آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية: دراسة حالة على محافظة بني سويف

إعـــــداد

أ.د/ محمد عبد الحميد لاشين
أستاذ الإدارة التربوية–
جامعة السلطان قابوس

د/ نسرين صالح محمد صلاح الدين
أستاذ الإدارة التربوية المساعد–
جامعة السلطان قابوس

آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية: دراسة حالة على محافظة بني سويف

أ.د/ محمد عبد الحميد لاشين ود/ نسرين صالح محمد صلاح الدين*

الملخص:

هدفت الدراسة التوصل إلى آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية، وقد تم تطبيق استبانة موجهة إلى عينة تتكون من (٨٢) من الخبراء في مجال التدريب وكذلك مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة بني سويف بمصر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي ككل كانت كبيرة، كما جاءت المتطلبات المادية في المرتبة الأولى من حيث الأهمية،تليها المتطلبات الإدارية المرتبطة بتخطيط برامج التدريب الاحترافي ثم المتطلبات الإدارية المرتبطة بالتنظيم، ثم جاءت المتطلبات البشرية. كما أن هناك العديد من المعوقات التي قد تقف حائلًاأمام تطبيق التدريب الاحترافي الفعال بالمدارس المصرية، وقد توصلت الدراسة إلى آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي بالمدارس، وذلك من خلال المراحل التالية: تغيير فلسفة وسياسات التدريب بوزارة التربية والتعليم، وإحداث تعديل في الممارسات التعليمية سواء على مستوى الوزارة أم على مستوى المدارس، وتشكيل فريق للتدريب الاحترافي، وتحديد أهداف التدريب الاحترافي، وتحديد متطلبات التدريب الاحترافي من الموارد، والتخطيط لبرامج التدريب الاحترافي، وأخيرا تقويم ومتابعة التدريب الاحترافي.

كلمات مفتاحية: التدريب الاحترافي، مديري المدارس، المدرب الاحترافي.

* **أ.د/ محمد عبد الحميد لاشين:** أستاذ الإدارة التربوية– جامعة السلطان قابوس.

د/ نسرين صالح محمد صلاح الدين أستاذ الإدارة التربوية المساعد– جامعة السلطان قابوس.

Suggested Mechanisms for Applying Coaching Training to Egyptian School Principals: Case Study on Beni Suef Governorate

Prof. Mohamed Abdel Hamed Lashin
Dr. Nesren Saleh Mohamed Salah El Din

Abstract

The study aimed at finding mechanisms to implement Coaching training of the Egyptian school principals. A questionnaire was applied on A sample consisting of (82) experts in the field of training as well asPrincipls of public schools in Beni Suef Governorate in Egypt. The results of the study showed that the importance of Coaching training methods as a whole was great, The phisical requirements were the first important, followed by the administrative requirements related to the planning of Coaching training programs with a great importance followed by the administrative requirements related to the organizing, and then came the human requirements. Moreover, There are many obstacles that hinder the application of effective Coaching training in Egyptian schools.The study reached suggested mechanisms for the implementation of Coaching training in schools through the following stages: changing the training philosophy and policies of the Ministry of Education, the formation of a Coaching training team, the identification of Coaching training objectives, the identification of Coaching training requirements from resources, the planning of Coaching training programs, and finally the evaluation and follow-up of Coaching training.

Keywords: Coaching training, school principals, Coaching trainer.

المقدمة:

لقد تغيرت أدوار مدير المدرسة، وأصبحت وظيفته أكثر تعقيدا في ظل التغير الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي المتسارع، وارتفاع التوقعات المجتمعية من النظام التعليمي، مما يتطلب قيام مدير المدرسة بأدوار تتلاءم مع تلك المتغيرات، وهنا ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس، والتي من أساليبها التدريب الاحترافي (Coaching Training) باعتباره اتجاه حديث، ظهر وانتشر بين مجموعة من الدول المتقدمة في مجال التنمية المهنية؛ بهدف تحسين مستوى الأداء، والذي يساعد على كسب معارف ومهارات جديدة، يتم توظيفها في العمل بهدف الاهتمام بالنمو الشخصي لمدير المدرسة.
(Heames & Harvey, 2006).

ويقوم التدريب الاحترافي على تحقيق الإبداع الفردي وحفز الجهود المشتركة، والاستمرار في تعلم كيف نتعلم، ويؤكد على ضرورة إيجاد بيئة تسودها الثقة، ويصبح فيها تنمية مدير المدرسة ومساعدته على التمكن هما المفتاحين للنجاح، ويبنى التدريب الاحترافي على افتراضات أساسية هي أن التعليم عمل احترافي، وأن المدربين يدعمون مديري المدارس ليصبحوا أكثر اطلاعا ومهارة، ويهتم المدربون بالعمليات الفكرية الداخلية للتعليم، بينما لا يسعون إلى تغير السلوكيات؛ لأنها ستتغير بشكل تلقائي نتيجة لتحسين مدركات المدير (Kaye, 2006).

وقد ظهر التدريب الاحترافي في**الولايات المتحدة** كمسؤولية تقع على المقاطعات التعليمية في كل ولاية أمريكية من خلال تبني برنامج للتدريب الاحترافي؛ حيث يوفر برنامج Davis Principal Coaching Initiative (DPCI)، تدريبا قائما على المعايير العلمية وبناء القدرات الذاتية، وتم تصميم البرنامج بحيث يوفر مدربا احترافيا شخصيا لكل أربعة عشر مديرا، وفى **المملكة المتحدة** سعت الجامعات والمعاهد لتوفير العديد من البرامج التدريبية أثناء الخدمة، كبرامج التدريب الاحترافي، والتي في مجملها تهدف إلى تحسين أداء المدير في السياق المدرسي، من خلال توفير مدرب احترافي لكل مدرسة (Brundrett, 2006). **وفي أستراليا**هناك البرنامج التأسيسي للتدريب الاحترافي (Foundations of Coaching Program) الذي يهدف إلى تحسين الإدارة والتأثير على الآخرين، ويوظف محادثات الأداء الفردية وجها لوجه. وقد تم تطوير

هذا البرنامج من قبل معهد كوينزلاند للقيادة التعليمية Queensland Education Leadership Institute (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2007).

وثمة العديد من المحاولات والجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مصر بهدف توفير تدريب فعال لمديرى المدارس بشكل عام، ورؤى تطويرية هادفة للارتقاء بجودة البنية التعليمية والمدرسية، وانطلاقا من قناعتها بأن الإدارة المدرسية تعد المسئول الأول عن قيادة العمل التربوي، بهدف تمكين القيادات التربوية في المستويات المختلفة من المهارات والكفايات الفنية والإدارية، التي تساعدها على قيادة العمل التربوي (عيداروس، ٢٠٠٨، ٢٠٣).

ويتم اختيار القيادات الإدارية المدرسية في مصر وفق الأقدمية، ثم يخضع هؤلاء المرشحون لبرامج تدريبية،كما تنقسم مستويات التدريب في وزارة التربية والتعليم إلى: التدريب على المستوى المركزي، والتدريب على المستوى القطاعي "مديريات التربية والتعليم بالمحافظات"، والتدريب على المستوى المدرسي؛ حيث صدر القرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ٤/١٨/ ٢٠٠١، بإنشاء وحدات للتدريب والتقويم بالمدارس، كما أن البرامج التدريبية بالمحليات التي تعدها الإدارة المركزية للتدريب بالوزارة تحوى برامج تدريبية لوكلاء ونظار ومديري المدارس، وتشمل موضوعات البرنامج واجبات ومسئوليات هذه القيادات (شريف، ٢٠٠٩، ٢٠٦).

وعلاوة على ما سبق، فهناك عدة مؤسسات ومراكز لتدريب مديري المدارس في مصر منها: الإدارة العامة للتدريب، ومركز التطوير التكنولوجي، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ووزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الاوروبي، ووزارة التربية والتعليم بالتعاونمع الجامعة الأمريكية (عيداروس، ٢٠٠٨).

يتضح مما سبق أن هناك اهتماما من قبل الوزارة بالتدريب المستمر لمديري المدارس، واعتباره أساسا لتحقيق الجودة الشاملة في المدارس والسبيل لمساعدتهم على مواكبة التطور في أدوارهم، واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية، وتحقيق التحسين المستمر في أدائهم وتشجيعهم على الإبداع.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة لتوفير تدريب فعال لمديري المدارس بمصر، إلا أن هناك العديد من الدراسات والبحوث تشير إلى أوجه القصور التي تواجه

منظومة التدريب لمديري المدارس، والتي تجعلهم غير قادرين على ممارسة أدوارهم ومهامهم بكفاءة، والتي منها ما يلي: (عبد الرسول، ٢٠٠٨؛ شبير، ٢٠٠٨)

- ضعف الارتباط بين أهداف البرنامج التدريبي والاحتياجات الفعلية لمديري المدارس.
- لا تشتمل أهداف الدورات التدريبية على اكساب المديرين المهارات الإدراكية والمهارية والإنسانية.
- لا توجد معايير لاختيار المدرب الكفء، هذا بجانب شكلية عملية التقويم واتسامها بالمجاملة.

