

# בין אדם לאדם: פדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup>

## תקציר

מאמר זה הוא ביקורת על השיח הפונקציונליסטי הדומיננטי בתיאורית המנהיגות האותנטית (authentic leadership), שיח אשר מעצב את האופן בו אנו תופסים את ההתפתחות של מנהיגות אותנטית. כאלטרנטיבה, אני מציע אימוץ של פילוסופיה דיאלוגית (dialogical pedagogy) כהשקפה תיאורטית אשר תאפשר תפיסה אחרת של התפתחות מנהיגות אותנטית. בהסתמך על עבודות העוסקות בתקשורת דיאלוגית, אני בוחן כיצד שימוש בפדגוגיה דיאלוגית יכול לשפר התפתחות מנהיגות אותנטית. אני מציע שמונה מרכיבים של פדגוגיה דיאלוגית אותם ניתן לאמץ בפיתוח מנהיגות אותנטית: חשיפה עצמית, פתיחות מחשבתית, אמפתיה, דאגה, כבוד, חשיבה ביקורתית, קשר והדדיות. לאחר מכן, ידונו היתרונות, המגבלות וההשלכות של הפדגוגיה הדיאלוגית על התפתחות מנהיגות אותנטית.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (2014). Between person & person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 245 – 264.

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

## 1. מבוא

בעשור האחרון קהילת המחקר בתחום מנהיגות חיפשה דרך להגדיר ולאפיין את המושג מנהיגות אותנטית (authentic leadership) (Luthans & Avolio, 2003), להבחין אותו מהמשגות מנהיגות אחרות (Walumbwa, Avolio, Gardner, 2008); להאיר את השלכותיו החיוביות עבור ארגונים (Wernsing, & Peterson, 2008); ולהציע דרכים לפתח מנהיגות אותנטית (Gardner, Avolio, & Walumbwa, 2005). הדיונים האחרונים נוגעים בהתפתחות האותנטיות של מנהיגים ומתעכבים על השאלה האם התערבות מובנית יכולה לעזור לאדם במציאת ה-"אני" האותנטי שלו (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009). קאזה וג'קסון (Caza & Jackson, 2011) טענו ש-"אותנטיות, כסוג של יעד התנהגותי המובא בתיאוריות של מנהיגות אותנטית, הופך למעין פרדוקס: עצם הניסיון המכוון "להיות אותנטי" מונע כל אפשרות להגשים אותו" (p. 359). הכותבים הוסיפו שהאתגר הנוכחי צריך להיות מוגדר מחדש "מפיתוח מנהיגות אותנטית לפיתוח מנהיגות באופן אותנטי" (p. 360).

אני מציע שפיתוח מנהיגות אותנטית יכול להשתפר על ידי שימוש בפדגוגיה דיאלוגית. השיח הדומיננטי כיום בתאורית המנהיגות האותנטית מאמץ הסתכלות טכנית על המושג, דבר המשפיע על הדרך בה אנו חושבים על פיתוחו של מושג זה. במאמר הנוכחי, אני מפתח את הטענה המרכזית בשלושה שלבים. ראשית, באמצעות ביקורת על תיאורית המנהיגות האותנטית, כדי לחשוף את האתגרים העכשוויים ואת האפשרויות לפיתוח מנהיגות אותנטית תחת השיח הפונקציונליסטי הקיים כיום. שנית, על ידי הצגת היתרונות של הפילוסופיה הדיאלוגית ובניית מסגרת תיאורטית אלטרנטיבית של דיאלוג למנהיגות אותנטית, שיכולה להצדיק ולכוון פיתוח דיאלוגי בפועל. לבסוף, אדון ביתרונות, המגבלות וההשלכות של מסגרת הפדגוגיה הדיאלוגית המוצעת.

## 2. סקירה וביקורת של תיאורית המנהיגות האותנטית

למרות ההתעניינות הגוברת במושג, לא הושגה עדיין הגדרה מוסכמת למנהיגות אותנטית. אולם, אלמנט מרכזי בכל ההגדרות הקיימות הוא שאותנטיות מערבת

הגעה למודעות של האני "האמתית" של הפרט. כיום, תאורית המנהיגות האותנטית מבוססת על ההנחה הפסיכולוגית המודרניסטית לפיה ליחיד יש "אני אמיתי" שהוא עצמאי ואיננו מושפע מהקשרים שונים (Caza & Jackson, 2011). ההמשגה של האני האותנטי מבוססת על רעיון ההנעה הפנימית הפרואקטיבית (Luthans & Avolio, 2003). גרדנר ועמיתיו (Gardner et al., 2005) מציעים שני מרכיבי יסוד של מנהיגות אותנטית: מודעות עצמית ו-ויסות עצמי. מודעות עצמית נחשבת למרכיב מרכזי של מנהיגות אותנטית. גרדנר ועמיתיו שיערו כי מנהיגים משתמשים ברפלקציה פנימית כדי לזהות את הערכים והמטרות היסודיים שלהם, כמו גם את זהותם. יתר על כן, הם הציעו שתהליכים של ויסות עצמי כוללים ארבעה מרכיבים: (1) מערכת ויסות מופנמת המונעת מהאני הפנימי של המנהיג, (2) עיבוד לא מוטה של מידע הקשור לעצמי, (3) פעולות המשקפות את הערכים היסודיים של העצמי, ו- (4) שקיפות ביחסים. בנוסף, מנהיגות אותנטית מתוארת כמכילה מרכיב מוסרי (Luthans & Avolio, 2003). על כן, ההתחייבות הפנימית של האדם לזהותו שלו משמשת בסיס למנהיגות חיובית.

הנחות היסוד החיוביות הללו של תיאורית המנהיגות האותנטית מתעלמות מההקשרים המעשיים והפוליטיים של מנהיגות בארגונים. חקירה ביקורתית של תיאורית המנהיגות האותנטית תחשוף מספר פגמים בגישה ראשית, תיאורית המנהיגות האותנטית מגדירה אותנטיות כישות מהותית. לפיכך, משתמע שלאותנטיות של מנהיגים יש מרכיבים משותפים ודומים הניתנים לזיהוי באופן אובייקטיבי (Walumbwa et al., 2008). כנגד ההשקפה הזו, פרייס (Price, 2003) טוען ש- "אפשר לומר כי רוב המנהיגים תומכים בערכים של מנהיגות אותנטית. אולם, יש ביניהם חוסר הסכמה נרחב על הדרישות הספציפיות לכנות, נאמנות והוגנות, כמו גם על מה מכונן צדק, שוויון וחכיות אדם" (p. 79). בנוסף, ההנחה לפיה יש "אני" שהוא קוהרנטי ומתמשך מוטלת בספק רציני, מפני שבחיי היום יום אנשים ממלאים תפקידים חברתיים שונים ואפילו מנוגדים (Algera & Lips-Wiersma, 2012). לכן, ההגדרה של אותנטיות כמאפיין אנושי יסודי וריאליסטי נראה לכל הפחות כבעייתית.

שנית, תיאורית המנהיגות האותנטית מניחה כי פרטים יכולים לגלות ולפתח את הפוטנציאל האותנטי הטמון בהם בכוחות עצמם, בתהליך המשלב מודעות עצמית וטיפול עצמי (Shamir & Eliam, 2005; Sparrowe, 2005), אך

הניסיון ליצור נרטיב אישי קוהרנטי עם ראיה רטרוספקטיבית עשוי להוביל להונאה עצמית (self-deception). הדחף של מנהיגים ליצור סיפור חיים מעורר השראה עלול להשפיע על מודעותם העצמית ולהוביל ליצירת נרטיב-עצמי כוזב. חקירה עצמית של המהות האותנטית של אדם מסוים היא בעייתית כי אנשים לעתים קרובות כובלים עצמם- אפילו באופן לא מודע- לציפיות חיצוניות או לתפקידים חברתיים ופועלים באופן קונפורמי. מנהיגים המעודדים להבנות נרטיב אישי חיובי וקוהרנטי עלולים להיות מעורבים שלא במודע בהשלכת "זהותם הלא רצויה" על אחרים (Petriglieri & Stein, 2012). לכן אין זו הפתעה שמנהיגים אותנטיים יוצרים לעתים קרובות סיפורים המאירים אותם באור חיובי, כצנועים, טובי-לב ולא אנוכיים (Shaw, 2010). כיום, תאוריית המנהיגות האותנטית נראית כמסרבת להכיר בכך שלחצים המופעלים על מנהיגים להיות עקביים לגבי הדימוי החיובי של מנהיגותם עשויים לגרום להם להדחיק או להחביא חלקים מאישיותם האמיתית.

שלישית, תיאורית המנהיגות האותנטית מניחה שלביטוי של העצמות האמיתית (true self) של המנהיגים יש השלכות חיוביות על יחסי מנהיגים-מונהגים ועל הארגונים אותם הם מובילים, כיוון שתיאורית המנהיגות האותנטית מניחה שמתקיימת אחדות במטרות (Costas & Taheri, 2012). אולם, ניסיון העבר מראה שהמציאות האנושית והארגונית מערבים אתגרים הקשורים לחוסר חפיפה במטרות. בנוסף, מכיוון שלעתים קרובות תיאורית המנהיגות האותנטית מחשיבה מחויבות אישית לאותנטיות של העצמי (self) כמרכיב המרכזי והחשוב ביותר של האני האמיתי, אותנטיות אישית עשויה להיתפס כנעלה ומוערכת יותר מכל שאר המחויבויות החברתיות והארגוניות. הפוקוס על העצמי במנהיגות אותנטית לא בהכרח רומז על אגוצנטריות, אבל הוא יכול להוות אתגר משמעותי עבור מערכות היחסים והמחויבויות של המנהיגים. המוטיבציה של המנהיגים להשפיע יכולה ללבוש צורה חברתית או אישית (Rosenthal & Pittinsky, 2006). כאשר מנהיגים מחזיקים במוטיבציה כוח חברתית (socialized power) הם מרגישים בשלים ובטוחים יותר, ומצליחים לאזן את רצונם העז לבטא עצמם על חשבונם של אחרים. אך כשיש להם מוטיבציה כוח אישית (personalized power motivation) גבוהה, הם לרוב מתמקדים יותר בהשפעה על האנשים אותם הם מנהיגים מאשר בניסיון ליצור קשר איתם, ולכן הם עלולים לאמץ התנהגויות אגרסיביות ואגואיסטיות הגובלות בנרקיסים. על כן, פיתוח

מחויבות אתית לפילוסופיה אישית בקרב מנהיגים יכול בטעות לטפח בקרבם תחושות של עליונות מוסרית, דבר העשוי לגרום להם לפעול בדרכים לא אתיות, כמו למשל בהשתקה ודה-לגיטימיזציה של מונהגים אשר מתנגדים להם, ובכך לפגוע בקשרים בין-אישיים ובתפקוד הארגון.

לבסוף, תיאורית המנהיגות האותנטית מציעה שמנהיגים מבנים את זהותם האישית בתהליך מתמשך שתוצאתו היא תפיסה עצמית הרמונית. תיאורית המנהיגות האותנטית מציעה שאלו השואפים להנהיג חייבים להחזיק בתפיסה עצמית מפותחת לחלוטין כפרטים אותנטיים ושלמים (Algera & Lips-Wiersma, 2012) בטרם ייקחו על עצמם תפקידי הנהגה. אם כך, תיאורית המנהיגות האותנטית תופסת את פיתוחה של אותנטיות אישית סובייקטיבית כתנאי מקדים לפעולה כמנהיג. אולם, הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, הנחשבת לשורשה של האותנטיות בפסיכולוגיה המודרנית, שוללת את התפיסה הזו של אותנטיות מצטברת ומוחלטת. האקזיסטנציאליזם מציע שהחיים מעמידים אתגרים מתמשכים, ולכן, החיפוש אחר האותנטיות הוא מסע הנמשך לאורך כל החיים. חוקרים גם כן הטילו ספק ברעיון לפיו תפיסת העצמי של מנהיג היא סטטית ויכולה להיות מבודדת מהיחסים החברתיים הרלוונטיים (Komives, Owen, Longerbeam, Mainella & Osteen, 2005). בהתייחסות ספציפית למנהיגות אותנטית, אלגרה וליפס-וירסמה (Algera & Lips-Wiersma, 2012) טענו שיש להסתכל על אותנטיות לא כ- "תכונה שהיא מצב קיים" (125) אלא כתכונה דינאמית. חשוב מכך, הבעיה בהנחה זו הינה שהיא שוללת את הרעיון לפיו מנהיגים מתפתחים תוך כדי פעולה, רעיון שמהווה מרכיב מרכזי במציאות הארגונית. המגבלות הללו משפיעות לא רק על הדרך שבה מנהיגות אותנטית נתפסת, אלא גם על הדרך שבה התפתחות של מנהיגות אותנטית מוגדרת, מכיוון ששתי ההגדרות קשורות זו לזו (Day, 2001).

### 3. פיתוח מנהיגות אותנטית

התחום של פיתוח מנהיגות הוא אחד התחומים הכי פחות נחקרים בתוך אסכולת המנהיגות (Avolio, 2007). הפער במחקר הנוגע לפיתוח מנהיגות הוא מפתיע, בהתחשב בכמות המשאבים הכלכליים והארגוניים המוקדשים ליוזמות של פיתוח מנהיגות. עם זאת, יש לציין כי בעשורים האחרונים חוקרים השיגו

התקדמות תיאורטית משמעותית בהבנה של פיתוח מנהיגות, במיוחד בתחום של פיתוח יכולות מנהיגותיות מיוחדות (למשל, Lord & Hall, 2005) וזהותם של מנהיגים (למשל, Day & Harrison, 2007). התקדמות חלה גם ביחס לאותנטיות של המנהיג (למשל, Walumbwa et al., 2008), אך התקדמות זו מעוצבת על ידי פרדיגמה חשיבתית אשר מכתובה הנחות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות מסוימות, אשר חלקן כבר נידונו במאמר זה. עבודה של מאביי (Mabey, 2013) על פרדיגמות של שיח (discourse) בפיתוח מנהיגות מסמנת התקדמות תיאורטית משמעותית בהבנת שדה מחקר זה. מאביי מזהה ארבעה סוגים של שיח אשר מעצבים את הדרך בה אנו חושבים על פיתוח מנהיגות, ועל הדרך בה אנו חוקרים אותו: הפונקציונליסטי, הפרשני, הדיאלוגי והביקורתי. בהמשך לאלגרה וליפס-וירסמה (Algera & Lips-Wiersma, 2012), אשר טענו ש- "תיאורית המנהיגות האותנטית נמצאת בסכנה לעבור הפחתה לדרגה של 'טכניקה'" (p. 119), אני טוען שהשיח הפונקציונליסטי הוא האסכולה הדומיננטית בתיאוריה של פיתוח מנהיגות אותנטית.

