



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 9, כסלו תשפ"א, דצמבר 2020

גליון מיוחד לציון 100 שנים לחינוך ולדורף

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

בית ספר ולדורף – שאלות של ניהול ומנהיגות

רונן האן ואדריאן בקמן

בית ספר ולדורף – שאלות של ניהול ומנהיגות

רונן האן ואדריאן בקמן

תקציר

מטרת המאמר היא להתבונן על חינוך ולדורף, בישראל ובעולם, מן ההיבט הניהולי ארגוני. המאמר מציג דגשים ומגמות בהתפתחות הגישה הניהולית, מתייחס למציאות בשנים האחרונות ומציין מגמות שראוי לטפחן, או להיפרד מהן. המאמר מציג כמה מסקנות, אחרי התבוננות רבת שנים בבתי ספר ולדורף, וההמלצות הנגזרות מהן. כמו כן מציג המאמר גישה רצויה למנהיגות ודוגמאות להתחדשות רצויה בתחום הניהול של בתי ספר ולדורף שיכולות לאפשר את המשך צמיחתם.

מבוא

חינוך ולדורף מתרחב כיום בעולם כולו, במיוחד בישראל. גישה חינוכית זו שואפת למימוש תהליך התגשמות משמעותי, חניכה והתפתחות בקרב ילדים (גולדשמידט, 2010).
 "אימפולס ולדורף"¹ מקורו בפנייה של אמיל מולט – הבעלים של מפעל ולדורף-אסטוריה בשטוטגרט שבגרמניה – אל רודולף שטיינר, שהובילה לאחר חודשים אחדים להקמת בית הספר הראשון, שיועד במקור לילדי העובדים. מולט מימן את הקמת בית הספר, ורודולף שטיינר פיתח את המתודולוגיה והתוכנית החינוכית. קריאה בביוגרפיה הכתובה של אמיל מולט מלמדת שהוא פתח במהלך חייו דלתות רבות בפני שטיינר בשדה הציבורי (Molt, 1991).
 למעשה כבר עם ייסודו של בית הספר הודגשה חשיבותו של הניהול, אשר הוצג כצורך מהותי של בית הספר. צוין כי תפקיד הניהול דורש הכשרה וכישורים מתאימים (Wember, 2013).
 בתי הספר הראשונים גדלו מאוד במספר התלמידים. האתגר שנוצר היה למצוא את המורים הטובים ולהכשיר אותם על פי המתודולוגיה של חינוך ולדורף (Hfrichter, 2002). מרתק לראות שסוגיית מציאת המורים הטובים, שהייתה מאתגרת כבר בשנים הראשונות, ממשיכה להיות משמעותית עד היום, במיוחד בישראל.

מודל האדם

מודל האדם מובא במאמר משתי סיבות:

1. המודל משמש בסיס לתפיסה החינוכית וליחסי מורה-תלמיד.
2. המודל משמש בסיס גם לתפיסה הארגונית-חברתית המנחה את הגישה המנהיגותית המוצגת במאמר. חינוך ולדורף מבוסס על מודל האדם שהציג רודולף שטיינר. שטיינר התחבר למסורת ארוכת שנים של חקר פילוסופי של הווייתה והתפתחותה של נפש האדם שהציג רודולף שטיינר. הוא הביא אימפולס חדש בחקירה זו דרך הצגת התפתחות הנפש מתוך ה"אני" החבוי באדם. על פי השקפה זו יש לראות את האדם כישות משולשת: גוף, נפש, רוח (שטיינר, 1980).

1 כתובי המאמר משתמשים במילה «אימפולס» במונח של דחף, התכוונות.
 2 המאמר כולו נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, בכל מקום בו נכתב "מורים" הכוונה למורים ולמורות.

האדם כישות מתפתחת, חי בתוך הסיפור האינדיווידואלי שלו. החינוך שהוא מקבל בילדותו מכוון אותו להיותו יצור חברתי, החבר בקהילה רחבה של בני אדם. הצד החברתי-ארגוני-קהילתי בבית הספר משמש השראה להתפתחות של כישורים תרבותיים, חברתיים וכלכליים במשך תהליך הלמידה. התפתחות נפש הילד היא זו הנמצאת במוקד התהליך. התפתחות זו היא תהליך התעוררות ה"אני" של הילד הן כלפי פנים הן כלפי העולם סביב (שטיינר, 1976).

בשלב הראשון של התהליך החינוכי, בבית הספר היסודי, המחנך עובר עם קבוצת תלמידי כיתה תהליך הנמשך שנים אחדות, שבמהלכו נושאים שונים נחקרים בצורה חיה ויצירתית, וגם מתועדים. בשלב השני, בבית הספר התיכון, הילדים חוקרים נושאים שונים בעזרתם ובתמיכתם של אנשי חינוך מצוות בית הספר בתחומי הידע השונים. מטרת התהליך החינוכי היא שהילד יתפתח כישות אינטלקטואלית, חברתית ואומנותית וילמד לפתח כישורים בתחומי האומנות, המדע והתחומים ההומניים (Petrash, 2010).

מעצם מהותו כחינוך אלטרנטיבי, נאבק חינוך ולדורף באמונות מושרשות וחזקות סביב השאלות כיצד צריך להתממש תהליך החינוך, וכיצד יש לארגן את בית הספר. מול אמונות אלה ניצבות תביעות להתחדשות ולשינויים ברוח הזמן. התהליך המתמיד של בחינה מחדש של אמונות והשקפות ויישומן בחיי בית הספר ותרבותו, הוא הכרח יומי-יומי (שם). האימפולס המקורי של חינוך ולדורף דורש חידוש מתמיד של הפדגוגיה. נפש הילדים משתנה ומתפתחת על רקע הזמן והמקום. המורים נקראים להעמיק ברעיונות של חינוך ולדורף, לפתח אותם בדרך חדשה ולמנף רעיונות פדגוגיים חדשים ומתחדשים. תהליך זה צריך להיות בהלימה עם הצרכים של הילדים, ההורים והקהילה הרחבה סביב בית הספר (גולדשמידט, 2010, פרק אחרון).

רודולף שטיינר ציין כי כל בית ספר ולדורף חדש צריך להיות מעין מראה של הקהילה שבתחומה הוא הוקם. כלומה, להבנתנו יש קשר חי, מתמיד ודיאלוגי, בין בית הספר ובין הסביבה החברתית והגאוגרפית שבה הוא נמצא (האן, 2017) כדי להיות בקשר עם רוח הזמן ועם הקהילה הרחבה בעת ובעונה אחת, יש ליצור תהליך מתמיד של התחדשות, מתוך הסכמה להיות בתהליך של שינוי מתמיד. דרישה זו זקוקה למבט-על חדש ורענן על נושאים כגון מנהיגות ופיתוח קהילתי.

בחינת תולדות צורת ניהול בתי ספר ולדורף, – איך הגענו לפה?

בתקופת ההכנה, לקראת הקמת בית הספר הראשון בשטוטגרט, ייחס שטיינר חשיבות רבה לעיקרון שכל מורה יהיה חופשי ואחראי לחלוטין בתחום הפדגוגי: "כולם חייבים להיות באחריות מלאה". למה התכוון שטיינר? להבנתנו, הוא התכוון שבתחום הפדגוגי, כל מורה הוא מנהיג הכיתה שלו, או של התחום המקצועי שאותו הוא מלמד (Steiner, 1991). השאלות הניהוליות והארגוניות הועלו מייד בשנה הראשונה לייסודו של בית הספר הראשון. בתום השנה הראשונה שטיינר הציע ניהול בידי אנשי מקצוע, אבל בפועל, הוא לקח על עצמו את ניהול בית הספר. בזאת הוא הניח למעשה את התשתית הארגונית של בית הספר. שטיינר הביע את דעותיו בצורה ברורה, אך גם ידע לשתף את המורים בתהליכי קבלת ההחלטות, הן בהבעת דעה אישית הן בשותפות בהחלטות עצמן (Hofrichter, 2002).

