



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

أ نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية
في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات
بعض الدول المتقدمة

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة
فتون أحمد الغفير

إشراف

الدكتورة سميرة حيدر منصور

الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة

العام الدراسي: ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م

شكر وتقدير

يسعدني ويشرفني أن أتوجه بشكر خاص إلى أستاذتي الفاضلة
الدكتورة سميرة منصور لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة،
ولكل ما قدمته لي لإنجازها، حيث أعتنا توجيهاتها القيمة، وكان
تشجيعها حافظاً كبيراً لتجاوز الصعاب وتقديم الأفضل، فلها مني
وافر الشكر والامتنان.

وشكري الجزيل أيضاً لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل مقدرة لهم
جهدهم في قراءة هذه الرسالة وتقويمها.

وأقدم آيات الشكر والامتنان إلى كل من ساندني من أستاذتي
في كلية التربية في جامعة دمشق وإلى أفراد عائلتي، لكل ما
قدموه لي من تشجيع وعون.

فهرس المحتويات

ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ح	فهرس الملاحق
١	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
٢	المقدمة
٣	أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها
٦	ثانياً: أسئلة الدراسة
٧	ثالثاً: أهمية الدراسة
٧	رابعاً: متغيرات الدراسة
٨	خامساً: فرضيات الدراسة
٨	سادساً: أهداف الدراسة
٩	سابعاً: منهج الدراسة
١٠	ثامناً: أدوات الدراسة
١٠	تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينتها
١١	عاشراً: حدود الدراسة
١١	أحد عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
١٣	الخلاصة
١٤	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
١٥	أولاً: الدراسات العربية
٣١	ثانياً: الدراسات الأجنبية
٤٧	ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة
٤٨	الفصل الثالث: المدرسة المجتمعية
٤٩	تمهيد
٤٩	أولاً: مفهوم المدرسة المجتمعية
٥٣	ثانياً: نشأة المدرسة المجتمعية وتطورها تاريخياً
٥٥	ثالثاً: المبادئ التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية
٦١	رابعاً: أهداف المدرسة المجتمعية
٦٣	خامساً: الشروط التي يجب توافرها في المدرسة المجتمعية
٦٥	سادساً: خصائص المدرسة المجتمعية
٦٧	سابعاً: مجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية
٧١	ثامناً: نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية

٧٧	تاسعاً: العناصر البشرية المشاركة في المدرسة المجتمعية
٨١	عاشراً: معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية
٨٢	الخلاصة
٨٣	الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي
٨٤	تمهيد
٨٤	أولاً: السياسة التربوية
٨٤	١- مفهوم السياسة التربوية
٨٥	٢- خصائص السياسة التربوية
٨٧	٣- أهمية السياسة التربوية
٨٨	٤- العوامل المؤثرة في تكوين السياسة التربوية
٩٤	٥- معايير صنع السياسة التربوية
٩٥	٦- مراحل بناء السياسة التربوية
٩٧	ثانياً: التعليم الأساسي
٩٧	١- مفهوم التعليم الأساسي
٩٩	٢- المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي
١٠٢	٣- أهداف التعليم الأساسي
١٠٣	ثالثاً: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بعض الدول
١١٦	الخلاصة
١١٧	الفصل الخامس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا
١١٨	تمهيد
١١٨	لمحة عن فرنسا
١١٩	أولاً: التعليم الأساسي في فرنسا
١١٩	١- التطور التاريخي للتعليم الأساسي في فرنسا
١٢٣	٢- مبادئ التعليم الأساسي في فرنسا
١٢٣	٣- أهداف التعليم الأساسي في فرنسا
١٢٤	٤- إدارة التعليم الأساسي في فرنسا
١٢٨	٥- تنظيم التعليم الأساسي في فرنسا
١٣١	ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا
١٣١	١- مفهوم المدرسة المجتمعية
١٣٢	٢- أهداف المدرسة المجتمعية
١٣٣	٣- نماذج المدرسة المجتمعية
١٣٦	ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا
١٣٦	١-٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا على المستوى الحكومي

