# تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية؛ في ضوء الاسترشاد بتجربة المدارس المصرية اليابانية

**إعداد:**

**د/ هيام عبد الرحيم أحمد علي**
**أستاذ مساعد بقسم أصول التربية**
**كلية التربية – جامعة الإسكندرية .**

**مستخلص**

**هدفت الدراسة الحالية إلى** تعرُّف الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية، وأهم الآليات التي تتبناها المدارس المصرية اليابانية للتحول إلى مجتمع للتعلم المهني، ورصد مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في ممارساتها الفعلية، والوقوف على أبرز المعوقات التي تحول دون تحويل كافة المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية؛ ومديريها، ووضع تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية في ضوء الاسترشاد بهذه التجربة الرائدة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بتصميم استبانة لجمع المعلومات، طبقت على عينة قوامها (٢٤٣) من معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها ببعض محافظات جمهورية مصر العربية، وقد توصلت الدراسة إلى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية بدرجة كبيرة جدا، حيث جاء في المقدمة ممارسات بعد " الرؤية والقيم المشتركة" بأهمية نسبية (٩٣,٩٦ %) بينما جاء في المؤخرة ممارسات بعد " الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة)" بأهمية نسبية (٨٨,٣٨٪) كما توصلت الدراسة إلى أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلمين، وندرة القرارات الرسمية لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم مهني، المركزية في إدارة المدارس، وقلة المخصصات المالية. وقد انتهت الدراسة – في ضوء التأطير النظري ونتائج الدراسة الميدانية- بطرح تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية .

**الكلمات المفتاحية:** مجتمعات التعلم المهنية – المدارس المصرية – المدارس المصرية اليابانية .

# Activating Professional Learning Communities in Egyptian Schools; Drawing on the Japanese-Egyptian Schools Experience


## Abstract

**The current study aimed to** Identify the intellectual foundations of professional learning communities, the most important mechanisms adopted by Egyptian-Japanese schools to transform into a professional learning community, monitor the availability of the dimensions of professional learning communities in their actual practices, and identify the most prominent obstacles that prevent the transformation of all Egyptian schools into professional learning communities; From the point of view of Egyptian-Japanese school teachers: and its principals, and developing a proposed vision for activating professional learning communities in all Egyptian schools in light of this pioneering experience.

To achieve these goals, the study used the descriptive approach, and the researcher designed a questionnaire to collect information, which was applied to a sample consisting of (243) of teachers and principals of Egyptian-Japanese schools in some governorates of the Arab Republic of Egypt. The study concluded that the dimensions of professional learning communities are present in Egyptian-Japanese schools to a very large degree, as practices after "shared vision and values" came to the fore with relative importance (93.96%), while Practices came in last place after "supportive conditions (relationships - structuring)" with relative importance (88.38%). The study also found that among the most prominent obstacles that prevent the activation of professional learning communities in all Egyptian schools are; The large administrative and teaching burdens for teachers, the scarcity of official decisions to transform schools into professional learning communities, centralization in school management, and lack of financial allocations. The study concluded - in light of the theoretical framing and results of the field study - by presenting a proposed vision for activating professional learning communities in all Egyptian schools.


**Key words:** Professional learning communities - Egyptian schools - Egyptian-Japanese schools.

# تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية؛ في ضوء الاسترشاد بتجربة المدارس المصرية اليابانية

**إعداد:**

**د/ هيام عبد الرحيم أحمد علي**
**أستاذ مساعد بقسم أصول التربية**
**كلية التربية – جامعة الإسكندرية .**

**مقدمة:**

أضحى إصلاح التعليم العام في مصر، وتطوير بنيته؛ ضرورة حتمية فرضتها متغيرات العصر المتسارعة، والتحديات بنوعيها: الداخلية، والخارجية؛ فضلًا عمّا يعتريه من مشكلات عديدة تعوقه عن تحقيق أهدافه؛ ترتبط بمعظم مكونات المنظومة التعليمية؛ بدءًا من الإدارة المدرسية، ومرورًا بأداء المعلمين، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وأنتهاءً بأساليب التقويم، والتي ظهرت جليًا في تدني كفاءة النظام التعليمي، وكذلك نوعية مخرجاته.

وتُعَدُّ المدرسة بوصفها الفضاء الذي تتفاعل فيه جميع المدخلات المادية والبشرية معًا؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، نواة أي إصلاح تربوي؛ لذا فإنه من الضروري تبنّي نموذج لإصلاح التعليم يتمركز على المدرسة وينبع من داخلها؛ لا سيما وأن التجربة أثبتت أن نماذج الإصلاح التي فُرضت على المدرسة من خارجها، نادرًا ما أتت بثمارها؛ إذ يُخطط لها من أعلى إلى أسفل، وتقدم في سياق مصطنع بعيد عن الممارسات الفعلية، كما أن أولويات الإصلاح والتحسين تتباين من مدرسة إلى أخرى.

بالإضافة إلى أن المنطق يقتضي أن تتولى كل مدرسة إصلاح ذاتها بذاتها، من منطلق أن أعضاء أي مجتمع مدرسي هم الأكثر قدرة على تحديد حاجاته، وتشخيص مواطن الضعف في ممارساته، والعمل على معالجتها؛ من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة .

وهو ما أشارت إليه توجهات الفكر التربوي المعاصر بأن الإصلاح المدرسي الفعال هو الذي ينصب على المدرسة، ويتمركز عليها، وينهض –في المقام الأول- على

الجهود الذاتية للعاملين بها، والمؤثرين في عملياتها، والمتأثرين بنتائجها ( إدارة، معلمين، تلاميذ، أولياء الأمور، المجتمع المحلي). ( إسماعيل، ٢٠٢٠: ٢٤)

ويتحقق ذلك من خلال انتهاج المدرسة بعض الممارسات المُفَعِلّة دور كل أعضاء المجتمع المدرسي (القيادات المدرسية،والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور)، في التحسين المستمر للأداء؛ في ضوء نواتج التقويم الذاتي لجميع عناصر العملية التعليمية، ووفق رؤية ورسالة تجمع بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ صوغًا، وتنفيذًا.

وفي هذا السياق يمكن القول ان أي محاولة جادة للإصلاح من داخل المدرسة لا بد أن تتخلى عن النظرة التقليدية للمدرسة على أنها مصنع لتعليم التلاميذ - والتي لم تعد مقبولة - إلى تحويلها إلى مجتمع دائم التعلم؛ يتيح لأعضائه المشاركة في صنع القرارات المدرسية، والتفكر والتأمل الذاتيين في الممارسة المهنية، وتبادل التجارب والخبرات بين الزملاء، والاطلاع على مصادر المعرفة، وممارسة البحوث الإجرائية؛ فيما نتاجه التحسين المستمر في تَعلُّم التلاميذ، ومِنْ ثَمَّ تجويد المخرجات.

وعليه، أصبح مدخل مجتمعات التعلم المهنية من أهم مداخل الإصلاح المتمركزة على المدرسة، وأكثرها فاعلية؛ إذ يُعد نقلة نوعية في إصلاح المدرسة، وتجويد أدائها؛ من خلال ما ترتكز عليه فلسفته من تمكين أعضاء المجتمع المدرسي من المشاركة في صنع القرارات المدرسية، وتنمية المعلمين مهنيًا، والتركيز على تبادل الخبرات والتعلم الجماعي، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ كي تتمكن المدرسة من تحسين أدائها، وتحقيق نواتج تربوية وتعليمية عالية الجودة .

كما تمثل مقوِمَات مجتمعات التعلم المهنية المبادئ التي تقوم عليها جودة المدرسة، والتي تتمثل في الرؤية، والقيم المشتركة، والقيادة التشاركية، والبحث الجماعي، والفرق التعاونية، والتركيز على النتائج. ( دوفور، وإيكر،٢٠٠٨: ٢٣١)

وهذا ما أكدته عديد من الرؤى التربوية لبعض الباحثين؛ حيث أكد موريسي (Morrissey,2000) أن مجتمعات التعلم المهنية من أفضل مداخل الإصلاح المتمركزة على المدرسة؛ إذ يُخطط لها من داخل المدرسة؛ في ضوء رؤيتها، ورسالتها، وفي ضوء ما

يتاح من إمكانات مادية وبشرية وتنظيمية؛ من خلال العمل الجماعي، والتعاوني الهادف بين إدارة المدرسة، والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

كما يرى محروس ( ٢٠١٥: ٥٦٩) " أن أكثر الأسس الواعدة في الإصلاح المدرسي هو تنمية قدرة العاملين بالمدرسة على العمل كمجتمعات تعلم مهنية؛ حيث تتوزع القيادة بين جميع العاملين بالمدرسة من خلال ثقافة تعاونية يكون مدير المدرسة فيها هو قائد التعلم " .

وأكد رضوان( ٢٠١٩: ٣٥٤) أن مجتمعات التعلم المهنية تُعَدُّ مدخلاً أساسيًا لتحقيق أي تغيير جوهري ومستدام في المدارس؛ فعندما تتحوَّل المدارس إلى مجتمعات تعلم، تصبح بمثابة منظمات متعلمة، قادرة على الابتكار، واعتماد حلول أفضل للتحديات التربوية التي تواجهها، ويتحقق ذلك من خلال ممارسة مداخل ثقافة تعاونية وتشاركية، يكون أعضاء المجتمع المدرسي شركاء فيها.

كذلك يرى كلٌ من: المهدي، والروحانية، والحارثي (٢٠١٦: ٢٧٢) أن مجتمعات التعلم المهنية تتميز بسعيها الحثيث للتحسين والتطوير؛ من خلال تشجيع الإبداع، والبحث، والاستكشاف، والإفادة من تجارب الآخرين، وتعزيز ثقافة المسؤولية المشتركة، وتوفير فرصة التعلم لجميع أعضائها.

وأشار كلٌ من: دوغان، وتاتيك، ويورتسيفين ( Dogan, Tatik & Yurtseven,2017:1204) أن مجتمعات التعلم المهنية أضحت اتجاهًا عالميًا لإصلاح التعليم، وتجويده؛ لدورها في بناء قدرات المدرسة على تحقيق النمو المهني للمعلمين، وتطوير أدائهم الأكاديمي ، بُغية التحسين المستمر في تعلم التلاميذ.

وفي هذا السياق أشار كلٌ من: دوفور، وايكر (Dufour&Eaker,1998:13) إلى أن أفضل استراتيجية تسهم في التحسين المستمر والجوهري للمدرسة هي الإستراتيجية التي تنمي قدرة المعلمين على العمل في مجتمعات تعلم مهنية. وأضاف فيلدمان ( Feldman, 2020:5-6) بأن مجتمعات التعلم المهنية آليةٌ لتجويد أداء المعلمين؛ من خلال العمل معا؛ لدعم التغيير التربوي، وتوفير مساحاتٍ لمناقشة القضايا التعليمية؛ وإيجاد

حلول لها، وتحفيزهم على طرح أفكار وأساليب جديدة في العمل؛ للتحسين المستمر في ممارساتهم.

تأسيسًا على ما سبق يمكن القول إن تأصيل مفهوم مجتمع التعلم المهني، وبناءه في جميع المدارس المصرية، أضحى ضرورة لا غنى عنها في إطار السعي الدؤوب نحو رفع كفاءة الأداء، وتجويد نواتج التعلم، ومخرجاته.

ونتيجة لذلك بزغ توجه في الخطاب الرسمي لوزارة التربية والتعليم لتغيير المفهوم التقليدي للمدرسة، والذي يقصرها على تعليم الطلاب فحسب، وتحويلها إلى مجتمع تعلم مهني، منفتح على البيئة الخارجية، تنتشر فيه ثقافة التعلم والمشاركة والتعاون بين جميع الأطراف المعنية؛ مما يسهم في تحسين أداء المدرسة ورفع كفاءتها. ( راغب، ٢٠٠٩: ٥١٦)

وفي هذا السياق تلوح في الأفق إحدى المبادرات التطويرية لوزارة التربية والتعليم، لتأصيل مفهوم مجتمع التعلم المهني في المدارس؛ ألا وهي صيغة المدرسة المصرية اليابانية كإحدى آليات إصلاح التعليم؛ في ضوء الخبرات العالمية، والإثراء بتجارب الآخرين، وخبراتهم؛ فهي مدارس أنشئت بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ووكالة التعاون الدولي اليابانية(جايكا)، ترتكز فكرتها الرئيسة على بناء القدرة الذاتية للمدرسة؛ بصفتها الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي، وتمكينها من التخطيط، و العمل على تطوير أدائها، وتأهيلها؛ كمؤسسة تربوية وتعليمية قادرة -ذاتيًا ومهنيًا- على تحمل المسؤولية، والمساءلة؛ وفقا للخطة الاستراتيجية للدولة في التعليم ٢٠٣٠.( السرجاني،٢٠٢٠: ١٠٨-١٠٩)، هذه الرؤية الفكرية أوجبت على المدارس المصرية اليابانية المضي قُدمًا نحو تبني مدخل مجتمعات التعلم المهنية؛ فكًرا، وممارسة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة؛ لتعرُّف واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية – كتجربة رائدة – بغية الاسترشاد بها في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في كافة المدارس المصرية.

**مشكلة الدراسة :**

إذا كنا نسعى إلى تهيئة مدارسنا؛ كوحدة للتطوير، ومواجهة مشكلات العملية التعليمية، والوصول إلى مستوى عالٍ من الجودة لتحقيق التميز في عمليتي:التعليم، والتعلم،

فإن أحد المؤشرات الدالة على ذلك هو بناء وتعزيز القدرة الذاتية لها من خلال دمج جميع أعضاء المجتمع المدرسي ( الإدارة، والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور) في عمليات التحسين والتطوير القائمة – في الأساس-على تطبيق مبدأ المشاركة في صنع القرارات المدرسية، والتعلم الجماعي، والتنمية المهنية المستدامة؛ وهو ما يتيحه تحول المدرسة لمجتمع للتعلم المهني؛ والذي حظى -بوصفه أحد أهم مداخل الإصلاح الذي يُخطط له من داخل المدرسة- بإهتمام عالمي، ووجد رواج كبير على مستوى أنحاء العالم؛ وذلك لأهميته في إيجاد فرص متنوعة للتعلم، وتبادل الخبرات؛ لتحقيق التطوير المهني المستمر، ومِنْ ثَمَّ تحسين نواتج التعلم.

وقد أتخذتّ وزارة التربية والتعليم المصرية – في ضوء ما تقدَّم- خطوات حثيثة في سعيها نحو تحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم المهني، حيث تبلور ذلك في صدور مجموعة من القرارات والوثائق والتقارير تضمنت عددًا من المعايير والمؤشرات، تشكل –في مجملها- مرتكزات لتحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية، وقد تمثل ذلك في إصدار القرار الوزاري الخاص بإنشاء مجلس للأمناء والآباء والمعلمين بكل مدرسة؛ لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، والتعاون في دعم العملية التعليمية؛ من خلال المشاركة في صنع القرارات التربوية، وصوغ رؤية المدرسة، ورسالتها. ( وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٣٠٦ : المادتان ١،٢)

كذلك صدور وثيقة مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، والتي تضمنت مجموعة من المعايير والمؤشرات المعمّقِة مفهوم مجتمع التعلم المهني؛ كآلية فاعلة في تحقيق التنمية المهنية المستديمة داخل المدرسة، ودمج العاملين في المدرسة في ثقافة مجتمع التعلم؛ منها على سبيل المثال: أهمية العمل الجماعي، وتوفير فرص ومجالات للحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار بين أفراد المجتمع المدرسي والمعنيين بالعملية التعليمية، واستثمار الفرص المتاحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدارس؛ لإكسابهم مهارات التعامل –بكفاءة- مع مصادر المعرفة، وإجراء البحوث الإجرائية، وتبادل الخبرات مع الزملاء، وتقديم العون

والمشورة للمعلمين الجدد، وسيادة الاحترام المتبادل بين الجميع في المدرسة.(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣:٥٨-٥٩)

كذلك توجه وزارة التربية والتعليم نحو انتهاج عديد من السياسات نحو تطبيق اللامركزية واستقلالية المدرسة، وقد تبلور ذلك في تأكيد المعايير القومية للتعليم تمكين القيادات المدرسية من مهارات إدارة العمل بروح الفريق، وتفعيل سبل التواصل والمشاركة مع المجتمع المحلي، والتقويم الذاتي المستمر، والتخطيط الاستراتيجي للتحسين المدرسي، وإدارة عمليات: التغيير، والتفويض، وتبادل المعلومات، وترسيخ قيم الشفافية، والمحاسبية، والتنافسية. ( شحاته،٢٠٠٧: ٦٥)

مما سبق يتضح أن الخطاب الرسمي لوزارة التربية والتعليم يعبر عن اتجاهًا قويًا نحو تحويل المدارس الي مجتمعات للتعلم المهني؛ بَيْدَ أن الواقع الحالي للمدارس يشير إلى ضعف تفعيل ما جاء في هذه القرارت والوثائق، وأن المدارس المصرية لم تتحول بعد إلى مجتمعات تعلم مهنية، وإن وجدت بعض المحاولات؛ تكون – على إستحياء- بناء على اجتهادات فردية رغبة في التجويد والتميز، وهذا ما أكدته الدراسات، حيث أشارت نتائج دراسات: محمد (٢٠١٥: ٢٤٢ )؛ كامل ( ٢٠١٨: ٣٠٦)؛ راغب (٢٠٠٩: ٥٢٢- ٥٢٨)؛ الهنداوي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦: ٢٧٧) إلى أن ثَمَّةً عديدًا من التحديات التي تواجه تحوُّل المدارس المصرية إلى مجتمعات للتعلم المهنية؛ منها – على سبيل المثال – ندرة وجود رؤية ورسالة مشتركتين يتفق عليها جميع العاملين بالمدرسة، وضعف ثقافة اللامركزية في العمل الإداري المدرسي، وقلة مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات المدرسية، وندرة العمل الجماعي، والافتقار إلى اتباع أسلوب فرق العمل.

ولكن الجدير بالذكر أنه في غمار هذه الإخفاقات يظهر إنجاز استثنائي وهو تجربة المدارس المصرية اليابانية كمشروع إصلاحي، يركز على التعلم بدلا من التعليم، ويركز- كذلك- على مفهوم العمل التعاوني الجماعي بدلا من العزلة المهنية؛ إذ إنَّ تبني النموذج الياباني بالمدارس المصرية،يدعو إلى بناء ثقافة جديدة بالمدرسة تعزز التطوير والنمو المهنيين وتوطينه داخل المدرسة، وتحقيق التعلم المستمر لأعضاء المجتمع المدرسي، بتبني

ممارسات جديدة تتيح العمل التعاوني، وتبادل الخبرات وأفضل الممارسات، والمشاركة في صنع القرارات، وحل المشكلات؛ مما يعزز تجويد المنظومة التعليمية بمختلف عناصرها، وتحسين جودة المخرجات.

إذ أشارت دراسة السرجاني ( ٢٠٢٠: ١١٧-١٢٠) إلى أن المدرسة المصرية اليابانية تمارس عديدًا من الأنشطة؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ منها: -على سبيل المثال- العمل بنظام الفرق المدرسية وتكليفها بمهام محددة، حيث يشارك كل من المعلمين، والعاملين في إدارة المدرسة؛ لمساعدة قيادة المدرسة في الأعمال المسندة إليها، ومشاركتها السلطة والصلاحيات، كذلك متابعة المعلمين من قبل قيادة المدرسة وتقييم أدائهم، وتكوين علاقات إيجابية معهم تضمن العمل بروح الفريق، والعناية بدمج أولياء الامور والمجتمع المحلي بالمدرسة، ومنحهم أدوارًا أساسيةً في وضع الخطط المدرسية، ومتابعتها، وتنفيذها، كذلك تنفيذ ما يُسمى بـ "الحصص البحثية"؛ لتبادل الخبرات بين المعلمين بالمدرسة، وتبادل الزيارت مع المدارس الأخرى. وإدراج ذلك ضمن الخطة الزمنية لليوم الدراسي.

كما خلصت دراسة ربيع ( ٢٠٢٠: ٢٩٣- ٢٩٤ ) إلى حرص إدارة المدرسة المصرية اليابانية على تهيئة مناخ مدرسي منظمٍ قائم على تقاسم المسؤوليات والصلاحيات، والعمل الجماعي، واتباع أسلوب الفرق المدرسية، وإشراك أولياء الامور في مناقشة عديد من القضايا المدرسية، ودمجهم في مختلف أنشطة المدرسة. وأشارت دراسة على(٢٠٢٣: ١٦٧) إلى أن في المدارس المصرية اليابانية يتعاون المعلمون في تخطيط وتنفيذ الدروس، ومناقشة بعضهم بعضًا، كما يتشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي من مدير، ووكلاء، ومعلمين، وإداريين، وأولياء أمور، ومجتمع محلى في إدارة المدرسة؛ من أجل ضمان جودة التعليم.

كما أكدت دراسة الفقي (٢٠٢٢: ٤٤) أن المدارس المصرية اليابانية تسعى إلى تحقيق تعليم جيد؛ من خلال تعاون جميع العاملين بالمدرسة تحت إشراف القيادة المدرسية التي تسعى دائما للارتقاء بمستوى أداء المعلمين، واتباع أساليب عدة لتقييم هذا الأداء؛ للوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية. كما تعمل على بناء علاقات إيجابية مع المعلمين تضمن العمل بروح الفريق. كذلك جعل أولياء الأمور جزءًا لا يتجزأ من المدرسة؛ لهم دور

رئيس في وضع الخطط المدرسية، ومتابعتها، وتنفيذها؛ فضلًا عن مشاركتهم الإيجابية في أنشطة المدرسة.

في ضوء ما تَقدَّم يمكن القول أن تجربة المدارس المصرية اليابانية يمكن أن تكون نموذجًا يُحتّذى في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في كافة المدارس المصرية؛ من خلال الاسترشاد بما تمارسه هذه المدارس من أنشطة في إطار أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

وعليه، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية في ضوء الاسترشاد بتجربة المدارس المصرية اليابانية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية ؟
- ما آليات بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية ؟
- ما واقع ممارسات أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية؛ من وجهة نظر معلمي هذه المدارس، ومديريها؟
- ما معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها ؟
- ما دلالة الفروق في تقدير واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية، وفقا لمتغير الوظيفة (معلم / مدير) بالمدارس المصرية اليابانية؟
- ما التصور المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ في ضوء الاسترشاد بتجربة المدارس المصرية اليابانية ؟

**أهداف الدراسة :**

استهدفت الدراسة الحالية التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية في ضوء الاسترشاد بنموذج المدارس المصرية اليابانية؛ كتجربة رائدة في هذا الأمر، وذلك من خلال تعرُّف الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية، وأهم

الآليات التي تتبعها المدارس المصرية اليابانية للتحول إلى مجتمع للتعلم المهني، ورصد الممارسات الفعلية للمدارس المصرية اليابانية كمجتمعات تعلم مهنية، وأبرز المعوقات التي تحول دون تحويل كافة المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها.

**أهمية الدراسة :**

انبثقت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو مجتمعات التعلم المهنية، والذي يُعد أحد التوجهات العالمية للإصلاح المتمركز على المدرسة، ودوره البارز في تجويد العملية التعليمية، وتطوير الممارسات المهنية، وتحقيق القيادة التشاركية، وتعزيز القيم والرؤى المشتركة، والانفتاح على المجتمع الخارجي.

كذلك يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تبصير القائمين على المدارس المصرية اليابانية بواقع الممارسات الفعلية لهذه المدارس كمجتمع للتعلم المهني؛ بغية دعم نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف.

كما أن إبراز هذه التجربة في وقت يتزامن مع توجه وزارة التربية والتعليم نحو السعي إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ يساعد أصحاب القرار وصانعي السياسة في الاسترشاد بها، والإفادة من جوانب القوة في ممارساتها في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في كافة المدارس المصرية.

**حدود الدراسة :**

تضمنت حدود الدراسة ما يأتي :

- الحدود الموضوعية: حيث تركز الدراسة على تعرف واقع ممارسات المدارس المصرية اليابانية؛ كمجتمع للتعلم المهني، وكتجربة يمكن الاسترشاد بها في تفعيل مجتمعات التعلم في المدارس المصرية كافة.
- الحدود البشرية: قُصِرَتْ الدراسة الحالية على عدد من معلمي بعض المدارس المصرية اليابانية، ومديريها، بجمهورية مصر العربية.

- الحدود الجغرافية : طُبقت الدراسة الميدانية على المدارس المصرية اليابانية بمحافظات ( الإسكندرية – مطروح – دمياط – أسيوط - سوهاج).

- الحددود الزمنية : الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

**مصطلحات الدراسة :** تحددت أهم المصطلحات فيما يلى :

**مجتمعات التعلم المهنية:Professional Learning Communities**

عرفها كلٌ من: "ستول، وبولام، ومكماهون، ووالاس، وتوماس" (Stoll, Bolam, McMahon,Wallace,Thomas,2006:223) بأنها : المجتمع الذي يسعى فيه المعلمون، و قيادات المدرسة – باستمرار- للتعلم، ومشاركة المعرفة، والعمل وفقا لهذا التعلم؛ بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، وبما يعود بالنفع على الطلاب، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعات التحسين والبحث المستمرين.

ويمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية – إجرائيًا – بأنها : المدرسة التي يعمل أعضاؤها بشكل تعاوني تحت مظلة قيادة تشاركية، تكرس الثقافة التعاونية، وتوفر فرص تعلم وتنمية مستمرة للعاملين بها – المعلمين على وجه التحديد- من خلال فرق العمل التعاونية، والعمل الجماعي المشترك؛ بهدف تطوير الأداء المدرسي، وضمان جودة التعلم ، وتحسين مخرجات التعليم.

**المدارس المصرية اليابانية :Japanese-Egyptian Schools**

هي مدارس مصرية حكومية تُطبق المناهج المصرية المُطورة( 2.0) باللغة الإنجليزية، وتقوم هذه المدارس بتطبيق منظومة أنشطة التوكاتسو اليابانية الكاملة، وفق دليل أنشطة التوكاتسو على كل المراحل التعليمية بالمدرسة، وتشمل المدارس القائمة، والمدارس الرائدة، والمدارس الجديدة. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار الوزاري رقم (١٧١) لسنة ٢٠١٩: المادة الأولى)

**منهج الدراسة؛ وإجراءاتها:**

اقتضت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي؛ من خلال الإجراءات الآتية:

- مراجعة وتحليل الأدبيات؛ للتأطير النظري لمجتمعات التعلم المهنية؛ مفهومًا، ونشأة، وأهمية، وأهدافًا، وخصائصَ، وأبعادًا .
- استعراض الكتابات، و الوثائق الرسمية التي تناولت المدارس المصرية اليابانية، وتشخيص واقعها – نظريًا- كمجتمع للتعلم المهني.
- إعداد استبانة- في ضوء الدراسات السابقة - لتعرُّف واقع ممارسات المدارس المصرية اليابانية كمجتمع للتعلم المهني، وأهم المعوقات التي تحول دون تحويل كافة المدارس المصرية كمجتمعات للتعلم المهنية من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية ومديريها، وعرضها على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين في مجال التربية، وإجراء التعديلات – في ضوء ما يبدونه من آراء- بالحذف، والإضافة، وتعديل الصياغة؛ للخروج بالاستبانة في صورتها النهائية.
- تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي المدارس المصرية اليابانية ومديريها، ببعض المحافظات المصرية.
- إجراء المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها .
- التوصل - في ضوء التأطير النظري، ونتائج الدراسة الميدانية- إلى تصور مقترح؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية.

**أولًا: التأطير النظري:**

**١- الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية :**

برزت فكرة مجتمعات التعلم المهنية في الأوساط التربوية كمدخل للتحسين المستمر، يخطط له من داخل المدرسة، في بيئة تشاركية ينخرط جميع أعضائها في عملية التحسين، بعد أن باتت النظرة التقليدية للمدرسة على أنها تُشبه المصنع- المعلمين فيه عمال يتلقون تعليمات صارمة، والطلاب يُشكلون مادة خام يُصاغون وفقًا لمنهج محدد- غير مقبولة لتحقيق غايات التعليم المنشودة، وأنه من الضروري تحويلها لمنظمة تعليمية توفر فرص تعلم وتنمية مستمرة للعاملين بها، وقيادة تشاركية تكرس الثقافة التعاونية؛ وتتجاوز هرمية القرار.

و قد اكتسبت مجتمعات التعلم المهنية رواجًا عالميًا - على مدار العقود الماضية- كمدخل لإصلاح التعليم، وتطوير أداء المعلمين على وجه التحديد؛ نتيجة الحاجة إلى التعلم المستمر، والتطوير المهني؛ في ظل التغيرات والتطورات المتسارعة التي تواجه النظم التعليمية، وحالة العزلة التي سيطرت على المؤسسات التعليمية، وعند تتبع نشأة هذا المفهوم يلاحظ اختلاف الآراء بشأن تحديد الجذور الأولى له.

إذ يُعزي بعض التربويين الجذور الأولى لمجتمعات التعلم المهنية إلى الفيلسوف وعالم التربية الأمريكي "جون ديوي" عام ١٩٣٣؛ بوصفه من اوائل المنظرين الذين أكدوا قيمة المدارس كمجتمع لا يحدث فيه التعلم فحسب؛ بل يتحسن أيضًا؛ من خلال تمكين العاملين بها من تبادل الخبرات والمعارف المتخصصة في مجالاتهم المهنية.

( Ahn,2017:83)

كما ركزت فلسفته على التفاعل الاجتماعي والتعلم النشط، وتحديد سمات التعليم الناجح؛ كعملية اجتماعية تتطور؛ من خلال التعاون، والتعلم التعاوني؛ إذ يرى أنه إذا تعرض مجتمعٌ تعليميٌ لمشكلة، فيمكن أن يوظف معرفته الجماعية في مواجهة تلك المشكلة.

( Srong& Fink,2007:17)

كما يرى هؤلاء التربويين أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية يعود إلى نظريات التعلم التعاوني وفرق العمل التي برزت في الوقت ذاته تقريبا، وهو ما أعطى بعدًا إضافيًا لمعنى هذه المجتمعات باستهدافها تحقيق التآزر والتناسق التعاوني بين الأفراد والجماعات.

( اليحمد، والسالمية، ٢٠٢٣: ٤٢٩).

بينما يرى آخرون أن البداية الحقيقية لظهور مفهوم مجتمعات التعلم المهنية كان على يد الأخوين " ديفور" (Dufour& Dufour) في ستينيات القرن العشرين؛ من خلال التأكيد على التعليم في قاعات مفتوحة، والعمل في فرق تعاونية؛ وذلك للتغلب على العزلة في العملية التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت.