שבועיים לפני מותו (15 במרץ 1925), שלח שטיינר מכתב ממיטת חוליו לצוות המורים ("הקולגיום"³) בבית הספר בשטוטגרט. במכתב זה הוא מפנה את הצוות להתייעצות הדדית בנוגע לדרך ההמשך של בית הספר. הוא אינו מכתוב להם כיצד ינוהל בית הספר לאחר לכתו, אינו מציב לעצמו יורש, אפילו אינו מייצע או מכוון לגבי ההמשך. הוא גם אינו קובע "מעכשיו תחליטו ביחד". (Steiner, 1980)

המורים נאלצו להחליט בעצמם כיצד להמשיך, הם התייעצו ביניהם והחליטו שלא יהיה מחליף לשטיינר בניהול, במקום זאת, הסכימו על ניהול משותף. הרעיונות של שטיינר על אודות חינוך ולדורף ודרך ניהול בית הספר וארגונו יהפכו להיות המגדלור שיוביל את בית הספר. כך נולדה מסורת זו של ניהול משותף אשר נוכחת בבתי ספר רבים עד היום (Wember, 2013).

מכיוון שמצד אחד, המורה הוא "המנהל של הכיתה שלו" ומצד אחר, ההחלטות במסגרת של ניהול משותף מקבלות על ידי קהילת המורים בכללותה, נוצר מצב שעורר קשיים רבים בהנהגת בתי הספר ובפיתוחם במהלך השנים (שם).

3 הקולגיום – צוות בית הספר. לפעמים המילה מתייחסת למפגש השבועי של צוות בית הספר.

השינויים בניהול בתי הספר עם התפתחות אמפולס ולדורף

בבתי ספר ולדורף רבים נוצר מצב שבו אין מנהיגות ברורה ולפיכך האחריות האישית אינה ברורה. כמו כן אין מנהיגות ברורה שמאחריותה להוביל את בית הספר. יתרה מזאת, אין בעלות ברורה על בית הספר, מלבד הבעלות הכללית של המורים, ולעיתים של ההורים. יש קבוצות מורים שעובדות ביחד על משימות שונות, יש הנהלה המקבלת החלטות, לעיתים יש גוף המורכב ממורים ו/או הורים המפקח ומייעץ לבית הספר – מבנה מורכב, המכיל גופים ואנשים רבים המעורבים בקבלת החלטות ובנושאי הניהול. מצב זה מקשה על קבלת ההחלטות, ויכול להוביל למצב של נפרדות ונתק בין אנשים, וליצירת צורות התנהלות סמויות ולא פורמליות של מקצת המורים (האן, 2016).

חשוב להדגיש כי התחום הארגוני החל להתפתח במרחב האנתרופוסופי בכלל, ובבתי ספר ולדורף בפרט, רק בשנות החמישים של המאה הקודמת. עם התפתחותם של בתי ספר ולדורף במדינות אירופה וכניסתם למערכת החינוך הלאומית החלו תהליכים ארגוניים הקשורים לקהילות ולרשויות מסביב לבתי הספר, לסוגיות הקשורות לפיקוח ולדרישות שונות אחרות. תהליכים אלה הצריכו מומחיות ומקצועיות בניהול וביסוס עקרונות ארגוניים (שם, ראה גם: Wember, 2013). בשלב זה נוצרו מכוני ייעוץ תמיכה ארגוניים בארצות השונות העובדים בהשראה אנתרופוסופית, והחל בייעוץ ארגוני לבתי ספר ולדורף בהשראת האנתרופוסופיה. ה-NPI (Netherlands Pedagogical Institute) היה מכוון תומך מרכזי במנהיגות בתי ספר ולדורף, ובפיתוח ארגוני ברחבי העולם מאז שנת 1954.

מעניין לראות כי במרחב האנתרופוסופי התחום הארגוני צעיר הרבה יותר מהפדגוגיה החינוכית. זו הייתה מבוססת ומפותחת כבר בימיו של שטיינר, ואילו התחום הארגוני החל למעשה עשרות שנים אחרי מותו (Bekman, 2017).

מבט על בתי ספר ולדורף ברמה הארגונית-ניהולית כיום

כיום, רשת בתי ספר ולדורף מתפתחת ברחבי העולם. קיימים למעלה מ-1000 בתי ספר ולדורף בחמש היבשות (Woods, Ashley & Woods, 2005). בגרמניה לבדה קיימים 350 בתי ספר ולדורף. ארגון IMO (המכון להתפתחות האדם והארגון)⁵ עובד כיום עם בתי ספר בשבע מדינות: הולנד, פינלנד, איטליה, שוויץ, ישראל, ברזיל, רוסיה.

לארגון ניסיון רב בתמיכה בהתפתחות ארגונית של בתי ספר ולדורף. בעבודה עם ארגונים אפשר לפגוש כמה "שאלות איטיות" (slow questions), הכוונה במושג זה היא לשאלות שאין להן פתרונות מהירים או קלים ואנחנו "חיים את השאלות" לאורך זמן (Bekman, The Human Creation, 2013).

בין השאר מדובר על השאלות האלה:

1. כיצד לקשור את בית הספר באופן עמוק ומתמשך לבסיס הרעיוני ולאמפולס האנתרופוסופי של חינוך ולדורף?
2. כיצד לאפשר ניהול עצמי של בית ספר? כלומר: כיצד לאפשר הובלת בית הספר בידי אנשי חינוך מצוות בית הספר עצמו, בלא התערבות חיצונית.
3. כיצד לאפיין את האחריות והאוטונומיה של המחנך ולהגן עליהן?
4. כיצד להתמודד עם שאלות של כספים ותקציב בכלל, ובמיוחד בעת הפסדים וגירעונות?
5. כיצד ניתן לשלם שכר הוגן למחנכים?
6. כיצד למצוא מורים חדשים? כיצד להכשיר מורים שיהפכו למחנכי ולדורף? מהו תהליך החניכה הנכון לקראת ההוראה ותוך כדי הוראה?
7. מה תפקידם של ההורים בהנהגת בתי הספר?

אלה שאלות שאין להן תשובות מוגדרות. מדובר ב"שאלות התפתחות" הדורשות תהליכים מובנים בבתי הספר, וכן אפשרות לערב גם את ההורים עצמם, את הקהילה ובתי ספר אחרים, לפי הצורך. אי אפשר לענות על שאלות אלה מתוך "ידע" או "מודל", אם כי אפשר כמובן להיעזר בניסיון של אחרים כמקור להשראה. כל בית ספר צריך להתמודד עם השאלות הללו ולמצוא את הדרך המתאימה לו, כדי לדעת מהם הצעדים הבאים שעליו לנקוט (האן, 2016).

4 NPI – מכון מחקר וייעוץ ארגוני מיסודו של ברנרד ליווכוד, הוקם בשנת 1954.

5 ארגון וקהילה בין-לאומיים של יועצים ארגוניים שייסד פרופ' אדריאן בקמן בשנת 2004 ומרכזו בהולנד.

אנחנו, כותבי המאמר, מזהים אתגרים החוזרים ומתגלים ברחבי העולם. ניהול בית הספר הוא עניין מורכב ביותר. אנרגיה של מורים, הורים, מפקחים, מלווים נשחקת והולכת לאיבוד בקלות. עימותים מתעוררים בתוך הצוות, מול ההורים ולעיתים מול הרשויות – אלו מגיעים לפעמים עד לבית המשפט. לעיתים מתגלים מתחים בין מורים ותיקים ובעלי ניסיון ובין מורים מהדרור החדש המביאים עקרונות ואימפולסים חדשים (שם).

