

إدارة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم

العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية

أ.م.د/ إيمان وصفي كامل السيد حرب

أ.د/ أحمد نجم الدين عيادروس

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة

كلية التربية - جامعة الزقازيق

كلية التربية - جامعة الزقازيق

إيمان إبراهيم عبدالعال السيد

مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

المستخلص:

تؤدي إدارة مدارس المختبر دوراً مهماً في مدى تلبية المدرسة لوظائفها وأدوارها المنوطة بها، والوصول بها إلى مستوى التنافسية والريادية في الإصلاح التعليمي؛ حيث تقوم إدارة مدارس المختبر بالعديد من الوظائف التي تختلف عن مثيلاتها في المدارس التقليدية، مثل وظائف البحث والتجريب، والتعليم والتعلم القائم على الجانب التطبيقي، وإعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ويعد قيام إدارة مدارس المختبر بوظيفة البحث والتجريب من أهم هذه الوظائف؛ حيث يتم اختبار النظريات والأفكار الجديدة قبل تعميمها، بحيث يمكن تجنب العديد من المشكلات التي من الممكن أن تحدث في حالة التعميم قبل الاختبار، وبذلك يكون لإدارة مدارس المختبر دور قيادي وريادي في عملية الإصلاح التعليمي، وبناء عليه هدفت الدراسة الحالية إلى الاستفادة من مدارس المختبر وإدارتها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كمنهج ملائم لطبيعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: أن تكون إدارة مدارس المختبر تابعة للجامعة، وضرورة توفر مجموعة من المقومات اللازمة لمدير مدرسة المختبر لمساعدة المدرسة على القيام بوظائفها وأدوارها المنوطة بها، وأن وجود مدارس المختبر يعد وسيلة مهمة لعمليات الإصلاح التعليمي، وأخيراً تم وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تساهم في مبادرات الإصلاح التعليمي في ضوء الاستفادة من إدارة مدارس المختبر.

الكلمات المفتاحية: مدارس المختبر، الإصلاح التعليمي، مدارس التعليم العام.

Management of laboratory schools and their role in educational reform in general education schools in Egypt: a descriptive and analytical study

Abstract:

The management of the laboratory schools plays an important role in the extent to which the school fulfills its functions and roles assigned to it, and brings it to the level of competitiveness and leadership in educational reform. Where The management of the laboratory schools performs many functions that differ from their counterparts in traditional schools, such as the functions of research and experimentation, teaching and learning based on the applied side, preparing and training teachers before and during service, and the function of research and experimentation is the most important of these functions; Where new theories and ideas are tested before they are circulated, so that many problems that may occur in the case of generalization can be avoided before testing, and thus the management of the laboratory schools has a leading and pioneering role in the educational reform process, Accordingly, the current study aimed to benefit from laboratory schools and their management in the educational reform in general education schools in Egypt. The current study used the analytical descriptive approach as an approach appropriate to the nature of study, and the study reached a set of proposed procedures that could contribute to the educational reform process. The study reached a set of results, the most important of which are: that the laboratory school management should be affiliated with the university, and the necessity of providing a set of necessary elements for the laboratory school manager to help the school carry out its functions and roles assigned to it, and that the presence of laboratory schools is an important means for educational reform processes, Finally, a set of proposed procedures that could contribute to educational reform initiatives were put in place in light of benefiting from the management of laboratory schools.

Keywords: laboratory schools, educational reform, public education schools.

الخطوة الأولى: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

تفرض التحديات المعاصرة على جميع الدول سواء أكانت متقدمة أو نامية إعادة التفكير في النظم التعليمية والمنتج التعليمي، ألا وهو الطالب الذي سيقود المجتمع في المستقبل؛ لذلك يسعى كل مجتمع إلى الإعداد الجيد لهذا المنتج، ومواكبته لجميع المستجدات والتطورات الهائلة والمتسارعة باستمرار، وذلك من خلال التوظيف الجيد للتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية والإدارية، والإعداد الجيد للمعلمين وتطويرهم المهني، وتحديث المناهج وطرق التدريس بالشكل الذي يساعد الطالب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على الانخراط في سوق العمل، الأمر الذي يستدعي إصلاح النظام التعليمي بشكل مستمر.

ويعد النظام التعليمي أحد الأنظمة التي يتم إصلاحها باستمرار، مثلها مثل النظام الاقتصادي أو السياسي، وقد يبدو للوهلة الأولى أن الإصلاحات التعليمية تظهر كحل للمشاكل التي لا يُنظر إليها فقط إلا في هذا القطاع، ولكن أيضاً في المجتمع ككل. وتتنوع الأسباب التي تنشأ عن الإصلاحات التعليمية وتتجارب مع التصورات حول ما ينبغي على نظام التعليم أن يفعله في مواجهة الاضطرابات أو في مواجهة نتائج التقييمات والانعكاسات التي تظهرها القرارات المنفذة^(١).

ويمثل إصلاح النظام التعليمي تغييراً واسع النطاق يؤثر على جميع المدارس في النظام، والإصلاحات التي تهدف إلى التأثير على نظام تعليمي بأكمله يتم تنفيذها بالضرورة على المستويات المحلية من قبل المدارس. وبالتالي، فإن نجاح أو عدم نجاح الإصلاح التعليمي يتحدد على مستوى المدرسة، وهي الوحدة الأساسية للتغيير^(٢).

ويهدف الإصلاح التعليمي إلى تحسين الممارسات التعليمية باستمرار، مما يستلزم عمليات تسمح بدرجة من الاستقلالية للتجريب، وتقبل احتمال الفشل،

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيادوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

والأهم من ذلك، تمكين التغذية الراجعة والتعلم المستمر لتحقيق جهود التحسين المستمر^(٣).

وتعد مدارس المختبر إحدى أنواع المدارس التي كان لها دوراً رئيسياً في الإصلاح التعليمي في العديد من الدول المتقدمة؛ حيث تتميز هذه المدارس بوظائف تختلف عن مثيلاتها من المدارس التقليدية، ومن أهم هذه الوظائف: إجراء البحوث وتجربة الأفكار الجديدة، والتعليم والتعلم القائم على الجانب التطبيقي، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

بالنسبة للوظيفة الأولى "إجراء البحوث وتجربة الأفكار الجديدة"، تعمل مدارس المختبر جنباً إلى جنب مع الجامعات لتجربة أفكار جديدة، حيث يمكن تنفيذ هذه الأفكار بشكل أسرع في مدارس المختبر مقارنة بالمدارس العامة، وبعد ذلك يمكن اختبار الأفكار الجديدة وإتقانها ثم مشاركتها مع المجتمع التعليمي ككل^(٤). كما أن الإعداد المؤسسي لمدارس المختبر يجعلها أماكن مثالية للبحوث متعددة التخصصات من قبل جميع الأقسام في الجامعة^(٥).

وبالنسبة للوظيفة الثانية وهي "التعليم والتعلم القائم على الجانب التطبيقي"، فإنه يتم التركيز في مدرسة المختبر على التفاعل بين المادة الدراسية والطالب مما ينتج عنه رغبة في متابعة التعليم، وإلا فلا فائدة ترحى إذا فقد الطالب تلك الرغبة، والطريقة الأمثل في نظر "ديوي" لسير العملية التعليمية داخل مدرسته من أجل اكتساب الخبرات التربوية تتمثل في "طريقة المشروع"، أو طريقة "حل المشكلات"^(٦)، ويتم استخلاص الموضوعات الدراسية بمدارس المختبر من كل من المحتوى الأكاديمي وحياة الطلاب خارج مبنى المدرسة^(٧)، والآباء الذين يرسلون أبنائهم إلى مدارس جامعية يقبلون برنامجاً مصمماً لتلبية الاحتياجات الأكبر في التعليم، وليس فقط لصالح أبنائهم^(٨).

وبالنسبة للوظيفة الثالثة؛ وهي "تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة"، فلقد بدأت مدارس المختبر بتقديم المزيد من الخبرات العملية للطلاب المعلمين، عن طريق

زيارة طلاب مدارس المختبر، ومراقبة الفصول الدراسية، وممارسة التدريس أيضاً داخل الفصل^(٩). وبذلك توفر مدرسة المختبر مساحة للطلاب المعلمين ليكونوا قادرين على رؤية ما يحدث عند تطبيق إستراتيجية معينة أو نظرية معينة في الفصل الدراسي، وتُزود مدارس المختبر الطلاب المعلمين بتجربة تعكس ما يقرؤنه اثناء دراستهم الجامعية^(١٠).

ويعود مفهوم مدرسة المختبر إلى أواخر القرن التاسع عشر، وتحديدًا في عام (١٨٩٦)، حينما افتتح "جون ديوي" أبواب أول مدرسة مختبر في شيكاغو، بقصد اختبار وممارسة وتقييم نظرياته التعليمية التقدمية التي تركز على الطفل^(١١).

وتأخذ مدارس المختبر أحد شكلين أساسيين؛ وهما: (١) المدارس داخل الحرم الجامعي On-campus schools، والتي كثيراً ما يُشار إليها باسم مدارس الحرم الجامعي فقط، وتشمل أي مدرسة مختبر توجد في نفس موقع كلية المعلمين والتي يحتفظ بدعمها المالي الرئيسي و/أو سيطرتها الإدارية الرئيسة الكلية أو الجامعة الأم، (٢) المدارس خارج الحرم الجامعي Off-campus schools: وتشمل أي مدرسة مختبر ليست في نفس موقع كلية المعلمين والتي لا تخضع بالضرورة لسيطرة الكلية أو الجامعة الأم ولكنها تابعة لها لغرض توفير الخبرة العملية للطلاب المعلمين^(١٢).

والحقيقة أن فكرة مدارس المختبر لم تكن بعيدة عن دولتنا المصرية: فكما قام جون ديوي وأنشأ مدرسة مختبر ملحقة بجامعة شيكاغو عام (١٨٩٦م)؛ فإن إسماعيل القباني (كعميد معهد التربية العالي للمعلمين) فعل الشيء نفسه في مصر، وبدأ بفتح فصول تجريبية عام (١٩٣٢م) ملحقة بمعهد التربية للمعلمين (والذي تحول لاحقاً إلى كلية التربية بجامعة عين شمس)، يطبق فيها تلامذته ما تعلموه نظرياً، ويجرون تجارب رائدة في المجال التربوي^(١٣).

مشكلة الدراسة:

علي الرغم من الجهود المصرية في هذا المجال والتي لم يكتب لها الاستمرارية بسبب العديد من الظروف إلا أن الدولة المصرية كانت حريصة علي انشاء مدارس

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

تجريبية كان هدفها في البداية هو التجريب والبحث، وبسبب تغيير القوانين واللوائح المتعلقة ظل التجريب التربوي بعيد عن هذه المدارس، والاختلاف الوحيد بينها وبين المدارس الحكومية التقليدية يكمن في التركيز على اللغة الأجنبية، ولا تتمتع هذه المدارس بأية استقلالية في وضع خططها ومناهجها أو تدبير ميزانيتها ووضع الضوابط الخاصة بها في عملية الإنفاق^(١٤).

وهناك عدة معوقات تحول دون تنفيذ مبادرات الإصلاح التعليمي، ومنها^(١٥):

- صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف.
- سيادة روح المقاومة من قبل نسبة كبيرة من المعلمين بالمدارس.
- عدم اقتناع بعض المعلمين بقيمة المبادرات الجديدة وقدرتها على إصلاح التعليم في مصر.
- ضعف الإمكانيات والموارد بالمدارس.
- معارضة أولياء الأمور لكل جديد.
- ضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلمين المهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة.
- ضعف توفر معلومات كافية عن مبادرات الإصلاح الجديدة قد يكون سبباً في فشل الإصلاح المدرسي.
- ضعف استقرار السياسة التعليمية.
- عدم أخذ رأي المعلمين عند تطبيق نظام جديد.

والعديد من المشكلات السابقة كان يمكن مواجهتها من خلال إنشاء مدارس مختبر بجمهورية مصر العربية، كما أن وجود هذه المدارس كان يمكن أن يتلافى المشكلات التي حدثت عند تطبيق نظام التابلت؛ والتي تمثلت في ضعف الاستجابة لتغيير المناهج في المرحلة الثانوية العامة للتوافق مع نظام التابلت، ومقاومة التغيير

من قبل بعض المعلمين والعاملين بالمدارس مما يؤثر على فاعلية النظام، وضعف تدريب المعلمين على استخدام التابلت في التعليم وإدارة التعلم الذاتي لدى الطلاب، وكذلك ضعف تدريبه على التقويم الإلكتروني ومتابعة أعمال الطلاب، وضعف تدريب الطلاب على استخدام التابلت في التعليم، وتعرض النظام لهجمات تكنولوجية من قبل قرصنة الإنترنت والتي أدت لحدوث مشكلات أثناء إجراء الاختبارات^(١٦).

وبالتالي يمكن الإجابة عن مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من إدارة مدارس المختبر في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية؛ وهي:

- ١- ما الإطار الفكري لمدارس المختبر في الأدبيات التربوية المعاصرة من حيث نشأتها، وأهدافها، ومزاياها، ووظائفها، وإدارتها؟
- ٢- ما الإطار الفكري للإصلاح التعليمي من حيث أهميته، ومبادئه، ومتطلباته، ومعوقاته، ودور الإدارة في الإصلاح التعليمي، وطبيعة العلاقة بين إدارة مدارس المختبر والإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام؟
- ٣- ما الواقع المصري في الإصلاح التعليمي قبل الجامعي في ضوء مفهوم مدارس المختبر؟
- ٤- ما الإجراءات المقترحة للإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء الاستفادة من إدارة مدارس المختبر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الاستفادة من إدارة مدارس المختبر في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر.

ويمكن تحقيق الهدف الرئيس من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

- ١- رصد الإطار الفكري لمدارس المختبر في الأدبيات التربوية المعاصرة من حيث نشأتها، وأهدافها، ومزاياها، ووظائفها، وإدارتها.
- ٢- رصد الإطار الفكري للإصلاح التعليمي من حيث أهميته، ومبادئه، ومتطلباته، ومعوقاته، ودور الإدارة في الإصلاح التعليمي، وطبيعة العلاقة بين إدارة مدارس المختبر والإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام.
- ٣- التعرف على الواقع المصري في الإصلاح التعليمي قبل الجامعي في ضوء مفهوم مدارس المختبر.
- ٤- التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة للإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء الاستفادة من إدارة مدارس المختبر.

أهمية الدراسة:

- تنطلق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه، وأهمية الدور الذي تقوم به إدارة مدارس المختبر في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام في العديد من المجالات.
- تواكب الدراسة الجهود الحالية لوزارة التربية والتعليم؛ حيث تقدم مجموعة من الإجراءات المقترحة التي تدعم صانعي ومتخذي القرار في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام، والتي يمكن أن تسهم بشكل فعال في إنجاح عمليات الإصلاح بها.
- ندرة وجود دراسات تربوية عربية استخدمت مدارس المختبر وإدارتها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام على حد علم الباحثة، الأمر الذي يثري المكتبة العربية في هذا المجال.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث، فهو "طريقة الوصف للنظام التعليمي دون التعمق في تحليل جذوره وأصوله ودون

التصدي لتفسير طبيعته أو نقده أو التعرف على مشكلاته وأسبابها، فهو عبارة عن طريق قاصرة على إثبات الأنظمة المتبعة في التعليم في البلاد المختلفة وبالتالي فإنها تقرير للواقع^(١٧)؛ وتم الاعتماد عليه للتعرف على مدارس المختبر وإدارتها وكذلك الإصلاح التعليمي والعلاقة بينهما، والكشف عن واقع الإصلاح التعليمي بمصر والجهود المبذولة في مجال تطبيق مدارس المختبر، وكذلك تقديم بعض الإجراءات المقترحة للإصلاح التعليمي بمصر في ضوء مدارس المختبر وإدارتها.

مصطلحات الدراسة:

مدارس المختبر Laboratory Schools:

تعددت المفاهيم والتعريفات التي قدمت لمفهوم مدارس المختبر بناء على دوافع مؤسسيها، والوظيفة التي تقوم بها، وموقعها من الحرم الجامعي، وكيفية إدارتها وتمويلها، ومن هذه المفاهيم:

تُعرّف الرابطة الوطنية لمدارس المختبرات "مدرسة المختبر" بأنها: مدرسة تابعة لكلية أو جامعة لأغراض محددة تتجاوز نطاق المدارس العامة والخاصة التقليدية. وبالإضافة إلى توفير أفضل البرامج التعليمية الممكنة للأطفال، كما توفر المدارس المختبرية البيئات المثلى لتطوير تقنيات تحسين التعليم^(١٨).

وتُعرّف مدارس المختبر بأنها: أي مدرسة ابتدائية أو ثانوية تديرها كلية أو جامعة، وتستخدم لأغراض التجريب التربوي والبحث وتدريب المعلمين (المراقبة والتدريس العملي) والتطوير المهني و/ أو تطوير المناهج^(١٩).

وتُعرّف بأنها "مدارس ابتدائية أو ثانوية تقع في الحرم الجامعي أو بالقرب منه، وترتبط بكلية التربية حيث تكون بمثابة مختبر للباحثين لإجراء البحوث التربوية، وتهدف إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة، وتحسين أساليب التعليم والتعلم، مع تقديم برامج تعليمية عالية الجودة للطلاب الملتحقين بالمدرسة، وتعليمهم مهارات التفكير الإبداعي"^(٢٠).

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين عيادوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حرب إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

وتُعرّف مدارس المختبر إجرائياً بأنها: مدارس ابتدائية أو ثانوية تديرها كلية أو جامعة، وتقع داخل الحرم الجامعي أو بالقرب منه، وتهدف إلى الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام؛ وذلك من خلال تطبيق أفضل الممارسات في التعليم، والتجريب للأفكار التربوية والبحثية الجديدة والتأكد من صحتها واتساقها مع السياق الثقافي قبل التطبيق على المدارس العامة، بالإضافة إلى تزويد الطلاب المعلمين بالخبرات الواقعية للجوانب النظرية أثناء إعدادهم في الجامعة.

الإصلاح التعليمي Educational Reform:

ويعد مفهوم الإصلاح التعليمي أحد المفاهيم التي أضيفت حديثاً إلى مجموعة المفاهيم التربوية الديناميكية، وذلك بدوره أدى إلى عدم الإتفاق على تعريف واحد ومحدد للإصلاح التعليمي.

وتُعرف الإصلاحات على أنها رد فعل على أوجه القصور المحددة التي يُنظر إليها على أنها موطن ضعف وعدم كفاءة تنظيمية، أي إنها تغييرات مؤسسية تستخدمها المؤسسات للدفاع ضد أوجه القصور الوشيكّة في وظائفها^(٢١).