( Ratte, et al.,2015:52)

ثم تطور في تسعينيات القرن ذاته على يد " بيتر سينج" " (peter Senge)، الذي يُعد المؤسس الأول لفكرة المنظمات المتعلمة، وكيفية بنائها في قطاع الأعمال؛ حيث أكد - في كتابه الشهير الموسوم بـــــ "المبدأ الخامس" (The Fifth Discipline) الصادر في عام ١٩٩٠- أن التعلم الفردي لا يضمن التعلم التنظيمي، وإنما المنظمات تتعلم فحسب من خلال أفرادها الذين يتعلمون بشكل جماعي، وقد صاغ " بيتر سينج" نموذجًا موجهًا نحو بناء منظمات التعلم يشجع أعضاء المؤسسة على التعلم الجماعي، وتبني أنماط من التفكير تتميز بالتطلعات والأهداف الجماعية ؛ مما يعزز من قدراتهم، وينمي مهاراتهم؛ ومن ثم المساهمة في تحسين قدرة المنظمة ككل على التعلم. (Battersby,2019:16 ) ومنذ ذلك الحين أعتمد هذا المفهوم في الميدان التربوي بعد أن عُدِّلِ ليتوائم مع الممارسات التربوية فيما عرف بمجتمعات التعلم المهنية.

وقد أشار كلٌ من: دوفور، وايكر(٢٠٠٨: ١٦) إلى أن مصطلح مجتمع التعلم المهني هو مصطلح ذو دلالة خاصة، تشير كل كلمة فيه إلى معنى بذاته ، فكلمة " المهني" تشير إلى الشخص الذي يمتلك الخبرة في مجال تخصصه ولا يكتفي بالتدريب الأولي فحسب؛ بل يظل متصلًا بالمعرفة المتقدمة والتطورات الحديثة في مجاله؛ أما كلمة "تعلم"، فتعني الممارسة المستمرة والعناية بالاطلاع الدائم على المعرفة، ويركز مصطلح " مجتمع" على العلاقات والقيم والثقافة المشتركة بين جماعة من الأفراد، ويتجاوز التنظيم الهرمي الذي يتسم به مصطلح "المؤسسة التربوية".

وتأتي مجتمعات التعلم المهنية في الأدبيات التربوية –كمصطلح- بتعريفات عدة؛ حيث يختلف تفسيرها باختلاف السياق الذي تُفسر فيه؛ فعرفت بأنها: " التنظيم المدرسي الذي يعمل فيه أعضاء المجتمع المدرسي بشكل تآزري تحت قيادة تشاركية، ووفق رؤية وقيم وممارسات مهنية مشتركة؛ لتوفير فرص التعلم الجماعي والمستمر، وإنتاج المعرفة للجميع؛ بهدف تطوير الأداء المدرسي، وضمان جودة تعلم الطلاب، وتحسين مخرجات التعليم".( خواجي، ٢٠٢١: ١١٦)

كما عرفت بأنها " المدرسة القادرة على إعادة تشكيل قيمها ومعاييرها وسياساتها، ولديها قدرة متجددة للتعلم المستمر والتطوير من خلال فرق العمل التعاونية والعمل الجماعي المشترك بما يؤدي للتحسن المستمر للمدرسة وزيادة إنتاجيتها". ( ناصف، ٢٠١٢: ٢٧٥)

كذلك عُرِّفَتْ بأنها: مجموعة من المعلمين وغيرهم من القائمين على العملية التعليمية في المدارس يعملون وفق رؤية تعليمية ورسالة مشتركة، بشكل تعاوني وتشاركي، ويدعمون عمل بعضهم بعضًا، ويتفكرون في ممارساتهم وسلوكهم المهني، ويستخدمون أساليب جديدة في عملهم تعمل على تعزيز وتحسين عمليات التعليم والتعلم لدى الطلاب. ( Holmquist,2020:12)

وعرفها برودي (Brodie,2021:561) -في السياق ذاته- بأنها: مجموعات من المعلمين يجتمعون معًا؛ للانخراط في دورات منتظمة، ومنهجية، ومستدامة للتعلم القائم على الاستقصاء؛ بهدف تطوير قدراتهم الفردية والجماعية على التدريس لتحسين نتائج الطلاب .

كما عرفها دالي (Daly, 2018:13) بأنها مجموعات من المعلمين يعملون بشكل تعاوني لتبادل أفضل الممارسات في التعليم؛ بهدف زيادة تحصيل الطلاب.

مما سبق يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية أصبحت أداة محورية في مجال تحسين أداءالمدرسة؛ إلا أنها تفتقر إلى تعريف واضح ومحدد؛ ولكن يمكن القول إن هذه التعريفات المتعددة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية بينها قواسم مشتركة، وهي التأكيد على أن مجتمعات التعلم المهنية تركز على الانتقال بالمؤسسة التعليمية من التعليم إلى التعلم المستمر ودمجه بالعمل اليومي، وتؤكد العمل المشترك التآزري، وتأمُّل الممارسات المهنية في إطار من الاحترام والثقة المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ فيما نتاجه تعزيز تعلم الطلاب وجودة مخرجات المدرسة.

كما يمكن القول إن مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس تستند إلى ثلاث فرضيات، هي :

- الفرضية الأولى: تشير إلى فكرة أن التعلم عملية مستمرة طوال الحياة، وأنه يجب على المعلمين ألا يتوقفوا عن تحسين مهاراتهم، والسعي نحو تطويرهم المهني بعد انتهاء برامج الإعداد بكليات التربية.

- الفرضية الثانية : تشير إلى أن المدارس تقدم تعليمًا أفضل عندما يتعاون المعلمون مع زملائهم.
- الفرضية الثالثة: تتعلق بضرورة إنهاء حالة العزلة والفردية السائدة بين المعلمين في المدارس.

وقد صنف كلٌ من: جورج، ومرجان، وإبراهيم (٢٠٢٢: ٩١) مجتمعات التعلم المهنية لأربعة مجتمعات؛ هي:

- مجتمعات حل المشكلات: وهي مجموعة من الخبراء والمتخصصين من المجالات المختلفة التي تقوم بدراسة المشكلات، وتعمل على علاجها .
- مجتمعات مشاركة المعرفة: وتتضمن مجموعة من المعلمين يقومون بتبادل المعرفة مع بعضهم بعضًا؛ لتحسين الأداء، ورأب الفجوات المعرفية لدى بعضهم.
- مجتمعات ممارسة أفضل: حيث تعمل مجتمعات التعلم المهنية على أساس تبادل ومشاركة تعلم الممارسات الجيدة بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- مجتمعات الإبداع: وتشمل المتخصصين في المجالات الفنية والمهنية، وتُعني بدراسة المعرفة الجيدة، والمفاهيم الحديثة، وتشجع على عملية التغيير، والانطلاق نحو الإبداع.

مما سبق يمكن القول إن مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس تنقسم إلى مجتمعات علاجية يتبلور دورها في مواجهة ومعالجة المشكلات التي تواجه المدارس وتضعف نتائجها، ومجتمعات تطويرية تركز على المستجدات الحديثة وتبادل الممارسات الجيدة من أجل التحسين، وتوليد وتنفيذ الافكار الإبداعية في الممارسات التعليمية.

ولكن تجدر الإشارة إلى أن هذه التصنيفات ليست صارمة وقائمة بذاتها، بل يمكن أن تتداخل مع بعضها بعضًا في أثناء مواجهتها بعض المشكلات والمستجدات. ويعتمد تصنيف وتنظيم مجتمعات التعلم المهنية على الاحتياجات والمتطلبات المحددة لكل مدرسة أو مجتمع تعليمي.

- **فلسفة مجتمعات التعلم المهنية؛ وأهدافها :**

ترتكز فلسفة مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس على فكرة تعزيز التعلم المستمر، وتطوير المهارات والمعرفة لدى أعضاء المجتمع المدرسي، وتسعى إلى إنشاء بيئة تعليمية تقلل حواجز العزلة ، وتتيح للمعلمين- في مجال معين- فرصًا للتعاون، والتفاعل، ومشاركة الممارسات الجيدة؛ وذلك بهدف تحسين جودة التعليم، وتحقيق نتائج أفضل للطلاب. وقد أشار محمد (٢٠١٥: ٢٥٤) إلى أن هذه الفلسفة تنبع من عنصرين أساسيين؛هما :

- التغيير المستمر؛ من خلال البحث عن التطوير والتحسين المستمرين في المؤسسات التعليمية، وإعادة هيكلة الثقافة المدرسية الهرمية، وتحويلها من ثقافة تعوق التعلم. إلى ثقافة تعلم مغيرة ومتغيرة باستمرار، تبعًا لمستجدات العصر، وبطريقة ملائمة بناء مجتمع تعلم مهني متطور باستمرار.
- التنبؤ بالمستقبل؛ من خلال العمل على دراسة كلتا البيئتين: الداخلية، والخارجية، ودراسة الظروف المحيطة بعمل المعلمين، وتأثير هذه الظروف على العمل، وقياس هذا التأثير؛ في ضوء إنجاز الطلاب وتحسن أدائهم.

ويُلحظ- مما تقدَّم - أن جوهر فلسفة مجتمعات التعلم المهنية هو النظر إلى المدرسة كأفضل مكان لتعلم المعلمين، ونموهم المهني، وأنَّ التنمية المهنية جزءٌ لا يتجزأ من الحياة المدرسية اليومية؛ من خلال تعزيز ثقافة التعلم المستمر –تبعا لمستجدات العصر- والتعاون والشراكة بين جميع أعضاء المدرسة، وفهم وتحليل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة فى عمل المعلم، والتركيز على النتائج ؛ من أجل الارتقاء بجودة التعليم، وتحسين جودة المخرجات.

ويرى ناصف (٢٠١٢: ٢٩٣-٢٩٤) أن الغاية الكبرى لمجتمعات التعلم المهنية هي إصلاح وتطوير المدرسة؛ من خلال تحقيق الأهداف التالية :

- إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم وتبادل الخبرات والأفكار والمعلومات، وتوفير التغذية الراجعة لأعضاء المجتمع المهني.

- تطوير المهارات والمعارف والخبرات الأكاديمية والمهنية، والتفكير الناقد والتأمُّل والبحث لدى العاملين – خاصة المعلمين - بالمدرسة.
- تنمية الشعور بالشخصية الجماعية، والعمل القائم على الفرق التعاونية؛ مما يؤدي إلى تقليل العزلة، وتعزيز الروابط بين أعضاء المجتمع المهني.

وقد صنفت نجم ( ٢٠١٧: ١٧٧) أهداف مجتمعات التعلم المهنية في مجموعتين أساسيتين؛ هما:

**أ- أهداف تتعلق بالمدرسة؛ ومنها :**

- مواجهة التحديات التي تعترض سير العمل في المدرسة بشكل فاعل.
- معالجة المشكلات المستعصية والمزمنة.
- التحول إلى مؤسسة تعلم عالى النوعية لجميع العاملين بها.

**ب-أهداف تتعلق بالمعلمين؛ ومنها:**

- تعزيز قدرة المعلمين على التكيف مع المستجدات، وتحديث معارفهم بشكل مستمر.
- زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، وتحفيزهم على الإبداع في ممارساتهم المهنية.
- توفير البيئة الداعمة والمساندة للمعلمين المستجدين.

مما سبق نلاحظ أن مجتمعات التعلم المهنية تهدف إلى تعزيز دور المدرسة في التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضائها، بتوفير بيئة تعليمية وتفاعلية تمكنهم من مشاركة المعارف والخبرات والممارسات الجيدة في مجال عملهم، من أجل تحقيق تحسين مستمر في جودة التعليم، وتحقيق نتائج أفضل لجميع التلاميذ؛ وذلك من خلال إتاحة الفرص للانفتاح والتعاون بين المعلمين للتفكير في ممارساتهم التعليمية ومناقشتها، والاطلاع على أحدث المعارف والممارسات في مجال عملهم، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجالات العمل المختلفة.

**- أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ ودواعي الحاجة إليها :**

تصدرت مجتمعات التعلم المهنية المشهد التعليمي؛ لما لها من أهمية كبرى في تحقيق التحسين والتطوير المدرسيين، وتبرز أهمية مجتمعات التعلم المهنية فيما توفره

للمعلمين من بيئة للعمل والتعلم بالتعاون مع الزملاء، حيث يتشاركون المعرفة، ويفحصون ممارسات بعضهم بعضًا ويتأملونها بشكل ناقدٍ، مما يعزز تأثير الخبرة غير المباشرة والتغذية الراجعة البناءة، من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات المهنية، ومما يحد – أيضًا - من شعور المعلمين بالضغط عند مواجهة تحديات الإصلاح التعليمي، وتزيد من وصولهم إلى الدعم المهني.

كما تتيح فرص التواصل المستمر مع الزملاء وتعزيز علاقات الثقة والمسؤولية المشتركة تجاه تعلم التلاميذ والفهم المشترك لأصول التدريس الجيدة بين المعلمين؛ مما يعزز العلاقات الإيجابية بين المعلمين، ويولد المساءلة المتبادلة لتنمية الطلاب. ( Liu &Yin ,2023: 3)

كذلك تلعب مجتمعات التعلم المهنية دورًا مهمًا في تعزيز سلوك المعلم الابتكاري الذي يشير إلى توليد وتنفيذ الأفكار الإبداعية في ممارسة التدريس. (Chen, Zhou, Hsieh & Chou, 2023: 4) ، وتُوفّر – أيضًا- فرصًا يتفاعل فيها المعلمون بشكل متكرر مع بعضهم بعضًا؛ لإعداد الدروس، وتنفيذها ، وإجراء البحوث الإجرائية بشكل تعاوني؛ بشأن المشكلات التي يواجهونها في الفصل الدراسي خاصة، والمدرسة عامة. (Hairon & Tan, 2017:95)

كما تمنح مجتمعات التعلم المهنية المعلمين الإحساس بالتمكن والتمكين، و امتلاك تعلمهم، إذ يختارون المحتوى والنشاطات، ويحددون بؤرة التعلم، وينفذون المهام في أي وقت يحددونه. ( Perkins,2010:17;Mcaleavy,Hall-Chen,Horrocks &Riggall,2018:14)

كما تسهم مجتمعات التعلم المهنية في جعل بيئة التعلم بيئة ممتدة لا حدود له، إذ إن تحوُّل المدرسة إلى مجتمع تعلم منفتح على غيره من مجتمعات التعلم المحلية والعالمية، يمنحها الفرصة للإفادة من خبرات هذه المجتمعات، والاقتداء بها؛ إذ تتسع بيئة التعلم، بحيث يُتاح للمعلمين التواصل مع أقرانهم في مجتمعات التعلم الأخرى، وتبادل المعارف والخبرات معهم.( ناصف،٢٠١٢: ٢٧١)

وقد أوجز والاس( Wallace,2010:28) فوائد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس فيما يلي:

- تعزيز البيئات التعاونية، وإنشاء علاقات إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تساعد في تجويد مخرجات العملية التعليمية.
- توفير مناخ ممتع للتعلم، وإعطاء الحرية في المبادرة والتصرف، وتوليد الشعور الإيجابي تجاه التعلم، والتحسين المستمر.
- تحسين القدرة الداخلية للمدارس تحسينًا مستدامًا.
- تسهيل تبادل الأفكار والمعلومات، والشفافية والنزاهة في العمل، بالإضافة إلى توظيف التغذية الراجعة في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين في المدرسة.
- منح المعلمين الفرصة لتجاوز جدران الفصول الدراسية؛ لمساعدة التلاميذ في النجاح، والنظر إلى نتائج التقييم كأداة لتحسين التدريس، لا كغاية.
- تشجيع التغيير طويل الأمد في معتقدات المعلمين، وممارساتهم.

تأسيسا لما سبق يمكن القول أن الأخذ بفلسفة مجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية، له عديد من الفوائد، غير أن هذه الفوائد ليست الدافع الوحيد التي تجعل من تفعيلها في المدارس المصرية ضرورة حتمية، فهناك عديد من المبررات التي تدعم هذا التوجه؛ أبرزها :

- مسايرة التوجه العالمي نحو الإدارة الذاتية للمدرسة، ومنحها مزيدًا من السلطة والمسؤولية والتمكين والاستقلالية، بحيث تتحول إلى منظمة تدير وتقيم وتعلم نفسها بنفسها. ( عبد الحميد ،٢٠٢٢: ٩٩)
- تحويل المدرسة لمجتمع تعلم مهني يمثل الغاية الأساسية والمقصد النهائي لكل محاولات التطوير التعليمي الذي تنشده النظم التعليمية في دول العالم الساعية نحو تحقيق الإصلاح التعليمي، وتجويد الأداء؛ إذ يجعل المدرسة مركزا للتفاعل والتعاون والتبادل المعرفي والمهاري بين أعضاء المجتمع المدرسي، ويدعم حالة من الإبداع والتنافس تصب -في النهاية- في مصلحة المدرسة، والمجتمع المحلي ككل، وتحقق جودة الأداء المدرسي.

- ما فرضته المتغيرات المتسارعة من ثورة معرفية هائلة وتقدم تكنولوجي على الأصعدة كافة،أوجبت على المعلم الاضطلاع بأدوار جديدة؛ فلم يعد – كما كان- ناقلًا للمعرفة، والمصدر الوحيد لها؛ بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعليمهم وتعلمهم المستمرين، وهذا يتطلب معلمًا على درجة عالية من الكفاءة، ذا مهارات مختلفة، يتصل بكل جديد في مجال تخصصه. وقد زاد هذا من المسؤوليات والأعباء المهنية لمعلمي وقيادات المدارس أكثر من أي وقت سبق، حيث أصبحوا مسؤولين عن تنمية أنفسهم، وكذلك تنمية زملائهم؛ في ضوء مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم تتيح التعلم لجميع أعضائها؛ بهدف تنمية القدرات، وإكساب الخبرات والمهارات، وتحديث المعارف باستمرار؛ وفقًا لمتطلبات متغيرات العصر.( عبد اللاه، ٢٠١٦: ٤٥٢، ٤٧١)
- تدني مردود محاولات الإصلاح المفروضة على المدرسة من الخارج، واستمرار وتزايد المشكلات التي تعانيها المدارس في مصر؛ الأمر الذي يتطلب تحرير المدارس من القيود المفروضة عليها، ومنحها الحرية في قيادة الإصلاح المدرسي بمشاركة وتفاعل وتآزر جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ وهو ما تحققه مجتمعات التعلم المهنية .
- قصور برامج التنمية المهنية المقدمة من مراكز وإدارات التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في مصر؛ إذ يسودها – في ضوء ما أوضحت نتائج الدراسات ذات الصلة- الجمود والاعتماد على أساليب روتينية، وقلة تأهيل المدربين، وتفتقد الارتباط بالواقع التعليمي ومشكلاته، كما تفتقد الجوانب التطبيقية في عمل المعلم. لذلك فإن الحاجة ماسة إلى أنماط جديدة للتنمية المهنية للمعلمين، نابعة من مواقف حية وواقعية يواجهها المعلمون في حياتهم المهنية داخل المدرسة وخارجها.(السيد، ٢٠١٧: ٣٠٨)

مما سبق يمكن القول إن تحول المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية ضرورة فرضتها عوامل عدة؛ منها: مسايرة التوجه العالمي نحو تبني مدخل الإصلاح من داخل المدرسة، وبناء قدرة المدرسة على إدارة ذاتها ومواردها البشرية وتطوير أدائها باستمرار، كذلك محاولة التغلب على التحديات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين، و تحد من فاعليتها، وجدواها .

- **مبادئ مجتمعات التعلم المهنية، وأهم خصائصها:**

ترتكز مجتمعات التعلم المهنية على عدة مبادئ أساسية؛ أبرزها:

١- الثقة والأمان: يمكّن شعور أعضاء مجتمعات التعلم المهنية بالأمان والثقة من التواصل والتفاعل الإيجابيين مع بعضهم بعضًا، لا سيما عندما يكشف المشاركون نقاط الضعف في ممارساتهم المهنية.

٢- الصراحة: في جو من الصراحة يمكن أن يشعر أعضاء المجتمع المهني بحرية تقاسم الأفكار والتعبير عنها من دون أي خوف من العواقب.

٣- الاحترام: شعور أعضاء مجتمعات التعلم المهنية بأنهم موضع تقدير واحترام من قبل القيادات والمسؤولين، يساعدهم في الأندماج في هذه المجتمعات.

٤- التمكين: ويعد عنصرًا أساسيًا ومحفزًا أعضاء المجتمع المدرسي، للمشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم، ويولد لديهم إحساسًا جديدًا بالثقة بقدراتهم .

٥- المبادأة : نجاح مجتمعات التعلم المهنية يتطلب من أعضائه ضرورة المبادأة في الأعمال المكلفين بها ، والبحث عن الأفكار الجديدة، وتجربتها.

٦- التحدي: ينبغي أن تكون توقعات نوعية نتائج مجتمع التعلم مرتفعة؛ بحيث تولد إحساسًا بالتقدم، واتساع المعرفة، والقيمة، والإنجاز .

٧- المسؤولية الجماعية: حيث يتحمل أعضاء مجتمعات التعلم مسئوولية جماعية نحو تجويد أدائهم الأكاديمي، والارتقاء بالمخرجات التعليمية، وتحسين عمليات التعلم المستمر للطلاب.

٨- الاسقصاء المهني التأملي: يعد هذا المبدأ القلب النابض لمجتمعات التعلم، ويتضمن الحوارات التأملية بين المعلمين بشأن الموضوعات التربوية المهمة، والمشاركة في نقل المعرفة، وتطبيقها في الفصول الدراسية .

٩- التعلم المستمر: حيث يتيح التعلم فرصًا عديدة للتعلم المستمر أمام الطلاب والمعلمين والإداريين، وبخاصة حال تلقيهم الدعم المناسب من قيادات المدرسة.

١٠- التعاون: إذ يُعد التعاون بين أعضاء مجتمعات التعلم المهنية، وقدرتهم على العمل الجماعي والتجاوب مع بعضهم بعضًا لتبادل الخبرات والمعارف؛ من أهم عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية. ( كوكس، ورتشلن : ٢٠٠٧ ، ٤٦-٤٧)

مما سبق يتضح أن مبادئ مجتمعات التعلم المهنية تركز على مجموعة من القيم المهنية والإنسانية المعزّزة التواصل والتعلم الجماعي التعاوني، وقيم المسؤولية والنزاهة والتفاني في العمل بين أعضاء المجتمع المهني؛ حيث يمكن لهم تبادل المعارف والخبرات، وتطوير مهاراتهم، وتعزيز ابتكاراتهم للنهوض بمهنتهم، وتحسين جودة العمل في المجالات المختلفة، بالإضافة إلى التركيز على التعلم المستمر؛ لمواكبة طبيعة العالم سريع التغير؛ إذ يتطلب التطور المهني الاستمرار في اكتساب المعرفة وتطوير المهارات. **واستنادا على المبادئ السابقة اقترحت الأدبيات مجموعة من الخصائص التي تتسم بها مجتمعات التعلم المهنية؛ أبرزها:**

أ- التركيز على تعلم كل الطلاب، والالتزام به:

يشكل التركيز على تعلم الطلاب والالتزام به عنصرًا جوهريًا لمجتمع التعلم المهني؛ فعندما تعمل المدرسة كمجتمع تعلمي مهني؛ فإن العاملين داخل هذه المؤسسة يكونون على قناعة تامة بأن توفير مستويات عالية من التعلم لكل الطلاب هو سبب وجود هذه المؤسسة، وأن تحقيق هذه الغاية هي مسؤولية مشتركة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسى، يتعانون فيما بينهم لبلوغها.

ب- الثقافة التآزرية، والمسؤولية الجماعية:

إن البنية الأساسية لمجتمع التعلم المهني هي مجموعات من الفرق المتعاونة التي تجمعها أهداف مشتركة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بغرض التعلم للجميع، ومن التأكد أن جميع الطلاب يتعملون بمستويات عالية؛ حيث إن بناء قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعلم هو عملية تعاونية أكثر منها مهمة فردية؛ فالأفراد الذين ينشغلون وينخرطون في تعلم جماعي، يستطيعون التعلم من بعضهم، ويمثلون الطاقة التي تعزز التحسين المستمر، وكذلك

الفريق المحرك الذي يوجه الجهود في المجتمع التعلمي المهني، كما يشكل وحدة البناء الأساسية في المدرسة.

ج- التركيز على النتائج:

يركز الأعضاء - في مجتمع التعلم المهني- على نتائج تعلم الطلاب، حيث يمكنهم أن يستخدموا تلك النتائج بعد ذلك؛ لتوجيه ممارستهم المهنية وتحسينها، والاستجابة للطلاب الذين يحتاجون إلى تدخل أو إثراء. (Dufour,Dufour,Eaker,Many &Matttos,2016:11-12)

د- التركيز على التجريب:

تركز مجتمعات التعلم على التجريب القائم على المبادرة وتقبل المخاطرات والتمكين؛ حيث يسعى أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحويل تطلعاتهم إلى أفعال، ورؤاهم إلى واقع؛ إذ يدركون أن التعلم لا يحدث إلا في سياق العمل، كما أنهم مستعدون للتجريب؛ وتحمُّل الأخطاء الناجمة عن ذلك، من منطلق أن الفشل يُعد فرصة جيدة للتعلُّم، على عكس الفكر السائد في المؤسسات التعليمية التقليدية التي تنزع إلى التطبيق، وعند الفشل فيه تسعى إلى توجيه اللوم.

ه- الاستقصاء الجماعي:

يُعد الاستقصاء الجماعي القوة الدافعة للتحسين والابتكار في مجتمعات التعلم. إذ يتبلور دوره في البحث عن طرائق جديدة وأفكار مبتكرة ونظريات متقدمة، من منطلق أن عملية البحث نفسها قد تكون أكثر أهمية من الإجابة نفسها، ويمكن تلخيص عمليات الاستقصاء الجماعي في أربع خطوات رئيسة، هي:

- التفكُّر (التأمل) العام (Public Reflection ): وهو عملية يشارك فيها أعضاء مجتمعات التعلم المهنية مناقشة الأفكار والمعتقدات التربوية، وكيفية تأثيرها على الممارسات التعليمية في الواقع العملي.

- المعنى المشترك (Shared Meaning): ويقصد به توصل الأعضاء – من خلال الحوار، والتفكُّر الجماعي- إلى فهم واضح ومتفق عليه يوجه جهودهم وأهدافهم المشتركة.
- التخطيط المشترك( Shared Planning): وفيه يتشارك ويتعاون الأعضاء في تصميم خطوات العمل، ثم تجريب الأفكار المتفق عليها.
- تنسيق العمل( Coordinated Action): ويقصد به تنفيذ خطة العمل بالتنسيق بين أعضاء الفريق، حيث يؤدي كل فرد دوره المحدد في الخطة.

و- التحسين المستمر:

يمثل البحث المستمر عن أفضل الطرائق، وعدم الاطمئنان للوضع الراهن؛ روح مجتمعات التعلم، ويتطلب التحسين المستمر من الأعضاء الانشغال بالإجابة عن عدد من الأسئلة منها: ما هدفنا الأساسي؟ وما الذي نأمل أن نحققه؟ وما استراتيجياتنا كي نصبح أفضل ؟ وما المعايير التي سنستخدمها لتقويم جهودنا في التحسين؟ (Dufour&Eaker,1998:26-28)

مما سبق يلاحظ أن خصائص مجتمعات التعلم المهنية ترتكز -في الأساس- على التعاون، والتشارك، والتواصل الفعال، والبحث، والاستكشاف، والحس الناقد التأملى، والإبداع، والتجريب بين أعضاء المجتمع المهني؛ لتقييم وتحليل ممارستهم المهنية بشكل منتظم، واكتشاف أفكار جديدة وحلول مبتكرة للتحديات المهنية؛ من أجل تحقيق مستويات عالية من التعلم، وتطوير مستويات الطلاب.

**- أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:**

تعددت النماذج التي صنفت أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ومن أهمها نموذج كلٌ من: هوفمان، وهيب، (Huffman & Hipp,2003:6) -إذ يُعد من أفضل نماذج تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية-، والذي تتضمن ست أبعاد؛ هي:

أ- الرؤية والقيم المشتركة:

تُعَدُّ الرؤية والقيم المشتركة أحد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، التي تقدم اللبنات الأساسية التي توظفها المدرسة في تحسين الممارسات المهنية.

(Dufour&Eaker,1998:57)

حيث تصف الرؤية التطلعات المستقبلية التى تنشد المدرسة تحقيقها، والتصورات للصورة التي ينبغي أن تكون عليها مستقبلًا، وإذا ما صِيغَتْ الرؤية بشكل تشاركي بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ فإنها تعكس تطلعاتهم، وآمالهم.(اليحمد، والسالمية،٢٠٢٣: ٤٤٣)

ويرى الصغير(٢٠٠٩: ١٨٦) أن الرؤية أساسية لعمليات التغيير الناجحة في المدارس، ولا يمكن أن يكون هناك مجتمع للتعلم بدون رؤية مشتركة تساعد أعضائه على الإنجاز، إذ تعطي صورة حية لمستقبل المدرسة، وتدفع أعضائها للعمل معا لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس، وفي الوقت ذاته تعطي مجتمع التعلم توجه ذو معنى، وتبحث عن مستقبل واقعي وحقيقي وجذاب لهذا المجتمع.

وأن بناء الرؤية المشتركة يتطلب " جهد تعاوني، يستند إلى إعادة نقد وتحليل وتقويم الواقع، والتعرف على إيجابياته وسلبياته، وتحليل الأفكار والممارسات التي ينفذها الأعضاء في المدرسة".

أما القيم فتشير إلى مجموعة من المعتقدات تمثل الميثاق الأخلاقي لأعضاء المجتمع المدرسي، وتُعدُّ مكونًا مهمًا في ثقافة المدرسة، ومحددًا يميز كل مدرسة عن غيرها من المدارس، وتعكس ما يؤمن به أعضاء المجتمع المدرسي أنه صحيح ومرغوب؛ لذلك تمثل معيار أو مرجع يحكم سلوكياتهم ، وبَوصَلَة تحدد وجهة مسيرتهم التعليمية والتعلمية. وتوفر القيم المشتركة - المرتبطة بالرؤية، والرسالة- إطارًا لاتخاذ القرارات الأخلاقية المشتركة والجماعية، و تحْدِثُ فرقًا كبيرًا وإيجابيًا في اتجاهات أعضاء مجتمع التعلم، وأداءاتهم، ولذا يجب على القادة التأكيد على القيم المشتركة التي يجب على جميع أعضاء المجموعة الالتزام بها. (Ramirez,2020:21) ( Kouzes& Posner,2017:6,15)

ومن أبرز القيم التي ينبغي أن تسود مجتمع التعلم المهني: التعاون، والتشارك، والمثابرة، والالتزام، والشفافية، وقبول الرأي الآخر. ( عطوة، ٢٠١٦: ٦٦)

وتُعزى أهمية توافر الرؤية والقيم المشتركة في المدارس- في ضوء ما تقدَّم – إلى توفيرها أهدافًا واضحة توجه جهود أعضاء المجتمع المهني، وتعمل كمصدر لتحفيزهم، وتعزز التواصل والتعاون بينهم؛ من خلال المشاركة في تحقيق الرؤية المشتركة، كما تشجع على استخدام أفضل الممارسات، وتحفز على التعلم المستمر، وتطوير المهارات، وتساعد- كذلك- في تحديد مؤشرات الأداء، وتتبع التقدم وتوفير الدعم اللازم لتحقيق الأهداف، وذلك في اطار من المبادئ والقيم التي توجه العمل المهني، وتعزز الانتماء والشعور بالفخر نحوه.