לחץ, שחיקה ותחושת הישרדות הן תחושות אופייניות בצוותי המורים. נוסף על כך אנו מזהים נטייה (בכל העולם) של המורים להיעדר ימים רבים מבית הספר מפאת מחלה, וכן להיעדר מפגישות שונות. אנו מזהים פער גדול בין עבודתם רבת ההשקעה של המורים עם תלמידיהם בכיתה לבין הפעילות המתישה וגוזלת האנרגיה בפגישות המורים אחר הצהריים. בתי הספר מחפשים עזרה בנושאים אלה, דרוש עיצוב תהליכים מיוחדים כדי ליצור את השינויים הנדרשים בתחומים אלה (שם, ראה גם: Bekman, 2010; Wember, 2013).

אחריות, מנהיגות וניהול

הניסיון של יועצי IMO מלמד כי בבתי ספר ולדורף מצליחים, מתקיימת מנהיגות טובה. "מנהיגות" היא מושג שאינו מובן מאליו בבתי ספר אלה, לפעמים המושג אינו מוכר ואינו מוזכר כלל. מנהיגות יכולה להיות גוף של כמה אנשים, למשל שלושה אנשים, שנשארים בתפקיד זה לאורך זמן, כאשר הם מובילים תהליכים שונים באמצעות צוות המורים, ואם יש צורך גם באמצעות ההורים. אין זה גוף שמקבל החלטות בעצמו, אלא גוף שתפקידו להוביל תהליכים. מנהיגות טובה יכולה וצריכה להיות קשורה לאנשים שיש להם את היכולות למלא תפקיד מנהיגותי זה והם מקובלים בקהילה (Bekman, 2010). אנו מזהים אתגר בבתי הספר ולדורף רבים הקשור בתפיסה מוטעית (לדעתנו) של מושג המנהיגות. בבתי ספר אלו קיים גרעין שמתנגד לרעיון זה של מנהיגות, מתוך הנחה מוטעית שאת בית הספר יש לנהל "ביחד", כלומר שמפגשי הצוות של כל בית הספר המתקיימים מדי שבוע, היא היא המסגרת הניהולית, ושם יש לקבל החלטות. מתוך התבוננות בבתי הספר עולה השאלה: כיצד ניתן לשלב במסגרת ניהול משותף את העיקרון של הטלת האחריות. כלומר, לפעול כך שגם בבית ספר גדול, כל איש צוות, הלוקח עליו אחריות בנושא מסוים, ייקח עליו את האחריות במלואה, עד להשלמת המשימה.

התמונה הנפוצה המתגלה לנו היא שכאשר החלטות מתקבלות בשיתוף, האחריות האישית מצומצמת. אפשר לכנות תופעה זו "הדיפוזיה של האחריות" (שם), זוהי חולשה מרכזית בגישה של ניהול קולקטיבי של בית הספר. לחולשה זו ביטויים רבים: חוסר אפקטיביות, תהליכים ארוכים ומתישים והחלטות אשר אינן מיטביות לבית הספר. המורים מתלוננים על מאמץ גדול ולא סביר שתובעת נוכחותם בשיבות, בזכו כוחות, ופגיעה בעבודתם הפדגוגית. משמעות חשובה יש לתלונות על כך ששאלות רגישות אינן נדונות אלא נעקפות ו"ממוסמות" (Wember, 2013). אידיאל הניהול המשותף חשוב ויש לו מקורות בהיסטוריה של חינוך ולדורף, על כן חשוב לבחון כיצד ניתן ליישם אותו בצורה אחרת, שתאפשר למשתתפים לקחת אחריות משמעותית.

מנהיגות אופקית

המושג "מנהיגות אופקית" פותח בידי אדריאן בקמן (Adrian Bekman) מייסד ארגון IMO. ניתן לראות כל ארגון כאופקי ואנכי. את הממד האנכי מאפיינים המושגים: ניהול, הגדרות, כמויות, מבנים, נהלים, מטרות ויעדים. הממד האופקי לעומתו עוסק בדיאלוג שבין החברים, בביורפיה שלהם ושל הארגון, בתהליכים חוצי ארגון וכן באימפולס של הארגון.

מנהיגות היא תכונה אנושית שקיימת כפוטנציאל בכל אדם ונרצה לפתח אותה אצל כולם, כלומר ארגון של מורים, שבו כל מורה בעיקרון הוא גם מנהיג. ארבעת איכויות המנהיגות הן: השראה, חניכה, עיצוב והובלת תהליכים והתערבות מונעת, כאשר זה דרוש (Bekman, 2010).

מנהיגות כפי שהיא מתוארת כאן משתלבת היטב בגישה של התנהגות אורחית ארגונית, במיוחד בכל הנוגע לשיתוף חברי הצוות בקבלת החלטות, באופן המאפשר להם לגלות אחריות ומנהיגות (ויגודה, 1996)

דוגמא לניהול במנהיגות אופקית הוא ארגון IMO עצמו, שהוא גם קהילה במבנה רשת. ב-IMO חברות שבע מדינות, בכל מדינה יש קהילה קטנה של IMO שיש לה leader⁶. אדם זה אינו מנהל את החברים במדינה שלו, אלא דואג שתקיים שם פעילות נכונה מול לקוחות, תהליכי השתלמות וכולי. הגוף שמכיל את שבעת ה-leaders נקרא board. גם לגוף זה יש leader וגם הוא לא מנהל אף אחד אלא דואג שה-board יתנהל, ייפגש, יהיה לו סדר יום וכולי. הפעילות של IMO מתקיימת בניהול מבוזר דרך שיטת המנדטים. הארגון-קהילה כולו נפגש פעם בשנה למשך שבוע של חקירה ופיתוח משותף של האימפולס, וכן מתקיימים כנסים עם אנשי IMO ולקוחות IMO, כך שלא רק חברי IMO הם רשת אלא גם לקוחות IMO פועלים במבנה רשת.

תפקיד המנהל בבתי ספר ולדורף

תפקיד המנהל בבתי ספר ולדורף נמצא בתהליך של שינוי. לפני זמן לא רב ניהול היה מושג שלילי. בבתי ספר רבים נאמר "לא צריך מנהל, זה לא אנתרופוסופי, זה היררכי, ניהול זה משהו שעושים בהפסקות על השביל, כשיש זמן...". ואפשר לשמוע מנהלים המציגים עצמם כך: "שלום, שמי... אני המנהל, ואני מתנצל שאני המנהל...". בתי הספר היו מבקשים מאחד המורים שיתנדב ויהיה "מנהל חוץ" ותפקידו יהיה לייצג את בית הספר ולמלא את תפקיד המנהל כלפי "העולם החיצון". לעיתים מהות התפקיד הייתה למנוע מהעולם החיצון להפריע לתהליכים השונים המתקיימים בבית הספר (Bekman, 2014).