١٤١	٢-٣- السياسات على المستوى المحلي
١٤٤	٣-٣- السياسات على مستوى المدرسة
١٥٣	رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في فرنسا
١٦١	الخلاصة
١٦٢	الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٣	تمهيد
١٦٣	لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٤	أولاً: التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٤	١- التطور التاريخي للتعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٩	٢- مبادئ التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٧٠	٣- أهداف التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٧١	٤- إدارة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٧٧	٥- تنظيم التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية
١٨٠	ثانياً: المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية
١٨٠	١- مفهوم المدرسة المجتمعية
١٨٢	٢- أهداف المدرسة المجتمعية
١٨٣	٣- نماذج المدرسة المجتمعية
١٨٦	ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية
١٨٦	١-٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الفيدرالي
١٩١	٢-٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى الولايات
١٩٥	٣-٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى المدرسة
٢٠٢	رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية
٢١٠	الخلاصة
٢١١	الفصل السابع: المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٢١٢	تمهيد
٢١٢	أولاً: التعليم الأساسي في سورية
٢١٢	١- مفهوم التعليم الأساسي في سورية
٢١٢	٢- مبادئ التعليم الأساسي في سورية
٢١٥	٣- أهداف التعليم الأساسي في سورية
٢١٧	ثانياً: المدرسة المجتمعية في سورية
٢١٧	١- مفهوم المدرسة المجتمعية في سورية
٢١٨	٢- أهداف المدرسة المجتمعية في سورية

٢١٨	٣- مميزات المدرسة المجتمعية في سورية
٢١٩	٤- مقومات المدرسة المجتمعية في سورية
٢٢٢	٥- نماذج المدرسة المجتمعية في سورية
٢٢٤	٦- تطبيقات المدرسة المجتمعية في سورية
٢٣١	الخلاصة
٢٣٢	الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية
٢٣٣	تمهيد:
٢٣٣	الخطوة الأولى: خطوة المقابلة
٢٣٣	أولاً: التعليم الأساسي
٢٣٤	١- مبادئ التعليم الأساسي
٢٣٥	٢- أهداف التعليم الأساسي
٢٣٧	١- إدارة التعليم الأساسي
٢٤٠	ثانياً: المدرسة المجتمعية
٢٤٠	١- أهداف المدرسة المجتمعية
٢٤٢	٢- نماذج المدرسة المجتمعية
٢٤٥	ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية
٢٤٥	١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي
٢٥٠	٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي
٢٥٤	٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة
٢٦٤	الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية
٢٦٤	أولاً: التعليم الأساسي
٢٦٤	١- مبادئ التعليم الأساسي
٢٦٨	٢- أهداف التعليم الأساسي
٢٧١	٣- إدارة التعليم الأساسي
٢٧٩	ثانياً: المدرسة المجتمعية
٢٧٩	١- أهداف المدرسة المجتمعية
٢٨٢	٢- نماذج المدرسة المجتمعية
٢٨٦	ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية
٢٨٦	١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي
٢٩٢	٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي
٢٩٤	٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة
٣٠٦	الخلاصة

٣٠٧	الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٣٠٨	تمهيد
٣٠٨	أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها
٣١٠	ثانياً: أدوات الدراسة
٣١٠	ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة
٣١٠	١- صياغة الاستبانة في صورتها الأولية
٣١٠	٢- إجراء صدق المحكمين للاستبانة
٣١١	٣- الاستبانة في صورتها النهائية
٣١١	٤- الصدق التمييزي
٣١٢	٥- الصدق البنوي
٣١٤	٦- صدق الاتساق الداخلي
٣١٥	٧- ثبات الاستبانة
٣١٦	رابعاً: خطوات تصميم بطاقة المقابلة
٣١٦	١- صياغة بطاقة المقابلة في صورتها الأولية
٣١٦	٢- إجراء صدق المحكمين لبطاقة المقابلة
٣١٦	٣- البطاقة في صورتها النهائية
٣١٧	خامساً: إجراءات التطبيق
٣١٧	سادساً: نتائج الدراسة المتعلقة بالاستبانة
٣١٧	٢- الإجابة عن السؤال الرئيس
٣١٩	٣- الإجابة عن الأسئلة الفرعية
٣٢٦	سابعاً: مناقشة فرضيات الدراسة
٣٤٠	ثامناً: نتائج الدراسة المتعلقة ببطاقة المقابلة
٣٤٣	ملخص نتائج الدراسة الميدانية
٣٤٦	الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٣٤٧	تمهيد:
٣٤٧	أ- خطوات تصميم الأنموذج المقترح
٣٤٧	ب- الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح
٣٤٨	ت- المبادئ التي يقوم عليها الأنموذج المقترح
٣٤٨	ج- أهداف الأنموذج المقترح
٣٤٩	د- متطلبات تنفيذ الأنموذج المقترح
٣٤٩	هـ- مضمون الأنموذج المقترح