ب- القيادة الداعمة والتشاركية:

هي نهج للقيادة يركز على دعم التعاون والتواصل والتفاعل بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يعزز المسؤولية والالتزام بتحقيق الأهداف المشتركة .

وتنطوي القيادة الداعمة والتشاركية على تقاسم المسؤوليات والصلاحيات، والمشاركة الفاعلة للأفراد في اتخاذ القرارات، وبناء القدرات المهنية، وإدراك أهمية بناء العلاقات والثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتشجيع الحوار المفتوح، ودعم الشفافية، وتأخذ القيادة المشتركة أشكالًا عدة؛ منها: القيادة الموزعة، أو التعاونية. (Vijayadevar, Thornton &Cherrington , 2019: 82 )

وتعد القيادة الداعمة والتشاركية أحد الأبعاد الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنية؛ إذ إنَّ على المدارس القائمة على مجتمعات التعلم المهنية، تبني نموذج للقيادة التشاركية، حيث يُستبدل المدير الأوحد المستغل سلطة منصبه في اتخاذ القرارات وحده، بالمدير الذي يتبادل القيادة مع أعضاء المجتمع المدرسي، حيث يتقاسم السلطات معهم، ويمكّنهم ويتشارك معهم صناعة القرارات، وتبادل الآراء في جو ديمقراطي يسوده الثقة. (Ward,2015:14 )

وعليه فإن المدرسة -كمجتمع للتعلم المهني- في حاجة إلى قائد أكثر من حاجتها إلى مدير؛ فالقائد يحفز ويدعم أعضاء المجتمع المدرسي على العمل بفاعلية، ويغير الثقافة المدرسية التقليدية، ويتبنى ثقافة تشاركية تستند إلى أهداف مشتركة، والتزام مشترك بتحقيقها، ويكرس العمل بالفرق التعاونية، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية،

وتوفير مناخ مدرسي داعم عملية التعلم، وإيجاد حلول جذرية مبتكرة للمشكلات المدرسية. (الشاذلي، والمطرفي،٢٠٢١: ٤٦٨) (Johnson,2015:25 )

هذا القائد لا بد أن يكون بمقدوره توفير مجالٍ مكاني وزماني، يمكّن المشاركين في مجتمع التعلم المهني أن يتنافسوا ويتشاركوا، ويستخدموا الممارسات المبنية على البحث، وتكون لديه رؤية وأجندة لكيفية الوصول بالمجموعة إلى حيث تريد أن تذهب، ويشركهم – كذلك- في التخطيط، والتنفيذ؛ مما سيكون له –مستقبلًا- عظيم الأثر في تطوير مجتمع التعلم المهني. (محمدين، وبكري،٢٠١٧: ٣٢-٣٣)

مما سبق يمكن القول إن هذا النهج التشاركي -كبعد من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية- يعزز التفاعل الديمقراطي، والشعور بالمسؤولية المشتركة، والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، واحترام وتقدير وجهات نظر الجميع، والشفافية في اتخاذ القرارات داخل المجتمع المدرسي، حيث يشارك المعلمون والإداريون والطلاب وأولياء الأمور في عملية صنع القرار؛ مما يُشْعِرهم بأهمية دورهم ومساهمتهم في تحسين العملية التعليمية والتزامهم بتحقيق أعلى مستويات تعلم للطلاب .

ج- التعلم الجماعي، وتطبيقاته:

يركز التعلم الجماعي، وتطبيقاته على جهود الفريق الذي يتشارك أعضاؤه تبادل المعارف والخبرات-سواء السابقة أو الجديدة وطرائق تطبيقها- لتحقيق الأهداف المشتركة؛ بما يسهم في تعزيز نموهم المهني واستمرار تطورهم، كما يساعدهم فى مواجهة التحديات، وحل المشكلات المهنية بفاعلية.

ويُعرَّف التعلم الجماعي بأنه :"عملية تعلم تعاونية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات لدى جميع المشاركين بهدف تحقيق النتائج المرجوة"، ويتم التعلم الجماعي في مجتمع التعلم المهني عبر الحوار التأملي، والتقصي الجماعي، وفرق التعلم التعاوني".

( العصيلي، ٢٠١٩: ٦٥)

وفي المدارس يستهدف التعلم الجماعي تحقيق نتائج تعليمية فاعلة، وتلبية احتياجات الطلاب؛ وذلك من خلال الإفادة القصوى من خبرات أعضاء المجتمع المدرسي كأفراد ،

ومن اجتماعهم معًا في مكان عمل واحد؛ إذ يصبح الجميع- في الوقت ذاته- متعلمين ومعلمين، وذلك عبر التفاعل والتقصي الجماعي، وتحليل الحالات، والتخطيط المشترك، وتطوير المناهج، والبحث عن معارف جديدة؛ مما يسهم في رفع كفاءة المدرسة ككل. ( Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace & Thomas, 2006:227; Mahimuang,2018:230)

وجديٌر بالذكر أنه كي يكون التعلم الجماعي فاعلًا وناجحًا؛ ينبغي أن يسود مجتمع التعلم المهني الثقة، حيث تعد الثقة بين أعضاء مجتمع التعلم المهني " قلب" العلاقة القوية التي تساعد في تطبيق التعلم الجماعي؛ فالأعضاء الذين يعملون معا ويثقون ببعضهم بعضًا يستطيعون اتخاذ قرارات تقدمية تساعدهم في تحقيق الأهداف المشتركة، وتنتج هذه العلاقة الجماعية حلولًا إبداعيةً ومُرْضِيَةً للمشكلات، وتزيد من الالتزام بجهود التحسين. (Nkengbeza, Maemeko,& Mashebe ,2023:293)

كما يجب أن يكون التعاون طوعيًا، ومبنيًا على المساواة، ويتطلب أهدافًا مشتركة، ومشاركة المسؤولية في اتخاذ القرارات، والمساءلة المشتركة عن النتائج، ومشاركة الموارد، وأن يكون ناتجًا عن التطوير والتجديد.( Carpenter, 2012:15 )

وتأخذ تطبيقات التعلم الجماعي أشكالًا مختلفة؛ فيمكن أن تكون فريقًا لتقديم الدعم للطلاب منخفضي التحصيل، ويمكن أن تكون فريقًا من المعلمين المتميزين لتقديم الدعم لأقرانهم، وقد تكون مجموعة من المعلمين القدامى لتقديم الدعم للمعلمين الجدد، ومن أهم أشكال التعلم الجماعي في المدارس ما يلي:

- التدريب المباشر: وهو برامج يخطط لها وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، مبنية على أسس ومعايير مهنية، وتتواكب مع المستجدات التربوية، على أن يتم هذا التدريب داخل المدرسة من قبل الخبراء أو المعلمين ذوي الكفاءة والمهارة .
- ورش العمل وحلقات النقاش: وتعني اجتماع مجموعة من المعلمين تجمعهم مهام ومسؤوليات واهتمامات مشتركة؛ لتلاقي الأفكار والخبرات والآراء بشكل جمعي بينهم،

أو مناقشة قضية أو موضوع محدد؛ للوصول إلى رأي أو حل أو قرارات مشتركة يقرها ويتبناها الجميع، كذلك إفادة المعلمين الجدد من خبرات المعلمين القدامى.

- الشبكات المهنية : وتُعدُّ عبارة عن شبكة تربط بين المعلمين أو قيادات المدارس أو المشرفين التربويين عبر قنوات إلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لتوفير فرص لتبادل الخبرات والتجارب، ودعم بعضهم بعضًا، وترسيخ مفهوم مجتمع المعرفة .
- مجموعات التخصص: تتشكل مجموعات التخصص بناء على اهتمامات محددة؛ سواء اهتمامات علمية أو تربوية، وهي فرصة لتبادل الخبرات والتعاون؛ من أجل تحقيق أهداف مشتركة تثري خبرات المجموعة، وتُحّسن من أداءها .
- البرامج الأكاديمية: يقصد بها برامج أكاديمية تصمم من قِبَلِ مجموعة من المعلمين المتخصصين في مجال معين لتأهيل مجموعات أخرى من المعلمين أكاديميًا، فعلى سبيل المثال: يمكن أن يصمم مجموعة من معلمي الفيزياء -بالتعاون مع المشرف التربوي المختص- برنامجًا أكاديميًا مؤهِّلًا معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، أو تدريب معلمي المرحلة الابتدائية غير المتخصصين في علم الفيزياء.
- التدريب بالأقران: يعتمد على مبدأ تبادل الخبرات والمعارف بين زملاء يشتركون في المهام والمسؤوليات والتخصص من خلال العمل التعاوني على تطوير أدائهم، وتحسين ممارساتهم المهنية، ويتطلب ذلك الاتفاق تحديد المجالات المستهدفة بتبادل الخبرة، وتصميم أدوات ملاحظة للممارسات المطبقة على أرض الواقع. (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤: ٢٧-٢٩)
- البحوث الإجرائية: وهي استقصاء منظم للمعرفة بمسعى فردي أو جماعي من قبل أعضاء مجتمع التعلم المهني، يشجع على التفكير في الممارسات، وفحص الأداء؛ لتحديد المشكلات، وحلها باستخدام المنهجية العلمية الملائمة، ومن ثم تطوير الممارسات المهنية وتحسين أداء المدرسة ككل. (الحريري، وعبد الحميد، والوادي ،٢٠١٧: ١٦٧)
- المجموعات الدراسية، ويقصد بها: اجتماع مجموعة من الأفراد على فترات منتظمة؛ لدراسة موضوعات جديدة، ومناقشة الملاحظات، والقراءات، والأبحاث؛ ذات الصلة

بمجالها المهني، واهتماماتها المشتركة. (Gersten,Dimino,Jayanthi,Kim &Santoro,2010:696)، وتُوظَّف في مجتمعات التعلم المهني، من خلال استحداث المعلمين موضوعات لدراستها في مجموعات صغيرة، هذه الموضوعات مرتبطة بالعملية التعليمية، أو أهداف تطوير المدرسة، وتتناول المجموعة ما يتوافر في الأدبيات التربوية بشأن هذه الموضوعات، ثم الانخراط في حوار ومناقشة منظمة لفهمها بعمق وصورة أكثر تفصيًلا؛ مما يؤثر بشكل إيجابي في معارفهم وممارساتهم المهنية ومن ثم تعزيز نتائج الطلاب. (Croft,Coggshall,Dolan, Powers & killion 2010:7 ; Firestone,Cruz & Rodl ,2020:22)

في ضوء ما سبق يمكن القول أن التعلم الجماعي يسهم -بشكل عام- في تعزيز التفاعل والتعاون بين الزملاء، وتوفير بيئة جاذبة للتعلم والتطوير، تعمل على تحفيز المشاركين، وتعزيز رغبتهم في التعلم والمشاركة، وتطوير قدراتهم وتوسيع آفاقهم المعرفية؛ مما يسهم في تحسين جودة التعلم؛ وتحقيق نتائج أفضل.

د- الممارسات الشخصية المشتركة:

يقصد بها مشاركة المعلمين ممارساتهم، وتعاونهم في العمل اليومي، وإطْلاع بعضهم بعضًا على نجاحاتهم وإخفاقاتهم، والغرض من هذه الممارسات ليس التقييم؛ وإنما مساعدة الزملاء للزملاء؛ بما تقدمه من تغذية راجعة حول الممارسات المهنية تسهم في زيادة كفاءة المعلمين بالمدرسة، ومن ثم تحسين نتائج الطلاب، وهي عملية تعتمد على الرغبة في التحسين الفردي والجماعي، و تتطلب احتراما وثقة متبادلة بين المشاركين.

( Hord,1997:23)

وتركز الممارسات الشخصية المتبادلة على تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وتقديم الملاحظات حول الممارسات المهنية فيما بينهم، والحوارات التأملية بين المعلمين بعد ممارسات التدريس اليومية، كذلك التأملات بشأن الموضوعات التربوية المعاصرة، والفحص المتكرر لممارسات المعلمين؛ من خلال الملاحظة المتبادلة، والمشروعات

الجماعية التي تعتمد على المحاكاة، والاستشارات التقنية.(محروس، ٢٠٠٩: ٥٧٤ ;Bonces,2014:312)

بناء على ما سبق يمكن القول إن الممارسات الشخصية المتبادلة وسيلة لتعزيز التعلم المستمر والتطوير المهني للمعلمين؛ بما تفضي إليه من تطوير المهارات، والمعارف لدى الجميع، نتيجة ما تطرحه من ملاحظات بناءة، وتغذية راجعة، وتحليل نتائج الطلاب بصورة تعاونية؛ لمساعدة المعلمين في تحسين ممارساتهم المهنية، ومن ثم تحسين جودة التعليم.

**هـ-** الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة):

تلعب الظروف الداعمة في مجتمعات التعلم المهنية دورًا مهمًا في تحقيق أهداف هذه المجتمعات وتعزيز التعلم المستمر والتطوير المهني، كذلك تقوية وتعزيز العلاقات بين أعضاء المجتمع المهني، وتشمل هذه الظروف ما يلي:

- الظروف الداعمة / العلاقات:

يعتمد بناء ونجاح مجتمعات التعلم المهنية على توافر علاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي تقوم على الثقة المتبادلة بينهم، والاحترام والمرونة، والود، والاستفسار الناقد المستمر، والتعاون، والمشاركة النشطة، والتواصل الفعال؛ ولتدعيم هذه العلاقات؛ لا بد توفير بيئة تتيح فرص تنمية العلاقات المهنية والشخصية، تتوافر فيها خطوط للتواصل بين الزملاء .

- الظروف الداعمة / الهيكلة:

تتمثل الظروف الداعمة الهيكلة في تحديد المبادئ التوجيهية والإجراءات التي من شأنها توفير الوقت والجهد، وكذلك توفير الموارد المادية والتكنولوجية المناسبة، التي من شأنها تحقيق أهداف مجتمع التعلم المهني. (مخلوف،٢٠١٥: ٣٩٢)، ومن أهمها :

- الإمكانات المادية: وتتمثل في توفير القاعات المناسبة للاجتماعات، والمرافق، والموارد المالية ووسائل التواصل الفعال.

- الهيكل التنظيمي بالمدرسة: ويتمثل في اللجان التنظيمية الموجودة بالمدرسة وعلاقتها ببعضها، والعمليات الإدارية المتعلقة بكيفية توزيع المهام والأعمال، وتنظيم الجدول المدرسي؛ لتوفير وقت الاجتماعات.(حسن،٢٠١٩: ٧٣)

بشكل عام تلعب الظروف الداعمة دورًا حاسمًا في تعزيز تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية، فعندما تكون العلاقات بين أعضاء المجتمع المهني قائمة على الثقة والاحترام، فإنها تساعد في بناء روابط قوية بينهم تدعم النمو المهني، كما أن توفير الموارد والإمكانات اللازمة، تمثل عامل تيسير مهم في تعزيز التعلم، والتطوير المستمر بشكل فعال.

مما سبق يلاحظ أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعد متطلبات نجاح لأداء دورها بفعالية، وتتمثل في توفير قيادة فعالة تلعب دورًا حاسمًا في تمكين وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية، وتحقيق أهدافها بفعالية، من خلال توفير بيئة تعاونية وداعمة مزودة بالتسهيلات المادية والمعنوية، تمكِن المعلمين من تبادل الأفكار والمعرفة والآراء والخبرات بينهم؛ لتعزيز التعلم المشترك وتبادل الممارسات الناجحة، في ضوء رؤية وقيم مشتركة تصاغ بالتعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي، تشكل خارطة طريق للمجتمع المدرسي، وتوجه جهودهم نحو الأهداف مشتركة، وتعزز العمل الجماعي والتعاونى، وتدعم الثقافة القائمة على التعلم والتحسين المستمرين في المجتمع المدرسي؛ مما يسهم في تحسين الأداء والتطوير المهني؛ ومِنْ ثَمَّ تحقيق التميز في المجال التعليمي.

**٢- المدارس المصرية اليابانية:**

في إطار سعى مصر نحو تحقيق إصلاحات شاملة في نظام التعليم؛ بهدف تحسين جودته، وتأهيل الطلاب؛ لمواجهة تحديات المستقبل، والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة؛ فقد اتجهت نحو تعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم؛ للإفادة من التجارب والممارسات الناجحة حول العالم، وتطبيقها في سياقاتها الخاصة.

وفي هذا السياق، تأتي تجربة المدارس المصرية اليابانية؛ كمبادرة تعليمية مشتركة بين مصر واليابان، تهدف إلى الإفادة من الخبرة اليابانية في تحسين التعليم المدرسي المصري، ومواجهة مشكلاته. وقد بدأت هذه الفكرة في الظهور في إطار اتفاقية الشراكة

المصرية اليابانية في مجال التعليم بين وزارة التربية والتعليم؛ والوكالة الدولية اليابانية (جايكا) في فبراير ٢٠١٦. حيث تم الاتفاق على اجراء إصلاح شامل لقطاع التعليم في مصر؛ من خلال تطبيق أسلوب التعليم الياباني، مع الالتزام بالمناهج الدراسية المصرية (الهلالي، ٢٠١٨: ٨٨) . وقد تُوِّجَتْ هذه الاتفاقية بصدور القرار الوزاري رقم (١٥٩) لسنة ٢٠١٧ الخاص بإنشاء المدارس المصرية اليابانية، والذي عرفت مادته الأولى هذه المدارس بأنها "مدارس رسمية نموذجية تطبق المناهج المصرية بجانب الأنشطة اليابانية المعروفة بالتوكاتسو بجميع المراحل التعليمية ( رياض أطفال ، ابتدائي، إعدادي ، ثانوي)". (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار الوزاري رقم (١٥٩) لسنة ٢٠١٧: المادة الأولى).

وبناء عليه تم تأهيل بعض المدارس الحكومية – العربية، واللغات - لتحويلها إلى هذه النوعية من المدارس؛ كخطوة أولى لتطبيق الأنشطة اليابانية في التعليم؛ حيث بلغ عدد المدارس المصرية اليابانية في العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ (٣٥) مدرسةً في ٢٢ محافظةً، زاد إلى (٥١) مدرسةً في (٢٦) محافظةً في العام الحالي ٢٠٢٣ /٢٠٢٤. (السرجاني،٢٠٢٠: ١٠٩؛ أشرف، ٢٠٢٣).

حيث تسعى هذه المدارس إلى تحقيق تربية متوازنة لجميع الطلاب استنادًا إلى فلسفة مفادها أن المدرسة والفصول الدراسية تُعَدُّ مجتمعات صغيرة - للمجتمع الكبير- يتوقع إعداد الطلاب فيها كي يكونوا أعضاءً نشطين ومسؤولين في المجتمع، ومن ثم فإن التعلُّم في المدرسة ليس مقصورًا على اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات فحسب، بل يتضمن تطوير المهارات والقدرات غير المعرفية لاتخاذ القرارات الفردية والجماعية، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، وبناء العلاقات، فضلًا عن التحفيز والانضباط الذاتيين، اللذين يُعَدَّان مفتاحًا لتشكيل شخصية مسؤولة ومشاركة في المجتمع، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الجماعية التي يتم تنفيذها في بيئات الحياة المدرسية اليومية الحقيقية. (Ministry of Education and Technical Education Arab Republic of Egypt, 2021:1)

وتأسيسا لما سبق، صيغ الهدف الرئيس للمدرسة المصرية اليابانية ممثلًا في بناء التلميذ بناء شاملًا متكاملًا في منظومته التعليمية؛ من خلال جعله محور العملية التعليمية، معتمدة –المدرسة- في ذلك على إدراج أنشطة التوكاتسو اليابانية كأنشطة خاصة لا منهجية تقوم على تنمية الشعور بالمسؤولية لدى المتعلم تجاه المجتمع والبيئة المدرسية المحيطة، وتحقيق التنمية الشاملة المتوازنة بين جوانبه الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية له، فضلًا عن تنمية روح التعاون، ومهارات التعامل مع الآخرين؛ من أجل إعداد شخصية إنسانية متزنة ومتكاملة. (منقريوس، ٢٠١٨: ٣٤٤- ٣٤٥)

مما سبق يلاحظ أن الهدف الذي ترمي إلى تحقيقه المدارس المصرية اليابانية يتمركز حول تنمية الطلاب تنمية شاملة متكاملة من جميع جوانب النمو؛ جسمّيا، وعقلّيا، ووجدانًيا، واجتماعًيا؛ فضلًا عن ربط المدرسة بالمجتمع الخارجي؛ مما يعني أنها تتطلع إلى تطوير المعارف والمهارات الأكاديمية والفكرية، وتعزيز اللياقة البدنية، والصحة النفسية، وغرس القيم الأخلاقية، وتنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتوفير فرص للتفاعل والتعاون مع المجتمع المحيط بهم، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية .

وعليه، تعتمد أنشطة " التوكاتسو" على مجموعة من الأسس؛ أهمها: تحول دور المعلم من مدرس إلى ميسر؛ فلن يكون دوره مجرد تعليم المعارف والمفاهيم حتى يتمكن الطلاب من الوصول إلى الإجابة الصواب؛ ولكن دوره تسهيل وتيسير التعلم الاجتماعي والشعوري للتلميذ من خلال التجربة والخطأ في بيئة الفرد أو المجموعة الصغيرة أو الفصل بالكامل، كذلك تحول الفصل والمدرسة إلى مجتمع صغير ملائم لتطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية والشخصية حتي يتمكن من الخروج للعالم الحقيقي، وتحفيز التلاميذ لبذل أقصى جهد والشعور بالإنجاز، وتكوين ثقة أكثر في التلاميذ وتنمية قدرتهم على حل المشكلات، والاعتماد على التقييم الذاتي. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا)، ٢٠١٨ : ٢)

وهذا يفرض على النظام التعليمي المصري التحول من التأكيد على المعرفة إلى التأكيد على المهارات، ومن التعليم التلقيني إلى التعليم القائم على نشاط التلميذ، ومن التعلم النظري الممل إلى التعلم المرتبط بحياة التلميذ، ومن فلسفة الامتحانات إلى التقييم الشامل، ومن عزل المدرسة إلى انفتاحها على المجتمع الخارجي. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا)، ٢٠١٨ : ٢)

الأمر الذي يتطلب عديدًا من المهام والمسؤوليات الجديدة لمديري هذه المدارس، ومعلميها؛ كي يتمكنوا من تلبية متطلبات الدور الجديد الذي يتطلبه نهج "التوكاتسو"، وتوسيع معرفتهم ومهاراتهم التعليمية، وتعزيز فهمهم لأفضل طرائق تنفيذ هذا النهج، وهذا يتطلب – بدوره- تحول المدرسة لبيئة تفاعلية ينخرط فيها المعلمون في عمليتي تعلم وتطور مستمرين؛ لتعزيز تطويرهم المهني، وتحسين مهاراتهم التدريسية، بالإضافة إلى تعزيز التواصل والتعاون مع الزملاء، والإفادة من الخبرات والمعرفة المتاحة في المجتمع المدرسي.

ونتيجة لذلك، فقد سعت وحدة المدارس المصرية اليابانة بوزارة التربية والتعليم إلى العمل على توفير ممارسات وإجراءات بالمدارس المصرية اليابانية من شأنها الارتقاء بالمستوى المهني للكادر التعليمي، وتعزيز العمل الجماعي، والمشاركة الفعالة في إدارة المدرسة، والشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور؛ من خلال تغيير المدرسة بشكلها التقليدي، وتحويلها إلى مجتمع تعلم مهني.( سليمان، ٢٠٢٣: ١٦٨)

**- آليات بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية:**

أولت وزارة التربية والتعليم - ممثلة في وحدة المدارس المصرية اليابانية- أهمية لتحويل المدرسة المصرية اليابانية إلى مجتمع للتعلم المهني؛ متخذة عددًا من الإجراءات والخطوات الرامية إلى تحقيق ذلك، ومن أبرزها التنمية المستمرة للكادر التعليمي داخل المدرسة، وبناء وتعزيز ثقافة التعلم الجماعي، وتبادل الخبرات فيما بينهم، و تبني فكرة

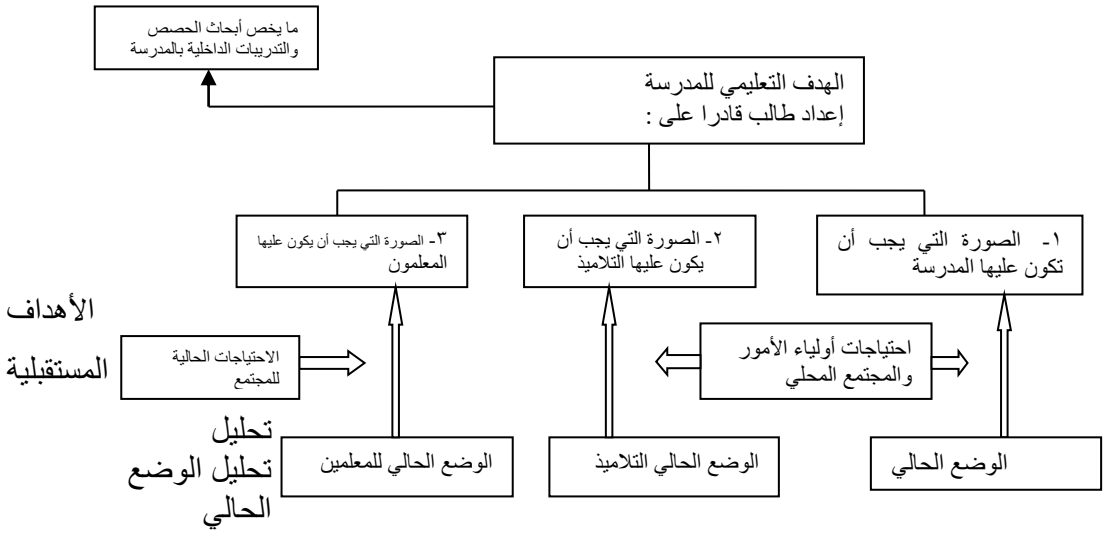
الفرق التعاونية، وتوزيع المهام القيادية على العاملين بالمدرسة، وإتاحة المشاركة الفعالة لأولياء أمور التلاميذ داخل المدرسة.

ومن خلال الدراسات السابقة، واطّلِاع الباحثة على بعض الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا)، كذلك المقابلة مع بعض معلمي المدارس المصرية اليابانية؛ يمكن توضيح أهم آليات بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية على النحو التالي:

١- صوغ رؤية مشتركة للمدرسة:

تتسم المدارس المصرية اليابانية بصوغ رؤية مشتركة للمدرسة؛ حيث يناقش مدير كل مدرسة الأهداف التعليمية التي ترغب المدرسة في تحقيقها مع مختلف أصحاب المصلحة (المعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي)، وإعادة صوغ نتائج المناقشات في رؤية المدرسة ورسالتها وشعارها، ثم إعلانها مكتوبة في أماكن كثيرة ومختلفة بالمدرسة في صورة بسيطة وسهلة الفهم، بحيث يكون جميع المعلمين والتلاميذ على دراية بها. ( وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠١٨ : ١٤-١٥)

ويوضح الشكل رقم (١) الآتي العناصر الرئيسة لإعداد رؤية المدرسة بالمدارس المصرية اليابانية




شكل رقم (١) العناصر الرئيسة لإعداد رؤية المدرسة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ١٨)

ويتضح- في ضوء ما تقدّم- أن صوغ رؤية المدرسة في نموذج المدارس المصرية اليابانية يتم بصورة تشاركية بين أعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي؛ مما يمكن أعضاء المجتمع المدرسي –مثل: المعلمين، والإدارة المدرسية، والطلاب ، وأولياء الأمور- أن يشاركوا آراءهم، وأفكارهم، وملاحظاتهم حول الوضع الحالي للمدرسة، وما يجب تحقيقه في المستقبل، كما يُمْكِنُ مؤسسات المجتمع المحلي- أيضًا - أن يقدّمِوا وجهات نظرهم، واقتراحاتهم؛ لتحسين المدرسة، وتوجيهها نحو احتياجات المجتمع، وتطلعاته المستقبلية؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي، وتعزيز الصلة بين المدرسة والمجتمع .

٢- القيادة المدرسية الداعمة والتشاركية:

يتمثل الدور الرئيس لمدير المدرسة في النظام الياباني في إنشاء علاقة تعاونية جيدة مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع، وأن يكون قائدا ديمقراطيا مُيسَرًا ومنسِّقًا، يبدي استعداده دوما للاستماع إلى أصوات المعلمين والتلاميذ والآباء، والتوصل إلى اتفاق قوامه الحوار الديمقراطي المفتوح، وتشجيع المعلمين والتلاميذ على إطلاق افكار ومبادرات جديدة. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠ : ٨)

وقد أشارت دراسة السرجاني (٢٠٢٠: ١١٣) إلى أن وظيفة المدير بالمدارس المصرية اليابانية تعدت من تسيير شؤون المدرسة تسييرًا روتينيًا إلى خلق منظومة إدارية منظمة وفق قواعد، ومعايير، ومنْ ثَمَّ العناية بنظام تعليمي قوامه المتعلم كعنصر أساسي، وعليه، لم يعد دور المدير حفظ النظام، والتأكد من سير المدرسة وفق البرنامج والجدول المحدد، وحصر حالات غياب الطلاب وانضباطهم، والمحافظة على البناء المدرسي والأثاث والتجهيزات المدرسية، والعناية بالأعمال الإدارية الروتينية، بل تعدى ذلك إلى قيادة داعمة وتشاركية تتبلور مهامها فيما يلي:

أ- مناقشة وصوغ الهدف التعليمي، والرؤية الأساسية للمدرسة، ورسالتها، وشعارها، وإقرار هذه الرؤية مع أعضاء هيئة التعليم، وأولياء الأمور.

ب- توفير وسائل الاتصالات السهلة؛ من أجل التعاون بين الجميع (إدارة مدرسية – معلمين- أولياء أمور) في تحقيق التعليم الشامل للطلاب.

