אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

ما الذي يحرّكك لإحداث التغيير؟
إستراتيجيّات فعّالة لإحداث التغيير في المدرسة

عن مايكل فولان| بتصرُّف: أدفاه ليفني ويافَه بنياه

الترجمة للعربية : جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

محرّكات تغيير فعّالة وأخرى أقلّ فاعليّة

مقدّمة

أداة لتشخيص ومسح محرّكاتك من أجل التغيير

بالاستناد إلى:
Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform (Seminar Series Paper, No. 204). Melbourne, Australia: The Centre for Strategic Education.
© All rights reserved to the author.

مقدّمة

عمليّة قيادة التغيير في المدرسة مركّبة ومتعدّدة الأبعاد- بدءًا من تحديد الحاجة، مرورًا باختيار الشركاء في تطبيق عمليّة التغيير، وصولاً إلى مَأْسَسة هذا التغيير، كي يصبح مستدامًا ومرسّخًا ترسيخًا جيّدًا في داخل الثقافة المدرسيّة.

أحد الأسئلة المركزيّة المهمّة في سياق قيادة عمليّة التغيير هو: ما الذي يحرّككم لإحداث التغيير؟ بكلمات أخرى: ما هي الإستراتيجيّات التي تمارسونها عند شروعكم في إحداث عمليّة التغيير؟ وهل هي (أي الإستراتيجيات) الأكثر فاعليّة لإحداث التغيير الناجح؟ الإستراتيجيّات التي تحرّك التغيير هي من يحدّد الدرجة التي يصبح فيها التغيير ناجعًا، ويحقّق نتائج ثابتة على امتداد الوقت.

في سبيل قيادة تغيير ناجع ومستدام، يُوصى التمحور حول "محرّكات التغيير" التالية:

- **بناء الكفاءة؛**
- **تطوير الجودة الجماعيّة؛**
- **البيداغوجيا؛**
- **المنظوماتيّة.**

ما هو محرّك التغيير؟

المصطلح "محرّك التغيير" موجّهٌ للاستراتيجية التي تشكّل قاعدة الممارسات والأنشطة التي تقترن بعمليّة التغيير. "المحرّكات" هي القوى التي تحرّك التغيير وتدفعه نحو النتائج المتوخّاة. محرّك التغيير الناجع يُفضي إلى تحقيق الأهداف العامّة والبيداغوجيّة لعمليّة التغيير.

محرّكات تغيير فعّالة وأخرى أقلّ فاعليّة

المحرّكات الأكثر انتشارًا في قيادة عمليّة التغيير هي: المساءَلة (Accountability)؛ الجودة الفرديّة؛ التكنولوجيا؛ التغيير المتقطّع والموضعيّ. هذه المحرّكات أقلّ فاعليّة وتأثيرًا من غيرها لأنّها تغيّر الهياكل (البُنى) والإجراءات دون أن تصيب الجوهر، ودون أن تُغيّر شيئًا في الثقافة المدرسيّة. ظاهريًّا، تبدو هذه المحرّكات مقْنعة، ويحظى معظمها بصيت طيّب وحقيقيّ، لا سيّما عند مواجهة المشاكل العاجلة والملحّة التي تتطلّب نتائج فوريّة. على الرغم من ذلك، غالبيّة هذه المحرّكات لا تؤدّي إلى إحداث تغيير جوهريّ.

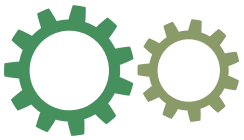
المحرّكات الأكثر فاعليّة في عمليّة التغيير هي: بناء القدرة؛ وتطوير الجودة الجماعيّة؛ والبيداغوجيا؛ والتغيير البنيويّ. تنبع فاعليّة هذه المحرّكات لكونها تعمل مباشرة على تغيير الثقافة المدرسيّة (القيم، والمعايير، وطرائق العمل، والعلاقات)، وهي توظّف قدرات وحوافز أعضاء الطاقم لصالح التغيير.

لا ينبغي إلغاء المحرّكات التي نعرضها هنا بأنّها أقلّ فاعليّة، وقد تكون فعّالة في مراحل مختلفة من التغيير، لكن التغيير الذي تحقّقه هذه المحرّكات بدون المحرّكات الأكثر فاعليّة سيكون جزئيًّا وذا تأثير قصير الأمد.

في البنود التالية، نعرض كلّ واحد من المحرّكات ونقارن بين المحرّك الفعّال والمحرّك ذي الفاعليّة الأقلّ.