כיום מאפיינים אלו נמצאים בשינוי ואפשר לומר כך:

1. כל בית ספר צריך מנהל. תפקיד המנהל הוא מרכזי בארגון ורכיב הכרחי בציר "האנכי" של הארגון. יש דרכים שונות לאפיין ולהגדיר תפקיד זה.
 2. ניהול הוא מקצוע לכל דבר.
 3. ניהול הוא תפקיד שדורש התאמה, כישורים, הכשרה וליווי.
- אנחנו רואים את המנהל כמנהיג, אשר מתפקידו לפעול תחת לחצים שונים, ובו בזמן, לאפשר למערכת לפעול, להכשיר, להדריך ולהעריך אנשים שונים בארגון. המנהל עובד בציר ההיררכי-אנכי אל מול משימות ויעדים, ובציר אופקי – כמנהיג צוות וארגון. מנהל בית הספר נמצא בצומת בין ארבעת רכיבי הארגון: 1. הלקוחות - ההורים והילדים. 2. הספקים – הגופים השונים התומכים בצורות שונות בקיום בית הספר. 3. הבעלים – מדינה, עמותה וכולי. 4. צוות המורים. המנהל מאזן בין ארבעה רכיבים אלה ודואג שכולם יזכו להכרה ולפיתוח המתאימים למהותם ולתפקידם (שם).

מנהיגות משותפת

אנו, כותבי המאמר, רואים בניהול בית הספר "ביחד", בשותפות, שאיפה ראויה. אך עם זאת המשמעות של "יחד" אינה ברורה. אחד האפיונים המסולפים של ניהול "ביחד" הוא שכל אחד יכול כביכול לומר בכל זמן כל דבר על כל נושא, בלי לכבד את עמיתו ובלי לתמוך בהם.

קיימת הנחה מסורתית של מורי ולדורף לפיה סוג זה של ניהול משותף הוא "ניהול עתידי", כלומר זוהי צורת ניהול שתהיה נפוצה בעתיד, ולכן היא מצדיקה את "הסבל" הכרוך בה, קרי, הדיונים הארוכים ותהליכי קבלת ההחלטות המתישים, אשר לרוב אינן מביאים לתוצאות. למעשה לדעתנו צורת ניהול זו אינה קשורה דווקא בעתיד. צורת הניהול האופטימלית היא זו המאופיינת במנהיגות ואחריות אישית, גם כאן ועכשיו (האן, 2016).

אנחנו מזהים בבתי הספר חשש עקבי מכך שאדם, שמפקדים בידי הנהגה, סמכות ואחריות, במשך הזמן, עשוי לנצל לרעה את הכוח שברשותו. חשש זה מוליד מערכות בקרה גלויות שמסרבלות את המערכת. יתר על כן, חשש זה מביא למנהיגות לא פורמלית סמויה, מעין מחנה בעל אופי אופוזיציוני. אנו ממליצים שלא לעבוד כאשר חשש זה קיים, אלא לדון בו בגלוי ולעבד אותו כראוי (שם)

בתי ספר ולדורף רבים עובדים על פי שיטת המנדטים. משמעות הדבר היא שיחידים או צוותים קטנים יכולים לקבל

6 המילה «מנהיג» בעברית אינה מתאימה במקרה זה.

אוטונומיה בתחום מסוים ולבצע בו עבודה. העבודה במנדטים משלבת אוטונומיה של בעלי המנדט עם אחריות משותפת של מובילי הארגון (האן, 2009).

הייחודיות של עבודת המנדטים והחדשנות שבה היא לאפשר אחריות, אוטונומיה, ניהול וביצוע של פעילות בבית הספר; מלבד זאת, היא מאפשרת המשכיות של אחריות ההנהלה על כלל הפעילות בבית הספר, בקרה על הפעילות במנדט ותמיכה בו. השילוב בין אוטונומיה וקולגיאיות מאפשר התפתחות אישית של כל העוסקים במנדטים ביחד עם קידום מטרת הארגון (Schefer & Voors, 1986).

צוות המורים כזכור הוא הפורום של בית הספר, הנפגש אחת לשבוע. אחד הקשיים שנוצרים בעבודת מנדטים הוא התנגדות לאוטונומיה של המנדטים ודרישה להעביר את הכוח וההחלטות לשיבות צוות המורים. מצב כזה זה מוביל לחוויות מתסכלות וחוסר אמון, שכן מצד אחד נפגעות האוטונומיה, האחריות והסמכות של בעלי המנדטים, ומצד אחר, צוות המורים עצמו הוא גוף שיכול לרוץ, אבל אינו מתאים לקבלת החלטות. אפשר להביא שאלות, דיווחים והצעות לצוות המורים ולקבל הערות והארות ולקחת אותם בחשבון, מבלי ליפול לבור של קבלת ההחלטות (שם).
לדעתנו, בניהול משותף מעוצב קיימים שיתופיות, שיטוח ומעגליות. אנחנו מחפשים את המצב שבו מתבצע ניהול איכותי ומקצועי, היינו, כל הצוות שותף לאחריות ולנשיאה במטלות, ובה בעת גם נשמרים החופש והאוטונומיה של בעלי המנדטים.

שלבים של פיתוח וצמיחה של בתי ספר

אנו מזהים שלבים בסיסיים בהתפתחות בית הספר, על בסיס מודל ההתפתחות הארגונית שפיתחו ליוויד וועמיתיו בארגון ה-NPI (Lievegoed, 1969). ליוויד היה מייסד התחום החברתי סוציאלי באנתרופוסופיה. ארגון NPI הוא, כאמור, גוף למחקר ולייעוץ ארגוני והיווה את בסיס הידע המרכזי בתחום הייעוץ הארגוני בהשראה אנתרופוסופית במשך עשרות שנים.

להבנתנו, חקירה והבנה של בתי הספר ולדורף מנקודת המבט של מודלים לצמיחת ארגונים מאפשרות הבנה, וגם מנוף לשינוי בתחום הניהול והמנהיגות. ליוויד פיתח מודל להתפתחות האדם, ובמקביל פיתח מודל להתפתחות הארגון (שם). הוא מתאר שלושה שלבים של התפתחות ארגונית:

השלב הראשון במודל ההתפתחות הוא "השלב החלוצי". המייסד והקבוצה שאיתו מספקים מענה לצורך שעולה, לדוגמה, הורים שיש להם צורך במסגרת חינוכית אלטרנטיבית. בשלב החלוצי יש הרבה צמיחה והרבה אלתור. הקבוצה הראשונית שתומכת בהקמה היא לרוב מסורה מאוד ומחויבת בהתנהלות שלה (שם).

המעבר לשלב השני מתרחש לרוב על רקע משבר. הארגון נדרש לפתח מבנה ארגוני מסודר, תהליכים ונהלים, לפתח מומחיות ומקצועיות ולקבע סטנדרטים. בשלב זה נוצרת הבחנה בין פעילות שאופייה ניהולי, ובין פעילות שאופייה יותר ביצועי. תשומת הלב מופנית פנימה לנושאים השונים שיש לטפל בהם ולפתח בתוך הארגון. שלב זה נקרא "שלב הבידול" או "שלב ההבחנה" (שם).

גם השלב השלישי מתעורר מתוך משבר. במהלך השלב השני האדם לעיתים הולך לאיבוד בתוך הצמיחה הארגונית. בשלב השלישי האדם חוזר למרכז, הלקוח ומתן שירות לקהילה הרחבה הופכים למוקד העשייה. מלבד הצד הניהולי והמבני (הצד האנכי של הארגון), הארגון מקבל גם אפיונים אופקיים: תהליכים קהילתיים, דיאלוג, הקשר עם ההורים מתחדש והארגון כולו הופך להיות הוליסטי. המנהיגות האישית ותהליכים מנהיגותיים גורמים לארגון לשפר את עבודתו. שלב זה נקרא "שלב האינטגרציה" (האן, 2014).

השלב השלישי מתאפיין גם בהתעוררות בתוך צוות המורים, קשרים נעשים חמים יותר, לרבות הקשרים שבין המחנכים למורי המקצוע שאולי נדחקו הצידה עד עכשיו. כיום, בשנת 2019, בתי הספר הוותיקים בישראל עושים את דרכם, לא תמיד בקלות, מהשלב השני לשלישי.

