



جامعة مدينة السادات
معهد الدراسات والبحوث البيئية
مجلة الدراسات والبحوث البيئية



Journal of Environmental Studies and Researches (2025), 15(3):111-132

إطار مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في مصر في ضوء تحليل تجارب بعض الدول الآسيوية

وليد السيد عبد المعطى السيد¹، عصام جمال سليم غانم¹، ماهر إسماعيل صبرى²

¹معهد الدراسات والبحوث البيئية - جامعة مدينة السادات

²كلية التربية - جامعة بنها

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تقديم تحليل نقدي للتجارب الآسيوية الرائدة في مجال التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، من خلال دراسة مقارنة بين الصين واليابان وماليزيا. وهدف البحث دراسة الآليات المعتمدة في كل دولة لتأهيل المعلمين، وأدوار المؤسسات التعليمية، وأساليب التقويم والمتابعة، بالإضافة إلى أوجه التميز والقصور في كل تجربة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن لرصد الفروق والسمات المشتركة، مع تقديم إطار مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر استناداً إلى أبرز الدروس المستفادة من التجارب الآسيوية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، التدريب أثناء الخدمة، تجارب الدول الآسيوية

مقدمة:

في ظل التحولات العميقة التي يشهدها العالم في مختلف الميادين، لاسيما في مجالات الاقتصاد الرقمي، والتكنولوجيا التعليمية، والعولمة الثقافية، باتت الأنظمة التعليمية أمام تحديات غير مسبوقة. وفي قلب هذه التحولات يقف المعلم بوصفه العنصر الأهم في عمليات الإصلاح والتطوير، إذ لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح محوراً ديناميكياً في بناء القدرات البشرية وتنمية المجتمعات. (Fullan, 2016) لقد أصبح من المسلم به أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم وكفاءته المهنية، الأمر الذي جعل التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة تحتل مكانة مركزية في السياسات التعليمية

حول العالم. (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017) ومع تصاعد الاهتمام بجودة التعليم ومخرجاته، لم تعد برامج الإعداد الأولي للمعلمين كافية لمواكبة المستجدات التربوية والتكنولوجية، بل بات من الضروري أن يُنظر إلى التنمية المهنية كمسار مستمر ومتجدد طوال الحياة المهنية للمعلم (OECD, 2019)

وتُعد برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة مدخلاً رئيسياً لتعزيز أداء المعلمين، وتطوير مهاراتهم، وتجديد خبراتهم التربوية والتقنية، بما ينعكس إيجاباً على البيئة الصفية ومخرجات التعليم غير أن واقع هذه البرامج يختلف من دولة إلى أخرى بحسب فلسفاتها التربوية، وإمكاناتها المؤسسية، ورؤيتها لدور المعلم في العملية التعليمية. (Hargreaves & Fullan, 2012)

ومن بين التجارب الدولية المتميزة، تبرز التجارب الآسيوية، خاصة في دول مثل الصين واليابان وماليزيا، بوصفها نماذج ناجحة في تطوير المعلمين عبر برامج مخططة ومنهجية، جمعت بين الجانب النظري والبعد العملي، واعتمدت على رؤية مؤسسية واضحة تستند إلى مفاهيم حديثة مثل: التعلم المهني المجتمعي، التعليم مدى الحياة، التعلم التحويلي، والتنمية المرتبطة بالأداء. (Cheng, 2017)

وما يميز هذه التجارب أنها لا تعتمد على التدريب التقليدي فقط، بل تُدمج ضمن رؤية استراتيجية تنظر إلى المعلم كصانع للمعرفة، ومشارك في اتخاذ القرار التربوي، وباحث في ممارساته المهنية. ولذا فإن تحليل هذه النماذج بات ضرورة بحثية ومهنية تُعين صُنّاع القرار في الدول النامية، خصوصاً في السياق العربي، على تطوير نماذج وطنية فاعلة في التنمية المهنية للمعلمين.

وتأتي جمهورية مصر العربية في مقدمة الدول التي تبذل جهوداً متزايدة لإصلاح التعليم، إلا أن برامج التنمية المهنية للمعلمين لا تزال تعاني من جملة من التحديات، أبرزها: ضعف الاستمرارية، محدودية الربط بين التدريب والتدرج الوظيفي، غياب التنسيق بين الجهات المعنية، وضعف استثمار التكنولوجيا في التدريب (الجوهري، 2018).

وعليه، فإن الحاجة ماسة إلى دراسة مقارنة نقدية تستلهم من التجارب الآسيوية الناجحة لبناء نموذج مصري ملائم، يتسم بالمرونة، والفاعلية، والتكامل بين النظرية والممارسة، ويراعي خصوصية السياق المصري وتطلعاته التنموية.

وتولي العديد من الدول، لاسيما في شرق آسيا، اهتماماً بالغاً ببرامج التنمية المهنية كوسيلة استراتيجية لضمان جودة التعليم. وتُعد التجارب الآسيوية في هذا الصدد من أبرز التجارب التي استطاعت أن تحقق توازناً بين الأطر النظرية والتطبيق العملي، مع مراعاة الثقافة المهنية للمعلمين ودورهم المحوري في تجديد التعليم. وتأتي الصين واليابان وماليزيا في طليعة الدول التي استثمرت في تطوير المعلم داخل المدرسة من خلال برامج منظمة ومؤسسية، شملت التكوين العلمي والتربوي، الدعم المستمر، والتقييم المهني.

وتتميز هذه النماذج بكونها لا تقتصر على مجرد نقل المعارف أو تنظيم ورش تدريبية معزولة، بل تتبنى مفاهيم أعمق مثل "مجتمعات التعلم المهنية"، "التعلم مدى الحياة"، و"التنمية المرتبطة بالأداء"، مما يعكس فهماً استراتيجياً لدور المعلم كعنصر فاعل ومؤثر في إصلاح التعليم. ويمثل تحليل هذه التجارب الأسيوية ضرورة بحثية ومهنية تفتح آفاقاً جديدة أمام صانعي القرار التربوي في الدول العربية عموماً، ومصر على وجه الخصوص، لتبني نماذج فعالة تدمج بين خصوصية السياق المحلي والنجاحات الدولية. (وزارة التربية والتعليم، 2020)

أصبحت التنمية المهنية أثناء الخدمة أحد الأعمدة الرئيسية التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية المتقدمة في تحقيق جودة التعليم، من خلال تطوير كفاءات المعلم ومهاراته، بما يواكب المتغيرات العالمية والتكنولوجية. وتتميز دول شرق آسيا، خاصة الصين واليابان وماليزيا، بنماذج متقدمة في تصميم وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، تقوم على فلسفات تربوية عميقة وآليات تنظيمية متطورة، مما جعلها نماذج جديرة بالدراسة والتحليل. أحد الأعمدة الرئيسية التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية المتقدمة في تحقيق جودة التعليم، من خلال تطوير كفاءات المعلم ومهاراته، بما يواكب المتغيرات العالمية والتكنولوجية. وتتميز دول شرق آسيا، خاصة الصين واليابان وماليزيا، بنماذج متقدمة في تصميم وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، تقوم على فلسفات تربوية عميقة وآليات تنظيمية متطورة، مما جعلها نماذج جديرة بالدراسة والتحليل (Avalos, 2011).