השיח הפונקציונליסטי של פיתוח מנהיגות מתמקד בדרך הטובה ביותר לבניית יכולת הנהגה אשר עוזרת לשפר תפקוד ארגוני (Mabey, 2013). פרדיגמה זו מניחה שמנהיגות היא ביטוי של האני היציב של הפרט, אשר יכול להיות משופר על ידי הכשרה מובנית. כיוון שתיאורית פיתוח המנהיגות האותנטית שבויה בפרדיגמה פונקציונליסטית-מהותנית מעין זו, היא מציעה שתי מתודות דידקטיות עבור פיתוח מנהיגות אותנטית: המתודה הנרטיבית והמתודה הדרמטורגית.

### *3.1 מתודות דידקטיות עכשוויות של פיתוח מנהיגות אותנטית*

מתודות של פיתוח מנהיגות אותנטית נמצאות כיום בשלבים ראשונים. אולם, אני גורס כי ניתן לזהות בספרות שתי מתודות דידקטיות מרכזיות של פיתוח מנהיגות אותנטית: הראשונה מתמקדת בעיבוד זהות נרטיבית, בעוד השנייה מתמקדת בגילום דרמטורגי (dramaturgical enactment). שתי המתודות מתבססות רבות על המשגה הפונקציונליסטית של מנהיגות אותנטית.

המתודה הדידקטית הראשונה המיועדת לפיתוח מנהיגות אותנטית מתמקדת בעיבוד זהות נרטיבית (Shamir & Eliam, 2005). תהליכים של עיבוד נרטיב מקושרים לרפלקציה, שהיא "תהליך של יצירה והבהרה של משמעותה של חוויה (בעבר או בהווה) במונחים של ה- "אני" (אני ביחס לעצמי ו- אני ביחס לעולם)" (Boyd & Fales, 1983, p. 101). הנחת היסוד של עיבוד נרטיב היא שבתהליך הלמידה הפרט נזכר ומהרהר בחוויה שלו, באופן שיכול להשפיע על חוויית המציאות שלו בהווה. בינשטוק (Benstock, 1988) הציע שפיתוח נרטיב מערב בתוכו בעיקר ניתוח של אירועי חיים באופן דדוקטיבי (הסקה מהכלל אל הפרט) שמטרתו היא בניית עצמי קוהרנטי.

על אף שפיתוח נרטיבי של זהות מנהיגותית ניתן להשגה רק על ידי המנהיג, במקרים רבים הפיתוח יכול להיות התוצאה של אינטראקציה מובנית עם אחרים. שמיר ועילם (Shamir & Eliam, 2005) טענו שתהליך של רפלקציה מודרכת יכול לסייע בפיתוח מנהיגות אותנטית. המאמצים הפרקטיים בפיתוח אותנטיות דרך נרטיב יכולים ללבוש כמה צורות. מקורמק, אילמן, קולינג, ריאן ואוניל (McCormack, Illman, Culling, Ryan, & O'Neill, 2002) הציעו להשתמש בתרגילים של הבהרת ערכים ויצירת חזון במטרה לפתח נרטיבים מקצועיים. עבודתם של אלברט ו-ודלה (Albert & Vadla, 2009) חשובה לציון במיוחד בהקשר זה, מכיוון שהיא מציגה תכנית קוהרנטית בעלת שלבים ברורים. בהתבסס על ניסיונם האישי, הכותבים הציעו לתת למשתתפים בסדנאות מנהיגות מטלות כתובות, במטרה לעורר את תגובותיהם הרגשיות. המטלות הובנו סביב הנושאים הבאים: "מי אני", "מי אנחנו" ו- "תרחישי עתיד".

מתודה דידיקטית שנייה העולה בספרות כרלוונטית לפיתוח מנהיגות אותנטית היא המתודה האינטראקציונית של הדרמטורגיה. בשדה המנהיגותי, דרמטורגיה מערבת שימוש בטכניקות תיאטרליות כדי לייצג את האני האמתי או הדימוי. לאדקין וטיילור (Ladkin & Taylor, 2010) עשו שימוש באלמנטים מאומניות הבמה של הדרמטורגיה על מנת לתאר את אופן גילומה של המנהיגות האותנטית. הם הציעו שגילום מנהיגות אותנטית מכיל שלושה יסודות: (1) הפרט מוכרח להיות מודע לרמזים חושיים המאותתים לו מה הוא חווה בסיטואציה נתונה; (2) המנהיג חייב "להתחבר" לעצמיות שלו ולתקשר איתה, עם אחרים ועם המצב הספציפי, כדי להיות נוכח לחלוטין בכאן ובעכשיו; ו- (3)

ההתנהגויות המשוחקות חייבות להיתפס כ- "מנהיגותיות" על ידי חברי הקבוצה, והן חייבות לגלם סיפור הזהות של הקבוצה.

קופר, סקנדורה ושריישהיים (Cooper, Scandura, & Schriesheim, 2005) טענו שישנן "התנהגויות [אותנטיות] אשר קשורות לסוג זה של מנהיגות וייתכן שהתנהגויות אלו נלמדו באמצעות תהליך של חיזוקים" (p. 486). ליברמן ומרטין (Leberman & Martin, 2005) הציעו להשתמש בדרמטורגיה כמתודה לפיתוח מנהיגות ולבסס סדנאות לפיתוח מנהיגות על משחקי תפקידים עם תרחישים בהם המשתתפים מתנסים בלמלא תפקיד מנהיגותי. הכותבים טענו שפעילויות מסוג זה יכולות לשמש כמסע רפלקטיבי מודרך אשר מעורר את התגובות הפיזיות, הרגשיות והפסיכולוגיות של המשתתפים. אם כך, המתודה הדרמטורגית משרתת הן לחידוד נרטיב-עצמי והן לגילומו.

### *3.2 הצורך בפדגוגיה של פיתוח מנהיגות אותנטית*

מתודות עכשוויות של פיתוח מנהיגות אותנטית מבוססות על התפיסה הפונקציונליסטית המדגישה אותנטיות כמהות מצטברת וקוהרנטית. מתודות אלו מזניחות היבט מכריע של פיתוח, אשר לעתים קרובות מוצע כבסיס לפיתוח אותנטיות, ההיבט של התקשרות האינטר-סובייקטיבית המתרחשת במהלך אינטראקציות של פיתוח. בהמשך לקו זה, הפנר, רוג'רס ולי (Happner, Rogers, & Lee, 1984) טענו שהעמדות של הסייען (facilitator) בפיתוח הן מרכזיות ביצירת סביבה התומכת במימוש עצמי (self-actualization): "נהיינו מרותקים יותר מידי לטכניקות... אך מה שאתה בתוך מערכת היחסים הוא הרבה יותר חשוב" (p. 16). על אף שמרבית היוזמות לפיתוח מנהיגות אותנטית מבוססות על אינטראקציות בין המסייעים בתהליך הפיתוח לבין מתלמדים, חוקרים הזניחו את האפקט שיש לאיכות של אותן אינטראקציות בין-אישיות על פיתוח אותנטיות. ספארו (Sparrowe, 2005) טען שזה בלתי אפשרי שלאדם תהיה תחושת "בעלות" על זהותו בבידוד מאחרים, מפני שההבניה של זהות מתרחשת בתהליך בו האדם מספר את סיפורו לאחרים. אם כך, היבט היחסים הבין-אישיים הוא מרכזי עבור פיתוחה של מנהיגות אותנטית.



בנוסף, גישתו של הסייען בתהליך הפיתוח כלפי התהליך עשויה להשפיע על האותנטיות של הפיתוח. לדוגמא, ג'ונס (Johns, 1996) טען שאדם המסייע לפיתוח נרטיב של אחר יכול לקדם אחד משני יעדים: יעד טכני, המתמקד בקידום תוצאה אשר תהיה מוסכמת על הסייען ועל חברי הקבוצה, או יעד משחרר, המתמקד בפיתוח של מודעות עצמית וחופש אישי. אימוץ של יעד טכני מערער בבירור את האותנטיות של ההתפתחות. כך, נראה שבפיתוח של עצמי אותנטי לא ניתן להתחמק מלתת את הדעת על היחסים הבין-אישיים במסגרתם מתרחש הפיתוח.

הביקורת על ניסיונות מסורתיים לפתח מימוש עצמי דורשת הבחנה זהירה יותר שלרוב מתעלמים ממנה בפיתוח מנהיגות- בין "דידקטיקה" ל-"פדגוגיה". דידקטיקה עוסקת בארגון של ידע בתחום תוכן וידע מעשי בנושאים שונים (Tochon & Munby, 1993), אשר באופן מסורתי מעוגן פורמלית בתכנית הלימודים הכתובה. בניגוד לכך, פדגוגיה עוסקת באינטראקציות למידה אשר מתרחשות תוך כדי הבנייה משותפת של משמעות (Tochon & Munby, 1993). כיום, שתי מתודות הפיתוח אשר תוארו במאמר מתמקדות בהיבטים הדידקטיים, בעיקר בידע המעשי, של מנהיגות אותנטיות אך מזניחות את ההיבטים הבין-אישיים של הפיתוח. אני מציע שהבסיס לתיאוריה הפדגוגית של פיתוח מנהיגות אותנטית יכול להיות מנוסח על ידי פילוסופיה דיאלוגית.

פילוסופיה דיאלוגית גורסת שהנתיב לאותנטיות נמצא באינטראקציות בין-אישיות (Ashman & Lawler, 2008). ליפארי (Lipari, 2004) הציע שהתייחסות לאינטראקציות בין-אישיות צריכה להיות "לחלוטין ללא כוונה, מטרה או יעד סופי. דיבור הנוצר לחלוטין מהרגע בהווה, לא מתוך כוונות קודמות או יעדים עתידיים" (p. 126). גישה מעין זו יכולה לקדם את הופעתם של רגעי דו-שיח מקוריים ואמתיים, הקשורים לחוויות של אותנטיות (Buber, 1958, 1965). בספרות נטען שרגעים כאלו מאפשרים תחושה של אינטגרציה עם האני הפנימי, עם השותף ועם העולם. הפרדיגמה הדיאלוגית יכולה לסייע בהתמודדות עם המגבלות של תיאורית המנהיגות האותנטית שתוארו מעלה, מכיוון שהיא מניחה את הופעתם של ניגודים בתפיסות על אנשים ועל העולם החברתי, ועל כן היא עשויה לתרום להפיכת השיח על פיתוח מנהיגות אותנטית לריאליסטי יותר.

ראשית, בניגוד לתיאורית המנהיגות האותנטית הנוכחית, המתייחסת לעצמי כישות מהותית בעלת מבנה קוהרנטי, פילוסופיה דיאלוגית מגדירה את העצמי כ- "לא-קוהרנטי" (Ford, 2006). הפרספקטיבה הדיאלוגית מציעה שמכיוון ש- "מהותנו הכוללת" (מי אנחנו, מה מהווים האחרים והעולם עבורנו) "קשורה קשר הדוק עם תקשורת" (Jaspers, 1957, p. 79), אמונותינו מושפעות עלי ידי מגוון של סוכנים שונים. כך, העצמי מנוסח באופן לא קוהרנטי וכבעל סתירות פנימיות.

שנית, בניגוד לשיח המנהיגות האותנטית הפונקציונליסטי, המציע שאותנטיות יכולה להיות מושגת על ידי נרטיב-עצמי, פילוסופיה דיאלוגית סבורה שמשמעות יכולה להופיע רק במרחב אינטר-סובייקטיבי. הגישה הדיאלוגית מציעה שתקשורת אנושית היא הנתיב היחיד למציאת אותנטיות-אישית: "רק דרך תקשורת אני מגיע לעצמי" (Jaspers, 1970, p. 53). התוצאה של פעולה תקשורתית מוצלחת היא חוויה רגעית של קשר אנושי, שמובילה להופעתה של משמעות משותפת. כך, אנשים מוצאים משמעות באינטראקציות בין-אישיות, וקטן הסיכון של הונאה עצמית, משום שהאישור של אותנטיות עצמית הופך לדו-צדדי בטבעו.

שלישית, כפי שצוין, לפי תיאורית המנהיגות האותנטית אותנטיות עצמית מתבטאת בהתנהלות אתית אך הנחה זו עומדת בספק כאשר המטרות מנוגדות, מפני שאותנטיות עשויה להתבטא במוטיבציה לכוח אישי ובהתנהגות לא אתית. לחלופין, לפי הפילוסופיה הדיאלוגית, אותנטיות מקושרת מיסודה לאתיות ביחסים בין-אישיים. כך עקרונות מוסריים מופשטים או נורמות פוליטיות אינם מהווים יסודות עבור חיים מוסריים. תחת זאת, הפילוסופיה הדיאלוגית מציעה שמוסריות נובעת ונשמרת דרך ההתחייבות להגיב לאנשים אחרים (Levinas, 1981).

רביעית, שלא כמו הגישה הנמצאת כיום בבסיס המנהיגות האותנטית, המציעה הגדרה מצטברת וסופית לאותנטיות, פילוסופיה דיאלוגית רואה במרדף אחר אותנטיות כמסע התהוות הנמשך לאורך כל החיים (Schmid, 2002). באופן עקבי עם הראיה הדיאלוגית של אותנטיות כתהליך מתמשך של התהוות, רוג'רס (Rogers cited in Schmid, 2001) תיאר אדם כ- "[תהליך] של זרימה, בפוטנציה,

מערך בשינוי מתמשך, תצורה, או מטריקס של רגשות, מחשבות, תחושות, התנהגויות. ההבניה של התהליך נדמית כתצורתית, לא כמצטברת" (p. 218).

אם כן, נדמה שפילוסופיה דיאלוגית יכולה להציע פרספקטיבה אלטרנטיבית על אותנטיות, המתייחסת למגבלות הקיימות של תיאורית המנהיגות האותנטית. כעת, אפרוש את קווי היסוד עבור פדגוגיה מסוג זה.