ويشير مصطلح الإصلاح التعليمي عادة إلى تغييرات جزئية في نظام التعليم، سواء أكانت هذه التغييرات في هيكل التعليم مثل زيادة أو إنقاص سنة في إحدى مراحل التعليم أو تغيير نظام التشعيب إلى علمي وأدبي ورياضيات في المرحلة الثانوية، أو في مضامين المناهج مثل إضافة أو حذف بعض المقررات، وإدخال بعض المفاهيم الجديدة في بعض المقررات، أو في تقديم خدمات التعليم في المدرسة، مثل العناية بالنشاط المدرسي رياضياً كان أم اجتماعياً أم ثقافياً، أم تطوير الكتب المقررة ونحوها. وقد يكون الإصلاح موجهاً إلى الإجراءات، مثل نظام اليوم الكامل في بعض الدول ونظام الفصلين الدراسيين، ونظام الساعات المعتمدة، ونحو ذلك^(٢٢).

ويعرف الإصلاح التعليمي أيضاً بأنه شكل من أشكال التغيير يدل على وجود سياسة مخططة لتغيير جوانب النظام التعليمي في بلد ما، تصحبها تغييرات اقتصادية وسياسية، وذلك وفقاً للدواعي والاحتياجات المحددة والأهداف الموضوعية، فهو تغيير

شامل لكل عناصر المنظومة التعليمية من مبان وتجهيزات ومعامل ومناهج وأدوات تعليمية وتمويل^(٣٣).

كما يعرف الإصلاح التعليمي بأنه: تلك الحركة الموجهة لخدمة الطالب والمعلم والعملية التعليمية والبرامج التعليمية، والإدارة المدرسية بالإضافة إلى التحسين المستمر لجودة العمل الإداري والأكاديمي داخل المدرسة، مع التأكيد على تطوير العمل المتعلق بعمليتي التدريس والتعليم، ويهدف إلى تحسين المدرسة، وجعلها قادرة ذاتياً ومهنيًا على تحمل المسؤولية، ومن ثم بناء خطط التطوير لنفسها في ضوء السياسة التعليمية المعلنة على المستوى القومي^(٣٤).

ويعرف الإصلاح التعليمي إجرائياً بأنه: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تتم على المستوى القومي لإحداث تغييرات جزئية في نظام التعليم، بهدف معالجة أي قصور يواجه النظام أو التحسين المستمر لمواكبة التطورات العالمية، وذلك من خلال التجريب المبدئي لذلك الإصلاح على مدارس مختبر تابعة للجامعة وممثلة للمدارس الحكومية، بحيث يمكن التغلب على كافة المعوقات التي يمكن أن تواجه الإصلاح التعليمي وتحقيق أقصى قدر من النجاح قبل التعميم على جميع المدارس الحكومية.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات تناولت إدارة مدارس المختبر، ودراسات تناولت الإصلاح التعليمي.

- الدراسات التي تناولت مدارس المختبر:

تم تقسيم الدراسات السابقة لإدارة مدارس المختبر إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم الترتيب حسب التاريخ من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية:

١- مدارس المختبر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وإمكان الاستفادة منها في مصر^(٢٥).

هدفت الدراسة إلى الاستفادة من مدارس المختبر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا في جمهورية مصر العربية، وركزت الدراسة على مدرسة المختبر بجامعة هاواي بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدرسة المختبر بجامعة تورنتو بكندا، واستخدمت الدراسة منهج "جورج بيريداي" بخطواته الأربع (الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بالإطار النظري للدراسة، وبمدرسة المختبر بجامعة هاواي بأمريكا، وبمدرسة المختبر بجامعة تورنتو بكندا، وتوصلت أيضاً إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لإنشاء مدرسة مختبر ملحقة بكلية التربية في ضوء الاستفادة من تطبيقات مدارس المختبر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، مع مراعاة السياق الثقافي المصري.

٢- استراتيجية مقترحة لإنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية في مصر^(٢٦).

هدفت الدراسة إلى بناء استراتيجية مقترحة لإنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكلية التربية جامعة سوهاج في ضوء النماذج العالمية وفي ضوء نتائج التحليل البيئي لعناصر البيئة الداخلية والخارجية لكلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نموذج لخطة استراتيجية لإنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكلية التربية جامعة سوهاج، وكان الهدف من هذه الخطة هو توفير المناخ القانوني والفلسفي لإنشاء هذه المدارس، والتوسع في إجراء بحوث الفعل والبحوث التجريبية التي تربط بين الواقع التربوي والنظريات التربوية المعاصرة، وتدعيم الاستفادة التطبيقية لمعلمي وزارة التربية والتعليم من الخبرات النظرية لأساتذة كلية التربية، بلوغاً إلى وضع خطة تنفيذية تفصيلية لإنشاء هذه المدارس، وتوصيات تطبيق هذه الخطة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- تحليل سياسة إدارة مدرسة المختبر في جامعة إندونيسيا التعليمية^(٢٧).

هدفت الدراسة إلى تحليل سياسة الإدارة لمدرسة المختبر التابعة لجامعة تعليمية في إندونيسيا، والتي تهدف إلى تزويد الطلاب بالخدمات التعليمية، فضلاً عن أنها مكان عملي لمعلمي المستقبل المحترفين، ومكاناً عملياً للتطوير لمختلف الابتكارات التعليمية.

واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، باستخدام المقابلات والملاحظات والبحوث الأدبية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ وهي: أن المدرسة التجريبية تؤدي دوراً مقدماً للخدمة التعليمية للطلاب وفق اللوائح المعمول بها، وأنها مكان لتطوير مختلف المعلمين والممارسات التربوية في التعليم المهني للمعلمين، فضلاً عن أنها مكان لتطوير الابتكارات التعليمية المختلفة، وتطورت مدرسة المختبر نتيجة لاتجاه تطوير الحرم الجامعي (في هذه الحالة، جامعة التعليم الإندونيسية)، ويعتمد التخطيط الاستراتيجي المتعلق بتطوير المدارس التجريبية على اتجاه التنمية الوارد في اللوائح الرئيسية والقوانين واللوائح المختلفة المتعلقة بالتطوير المهني لتعليم المعلمين.

٢- تطبيق الإدارة المدرسية لتحسين جودة التعليم في مدارس المختبر^(٢٨).

هدفت الدراسة إلى تقييم نتائج تطبيق الإدارة المدرسية في مدارس المختبر بجامعة مالانج "University of Malang" لتحسين جودة التعليم مع الإشارة إلى مكونات المناهج وطرق التدريس، والطلاب، والمعلمين والموظفين، والتمويل، والبنية التحتية، والعلاقات بين المدرسة والمجتمع، وثقافة المدرسة والبيئة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنه تُنفذ إدارة المناهج الدراسية وطرق التدريس وإدارة الطلاب وإدارة التمويل في مدارس المختبر بجودة مرتفعة للغاية، وتُنفذ إدارة المعلمين والموظفين وإدارة مرافق البنية التحتية والثقافة المدرسية والإدارة البيئية

إدانة مدياس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدياس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عديناوس أ.م.د/ إيهام وصفي كامل السيد حري إيهام إبراهيم عبدالعال السيد

في مدارس المختبر بجودة مرتفعة، وتُنفذ إدارة العلاقات المدرسية والمجتمع في مدارس المختبر بجودة متوسطة.

- الدراسات التي تناولت الإصلاح التعليمي:

توجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الإصلاح التعليمي، ولكن سيتم التركيز على أهم الدراسات المتعلقة بموضوع البحث، وتم تقسيم الدراسات السابقة للإصلاح التعليمي إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم الترتيب حسب التاريخ من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية:

١- دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي^(٢٩).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ ومن أهمها: أن درجة أهمية تطبيق التعليم الرقمي جاء بدرجة كبيرة، وأن هناك دور لمنصة مدرستي في تطوير العملية التعليمية والنظام التعليمي، وصممت منصة مدرستي بطريقة مناسبة لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة تتلاءم مع المستويات التعليمية، وبما يحقق المحتوى التعليمي، وأنها توفر أدوات تسهل على المعلمين توصيل المعلومة بالقدر الكافي وبسهولة مناسبة للمستويات المعرفية للطلبة، وانعكست هذه الأهمية على واقع تطبيق المنصة والذي دفع إلى تحسين واقع التعليم الرقمي في ظل استخدامها وأصبح لها دور كبير في تطوير العملية التعليمية والنظام التعليمي.

٢- سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسي بالتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء نظرية (الشبكة والمجموعة الثقافية) "نظام الثانوية العامة الجديد نموذجاً"^(٣٠).

هدفت الدراسة إلى تقديم سيناريوهات بديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد الذي بدأ ٢٠١٨ - ٢٠١٩ في ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ وهي: أن النمط الهرمي هو النمط الثقافي السائد في مدارس الثانوية العامة بمحافظة بني سويف فقد جاء بنسبة (٨٨.٠١٪)، بينما جاء النمط المساواتي في الترتيب الثاني بنسبة (٩.٠٦٪)، وجاء النمط الفردي في الترتيب الثالث بنسبة قليلة جداً (٢.٩٢٪)، واختفى النمط القدري، كما وجدت الدراسة أن من معوقات الإصلاح المدرسي بالمدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين ما يلي: صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف، وسيادة روح المقاومة، وضعف الاقتناع بقيمة المبادرات الجديدة، وضعف الامكانيات والموارد، وضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلمين المعلومات والمهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة، وأخيراً تم وضع ثلاثة سيناريوهات بديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد في ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية؛ وهي السيناريو المرجعي، والإصلاحي، والإبداعي.

٣- الأسس الفكرية والنظرية التي يركز عليها الإصلاح التعليمي بمدارس التربية الفكرية في مصر^(٣١).

هدفت الدراسة إلى الإصلاح التعليمي لمدارس التربية الفكرية في ضوء خبرات بعض الدول، وذلك من خلال التعرف على الواقع لمدارس التربية الفكرية بصفة عامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى بعض أوجه الضعف والقصور لما تعانيه هذه المدارس في مصر، وأنه يجب الإسراع في عمليات الإصلاح التعليمي في أسرع وقت ممكن بهدف الحفاظ على هذه الفئة من الأطفال المعاقين وتقديم أفضل الخدمات إليهم.

٤ - البحث العلمي ودوره في تدعيم الإصلاح التعليمي^(٣٢):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع وطبيعة دور البحث العلمي في التطوير والإصلاح التعليمي في الوطن العربي، والتعرف على العلاقة التي تربط بين دور البحث العلمي والإصلاح التعليمي فيما يتعلق بالتأثير والتأثر في منطقة الوطن العربي، وكذلك توضيح أهم التحديات والمعوقات التي تواجه دور البحث العلمي في الإصلاح التعليمي في الوطن العربي، وتقديم اقتراحات وتوصيات فعالة وملزمة لكافة أصحاب العلاقة بموضوع الدراسة.

واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

- ضرورة التوسع في مجال التعليم ليشمل مجالات عديدة غير مغطاة وبما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل وملء شواغر عديدة.
- ضرورة التجديد والتحديث المستمر للمناهج بما يتلاءم مع المتغيرات البيئية المضطربة كالتغيرات التقنية والثقافية والدولية والاقتصادية.
- الالتزام بدعم البحث العلمي من قبل جميع الأطراف بدعم مالي ومعنوي ومادي.
- الإصلاح التعليمي دون نجاح للبحث العلمي لا يمكن أن ينفذ.
- يجب الاستفادة من أساليب الدول والمجموعات الدولية في عملية الإصلاح التعليمي.
- يجب أن يشارك القطاع الخاص ويتحمل مسؤولياته بالمساهمة في الإصلاح التعليمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- مهارات مديري المدارس وتغيب المعلمين أثناء الإصلاح التعليمي الإسرائيلي: استكشاف الدور الوسيط للمشاركة في صنع القرار والثقة والرضا الوظيفي^(٣٣).

هدفت الدراسة إلى فحص ما إذا كانت الثقة الوجدانية بين أعضاء هيئة التدريس ومشاركة المعلم في صنع القرار قد تؤثر على العلاقة بين مهارات المديرين (المعرفية والشخصية) والنتائج التنظيمية (الرضا الوظيفي وتغيب المعلم) أثناء تنفيذ الإصلاح التعليمي بالمدارس الإسرائيلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أنه في السنة الأولى من تطبيق الإصلاح، فإن المهارات المعرفية لمديري المدارس فقط هي التي تؤدي إلى المشاركة في صنع القرار والثقة الوجدانية بين أعضاء هيئة التدريس، وهذه الأخيرة مرتبطة بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي للمعلمين، والذي بدوره يرتبط سلباً بتغيب المعلمين أثناء الإصلاح. علاوة على ذلك، توسطت الثقة الوجدانية والرضا الوظيفي في العلاقة بين المهارات المعرفية لمديري المدارس وتغيب المعلمين أثناء تطبيق الإصلاح التعليمي.

٢- إدراك مديري المدارس لدورهم القيادي أثناء تنفيذ الإصلاح^(٣٤).

هدفت الدراسة إلى استكشاف الاعتبارات التي توجه مديري المدارس الثانوية في إدراكهم لدورهم وتفعيله في إطار صنع المعنى أثناء تنفيذ إصلاح التعليم الوطني، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين المشاركين يدركون بنشاط ويطبقون دورهم القيادي في الإصلاح الوطني، ولقد توجهوا وفق ثلاثة اعتبارات مترابطة: الأول كان الاهتمام باحتياجات المعلمين؛ حيث كان المدراء يتطلعون إلى تسهيل تكيف المعلمين مع خطة الإصلاح الوطنية بطرق رسمية وغير رسمية، وكان الاعتبار الثاني هو الحفاظ على السلطة التقديرية للقيادة؛ فقد أعرب المدراء عن الحاجة إلى تفسير مبادئ الإصلاح وفقاً لرؤية مدرستهم وليس مجرد الامتثال لتعليمات رؤسائهم مع التركيز فقط على المهام الإدارية، والاعتبار الثالث كان التكيف مع واقع المدرسة؛ حيث اعتقد المدراء أن عليهم تكيف الإصلاح الوطني

إداة مدياس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدياس التعليم العام بمصر: داسة وصيفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عدياس أ.م.د/ إياه وصفي كمال السيد حرب إياه إبراهيم عبدالعال السيد

مع الحالة المحددة الموجودة في مدرستهم، وعلى الرغم من اختلاف هذه الاعترابات، إلا أنها مترابطة بشكل وثيق في سياق تنفيذ الإصلاح الوطني.

٣- البحث في القيادة التعليمية في سياق الإصلاح التعليمي في الكويت: وجهات نظر قادة المدارس^(٣٥).

هدفت الدراسة إلى استكشاف ممارسات مديري المدارس الكويتيين الذين يتصرفون كقادة تربويين أثناء إصلاحات التعليم.

واستخدمت الدراسة المنهج النوعي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس واجهوا عقبات تتعلق بالهيكل المركزي الراسخ بعمق في وزارة التربية والتعليم، والتي تتعارض صلاحياتها مع الهدف المعلن لبناء قدرات مديري المدارس. بالإضافة إلى الاختلافات في أبعاد القيادة التعليمية، بما في ذلك تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وخلق مناخ إيجابي للتدريس والتعلم.

٤- مديرو المدارس كوكلاء وسيط في إصلاحات التعليم^(٣٦).

هدفت الدراسة إلى استكشاف الطرق التي يوفق بها مديرو المدارس الإسرائيلية بين إرشادات ومتطلبات إصلاح التعليم، والتي تعد جزءاً من عالم خارج المدرسة، مع مواقف المعلمين واحتياجاتهم، والتي تشكل جزءاً من عالم داخل المدرسة.

واستخدمت الدراسة المنهج النوعي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس استخدموا استراتيجيتين تكمليتين للوساطة؛ وهما تعبئة (أو حشد) المعلمين نحو الإصلاح بمعنى الحصول على دعم المعلمين وتقليل مقاومتهم للإصلاح؛ حيث أوضح المدراء لخبراء المعلمين أن متطلبات الإصلاح الجديدة معقولة ويمكن تلبيتها بحيث يمكن للنظام أن يعمل بل ويؤمل أن يزدهر في ظل الإصلاح، وتعبئة الإصلاح تجاه المعلمين حيث أخذ المدراء في الاعتبار

أيضاً موقف المعلمين واحتياجاتهم في ضوء التعليمات المفروضة من الخارج، والتي أدت إلى تحقيق جزئي للإصلاح.

٥- طريقة واحدة لا تناسب الجميع: تمييز القيادة لدعم المعلمين في إصلاح المدارس^(٣٧).

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين دعم القيادة وعمليات صنع الإدراك لدى المعلمين.

واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة.

وتوصلت الدراسة إلى الحاجة إلى تطوير مفهوم القيادة الذي يزيد من دعم العمل التنفيذي للمعلمين من خلال التركيز على فهم قادة المدارس لوجهات نظر المعلمين الفردية وفلسفتهم، وتمكينهم من المرونة في الإصلاح، وتشجيعهم لهماكل الدعم الأفقية، بما في ذلك الشبكات الاجتماعية للمعلمين. كما يأخذ في الاعتبار كيفية تأثير القادة على بيئة المدرسة وتقديم المعلومات حول الإصلاحات الجديدة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الإصلاح التعليمي قبل الجامعي، وضرورة الاستفادة من البحوث العلمية وتطبيقاتها المختلفة في المجال التعليمي، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الدور التي تقوم به مدارس المختبر وإدارتها في عملية الإصلاح التعليمي وكيفية التوظيف الأمثل لنتائج البحوث العلمية التي تتم في جميع مجالات النظام التعليمي في عملية الإصلاح التعليمي، وسوف تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار الفكري لمدارس المختبر والإصلاح التعليمي والتوصل لمجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء الاستفادة من مدارس المختبر وإدارتها.

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تتناول الإطار العام للدراسة، ويشمل مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأهدافها، وأهميتها، ومنهجها، ومصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة، ثم خطوات الدراسة.

الخطوة الثانية: وتتضمن الإطار الفكري لمدارس المختبر في الأدبيات التربوية المعاصرة، من حيث نشأتها، وأهدافها، ومزاياها، ووظائفها، وإدارتها.

الخطوة الثالثة: وتشمل الإطار الفكري للإصلاح التعليمي من حيث أهمية الإصلاح التعليمي، ومبادئه، ومتطلباته، ومعوقاته، ودور الإدارة في الإصلاح التعليمي، وطبيعة العلاقة بين إدارة مدارس المختبر والإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام.

الخطوة الرابعة: وتتضمن رؤية تحليلية للواقع المصري في الإصلاح التعليمي في ضوء مفهوم مدارس المختبر.

الخطوة الخامسة: وتتضمن مجموعة من الإجراءات المقترحة للإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء الاستفادة من إدارة مدارس المختبر.

الخطوة الثانية: الإطار الفكري لإدارة مدارس المختبر في الأدبيات التربوية المعاصرة.