ج- بناء دورة التحسين المستمرة بالمدرسة: وهدفها الأساسي تحسين النظام التعليمي داخل المدرسة ، حيث يتبع مدير المدرسة أربع خطوات رئيسة؛ لتحسين الأداء داخل المدرسة؛ هي: التخطيط، والتطبيق، والتحقق، والتحسين. وتبنى دورة التحسين على عدة ركائز؛ أبرزها:

- أن يشمل التحسين جميع أركان العملية التعليمية داخل المدرسة .
- تنمية ثقافة تشجع التطوير والابتكار.
- التطوير المستمر مسؤولية كل فرد في المدرسة، وفي جميع المستويات ( الإدارة ، العاملين).
- تبني مفاهيم الإدارة التي تسعى إلى بناء القدرات التنافسية للمدرسة.
- تعزيز العمل الجماعي داخل المدرسة.
- الأخذ في الحسبان آراء جميع العاملين بالمدرسة. ( الفقي، ٢٠٢٢: ٤٢)

د- تشكيل فرق عمل مختلفة من أعضاء المجتمع المدرسي لمعاونة المدير في الاضطلاع بالمهام المسندة إليه، حيث توجد في كل مدرسة ثلاثة فرق؛ الأول: فريق التخطيط والتحسين، والثاني: فريق تحسين المعلمين والدروس، والأخير: فريق التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي، ولكل فريق منها دور محدد ومهام متعددة في إدارة المدرسة وهو ما يحقق مبدأ القيادة التشاركية، ويمكن تفصيل مهام تلك الفرق الثلاث في الجدول رقم (١) الآتي: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ، ٢٠١٨: ١٧؛ وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ، ٢٠٢٠: ١٣)

جدول رقم (ا): الفرق الثلاثة الأساسية فى المدارس المصرية اليابانية:

| م | الفرق | الأعضاء | المهام الرئيسة | التوقيتات الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | فريق التخطيط والتحسين | -مدير المدرسة كرئيس للفريق<br>- ممثلون عن المعلمين<br>-ممثلون عن الآباء والمجتمع<br>- ممثلون عن التلاميذ | 1- إعداد وإعلان الأهداف التعليمية للمدرسة بين جميع العاملين بها | يوليو – أغسطس |
| | | | 2- صروغ رؤية المدرسة؛ بناء على الأهداف التعليمية المنشودة . | يوليو – أغسطس |
| | | | 3- تسهيل إعداد الأجزاء المختلفة للخطط المدرسية. | سبتمبر – مايو |
| | | | 4- تطبيق الخطط المدرسية، ومتابعتها. | سبتمبر – مايو |
| | | | 5- تقييم ما تم تحقيقه من الخطط المدرسية، وتجميع الدروس المستفادة من العام الماضي؛ للإفادة منها في العام التالي. | يونيه – يوليو |
| | | | 6- إعلان جميع الأخبار، والبيانات المهمة للمعلمين، وأولياء الأمور. | سبتمبر– يونيه |
| 2 | فريق تحسين المعلمين والدروس | - نائب المدير ( رئيس)<br>- ممثلون عن المعلمين بكل صف دراسي<br>- ممثلون عن معلمي كل مادة | 1-شرح معايير التعليم المتمحور حول التلميذ ، ومعايير معلمي المدارس المصرية اليابانية في إدارة الفصل لجميع المعلمين. | سبتمبر |
| | | | 2-تقييم الوضع الحالي للدروس وقدرات المعلمين بناء على المعايير، وتحديد الاحتياجات التدريبية. | سبتمبر – أكتوبر |
| | | | 3-وضع خطة لتحسين الدروس، وقدرات المعلمين. | أكتوبر– يونيو |
| | | | 4-تنفيذ ومتابعة خطة تحسين الدروس، وقدرات المعلمين. | أكتوبر– يونيو |
| | | | 5-توجيه المعلمين بشأن كيفية تطوير هدف التعليم في الصف ، وخطة الفصل، وخطة الدرس. | أكتوبر – إبريل |
| | | | 6-توجيه المعلمين بشأن كيفية إدارة الفصل، ومتابعتهم. | أكتوبر – مايو |
| | | | 7-توجيه المعلمين بشأن كيفية نقل أخبار الفصل للتلاميذ وأولياء الأمور ، ومتابعتهم . | أكتوبر – مايو |
| | | | 8-تقييم إنجازات خطة تحسين الدروس ، وقدرات المعلمين ، وتجميع الدروس المستفادة للسنة التالية. | يونيو– يوليو |
| 3 | فريق التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي | - ممثلون عن أولياء الأمور والمجتمع، يكون منهم (رئيس)<br>- المدير<br>- ممثلون عن المعلمين، و باقي العاملين بالمدرسة | 1- عقد اجتماعات مع أولياء الأمور والمجتمع ؛ لشرح مفهوم المدرسة، وأنشطتها لجذب الدعم اللازم. | أغسطس– سبتمبر |
| | | | 2-تقييم وفهم أسر التلاميذ والبيئة المجتمعية وتحديد الاحتياجات التعليمية في هذا المجتمع. | أغسطس– سبتمبر |
| | | | 3-وضع خطة للتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع . | سبتمبر– أكتوبر |
| | | | 4- تنفيذ خطة التعاون مع الآباء والمجتمع، ومتابعتها. | أكتوبر– يونيو |
| | | | 5-تقييم إنجازات خطة التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع ، وتجميع الدروس المستفادة ، للإفادة منها في العام التالي. | يونيو– يوليو. |

ه- تشكيل لجنة الإدارة المدرسية : وتتكون من ( المدير – نائب المدير – قادة الفرق الثلاثة– مسؤول أو مشرف الصف الدراسي) تجتمع (لمدة ٣٠ دقيقة ) في بداية العام الدراسي، ونهايته (عند إعداد خطط المدرسة، وعند تقييمها) وعند الضرورة؛ وذلك من أجل: مناقشة الأهداف التعليمية للمدرسة، والخطط التي اقترحها فريق تحسين المدرسة ووافق عليها، ومشاركة المعلومات بشأن التطوير في التعليم الشامل للطفل، ومناقشة جدول الأعمال قبل اجتماع المعلمين.( وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا)،٢٠٢٠: ١٢).

و- تقييم المعلمين، ومتابعتهم: تتابع قيادة المدرسة - ممثلة في مدير المدرسة، ووكيلها- بمتابعة المعلمين، وتُقيِّم أداءاتهم؛ وفق خمسة معايير (أدوات تقييم أنشطة التوكاتسو ذات المستويات الخمس) تُعد -في مجملها- مهامًا للمعلمين في المدارس المصرية اليابانية، يندرج تحت كل منها أداءات وممارسات تمكن المدير من المتابعة والتقييم بشكل جيد، وإعداد تقارير كاملة ووافية عن أداء المعلم ، وهي: فهم الطفل، التعلم في مجموعات، تنفيذ دروس جيدة ، توفير بيئة تعليمية جيدة، التعاون مع الآخرين.(السرجاني، ٢٠٢٠: ١١٩)

ز- تنظيم ورش عمل؛ من أجل تطوير أداء المعلمين: حيث تنظم قيادة المدرسة المصرية اليابانية ورش عمل للمعلمين، يُدَّعى إليها الموجهون، والمختصون، والمشرفون، من وحدة المدارس المصرية اليابانية بوزارة التربية والتعليم، والوفد الياباني، وتتضمن هذه الورش ممارسة عملية لتحليل قطاعات محددة من العملية التربوية، ودراستها، ومناقشتها. ( دهشان ،٢٠١٩: ٣٤-٣٥ )

ح- بناء علاقات شراكة فاعلة مع أسر التلاميذ: وذلك من خلال دعوة قيادة المدرسة أولياء الأمور إلى اجتماعات مدرسية مختلفة؛ حتي يتمكنوا من المشاركة في التخطيط المدرسي، وعملية صنع القرار، ومراقبة الدروس والمشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية؛ من خلال ما يعرف بـ "ساعات العمل التطوعي" والتي تبلغ ٢٠ ساعةً سنويًا، يتفق عليها مسبقًا في أثناء التقديم للطفل في المدرسة، بحيث يشعر الآباء أنهم

جزء من مجتمع المدرسة. كما تتخذ عديد من الوسائل لبناء جسور التواصل بن البيت والمدرسة؛ من أهمها: كشكول التواصل الذي يُعد قناة تواصل بين المعلم وولي الأمر، والمقابلات الشخصية بين المعلمين وأولياء الأمور، والزيارات المنزلية حيث يقوم معلم الفصل بزيارة منازل التلاميذ. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ٢٤- ٢٥).

**٣-**التعلم الجماعي، وتبادل الخبرات والممارسات الشخصية:

توفر المدارس المصرية اليابانية – كما جاء في الوثائق الرسمية والدراسات السابقة – عديدًا من الأنشطة لتحقيق التنمية المستدامة للمعلمين داخل المدرسة، كما تتيح لهم عديدًا من الممارسات للتعلم الجماعي وتبادل الخبرات مع الزملاء داخل المدرسة، وخارجها؛ من أجل تطوير أدائهم المهني، منها:

أ- المشاركة بفاعلية في الفرق المدرسية؛ مثل: فريق تحسين المدرسة، وفريق تدريب المعلمين، وفريق التعاون مع أولياء الأمور.

ب- اجتماعات معلمي الصف الواحد: يجتمع جميع معلمي الصف الواحد مرة أسبوعيا لمدة ٣٠ دقيقة، بهدف:

- مناقشة وتحديد الأهداف الأساسية لكل صف؛ في ضوء مستويات تطُّور التلاميذ.
- صوغ خطة إدارة الصف الدراسي، وتنفيذها، ومراقبتها، وتقييمها.
- مشاركة المعلومات بشأن التلاميذ الذين لديهم مشكلات في كل صف ( على سبيل المثال: التلاميذ الذين لا يذهبون إلى المدرسة، والمشاغبون.... وما إلى ذلك ).
- مشاركة الأدوار والمهام الإدارية في كل صف؛ منها -على سبيل المثال- إعداد نشرة إخبارية لكل صف، شراء المواد التعليمية لكل صف، تخطيط الأحداث المدرسية المختلفة، وتنفيذها. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ١٣)

ج- الحصص البحثية : وهي إحدى أهم آليات تبادل الخبرات والمعارف بين معلمي التخصص الواحد في المدارس المصرية اليابانية، فهي نظام عملى يقوم على ملاحظة

درس فعلى من قِبَلِ المعلمين لأحد الزملاء؛ بغية تحسين جودة التدريس بأنفسهم؛ فالحصص البحثية-هنا- ليست أداة لتقييم المعلمين، ولكنها أداة يتعلم المعلمون من خلالها معا، تُجَّرى بشكل منتظم؛ سواء مرة واحدة في الأسبوع أو مرتين في الشهر، وتُدرج في الجدول الدراسي، وتتم الحصة البحثية على أربع مراحل؛ هي:

- المرحلة الأولى: التخطيط: وفيها يجتمع معلمو التخصص الواحد مع المعلم الذي سيقوم بتنفيذ الدرس - قبل أسبوع عادة من موعد الحصة - لإعداد خطة الدرس، وتجهيز المواد التعليمية إذا لزم الأمر.
- المرحلة الثانية: التنفيذ: وتتم في الموعد المحدد للحصة وفقا للخطة، وفيها ينفذ المعلم الدرس، بينما يلاحظه المعلمون الآخرون بهدوء، ومن دون أي مقاطعة، ويقفون عادةً في الجزء الخلفي من الفصل الدراسى، ويجوز التصوير فيديو، وغالبًا ما تسمى هذه الجلسة بـ "الدرس المفتوح".
- المرحلة الثالثة: المتابعة: وتتم بعد انتهاء الحصة مباشرة، وفيها يشارك جميع المعلمين ملاحظاتهم، وإبداء التعليقات على الدرس، ومناقشة ما إذا كان الهدف من الدرس تحقق أم لا، وتحديد العناصر التي تحتاج إلى تحسين، وكيفية تحقيق ذلك التحسين، وغالبًا تسمى هذه الجلسة بـــ " اجتماع التأمُّل".
- المرحلة الرابعة: التقويم: أي: تحسين طريقة التدريس؛ حيث يمارس كل معلم شارك في الحصة البحثية - بشكل فردي- تطبيق ما تعلمه في هذه الحصة من معارف ومهارات جديدة في فصله، بهدف تحسين طريقته في التدريس. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ٣٠)

د- اجتماع المساء للمعلمين: يندرج ذلك الاجتماع ضمن الخطة الزمنية لليوم الدراسي في المدارس المصرية اليابانية، ويعقد بعد انتهاء اليوم الدراسي، وفيه تجتمع إدارة المدرسة- ممثلة في مدير المدرسة، ووكيلها- مع المعلمين لعقد نقاش موسع، وعمل تغذية راجعة عما أُنجِزَ خلال اليوم الدراسي من مهام وتكليفات، بالإضافة إلى إعداد ورش عمل مصغرة لتبادل الخبرات بين المعلمين؛ لتحديد ما يتم إنجازه في اليوم التالي

من مهام وتكليفات، كما يقوم مدير المدرسة بتوضيح ما لاحظه في أثناء متابعة اليوم الدراسي، وتحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين؛ لتعزيز كفاءة الأداء. (الفقي، ٢٠٢٢: ٤١)

ه- التعاون مع الآخرين: يُعد التعاون مع الآخرين مَهَمَّة من مهام المعلمين بالمدارس المصرية اليابانية، ويشمل مجموعة من الممارسات؛ منها:

- يقدم المعلم تقارير منتظمة، ويتواصل، ويناقشها مع معلمين آخرين ومدير المدرسة، حتي يتمكن المعلمون الآخرون، ومدير المدرسة من فهم مشكلات المعلم، وتقديم المشورة اللازمة إياه.
- يشارك المعلم مشكلاته وتجاربه الخاصة مع معلمين آخرين، بحيث يمكن لجميع المعلمين تجميع الخبرات والتعلم معًا.
- يتعلم المعلم من المعلمين الآخرين ذوى الخبرة؛ من خلال التدريب أو الاجتماعات في المدرسة. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ٤١)
- معاونة المعلمين الجدد، من خلال تعريفهم -في البداية- بالعمل المدرسي، ثم الاجتماع مع المعلمين القدامى؛ للإفادة من خبراتهم. (حسنين ، ٢٠٢٢: ٢٥٠)

و- التدريب داخل المدرسة: حيث يقدم فريق البحث والتطوير بوحدة المدارس المصرية اليابانية تدريبات مستمرة للمعلمين داخل المدارس؛ بهدف مساعدتهم في تحسين الأداء، وتقديم الدعم؛ وفقًا للاحتياجات التدريبية، حيث يقوم مدربو التوكاتسو بزيارة المدرسة بصفة دورية وفقا لجدول زمني، وتقديم التغذية الراجعة لإدارة المدرسة والمعلمين؛ للتأكيد على الإيجابيات، ومعالجة الجوانب التي تحتاج لتحسين أولًا بأول. (علي،٢٠٢٣: ١٥٦)

ز- تبادل الخبرات مع المعلمين في المدارس الآخرى: وذلك بدعوة معلمي المدارس المجاورة للمشاركة في إجراء الحصص البحثية؛ بغية خلق فرص للتعلم المتبادل بين المدارس في المنطقة نفسها، ونشر التعليم على الطريقة اليابانية في المدارس المصرية

اليابانية إلى مدارس أخرى. كما ينظِّم الخبراء اليابانيون المشرفون بالمدارس المصرية اليابانية ورش عمل بشأن أنشطة التوكاتسو للمعلمين بالمدارس الحكومية المجاورة للمدارس المصرية اليابانية.(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني& وكالة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) ،٢٠٢٠: ٣١؛علي،٢٠٢٣: ١٥٦)

مما سبق يمكن القول إن تغير ثقافة المدرسة في المدارس المصرية اليابانية من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني؛ يسهم -بشكل كبير- في تكوين مجتمع التعلم المهني؛ حيث تؤدي الثقافة الجديدة إلى قيادة داعمة مُيَسِّرة عمل المعلمين، ومشاركتهم من دون سيطرة أو تحكم، وتحويل النظام التعليمي إلى بيئة يتم فيها تشجيع الجميع على المشاركة الفعالة في عملية التعلم، واتخاذ القرارات المشتركة، والتعاون معًا لتحقيق أهداف التعليم، وتوفير فرص للتدريب المهني، وورش العمل، والمناقشات، والتعاون الفريقي؛ لتعزيز انخراط المعلمين في عملية تفكر وتعلم مستمرين، وتنمية مهاراتهم ومعارفهم، وتحوُّل المدرسة إلى منظمة تعليمية منفتحة على المجتمع.

وقد اتخذت المدارس المصرية اليابانية - كما جاء في الوثائق الرسمية - عديدًا من الإجراءات للتحول إلى مجتمعات للتعلم المهنية؛ ولكي نصل إلى الواقع الفعلي ينبغي إجراء دراسة ميدانية؛ لتعرف مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية على أرض الواقع؛ من وجهة نظر معلمي بعض هذه المدارس، ومديريها.

**ثانيًا: الدراسة الميدانية:**

**أهداف الدراسة الميدانية:**

استهدفت الدراسة الميدانية:

- تعرُّف واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية؛ من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها.
- تعرُّف المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في كافة المدارس المصرية؛ وذلك من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها.

**إجراءات الدراسة الميدانية:**

لجأت الباحثة إلى إعداد استبانة مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية؛ وذلك لإعطاء صورة تقريبية للواقع، وكمؤشر لتعرُّف أهم المعوقات التي تحول دون تفعيلها في كافة المدارس المصرية، وتضمنت الاستبانة محورين رئيسين:

**أ- المحور الأول:** ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ويتضمن خمسة أبعاد ؛ هي:

- **البعد الأول:** الرؤية والقيم المشتركة.
- **البعد الثاني :** القيادة الداعمة والتشاركية.
- **البعد الثالث :** التعلم الجماعي، وتطبيقاته.
- **البعد الرابع:** الممارسات الشخصية المشتركة.
- **البعد الخامس:** الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة).

**ب- المحور الثاني :** معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية.

ويضم كل محور مجموعة من العبارات التي روعي في تصميمها الوضوح وبساطة الألفاظ، وقد صممت الاستبانة بطريقة الاستجابة وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي؛ استجابة (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) للمحور الأول، واستجابة ( موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة ) بالنسبة للمحور الثاني. ويوضح الجدول رقم (٢) الآتى عدد مفردات الاستبانة فى صورتها الأولية.

جدول رقم (٢): عدد مفردات الاستبانة فى صورتها الأولية

| المحاور | عدد المفردات |
|---|---|
| **ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية.** | ٥٣ |
| **معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية.** | ١٦ |
| **المجموع الكلى لعدد المفردات** | ٦٩ |

## عينة الدراسة:

### ١) عينة التحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة:

طُبِّقتْ الاستبانة - في صورتها الأولية- على عينة استطلاعية قوامها (٧٠) معلِّما ومديرًا بالمدارس المصرية اليابانية بمحافظات ( الإسكندرية- مطروح- سوهاج- أسيوط- دمياط- الفيوم)، وذلك بهدف التأكد من الشروط السيكومترية للاستبانة؛ من خلال حساب معاملات الصدق، والثبات.

### ٢) عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة الاساسية للدراسة من (٢٤٣) معلِّما ومديرًا بالمدارس المصرية اليابانية بمحافظات ( الإسكندرية- مطروح- سوهاج- أسيوط- دمياط- الفيوم)، وقد اخْتِيرَ أفراد العينة بأسلوب العينة العشوائية، وذلك حتى توصف العينة بأنها غير متحيزة. ويوضح الجدول رقم (٣ ) الآتي التكرار والنسبة المئوية لعينة الدراسة الأساسية؛ طبقا للمحافظة، والمدرسة على التوالي.

**جدول رقم (٣): التكرار، والنسبة المئوية لعينة الدراسة الأساسية؛ طبقا للمحافظة، والمدرسة: (ن=٢٤٣)**

| المحافظة | المدرسة | معلم | | مدير | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية |
| الإسكندرية | المدرسة المصرية اليابانية برج العرب١ | ١٧ | ٧,٢٦٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| | المدرسة المصرية اليابانية برج العرب٢ | ١٧ | ٧,٢٦٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| | المدرسة المصرية اليابانية بالمنتزة | ٤٠ | ١٧,٠٩٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| المجموع | | ٧٤ | ٣١,٦٪ | ٣ | ٣٣,٣٣٪ |
| دمياط | المدرسة المصرية اليابانية بكفر البطيخ | ٣٢ | ١٣,٦٨٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| | المدرسة المصرية اليابانية بدمياط الجديدة | ٣٠ | ١٢,٨٢٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| المجموع | | ٦٢ | ٢٦,٥٠٪ | ٢ | ٢٢,٢٢٪ |
| أسيوط | المدرسة المصرية اليابانية بأسيوط الجديدة | ٣٣ | ١٤,١٠٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| سوهاج | المدرسة المصرية اليابانية بطهطا | ٤٢ | ١٧,٩٥٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| مرسى مطروح | المدرسة المصرية اليابانية بمرسى مطروح | ١٢ | ٥,١٣٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| الفيوم | المدرسة المصرية اليابانية بالفيوم الجديدة | ١١ | ٤,٧٠٪ | ١ | ١١,١١٪ |
| المجموع | | ٢٣٤ | ١٠٠٪ | ٩ | ١٠٠٪ |
| | | ٢٤٣ | | | |

- **إجراءات التحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة:**

**١) <u>صدق الاستبانة:</u>**

استخدمت – في حساب صدق الاستبانة- الطريقتان الآتيتان:

**أ- صدق المُحَكَّمِين.**

**ب-الاتساق الداخلي.**

**أ- <u>صدق المُحَكَّمِين:</u>**

عُرِضَتْ الاستبانة - في صورتها الأولية- متضّمِنة (٦٩) مفردَة- على عدد (١٠) مُحكَّمِين من السادة أساتذة التربية بالجامعات المصرية، مصحوبة بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال الدراسة وهدفها، والتعريف الإجرائي لمصطلحها؛ بهدف التأكد من صلاحيتها، وصدقها في تعرُّف ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى الاتساق بين مفردات كل محور من محاور الاستبانة مع ما يقيسه كل محور، ووضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح ومناسبة خيارات الإجابة، وقد أفادت الباحثة من آراءالسادة المُحَكَّمِين و توجيهاتهم التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- تعديل صوغ بعض مفردات الاستبانة لتصبح أكثر وضوحًا.
- إعادة ترتيب بعض مفردات الاستبانة بتقديم بعضها على البعض الآخر، والعكس صحيح.
- حذف عدد (٩) مفردات، وعليه أصبح العدد النهائى لمفردات الاستبانة (٦٠) مفردة.

ويوضح الجدول رقم (٤) الآتى توزيع تلك المفردات على محوري الاستبانة فى صورتها النهائية:

جدول رقم (٤):عدد مفردات الاستبانة فى صورتها النهائية

| المحاور | عددالمفردات |
|---|---|
| **ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية.** | ٤٦ |
| **معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية.** | ١٤ |
| **المجموع الكلى لعدد المفردات** | ٦٠ |

**ب- الاتساق الداخلى:**

- **المحور الأول : ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية:**

يوضح الجدول رقم (٥) الآتي معامل الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات كل بعد من أبعاد هذا المحور مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع المحور ككل.

جدول رقم ( ٥): معامل الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات كل بعد من أبعاد المحور الأول مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع المحور ككل ( ن=٧٠)

| المحور الأول : ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الاول : الرؤية والقيم المشتركة | | البعد الثاني: القيادة الداعمة والتشاركية | | | البعد الثالث التعلم الجماعي وتطبيقاته | | |
| م | معامل الاتساق الداخلى مع البعد | معامل الاتساق الداخلى مع المحور | م | معامل الاتساق الداخلى مع البعد | معامل الاتساق الداخلى مع المحور | م | معامل الاتساق الداخلى مع البعد | معامل الاتساق الداخلى مع المحور |
| ١ | *0.581 | *0.318 | ١ | *0.762 | *0.658 | ١ | *0.800 | *0.765 |
| ٢ | *0.683 | *0.635 | ٢ | *0.611 | *0.500 | ٢ | *0.533 | *0.522 |
| ٣ | *0.534 | *0.538 | ٣ | *0.868 | *0.814 | ٣ | *0.698 | *0.708 |
| ٤ | *0.634 | *0.367 | ٤ | *0.829 | *0.798 | ٤ | *0.730 | *0.719 |
| ٥ | *0.595 | *0.433 | ٥ | *0.515 | *0.366 | ٥ | *0.838 | *0.805 |
| ٦ | *0.629 | *0.311 | ٦ | *0.832 | *0.743 | ٦ | *0.764 | *0.616 |
| ٧ | *0.749 | *0.498 | ٧ | *0.845 | *0.760 | ٧ | *0.810 | *0.695 |
| ٨ | *0.778 | *0.538 | ٨ | *0.794 | *0.729 | ٨ | *0.661 | *0.703 |
| البعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة | | | ٩ | *0.809 | *0.754 | ٩ | *0.725 | *0.544 |
| ١ | *0.872 | *0.811 | ١٠ | *0.490 | *0.631 | ١٠ | *0.752 | *0.752 |
| ٢ | *0.831 | *0.718 | البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات - الهيكلة) | | | ٦ | *0.761 | *0.739 |
| ٣ | *0.837 | *0.667 | ١ | *0.762 | *0.776 | ٧ | *0.842 | *0.745 |
| ٤ | *0.797 | *0.617 | ٢ | *0.664 | *0.740 | ٨ | *0.839 | *0.753 |
| ٥ | *0.824 | *0.765 | ٣ | *0.539 | *0.537 | ٩ | *0.828 | *0.742 |
| ٦ | *0.685 | *0.664 | ٤ | *0.602 | *0.438 | ١٠ | *0.732 | *0.604 |
| ٧ | *0.800 | *0.826 | ٥ | *0.603 | *0.561 | ١١ | *0.759 | *0.726 |

*** قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوي دلالة (٠,٠٥)= ٠,٢٣٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الإتساق الداخلى تراوحت ما بين: (0.311 – 0.872)، وهي أكبر من قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (٠,٢٣٥)؛ مما يشير إلى أن جميع مفردات المحور الأول تتمتع بدرجة صدق مقبولة.

ويوضح الجدول رقم (٦) الآتي معامل الاتساق الداخلى الكلى لمحور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية

جدول رقم (٦) : معامل الاتساق الداخلى الكلى لمحور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية: (ن = ٧٠)

| المحور | معامل الاتساق الداخلى مع المحور |
|---|---|
| البعد الأول: الرؤية والقيم المشتركة. | *٠,٧١٥ |
| البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية. | *٠,٩١٥ |
| البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته. | *٠,٩١٩ |
| البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة. | *٠,٨٩٧ |
| البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة). | *٠,٩٢١ |

*** قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= ٠,٢٣٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الاتساق الداخلي تراوحت ما بين: (٠,٧١٥ - ٠,٩٢١) وهي أكبر من قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)البالغة (٠,٢٣٥)، مما يشير إلى تمتع المحور بدرجة صدق مقبولة.

- **المحور الثاني: معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية:**

يوضح الجدول رقم (٧) الآتي معامل الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات المحور الثاني مع معامل الاتساق الداخلي للمحور ككل.

جدول رقم (٧): معامل الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات المحور الثاني مع المحور ككل: (ن=٧٠)

| م | العبارات | معامل الاتساق الداخلي مع المحور |
|---|---|---|
| ١ | ندرة التشريعات و القرارات الرسمية لتحويل المدارس الي مجتمعات تعلم مهنية. | *0.578 |
| ٢ | قلة اهتمام رؤى المدارس بالتحول إلى مجتمعات للتعلم المهنية. | *0.740 |
| ٣ | ضعف وعي مجتمع المدرسة بماهية مجتمع التعلم المهني، وأهميته. | *0.880 |
| ٤ | قلة منح المدارس صلاحيات وسلطات تنفيذ أنشطة مجتمعات التعلم المهنية | *0.833 |
| ٥ | ضعف تأهيل المعلمين للقيام بالأدوار المطلوبة منهم؛ في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. | *0.857 |
| ٦ | قلة تبني فلسفة التمكين المهني للمعلمين بالمدارس. | *0.903 |
| ٧ | ضعف ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدارس. | *0.917 |
| ٨ | كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلمين. | *0.560 |
| ٩ | ضعف تركيز برامج التنمية المهنية على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وتوضيح أهدافها، وأهميتها. | *0.820 |
| ١٠ | ضعف ثقافة التعلم الجماعي والعمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي. | *0.789 |
| ١١ | قلة ثقافة التفكر والتأمل في الممارسات المهنية للمعلمين داخل المدارس | *0.822 |
| ١٢ | ضعف الموارد المادية اللازمة لإقامة مجتمعات تعلم مهنية | *0.854 |
| ١٣ | قلة توفير البنية التحتية اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية | *0.813 |
| ١٤ | ضعف توفير التقنيات اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية | *0.800 |

*** قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥) = ٠,٢٣٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الاتساق الداخلى تراوحت ما بين: (0.560 - 0.917)، وهي أكبر من قيمة ( ر ) المعنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)البالغة (٠,٢٣٥)، مما يشير إلى تمتع جميع مفردات المحور الثاني بدرجة صدق مقبولة.

**٢) ثبات الاستبانة:**

حُسِبَ ثبات الاستبانة بطريقتين:

**أ- طريقة ألفا كرونباخ "Croonpach Alpha".**

**ب- طريقة التجزئية النصفية:**

**أ- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ "Croonpach Alpha":**

يوضح الجدول رقم (٨) الآتي معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل عبارة، ومعامل الثبات الكلي لاستبانة واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية.

جدول رقم (٨) : معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل عبارة، ومعامل الثبات الكلي لاستبانة واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية: (ن= ٧٠)

| المحورالاول : ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية | | | | | | | | | | المحور الثاني | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الاول : الرؤية والقيم المشتركة | | البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية | | البعد الثالث: التعلم الجماعي؛ وتطبيقاته | | البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة | | البعد الخامس: الظروف الداعمة (العلاقات- الهيكلة) | | معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية | |
| م | معامل الثبات | م | معامل الثبات | م | معامل الثبات | م | معامل الثبات | م | معامل الثبات | م | معامل الثبات |
| ١ | 0.777 | ١ | 0.890 | ١ | 0.885 | ١ | 0.884 | ١ | 0.891 | ١ | 0.958 |
| ٢ | 0.758 | ٢ | 0.905 | ٢ | 0.902 | ٢ | 0.890 | ٢ | 0.897 | ٢ | 0.954 |
| ٣ | 0.809 | ٣ | 0.879 | ٣ | 0.893 | ٣ | 0.891 | ٣ | 0.904 | ٣ | 0.951 |
| ٤ | 0.767 | ٤ | 0.883 | ٤ | 0.891 | ٤ | 0.900 | ٤ | 0.901 | ٤ | 0.952 |
| ٥ | 0.774 | ٥ | 0.906 | ٥ | 0.883 | ٥ | 0.891 | ٥ | 0.900 | ٥ | 0.951 |
| ٦ | 0.768 | ٦ | 0.883 | ٦ | 0.890 | ٦ | 0.907 | ٦ | 0.891 | ٦ | 0.950 |
| ٧ | 0.745 | ٧ | 0.884 | ٧ | 0.885 | ٧ | 0.894 | ٧ | 0.886 | ٧ | 0.950 |
| ٨ | 0.741 | ٨ | 0.887 | ٨ | 0.895 | | | ٨ | 0.887 | ٨ | 0.959 |
| | | ٩ | 0.886 | ٩ | 0.896 | | | ٩ | 0.886 | ٩ | 0.952 |
| | | ١٠ | 0.907 | ١٠ | 0.889 | | | ١٠ | 0.899 | ١٠ | 0.953 |
| | | | | | | | | ١١ | 0.893 | ١١ | 0.952 |
| | | | | | | | | | | ١٢ | 0.951 |
| | | | | | | | | | | ١٣ | 0.952 |
| | | | | | | | | | | ١٤ | 0.953 |
| | ٠,٧٩١ | | ٠,٩٠١ | | ٠,٩٠١ | | ٠,٩٠٨ | | ٠,٩٠٣ | | ٠,٩٥٦ |
| معامل الثبات للاستبانة ككل | | | | | | | | | | | ٠,٩١٨ |

من الجدول السابق يتضح أن مفردات استبانة واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية معامل ثباتها أكبر من ٧٠٪ ، وكذلك قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل والذي بلغ (٠,٩١٨)، مما يدلل على ثبات الاستبانة والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيق الاستبانة.

