

تاريخ الإرسال (2017-11-15)، تاريخ قبول النشر (2017-12-26)

أ. رمزي خليل يوسف¹
أ.د. عارف عطاري^{1،*}

¹ قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية التربية جامعة اليرموك.

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address yousef_ramzi@yahoo.com

دور مديري المدارس الخاصة الأردنية في تطوير الطاقة التنظيمية المدرسية من منظور المديرين والمعلمين في تلك المدارس

المخلص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة قيام مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية بدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية المدرسية في مدارسهم وتقدير ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الشخصية والتنظيمية. وظفت الدراسة المنهج الوصفي وتم توزيع أداة مكونة من 51 بنداً على 335 معلماً ومديراً في عينة عنقودية من 70 مدرسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية بعد أن أخضعت الأداة لاختبارات الصدق والثبات. توصلت الدراسة إلى أن اثنين من محاور الأداة وهما راس المال الشخصي والثقافي قد جاءتا بمتوسطات مرتفعة بينما جاءت بقية المحاور بمتوسطات معتدلة. كما كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية بين المستجيبين على عدد من المحاور تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائية بين المستجيبين على عدد من المحاور تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المديرين. وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: مديري المدارس الخاصة، الطاقة التنظيمية المدرسية، المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية.

The Role of Principals of Jordanian Private Schools in Developing School-Organizational Capacity as Perceived by Principals and Teachers in Those Schools.

Abstract:

This study aimed at identifying the role of principals of private schools that apply foreign programs in Jordan and whether or not there were statistically significant differences that could be attributed to the demographic and organizational variables. The study applied the descriptive methodology. 335 teachers and principals in a randomly selected cluster sample of 70 schools were administered a 51-item questionnaire that was subjected to the validity and reliability tests. The findings revealed that two of the dimensions, namely the personal and cultural dimensions were given higher means while the other came with mild means. On the other hand, there were statistically significant differences between participants on some dimensions that could be attributed to gender in favor of males, and similarly there were statistically significant differences between participants that could be attributed to position in favor of principals. The study concluded with a number of recommendations.

Keywords: Private schools that apply foreign programs, school principals, school organizational capacity

المقدمة

كان مصطلح "تعزيز الطاقة التنظيمية Optimizing Organizational Capacity" قد وجد طريقه إلى أدبيات السياسة العامة و أدبيات التنمية الوطنية والعالمية منذ النصف الثاني من القرن الماضي ولاحقاً في سياق أهداف تنمية الألفية (Millennium Development Goal (MDG)) للإشارة إلى تحقيق التوقعات المتزايدة ليس بزيادة المخصصات المحدودة، بل من خلال حسن استخدام المصادر، وبهدف تمكين الدول النامية والأقل نمواً من معالجة مشكلاتها وبناء طاقتها من خلال الاعتماد على الذات وتحقيق النمو.

وفي ميدان التربية تزايد استخدام التربويين لمصطلح "الطاقة المدرسية" بعد الضغوط المتزايدة التي أخذت تتعرض لها المؤسسة التعليمية لردم الفجوات في التحصيل المدرسي من جهة ولتوفير التعليم لكل من هو في سن التعليم وتجاوز ذلك لتوفير تعليم ذي نوعية عالية من جهة أخرى (عطاري (أ)، 2013). وقد عبرت عن هذه التوجهات السياسات التعليمية في أكثر من بلد مثل سياسة "لا طفل خارج المدرسة (No Child Left Behind) و "التنافس نحو القمة" (The Race to the Top) في الولايات المتحدة و "اللاحق والتجاوز" (Catch up and Take Over) في اليابان (عطاري (ب)، 2013). وفي الأردن هناك التوجه للاقتصاد المعرفي وما يتطلبه من تعليم ذي سوية عالية. من ناحية أخرى تعيش المدارس حالة دائمة من التحول والتغيير للتكيف مع المستجدات والممارسات والتغيرات في التعليم والمجتمع، ومع المبادرات وسياسات الإصلاح التعليمي وضغوط المحاسبة والمساءلة التي لا تتوقف ولتلبية التطلعات المتزايدة. ويترك ذلك أثره على المعلمين ويتطلب منهم الكثير من حيث وقتهم وطاقاتهم ومهاراتهم ومعرفتهم. ومن هنا برز التوجه لزيادة وتعزيز الطاقة المدرسية للاسهام في تحقيق تلك الطموحات (Baham, 2014, p.42).

ويستخدم مصطلح "الطاقة التنظيمية المدرسية" للإشارة للقدرات والامكانيات والمهارات والدراية لدى القادة التربويين والمعلمين والهيئات المدرسية المختلفة التي يمكن أن تستخدم لتحسين الأداء المدرسي وإنجاز التلاميذ دون زيادة كبيرة في الموارد والمخصصات. والهدف الأبعد من وراء ذلك هو زيادة الاعتماد على المدرسة كوحدة أساسية للتطوير وهو ما يعرف بـ "تطوير الطاقة الداخلية" بعد عقود من اعتماد المدارس على "الطاقة الخارجية" ممثلة بالخبراء والمشرفين والمدرسين من خارج المدرسة نفسها. وقد جاء هذا الاهتمام ضمن تحولات كثيرة وظهور مفاهيم جديدة مثل تمهين التعليم والتمكين والتعلم التنظيمي والمدرسة المتعلمة إلى جانب ظهور نماذج قيادية وإدارية جديدة مثل الإدارة الذاتية والقيادة الموزعة والموازية (Scott and Dinham, 2012). ومن تلك التحولات أيضاً التحول من علم النفس السلبي الذي يركز على الصعوبات والمعوقات والمشكلات والاحتياجات التي تواجه المعلمين إلى علم النفس الإيجابي الذي يركز على الطاقة والقدرات والامكانيات والموارد (Leven, 2015).

ويبدو هناك اتفاق عام بين الباحثين على أن تعزيز الطاقة المدرسية حتى تؤدي أكلها يجب أن تركز على تحسين التعليم وزيادة تحصيل التلاميذ وتوفير فرص البحث الجمعي وتقديم التغذية الراجعة والانفتاح على الخارج إضافة إلى احترام قدرات المعلمين ودرايتهم المهنية وأن تكون التنمية المهنية مستمرة مستدامة تنهض ليس بالارتقاء بالأداء الفردي للمعلمين وحسب بل بجميع العاملين (Harris, 2011; Dinham and Crowther, 2011).

وبين جميع هذه المفاهيم شيء مشترك وهو نقل مركز الثقل من الخارج للداخل ومن المركز للأطراف بمعنى الاعتماد على دور الهيئات التعليمية والإدارية في المدرسة في التطوير، أكثر من أو إلى جانب المصادر الخارجية. وربما جاء ذلك أيضاً بفعل زيادة تأهيل المديرين والمعلمين وانتشار الجامعات وتعدد مصادر المعرفة وسهولة الوصول إليها بفضل ثورة الاتصالات والمواصلات. كما أن هذه التوجهات تتسجم مع الانتقادات الكثيرة التي وجهت لبرامج الإشراف الخارجي والتدريب الخارجي (عيسان وعطاري والعاني، 2007). وينسجم ذلك مع تزايد دور مدير المدرسة تعقيداً وتغيراً مع التطورات المتسارعة الأشمل. لقد أصبح مطلوباً أن يكون مدير المدرسة صاحب رؤيا تجعل للعمل المدرسي معنى، وأن يدير المدرسة بما فيها من مبانٍ ومرافق وموارد إضافة إلى قيامه بدوره كقائد تعليمي. ويزداد هذا الدور تطلباً في المدارس الخاصة حيث توقعات ومطالب أولياء الأمور وأصحاب المدارس أعلى مما هي عليه في المدارس الحكومية.

من ناحية أخرى فإن للتوجه لاعتبار المدرسة الوحدة الرئيسة للتطوير جذوره في الإدارة الذاتية (Fullan and Watson, 1999). ومن تطبيقاته فكرة المدارس المستقلة في بعض الدول مثل أستراليا ونيوزيلندا وقطر وبعض مدارس الإمارات حيث تتم إدارة شؤون المدرسة بما فيها برامج التطوير المهني داخل المدرسة بأقل قدر من تدخل مديريات التعليم والمشرفين الخارجيين بل وحتى وزارة التربية والتعليم.