تناولت الخطوة الأولى الإطار العام للدراسة والذي يشمل مقدمة البحث، والمشكلة وأسئلتها، والأهداف، والأهمية، والمنهج، والمصطلحات، والدراسات السابقة، ثم خطوات الدراسة، بينما تتناول الخطوة الثانية إطاراً فكرياً حول إدارة مدارس المختبر، وذلك من خلال مجموعة من العناصر تتمثل في: نشأة مدارس المختبر، وأهدافها، ومزاياها، ووظائفها، وإدارتها، وفيما يلي عرض لتلك العناصر بالتفصيل كالتالي:

١ - نشأة مدارس المختبر:

مرت مدارس المختبر بتطورات ومراحل عديدة من بداية نشأتها وكان لكل مرحلة خصائصها وسماتها التي انعكست على طبيعة مدارس المختبر وأدوارها.

وقد ظهرت مدارس المختبر في الأصل في أمريكا في ثلاثينيات القرن التاسع عشر لغرض تدريب المعلمين أثناء إنشاء نظام المدارس العامة المشتركة، والمعروفة اليوم باسم المدارس الابتدائية، وكانت مدارس المختبر تابعة ومدعومة بالمدارس العادية، والتي كانت الاسم الأول لكليات تعليم المعلمين، وبذلك أدت مدارس المختبر دوراً أساسياً في تدريب المعلمين أثناء حركة المدرسة العادية بينما كانت تعمل في نفس الوقت كمدرسة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ سنوات أو أكبر^(٣٨).

وفي عام (١٨٩٤م)، أصبح "جون ديوي" رئيساً لقسم الفلسفة وعلم النفس والتربية، ولقد طور بالفعل أفكاراً فلسفية ونفسية أراد اختبارها؛ حيث يعتقد "جون ديوي" أن الأفكار تكون غير مكتملة ومبدئية حتى يتم استخدامها من خلال التطبيق على الموضوعات بشكل إجرائي وهكذا يتم تطويرها وتصحيحها واختبارها، وأدت الحاجة إلى مختبر لتنفيذ أفكاره إلى نمو مفهوم مدرسة المختبر^(٣٩).

وبدأ "جون ديوي" مدرسة المختبر في شيكاغو عام (١٨٩٦ م). وكانت واحدة من أولى التجارب فيما أصبح يعرف فيما بعد بالتعليم التقدمي، ووصف العديد من العلماء المدرسة بأنها إحدى قمم التعليم التقدمي وأيقونة جميع مدارس المختبر، وكانت مدرسة ديوي، كما كانت معروفة، جزءاً من قسم الفلسفة وعلم النفس والتعليم (لاحقاً كلية التربية) بالإضافة إلى مدرسة للأطفال. وأنشأ ديوي مدرسة المختبر لتزويده بمكان للاختبار والعمل على نظرياته حول التعليم مع أطفال حقيقيين، وكانت مدرسة المختبر عبارة عن شراكة بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين^(٤٠).

ويعتقد ديوي أن المدارس يجب أن تعالج المشكلات المشتركة بين جميع أفراد البشرية، وتهاجم عدم المساواة الاجتماعية، ويعتقد التقدميون أن المدارس يجب أن

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

تنظم على أساس مبادئ نمو الطفل وتطوره، وأن يركز التعليم على نمو الطفل كله جسدياً وعقلياً وأخلاقياً، وأن التعبير عن الذات هو محور التعليم بدلاً من اكتساب موضوعات المادة الدراسية، وأن يكون دور المعلم هو دور المرشد وليس ناقل للمعرفة، وحل المشكلات والتجارب العملية من المكونات الأساسية للتعليم التقدمي، وأن تكون المدارس أماكن للنشاط والعمل^(٤١).

وخلال القرن العشرين، انتشرت مدارس المختبر على نطاق واسع كمواقع لنشر المعلومات القائمة على الأبحاث التي تتعلق بنمو الطفل وأفضل السبل لتعليم الأطفال والآباء، وتطورت هذه المساهمات التاريخية إلى ما يُعرف بالمهمة المكونة من ثلاثة أجزاء والتي عملت مدارس مختبر الحرم الجامعي في ظلها لأكثر من (٩٠) عاماً، متجذرة في تقليد مدرسة مختبر جون ديوي، وتستمر في دعم هذه الوظائف مع وجود مستويات متفاوتة من الأهمية التي توضع على البحث والتدريب والخدمة بمرور الوقت^(٤٢).

ويتضح مما سبق أن مدارس المختبر تتمتع بتاريخ طويل وغني، وتتميز بمساهماتها المتنوعة منذ بداية نشأتها في توفير الخبرة العملية لطلاب الجامعة والمعلمين أثناء الخدمة وفق أحدث الاستراتيجيات، وتطور مدارس المختبر لتوفير التعليم التدريجي لطلاب المدرسة الذي يتماشى مع مبادئ نمو الطفل، وفلسفة "جون ديوي" الذي اعتقد أن الفصول الدراسية يجب أن تتمحور حول الطالب المهتم بالتفاعل الاجتماعي والاستكشاف والعمل والبناء، وأن التعليم يجب أن يكون جزءاً من الحياة نفسها، وبالإضافة لذلك أصبحت مدارس المختبر مكاناً لاختبار الأفكار الجديدة وتجربة الأساليب التعليمية المبتكرة بحيث يمكن استخدامها بعد ذلك في إحداث تحسينات مستمرة في النظام التعليمي.

٢ - أهداف مدارس المختبر:

تعددت الأهداف التي تسعى مدارس المختبر إلى تحقيقها، وذلك بناء على دوافع مؤسسيها، واستجابة لحركات الإصلاح التعليمي والتربوي في مراحلها المختلفة، والتي انعكست بدورها على أدوار ووظائف تلك المدارس.

فمنذ ثمانينيات القرن الماضي، ركز الإصلاح التربوي على توفير تجارب إكلينيكية أكثر وأفضل في البيئات المدرسية الفعلية لتعليم المعلمين، وتم استخدام مدارس المختبر، التي تأسست في الولايات المتحدة في ثلاثينيات القرن التاسع عشر، تقليدياً لهذا الغرض، كما أنشأت مدارس المختبر لخدمة احتياجات الطلاب في برامج تعليم المعلمين^(٤٣).

وأشارت دراسة "كارول برساني وبامبلا هتشينز" Carol Bersani and Pamela Hutchins " إلى أن أهداف مدارس المختبر تتمثل في أنها: أماكن لتعليم المعلمين الجدد، ومواقع بحثية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكسياقات واقعية لتقييم فعالية الممارسات والمناهج الجديدة^(٤٤).

كما حددت دراسة "تيموثي جي ويه" و"لين إنسوورث" Timothy G. Weih and Lynne Ensworth " ثمانية أهداف لمدارس المختبر^(٤٥):

- توفير الخبرات التعليمية العملية.

- تطوير المناهج.

- توفير مواقع للمراقبة.

- شرح الأساليب التعليمية.

- إجراء البحوث.

- القيام بأنشطة تطوير الموظفين.

- تجربة الأفكار التربوية المبتكرة.

- توفير موقع لتعليم الطلاب.

ويتضح مما سبق تنوع أهداف مدارس المختبر لكونها موقعاً لتعليم طلاب المدرسة، وموقعاً لمراقبة الأساليب والخبرات التعليمية من قبل طلاب الجامعة والمعلمين أثناء الخدمة، مما يدعم الجامعة في أداء وظائفها وخاصة وظيفة البحث، وذلك من خلال توفير البيئة المناسبة لإجراء البحوث وتجربة الأفكار التربوية الإبداعية والمبتكرة مما يساهم في تطوير المناهج وتقييم فعاليتها.

٣- مزايا مدارس المختبر:

توجد العديد من المزايا لمدارس المختبر؛ حيث ساهمت في العديد من المجالات سواء لطلاب الجامعة أو لأعضاء هيئة التدريس أو لطلاب ومعلمي المدرسة، كما أن قرب مدرسة المختبر نفسها يقدم العديد من المزايا للجامعة وللمدرسة وللمجتمع أيضاً.

حيث يوفر قرب مدرسة المختبر من كلية التربية للأساتذة مكاناً للبحث، وعرض التقنيات التعليمية ونقلها إلى جيل جديد من المعلمين، كما أن الإعداد المؤسسي لمدارس المختبر يجعلها أماكن مثالية للبحوث متعددة التخصصات من قبل جميع الأقسام في الكلية أو الجامعة، ويتيح هذا النوع من التعاون متعدد التخصصات للأقسام التي ترغب في التفكير بشكل إبداعي الفرصة للمشاركة في الدراسات التي ستكون أكثر صعوبة دون الاتصال الفردي المتكرر مع الطلاب^(٤٦).

وتتمتع مدارس المختبر بالمرونة اللازمة لتطوير وتنفيذ تغييرات البرامج الخالية من الأعباء البيروقراطية على الرغم من أنها مسؤولة أمام المبادئ التوجيهية الفيدرالية ووكالات إصدار الشهادات الحكومية ومنظمات الاعتماد، هذه الخاصية هي التي تمكن مدرسة المختبر من العمل كبيئة تنتج فيها النظرية والبحث أساساً تستند إليه الممارسة والابتكار^(٤٧).

وتوفر مدرسة المختبر أفضل وأحدث الاستراتيجيات التعليمية والمناهج التقدمية والمعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً الذين يتحدّون الطلاب ليكونوا مفكرين مبدعين ومبتكرين.^(٤٨)

كما تكون الفصول الدراسية بمدرسة المختبر مصممة بشكل فريد لاستيعاب طلاب الجامعات دون تعطيل أنشطة الأطفال؛ حيث تحتوي العديد من مدارس المختبر على غرف أو ممرات مراقبة حيث يمكن لطلاب الجامعات مشاهدة تفاعلات وسلوكيات المعلم والطفل بشكل غير مزعج، ويتم تدريب معلمي مدارس المختبر ودفع أجور لهم لإرشاد طلاب الجامعات أثناء عملهم مع الأطفال الصغار ويكون طلاب الجامعات قادرين على تعلم كيفية التدريس باستخدام طرق تدريس ملائمة تعكس الأبحاث والممارسات المعاصرة^(٤٩).

وتوفر مدرسة المختبر بشكل مثالي بيئة يكون فيها معلم المستقبل قادراً على رؤية التدريس في أفضل حالاته^(٥٠)، وتشير الأبحاث إلى أن الطلاب الجامعيين يكونون أكثر قدرة على ربط المفاهيم والتطبيقات من خلال الخبرات التي تتضمن الملاحظات المباشرة، والمناقشات مع المهنيين، والانخراط في تفاعلات قصيرة نسبياً خاضعة للإشراف داخل بيئة مدرسة المختبر^(٥١)، وبذلك تعمل مدارس المختبر على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، مع وجود معلمين خبراء في الفصول الدراسية لتكملة الجوانب النظرية التي تم تعلمها في الدورات الجامعية^(٥٢).

وتحتوي مدارس المختبر على العديد من المكونات الرئيسية التي تميزها^(٥٣):

- ترتبط مدارس المختبر ارتباطاً وثيقاً بالجامعة؛ حيث إن الغرض منها هو إجراء البحوث والخدمات وتدريب المعلمين.
- توفر موقعاً مناسباً للمعلمين المبتدئين لمراقبة أفضل الممارسات ثم إكمال تجاربهم التطبيقية أو العملية.

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حري إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

- توفر مكاناً لإنتاج الممارسات المهنية وصقلها، حيث يمكن للطلاب المعلمين التعلم عن طريق التجربة والخطأ أثناء وجودهم في غرفة الدراسة.

- تقدم مدارس المختبر فرصة للمدرسين العاملين فيها لتصميم وتطوير مواد المناهج الدراسية مثل الكتب المدرسية وخطط الوحدات.

ويتضح من ذلك أن لمدارس المختبر مساهمات كبيرة في مجال إعداد وتدريب المعلمين من حيث الربط بين النظرية والتطبيق، والتدريب وفق أحدث الأبحاث والممارسات المعاصرة، كما أن طريقة تصميم المبنى تمكن الطلاب المعلمين من المراقبة الطبيعية الغير متكلفة لسلوكيات المتعلمين ومعلمي المدرسة دون تعطيل العملية التعليمية، والمساعدة في اتقان التقنيات والمهارات التدريسية تحت إشراف نخبة من المعلمين الخبراء بمدرسة المختبر وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٤- وظائف مدارس المختبر:

تتعدد أدوار ووظائف مدارس المختبر؛ فقد يكون لمدرسة مختبر خمسة أدوار تتمثل في: (أ) التعليم، (ب) الأفكار والابتكارات الجديدة، (ج) البحث، (د) تعليم المعلمين، (هـ) خدمة المدارس، وقد يكون لمدرسة مختبر أخرى مهمة من ثلاثة أجزاء تتمثل في البحث، والمرافق التعليمية النموذجية، وخدمة المجتمع المهني من خلال التدريب والتعليم^(٥٤).

كما تحقق بعض مدارس المختبر مهمة مكونة من ثلاثة أجزاء؛ وهي: تسهيل المساعي البحثية المصممة لمعرفة المزيد حول كيفية نمو الأطفال وتطورهم وكيفية تعليمهم على أفضل وجه، وتوفير مرافق تعليمية نموذجية للأطفال الصغار أثناء تعليم طلاب الجامعات حول تنمية وتعليم الطفل، وخدمة المجتمع المهني في شكل تدريب، وعروض تقديمية تعليمية، وعضوية في مجالس استشارية، وما إلى ذلك^(٥٥).

ومع تعدد وتنوع وظائف مدارس المختبر، فإنه يمكن تصنيفها ضمن ثلاث وظائف رئيسية؛ وهي: البحث والتجريب، والتعليم والتعلم، وتدريب المعلمين، وسيتم تناول هذه الوظائف بالتفصيل كما يلي:

١/٤- البحث والتجريب:

من بين الوظائف المتنوعة لمدارس الحرم الجامعي، اختبار وتجربة النظريات والأفكار والأساليب الجديدة من خلال التجارب التعليمية، ويعتبر اختبار أنشطة نظرية أو فكرة جديدة على نطاق صغير استراتيجية مهمة، حيث يمكن للمعلمين العثور على الأخطاء وتصحيحها حيث تكون المشكلات بسيطة، وبالتالي يتمكن المعلمين من تجنب الأخطاء الجسيمة، ومن خلال إجراء التجارب، يمكن لمدرسة الحرم الجامعي أن تحافظ على دورها القيادي في مجال التعليم، والذي يُعد الغرض من وجودها، وينبغي أن يكون العاملون بمختبر الحرم الجامعي قادة في هذا المجال حتى يمكن أن تكون مدارسهم في صدارة التعليم التجريبي^(٥٦).

وتاريخياً، كان يُنظر إلى البحث على أنه وظيفة مهمة في مدارس المختبر؛ حيث يمكن إجراء البحوث بمدارس المختبر بحرية أكبر مقارنة بالمدارس العامة، ومن أسباب ذلك أن مدارس المختبر ليست ملزمة بلوائح الولاية أو المنطقة التعليمية، وسمعتها تحميها من النقد العام، كما أن الآباء على دراية بأن البحث والتجريب المذكوران في مهام مدارس المختبر^(٥٧).

ويتضح مما سبق أن البحث والتجريب من أهم وظائف مدارس المختبر، وعلى أساس تلك الوظيفة تمت تسميتها بمدارس المختبر؛ حيث يتم اختبار النظريات والأفكار الجديدة قبل تعميمها، بحيث يمكن العثور على الأخطاء وتصحيحها أولاً بأول، وتجنب العديد من المشكلات التي من الممكن أن تحدث في حالة التعميم قبل الاختبار، وفي النهاية نشر نتائج تلك البحوث في المجالات المهنية واستضافة المؤتمرات المهنية وعقد ورش العمل المكثفة وزيادة الوعي العام ومشاركة الحلول الجديدة مع المجتمع، وبذلك يكون لمدرسة المختبر دور قيادي وريادي في عملية الإصلاح التعليمي.

٢/٤- التعليم والتعلم:

تمتعت مدارس المختبر المبكرة بنجاح كبير لأنها رفضت الممارسات التقليدية وطوّرت فلسفة جديدة لتعليم الطلاب، ونتجت هذه الأفكار الجديدة حول التعليم من مبادئ نمو الطفل وتطوره، بحيث تكون اهتمامات الطالب حافزاً للتعليم، ويكون الطالب هو مركز الاهتمام وليس المعلم، ونظر أنصار التعليم التقدمي إلى التعليم على أنه حياة وليس استعداداً للمستقبل، وبذلك رفض أنصار التعليم التقدمي التعليم التقليدي الذي عزز الحفظ عن ظهر قلب وفكرة أن الغرض من التعليم هو إعداد الطلاب للحياة في المستقبل، ويعتقد قادة التعليم التقدمي أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يشاركون بنشاط في عملهم وأن الطفل هو مركز التعليم وليس المعلم، علاوة على ذلك، كان نمو الطفل بأكمله جسدياً وعقلياً وأخلاقياً أساسياً لمثل التعليم التقدمي^(٥٨).

ويتمثل الغرض الرئيس لمدارس المختبر في إنشاء فرص للمتعلمين للحصول على أفضل تعليم ممكن باستخدام مهارات تقنية وأساليب للمناهج دراسية مبتكرة ومتميزة، ويتم في مدرسة المختبر إتباع أحدث الأبحاث والاتجاهات^(٥٩).

ويتضح مما سبق أن مدرسة المختبر في عمليتي التعليم والتعلم قد ركزت بشكل أساسي على المتعلم نفسه بحيث تكون دوافعه واهتماماته هي الأساس في عملية التعلم، وبدلاً من تلقين المعلومات للطلاب واستخدام الأساليب التقليدية للتعليم، فإن المعلم يجعل الطلاب هم الذين يقومون بالاستفسار والبحث عن المعلومات، كما يتم التركيز على التنمية المتكاملة للطلاب من جميع الجوانب، وبث القيم الثقافية للمجتمع، بحيث يشعر الطلاب بأنهم يعيشون بالفعل داخل مجتمع حقيقي ليس بمنأى عن المجتمع الخارجي.

٣/٤- تدريب المعلمين:

كان تدريب المعلمين وظيفية رئيسة لمدارس مختبر الحرم الجامعي الأولية من خلال توفير مواقع المراقبة حتى يتمكن المعلمون من مشاهدة وتعلم وإتقان المهارات

اللازمة لتعليم الطلاب^(٦٠)، وأدت مدارس المختبر دوراً مهماً لبرامج تعليم المعلمين في العديد من الجامعات؛ حيث يمكن للطلاب المعلمين رؤية النظرية موضع التنفيذ ومراقبة الممارسات التعليمية الجيدة^(٦١)، وتستخدم مدرسة المختبر أفضل الممارسات لتعليم طلاب الجامعات ما هو الأفضل للمتعلمين^(٦٢).

ويستند تدريب الطلاب المعلمين إلى أن اكتساب المعرفة من خلال القراءة المطلوبة من الكتب المدرسية أمراً مهماً، ولكن يجب أن تسير المعرفة النظرية أو الأكاديمية جنباً إلى جنب مع الخبرة العملية التطبيقية، كما هو الحال في مجالات العلوم التطبيقية الأخرى، ويحتاج الطلاب المعلمين إلى العمل مباشرة مع طلاب المدرسة من أجل تطبيق المفاهيم الأكاديمية للحصول على مجموعة المهارات الخاصة بالتدريس الفعال للفصل الدراسي وإدارته^(٦٣).