مشكلة البحث:

ما أبرز السمات التنظيمية والفلسفية لبرامج التنمية المهنية للمعلمين إطار مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في مصر في ضوء تحليل تجارب بعض الدول الأسيوية ؟ وكيف يمكن توظيف هذه النماذج الأسيوية في تطوير نموذج مصري متكامل للتنمية المهنية؟

رغم الجهود المبذولة في تطوير أداء المعلمين في مصر، لا تزال برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة تعاني من ضعف في التخطيط والتكامل والتقييم، كما أن تلك البرامج في كثير من الأحيان تقتصر إلى الاستدامة والفاعلية، ولا ترتبط مباشرة بأداء المعلم أو مساره المهني.

وفي المقابل، استطاعت بعض الدول الأسيوية مثل الصين واليابان وماليزيا أن تطور نماذج فعالة ومؤسسية في تأهيل المعلمين، انعكست نتائجها على جودة التعليم ومخرجاته.

من هنا تنطلق مشكلة البحث في التساؤل حول مدى إمكانية الاستفادة من هذه التجارب الأسيوية في بناء نموذج مصري فعال للتنمية المهنية أثناء الخدمة، يأخذ في اعتباره الواقع المصري ويعالج أوجه القصور الحالية.

أسئلة البحث:

1. ما الفلسفة التربوية التي تستند إليها برامج التنمية المهنية في كل من الصين واليابان وماليزيا؟
2. ما أوجه التشابه والاختلاف بين تلك البرامج من حيث الأهداف، والمحتوى، والتنفيذ، والتقييم؟
3. ما أبرز التحديات التي واجهت كل تجربة؟ وكيف تم التعامل معها؟
4. ما السمات المشتركة للنجاح في البرامج الأسبوعية؟
5. ما واقع التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في مصر؟ وما أوجه القصور فيها؟
6. كيف يمكن بناء نموذج مصري مستند إلى الدروس المستفادة من التجارب الأسبوعية؟
7. ما الأسس التي يجب أن يقوم عليها ذلك النموذج من حيث الفاعلية، الاستدامة، والملاءمة السياقية؟

فروض البحث:

1. توجد فروق دالة بين برامج التنمية المهنية في الصين واليابان وماليزيا من حيث التنظيم والفلسفة والممارسات.
 2. تتميز التجربة اليابانية بفاعلية أكبر في إشراك المعلم كمطور ذاتي لأدائه.
 3. يحقق النموذج الماليزي تكاملاً واضحاً بين التدريب والأداء المهني ويرتبط بالترقيات الوظيفية.
 4. تعاني برامج التنمية المهنية في مصر من ضعف في الجوانب التخطيطية والتنفيذية مقارنة بالنماذج الأسبوعية.
 5. من الممكن بناء إطار مصري متكامل مستند إلى التجارب الأسبوعية، شريطة مراعاة الخصوصية المحلية.
- هذه الدراسة من عدة اعتبارات أكاديمية وتطبيقية، تجعل منها إسهاماً مهماً في مجالات البحوث التربوية المقارنة، والتنمية المهنية المستدامة، وصناعة القرار التعليمي في السياقات النامية، وعلى رأسها مصر.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تقديم تحليل نقدي معمق لبرامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ثلاث دول آسيوية رائدة، وهي: الصين، واليابان، وماليزيا، وذلك من خلال الوقوف على الأطر التنظيمية، والفلسفات التربوية، والممارسات التطبيقية التي تتبعها هذه الدول في تطوير كوادرها التعليمية. وتتطلب الدراسة من قناعة راسخة بأن التنمية المهنية الفعالة لا يمكن أن تكون نموذجاً جاهزاً يُنقل كما هو، بل ينبغي أن تُبنى على تفهم السياقات المحلية مع الاستفادة من النجاحات العالمية.

وتتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1. تحليل فلسفة وأطر برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة في الصين واليابان وماليزيا، من حيث الأهداف، والمحتوى، وآليات التنفيذ، والتقييم، ودور المؤسسات التعليمية.
 2. الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين النماذج الآسيوية الثلاث، لتحديد السمات المشتركة والخصائص الفريدة لكل تجربة.
 3. استكشاف الأساليب المبتكرة التي تعتمدها هذه الدول في تأهيل المعلمين وتطويرهم المهني، مثل استخدام التكنولوجيا، والتعلم التعاوني، والمجتمعات المهنية، والربط بين التنمية والأداء.
 4. استخلاص أبرز التحديات التي واجهت تلك الدول في تنفيذ برامج التنمية المهنية، وكيفية التغلب عليها، بما يقدم رؤية نقدية شاملة للتجربة.
 5. تحليل واقع التنمية المهنية في مصر بشكل نقدي، وتحديد أبرز التحديات والثغرات الحالية التي تعيق فاعلية برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
 6. اقتراح إطار مصري متكامل لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، مستند إلى أبرز الدروس المستفادة من التجارب الآسيوية، وقابل للتطبيق في السياق التربوي المصري.
- تتبع أهمية تتبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات أكاديمية وتطبيقية، تجعل منها إسهامًا مهمًا في مجالات البحوث التربوية المقارنة، والتنمية المهنية المستدامة، وصناعة القرار التعليمي في السياقات النامية، وعلى رأسها مصر.

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تسهم في إثراء الأدبيات التربوية العربية من خلال تقديم نموذج تحليلي نقدي لثلاث تجارب آسيوية ناجحة في التنمية المهنية للمعلمين.
2. تدعم الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى التنمية المهنية كمسار متكامل يستمر طوال الحياة المهنية للمعلم، وليس مجرد تدريب قصير الأجل.
3. تربط بين النظريات التربوية الحديثة (مثل التعلم المهني المجتمعي، التعلم التحويلي، التنمية المرتبطة بالأداء) وبين الممارسة الواقعية في النماذج الآسيوية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. توفر لصناع القرار التربوي في مصر والدول العربية مرجعاً عملياً يمكن الاستفادة منه عند تصميم أو تحديث برامج التنمية المهنية.
2. تساعد على كشف مواطن القوة والقصور في الواقع الحالي للتنمية المهنية للمعلمين في مصر، وتقتراح سبلاً واقعية وفعالة للتطوير.