**ب- طريقة التجزئة النصفية:**

يوضح الجدول رقم (٩) الآتي حساب ثبات استبانة واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية ، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (٩) : معامل ثبات استبانة واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية باستخدام طريقة التجزئة النصفية: (ن = ٧٠)

| المحور | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية |
|---|---|
| البعد الأول: الرؤية، والقيم المشتركة. | ٠,٧٥٤ |
| البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية. | ٠,٩٠٧ |
| البعد الثالث : التعلم الجماعي؛ وتطبيقاته. | ٠,٨٨١ |
| البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة. | ٠,٨٨٢ |
| البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة). | ٠,٨٨٨ |
| المحور الأول : ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية. | ٠,٩١٠ |
| المحور الثاني: معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية. | ٠,٩٢٤ |
| الاستبانة ككل | ٠,٦٨٨ |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات تراوحت ما بين: (٠,٦٨٨ - ٠,٩٢٤)، وهذه القيمة أكبر من (٠,٦٠ )؛ مما يشير إلى ثبات المحورين، والاستبانة ككل.

**التحليل الإحصائي للبيانات:**

استُخِدمَتْ - في التحليل الإحصائي للبيانات- حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، الإصدار الخامس والعشرون (SPSS, V-25)، تمهيدًا لمناقشتها وتفسيرها، كما استُخِدمَتْ أساليب التحليل الإحصائي الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونسبة الاتفاق، وقد استعانت الدراسة بدليل البرنامج الذي أعدته (أبوعلام، ٢٠٠٣)، وقد حددت الباحثة مستوى استجابات عينة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسى.

**نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:**

**١- الإجابة عن السؤال الأول، ونَصُّه: "ما واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية؛ من وجهة نظر معلمي هذه المدارس، ومديريها ؟**

جاءت النتائج المتعلقة بواقع هذا الدور لكل بعد من أبعاد هذا المحور كما يلي:

- **البعد الأول: الرؤية والقيم المشتركة:**

يوضح الجدول ( ١٠): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الأول : الرؤية والقيم المشتركة (ن = ٢٤٣):

| م | الدلالات الإحصائية / العبارات | دائمًا | | غالبًا | | أحيانًا | | نادرًا | | أبدًا | | مربع كاي | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | | | | | |
| ١ | للمدرسة رؤية واضحة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي . | ١٩٥ | ٨٠,٢٥٪ | ٤٥ | ١٨,٥٢٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٥١,٥٦* | ٤,٧٩ | ٠,٤٤ | ٩٥,٨٠٪ | ١ |
| ٢ | تتمثل المدرسة قيما مشتركة توجه عمل جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مثل: الالتزام، والتعاون، والمشاركة، والشفافية، والنزاهة ، والأمانة، والمصداقية. | ١٨٨ | ٧٧,٣٧٪ | ٥٠ | ٢٠,٥٨٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٢٤,٥٢* | ٤,٧٥ | ٠,٤٨ | ٩٥,٠٦٪ | ٤ |
| ٣ | صيغت رؤية المدرسة بالتشارك بين إدارة المدرسة وأعضاء المجتمع المدرسي ( المعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور). | ١٩٢ | ٧٩,٠١٪ | ٤٥ | ١٨,٥٢٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٣٧,٥٦* | ٤,٧٧ | ٠,٤٨ | ٩٥,٣١٪ | ٣ |
| ٤ | تركز الرؤية على توطين التدريب المهني للعاملين في المدرسة . | ١٥٦ | ٦٤,٢٠٪ | ٨٢ | ٣٣,٧٤٪ | ٤ | ١,٦٥٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٢٦٣,٨٢* | ٤,٦١ | ٠,٥٧ | ٩٢,٢٦٪ | ٧ |
| ٥ | تستهدف رؤية المدرسة جودة المخرجات التعليمية. | ١٩٤ | ٧٩,٨٤٪ | ٤٤ | ١٨,١١٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٤٥,٨٥* | ٤,٧٨ | ٠,٤٦ | ٩٥,٥٦٪ | ٢ |
| ٦ | تتضمن الرؤية قيمًا داعمة للتعلم المستمر داخل المدرسة. | ١٦٠ | ٦٥,٨٤٪ | ٧٨ | ٣٢,١٠٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١٤٨,٤٧* | ٤,٦٤ | ٠,٥٢ | ٩٢,٧٦٪ | ٦ |
| ٧ | تدعم القيم المشتركة معايير السلوك التي توجه القرارات المتعلقة بعمليتي: التعليم، والتعلم. | ١٧٨ | ٧٣,٢٥٪ | ٥٧ | ٢٣,٤٦٪ | ٨ | ٣,٢٩٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١٨٩,٠٦* | ٤,٧٠ | ٠,٥٣ | ٩٣,٩٩٪ | ٥ |
| ٨ | تدعو القيادة المدرسية أعضاء المجتمع المدرسي لمراجعة الرؤية بشكل مستمر. | ١٤٨ | ٦٠,٩١٪ | ٨٥ | ٣٤,٩٨٪ | ٨ | ٣,٢٩٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٣٥٧,٧٢* | ٤,٥٦ | ٠,٦٢ | ٩١,١١٪ | ٨ |

*قيمة مربع كاى الجدولية معنوية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥) عند درجة حرية( ٤)=٩,٤٩ ، عند درجة حرية( ٣) =٧,٨٢ ، عند درجة حرية( ٢) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية( ١) =٣,٨٤

**يتضح من الجدول السابق:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي ) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ؛ الأمر الذي يدل على أن ثمة اتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على أن ممارسات بعد الرؤية، والقيم المشتركة تتحقق بدرجة كبيرة جدا، حيث تراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين: (٩١,١١٪ - ٩٥,٨٠٪ ) .

- أكثر العبارات تحققًا: العبارات أرقام (١،٥، ٣ ) على التوالي حيث:

نصت العبارة رقم ( ١) على أن " للمدرسة رؤية واضحة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي "، وقد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة اتفاق( ٩٥,٨٠٪ )، وهي نتيجة منطقية تتفق مع ما جاء في الوثائق الرسمية للمدارس المصرية اليابانية – السابق ذكرها في التأطير النظرى – الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، للتأكيد على أنه يجب على كل مدرسة إعداد رؤية لها في ضوء أهدافها التعليمية، تستهدف الصورة المستقبلية للمدرسة والمعلمين والتلاميذ، و نشرها في أماكن واضحة داخل المدرسة، وهو ما لاحظته الباحثة في أثناء فترة التطبيق الميداني.

ثم تلتها العبارة رقم ( ٥) التي نصت على أن : " تستهدف رؤية المدرسة جودة المخرجات التعليمية." بنسبة اتفاق ( ٩٥,٥٦٪) ، وهذا يؤكد أن صوغ الرؤية يتم بناء على الاهداف المنشودة من قِبَلِ المدرسة، وهي: تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للطلاب، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شعار المدرسة المصرية اليابانية وهو "الطالب أولًا، ومِنْ ثَمَّ تحرص المدرسة على السعي نحو تمكينهم من النجاح والتفوق في حياتِهم الأكاديمية، والمهنية، وجعلهم مُستعدين لمواجهة تحديات المستقبل ومتطلباته المتغيرة، كما أن التركيز على جودة المخرجات؛ يسهم في تعزيز صورة المدرسة وسمعتها، وتحسين مستوى رضا أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام.

وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم ( ٣) التي نصت على " صيغت رؤية المدرسة بالتشارك بين إدارة المدرسة وأعضاء المجتمع المدرسي ( المعلمين،

والتلامبذ، وأولياء الأمور) " ، بنسبة اتفاق ( ٩٥,٣١٪)، وهي نتيجة منطقية حيث يتولى فريق التخطيط – المتضمن مدير المدرسة وممثلين من المعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ- بكل مدرسة صوغ الرؤية، وهذا يعزو إلى تأكيد ودعم النموذج الياباني -الذي تمثله المدارس المصرية اليابانية- لمشاركة المعنيين بالعملية التعليمية، وأصحاب المصلحة في صنع القرارات المدرسية، من منطلق أن التعاون والتشارك بين جميع الأطراف المعنية يعزز جودة التعليم، ويسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية. كما يمكن تفسير ذلك بأنه يتماشى مع فلسفة وأهداف المدارس المصرية اليابانية التي تنادي بتفعيل الشراكة الأسرية مع المدرسة، وتعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتدريبهم تحمل المسؤولية والمشاركة، وغرس فكر التعاون والعمل الجماعي لديهم، كذلك القناعة بأن المشاركة في صوغ الرؤية يجعل الالتزام بتنفيذ ما جاء بها طوعًا، وليس كرهًا.

- أقل العبارات تحققًا: العبارتان رقما( ٤،٨ ) على التوالي حيث:

جاءت العبارة رقم ( ٤) والتي تنص على أن " تركز الرؤية على توطين التدريب المهني للعاملين في المدرسة "؛ في المرتبة السابعة وقبل الأخيرة، بنسبة اتفاق بلغت (٩٢,٢٦٪)، ويمكن تفسير احتلال هذه العبارة مرتبة متأخرة - رغم نسبة الاتفاق المرتفعة- بتجاهل رؤى بعض المدارس – وليس الكل - التأكيد على أهمية التدريب المهني للعاملين بها، حيث تختلف رؤية كل مدرسة عن الأخرى، وقد يُعزى ذلك التجاهل إلى أن الرؤية تمثل صورة مستقبلية يستهدف تحقيقها لاحقًا، بينما توطين التدريب المهني بالمدرسة المصرية اليابانية هو واقع فعلي يتم وفق خطة محددة من قِبَلِ فريق التحسين والتدريب في هذه المدارس.

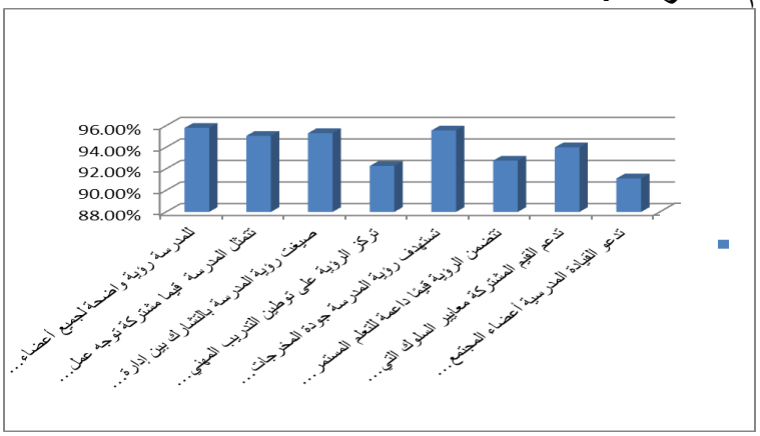
وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (٨)، والتي تنص على أن: " تدعو القيادة المدرسية أعضاء المجتمع المدرسي لمراجعة الرؤية بشكل مستمر"، بنسبة اتفاق بلغت ( 91.11%) وهي نسبة مرتفعة، إلا أن احتلالها المرتبة الأخيرة، يُعد نتيجة غير مقبولة؛ فمراجعة الرؤية بشكل منتظم ومستمر ضرورة؛ لضمان توافقها مع التطورات المستجدة

والتحديات الجديدة التي تواجهها المدرسة، كما أن هذه المراجعات الدورية تسمح بتقييم التقدم نحو تحقيق الرؤية. ومع ذلك يمكن القول إن هذه المرتبة المتأخرة قد تُعزى إلى قناعة بعض أفراد العينة بأن الرؤية تمثل نظرة مستقبلية يتطلب تحقيقها سنوات، ومِنْ ثَمَّ فإن مراجعتها بشكل مستمر قد لا يسفر عن شيئ، طالما لم يُنتظر الوقت الكافي للتحقق من إنجاز هذه التطلعات من عدمه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السرجاني (٢٠٢٠: ١٢٠) التي أكدت وجود رؤية للمدرسة المصرية اليابانية يتم تنفيذها من خلال خطة سنوية محددة المحاور. ودراسة ربيع ( ٢٠٢٠: ٢٩٣) التي أكدت أن للمدرسة المصرية اليابانية رؤية تُعني بالتعليم الشامل للمتعلم بجوانبه كافة؛ من أجل تحقيق جودة هذا المخرج.

ودراسة سليمان (٢٠٢٣: ٢٤١) التي أكدت اشتراك أعضاء المجتمع المدرسي (الإدارة، والمعلمين، وأولياء الأمور) في المدارس المصرية اليابانية في صوغ رؤية والأتفاق على تنفيذها، بتحويلها إلى إجراءات وممارسات واضحة ومعلنة قابلة للتنفيذ.

**ويوضح الشكل رقم (٢) الآتي الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد "الرؤية والقيم المشتركة" .**




**شكل رقم (٢): الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد "الرؤية، والقيم المشتركة"**

**- البعد الثانى : القيادة الداعمة والتشاركية:**

يوضح الجدول (١١): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية: (ن = ٢٤٣)

جدول ( ١١ ) التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الثانى : القيادة الداعمة والتشاركية: (ن=٢٤٣)

| م | الدلالات الإحصائية / العبارات | دائمًا | | غالبًا | | أحيانًا | | نادرًا | | أبدًا | | مربع كاي | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | | | | | |
| ١ | تشارك قيادة المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية. | ١٨٣ | ٧٥,٣١٪ | ٥٠ | ٢٠,٥٨٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٤٩٨,٤٢* | ٤,٦٩ | ٠,٦٤ | ٩٣,٧٤٪ | ١ |
| ٢ | تخول قيادة المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمين والإداريين من خلال التفويض. | ٨٥ | ٣٤,٩٨٪ | ١١١ | ٤٥,٦٨٪ | ٣٩ | ١٦,٠٥٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ١٩١,٣٠* | ٤,١٢ | ٠,٨٢ | ٨٢,٣٠٪ | ١٠ |
| ٣ | توزع قيادة المدرسة المسؤوليات والمهام بعدالة ومساواة بين جميع العاملين بالمدرسة. | ١١٩ | ٤٨,٩٧٪ | ٩٥ | ٣٩,٠٩٪ | ٢٥ | ١٠,٢٩٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٢٤٧,١٠* | ٤,٣٥ | ٠,٧٦ | ٨٦,٩١٪ | ٩ |
| ٤ | تدعم قيادة المدرسة الإبداع والابتكار والأساليب الجديدة في عمل المعلمين. | ١٣٤ | ٥٥,١٤٪ | ٩١ | ٣٧,٤٥٪ | ١٤ | ٥,٧٦٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٣٠١,١٠* | ٤,٤٦ | ٠,٧٠ | ٨٩,١٤٪ | ٨ |
| ٥ | تحرص قيادة المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ أي برنامج تدريبي داخل المدرسة. | ١٦٣ | ٦٧,٠٨٪ | ٦٣ | ٢٥,٩٣٪ | ١٥ | ٦,١٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٦٣,٤٥* | ٤,٥٩ | ٠,٦٤ | ٩١,٨٥٪ | ٥ |
| ٦ | تشجع قيادة المدرسة مبادرات المعلمين التي تسهم في تحسين الأداء المدرسي. | ١٦٨ | ٦٩,١٤٪ | ٦٣ | ٢٥,٩٣٪ | ١٠ | ٤,١٢٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٤٢١,٥١* | ٤,٦٣ | ٠,٦٣ | ٩٢,٥٩٪ | ٤ |
| ٧ | تبادر قيادة المدرسة بتقديم كافة أوجه الدعم والمساعدة لأعضاء المجتمع المدرسي وقت الحاجة. | ١٥٨ | ٦٥,٠٢٪ | ٦٩ | ٢٨,٤٠٪ | ١٤ | ٥,٧٦٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٤٩,٥٩* | ٤,٥٨ | ٠,٦٤ | ٩١,٥٢٪ | ٦ |
| ٨ | تحفز قيادة المدرسة المعلمين على التعلم المستمر على جميع المستويات ( الفردي، الجماعي، المؤسسي). | ١٥٦ | ٦٤,٢٠٪ | ٧١ | ٢٩,٢٢٪ | ١٣ | ٥,٣٥٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٤٣,٥٠* | ٤,٥٦ | ٠,٦٥ | ٩١,٢٨٪ | ٧ |
| ٩ | تشجع قيادة المدرسة أولياء الأمور على المشاركة الفاعلة في أنشطة المدرسة. | ١٧٨ | ٧٣,٢٥٪ | ٥٦ | ٢٣,٠٥٪ | ٧ | ٢,٨٨٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٣٣١,٠٤* | ٤,٦٩ | ٠,٥٧ | ٩٣,٧٤٪ | ٢ |
| ١٠ | تطبق قيادة المدرسة برنامجًا واضحًا؛ لبناء علاقات شراكة فاعلة مع أسر التلاميذ. | ١٦٨ | ٦٩,١٤٪ | ٦٤ | ٢٦,٣٤٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٤٢٣,٧٣* | ٤,٦٣ | ٠,٦٢ | ٩٢,٦٧٪ | ٣ |

*قيمة مربع كاي الجدولية معنوية عند مستوي دلالة ( ٠,٠٥) عند درجة حرية ( ٤) =٩,٤٩ ، عند درجة حرية (٣) =٧,٨٢ ، عند درجة حرية (٢ ) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية ( ١) =٣,٨٤

**يتضح من الجدول السابق:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي ) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ )؛ الأمر الذي يدل على أن ثمةَ اتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على أن ممارسات بُعد " القيادة الداعمة والتشاركية " تتحقق بدرجة كبيرة، حيث تراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين: ( ٨٢,٣٠٪ - ٩٣,٧٤٪ ) .
- أكثر العبارات تحققًا،هي : العبارات أرقام (١، ٩، ١٠) على التوالي، حيث:

نصت العبارة رقم ( ١) على أن: " تشارك قيادة المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية." وقد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة اتفاق بلغت(٩٣,٧٤٪). وهي نتيجة تتوافق مع تبني المدارس المصرية اليابانية لفكر المشاركة والتعاون بين أعضاء الفريق المدرسي، فالجوهر الأساسي للهيكل المدرسي في هذه المدارس يكمن في تشكيل فرق عمل متنوعة من أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وذلك لمساعدة المدير في أداء مهامه والنهوض بالعملية التعليمية، بما في ذلك التخطيط، وصنع واتخاذ القرار. ويُعزى هذا إلى أن المدرسة في النظام الياباني تقوم على المشاركة الفاعلة للمعلمين في إدارة المدرسة، وتحسينها من أسفل إلى أعلى. وقد حصل مديرو المدارس المصرية اليابانية – على يد خبراء يابانيين- على تدريبات عديدة لكيفية إدارة المدارس على الطريقة اليابانية.

ثم تلتها العبارتان رقما (٩، ١٠) واللتان نصتا على أن " تشجع قيادة المدرسة أولياء الأمور على المشاركة الفعالة في أنشطة المدرسة" ، " تطبق قيادة المدرسة برنامجًا واضحًا لبناء علاقات شراكة فاعلة مع أسر التلاميذ" في المرتبتين: الثانية، والثالثة على التوالي، بنسبة اتفاق( ٩٣,٧٤٪)، (٩٢,٦٧٪) . وهي نتيجة مقبولة حيث إن أحد أدوار المدير في المدارس المصرية اليابانية توطيد العلاقات مع أولياء الأمور، وتنظيم الفعاليات التي يشاركون فيها، ودعوتهم للحضور إلي المدرسة ومراقبة الدروس؛ من خلال تشكيل فريق للتعاون مع أولياء الأمور، والمجتمع المحلي؛ منوط بوضع خطة للتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع، ومتابعة

تنفيذها، ويمكن تفسير ذلك بأنه من شروط قبول التلميذ في هذه المدارس توقيع ولي الأمر على إقرار مكتوب بقضاء (٢٠) ساعة تطوعية في المدرسة كل عام، والمشاركة في مختلف أنشطة المدرسة، وهذا يُعزى إلى أن المدارس المصرية اليابانية هي –في الأساس- مدارس مفتوحة لأولياء الأمور والمجتمع الخارجي، وأن أحد معايير تقييم المدرسة المصرية اليابانية القدرة على تطوير التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

- أقل العبارات تحققًا،هي: العبارات أرقام (٤،٣،٢)على التوالي، حيث:

نصت العبارة رقم (٤) على: " تدعم قيادة المدرسة الإبداع، والابتكار، والأساليب الجديدة في عمل المعلمين"، وقد جاءت في المرتبة الثامنة بنسبة اتفاق بلغت (٨٩,١٤٪). ويمكن تفسير حصول تلك العبارة علي مرتبة متأخرة نسبيا بأن هناك بعض قيادات المدارس المصرية لا يقدمون الدعم اللازم للمعلمين المبدعين والمبتكرين في عملهم، وربما يرجع ذلك إلى تخُّوف هؤلاء القيادات من المخاطرة من تبني الأفكار الجديدة والابتكارات في عمل المعلمين، بسبب ضعف التأكد من نجاح الأساليب الجديدة، أو القلق بشأن تأثيرها على نتائج التعلم، أو صعوبة تطبيقها في البيئة التعليمية المحددة.

ثم جاءت العبارتان رقما (٣، ٢) اللتان نصتا على: " توزع قيادة المدرسة المسؤوليات والمهام بعدالة ومساواة بين جميع العاملين بالمدرسة"، " تخوّلُ قيادة المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمين والإداريين من خلال التفويض" في المرتبتين قبل الأخيرة والأخيرة على التوالي بنسب اتفاق بلغت (٨٦,٩١٪)، (٨٢,٣٠٪)، ويمكن تفسير تذيل هاتين العبارتين هذا البعد بأن هناك بعض القيادات توزع المهام والمسؤوليات على العاملين بناء على الخبرة والكفاءة، ومِنْ ثَمَّ فمن الصعب -هنا- أن يتسم التوزيع بالمساواة والعدالة لتفاوت الخبرات والكفاءة بين العاملين؛ الأمر الذي يجعل البعض منهم مثقلًا بالأعباء عن البعض الآخر. أما فيما يتعلق بقلة منح بعص القيادات بالمدارس المصرية اليابانية بعض الصلاحيات للمعلمين والإداريين؛ فربما يُعزى إلى تخوُّف هذه القيادات من فقدان السيطرة على العملية التعليمية أو فقدان التوجيه والرقابة الكاملة على مختلف جوانب العمل المدرسي، أو التباين في الأساليب والممارسات بينهم وبين المعلمين والإداريين؛ مما يعطي فرصة

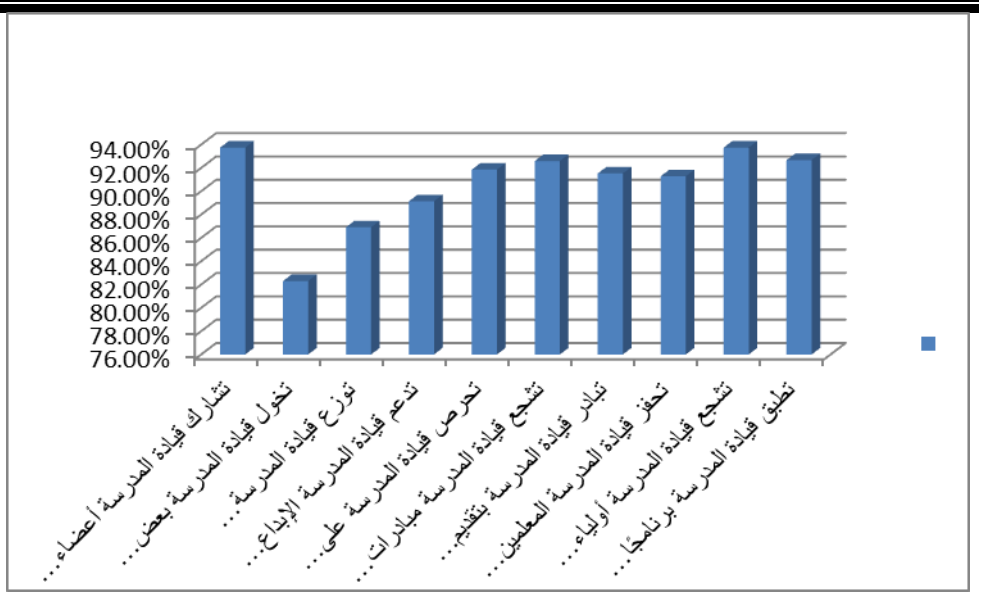
للاختلاف في وجهات النظر، ومِنْ ثَمَّ حدوث بعض المشكلات. وربما يُعزى ذلك إلى قناعة بعض القيادات بضعف قدرة بعض المعلمين والإداريين على الاضطلاع ببعض المهام الإدارية العليا، نتيجة ضعف توافر الخبرة لديهم، أو الافتقار إلى خصائص القائد، والعمل القيادي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي(٢٠٢٣ :٢٢١) التي أكدت اتساع مفهوم الإدارة المدرسية في المدارس المصرية اليابانية ليشمل جميع أعضاء الفريق المدرسي، ويتبلور ذلك قي قيام مدير المدرسة بإعداد ثلاثة فرق أساسية لها مهام إدارية وفنية تضم ممثلين من المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور. ودراسة الفقي (٢٠٢٢: ٤١) التي أكدت أن العمل بنظام الفرق المدرسية التي تضم أعضاء من المجتمع المدرسي تمثل ركنًا أساسيًا في منظومة المدارس المصرية لمشاركة المدير في أنشطة الإدارة، ومنها: صنع القرارات التعليمية. ودراسة ربيع (٢٠٢٠، ٢٩٤) التي توصلت إلى أن قيادات المدارس تقدم عديدًا من الممارسات لتكوين علاقة واضحة وقوية مع أولياء الأمور، داعمة دمجهم في أنشطة المدرسة.

ودراسة سليمان(٢٠٢٣: ٢٤٢،٢٤٠) التي توصلت إلى أن العمل الجماعي هدف أساسي في المدرسة، وأن الإدارة في المدارس المصرية اليابانية توفر الفرص التي تساعد أولياء الأمور للتواصل والاطلاع على كل ما يخص أبنائهم ومناقشة أفكار تساعد في تطوير العمل المدرسي .

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسنين(٢٠٢٢ :٢٦٢) التي توصلت إلى ضعف عناية قيادات المدارس المصرية اليابانية، بإشراك العاملين بالمدرسة في عمليتي: التخطيط، وصنع القرار.

ويوضح الشكل رقم (٣) الآتي الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد " القيادة الداعمة والتشاركية "




**الشكل رقم (٣): الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد " القيادة الداعمة والتشاركية "**

**<u>البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته:</u>**

يوضح الجدول (١٢ ): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته (ن = ٢٤٣)

**جدول (١٢ ): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته: (ن=٢٤٣)**

| م | الدلالات الإحصائية / العبارات | دائمًا | | غالبًا | | أحيانًا | | نادرًا | | أبدًا | | مربع كاي | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | | | | | |
| ١ | يشترك المعلمون في فرق عمل تعاونية؛ لتبادل الخبرات والمعارف. | ١٧٣ | ٧١,١٩٪ | ٥٩ | ٢٤,٢٨٪ | ٨ | ٣,٢٩٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٣٠٨,١٦ | ٤,٦٥ | ٠,٦١ | ٩٣,٠٩٪ | ١ |
| ٢ | يتعاون المعلمون معًا في إعداد الدروس النموذجية، وتنفيذها. | ١٥٦ | ٦٤,٢٠٪ | ٨٠ | ٣٢,٩٢٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٦٣,٤٢ | ٤,٦٠ | ٠,٥٨ | ٩٢,١٠٪ | ٣ |
| ٣ | يشترك المعلمون في التخطيط للأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف، وخارجها. | ١٦٦ | ٦٨,٣١٪ | ٦٤ | ٢٦,٣٤٪ | ١٢ | ٤,٩٤٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٨٠,٤١ | ٤,٦٣ | ٠,٦٠ | ٩٢,٥١٪ | ٢ |
| ٤ | تركز خطط الإشراف التربوي على تنمية مهارات ملاحظة الأقران بين المعلمين . | ١٣٤ | ٥٥,١٤٪ | ٩٣ | ٣٨,٢٧٪ | ١٣ | ٥,٣٥٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | *٣٠٨,٠١ | ٤,٤٧ | ٠,٦٩ | ٨٩,٣٠٪ | ٦ |
| ٥ | يتوافر للمعلمين فرص متنوعة للانخراط في حوارات ومناقشات بشأن القضايا التعليمية التي تنطوي على تطبيق المعرفة الجديدة . | ١٥٤ | ٦٣,٣٧٪ | ٧٧ | ٣١,٦٩٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٣٦٨,٧٥ | ٤,٥٧ | ٠,٦٥ | ٩١,٣٦٪ | ٥ |
| ٦ | يشترك المعلمون في إجراء بحوث إجرائية جماعية لحل المشكلات التي تواجههم في عملهم | ١٣٣ | ٥٤,٧٣٪ | ٧٩ | ٣٢,٥١٪ | ٢٦ | ١٠,٧٠٪ | ٤ | ١,٦٥٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٢٦٣,٦٥ | ٤,٤٠ | ٠,٧٨ | ٨٧,٩٠٪ | ٩ |
| ٧ | يطبق المعلمون نتائج البحوث العلمية في ممارساتهم المهنية. | ٩٤ | ٣٨,٦٨٪ | ٧٢ | ٢٩,٦٣٪ | ٤٩ | ٢٠,١٦٪ | ١٩ | ٧,٨٢٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | *١٠٣,٩٨ | ٣,٩٢ | ١,١١ | ٧٨,٣٥٪ | ١٠ |
| ٨ | يوظف المعلمون ما تم تعلمه في أنشطة التنمية المهنية في تحسين أساليب التعليم والتقويم . | ١٥٤ | ٦٣,٣٧٪ | ٧٥ | ٣٠,٨٦٪ | ١٢ | ٤,٩٤٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٤٢,٤٢ | ٤,٥٧ | ٠,٦٣ | ٩١,٣٦٪ | ٤ |
| ٩ | توجد خطة لتبادل الزيارات بين المدرسة والمدارس الأخرى؛ بهدف نقل الخبرات والتجارب الناجحة. | ١٣٨ | ٥٦,٧٩٪ | ٧٢ | ٢٩,٦٣٪ | ٢٧ | ١١,١١٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٢٧١,٠٥ | ٤,٤٠ | ٠,٨٠ | ٨٨,٠٧٪ | ٨ |
| ١٠ | توجد شبكة تربط بين المعلمين عبر قنوات إلكترونية أو وسائل التواصل الاجتماعي؛ لتبادل الخبرات والتجارب | ١٤١ | ٥٨,٠٢٪ | ٧٦ | ٣١,٢٨٪ | ١٩ | ٧,٨٢٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٤ | ١,٦٥٪ | *٢٩٢,٨٦ | ٤,٤٣ | ٠,٨٢ | ٨٨,٥٦٪ | ٧ |

*قيمة مربع كاي الجدولية معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية (٤) =٩,٤٩ ، عند درجة حرية (٣) =٧,٨٢ ، عند درجة حرية ( ٢) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية ( ١) =٣,٨٤

**يتضح من الجدول السابق:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي ) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ؛الأمر الذي يدل على أن ثمة اتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على أن ممارسات بُعد "التعلم الجماعي، وتطبيقاته" تتحقق بدرجة كبيرة، و تراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين: (**٧٨,٣٥%** - ٩٣,٧٤٪ ).