وبذلك يتضح أن لمدارس المختبر دور كبير في الربط بين المعلومات والمفاهيم النظرية التي يتلقاها الطلاب بالجامعة وتطبيقها في الواقع الميداني، والقدرة على ممارستها بشكل عملي، واقتان المهارات الخاصة بالتدريس وإدارة الفصل الدراسي من خلال مراقبة المعلمين والتفاعل المباشر مع الطلاب بالمدرسة تحت إشراف نخبة من المعلمين المتميزين بمدرسة المختبر وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدام أحدث استراتيجيات التدريس وأفضل الممارسات لتطبيقها فيما بعد في المدارس العامة حيث يكون نطاق عملهم الفعلي.

٥- إدارة مدارس المختبر:

يتوقف نجاح أي مؤسسة على مدى فاعلية وريادية إدارة تلك المؤسسة، ومدى القدرة على الاستفادة من كافة الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة، والقدرة على التنبؤ بمختلف الظواهر المحيطة التي من الممكن أن تؤثر على المؤسسة، وإمكانية تخطي جميع العقبات والصعوبات التي تواجهها، والوصول إلى التميز والرؤية المنشودة بمشاركة جميع الأطراف، ولذلك يمكن القول بأن إدارة مدارس المختبر تؤدي دوراً

أداة مدياس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدياس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهام وصفي كمال السيد حربي إيهام إبراهيم عبدالعال السيد

هاماً في مدى تلبية المدرسة لوظائفها وأدوارها المنشودة منها، والوصول إلى مستوى التنافسية والريادية في الإصلاح التعليمي بشكل عام.

وتختلف الإدارة والتنظيم وصنع السياسات بمدارس المختبر عن المدارس بشكل عام لاختلاف وظيفة مدرسة المختبر عن وظيفة المدرسة بشكل عام، حيث أن الهدف من مدارس المختبر ليس فقط التركيز على الطلاب ولكن أيضاً على المعلمين المرشحين الذين يجعلون مدارس المختبر أيضاً وسيلة لتعليم وتدريب المعلمين المرشحين، وبالتالي فإن هذا يؤثر على الإدارة أو اللوائح أو السياسات الصادرة عن مدرسة المختبر^(٦٤).

وكانت مدارس المختبر بالبحر الجامعي تحت إدارة المدارس العادية أو مدارس إعداد المعلمين؛ حيث كانت جزءاً من تعليم المعلمين^(٦٥). فعندما أنشأ ديوي مدرسة مختبر تجريبية في الحرم الجامعي بجامعة شيكاغو، كانت تحت إدارة وإشراف قسم الفلسفة وعلم النفس والتعليم بالجامعة^(٦٦).

وتتمثل إدارة إحدى مدارس المختبر في مجلس استشاري يكون بمثابة هيئة إدارية تجسد وجهات النظر المتنوعة للأطراف المشاركة في مدرسة المختبر وأكثر تمثيلاً لها، ويتكون من الأفراد الذين يمكن لخبرتهم أن تشكل نموذجاً لمدرسة المختبر ومهامها، ويتألف مجلس الإدارة من المدير، واثنين من أعضاء هيئة التدريس من الوحدة الأكاديمية (بما في ذلك مسؤول الاتصال بالجامعة)، واثنين من ممثلي الآباء، واثنين من أعضاء المجتمع المعروفين بمساهماتهم في التعليم، ويعمل المجلس الاستشاري كفريق للتخطيط والتغذية الراجعة، واتخاذ القرارات المتعلقة بسياسات مدرسة المختبر، وتقديم التوصيات إلى المدير فيما يتعلق بمناهج وممارسات المدرسة، ومبادرات البحث والابتكار، والعلاقات المجتمعية^(٦٧).

ومن أجل الحفاظ على الاتصال المفتوح، يتم الإعلان عن اجتماعات المجلس الاستشاري، وتشجيع الآباء وموظفي المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب على الحضور، ويطلب من أعضاء المجلس الاستشاري تقديم تقرير إلى

"ناخبهم" لإبقائهم على اطلاع بتطورات مدرسة المختبر؛ فعلى سبيل المثال، يقوم المدير بنقل المعلومات إلى موظفي مدرسة المختبر والطلاب المعلمين، بالإضافة إلى تقاسم المسؤولية مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين بالجامعة للحفاظ على معرفة الوحدة الأكاديمية بالتطورات أولاً بأول، كما ينقل الآباء الممثلين في المجلس الاستشاري التطورات إلى مجلس الآباء، ويستمر مجلس الآباء في توفير وقت منتظم للالتقاء ومناقشة القضايا التي تهمهم أو تكون موضع تركيز بالنسبة لهم، وتقدم اجتماعات مجلس الآباء أيضاً وسيلة للمدير وأعضاء هيئة التدريس الآخرين للتواصل حول مشاركة الطلاب والمشاريع البحثية أو المناهج الدراسية والأساليب المبتكرة التي تحدث في مدرسة المختبر^(٦٨).

وبذلك تكون الرقابة مباشرة من الجامعة على المدرسة، وتوفر الرقابة المؤسسية على تشغيل مدارس المختبر العديد من المزايا التي تعمل على تحسين كفاءتها؛ حيث تقل احتمالية وجود عقبات إدارية وصراعات على السلطة المهنية بشكل كبير، ويتم تحديد المسؤوليات بشكل أكثر وضوحاً، وتبسيط عملية صنع القرار من خلال انخفاض عدد أصحاب المصلحة المعنيين، وتتمتع المؤسسة الأم وموظفوها باستقلالية أكبر في اتخاذ القرارات ومتابعة الابتكارات، كما تسهل السيطرة الكاملة على التخطيط والتنظيم والتشغيل لمدرسة المختبر إدارة كل جانب من جوانب البيئة المدرسية والتأثير عليها بشكل إيجابي، بما في ذلك تصميم المباني والفصول الدراسية، والموارد التعليمية، والمجتمع الطلابي، وأعضاء هيئة التدريس، وعلم أصول التدريس، والمناهج الدراسية، وغيره، وتستخدم المدارس هذه الميزة لتطوير سياسات تعليمية مستمرة تنقل الفلسفات التعليمية من المؤسسة الأم^(٦٩).

وتم تحديد أربع مسؤوليات رئيسية لمدير مدرسة المختبر؛ وهي^(٧٠):

- التعاون مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في الربط بين محتوى المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الجامعة وبين تطبيقها في مدرسة المختبر.

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حري إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

- تسهيل المبادرات البحثية في مدرسة المختبر من خلال تصميم بروتوكول معياري يمكن للباحثين اتباعه، وإنشاء قاعدة بيانات للمعلومات الديموغرافية حول الأطفال والأسر المشاركة في مدرسة المختبر، وتشجيع مشاركة الأسر.
- الإشراف على المناهج الدراسية بمدرسة المختبر لضمان البيئة المثلى للطلاب، واستخدام النظرية والبحث في الإعلام عن ممارسات مدرسة المختبر وابتكاراتها.
- دعم الأسر من خلال تشجيع مشاركة الوالدين وإبلاغ الأسر حول مهام مدرسة المختبر.
- ويحتاج المديرون في المقام الأول إلى فهم عميق للاتجاهات في التعليم ومهارات التقييم وتبادل المعلومات مع المهنيين الآخرين، وتوضيح الجوانب الستة التالية أدوار المديرين في المشاريع البحثية^(٧):
- تحديد مدى ملاءمة الدراسة واختبار البرنامج الذي يمكن أن يساعد في الدراسة.
- تطوير إجراءات تقييمية يمكن أن تعكس وجهات نظر المجموعات المهتمة.
- يحتاج المدير إلى سياسة مكتوبة لعملية البحث، والتي يمكن أن تساعد في توضيح الأساليب والأنشطة المستخدمة في البحث.
- إعداد برنامج تدريبي لجميع المشاركين، مثل المرشد البحثي والمساعد البحثي وموظفي البرنامج، بحيث يتم إجراء البحث بشكل صحيح بأقل قدر من التدخل في البرنامج.
- جدولة إجراءات البحث بصيغة مكتوبة ونشرها في الفصل للمساعدة في إعداد وتهيئة العاملين بالمدرسة لمساعدة الباحثين.

- إنشاء نظام للتغذية الراجعة لمشاركة النتائج حول المشاريع البحثية للمساعدة في الحفاظ على توازن جيد بين مقدمي الخدمات والباحثين وأصحاب المصلحة بما يرضي الجميع.

وتتمثل إحدى طرق تنشيط البرامج بمدرسة المختبر في وجود أساتذة جامعيين في منصب المدير، مما ينتج عنه روابط أفضل بين البرنامج والأقسام الأخرى في الحرم الجامعي، وتشمل جهود التوعية للمديرين إنتاج المنشورات، والإشراف على البحوث، ومتابعة إنجاز البرامج، وتوفير المخططات لتعيين الطلاب المعلمين في مدرسة المختبر، وتقديم عروض تقديمية في جلسات المؤتمرات الإقليمية أو الوطنية وكتابة مقالات حول مدارس مختبر الحرم الجامعي لدوريات مؤسسة التعليم العالي^(٧٢).

ويتضح مما سبق اختلاف إدارة مدارس المختبر عن إدارة المدارس العامة، ويرجع ذلك لاختلاف الوظائف والأدوار في كليهما، كما يؤدي اختلاف الوظائف والأدوار لاختلاف المسؤوليات التي تقع على عاتق المدير، فيكون مدير المدرسة مسؤوليات تتعلق بالتدريب الميداني لطلاب الجامعة وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومسؤوليات تتعلق بتسهيل المبادرات البحثية ونشر نتائج البحوث، ومسؤوليات أخرى تتعلق بعملية التعليم والتعلم التي تتم داخل المدرسة، ويتطلب أداء تلك المسؤوليات توافر مجموعة من المقومات الأساسية في مدير مدرسة المختبر؛ مثل القدرة على الفهم العميق للاتجاهات في التعليم ومهارات التقييم والقدرة على التوازن بين احتياجات أصحاب المصلحة المتنوعين والأقسام المختلفة بالجامعة وإنتاج المنشورات والمشاركة في المؤتمرات الوطنية.

الخطوة الثالثة: الإطار الفكري للإصلاح التعليمي، وطبيعة العلاقة مع إدارة مدارس المختبر.

بعد تناول الإطار الفكري لمدارس المختبر، فإنه في هذه الخطوة من الدراسة يتم تناول الإطار الفكري للإصلاح التعليمي، ثم طبيعة العلاقة بينه وبين إدارة مدارس المختبر.

أولاً: الإطار الفكري للإصلاح التعليمي:

يتم تناول الإطار الفكري للإصلاح التعليمي من حيث: أهمية الإصلاح التعليمي، ومبادئه، ومتطلباته، ومعوقاته، والإدارة ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام، وذلك على النحو التالي:

١ - أهمية الإصلاح التعليمي:

توجد الكثير من قضايا الإصلاح سواء القضايا الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية التي يتحدث عنها الكثير، ولكن تبقى قضية الإصلاح التعليمي محورياً أساسياً من محاور التحديث والتغيير في المجتمع، وتهتم الدولة بمختلف مؤسساتها الحكومية بقضية الإصلاح التعليمي باعتبارها قضية أمن قومي يرتكز عليها مصالح الوطن والمواطن^(٧٣).

كما يعد الإصلاح التعليمي العمود الفقري والعامل الأهم لتطور المجتمعات، وبما أن المؤسسات التعليمية هي قائمة التغيير ووسيلة الإصلاح من خلال بث وغرس القيم والمبادئ والعلوم والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمعات، فإن الإصلاح التعليمي يعتبر من القضايا القومية الاستراتيجية لجميع الدول والأمم، كما يعتبر الإصلاح التعليمي من المكونات الأساسية للارتقاء والتطور للمجتمعات، وكذلك يعد الإصلاح التعليمي من خلال البحث العلمي عملية شاملة يشترك فيها جميع أصحاب المصلحة من مجتمع وجامعات وحكومات وقطاع خاص^(٧٤).

ويعتبر إصلاح العملية التعليمية البداية الحقيقية للتقدم بما لا يدع مجالاً للشك، وقد أثبت ذلك التجارب الدولية المعاصرة، وحيث إن الإصلاح التعليمي من شأنه أن يؤدي دوراً مهماً في التطور الاقتصادي، لذا تصبح قضية الإصلاح ضرورة تربوية وتعليمية ومطلب ملح تفرضه أزمة التعليم وضعف الرضا المجتمعي العام عن الأداء المدرسي، مما يتطلب الشراكة الفاعلة والتعاون بين مختلف فئات المجتمع ومؤسساته الحكومية والأهلية من أجل تحفيز القائمين على تطوير العملية التربوية والتعليمية والمستفيدين منها لتطوير التعليم وإصلاحه ليلبي تلك المتغيرات^(٧٥).

ونظراً لأن قوة المجتمعات والاقتصادات مرتبطة بقوة أنظمتها التعليمية الوطنية، فإن هذا يحفز العديد من الحكومات على تبني إصلاحات تعليمية في أنظمتها المدرسية، بهدف ضمان حصول جميع الأطفال على تعليم عالي الجودة، ونظراً لتوفر البيانات المقارنة الدولية لإنجازات الطلاب بشكل متزايد، فإنه يستمر الوعي والقدرة التنافسية في هذا المجال في الازدياد أيضاً. لذلك، يبحث صانعو السياسات التعليمية باستمرار عن برامج إصلاح ناجحة، وبالتالي أصبح الإصلاح عالمياً سمة أساسية لأنظمة التعليم الحالية^(٧٦).

ويعد الإصلاح التعليمي في المؤسسات التربوية مهمة تقوم بها كافة أنظمة التعليم في العالم ككل لما لها في دور كبير في عمليات التعليم والتعلم والتأثير المباشر على مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وتلبية للتغيرات الحديثة والتقدم في كافة ميادين العلوم المختلفة، واستجابة لنتائج البحوث والدراسات التربوية^(٧٧).

وفي مجتمعنا العالمي سريع التحول، أصبح الإصلاح التعليمي حقيقة من حقائق حياة المعلمين^(٧٨)، ويشكل الإصلاح آلية مقبولة لتحسين النظم التعليمية ويمكن أن يساعد المعلمين على تحسين أدائهم، وبالتالي تحسين إنجازات الطلاب، وفي العديد من البلدان، يساهم هذا التصور في الضغط المستمر على النظم التعليمية لتحسين وابتكار وإظهار إنجازات أعلى. وبالتالي، أصبح الإصلاح التعليمي حقيقة مستمرة في الحياة المهنية للمعلمين، على الرغم من أن كل إصلاح جديد يركز على الجوانب التعليمية أو التنظيمية المختلفة للمدارس^(٧٩).

٢ - مبادئ الإصلاح التعليمي:

توجد مجموعة من المبادئ الحاكمة للإصلاح التعليمي تتمثل في: الشمول الذي يطال كافة جوانب الإصلاح، والتكامل بين عمليات الإصلاح الجارية، والتوازن الذي يعرض لجوانب الإصلاح التعليمي كل بالقدر الذي يستحقه من الاهتمام، والاستمرارية في دعم عمليات الإصلاح هذه^(٨٠).

إدانة مديسة المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمديسة التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عديناوس أ.م.د/ إيهام وصفى كمال السيد حرب إيهام إبراهيم عبدالعال السيد

ويعتمد تنفيذ الإصلاح على ثقافة مدرسية تعاونية تعزز الثقة المتبادلة، وتبني أهدافاً مشتركة، وتركز على التعلم^(٨١). كما يعتمد تعزيز الإصلاح التعليمي في المقام الأول على إيمان المعلمين بحاجته وفعاليتها وإحساسهم بالملكية^(٨٢)،

وتشير دراسة " كريستينا بريزيشا وآخرون " Kristina Brezicha and "Others" إلى أن تزويد المعلمين بدعم متباين يحسن فهم المعلمين للإصلاح ويزود المعلمين بالأدوات اللازمة لتنفيذ الفكرة الجديدة، وتسهيل مشاركة المعلم في عملية الإصلاح^(٨٣).

وحدد "جون كيني" و "كوني سيركوني" John Kenny and "Connie Cirkony" مجموعة من المبادئ التأسيسية والتمكينية لإصلاح تعليمي منهجي فعال، والتي تتمثل فيما يلي^(٨٤):

- أ- **المبادئ التأسيسية:** فالنظام التعليمي الفعال هو الذي يهيئ الظروف للتميز التربوي والابتكار من خلال:
 - تطوير وتنفيذ سياسة قائمة على البحوث التربوية السليمة والراسخة والمتصلة بسياق جميع أصحاب المصلحة الرئيسيين.
 - بناء الاتساق في السياسة من خلال التعزيز الاستباقي لمشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين في تشكيل سياسة التعليم وتطويرها المستمر.
 - الاعتراف بمركزية الخبرة المهنية للمعلم وتقديرها كأساس لنظام تعليمي فعال وقابل للتكيف.
 - تصميم عمليات المساءلة التي تتماشى مع أهداف التعليم ضمن سياسة المناهج الدراسية، لدعم وتوجيه المعلمين في عملهم.
 - توفير الموارد المهنية للمعلمين من خلال دعم نمو خبراتهم طوال حياتهم المهنية من المبتدئين إلى الخبراء.

- تمكين المعلمين من تفسير السياسة التعليمية والتأثير في تطويرها من خلال التغذية الراجعة بناءً على تجاربهم في السياق.

ب- **مبادئ التمكين:** ستزداد فعالية إصلاح تعليمي معين من خلال:

- تسهيل تكوين شراكات تعاونية بين الجامعات والمدارس لبناء خبرات المعلمين المبتدئين والعاملين في الخدمة مع الإصلاح التربوي.

- تسهيل العمليات التي تمكن التغذية الراجعة من القادة التربويين والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين لإبلاغ التطوير المستمر للإصلاح بناءً على تجاربهم.

- بناء خبرة المعلمين على وجه التحديد مع الإصلاح المحدد، من خلال التعلم العملي القائم على المدرسة والتعاوني التأملي والممتد والتوجيه جنباً إلى جنب مع مواد الدعم ذات الصلة.

- بناء تصور مفاهيمي للطلاب من خلال إشراك الطلاب في تجارب استقصائية حقيقية ترتبط بقضايا العالم الواقعي ذات الصلة وتستند إلى الممارسات المعرفية للتخصصات ذات الصلة.

- دعم المعلمين لتصميم وتنفيذ أنشطة التعلم المناسبة واستخدام مجموعة من ممارسات التقييم التي تتماشى مع نتائج التعلم التي دعا إليها الإصلاح.