3. تقدم إطاراً مقترحاً قابلاً للتطبيق يأخذ بعين الاعتبار السياق المصري ويستفيد من التجارب الدولية الرائدة.

منهج البحث:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، وذلك لتقديم تحليل علمي نقدي للتجارب الأسبوعية في التنمية المهنية للمعلمين، بما يسمح بفهم السياقات التنظيمية والتربوية التي انطلقت منها تلك النماذج، واستخلاص أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، مع الوقوف على مدى إمكانية الاستفادة منها في تطوير واقع التنمية المهنية في مصر.

1- المنهج الوصفي التحليلي:

تم استخدامه لرصد وتحليل الأدبيات التربوية، والتقارير الرسمية، والدراسات السابقة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، بهدف وصف الواقع وتحليله واستنتاج خصائصه واتجاهاته.

2- المنهج المقارن:

تم الاعتماد عليه لإجراء مقارنة منهجية بين تجارب الصين واليابان وماليزيا، من خلال محاور متعددة تشمل (الأهداف - الآليات - الفلسفة - دور المؤسسات - التقييم - الحوافز - التحديات - النتائج)، مع تحليل هذه المعطيات بهدف تقديم إطار مقترح ملائم للبيئة المصرية.

مصادر جمع البيانات:

نظراً لطبيعة الدراسة غير التجريبية واعتمادها على التحليل المقارن، فقد تم الاعتماد على المصادر التالية:

- الأدبيات التربوية الحديثة العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع.
- تقارير وزارات التربية والتعليم في الدول محل الدراسة (الصين، اليابان، ماليزيا)
- دراسات أكاديمية منشورة في مجلات علمية محكمة.
- وثائق وتقارير منظمات دولية مثل اليونسكو، والبنك الدولي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).
- السياسات الرسمية المصرية المتعلقة بتطوير المعلمين.

حدود البحث:

تحددت حدود هذه الدراسة كما يلي:

أولاً: الحدود الموضوعية:

- تركز الدراسة على برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، دون التطرق بشكل مباشر إلى برامج الإعداد الأولي.

ثانيًا: الحدود المكانية:

- تقتصر الدراسة المقارنة على ثلاث دول آسيوية: الصين، اليابان، وماليزيا، مع محاولة بناء إطار تطبيقي يمكن توظيفه في السياق المصري.

ثالثًا: الحدود الزمنية:

- تستند الدراسة إلى البرامج والسياسات المطبقة خلال السنوات العشر الأخيرة (2015-2025).

رابعًا: حدود المنهج:

- لا تعتمد الدراسة على بيانات ميدانية أو تجريبية، بل تعتمد على التحليل الوثائقي والمقارنة النظرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الدراسات السابقة :

تعد الدراسات السابقة من الأسس المنهجية التي يُبنى عليها البحث العلمي، لما لها من دور في تحديد الفجوات المعرفية، وتوجيه الباحث نحو صياغة إشكالية واضحة، واختيار أدوات التحليل المناسبة. وفي إطار هذه الدراسة، تم الاطلاع على مجموعة من البحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، سواء في السياقات الآسيوية أو العربية، وتم اختيار أبرزها وفقًا لحدائتها، وارتباطها المباشر بمحاور البحث.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة أحمد، محمد عبد الحكيم (2019)

هدفت إلى تحليل جهود بعض دول شرق آسيا في تأهيل المعلمين في ضوء فلسفتها التعليمية، واعتمدت المنهج المقارن في دراسة النماذج الصينية واليابانية والماليزية، وتوصلت النتائج إلى أن التركيز على التعلم المستمر وربط التنمية المهنية بالأداء الوظيفي يعد من أبرز ملامح هذه التجارب، وأوصت الدراسة بتبني نماذج تدريجية قائمة على الحوافز وربط التدريب بالترقيات.

دراسة البدوي، سعاد حسن (2021)

بعنوان: دور المجتمعات المهنية التعليمية في تحسين أداء المعلمين: دراسة مقارنة قامت بمقارنة بين اليابان وسنغافورة، وبيّنت أهمية التفاعل المهني بين الزملاء في رفع كفاءة المعلم، مؤكدة أن المجتمعات المهنية التعليمية تعد من أهم آليات التطوير المهني المستدام. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس العربية لتعزيز التشارك في الخبرات والمعارف .

الهدف: مقارنة بين اليابان وسنغافورة في تطبيق المجتمعات المهنية التعليمية.

النتائج: التفاعل المهني بين الزملاء يرفع كفاءة المعلم.

التوصيات: ضرورة إنشاء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس.

دراسة وزارة التربية والتعليم (2022)

بعنوان: دليل البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وهي وثيقة رسمية تضمنت رصدًا للبرامج المعتمدة في مصر، وكشفت عن ضعف التنسيق المؤسسي وغياب معايير التقييم الفعالة، إلى جانب انفصال التدريب عن الأداء الفعلي في الفصول الدراسية. وأبرزت الدراسة الحاجة إلى تطوير سياسات أكثر تكاملاً بين التدريب والتدرج الوظيفي. **الهدف:** رصد البرامج التدريبية الرسمية للمعلمين في مصر. **النتائج:** ضعف التنسيق المؤسسي وغياب معايير التقييم وانفصال التدريب عن الأداء الفعلي. **التوصيات:** وضع آليات ربط بين التدريب والتدرج الوظيفي.

دراسة القحطاني، عبد الله بن سعيد (2020)

بعنوان: التنمية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية هدفت إلى استقصاء دور منصات التدريب الإلكتروني في تحسين أداء المعلمين، واستخدمت منهجاً شبه تجريبي (Quasi-Experimental) على عينة مكوّنة من (120) معلماً من المرحلة الثانوية. **المنهج:** وصفي تحليلي.

العينة: معلمو التعليم العام في السعودية.

النتائج: مجتمعات التعلم المهنية ساعدت على رفع كفاءة المعلمين وتطوير الممارسات الصفية. **التوصيات:** تفعيل هذه المجتمعات داخل المدارس العربية.

دراسة الشمري، فاطمة محمد (2021)

بعنوان: فاعلية برامج التدريب الإلكتروني في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين. **المنهج:** شبه تجريبي.

العينة: 80 معلماً في التعليم المتوسط.

النتائج: التدريب الإلكتروني أسهم في رفع الكفايات التدريسية وزيادة الدافعية نحو التعلم. **التوصيات:** إدماج التدريب الإلكتروني بشكل دائم في خطط التنمية المهنية.

دراسة علي، محمود حسن (2020)

بعنوان: تأثير التنمية المهنية المستدامة على تحسين كفايات المعلمين في ضوء معايير الجودة. **المنهج:** وصفي تحليلي.