#### 4. מסגרת עבודה עבור פדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית

הבסיס לפילוסופיה דיאלוגית מיוחס למרטין בובר, אשר נחשב כתיאורטיקן המכונן של הזרם הדיאלוגי. הפילוסופיה של בובר (Buber, 1958, 1965) מציעה שיש צורך בארבע עמדות מוקדמות לשם קיום דיאלוג אמיתי: *כנות (candor)*, *הכלה (inclusion)*, *אישרור (confirmation)* ו- *נוכחות (presentness)* (Johannesen, 2000; Zauderer, 2000). ארבעת עמודי יסוד אלו המוצעים לקיום מפגש של דו-שיח עשויים להיות חשובים גם עבור פיתוח מנהיגות. ב- *כנות* הכוונה היא שהמשתתפים מאמצים ישירות ורצינות באופן בו הם מתקשרים, ומנסים באופן אקטיבי להימנע מיצירת רושם והעמדת פנים. אלמנט זה מושג בסביבה בטוחה בה הסיכויים למבוכה ופגיעה מצומצמים. כנות היא קריטית עבור פיתוח מנהיגות. לעתים בתקשורת ארגונית הנוגעת בביצועים אישיים ובמתן פידבק חסרה כנות, מה שמשאיר את הפוטנציאל המנהיגותי של ה- "שחקני הספסל" בארגון לא מפותח (Kesler, 2002). ב- *הכלה* הכוונה היא שהמשתתפים מנסים "לראות" זה את זה ולחוות באופן מוחשי את תפיסת המציאות של האחר, עובדתית ורגשית, דהיינו לחוות את הרגשות והמחשבות של אדם אחר לא בצורה מנותקת, אלא כמציאות ממשית. אלמנט זה מושג על ידי אימוץ כוונה מודעת להבין את המשמעות של מילותיו ופעולותיו של האחר. ב- *אישרור* הכוונה היא שכל משתתף מוערך על ידי האחרים כבן-אנוש. יתר על כן, ההשקפה האישית של אחד זוכה להכרה כבעלת משמעות, גם אם אנו לא מסכימים איתה. אישור ו- "קבלה של שונות" קשורים לסביבה מכבדת. אישרור הוא הכרחי עבור התפתחות ולמידה, כיוון שהוא מרכיב מרכזי במוטיבציה של האדם. ב- *נוכחות* הכוונה היא שהמשתתפים שואפים להתחייב לדיאלוג, בכך שהם נוכחים ושקועים לחלוטין, כישויות אותנטיות, ברגעים שנוצרים במפגש. הדבר מחייב הקשבה בתשומת לב והגבה. "נוכחות משמעותה לקחת חלק

בביטחון מלא ברגע הנוכחי בחיים. במערכת יחסים משמעותה ללמוד במשותף ולהגיב במשותף למה שזה עתה התרחש, לחוות במשותף את ההווה וליצור במשותף את העתיד" (Schmid, 2002, p. 82).

ארבעת עמודי היסוד מציעים מסגרת עבודה תאורטית לקיום דיאלוג, אך הם חייבים להיות מפורקים למרכיבים פדגוגיים קטנים יותר. כדי לתרגם את רעיונות דיאלוגיים אלו למסגרת עבודה פדגוגית, ערכתי ניתוח תמטי של עבודות הממשיגות תקשורת דיאלוגית ופיתוח אותנטיות בהוראה טרנספורמטיבית. ניתוח תמטי הוא טכניקה נפוצה לזיהוי וניתוח דפוסים מתוך טקסטים (Braun & Clarke, 2006). הכותב וחוקר נוסף קראו את העבודות בנפרד. במהלך הקריאה החוקרים זיהו רכיבים מרכזיים של תקשורת דיאלוגית אשר הוזכרו בעבודות. שתי הרשימות הנפרדות אוחדו. הרשימה המאוחדת כללה רכיבים מהמודלים השונים של תקשורת דיאלוגית ושימשה כטקסט עבור הניתוח. בהמשך, שני החוקרים קיבצו בנפרד את הרכיבים למרכיבי-על ודנו בתמות המוצעות להם במפגש פנים אל פנים עד שהגיעו להסכמה על מספר המרכיבים ועל בהירות הגדרתם. לבסוף, שמונת המרכיבים שזוהו הוצגו בפני מנהלים בדרג הביניים בתפקידים מנהיגותיים משלושה מגזר שונים (מגזר ציבורי, מגזר פרטי ומגזר שלישי). הפידבק של המנהלים שימש בכדי לחדד את רמת הדיוק בהגדרות התמות. הצגה קצרה של כל אחת מהעבודות אשר נכללו בניתוח מוצגת למטה.

במסגרת חקירתם של תיאוריות בתחום התקשורת, ניתחו סיסנה ואנדרסון (Cissna & Anderson, 1998) שקלוטים של דיונים פומביים שערכו בובר ורוג'רס על דיאלוג בהקשר התפתחותי, טיפולי וחינוכי במטרה לזהות מרכיבים שכדאי לאמץ על מנת לקדם רגעים של דיאלוג אמיתי בתרבות פוסט-מודרנית. בין מרכיבים שעולים מתוך מחקרם ניתן לציין את (1) מודעות לפרטים אחרים כסובייקטים ייחודיים ושלמים, בדגש על חשיבות ההבנה של נקודת המוצא הסובייקטיבית שלהם; (2) כנות הדורשת מהמשתתפים אותנטיות ולקיחת חלק בדיאלוג פתוח; (3) גישה מכבדת עבור הקידום של תקשורת דיאלוגית; (4) גישה של חשד כלפי נרטיבי-על; ו- (5) קבלה של הקוטביות של טבע האדם. סלמון (Salamun, 1999) התייחס לתקשורת אקסיסטנציאליסטית בה פרטים יכולים לעשות שימוש בחיפושם אחר משמעות וסימן את העמדות הבאות אשר על כל משתתף לאמץ ולטפח: (1) לראות את ההתקשרות לא רק כדרך להגשמה-עצמית, אלא גם כדרך לסייע למשתתפים אחרים להבין את הקיום

שלהם; (2) קבלה של גישה פתוחה וכנה; (3) קבלה של השותפים כשווי ערך ללא קשר לסטטוס שלהם; (4) רצון לעשות רפלקציה ביקורתית על הכישלונות האישיים של הפרט; ו- (5) מוכנות לשאת בהשלכות שליליות אפשריות של תקשורת אקסיסטנציאליסטית ומודעות עצמית. ג'והנסן (Johannesen, 1990) סקר את הפרספקטיבות המשפיעות ביותר על מוסר בתקשורת בין-אישית, כולל פילוסופיה דיאלוגית. בתיאור של תקשורת של דו-שיח, ג'והנסן זיהה שישה מאפיינים של דיאלוג: (1) אמיתיות (genuineness), (2) הבנה אמפתית, (3) יחס חיובי בלתי מותנה, (4) נוכחות, (5) רוח של שוויון הדדי, ו- (6) אווירה פסיכולוגית תומכת.

בשדה המחקר הארגוני, בוקנו וגרנט (Bokeno & Grantt, 2000) חקרו חניכה (mentoring) דיאלוגית ככלי לעידוד למידה ארגונית. החוקרים הציעו שדיאלוג תלוי בשלושה מרכיבים: (1) דאגה כנה וכבוד לשותף; (2) יכולת ורצון לקחת חלק בתהליך הרפלקטיבי; ו- (3) יכולת ורצון לדבר בכנות על מחשבותיו ורגשותיו של הפרט. בנוסף, בהתבסס על סקירתם התאורטית, הם מציגים הגדרה קונספטואלית לדיאלוג כ- "התקשרות דו צדדית, בונה הדדית, רפלקטיבית באופן ביקורתי ומערבת השתתפות במערכות יחסים בין עצמי, האחר והעולם" (Bokeno & Grantt, 2000, p. 250).

מרכיבים דיאלוגיים דומים זוהו בספרות ההוראה הטרנספורמטיבית. קרנסטון וקרוסטה (Cranton & Carusetta, 2004) חקרו 22 מורים במחקר אורך של 3 שנים ותוך שימוש בגישה של "תיאורה מעוגנת בשדה" ובנו מודל של פיתוח אותנטיות בהוראה טרנספורמטיבית. הכותבים תיארו את המרכיבים הדיאלוגיים הבאים בעבודתם: (1) מודעות לצרכי התלמידים ולתכונותיהם; (2) שיתוף של מידע אישי עם התלמידים; (3) ביקורת על ערכי האישיים כדי להישאר פתוח לאמיתות אחרות; (4) דאגה, כמשתקפת בתמיכה ואישור של רצונות התלמידים ומטרותיהם; (5) קשר אישי עם התלמידים; ו- (6) מבט ביקורתי על עצמי, על האחר, על מערכת היחסים ועל אילוצים קונטקסטואליים.

בהתבסס על הניתוח התמטי, שמונה מרכיבים (ראו טבלה 1) מוצעים כבסיס אפשרי עבור פדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית: *חשיפה עצמית (self-exposure), פתיחות מחשבתית (open-mindedness), אמפתיה*

*(empathy)*, דאגה *(care)*, כבוד *(respect)*, חשיבה ביקורתית *(critical thinking)*, קשר *(contact)* ו-הדדיות *(mutuality)*.

טבלה 1. השוואה בין הגדרות של תקשורת דיאלוגית

Cranton & Carusetta (2004)	Bokeno & Gantt (2000)	Johannesen (1990)	Salamun (1999)	Cissna & Anderson (1998)	שדה
הוראה טרנספורמטיבית	למידה ארגונית	תקשורת בין-אישית	תקשורת אקזיסטנציאלית	תקשורת	
+	+	+	+	+	חשיפה עצמית
+	+		+	+	פתיחות מחשבתית
+		+		+	אמפתיה
+	+	+	+		דאגה
+	+	+	+	+	כבוד
+	+		+	+	חשיבה ביקורתית
+	+	+			קשר
	+	+			הדדיות

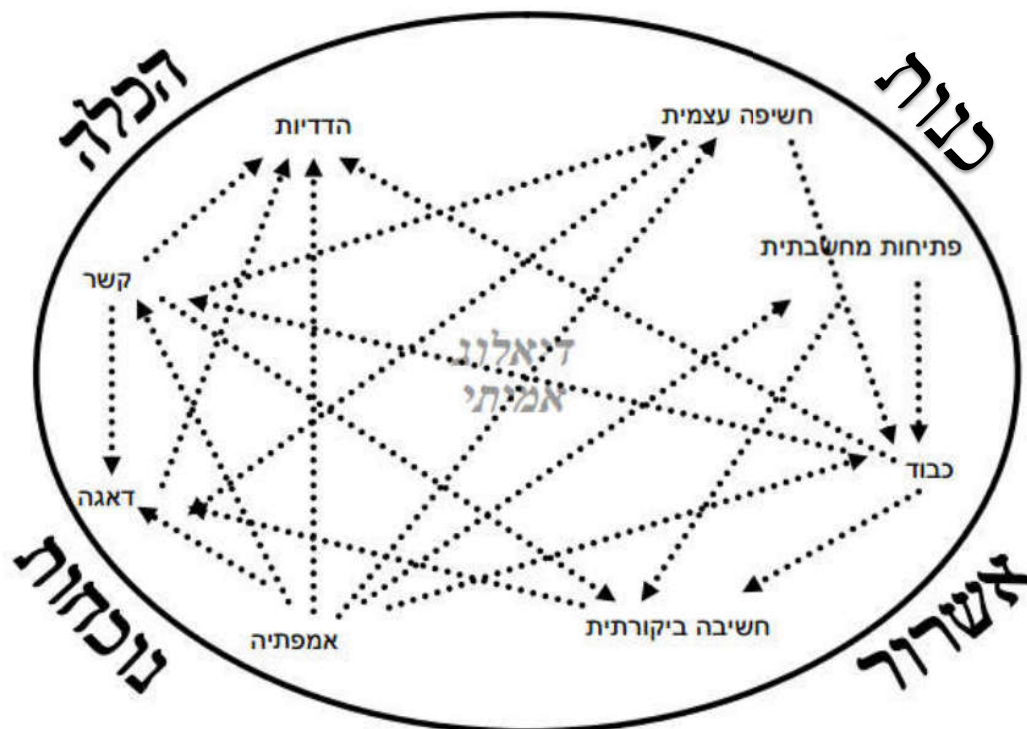
מקורם של שמונת המרכיבים של הפדגוגיה הדיאלוגית נמצא בארבעת עמודי היסוד של הפילוסופיה הדיאלוגית. חשיפה עצמית ופתיחות מחשבתית יכולים להיקשר עם כנות. חשיפה עצמית ופתיחות מחשבתית מעצבים גישה כנה בפיתוח של אינטראקציות, הנחוצה עבור שינוי-עצמי (Barrett & Berman, 2001). אמפתיה ודאגה יכולות להיקשר עם נוכחות. שמידט (Schmid, 2002) הציע ש- "נוכחות" מערבת אימוץ הבנה אמפתית של החוויות הסובייקטיביות של האחר וכן היא בעלת השפעה חיובית על האוריינטציה הרגשית כלפי האחר. כבוד וחשיבה ביקורתית יכולים להיקשר עם אישורו. כבוד הוא הכרה בלתי מותנית, שהיא קבלה של האחר ללא שיפוט והערכה (Schmid, 2002). לחשיבה ביקורתית יש כוח משחרר כי היא הופכת אינטרסים לשקופים ומאפשרת אישור

אמיתי (Schmid, 2005). קשר והדדיות יכולים להיקשר עם הכלה. בובר (Buber, 1965) תפס קשר כנמצא בבסיס של מערכת יחסים מכילה. בנוסף, הדדיות זוהתה כנחוצה עבור הכלה דיאלוגית, אך זו איננה מחייבת "תחלופה שווה של תרומה לשיחה של אחד-על-אחד" (Johannesen, 2000, p. 154).

4.1 מרכיבי הפדגוגיה הדיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית

בהצגת שמונת המרכיבים האופרציונליים של פדגוגיה דיאלוגית (ראה תרשים 1) אשר עשויים לסייע בפיתוח אותנטי של מנהיגים, אני מרחיב על ההגדרה והאופרציה של כל מרכיב ומתייחס לספרות העוסקת במנהיגות ובפיתוח המנהיגות כדי להדגים את חשיבותם של המרכיבים (ראה תרשים 1 עבור יחסים בין המרכיבים).