المحرّكات الفعّالة

المحرّكات غير الفعّالة



المساءَلة مقابل بناء القدرة
(Accountability vs. Capacity Building)

من الأسئلة المركزيّة في قيادة عمليّة التغيير سؤال دافعيّة التغيير: ما الذي يدفع الطاقم المدرسيّ إلى الانخراط في عمليّة التغيير؟

المساءَلة ترتبط باستيفاء معايير خارجيّة، وتستخدم علامات امتحانات وتقييم للمعلّمين كمحرّكات تغيير أساسيّة. ثمّة فرضيّتان في قاعدة المساءَلة: أ. أنّ للمدرّسين قدرة مهنيّة على تنفيذ ما هو مطلوب خلال عمليّة التغيير؛ ب. أن المعايير والمعطيات المتعلّقة باستيفاء المعايير تخلق دافعيّة لتحسين النتائج.

المساءَلة وحدها غير كافية؛ فهي لا تشجّع على تطوير ثقافة الالتزام الداخليّ في صفوف المدرّسين- وهو التزام جدّ ضروريّ لتحريك التغيير العميق. علاوة على ذلك، إنّ المساءَلة التي تمارَس في مدرسة لا تتوافر فيها القدرات المهنيّة لدى الطاقم للتوصّل إلى النتائج المتوخّاة ليست فعّالة بتاتًا. نشدّد هنا أنّ المشكلة لا تتمثّل في وجود معايير ومسارات تقييم، بل في حقيقةٍ مُفادُها أنّ عمليّات التغيير الكثيرة تصبح هدفًا في حدّ ذاته بدل أن تشكّل الوسيلةَ والأداةَ.

في غياب محرّك بناء القدرات، لا تستطيع المساءَلة لوحدها تحقيق النتائج. ما يعنيه تطوير القدرات هو تطوير المدرّسين من الناحية المهنيّة، وتجنُّد الطاقم لصالح عمليّة التغيير، وخلق الدافعيّة الداخليّة والالتزام. استخدام بناء القدرات كمحرّك تغيير يُغيّر الديناميكيّة المحيطة بالمعايير وأدوات التقييم، ويُعيدها إلى وظيفتها الصحيحة لتَكون أدوات أو وسائل لفحص التغيير، لا إستراتيجيّات تخلق التغيير.

"القدرة" هي مزيج من المعرفة والخبرة والمهارة والكفاءات التي تنتجها وتطوّرها المدرسة على ضوء الأهداف التي رسمتها لنفسها، وتلك التي رسمها لها الجهاز. بناء القدرة يبتغي تحسين كفاءَة وقدرة المدرّسين على تطوير الكفاءات المطلوبة من الطلّاب في القرن الحادي والعشرين- كفاءات مهارات التفكير العليا. تحسين قدرة المعلّمين المهنيّة (الفرديّة والجماعيّة) يُفضي إلى تحسين جودة التعلُّم وإنجازات الطلّاب، ويرفع في الوقت ذاته من قيمة مهنة التدريس.

الجودة الفرديّة مقابل الجودة الجماعيّة
(Individual Quality vs. Group Quality)

عندما نناقش المحرّك السابق (أي بناء القدرات)، ثمّة سؤال يطرح نفسه: بناء قدرات مَن؟ وكيف نبنيها؟

الجودة الفرديّة تأخذ بعين الاعتبار مهنيّة المعلّم الفرد ومعارفه وكفاءاته. تتمحور إستراتيجيّة بناء القدرات الفرديّة في جودة التدريس والنزعة القياديّة لدى كلّ واحد من أفراد الطاقم على حِدَة. في المقابل، تقاس الجودة الجماعيّة بمفردات جودة الطاقم كفريق لا كتجميع لجودة الأفراد فيه.

تنعكس الجودة الجماعيّة في المدرسة -في ما تنعكس- في العلاقات المهنيّة القويّة بين الزملاء، وفي وجود المجتمعات المهنيّة الدارسة في المدرسة، وفي تعلُّم زملاء منظّم، وفي واقع يطّلع فيه المدرّسون على ما يفعله زملاؤهم ويشاركونهم في المعارف، وفي علاقات الثقة والتعاون بين المدرّسين وزملائهم، وبينهم وبين مديريهم، وفي لغة بيداغوجيّة مشتركة في التدريس والتعلُّم، وفي الإحساس بتوافر كفاءات عالية لدى الطاقم.