العينة: 150 معلماً في مصر.

النتائج: هناك علاقة إيجابية بين استمرارية التدريب وتحقيق معايير الجودة التعليمية. **التوصيات:** تصميم برامج مستمرة مرتبطة بمعايير الجودة الشاملة.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة Cheng (2011)

هدفت إلى تحليل دور القيادة المهنية للمعلمين في دعم التنمية المستدامة في آسيا، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي على مراجعة تجارب الصين واليابان، وتوصلت إلى أن تمكين المعلمين من القيادة التربوية يعزز جودة التعليم ويرفع المسؤولية المهنية، وأوصت بضرورة إنشاء أنظمة داعمة لقيادة المعلمين وإشراكهم في صنع القرار.

دراسة Tan (2017)

فقد سعت إلى تحليل أوجه القوة في برامج التنمية المهنية في سنغافورة وربطها بخطط التنمية الوطنية، مستخدمة منهج دراسة الحالة في تحليل السياسات التربوية، وأظهرت النتائج أن التكامل بين التنمية المهنية وخطط التنمية جعل من سنغافورة نموذجًا رائدًا، وأوصت بضرورة ربط التنمية المهنية بخطط التنمية المستدامة للدول.

دراسة Wang & Wang (2020)

هدفت إلى تطور التدريب الإلكتروني للمعلمين في الصين بهدف تقييم جودته ورصد التحديات، واعتمدت على استبيانات ومقابلات طبقت على عينة بلغت (1200) معلم من خمس مقاطعات، وأظهرت النتائج تحسنًا في جودة التدريب الإلكتروني مع استمرار التفاوت بين المقاطعات، وأوصت بتوحيد معايير التدريب وضمان عدالة الوصول إليه.

دراسة Nakayama & Wang (2015)

هدفت إلى استكشاف فلسفة "التعلم مدى الحياة" في برامج التنمية المهنية في اليابان، باستخدام المنهج المسحي المقارن على عينة من (450) معلمًا، وأكدت النتائج أن المجتمعات المهنية والتدريب الميداني المستمر أسهما في تحسين الأداء المهني للمعلمين، وأوصت الدراسة بتعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة وتوسيع نطاق المجتمعات المهنية.

دراسة Ministry of Education Malaysia (2013)

فقد شكلت خريطة استراتيجية هدفت إلى ربط التنمية المهنية للمعلمين بالتدرج الوظيفي، من خلال تحليل السياسات الوطنية، وأظهرت النتائج أن الربط المؤسسي بين الجامعات والوزارة ساعد في تحسين فعالية البرامج، وأوصت بالاستمرار في هذا النهج وتطوير معايير التقييم الفردي.

دراسة Lee & Tan (2018)

هدفت إلى قياس فاعلية برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التحديات المالية والتنظيمية، واعتمدت على استبيانات ومقابلات لعينة مكونة من (320) معلمًا بماليزيا، إلى أن محدودية التمويل وضعف المتابعة من أبرز العقبات، وأوصت بزيادة الدعم المالي وضمان متابعة دورية.

دراسة Hargreaves & Fullan (2012)

هدفت إلى تقديم إطار نظري عالمي أطلقا عليه "رأس المال المهني"، من خلال مراجعة أدبية ودراسات حالة متعددة، وأظهرت النتائج أن التنمية المهنية الناجحة تقوم على توازن رأس المال المعرفي والاجتماعي والنفسي للمعلم، وأوصت الدراسة بالاستثمار في هذا النموذج لتطوير التعليم.

OECD (2019)

الصادر ضمن المسح الدولي (TALIS) فقد هدف إلى تقييم واقع التنمية المهنية على مستوى عالمي من خلال عينة بلغت (260) ألف معلم وقائد مدرسة من (48) دولة، وأظهر أن التعلم التعاوني والمجتمعات المهنية هي أكثر الممارسات تأثيرًا، وأوصى بضرورة ضمان وصول عادل ومتكافئ للتنمية المهنية بين المعلمين.

دراسة Darling-Hammond et al (2017)

بهدف تحديد خصائص التنمية المهنية الفعّالة، معتمدة على تحليل نوعي وكمي لـ (35) برنامجًا تدريبيًا في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن البرامج الفاعلة تتميز بالاستمرارية، والتطبيق العملي، والتعلم التعاوني، وأوصت بتصميم برامج تجمع بين النظرية والممارسة مع تقييم أثرها على تعلم الطلاب. **ثالثًا: جدول مقارنة للدراسات السابقة:**

الدراسة	الدولة/النطاق	النتائج الأساسية	المنهج	نقاط القوة	الملاحظات
أحمد 2019	عربية	التدريب المستدام ضروري	وصفي تحليلي	دمج فلسفات تربوية آسيوية	لم يتناول الجانب المؤسسي
البدوي 2021	عربية	دور المجتمعات المهنية	مقارنة	تركيز على التعلم التشاركي	اقتصر على اليابان وسنغافورة
Wang & Wang (2020)	الصين	تطور المنصات الإلكترونية	وثائقي تحليلي	بيانات حديثة جدًا	لم تقارن مع دول أخرى
Nakayama (2015)	اليابان	التعلم مدى الحياة فعال	وصفي تحليلي	ربط النظرية بالتطبيق	يغيب التقييم النقدي
وزارة التعليم الماليزية 2013	ماليزيا	ربط التدريب بالترقي	خطة استراتيجية	تكامل وزارتي وجامعي	لم تُقيم الأثر الميداني

رابعًا: التحليل النقدي للدراسات:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود تركيز واضح على أهمية استمرارية التنمية المهنية، وربطها بالأداء والتدرج الوظيفي، واعتمادها على آليات تقييم متعددة المستويات، إلا أن أغلب هذه الدراسات

لم تتوسع في التحليل المقارن الشامل لعدة دول بشكل مترابط، كما أن عددًا منها اقتصر على وصف الممارسات دون تقديم نقد بناء أو مقترحات قابلة للتطبيق في الدول النامية.

خامسًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

ساعدت في بناء المحاور الرئيسة للتحليل المقارن في هذه الدراسة.

- وفّرت أساسًا نقديًا لتحديد الفجوات في برامج التنمية المهنية في مصر .
- ساعدت على تأكيد أهمية دمج الأطر المؤسسية والجامعية في تصميم البرامج التدريبية.
- دعمت التوجه نحو تقديم إطار مصري مقترح يستلهم التجارب الناجحة ويعالج الثغرات المحلية.