תרשים 1. מעגל הפדגוגיה הדיאלוגית



*חשיפה עצמית.* חשיפה עצמית בנוכחות אדם אחר משמעותה מתן אפשרות לפרט להיות "מושפע קיומית מהמציאות של אדם אחר ולהשפיע על המציאות שלו או שלה" (Schmid, 2002, p. 4). קונגר וטוגל (Conger & Toegel, 2002) טענו ששימוש בפידיבק כחלק מהערכה בפעילויות של פיתוח מנהיגות איננו אפקטיבי כי אנשים לעתים קרובות מרגישים בלחץ להיתפס כמוצלחים ובחרים להתמקד בהצגה עצמית במקום בשינוי עצמי, תוך אימוץ טכניקות ניהול-רושם מבלי לשנות את הנחותיהם או התנהגותם. לכן, נכונות לקחת חלק בחשיפה עצמית חשובה עבור צמיחה-עצמית ופיתוח מנהיגות.

לאדקין וטיילור (Ladkin & Taylor, 2010) הציעו שחשיפה עצמית היא אחד ממרכיבי המפתח הקשורים לדרך בה מנהיגות אותנטית מתגלמת. הם טענו שעל מנהיגים להיות רגישים לרמזים החושיים שלהם ולבחור כיצד להביע אותם. ממצאים מדגישים את החשיבות בשידור חולשה מצד המנהיגים בניסיון לקדם את המעורבות והאמון של המונהגים (Luthans & Avolio, 2003), מפני שחשיפה של פגיעות מעודדת הזדהות (Ladkin & Taylor, 2010).

*פתיחות מחשבתית.* דיאלוג דורש מפרטים "לרכך" את ודאותם ולהיות בעלי גישה צנועה (Zauderer, 2000) כדי להגיע ללמידת שינוי דרך רפלקציה. יוסט, סנטנר ופולנזה-באילי (Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2000) הציעו שפתיחות מחשבתית באה לידי ביטוי בנכונות להקשיב למספר דעות על נושא מסוים ולהבין שניתן להטיל ספק אפילו באמונות הנוקשות והיציבות ביותר. נורמות של פתיחות מחשבתית מעודדות רעיונות חדשים וחדשנות בקבוצות (Conger & Toegel, 2002).

דארש ופלייקו (Daresh & Playko, 1995) חקרו מערכות יחסים של חניכה בקרב מנהלים מנוסים ופרחי מנהל בתחום החינוך ומצאו שפתיחות מחשבתית היא מצרך יסודי עבור פיתוח מנהיגות מוצלחת. בהתבסס על ניסיונו האישי בהוראה, לוגהרן (Loughran, 1996) הציע שפתיחותם המחשבתית להשקפות שונות של מורים מתלמדים מאפשרת להם להתפתח מהר יותר כמקצוענים ולהפוך ל-'אנשי מקצוע רפלקטיביים'. מנהיגים חייבים לקדם גישה לימודית דו-צדדית בארגונים שלהם (Hughes, Ginnett, & Curphy, 1999), לייצר מוטיבציה להתעמת עם האמונות האישיות של הפרט ולהזמין אחרים לאתגר את האמונות של הפרט. כך, פתיחות מחשבתית מעודדת יעילות מנהיגותית מפני שהיא



מקדמת זיהוי והגדרה טובים יותר של בעיות, תקשורת מוגברת וקבלת החלטות משופרת (De Hoogh & Den Hartog, 2008).

*אמפתיה*. אמפתיה היא קריטית עבור הסיוע לצמיחה במערכות יחסים.

מהראבין ואפשטיין (Mehrabian & Epstein, 1972) הגדירו אמפתיה כיכולת להבין ולחוות את רגשותיו של אדם אחר. אמפתיה משמשת כגשר בין אנשים (Schmid, 2002), ועל כן, היא תנאי הכרחי להשתתפות מלאה בשיח של שינוי (Mezirow, 2003). אמפתיה נחשבת כיכולת בין-אישית הקשורה למודעות חברתית (Day, 2001), והיא נדרשת אם על מנת לטפח מערכות יחסים איכותיות והון חברתי. יישומה של הקשבה אמפתית בשיחות קושר עם מנהיגות המתמקדת ביחסים (Kluger & Zaidel, 2013). פאגוניס (Pagonis, 1992) טען שאמפתיה היא אחד משני הבסיסים של מנהיגות ושחלק מתפקידו של המנהיג הוא לפתח יכולות אמפתיות בקרב חברי הארגון.

טאנגני (Tangney, 2003) טען שלאמפתיה יש גם תפקיד של ויסות-עצמי כרגש מוסרי. בהתבסס על הנחה דומה, זאו, ריג'יו, אבוליו וסוסיק (Zhu, Riggio, Avolio, & Sosik, 2011), במודל התאורטי שלהם על מנהיגות מתמירה אותנטית ואתיקה, הציעו שמנהיגות אותנטית משפיעה על זהותם המוסרית וחוויתם הרגשית של המונהגים וזו באה לכדי ביטוי באמפתיות ובאשמה. בעת התמודדות עם סוגיות מוסריות, אימוץ פרספקטיבה רחבה יותר מגבירה רגישות לפוטנציאל ההפסד או הפגיעה של האחר ומייצרת אשמה, באופן המונע התנהלות לא אתית (Zhu et al., 2011). ממצאים מציעים שאנשים עם יכולות אמפתיות גבוהות נתפסים על ידי עמיתיהם כמנהיגים מוצלחים יותר (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2006), ושיכולת אמפתית נמצאה קשורה למנהיגות מתמירה (Barling, Slater, & Kelloway, 2000).

*דאגה*. נודינגס חקרה את הרעיון של דאגה, הדגימה את חשיבותו ויישמה

אותו על מערכות חינוכיות. החוקרת טענה שדאגה, ולא תכנית הלימודים, היא הבסיס עבור צמיחה אנושית, התפתחות ולמידה כיוון שהיא מאפשרת היווצרות מערכות יחסים (Noddings, 1986). נודינגס (Noddings, 1984) הציעה שלאנשים יש נטייה טבעית לדאגה, המבוטאת ביחסים או מפגשים אנושיים, ושהדאגה הטבעית הזו מעודדת דאגה מוסרית, בחתירתנו לשמר ולהמשיך מערכות

יחסים. כך ה-"דואג" מקבל את בקשותיו ובחירותיו של זה אשר "דואגים לו" במידה והם לא מתנגשים עם עקרונותיו המוסריים של ה-"דואג".

בק (Beck, 2001), אשר הגדיר דאגה כחלק מחינוך בתחום הבריאות, טען שבמערכות יחסים עם דאגה הפרט מציע תמיכה בלתי מותנית, עידוד ועזרה לאדם השני. הוא תיאר גם את הדאגה כבעלת השלכות מרוממות רוח, כיוון שהשותף ביחסים חש מוערך ומכובד, תחושות המעודדות אותו לדאוג לאחרים. דאגה, אם כך, היא מדבקת. דאגה נחשבת גם כסממן של מנהיגות מוסרית (Brown & Travino, 2006). חוקרים הציעו שפיתוח מנהיגות מכין את ההנהגה העתידית ליצור תרבות של דאגה, הנחוצה עבור קידום למידה ארגונית ויעילות (Prewitt, 2003).

*כבוד*. כבוד לאדם האחר מבוסס על זיהוי נקודות דמיון ושוני עם האדם ותגובה הכוללת הכרה של האדם במלואו (Schmid, 2002). לכבוד בלתי מותנה יכולים להיות אפקטים טרנפורמטיביים על אנשים. ממצאים מצביעים שהכרה זוהתה כיסוד מרכזי בפיתוח מנהיגות (Wright & Cote, 2003). מקום של הכבוד הכבוד ביוזמות לפיתוח מנהיגות קשור למודל היחסים של מנהיגות. מודל היחסים של מנהיגות מתמקד במחויבויות משותפות, אשר נמשכות ומשתמרות על ידי אמון הדדי (Brower, Schoorman, & Tan, 2000). פרט אשר חש כבוד למסייע לו בפיתוח יכול לבנות תפיסה מכובדת יותר של מנהיגות ולפתח מחויבות חזקה יותר לסייען. יתר על כן, כבוד הוא הכרחי ליצירת אווירה בטוחה פסיכולוגית הנחוצה לכך שפרטים יחוו בטוחים ונתמכים בתהליך השינוי שלהם (Schein & Bennis, 1965). הכרה וכבוד לאנשים אחרים הם מרכזיים בעלייתם של מנהיגים (Firth-Cozens & Mowbray, 2011).

*חשיבה ביקורתית*. לעתים קרובות אנשים חשים נטולי כוח ושוכחים שמבנים ותבניות יצירי-אדם הינם ניתנים לשינוי (Watson, 1987). אך לפי בבינגטון, בראון, פריים ותומפסון (Bebbington, Brown, Frame, & Thomson, 2007, p. 366), "תהליכים דיאלוגיים חותרים לפרק את ההבניה של תחושת חוסר האונים הנחוות על ידי פרטים ולהשיב להם את האמונה בעצמאותם". אחת התיאוריות הביקורתיות המרכזיות בתחום החינוך היא פדגוגית הדיאלוג של פריירה (Freire, 1970), המתמקדת בתהליך ה-'תידוע' (conscientization) של תודעה ביקורתית. פיתוח התודעה מקושר עם תהליך חינוכי-דיאלוגי של הפיכה

למודע למציאות חברתית באמצעות ידע ורפלקציה אקטיבית. חינוך דיאלוגי נחשב כבעל כוח משחרר וככזה עם יכולת לשנות את הסדר החברתי. תידוע דורש חשיפה של גורמים "בלתי נראים" המדכאים קבוצות ספציפיות, הרהור במצבים מוכרים לאור תובנות חדשות ויצירת נרטיב חדש על מערכות חברתיות קיימות.

זהותם של מנהלים לרוב מתעצבת בתוך השיח ההגמוני וקשורה לתנאים היסטוריים ומוסדיים (Ford, 2006). תהליכים ביקורתיים של דיאלוג עוזרים בפיתוח הבנה עצמאית ומשחררת של תפקידים מקצועיים במקום ההבנה הטכנית-בירוקרטית המסורתית (Bebbington et al., 2007). רפלקציה ביקורתית על שפה ואופני התנהגות חושפת את קיומו של שיח הגמוני כנורמה המושרשת במוסדות חברתיים.

קשר. רוג'רס (Rogers, 1957) תיאר את התנאים המינימאליים ההכרחיים להתרחשות של שינוי אישיותי פסיכותרפי וטען שהתנאי הראשון הוא קיומו של "קשר פסיכולוגי" מינימאלי בין המטפל למטופל. הקשר מופיע כזיקה בעלת ביטויים פסיכולוגיים, רגשיים או רוחניים (Schmid, 2002). עמדתו של אדם כלפי אחרים באינטראקציות משפיעה על איכות התקשורת ומערכת היחסים (Kent & Taylor, 2002). קשר מאפשר לפרט לפתח תחושה של סביבה בטוחה, הנחוצה לצמיחה אישית.

מחקר על ניהול בתחום הבריאות מצא ששביעות הרצון של המנהלים נקשרה חיבור עם פיתוח צוות העובדים ועם רצון המנהלים לפתח את צוות העובדים (Sherman, Bishop, Eggenberger, & Karden, 2007). מילר (Miller, 1976) מצא שהתפתחות נשית שמה דגש על קשרים, אשר נטענו כמקדמים פיתוח מנהיגות (King & Ferguson, 2001). קשר אישי הוא גם נכס עבור מנהיגים, ולכן חשוב במיוחד לעבודת צוות. בחקירתם את האתגר של בניית צוות הנהגה, אוטול, גאלברייט ולאולר (O'Toole, Galbraith, & Lawler, 2002) מצאו שכימיה (כלומר, קשר בין אישי מוצלח) נחשבת כקריטריון חשוב לבחירה בעיני מנהלים וועדי מנהלים כשמנסים להרכיב קבוצות הנהגה.

הדדיות. דיאלוג יכול לקדם הדדיות מכיוון שהוא מציע למשתתפים אפשרויות לשמוע זה את זה ולדבר (Palmer, 1998). הדדיות "שוברת שתיקה", וזה תהליך הכרחי ב- "חפירתו של העצמי" (Estes, 1992). רוג'רס (Rogers, )

(1977) טען שהדינמיקה של דיאלוג במערכת יחסים מתאפיינת במעגל חיובי בו הלימה אחת מפיקה עוד הלימה ואותנטיות מטפחת אותנטיות, כשהמגננות מוסרות. בדרך זו אפשרי לקדם הדדיות על ידי שיתוף בחוויות של פגיעות ( King & Ferguson, 2001), וטיפוח אותנטיות בדיאלוג תלוייה בהדדיות (Schmid, 2002). בארגונים, יחסי כוח לרוב מודגשים ופוליטיקה נתפסת כ- "רע" הכרחי עבור מנהלים שברצונם להשפיע על אחרים (Vinnicombe & Singh, 2002), אך יש הוגים אשר ביקרו תפיסות אלה ומציעים שיחסים ארגוניים יכולים להיות הרמוניים והדדיים (Fletcher, 1998). אימוץ פרספקטיבה בין-אישית על יוזמות לפיתוח מנהיגות עשוי לערער על המבנה ההיררכי של יחסים ארגוניים (בכיר-זוטר, ממונה-כפוף וכו'). מנהיגות מתמירה נחשבת על ידי חוקרים מסוימים כאפקטיבית, הודות להדדיות אותה היא מעודדת (Bowles & Bowles, 2000).