٣- **متطلبات الإصلاح التعليمي:**

لا يمكن أن يكون الإصلاح التعليمي فعالاً إلا إذا تم تنفيذ السياسات بشكل جيد، ولذلك يجب أن تركز السياسات على موازنة الضغط الخارجي والدعم داخل المؤسسات للتغيير. بمعنى أنه يجب على صانعي السياسات تعزيز التفاهم الذي يشجع على تحقيق توازن فعال بين مطالب الإصلاح والأهداف والاحتياجات الداخلية للمدرسة، مما يترك مجالاً للحكم المهني لمديري المدارس؛ لأنه إذا تم ممارسة الضغط

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حري إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

على المدرسة لتنفيذ سياسة الإصلاح، فسيتم إما تجاهلها أو تغييرها بشكل مضطرب أو فشلها أو رفضها^(٨٥).

ولذلك فإن لواقعي السياسات دور مهم في تسهيل عمليات صنع المعنى أو تكوين الإدراك، من خلال التواصل والعمل مع مديري المدارس والمعلمين الخبراء لمساعدتهم على فهم أعمق لمطالب الإصلاح وأولوياته والتأكد من أنهم يتصرفون وفقاً لهذه الأولويات، ومن هنا تعتبر رعاية عملية صنع المعنى على المدى الطويل جزءاً أساسياً من تنفيذ الإصلاح. ويتطلب تعزيز صنع المعنى التركيز على التطوير المهني وبناء القدرات^(٨٦).

ويتطلب التنفيذ الفعال للإصلاح التعليمي، من بين شروط أخرى، ثقافة مدرسية تعاونية تركز على أهداف مشتركة وثقة متبادلة وتركيز أكاديمي، وقد تظهر مثل هذه الثقافة المدرسية تدريجياً بعد التطوير المهني الداخلي للمعلمين، وعندما يتم إجراء التطوير المهني داخل المدرسة، يمكن للمعلمين التعلم مع بعضهم البعض، وقد يؤثر هذا التعلم التعاوني على مواقف المعلمين ومعتقداتهم وممارساتهم، ومن ثم يسهم ذلك في تشكيل ثقافة المدرسة^(٨٧).

وإذا كان على المدارس أن تنفذ بشكل أصلي إصلاح تعليمي محدد، فعليها أن تجد طرقاً لدمج الإصلاح في التنظيم الحالي للمدارس، وبشكل خاص في ثقافة المدرسة، ويتضح دور الثقافة المدرسية في تنفيذ الإصلاح التعليمي عندما ندرك أن المديرين قد يعززون الممارسات المدرسية الحالية أو ينفذون فقط الجوانب السطحية لمبادرات الإصلاح التعليمي المطلوبة^(٨٨).

وإدراكاً لحاجة المدارس إلى درجة معينة من الاستعداد للانخراط بشكل إيجابي في الإصلاحات، فقد يرافق نشر هذه الإصلاحات شروطاً لتحسين ودعم استعداد المدرسة للتغيير من خلال توفير تدريب الموظفين في جميع تفاصيل الإصلاح والموارد الإضافية^(٨٩).

وفي الواقع، وبالنظر إلى هيئة المعلمين والدور الحاسم لمعرفتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومؤهلاتهم ودوافعهم ومهاراتهم، يُقال إنهم جزء لا يتجزأ من التنفيذ الناجح للتغيير وضمان الجودة على مستويات تعليمية مختلفة^(٩٠).

وبالتالي يعد المعلم ركيزة أساسية بالعملية التعليمية وأحد عوامل نجاح الإصلاح التعليمي، لذا يجب عليه تنمية نفسه مهنيًا بشكل مستمر لمواكبة التطورات الحديثة بالتعليم، وأن يكون قادراً على حمل الرسالة السامية المكلف بها، فالتعليم ليس تلقين وحسب، بل تربية وتوجيه وإكساب علم ومعرفة^(٩١). وبالتالي، يحتاج المعلمون إلى التفكير في طرق مهمة وذات صلة لدعمهم ومساعدتهم على تغيير ممارساتهم، وتحديث مهاراتهم التربوية ومعرفتهم المهنية^(٩٢).

وفي سياق الإصلاحات التعليمية المركزية، تحتاج المدارس إلى الاستجابة للضرورات الناشئة من خلال فهم أهداف وتوقعات الإصلاحات، ثم تطوير قدرة المدرسة على تنفيذ الإصلاحات بطريقة قابلة للتطبيق، وفي هذا الصدد، ربما يمثل إرسال المعلمين لحضور دورات التطوير المهني الخارجية، لا سيما تلك التي تنظمها الهيئات المشرفة للإصلاح أو كليات تدريب المعلمين، الطريقة الأكثر كفاءة، ويمكن للمعلمين أيضاً الحصول على تطوير مهني خارجي من خلال التعلم من زملائهم المتمرسين من مدارس أخرى حول كيفية تنفيذ الإصلاحات، أو من المعلمين في البلدان الأخرى التي نفذت مدارسها بنجاح إصلاحات مماثلة (على سبيل المثال، من خلال الموارد عبر الإنترنت)، ويتيح التطوير المهني الخارجي للمعلمين الحصول على وجهات نظر جديدة وأفكار جديدة^(٩٣).

ومن متطلبات الإصلاح المدرسي ما يلي^(٩٤):

- التواصل الفعال بين المعلمين وزملائهم، والإدارة، والطلاب، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة المسؤولية الاجتماعية، وممارسة الأدوار القيادية.

إدانة مدياس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدياس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عديناوس أ.م.د/ إيهام وصفي كامل السيد حري إيهام إبراهيم عبدالعال السيد

- نشر ثقافة التعاون: تعاون المعلمين وأفراد المجتمع المدرسي في الأزمات والانجازات، والعمل الجماعي، والمرونة والانفتاح على الآخرين.
- القيادة الفعالة: لتهيئة المناخ المدرسي الذي يدعم الصداقة والثقة وتقبل التغيير والعمل بروح الفريق والمشاركة في اتخاذ القرارات، ووجود رؤية واضحة، وتطبيق المحاسبية.
- الاستقلالية: أي إعطاء المدرسة صلاحيات أكثر، وإتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات.

٤- معوقات الإصلاح التعليمي:

لقد كان الإصلاح التعليمي المنهجي الفعال هدفاً بعيد المنال تاريخياً، حيث يُعتقد أن العوامل المساهمة هي استخدام غير كافٍ للأدلة البحثية والتأثيرات السياسية على السياسة التعليمية، كما وصفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية قطاع التعليم على أنه قطاع يتمتع بمستويات منخفضة من الاستثمار في البحث، وروابط ضعيفة بين السياسة والبحث والابتكار، علاوة على ذلك، تم أيضاً إعاقة الإصلاح في الأنظمة التعليمية بسبب عمليات التنفيذ السيئة التي لا تقر بأن التحسين هو بالضرورة عملية تعلم من قبل جميع المشاركين^(٩٥).

وهناك مجموعة عوائق تحول دون نجاح دور البحث العلمي في الإصلاح التعليمي^(٩٦):

- معوقات فنية: متمثلة في عدم وعي المتخصصين بمهارات وأساليب منهجيات البحث العلمي وكذلك تقديم أعمال إضافية لهم يحول دون التفرغ للإبداع والتطوير.
- معوقات تنظيمية: حيث إن الإدارات المتعاقبة تُغيّر بالقوانين والأنظمة وخلق حالة من عدم الاستقرار وكذلك البيروقراطية الجافة وعدم تفويض السلطات لها أثر كبير في عدم التحسن المرجو في الإصلاح التعليمي.

- معوقات اجتماعية: تتمثل في نقص الوعي المجتمعي بدور البحث العلمي في الإصلاح التعليمي، فكثيراً ما يحدث بعدم ثقة المحيين وخوفهم الزائد ضعف التعاون أو إعطاء معلومات مضللة.

- معوقات مادية ومالية: متمثلة في توفير المال والمعدات اللازمة والتي تعد أهم أدوات النهوض والاستثمار في رأس المال البشري كأهم عنصر في العملية الإنتاجية.

- معوقات أكاديمية: متمثلة في نقص الثقافة العامة بين أوساط خريجي الجامعات وعدم تنوع الثقافة خارج نطاق التخصص.

ويمثل استعداد المدرسة للإصلاح عاملاً مهماً في نجاح الإصلاحات، ويتمتع المعلمون بدرجة من الحرية فيما يتعلق بكيفية تعزيز أو مقاومة الإصلاحات التعليمية، بصفتهم الشخصية المرجعية الوحيدة في فصولهم الدراسية^(٩٧). ولأن الإصلاح التعليمي الوطني ينطوي على تغييرات شاملة وعدم اليقين ونقص المعلومات، ويتضمن تغيير عادات العمل السابقة وترتيبات جديدة^(٩٨)، وبالتالي عندما يبدأ الإصلاح، يعبر المعلمون عن مشاعر عدم اليقين والشك تجاهه، كما أن المواقف تجاه التغيير لا يتم تحديدها فقط في مرحلة التخطيط للإصلاح، حيث تنتج العديد من المصادر المقاومة للتغيير في المراحل اللاحقة^(٩٩).

وعادة يُفرض الإصلاح التعليمي من أعلى إلى أسفل ويصل إلى المعلمين دون استشارتهم، على الرغم من أنهم مطالبون بتغيير أنماط السلوك وأحياناً القيم والافتراضات، ويتعين عليهم مواكبة التنوع المستمر في المجتمع وتنمية المعرفة وزيادة الوصول إلى المعرفة مع توقع أدوار جديدة^(١٠٠). ولذلك عادة ما يكون التغيير التربوي مصحوباً بمقاومة، تكون مريرة أحياناً، مما قد يجعل من الصعب تحقيق الإصلاح^(١٠١).

وبالإضافة إلى ذلك، تم تحديد ثلاثة عوامل من الممكن أن تكون سبباً في فشل جهود الإصلاح في المدارس وهي الاختلافات الاجتماعية والثقافية بين المشاركين، والبيئة المدرسية الفاسدة، وتوقعات المعلمين بفشل الإصلاح، ويرجع ذلك إلى سلبية

أداة مديرات المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدراس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

وفقر المجتمع المحيط بالمدرسة وفساده، ومن ثم فلكي يتم إصلاح المدارس فيجب أولاً إصلاح توقعات وقيم المجتمع لأنها تنعكس بقوة على تشكيل الثقافة المدرسية^(١٠٢). حيث إن المدرسة التي تهيمن عليها ثقافة سلبية، غالباً ما تقاوم التغيير، وتكون سبباً في فشل الإصلاح المدرسي، وتراجع النمو المهني للمعلمين، وقد يكون الفشل في الإصلاح التعليمي هو التنفيذ السطحي فقط على مستوى المدرسة^(١٠٣).

٥- الإدارة ودورها في الإصلاح التعليمي:

أظهرت مراجعات الإصلاح التعليمي التي أجريت في العديد من البلدان أن المدارس الناجحة عادة ما يقودها قادة تعليميون يركزون على تحسين التدريس والتعلم^(١٠٤)، وتعتبر جودة القيادة التربوية، وجودة مدير المدرسة على وجه الخصوص، عاملاً مهماً في الإصلاح التعليمي^(١٠٥).

ويؤدي المديرون دوراً حاسماً بوصفهم وكلاء للتغيير وممثلين في النظام يقومون بإنجاز الإصلاحات الوطنية والمبادرات المدرسية، ويوجهون الموظفين نحو الإصلاح أثناء تنفيذهم لسياسة جديدة، ومطالبون بدعم تطوير المعلمين وغيرهم من الموظفين، من خلال تعزيز التعلم التعاوني والهيكل التي تسمح لمعلمي المدرسة بالتعلم بشكل روتيني من بعضهم البعض، وتحديد أهداف واضحة، وقبل كل شيء، ضمان أن مدارسهم توفر تعليماً عالي الجودة، وعلى وجه التحديد، أثناء اختبار وتنفيذ مطالب الإصلاح، يمر مديرو المدارس بعملية بناء المعنى "sense-making" حيث يتم الاعتماد على المعرفة والمعتقدات السابقة لبناء المعنى أو تكوين الإدراك لدى المعلمين من التجارب والمعلومات الجديدة التي يواجهونها، ونتيجة لذلك يتم الاعتماد بشكل كبير على مديري المدارس مع الإصلاحات الوطنية كوسيلة لتحقيق أقصى قدر من الأداء المدرسي^(١٠٦).

وقد أظهر عدد كبير من الأدبيات أن المحدد الرئيسي لفعالية الإصلاح التعليمي هو الطريقة التي يتم بها تنفيذه، ومن ثم، فإن النتائج الفعالة للإصلاح التعليمي الذي يهدف إلى تحويل المدارس إلى مؤسسات أكثر فائدة لا تعتمد فقط

على الأسس المفاهيمية أو التصميم الصحيح، ولكن أيضاً على تحقيقها الناجح من قبل مديري المدارس الذين يقودون الإصلاح في مدارسهم، ويتوقع من المديرين تكوين فرق، وإنشاء رؤية، وتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، واستخدام البيانات لإبلاغ التعليمات أثناء مراقبة وتنفيذ توجيهات الإصلاح باستمرار، وفي هذا السياق من السعي العالمي لإصلاح التعليم، يحتاج المديرون إلى دمج المسؤوليات الإدارية والتعليمية بشكل فعال، وبالتالي يكون المديرون محور التنفيذ الفعال لأي إصلاح على مستوى المدرسة^(١٠٧).

ويشير تنفيذ الإصلاح على مستوى المدرسة إلى أن المديرين يسعون باستمرار لتحقيق التوازن بين الضغوط الداخلية الناشئة عن قيم المدرسة وأهدافها واحتياجاتها وقدراتها والضغوط الخارجية مثل توقعات أصحاب المصلحة الخارجيين وأهدافهم ووجهات نظرهم، ويفسر المديرون ويتربصون مطالب الإصلاح إلى ممارسات مدرسية، وفي سياق الإصلاح الذي يتسم بالغموض، يكون للمديرين معنى ودورهم القيادي؛ حيث تؤدي محاولات التوفيق بين مطالب الإصلاح والاحتياجات المحلية إلى أن يفهم المديرون دورهم القيادي، ويبحثون عن طرق جديدة لإحداث الإصلاح وإنجازه والتوسط فيه بما يتناسب مع أوضاعهم. لذلك، فإن تصور مديري المدارس لدورهم مهم لتحديد كيف وإلى أي مدى يقومون بتنفيذ الإصلاح^(١٠٨).

وتعد المهارات المعرفية لدى المديرين مهمة وضرورية أثناء التغيير؛ فمثلاً، عند تنفيذ الإصلاح التعليمي، يجب على المديرين، في بعض الأحيان، التعامل مع المعلومات والمبادئ التوجيهية الجديدة المتعلقة بهذا التنفيذ (مثل المبادئ التوجيهية للتطوير المهني للمعلمين)؛ يجب عليهم تعلمها وفهم مضامينها (مثل مهارات التعلم النشط) ونقل المعلومات اللازمة إلى أعضاء هيئة التدريس^(١٠٩).

وبدون التوافق الفلسفي بين القادة والمعلمين بشأن الإصلاح، سيواجه المعلم وقتاً أكثر صعوبة في وضع المفاهيم وتنفيذ الإصلاح بأمانة، وبالتالي يجب على قادة المدارس السعي بنشاط لتنوع الدعم الذي يقدمونه لمعلميهم، ومثل أي متعلم، لدى

إدانة مديرة المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدرسة التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

المعلمين احتياجات مختلفة يجب تلبيتها قبل أن يتمكنوا من إجراء الإصلاحات بنجاح في فصولهم الدراسية^(١١٠)، ويضمن هذا الدعم ألا يعرف المعلمون الإصلاح ويفهمونه فحسب، بل أيضاً يكون لديهم الأدوات التي تمكنهم من تنفيذ الفكرة الجديدة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن لقيام قادة المدارس بتسهيل إدراج صوت المعلم ومشاركته في تنفيذ الإصلاح فائدة كبيرة، فمن الضروري أن يتمتع المعلمون بإمكانيات للتعبير عن آرائهم حول مسائل المنهج وأن يكونوا قادرين على أن يكونوا وكلاء في سياق تنفيذ الإصلاح^(١١١).

وبذلك يؤدي القادة دوراً مهماً في تشكيل مدى توفر الشبكات الاجتماعية التي يمكن أن تسهل الإصلاحات أو تعرقلها؛ حيث يمكن للمدراء المساعدة في خلق بيئات تسهل الزمالة والنمو من خلال الفرص التعاونية، كما يمكن للمدراء زيادة شعور المعلم بالثقة والأمان من خلال المساعدة في توفير بيئة داعمة وعادلة وتعاونية^(١١٢).

ويستخدم المديرون مجموعة من الاستراتيجيات التي تتضمن مناصرة الإصلاح، وتقوم أولى هذه الاستراتيجيات على التواصل بين المدير والمعلمين، ويعد الاتصال عنصراً مهماً في الحياة المدرسية والأداة الأكثر استخداماً من قبل القادة التنظيميين؛ حيث يتطلب دور القائد استخدام الاتصال لتطوير المعاني المشتركة وخلق رؤية لتعزيز مستقبل المنظمة وتوجيهها خلال أوقات التغيير، وبالتالي، فإن إحدى الوسائل التي يستخدمها المديرون الفعالون عند تنفيذ مسؤولياتهم القيادية هي التواصل أثناء تنفيذ إصلاح التعليم الوطني، ومن المتوقع أن يتواصل المدراء مع المعلمين بطرق متنوعة وفي مناسبات مختلفة من أجل تقليل المقاومة وكسب دعمهم للإصلاح^(١١٣).

ومن الاستراتيجيات الأخرى التي يستخدمها المديرون هي تنفيذ الإصلاح بشكل غير كامل مراعاة لاتجاهات المعلمين واحتياجاتهم، وتشير تلك الاستراتيجية إلى أن المديرين يطمحون إلى العمل كصانعي سياسات محليين أثناء سن مطالب

الإصلاح من خلال منظور إبداعهم التنظيمي يقومون بتعديل الإصلاح الخارجي ليناسب أوضاعهم الخاصة^(١١٤).

وبالتالي يسعى مدير المدرسة خلال فترة الإصلاح نحو إحداث تغييرات واسعة النطاق تتطلب إعادة التنظيم وإعادة التدريب ووضع أهداف واضحة من شأنها دعم المعلمين والعاملين من أجل تقديم تعليم عالي الجودة بمدارسهم^(١١٥).

ثانياً: العلاقة بين الإصلاح التعليمي وإدارة مدارس المختبر:

قد يكون من السهل نسبياً اتخاذ قرار بشأن الإصلاح التعليمي، ولكن لا يمكن توقع عواقب تنفيذه اللاحق بشكل كامل، فالطريق إلى الإصلاح الفعال مليء بالعقبات من بداية التصور وحتى التنفيذ^(١١٦)، فالإصلاح لا يمكن أن يحدث عضوياً أو مصادفةً أو ارتجالاً بل يجب أن يكون ناتجاً عن تفكير ويخرج كمشروع تلده الأزمة الخانقة وتبرره الدراسة الممنهجة، وتدفع إليه حاجة التطور في المجتمع فالإصلاح فكر وتخطيط وتنفيذ وتقويم^(١١٧).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن التحركات الرامية إلى تعزيز الروابط بين البحوث والسياسات والممارسات التعليمية واضحة في الجهود العالمية لزيادة استخدام الأدلة البحثية في صنع القرار عبر العديد من القطاعات المختلفة، بما في ذلك التعليم^(١١٨).