وإذا كان اعتبار المدرسة الوحدة الرئيسة للتطوير من خلال تعظيم الطاقة المؤسسية قد أصبح ضرورة في المدارس العامة فإنه أكثر أهمية وإلحاحاً للمدارس الخاصة وخاصة تلك التي تطبق البرامج الأجنبية والتي انتشرت إلى حد ملحوظ في الأردن خاصة في العاصمة عمان في العقدين الماضيين حيث تشير الإحصائيات إلى وجود 73 مدرسة في الأردن تطبق برامج أجنبية. والسبب في ذلك أن هذه المدارس تطبق برامج غير متوفرة في البلد بشكل عام ولا في كل المدارس الخاصة. ولذلك يعتمد نجاحها على قدرتها على توفير الموارد اللازمة لنجاح هذه البرامج وتطوير الطاقات الموجودة من أجل ذلك الغرض خاصة وأن من يرسل أبناءه إليها تكون لديه توقعات كبيرة. ولكن مراجعة الأدبيات تشير إلى قلة الاهتمام بتعظيم الطاقة المدرسية فرغم أهمية زيادة الطاقة المدرسية إلا أنه لم تجرَ بحوث كثيرة حول دور مديري المدارس الثانوية لزيادة الطاقة (Cosner, 2005) ولذلك فلا زال الأمر غير متبلور بشكل جيد، حسب تعبير "هارجريفيس" (Hargreavis, 2011). من ناحية أخرى فقد دعا لي وهالينجر و كو (Li, Hallinger and Ko, 2016) إلى دراسة موضوع الطاقة التنظيمية في بيئات غير غربية حيث أن غالبية الدراسات قد تمت في المؤسسات التعليمية الغربية خاصة الأمريكية. من جهة أخرى فهناك قلة اهتمام بدراسة أوضاع المدارس الخاصة وبشكل أخص التي تطبق برامج أجنبية في الأردن. من هنا جاء إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتزايد الضغوط في أنحاء العالم على المؤسسة التعليمية لتقديم تعليم ذي سوية عالية لجميع من هم في سن التعليم بحيث تضيق فجوات الانجاز بين الطلبة من جهة ويتأهل الطلبة للالتحاق بسوق العمل أو التعليم العالي من جهة أخرى. وهذا يتطلب موارد بشرية ومالية قد لا تستطيع كثير من الجهات المعنية تحملها. ومن هنا تبلور مفهوم تعظيم الطاقة المدرسية و "المدرسة بصفتها الوحدة الرئيسية

في التطوير" بغرض تحقيق الأهداف بأقل قدر من التكلفة. ومن هنا يبرز دور مدير المدرسة في تعظيم الطاقة التنظيمية المدرسية. ويزداد هذا الأمر إلحاحاً في المدارس التي تطبق برامج أجنبية حيث أن طبيعة هذه البرامج تتطلب إعداداً خاصاً قد لا يتوفر للمعلمين الذين يدرسون البرامج الوطنية فيقع العبء على المدارس التي تطبق هذه البرامج ومديريها لحسن تطبيق المعلمين لهذه البرامج. ومن هنا جاء توجه الباحثين لإجراء هذه الدراسة حول دور مدير المدرسة في تعظيم الطاقة التنظيمية في المدارس التي تطبق برامج أجنبية في الأردن. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم من منظور المديرين والمدرسين في تلك المدارس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى لمتغير الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى الوظيفة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تعرف:

- درجة قيام مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن بدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم من منظور المديرين والمدرسين في تلك المدارس.
- ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى لمتغير الجنس.
- ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين بخصوص ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن لدورهم في تطوير الطاقة التنظيمية في مدارسهم، تعزى لمتغير الوظيفة.

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

- ما يمكن أن تقدمه من فائدة عملية وتطبيقية للمدارس بشكل عام خاصة التي تطبق برامج أجنبية لتطوير طاقتها التنظيمية والتعليمية بما ينعكس إيجاباً على تعلم التلاميذ .

- من المؤمل أن تفيد الدراسة القائمين على عمليات التنمية المهنية في المدارس من خلال اكتشاف الكفاءات المتوفرة في المدارس وكيفية الاستفادة الصحيحة منها في تطوير الطاقات التنظيمية - يمكن للمشرفين التربويين والاداريين القائمين على الدورات التدريبية وورش العمل الاستفادة من هذه الدراسة وما تتوصل إليه من نتائج.
- قد تفيد في تمكين المعلمين والاداريين كعنصر مهم في التطوير المدرسي.
- من ناحية نظرية من المؤمل تقديم معرفة وبيانات ميدانية من بيانات جديدة قد تفيد الباحثين في مواصلة البحث في هذا المجال والبناء عليه .

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على دور مديري المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في محافظة العاصمة عمان في تطوير الطاقات التنظيمية لديها.
- الحدود البشرية: مديري المدارس التي تطبق برامج أجنبية
- الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2016/2017 م .
- الحدود المكانية : محافظة العاصمة الاردنية (عمان) .
- تتحدد نتائج الدراسة بصدق الأداة المستخدمة وثباتها، وصدق وموضوعية استجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) .

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية :

الطاقة التنظيمية: تعرف الطاقة التنظيمية المدرسية على أنها قدرة النظام المدرسي على مساعدة جميع الطلاب لتحقيق أفضل مستوى. ويتم ذلك من خلال تحسين أداء المعلمين واستقطاب عاملين جدد أو إدخال تقنيات جديدة أو مواد جديدة، أو إعادة هيكلة العمل ونظم توصيل الخدمات، وبلورة رؤية المنظمة ورسالتها، وترسيخ حسها الجمعي وأعرافها (Harris, 2011). ويقصد بها لأغراض هذه الدراسة إثراء المعرفة والمهارات والميول ورؤية الذات لدى العاملين في المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية في الأردن وكذلك تشجيع جماعات التعلم والجماعات المهنية داخل وخارج المدرسة وتطوير الطاقة القيادية للعاملين في هذه المدارس بما يضمن المشاركة العريضة لجميع العاملين في قيادة المدرسة، مشاركة دعامتها المعرفة والميول والمهارات، وسوف يقاس ذلك من خلال أداة الدراسة.

المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية: هي مدارس خاصة لا تتلقى مساعدات عامة، ولا تخصص لها أموال في ميزانية الدولة، وهذه المدارس عادة يتولى أمرها أفراد أو شركات أو مؤسسات القطاع الخاص في المجتمع أو هيئات دينية (وزارة التربية والتعليم، 1994 ؛ المساد وآخرون، 1999). ويقصد بها لأغراض هذه الدراسة أي مدرسة غير حكومية مرخصة يسمح لها بتطبيق برامج أجنبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن موضوع تعظيم الطاقة المدرسية ليس جديداً بالمثل فقد كان تحسين الأداء المدرسي والارتقاء بإنجازات التلاميذ محط اهتمام الباحثين والمفكرين. ويمكن العودة بجذور المفهوم إلى مفاهيم المدرسة المتعلمة وتغيير ثقافة المدرسة وما إلى ذلك من موجات الإصلاح التعليمي المتعددة (Fullan, 2011). يشير مفهوم بناء الطاقة التنظيمية إلى اشتراك أكبر عدد من العاملين في قيادة المدرسة. وهذا يتطلب الارتقاء بقدرات "العاملين" الذين يفهمون رؤية المدرسة واستراتيجيات تحقيقها ويساهمون في تنفيذها. كما يتطلب التدبر والبحث والنقاش والعمل المركز (Fink, 2011) بهدف مراعاة "القوة الجماعية" لجميع العاملين لتحسين إنجاز جميع الطلاب. وقد طور العلماء أبعاداً للطاقة المدرسية تشمل القيادة الفعالة للمدير، ووجود بنى تنظيمية مثل الجماعات المهنية والمدونات الأخلاقية وأخلاقيات التعاون والمسؤولية الجماعية ليس فقط عن غرفة الفصل وإنما في كافة الميادين المدرسية، والممارسة المتدبرة والبرامج المترابطة. وقدمت ميتشيل وساكني (Mitchel and Sackney, 2001) نموذجاً نظرياً لبناء الطاقة المدرسية من خلال تحويل المدرسة إلى مدرسة متعلمة. ينطلق النموذج من النظرة للمدرسة كوحدة متكاملة وليس كوحدات منفصلة. يجمع بين أعضاء هذه الوحدة أو الجماعة المتكاملة رؤية مشتركة أو فهم عام أو هدف مشترك. وهم على اتصال مستمر مع بعضهم. وهذا يبرز أهمية الجانب الاجتماعي للجماعة المدرسية فالمعملون جماعة وليسوا مجرد أفراد. يتكون النموذج من ثلاثة أنواع من الطاقة التي تحتاج المدرسة لتطويرها إذا أرادت المدرسة أن تصبح مدرسة متعلمة وهي الطاقة الشخصية وعبر الشخصية والتنظيمية. يتضمن تطوير الطاقة الشخصية إعادة نظر المعلم في معتقداته المهنية وقيمه وممارساته ومدى اتساق تلك المعتقدات والقيم التي يتبناها مع الممارسات. على إثر تلك المراجعة يقوم المعلم بإعادة تركيب منظومته المهنية من جديد. وقد تسفر هذه العملية عن إقلاع عن بعض مكونات تلك المنظومات أو تعديلها وإدخال غيرها. أما الطاقة عبر الشخصية فتتمثل في المنظومة الزمالية والجماعية. ويتضمن تطويرها تفحص التباينات والاختلافات والتناقضات التي تعتبر تحديات يجب مواجهتها لا تجنبها. وتتم المواجهة من خلال الحوار النقدي والإنصات والاحترام. أما بناء الطاقة المؤسسية فيحتاج إلى هيكل تنظيمي يساهم في تعزيز الاتصال المهني بين المعلمين والحوارات المهنية وبناء ثقافة البحث. ويتضمن ذلك اعتبار التطوير المهني جزءاً من الجدول واستثماراً وليس إضافة أو عبئاً أو إضاعة للوقت. ويحتاج ذلك أيضاً إلى ترتيبات أفقية لا رأسية وإلى سلطة موزعة لا مكثفة وإلى مدير يتعامل مع المعلمين على أنهم قادة إلى جانبه دون أن ينقص ذلك من قيادته.

وبلور ماثيوس وموران ونوشي (Matthews, Moorman, and Nusche, 2007) نموذجاً لبناء الطاقة المدرسية قائماً على فكرة "رأس المال الفردي والاجتماعي" انطلاقاً من افتراض أن الطاقة تشير إلى إمكانات كامنة في مادة أو منتج أو شخص أو مجموعة لأداء وظيفة إذا استخدمت بطريقة معينة. وبما أنها إمكانات كامنة فهي بحاجة لاكتشاف واستغلال بالطريقة الأمثل. ورأى هؤلاء أن الطاقة المدرسية تتضمن أولاً "رأس المال الفردي" المكون من معرفة ومهارات واتجاهات الأفراد، وثانياً: رأس المال الاجتماعي الذي هو عبارة عن مجموعة مهنية تتصف بـ (1) تشاطر أهداف واضحة حول تعلم التلاميذ (2) التعاون والمسؤولية الجماعية (3) البحث المهني لمعالجة التحديات (4) توفير فرص التأثير للجميع. أما متطلبات تطوير الطاقة التنظيمية فهي ترابط البرنامج أي تناسق البرنامج المدرسي ووضوح

أهدافه واستدامته فترة من الوقت، والموارد التقنية الفنية من كتب، مناهج ومواد أخرى، ومختبرات ومعدات وحواسيب. وتوسع هارجريفيس (Hargreaves, 2011) في تصور مفهوم الطاقة التنظيمية كمجموعة من أنواع رأس المال ليشمل رأس المال المادي والفكري والاجتماعي والتنظيمي.

ويتمثل دور المدير في بناء الطاقة المدرسية في بناء العلاقات الزمالية بين المعلمين، وتشجيع المبادرة، وتنميين النجاح، والتدبير، والثقة بالمعلمين وتحويل الصلاحيات للمعلمين وتشجيع المعلمين القيام بأدوار قيادية وتمكينهم من القيام بذلك، وتنميين وتقدير جهود المعلمين القيادية، وتشاطر المسؤولية مع المعلمين، والمكافأة على النجاح. وأضاف باحثون آخرون مثل Harris (2011) إلى واجبات المدير في بناء الطاقة المدرسية تطوير رؤية مشتركة بالتعاون مع العاملين والمجتمع المحلي، والتنظيم والتركيز والمحافظة على الزخم والمحافظة على انسجام الجماعة وتناغمها والعمل مع الجميع وطرح أسئلة تجعل الافتراضات والاعتقادات موضع إعادة نظر، والاستماع لأصوات الآخرين وتعزيز الحوار والمناقشات، وتجنب الإجابات التبسيطية وتركيز الانتباه على الأولويات وتوفير الوقت والفضاء اللازمين للمشاركين لتناول القضايا الصعبة، ومواجهة الأفكار وإخضاع الآراء للنقد، وتحويل الهموم والهواجس إلى تساؤلات.

أما البنى التنظيمية التي تساعد في تطوير الطاقة التنظيمية فتشمل جماعات العمل التي تمثل جميع فئات جمهور المدرسة الداخلي والخارجي بمن فيهم الطلاب وأولياء الأمور لتسهيل عمليات اتخاذ القرار. ويجب أن تتميز هذه البنى بإعادة توزيع الصلاحيات وإسناد الواجبات القيادية للمدرس بما يشعره بالجدارة المهنية، وبمشاركة عالية للعاملين في القيادة، ووجود مدير قادر على التعاون ووجود مدرسين ممن لديهم مهارات ضرورية للتأثير والتغيير، والتركيز على تعلم التلاميذ والعاملين، وتوفير المعلومات لتتوير الممارسات والقرارات، والمشاركة والتعاون في اتخاذ القرار، والتحمل الجمعي للمسؤولية، والشعور الجمعي بأن الجميع أعضاء في جمعية تعلم مهنية، والممارسات التدريبية. كما تشمل البنى التنظيمية وجود نظام اتصال يجعل الجميع على علم بما يجري، وإجراء بحوث تؤدي إلى تراكم معرفي يساعد على تطوير المعرفة والممارسة، وتدوير الأدوار، فمع تغير الأدوار تتغير العلاقات ويرى الناس علاقاتهم بغيرهم بمنظور جديد، كما قد يؤدي ذلك إلى ظهور طرق عمل جديدة (Mitchel and Sackney, 2001).

أما منتجات تطوير الطاقة التنظيمية فتتمثل في الانجاز العالي للتلاميذ وبالمواظبة وقلة الإنذارات والطرء، وتدني نسبة التسرب، وزيادة معدل التخرج، ورضا الطلاب وآبائهم، وسلوك تكيفي مرن عالٍ ممثلاً في القدرة على توجيه الذات وحل المشكلات والكفاءة الاجتماعية والحس بوجود هدف وبالمستقبل، والتحسين الدائم المستمر في الأداء (Burke, 2009).