عمليّة التغيير تكون أقلّ فاعليّة إذا تمحورت في بناء قدرات المدرّسين الأفراد، أي في إستراتيجيّة فرديّة للتطوير المهنيّ. وتكون أكثر فاعليّة بكثير إذا تمحورت في تحويل الطاقم إلى مجتمع مهنيّ دارس، وبالتالي تعزّز الجودة البيداغوجيّة المهنيّة للطاقم برمّته.

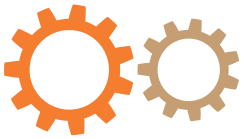
يشكّل تحسين الجودة الجماعيّة إستراتيجية قويّة لترقية الجودة الفرديّة (والعكس ليس بصحيح). تخيّلوا أنّكم ستصبحون معلّمين أفضل لكونكم تعملون في إطار طاقم مدرسة معيّنة في لواء معيّن... هذه هي قوّة الجودة الجماعيّة. تُظهِر كثير من الأبحاث أنّ الجودة الجماعيّة المتدنّية تُحْدِث تراجعًا في فاعليّة وتأثير المدرّسين الجيّدين، حتّى عندما يتحلّى هؤلاء بجودة فرديّة عالية. يتبيّن إذًا أنّ تجنيد المعلّمين الأكْفاء أو تطويرهم على نحوٍ فرديّ غيرُ كافٍ ألبتّة. ثمّة أهمّيّة لمواجهة التحدّي المتمثّل في الطاقم. وهو تَحَدٍّ يتطلّب إعادة النظر في عمليّة بناء النزعة الفرديّة التي تميّز غالبًا مهنةَ التدريس، سواء أكان ذلك في المدرسة، أم في جهاز التعليم، أم في برامج تأهيل المدرّسين.

التكنولوجيا مقابل البيداغوجيا
(Technology vs. Instruction)

"لربّما شكّلَ رفعُ شعار الحَوْسَبة في جهاز التعليم نوعًا من اللعنة؛ لأنّها أسقطت من جدول الأعمال ضرورةَ استيضاح خواصّ تكنولوجيّة الحوسبة، وكيفيّة إمكان تسخيرها لصالح تدعيم التعلُّم والتدريس، وما هي التوجّهات البيداغوجيّة الضروريّة لتطبيقها".
(إيريس طاباك، "تحليل المعلومات لأغراض المعرفة"، مجلّة "ألباييم" (**אלפיים**)، 2009، ص 194)

التطوّرات التكنولوجيّة الكبيرة قد تدفعنا إلى الاعتقاد بأنّ التكنولوجيا تشكّل هدفًا بحدّ ذاته في خضمّ سيرورات التغيير في التعلُّم والتدريس داخل المدرسة. السؤال المطروح هو التالي: هل يُفضي استخدام الأدوات المُحَوْسَبة إلى التغيير المتوخّى، حتّى لو شملت هذه الأدوات بيداغوجيّة ذكيّة؟

التكنولوجيا تقدّم الدعم وتوفّر مسارات تعلُّم لا يمكن تحقيقها بوساطة سبل أخرى، لكن غياب البيداغوجيا كمحرّك ريادي يحوّل هذه التكنولوجيا إلى مجرّد قشور فارغة. الفرص التكنولوجيّة التي تتطوّر بسرعة فائقة عديمة الجدوى إذا لم تتوافر لها تطبيقات بيداغوجيّة لائقة. إذا سلّمنا دفّة القيادة للبيداغوجيا، يمكن للتكنولوجيا أن تشكّل نقطةَ انطلاق جِدّيّة ومسرّعًا دراماتيكيًّا للتغيير. يمكن للبيداغوجيا الأصيلة أن تستخدم التكنولوجيا استخدامًا ذكيًّا ومدروسًا بغية تطوير مهارات التفكير العليا وتنمية فهم أفضل لمجالات المعرفة. ما يعنيه الاستخدام الذكيّ هو المضيّ إلى ما بعد استهلاك المعرفة المتمثّل في البحث، والاستلال، والنسخ واللصق، إلى معالجة المعلومات وتأسيس المعرفة: التحليل، والتّوليف/ التركيب (synthesis)، والنقد، والمَفْهَمة (Conceptualisation) -وكلُّها كفاءات من صنف مهارات التفكير العليا).