وأكدت دراسة (عزة جلال مصطفى، ٢٠١٩) على أن نجاح الإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في مصر يحتاج للعديد من المتطلبات؛ ومنها^(١١٩):

- الاستفادة من نتائج البحوث التربوية والوثائق المحلية والدولية عند إعداد خطط الإصلاح.

- توفير القوى البشرية المؤهلة وتأهيلها من خلال برامج تدريبية خاصة تدور حول الاتجاهات الحديثة في الإصلاح الإداري، وتعريفهم بمراحله ومدخله وآلياته، وذلك لتمكينهم من القيام بعمليات الإصلاح الإداري بالمدرسة

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

الثانوية العامة، بحيث تكون على دراية بكافة الأمور المتعلقة بالجوانب الإدارية والتعليمية والتكنولوجية والشؤون المالية.

- إنشاء روابط بين المدارس على المستوى المحلي والمركزي تسمح بالتواصل بسهولة ويسر لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة.

- الاستفادة من الممارسات الناجحة من المدارس الدولية والتجريبية المتميزة ومدارس النيل المقامة بمصر، في بداية عمليات الإصلاح الإداري بالمؤسسات التعليمية.

ويتطلب تنفيذ الإصلاح التعليمي بشكل عام ترجمة الأفكار الجديدة إلى ممارسات تعليمية جديدة^(١٢٠). لذلك تعد مدارس المختبر وسيلة مهمة لمبادرات الإصلاح التعليمي؛ حيث توفر فرصة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحوث، واختبار وتقييم الأساليب المبتكرة والتطبيقات الجديدة في التعليم، والبحوث متعددة التخصصات من قبل العديد من الأقسام بالجامعة؛ مما يسهم في زيادة المعرفة بشكل عام ونشر المعرفة والنظريات الجديدة بعد التأكد من صحتها ومصداقيتها، وبذلك تؤدي مدارس المختبر دوراً مهماً في تصميم وتطوير المناهج الدراسية وفي تقدم العلوم التربوية بصفة مستمرة^(١٢١).

كما يوفر وجود مدرسة مختبر تابعة للجامعة لأعضاء هيئة التدريس، الذين ليس لديهم تفاعلات مباشرة مع الطلاب وأولياء الأمور، فرصة للجمع بين النظرية والممارسة، وهذا التفاعل المباشر مع الطلاب يحفز الأفكار الجديدة والبحث المتعمق، وتفضل معظم المدارس العامة الابتكارات التي نجحت في أماكن أخرى بدلاً من اختبارها أولاً في مدارسهم، وتسمح مدارس المختبر بتجربة واختبار الأفكار الجديدة لأن الآباء والطلاب يفهمون ويوافقون على طبيعة وسياسات مدرسة المختبر عندما يتم تسجيل أبنائهم^(١٢٢).

وبالتالي تمثل مدارس المختبر وسيلة فريدة لربط المدارس والجامعات؛ حيث يمكن أن توفر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فرصة للابتكار أو المخاطرة بالبحث

بطريقة لا تسمح بها المدارس العامة، بالإضافة إلى القدرة على التعاون مع المنظمات الخارجية، وتنفيذ تغييرات البرامج، وتطوير المناهج بطريقة لا تستطيعها المدارس العامة التي تعوقها البيروقراطية، مما يجعل مدارس المختبر وسيلة مثالية لمبادرات الإصلاح التعليمي^(١٢٣).

وبذلك تؤدي مدارس المختبر التي تتبنى البحث والتجريب كأحد وظائفها دوراً مهماً في التقدم المستمر في العلوم التربوية؛ حيث ساهمت مدارس المختبر مثل مدرسة ديوي في ثروة من المعرفة حول نمو الطفل وتعلمه مما أدى إلى تحسين طرق التدريس والمناهج التعليمية^(١٢٤).

وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين ضرورة يتطلبها الإصلاح التعليمي نتيجة التغييرات والتطورات التي تحدث في البنية المعرفية وتقنيات التعليم وطرائقه المختلفة، إلى جانب تعدد أساليب ونظم العلاقات والأدوار في شتى مناحي العملية التعليمية، ويقتضي هذا الأمر ضرورة أن يتعرف المعلم أولاً بأول على نتائج الدراسات والبحوث العلمية في ميدان التربية والتعليم وكيفية تجريب بعضها في ميدان ممارساته التربوية^(١٢٥).

ويحتاج المعلمون إلى أن يصبحوا أكثر وعياً بالبحوث التربوية وأن يكونوا قادرين على تقييم آثارها على ممارساتهم الخاصة، ويمكن القيام بذلك من خلال تعزيز فرص التعاون بين المعلمين والباحثين، والمشاركة في مشاريع بحثية مشتركة، بحيث يمكن فحص الأفكار القائمة على الأبحاث بشكل نقدي، وتجريبها بشكل منهجي، وتقييمها بدقة^(١٢٦).

ويتيح التعاون بين المدارس والجامعات فرصاً للإرشاد والإشراف على المعلمين المبتدئين من قبل زملاء أكثر خبرة، ويحتاج المعلمين المبتدئين إلى مزيد من الوقت في المدارس لإجراء روابط قوية بين النظرية والخبرات العملية، وحيث تتشارك المدارس والجامعات في فهم الغرض من الخبرة المهنية للطلاب، وبالتالي يتم دعم تكامل التعلم مع الخبرات العملية في هذا المجال على نطاق واسع وتقديره بشدة من قبل الطلاب

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين عيادوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

والممارسين وأرباب العمل، كوسيلة حقيقية للربط بين النظرية والممارسة، وتعزيز التماسك، وتسهيل التعلم في سياق الممارسة، وتعميق فهم مناهج التعلم وطرق التدريس، ومساعدة الطلاب المعلمين على الاستفسار عن افتراضاتهم الخاصة والاعتراف بوجهات نظر مختلفة من خلال تحليل المشكلات الحقيقية للممارسة وتطوير خبراتهم التكيفية^(١٣٧).

الخطوة الرابعة: رؤية تحليلية للواقع المصري في الإصلاح التعليمي في ضوء مفهوم مدارس المختبر.

بعد عرض الإطار الفكري لكل من الإصلاح التعليمي ومدارس المختبر وإدارتها، في هذه الخطوة تعرض الدراسة أولاً لأهم الجهود المصرية في الإصلاح التعليمي قبل الجامعي بشكل عام وفي إطار تطبيق مدارس المختبر بشكل خاص، ثم أهم المشكلات التي تعوق مبادرات وعمليات الإصلاح التعليمي والتي منها إنشاء مدارس مختبر بمصر.

أولاً: أهم الجهود المصرية في الإصلاح التعليمي قبل الجامعي:

يعد الإصلاح التعليمي بشكل عام من أولويات الحكومة المصرية، ومنها الإصلاح التعليمي في مدارس التعليم العام؛ والدليل على ذلك العديد من الجهود والمبادرات التي تقوم بها مصر من أجل تحسين جودة النظام التعليمي بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية والحفاظ على السياق الثقافي المصري في ذات الوقت، وفيما يلي عرض لأهم تلك تلك الجهود.

حيث اهتمت مصر بتطبيق نظام الجودة للإصلاح التعليمي، وذلك من خلال إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر لتقويم مؤسسات التعليم وللتأكد من تطبيق معايير الجودة والتنافسية بين مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمختلف مراحل التعليم العالي^(١٣٨).

وبالتالي بدأت حركة الإصلاح التعليمي القائم على المعايير في مصر في بداية الألفية الثالثة، وذلك من خلال^(١٣٩):

- مشروع المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي لعام ٢٠٠٣م، الذي قامت به وزارة التربية والتعليم.

- إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وقد صدر قرار جمهوري في نوفمبر ٢٠٠٧م بإنشاء هذه الهيئة بعد إقراره من مجلس الشعب (قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م).

ونتيجة للتطورات الهائلة في ميادين العلم والتكنولوجيا أصبح من الواضح أن اختيار البحوث العلمية الملائمة يعد ضرورياً للإسهام في حل المشكلات التي تواجه مجتمعات بلداننا، والتي يجب أن تكون مواضعها قادرة على سد الاحتياجات الآنية والمستقبلية ومنسجمة مع خطط التنمية الاستراتيجية، وقد زاد اهتمام الدول العربية - ومن بينها مصر - بمشاريع البحث العلمي الهادفة لتطوير الإصلاح التعليمي في الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث والمدارس المختلفة^(١٣٠).

وفي عام (٢٠٠٦) أطلقت مصر مبادرة التعليم التكنولوجي كجزء من المبادرة العالمية بمنتدى دافوس الاقتصادي بشرم الشيخ، وقد هدفت هذه المبادرة إلى تجميع الجهود التي كانت تبذل بالوزارات المختلفة من أجل توظيف التكنولوجيا في الإصلاح التعليمي في مصر^(١٣١).

كما وضعت وزارة التربية والتعليم "الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠"، ومن الاستراتيجيات الحاكمة والموجهة لأنشطة الخطة^(١٣٢):

- تطوير المناهج بما يحقق الانتماء الوطني المصري، والحفاظ على الهوية، وصولاً إلى المنهج الفردي الشامل الذي يتيح مساحة واسعة من الاختيارات للطالب وتنمية الإبداع.

- إكساب المتعلم الكفايات الأساسية لمجتمع المعرفة والقائمة على القدرة على التعلم المستمر.

**إداة مدياس المخببر و دوعها في الإصلاخ التعلیمی بمدياس التعلیم العام بمصر: داسة وصفيية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهام وصفي كمال السيد حرب إيهام إبراهيم هيدالعال السيد**

- إعادة الاعبار للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية في مختلف مراحل التعلیم.

- التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وبما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين.

- دعم وتعزيز قدرة نظام التعلیم على مواصلة التحسن، من خلال الاستخدام الأفضل واسع النطاق للبيانات، والأبحاث، والتقويم، والشفافية، والتحديث، والتكنولوجيا.

وشرع الوزير الذي تولى منصبه في فبراير عام (٢٠١٧) في تنفيذ مبادرتين للإصلاح التعلیمی تسيران في خطين متوازيين: (أ) تطوير النظام الحالي (الذي يشار إليه بـ "EDU 1.0") و (ب) إنشاء نظام تعلیمی جديد ("EDU 2.0") وإطلاقه في سبتمبر ٢٠١٨^(١٣٣).

ويهدف "مشروع مساندة إصلاح التعلیم في مصر" إلى مساندة برنامج الحكومة المصرية لإصلاح منظومة التعلیم من أجل تقوية أسس التعلیم، وتحسين ممارسات التدريس والتقييم، وتحديث إدارة النظام على مستوى التعلیم قبل الجامعي، ومن الخطوط العريضة لهذا البرنامج، والذي بدأت وزارة التربية والتعلیم والتعلیم الفني في تنفيذه عام (٢٠١٨) وقدمته مصر إلى البنك الدولي وحصلت على مبلغ (٥٠٠) مليون دولار لتنفيذه خلال خمس سنوات ما يلي^(١٣٤):

- تهيئة الظروف اللازمة لعملية فاعلة للتدريس والتعلم من خلال تحسين فرص الالتحاق (بناء المدارس) والتطوير المهني للمعلمين والقيادة التربوية وتطوير المناهج.

- وضع وتنفيذ نظام جديد لتقييم الطلاب يتركز على التعلم.

- إنشاء نظام يربط المدخلات المدرسية والجهات الفاعلة حول ثقافة شفافة، والاستخدام الأمثل للمعلومات في تحسين عملية التدريس والتعلم.

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وإقامة البنية التحتية الرقمية على مستوى فصول الدراسة وعلى كل مستويات الإدارة، ويتضمن هذا توسيع استخدام موارد التعلم الإلكتروني المتاحة من خلال بنك المعرفة المصري، ورسم خريطة المحتوى بين إطار المناهج وموارد بنك المعرفة، والتحول تدريجياً عن الكتب الدراسية إلى موارد التعلم الرقمية.

وتسعى مصر إلى تحقيق نقلة نوعية في نظام التعليم قبل الجامعي وذلك من أجل تحقيق تنمية شاملة ومستدامة خلال الفترة ٢٠١٦ - ٢٠٣٠، وفي ضوء تكليفات السيد رئيس الجمهورية للحكومة في سبتمبر ٢٠١٥، وأهداف خطة التنمية المستدامة التي تتبناها الدولة حتى عام ٢٠٣٠، واستناداً إلى أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠، فإن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني سعت إلى إنجاز برنامج شمولي للإصلاح التعليمي متوسط المدى ٢٠١٥/٢٠١٨، كمرحلة تأسيسية لبرنامج طويل المدى للإصلاح والتطوير^(١٣٥).

وفي ضوء اهتمام السيد رئيس الجمهورية بتطبيق التجربة اليابانية في مجال التعليم لتحسين اتجاهات التلاميذ نحو الأخلاق والنظام والعمل بروح الفريق، بدأ التعاون بين وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني والهيئة اليابانية للتعاون الدولي (جايكا) في مشروع تحسين جودة التعليم بالمدارس الحكومية المصرية من خلال تطبيق نموذج التعليم المتكامل للطفل المعروف اختصاراً بـ (التوكاتسو)، وقد تم تحديد المستهدف من هذا المشروع في إنشاء عدد (١٠٠) مدرسة جديدة وتطوير عدد (١٠٠) مدرسة قائمة لتناسب تطبيق التجربة اليابانية^(١٣٦).

وبالنسبة للجهود المصرية في سبيل إنشاء مدارس تشبه إلى حد كبير مدارس المختبر، بما فيها من التركيز على فكر جون ديوي من حيث فلسفة التعليم التقدمي واختبار الأفكار والنظريات الجديدة واستخدامها في تدريب الطلبة المعلمين على أحدث الأساليب المبتكرة في التدريس والربط بين ما يتعلمونه وما يطبقونه على أرض الواقع؛ فقد تم تجسيد ذلك كله في الفصول التجريبية التي أنشأها وقام برعايتها

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

وزير المعارف إسماعيل القباني الذي كان عميداً لكلية التربية بجامعة عين شمس في عام (١٩٣٢ م).

وقد أحجم أكثر أولياء الأمور عن إرسال أبنائهم إلى تلك الفصول في ذلك الوقت ظناً منهم أن أبنائهم سيكونون فيها موضوع تجريب وتخبط، ولكن بعض أبناء الطبقة الفقيرة هم الذين أمدوا الفصول بطلابها في أول نشأتها وكانت ابتدائية فقط؛ ولكن سرعان ما اطمأنت نفوس أولياء الأمور إليها لا سيما عندما بلغت نسبة النجاح في الشهادة الابتدائية بها (١٠٠٪) فزاد الإقبال عليها حتى ازدحمت بالراغبين واضطرت إلى تحديد عدد المقبولين بها كل عام، عند ذلك أنشأ معهد التربية قرب القبة مدرسة ابتدائية سماها النموذجية الابتدائية^(١٣٧)، وتم استبدال وصف النموذجية بوصف التجريبية تبادلياً للأثر الذي قد يحدثه التجريب في أذهان الناس^(١٣٨).

ومن ناحية أخرى قام معهد التربية للمعلمين منذ سنة (١٩٣٢) بتطبيق أساليب التربية الحديثة في الفصول النموذجية والتي تحولت إلى مدارس نموذجية منذ سنة (١٩٣٩) بهذا الغرض بالذات، وقد استطاعت هذه المدارس أن تلعب دوراً هاماً كان له تأثير على بقية المدارس في مصر والبلاد العربية؛ فإسماعيل القباني وزير التربية والتعليم السابق يذكر أن مناهج هذه المدارس كانت أساس التغييرات التي أدخلت على مناهج الدراسة الثانوية سنة (١٩٤٥ - ١٩٥٣)، ومناهج المدارس الابتدائية سنة (١٩٣٧)، وسنة (١٩٤٧ - ١٩٥٣)، واستطاعت هذه المدارس النموذجية أيضاً أن تؤثر على بقية المدارس في مصر في أشياء كثيرة منها ألوان النشاط خارج المنهج والجو المدرسي بصفة عامة، واعترفت وزارة التربية والتعليم بفضل هذه المدارس على تطوير التربية في مصر وابتدأت تُظهر اهتماماً كبيراً بهذه المدارس كان من مظاهره إعادة تنظيم هذه المدارس سنة (١٩٥٦)، وأعلنت الوزارة عندئذ أن هدف هذه المدارس هو أن تكون حقلاً للتجريب التربوي الحديث وأساليب التربية الحديثة التي يمكن تطبيقها ونقلها إلى المدارس الأخرى^(١٣٩).

وكان هناك العديد من التجارب الأخرى لمدارس المختبر ولكن لم يكتب لبعضها النجاح، ومن أسباب الانتهاء المبكر لهذه التجارب: الخلاف بين إدارة الجامعة ووزارة التربية والتعليم حول ملكية المدرسة، وكذا عدم اقتناع بعض وسائل الإعلام - حينها - من فكرة المدرسة داخل الجامعة، ومطالبة الأهالي بالمساواة بين جميع الطلاب في القبول بالمدرسة وعدم اقتصارها على العاملين بالجامعة فقط، كل هذه الأسباب جعلت هذه المدرسة لم تلبث سوى أقل من عام دراسي للتحويل بعدها إلى مدرسة حكومية عادية لا صلة لها بكلية التربية، سوى في تدريب بعض طلاب التربية العملي داخلها كأى مدرسة أخرى^(١٤٠).

ثانياً أهم المشكلات التي تعوق مبادرات وعمليات الإصلاح التعليمي:

على الرغم من كل محاولات الإصلاح التعليمي إلا أنها في الواقع، قد ابتعدت في أغلبها عن معالجة الأسباب الحقيقية والمشكلات الفعلية، وهو ما جعل تلك الجهود تصب في النهاية لصالح إعادة وتغذية أزمة النظام التعليمي وتفاقمها^(١٤١).

وبالتالي رغم كل الجهود السابقة التي قامت بها مصر في مجال إنشاء مدارس شبيهة بمدار المختبر إلا أنه توجد العديد من المشكلات التي تتعلق بالمدارس التجريبية (النموذجية) في مصر؛ ومنها أن التجريب التربوي ظل بعيداً عن واقع هذه المدارس، والاختلاف الوحيد بينها وبين المدارس الحكومية التقليدية يكمن في التركيز على اللغة الأجنبية، ولا تتمتع هذه المدارس بأية استقلالية في وضع خططها ومناهجها أو تدبير ميزانيتها ووضع الضوابط الخاصة بها في عملية الإنفاق^(١٤٢).