ويرتبط تعظيم الطاقة المدرسية التنظيمية ارتباطاً مباشراً بمفهوم "اعتبار المدرسة الوحدة الأساسية للتطوير" هذا المفهوم الذي يعنى بتطوير الطاقة الداخلية للمدرسة حيث تتم في المدرسة وبجهود العاملين فيها تنظيم الدورات والندوات وورش العمل وحلقات النقاش وتبادل الزيارات ومراجعة المناهج وتقويم الأداء وإجراء البحوث، خاصة الاجرائية. وهذا المنحى الذي بدأ في بعض الدول مثل الولايات المتحدة وبريطانيا منذ تسعينيات القرن الماضي أخذ في الانتشار في دول أخرى حيث تعتبر المدرسة أداة فعالة في إحداث تغييرات ايجابية في داخلها وبيئتها من خلال تفعيل الطاقات الكامنة فيها ومن خلال تعزيز علاقتها بالمجتمع المحلي. ويحتاج ذلك إلى تحول في النظرة للمدرسة من وحدة تنظيمية بحاجة لتدخل دائم من مديرية أو وزارة التربية إلى وحدة شبه مستقلة زاخرة بالكفاءات والكفايات؛ وإلى تحول

في النظرة للمدرس من متلقي دائم للمساعدة إلى مصدر للارتقاء بأداء مدرسته. كما يتطلب هذا التحول إدارة مدرسية مرنة وواعية بأهمية دورها في تذليل الصعاب التي تواجه التنمية المهنية داخل المدرسة (Peter, Bubb, and Priscilla, 2004). وهناك توجهات في الأردن لاعتبار المدرسة وحدة أساسية للتطوير. ويوضح ذلك "مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية" الصادر عن وزارة التربية والتعليم الأردنية في "إطار التنمية المهنية المستدامة للمعلمين" الذي تنفذه الوزارة بالتعاون مع الدائرة البريطانية للتنمية الدولية (DFID) حيث جاء في المشروع أن "المدرسة مؤسسة متفردة بظروفها وإمكاناتها ومشكلاتها وحاجاتها وهذا يتطلب منها أن تضع لنفسها خطة تطويرية تتناسب وهذه الحاجات، ومن هذا المنطلق جاء التوجه لأن تكون المدرسة وحدة أساسية للتطوير وبذلك تنتقل المدرسة من دور المتلقي إلى دور المبادر ومن الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على الذات ولما كانت المدرسة تشكل قاعدة المرتكزات الأساسية لعملية التغيير الراهنة والمستقبلية ولكي تجعل منها وسيلة تغيير للنظام التربوي يتوجب تحديد هويتها من حيث فلسفتها وأهدافها وبنيتها ووسائل عملها وتحدد العناصر الكبرى للنهوض بها بغية وضعها في سياق التنمية التي يتحرك إليها النظام التربوي، وهذا يجعل منها وحدة أساسية للتطوير (ص، 12)". كما أن معايير القيادة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية توسع من دور المدير في تعظيم الطاقة المدرسية (الحوامة 2015).

الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات الأجنبية

في ضوء دراسة ميدانية أجراها نيومان وكينغ ويونغ (Newmann, King, and Youngs, 2000) في سبع مدارس ابتدائية في الولايات المتحدة على مدار سنتين تمت بلورة نموذج للتنمية المهنية يتناول جميع جوانب الطاقة المدرسية وليس الاقتصار على كفاءة المعلمين كأفراد. ينطلق هذا المنحى من الاعتقاد بأن في كل مدرسة مزيجاً متفرداً من الكفاءات والاتجاهات ومنظومة فذة من العناصر الثقافية والاجتماعية التي تؤثر في الأداء. كفايات المعلم الفردية هي الأساس لتحسين الممارسات الصفية ولكن من أجل تحسين أداء جميع التلاميذ يجب أن يمارس المعلمون معرفتهم الفردية ومهاراتهم بطريقة متكاملة من أجل تحسين الأداء الجمعي. هذه المنظومات الجمعية هي ما يعرف بالطاقة المدرسية. وهي تشمل حتى الوقت والقيود البيروقراطية والمناخ التنظيمي ودعم أولياء الأمور و8 المجتمع .

وأجرى كوسنر (Cosner, S., 2005) دراسة هدفت إلى استطلاع عمل أحد عشر من مديري المدارس العليا في سياق بناء الطاقة على مستوى ولاية ويسكونسن ماديسون. استخدم الباحث المقابلات المتعمقة على مدار 18 شهراً. كما تم تحليل عدد من الوثائق في تلك المدارس. وقد أسفرت الدراسة عن تقديم إطار تحليلي لفحص جانبين من قيادة المديرين لتطوير الطاقة التنظيمية وهما تطوير رأس المال الاجتماعي والإنساني. وهذان الجانبان ينتظمان سبع وظائف: غرس الثقة، وتوزيع القيادة وتوسيع وقت التعلم، وودعم تعلم المعلمين ومواءمة وضع المدرسة لتعلم التلاميذ والارتقاء بمستوى التوقعات. أكدت النتائج أهمية دور مديري المدارس في زيادة الطاقة التنظيمية من خلال بلورة استراتيجية لتطوير رأس المال الانساني والاجتماعي.

وتنصت دراسة "بيرك" (Burke, 2009) دور مدير المدرسة العليا في مدارس جنوب كاليفورنيا في بناء الطاقة القيادية للمعلم بهدف تحقيق أهداف التحسين والإصلاح المدرسي. وانطلقت الدراسة من الاعتقاد بأنه إذا كان لمديري المدارس تحقيق توقعات الإصلاح

فعلهم الاستغلال الأمثل لإمكانيات معلمهم وتطوير طاقتهم القيادية. قامت الباحثة بمراجعة لأدبيات قيادة المدرسين وتطوير الطاقة القيادية والقيادة التوزيعية. كما تمت مقابلة مجموعات تركيز مع 15 معلماً قائداً و3 مديرين في جنوب ولاية كاليفورنيا. أسفرت نتائج التحليل عن تحديد 10 مفاهيم لتطوير الطاقة التنظيمية وهي التمكين، والتحسين المستمر، والتعاون، والعلاقات، والتوقعات الواضحة، والتطوير المهني وتقديم الدعم للمعلمين والرؤية والهيكل التنظيمي والتحديات. عززت الدراسة دور المدير في تطوير الطاقة القيادية لدى المعلمين من خلال الآليات اللازمة لذلك.

وقام كينغ وبوشارد (King and Bouchard, 2011) بدراسة تناولت الأبعاد الرئيسة للطاقة التنظيمية المدرسية استناداً للبحوث النظرية والميدانية حول الآليات المهمة للسياسات وبرامج التأثير والدعم للتطوير التنظيمي المدرسي، كما ناقشت بعض العقبات التي تواجه تطوير الطاقة المدرسية. قدمت الدراسة نموذجاً مهجناً من التعلم التنظيمي والآليات البيروقراطية لبناء الطاقة. وأوصت الدراسة بأن تكون سياسات بناء الطاقة مرنة لتتناسب السياق المدرسي ولتتيح للمدارس أن تتغير بطرق تدعم التطوير المهني للمدارس وتحسن تعلم التلاميذ.

وأجرى واتيرستون وكالدويل (Watterston and Caldwell, 2011) دراسة هدفت مراجعة استراتيجيات بناء الطاقة المدرسية من أجل تحسين التعليم في المدارس العامة في استراليا. اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة. واختتمت الدراسة ببلورة رؤية مستقبلية لاستدامة استراتيجيات تطوير الطاقة المدرسية. ومما أوصت به الدراسة تنسيق السياسات على مستوى النظام المدرسي وتجاوز التحسين للتحويل.

وهدف دراسة هاريس (Harris, 2011) بعنوان "كيفية دعم البناء الجمعي للطاقة لإصلاح النظام التعليمي"، تعرف كيفية إسهام برنامج جماعات التعلم المهنية ضمن المدرسة وعبر المدارس في مقاطعة ويلز ببريطانيا في إيجاد بنية تحتية لتحسين الممارسات المهنية ورفع المعايير. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومراجعة الأدبيات ذات الصلة بإصلاح النظام المدرسي والدراسات السابقة حول التعلم المهني. وجدت الدراسة أنه برغم إسهام برنامج جماعات التعلم المهني في تطوير الطاقة المدرسية إلا أنه تبقى تحديات مثل فقدان الاهتمام مع الوقت وفقدان الزخم أو الانجراف نحو أهداف أخرى ناجمة عن تغيير السياسات أو ما يعرف بتبدل الأولويات والخضوع للتحويلات السياسية أو الميل للتسرع وحرق المراحل. أما التحدي الآخر فهو الميل لتحقيق نجاح واسع على حساب الجودة.

أما دراسة لي وهالنجر وكو (Hallinger and Ko, 2016) Li فقد تقصت العلاقة بين قيادة المدير وأبعاد الطاقة المدرسية في 32 مدرسة ابتدائية في هونغ كونغ. شارك في الدراسة 970 معلماً. استخدمت الدراسة المنهج الكمي ووظفت الانحدار الإحصائي لتحليل تصورات المعلمين بشأن قيادة المدير والظروف المدرسية الأساسية. توصلت الدراسة إلى إسهام عدة أبعاد من قيادة المديرين في تطوير الطاقة التنظيمية والنمو المهني للمعلمين. كما توصلت الدراسة لدور بعض الظروف المدرسية مثل تعاون المديرين والثقة والاتصال وتوفير الدعم للمعلمين واتساق السياسات.

