין השאר, בסגולת השכחה. יש ללמוד לשכוח כשם שיש ללמוד לזכור. ההיסטוריה כולה מונחת לפנינו, אליבא דניטשה, ואנו זכאים ליטול ממנה רק מה שמחזק, מחייה ומעצים אותנו. לא שיקוף "אכזרי" נדרש בתהליכי פיתוח מנהיגות, אלא שיקוף מחזק, מיטיב, מצמיח. מחירו האפשרי של שיקוף כזה טמון בכך שהוא עשוי להיות סלקטיבי ולא נאמן לאמת ההיסטורית. ואולם, לפחות לפי ניטשה, אין אמת זולתי חיזוק החיים. ממילא לימודי ההיסטוריה אינם "תמימים", ממילא הם זרועים ב"נרטיבים" מתחרים. יתבונן אפוא האדם הצעיר על חייו האישיים, על חיי קהילתו ואומתו, לא כמי שמדחיק מאורעות קשים, אלא כמי שמבקש לצמוח בעזרת ההיסטוריה וכמי שמבקש להצמיח אחרים בעזרתה. לא התעלמות תהיה מנת חלקנו, ולא השתקה דורסנית, אלא בחירה מודעת ומפוקחת במה מוטב להתמקד לצורכי גיוס עוצמה, במה כדאי להתמקד לצורך שימור מסורת, במה כדאי להתמקד מנקודת מבטו של מבקר ומוכיח.

אין להניח שפיתוח השקפת עולם חברתית יהיה אפשרי רק מתוך התבוננות אישית. כאשר מדובר בהשקפת עולם יש לכונן נקודת משען מחוץ לסובייקט. נקודת משען זו היא תנאי לפיתוח השקפת עולם גם כדי שהזיקות האישיות יירקמו בתוך "סיפור" וגם כדי להראות שיש יותר מסיפור אפשרי אחד. הממד ההשוואתי בהקשר זה, ובכל הקשר אחר, הכרחי. אין פיתוח השקפת עולם ראוייה שנבנה ללא הצגת חלופות ובחירה ביניהן.

הרכיב הכלכלי בא לידי ביטוי בתהליכי פיתוח מנהיגות כסך כל המשאבים שעומדים לרשות אדם בבואו לממש את שאיפותיו, או בבואו לכונן אותן. ייתכן כי תחושת המחסור שמניעה את מדע הכלכלה כולו צריכה לנכוח בתהליכי פיתוח מנהיגות. גם כשיטה לקבלת החלטות (תמיד יהיה לנו מחסור: בידיעות מהימנות, ביכולת ניבוי, בזמן, בממון, בבני ברית) וגם כשיטה לחישול המידות (שהרי רכיב הווייתו נוכח בכל אקט של הכרעה בין חלופות).

כאשר נקלע האדם הצעיר, המנהיג הפוטנציאלי, למתח שבין תפיסת הוויה דטרמיניסטית ("ככה זה בחיים", אי-אפשר לשנות את חוקי החברה מפני שדינם כדין חוקי טבע, ולכן המנהיג צריך להיות סתגלן ולהוביל לחיים עם המציאות) לבין תפיסת הוויה דינמית (המציאות היא מה שאנחנו נעשה ממנה, והיא, המציאות, תלויה בפעילותנו), אין הוא יכול להימנע מנקיטת עמדה: עמדה עקרונית או עמדה שתשרת אותו בכל הקשר נתון.

הרכיב הפוליטי

הרכיב הפוליטי הוא המקום שבו רותם המנהיג את השקפתו ואת עצמו לפעולה. אבל כיצד יפעל? האם עליו לכבד תמיד את כללי משחק הקיימים? ומה אם כללי משחק אלה משרתים את החזקים, או שנקבעו שלא כדין? מיהם בני הברית של המנהיג? אימתי עליו לשתף, להתייעץ, להתפשר, ומתי עליו לשאוף לקבלת הכרעה אישית? מהם הכלים שבהם ישתמש בבואו אל העולם לשנות? בנסיבות סטנדרטיות, של ארגון, קהילה, מוסד חינוכי או וולונטרי, אנו מניחים שהיכרות עם כללי משחק הוגנים ופעילות על פיהם לא רק שאינה חוסמת מנהיגות אלא היא הביטוי של מנהיגות.