فقد أوضح القرار الوزاري رقم (٢٨٥) لعام (٢٠١٤) بشأن المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات في المادة رقم (١) بأن " يتم تغيير مسمى المدارس التجريبية للغات والمدارس التجريبية المتميزة للغات إلى المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات"^(١٤٣). كما أشار القرار في المادة رقم (١٣) فيما يتعلق بالخطط والمناهج بأن " تطبق مناهج المدارس العربية المناظرة على الدراسة بمراحل رياض الأطفال والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي بالمدارس الرسمية للغات أو

إدانة مبداء المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدرسة التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حرب إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

المدارس الرسمية المتميزة للغات، على أن يتم تدريس الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية الأولى التي يتم تدريسها بالمدرسة مع زيادة حصص اللغات الأجنبية^(١٤٤).

ويؤكد الواقع أن سياسات الإصلاح التعليمي في السبعينات والثمانينات والتسعينات من القرن الماضي وحتى في الخمسة عشر عاماً الأولى التي انقضت من الألفية الثالثة لم تحقق النجاح المتوقع أو المنشود^(١٤٥).

فما زالت هناك العديد من المشكلات بمدراس التعليم العام، ومنها على سبيل المثال^(١٤٦):

- مازال التعليم الثانوي المصري وإعداد طالب الثانوي العام أسيراً لثقافة الذاكرة ومرجعيات السلطة وعمليات الحفظ والاسترجاع للرصيد المعرفي والثقافي، ونقله من جيل إلى جيل، والاعتماد على المعلم والكتاب المدرسي المقرر والامتحان فيما حفظه ولا يتم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية.

- تعاني كل مراحل التعليم العام من غياب تفعيل الأنشطة المدرسية التي تعتبر إحدى الركائز الأساسية لاكتساب الخبرات والمهارات المتكاملة.

- تقلل الكثافة الطلابية العالية من كفاءة العملية التعليمية وتقلل من ممارسة وتجريب الطالب وطرق التدريس الملائمة وكذلك استخدام الأجهزة والأدوات في المعمل.

- يشهد التعليم ارتفاعاً ملحوظاً في موارده المالية، ولكن هذه الزيادة عجزت عن الوفاء بمتطلبات إصلاح وتطوير التعليم بسبب ارتفاع الأسعار، والتضخم.

- يتسم نظام التعليم التقليدي في مصر بثبات الأوضاع الراهنة في مناهجه وطرق تدريسه بما لا يدع للمعلم نتيجة ازدهامها وكثافتها مجالاً للحوار، وتبادل الرأي بين المرسل والمستقبل، حيث أسلوب المحاضرة والتلقين ويظل

اشتغال الطلاب فقط بالكتب المقررة والمذكرات والدروس الخصوصية لحفظ

الكتب لأنها الطريق الوحيد للتميز.

- غياب الإدارة السياسية القوية لتحقيق الإصلاح التربوي.

كما توجد مجموعة من المعوقات التي تواجه قضايا الجودة بالتعليم قبل

الجامعي رغم وجود العديد من محاولات ومبادرات الإصلاح التعليمي، ومنها^(١٤٧):

- تدني جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي فيها.

- ضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية - الكتابة والقراءة والحساب.

- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج، من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة.

- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها، كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.

- غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.

- انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.

- المواطنة وضعف التركيز على القضايا الأكثر احتياجاً لتكريسها.

- ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية، والقصور في كل من الأداء المدرسي والانضباط والانتظام في المدارس، وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب، أي انخفاض جاذبية المدرسة.

وعلى الرغم من صدور العديد من القرارات مما يتصل بالعديد من عناصر

المدرسة الثانوية العامة، إلا إنها لم تفلح في إصلاح حال المدرسة الثانوية العامة، بل

ولم تستطع أن تحل مشكلة واحدة من مشكلات هذه المدرسة وهي مشكلة انقطاع

إدانة مديرات المدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدرسة التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

الطلاب عن الدراسة بالمدرسة، وكذلك غياب الكثير من المعلمين، حتى أصبحت الثانوية العامة تمثل معضلة أو أزمة تبدو وكأنها مستعصية عن الحل^(١٤٨).

وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن القيم السائدة بالمدرسة الثانوية تحد وتضعف من قدرة القيادات بها على الإصلاح، حيث أنها تفتقر إلى الكثير من العناصر المحفزة والداعمة لهذه العمليات والتي منها غياب قيم العمل الجماعي وضعف السلطات الممنوحة لضيق الإدارة المدرسية، والبيئة الداعمة للتميز والإبداع، كما أن هذه القيم ترتبط بالثقافة التنظيمية السائدة والتي تحد من ترسيخها بالمدرسة، مما يحد من قدرة قيادات هذه المؤسسات من التغيير أو تبني ممارسات الإصلاح الإداري بها^(١٤٩).

كما يؤكد الوضع الراهن لمنظومة التعليم قبل الجامعي في مصر (سبتمبر ٢٠١٥) إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون تنفيذ مبادرات الإصلاح التعليمي؛ ومنها^(١٥٠):

- غياب المعايير في اختيار مديري المدارس وعدم استيعاب مفهوم الإدارة المدرسية الحديثة.
- الفجوة بين المنهج المعلن والمنهج المنفذ؛ والتعجل في إعداد المناهج الجديدة والدفع بها إلى المدارس دون اتباع الإجراءات اللازمة لضبط جودتها.
- استمرار الأخذ بأساليب الامتحانات والتقويم القديمة التي تركز على الحفظ وتساعد على الغش الجماعي والفردي والابتكاري ولا تراعي الفروق الفردية ولا تباين القدرات العقلية عند الطلاب.
- عدم توظيف الإمكانيات والموارد المتاحة للتوظيف الأمثل، حتى أن معظم المدارس التي يوجد بها مساح وقاعات لممارسة النشاط قامت بتحويلها إلى فصول دراسية أو مكاتب إدارية أو إغلاقها وتحويلها إلى مخازن للرواكد.
- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بممارسة الطلاب للنشاط مقارنة بمواد الصف.
- غياب الإبداع والابتكار والمتعة في تطوير عمل النشاط لخدمة أهداف المنهج.

- عدم وجود مساحات كافية لممارسة الأنشطة في كثير من المدارس.
- وبالإضافة إلى ذلك؛ يوجد كثير من القصور أدى إلى تفاقم المشكلات التعليمية والتي أدت بالضرورة إلى مشكلات اجتماعية واقتصادية تستلزم وضع مجموعة من المبادئ والاعتبارات أثناء مبادرات الإصلاح التعليمي على مستوى الوزارة للتغلب على أوجه القصور هذه، ومنها على سبيل المثال^(١٥١):
- التخطيط عادة يتم دون الفئات المستفيدة بالفعل مثل المعلم أو ولي الأمر أو الطالب نفسه.
- عدم الالتزام بالأسس العلمية ونماذج التخطيط للتطوير عالمياً.
- مفهوم التطوير التربوي يعاني من الخلط والتدخل مما أدى إلى أن ما يطلق على التغييرات في مراحل التعليم ما هو إلا تغيير أو تعويل أو تعديل.
- غياب الفلسفة التعليمية الواضحة وقلّة الفهم الكامل للواقع والاعتماد على سياسة أفراد (الوزراء) وليست مؤسسات فكل وزير باستراتيجية جديدة تماماً.
- مناهج المدارس نظرية وغير مرتبطة بحياة الطالب ومجتمعه وتقوم على التلقين والحفظ.
- اعتبار مجموع الدرجات والسن هما المعيار الأساسي في عملية القبول من مرحلة إلى أخرى.
- أغلب التعديلات كانت على أنظمة الامتحانات، ومع ذلك كلها كانت شكلاً وليست مضموناً، فما زال الحفظ والقدرة على قياس ما يتذكره الطالب هو الهدف الرئيس للامتحانات مما سبب مشكلات اجتماعية عن طريق الدروس الخصوصية.
- مشكلة التمويل وعجز الإمكانيات المادية والموارد قد تؤدي إلى فشل التجارب التجديدية أو أي محاولات للتطوير.

إداة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين عبيدناوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كمال السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

- طرق التدريس التي تقوم على التلقين فقط، حيث يكون المعلم هو المرسل الفعال وما على الطالب إلا الاستقبال فقط.

وفي النهاية، فإن المسؤولية تحتم علينا أن نعتزف بأن مناهج التعليم في الوطن العربي لا تزال في حاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحديث، والمشكلة ليست في نقص المدارس فحسب، بل في نوعية التعليم الذي تنسب له كل الأزمات التي نراها أمامنا من فقر وبطالة وتطرف وتخلف، وبالتالي تأتي أهمية تطوير وتحسين المدرسة وزيادة فعاليتها بصفة عامة، وتحقيق جودة العملية التعليمية بها بصفة خاصة، حتى يكون لدينا جيلاً قادراً على المنافسة الشرسة، وتحقيق طموحات هذا المجتمع^(١٥٢). وهو ما يمكن تحقيقه بشكل كبير من خلال إنشاء مدارس مختبر ملحقة بالجامعات بحيث تُسهم هذه المدارس من خلال إدارتها في الإصلاح التعليمي بمصر، وفي الخطوة التالية يتم عرض مجموعة من الإجراءات المقترحة التي من الممكن أن تسهم في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر من خلال مدارس المختبر

الخطوة الخامسة: نتائج الدراسة والإجراءات المقترحة

في ضوء الإطار الفكري لإدارة مدارس المختبر والإصلاح التعليمي قبل الجامعي والرؤية التحليلية للواقع المصري، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج والإجراءات المقترحة، وهي كما يلي:

أولاً: نتائج الدراسة:

- تختلف إدارة مدارس المختبر عن إدارة المدارس العامة نظراً لاختلاف أدوار ووظائف مدارس المختبر عن أدوار المدارس العامة.

- تستدعي وظائف مدارس المختبر أن يتوفر لدى مدير المدرسة مجموعة من المقومات والمهارات الأساسية التي تساعد على تسهيل المبادرات البحثية بمساعدة المعلمين الخبراء وأولياء الأمور والطلاب، والقدرة على نشر المعرفة

- في المؤتمرات والندوات والدوريات العلمية، وتشجيع أولياء الأمور على تسجيل أبنائهم بمدرسة المختبر، والإشراف على الطلاب المعلمين.
- ينبغي أن يتوفر لإدارة مدارس المختبر الحرية الكاملة والاستقلالية لوضع سياساتها وخططها والمناهج التعليمية بها لكي يتسنى لها القيام بالمهام المنوطة بها.
- يفضل أن تكون إدارة مدرسة المختبر تابعة للجامعة، مما يسهل إجراءات تطبيق الأفكار البحثية. وأن يتكون مجلس إدارة المدرسة من ممثلين لجميع الأطراف المشاركة من الآباء وطلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- تعتبر مدارس المختبر وسيلة فريدة للربط بين المدرسة والجامعة من خلال الوظائف الأساسية الثلاثة التي تقوم بها والمتمثلة في التعليم المتميز لطلاب المدرسة، وتجريب الأبحاث، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وفق أحدث الاستراتيجيات.
- تتيح مدارس المختبر الفرصة للقيام بالبحوث متعددة التخصصات التي يصعب إجرائها بشكل منفرد.
- مدارس المختبر وسيلة مهمة لمبادرات الإصلاح التعليمي؛ فمن خلالها يمكن اختبار وتجريب كل إصلاح تعليمي جديد، والتعرف على جميع المشكلات والمعوقات التي يمكن أن تواجهه، ومحاولة التغلب عليها قبل تعميم الإصلاح على جميع المدارس، بالإضافة إلى تجنب الآثار السلبية لبعض الأفكار التي أظهرت نتائج اختبارها عدم نجاحها، وبذلك يمكن تقليل المخاطر إلى أقصى درجة ممكنة.

إدانة مدارس المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية أ.د/ أحمد نجم الدين هيدانوس أ.م.د/ إيهاب وصفي كامل السيد حربي إيهاب إبراهيم عبدالعال السيد

- يجب أن تكون التركيبة السكانية لطلاب مدرسة المختبر ممثلة للتركيبة السكانية للطلاب بالمدارس العامة بحيث يمكن تعميم النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال مدارس المختبر.
- يمكن عن طريق مدارس المختبر تقليل المقاومة للإصلاح التعليمي، من خلال التمهيد لذلك الإصلاح والتعريف بمميزاته، ومحاولاته الناجحة في مدارس المختبر، وأثر ذلك الإصلاح على طلاب المدرسة وخبراتهم.
- تساعد مدارس المختبر الطلاب المعلمين على الربط بين ما يتعلمونه وما يمارسونه في المدارس؛ حيث تتيح لهم الفرصة لمراقبة المعلمين الخبراء بمدرسة المختبر الذين يمارسون أحدث الاتجاهات في طرق التدريس بالإضافة إلى مراقبة سلوكيات طلاب المدرسة وطريقة تعليمهم.

ثانياً: الإجراءات المقترحة:

- يتطلب الإصلاح التعليمي بمدارس التعليم العام بمصر إنشاء مدرسة مختبر واحدة على الأقل بكل جامعة سواء داخل الجامعة أو بالقرب منها، وتكون إدارة تلك المدرسة تابعة للجامعة، وتمثل مهام ومسؤوليات تلك الإدارة في الآتي:
- تحديد مصادر التمويل اللازمة لإنشاء وتشغيل المدرسة، مثل الرسوم المدرسية والرسوم الرمزية لغير القادرين، مع تشجيع مشاركة المجتمع المحيط مثل أولياء الأمور ورجال الأعمال والقطاع الخاص من خلال الندوات والمؤتمرات التثقيفية، مع تشكيل لجنة لذلك يترأسها مدير المدرسة.
- دراسة التكوين الديموغرافي للمنطقة الموجود بها المدرسة بحيث يكون المجتمع الطلابي بالمدرسة ممثلاً لذلك التكوين الديموغرافي، من خلال تشكيل لجنة مختصة بتلك المهمة، ويترأسها مدير المدرسة.
- مراعاة التصميم المناسب للمدرسة، بحيث تتاح الفرصة الكاملة لطلاب المدرسة لممارسة الأنشطة المختلفة، وبحيث يمكن للطلاب المعلمين والباحثين ملاحظة

السلوكيات المتعلقة سواء للمعلمين أو لطلبة المدرسة دون عرقلة العملية التعليمية، ويمكن تيسير ذلك من خلال غرف المراقبة الزجاجية.

• التأكيد في عملية التعليم والتعلم على الطالب نفسه، واستخدام طرق التدريس التي تشجع على نشاط المتعلم، مثل طريقة حل المشكلات، وطريقة المشروع، بحيث تساعد الطالب على التعامل مع الحياة وظروفها، وأن يكون المنهج أكثر تركيزاً على حياة الطلاب ومتربطاً ومتكاملاً ومتماشياً مع مراحل النمو المختلفة.

• التأكيد على أن وظيفة البحث والتجريب واختبار الأفكار الجديدة من الوظائف الأساسية للمدرسة؛ بحيث تكون المدرسة مصدراً مناسباً لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والباحثين ومعلمي المدرسة أيضاً للأفكار والمشروعات البحثية الجديدة، وتسهيل الإجراءات التي تساعد على اختبارها بكل سهولة ويسر.

• إنشاء مجلة متخصصة لجميع الأعمال الخاصة بالمدرسة، ومن أهم مسؤوليات تلك المجلة نشر الأفكار والابتكارات التي تم اختبارها بالمدرسة والتحقق من صحتها ومصداقيتها؛ بحيث تكون مصدراً بعد ذلك لمبادرات الإصلاح التعليمي.

• إتاحة الفرصة لطلاب الجامعة لملاحظة تطبيق النظريات التربوية التي تم دراستها داخل الجامعة وممارستها بشكل عملي وواقعي داخل المدرسة؛ وذلك من خلال، على سبيل المثال، تحديد عام دراسي كامل أو نصف عام لملاحظة المعلمين الخبراء بمدرسة المختبر، وتحديد نفس المدة للتطبيق العملي تحت إشراف معلمي المدرسة، مع إصدار شهادات خاصة بذلك، وتكون ضمن متطلبات الحصول على الشهادة الجامعية.

• تحديد حفل اجتماعي في كل فصل دراسي ويتم فيه دعوة جميع أولياء الأمور ورموز الشخصيات في المجتمع المحيط من رجال أعمال وغيرهم، والتعريف

إدانة مديسة المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمديسة التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
أ.د/ أحمد نجم الدين عديناوس أ.م.د/ إيهاء وصفى كمال السيد حرب إيهاء إبراهيم عبدالعال السيد

بجميع أنشطة المدرسة، ودورها في النهوض بالمجتمع والإصلاح التعليمي، مما يسهم في تشجيع أولياء الأمور على تسجيل أبنائهم بتلك المدرسة، وإتاحة الفرصة للتبرعات والهبات المختلفة، مما يساعد على استمرار أنشطة المدرسة، ونشر كل تلك الفعاليات في المجلة العلمية للمدرسة.

قائمة المراجع

- (1) Fabián González Zamarripa: "La Reforma Educativa 2013 en México como contingencia sistémica: expectativas dirigidas a la supervisión escolar de educación primaria", **Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores**, 2016.
- (2) Orit Avidov-Ungar and Rinat Arviv Elyashiv: "Teachers' perceptions of educational reform: the schools' readiness, supporting mechanisms and contributions of the reform", **International Journal of Educational Management**, Vol. 35, No. 1, 2021, p. 175.
- (3) John Kenny and Connie Cirkony: "Using a Systems Perspective to Develop Underlying Principles for Systemic Educational Reform", **Australian Journal of Teacher Education**, Vol. 47, Issue 1, Article 6, January 2022, p. 81.
- (4) Gretchen M. Whitman: "Lab Schools: Past, Present, and Possibility", **International Association of Laboratory Schools (IALS) Journal**, Vol. X, No. 1, 2019-2020, p. 27.
- (5) Shanna M. Patton: "The University School: The University Of Kentucky's Role In The Laboratory School Movement Of The 20th Century", **Ph.D**, College of Education, University of Kentucky, 2020, p. 25.

(٦) حبيبة تيرس: "مدرسة المختبر: مشروع فلسفة التربية عند جون ديوي"، مجلة الحوار الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبدالحميد بن باديس، المجلد (٢)، العدد (٢)، ٢٠١٣، ص ص ٧٤ - ٧٥.

- (7) Gretchen M. Whitman: **Op. Cit.**, p. 22.
- (8) Paul Erickson and Others: "Why Parents Choose Laboratory Schools for their Children", **NALS Journal**, Vol. 2, No. 2, 2012, p. 2.

(9) Jeongae Kang and Mary J. Shields: "Preparing Teacher Candidates to Assess Learner Profiles Through Field Experience at University-Affiliated Laboratory Schools", **International Association of Laboratory Schools (IALS) Journal**, Vol. IX, No. 1, 2018-2019, p. 2.