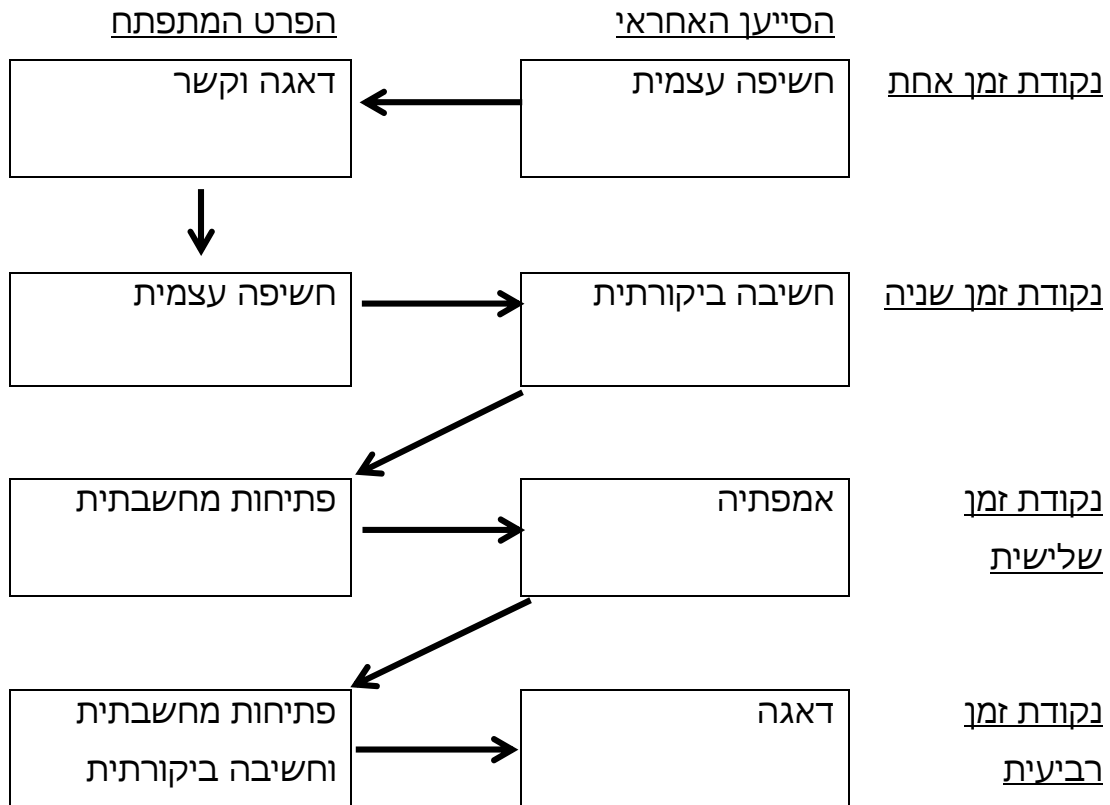
שמונת המרכיבים של הפדגוגיה הדיאלוגית קשורים זה לזה. גישה אמפתית ידועה כקשורה לחמלה ולהתנהגויות חברתיות חיוביות ( Mehrabian & Pines, 1998; Epstein, 1972; Wong & Fry, 1998). יש עדויות לכך שהקשבה אמפתית קשורה באופן חיובי לתמיכה רגשית, אשר יכולה להיתפס כאלמנט של דאגה ( Pines, 1983). ייתכן ואפקט חיובי זה מתווך על ידי האקספרסיביות והביטחון של המנהיג. במילים אחרות, נמצא שנתינת האפשרות לאחרים לדעת מה חושב המנהיג (מה שיכול להיתפס כרכיב של חשיפה עצמית) קשורה באופן חיובי למידת התמיכה במנהיג (De Vries, Bakker-Pieper, & Oostenveld, 2010). ההחלטה להביע את העצמי של אדם מסוים מתקבלת כשהאדם מצפה לקבל יחס של כבוד (Kim & Drolet, 2003). אמפתיה גם קשורה לכבוד לאחרים. לדוגמא, בודי ו-וילאום (Bodie & Villaume, 2003) מצאו שסגנון הקשבה אמפתי של פרטים קשור עם נטייתם לקבל את האדם עמו הם תקשרו. הוצע שכבוד וקבלה מגבירים מחויבות ביחסים (Sleeboos, Ellemers, & de Gilder, 2006), ולכן נדמה שהם קשורים לתחושה עזה יותר של קשר בין-אישי (או אינטימיות). בנוסף, במחקר דיווח עצמי שנערך בקרב סטודנטים הקשבה אמפתית נמצאה כקשורה באופן חיובי לאקספרסיביות החברתית והרגשית של הסטודנטים (Gearhart & Bodie, 2011). אם כך, נדמה שהאמפתיה של הפרט כלפי האחר קשורה לחשיפה העצמית של הפרט ולהדדיות בשיחה. דאגה והתנהגויות מכבדות גם נוטות להתגלות באינטראקציות בין אישיות באופן הדדי (Gaines, 1996).

יתר על כן, מרכיב האמפתיה קשור לפתיחות מחשבתית. ברזון ואבוליו (Berson & Avolio, 2004) מצאו שלסגנון תקשורת של הקשבה מתחשבת של המנהיג לכפופים יש קשר חיובי עם פתיחותו של המנהיג ועם מוכנותו לשמוע את דעותיהם של הכפופים לו. בנוסף, פתיחותו המחשבתית של הפרט קשורה ליכולתו לזנוח ידע ישן (Sinkula, Baker, & Noordewier, 1997), רכיב מרכזי של חשיבה ביקורתית. הוצע בעבר שפתיחות מחשבתית מאפשרת את הגישה המכבדת הנחוצה לחשיבה ביקורתית מעמיקה (Bailin, Case, Coombs, & Daniels, 1999). בדומה לאמפתיה, חשיבה ביקורתית נמצאה כקשורה לדאגה. דה-וריס ועמיתיו (De Vries et al., 2010) חקרו סגנונות תקשורת של מנהיגים בהתבסס על דיווחים של הכפופים להם ומצאו שלסגנון פולמוסי של המנהיג (ניתוח מקרים ומשמעות תוך כדי מהלך השיחה) יש קשר חיובי עם התמיכה במנהיג.

אמפתיה יכולה גם להגביר את התחושה של קשר בין-אישי מפני שהזדהות עם התחושות הסובייקטיביות של אדם אחר תורמת לתחושה של מחוברות (Olshansky, 2000). במחקר אורך, פאלרי, רגאליה ופינצ'ם (Paleri, Regalia, & Fincham, 2005) מצאו שאמפתיה מנבאת באופן חיובי את איכות היחסים. יתר על כן, אמפתיה מצדם של אנשי מכירות נמצאה כמנבאת חיובית של ציפיית הקונים לאינטראקציות בעתיד (Ramsey & Sohi, 1997). בהתאם לכך, קשר בין-אישי או אינטימיות קשורים למידת התמיכה החברתית הנרחבת או לדאגה (Hobfoll & Lerman, 1989). קשר אינטימי קשור לעומק של האינפורמציה אותה חולקים זה עם זה ולכן קשר מסוג זה מאפשר חשיפה עצמית גדולה יותר. יתר על כן, מחקרים הראו שרגשות של חיבור בין שותפים אינטימיים נמצאו בקורלציה גבוהה (Weigel, 2010). קשר עוזר גם לבטא חשיבה ביקורתית כי הוא מקל על ההתעמתות עם השותף, על ערעור ההנחות הבסיסיות של השותף.

אני מציע ששמונת המרכיבים של פדגוגיה דיאלוגית הקשורים זה לזה יכולים לאפשר את התפתחותם של מנהיגים אותנטיים. שימוש באדם מסייע המנוסה בפדגוגיה דיאלוגית צפוי להעלות גישות והתנהגויות דיאלוגיות גם מצדם של הפרטים המתפתחים (תרשים 2).

**תרשים 2.** דוגמא ליישומה של פדגוגיה דיאלוגית באינטראקציה דיאדית



לדוגמא, ביחסי חונכות חדשים הסייען יכול לחשוף פרטים על אירוע אישי שהיה בו חוויה של חוסר אונים אשר השפיע על חייו. בשומעו אירוע מסוג זה הפרט המנסה להתפתח יכול לחוות במידה מסוימת דאגה ואינטימיות עם הסייען. בנוסף, החשיפה העצמית של הסייען נותנת לגיטימציה לחשיפה עצמית מצדו של הפרט המתפתח. אם האחרון בוחר לחשוף אירוע הקשור אליו או אליה, הסייען יכול להשתמש ב-'תידוע' כדי לשפוך אור על התפקיד ששיחקו האילוצים החברתיים והקונטקסטואליים באירוע. הפרט המתפתח עלול לדחות אוטומטית את הפרשנות. בתגובה, הסייען יכול לבקש מהפרט המתפתח לבחון את המקור לדחייה זו, כרפלקציה על סגירות מחשבתית. יתר על כן, הסייען יכול להשתמש ביכולתו האמפתית כדי לדמיין את המקום בו נמצא הפרט המתפתח ולבחון את החסימות המנטליות של האחרון. זה יכול לעודד פתיחות מחשבתית וחשיבה ביקורתית מצדו של הפרט המתפתח. הבעת קשיים רגשיים המעורבים בחשיבה ביקורתית מצדו של האחרון יכולים לזכות בתגובה של דאגה מצדו של הסייען. מעגלים אלו של תקשורת בדיאלוג מצופים להתפתח לאורך זמן, בכך מגדילים את הסיכוי שרגעים של דיאלוג אמתי עם משמעות

משותפת יהפכו להיות מאפיינים של יחסי דיאלוג. יישומה של פדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית יכול להתרחש גם במסגרת סימטרית וגם במסגרת אסימטרית.

#### 4.2. מסגרות סימטריות ואסימטריות עבור פיתוח מנהיגות אותנטית באמצעות דיאלוג

שתי צורות של פיתוח מנהיגות מתאימות במיוחד לעידוד תקשורת של דיאלוג: חניכה (כולל אימון אישי של מנהלים) וקבוצות מפגש (המכונות גם T-groups). חניכה (mentoring), המוגדרת גם כיחסים מאפשרים או מפתחים (Kram, 1985), היא דרך נפוצה לפיתוח מנהלים בארגונים. יחסים חניכה בעלי ערך תוארו כבעלי אופי דיאלוגי (Grantt, 1997). לוינסון (Levinson, 1979) זיהה יחסי חניכה טובים כמאופיינים בכנות ומידה מסוימת של חיבור רגשי וקלאוסון (Clawson, 1980) אפיין אותם כמכילים כבוד הדדי ואמון בין-אישי. נטען גם שסייען טוב הוא כזה שמאמץ התנהגויות תקשורתיות הממוקדות בהטלת ספק ובהקשבה פרשנית (Bokeno & Grantt, 2000).

בנוסף ליחסי דיאלוג של אחד על אחד, רוג'רס (Rogers, 1970, 1977) התייחס ליישומה של תקשורת דיאלוגית במסגרת קבוצתית, המכונה קבוצת מפגש. יהלום (Yalom, 1975) מצא שללכידות וללמידה הבין אישית של קבוצה יכולות להיות השפעות משנות על זהות אישית, כשאינטראקציות של דאגה ועימות בתוך הקבוצה מאפשרות צמיחה אישית (Broekaert, Vandeveld, 2004). היעדים של קבוצות מפגש לא מוגדרות אפריורית, כיוון שפיתוח אישי של חברי קבוצה לרוב מוכוון בנתיבים שונים. אף על פי כן, עם הזמן היעדים המשותפים של הקבוצה לעתים קרובות מתחילים להתכנס ולקבל כיוון משותף, משל הייתה הקבוצה אורגניזם אחיד (Rogers, 1977). בקבוצות מפגש לא נעשה שימוש רק במסגרת טיפולית, אלא גם במסגרת ארגונית כדי לקדם פיתוח אישי וארגוני. קבוצות אלה (T-groups) חסרות את תכנית הלימודים המובנית ומבוססות על אינטראקציות בין אישיות בין החברים, מערבות חשיפה עצמית ורפלקציה במטרה לקדם מודעות, אותנטיות ושיתוף פעולה (Campbell & Dunnette, 1968).

חניכה וקבוצות מפגש יכולות ללבוש צורה או של מסגרת סימטרית, מבוססת על יחסים בין משתתפים שווי מעמד, או של מסגרת אסימטרית, מבוססת על יחסים בין הסייען לפרט או הפרטים המחפשים להתפתח. מסגרות פיתוח סימטריות מבוססות על מעמד שווה ונוסדות עם הנחת היסוד שדירוגי כוח ומעמד, המעצבים מסגרות פיתוח מסורתיות, מגבילים את האפשרות לשינוי. יחסים שווי-מעמד יכולים לספק זירה של חליפין הדדי המבוסס שוויון ואמפתיה. לדוגמא, חניכה משותפת (co-mentoring) בין מורים בבתי ספר לאקדמאים, המזמינה את חציית הגבולות של השותפים לתוך התרבות של האחר, מאפשרת לשותפים לקיים מסע לטריטוריה משותפת ולהגיע להבנות חדשות (Mullen, 2000). יתר על כן, קבוצות עמיתים ארגוניות המבוססות על דמיון בתפקידים או באתגרים הופכות שכוחות יותר ויותר (Chandler & Kram, 2005). יחסי פיתוח בין עמיתים יכולים להימשך לאורך עשורים; בעוד יחסי פיתוח ארגוניים מסורתיים לרוב נמשכים מספר חודשים או מספר שנים (Day, 2001).

במסגרת סימטרית המשתתפים בעצמם מיישמים את הפדגוגיה הדיאלוגית, כל אחד משחק את תפקיד המדריך או הפרט המתפתח ברגעים שונים בשיחה. סכנה אחת להופעתו של דיאלוג אמיתי במסגרת סימטרית קשורה בהיווצרותה של היררכיה לא פורמלית. אנו יודעים כי היררכיה לא פורמלית יכולה להופיע תוך זמן קצר כשחברי הקבוצה צופים זה בזה באינטראקציה הקבוצתית (Magee & Galinsky, 2008). היררכיות לא פורמליות במידה מסוימת מחזקות את עצמן מכיוון שהסטטוס של הפרטים מעצב את הדרך בה אחרים מעריכים את התנהלותם (Magee & Galinsky, 2008). המבנה החברתי משפיע על תקשורת ולקחת תפקידים כי פרטים מקבוצת סטטוס שונה נפרדים גם ברצונם ליטול על עצמם את תפקידו של אחר ולהבין את השקפתו של אחר. בין הבדלי הסטטוס, המשפיעים בעולם המערבי על נטילת תפקידים ניתן למנות מאפיינים של מגדר, גזע ומעמד חברתי (Forte, 1998). אם כן, פיתוח המבוסס על שוויון ביחסים לא תמיד עובד ודורש מהמשתתפים להיות מחויבים, להתאמן בלהיות מעורבים לחלוטין בתהליך ולמצוא את הזמן לתרגל (Parker, Hall, & Kram, 2008).