פיתוח מנהיגות פירושו מודעות לכללי משחק ולעוצמתם של כללי משחק הוגנים, שוויוניים ונגישים. לעתים כללי המשחק "מפריעים" למנהיג, ולעתים סגולת מנהיגותו היא דווקא ביכולתו לציית להם. מנגד, פיתוח הרכיב הפוליטי בהשקפת עולמו של מנהיג פירושו גם היכולת שלא לראות בכללי המשחק הפורמליים את חזות הכול של ההתנהלות בעולם. מודעות למגבלות של כללים, לקוצר ידם למצות מצבים אנושיים, למה שאין בהם – יש בה עוצמה לא פחותה מאשר היכרות טובה עם כללי משחק, יהיו אשר יהיו. נראה כי מנהיג ראוי יודע לזהות אימתי עליו לחתור לקונצנזוס ולגיבוש מכנה משותף עם זולתו (גם בני בריתו וגם יריביו) ואימתי ניצב לפניו קונפליקט עמוק ומהותי שמחייב הכרעה.

שלושת המישורים הללו, חרף הגבולות המטושטשים שביניהם, מספקים נדבכים להשקפת עולם. לא כל מנהיג צריך לשנות את העולם. אולם כל מנהיג ראוי מוכרח לתת דין וחשבון לעצמו ולזולתו באשר לתמונת העולם ולתמונות בעולם שאותן ישאף לבסס. בלעדי השקפת עולם תהא כל פרקטיקה של כל מנהיג נגועה בחותמה של שרירותיות וגחמיתות. ללא השקפת עולם תהא כל פרקטיקה של כל מנהיג נגועה בחשד של אקראיות, אופורטוניזם ואנוכיות. משום כך כה חיוני לבסס השקפת עולם בקרב אזרחים צעירים, קל וחומר בקרבם של המתיימרים להנהיגם ולהנהיגו. משום כך הייתה התבוננותו בעולם הזה של פיתוח מנהיגות נגועה בתחושת החמצה. טוב שיהא הנער מדבר בעוצמה, טוב שיאמין בעצמו, טוב שידע לפעול בצוות, אבל טוב שבעתיים שיוכל לומר לעצמו ולחבריו: לשם מה כל זה? לא מן הסתם, כי אם מן המציאות, ולשם מציאות טובה יותר.

והנה, ככל שהדברים הללו יכולים להישמע מובנים מאליהם, אין הם מתקיימים באופן שיטתי ומובנה בתהליכי פיתוח מנהיגות. יותר מזה, לעתים קרובות אין השקפת עולם ובנייתה נתפסות כלל כתנאים הכרחיים בתחום האמור. או שמניחים שהיא קיימת (ואין סימוכין שכך הוא) או שאין מניחים שהיא חיונית.

כך או כך, ניסינו לשוב ולבסס את חיוניותו של הרכיב הזה, האידיאלי, הרוחני, הכולל, בתודעתו של מנהיג. מי שהדברים הללו אינם נראים לו פורצי דרך מוזמן לתמוה עמנו על היעדרם.

להערכתנו, חידוש האתוס של השקפת עולם, חידוש האתוס של התוכן, של האידיאה, של הרוח, חיוניים יותר מתמיד לבניית מנהיגות ראויה.

האם יפים הדברים לנוער ורק לנוער? לא. אך בכך אין כדי למנוע אותנו מלשוב ולקרוא לנוער ולמחנכיו לכונן השקפת עולם ולראות בה תנאי הכרחי למנהיגות.

ה. כמה הרהורים לסיום

בתהליכי סיעור המוחות בקרב משתתפי השולחן העגול עלו לא פעם חילוקי דעות ורעיונות מנוגדים על תפיסת השלם לפיתוח מנהיגות צעירה. ברצוננו להאיר שתפיסת השלם כפי שהוצגה במסמך זה עולה מתוך תהליך הנמצא בהתהוותו. ייתכן שהמשך המחקר ישפוך אור חדש על השאלות שהוצגו ואנו נידרש להנחות יסוד אשר ישנו את כיווני המחקר ואף במעט את המסקנות כפי שהוצגו. מכאן, ששאלות רבות נשארו עדיין פתוחות, למשל: מהי מנהיגות של בני נוער? מהו המכנה המשותף לאותה מנהיגות וכיצד הוא בא לידי ביטוי? האם יש מקום בחברה למנהיגות כזו? נוסף על שאלות אלו נרחיב ונבדוק עד כמה חשוב לפתח השקפת עולם וזהות כחלק מתהליך פיתוח מנהיגות?