להערכתנו ניתן להסיק שיש שינוי אוריינטציה בכל הנוגע לדרך ההתארגנות. בעבר הדגש בעיקרי היה על המבנה האנכי – ההיררכיה והפונקציונליות. בעתיד זה יהיה יותר הממד האופקי – תהליכי העבודה, שיתוף הפעולה וההתפתחות של הארגון כולו כארגון חי.

- כותבי המאמר מזהים שני אתגרים המעכבים את המעברים בין השלבים:
1. בתי ספר רבים, גם שנים רבות לאחר הקמתם, עדיין מנוהלים בגישה "ספונטנית" שאין בה תהליכים מובנים. המורים נוהגים לומר "אנחנו עדיין בהקמה", או "אנחנו בהישרדות". למעשה בתי הספר צריכים להיות עמוק בשלב השני, אך הם מתנהלים כאילו היו בשלב ראשון.
 2. יש הפרדה מאוד ברורה בין התמודדות עם העולם החיצוני לבין התמודדות עם האתגרים הפנימיים של בית הספר. "מנהל חוץ" אחראי על היחסים עם העולם החיצון, ותפקידו לוודא שמדיניות הרשויות הפורמליות החיצוניות לא תפריע לפעילות הפנימית של בית הספר. ההבחנה והבידול הזה שאולי שירתו את בית הספר במעבר לשלב השני, מעכבים אותו במעבר לשלב השלישי, הדורש חיבור חי עם הקהילה, היישוב והרשויות בחברה הרחבה שסביבו. העיכוב במעבר לשלב שלישי מתבטא, למשל, ביחס נוקשה להורים ושימור מבנים היררכיים. השימוש במודל זה יעיל מאוד בזיהוי גורמים שמניעים קדימה, לעומת אלה המעכבים את בית הספר.

קבלת החלטות בבתי ספר ולדורף

קבלת החלטות הוא תחום שבו ניהול ומנהיגות יכולים לבוא לידי ביטוי בצורה מרבית ולהשפיע באופן משמעותי על הארגון.

בבתי ספר ולדורף רבים ניהול משותף משמעו קבלת החלטות דרך קונצנזוס, היינו, החלטה פה אחד. הקושי מתעורר כאשר אין הסכמה. בעבר, ובבתי ספר רבים כיום, עדיין פועלים על פי עקרון הקונצנזוס. בהליך זה יש לדון ולהתווכח ככל הנדרש עד למציאת פתרון שאיתו כולם יכולים לחיות פחות או יותר.

תחום ההחלטות קשור מאוד לפרק הקודם שדן בשלבים הארגוניים, שכן בשלב הראשון ההחלטות מאופיינות בספונטניות, השלב השני מזמין תהליכים מובנים ואחראיים המביאים בחשבון שיקול דעת והשלכות, ואילו השלב השלישי מאופיין בתהליכים רחבי הקף המערבים בצורה נכונה את החלקים השונים של הארגון. אנחנו עובדים בגישה של "דיאלוג מנהיגותי". ההחלטות מתקבלות על ידי אנשים בודדים, על ידי קבוצות וצוותים ועל ידי הגופים של הארגון. קיימת הבחנה בין החלטות של יחידים בתחומי האחריות שלהם ובין החלטות המערבות קהלים גדולים. כדי לתאם בין סוגים שונים של החלטות, יש צורך בגוף מנהיגותי המכוון את התהליכים שמאפשרים תיאום זה. אנחנו ממליצים במיוחד על דרך קבלת החלטות שנקראת "תהליך ספירלי", בהחלטה כזו יחיד או צוות מובילים תהליך רחב המערב בצורה יעילה ועניינית את הקהלים הנכונים ומוצא את הפורום הנכון לקבלת ההחלטה (Bekman, 2010).

קבלת החלטות נכונה בתהליך ספירלי

קבלת החלטות הוא תחום בולט בחשיבותו, הן בגלל ההשפעה שלו על בית הספר הן בפוטנציאל שלו לשמש כר להתפתחות אישית וארגונית, ולצערנו הן בשל התסכול והשחיקה שהוא עלול לגרום.

נזכיר כאן שני סוגים של החלטות ונמקד את הזרקור בשני שבהם:

סוג ראשון: החלטת מנדט. ההחלטה היא בתחום אחריות של אדם (או צוות קטן), ובו יש לאדם או לצוות אוטונומיה לקבל החלטה. העיקרון הוא ביזור של הניהול לתחומים שונים. בעל המנדט מנהל את התחום שלו וגם מקבל החלטות (האן, 2009).

גישת המנדטים מחליפה שתי גישות אחרות:

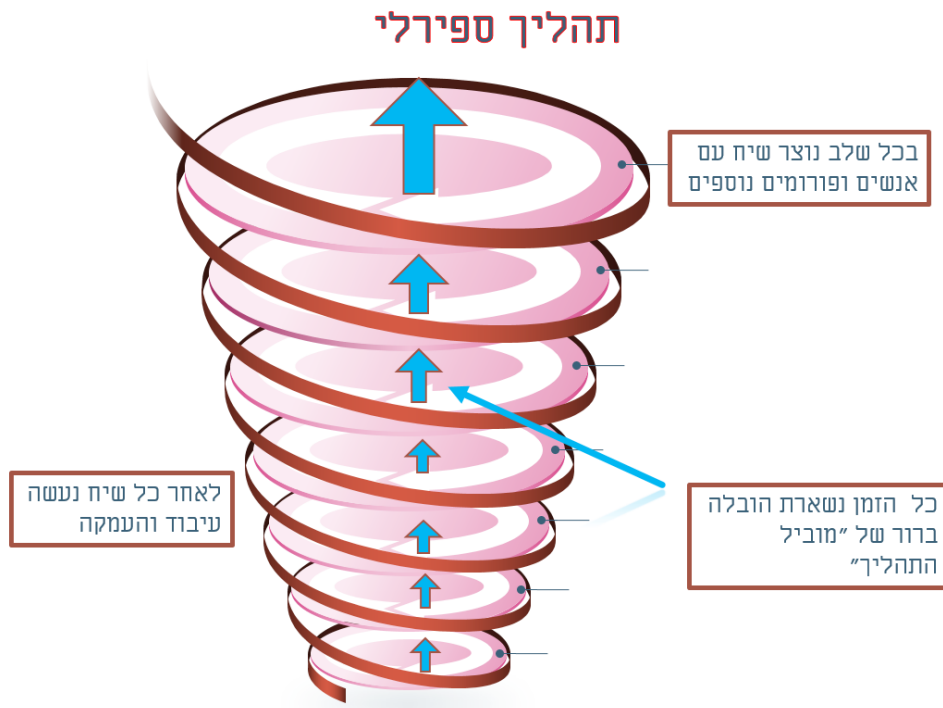
על פי גישה אחת יש מנהל יחיד והוא מחליט הכול לבד. על פי גישה אחרת, הפוכה, מחליטים על הכול ביחד (כאשר "ביחד" יכול להיות כל מספר).

סוג שני: תהליך ספירלי (spiral process). כאשר הנושא שדורש טיפול הוא חוצה-ארגון, כלומר אינו שייך בצורה מובהקת לתחום מסוים. כאן מתאים להשתמש בתהליך ספירלי. זהו "האח התאום" של העבודה במנדטים. בתהליך זה נרצה להזמין מספר רב של אנשים להיות מעורבים, אפילו קהילה שלמה, כך שיתאפשרו מעורבות וחופש ביטוי. תהליך כזה יביא גם להסכמה רחבה בנוגע לתוצאותיו (Bekman, 2013).