במקרים מסוימים עזרתו של סייען מיומן יכולה לעזור לפרטים הנמצאים בתהליך הפיתוח ללמוד את יסודות התקשורת הדיאלוגית, עד שהם יפתחו



יכולות תומכות יחסים משל עצמם (Chandler & Kram, 2005). מגי וגאלינסקי (Magee & Galinsky, 2008) הציעו שכוח היררכי אסימטרי משפיע על דינאמיקה קבוצתית מכיוון שפרטים עם יותר כוח מדברים זמן ממושך יותר מאחרים ושלא בתורם. הם גם הצביעו על כך שפרטים עם יותר כוח מביעים את דעתם האישית באופן חופשי יותר. ניסיונות להימנע מדומיננטיות בדיאלוגים דורשים מפרטים בעמדות כוח להביע כל הזמן את חולשתם וחוסר הידע שלהם. כך, דיאלוג "אינו מצריך הסרה של פעולות או רטוריקה של כוח. עם זאת, הוא מצריך התנגדות לניצול הכוח או רטוריקת נגד" (Gulfoyle, 2003, p. 125). בדומה, רוג'רס ובובר (בתוך Anderson & Cissna, 1997) התייחסו לתקשורת דיאלוגית במסגרת אסימטרית והמליצו שהמשתתף בעל התפקיד והסטטוס הגבוהים יותר (השותף המוביל) יהיה אקטיבי יותר בקידום הדיאלוג, לדוגמא, על ידי כך שיהיה הראשון שיחלוק וכך ימריץ תקשורת שוויונית יותר. הם ייעצו גם שהמשתתף המוביל ייצור מרחב בתקשורת בו המשתתף השני יכול להיות נוכח, כדי לאפשר לרגעים הדיאלוגיים להיחוות.

חשוב להדגיש כי סוכן השינוי האקטיבי באינטראקציות הפיתוח הוא הפרט המתפתח. סייעני פיתוח יכולים לספק לפרטים המתפתחים מרחב זמן לטובת נטילת חלק בפיתוח זהות ונוכחותם האינטראקטיבית, אך רק לפרטים הנמצאים בתהליך ההתפתחות יש יכולת יצירה-עצמית (Bohart & Tallman, 1996). כך, סייענים משמשים בעיקר כמנטורים או "שותפים למסע" (Bokeno & Gantt, 2000).

באופן דומה, רוג'רס (Rogers, 1977) הציע שמדריך הקבוצה צריך לשחק תפקיד מינימאלי בהכוונה ובדינאמיקה של הקבוצה. כך, מדריך הקבוצה מוותר על השליטה בתוצאות הקבוצה. רוג'רס (Rogers, 1977) ראה בתפקיד המדריך בקבוצות מפגש כמעניק אוטונומיה ולגיטימציה למשתתפים המביעים את מחשבותיהם ורגשותיהם, תומך בלמידה, מעודד את עצמאותם של הפרטים, מעודד העלאת הצעות מקוריות, מציע פידבק המקדם הערכה עצמית, ומוצא סיפוק בהתפתחותם של אחרים.

הימצאות במסגרת אסימטרית לא מוציאה את האפשרות שעם הזמן יחסים שווים יותר יתפתחו. לדוגמא, ביין, אנג'לין, סנצ'אז ובאלו (Beyene, Anglin, Sanchez, & Ballou, 2002), אשר חקרו נחנכים במטרה לחקור הדדיות

ביחסים חונכות (מנטורינג), מצאו ש- 82% מהנחנכים ציינו שהם חשו בטוחים לערער על רעיונותיהם של חונכיהם. יתר על כן, הנחנכים דיווחו שהם תפסו את יחסי החונכות ככאלה אשר תורמים במידה מסוימת גם לחונכים. יתר על כן, 57% מהמדגם ציינו שהם ראו בקיום למידה הדדית בקשר החונכות כחשובה ברמה גבוהה או גבוהה מאד ו- 34% ראו אותה כחשובה במידה מסוימת.

#### 4.3. תהליך הערכה של יוזמות המתבססות על פדגוגיה דיאלוגית

את התהליך של פדגוגיה דיאלוגית, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקידום עמדות תומכות דיאלוג ורגעים של דיאלוג אמיתי, ניתן ללמוד בצורה הטובה ביותר ברמה הדיאדית והקבוצתית. את שמונת המרכיבים של פדגוגיה דיאלוגית (כלומר-חשיפה עצמית, פתיחות מחשבתית, אמפתיה, דאגה, כבוד, חשיבה ביקורתית, קשר והדדיות) אשר לוקחים חלק באינטראקציות או מפגשים ספציפיים ניתן לחקור כתפיסות משותפות של הלך הרוח ברמה גבוהה יותר (כלומר- ברמה הדיאדית (level-dyadic) או הקבוצתית (group-level)). במרכיבים אלה, המוגדרים ברמה הדיאדית או הקבוצתית, ניתן לעשות שימוש כדי לחקור את היחסים ביניהם ברמה גבוהה יותר או את ההקשרים שלהם בין הרמות (cross-level) השונות. לדוגמא, כבוד ברמה הדיאדית עשוי להדגיש זהות קולקטיבית, המעודדת נאמנות דיאדית ומקדמת קשר דיאדי חזק יותר. דוגמא אחרת ליחסים בין הרמות השונות היא ההשפעה של סביבה דואגת ברמה הקבוצתית- המאופיינת בנדיבות ובהתעניינות ברווחת חברי הקבוצה-ועשויה לעודד משתתפים לשתף ולחשוף מידע אישי ברמת הפרט.

יתר על כן, ניתן להשתמש בשמונת המרכיבים ברמה הדיאדית או הקבוצתית כדי לנבא את האיכות הדיאלוגית של האינטראקציה הבין-אישית, כשאיכות דיאלוגית גבוהה מייצגת רגעים של דיאלוג אמיתי. דיטץ (Deetz, 1996) הכיר בכך ש- "לאורך זמן כל קונצנזוס עולה מתוך ונופל לתוך חוסר הסכמה, וכל חוסר הסכמה מפנה את מקומה לעלייתו (גם אם זמנית) של קונצנזוס" (p. 198). אני משער שקונצנזוס זה, של רגעים דיאלוגיים, נגלה בעיקר בהופעתם המשותפת של תוצאות פסיכולוגיות מסוימות בקרב השחקנים. אני מציע שהאיכות הדיאלוגית של אינטראקציות ניתן לייצוג על ידי אקספרסיביות אישית, זרימה (flow) ואוריינטציה מכוונת יעד ברמה גבוהה יותר. מבנים אלה

זוהו כמבטאים התפתחות חיובית של זהות הקשורה לחוויות של בני נוער ברמה האישית (Waterman, 1990), אך הם יכולים להיות מוגדרים גם ברמה גבוהה יותר של ניתוח (למשל, Parke & Orasanu, 2012, על אקספרסיביות בקבוצות; MacDonald, Byrne, & Carlton, 2006, על זרימה קבוצתית).

אקספרסיביות אישית היא הרגשה מוגברת של מעורבות והגשמה הקשורה לתחושות מוגברות של מסוגלות, שליטה וערך עצמי. ההרגשה של אקספרסיביות אישית אופיינית לפעילויות בהן פרט מסוים מזהה עצמו כנמצא בסנכרון עם ה- "אני האמיתי" שלו (Waterman, 1990). לארסון (Larson, 2000) טען שהופעה המשותפת של מוטיבציה וקשב מתבטאת בחוויה סובייקטיבית של זרימה. זרימה מייצגת את האינטגרציה בין פעולה ומודעות כשהפרט הופך שקוע לחלוטין בפעילות (Csikszentmihalyi, 1975). הצבת מטרות אישיות היא משמעותית עבור פיתוח זהות כיוון שהיא מגשרת על הפער בין העצמי העכשווי של הפרט לבין העצמי העתידי אליו הוא שואף. כדי להציב מטרות אישיות, פרטים מוכרחים ללמוד על עצמם ועל העולם סביבם, כמו גם לרכוש את המיומנויות והיכולות אשר יסייעו להם להפוך לאדם אשר הם שואפים להיות.

ניתן ללמוד רגעים דיאלוגיים גם במדדים כמותיים וגם במדדים איכותניים. מתוך המתודות הכמותיות המוכרות בפסיכולוגיה חברתית, הרלוונטית ביותר לחקירה של ההקשר הדיאלוגי הדינאמי היא דגימת חוויות (experience sampling). שיטה זו דוגמת את החוויה המודעת של המשתתפים תוך שימוש במכשירי תקשורת אלקטרוניים אשר הם נושאים עמם במהלך השיחה. כשהמכשיר מצפצף המשתתפים ממלאים שאלון קצר בנוגע לשיחה. לדוגמא, את שלושת המדדים לאיכות דיאלוג (אקספרסיביות אישית, זרימה ואוריינטציה מכוונת יעד) ניתן להעריך דרך אדפטציה של שאלון פעילויות ביטוי אישי (Personally Expressive Activities Questionnaire: PEAQ) של וטרמן (Waterman, 1998). אופיים הספונטני של רגעי דיאלוג אותנטיים מקשה על חקירתם, דבר המעלה את הצורך במדידה תכופה ומתוזמנת. אך חשוב לציין שמדידות חוזרות עלולות לפגוע בהתפתחות אינטראקטיית הדיאלוג. מחקר עתידי צריך לחקור את גבולותיהן ואורכן של אינטראקציות של דיאלוג אותנטי ואת השפעתן של מדידות חוזרות על התפתחותן.

ניתן להשתמש גם במתודות איכותניות כדי לחקור פדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית. בין המתודות המומלצות נמצאות תצפיות משתתפות וראיונות נרטיביים. *תצפית משתתפת* מאפשרת לחוקר להיות חלק מהקבוצה החברתית הנחקרת ולהשיג תיעוד ממקור ראשון של חוויותיה (Patton, 2001). כמו כן, אפשרי גם לערוך ראיונות עומק פנומנולוגיים עם משתתפים לאחר המפגשים הדיאלוגיים. הספרות מתארת שיטה של ניתוח דיאלוגי (Rober, 2005) אשר יכולה לסייע בניתוח הנתונים העולים מהתצפיות ומהראיונות. שיטה זו מנתחת את הקולות בנרטיב, את טיב ההתאמה בין המילים שנבחרו לאופן התגלמותו של האדם המספר את הסיפור, האופן בו הדוברים ממקמים עצמם בתוך הקבוצה דרך הסיפור אותו הם מספרים ואת סדר הופעת הסיפורים במהלך המפגש. בנוסף על כך, בנוגע לניתוח הנתונים העולים מן הריאיון, במטרה לשמר את המהות הדיאלוגית של האינטראקציה מוצע להימנע מניתוח הנתונים באופן נפרד. שימוש בניתוח נרטיבי השוואתי, הממקם את הנרטיב של המספר לצד הנרטיב שהשומע המקורי חווה, יכול ליצור תובנות חשובות.

## 5. דיון

קופר ועמיתיו (Cooper et al., 2005) זיהו את הצורך בהבטחת האותנטיות בהתפתחות כאחד האתגרים המרכזיים בעיצוב תכניות לפיתוח מנהיגות אותנטית. מאמר זה מציע שכדי לעמוד באתגר, הכרחי להתמקד לא בדיקטיקה של התכנית, אשר מבוססת על תפיסה טכנית-פונקציונאלית, אלא בפדגוגיה דיאלוגית המתייחסת לאינטראקציות בין הסייען המפתח לפרט המתפתח. מאמר זה מסתמך על הפילוסופיה הדיאלוגית, הממקמת את הרעיון של דיאלוג במרכזה. אני מזהה שמונה מרכיבים של פדגוגיה דיאלוגית בהם ניתן להשתמש ביוזמות לפיתוח מנהיגות אותנטית: חשיפה עצמית, פתיחות מחשבתית, אמפתיה, דאגה, כבוד, חשיבה ביקורתית, קשר והדדיות. בנוסף, המאמר מתאר את התוצאות של פדגוגיה דיאלוגית ומעלה מספר הצעות שיכולות לתרום לחקירתן. למסגרת העבודה הדיאלוגית המוצעת פה יש מספר יתרונות, מגבלות והשלכות אשר יוצגו בהמשך.

כמו במסגרות עבודה של פיתוח, מסגרת עבודה דיאלוגית זו היא ביטוי של ערכים אידיאולוגיים. הפדגוגיה הדיאלוגית המתוארת פה נובעת מהתפיסה

ההומניסטית של בני האדם, תוך שהיא מדגישה את ערכם ויכולת הפעולה העצמאית שלהם. ככזאת, עבודה זו, בדומה לגישות הפונקציונאליות לפיתוח מנהיגות אותנטית אשר הובאו מקודם, מבוססת על הנחת יסוד חיובית של אותנטיות. אך הפדגוגיה הדיאלוגית המוצעת כאן נבדלת בשתי דרכים מהגישות הפונקציונאליות לפיתוח מנהיגות אותנטית: (1) היא מציגה אותנטיות כעולה מתוך תקשורת ולא כמאפיין אפריורי של פרטים; ו- (2) חוויות של אותנטיות מובנות כרגעיות ומעוגנות ביחסים; לכן, אותנטיות דיאלוגית לא בהכרח מקדמת התנהגות חיובית כל הזמן. אם כך, פיתוח מנהיגות אותנטית על ידי פדגוגיה דיאלוגית מציעה תפיסה ריאליסטית יותר של אותנטיות חיוביות מכיוון שהאותנטיות שהיא משרטטת מתהווה ואינטראקטיבית.

כמו כן, פדגוגיה דיאלוגית לא בהכרח תוביל לאותנטיות התורמת תרומה חיובית לארגון. חשוב להכיר בכך שפיתוח מנהיגות דיאלוגי עשוי להוביל להופעתה של התנגדות לאידיאולוגיה ארגונית ( Finch-Lees, Mabey, & Liefvooghe, 2005). לכן ייתכן אובדן לארגון כשפרטים אשר נעשים יותר אותנטיים מבינים שיעדיהם האישיים אינם חופפים עם תפקידיהם הארגוניים הנוכחיים ומבקשים לשנות את תפקידם או אפילו להתפטר. אולם, בטווח הרחוק ארגונים מרוויחים מכך שפרטים הממלאים תפקידי הנהגה חשים אותנטיות העולה ומתבטאת בין השאר גם בתפקידיהם.

בנוסף, גישות עכשוויות לפיתוח מנהיגות אותנטית מזניחות את השפעתם של כוח ראשוני (כלומר, סוציו-היסטורי) ושל כוח משני (כלומר, קונבנציונאלי) על אותנטיות. הרכיב הרפלקטיבי-ביקורתי במסגרת הדיאלוגית שתוארה פה מתייחס לגורמי כוח ראשוניים, וכך, הוא עשוי לקדם רמה מסוימת של השתחררות אישית מסכמות ודרכי התנהגות סוציו-היסטוריים. אולם, יש לציין כי פילוסופיה דיאלוגית באופן כללי, והמסגרת אשר מוצגת כאן, המתבססת עליה באופן פרטיקולרי, לא מציעות בסיס פרקטי להתמודדות עם יחסי כוח משניים. אם כך, אנו מוכרחים להכיר בכך שפיתוח מנהיגות אותנטית דרך פדגוגיה דיאלוגית עשוי להיות מוגבל על ידי תפעולו של כוח משני.