ביבליוגרפיה

- אפלטון, 1979. כתבי אפלטון, ב' תרגום י. ג. ליבס, תל-אביב.
- הופמן, יואל 1991. כריסטוס של דגים. כתר – מקסוול מקמילן כתר, ירושלים
- חפץ, א"ר, ומ' לינסקי, 2007. מנהיגות במבחן, דרורה בלישה (תרגום), ידיעות אחרונות, תל-אביב.
- מקיאבלי, ניקולו, 1469–1527. כתבים פוליטיים. ספרי אשל, ירושלים ותל-אביב.
- ניסן, מ', 2000. "זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך", עמית ח' (עורכת), אחריו – על מנהיגות ומנהיגים, משרד הביטחון – ההוצאה לאור, תל-אביב.
- סער דניאל, 1999. "אז מה באמת לומדים שם?", א' גונן וא' זכאי (עורכים), מנהיגות ופיתוח מנהיגות, משרד הביטחון, ישראל.
- פופר, מ', 1999. מנהיגות ופיתוח מנהיגות, גונן איציק וזכאי אליאב (עורכים), "מנהיגות: היעד ושביליו", משרד הביטחון, ישראל.
- פופר, מ', 2007. מנהיגות מעצבת, מבט פסיכולוגי, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.
- פרום, א', 2001. אומנות האהבה, דפנה לוי (תרגום), זמורה ביתן, ישראל.
- קרליל, תומס (1919). על גבורים, עבודת גבורים ומדת הגבורה בדברי הימים: ששה שיעורים. א. י. שטיבל, ורשה.
- רונן, א', 2000. ר' בוגלר (עורכת), מנהיגות ויישומה בחינוך, אוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.

Bass, M. B., 1985. *Leadership and Performance Beyond Expectations*, Free Press, New York

Bass, M. B., 1998. *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational*, Free Press, London.

Bennis, W., 2003. *On Becoming a Leader*, Perseus Books Group, New York.

Bugler, R., 2000. *Leadership and its Applications in Education*, Open University, Tel Aviv.

Burns, J. M., 1978. *Leadership*, Harper & Row, New York.

Cassell, J., Huffaker, D., Tversky, D., and Ferriman, K., 2006. "The language of Online Leadership: Gender and youth engagement on the Internet", *Developmental Psychology*, vol. 42, no. 3, pp. 436–449.

Conger, J. A., 1992. *Learning to Lead: the Art of Transforming Managers into Leaders*, Jossey-Bass, San Francisco, CA

Eyal, O. and Kark, R., 2004. "How do Transformational Leaders Transform Organizations? A Study of the Relationship between Leadership and Entrepreneurship", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 3, no. 3, pp. 211–235

Fertman, C. I. and van Linden, J.A., 1999. "Character education: An essential ingredient for youth leadership development". *NASSP Bulletin*, vol. 83, pp. 9–15.

Freud, S., 1939. *Moses and Monotheism*. Translated from the German by Katherine Jones. Vintage Books, New York.

Heifetz, R. A. and Linsky, M., 2002. *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston, MA, Harvard Business School Press.

Kudo, F. T., 2006. "Adolescent Leadership Development: Redirecting self assessment to enhance leadership development in youth organizations". *Paper from Case Western Reserve University*, Weatherhead School of Management.

Maslow, A. H., 1970. *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row, New York

Ricketts, J. C. and Rudd, R. D., 2002. "A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth". *Journal of Career and Technical Education*, vol. 18, no. 2.

Shamir, B., 1995. "Social distance and charisma: Theoretical notes and an exploratory study". *The Leadership Quarterly*, vol. 6 no. 1, pp. 19–47.

Stogdill, R. M., 1948. "Personal factors associated with leadership: A survey of the Literature", *Journal of Personality*, vol. 25, pp. 35–71.

Van Linden, J. A. and Fertman, C. I. (1998). *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.