בתהליך ספירלי אדם אחד לוקח על עצמו להוביל תהליך שיעסוק בנושא מסוים והוא נקרא: "מוביל התהליך" (process owner). אדם זה מקבל את המנדט על הובלת התהליך. את ההחלטה על קיום התהליך בנושא המסוים מקבל המנהל או הנהלת החברה (שם).

מוביל התהליך מעמיק בנושא, מביין אותו, מזהה מי קשור אליו, על מי הוא ישפיע וכולי, ואז מעצב את התהליך הספירלי. העיצוב כולל את המפגשים שיש לזמן ובאיזה סדר, כדי להביא את התהליך למקום נכון, הכולל גם איסוף מידע, שיקולים וקבלת החלטות (אם יש צורך). העיצוב נמשך גם תוך כדי התהליך, לפי ההתפתחויות (שם, שם). מוביל התהליך אינו עובד בחלל ריק, הוא מציג את התהליך לפני מקבל החלטה, למשל הנהלת החברה, מקבל אישור לתהליך, והעיקר, מקבל "טיפים", עצות שיאפשרו לתהליך להיות מיטבי. במעמד זה הוא מקבל את ברכת חברי ההנהלה לתהליך ורותם אליו את תמיכתם. בסך הכול מדובר על תהליך באורך של שבועות עד חודשים ספורים. לא יומיים, וגם לא שנתיים.

מוביל התהליך מביא את התהליך, בסופו של דבר, לסיום נאות, אשר אופיו לרוב אינו ידוע מלכתחילה. ייתכן שיהיה מפגש רחב של כל הארגון עם לקוחות, או לחלופין – תתקבל החלטה משמעותית בפורום מצומצם (שם).



כאמור, להנהלה יש אפשרות, בנקודות הבקרה, להעיר ולכוון את התהליך, באמצעות טיפים, ובמקרה קיצוני גם לעצור אותו. חשוב לציין כי אין מדובר רק על טכניקה אלא על העקרונות שעומדים מאחורי דרך זו (Bekman, 2014): הובלה ברורה – אדם מסוים מוביל את התהליך לצעד הבא שלו, מתחילתו ועד סופו. עיצוב התהליך – זוהי אומנות בפני עצמה: עם מי לדבר, כיצד לדבר, באיזה סדר, לאן להוליך בכל פעם את התהליך. העיצוב ספציפי לכל שלב בתהליך. רגישות חברתית – יצירת אווירה שבה המשתתפים יהיו פתוחים וערים למחשבות, לרגשות ולרצונות של כל החברים לתהליך.

אקטיביות של כל המשתתפים – מתבטאת בהקצאת זמן אחידה לדיבור בקבוצה. זה יכול להיעשות דרך צורות שיחה מובנות.⁷ המטרה היא למנוע מצב, במיוחד בדיון מעגלי, שבו אנשים מסוימים ישלטו על השיחה, ויורידו כך את רמת התבונה והשיתופיות (שם).

7 ראה בתרגילי היסוד של IMO בספר inside the change

תהליך משתף – גיוון של דעות, אנשים, תפקידים, פורומים. תהליך קצוב ויעיל – עיצוב נכון מוודא שהתהליך יהיה יעיל מבחינת ניצול הזמן של המשתתפים ויבטיח שמשך התהליך כולו, מראשיתו ועד סופו, יהיה סביר, בלי "מריחה".

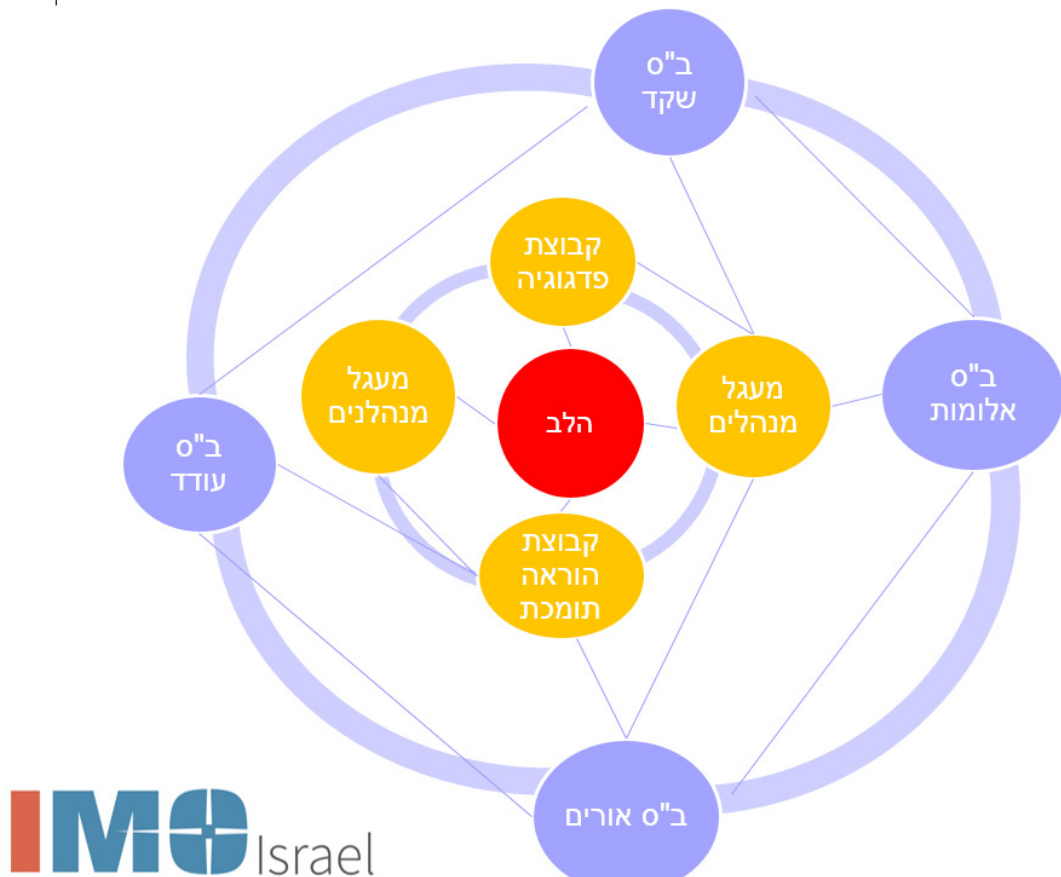
מעניין לציין כי התהליך הספירלי קרוב ברוחו לצורת החלטה המסתייעת באינטליגנציה השיתופית (CI-Collective Intelligence). גם שם צורת העבודה היא חקירה משותפת, דיאלוג והתלבטות, בירור הנחות והבנת משמעויות של הצעות שונות לפתרונות. תהליכים כאלה עוקפים התקבועיות רעיוניות או בין-אישיות.

בשיח בתהליך ספירלי לא נדרשת קבלת החלטות בכל שלב, אלא כל אדם מבטא את עצמו בצורה מיטבית, בדיבור ובהקשבה, ולא נלחם על דעתו. זוהי דרך חדשנית, יעילה ומעמיקה לניהול תהליך של גיבוש דעה, חקירה וקבלת החלטות, שאינה כפופה למבנים ארגוניים (שם).

דוגמא לשימוש בתהליכים כאלה: בין השנים 2016 ו-2019, בוצע תהליך של IMO עם הפורום הארצי של חינוך ולדורף בישראל. התהליך לא התרחש על רקע משבר, אלא עקב חוסר התאמה בין הצורה הארגונית הקיימת לבין צרכי ההווה והעתיד.

זוהו שישה נושאים (ביניהם הכשרות ולדורף בישראל וניהול בבתי ספר ולדורף בישראל) ובכל אחד מהם יושם תהליך ספירלי.