ولعل القصور الواضح في تدريب مديري المدارس في مصر أثر على أدائهم، وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف أداء مديري المدارس المصرية، فدراسة محمد (٢٠١١) توصلت إلى أن الإدارة المدرسية تعتمد في حل مشكلاتها على المحاولة والخطأ والممارسات التقليدية ورفض الأفكار الجديدة، كما وجد الخولاني (٢٠١٣) أن المديرين ليس لديهم الاستعداد الذاتي للتغيير والتطوير في مستوى أدائهم.

وعلاوة على ما سبق، تشير إحدى الدراسات (شاهين، ٢٠١١) إلى القصور في تحقيق أهداف التدريب داخل المدرسة وضعف المشاركة والاقتصار على الجوانب النظرية.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن منظومة التدريب لمديري المدارس بأساليبها المختلفة، يواجها العديد من التحديات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها التي من بينها التنمية المهنية المستدامة لدى مديري المدارس، مما أثر على أدائهم، وبالتالي تظهر الحاجة إلى استخدام أساليب واتجاهات جديدة في التدريب مثل التدريب الاحترافي تساعد على التغلب على مثل هذه التحديات. لذلك جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن **الأسئلة التالية:**

١- ما درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية من وجهة نظر العينة؟
٢- ما متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي في المدارس المصرية؟
٣- ما معوقات تطبيق التدريب الاحترافي في المدارس المصرية؟
٤- ما الآليات المقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الأساس للدراسة في التوصل إلى آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية، وذلك من خلال تعرف الأسس الفلسفية للتدريب الاحترافي لمديري المدارس، والوقوف على درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية من وجهة نظر العينة، ومتطلبات تطبيق التدريب الاحترافي ومعوقاته في المدارس المصرية.

مصطلحات الدراسة:

التدريب الاحترافي (Coaching Training) يعرف التدريب الاحترافي بأنه "استراتيجية لتنمية المهارات القيادية، التي تساعد القادة الناجحين على تحسين قدراتهم القيادية، ودور المدرب هو تسهيل ذلك من خلال تطوير علاقة تمتاز بالثقة، بحيث يتحمل القادة مسؤولية قراراتهم وأفعالهم". (International Coach Federation, 2006, p.3) بينما يرى البعض "بأنه خدمة فردية وجها لوجه وعلاقة متبادلة بين مدرب محترف وقائد في المؤسسة، وله تأثير كبير على المؤسسة وتقدمها، ويركز على تطوير الأداء التنظيمى بشكل عام وعلى التنمية المهنية للقائد بشكل خاص، بما يتناسب مع احتياجات القائد والمؤسسة".

(Mitsch, 2002, p.4).

ويمكن تعريف التدريب الاحترافي إجرائيا بأنه: اتجاه عالمي حديث تقوم فكرته الأساسية على توفير مدرب خبير للمدير مقيم بالمدرسة، ويوظف من قبل وزارة التربية والتعليم؛ بحيث توفر مدربا لعدد محدود من المديرين، فيتابع المدرب ممارسات المدير ويلاحظ الأداء المدرسي، للتعرف على المشكلات التي تواجه المدير داخل المدرسة بناء على رغبته وحاجاته الفعلية، مما ينعكس على جودة الأداء المدرسي.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي لا يقف عند مجرد جمع البيانات، وإنما يعتمد على الفهم والتفسير، ومن ثم القياس والتحليل، كما يستعين بآراء مجموعة الخبراء التربويين والمختصين بشأن إمكانية تطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس بمصر ومعوقاته للإفادة منها في التوصل إلى الآليات المقترحة.

المحور الأول: الأبعاد الفلسفية للتدريب الاحترافي لمديري المدارس:

ظهر التدريب الاحترافي كمهنة في عالم الأعمال في بداية تسعينات القرن العشرين، وفي غضون عشر سنوات نمت هذه المهنة بقوة، وأصبحت استراتيجية فعالة في تطوير القيادة والمؤسسة.

(Long, 2003; Natale & Diamante, 2005).

ووظف التدريب الاحترافي في بداية القرن الواحد والعشرين في المجال التربوي، كاستراتيجية لإثراء أداء مدير المدرسة، وتوسيع إمكاناته وقدراته، وازدهر كمهنة في السنوات القليلة الماضية؛ حيث يتعاقد المدير مع مدرب شخصي، يركز في الجلسات التدريبية على تطوير المهارات القيادية، ويثري الأداء الشخصي والمهني (Zenger & Stinnett, 2006)، ويطور مهاراته ويزيد فاعلية أدائه لأدواره المستقبلية، ويؤكد بيكهام وآخرون (Beecham et.al, 2004) أن للتدريب الاحترافي تأثيرا واضحا ونتائج طويلة الأمد على المدير والمؤسسة.

ويوظف التدريب الاحترافي لبيان طبيعة العلاقة بين المدير والمدرب، والتي يكون محور تنمية القادة محور أساسي فيها، ويهدف لتعزيز أداء المدير الشخصي والمهني، وكيفية التعامل مع المراحل الانتقالية في حياته، ودعم التطوير المؤسسي، والحصول على شخص يوفر الثقة والتأييد واحتواء التحديات اليومية التي تواجه مدير المدرسة، فالتدريب الاحترافي يعتبر مساعدة المدير للتعلم وليس تعليمه، ومن هذا المنطلق يختلف التدريب الاحترافي عن التعليم (Teaching) والإرشاد (Counseling) والرعاية المهنية (Mentoring) والاستشارة (Consulting)، والاختلاف يكمن في التركيز على الخبرة والسلطة، فالمعلم والمدرب والراعي والاستشاري لديهم معارف تخصصية أساسية وخبرة وحكمة ووجهة نظر ينقلها للمدير، أما التدريب الاحترافي فيسهل عملية التعلم بدون الحاجة لخبرة تخصصية (العيسائي، ٢٠١٣)، وقد أشار باك (Pak, 2012) إلى أن الرعاية المهنية تكون خاصة للمعلمين ومديري المدارس الجدد، أما التدريب الاحترافي فيقدم لجميع المعلمين ومديري المدارس.

أولًا– أهداف التدريب الاحترافي لمديري المدارس وأهميته:

يهدف التدريب الاحترافي إلى مساعدة مديري المدارس في عمليات صنع القرارات المدرسية، فالمدرب يتناول التحسينات التنظيمية للمدرسة من خلال تطوير مهارات مديري المدارس أيضا، ويُمكن المدرب الاحترافي المدير من التركيز على

المهارات، وتوظيف الموارد واستثمارها بشكل فعال (Denton& Hasbrouk, 2009). كما يهدف التدريب الاحترافي إلى تبادل الخبرات بين المديرين في ممارستهم وحل المشكلات وبناء وتطوير الثقافة المدرسية (Portin, et al, 2006).

وبالإضافة إلى ما سبق يؤثر التدريب الاحترافي تأثيراً واضحاً على المدير والثقافة المدرسية في تحسين المعارف والمهارات، والالتزام بثقافة التنمية المهنية؛ بحيث تتناغم مع الأداء المدرسي والمعايير المهنية، فيسهم في دعم العلاقات وتبادل الممارسات من خلال فرق العمل، وأهم فوائد التدريب الاحترافي لمدير المدرسة: تحسين الصحة النفسية والثقة، واكتساب مهارات حل المشكلات، والمعارف والمهارات، وتبادل الممارسات، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المهنة (Williamson, 2011; Reeves, 2006; Libby, 2010).

ومن الجدير بالذكر أنه قد قامت العديد من الدراسات لتوضيح أثر التدريب الاحترافي على تحسين أداء مديري المدارس، الأمر الذي انعكس على تحسين تعلم الطلبة والإصلاح التربوي ككل، فقد بينت دراسة فوكس (Fox, 2009) أن هناك أثر للتدريب الاحترافي على وعي وإدراك مديري بمدرسة سايكامور (Sycamore High School) بشمال كاليفورنيا لعملية الإصلاح التربوي، وتطوير مهاراتهم بطريقة علمية، بما ينعكس على تحصيل الطلاب. كما اتجهت دراسة هندرسون (Henderson, 2011) للكشف عن فائدة التدريب الاحترافي لمديري المدارس كأسلوب للتنمية المهنية وأظهرت أن التدريب الاحترافي مهم؛ لأنه تدريب تفريدي يراعي الاحتياجات الفردية لمديري المدارس. كما أكدت كلا من دراسة جيمس وارد وبوتر (James-Ward& Potter, 2011) ودراسة كيلسن (Kelsen, 2011) ودراسة لاشين وإمام (lashin& Emamm, 2015) على الأثر الإيجابي للتدريب الاحترافي على المديرين ودوره في نجاح المدير والطلاب وتحسين الأداء. وأضافت دراسة باتي وآخرين (Patti, Holzer, Stern& Brackett, 2012) أن هناك فوائد تتمثل في تفعيل الممارسات القيادية والوعي الذاتي والاجتماعي، وإدارة العلاقات والذكاء العاطفي، وتطوير ثقافة ومناخ الفصل الدراسي والمدرسة وتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وتحسين الإنجاز الأكاديمي.