التغيير المتقطّع مقابل التغير المنهجيّ (البنيويّ، الهيكليّ). (Fragmented vs. Systemic)

خلال مرحلة التطبيق، تكتفي عمليّات التغيير بحلول جزئيّة ومتقطّعة وعينيّة. غياب التفكير المنهجيّ يُصعّب التمحور في دمج المحرّكات الصحيح. هذا الغياب يتمحور في أجزاء من الـ "بازِل" (Puzzle) عوضًا عن رؤية الـ "بازل" بأكمله، وموقع كلّ واحد من مركّباته، والعلاقات في ما بينها.

لكن المنظومة بكلّيتها هي لبّ المسألة، لا مركّباتها المنفصلة. لذا فإنّ التغيير الناجع يتطلّب تلاحمًا وتآزرًا، وهذه يمكن تحقيقها من خلال مساعٍ تحسينيّة متناغمة تشمل جميع مكوّنات المنظومة. الفرضيّة الأساسيّة هنا تقضي بضرورة أن يكون الجميع جزءًا من الحلّ. التظاهر بأنّ هناك شكلاً من أشكال المنظومة ليس كافيًا ألبتّة، وثمّة حاجة إلى خوض تجربة تلاحم حقيقيّة. تنفيذ هذا التغيير ليس بالأمر الصعب -كما قد يبدو-؛ فالمكوّنات الأساسيّة ليست كثيرة، وثمّة حاجة إلى التمحور في الصحيحة منها، والتعامل معها على أنّها يدعم بعضُها البعضَ ويصحّح بعضُها البعضَ في خضّم العلاقات المتبادلة في ما بينها. أفضليّات مكوّن معيّن تغطّي على نواقص المكوّن الآخر، والعكس صحيح.

تلخيص

المحرّكات الناجعة والفعّالة تعمل على نحوٍ تفاعليّ، وتمارس في ما بينها علاقات تبادليّة وثيقة، وتعمل معًا كوحدة متكاملة ومتلاحمة. هذا التآزر مُتضمَّنٌ في كلّ واحد من محرّكات التغيير (حيث تتمثّل قوّة كلّ واحد منها (أي المحرّكات) في عمله كجزء من منظومة المحركات)، وهو الذي يقف في صُلب التغيير الناجع.

بناء القدرة يضمن لنا أنّ العمل سيرتكز في الأساس على التعلُّم والتدريس، وأنّ التعلُّم سيصبح أكثر جودة وعمقًا. بغية تحقيق ثقافة التعلُّم والتدريس الجديدة، ثمّة أهمّيّة لرفع مستوى **الجودة الجماعيّة** واستخدام قوّة المجموعة. لهذا الغرض تستدعي الحاجةُ بناءَ ثقافة تشارُكيّة في المدرسة، وربّما بين عددٍ من المدارس. التجديدات **البيداغوجيّة** والاختلافات في ثقافة العمل ستتماشى مع التجديدات التكنولوجيّة والتي ستغذّي نواتجها المدرّسين. جميع المحرّكات تعمل على **نحوٍ منظوماتيّ**، ويدعم كلٌّ منها الآخرَ.

الدبق- الذي يربط المحرّكات الأربعة الناجعة، ليجعل منها وحدة واحدة متكاملة، هو نظريّة تغيير تكون مفاهيمها الأساسيّة كالتالي: قدرة فريق العمل، والمنظوماتيّة، والتلاحم -وكلّها مفاهيم أساسيّة ريادية في سبيل تحقيق الأهداف التي يدير المدير عمليّة التغيير المدرسيّة من أجلها.

أداة لتشخيص ومسح محرّكات التغيير الخاصّة بك

تمكّنكم الأداة التالية من مراجعة عمليّة التغيير التي اخترتم الشروع فيها وقيادتها، وتقوم كذلك بفحص "المحرّكات" (وهي الإستراتيجيّات المركزيّة التي تشكّل قاعدة المسار برمّته): إلى أيّ درجة هي ناجعة وفعّالة وتستطيع ضمان تحقيق الأهداف التي تتوخّونها؟

تساعدكم الأداة على:

- تخطيط مسار تغيير مستقبليٍّ تريدون تحقيقه؛
- تحليل مساعي التغيير الحاليّة التي تقومون بها؛
- توضيح فرضيّاتكم الأساسيّة؛
- تشخيص المجالات التي هي بحاجة إلى التقوية؛
- رسم مسارات مستقبليّة.