- أكثر العبارات تحققًا، هي العبارات أرقام (١، ٣، ٢ ) على التوالي، حيث:

نصت العبارتان رقما (١)، و(٣) على أن: " يشترك المعلمون في فرق عمل تعاونية؛ لتبادل الخبرات والمعارف"، " يشترك المعلمون في التخطيط للأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف، وخارجها". و جاءتا في المرتبتين: الأولى، والثانية على التوالي بنسب اتفاق بلغت (**٩٣,٠٩% )**، (٩٢,٥١٪) وهي نتيجة منطقية؛ فأساس العمل في منظومة المدارس المصرية اليابانية هي الفرق التعاونية، ويمثل فريق المعلمين وتحسين الدروس أحد الفرق الأساسية في الهيكل المدرسي؛ وهذا الفريق من ضمن مهامه التخطيط للأنشطة داخل الصف وخارجه، وتنفيذها ومتابعة ذلك التنفيذ. كما أن أحد معايير تقييم المعلم في هذه المدارس هو التعاون مع الزملاء؛ لتحسين القدرات وتبادل المعارف .

ثم جاءت العبارة رقم (٢ ) والتي نصت على أن: " يتعاون المعلمون معًا في إعداد الدروس النموذجية، وتنفيذها "، في المرتبة الثالثة بنسبة اتفاق بلغت (٩٢,١٠٪)؛ وهذا ما قد يُعزى إلى ما تتميز به المدارس المصرية اليابانية من تنفيذ ما يُعرف بـــ "الحصص البحثية" والتي ترتكز على إعداد وتنفيذ احد الدروس بالتعاون بين معلمي التخصص الواحد، والحصول على التغذية الراجعة. وتُعد أحد أهم أساليب التنمية المهنية داخل المدرسة، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وتبادل الخبرات فيما بينهم.

- أقل العبارات تحققًا هي العبارات أرقام (٩، ٦، ٧) على التوالي، حيث:

نصت العبارة رقم (٩) على أن: " توجد خطة لتبادل الزيارات بين المدرسة والمدارس الأخرى؛ بهدف نقل الخبرات والتجارب الناجحة". وقد جاءت في المرتبة الثامنة

بنسبة اتفاق بلغت (٨٨,٠٧٪) . ويمكن تفسير حصول هذه العبارة على مرتبة متأخرة نسبيًا بأن تبادل الزيارات بين المدارس المصرية اليابانية وبعضها بعضًا تتم بمبادرات ذاتية من قبل مديري هذه المدارس، ولا يوجد ما يلزم جميع المدارس القيام بهذا الأمر. كما قد يُعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس المصرية يواجهون صعوبة في تنظيم زيارات لمدارس أخرى، نظرًا لقلة الوقت المتاح نتيجة ضغوط العمل، وصعوبة التوفيق بين جداول العمل في المدرسة المستضيفة والزائرة.

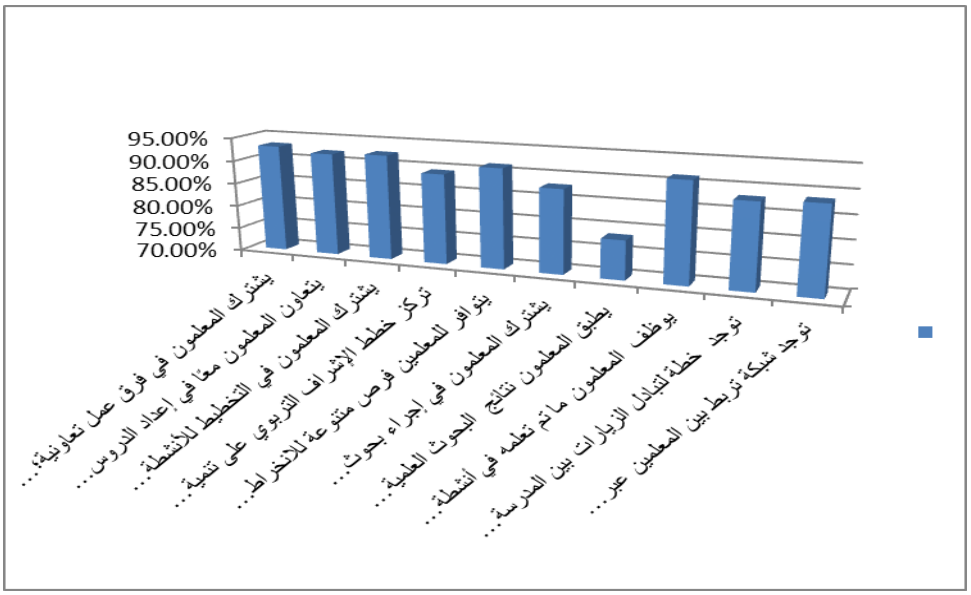
و قد جاءت العبارتان رقما (٦، ٧) اللتان نصتا على أن: " يشترك المعلمون في إجراء بحوث إجرائية جماعية لحل المشكلات التي تواجههم في عملهم" ، " يطبق المعلمون نتائج البحوث العلمية في ممارساتهم المهنية "، في المرتبتين: قبل الأخيرة، والأخيرة على التوالي بنسب اتفاق بلغت (٨٧,٩٠٪)، (٧٨,٣٥٪)؛ مع أن البحوث الجماعية وسيلة فاعة في تعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين المعلمين وتحسين الممارسات التعليمية، كما أن تطبيق نتائج البحوث في الممارسات المهنية، يسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية. ويمكن تفسير تذيل هاتين العبارتين هذا البعد إلى افتقار بعض المعلمين لمفهوم ومهارات البحث الإجرائي، أو كثرة أعباء ومهام المعلمين في المدارس المصرية اليابانية، مما يقلل من وقت الفراغ المتاح لإجراء البحوث؛ بالإضافة إلى ضعف تشجيع بعض القيادات المدرسية على إجراء بحوث جماعية وقلة تقديم التعزيز المناسب مقابل القيام بذلك، ولكن ذلك لا يمنع إجراء بعض المعلمين بحوثًا علمية بناء على مبادرات فردية، ورغبة في الحصول على درجات علمية أعلى من خلال استكمال المسيرة العلمية بالالتحاق ببرامج الدراسات العليا، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال تدريسها لبعض المقررات ببرامج الدراسات العليا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ربيع ( ٢٠٢٠ :٣١١) التي أكدت حرص معلمي المدارس المصرية اليابانية على التعلم المتبادل والتعاون فيما بينهم، وتعزيز العمل الجماعي والفرق المدرسية، مما يدعم عملهم داخل المدرسة، ويمكنهم من فنيات التعلم النشط. ودراسة حسنين (٢٠٢٢: ٢٦٦) التي توصلت إلى ضعف تشجيع الإدارة المدرسية

بالمدارس المصرية اليابانية للمعلمين على إجراء البحوث العلمية، والإفادة من نتائجها في تطوير العملية التعليمية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البتانوني، وأبو الوفا، وعبد البر (٢٠٢١: ٤٢٧) التي توصلت إلى اهتمام وسعي مديري المدارس المصرية اليابانية إلى تشجيع الزيارات المتبادلة مع المدارس الأخرى؛ لتبادل الخبرات، ومعالجة القضايا المدرسية .

ويوضح شكل رقم ( ٤) الآتي: الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد "التعلم الجماعي، وتطبيقاته".




**الشكل رقم (٤) الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد التعلم الجماعي، وتطبيقاته**

**البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة:**

يوضح جدول (١٣ ): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة: (ن=٢٤٣).

**الجدول (١٣): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة: (ن=٢٤٣)**

| م | الدلالات الإحصائية / العبارات | دائمًا | | غالبًا | | أحيانًا | | نادرًا | | أبدًا | | مربع كاي | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | | | | | |
| ١ | يُطلع المعلمون بعضهم بعضًا على أساليب التخطيط، والتعليم، والتقويم التي يتبعونها. | ١٥٤ | ٦٣,٣٧٪ | ٧٧ | ٣١,٦٩٪ | ١٠ | ٤,١٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٤٦,٧٠ | ٤,٥٨ | ٠,٦١ | ٩١,٥٢٪ | ٤ |
| ٢ | يحلل المعلمون نتائج تلاميذهم بشكل تعاوني؛ لتحسين عمليتي: التعليم، والتعلم. | ١٤٠ | ٥٧,٦١٪ | ٧٨ | ٣٢,١٠٪ | ٢١ | ٨,٦٤٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٢٩٤,٧٦ | ٤,٤٥ | ٠,٧٤ | ٨٩,٠٥٪ | ٧ |
| ٣ | يمثل الحوار التأملي جزء من الممارسات المهنية للمعلمين. | ١٦٤ | ٦٧,٤٩٪ | ٧٠ | ٢٨,٨١٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *١٥٠,٥٤ | ٤,٦٤ | ٠,٥٥ | ٩٢,٧٦٪ | ١ |
| ٤ | يحرص المعلمون على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم بشكل فردي. | ١٤٨ | ٦٠,٩١٪ | ٧٥ | ٣٠,٨٦٪ | ١٧ | ٧,٠٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | *٣٢٩,٤٩ | ٤,٥١ | ٠,٧٢ | ٩٠,١٢٪ | ٦ |
| ٥ | يقدم المعلمون تغذية راجعة بشأن الممارسات التعليمية لزملائهم. | ١٦٦ | ٦٨,٣١٪ | ٦٦ | ٢٧,١٦٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٨٣,٧٠ | ٤,٦٣ | ٠,٦٠ | ٩٢,٥٩٪ | ٢ |
| ٦ | يُعني المعلمون ذوو الخبرة بنقل خبراتهم إلى المعلمين الجدد. | ١٤٤ | ٥٩,٢٦٪ | ٨٦ | ٣٥,٣٩٪ | ١٢ | ٤,٩٤٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٢٢٢,٤٧ | ٤,٥٣ | ٠,٦٣ | ٩٠,٦٢٪ | ٥ |
| ٧ | يُقيم المعلمون ممارسات أقرانهم؛ وفق معايير واضحة لتقييم الأداء . | ١٦٣ | ٦٧,٠٨٪ | ٦٨ | ٢٧,٩٨٪ | ١١ | ٤,٥٣٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٢٧٢,٤٧ | ٤,٦١ | ٠,٦٢ | ٩٢,٢٦٪ | ٣ |

*قيمة مربع كاي الجدولية معنوية عند مستوي دلالة ( ٠,٠٥) عند درجة حرية ( ٤) =٩,٤٩ ، عند درجة حرية (٣) =٧,٨٢ ، عند درجة حرية (٢ ) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية ( ١) =٣,٨٤

يتضح من الجدول السابق:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية دلالة عند مستوى( ٠,٠٥ )؛ الأمر الذي يدل على ثمة اتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على أن ممارسات بُعد " الممارسات الشخصية المشتركة" تتحقق بدرجة كبيرة، وتراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين" (٧٨,٣٥٪ - ٩٣,٧٤٪ ).

- أكثر العبارات تحققا هي العبارات أرقام (٣، ٥، ٧) على التوالي، حيث:

نصت العبارات على أن: " يمثل الحوار التأملى جزء من الممارسات المهنية للمعلمين "، " يقدم المعلمون تغذية راجعة بشأن الممارسات التعليمية لزملائهم"، " يُقيِم المعلمون ممارسات أقرانهم؛ وفق معايير واضحة لتقييم الأداء" بنسب اتفاق بلغت (٩٢,٧٦٪)، (٩٢,٥٩٪ )، (٩٢,٢٦٪) على الترتيب وهي نسب مرتفعة، والفروق بينها طفيفة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المدرسة المصرية اليابانية تلزم كل معلم بتقديم تقارير منتظمة عن ممارساته التدريسية، ومناقشاتها مع الزملاء ومدير المدرسة من أجل التطوير والتحسين، بالإضافة إلى تنفيذ الدروس التعاونية فيما يُعرف بـ "الحصص البحثية" التي تساعد في تبادل الأفكار والتجارب، وتقديم التغذية الراجعة بشكل فردي أو جماعي؛ بناء على معايير تقييم واضحة، لا سيما وأن المدارس المصرية اليابانية تتبنى معايير محددة يُقَيَّم -في ضوئها- أداء المعلمين؛ صيغت من قِبَل خبراء وحدة المدارس المصرية اليابانية والخبراء اليابانيين.

- أقل العبارات تحققا هي العبارات أرقام (٦، ٤، ٢) على التوالي، حيث:

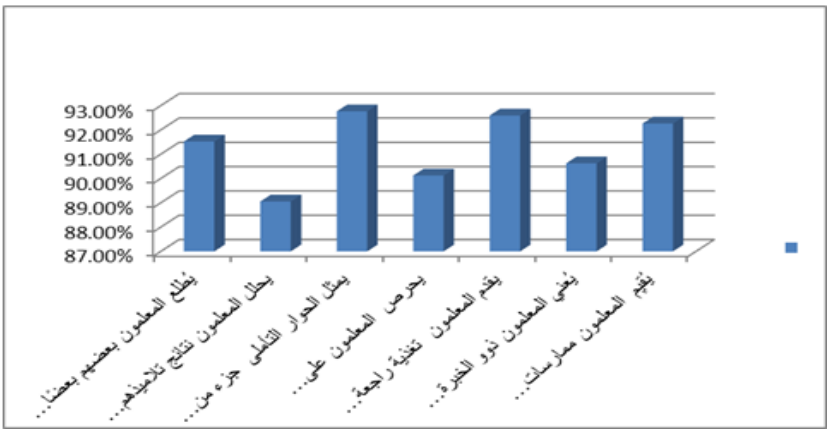
نصت العبارة رقم (٦) على أن: " يُعنى المعلمون ذوو الخبرة بنقل خبراتهم إلى المعلمين الجدد"، وقد جاءت في المرتبة الخامسة بنسبة اتفاق بلغت (٩٠,٦٢٪). وهي نسبة مرتفعة إلى حد كبير، ولكن يمكن تفسير حصول العبارة على مرتبة متأخرة نسبيًا إلى عزوف بعض المعلمين ذوي الخبرة عن مساعدة ودعم المعلمين الجدد، وربما يرجع ذلك إلى انشغال هؤلاء المعلمين بعديد من المهام والمسؤوليات اليومية مما يجعلهم لا يجدون الوقت الكافي لنقل خبراتهم إلى المعلمين الجدد، كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى رغبة بعض المعلمين ذوي الخبرة في الاحتفاظ بمعرفتهم وخبراتهم بوصفها ميزة تميزهم عن الآخرين، أو يرونها كوسيلة للحفاظ على مكانتهم في المجتمع المدرسي. كما يمكن القول إن هذا الأمر قد يُعزى إلى ضعف رغبة المعلمين الجدد في الإفادة من المعلمين ذوي الخبرة بداعي تقليدية أساليب الأجيال القديمة، وقلة مواكبتهم مستجدات العصر.

ثم جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على أن: " يحرص المعلمون على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم بشكل فردي"، في المرتبة قبل الأخيرة وبنسبة اتفاق بلغت (٩٠,١٢٪)، وربما يرجع هذا الترتيب المتأخر رغم ارتفاع نسبة الاتفاق إلى قناعة بعض المعلمين بأن

الزيارات الصفية التي تتم خلال الحصص البحثية تُغني عن الزيارات الصفية الفردية "، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (٢) التي نصت على أن: " يحلل المعلمون نتائج تلاميذهم بشكل تعاوني؛ لتحسين عمليتي: التعليم، والتعلم" بنسبة اتفاق بلغت ( ٨٩,٠٥٪)، وهذا معناه أن بعض المعلمين لا يحللون نتائج تلاميذهم بشكل تعاوني وقد يُعزى ذلك إلى الافتقار إلى الوقت الكافي لاجتماع المعلمين لتحليل نتائج الطلاب، أوربما لافتقار بعض المعلمين للمهارات اللازمة لتحليل النتائج بشكل تعاوني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسنين (٢٠٢٢: ٢٦٦) التي أكدت أن المعلمين الجدد لا ينالون عناية كافية من قبل المعلمين ذوي الخبرة في المدارس المصرية اليابانية .

ويوضح الشكل رقم (٥) الآتي: الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد" الممارسات الشخصية المشتركة"




شكل رقم (٥ ) الآتي: الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد" الممارسات الشخصية المشتركة"

البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة):

يوضح الجدول (١٤): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الخامس : الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة): (ن= ٢٤٣)

جدول (١٤): التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات البعد الخامس: "الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة)" : (ن= ٢٤٣)

| م | الدلالات الإحصائية / العبارات | دائمًا | | غالبًا | | أحيانًا | | نادرًا | | أبدًا | | مربع كاي | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | | | | | |
| ١ | توفر قيادة المدرسة مناخًا مدرسيًا منفتحًا داعمًا الحوارات، والمناقشات البناءة بين أعضاء المجتمع المدرسي. | ١٥٩ | ٦٥,٤٣٪ | ٦٣ | ٢٥,٩٣٪ | ١٨ | ٧,٤١٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٤٣,٩٦ | ٤,٥٦ | ٠,٦٩ | ٩١,١١٪ | ٤ |
| ٢ | تعزز قيادة المدرسة علاقات الثقة، والاحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم البعض. | ١٧٣ | ٧١,١٩٪ | ٥٥ | ٢٢,٦٣٪ | ١٣ | ٥,٣٥٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٤٣٨,٥٨ | ٤,٦٤ | ٠,٦٤ | ٩٢,٧٦٪ | ١ |
| ٣ | يوجد بالمدرسة جدول متفق عليه؛ لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين . | ١٧٦ | ٧٢,٤٣٪ | ٥١ | ٢٠,٩٩٪ | ١٠ | ٤,١٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٤ | ١,٦٥٪ | *٤٥٠,٣٥ | ٤,٦٢ | ٠,٧٥ | ٩٢,٣٥٪ | ٢ |
| ٤ | توجد توقيتات محددة بالجدول المدرسي لإجتماعات مجتمعات التعلم المهنية . | ١٥٦ | ٦٤,٢٠٪ | ٧٠ | ٢٨,٨١٪ | ١٥ | ٦,١٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | *٢٤٢,٠٢ | ٤,٥٦ | ٠,٦٥ | ٩١,٢٨٪ | ٣ |
| ٥ | تتوافر قواعد بيانات معرفية لتسهيل وصول أعضاء مجتمع المدرسة إلى المعلومات | ١٦٠ | ٦٥,٨٤٪ | ٦٣ | ٢٥,٩٣٪ | ١٣ | ٥,٣٥٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | *٣٦٩,٤٩ | ٤,٥٣ | ٠,٨١ | ٩٠,٥٣٪ | ٥ |
| ٦ | توفر القيادة المدرسية أماكن مناسبة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية. | ١٢٩ | ٥٣,٠٩٪ | ٨٥ | ٣٤,٩٨٪ | ٢٠ | ٨,٢٣٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | *٢٥٧,٢٣ | ٤,٣٦ | ٠,٨٣ | ٨٧,٢٤٪ | ٩ |
| ٧ | تتوافر بالمدرسة البنية التحتية اللازمة لممارسة انشطة مجتمعات التعلم المهنية. | ١٣٢ | ٥٤,٣٢٪ | ٨٧ | ٣٥,٨٠٪ | ١٩ | ٧,٨٢٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | *٢٧٨,٩٦ | ٤,٤٢ | ٠,٧٦ | ٨٨,٣١٪ | ٧ |
| ٨ | تتوافر بالمدرسة التقنيات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية . | ١٣٥ | ٥٥,٥٦٪ | ٩٠ | ٣٧,٠٤٪ | ١٤ | ٥,٧٦٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ١ | ٠,٤١٪ | *٣٠٢,٩١ | ٤,٤٦ | ٠,٧٠ | ٨٩,٢٢٪ | ٦ |
| ٩ | تكافئ قيادة المدرسة الأداء المتميز للمعلمين والعاملين بالمدرسة. | ١٤١ | ٥٨,٠٢٪ | ٦٨ | ٢٧,٩٨٪ | ٢٣ | ٩,٤٧٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | *٢٧٣,٣٦ | ٤,٣٧ | ٠,٩١ | ٨٧,٤٩٪ | ٨ |
| ١٠ | توفر القيادة المدرسية الاعتمادات المالية اللازمة لبرامج التنمية المهنية. | ١٠١ | ٤١,٥٦٪ | ٨٤ | ٣٤,٥٧٪ | ٤٢ | ١٧,٢٨٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ١١ | ٤,٥٣٪ | *١٥١,٣٨ | ٤,٠٧ | ١,٠٤ | ٨١,٣٢٪ | ١٠ |
| ١١ | تقلل قيادة المدرسة من أعباء المعلمين ومهامهم؛ لإتاحة فرص أكثر لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية . | ٨٩ | ٣٦,٦٣٪ | ٩٣ | ٣٨,٢٧٪ | ٤٦ | ١٨,٩٣٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | *١٤٣,٨٩ | ٤,٠٣ | ٠,٩٦ | ٨٠,٥٨٪ | ١١ |

*قيمة مربع كاي الجدولية معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية(٤ ) =٩,٤٩، عند درجة حرية ( ٣) =٧,٨٢، عند درجة حرية ( ٢) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية ( ١ )=٣,٨٤

**يتضح من الجدول السابق :**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي ) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ )؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أن ممارسات بعد الظروف الداعمة (العلاقات- الهيكلة) تتحقق بدرجة كبيرة، و تراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين: ( ٨٠,٥٨٪ - ٩٢,٧٦٪ ).
- أكثر العبارات تحققًا هي العبارات أرقام( ٢، ٣، ٤ ) على التوالي، حيث:

نصت العبارة رقم (٢) على أن : " تعزز قيادة المدرسة علاقات الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم البعض"؛ وقد جاءت في المرتبة الأولى بنسب اتفاق بلغت (٩٢,٧٦**%**)، ويمكن تفسير ذلك بأن أساس العمل في المدارس المصرية اليابانية هو نظام الفرق التعاونية، التي تمثل أرضية خصبة لتعزيز العلاقات الإنسانية بين أعضاءها، والتي قوامها الثقة والاحترام المتبادلين؛ بما ينعكس إيجاباً على أدائها وتحقيق أهدافها. كما يدل – أيضا- على وعي قيادات المدارس المصرية اليابانية بأن تمتع المعلمين بثقة واحترام بعضهم بعضًا، يجعلهم يشعرون بأنهم جزء من مجتمع تعليمي مترابط، مما يعمل على تعزيز انتمائهم للمدرسة، ويزيد من رغبتهم في تطوير أنفسهم بشكل مستدام، للارتقاء بأداءهم المهني.

ثم تلتها العبارتان رقما ( ٣، ٤) اللتان نصتا على أن: " يوجد بالمدرسة جدول متفق عليه لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين " ، " توجد توقيتات محددة بالجدول المدرسي لإجتماعات مجتمعات التعلم المهنية" وقد جاءتا في المرتبتين: الثانية، والثالثة على التوالي بنسب اتفاق بلغت (٩٢,٣٥٪ ) (٩١,٢٨٪)، وهي نتيجة منطقية حيث تدرج الحصص البحثية في الجدول الدراسي في المدارس المصرية اليابانية، كما تتضمن الخطة الزمنية لليوم الدراسي ما يعرف بـ "اجتماع المساء للمعلمين"؛ حيث يجتمع مدير المدرسة، ووكيلها، والمعلمون بعد انتهاء اليوم الدراسي؛ بهدف تقييم الأداء، وتقديم التغذية الراجعة،

ومناقشة التحديات التي واجهت المعلمين خلال اليوم الدراسي، وفي إطار هذا الاجتماع؛ تنظم ورش عمل مصغرة تهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين، ومشاركة الأفكار والممارسات الجيدة .

- أقل العبارات تحققا هي العبارات أرقام (٦، ١٠، ١١) على التوالي، حيث:

نصت العبارة رقم (٦) على أن: " توفر القيادة المدرسية أماكن مناسبة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية"، وقد جاءت في المرتبة التاسعة بنسبة اتفاق بلغت (٨٧,٢٤%) . ويمكن تفسير حصول العبارة علي مرتبة متأخرة نسبيًا إلى أنه عند بداية تطبيق التجربة اليابانية في المدارس المصرية تم الاستعانة ببعض المدارس القائمة بالفعل والتي لا يتوافر في مبانيها عدد كافٍ من الأماكن والقاعات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

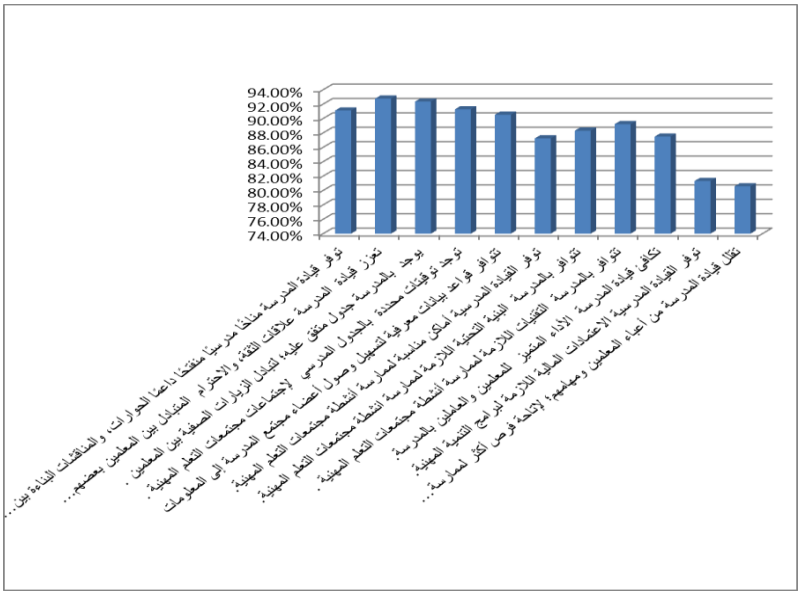
ثم جاءت العبارة (١٠) التي نصت على أن: " توفر القيادة المدرسية الأعتمادات المالية اللازمة لبرامج التنمية المهنية" في المرتبة العاشرة بنسبة اتفاق بلغت( ٨١,٣٢٪)، وقد يُعزى ذلك إلى أعطاء أولوية في بنود الصرف لتوفير متطلبات تطبيق أنشطة التوكاتسو. و في المرتبة الأخيرة جاءت العبارة ( ١١) التي نصت على " تقلل قيادة المدرسة من أعباء ومهام المعلمين لإتاحة فرص أكثر لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية"، بنسبة اتفاق بلغت (٨٠,٥٨٪ )، وربما يرجع ذلك إلى قلة أعداد المعلمين بالمدارس المصرية اليابانية؛ مما يجعل من الصعب تخفيف الأعباء والمهام الملقاة على عاتقهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ربيع ( ٢٠٢٢: ٢٨٩) التي أشارت إلى أن بعض المدارس لم يتم إنشاؤها خصيصا لتكون مدارس مصرية يابانية ولكنها كانت مدارس عادية حُوِّلَتْ-فيما بَعْد- لتطبيق هذه التجربة .

بينما تختلف مع نتائج دراستي: البتانوني وأبو الوفا وعبد البر (٢٠٢١: ٤٢٧)؛ وحسنين (٢٠٢٢: ٢٦٦)، اللتين أكدتا أن المدارس المصرية اليابانية توفر الموارد المالية

المتاحة لتحقيق التطوير المطلوب، ودراسة علي (٢٠٢٣: ٢٢٠) التي أشارت إلى أن المدارس المصرية اليابانية تتميز بتوافر المقومات المادية، حيث يتم تمويلها من قبل شركات خاصة متعاقدة مع وزارة التربية والتعليم المصربة، إلى جانب الدعم المالي المقدم من وزارة التربية والتعليم اليابانية ممثلة في وحدة التعاون الدولي اليابانية (جايكا) .

ويوضح الشكل رقم(٦ ) الآتي: الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد " الظروف الداعمة (العلاقات- الهيكلة)".