(10) Sandy H. Seipel: "Stakeholder Perceptions: Impact of a University-Based Laboratory School on a Campus-Based Educator Preparation Program", **International Association of Laboratory Schools (IALS) Journal**, Vol. IX, No. 1, 2018-2019, p. 14.

(11) Gretchen M. Whitman: **Op. Cit.**, p. 21 .

(12) Shanna M. Patton: **Op. Cit.**, p. 14.

(13) إيمان وصفي كامل السيد حرب: "مدارس المختبر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وإمكان الإفادة منها في مصر"، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (2)، العدد (91)، نوفمبر 2021، ص 523.*

(14) *المرجع السابق، ص 527.*

(15) سلوى حلمي علي يوسف: "سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسي بالتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء نظرية (الشبكة والمجموعة الثقافية) "نظام الثانوية العامة الجديد نموذجاً"، *مجلة العلوم التربوية، المجلد 2، العدد الأول، يناير 2019، ص 56.*

(16) محمد ماهر الحمار محمد: "تجربة استخدام الكمبيوتر اللوحي (التابلت) في التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة تحليلية"، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، رابطة التربويين العرب، العدد (130)، 2021، ص 339 - 344.*

(17) عبدالله حسن الموسوي: *في التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، 2004، ص 33.*

(18) Wanda F. Johnson: "The Laboratory School: Yesterday, Today, and Tomorrow", Ed. D., College of Education, University of South Carolina, 2006, P. 19.

(19) Shanna M. Patton: **Op. Cit.**, p. 8.

(٢٠) إيمان وصفي كامل السيد حرب: مرجع سابق، ص ٤٤٩.

(21) Heinke Robken and Others: "From reform to reform: how school reforms are motivated and interrupted - the case of 'school inspections' in Germany", **Journal of Educational Administration and History**, Vol. 51(4), 2019, p. 6.

(٢٢) عبدالعليم حسان: "الأنظمة التعليمية.. نماذج في الشرق والغرب". الجيزة، مصر، وكالة الصحافة العربية (ناشرون)، ٢٠٢١، ص ٨.

(٢٣) عفاف محمد جايل: "رؤية لإصلاح التعليم الثانوي العام في مصر: الواقع والمستقبل المأمول في ضوء التوجهات التنموية المستهدفة"، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد ٢٣، العدد ١٠٥، ٢٠١٦، ص ٤١٣.

(٢٤) جمال محمد أبو الوفا: "بعض نماذج الإصلاح التعليمي الآسيوي لمواجهة المتغيرات العالمية وإمكانية الاستفادة منها في مصر"، المؤتمر العلمي السنوي العشرين: التعليم والتقدم في دول آسيا وأستراليا، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٢، ص ٤٠.

(٢٥) إيمان وصفي كامل السيد حرب: مرجع سابق، ص ٤٣٦ - ٥٦٣.

(٢٦) عماد صموئيل وهبة، و حامد حمادة أبو جبل، و علي عبدالحليم علي عبدالرحيم: "استراتيجية مقترحة لإنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية في مصر"، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، العدد (٥)، أكتوبر ٢٠٢٠، ص ١٩٠٨ - ١٩٥١.

(27) Prayoga Bestari: "Analysis Management Policy of Laboratory School in Indonesia University of Education", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Atlantis Press SARL, **Annual Civic Education Conference (ACEC 2021)**, Vol. 636, 2022, pp. 308-313.

(28) Ahmed Nurabadi and Others : "The Implementation of School-Based Management to Improve the Quality of Education in Laboratory Schools", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 285, International Conference on Education and Technology (ICET 2018).

(29) حسن بن علي صديق كنسارة: "دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي"، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٩٣، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٢، ص ص ٤٨٣ - ٥٢٢.

(30) سلوى حلمي علي يوسف: مرجع سابق، ص ص ١ - ٧٢.

(31) أماني إدوارد قديس: "الأسس الفكرية والنظرية التي يركز عليها الإصلاح التعليمي بمدارس التربية الفكرية في مصر"، مجلة كلية التربية، العدد ١٩، يناير ٢٠١٦، ص ص ٤٨٩ - ٥٢٢.

(32) عاطف صالح أحمد العدوان: "البحث العلمي ودوره في تدعيم الإصلاح التعليمي"، المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة، القاهرة، المجلد (٢)، ٢٠١٠، ص ص ١٦١٧ - ١٦٣٢.

(33) Rima'a Da'as: "School principals' skills and teacher absenteeism during Israeli educational reform: Exploring the mediating role of participation in decision-making, trust and

- job satisfaction", **Journal of Educational Change**, Vol. 22, 2021, pp. 53-84.
- (34) Sherry Ganon-Shilon and Chen Schechter: "School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation", **International Journal of Leadership in Education**, Vol. 22, No. 3, 2019, pp. 279-300.
- (35) Amal Alsaleh: "Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives", **School Leadership & Management**, Vol. 39, Issue 1, 2019, pp. 96-120.
- (36) Haim Shaked and Chen Schechter: "School principals as mediating agents in education reforms", **School Leadership & Management**, Vol. 37, Nos. 1-2, 2017, pp. 19-37.
- (37) Kristina Brezicha and Others: "One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform", **Educational administration quarterly**, Vol. 51, No. 1, 2015, pp. 96-132.
- (38) Antoinette C. Rangel: "An Explanatory Sequential Mixed Methods Study: Examining Strategies to Promote Sustainability in Early Childhood Education Campus-Based Laboratory Schools ", **Ed. D.**, School of Education, Brandman University, 2020, p. 19.
- (39) Wanda F. Johnson: **Op. Cit.**, P. 32.
- (40) **Ibid**, P. 32.
- (41) **Ibid**, P. 23.
- (42) Antoinette C. Rangel: **Op. Cit.**, p. 2.
- (43) Timothy G. Weih and Lynne Ensworth: "The Impact of a Teacher Education Course Taught in a University Laboratory

School Setting", **The National Association of Laboratory Schools Journal**, Vol. (30), 2006, p. 1.

- (44) Carol Bersani and Pamela Hutchins: " Reconceptualizing The Child Development Laboratory School", Brent A. McBride (Ed.), **Bridging the Gap Between Theory, Research and Practice: The Role of Child Development Laboratory Programs in Early Childhood Education** (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 12), Emerald Group Publishing Limited, Bingley,2003, P. 115.
- (45) Timothy G. Weih and Lynne Ensworth: **Op. Cit.**, pp. 1-2.
- (46) Shanna M. Patton: **Op. Cit.**, p. 25, 26.
- (47) Mellisa A, Clawson: "The Dilemma of Linking Theory and Research with Practice and Innovation in Child Development Laboratory Programs", Brent A. Mcbride (Ed.), **Bridging the Gap Between Theory, Research and Practice: The Role of Child Development Laboratory Programs in Early Childhood Education** (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 12), Emerald Group Publishing Limited, Bingley,2003, P. 53 .
- (48) Wanda F. Johnson: **Op. Cit.**, P. 19.
- (49) Shari Yates: "California Community Colleges Child Development Laboratory Schools", **Ed. D.**, School of Education, Brandman University, 2014, p. 27.
- (50) Mellisa A, Clawson: **Op. Cit.**, p. 60.
- (51) **Ibid**, p. 71.
- (52) Sandra Helene Seipel: "Stakeholder Perceptions: Impact of a University-Based Laboratory School on a Campus-Based University Educator Preparation Program", **Ph. D.**, Faculty of

the Graduate School, University of Missouri- Columbia, 2018, p. 50.

(53) Gretchen M. Whitman: **Op. Cit.**, pp. 21, 22.

(54) Sandra Helene Seipel: **Op. Cit.**, p. 48.

(55) Amanda S. Wilcox-Herzog and Meridyth S. McLaren: "Lessons Learned: Building a Better Laboratory School", **NALS Journal**, Vol. 4, No. 1, 2012, P. 1.

(56) Hyunnam Seo: "Parent, Student, and Faculty Satisfaction With and Support of Campus Laboratory School Programs", **Ed. D.**, University Of North Texas, 2001, p. 35.

(57) Wanda F. Johnson: **Op. Cit.**, p. 93.

(58) **Ibid**, P. 53.

(59) Sandy H. Seipel: **Op. Cit.**, p. 13.

(60) Hyunnam Seo: **Op. Cit.**, p. 34.

(61) Wanda F. Johnson: **Op. Cit.**, p. 4.

(62) Sandy H. Seipel: **Op. Cit.**, p. 13.

(63) Shari Yates: **Op. Cit.**, p. 34.

(64) Prayoga Bestari: **Op. Cit.**, p. 309.

(65) Hyunnam Seo: **Op. Cit.**, P. 2.

(66) Antoinette C. Rangel: **Op. Cit.**, p. 23.

(67) Mellisa A, Clawson: **Op. Cit.**, p. 69.

(68) **Ibid**, p. 69.

(69) Shanna M. Patton: **Op. Cit.**, p. 24.

(70) Mellisa A, Clawson: **Op. Cit.**, p. 68.

(71) Hyunnam Seo: **Op. Cit.**, p. 42.

(72) Ibid, p. 52.

(73) سميرة لوقا دانيال: "دور المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية في دعم الإصلاح التعليمي: دور التربية المدنية في الإصلاح التربوي"، المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة، القاهرة، المجلد (٢)، ٢٠١٠، ص ١٥٣٢.

(74) عاطف صالح أحمد العدوان: مرجع سابق، ص ١٦١٨.

(75) السعيد مبروك إبراهيم: "المحاسبية التعليمية وعلاقتها بالإصلاح المتمركز حول المدرسة". القاهرة، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية، ٢٠١٩، ص ٤٥.

(76) Sherry Ganon-Shilon and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 280.

(77) يونس جمعة العمور وعلى محمد جبران: "مسببات الفساد المدرسي في المدارس الحكومية وأثرها في أولويات الإصلاح التعليمي بدولة الكويت"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، المجلد ٢٦، العدد ٦، نوفمبر ٢٠١٨، ص ٥٣٨.

(78) Orit Avidov Ungar: "Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors", **International Journal of Educational Research**: Vol. 77, No. 1, 2016, p.118.

(79) [Orit Avidov-Ungar](#) and [Rinat Arviv Elyashiv](#): **Op. Cit.**, p. 173.

(80) مجدي صلاح طه المهدي وعلا عاصم السيد إسماعيل: "المسؤولية الاجتماعية لمنظمات المجتمع المدني في دعم الإصلاح التعليمي في مصر: دراسة تحليلية"، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، المجلد الأول، ٢٠١٨، ص ٣٢٢.

- (81) Sherry Ganon-Shilon and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 281.
- (82) Orit Avidov Ungar: **Op. Cit.**, p.117.
- (83) Kristina Brezicha and Others: **Op. Cit.**, p. 97.
- (84) John Kenny and Connie Cirkony: **Op. Cit.**, p. 99.
- (85) Haim Shaked and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 33.
- (86) Sherry Ganon-Shilon and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 295.
- (87) Clive Dimmock and Others: "Implementing education system reform: Local adaptation in school reform of teaching and learning", **International Journal of Educational Development**, Vol. 80, January 2021: 102302, p. 4.
- (88) **Ibid**, p. 3.
- (89) [Orit Avidov-Ungar](#) and [Rinat Arviv Elyashiv](#): **Op. Cit.**, p. 176.
- (90) Hossein Chaharbashloo and Others: "Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context", **Teaching and Teacher Education**, Vol. 87, 2020, p. 1.
- (91) مزنة سعد خالد العازمي وآخرون: "مسببات الفساد المدرسي في المدارس الحكومية وأثرها في أولويات الإصلاح التعليمي بدولة الكويت"، **المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلد ٣٦، العدد ١٤٢، مارس ٢٠٢٢، ص ١٨.**
- (92) Orit Avidov Ungar: **Op. Cit.**, p.118.
- (93) Clive Dimmock and Others: **Op. Cit.**
- (94) سلوى حلمي علي يوسف: مرجع سابق، ص ص ٥٧، ٥٨.
- (95) John Kenny and Connie Cirkony: **Op. Cit.**, p. 80.

(96) عاطف صالح أحمد العدوان: مرجع سابق، ص ١٦٢٢.

- (97) [Orit Avidov-Ungar](#) and [Rinat Arviv Elyashiv](#): **Op. Cit.**, p. 175.
- (98) Haim Shaked and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 32.
- (99) [Orit Avidov-Ungar](#) and [Rinat Arviv Elyashiv](#): **Op. Cit.**, p. 184.
- (100) Orit Avidov Ungar: **Op. Cit.**, p.118.
- (101) [Orit Avidov-Ungar](#) and [Rinat Arviv Elyashiv](#): **Op. Cit.**, p. 182.
- (102) محمد أحمد حسين ناصف: "ثقافة المدرسة الثانوية وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب: دراسة تحليلية مع التركيز على محافظة الشرقية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، العدد ٦٠، ٢٠١٥، ص ١٦٣، ١٩١.
- (103) Clive Dimmock and Others: **Op. Cit.**
- (104) Amal Alsaleh: **Op. Cit.**, p. 96.
- (105) Donal E. Mulcahy: "The Role of the School Principal in Educational Reform", **international Journal of Educational Reform**, Vol. 28(2), 2019, p. 151.
- (106) Sherry Ganon-Shilon and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 279.
- (107) **Ibid**, p. 281.
- (108) **Ibid**, pp. 282, 283.
- (109) Rima'a Da'as: **Op. Cit.**, p. 61.
- (110) Kristina Brezicha and Others: **Op. Cit.**, p. 120.
- (111) **Ibid**, p. 125.
- (112) **Ibid**, p. 101.
- (113) Haim Shaked and Chen Schechter: **Op. Cit.**, p. 32.

(114) **Ibid**, p. 32.

(115) عزة جلال مصطفى: "رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل ماكنزي 7S"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٤٣، الجزء الرابع، ٢٠١٩، ص ٧١١.

(116) Heinke Robken and Others: **Op. Cit.**, p. 10.

(117) عفاف محمد جايل: مرجع سابق، ص ٤١٩.

(118) John Kenny and Connie Cirkony: **Op. Cit.**, p. 80.

(119) عزة جلال مصطفى: مرجع سابق، ص ص ٧٦٨، ٧٦٩، ٧٨٣.

(120) Rima'a Da'as: **Op. Cit.**, p. 59.

(121) Maia Cucchiara: " New Goals, Familiar Challenges?: A Brief History of University-Run Schools", **Penn GSE Perspectives On Urban Education**, Vol. 7 , 2010, pp. 99, 100.

(122) Wanda F. Johnson: **Op. Cit.**, P. 48.

(123) Maia Cucchiara: **Op. Cit.**, pp. 99, 100.

(124) Shanna M. Patton: **Op. Cit.**, p. 24.

(125) محمد الأصمعي محروس: "المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود"، **المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلد ٤٠، ٢٠١٥، ص ٥٧٨، ٥٧٩.**

(126) Tim Cain: "School-university links for evidence-informed practice", **Education Sciences**, 9(2), 97, May 2019, p. 12.

(127) John Kenny and Connie Cirkony: **Op. Cit.**, pp. 87, 88.

(128) سلامة عبد العظيم حسين، وفاطمة السيد صادق، وطه عبد الباسط علي سالم: "معوقات ضمان جودة المدارس الثانوية المعتمدة في مصر وسبل التغلب عليها"

(دراسة تحليلية)"، مجلة كلية التربية ببها، العدد (١٢٤)، الجزء (٤)، ٢٠٢٠، ص ٣٣١.

(١٢٩) حسين بشير محمود: "الإصلاح التعليمي القائم على المستويات المعيارية للجودة"، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١، ص ١٩٧.

(١٣٠) عاطف صالح أحمد العدوان: مرجع سابق، ص ١٦١٨.

(١٣١) الهاللي الشرييني الهاللي: "البرامج التنفيذية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (الفترة من سبتمبر ٢٠١٥ حتى فبراير ٢٠١٧) البرنامج الأول دعم المنشآت التعليمية كمدخل لتحقيق الإتاحة العادلة لجميع الأطفال"، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٤٧، يوليو ٢٠١٧، ص ٧.

(١٣٢) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر، ص ص ٧٥ - ٧٧.

(١٣٣) البنك الدولي: مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر (P157809)، وثيقة معلومات المشروع، صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة، ٢٠١٧، ص ٧. متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/290381511195033718/pdf/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.pdf>

(١٣٤) المرجع السابق، ص ص ٨، ٩.

(١٣٥) الهاللي الشرييني الهاللي: مرجع سابق، ص ٣.

(١٣٦) المرجع السابق، ص ٤٨.

- (١٣٧) عماد صموئيل وهبة، علي عبدالحليم علي عبدالرحيم، وحامد حمادة أبو جبل:
مرجع سابق، ص ١٩١١ .
- (١٣٨) نقلاً عن: إيمان وصفي كامل السيد حرب: مرجع سابق، ص ٥٢٣ .
- (١٣٩) محمد منير مرسى: التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية، طبعة
مزيدة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ص ١٥٨ - ١٥٩ .
- (١٤٠) عماد صموئيل وهبة، وحامد حمادة أبو جبل، و علي عبدالحليم علي عبدالرحيم:
مرجع سابق، ص ١٩١٢ .
- (١٤١) عفاف محمد جايل: مرجع سابق، ص ٤٠٦ .
- (١٤٢) إيمان وصفي كامل السيد حرب: مرجع سابق، ص ٥٢٧ .
- (١٤٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٨٥) بتاريخ (٢٨/٦/٢٠١٤) بشأن المدارس
الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات، مكتب الوزير، جمهورية مصر
العربية، ٢٠١٤، ص ١ .
- (١٤٤) المرجع السابق، ص ٦ .
- (١٤٥) الهلالي الشرييني الهلالي: مرجع سابق، ص ٧ .
- (١٤٦) عفاف محمد جايل: مرجع سابق، ص ص ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥٦، ٤٦٦، ٤٧٥، ٤٧٧ .
- (١٤٧) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل
الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠: مرجع سابق، ص ٧٢ .
- (١٤٨) محمد أحمد حسين ناصف: مرجع سابق، ص ١٣٣ .
- (١٤٩) عزة جلال مصطفى: مرجع سابق، ص ٧٦٢ .
- (١٥٠) الهلالي الشرييني الهلالي: مرجع سابق، ص ٨، ١٠، ١١ .

إدانة مبادئ المختبر ودورها في الإصلاح التعليمي بمؤسسات التعليم العام بمصر: دراسة وصفية تحليلية
إيمان إبراهيم عبدالعال السيد أ.د/ أحمد نجم الدين عيساوي أ.م.د/ إيمان وصفي كامل السيد حري

(١٥١) عبد العليم حسان: مرجع سابق، ص ص ٢٠٤ - ٢٠٦.

(١٥٢) رأفت عبد العزيز البوهي، وإبراهيم جابر المصري، وأحمد محمد ماجد، ومنى أحمد عبد الرحيم: الجودة الشاملة في التعليم، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ٢٠١٨، ص ص ٢١ - ٢٢.