ثانيًا– كفايات المدرب الاحترافي وأدواره:

يعد نموذج التدريب الاحترافي المتنوع من أوائل النماذج التي طورت لمديري المدارس، وفي هذا النموذج يغير المدرب من استراتيجياته وفقا لاحتياجات المدير وخبرته، ما بين: التدريب التدريسي (Steiner& Kowal, 2007)، والتدريب التيسيري (Killion&Harrison,2005)، والتدريب التعاوني (Henderson, 2011)، والتدريب التحويلي (Niemes, 2002)، والتدريب الاستشاري (Passmore, 2007) والتدريب التكويني (Nidus & Sadder, 2011) وبالرغم من هذا التنوع فإنها جميعا تستهدف تطوير كفايات المدير، بما يضمن تحقيق أهدافه المرتبطة بالتنمية المهنية، والتي تنعكس إيجابا على التحصيل ونتائج الطلاب، وما يميزه أنه مرتبط بالواقع والتحديات الفعلية داخل المدرسة.

ومن ثم أصبح للمدرب الاحترافي كفايات يجب أن تتوافر فيه كي يقوم بأدواره العديدة، والتي تتمثل في مجموعة من المعارف والمهارات والسمات الشخصية التي يجب توافرها في المدرب الاحترافي والتي تشمل ما يلي: الكفايات المعرفية، والكفايات المهارية، والكفايات الشخصية.

وقد قامت عدة دراسات لتعرف مهارات التدريب الاحترافي مثل دراسة وايز وجاكوب (Wise& Jacobo, 2010) التي أظهرت أهمية المهارات المرتبطة بتطوير التقييم الذاتي، وتمكين الموظفين وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين وتحديد أهداف الزيارات الصفية. أما دراسة لوفيينج (Loving, 2011) فركزت على مهارات جمع وتحليل البيانات وتحديد الأهداف والتقييم الذاتي.

أما بالنسبة **لأدوار المدرب الاحترافي**، فهي أدوار عديدة من أهمها ما يلي: بناء العلاقة على أساس الثقة المتبادلة (Connor & Pokora, 2007)، وفتح مجالات الاتصال داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع (Lindimore, 2006)، وفهم الثقافة المدرسية (Matsumura et al., 2009)، والاستجابة للمواقف اليومية، والتركيز على الوضع الكلي للمدرسة (Carroll, 2007)، والمشاركة في التخطيط وعمليات صنع القرار.

(Kostin&Haeger, 2006; Zugelder, 2006)

يتبين مما سبق أن **التدريب الاحترافي** لا يركز على المدير فقط، وإنما تمتد أدواره لإحداث تغييرات في الثقافة المدرسية وإنجازات الطلاب وجودة المخرجات

واتجاهات وسلوك العاملين بالمدرسة، كما تمتد لتصل جميع المعنيين من أولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته.

ثالثًا– مراحل التدريب الاحترافي لمديري المدارس:

يتكون التدريب الاحترافي من ست مراحل، جميعها يركز على تحسين أداء المدير والثقافة المدرسية، وهي ضرورية لتحقيق أهداف التدريب الاحترافي، والتي تتمثل فيما يلي:

١- **بناء العلاقات التدريبية والحفاظ عليها:** فالمدرب بحاجة إلى مهارات أساسية حول تكوين العلاقة التدريبية مثل البناء والدعم والثقة، وهو بحاجة إلى معرفة كيفية الاستمرار في علاقته مع المدير، وعليه إدارة المقاومة والصراع، وكذلك الحفاظ على سرية القضايا التنظيمية، وتقبل وجهات النظر المتعددة (Hobson, 2003; Natale & Diamante, 2005).

٢- **الاتفاق والتعاقد:** والغرض من مرحلة الاتفاق هو ضمان الإنتاجية، وتوضيح الأدوار ومنع سوء الفهم، ووضع أهداف التعلم، وتحديد الأعمال والممارسات الشخصية (Ostroff, Atwater& Feinberg, 2004)، والاتفاق يشمل تقييم استعداد المدير للتدريب، واشتراك المدير والمدرب في وضع برنامج العمل لعملية التدريب، والحصول على الالتزام والدعم من الطرفين، ووضع أطر زمنية واقعية لإنجاز أهداف التدريب، وتكييف عملية التدريب لاحتياجات المدير والمدرسة (Loup & Koller, 2005).

٣- **التقييم:** توفر هذه المرحلة المعلومات للمدرب والتي يمكن على أساسها وضع خطة التدريب الاحترافي، فهذا التقييم يكون متخصصا وفقا لاحتياجات المدير وثقافة المدرسة (Coggins,Stoddard& Cutler,2003; Stewart, O'Riordan & Palmer, 2008).

٤- **التخطيط:** تعتمد المهارات الأساسية المستخدمة من قبل المدرب خلال هذه المرحلة على نتائج عمليات التقييم السابقة، ووضع أهداف محددة للتدريب (المعرفية والمهارية والوجدانية)، وترجمة النتائج في استراتيجيات التدريب، واختيار مقاييس نوعية وكمية لقياس مدى تحقق أهداف التدريب، وتحديد صيغ التدريب المناسبة، وتحديد الاحتياجات التدريبية.
(McNeil & Klink, 2004).

٥- **التطوير والتغيير:** وتشير إلى الجهود المبذولة من قبل المدرب، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر المدير؛ بحيث يتم التوصل إلى وجهات نظر بديلة مع تحديد فرص التحسين المدرسي (Ellison& Hayes, 2003)، فتتضمن استراتيجيات التدريب التعامل مع جوانب متعددة من حياة المدير والتي تؤثر على الأداء الوظيفي والرضا (Wise& Hammack, 2011).

٦- **إنهاء التدريب الرسمي والانتقال إلى التنمية المستدامة:** عند الانتهاء من برنامج التدريب يتخذ المدرب ما يلزم من خطوات لضمان قدرة المدير على مواصلة التنمية الذاتية، ويعد تطبيق نتائج التدريب في سياق التنمية المهنية المستدامة للمدير جزءًا مهماً من هذه المرحلة، وعادة ما تتضمن إعداداً مشتركاً لخطة التنمية المهنية المستدامة والتي تحدد مجالات التنمية في المستقبل وخطوات العمل (Grant & Cavanagh, 2007).

وباستقراء المراحل السابقة للتدريب الاحترافي، يتضح أنه يتميز بالتشاركية بين المدرب ومدير المدرسة في كل المراحل، فضلا عن التركيز على توفير مناخ وبيئة تساعد على بناء الثقة والتعاون بينهما، وكذلك التخطيط العلمي الجيد للتنمية المهنية المستدامة للمدير المبني على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية له، والمتابعة والتقييم المستمر وتوفير الحوافز والدافعية للتعلم، وقياس أثر التدريب بالميدان التربوي.

رابعًا– أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس:

هناك الكثير من الأساليب التي يمكن توظيفها في عملية التدريب الاحترافي، منها: **التدريب الفردي المباشر**One-to-one Coaching (Stern, 2004)، و**التدريب الجماعي** Team or Group Coaching (Olson, 2008)، و**التدريب في موقع العمل** (CoachingSite- Support (Simkins et al., 2006)، و**الجلسات التدريبية** (Coaching sessions) (Norton, 2007)، و**المحادثة التدريبية** (Coaching Conversation (Cheliotes & Reilly, 2012)، و**جلسة التقييم** (Stewart, O'Riordan, & Palmer, 2008)، و**التدريب عبر الهاتف** (Duncan & Stock, 2010)، و**شبكة التدريب** Network Coaching (Williamson, 2011))، و**التدريب عبر الإنترنت** (Stober, 2006).

يتبين مما سبق أن هناك عدة أساليب للتدريب الاحترافي، مما يحقق التنوع في الأساليب بحيث يمكن استخدام الأسلوبالمناسب حسب الظروف المتاحة وكذلك

احتياجات المديروخصائصه، فمنها ما يعتمد على الاتصال المباشر وكذلك غير المباشر، ومنها ما هو جماعي وآخر فردي، فضلا عن اعتمادها على استخدام الأساليب التكنولوجيه، وكذلك الاستعانه بالخبراء والمستشارين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مما يؤثر بشكل إيجابي على فعالية التدريب الاحترافي.

خامسًا- مبررات التوجه نحو التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية:

هناك عدة مبررات للتوجه نحو التدريب الاحترافي لمديري المدارس بمصر منها ما يلي:

أ- ثورة المعلومات والاتصالات، والتي تفرض تحديث الأنظمة الإدارية وتنوع التخصصات واكتساب المهارات الإدارية والتربوية (شريف، ٢٠٠٩، ٢١١)، مما يمثل تحدي الدى مديري المدارس عليهم الاستجابة السريعة له.

ب- التحديات التي تواجهها القيادات الإدارية المدرسية والتي تؤثر في عملهم ومنها ما يلي: (شريف، ٢٠٠٩، ١٩٨-١٩٩)

- يواجه المديرون المبتدئون عقبات في التوازن بين المهام الفنية والمهام الإدارية.
- التغيرات السياسية والاقتصادية والتعليمية في المجتمع، والتي تتطلب مسئولين مهرة في مجال التسهيلات والتأثير وبناء وجهات النظر تجاه تحقيق الأهداف.
- الطلبات المستمرة لإصلاح المدارس، وجودة المعلم، وتزايد الانتباه على مديري المدارس.
- القيمة المضافة بواسطة اتمام برامج الإعداد، لذلك سنت كثير من الدول القوانين، وتستكشف طرقا بديلة لتأهيل مديري المدارس.