**شكل رقم (٦ ): الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات بُعد" الظروف الداعمة (العلاقات- الهيكلة)"**

**٢- الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: "ما معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ من وجهة نظر معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها" ؟**

وللإجابة على هذا السؤال حُسِبَ التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات المحور الثاني (معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية): (ن= ٢٤٣)، وهو ما يوضحه الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥ ) : التكرار، والنسبة المئوية، ومربع كاي، ونسبة الموافقة لعبارات المحور الثاني/ محور " معوقات تفعيل مجتمعات بكافة المدارس المصرية: (ن= ٢٤٣)

| م | العبارات / الدلالات الإحصائية | موافق بشدة | | موافق | | محايد | | غير موافق | | غير موافق بشدة | | مربع كاى | المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان | الانحراف المعياري | نسبة الموافقة % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | | | | | |
| ١ | ندرة تشريعات تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية. | ١٧٨ | ٧٣,٢٥٪ | ٥٧ | ٢٣,٤٦٪ | ٨ | ٣,٢٩٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١٨٩,٠٦* | ٤,٧٠ | ٠,٥٣ | ٩٣,٩٩٪ | ٢ |
| ٢ | تدني اهتمام رؤى المدارس بالتحول إلى مجتمعات للتعلم المهنية. | ١٥٤ | ٦٣,٣٧٪ | ٧٧ | ٣١,٦٩٪ | ١٠ | ٤,١٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٤٦,٧٠* | ٤,٥٨ | ٠,٦١ | ٩١,٥٢٪ | ٤ |
| ٣ | ضعف وعي مجتمع المدرسة بماهية مجتمع التعلم المهني وأهميته. | ٧٦ | ٣١,٢٨٪ | ٨٦ | ٣٥,٣٩٪ | ٤٢ | ١٧,٢٨٪ | ٣٢ | ١٣,١٧٪ | ٧ | ٢,٨٨٪ | ٨٦,٤٠* | ٣,٧٩ | ١,١١ | ٧٥,٨٠٪ | ١١ |
| ٤ | قلة الدافعية لدى المعلمين للانخراط في ممارسات مجتمعات التعلم المهنية . | ١٤٤ | ٥٩,٢٦٪ | ٨٦ | ٣٥,٣٩٪ | ١٢ | ٤,٩٤٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٢٢٢,٤٧* | ٤,٥٣ | ٠,٦٣ | ٩٠,٦٢٪ | ٦ |
| ٥ | قلة ثقافة التفكر والتأمل في الممارسات المهنية للمعلمين داخل المدارس. | ١٩ | ٧,٨٢٪ | ٥٤ | ٢٢,٢٢٪ | ٥١ | ٢٠,٩٩٪ | ٨٤ | ٣٤,٥٧٪ | ٣٥ | ١٤,٤٠٪ | ٤٨,٣٤* | ٢,٧٤ | ١,١٨ | ٥٤,٩٠٪ | ١٤ |
| ٦ | قلة تبني فلسفة التمكين المهني للمعلمين بالمدارس. | ٨٥ | ٣٤,٩٨٪ | ١١١ | ٤٥,٦٨٪ | ٣٩ | ١٦,٠٥٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ١٩١,٣٠* | ٤,١٢ | ٠,٨٢ | ٨٢,٣٠٪ | ٩ |
| ٧ | ضعف ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدارس | ١٩ | ٧,٨٢٪ | ٦٦ | ٢٧,١٦٪ | ٤٤ | ١٨,١١٪ | ٨٧ | ٣٥,٨٠٪ | ٢٧ | ١١,١١٪ | ٦٤,٦٣* | ٢,٨٥ | ١,١٧ | ٥٦,٩٥٪ | ١٣ |
| ٨ | كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلمين. | ١٨٨ | ٧٧,٣٧٪ | ٥٠ | ٢٠,٥٨٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٠ | ٠,٠٠٪ | ٢٢٤,٥٢* | ٤,٧٥ | ٠,٤٨ | ٩٥,٠٦٪ | ١ |
| ٩ | ضعف تبني قيادات المدارس نمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي. | ١٨٣ | ٧٥,٣١٪ | ٥٠ | ٢٠,٥٨٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ٤٩٨,٤٢* | ٤,٦٩ | ٠,٦٤ | ٩٣,٧٤٪ | ٣ |
| ١٠ | ضعف ثقافة التعلم الجماعي والعمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي. | ١٤١ | ٥٨,٠٢٪ | ٦٨ | ٢٧,٩٨٪ | ٢٣ | ٩,٤٧٪ | ٦ | ٢,٤٧٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ٢٧٣,٣٦* | ٤,٣٧ | ٠,٩١ | ٨٧,٤٩٪ | ٨ |
| ١١ | ضعف تأهيل المعلمين للقيام بالأدوار الموكلة إليهم؛ في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. | ٣٥ | ١٤,٤٠٪ | ٨٩ | ٣٦,٦٣٪ | ٧٠ | ٢٨,٨١٪ | ٤٠ | ١٦,٤٦٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٨٠,٦٠* | ٣,٤٢ | ١,٠٤ | ٦٨,٣١٪ | ١٢ |
| ١٢ | ضعف الموارد المادية اللازمة لإقامة مجتمعات تعلم مهني. | ١٥٤ | ٦٣,٣٧٪ | ٧٧ | ٣١,٦٩٪ | ٩ | ٣,٧٠٪ | ٢ | ٠,٨٢٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٣٦٨,٧٥* | ٤,٥٧ | ٠,٦٥ | ٩١,٣٦٪ | ٥ |
| ١٣ | قلة توفير البنية التحتية اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية | ١٠١ | ٤١,٥٦٪ | ٨٤ | ٣٤,٥٧٪ | ٤٢ | ١٧,٢٨٪ | ٥ | ٢,٠٦٪ | ١١ | ٤,٥٣٪ | ١٥١,٣٨* | ٤,٠٧ | ١,٠٤ | ٨١,٣٢٪ | ١٠ |
| ١٤ | ضعف توفير التقنيات اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية | ١٤٠ | ٥٧,٦١٪ | ٧٨ | ٣٢,١٠٪ | ٢١ | ٨,٦٤٪ | ٣ | ١,٢٣٪ | ١ | ٠,٤١٪ | ٢٩٤,٧٦* | ٤,٤٥ | ٠,٧٤ | ٨٩,٠٥٪ | ٧ |

*قيمة مربع كاي الجدولية معنوية عند مستوي دلالة ( ٠,٠٥) عند درجة حرية ( ٤) =٩,٤٩ ، عند درجة حرية (٣) =٧,٨٢ ، عند درجة حرية (٢ ) =٥,٩٩ ، عند درجة حرية ( ١) =٣,٨٤

**يتضح من الجدول السابق ما يلى :**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع العبارات، حيث كانت قيمة ( مربع كاي) المحسوبة أكبر من قيمة (مربع كاي ) الجدولية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ )، الأمر الذي يدل على أن ثمة أتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على أغلب معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية، و تراوحت نسب الموافقة لجميع العبارات ما بين: **(٥٤,٩٠٪ - ٩٥,٠٦٪)**. ويمكن ترتيب هذه المعوقات من حيث درجة توافرها على النحو التالي:

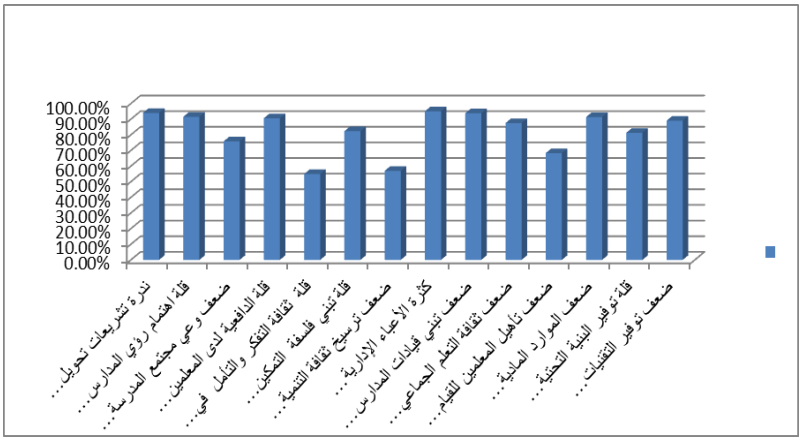
- كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلمين.
- ندرة تشريعات تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية.
- ضعف تبني قيادات المدارس نمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي.
- تدني اهتمام رؤى المدارس بالتحول إلى مجتمعات للتعلم المهنية.
- ضعف الموارد المادية اللازمة لإقامة مجتمعات تعلم مهني.
- قلة الدافعية لدى المعلمين للانخراط في ممارسات مجتمعات التعلم المهنية.
- ضعف توفير التقنيات اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية.
- ضعف ثقافة التعلم الجماعي والعمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- قلة تبني فلسفة التمكين المهني للمعلمين بالمدارس.
- قلة توفير البنية التحتية اللازمة لإقامة مجتمعات التعلم المهنية.
- ضعف وعي مجتمع المدرسة بماهية مجتمع التعلم المهني وأهميته.
- ضعف تأهيل المعلمين للقيام بالأدوار الموكلة إليهم؛ في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- ضعف ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدارس.
- قلة ثقافة التفكر والتأمل في الممارسات المهنية للمعلمين داخل المدارس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عثمان (٢٠٢٢: ١١٣) التي أكدت ضعف البنية التحتية والمخصصات المالية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم المهنية

بالمدارس المصرية. ودراسة الإخناوي( ٢٠١٦: ١٤٣-١٤٤) التي أشارت إلى افتقار المعلمين لمهارات التعلم التعاوني، وقلة سعيهم للانخراط في عملية التعلم الجامعي، وضعف رغبتهم في ممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية .

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رضوان ( ٢٠١٩: ٥٤٦) التي توصلت إلى ضعف تمكين المعلمين من المشاركة في إدارة المدرسة، وقيادة فرق العمل بالمدرسة .

ويوضح الشكل رقم (٧) الآتي: الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات عبارات المحور الثاني/ محور "معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية" .




**شكل رقم (٧) : الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات عبارات المحور الثاني/ محور "معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية"**

**ويمكن إيجاز النتائج المتعلقة** بواقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية اليابانية ، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية، من وجهة نظر عينة الدراسة

**في جدول (١٦) الآتي:**

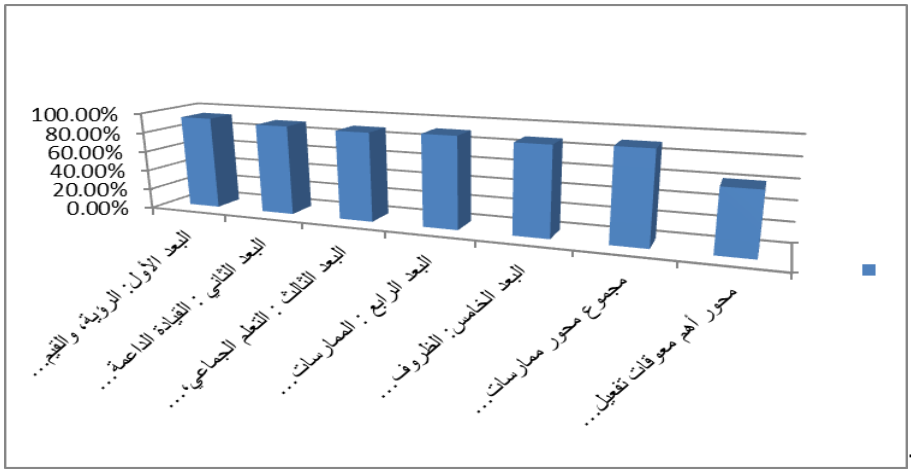
**جدول (١٦): الأهمية النسبية لأبعاد المحور الأول "واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية اليابانية"، والمحور الثاني "معوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية"**

| المتغيرات | أقل قيمة | أكبر قيمة | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | معامل الألتواء | عدد العبارات | المتوسط المرجح | نسبة الموافقة% | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: الرؤية، والقيم المشتركة. | 28.00 | 40.00 | 37.58 | 2.70 | -0.46 | 8 | 4.70 | %93.96 | ١ |
| البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية. | 22.00 | 50.00 | 45.29 | 4.84 | -1.06 | 10 | 4.53 | %90.58 | ٣ |
| البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته. | 23.00 | 50.00 | 44.63 | 5.05 | -0.81 | 10 | 4.46 | %89.26 | ٤ |
| البعد الرابع : الممارسات الشخصية المشتركة. | 12.00 | 35.00 | 31.95 | 3.42 | -0.93 | 7 | 4.56 | %91.28 | ٢ |
| البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة). | 24.00 | 55.00 | 48.61 | 6.13 | -0.68 | 11 | 4.42 | %88.38 | ٥ |
| مجموع محور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية | 115.00 | 230.00 | 208.06 | 19.38 | -0.46 | 46 | 4.52 | %90.46 | |
| محور معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية | 14.00 | 70.00 | 42.96 | 12.82 | 0.00 | 14 | 3.07 | %61.38 | |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الالتواء لجميع المتغيرات جاءت قريبة من الصفر، حيث انحصرت قيم معامل الالتواء ما بين: (-١,٠٦ - ٠,٠٠)؛ وبهذا يتبين وقوع تلك القيم ما بين ( ± ٣ )؛ هذا يؤكد خلو العينة من عيوب التوزيعات غير الاعتدالية، وكانت أعلى نسبة موافقة لمحور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية في بُعد "الرؤية، والقيم المشتركة" بنسبة موافقة (٩٣,٩٦٪ )، وكانت أقل نسبة موافقة في بُعد "الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة)" بنسبة موافقة (٨٨,٣٨٪).

ويمكن تفسير ذلك بأن مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية اليابانية تحظى بدعم وتأييد كبيرين من قبل قيادات هذه المدارس، ومعلميها، وأن نسبة الموافقة العالية (٩٣,٩٦٪) للبعد الأول "الرؤية والقيم المشتركة"، تشير إلى أن عناية المجتمع المدرسي بالمدارس المصرية اليابانية بصوغ رؤية تعمل؛ كمرجعية لتحقيق الأهداف والتطلعات المشتركة بين أعضاء هذا المجتمع، وتوفر إطارًا لاتخاذ القرارات وتحديد الأولويات، كما يحرص على تبني مفاهيم وأفكار وقيم مشتركة توجه السلوكيات المهنية للعاملين به، من أجل تحسين جودة التعليم وتطوير المعلمين والتلاميذ. وفيما يتعلق باحتلال البعد الخامس" الظروف الداعمة (العلاقات-الهيكلة)"، المرتبة الأخيرة بين الأبعاد بنسبة موافقة (٨٨,٣٨٪)؛ فهذا يشير إلى أن هناك ثَّمة بعض التحديات أو الصعوبات في توفير الظروف الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، وقد يكون ذلك مرتبطًا بالعلاقات بين أعضاء الهيئة التعليمية أو بنية التنظيم والإدارة داخل المدرسة، وكذلك بمدى توافر الإمكانات المادية في بعض المدارس موضع الدراسة.

ويوضح الشكل رقم (٨) الآتي: الأعمدة البيانية للأهمية النسبية لأبعاد المحور الأول "واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية اليابانية، والمحور الثاني"معوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية".




**الشكل البيانى رقم (٨ ): الأعمدة البيانية للأهمية النسبية لأبعاد المحور الأول "واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية اليابانية، والمحور الثاني"معوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية"**

**٣- الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: " ما دلالة الفروق في تقدير واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية؛ ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية، وفقا لمتغير الوظيفة (معلم / مدير) بالمدارس المصرية اليابانية" ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق فى تقدير واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية، وفقا لمتغير الوظيفة (معلم / مدير )، والنتائج يوضحها الجدول(١٧) الآتى:

**جدول (١٧): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق فى تقدير واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية؛ تبعًا لمتغير الوظيفة (معلم/ مدير) (ن=٢٤٣)**

| الدلالات الإحصائية / المحاور | معلم ن =٢٣٤ | | مدير ن = ٩ | | الفرق بين المتوسطين | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سَ | ±ع | سَ | ±ع | | | |
| البعد الأول: الرؤية، والقيم المشتركة. | 37.61 | 2.68 | 36.89 | 3.06 | 0.72 | 0.79 | 0.43 |
| البعد الثاني : القيادة الداعمة والتشاركية. | 45.25 | 4.89 | 46.22 | 3.19 | 0.97 | 0.59 | 0.56 |
| البعد الثالث : التعلم الجماعي، وتطبيقاته. | 44.71 | 5.03 | 42.44 | 5.25 | 2.27 | 1.33 | 0.19 |
| البعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة. | 31.97 | 3.44 | 31.33 | 2.96 | 0.64 | 0.55 | 0.58 |
| البعد الخامس: الظروف الداعمة ( العلاقات- الهيكلة). | 48.60 | 6.22 | 48.78 | 3.03 | 0.18 | 0.08 | 0.93 |
| مجموع محور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية. | 208.15 | 19.54 | 205.67 | 15.28 | 2.48 | 0.38 | 0.71 |
| محور أمعوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية. | 42.83 | 12.95 | 46.44 | 8.63 | 3.62 | 0.83 | 0.41 |

*** قيمة ( ت ) الجدولية معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٧**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الوظيفة (معلم / مدير) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى جميع المتغيرات، حيث تراوحت قيمة ( ت ) المحسوبة فيها ما بين: (٠,٠٨ - ١,٣٣)، وهذه القيم أقل من قيمة (ت ) الجدولية عند مستوى دلالة( ٠,٠٥ ) المقدرة بـــ ( ١,٩٧ ) وبمستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن الوظيفة ليس لها تأثير معنوي، ويرجع ذلك إلى اتفاق آراء

عينة الدراسة بشأن مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية اليابانية، ومعوقات تفعيلها بكافة المدارس المصرية .

**ثالثًا : نتائج الدراسة :**

تُوصِّلَ- في ضوء التأطير النظري، والدراسة الميدانية - إلى مجموعة من النتائج النظرية والميدانية، يمكن استعراضها على النحو التالي :

أ- نتائج الدراسة النظرية :

تمثلت أهم نتائج الدراسة النظرية فيما يلي :

- تعاني المدارس في مصر عديدًا من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها، والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية، التغلب على هذه المشكلات يتطلب تحسين وتطوير أداء عناصر المنظومة التعليمية كافة.
- أغلب محاولات تطوير المدارس– وبخاصة تلك المفروضة عليها من الخارج- لم تتمكن من تحقيق أهدافها، وذلك لافتقارها إلى المشاركة الفاعلة من قبل أعضاء المجتمع المدرسي، وتدني مراعاتها الواقع والتحديات المدرسية؛ حيث قدمت في سياق مصطنع بعيد عن الواقع، وخطط لها من أعلى إلى أسفل.
- تأكيد الدراسات والأدبيات التربوية أن أفضل مداخل الإصلاح المدرسي هي تلك التي تنبثق من داخل المدرسة نفسها، وبتضافر جهود جميع أعضائها (قيادات، وإداريين، ومعلمين،وتلاميذ، وأولياء امور)، في ضوء ما يتاح من إمكانات مادية وبشرية وتنظيمية.
- حظيت مجتمعات التعلم المهنية باهتمام عالمي؛ كمدخل فاعل للإصلاح المدرسي، يتيح للمدرسة قيادة عملية الإصلاح؛ من خلال إشراك أعضائها (قيادات، وإداريين، ومعلمين،وتلاميذ، وأولياء امور) في مسار التحسين والتطوير؛ من خلال تطبيق مبدأ المشاركة في صنع القرارات المدرسية؛ وتوفير فرص متنوعة للتعلم الجماعي، وتبادل الخبرات، وذلك في ضوء امكاناتها ومواردها المتاحة، مما يضمن استدامة عملية الإصلاح، وتحقيق تحسينات ملموسة في نواتج التعلم.

- هناك توجه ضمني – على استحياء- من قِبَلِ وزارة التربية والتعليم نحو تحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، تبلور في قرارت ووثائق تمثل بعض المرتكزات الأساسية لتحقيق هذا التحول؛ مثل: القرار الوزاري الخاص بإنشاء مجلس للأمناء والآباء والمعلمين بكل مدرسة، ووثيقة مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، ومع ذلك يشير الواقع الممارس في المدارس المصرية إلى أنها لم تتحول بعد إلى مجتمعات تعلم مهنية، وإن وُجِدَتْ بعض المحاولات في هذا الاتجاه؛ فهي تبدو محدودة، وتعتمد- بشكل كبير- على اجتهادات فردية؛ رغبة في التجويد والتميز.
- تمثل صيغة المدرسة المصرية اليابانية - في إطارها الفكري من خلال تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن منظمة التعاون الدولي (جايكا)، ووزارة التربية والتعليم ممثلة في وحدة إدارة المدارس المصرية اليابانية - تجربة يمكن الاسترشاد بها في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في كافة المدراس المصرية؛ حيث ترتكز فلسفتها على بناء القدرة الذاتية للمدرسة لتطوير أدائها؛ من خلال اتخاذ عدد من الإجراءات والخطوات الرامية إلى تحويلها إلى مجتمع تعلم مهني؛ من أبرزها: التنمية المستمرة للكادر التعليمي داخل المدرسة، وبناء وتعزيز ثقافة التعلم الجماعي، وتبادل الخبرات فيما بينهم، و تبني فكرة الفرق التعاونية، وتوزيع المهام القيادية على العاملين بالمدرسة، وإتاحة المشاركة الفاعلة لأولياء أمور التلاميذ داخل المدرسة.

ب- نتائج الدراسة الميدانية :

يمكن تحديد اهم نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

- كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة كبيرة جدا في المدارس المصرية اليابانية، وأن هذه المدارس تتبع من الأساليب والممارسات ما يمكن أن يعول عليها كمجتمع تعلم مهني- على الرغم من بعض أوجه القصور - ويمكن استعراض ما كشفت عنه الدراسة الميدانية في هذا الشأن على النحو التالي:

**١- جوانب القوة ؛ من أهمها :**

أ- وجود رؤية للمدارس المصرية اليابانية تستهدف جودة المخرجات التعليمية صيغت بالتشارك بين أعضاء المجتمع المدرسي.

ب- تتيح المدارس المصرية اليابانية لأعضاء المجتمع المدرسي المشاركة في صنع القرارات المدرسية؛ من خلال تشكيل فرق مدرسية تعاون المدير في المهام المسندة إليه.

ج- تمارس المدارس المصرية اليابانية عديدًا من الأساليب لتحقيق التواصل والترابط مع أولياء الأمور، وتتيح لهم الفرصة للمشاركة في أنشطة المدرسة، وفاعلياتها، وتيسير العملية التعليمية من خلال ما يعرف بـــــ "الساعات التطوعية" .

د- تشكل التنمية المهنية المستدامة أساس تطوير الأداء داخل المدارس المصرية اليابانية.

ه- تشكل الثقافة التعاونية والممارسات التأملية في المدارس المصرية اليابانية أساسًا لتبادل الخبرات، والمعارف، والتجارب الناجحة بين المعلمين؛ من أجل استثمار قدراتهم لتطوير أدائهم؛ حيث :

- يشترك المعلمون في فرق عمل للتدريب، وتحسين الأداء.
- يتعاون المعلمين مع بعضهم بعضًا، في التخطيط للأنشطة التعليمية داخل الصف، وخارجه.
- يتعاون معلمو التحصص الواحد معًا في إعداد الدروس النموذجية، وتنفيذها؛ من خلال ما يُعرف بـــــــ" الحصص البحثية" والحصول على التغذية الراجعة لبعضهم بعضًا؛ مما يساعد في تحسين أدائهم، وتطويره.
- يمارس المعلمون الحوار التأملى والتفكير الناقد؛ كجزء من الممارسات المهنية؛ من أجل تحسينها، وتطويرها .
- يشترك المعلمين في تقييم ممارسات أقرانهم؛ وفق معايير واضحة للأداء.

و- تولي قيادات المدارس المصرية اليابانية عناية كبيرة ببناء وتعزيز علاقات قوية قائمة على الثقة والاحترام المتبادلين بين المعلمين بعضهم بعضًا.

ز- تتيح المدارس المصرية اليابانية بيئة داعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال هياكل تنظيمية مرنة تُسهم في توفير الوقت اللازم لأنشطة هذه المجتمعات.

**٢- جوانب الضعف؛ من أهمها :**

أ- قلة تضمين التنمية المهنية في رؤى بعض المدارس المصرية، وضعف العناية بمراجعة الرؤى بصفة مستمرة .

ب- بعض قيادات المدارس المصرية اليابانية لا تُعني بتشجيع المعلمين على استخدام أساليب جديدة ومبتكرة في عملهم.

ج- قلة عناية بعض قيادات المدارس المصرية اليابانية بتبادل الزيارات مع المدارس الأخرى لتشارك الخبرات والتجارب الناجحة .

د- ضعف إجراء المعلمين البحوث الاجرائية الجماعية لحل المشكلات التي تواجههم في عملهم.

ه- العناية بمساعدة ودعم المعلمين الجدد غير كافية.

و- قلة ممارسة أسلوب الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، والاكتفاء بالحصص البحثية في بعض المدارس.

ز- قلة الأماكن والمخصصات المالية اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية في بعض المدارس.

ح- كثرة أعباء ومهام بعض المعلمين تَحُولُ دون اشتراكهم فى أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

- كشفت الدراسة الميدانية وجود عديد من المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ من أهمها: كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلمين، وندرة القرارات الرسمية لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم مهني، المركزية في إدارة المدارس، قلة المخصصات المالية والبني التحتية والتقنية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية، غياب ثقافة التأمل والعمل الجماعي التعاوني، وغياب فرص التنمية المهنية المستدامة للكادر التعليمي، ضعف وعي مجتمع المدرسة بماهية مجتمع التعلم المهني وأهميته.
- لم تجد الدراسة اختلافات بين استجابات معلمي المدارس المصرية اليابانية، ومديريها بشأن واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في هذه المدارس، وكذلك بشأن معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية، حيث لم تكن هناك

فروق معنوية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمديرين.

**رابعًا : التصور المقترح:**

استنادًا إلى التأطير النظري، ونتائج الدراستين: النظرية، والميدانية؛ يمكن طرح تصور مقترح ؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية، وفيما يلي أهم محاوره.

**١- فلسفة التصور المقترح:**

يرتكز التصور المقترح على فلسفة مفادها أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل أحد أهم مداخل الإصلاح المرتكزة على المدرسة، تفعيلها وديمومتها يستند على تعزيز الأدوار القيادية للعاملين، وتقاسم المسؤولية، والمشاركة الفاعلة لأصحاب المصلحة في صنع القرار المدرسي، وتعزيز فرص تعلم المعلمين، وتطوير ممارساتهم المهنية؛ من خلال التعلم الجماعي، وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة، والنقد البناء والممارسات التأملية؛ وفق رؤية وقيم تَجْمَع بين أعضاء المجتمع المدرسي، يتشاركون صوغها، ويلتزمون تنفيذها.

**٢- أهداف التصور المقترح:**

يهدف التصور إلى اقتراح:

- مجموعة من الإجراءات؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية؛ في ضوء الاسترشاد بتجربة المدرسة المصرية اليابانية.
- مجموعة من الضمانات؛ لإنجاح تطبيق التصور المقترح على أرض الواقع.

**٣- منطلقات التصور المقترح:**

يستند التصور إلى المنطلقات التالية :

- التأطير النظري، ونتائج الدراسة الميدانية.
- حتمية تهيئة مدارسنا كوحدة للتطوير، ومواجهة مشكلات العملية التعليمية، والوصول إلى مستوى عالٍ من الجودة؛ لتحقيق التميز في التعليم، والتعلم؛ من خلال تعزيز قدرتها الذاتية بتغيير الهياكل التنظيمية التقليدية إلى هياكل مرنة دامجة جميع

أعضاء المجتمع المدرسي ( معلمين، وإداريين، وتلاميذ، وأولياء أمور)، في عمليات التحسين والتطوير، وتحويلها إلى مجتمع دائم التعلم لجميع أعضائه.

- تبني مجتمعات التعلم المهنية- كمدخل من أهم مداخل الاصلاح المرتكزة على المدرسة- التي ترتكز على: تمكين أعضاء المجتمع المدرسي من المشاركة في صنع القرارات المدرسية، وتنمية المعلمين مهنيًا، والتركيز على تبادل الخبرات والتعلم الجماعي، و التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ حتي تتمكن المدرسة من التحسين المستمر للأداء، والتوصُّل إلى نواتج تربوية وتعليمية عالية الجودة .
- بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية مسؤولية جماعية، تتطلب تضافر جهود جميع الجهات المعنية لتحسين الأداء المدرسي، ومن ثم تحقيق جودة المخرجات التعليمية .
- الاسترشاد بتجربة المدارس المصرية اليابانية في السعي نحو تغيير المدرسة بشكلها التقليدي، وتحويلها إلى مجتمع تعلم مهني؛ من خلال العمل على توفير ممارسات وإجراءات من شأنها الارتقاء بالمستوى المهني للكادر التعليمي، وتعزيز العمل الجماعي، والمشاركة الفاعلة في إدارة المدرسة والشراكة بين الأسرة والمدرسة.

**٤- عناصر التصور المقترح، وآليات تنفيذها.**

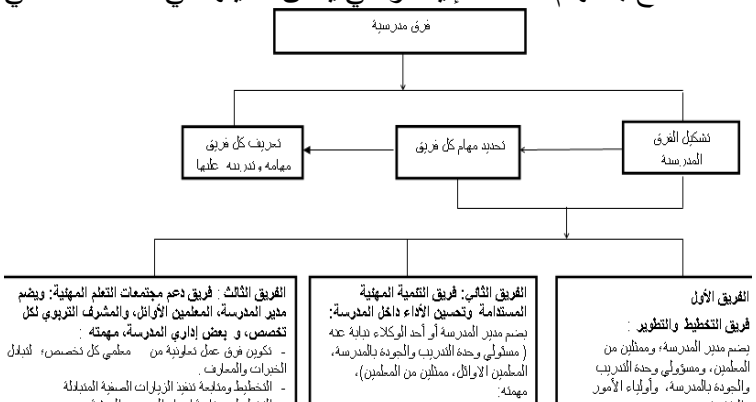
**أ- بناء رؤية وقيم مشتركة لكل مدرسة؛ من خلال تشكيل فريق يضم ممثلين من المعلمين، وإدارة المدرسة، والطلاب، وأولياء الامور، مهمته مايلي:**

- إعداد مادة أولية للرؤية منبثقة من تحليل الوضع الحالي للمدرسة، وتطلعاتها المستقبلية.
- عقد اجتماعات وورش عمل للاستماع إلى آراء أعضاء المجتمع المدرسي؛ من خلال حوار مفتوح بشأن صوغ رؤية المدرسة.
- ربط رؤية المدرسة بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية .
- نشر الرؤية وتعميمها على أعضاء المجتمع المدرسي في صورة سهلة وبسيطة.
- تنفيذ ورش عمل لصياغة ميثاق أخلاقي يتضمن قيمًا توجه سلوك أعضاء المجتمع المدرسي.
- نشر الميثاق الأخلاقي، وتوزيعه على أعضاء المجتمع المدرسي.
- تنفيذ أنشطة؛ مثل: ورش العمل، والمحاضرات، لجميع أفراد المدرسة؛ لتعزيز الأنتماء إلى الرؤية والقيم المشتركة، وتعزيز العمل المتوازن نحو تحقيقها.

- متابعة تقدم المدرسة في تحقيق الرؤية وتطبيق القيم المشتركة باستخدم مؤشرات الأداء لقياس التقدم، و ملاحظات وآراء أعضاء المدرسة والمجتمع بشأن تقييم فاعلية الرؤية والقيم.
- عقد اجتماعات دورية لتقييم الرؤية، والقيم، وتحديثها؛ بناءً على المستجدات التربوية ،واحتياجات التلاميذ والمجتمع.