أولًا: أوجه الاتفاق:

- أهمية التنمية المهنية المستدامة :أكدت معظم الدراسات (أحمد، 2019؛ علي، 2020؛ Lee & Tan, 2018) أن التنمية المهنية عنصر جوهري لتحسين جودة التعليم وربط مخرجاته بالتحويلات العالمية.
- دور المجتمعات المهنية :بينت دراسات (البدوي، 2021؛ القحطاني، 2020) أن التفاعل المهني بين المعلمين يسهم بفاعلية في تبادل الخبرات وتطوير الممارسات الصفية.
- التكنولوجيا كمدخل حديث :أوضحت عدة دراسات (فلان، الشمري، 2021) أن التدريب الإلكتروني التفاعلي يمثل بديلاً فعالاً عن التدريب التقليدي، من حيث الكفاءة والمرونة.
- ارتباط التنمية المهنية بالأداء الوظيفي :أشارت نتائج عدد من الدراسات (أحمد، 2019؛ وزارة التربية والتعليم، 2022) إلى أن التنمية المهنية تفقد قيمتها إذا لم ترتبط بمسار الترقى والتدرج الوظيفي للمعلم.

ثانياً : أوجه الاختلاف

- في المنهجية :بعض الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي (أحمد، 2019؛ علي، 2020) في حين استخدمت أخرى المنهج شبه التجريبي (الشمري، 2021)، بينما لجأت بعض الدراسات إلى تحليل الوثائق والسياسات (وزارة التربية والتعليم، 2022؛ Lee & Tan, 2018)
- في السياق الجغرافي :تنوعت الدراسات بين السياق العربي (مصر، السعودية) والسياق الآسيوي (اليابان، ماليزيا، سنغافورة) مما أتاح فهماً مقارنًا بين واقع الدول النامية والنماذج المتقدمة.
- في محاور الاهتمام :ركزت بعض الدراسات على المجتمعات المهنية (البدوي، 2021؛ القحطاني، 2020)، بينما ركزت أخرى على التكنولوجيا والتدريب الإلكتروني (الشمري، 2021)، في حين انصبّت دراسات أخرى على السياسات المؤسسية وجودة التدريب (وزارة التربية والتعليم، 2022؛ Lee & Tan, 2018)

ثالثاً : الفجوات البحثية

- ضعف الدراسات التي تتناول الربط بين التنمية المهنية والتحفيز المادي والمعنوي للمعلمين.
- قلة الأبحاث التطبيقية في السياق المصري مقارنة بالدراسات الوصفية والتحليلية، حيث يغلب الطابع النظري.
- محدودية الدراسات التي تعالج أثر التكنولوجيا الرقمية بشكل معمق في برامج التنمية المهنية طويلة الأمد.
- ندرة الدراسات التي تقدم نماذج عملية أو إطارات مقترحة يمكن تطبيقها في البيئة العربية، إذ يقتصر معظمها على الوصف والتوصية.

الإطار النظري للدراسة:

تُعد التنمية المهنية إحدى الركائز الأساسية لتطوير التعليم وتحقيق الجودة الشاملة في مخرجاته. ولما كان المعلم هو العنصر الحاسم في العملية التعليمية، فإن تمكينه علمياً ومهنياً وسلوكياً يمثل أولوية في أي إصلاح تربوي. وفيما يلي عرض لأهم الجوانب النظرية التي تشكل الأساس المفاهيمي للدراسة:

أولاً: مفهوم التنمية المهنية

تعرف التنمية المهنية بأنها:

"عملية منظمة تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية للمعلمين من خلال التدريب المستمر والمشاركة في أنشطة تعليمية تعاونية، بغرض تعزيز كفاءتهم في الأداء وتحقيق أهداف التعليم". ويشمل هذا المفهوم التدريب أثناء الخدمة، والتعلم الذاتي، والمشاركة في مجتمعات التعلم، وحضور الورش والمؤتمرات، والإشراف التربوي، والممارسة التأملية. أحمد، عبد الحكيم. (2019)

ثانياً: خصائص التنمية المهنية الفعالة

1. الاستمرارية: تكون عملية طويلة المدى وليست مجرد حدث مؤقت.
2. المرونة: تتيح للمعلمين اختيار مسارات التطوير وفقاً لاحتياجاتهم.
3. الارتباط بالأداء: ترتبط بنتائج ملموسة في أداء المعلم وتعلم الطلاب.
4. الاندماج في السياق المدرسي: تتم داخل المدرسة وفي إطار مهني تشاركي.
5. التركيز على الطالب: تستهدف تحسين نتائج التعلم من خلال تطوير أداء المعلم.

ثالثاً: أهداف التنمية المهنية

- تحديث المعارف التخصصية والتربوية.
- تطوير مهارات التخطيط والتدريس والتقويم.

- تمكين المعلم من توظيف التكنولوجيا.
 - بناء الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.
 - دعم النمو المهني الذاتي والمستمر. البدوي (2021).
- رابعاً: الأسس النظرية للتنمية المهنية
1. نظرية التعلم الاجتماعي:
تؤكد على أهمية التعلم بالملاحظة والتفاعل مع الزملاء داخل المجتمعات المهنية.
 2. نظرية التعلم التحويلي:
ترى أن التعلم المهني يجب أن يؤدي إلى إعادة تشكيل طرق التفكير والافتتاح بالممارسات الأفضل.
 3. نظرية المجتمعات المهنية:
تشدد على أهمية التعاون بين المعلمين ضمن بيئة مدرسية داعمة (Cheng, K. M2011)
- خامساً: نماذج التنمية المهنية:
- 1- النموذج التقليدي (التدريب المركزي):
 - يقوم على تنظيم دورات خارج المدرسة.
 - يتسم بالانفصال عن السياق المهني الحقيقي.
 - ينتقد لضعف تأثيره المستدام.
 - 2- النموذج التعاوني (مجتمعات التعلم المهنية):
 - يعتمد على تبادل الخبرات داخل المدرسة.
 - يشجع المعلم على ممارسة التفكير التأملي.
 - 3- النموذج الإلكتروني:
 - يعتمد على التعلم الرقمي ومنصات التعليم الذاتي.
 - يتيح التخصيص والمرونة والاستجابة للاحتياجات الفردية.
 - 4- النموذج المرتبط بالأداء:
 - يربط بين التدريب والترقية أو التقييم المهني.
 - يحفز المعلمين على تطبيق ما تعلموه مباشرة.
- سادساً: اتجاهات حديثة في التنمية المهنية:
- الدمج بين التدريب الحضوري والرقمي. (Hybrid PD)
 - التركيز على المعلم كباحث في ممارساته. (Teacher as Researcher)
 - التنمية القائمة على البيانات وتحليل نتائج الطلاب.