راجِعوا التغيير الذي تقودونه بحسب المعايير والأسئلة التالية:

الدافعيّة	التمكين
التمحور في بناء القدرات يعزّز الدافعيّة ويحسّن النتائج. في أحسن حالاتها لا تشكّل آليّات المساءَلة سوى مدماكًا، أو نتيجة من نتائج بناء القدرات الداخليّة في المدرسة. هل تتحرّك مساعي التحسين التي تبذلونها بفعل إستراتيجية بناء القدرة أم بفعل المساءَلة؟ (ضعوا دائرة حول إحدى الإمكانيّتين) بناء القدرة أَمْ المساءَلة	**الجودة الجماعيّة هي المعرفة والموارد التي تتراكم عبر التفاعلات بين الزملاء. في المقابل، الجودة الفرديّة هي المعرفة والقدرات التي تكون بحوزة الأفراد. الاستثمار في الجودة الجماعيّة يقوّي الأفراد ويعزّز جودتهم الفرديّة أضعافَ أضعاف الاستثمار في الجودة الفرديّة.** هل تتمحور مساعي التحسين التي تبذلونها في الأساس في تطوير الجودة الجماعيّة أم في تطوير الجودة الفرديّة؟ (ضعوا دائرة حول إحدى الإمكانيّتين) الجودة الجماعيّة أَمْ الجودة الفرديّة
ما هي المعطيات/ الادلة التي تدعم هذا التقييم؟	ما هي المعطيات/ الادلة التي تدعم هذا التقييم؟
إذا أحطتم "المساءَلة" بدائرة : كيف كان جهازكم المدرسيّ سيبدو لو تمحور أكثر في بناء القدرات؟	إذا ما أحطتم " الجودة الفردية" بدائرة: كيف كان جهازكم المدرسي سيبدو لو أدخلتم مزيدا من التطوير على الجودة الجماعيّة؟
مَن من أصحاب المصالح وصنّاع القرار يركّز على أداة المساءَلة على نحوٍ حصريّ، وكيف يمكن إشراكهم في الأفضليّات الكامنة في بناء القدرات لغرض تحقيق غاية التغيير؟	من مِن أعضاء طاقمكم يعارضون عمل الطاقم ويفضّلون التطوير الشخصيّ، وكيف ستتعاملون معهم؟

الدعم

البيداغوجيّة الجيّدة تعني تعلُّمًا أفضل. ثمّة ضرورة لاستخدام التكنولوجيا كوسيلة لدعم البيداغوجيا الجيّدة ليس إلاّ؛ نوصي بالابتعاد عن الإغراء الكامن في استخدام التكنولوجيا على أنّها هدف قائم بذاته.

هل تحمل محرّكات تغييركم طابعًا تكنولوجيًّا أَمْ طابعًا بيداغوجيًّا؟(ضعوا دائرة حول إحدى الإمكانيّتين)

بيداغوجيًّا أَمْ تكنولوجيًّا

ما هي المعطيات/الادلة التي تدعم هذا التقييم؟

إذا أحطتم "تكنولوجيًّا" بدائرة: كيف كان جهازكم سيبدو لو كان مدفوعًا بالبيداغوجيا؟

كيف في الإمكان صياغة مسألة التكنولوجيا من جديد كي تدعم البيداغوجيا الجيّدة على نحوٍ أفضل؟

التطبيق

تتطلّب التغييرات المنظوماتيّة توجُّهًا شموليًّا يعالج جميع المستويات في أزمنة ومراحل تطوُّر حاسمة. التغيير المنظوماتيّ هو تغييرٌ تَفُوقُ فاعليّتُه واستدامتُه المساعيَ المتقطّعة التي تعالج غاية هنا وغاية هناك.

مساعي التغيير التي تبذلونها- هل هي منظوماتيّة أم متقطّعة؟ (ضعوا دائرة حول إحدى الإمكانيّتين)

منظوماتيّة أَمْ متقطّعة

ما هي المعطيات/ الادلة التي تدعم هذا التقييم؟

إذا أحطتم بدائرة الكلمة "متقطّعة": كيف كان جهازكم سيبدو لو أنّ مساعي التغيير كانت منظوماتيّة وتحلّت بمزيد من التنسيق؟

ممّن ستُطلب المساعدة (أو ممّن ستُطلب المساعدة كذلك) بغية تحقيق تنسيق أفضل لمساعي التغيير في الجهاز برمّته؟