למרות שניסיונות של פרטים שונים וקבוצות שונות לקדם את האינטרסים שלהם על ידי צבירת כוח ומשאבים הם חלק מכל רוטינה ארגונית, בארגונים מסוימים הדינאמיקות הפוליטיות יכולות ללבוש צורה הרסנית-הגנתית ( Seo, )

2003), עת קונפליקטים בנוגע למשימה או בנוגע ליחסים הם אלו השולטים. פיתוח מנהיגות אותנטית דרך פדגוגיה דיאלוגית בהקשר ארגוני מעין זה עשוי לעורר את חששות המשתתפים מחשיפה עצמית או לגרום לתופעות לוואי לא רצויות. מכיוון ש- "כוח ראשוני פותח ומזמין את האפשרויות לתפעולו של כוח משני" (Voronov & Yorks, 2005, p. 17), תופעות הלוואי עשויות לכלול שימוש מניפולטיבי במידע הנחשף במהלך דיאלוג מצד פרטים מסוימים, או ניווד של משאבים כדי להתנגד או להשתיק ביקורות על התנהלות ארגונית מדכאת, באמצעות סימון של הפרטים המעלים את הביקורת או של היוזמות לפיתוח מנהיגות אותנטית. כך, יוזמות של פדגוגיה דיאלוגית יכולות לעורר התנהגויות הרסניות מצד משתתפים אשר לא אימצו את הרוח ההומניסטית של פילוסופיה דיאלוגית. דרך אחת להתמודד עם פוליטיקות ארגוניות מתגוננות היא ליזום תכניות לפיתוח דיאלוג החוצות גבולות ארגוניים. תכניות כאלו יכולות לסייע להפחית את המגננות באופן המאפשר להפוך אותם לנושא לשיחה, העשוי לאפשר שינויים במגננות אלה.

פדגוגיה דיאלוגית יכולה במיוחד לסייע לפרטים החווים מעברים בין תפקידים. חיים ארגוניים מכילים מעברי תפקיד בקנה מידה גדול בהם הבנייה מחדש של זהות היא מרכזית (Ashforth, 2001). בזמנים כאלה יש צורך לסייע לפרטים לבחון ולבנות מחדש את זהותם. תקופות של מעבר לתפקידי הנהגה חדשים מערבות דאגה מחודשת לחוויית האוטנטיות (Humberd, 2012). לכן מומלץ שיוזמות לפיתוח מנהיגות המבוססות על פדגוגיה דיאלוגית יכוונו אל מנהיגים בהסתמך על דמיון במעבר בין תפקידים, במיוחד בארגונים נוקשים וכשהגדרות התפקיד הן נוקשות. הקמת פורומים לפיתוח בהתבסס על קריטריונים אלו מגדילה את האפשרות לדון בדילמות משותפות הרלוונטיות לחיים הארגוניים, עם הפרעה מינימאלית לספונטאניות של התקשורת. באותה עת, חשוב לזכור שקריטריון הבחירה הראשון להשתתפות בפורומים של פיתוח דיאלוגי חייב להיות רצונו של הפרט להיות נוכח ולהשתתף.

בנוסף, חשוב להדגיש כי אין משמעותה של פדגוגיה דיאלוגית רכישת ידע מעשי הניתן ליישום. אלא, בעוד שעבודה היא חלק מרכזי בזהותם של פרטים ושגרתם היום-יומית, רוב המשתתפים מתקשים עם השאלה של כיצד ליישם את תובנותיהם הדיאלוגיות בנוגע לאני האוטנטי שלהם בעבודתם. בנוסף, יש לציין שפדגוגיה דיאלוגית מתאימה במיוחד למטרה של פיתוח

מנהיגות אותנטית, אך היא עשויה לא להתאים למקרים בהם המטרות של יזמות הפיתוח הן לימוד ידע מובנה או מיומנויות. במקרים כאלה, בעוד הפוקוס הופך פחות דינמי ויותר טכני, השיח הופך יותר אינסטרומנטלי. כשעולה חשיבות המבנה בלמידה, צפויות לפחות האפשרויות לדיאלוג אותנטי (Moore, 1990).

לבסוף, כיוון שתפיסות דיאלוגיות ופונקציונליות מגדירות את הפרטים ואת העולם החברתי בדרכים שונות, ייתכן שסוגים מסוימים של מבנים ארגוניים עשויים להפריע לאפקט החיובי של פדגוגיה דיאלוגית. מבנים ארגוניים נבדלים זה מזה הודות לרמות שונות של מיסוד בחוקים ובהליכים ושל הריכוזיות ההיררכית (Sinden, Hoy, & Sweetland, 2004). שני סוגים של מבנים נפוצים: מעכב ונוקשה (הגבוה במיסוד ובריכוזיות) או מאפשר וגמיש (הנמוך במיסוד ובריכוזיות). התנהגויות מקדמות דיאלוג של מנהיגים נמצאו כתדירים יותר בארגונים עם המבנה המאפשר. ייתכן זה קשור לאפשרויות הרבות יותר לאינטראקציות בין-אישיות בארגונים אלו, הנוטים להיות בעלי היררכיה שטוחה ותרבות מאד בלתי-פורמלית.

### 5.1. מחשבות אחרונות

מאמר זה, הממשיך ביקורות קודמות על מנהיגות אותנטית ושואב עליהן (למשל, Shaw, 2010; Algera & Lips-Wiersma, 2012), הוא למיטב ידיעתי, הניסיון הראשון להציע מסגרת מוכוונת-פרקטיקה המגדירה פיתוח מנהיגות אותנטית כתהליך של התהוות ומחלוקת. כחוקר המבקר צורות שיח דומיננטיות הולם שאערך רפלקציה על השיח שהיווה יסוד לעבודתי. המסגרת התאורטית המוצגת כאן מסתמכת בעיקר על שיח דיאלוגי אך גם על שיח ביקורתי על ידי הכללת מרכיב רפלקטיבי ביקורתי, הנועד ספציפית להתמודד עם ההקשר הפוליטי של החיים החברתיים והארגוניים. ביחס לכך, דיטץ (Deetz, 1996) כבר הכיר בכך שבפועל "מרבית החוקרים והמורים אינם מתקבצים סביב הפרוטוטיפ אחד, אלא מתכנסים בצמתים, מערבבים מטאפורות, שואלים שורות מצורות שיח שונות וחומקים מביקורת דרך היטמעות והתערבבות עם השקפות אחרות" (p. 199). יתר על כן, ביחס לחלקים מסוימים, במיוחד בהתייחסות לנושא ההערכה, אני מאמץ כמה יסודות של השיח הפונקציונליסטי. אף על פי כן,

---

כוונתי המרכזית הייתה לשים דגש על תהליכים דיאלוגים כנתיבים המרכזיים במסע המתמשך לאורך החיים של פיתוח אותנטיות.

עבודה זו מצדדת בשימוש בפדגוגיה דיאלוגית בפיתוח מנהיגות אותנטית עבור ארגונים. חלק מהתומכים בתקשורת דיאלוגית עשויים להתנגד לשימוש זה בדיאלוג ולטעון שדיאלוג הוא כשלעצמו מטרה. חוקרים ביקורתיים עשויים לטעון גם כי יוזמות פיתוח ארגוניות משרתות בראש ובראשונה את הארגון כדרך להגברת שליטה על גישתם, התנהגותם, ערכיהם וזהויותיהם של חברי הארגון. עם זאת, אני מאמין ששימוש בפדגוגיה דיאלוגית בתוך ארגונים יכול לתרום לקידום של ארגונים כזירה מרכזית עבור מימוש עצמי. דיאלוג יכול לחבר אנשים זה עם זה ולהקל על צמיחתן של חוויות של אותנטיות. כך, סיוע בפיתוח פוטנציאל אנושי בתוך עולם העבודה, בו אנו מבליים את מרבית שעות הערות שלנו בכל יום, יכול לקדם הגשמה אנושית.



## References

- Algera, P. M. & Lips-Wiersma, M. 2012. Radical authentic leadership: Co-creating the conditions under which all members of the organization can be authentic. *Leadership Quarterly*, 23: 118–131 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2011.11.010].
- Albert, J. A., & Vadla, K. 2009. Authentic leadership development in the classroom: A narrative approach. *Journal of Leadership Education*, 8: 72–92 [DOI: 10.12806/V8/I1/AB2].
- Anderson, R., & Cissna, K. N. 1997. *The Martin Buber—Carl Rogers dialogue: A new transcript with commentary*. Albany, NY: SUNY Press.
- Ashforth, B. E. 2001. *Role transitions in organizational life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashman, I., & Lawler, J. 2008. Existential communication and leadership. *Leadership*, 4: 253–269. [DOI: 10.1177/1742715008092361].
- Avolio, B. J. 2007. Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62: 25–33 [DOI: 10.1037/0003-066X.62.1.25] [PubMed: 17209677].
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. 2009. Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60: 421–449 [DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163621] [PubMed: 18651820].
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. 1999. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31: 285–302 [DOI: 10.1080/002202799183133].
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. 2000. Transformation leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21: 157–161.
- Barrett, M. S., & Berman, J. S. 2001. Is psychotherapy more effective when therapists disclose information about themselves? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69: 597–603 [DOI: 10.1037/0022-006X.69.4.597] [PubMed: 11550726].

- Bebbington, J., Brown, J., Frame, B., & Thomson, I. 2007. Theorizing engagement: The potential of a critical dialogic approach. ***Accounting, Auditing and Accountability Journal***, 20: 356–381 [DOI: 10.1108/09513570710748544].
- Beck, C. T. 2001. Caring within nursing education: A metasynthesis. ***Journal of Nursing Education***, 40: 101–109. [PubMed: 11302537].
- Benstock, S. 1988. Authorizing the autobiographical. In S. Benstock (Ed.), ***The private self: Theory and practice of women's autobiographical writings***: 10–33. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Berson, Y., & Avolio, B. J. 2004. Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of a telecommunication firm. ***Leadership Quarterly***, 15: 625–646 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2004.07.003].
- Beyene, M. A., Anglin, M., Sanchez, W., & Ballou, M. 2002. Mentoring and relational mutuality: Protégés' perspectives. ***Journal of Humanistic Counseling, Education and Development***, 41: 87–102 [DOI: 10.1002/j.2164-490X.2002.tb00132.x].
- Bodie, G. D., & Villaume, W. A. 2003. Aspects of receiving information: The relationship between listening preferences, communication apprehension, receiver apprehension, and communicator style. ***International Journal of Listening***, 17: 47–67. [DOI: 10.1080/10904018.2003.10499055].
- Bohart, A. C., & Tallman, K. 1996. The active client: Therapy as self-help. ***Journal of Humanistic Psychology***, 3: 7–30.
- Bokeno, R. M., & Gantt, V. W. 2000. Dialogic mentoring: Core relationships for organizational learning. ***Management Communications Quarterly***, 14: 237–270 [DOI: 10.1177/0893318900142002].
- Bowles, A., & Bowles, N. B. 2000. A comparative study of transformational leadership in nursing development units and conventional clinical settings. ***Journal of Nursing Management***, 8: 69–76 [DOI: 10.1046/j.1365-2834.2000.00151.x] [PubMed: 11051962].

- Boyd, E., & Fales, A. 1983. Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23: 99–117 [DOI: 10.1177/0022167883232011].
- Braun, V., & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77–101 [DOI: 10.1191/1478088706qp063oa].
- Broekaert, E., Vandavelde, S., Schuyten, G., Erauw, K., & Bracke, R. 2004. Evolution of encounter group methods in therapeutic communities for substance abusers. *Addictive Behaviors*, 29: 231–244 [DOI: 10.1016/S0306-4603(03)00092-3] [PubMed: 14732412].
- Brower, H. H., Schoorman, F. D., & Tan, H. 2000. A model of relational leadership: The integration of trust and leader-member exchange. *Leadership Quarterly*, 11: 227–250 [DOI: 10.1016/S1048-9843(00)00040-0].
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. 2006. Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17: 595–616 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2006.10.004].
- Buber, M. 1958. *I and thou*. In R. G. Smith (Trans.). New York: Scribner's.
- Buber, M. 1965. *Between man and man*. In R. G. Smith (Trans.). New York: Macmillan.
- Campbell, J. P., & Dunnette, M. D. 1968. Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development. *Psychological Bulletin*, 70: 73–104 [DOI: 10.1037/h0026031] [PubMed: 4876692].
- Caza, A., & Jackson, B. 2011. Authentic leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), *Sage handbook of leadership*: 350–362.
- Chandler, D. E., & Kram, K. E. 2005. Applying an adult development perspective to developmental networks. *Career Development International, Special Edition on Mentoring*, 10: 548–566.
- Cissna, K. N., & Anderson, R. 1998. Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory*, 8: 63–104 [DOI: 10.1111/j.1468-2885.1998.tb00211.x].