ج- المشكلات والصعوبات التي تواجه منظومة التدريب لمديري المدارس والتي من أهمها ما يلي:

- إعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس بطريقة مركزية دون دراسة للاحتياجات التدريبية لهذه الفئة، مما يضعف من آثارها في تطوير أدائهم الوظيفي، وبالتالي ينعكس سلبا على انجاز الأهداف المؤسسية بصفة عامة (عيداروس، ٢٠٠٨).

- ضعف البرامج التدريبية في إعداد المرشحين لشغل منصب مديري المدارس، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى ضعف قدرة هذه البرامج على اكساب المديرين المرشحين للمهارات والكفايات اللازمة لهم لمزاولة عملهم بكفاءة وفعالية. (حسونة، ٢٠٠٢، ٤)
- "ليست هناك خطة شاملة للتدريب على مستوى الوزارة أو المستوى المحلي.
- قلة الاهتمام بإعادة التدريب للوظيفة.
- غلبة الشكلية على برامج تدريب مديري المدارس في مصر، فموضوعاتها متكررة، ولا تراعى الحاجات الفعلية للمتدربين الانية والمستقبلية، وتركز على جانبين أولهما الاغراق في الدراسات النظرية والمحاضرات وثانيهما التركيز على مهارات عملية معينة، وبالتالي يغيب الجانب التطبيقي عن تلك البرامج.
- الاعتماد على الأساليب التقليدية ببرامج تدريب القيادات؛ حيث تعتمد على المحاضرات والتلقين العلمي دون إعطاء الفرص الكافية لتبادل الأفكار والخبرات واكتساب المهارات.
- نقص التمويل الكافي لبرامج تدريب القيادات التربوية، فالميزانية المخصصة لاتتناسب مع الأعداد الضخمة المتقدمة لتلك البرامج.
- قصر مدة برامج التدريب، بالإضافة إلى ضعف المهارات لدى كثير من المدربين وقلة معرفتهم باستراتيجيات التدريب الحديثة". (شريف، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٢)

وبناء على ما سبق، يتبين ضعف البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس سواء لإعدادهم كقادة للمدارس، أو أثناء خدمتهم واكسابهم المهارات القيادية التي تؤهلهم لأداء أدوارهم الوظيفية بفعالية، وذلك نظرا لعدم شموليتها لكافة مجالات الإدارة المدرسية وعملياتها والأساليب الحديثة فيها، وعدم اتباعها لأساليب حديثة في التدريب؛ حيث الاقتصار على أسلوب المحاضرات النظرية الذى يبتعد عن الجانب التطبيقي، مما لا يشعر المرشحين بجدواها، ويترك لديهم انطباعا بشكلية التدريب، ومن ثم هناك حاجة ماسة إلى استخدام أحد الاتجاهات الحديثة في التدريب الذي يعد التدريب الاحترافي من أبرزها وله مزايا عدة تساعد على حل المشكلات والتحديات التي تواجه المدير بالمدارس؛ حيث التدريب

الاحترافي يعتمد على التدريب في موقع العمل والملاحظات المباشرة لأداء المديرين من خلال معايشتيهم بالقدر الذي يسمح بتحقيق أهداف التدريب، وكذلك تبادل الخبرات ونقل أثر التدريب بشكل فعلي وكذلك تدعيم الثقة وحل المشكلات المدرسية بشكل عملي وميداني، فضلا عن تنوع أساليبه التي منها ما يفعل استخدام التكنولوجيا والاستجابة لها، بما يدعم العمل التربوي بالمدارس، وكذلك لا يتطلب موارد مالية كثيرة بل يعمل على الاستثمار للموارد في موقع العمل.

المحور الثاني- الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى الوقوف على درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية من وجهة نظر العينة، ومتطلبات تطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية ومعوقاته؛ سعياً للإفادة منها في التوصل إلى آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية.

أولاً- إعداد أداة الدراسة الميدانية:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة والمراجع العلمية المرتبطة بالبحث تم صياغة عبارات الاستبانة بصورة تتناسب مع مجتمع الدراسة وعينتها وهدف الدراسة، وهكذا تضمنت الاستبانة ثلاثة محاور؛ المحور الأول (أساليب التدريب الاحترافي) ويضم (١٣) عبارة، والمحور الثاني (متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي) ويضم (٣) أبعاد (المتطلبات البشرية، المتطلبات المادية، المتطلبات الإدارية)، والمحور الثالث (معوقات تطبيق التدريب الاحترافي) وضم (١٣) عبارات، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (١= ضعيفة جدا،٢= ضعيفة، ٣= متوسطة، و ٤=كبيرة، ٥=كبيرة جدا).

ولاختبار صدق الأداة وثباتها تم عرض الاستبانة على عدد (١٠) من السادة المحكمين (أساتذة في الإدارة التربوية)،وقد قدموا بعض الملاحظات على بعض العبارات، وتم الأخذ بالملاحظات وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية، كما تم عمل صدق الاتساق الداخلي -الذي يقصد به مدى ارتباط مفردات الاستبانة بعضها البعض (خطاب، ٢٠٠٣، ١٥٩) - وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة ككل، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١) معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) للاستبانة ومحاورها الفرعية

محاور الاستبانة	أساليب التدريب الاحترافي	متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي	معوقات تطبيق التدريب الاحترافي	الاستبانة ككل
أساليب التدريب الاحترافي	–	**0.٣٢٦**	٠.٠٥٥	**٠.٥١٨
متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي	**٠.٣٢٦	–	**٠.٥١١	**٠.٨٩٠
معوقات تطبيق التدريب الاحترافي	٠.٠٥٥	**٠.٥١١	–	**٠.٧٥٦
الاستبانة ككل	** ٠.٥١٨	**٠.٨٩٠	**٠.٧٥٦	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، الأمر الذي يؤكد صدق الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام والتطبيق.

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٩) خبيرا، ومن خلال التطبيق تم حساب معامل الفا كرونباخ للثبات، وقد حازت عبارات الاستبانة على معاملات ثبات مرتفعة إلى حد كبير سواء بالنسبة لكل محور من محاورالاستبانة؛ حيث كان معامل ثبات الفا لمحور الأساليب (٠.٣١١) بينما محور متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي (٠.٩٣١)، وبعد المتطلبات البشرية (٠.٧٦٠) وبعد المتطلبات المادية (٠.٩٠١) وبعد المتطلبات الإدارية (٠.٩١١)، ومحور المعوقات (٠.٧١٥)، كما كان معامل الثبات للاستبانة ككل أيضا مرتفع (٠.٩٠٧)، مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبانة، ومن ثم ثباتها وصلاحيتها للتطبيق.

ثانيًا– عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من خبراء في مجال التدريب (يعملون في التدريب كمدربين أومشرفين لمدة لا تقل عن ١٠ سنوات بمحافظة بني سويف) وكذلك مديري مدارس التعليم العام بالمدارس الحكومية في محافظة بني سويف، وتم اختيار العينة بصورة عشوائية من مدارس المحافظة، ووصل عدد الاستبانات الصالحة إلى (٨٢) استبانة.

ثالثًا- المعالجة الإحصائية: تحقيقا لأهداف الدراسة استعانت الدراسة ببرنامج (SPSS) في الوصول إلى نتائج الدراسة وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري.

وتم تحويل مقياس ليكرت الخماسي من المقياس الرتبي إلى المقياس الفئوي وهي ثلاث مستويات، ويوضح الجدول التالي معيار الحكم على النتائج كما يلي:

جدول (٢)

مدى الدرجات	درجة الاستجابة
١- ٢.٣٢	ضعيفة
٢.٣٣-٣.٦٥	متوسطة
٣.٦٦- ٥	عالية

رابعًا- نتائج الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة لكل محور وللدرجة الكلية وذلك من وجهة نظر الخبراء، من خلال المحاور التالية:

المحور الأول- أساليب التدريب الاحترافي:

لقد جاء هذا المحور للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والذي ينص على "ما درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية من وجهة نظر العينة؟"، وجاءت استجابات العينة لمحور أساليب التدريب الاحترافي، كما بالجدول التالي:

جدول (٣) استجابات عينة الخبراء
حول درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٣	أسلوب التغذية الراجعة الشامل: لجمع البيانات عن الأداء الإداري لتعرف نقاط القوة والضعف وتحسينها.	٤.٦٣	٠.٦٧٦	كبيرة
٦	أسلوب التدريب المهاري: تحديد يوم للتدريب على مهارة معينة وانعكاسها على الأداء المدرسي.	٤.٥١	٠.٥٠٣	كبيرة
٢	التدريب عبر الانترنت: من خلال موقع الكتروني يحتوي على دورات التعليم الإلكتروني ووحدات التعلم الإلكتروني حول الادارة المدرسية.	٤.١٨	٠.٩٥٧	كبيرة
٧	أسلوب التدريب المصغر: يقدم فيها المدير حلقة تدريبية لزملائه.	٤.١٠	٠.٩١١	كبيرة