- الربط بين التنمية المهنية والتعلم مدى الحياة. منصور، (2020)

سابعاً: معوقات التنمية المهنية في الدول النامية:

- ضعف التمويل والموارد.
- نقص الكوادر المؤهلة للتدريب.
- غياب ثقافة التطوير الذاتي.
- عدم ارتباط التدريب بالمسار الوظيفي.
- اعتماد نماذج تقليدية لا تحقق الفاعلية.

عرض التجارب الآسيوية: أولاً: التجربة الصينية

- تركز على التدريب اللامركزي عبر المقاطعات.
- تتضمن برامج إلزامية وتطوعية.
- استخدام تقنيات التعليم الحديثة ومنصات إلكترونية.

ثانياً: التجربة اليابانية

- فلسفة التعلم مدى الحياة.
- تدريب عبر فرق العمل والمجتمعات المهنية.
- زيارات تبادلية ومتابعة ميدانية.

ثالثاً: التجربة الماليزية

- ربط التنمية المهنية بالتدرج الوظيفي.
- نظام تقييم فردي للمعلم بعد التدريب.
- مشاركة فعالة للمؤسسات الجامعية (Wang, L., & Wang, Y) (2020)
- من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح عدد من الملامح المشتركة وأوجه التمايز التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

مقارنة بين الدول الثلاث:

المحور	ماليزيا	اليابان	الصين
الجهة المنظمة	وزارة التعليم المركزية	وزارات التعليم المحلية	إدارات التعليم بالمقاطعات
طبيعة البرامج	تدريب وظيفي مشروط بالتدريب	فرق عمل وتبادلات مهنية	إلزامية وتطوعية
أدوات التقييم	تقييم فردي ورسمي	ميدانية - تقارير زملاء	إلكترونية - استبيانات
دور الجامعات	محوري في التنفيذ والتصميم	متوسط	محدود نسبياً

جدول (1): توزيع عدد المعلمين حسب المرحلة التعليمية ونسبة مشاركتهم في برامج التنمية المهنية (بيانات تمثيلية المرحلة التعليمية عدد المعلمين (تقريبي) نسبة المشاركة في برامج التدريب المهني (%))

المرحلة	عدد المعلمين	نسبة المشاركة	أوجه الاستفادة
المرحلة الابتدائية	260,000	61%	استفادة متوسطة – تدريب أساسي على المهارات التربوية
المرحلة الإعدادية	185,000	54%	ضعف في استهداف المواد العلمية بالتدريب التخصصي
المرحلة الثانوية	170,000	47%	نقص في البرامج النوعية لمعلمي الرياضيات والفيزياء
التعليم الفني	65,000	38%	تدريب محدود – غياب الربط بسوق العمل والتطبيق العملي
التعليم الأزهرى	55,000	44%	ضعف التنسيق بين قطاع الأزهر ووزارة التعليم
التربية الخاصة	25,000	22%	فقر شديد في البرامج الموجهة لمعلمي ذوي الاحتياجات

تحليل الجدول:

يُلاحظ أن المرحلة الابتدائية تستحوذ على أكبر عدد من المعلمين، وأعلى نسبة استفادة من التدريب، نظرًا لسهولة تنظيم برامج موحدة. المرحلتان الإعدادية والثانوية تعانيان من انخفاض نسبي في المشاركة، خاصة في المواد التخصصية، مما يؤثر على جودة التدريس. التعليم الفني والتربية الخاصة هما الأكثر تهميشًا في الخطط التدريبية، رغم أنهما من أكثر المجالات حاجة إلى تطوير مهارات خاصة وفنية.

جدول (2): تقييم أثر برامج التنمية المهنية على أداء المعلمين من وجهة نظر الموجهين التربويين

مجال الأداء بعد التدريب	نسبة التحسن الملحوظة (%)	الملاحظات
استخدام التكنولوجيا في التدريس	68%	تحسن ملحوظ خاصة بعد برامج "التحول الرقمي" و"المعلم الرقمي"
تنويع استراتيجيات التدريس	52%	ضعف التطبيق في بعض التخصصات النظرية
إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب	47%	تحسن جزئي، خاصة في المرحلة الابتدائية
تصميم الأنشطة والتقويم البديل	35%	لا تزال المهارة منخفضة لدى العديد من المعلمين
مهارات التفكير النقدي والإبداعي	30%	غياب التدريب التخصصي وضعف الأمثلة العملية
الاستفادة من التغذية الراجعة	40%	تطبيق محدود في الفصول رغم وجود برامج تدريبية سابقة

تحليل الجدول:

- أعلى تأثير لبرامج التنمية المهنية كان في دمج التكنولوجيا، نتيجة لتكرار الدورات في هذا المجال.
- التأثير كان أقل وضوحًا في مهارات التفكير والتقييم البديل، مما يشير إلى ضعف التدريب العملي أو قصور في متابعة التطبيق.
- توجد فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق الفعلي داخل الصف، تحتاج إلى تدريب موقفي وتوجيه فردي.

النتائج:

1. تتنوع الفلسفات التربوية: كشفت الدراسة عن تنوع الفلسفات التي تنطلق منها الدول الثلاث، حيث تركز اليابان على "التعلم مدى الحياة"، بينما تعتمد الصين على "التنمية المركزية اللامركزية"، أما ماليزيا فتربط بين التنمية المهنية والترقية الوظيفية.
2. تباين في التنظيم المؤسسي: يتضح وجود اختلاف في طبيعة الجهة المنظمة للتدريب؛ فالصين تتركز إدارتها على المقاطعات، بينما تعتمد اليابان على المدارس والمجتمعات المهنية، فيما تتبنى ماليزيا نظامًا مركزيًا تشرف عليه وزارة التعليم بالتعاون مع الجامعات.
3. ربط البرامج بالأداء: تتميز كل من اليابان وماليزيا بربط واضح بين التنمية المهنية وتحسين الأداء، سواء عبر أدوات التقييم أو ارتباط التدريب بالترقيات، في حين لا يزال هذا الجانب ضعيفًا نسبيًا في مصر.
4. التكامل بين النظرية والممارسة: التجارب الثلاثة تظهر سعيًا جادًا لتحقيق تكامل بين الجوانب النظرية والميدانية، وهو ما يتجلى في الاعتماد على التدريب داخل المدرسة والتعلم الجماعي والممارسة التأملية.
5. أهمية دور الجامعات: برز في التجربة الماليزية الدور المحوري للجامعات في تصميم وتنفيذ البرامج، على عكس النموذج المصري الذي يعاني من ضعف في التكامل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية.
6. الاستفادة من التكنولوجيا: أظهرت الصين تطورًا كبيرًا في استخدام المنصات الإلكترونية والتدريب عن بعد، ما ساهم في توسيع فرص التدريب وتقليل التكاليف.
7. ضعف النموذج المصري: تؤكد النتائج أن التنمية المهنية في مصر تعاني من عدة مشكلات، أبرزها: ضعف التنسيق المؤسسي، غياب الحوافز، وانفصال البرامج عن الأداء المهني، مما يستوجب إعادة بناء الهيكل التنظيمي والتربوي لتلك البرامج.