- Clawson, J. 1980. Mentoring in managerial careers. In C. Brooklyn Derr (Ed.), ***Work, family and the career***. 144–165. New York: Praeger.
- Conger, J., & Toegel, G. 2002. Action learning and multi-rater feedback: Pathways to leadership development? In S. Murphy & R. Riggio (Eds.), ***The future of leadership development***. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, C., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. 2005. Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. ***Leadership Quarterly***, 16: 475–493 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.008].
- Costas, J., & Taheri, A. 2012. The return of the primal father in postmodernity? A Lacanian analysis of authentic leadership. ***Organization Studies***, 33(9): 1195–1216.
- Cranton, P., & Carusetta, E. 2004. Perspectives on authenticity in teaching. ***Adult Education Quarterly***, 55: 5–22. [DOI: 10.1177/0741713604268894].
- Csikszentmihalyi, M. 1975. ***Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play***. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Daresh, J., & Playko, M. A. 1995. The arrival of the new principal: Reactions of staff. ***People and Education***, 3: 322–332.
- Day, D. V. 2001. Leadership development: A review in context. ***Leadership Quarterly***, 11: 581–613.
- Day, D. V., & Harrison, M. M. 2007. A multilevel, identity-based approach to leadership development. ***Human Resource Management Review***, 17: 360–373. [DOI: 10.1016/j.hrmmr.2007.08.007].
- De Hoogh, A. H. B., & Den Hartog, D. N. 2008. Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. ***Leadership Quarterly***, 19: 297–311 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2008.03.002].
- de Vries, R. E., Bakker-Pieper, A., & Oostenveld, W. 2010. Leadership = communication? The relations of leaders' communication styles with

- leadership styles, knowledge sharing and leadership outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 25: 367–380 [DOI: 10.1007/s10869-009-9140-2] [PubMed: 20700375].
- Deetz, S. 1996. Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, 7: 191–207. [DOI: 10.1287/orsc.7.2.191].
- Estés, C. P. 1992. *Women who run with the wolves: Myths and stories of the wild woman archetype*. New York: Ballantine Books.
- Finch-Lees, T., Mabey, C., & Liefoghe, A. 2005. In the name of capability: Critical discursive evaluation of competency based management development. *Human Relations*, 58(9): 1185–1222.
- Firth-Cozens, J., & Mowbray, D. 2001. Leadership and the quality of care. *Quality in Health Care*, 10: 3–7 [PubMed: 11700372].
- Fletcher, J. K. 1998. Relational practice: A feminist reconstruction of work. *Journal of Management Inquiry*, 7: 163–186 [DOI: 10.1177/105649269872012].
- Ford, J. 2006. Discourses of leadership: Gender, identity and contradiction in a UK public sector organization. *Leadership*, 2: 77–99 [DOI: 10.1177/1742715006060654].
- Forte, J. A. 1998. Power and role-taking: A review of theory, research, and practice. *Human Behavior in the Social Environment*, 1: 27–56.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gaines, S. O., Jr. 1996. Impact of interpersonal traits and gender-role compliance on interpersonal resource exchange among dating and engaged/married couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13: 241–261 [DOI: 10.1177/0265407596132005].
- Gantt, V. W. 1997. *Beneficial mentoring is for everyone: A reaction paper*. Paper Presented at the National Communication Association Convention, Chicago.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. 2005. Authentic leadership development: Emergent themes and future directions. In W. L. Gardner,

- B. J. Avolio & F. O. Walumbwa (Eds.), ***Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development***: 387–406. London: Elsevier.
- Gearhart, C. G., & Bodie, G. D. 2011. Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. ***Communication Reports***, 24: 86–98 [DOI: 10.1080/08934215.2011.610731].
- Guilfoyle, M. 2003. Dialogue and power: A critical analysis of power in dialogical therapy. ***Family Process***, 42: 332–343 [PubMed: 14606198].
- Heppner, P. P., Rogers, M. E., & Lee, L. A. 1984. Carl Rogers: Reflections on his life. ***Journal of Counseling and Development***, 63: 14–20 [DOI: 10.1002/j.1556-6676.1984.tb02672.x].
- Hobfoll, S. E., & Lerman, M. 1989. Predicting receipt of social support: A longitudinal study of parents' reactions to their child's illness. ***Health Psychology***, 8: 61–77 [DOI: 10.1037/0278-6133.8.1.61] [PubMed: 2707224].
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. 1999. ***Leadership: Enhancing the lessons of experience***, (3rd ed.). Irwin: Boston McGraw-Hill.
- Humberd, B. K. 2012. Seeing herself as a leader: A study of women's identities in transitions to greater leadership. ***Academy of Management Proceedings***.
- Jaspers, K. 1957. ***Reason and existenz***. W. Earle (Trans.). New York: Noonday Press.
- Jaspers, K. 1970. ***Philosophy***. Vol. II. E. B. Ashton (Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Johannesen, R. L. 1990. ***Ethics in human communication***, (3rd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Johannesen, R. L. 2000. Nel Noddings's uses of Martin Buber's philosophy of dialogue. ***Southern Communication Journal***, 65: 151–160 [DOI: 10.1080/10417940009373164].

- Johns, C. 1996. Visualizing and realizing caring in practice through guided reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 24: 1135–1143 [DOI: 10.1111/j.1365-2648.1996.tb01018.x] [PubMed: 8953348].
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. 2006. Empathy and the emergence of task and relations leaders. *Leadership Quarterly*, 17: 146–162 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.12.003].
- Kent, K. L., & Taylor, M. 2002. Toward a dialogic theory of public relations. *Public Relations Review*, 28: 21–37 [DOI: 10.1016/S0363-8111(02)00108-X].
- Kesler, G. 2002. Why the leadership bench never gets deeper: Ten insights about executive talent development. *Human Resource Planning*, 25: 32–45.
- Kim, H. S., & Drolet, A. 2003. Choice and self-expression: A cultural analysis of variety-seeking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85: 373–382 [DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.373] [PubMed: 12916577].
- King, T. C., & Ferguson, S. A. 2001. Charting ourselves: Leadership development with Black professional women. *NWSA*, 13: 123–141 [DOI: 10.2979/NWS.2001.13.2.123].
- Kluger, A. N., & Zaidel, K. 2013. Are listeners perceived as leaders? *International Journal of Listening*, 27: 73–84. [DOI: 10.1080/10904018.2013.754283].
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. 2005. Developing a leadership identity. *Journal of College Student Development*, 46: 593–611 [DOI: 10.1353/csd.2005.0061].
- Kram, K. E. 1985. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Ladkin, D., & Taylor, S. S. 2010. Enacting the “true self”: Towards a theory of embodied authentic leadership. *Leadership Quarterly*, 21: 64–74 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2009.10.005].
- Larson, R. W. 2000. Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55: 170–183 [DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.170] [PubMed: 11392861].

- Leberman, S. I., & Martin, A. J. 2005. Applying dramaturgy to management course design. *Journal of Management Education*, 29: 319–332 [DOI: 10.1177/1052562904271142].
- Levinas, E. 1981. *Otherwise than being or beyond essence*. A. Lingis (Trans.). The Hague: Martinus-Nijhoff.
- Levinson, H. 1979. ***Mentoring: Socialization for leadership***. Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, Atlanta, GA.
- Lipari, L. 2004. Listening for the other: Ethical implications of the Buber-Levinas encounter. *Communication Theory*, 14: 122–141 [DOI: 10.1111/j.1468-2885.2004.tb00308.x].
- Lord, R. G., & Hall, R. J. 2005. Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16: 591–615 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.06.003].
- Loughran, J. J. 1996. ***Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling***. London: Falmer Press.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. 2003. Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds.), ***Positive organizational scholarship***: 241–261. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mabey, C. 2013. Leadership development in organizations: Multiple discourses and diverse practice. *International Journal of Management Reviews*, 15: 359–380. [DOI: 10.1111/j.1468-2370.2012.00344.x]
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. 2006. Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 34: 292–306 [DOI: 10.1177/0305735606064838].
- Magee, J. C., & Galinsky, A. D. 2008. Social hierarchy: The self reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, 2: 351–398 [DOI: 10.1080/19416520802211628].
- McCormack, B., Illman, A., Culling, A., Ryan, A., & O'Neill, S. 2002. Removing the chaos from the narrative: Preparing clinical leaders for practice development. *Education Action Research*, 10: 335–352.



- Mehrabian, A., & Epstein, N. 1972. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40: 525–543 [DOI: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x] [PubMed: 4642390].
- Mezirow, J. 2003. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1: 58–63 [DOI: 10.1177/1541344603252172].
- Miller, J. B. 1976. *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Moore, D. T. 1990. Experiential education as critical discourse. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public services*. 272–283. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mullen, C. A. 2000. Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory Into Practice*, 39: 4–11 [DOI: 10.1207/s15430421tip3901\_2].
- Noddings, N. 1984. *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. 1986. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56: 496–510.
- O'Toole, J., Galbraith, J., & Lawler, E. E. 2002. When two (or more) heads are better than one: The promise and pitfalls of shared leadership. *California Management Review*, 44: 65–83 [DOI: 10.2307/41166143].
- Olshansky, E. 2000. Goals for women's wellness. In E. Olshansky (Ed.), *Integrated women's health: Holistic approaches for comprehensive care*. Aspen Publishers.
- Pagonis, W. G. 1992. The work of the leader. *Harvard Business Review*, 70: 118–126 [PubMed: 10122689].
- Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. 2005. Marital quality, forgiveness, empathy, and rumination: A longitudinal analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31: 368–378. [DOI: 10.1177/0146167204271597] [PubMed: 15657452].

- Palmer, P. 1998. *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parke, B., & Orasanu, J. 2012. Portraying the contribution of individual behaviors to team cohesion and performance, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 56: 11084–1088.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E. 2008. Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning and Education*, 7: 487–503 [DOI: 10.5465/AMLE.2008.35882189].
- Patton, M. Q. 2001. *Qualitative research and evaluation methods*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petriglieri, G., & Stein, M. 2012. The unwanted self: Projective identification in leaders' identity work. *Organization Studies*, 33: 1217–1235 [DOI: 10.1177/0170840612448158].
- Pines, A. M. 1983. On burnout and the buffering effects of social support. In B. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions*: 155–174. New York: Pergamon.
- Prewitt, V. 2003. Leadership development for learning organizations. *Leadership and Organization Development Journal*, 24: 58–61.
- Price, T. L. 2003. The ethics of authentic transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 14: 67–81 [DOI: 10.1016/S1048-9843(02)00187-X].
- Ramsey, R. P., & Sohi, R. S. 1997. Listening to your customers: The impact of perceived salesperson listening behavior on relationship outcomes. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25: 127–137. [DOI: 10.1007/BF02894348].
- Rober, P. 2005. The therapist's self in dialogical family therapy: Some ideas about not-knowing and the therapist's inner conversation. *Family Process*, 44: 477–495 [DOI: 10.1111/j.1545-5300.2005.00073.x] [PubMed: 16433290].
- Rogers, C. R. 1955. Some personal formulations. Manuscript.

- Rogers, C. R. 1957. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21: 95–103 [DOI: 10.1037/h0045357] [PubMed: 13416422].
- Rogers, C. R. 1970. *Carl Rogers on encounter groups*. Harper & Row.
- Rogers, C. R. 1977. *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte.
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. 2006. Narcissistic leadership. *Leadership Quarterly*, 17: 617–633 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2006.10.005].
- Salamun, K. 1999. Relation. In H. Gordon (Ed.), *Dictionary of existentialism*: 397–400. London: Fitzroy Dearborn.
- Schein, E. H., & Bennis, W. 1965. *Personal and organizational change through group methods*. New York: Wiley.
- Schmid, P. F. 2001. Authenticity: The person as his or her own author. Dialogical and ethical perspectives on therapy as an encounter relationship. And beyond. In G. Wyatt (Ed.), *Rogers' therapeutic conditions, 1*: 213–228. Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Schmid, P. F. 2002. Presence: Im-media-te co-experiencing and co-responding. Phenomenological, dialogical and ethical perspectives on contact and perception in personcentred therapy and beyond. In G. Wyatt & P. Sanders (Eds.), *Rogers' therapeutic conditions 4*: 182–203. Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Schmid, P. F. 2005. Authenticity and alienation: Towards an understanding of the person beyond the categories of order and disorder. In S. Joseph & R. Worsley (Eds.), *Person-centered psychopathology: A positive psychology of mental health*: 75–90. Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Seo, M. G. 2003. Overcoming emotional barriers, political obstacles, and control imperatives in the action-science approach to individual and organizational learning. *Academy of Management Learning and Education*, 2: 7–21. [DOI: 10.5465/AMLE.2003.9324011].
- Shamir, B., & Eilam, G. 2005. "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16: 395–417 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.005].

- Shaw, J. 2010. Papering the cracks with discourse: The narrative identity of the authentic leader. *Leadership*, 6: 89–108 [DOI: 10.1177/1742715009359237].
- Sherman, R. O., Bishop, M., Eggenberger, T., & Karden, R. 2007. Development of a leadership competency model from insights shared by nurse managers. *Journal of Nursing Administration*, 37: 85–94 [DOI: 10.1097/00005110-200702000-00011] [PubMed: 17273029].
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. 2004. An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42: 462–478. [DOI: 10.1108/09578230410544071].
- Sinkula, J. M., Baker, W. E., & Noordewier, T. 1997. A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25: 305–318 [DOI: 10.1177/0092070397254003].
- Sleebos, E., Ellemers, N., & de Gilder, D. 2006. The carrot and the stick: Affective commitment and acceptance anxiety as motives for discretionary group efforts by respected and disrespected group members. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32: 244–255 [DOI: 10.1177/0146167205282147] [PubMed: 16382085].
- Sparrowe, R. T. 2005. Authentic leadership and the narrative self. *Leadership Quarterly*, 16: 419–439 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.004].
- Tangney, J. P. 2003. Self-relevant emotions. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*: 384–400. New York: Guilford Publications.
- Tochon, F., & Munby, H. 1993. Novice and expert teachers' time epistemology: A wave function from didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 9: 205–218. [DOI: 10.1016/0742-051X(93)90055-L].

- Vinnicombe, S., & Singh, V. 2002. Sex role stereotyping and requisites of successful top managers. *Women in Management Review*, 17: 120–130.
- Voronov, M., & Yorks, L. 2005. Taking power seriously in strategic organizational learning. *Learning Organization*, 12: 9–25. [DOI: 10.1108/09696470510574232].
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. 2008. Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34: 89–126.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., & Avolio, B. J. 2010. Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *Leadership Quarterly*, 21: 901–914 [DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.07.015].
- Waterman, A. S. 1990. Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11: 47–73.
- Waterman, A. S. 1998. The personally expressive activities questionnaire: A manual. Unpublished manuscript.
- Watson, G. L. 1987. *Dilemmas and contradictions in social theory*. Lanham, MD: University Press of America.
- Weigel, J. D. 2010. Mutuality of commitment in romantic relationships: Exploring a dyadic model. *Personal Relationships*, 17: 495–513 [DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01303.x].
- Wong, P. T. P., & Fry, P. S. 1998. *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wright, A., & Cote, J. 2003. A retrospective analysis of leadership development through sport. *Sport Psychologist*, 17: 268–291.
- Yalom, I. D. 1975. *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. 2000. An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education

---

programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51: 3–49 [DOI: 10.1177/002248710005100101].

Zauderer, D. 2000. The benefit of dialogue in public management. *Public Manager*. 27–30.

Zhu, W., Riggio, R., Avolio, B. J., & Sosik, J. J. 2011. The effect of leadership on follower moral identity: Does transformational/transactional style make a difference? *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18: 150–163 [DOI: 10.1177/1548051810396714].