رقم الفقرة	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٨	التدريب الفردي المباشر: ويعنى بالاحتياجات الفردية للمدير.	٤.٠٧	٠.٩٠٠	كبيرة
٤	التدريب الافتراضي: يقوم المدير باتخاذ القرارات أو القيام بالممارسات عبر مدرسة افتراضية ومن ثم رؤية الآثار المترتبة عليها لتفاديها في الواقع.	٤.٠٢	٠.٩٩٤	كبيرة
٥	التدريب عبر الشبكة الوطنية والتي يتبادل فيها مديري المدارس الخبرات التى تسهم فى تحسن أداء الطلاب والمدرسة.	٤.٠٢	٠.٩٥٥	كبيرة
١	شبكة التدريب: وهي شبكة من المدربين والاستشاريين والتربويين المتقاعدين وهيئات التدريس بالجامعات يستعين بها المدير.	٣.٩٨	١.١٠٠	كبيرة
٩	التدريب الجماعي: لمجموعات لها احتياجات متماثلة.	٣.٨٥	٠.٨٧٧	كبيرة
١١	المحادثة التدريبية: والتي تهدف إلى الوعي بالمهام وتحمل المسئولية.	٣.٨٢	٠.٩٨٣	كبيرة
١٠	التدريب في موقع العمل: تدريب فردي داخل المدرسة.	٣.٥٩	٠.٨٧٤	متوسطة
١٣	جلسات التقييم: يتم فيها عرض ومناقشة ملفات الانجاز.	٣.٣٥	١.١٤٨	متوسطة
١٢	التدريب عبر الهاتف للمدير الذي لا يتمكن من اللقاء الشخصي بالمدرب.	٣.٢٤	١.٠٨٤	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	**٣.٩٥**	**٠.٣١**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق أن درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي ككل كانت كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٣,٩٥) بدرجة كبيرة، مما يدل على أن درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف أساليب التدريب المتبعة بالمدارس المصرية سواء على المستوى المركزي أم اللامركزي، والحاجة إلى أساليب التدريب الاحترافي التي تتميز بالاهتمام بالفرد وعلاقته بالجماعة فضلا عن الاهتمام بتنمية المهارات والتركيز عليها واستخدام التكنولوجيا في التدريب والاعتماد على خبراء ومستشارين في مجال التدريب، وقد جاءت أكثر العبارات أهمية في هذا المحور هو أسلوب التغذية الراجعة الشامل: لجمع البيانات عن الأداء الإداري للتعرف على نقاط القوة والضعف وتحسينها"، بمتوسط حسابي (٤.٦٣) أي بدرجة أهمية كبيرة تليها العبارة" أسلوب التدريب المهاري: تحديد يوم للتدريب على مهارة معينة وانعكاسها على الأداء المدرسي"، بمتوسط حسابي (٤.٥١)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية التغذية الراجعة وعدم اقتصار التدريب على نقاط الضعف فقط لدى المدير بينما الاهتمام كذلك بجوانب القوة، كما يتضح أن الاهتمام بتنمية المهارات والتركيز على مهارة معينة وتنميتها يفيد المتدرب بشكل أكبر من الاهتمام بعدة مهارات في ذات الوقت، بينما كانت أقل

العبارات أهمية هي"التدريب عبر الهاتف للمدير الذي لا يتمكن من اللقاء الشخصي بالمدرب" بمتوسط حسابي (٣.٢٤) أي بدرجة أهمية متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف فعالية هذا النوع من أساليب التدريب؛ لكونه لا يلتقى وجها لوجه بالمتدرب ويشاهد أدائه على أرض الواقع، فالملاحظة أحيانا قد تكون مفيدة أكثر من الاتصال عن بعد.

المحور الثاني- متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي:

قد جاء هذا المحور للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على "ما متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي في المدارس المصرية؟" فجاءت استجابات العينة، كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

استجابات عينة الخبراء حول متطلبات تطبيق التدريب الاحترافي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	العبـــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاهمية
٢	اختيار المدربين الاحترافيين اعتمادا على معايير الكفاءة والاقتدار والتميز.	٤.٥٤	٠.٨٣٤	كبيرة
٦	توفير فرص ابتعاث للمدربين للالتحاق ببرامج التدريب الاحترافي بدول الخبرة	٤.٣٢	٠.٨١٥	كبيرة
٣	يخصص مدرب احترافي واحد لكل ثمانية مديرين بالمدارس.	٣.٨٨	١.١٩٠	كبيرة
٤	توفير الدعم الفني للمدربين من قبل مدربين احترافيين معتمدين دوليا.	٣.٨٢	١.٢٠٨	كبيرة
١	تكوين فريق للتدريب الاحترافي على المستوى المركزي بالوزارة .	٣.٧١	١.٠١٢	كبيرة
٥	تدريب المدرب على الكفايات اللازمة للتدريب الاحترافي من قبل الوزارة.	٣.٥٧	١.٠٧٨	متوسطة
	المتطلبات البشرية	٣.٩٧٢	٠.٦٦٦	كبيرة
١	توظيف التكنولوجيا والبرمجيات الحديثة في عملية التدريب الاحترافي.	٤.٤٨	٠.٦٨٩	كبيرة
٧	توفير نظام حوافز لمديري المدارس المتميزة لتشجيع الإبداع والابتكار.	٤.٤٤	٠.٨٣٣	كبيرة
٥	توافر المعلومات من المصادر العلمية.	٤.٢٦	٠.٧٩٨	كبيرة
٢	حصر الموارد المادية بالمدرسة.	٤.٢٤	٠.٦٣٩	كبيرة
٦	ربط برامج التدريب الاحترافي بالحوافز والترقيات.	٤.٢٤	١.٠٨٤	كبيرة
٤	تحديد طرق التواصل مع الجهات الداعمة ماديا للمدرسة.	٤.١٦	٠.٧٧٧	كبيرة
٣	البحث عن الموارد الخارجية التي يمكن الاستعانة بها	٤.٠٥	٠.٨٣٠	كبيرة
	المتطلبات المادية	٤.٢٦٧	٠.٦٦٩	كبيرة
١	اشتراك المدير والمدرب في تحديد أهداف التدريب الاحترافي.	٤.٥١	٠.٥٠٣	كبيرة
٥	بحث الأساليب المناسبة لتنفيذ البرامج.	٤.٤١	٠.٨٣١	كبيرة

رقم الفقرة	العبـــــــــــارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الاهمية
٤	تحديد الكوادر والكفايات البشرية المطلوبة، لتنفيذ البرامج.	٤.٢٩	٠.٨٠٩	كبيرة
٦	التنبؤ ببعض الصعوبات، التي يمكن أن تواجه تنفيذ هذه البرامج.	٤.٢٤	٠.٧٧٩	كبيرة
٧	وضع أطر زمنية واقعية لإنجاز أهداف التدريب	٤.٠١	٠.٨٠٩	كبيرة
٣	تحديد مجالات التدريب الاحترافي في ضوء الاحتياجات.	٣.٩٩	٠.٧٩٣	كبيرة
٢	تحليل واقع الممارسات المهنية واحتياجات مدير المدرسة.	٣.٨٩	٠.٨٧٥	كبيرة
	المتطلبـات الإدارية (تخطيط برامج التدريب الاحترافى)	٤.١٩٤	٠.٥٦٣	كبيرة
١	توضيح الأدوار والمسئوليات لكلا من المدرب والمدير	٤.٥٥	٠.٥٠١	كبيرة
٢	إصدار القوانين المنظمة للتدريب الاحترافي سواء الحكومي أم الخاص	٤.١٦	٠.٦٣٨	كبيرة
٥	تنظيم ورش عمل ولقاءات لتوضيح أهمية التدريب الاحترافى	٤.٠٤	٠.٨٨١	كبيرة
٣	بناء هيكل تنظيمي مرن للتدريب الاحترافى.	٤.٠٢	٠.٨٨٩	كبيرة
٦	وجود نظام اتصال فعال لنشر رسائل عن التدريب الاحترافى	٣.٩٣	٠.٨٨٦	كبيرة
٤	تنظيم دورات تدريبية لنشر ثقافة التدريب الاحترافى	٣.٦٧	٠.٨٠٢	كبيرة
	المتطلبـات الإدارية (التنظيم لبرامج التدريب الاحترافى)	٤.٠٦١	٠.٤٦٢	كبيرة
٣	تحديد مدى ارتباط مجالات التقويم بأهداف التدريب الاحترافى.	٣.٨٩	١.٢٦٧	كبيرة
٤	استخدام أدوات مناسبة، لتقييم مخرجات التدريب الاحترافى.	٣.٨٨	١.٢٨٠	كبيرة
٦	تقديم حلول مناسبة لعلاج الإخفاق ومتابعة التطور والتحسن.	٣.٨٨	١.٢٨٠	كبيرة
١	وضع معايير واضحة، لتقييم أداء المدرب الاحترافى	٣.٨٤	٠.٨٠٨	كبيرة
٢	تقويم جهود المدربين وقياس أثر التدريب على المدير	٣.٨٣	١.٠٨٦	كبيرة
٥	تحليل مقترحات مديري المدارس، لتحسين التدريب الاحترافى.	٣.٨٣	١.٠٨٦	كبيرة
	المتطلبـات الإدارية (تقويم برامج التدريب الاحترافى)	٣.٨٥٨	٠.٩٩٩	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن درجة أهمية المتطلبات المادية كانت أعلى المتطلبات أهمية؛ حيث جاء المتوسط الحسابي لها (٤.٢٦٧) بدرجة أهمية كبيرة؛ مما يدل على أن المتطلبات المادية لها أهمية كبيرة لبناء نظام التدريب الاحترافي، وذلك لبناء بنية تحتية قوية تساعد في تقديم خدمة تدريبية ذات جودة عالية، وقد جاءت تلها المتطلبات الإدارية المرتبطة بتخطيط برامج التدريب الاحترافي، بمتوسط حسابي (٤.١٩٤) أي بدرجة أهمية كبيرة تليها المتطلبات الإدارية المرتبطة بالتنظيم لبرامج التدريب الاحترافي، بمتوسط حسابي (٤.٠٦١)، وقد يرجع ذلك إلى أنالإدارة هي أساس أي عمل، وخاصة عملية التخطيط فالتخطيط الناجح يؤدي إلى تدريب ناجح، ثم جاءت الإمكانات البشرية بمتوسط حسابي (٣.٩٧٢)، وقد يرجع ذلك إلى أن العنصر البشري هو أساس العمل، بينما أقل المتطلبات أهمية كانت المتطلبات الإدارية المرتبطة بالتقويم لبرامج التدريب الاحترافي بمتوسط حسابي (٣.٨٥٨)، وقد يرجع ذلك إلى قلة أهمية التقويم بشكل عام لدى التربويين في الميدان واعتباره عملية غير مفعلة نظرا للثقافة التنظيمية