ثانياً: الدراسات العربية :

هدفت دراسة العاجز ونشوان (2005) إلى تقصي دور مدير المدرسة في تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وتقصي تأثير متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (223) معلماً. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين في الاجابات يعزى لتأثير متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر وحمة الدراسات العليا.

وهدف دراسة سمور (2006) إلى تقييم برنامج "المدرسة كوحدة تطوير للنمو المهني للمعلمين". تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (244) معلماً. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يشاركون في اختيار موضوعات التدريب وتحديد احتياجاتهم التدريبية.

وقام حيدر و المصيلحي (٢٠٠٦) بدراسة تحليلية بعنوان "دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها". تناولت الدراسة موضوعات ثلاثة ذات صلة بدور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها في المدرسة، وتعرضت في البدء للمقصود بثقافة التعلم وكيفية بناء هذه الثقافة والأبعاد المختلفة لها في المجتمع المدرسي والمتمثلة في تغيير الثقافة المدرسية السائدة من الثقافة التقليدية الهرمية إلى ثقافة تعلم تأخذ بالعلاقات الأفقية التي يحترم فيها الجميع وتُقدّر آراؤهم وإسهاماتهم، وبينت أهمية التحول في نمط التفكير عند الانتقال من الثقافة الهرمية إلى الثقافة الأفقية. أما بالنسبة لتشكيل مجتمعات التعلم ودعمها فتعرضت الدراسة لتعريف مجتمع التعلم، وطبيعة المدرسة بوصفها مجتمعاً للتعلم، ومقومات بناء مجتمعات التعلم في المدرسة وأخيراً تناولت بالتفصيل مفهوم التعلم الذي يساعد على بناء ثقافة التعلم في المدرسة وتنميتها، وشرحت خصائص النموذج المعاصر في التربية الذي يشجع على التعلم من زوايا عدة هي: أهمية ربط التعلم بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم، وكيفية إشراك المتعلمين بطريقة نشطة في التعلم، وكيفية إعادة النظر في طرق التقييم لتلبية متطلبات التعلم النشط، وضرورة وضع توقعات عالية للمتعلمين. كما أكدت الدراسة على أهمية تعزيز وتشجيع التعلم التعاوني، وفي الختام تعرضت لطبيعة أدوار كل من إدارة المدرسة والمعلمين في بناء ثقافة التعلم وتنميتها بما يحقق الفائدة القصوى للمتعلمين من عملية التعلم.

وأجرت نصر (2007) دراسة بعنوان "دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة". استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وبلغ حجم العينة 550 معلماً وزعت عليهم استبانة من 49 فقرة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية بوكالة الغوث من وجهة نظر المعلمين تزيد عن حد الكفاية 60%. ووجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. بينما لم يكن لمتغيري سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية أثر على الاجابات. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق برنامج المدرسة كوحدة تطوير وتعميمه على جميع مدارس وكالة الغوث، وإعطاء المعلمين دوراً فاعلاً في البرنامج.

تعقيب على الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات السابقة الأجنبية التي عُنيت ببناء الطاقة المدرسية، والعربية التي ركزت على المدرسة باعتبارها الوحدة الرئيسية للتطوير. وقد هدف عدد من تلك الدراسات إلى تطوير نماذج للطاقة المدرسية من خلال تحويل المدرسة إلى مدرسة متعلمة (Mitchel and Sckney, 2001) أو من خلال استغلال رأس المال "الإنساني والاجتماعي" (Mathewes et al, 2007) أو "رأس المال الفردي والاجتماعي" و (Cosner, 2005) و "رأس المال المادي والبشري" (Burke, 2009). وقد استخدم معظم الدراسات المقابلات وتحليل الوثائق (Cosner, 2005) ودراسة الحالة (Harris, 2011)، ومراجعة الأدبيات (Mathewes et al, 2007; King and Bouchard, 2011). واستخدمت دراسات أخرى المنهج الكمي وهي دراسة (Hallinger and Ko and Li (2016)؛ نصر، 2007). وتم اختيار معظم العينات من المدارس الابتدائية والإعدادية. تشير الدراسات التي تمت مراجعتها إلى الافتقار لدراسات عربية حول "الطاقة التنظيمية المدرسية". ولكن هناك بضع دراسات عربية حول "المدرسة باعتبارها وحدة تطوير رئيسية". تشارك الدراسة الحالية الدراسات السابقة في اعتبار المدرسة الوحدة الرئيسية للتطوير وفي ضرورة تعظيم الطاقة الداخلية للمدرسة (نصر، 2007؛ Mitchel and Sckney, 2001) من خلال تطوير عدد من أنواع رأس المال "الشخصي والاجتماعي والبشري والتنظيمي والثقافي والمادي والخارجي" وهي الأبعاد التي تكونت منها استبانة الدراسة الحالية والتي ورد بعض منها في الدراسات السابقة. كما افادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم الدراسة وفي تحديد المفاهيم ومناقشة النتائج. وتفردت الدراسة الحالية في أنها أجريت في المدارس الخاصة التي تطبق برامج تعليم أجنبية في الأردن.

منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه "طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، 2000).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من الإداريين والإداريات والمعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة التي تطبق البرامج الأجنبية في العاصمة الأردنية عمان للعام الدراسي 2016/2017 م والبالغ عددها (70) مدرسة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية Cluster Random Sample من 30 مدرسة من مجتمع الدراسة البالغ (70) مدرسة وبلغ عدد العاملين في تلك المدارس (335) معلماً ومديراً . ويوضح الجدول 1 توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

الجدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	مستوى/ فئة المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	102	30.4%
	أنثى	233	69.6%
	المجموع	335	100%
الوظيفة	مدير/مساعد مدير	42	12.5%
	معلم	293	87.5%
	المجموع	335	100%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	87	26%
	من 6_10 سنوات	106	31.6%
	11_15 سنة	56	16.7%
	من 16 سنة فأكثر	86	25.7%
	المجموع	335	100%

يظهر من الجدول زيادة عدد الاناث على الذكور (69.6% و 30.4%)، وزيادة عدد المعلمين مقارنة بالمديرين (87.5% و 12.5%)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فالعينة موزعة بشكل متقارب على جميع فئات المتغير.

أداة الدراسة :

تم تطوير أداة الدراسة في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة خاصة (Mitchel and Sckney, 2001; Mathewes et al, 2007; Buckner, 2009; Cosner, 2005) التي نظرت إلى الطاقة المدرسية بشكل مجموع من أنواع رأس المال الشخصي والاجتماعي، ولكن الدراسة الحالية أضافت إليها أبعاداً أخرى مثل رأس المال الثقافي والخارجي والتنظيمي.

صدق أداة الدراسة :

قام الباحثان بالتحقق من صدق الاداة وذلك من خلال عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص الذين أبدوا ملاحظات من حيث السلامة اللغوية، ودرجة انتماء الفقرات للمحاور التي أدرجت تحتها، وأوصوا بتعديلات رأوها مناسبة وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

ثبات أداة الدراسة :

جرى التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات كرونباخ ألفا. والجدول رقم (2) يبين ذلك .

الجدول 2 (كرونباخ ألفا) لمجالات الدراسة

رقم	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	رأس المال الشخصي	8	0.75
2	رأس المال الثقافي	7	0.80
3	رأس المال التنظيمي	6	0.72
4	رأس المال المادي	8	0.78
5	رأس المال البشري	6	0.79
6	رأس المال الاجتماعي	8	0.79
7	رأس المال الخارجي	8	0.85

يظهر من الجدول (2) أن (كرونباخ ألفا) لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.72-0.85)، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

المعيار الإحصائي :

استخدم سلم ليكرت (Likert) الخماسي لدرجات الاستجابة للأداة، على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (درجتان)، وقليلة جداً (درجة واحدة). وللحكم على النتائج استخدمت المتوسطات الافتراضية: 1 إلى أقل من 2.33 بدرجة قليلة؛ من 2.33 إلى أقل من 3.66 بدرجة متوسطة؛ من 3.66 - 5 بدرجة عالية.