**ب- تبني مديري المدارس مفهوم القيادة الداعمة والتشاركية ؛ من خلال :**

- توفير الفرصة للمعلمين، والإداريين، والتلاميذ، وأولياء الأمور للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ، وأخذ هذه الآراء في الحسبان.
- إشراك المعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية.
- إتاحة الفرصة لأعضاء المجتمع المدرسي لإبداء آرائهم في اللوائح الداخلية لتنظيم العمل المدرسي.
- إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في صوغ الخطة الاستراتيجية للمدرسة .
- تفويض بعض المهام للمعلمين والعاملين بالمدرسة؛ بما يتفق وقدراتهم، وخبراتهم .
- منح المفوضين صلاحيات تسهل عملهم، وتوفر لهم فرص النجاح .
- تشجيع ودعم الإبداع والابتكار، والأساليب الجديدة في عمل المعلمين والعاملين بالمدرسة؛ بالتعامل مع الأخطاء بأنها فرص للتدريب على التفكير الإبداعي، ومكافأة العمل المبدع.
- بناء علاقة شراكة وفتح قنوات تواصل بين البيت والمدرسة؛ للمشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية.
- تشكيل فرق عمل مختلفة من أعضاء المجتمع المدرسي؛ لمعاونة المدير في الاضطلاع بالمهام المسندة إليه، والتي يمكن تمثيلها في المخطط الآتي:



**ج- توفير ممارسات للتعلم الجماعي، وتبادل الخبرات بين المعلمين؛ من أجل تطوير أدائهم المهني؛ من خلال:**

- تكوين فرق عمل تعاونية لكل تخصص؛ لتبادل الخبرات والمعارف، وإجراء المناقشات بشأن تطبيق المعرفة الجديدة.
- إدراج حصص بحثية في الجدول المدرسي، تتضمن إعداد وتنفيذ دروس نموذجية من قبل معلمي كل تخصص؛ لتبادل الخبرات والمعارف، بغية تحسين جودة التدريس بأنفسهم.
- اجتماع المعلمين يوميًا مع قيادة المدرسة - في نهاية اليوم الدراسي - لإجراء التغذية الراجعة عن ما تم إنجازه خلال اليوم الدراسي من مهام، وتكليفات.
- تنظيم اجتماعات دورية بين معلمي الصف الواحد؛ لمناقشة وتحديد الأهداف الأساسية للصف بناء على مستويات تطور التلاميذ، والتخطيط؛ للأنشطة التعليمية داخل الصف، وخارجه.
- التعاون مع المدارس الأخرى من خلال الاجتماعات المشتركة، وتبادل الزيارات؛ لتمكين المعلمين من مشاركة أفضل الممارسات، والأفكار، والتجارب الناجحة في العمل المدرسي مع زملائهم.
- توفير منصة تواصل تمكن المعلمين من التفاعل مع بعضهم بعضًا، وطرح الأسئلة والمشكلات، وتبادل الخبرات والأفكار والاستفسارات من خلال المناقشات الجماعية.
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية، والمشروعات البحثية الجماعية؛ لحل المشكلات التي تواجههم في البيئة التعليمية، ومشاركة نتائجها.
- تنظيم جلسات مناقشة وورش عمل ومحاضرات؛ لتبادل الممارسات الجيدة، وكذلك المعارف والخبرات.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل - بدعوة خبراء ومتخصصين- داخل المدرسة؛ لتمكين المعلمين من توسيع معارفهم، وتطوير مهاراتهم .
- توجيه المشرفين وقيادات المدارس المعلمين، وتقديم المشورة والملاحظات البناءة لهم؛ لتحسين ممارسات التدريس.
- تنظيم جلسات مراجعة دورية – مع المشرفين التربويين وقيادات المدارس- لمناقشة التحديات والاحتياجات التدريبية، وتطوير خطط عمل للتطور المستقبلي.
- حث وتحفيز المعلمين على التعلم المستمر؛ من خلال البحث والقراءة في المجالات المتعلقة بمجال عملهم، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.
- توفير فرص للمعلمين للاشتراك في دورات تدريبية أو ورش عمل تعليمية لتطوير مهاراتهم ومعارفهم، من خلال الإنترنت، أو كليات التربية، أو الأكاديمية المهنية للمعلمين.

- د- **تشجيع ودعم الحوار التأملي والممارسات الشخصية المشتركة بين المعلمين؛ من خلال:**
- تبني أسلوب ملاحظة الأقران بتشجيع الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم بعضًا فيما يتعلق بممارساتهم المهنية، وسبل تطويرها.
- تحديد مجموعة من المعايير الواضحة والمحددة تصف الأداء المرجو من المعلمين؛ لتقييم- في ضوئها- ممارسات الأقران.
- تنظيم اجتماعات دورية؛ لتحليل نتائج الطلاب بشكل تعاوني بين المعلمين، وتحسين عمليتي: التعليم، والتعلم.
- تنظيم جلسات منتظمة – شهرية - يُطْلِعُ المعلمون فيها بعضهم بعضًا على أساليب التخطيط، والتعليم، والتقويم التي يتبعونها، وتسجيل الملاحظات، ومناقشتها معًا.
- تحفيز المعلمين على تجريب الأفكار الجديدة في فصولهم الدراسية، والتأمل في نتائجها، ومناقشتها معًا.
- تشجيع كل معلم على تأمل ممارساته المهنية؛ من خلال الاعتماد على البيانات المستقاة من مصادر عدة؛ كنتائج الطلاب، والملاحظات الصفية، والمقابلات مع أولياء الأمور، والمشرف التربوي، ومناقشة مواطن القوة والضعف مع الزملاء.
- **توفير الظروف الداعمة مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال:**
- توفير مناخ مدرسي منفتح تسوده الثقة والمرونة، والشفافية بين قيادات المدارس، وأعضاء المجتمع المدرسي.
- توفير بيئة آمنة ومحفزة تشجع المعلمين على التعبير عن آرائهم، والتحدث بصراحة بشأن الممارسات التعليمية لزملائهم، وإشعارهم أن آراءهم محل تقدير.
- تحديد آليات لإدارة الصراعات، وحل المشكلات التي قد تنشأ داخل المجتمع المدرسي.
- تقدير وتكريم المعلمين الذين يساهمون –بنشاط- في مجتمعات التعلم المهنية؛ كتنظيم حفلات تكريم سنوية أو توزيع شهادات تقدير؛ لتشجيع المشاركة والتميز.
- تقليل الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين؛ من خلال الاعتماد على التطبيقات والوسائل التكنولوجية في تنظيم المهام اليومية للمعلمين؛ كاستخدام المنصات التعليمية عبر الإنترنت لتوفير المحتوى التعليمي، وإعداد الاختبارات وتقييم الطلاب، وإعطاء التعليمات، واستخدام برامج التصحيح الإلكتروني التي تحلل الإجابات؛ مما يوفر الوقت والجهد في تنظيم الدروس، وتقديم الملاحظات، والتواصل مع التلاميذ.

- تنظيم الجدول الزمني بشكل يسهم في توفير وقت إضافي للمعلمين للمشاركة في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.
- تخصيص فترات زمنية محددة في الأسبوع أو الشهر لاجتماعات المعلمين أو ورش العمل أو الدورات التدريبية.
- تحديد قاعات مناسبة؛ لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية .
- توفير جدول متفق عليه؛ لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين .
- توفير قواعد بيانات؛ لتسهيل وصول أعضاء مجتمع المدرسة إلى المعلومات.
- توفير التقنيات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.
- تخصيص جزء من الميزانية؛ لتغطية تكاليف الدورات التدريبية، أو حلقات النقاش، و شراء المواد التعليمية اللازمة للتطوير المهني.
- إنشاء مجموعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي للمعلمين المشاركين في التعلم الجماعي للتواصل، وتبادل الأفكار فيما بينهم بشكل مستمر.
- إنشاء هياكل تنظيمية داخل المدرسة تدعم وتعزز مجتمعات التعلم المهنية؛ كتعيين مشرف متخصص لقيادة مجتمعات التعلم المهنية، وتوجيه أنشطتها، وتخصيص مساعدين إداريين للمعلمين للمساعدة في التنظيم والتواصل مع مجتمعات التعلم المهنية الخارجية.
- **متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح:**
- يتطلب التصور المقترح مجموعة من المتطلبات؛ لضمان تفعيله بنجاح على أرض الواقع، والتي تقع على عاتق الجهات المسؤولة، وفي مقدمتها: وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم، والمدارس، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:
- على مستوى وزارة التربية والتعليم:
- إصدار التشريعات؛ لتحويل المدارس إلى مجتمعات التعلم المهنية.
- إصدار تشريع يسمح بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في إعداد الخطط المدرسية، وصنع القرارات.
- وضع السياسات والاستراتيجيات المنظمة لعمل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس.
- توفير الدعمين المالي، والتقني اللازمين لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ كتخصيص ميزانية لتمويل أنشطة مجتمعات التعلم المهنية ، وتوفير البنية التحتية والتكنولوجية اللازمة إياها.

- إعادة النظر في أهداف ورؤى وحدات التدريب والجودة بالمدارس لدعم مجتمعات التعلم المهنية، وجعل التنمية المهنية المستدامة جزءًا لا يتجزأ من عمل أي مدرسة.
- إعادة النظر في دور مجلس الآباء، والأمناء، والمعلمين؛ بما يدعم تحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية .
- إعداد دليل تنفيذي؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وتوزيعه على المديريات التعليمية.
- إصدار قرار يمنح المعلمين الاستقلالية في أداء عملهم دون خوف من المحاسبية.
- سن تشريع يجعل إجراء البحوث الإجرائية شرطًا من شروط ترقي المعلمين.
- إعادة النظر في القرارات واللوائح المنظمة للعمل داخل المدارس، بحيث تتوافر فيها المرونة لتيسير تفعيل ممارسات مجتمعات التعلم المهنية.
- إصدار قرار يُلْزم المدارس تنظيم زيارات؛ لتبادل الخبرات، ومشاركة الممارسات الجيدة؛ للإفادة منها، وإعداد التقارير بشأن هذه الزيارات، وتسليمها لمديرية التربية والتعليم.
- دمج مجتمعات التعلم المهنية في خطط التطوير المهني للمعلمين.
- على مستوى مديريات التربية والتعليم:
- تكليف المديرين مهام الإشراف ومتابعة المعلمين؛ من خلال توليهم دور المشرف المقيم.
- إدراج ممارسة القيادة التشاركية ضمن بنود تقويم الأداء الوظيفي للمدير.
- تخصيص جائزة سنوية للقائد التشاركي المتميز.
- إدراج ممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية ضمن بنود تقويم الأداء الوظيفي للمعلم.
- بناء إطار عمل للقيادة التشاركية الداعمة، وتوزيعه على المدارس.
- وضع منظومة حوافز مادية، ومعنوية للممارسات المتميزة لأنشطة مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.
- تعزيز دور وحدات التدريب والجودة في المدارس في تحقيق التنمية المهنية للقادة والمعلمين، بما يمكنهم من أداء أدوارهم المتوقعة في تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- متابعة وتقييم دور وحدات التدريب والجودة في المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

- متابعة وتقييم دور مجلس الآباء، والأمناء، والمعلمين بالمدارس في المشاركة في صنع القرار المدرسي، وصوغ الرؤية.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومديري المدارس - بالتعاون بين الأكاديمية المهنية للمعلمين وكليات التربية- بشأن: القيادة التشاركية، ومهارات التفويض، والتمكين، وثقافة العمل الجماعي، وصوغ الرؤى، وماهية مجتمعات التعلم المهنية وأبعادها، والتغذية الراجعة البناءة ، والبحوث الإجرائية؛ وكيفية إجرائها.
- التنسيق مع وحدة المدارس المصرية اليابانية بوزارة التربية والتعليم؛ للإفادة من خبرات مدارسها، وإمكاناتها البشرية لدعم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بكافة المدارس المصرية.
- التنسيق مع وحدة المدارس المصرية اليابانية لاستقبال مدارسها معلمي المدارس المجاورة للمشاركة في إجراء الحصص البحثية لتقل التجربة إلى مدارسهم
- توفير فرص للمعلمين والمديرين لحضور المؤتمرات والندوات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية
- الاستعانة بأساتذة من كليات التربية والمشرفين التربويين في مختلف التخصصات؛ لصياغة آليات لمتابعة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وتقييم فاعليتها؛ في ضوء معايير محددة وواضحة، والعمل على تطويرها.
- عقد ورش عمل لنشر التجارب الرائدة والناجحة بين المدارس.
- توفير المنصات للتواصل ومشاركة الخبرات والممارسات الناجحة.
- توفير التوجيه والدعم الفني للمدارس والمعلمين في تنفيذ أنشطة مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال تقديم الإرشادات والمشورة والمساعدة الفنية.
- على مستوى المدارس:
- تأسيس مجتمعات تعلم مهنية؛ وتحديد أهدافها، وأنشطتها.
- نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على المشاركة الفاعلة في مجتمعات التعلم المهنية.
- توفير الوقت والموارد اللازمين لتنفيذ أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.
- **معوقات تنفيذ التصور المقترح ، وسبل التغلب عليها:**
- قد يواجه التصور - عند تنفيذه على أرض الواقع - بعض العقبات، يمكن توضيح أهمها، وسبل التغلب عليها؛ فيما يلي :

- قلة المخصصات المادية: ويمكن التغلب على ذلك من خلال؛ جذب موارد إضافية للمدارس بتعزيز المشاركة المجتمعية؛ ببناء علاقات قوية مع مؤسسات المجتمع المحلى ورجال الأعمال.
- المركزية في إدارة المدارس: ويمكن التغلب على ذلك من خلال؛ اعتماد سياسة اللامركزية بين القيادات العليا والقيادات التنفيذية بالمدارس.
- ضعف ثقافة العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين: ويمكن التغلب على ذلك؛ من خلال تنظيم دورات تدريبية لنشر ثقافة العمل الجماعي التعاوني، وتعزيز التواصل الفاعل والمفتوح بين المعلمين، وتنظيم مشروع عبر المناهج يشمل عدة مواد تدرسها مجموعة من المعلمين؛ مما يعزز التعاون والتنسيق بينهم، وتنظيم مسابقات للعمل الجماعي، ومنح جائزة لأفضل عمل جماعي أو فريق.
- قلة دافعية معلمي ومديري المدارس في الانخراط في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية: ويمكن التغلب على ذلك؛ من خلال التوعية بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وتخصيص الوقت والموارد؛ لتسهيل المشاركة في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وتقديم حوافز ومكافآت مادية أو معنوية للمعلمين والمديرين الذين يشاركون – بنشاط- في مجتمعات التعلم المهنية، وإصدار قرار بتقليل النصاب التدريسي للمعلمين المشاركين في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.
- التخوف من الفشل وتحمل المسؤولية والتعرض للمساءلة: ويمكن التغلب على ذلك؛ من خلال تقديم الدعم والإرشاد لمعلمي ومديري المدارس، ومساعدتهم على تخطي التحديات وتحقيق النجاح، وتبنى القيادات العليا ثقافة تقبل الفشل واعتباره فرصة للتعلم والتحسين، ومنح أعضاء مجتمعات التعلم المهنية فرص للتجريب والمحاولة والخطأ دون محاسبة .

## المراجع

- **أولًا: المراجع باللغة العربية:**


١- أبوعلام، رجاء محمود، (٢٠٠٣)، **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**، القاهرة : دار النشر للجامعات.

٢- الإخناوي، محمد السيد محمد، (٢٠١٦)، متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ، مج٦٤،ع٤، ص ص ٨٢-١٦٢.

٣- إسماعيل، حنان إسماعيل أحمد، (٢٠٢٠)، متطلبات تحسين أداء التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير الجودة والأعتماد، **مجلة إدارة الأعمال**،جمعية إدارة الأعمال العربية، القاهرة،ع١٦٩، ص ص ١٦-٣٢.

٤- أشرف، نيفين،(٢٠٢٣)، التعليم: تشغيل ٥١ مدرسة مصرية يابانية في ٢٦ محافظة، جريدة الشروق، بتاريخ ٢٠٢٣/٧/٨، https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?

٥- البتانوني، هاني كامل عبد الحي؛ وأبو الوفا، جمال محمد؛ وعبد البر، نسمة عبد الرسول، (٢٠٢١)، تنمية مهارات مديري المدارس المصرية اليابانية : رؤية نظرية نقدية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها ، مج٣٢،ع١٢٦، ص ص ٤١١-٤٣٠.

٦- البرنامج الوطني لتطوير المدارس، (٢٠١٤)، **دليل مجتمعات التعلم المهنية ، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام " تطوير"** ،الإصدار الأول، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٧- جورج، جورجيت دميان، ومرجان، رانيا قدري؛ وإبراهيم، نجلاء غريب، (٢٠٢٢) ، توظيف المستحدثات التكنولوجية كمدخل لتطوير مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات العصرية ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد ، ع٣٩، ص ص ٧٩-١٢١.

٨- الحريري، رافدة؛ و عبد الحميد، فاتن؛ والوادي، حسن، (٢٠١٧)، **أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي**، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

٩- حسن، ماهر أحمد، (٢٠١٩)، بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، الجامعة الاسلامية بغزة ، مج ٢٧،ع ٦، ص ص ٦٢-٩٢.

١٠- حسنين، منال سيد يوسف، (٢٠٢٢)، التطوير التنظيمي للمدارس المصرية اليابانية في ضوء التجديد الذاتي بمحافظة الإسكندرية ، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، جامعة عين شمس، مج٤٦، ع١، ص ص ١٧٧-٣٢٦.

١١- خواجي، فوزية محمد عبد الله ، (٢٠٢١)، ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة كفر الشيخ، مج١، ع١٠٢،ج٣، ص ص ١٠٤-١٦٢.

١٢- دهشان ، محسن دهشان يونس ، (٢٠١٩) ، الكفايات المهنية لمديري المدارس المصرية اليابانية في ضوء تطبيق أنشطة التوكاتسو بلس اليابانية ، **المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير** ، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات ، جامعة بنها ، مج٢، ع٦، ص ص ٢٥-٤٥.

١٣- دوفور، ريتشارد؛ ووايكر، روبرت، (٢٠٠٨)، **المجتمعات المهنية التعليمية اثناء العمل: أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط٢، الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

١٤- راغب،إيمان زغلول،(٢٠٠٩)، النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية – جامعة حلوان ، مج١٥، ع٤، ص ص ٤٧٥-٥٦٠.

١٥- ربيع، علاء محمد، (٢٠٢٠ )، واقع الإستيراد التربوي لتطبيق التوكاتسو بلس دراسة نقدية لمشروع " المدارس المصرية اليابانية "، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** ، كلية التربية – جامعة الفيوم، ع١٤، ج١، ص ص ٢٤٥-٣٢١.

١٦- رضوان، عبد الرحمن أبو المجد، (٢٠١٩)، رؤية استشراقية لادوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهني، **المجلة التربوية**، كلية التربية- جامعة سوهاج، مج٦٤، ص ص٣٥٠- ٤٠٩

١٧- رضوان، عمر نصير مهران، (٢٠١٩)، القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر، ع١٨٤،ج٢، ص ص٥١١-٥٥٣.

١٨- السرجاني، عزة محمود، (٢٠٢٠)، القيادة المدرسية ونظم التعليم في المدارس المصرية اليابانية ودورها في تحسين جودة التعليم وفق أهداف الخطة الاستراتيجية للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ ، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع٤٩، ص ص ١٠٥-١٢٤.

١٩- سليمان، مروة أمير، (٢٠٢٣)، المدارس المصرية اليابانية : دراسة تقويمية ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٠- السيد، محمد إبراهيم عبده، (٢٠١٧)، التنمية المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة ، مج٢٥، ع٢، ص ص ٢٩٢-٣٦٢.

٢١- الشاذلي، عامر محرم محمد؛ والمطرفي، محمد شايع، (٢٠٢١)، تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في الجامعة كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة ( دراسة حالة جامعة المنصورة ) ، **المجلة العربية للنشر العلمي**، الأردن، ع٣٠، ص ص ٤٥٧- ٤٧٩.

٢٢- شحاته، فوزي رزق، (٢٠٠٧) ، **تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمي التعليم الاساسي في ضوء المعايير القومية** ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية .

٢٣- الصغير، أحمد حسين، (٢٠٠٩) ، مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، مج١٢،ع٢٦، ص ص ١٥٧-١٩٧

٢٤- عبد الحميد، فاطمة فتحي، (٢٠٢٢)، التنمية المهنية للمعلمين كأحد مداخل الإصلاح المتمركز على المدرسة في اليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج٦، ع٢٦، ص ص ٩١-١٢٨.

٢٥- عبد اللاه، محمد منصور أحمد، (٢٠١٦)، التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة**" BPD-S"** في ضوء التوجهات العالمية الحديثة ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية- جامعة سوهاج، ع٤٥، ص ص ٤٣٧-٥٠٥.

٢٦- عثمان، رانيا وصفي، (٢٠٢٢)، ممارسات مجتمعات التعلم المهنية الداعمة للتميز التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي – دراسة ميدانية بمحافظة دمياط، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، جامعة المنصورة ، مج ١٨، ع١، ص ص ٧٣-١٢٦.

٢٧- العصيلي، ليلى إبراهيم محمد، (٢٠١٩)، دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة القصيم ، السعودية .

٢٨- عطوة، محمد إبراهيم، (٢٠١٦)، **مجتمعات التعلم المهنية**، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة.

٢٩- علي، مها محمود، (٢٠٢٣) ، المدارس المصرية اليابانية بمرحلة التعليم الابتدائي ومثيلتها في دولة اليابان " دراسة مقارنة " ، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

٣٠- الفقي، داليا السيد، (٢٠٢٢)، المدارس المصرية اليابانية ومدخل التحسين المستمر في تعزيز التنمية المستدامة ورؤية مصر ٢٠٣٠، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج٦، ع٢٦، ص ص ٣٣-٤٦.

٣١- كامل، راضي عدلي، (٢٠١٨)، اليقظة الإستراتيجية ودورها في بناء مجتمعات تعلم مهنية بمراحل التعليم قبل الجامعي، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، جامعة المنصورة، مج٧، ع٢، ص ص ٢٥٧- ٣٢٣.

٣٢- كوكس، ملتون؛ ورتشلن، لاوري، (٢٠٠٧) ، **إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية** ، ترجمة سميح أبو فارس ، الرياض: مكتبة العبيكان .

٣٣- محروس، محمد الأصمعي، (٢٠١٥)، المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود، **المجلة التربوية** ، كلية التربية – جامعة سوهاج، ع٤٠، ص ص ٥٦٧-٥٨٨.

٣٤- محمد، إكرام أحمد، (٢٠١٥)، مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني : دراسة تحليلية ، **مجلة الإدارة التربوية** ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية مصر، مج٢، ع٤، ص ص ٢٣٩-٢٧٥.

٣٥- محمدين، حشمت عبد الحكم ؛ وبكري، أحمد محمد، (٢٠١٧)، متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،ع١٧٢، ج١، ص ص ١٣-٧٢.

٣٦- مخلوف، أسماء محمد السيد، (٢٠١٥)، مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير هيب& هوفمان، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر، ع١٦٥، ج٣، ص ص ٣٥٦-٤٣٠.

٣٧- منقريوس، فريال بشرى ، (٢٠١٨) ، أنشطة التوكاتسو في المدارس اليابانية " ، **ورقة عمل في المؤتمر الدولي لكلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط " بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة** ، كلية التربية- جامعة أسيوط ، في الفترة من ٦-٧ فبراير، ص ص ٢٤٣-٣٥٣.

٣٨- ناصف، محمد، (٢٠١٢)، مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ع٤٨، ص ص ٢٦٩-٣٥٨.

٣٩- نجم، سهام (٢٠١٧)، بناء مجتمعات التعلم والممارسات الجيدة، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين " قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي الواقع والرؤى المستقبلية** ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، في الفترة من ٢٨-٢٩ يناير، ص ص ١٧٣-١٨٠.

٤٠- الهلالي، الهلالي الشربيني،(٢٠١٨)، البرامج التنفيذية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (الفترة من سبتمبر ٢٠١٥ حتي فبراير ٢٠١٧) البرنامج السادس برنامج دعم الأنشطة التربوية وتحسين جودة الحياة المدرسية وتنفيذ مشروع المدارس المصرية اليابانية وتطبيق أنشطة " التوكاتسو"، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، ع٤٩، ص ص٥٣-١٠٩.

٤١- الهنداوي، ياسر فتحي ؛ والرواحية، بدرية عبد الله ؛ والحارثي، عائشة سالم ، ( ٢٠١٦)، واقع توفر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية

بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مج١٠، ع٢، ص ص ٢٧١-٢٨٩.

٤٢- وزارة التربية والتعليم ، (٢٠٠٣)، **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، مج١، القاهرة : الامل للطباعة والنشر .

٤٣- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، **قرار وزاري رقم (٣٠٦) بتاريخ ٣-٨-٢٠١٤ بشان إعادة تنظيم مجلس الامناء والآباء والمعلمين**، جريدة الوقائع المصرية ، ع٢٩٢، بتاريخ ٢٥ ديسمبر ٢٠١٤ ، مادة ١-٢، ص ١١٥

٤٤- ______________، **القرار الوزاري رقم (١٥٩) لسنة ٢٠١٧ بشأن إنشاء المدارس المصرية اليابانية** ، جريدة الوقائع المصرية ، ع١٢٤، بتاريخ ٣٠ مايو سنة٢٠١٧، المادة الأولى.

٤٥- ______________، **القرار الوزاري رقم (١٧١) لسنة ٢٠١٩ بشأن : إنشاء وتشغيل وإدارة وتنظيم العمل وقواعد القبول بالمدارس المصرية اليابانية** ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

٤٦- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ووكالة التعاون الدولي اليابانية (JICA )، (٢٠١٨)، **دليل الأنشطة الخاصة ( التوكاتسو): المدارس المصرية اليابانية**، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٤٧- ______________ ، (٢٠٢٠)، **دليل الإدارة المدرسية وإدارة الفصل في التعليم على النظام الياباني**، القاهرة : وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

٤٨- اليحمد، حمد؛ والسالمية، منى، ( ٢٠٢٣)، استراتيجية مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالبيئة المدرسية في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط ، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة، مج٣١، ع١، ص ص ٤٢٣- ٤٦٤.

- **ثانيًا : المراجع باللغة الأجنبية:**

1- Ahn, Joonkil,(2017),Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities- Report of A Case Study of A Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning Community, **International Education Studies**, Canadian Center of Science and Education ,Vol.10,No.1,PP.82-92.

2- Battersby, Sharyn L. ,(2019),Reimagining Music Teacher Collaboration: The Culture of Professional Learning Communities as Professional

Development Within Schools and Districts, **General Music Today**, National Association for Music Education, Vol.33,No.1,PP.15-33.

3- Bonces, Monica Rodriguez, (2014), Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development, **Íkala, Journal of Language and Culture,** Medellin- Colombia**,**Vol.19, No.3, PP.307-319.
4- Brodie, Karin, (2021), Teacher agency in Professional Learning Communities**, Professional Development in Education,** Vol.47, No.4, PP.560-573.
5- Carpenter, Dan,(2012),Professional Learning Communities Impact on Science Teacher Classroom Practice in A Midwestern Urban School District, **PhD Thesis**, Faculty of The Graduate College ,University of Nebraska.
6- Chen, Li-Yu, Zhou, Wei-Wei, Hsieh, Wen-zhe,& Chou, Rung-Jiun, (2023), Establishing a professional Learning Community for Cultivating future design talents using a peer coaching mechanism ,**Heliyon**,Vol.9,PP.2-13.
7- Croft, Andrew, Coggshall, Jane G., Dolan, Megan, Powers, Elizabeth, & killion, Joellen,(2010), **Job- Embedded Professional Development : What it is, Who is Responsible ,and How to get it Done well**, Issue Brief, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
8- Daly, Elizabeth Ann,(2018),Teacher Perceptions of Professional Learning Communities Impact on math Critical Thinking Pedagogy, **PhD thesis**, College of Education ,Walden University.
9- Dogan, Selcuk ,Tatik, R Samil,&Yurtseven, Nihal, (2017), Professional Learning Communities Assessment: Adaptation Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context, **Educational Sciences: Theory & Practice**, Vol.17, No.4 ,PP. 1203-1229.
10- Dufour, Richard, & Eaker, Robert, (1998). **Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement**,1st Edition, Bloomington, IN: National Educational Service.
11- Dufour, Richard, Dufour, Rebecca, Eaker, Robert, Many, Thomas W.,& Mattos, Mike, (2016), **Learning by Doing: A handbook for building professional Learning Communities at work** ,3ed, Bloomington: Solution Tree Press.
12- Feldman, Jennifer,(2020),The role of professional learning communities to support teacher development : A social practice theory perspective, **South African Journal of Education**,Vol.40,No.1, PP.1-8.

13- Firestone, Allison R., Cruz, Rebecca A.,& Rodl, Janelle E.,(2020), Teacher Study Groups: An Integrative Literature Synthesis, **Review of Educational Research** ,Vol.xx,No.X,PP.1-35.
14- Gersten, Russell, Dimino, Joseph, Jayanthi, Madhavi,Kim James S.,& Santoro, Lana Edwards,(2010),Teacher Study Group: Impact of the Professional Development Model on Reading Instruction and Student Outcomes in First Grade Classrooms, **American Educational Research Journal** ,Vol.47,No.3,PP694-739.
15- Hairon, Salleh, & Tan, Charlene, (2017), Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implication for teacher collaboration, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Vol.47, No. 1, PP. 91–104.
16- Holmquist, Pataicia L. ,(2020),Establishing A Culture of Collaboration: Determining School Readiness for Professional Learning Communities in the Archdiocese of Los Angeles, **PhD thesis**, Department of Educational Leadership, California State University ,USA.
17- Hord, Shirley M.(1997),**Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement** ,South West Educational Development Laboratory ,Austin, Texas.
18- Huffman, Jane Bumpers& Hipp, Kristine Kiefer,(2003), **Reculturing Schools as professional learning communities**, Maryland: Scarecrow Education.
19- Johnson, Marc, (2015), **How to Coach Leadership in a PLC (Solutions) (Shape School Culture and Develop a Shared Identity)**, Bloomington : Solution Tree Press.
20- Kouzes, James M., & Posner, Barry Z.,(2023),**The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations**,7th ed, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
21- Liu, Shengnan &Yin, Hongbiao ,(2023 ),Opening the black box: How professional Learning Communities, Collective Teacher Efficacy, and Cognitive activation affect students' mathematics achievement in Schools, **Teaching and Teacher Education** , Vol.139,PP.2-11.
22- Mahimuang, Sucheera,(2018),Professional Learning Community of Teachers A Hypothesis Model Development ,**The 2018 International Academic Research Conference In Vienna**,1st to3rd March, ICBTS Conference Center, Vienna, Austria.