بالمدارس التي لا تشجع على التقويم وينظر إليه على أنه عملية يدخل فيها عنصر المجاملة والاعتبارات الشخصية بدرجة كبيرة فضلا عن أن عملية التقويم لا ترتبط بنظام الحوافز والمكافئات.

المحور الثالث– معوقات تطبيق التدريب الاحترافي:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على "ما معوقات تطبيق التدريب الاحترافي فيالمدارس المصرية؟"، فقد جاءت استجابات العينة كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

استجابات عينة الخبراء حول معوقات تطبيق التدريب الاحترافي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	العبـــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاهمية
١	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل مدير المدرسة.	٤.٥١	٠.٥٧٢	كبيرة
٥	طول الفترة الزمنية اللازمة للتدريب الاحترافي.	٤.٣٧	٠.٧٢٩	كبيرة
٣	مركزية برامج التنمية المهنية لا تراعي الاحتياجات الفردية.	٤.٢٣	٠.٨٠٦	كبيرة
٤	صعوبة بناء علاقة تدريبية قائمة على الوضوح والثقة بين المدير والمدرب.	٤.٢٢	٠.٦٠٩	كبيرة
١٢	ضعف الإمكانات المادية للتدريب الاحترافي كالمحتوي التدريبي والشبكات.	٣.٨٠	٠.٧٧٧	كبيرة
٢	قلة توفر مدربين احترافيين ذو خلفية تربوية.	٣.٧٧	٠.٩٤٧	كبيرة
١٠	غموض دور المدرب الاحترافي لضعف الفهم والوضوح لأدواره.	٣.٧٧	١.٠١٠	كبيرة
٦	ضعف دافعية المدير للتدريب الاحترافي.	٣.٧٦	١.٠١٣	كبيرة
١١	تباين توقعات كل من المدير والمدرب لنتائج التدريب الاحترافي.	٣.٧٣	٠.٨٠٢	كبيرة
٧	تعدد الكفايات المطلوبة من المدرب الاحترافي للقيام بعملية التدريب.	٣.٧١	٠.٩٤٩	كبيرة
١٣	التكلفة المرتفعة للتدريب الاحترافي حيث يلزم مدرب واحد لكل ثمانية مديرين.	٣.٦٦	١.١٤٦	كبيرة
٨	ضعف قبول المدير لنمط معين من الإدارة أو الممارسات التي يقترحها المدرب.	٣.٦٠	١.١٥٣	متوسطة
٩	اختلاف المدير والمدرب على السلطة بسبب الدور الإشرافي للمدرب الاحترافي.	٣.٢٦	١.٠٤٠	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	**٣.٨٧٥**	**٠.٤٥٢**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق أن محور معوقات تطبيق التدريب الاحترافي ككل كانت كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٣.٨٧٥) بدرجة كبيرة، مما يدل على أن هناك العديد من المعوقات التي قد تقف حائلاًأمام تطبيق التدريب الاحترافي، وربما يرد ذلك إلى أنه يحتاج إلى تنفيذ المتطلبات السابقة. وقد جاءت

أكثر العبارات أهمية في هذا المحور هو " كثرة الأعباء الملقاة على كاهل مدير المدرسة"، بمتوسط حسابي (٤.٥١) أي بدرجة أهمية كبيرة، وقد يفسر ذلك في ضوء حاجة المدير إلى تفويض أكثر للسلطات لتخفيف الأعباء عنه، كما قد يرجع ذلك إلى المركزية وغياب ثقة المدير في العاملين، ثم جاءتعبارة "طول الفترة الزمنية اللازمة للتدريب الاحترافي" بمتوسط حسابي (٤.٣٧)، وقد يرجع ذلك إلى أن التدريب الاحترافي نظام يحتاج إلى بناء ثقافة تدعمه، وهذا يحتاج إلى وقت، فضلا عن كونه قائم على معايشة المدرب للمتدرب في موقع العمل وملاحظة ما يواجه من مشكلات وكيف يمكن التغلب عليها وكذلك لمشاركة في كل عمليات التدريب بين المدرب والمتدرب ومن ثم يحتاج إلى فترة زمنية طويلة إلى حد ما، بينما كانت أقل العبارات أهمية هي "اختلاف المدير والمدرب على السلطة بسبب الدور الإشرافي للمدرب الاحترافي." بمتوسط حسابي (٣.٢٦)، وقد يرجع ذلك إلى أن المدير ينظر دائما إلى وظيفته على أنه وصل من الخبرة والمعرفة للحد الذي لا يحتاج فيه إلى من يرشده أو يوجهه في عمله.

المحور الرابع– آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية:

لقد جاء هذا المحور للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على "ما الآليات المقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية ؟، وذلك بناء على الأسس الفلسفية للتدريب الاحترافي، وكذلك ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج يمكن التوصل إلى الآليات المقترحة من خلال تحديد مراحل التطبيق والمتطلبات اللازمة للتطبيق وذلك كما يلي:

أولاً– مراحل تطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس:

يمكن تحديد مراحل محددة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس، لكل منها آليات محددة لتحقيقها، وذلك كما يلي:

المرحلة الأولى– تغيير فلسفة وسياسات التدريب بالوزارة:

وذلك من خلال العمل على نشر ثقافة التدريب الاحترافي وتعديل الممارسات التعليمية بالوزارة وكذلك المدارس، وبيان أن عملية التدريب لا ترتبط بتقييم أداء المدير أو الحكم على مستوى أدائه، وإنما ترتبط بتقديم الدعم المباشر له والتنمية المهنية المستدامة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إعداد وثيقة من قبل وزارة التربية

والتعليم تتضمن فلسفة وأهداف التدريب الاحترافي بالمدارس، وكذلك من خلال إعداد ورش وندوات تعريفية بالتدريب الاحترافي وأهميته في الميدان التربوي.

المرحلة الثانية- تشكيل فريق للتدريب الاحترافي:

يقوم التدريب الاحترافي على توفير مدرب خبير للمدير مقيم بالمدرسة، ويوظف من قبل وزارة التربية والتعليم؛ بحيث توفر مدربا لكل ثمانية مديرين؛ بحيث يقضي المدرب يومين في الشهر في كل مدرسة، ويخصص باقي الأيام للعمل المكتبي أو التدريب الجماعي، فيقوم المدرب بعمل برامج تنمية مهنية مستمرة، يتم فيها متابعة ممارسات المدير وملاحظة الأداء المدرسي، للتعرف على القضايا والمشكلات التي تواجه المدير، داخل المدرسة بناء على رغبته وحاجاته الفعلية، لمساعدة المدير على جمع المعلومات وفهمها وتحليلها، والتوصل إلى الحلول المناسبة لتحسين أدائه، وبالتالي تحسين الأداء المدرسي، ومن ثم يجب أن يتم تدريب فريق التدريب الاحترافي أولا، بحيث يكون لديه من المعارف والمهارات والسمات التي تؤهله للقيام بدوره، ويمثل هذا الفريق نواة لنشر ثقافة التدريب الاحترافي بالوزارة؛ حيث يقوم الفريق بتخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التدريب الاحترافي؛ اعتمادا على تقدير احتياجات مديري المدارس، ويتبع هذا الآليات التالية:

١. اختيار المدربين الاحترافيين وفق شروط ومعايير محددة، لوضع البرامج التدريبية وتقديمها، لضمان تحقيق الجودة في عملية تقديم البرامج وتقييمها.
٢. تكوين فريق التدريب الاحترافي متضمنا مدربا احترافيا رئيسا، ومدربا احترافيا أول بكل محافظة، ومجموعة من المدربين وفقا لعدد مدارس المحافظة، بحيث يخصص مدرب احترافي واحد لكل ثمانية مديرين.
٣. تقديم الدعم الفني والإداري للمدربين من قبل مدربين احترافيين معتمدين دوليا، بحيث تتعاقد معهم الوزارة لتقديم الدعم المستمر لبرامج التدريب الاحترافي للمدربين ويمكن الاستعانة بخبرات بعض الدول الرائدة.