المعالجة الإحصائية

استخدمت التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، واختبار (T-test) للكشف عن التباين في الإجابات تبعاً لمتغيرات (الجنس، الوظيفة)، واختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) للكشف عن التباين في الإجابات تبعاً لمتغير (الخبرة)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه دلالة الفروق تبعاً لنتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج

الجدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب محاور الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	1	رأس المال الشخصي	3.77	.77	عالية
2	6	رأس المال الثقافي	3.76	.87	عالية
3	4	رأس المال التنظيمي	3.59	.86	متوسطة
4	3	رأس المال المادي	3.55	.78	متوسطة
5	2	رأس المال البشري	3.52	.89	متوسطة

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
6	5	رأس المال الاجتماعي	3.46	.77	متوسطة
7	7	رأس المال الخارجي	3.40	.76	متوسطة

ينبين من النتائج في الجدول (3) أن محورين فقط من محاور الأداة وهما رأس المال الشخصي والثقافي قد جاءا بمتوسطات مرتفعة (3.77 و 3.76) بينما جاءت بقية المحاور بمتوسطات معتدلة (3.40 و 3.59).

الجدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة حسب المحاور مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رأس المال الشخصي					
1	4	يجعل الوصول إليه سهلاً .	4.02	.99	مرتفعة
2	1	يوسع نطاق معرفته ومهاراته	3.89	.93	مرتفعة
3	6	يحلل الموقف قبل اتخاذ القرار.	3.87	.92	مرتفعة
4	3	يتفهم مشاعر وهواجس الآخرين.	3.83	1.05	مرتفعة
5	8	يتريث عند التعامل مع قضايا غير معتادة أو أشخاص غير معروفين.	3.80	1.02	مرتفعة
6	5	يعرب عن الاختلاف دون صراع.	3.79	1.01	مرتفعة
7	7	يجعل الاجتماعات ذات معنى	3.74	1.06	مرتفعة
8	2	يشارك في إجراء بحوث.	3.26	1.06	متوسطة
رأس المال البشري					
الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3	يشجع المعلمين على ممارسة أدوار قيادية في المدرسة.	3.74	1.01	مرتفعة
2	1	يؤمن بإمكانات المعلمين ويطورها	3.70	1.09	مرتفعة
3	2	يعتبر التطوير المهني جزءاً من الجدول وليس عبئاً	3.63	1.09	متوسط
4	4	ينظم برامج توجيهية للمتقنين حديثاً بالمدرسة	3.59	1.09	متوسط
5	6	يضع نظام معلومات يجعل جميع العاملين على إطلاع ومواكبة	3.40	1.10	متوسطة
6	5	يثري البحث العلمي عند المعلمين.	3.37	1.14	متوسطة
7	7	ينظم لقاءات بين المعلمين لتبادل خبراتهم التعليمية والمهنية	3.25	1.11	متوسطة

رأس المال المادي					
1	5	يعمل على أن تكون المدرسة بيئة آمنة نفسياً واجتماعياً	3.63	1.09	متوسطة
2	4	يحرص على أن يقوم العاملون بمهامهم في راحة واطمئنان .	3.59	1.12	متوسطة
3	1	يربط الإنفاق بالاحتياجات الفعلية	3.59	1.12	متوسطة
4	2	يوجه لاستخدام التكنولوجيا في الأنشطة والفعاليات المدرسية	3.54	.96	متوسطة
5	3	يراجع المنهاج بشكل مخطط	3.52	1.04	متوسطة
6	6	يوفر قواعد بيانات بمؤشرات الأداء.	3.38	1.11	متوسطة
رأس المال التنظيمي					
1	1	يبلور رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	3.78	.94	مرتفعة
2	2	يعطي أولوية للقضايا ذات الصلة برؤية المدرسة.	3.66	.95	متوسطة
3	6	يضع توقعات أداء عالية	3.64	.89	متوسطة
4	5	يشارك زملاءه في وضع أهداف واضحة يمكن قياسها.	3.60	1.09	متوسطة
5	4	يبقي على الرؤية حية من خلال مراجعة خطوات تحقيقها	3.53	.93	متوسطة
6	8	يضع مسار عمل إرشادي للعاملين ليخدم العملية التعليمية	3.52	.99	متوسطة
7	3	يعمل على ردم الفجوة بين الواقع والمأمول في ضوء الرؤية.	3.50	.94	متوسطة
8	7	يشارك زملاءه في وضع آليات للمحاسبة والمساءلة.	3.48	1	متوسطة
رأس المال الاجتماعي					
1	2	يرتب لعلاقة منتظمة بين المعلمين	3.49	1.13	متوسطة
2	4	يشعر المعلم أنه عضو في جماعة وليس مجرد معلم في الفصل.	3.48	1.15	متوسطة
3	5	يوسع نطاق عمل المعلمين ليتجاوز غرفة الفصل إلى المدرسة بشكل عام.	3.48	1.15	متوسطة
4	6	يعد التناقضات والاختلافات بين العاملين تحدياً يجب حله لا قمعه.	3.46	1.05	متوسطة
5	1	يوثق العلاقات القائمة على الثقة وروح الزمالة بين المعلمين .	3.45	1.15	متوسطة
6	3	يعطي فرصاً للمعلمين لتبادل الخبرات	3.42	1.06	متوسطة
رأس المال الثقافي					
1	5	يجرم التحرش والاستقواء والتهميش	3.95	1.01	مرتفعة
2	7	يستخدم لغة راقية في التواصل	3.83	1.11	مرتفعة

مرتفعة	1.01	3.79	يحترم الفروقات الدينية والثقافية والمذهبية وغيرها إن وجدت.	4	3
مرتفعة	1.06	3.71	يعمل على زيادة الوعي بالعدالة الاجتماعية والإنصاف.	8	4
متوسطة	.95	3.61	يحرص على تنوع خلفيات العاملين.	6	5
متوسطة	1.05	3.60	يقيم علاقات مع أسر الطلبة والجماعات المختلفة	1	6
متوسطة	1.03	3.59	يعمل على زيادة وعي العاملين بثقافة الطلاب وخلفياتهم .	3	7
متوسطة	.98	3.56	يوازن بين خلفيات الطلبة الثقافية وأعراف المدرسة.	2	8
رأس المال الخارجي					
متوسطة	.99	3.48	يعطي صورة صادقة عن إنجازات المدرسة والتحديات التي تواجهها.	6	1
متوسطة	1.06	3.46	يضع الاعتبارات البيئية في الحسبان	1	2
متوسطة	1.09	3.41	يجعل الأسر على اطلاع بما يجري	7	3
متوسطة	1.10	3.40	يحافظ على البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بالمدرسة .	8	4
متوسطة	1.10	3.40	يضع هموم المجتمع في الاعتبار (الاهتمام بالقضايا الاجتماعية)	2	5
متوسطة	1.03	3.39	يقيم علاقات مع المؤسسات التعليمية الأخرى والفكرية ومراكز الدراسات.	4	6
متوسطة	1.04	3.36	يحدد مصادر الضغوط الخارجية والداخلية للتعامل معها	5	7
متوسطة	1.12	3.32	يتعاون مع المدارس الأخرى حتى المنافسة منها.	3	8

أظهرت النتائج التي يعرضها الجدول (4) أن جميع متوسطات "رأس المال الشخصي" جاءت بمتوسطات مرتفعة (بين 4.02 و 3.74) عدا الفقرة الأخيرة وهي المشاركة في إجراء البحوث (3.26) فقد جاءت بمتوسط معتدل. والفقرات التي جاءت بمتوسطات مرتفعة هي "يجعل الوصول إليه سهلاً"، "يوسع نطاق معرفته ومهاراته"، "يحلل الموقف قبل اتخاذ القرار"، "يتفهم مشاعر وهواجس الآخرين"، "يتريث عند التعامل مع قضايا غير معتادة أو أشخاص غير معروفين"، "يعرب عن الاختلاف دون صراع"، "يجعل الاجتماعات ذات معنى".