8. تشابه التحديات واختلاف آليات المواجهة :على الرغم من اختلاف السياقات، تشترك الدول الثلاث في مواجهة تحديات مثل التمويل، مقاومة التغيير، والضغط الوظيفي، لكنها تختلف في آليات المعالجة، ما يتيح لمصر اختيار ما يلائم سياقها.

9. إمكانية الاستفادة من التجربة اليابانية :يتبين أن التجربة اليابانية تقدم نموذجًا فريدًا في إشراك المعلم كمحور أساسي في عملية التطوير المهني، من خلال أدوات مثل "التدريب التأملي" و"مجتمعات التعلم"، وهو ما يمكن تطبيقه في مصر بشكل تدريجي.

10. إمكانية بناء نموذج مصري مستند إلى الدروس الأسبوعية :تؤكد النتائج أنه يمكن لمصر أن تستفيد من التجارب الأسبوعية الثلاث لبناء نموذج وطني متكامل، شرط مراعاة الخصوصية الثقافية والتعليمية والاقتصادية.

أولاً: على مستوى الدول الثلاث

- وجود تباين في فلسفة وممارسات التنمية المهنية في الدول الثلاث.
- إمكانية الاستفادة من التجربة اليابانية في إشراك المعلم كمطور.
- ملاءمة النموذج الماليزي للسياق المصري من حيث الربط بالوظيفة.

التوصيات:

- تنوع الفلسفات التربوية: كشفت الدراسة عن تنوع الفلسفات التي تنطلق منها الدول الثلاث، حيث تركز اليابان على "التعلم مدى الحياة"، بينما تعتمد الصين على "التنمية المركزية اللامركزية"، أما ماليزيا فتربط بين التنمية المهنية والترقية الوظيفية.
- تباين في التنظيم المؤسسي: يتضح وجود اختلاف في طبيعة الجهة المنظمة للتدريب؛ فالصين تتركز إدارتها على المقاطعات، بينما تعتمد اليابان على المدارس والمجتمعات المهنية، فيما تتبنى ماليزيا نظامًا مركزيًا تشرف عليه وزارة التعليم بالتعاون مع الجامعات.
- ربط البرامج بالأداء: تتميز كل من اليابان وماليزيا بربط واضح بين التنمية المهنية وتحسين الأداء، سواء عبر أدوات التقييم أو ارتباط التدريب بالترقيات، في حين لا يزال هذا الجانب ضعيفًا نسبيًا في مصر.
- التكامل بين النظرية والممارسة: التجارب الثلاثة تظهر سعيًا جادًا لتحقيق تكامل بين الجوانب النظرية والميدانية، وهو ما يتجلى في الاعتماد على التدريب داخل المدرسة والتعلم الجماعي والممارسة التأملية.

- أهمية دور الجامعات: برز في التجربة الماليزية الدور المحوري للجامعات في تصميم وتنفيذ البرامج، على عكس النموذج المصري الذي يعاني من ضعف في التكامل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية.
- الاستفادة من التكنولوجيا: أظهرت الصين تطورًا كبيرًا في استخدام المنصات الإلكترونية والتدريب عن بعد، ما ساهم في توسيع فرص التدريب وتقليل التكاليف.
- ضعف النموذج المصري: تؤكد النتائج أن التنمية المهنية في مصر تعاني من عدة مشكلات، أبرزها: ضعف التنسيق المؤسسي، غياب الحوافز، وانفصال البرامج عن الأداء المهني، مما يستوجب إعادة بناء الهيكل التنظيمي والتربوي لتلك البرامج.
- تشابه التحديات واختلاف آليات المواجهة: على الرغم من اختلاف السياقات، تشترك الدول الثلاث في مواجهة تحديات مثل التمويل، مقاومة التغيير، والضغط الوظيفي، لكنها تختلف في آليات المعالجة، ما يتيح لمصر اختيار ما يلائم سياقها.
- إمكانية الاستفادة من التجربة اليابانية: يتبين أن التجربة اليابانية تقدم نموذجًا فريدًا في إشراك المعلم كمحور أساسي في عملية التطوير المهني، من خلال أدوات مثل "التدريب التأملي" و"مجتمعات التعلم"، وهو ما يمكن تطبيقه في مصر بشكل تدريجي.
- إمكانية بناء نموذج مصري مستند إلى الدروس الأسبوعية: تؤكد النتائج أنه يمكن لمصر أن تستفيد من التجارب الأسبوعية الثلاث لبناء نموذج وطني متكامل، شرط مراعاة الخصوصية الثقافية والتعليمية والاقتصادية.
- بناء إطار وطني متكامل للتنمية المهنية للمعلمين، يدمج بين التعلم مدى الحياة، والتدريب المرتبط بالأداء، والتطوير الذاتي، مع مراعاة المرونة والملاءمة للسياق المصري.
- إنشاء مجتمعات مهنية داخل المدارس، على غرار النموذج الياباني، تُمكن المعلمين من تبادل الخبرات، والعمل التعاوني، وتقديم الدعم الذاتي المستمر.
- تعزيز دور الجامعات المصرية في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية بالتعاون مع وزارات التعليم، لضمان دمج الأبعاد النظرية والعملية في التدريب.
- التحول نحو التدريب الإلكتروني والهجين، باستحداث منصات وطنية للتدريب عن بُعد، تضمن العدالة في الوصول للتدريب وتراعي الفروق الجغرافية.
- ربط برامج التنمية المهنية بالمسار الوظيفي، من خلال وضع مسارات ترقية واضحة تعتمد على الإنجاز المهني والمشاركة في برامج التطوير المستمر.

- تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً على المشاركة في برامج التدريب، عبر اعتماد أنظمة حوافز تشمل العلاوات، وشهادات الاعتماد، والتقدير المهني.
- اعتماد التقييم المهني كجزء من برامج التنمية، عبر أدوات متنوعة تشمل التقييم الذاتي، وتقارير الزملاء، ومتابعة الأداء في الفصل، على غرار التجربة اليابانية.
- إشراك المعلمين في تصميم البرامج التدريبية لضمان تلبية احتياجاتهم الواقعية وزيادة فاعلية التدريب.
- إعداد مدربين مهنيين مؤهلين وفق معايير وطنية، وتوفير برامج تدريب خاصة لهم لتجويد جودة التدريب.
- إطلاق بوابة وطنية لتوثيق الممارسات الجيدة في التنمية المهنية، وعرض التجارب الناجحة، لتكون مرجعاً للمعلمين والمخططين التربويين.
- تشجيع البحث العلمي في مجال التنمية المهنية عبر دعم البحوث التطبيقية والرسائل الجامعية التي تركز على تقييم البرامج الحالية واقتراح بدائل عملية.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أحمد، م. ع. (2019). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التجارب الآسيوية. *مجلة دراسات تربوية*، 35(2)، 115-140.
- أمين، م. ح. (2020). أثر التنمية المهنية القائمة على المدرسة في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين: دراسة ميدانية بمصر. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 44(1)، 55-88.
- الجوهري، أ. (2018). *(التنمية المهنية للمعلمين: الأسس النظرية والتطبيقات العملية)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحسن، م. (2018). واقع التنمية المهنية للمعلمين في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات تربوية معاصرة*، 9(1)، 115-137.
- حمدان، ف. (2017). التدريب الإلكتروني وأثره في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين: دراسة مقارنة بين الأردن وكوريا الجنوبية. *المجلة الدولية للتربية وتكنولوجيا المعلومات*، 9(2)، 99-123.
- حمدي، إ. ع. (2022). توظيف التعليم الإلكتروني في برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في مصر. *المجلة المصرية للتربية التكنولوجية*، 19(1)، 75-95.
- الخطيب، ع. م. (2018). فاعلية برامج التنمية المهنية للمعلمين في الدول العربية: دراسة تحليلية. *المجلة التربوية*، 32(3)، 201-230.

- الزهراني، م. ع. (2021). أثر مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية للمعلمين . مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، 28(3)، 201-225.
- الشناوي، ه. (2022). التنمية المهنية القائمة على الأداء وأثرها على جودة التعليم في مصر: دراسة تطبيقية. مجلة جامعة القاهرة للتربية، 36(2)، 187-214.
- عبد الغني، م. (2021). التنمية المهنية للمعلمين بين النظرية والتطبيق: رؤية نقدية للواقع المصري . المجلة المصرية للبحوث التربوية، 41(5)، 301-332.
- عامر، إ. (2011). استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين في الدول المتقدمة. مجلة دراسات تربوية، 25(3)، 190-210.
- العتيبي، خ. م. (2020). التنمية المهنية للمعلمين بين النظرية والتطبيق: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية في السعودية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 46(2)، 88-120.
- علي، م. ح. (2020). تأثير التنمية المهنية المستدامة على تحسين كفايات المعلمين في ضوء معايير الجودة. المجلة التربوية، جامعة أسيوط، 36(2)، 145-170.
- البدوي، س. ح. (2021). دور المجتمعات المهنية التعليمية في تحسين أداء المعلمين: دراسة مقارنة. المجلة العربية للتربية، 12(4)، 77-102.
- ميخائيل، ي. (2021). خبرات الدول في التنمية المهنية للمعلمين. مجلة التربية والتنمية، 12(2)، 543-560.
- وزارة التربية والتعليم. (2022). (دليل البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة. القاهرة: قطاع التدريب والتنمية المهنية.
- وزارة التربية والتعليم. (2023). (خطة التطوير المهني المستدام للمعلمين في مصر. القاهرة: الإدارة العامة للتدريب.
- وزارة التربية والتعليم المصرية. (2020). (الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر. القاهرة.
- مجلس الوزراء المصري. (2020). (رؤية مصر 2030: محور التعليم والتعلم المستمر. وحدة التنمية المستدامة.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Cheng, K. M. (2011). Teacher leadership and professional learning in Asia. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 19-35.
- Cheng, Y. C. (2011). Teacher leadership and professional learning in Asia: A comparative perspective. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 303–310.
- Cheng, Y. C. (2017). Future directions of teacher education and professional development in Asia-Pacific. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 223–235.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher learning: What matters in professional development*. New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Lee, J. C. K. (2012). Teacher professional development in Asia: Trends and issues. *International Journal of Education Development*, 32(3), 279-283.
- Lee, M., & Tan, S. (2018). Professional development of teachers in Malaysia: Issues and challenges. *Journal of Education and Learning*, 12(1), 101–112.
- Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia education blueprint 2013–2025*. Putrajaya: Ministry of Education.
- Mok, K. H. (2006). *Education reform and education policy in East Asia*. Routledge.
- Nakayama, M., & Wang, C. (2015). Professional development programs for teachers in Japan: Fostering lifelong learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Nakayama, M., & Wang, X. (2015). Professional development programs for teachers in Japan: Reflections and innovations. *Journal of Asian Education*, 9(1), 45–62.
- OECD. (2019). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777–789.
- Saito, E., & Atencio, M. (2013). Reconceptualizing teacher professional development in Japan: Retrospective and prospective. *Professional Development in Education*, 39(5), 651-661.
- Tan, C. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Springer.

- Tan, C., & Ng, P. T. (2019). Redesigning professional development for teachers: The Singapore model. *Professional Development in Education*, 45(5), 692–704.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Wang, H., & Wang, Y. (2020). Teacher training and professional development in China: Progress and challenges. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 233–247.
- Wang, L., & Wang, Y. (2020). Teacher training in China: Progress and challenges. *International Review of Education*, 66(4), 455-472.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.

A Proposed Framework for Developing In-Service Teacher Professional Development Programs in Egypt in Light of the Analysis of Some Asian Countries' Experiences

Summary:

This study aims to develop a proposed model for enhancing the professional development programs for teachers in Egypt, drawing upon a comparative analysis of international experiences in Germany, the United States, and England. The research emerges from the growing need to modernize teacher competencies in light of global educational transformations, digital learning trends, and the pursuit of educational quality and sustainable development goals. The study employs both descriptive-analytical and comparative methodologies to examine the structural frameworks, implementation strategies, evaluation mechanisms, and institutional partnerships underpinning professional development systems in the selected countries. A critical review of related literature, as well as current training practices in Egypt, highlights significant gaps in continuity, effectiveness, technological integration, and teacher engagement in program design. Findings reveal that international models adopt systematic, sustainable approaches that link training with career advancement and performance-based evaluation. In contrast, Egypt's current practices often rely on fragmented, short-term workshops with limited follow-up, and lack strategic alignment with national educational priorities. The proposed model is built on six core principles: sustainability, flexibility, technological integration, relevance to teacher needs, institutional collaboration, and the establishment of a national accreditation system. It includes the creation of a digital platform for training, a professional e-portfolio for each teacher, localized training centers, university partnerships, and a point-based professional progression framework. The study recommends the adoption of a unified national framework for professional development, enhanced funding, integration of modern training modalities, and systematic evaluation of training impact on teaching quality and student achievement.

Keywords: Professional development, in-service training, Asian education, China, Japan, Malaysia.