المرحلة الثالثة- تحديد أهداف التدريب الاحترافي:

وتتم هذه المرحلة داخل المدرسة، وفيها يشترك كل من مدير المدرسة والمدرب الاحترافي في تحديد أهداف التدريب الاحترافي، ووضع برنامج العمل، بالإضافة إلى الحصول على الالتزام والدعم من الطرفين، ووضع أطر زمنية

واقعية لإنجاز الأهداف المخططة، وأن تتم عملية التدريب وفق احتياجات المدير والمدرسة. وذلك يتطلب القيام بالأنشطة الفرعية التالية:

١. تحليل واقع المدرسة وإمكاناتها ومواردها، ومجالات التدريب الاحترافي التي يمكن أن يشملها.
٢. دراسة أهم توجهات ثقافة المدرسة المعاصرة، وما يواجه المدير من تحديات وصعوبات.
٣. تحليل رؤية المدرسة ورسالتها، ومدى ارتباطها بجوانب التدريب الاحترافي.
٤. تحليل حاجات مديري المدارس، وجوانب القصور في أدائهم.
٥. اقترح أهداف مشتركة قريبة المدى وأخرى بعيدة المدى للتدريب الاحترافي.

المرحلة الرابعة: تحديد متطلبات التدريب الاحترافي من الموارد، تقوم هذه المرحلة بتحديد متطلبات التدريب الاحترافي من الموارد، مما يتطلب القيام بالأنشطة التالية:

١. القيام بحصر موارد المدرسة المادية (الأجهزة والمعدات والمكتبات ومراكز مصادر التعلم والمعامل....).
٢. دراسة موارد المدرسة البشرية؛ من حيث أعدادهم وكفاياتهم ومهاراتهم واحتياجاتهم.
٣. البحث عن موارد خارج المدرسة يمكن الاستعانة بها (مثل الوزارة والمؤسسات والهيئات المجتمعية).
٤. تحدد طرق التواصل مع الجهات الداعمة (المكاتبات الرسمية، والعلاقات الإنسانية، والإعلام).
٥. تقدير متطلبات التدريب الاحترافي من الموارد: المادية، والبشرية، والمالية؛ بحيث يتم استثمار موارد المدرسة أفضل استثمار ممكن.

المرحلة الخامسة– تخطيط برامج التدريب الاحترافي:

يستطيع المدرب التخطيط للتدريب الاحترافي، بعد فهم خصائص المدير والثقافة التنظيمية، وتتطلب هذه المرحلة القيام بالأنشطة التالية:

١. تحليل واقع الممارسات المهنية في المدرسة، وتحديد الاحتياجات الفعلية لمدير المدرسة.
٢. دراسة أهم المجالات أو المهارات التي يمكن أن يتناولها التدريب الاحترافي في ضوء الاحتياجات.

٣. اختيار الأسلوب المناسب لتحديد الكلفة المادية، والتخطيط الزمني المناسب له.
٤. تحليل بنود الصرف ومجالاتها بالتدريب الاحترافي.
٥. تحديد الكوادر والكفايات البشرية المطلوبة، لتنفيذ البرامج.
٦. بحث الأساليب المناسبة لتنفيذ البرامج؛ بحيث يعتمد التدريب الاحترافي على مجموعة من الأساليب في التنمية المهنية لمديري المدارس، تتمثّل في:التدريب الفردي المباشر، والتدريب الجماعي،والتدريب في موقع العمل، والمحادثة التدريبية، وجلسات التقييم، وشبكة التدريب، والتدريب عبر الإنترنت، وأسلوب التغذية الراجعة الشامل، والتدريب الافتراضي، والتدريب عبر الشبكة الوطنية، وأسلوب التدريب المهارى، وأخيرا أسلوب التدريب المصغر، الذي فيه يقدم المدير حلقة تدريبية لزملائه.
٧. التنبؤ ببعض الصعوبات، التي يمكن أن تواجه تنفيذ هذه البرامج وتقديم بدائل في صورة حلول لهذه الصعوبات.

المرحلة السادسة– تقويم ومتابعة التدريب الاحترافي:

يسهم تقويم ومتابعة التدريب الاحترافي في تقديم المقترحات البناءة لتحسينه، وذلك بتقويم جهود المدربين وقياس أثر التدريب على المدير، واستخدام وسائل متنوعة مثل الملاحظة والمناقشة والأدوات الموضوعية لقياس مستوى التنمية المهنية، وتقويم ومتابعة التدريب الاحترافي يتطلب القيام بالأنشطة التالية:

١. تحديد المجالات المطلوب تقويمها بدقة.
٢. تحديد مجالات التقويم المختلفة، ومدى ارتباطها بأهداف التدريب الاحترافي.
٣. وضع معايير واضحة، لتقييم أداء المدرب الاحترافي وعملية التدريب ذاتها.
٤. استخدام أدوات مناسبة، لتقييم مخرجات التدريب الاحترافي.
٥. تحليل مقترحات مديري المدارس، لتحسين التدريب الاحترافي.
٦. بحث جوانب التميز والإخفاق في التدريب الاحترافي.
٧. تقديم أدلة تبين مدى التحسين في أداء مديري المدارس.
٨. تقديم حلول مناسبة لعلاج الإخفاق ومتابعة التطور والتحسن.

ثانيا– متطلبات تطبيق الآليات المقترحة:

لكي يتم تنفيذ وتطبيق الآليات المقترحة هناك مجموعة من المتطلبات، وهي:

١. تهيئة المناخ الداعم للتدريب الاحترافي وتنظيم دورات تدريبية لنشر ثقافة التدريب الاحترافي، وتنظيم ورش عمل ولقاءات لتوضيح أهمية التدريب الاحترافي.
٢. التطبيق التدريجي للإجراءات ضمن خطة تتضمن مراحل يمكن تقويمها، مع التركيز على مرحلة التهيئة المرتبطة بنشر ثقافة التغيير للتحفيز والاستعداد للتطبيق.
٣. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي وقطاعات المجتمع الأخرى، وتحديد أساليب التعاون بين الجامعات ومواقع العمل والإنتاج؛ لتحقيق أقصى استفادة لخدمة برامج التدريب الاحترافي.
٤. توظيف التكنولوجيا في عملية التدريب الاحترافي والاهتمام بالتقنيات والبرمجيات الحديثة، والتي تشمل الشبكات الاجتماعية؛ لتبادل الخبرات والمعارف باستخدام تقنيات الويب، بالإضافة إلى التدريب الافتراضي،وبوابة التعلم الالكترونية.
٥. تفعيل مشاركة قطاعات المجتمع المختلفة ومشاركة المؤسسات المجتمعية والجامعات، وذلك بدعم برامج التدريب الاحترافي، ومثال على ذلك شبكة التدريب، وهي شبكة من المدربين والاستشاريين والتربويين المتقاعدين وهيئات التدريس بالجامعات، يستعين بها المدير.
٦. توفير الإمكانات المادية والبشرية للاستفادة من خبرات الدول الأكثر تقدماً في التدريب الاحترافي، بما يتلاءم مع المجتمع المصري.
٧. إصدار القوانين المنظمة للتدريب الاحترافي، والتركيز على تحديد معايير اختيار المدرب الاحترافي، واستحداث لجان ومجالس خاصة للتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المجتمعية.
٨. اختيار القائمين على عملية التدريب الاحترافي، والاعتماد على معايير الكفاءة والاقتدار والتميز في اختيار المدربين.
٩. توافر نظام للحوافز والكافات، يسمح بتحفيز المتميزين من خلال نظم للحوافز المادية والمعنوية، لمديري المدارس المتميزة لتشجيعهم على الإبداع والابتكار.

المراجع

أولا- المراجع العربية:

حسونة، محمد السيد (٢٠٠٢). القيادات المدرسية في الولايات المتحدة الامريكية، صحيفة التربية. السنة الثالثة والخمسون. العدد الثاني. يناير.

خطاب، على ماهر (٢٠٠٣). **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

الخولاني، مروة محمود ابراهيم (٢٠١٣). الأدوار المعاصرة للإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ١٣٥، ٢٩٨ .314 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/352154

شاهين، اميرة محمد محمود (٢٠١١). اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية-مصر، ١٨٤ ج، ص ص ٢٦٧-٢٨٦.

شبير، مريم قاسم (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي. التربية. العدد ٢٢. مايو.

شريف، شريف محمد محمد (٢٠٠٩). إعداد القيادات الإدارية المدرسية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول .مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع ٦٣، ١٩٥ .242 - مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/113043

طاهر، رشيدة السيد (٢٠١٠) التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية - تحديات وطموحات. القاهرة. دار الجامعة الجديدة.

عبد الرسول، محمود أبو النور (٢٠٠٨). اختيار وتدريب مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول. التربية- العدد ٢٢. مايو.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد (٢٠٠٨). التمهين القيادي لمديري المدارس كمدخل لتحقيق الفعالية المؤسسية .مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع ٦١، ١٣١ .247 - مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/112968

العيسائي، نعيمة (٢٠١٣) التدريب الاحترافي مدخل للتنمية المهنية بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

محمد، حسام الدين السيد. (٢٠١٢). ملف الإنجاز (Portfolio) مدخل للتنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية. دراسات تربوية واجتماعية– مصر، ١٨ (٢)، ٥١–١٠٥. تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٢/٧/٨، من الموقع: http://ezproxy.squ.edu.om

محمد، عبد العزيز أحمد (٢٠١١). الثقافة التنظيمية والابداع الإداريلمديري المدارس الثانوية العامة "دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ". مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، العدد الخامس والثلاثون، الجزء الثاني.

المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٧). المعلم ومهنة التعليم بين الاصالة والمعاصرة. مكتبة الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة. ١٩٧.

نصر، سميحة حسن (٢٠٠٧). دور برنامج المدرسة لوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Brundrett, M. (2006).Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: Perceptions and practices. **School Leadership and Management**, 26 (5), 473-88. Retrieved 2/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Cheliotes, L. G. & Reilly, M. F. (2012).**Opening the Door to Coaching Conversations**. Thousand Oaks, CA: Corwin, www.corwin.com. Retrieved 30/1/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Coggins, C. T., Stoddard, P. & Cutler, E. (2003).**Improving instructional capacity through school-based reform coaches**. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Reesearch Association, Chicago, IL. Retrieved 20/7/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Connor, M. & Pokora, J. (2007).**Coaching & Mentoring at Work Developing Effective Practice**. Londen: Open University Press [DX Reader version]. Retrieved 15/2/2012, from http://scholar.google.com

Duncan, H. E. & Stock, M. J. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need?.**Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, 18 (3), 293-311 Retrieved 1/4/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Ellison, J. & Hayes, C. (Eds). (2003). **Cognitive Coaching: Weaving Threads of Learning and Change into the Culture of an Organization**. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers [DX Reader version]. Retrieved 15/2/2012, from http://scholar.google.com

Fox, J. J. (2009). **Building Capacity in Urban Schools by Coaching Principals Practice Toward Greater Student Achievement** (Doctoral Dissertation). University of Southern California. Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Growth Coaching International. (2013). **Coaching Accreditation Program: transforming good intentions into great result**. Retrieved 4/4/2013, from http: www.growthcoaching.com.au

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2007).Instructional leadership in three Australian Schools.**International Studies in Educational Administration**, 35 (3), 20-29.. Retrieved 12/3/2013, from http://trove.nla.gov.au

Heames, J. T. & Harvey, M. (2006).The evolution of the concept of the 'executive' from the 20th century manager to the 21st century global leader.**Journal of Leadership & Organizational Studies**, 13 (2), 29-41. Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Henderson J. S. (2011).**ExecutiveCoaching and Educational Leaders: an Exploratory Investigation** (Doctoral

Dissertation)**.** Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Hobson, A. (2003). **Mentoring and Coaching for New Leaders: a Review of Literature Carried Out for NCSL**. Retrieved 27/1/2012, from http://www.ncsl.org.uk

International Coach Federation. (2006). **Fact Sheet**. Retrieved 17/3/2012, from http://www.coachfederation.org

James-Ward, C. & Potter, N. (2011).The Coaching Experience of 16 Urban Principals.**Journal Of School Public Relations**, 32 (2), 122-144. Retrieved 4/5/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Kaye, E. A. (2006). Investing in leadership to grow profitability: executive coaching for the senior management team.**Illinois Banker**, 91 (5), 24. Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Kelsen, V. E. (2011). **School Principals, Leadership Coaches, and Student Achievement: Enhancing Self-Efficacy through the Coaching Relationship** (Doctoral Dissertation). Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Kostin, M. & Haeger, J. (2006).Coaching schools to sustain improvement.**The Education Digest**, 71 (9), 29-33. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

lashin،M. & Emamm M. (2015): Adopting the coaching approach to enhance school leadership in inclusiveschools in Oman: Challenges and solutions The 2nd International Conference on Education and Psychological Sciences- Amsterdam, Netherlands

Lee, O. Z. (2010). **The leadership gap: Preparing leaders for urban schools** (Master's Thesis). USC Rossier School of Education, University of Southern California, California. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Libby, P. (2010). **Building the capacity of the modern urban principal** (Master's Thesis). USC Rossier School of Education, University of Southern California, California. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Lindimore, M. B. (2006). **The role of instructional coaches at four high schools**. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Loup, R. & Koller, R. (2005). The road to commitment: Capturing the head, hearts, and hands of people to effect change. **Organization Development Journal**, 23 (3), 73- 82. Retrieved 17/3/2012,fromhttp://ezproxy.squ.edu.om

Lovat, T,Dally, K, Clement, N. and Toomey, R. (2011). Values Pedagogy And Teacher Education: Re-Conceiving The Fundations. Australim Jornal Of Teacher Education, 36,7, July.

Loving, V. F. (2011).**The Sustainability of a Coaching Model For Beginning Principals** (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia. Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Matsumura, L. C., Sartoris, M., Bickel, D. D. & Garnier, H. E. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program. **Educational Administration Quarterly**, 45 (5), 655-693. Retrieved 4/4/2013,fromhttp://ezproxy.squ.edu.om

McNeil, P. W., & Klink, S.M. (2004).**School coaching**. In L. Brown Easton (Ed.), Powerful designs for professional learning, (pp185-194). Oxford, OH: National Staff Development Council. [DX Reader version]. Retrieved 5/8/2012, from http://books.google.com.om

Mitsch, D. (2002). **Coaching for extraordinary results—It's changing lives and the lives of organizations**. Alexandria, VA: ASTD. [DX Reader version]. Retrieved 5/8/2012, from http://books.google.com.om

Natale, S. M. & Diamante, T. (2005). The five stages of executive coaching: Better process makes better practice. **Journal of Business Ethics**, 59 (4), 361-374. Retrieved 4/1/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Nidus, G., & Sadder, M. (2011).The Principal as Formative Coach.**Educational Leadership**, 69 (2), 30-35. Retrieved 13/1/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Niemes, J. (2002). Discovering the value of executive coaching as a business transformational tool.**Journal of Organizational Excellence**, 21 (4), 61-69. Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Norton, J. (2007). Adding layers of support: Alabama's program helps site-based coaches succeed.**National Staff Development Council**, 28 (1), 20-30. Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Olson, P. O. (2008). A review of assumptions in executive coaching.**The Coaching Psychologist**, 4 (3), 151-159. Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Ostroff, C., Atwater, L. E., & Feinberg, B. J. (2004).Understanding self-other agreement: A look at rater and rate characteristics, context, and outcomes.**Personnel Psychology**, 57 (2), 333-375. Retrieved 27/1/2012, from http://www.naesp.org

Pak, T. N. (2012). Mentoring and coaching educators in the singapore education system. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 1 (1), 24-35. Retrieved 27/1/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Passmore, J. (2007). An integrative model for executive coaching.**Consulting Psychology Journal: Practice**

and Research, 59 (1), 68-78. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R., & Brackett, M. A. (2012). Personal, Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders. **Journal Of Leadership Education**, 11 (1), 263-274. Retrieved 13/1/2013, from http://leadershipeducators.org

Portin, P. S., Aljano, C. R., Knapp, M. S., & Marzolf, E. (2006).**Redefining roles, responsibilities, and authority of school leaders**.Center for the study of Teaching and Policy.Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om.

Reeves, D. (2007).Coaching myths and realities.**Educational Leadership**, 65 (2), 89-90. Retrieved 4/4/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Reeves, W. (2006).The value proposition for executive coaching.**Financial Executive**, 22 (10), 48-49. Retrieved 28/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Short, S. E. & Short, M. W. (2005).Role of the coach in the coach-athlete relationship.**Lancet**, 366, 20-30 Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Simkins, T., Coldwell, M., Caillau, I., Finlayson, H. & Morgan, A. (2006).Coaching as an In-School Leadership Development Strategy: Experiences from Leading from the Middle.**Journal Of In-Service Education**, 32 (3), 321-340. Retrieved 30/1/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Steiner, L. & Kowal, J. (2007).**Principal as Instructional Leader: Designing a Coaching Program That Fits**. Issue Brief. Center For Comprehensive School Reform And Improvement. Retrieved 10/3/2013, from http://www.ldonline.org

Stern, R. L. (2004). Executive coaching: A working definition. **Consulting Psychology Journal**, 56 (3), 159-173. Retrieved 15/2/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Stewart, L. J., O'Riordan, S. & Palmer, S. (2008). Before we know how we've done, we need to know what we're doing: Operationalising coaching to provide a foundation for coaching evaluation. **The Coaching Psychologist**, 4 (3), 127-133. Retrieved 15/2/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Stober, D. R. (2006).Coaching from the humanistic perspective. In D. R. Stober & M. Grant (Eds.), **Evidence based coaching handbook**, (pp. 17-50). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc [DX Reader version]. Retrieved 15/2/2012, from http://scholar.google.com

Williamson R. J. (2011).**Leadership Supports For First-Time Vice-Principals: Coaching as a Form of Professional Learning** (Doctoral Dissertation). Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Wise, D. & Jacobo, A. (2010).Towards a framework for leadership coaching**. School Leadership & Management**, *30* (2), 159-169. Retrieved 16/2/2013, from http://ezproxy.squ.edu.om

Wise, D., & Hammack, M. (2011). Leadership coaching: Coaching competencies and best practices.**Journal of School Leadership**, *21* (3), 449-477. Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om

Zugelder, B. S. (2006). **Evaluating the effectiveness of Reading First coaches in an urban district**. Retrieved 17/3/2012, from http://ezproxy.squ.edu.om