وأظهرت النتائج أن أربعة من بنود "رأس المال الثقافي" جاءت بمتوسطات مرتفعة (تراوحت بين 3.71-3.95) وهذه الفقرات هي "يجرم التحرش والاستقواء والتهميش"، "يستخدم لغة راقية في التواصل والحديث مع الآخرين"، "يعمل على زيادة الوعي بالعدالة الاجتماعية والإنصاف"، "يحترم الفروقات الدينية والثقافية والمذهبية وغيرها إن وجدت". وجاءت أربع منها بمتوسطات متوسطة (3.56-3.61). وجاءت فقرتان من فقرات "رأس المال البشري" بدرجات مرتفعة (3.70 و 3.74) وهما "يؤمن بإمكانات

المعلمين ويطورها" يشجع المعلمين على ممارسة أدوار قيادية في المدرسة". وجاءت فقرة واحدة من رأس المال التنظيمي بدرجة مرتفعة وهي "يبلور رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها". أما بقية الفقرات فقد جاءت جميعاً بدرجات متوسطة.

الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب متغير الجنس ونتائج الاختبار الثاني (T-

(test لدلالة الفروق

المجال	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
رأس المال الشخصي	3.94	3.47	333	.001
	3.70			
رأس المال الثقافي	3.79	2.56	333	.011
	3.41			
رأس المال التنظيمي	3.76	3.15	333	.002
	3.44			
رأس المال المادي	3.77	2.80	333	.005
	3.51			
رأس المال البشري	3.55	1.20	333	.235
	3.42			
رأس المال الاجتماعي	3.93	2.65	333	.009
	3.69			
رأس المال الخارجي	3.62	3.45	333	.001
	3.41			

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلى منها للإناث في جميع المجالات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري المدارس الخاصة الأردنية في تطوير الطاقة التنظيمية المدرسية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير الجنس على معظم محاور الاستبانة ما عدا رأس المال الثقافي والبشري ولصالح الذكور.

الجدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب متغير الوظيفة ونتائج الاختبار الثاني (T-

(test لدلالة الفروق

المجال	المتوسط	قيمة ت	د ح	الدلالة
رأس المال الشخصي	4.06	2.51	333	0.012
	3.43			

المجال	المتوسط	قيمة ت	د ح	الدلالة
رأس المال الثقافي	3.74	1.66	333	0.097
	3.49			
رأس المال التنظيمي	3.85	2.40	333	0.017
	3.50			
رأس المال المادي	3.72	1.12	333	0.260
	3.57			
رأس المال البشري	3.72	1.98	333	0.048
	3.43			
رأس المال الاجتماعي	3.99	2.03	333	0.043
	3.73			
رأس المال الخارجي	3.52	1.05	333	0.294
	3.39			

أظهرت النتائج في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية للمديرين كانت أعلى منها للمعلمين على جميع مجالات الدراسة. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير الوظيفة على محاور رأس المال الشخصي والتنظيمي والبشري والاجتماعي ولصالح المديرين

الجدول 7 تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة

المحور	المربعات	مجموع المربعات (المعدل)	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F: المحسوبة)	الدلالة الإحصائية
رأس المال الشخصي	بين المجموعات	3.980	3	1.327	2.205	0.087
	داخل المجموعات	199.134	331	.602		
	المجموع	203.114	334			
رأس المال الثقافي	بين المجموعات	7.390	3	2.463	3.259	0.022
	داخل المجموعات	250.189	331	.756		
	المجموع	257.578	334			
رأس المال التنظيمي	بين المجموعات	4.072	3	1.357	1.828	.142
	داخل المجموعات	245.763	331	.742		
	المجموع	249.835	334			
رأس المال المادي	بين المجموعات	4.860	3	1.620	2.702	.046

المحور	المربعات	مجموع المربعات (المعدل)	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F: المحسوبة)	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	198.475	331	.600		
	المجموع	203.335	334			
رأس المال البشري	بين المجموعات	1.822	3	.607	.757	.519
	داخل المجموعات	265.522	331	.802		
	المجموع	267.344	334			
رأس المال الاجتماعي	بين المجموعات	1.467	3	.489	.810	.489
	داخل المجموعات	199.853	331	.604		
	المجموع	201.320	334			
رأس المال الخارجي	بين المجموعات	4.076	3	1.359	2.332	.074
	داخل المجموعات	192.806	331	.582		
	المجموع	196.881	334			
الكلية	بين المجموعات	2.600	3	.867	1.842	.139
	داخل المجموعات	155.701	331	.470		
	المجموع	158.301	334			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري المدارس الخاصة الأردنية في تطوير الطاقة التنظيمية المدرسية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير الخبرة على رأس المال الثقافي والمادي.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة إلى أن اثنين من محاور الدراسة جاءا بدرجات مرتفعة وهما رأس المال الشخصي والثقافي بينما جاءت بقية المحاور بدرجات متوسطة. وربما يعزى مجيء رأس المال الشخصي في الترتيب الأول وبمتوسط مرتفع إلى الدور الكبير الذي توليه المدارس الخاصة التي تطبق برامج أجنبية لدور المدير وانتقاء هؤلاء المديرين وفق معايير مهنية عالية. وهذه النتيجة تتفق مع الأدبيات السائدة والدراسات السابقة مثل دراسة لي وهالنجر وكو (2016) ودراسة بيرك (2009) وماثيوس وزملاءه (2007). وقد جاءت جميع فقرات المحور بدرجة مرتفعة عدا "المشاركة في إجراء البحوث" التي جاءت بدرجة متوسطة وربما يعزى سبب ذلك إلى اعتبار إجراء البحوث ليس ضمن دائرة اهتمامهم أو دائرة المتوقع منهم Zone of disinterest. أما رأس المال الثقافي فقد جاء بدرجة مرتفعة هو الآخر وفي الترتيب الثاني لما له من علاقة بجذب التلاميذ والحصول على ثقة عائلاتهم. وهذا أمر مهم للمدارس الخاصة بالذات إذ أن اعتمادها على التمويل هو على رسوم الطلاب أساساً. وقد جاء أربع من فقرات هذا المحور بدرجة

مرتفعة وجميعها تؤكد هذا التفسير وهو الحرص على جذب الطلبة ونيل ثقة أسرهم. ومن اللافت للنظر أن الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة هي تلك التي تتعلق بالتعددية في خلفيات الطلاب والعاملين، ويبدو أن موضوع التعددية لم تصبح بعد قضية مهمة في تلك المدارس مع أنها كذلك للمجتمعات المعاصرة.

وقد جاءت بقية المحاور بدرجة متوسطة وهي نتيجة لافتة للنظر خاصة فيما يتعلق بمحور رأس المال الاجتماعي والتنظيمي. وقد يعزى ذلك إلى ضعف الوعي حتى الآن بأهمية الطاقة القيادية للمدرسين وما يتصل بها من مفاهيم كالتمكين كما قد يعزى إلى التخوف من تفويض الصلاحيات القيادية للمعلمين. من ناحية أخرى ربما يعزى لاعتقاد العمل في المدارس بالمنحى الفردي وليس الجمعي (Harris, 2011). وقد يجد هذا التفسير دعماً له في ما أشار إليه Bain, Walker, and Chan (2011) وهو أن المدارس لا زالت تفتقر لفكرة "الاعتماد المتبادل Interdependence" بين وحداتها أي أن رأسمال الاجتماعي فيها دون الاستغلال الأمثل. إنها تعمل إما وفق نظام تسير فيه الأمور من أعلى إلى أسفل أو العكس. أما الطاقة التنظيمية التي تستغل رأس المال الاجتماعي فتتأسسها فكرة الاعتماد المتبادل. ومن شأن ذلك أن يصبح العاملون شركاء في الغرض والرؤية وحتى المفردات والأسلوب وهكذا يتم بناء "الذكاء الجمعي" و "الطاقة الجمعية". أياً كان الأمر فالنتيجة لا تتسجم مع ما يدعو إليه الأدب النظري والدراسات السابقة التي تدعو جميعاً إلى استغلال طاقات المعلمين كأفراد خاصة الطاقة القيادية (رأس المال البشري) واستغلال طاقتهم الجمعية (رأس المال الاجتماعي) إضافة إلى تطوير البنية التنظيمية للمدارس (رأس المال التنظيمي والمادي) (بيرك، 2009؛ نيومان وكينغ ويونغ، 2000؛ ماثيوس وآخرون، 2007؛ وميتسيل وساكني، 2001).