מתוך שישה תהליכים ספירליים אלה נוצרו הבנות שאפשרו שינוי משמעותי בפורום ונוצר מבנה חדש המבוסס על מבנה רשתי (מארג). בשרטוט אפשר לראות בתי ספר (שהם חלק מרשת של מעל 30 בתי ספר) ומעגלי קבוצות שהתכנסו על בסיס מקצועי. חלק משמעותי במבנה קשור במפגשים וכנסים ריתמיים. יש כאן מבנים חדשים המשלבים מרחב (קשרים) וזמן (ריתמוס).



יחסי צוות

ראינו כי בבתי ספר ולדורף יש חתירה לסביבה קולגיאלית, חמה ומשתפת בקרב המורים. כמו כן זיהינו סובלנות רבה כלפי ביצועיו של כל אדם ויכולת הכלה. הסכנה באווירה זו היא שבמקרה קיצוני היא יכולה להוביל למצב שבו מורה עשוי להתנהג בצורה שאינה ראויה, מבלי שחבריו לצוות יגיבו כדי להסב את תשומת ליבו לדרך התנהגותו. זיהינו שהגישה של צוותי מורים רבים היא להעדיף יחסים אישיים חמים וקשר אישי על מתן משוב אמיתי ולעיתים קשה לחבריהם המורים (יצחק פרידמן, 2005).

זיהינו כי בבתי הספר ולדורף יש קושי להתייחס לאיכות ההוראה של המורים, הן בבחינת בקרה הן בבחינת תמיכה. נוסף על כך קיימת ציפייה שכל מורה יעשה הרבה מעל לממוצע. המשכורות לפעמים דלות. מצב זה עשוי להוביל לשחיקה, תסכול והימנעות מלקיחת אחריות נוספת.

בבתי הספר מתקיים מפגש שבועי של כל צוות המורים (הקולגיום). לעיתים נקבע מפגש, בצורה מעגלית, המתאפיין בתהליך איטי של התמודדות עם הסוגיות שעל סדר היום. יש מורים שמדברים הרבה מאוה, אחדים אינם אומרים דבר. המטרות של מפגש זה לא תמיד ברורות וגם כאשר הן ברורות, האופן שבו הוא מתקיים לא תמיד משרת מטרות אלה. שימוש בצורות מפגש שונות עשוי לעזור לשבור את ההרגלים המקובעים.

מפגש מורים שעובד היטב, מאופיין בתהליכים שבהם בכל מפגש חוזרת ומתבטאת תמיכה קולגיאלית. כיום מבחינים בעיקר בתמיכה שאופייה אנכי: המנהל, המלווים ובעלי תפקידים תומכים בשאר המורים. אנחנו מציעים תמיכה אופקית, קולגיאלית, שבה המורים כולם עוזרים זה לזה, חונכים ונחנכים. קשר עם העולם

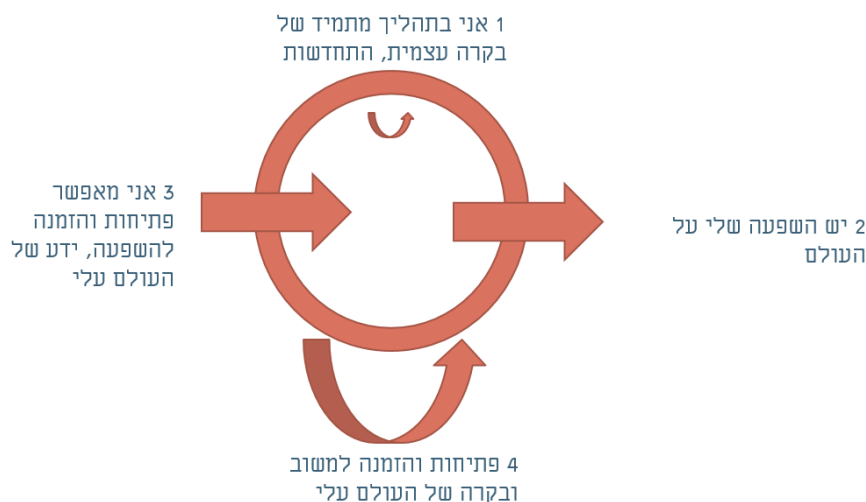
העלינו לעיל את חשיבות הקשר של בית הספר עם העולם. בשרטוט מופיע מודל ובו ארבעה היבטים של קשר, השפעה ובקרה. הרעיון בבסיס מודל הוא התפתחות משולבת של התחדשות וידיעה עצמית. ההנחה היא כי כל מצב בריא בנוי מארבע תנועות:

- א. אני' בודק את עצמי, מחפש בעצמי התחדשות מתמדת מתוך הידיעה העצמית שלי.
- ב. אני משפיע על העולם. אני חי רק בסביבה המוכרת שלי ועוסק במי שבא אליי, אלא רואה גם בהשפעה על העולם ("תיקון עולם") מטרה.
- ג. אני מזמין את "העולם החיצון" להשפיע עליי. כמובן שאני שומר לעצמי את הזכות לברור ולשמור על מרכז פנימי, אך אני הורף ודוחף מעליי את השפעת העולם.
- ד. אני פתוח וגם מזמין ביקורת (בקרה) מעמיקה ומשמעותית עליי ועל התנהגותי.

מודל לבדיקת התפתחות בקשר עם העולם שסביבי

בשרטוט: המעגל=אני

ועוד ארבע תנועות של יחסי גומלין



סיכום לקראת העתיד

לאור האמור לעיל המלצתנו היא להימנע מהתנהלות זו:

- בית הספר הוא מערכת סגורה, יש הפרדה ברורה בין "הפנים" ל"חוץ", והיא אינה פתוחה לקשר חי עם החוץ.
- יחס שלילי והתנגדות מתמדת של בית הספר לדרישות הרשויות.
- מערכת יחסים בעייתית בין הצוות להורים המבוססת על חשד הדדי: המורים והנהלה רואים את ההורים כמטרידים, בעלי דרישות יתר, ביקורתיים וכן הלאה. ההורים מצידם אינם נותנים אמון במורים.
- ניהול פיננסי לקוי ותחושת חוסר ביטחון קיומי באשר להמשכיות בית הספר.
- היעדר תהליכים העוסקים בצורה עניינית ומקצועית בשאלות של המחנכים שיש להם ספקות בנוגע לדרכי הוראתם. אין טיפול ברור בסכסוכים שלמעשה נותרים בלא פתרון.
- אנו מאפיינים את הגורמים הבאים כתומכים באווירה ובניהול של בתי ספר ולדורף, וממליצים לפתח:
 - קשר עם העולם: עידוד גישה פתוחה כלפי הרשויות. גישה המבוססת על הקשבה פתוחה וחיפוש אחר שיתוף פעולה, ואין בה התרפסות וקבלת תכתיבים. בית הספר מנסה להשפיע על מערכת החינוך הכללית מזה, ולהיות פתוח להשפעותיה ולחדשנות פדגוגית כללית מחוץ לוולדורף מזה (ראה שרטוט מודל קשר עם העולם).
 - קהילה: קשר חם ומתמשך עם הקהילה המקומית, ערנות למקום שבו בית הספר נמצא: שכנים, בתי ספר סמוכים, שכונה, קהילה וכולי.
 - מנהיגות: לבית הספר יש הנהגה ברורה ומתמשכת, וכן תרבות של פיתוח יכולות מנהיגות אצל כולם. קבוצה קטנה מנהיגה, מדריכה ומובילה את התהליכים בבית הספר ודואגת שהנושאים שמעסיקים ומטרידים את הצוות וההורים יידונו בשיח המתאים. חברי קבוצה זו מובילים את תהליכי השינוי והחדשנות בבית הספר. באופן מעשי בית הספר מתנהל לפי שיטת המנרטים.
 - צוות המורים: המורים נמצאים בתהליך עקיב ומתמיד של התפתחות אישית וצמיחה. שיתוף מתמיד בין מורים על בסיס דיאלוגי, כלומר רצף של שיחות בין אנשים שונים באגפים שונים של בית הספר, בלא נתק ומידור.
 - חניכה הדדית: יש ליצור בבית הספר התכוונות לתהליכי חניכה, למידה קבועה ואמון הדדי; קיימת התפתחות עקיבה של חזון ושליחות בדרך המעוררת השראה לכל הצוות; יש פיתוח מתמיד של דימויים המובילים את בית הספר ("המגדלור של בית הספר").
 - רשת: יצירת רשת הכוללת את כל הגופים והאנשים המשפיעים על רווחת בית הספר.
 - הורים: מתקיים דיאלוג מתמיד בין הצוות החינוכי להורים.
 - אוטונומיה וחופש: קיימת אפשרות לסגנון הוראה אישי ואוטונומי בבית הספר ודחייה של אווירה אידיאולוגית ודוגמטית הקובעת בהחלטיות: "זאת הדרך היחידה שיש לנהוג בה."
- חינוך ולדורף במדינות מסוימות נמצא בסימן גדילה והתרחבות, במדינות אחרות – מספר בתי הספר יציב. בכל מקרה אסור להניח כמובן מאליו שגם בעתיד הורים ימשיכו לבחור בחינוך ולדורף כתור המסגרת המתאימה לילדיהם. זה נכון גם בישראל, כיום אחת המדינות שבהן חינוך ולדורף מתפתח בצורה מואצת ביותר.
- אנחנו רואים כי רעיונות מחינוך ולדורף וגישות מתקדמות אחרות מגיעות לחינוך הציבורי הכללי. ככל שהחינוך הציבורי יתקדם וישתפר, ההיתכנות של חינוך ולדורף וגישות אלטרנטיביות אחרות תהיה מוטלת יותר בספק. השאלה המתבקשת רחבה יותר: מה התפקיד של חינוך ולדורף בהובלת שינוי חברתי, בהשפעה על מערכת החינוך כולה ועל החברה בכלל.
- בפן הגלוי, חינוך ולדורף בישראל נמצא בפריחה, הן מבחינת כמות הילדים שלומדים במוסדות ולדורף הן בהרחבת ההשפעה על מערכת החינוך הכללית. בפן הסמוי, חינוך ולדורף נמצא על פרשת דרכים. יש אנשים, ולפעמים גם מוסדות, אשר חווים את פרשת הדרכים הזאת ואת החשיבה החדשה הנדרשת. אך רוב המוסדות, עסוקים ביום-יום, בהישרדות, ומתרכזים בהווה או בעתיד הקרוב.

על הכותבים:

רונן האן

יועץ ארגוני, יועץ ביוגרפי. בעל תואר ראשון בהנדסת חשמל (טכניון) ותואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך (סמינר הקיבוצים). עבד בהיי-טק בישראל כ-15 שנים. עסק בפיתוח אלגוריתמים, בניהול, בפיתוח, בניהול שירות ועוד. עוסק בייעוץ ארגוני מאז 1999, מוביל את IMO ישראל. עוסק בניהול והוראה בהכשרה לחינוך ולדורף "זומר" ברמת-גן. מעביר קורסים בביוגרפיה וייעוץ ארגוני במסגרות שונות. מרצה בתוכנית לתואר שני בייעוץ ארגוני במכללת אונו.

Ronen.hahn@gmail.com

פרופסור אדריאן בקמן

פרופסור אדריאן בקמן הוא המייסד של IMO – 'המכון להתפתחות האדם והארגון' שאותו הקים בשנת 2004. אדריאן בקמן למד סוציולוגיה והתמחה במנהל עסקים באוניברסיטת ארסמוס ברוטרדם. לאחר שירותו הצבאי עבד במשך שמונה שנים עבור המטה הבין-לאומי של חברת Shell. משנת 1978 ובמשך 27 שנים עבד אדריאן בקמן כחבר וכמוביל ב-NPI, 'המכון הלאומי לפיתוח ארגונים' שהקימו ברנרד ליוכוד ועמיתיו בשנת 1954. בשנת 1998 כתב את עבודת הדוקטורט שלו. הוא שימש במשך 12 שנים כמרצה ופרופסור מוביל באוניברסיטת שטדן ואוניברסיטת האנזה בהולנד. אדריאן בקמן כתב ספרים ומאמרים בנושאי מנהיגות, יזמות, התפתחות קהילות ועוד, וייעץ לארגונים שונים במדינות רבות בעולם.

ביבליוגרפיה

- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות - חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- האן, ר' (2014). שלבים בחיי בית ספר. אדם עולם, מרץ.
- האן, ר' (2009). עבודה במנדטים. אדם עולם, פברואר.
- האן, ר' וארוך, ע' (2016). להוביל לשינוי מתוך שאלה. אדם עולם, מרץ.
- האן, ר' (2016). הפרה הקדושה של הניהול המשותף. אדם עולם, נובמבר.
- האן, ר' (2016). ועד עמותה וצוות נושא: אתגרים וכיוונים לפתרונות בבית ספר ולדורף. אדם עולם. נובמבר.
- האן, ר' וארוך, ע' (2017). להתפתח בדרך שבתאי. אדם עולם, 54, מרץ.
- האן, ר' (2009). הקולגיום. אדם עולם. 49, אוגוסט, 2017.
- ויגודה, ע' (1999). התנהגות אזרחית טובה בארגון: איפיוניה של התנהגות וולונטרית בעבודה וגורמים המשפיעים עליה. מגמות, 535-561.
- פרידמן, י' ווקס, א' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות של מורות. מגמות, 699-728.
- שטיינר, ר' (1976). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.
- שטיינר, ר' (1997). ידע האדם כבסיס לחינוך. ירושלים: תלתן.
- שטיינר, ר' (1980). גוף, נפש, רוח. תל-אביב: מיכאל.

Bekman, A. (2010). *The Horizontal Leadership Book*. Akertverlag.

Bekman, A. (2014). *Inside the Change*. Alertverlag.

Bekman, A. (2015). *The Neglected Soul*. Alertverlag.

Bekman, A. (2017). *The Human Creation*. Alertverlag.

Bekman, A. (2017). *The Waldorf Movement: Past — Present — Future*. *IMO International*, June, 2017.

Hofrichter, H. (2002). *Waldorf: The Story behind the Name*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Lievegoed, B. (1969). *The Developing Organization*. Tavistock Publications.
- Molt, E. (1991). *Emil Molt and the Beginnings of the Waldorf School Movement*.
London: Floris Books.
- Petrash, J. (2010). *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. London: Floris Books.
- Schefer C. & Voors T. (1986) *Vision in Action*: Hawthorn press
- Steiner, R. (1980). *Rudolf Steiner in the Waldorf School - Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers*. New York: Anthroposophic press.
- Steiner, R. (1991). *Towards the Deepening of Waldorf Education*. Dornach: Pedagogical Section.
- Wember, V. (2013). *Sole Responsibility - How to Run a Waldorf School*. Tubingen: Startos books.
- Woods, P. Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Bristol:
University of West of England.

ניתן למצוא את מרבית המאמרים בעברית באתר IMO בחלק של ישראל:
[/https://www.het-imo.net/is](https://www.het-imo.net/is)

ניתן למצוא את מרבית המאמרים באנגלית באתר IMO בחלק הבין-לאומי:
[/https://www.het-imo.net/publications-2](https://www.het-imo.net/publications-2)