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بدلالة الفروق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تبعاً للجنس ولصالح الذكور. ربما يعزى ذلك إلى حجم عينة كل من الفئتين فعدد المستجيبين من الذكور يشكل ثلثي أفراد العينة. وربما يؤخذ من هذه النتيجة أن الإناث لديهن طموح أكبر للتحسين فتقديراتهم المعتدلة ربما تعني أنهن يتطلعن للمزيد من بناء الطاقة التنظيمية. وقد يجد هذا الدعم تفسيراً له في أدبيات المدرسة القيادية النسوية التي تشير إلى أن النساء أكثر ميلاً للتعاون والمشاركة والرعاية، ولذلك قد تعني تقديرتهن المعتدلة رغبة في تحقيق المزيد من بناء الطاقة التنظيمية في المدارس.

من ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المستجيبين تبعاً للوظيفة ولصالح المديرين على بعض المحاور. وقد يعزى هذا إلى حرص المديرين على إعطاء صورة مشرقة لعملهم بينما يميل المعلمون للواقعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بين ووكر وشانغ في أستراليا (2011) وهي أن المعلمين وإن أعطوا أهمية كبيرة لبناء الطاقة التنظيمية المدرسية إلا أنهم قدروا تقديرًا متواضعاً مدى تحققها في مدارسهم. في المقابل يعزو هارجريفس (Hargreaves) مثل هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس لديهم فكرة ضعيفة عن بعض أنواع رأس المال في مدارسهم فهم يعنون بالنتائج وسير الأمور في المدارس بطريقة سلسلة وليس في اكتشاف ما لدى المدارس والمدرسين من طاقات. بل إنهم يقللون من شأن رأس المال الاجتماعي والفكري بشكل عام حرصاً منهم على إظهار دورهم هم. وربما أنهم يفتقرون للمهارات اللازمة لاستغلال هذه الأنواع من رأس المال.

التوصيات

- الاهتمام بالمحاور التي جاءت بمتوسطات معتدلة وهي محاور رأس المال الاجتماعي والبشري والتنظيمي والمادي والخارجي وذلك من خلال حلول إجرائية مثل:

- إقامة جماعات التعلم المهني
- تنظيم حلقات التدبر والتفكير التأملية ومراجعة الأداء
- تأسيس الشراكات مع المجتمع المحلي ومنظماته المختلفة مثل الجامعات
- الاهتمام بالبحوث الاجرائية والأنشطة التي قد يعتقد العاملون في المدارس أنها تقع خارج نطاق تكليفهم أو اهتمامهم

- تفعيل مفهوم المدرسة كوحدة أساسية للتطوير والتنمية المهنية، ومن ذلك:

- أن ينطلق برنامج التطوير المهني من داخل المدرسة وفقاً لاحتياجات العاملين
- أن يكون للمعلمين الدور الأساسي في برنامج التطوير المهني في المدرسة
- وضع برنامج مستدام للرعاية المهنية للمدرسين الجدد Mentoring بشكل خاص بمشاركة المعلمين الأكثر خبرة
- تفعيل برامج مثل الملازمة Shadowing والتدريب الفردي Coaching وإشراف الزملاء Peer Supervision

- اهتمام بما يعرف بالذاكرة التنظيمية والجمعية Collective and Organizational Memory في المدرسة
- وبالمعرفة الضمنية Tacit Knowledge غير الملموسة بحيث تتم عملية مأسسة بناء الطاقة التنظيمية ولا عملية تعود فردية

- التعاون بين المدارس الخاصة الأخرى التي تطبق برامج أجنبية لبلورة تطوير برامج لبناء الطاقة التنظيمية

- إجراء دراسات مماثلة ومقارنة حول

- دور المدير في بناء الطاقة التنظيمية في المدارس الخاصة التي تطبق وتلك التي لا تطبق برامج أجنبية
- دور المدير في بناء الطاقة التنظيمية في المدارس الحكومية والخاصة

- إجراء مثل هذه الدراسة باستخدام أدوات أخرى مثل المقابلات وتدعيمها بتحليل الوثائق، وكذلك باستخدام معالجات إحصائية متقدمة مثل الانحدار الإحصائي

- العلاقة الارتباطية وعلاقة التأثير بين بناء الطاقة المدرسية وبعض المتغيرات مثل الأداء المدرسي

المصادر والمراجع

- الحوامدة، صالح (2015): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لمعايير القيادة التربوية من وزارة التربية والتعليم الأردنية وعلاقتها بفعاليتهم الادارية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الآغا، إحسان (2000) : " دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم " . بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ، القاهرة ، جامعة عين شمس .
- حيدر، عبداللطيف و المصيلحي، محمد، (٢٠٠٦): دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية / جامعة الإمارات العربية المتحدة ٢٣، ٣١-58
- سمور ، رياض (2006) : " دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين "، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة (الدراسات الانسانية) ، المجلد 14 ، 2 ، 463-503 .
- العاجز، فؤاد، وجميل، نشوان (2005) :تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير في مدارس وكالة الغوث بغزة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس تحت عنوان "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي"، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، عطاري، عارف (أ) 2013، التربية النقدية، دار أسامة، عمان - الأردن
- عطاري، عارف (ب) 2013، السياسات التعليمية، دار الفاروق، عمان - الأردن.
- عيسان ،صالحة و عطاري، عارف و العاني، وجيهه (2007) اتجاهات حديثة في التربية . دار المسيرة، عمان.
- المساد ، محمود ، وآخرون ، 1999. المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين . الأردن : عمان ، مؤسسة عبد الحميد شومان .
- نصر، سميحة (2007) دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 1994 ، قانون وزارة التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 . الجريدة الرسمية ، 2 - 4 - 1994.

المراجع الاجنبية :

- Baham, E., (2014): School Capacity and Overload Review Measuring School Capacity to maximize improvement, PhD dissertation, University of California, Berkeley
- Burke, K.L., (2009) The Principals' role in supporting teacher leadership and building capacity: teacher and administrator perspectives, Doctorate Thesis, San Diego University
- Cosner, S., (2005) An Exploratory Study of Capacity Building from a social and Human Capital Perspective, Doctoral Thesis, University of Wisconsin-Madison
- Fink, D., (2011), "Pipelines, pools and reservoirs: building leadership capacity for sustained improvement", Journal of Educational Administration, 49 (6) 670 – 684

- Fullan, M. (2011), *The Moral Imperative Realized*, Corwin Press and Ontario Principals Council, Thousand Oaks, CA and Toronto.
- Fullan, M., and Watson, N., (1999) *School Based Management: Re-conceptualizing to Improve Learning Outcomes*, Paper prepared for the World Bank.
- Hargreavis, D., (2011) System redesign for system capacity building, *Journal of Educational Administration*, 49 (6) 685-700
- Harris, A., (2011) System Improvement through collective capacity building, *Journal of Educational Administration*, 49 (6) 624-636
- King, M., and Bouchard, K., (2011), "The capacity to build organizational capacity in schools", *Journal of Educational Administration*, 49 (6) 653 – 669
- Levene, R., (2015): "Positive Psychology At Work: Psychological Capital and Thriving as Pathways to Employee Engagement" Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects Paper 88
- Li , L., Hallinger, P., and Ko , (2016) "Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong", *International Journal of Educational Management*, 30 (1)76 – 100
- Matthews, P., Moorman, H., and Nusche, D., (2007) *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia: A case study*, OECD
- Mitchel, C., and Sackney (2001) *Building Capacity for a Learning Community*, *Canadian Journal of Educational and Policy*, 24, 1-11
- Newmann, F.M. , King, M.B. and Youngs, P. (2000), "Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools", paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April.
- Newmann, King, B., and Youngs, P., (2000) *Professional Development that Addresses School Capacity*, A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association
- Peter, E., Bubb, S., and Priscilla, P., (2004): "Valley Cultivates Comprehensive Process". *Journal of Staff Development*. Vol,25. No,1.
- Scott, C. and Dinham, S. (2002), "The beatings will continue until quality improves: carrots and sticks in the search for educational improvement", *Teacher Development*, 6(1)15-31.
- Watterston, J., and Caldwell,B., (2011) "System alignment as a key strategy in building capacity for school transformation", *Journal of Educational Administration*, 49 (6) 637 – 652