٣٤٩	أولاً: أهداف المدرسة المجتمعية
٣٥٠	ثانياً: تطبيقات المدرسة المجتمعية
٣٥١	ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية
٣٥٦	رابعاً: متطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية
٣٥٧	و- صعوبات تنفيذ الأنموذج المقترح
٣٥٨	الملخص باللغة العربية
٣٦٤	المراجع
٣٨١	الملاحق
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	

فهرس الجداول

رقم الصفحة	المحتوى
١٢٨	الجدول رقم (١): المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي في فرنسا
١٢٩	الجدول رقم (٢): المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي في فرنسا
١٣٠	الجدول رقم (٣): المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي في فرنسا
٣٠٩	الجدول رقم (٤): توزع أفراد العينة وفق المتغيرات المستقلة للدراسة
٣٠٩	الجدول رقم (٥): توزع أفراد عينة المقابلة وفق المتغيرات المستقلة للدراسة
٣١٢	الجدول رقم (٦): الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها
٣١٣	الجدول رقم (٧): ارتباطات محور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته
٣١٣	الجدول رقم (٨): ارتباطات محور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته
٣١٤	الجدول رقم (٩): ارتباطات محور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته
٣١٤	الجدول رقم (١٠): الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية
٣١٥	الجدول رقم (١١): معاملات الثبات للمقياس ومحاوره
٣١٧	الجدول رقم (١٢): المتوسطات والرتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية
٣١٩	الجدول رقم (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
٣٢١	الجدول رقم (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
٣٢٤	الجدول رقم (١٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
٣٢٦	الجدول رقم (١٦): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة
٣٢٩	الجدول رقم (١٧): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس
٣٣١	الجدول رقم (١٨): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
٣٣٣	الجدول رقم (١٩): اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير المؤهل العلمي

٣٣٧	الجدول رقم(٢٠): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية
٣٤٠	الجدول رقم(٢١): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٣٤١	الجدول رقم(٢٢): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٣٤٢	الجدول رقم(٢٣): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	المحتوى
٥١	الشكل رقم(١): علاقة التأثير والتأثر بين مكونات المدرسة
٣٢٧	الشكل رقم(٢): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة
٣٣٠	الشكل رقم(٣): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس
٣٣٢	الشكل رقم(٤): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
٣٣٩	الشكل رقم(٥): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	المحتوى
٣٨١	الملحق رقم(١): استبانة معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في صورتها الأولية
٣٨٦	الملحق رقم(٢): أسماء السادة محكمي الاستبانة مرتبة حسب الترتيب الهجائي
٣٨٧	الملحق رقم(٣): استبانة المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في صورتها النهائية
٣٩٢	الملحق رقم(٤): بطاقة المقابلة في صورتها الأولية
٣٩٤	الملحق رقم(٥): أسماء السادة محكمي بطاقة المقابلة مرتبة حسب الترتيب الهجائي
٣٩٥	الملحق رقم(٦): بطاقة المقابلة في صورتها النهائية
٣٩٧	الملحق رقم(٧): موافقة تسهيل مهمة تطبيق الاستبانة في مديريات الإدارة المركزية(وزارة التربية) في محافظة دمشق
٣٩٨	الملحق رقم(٨): موافقة تسهيل مهمة تطبيق الاستبانة في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق
٣٩٩	الملحق رقم(٩): أسماء السادة محكمي الأتمودج المقترح مرتبة حسب الترتيب الهجائي

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أسئلة الدراسة

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: متغيرات الدراسة

خامساً: فرضيات الدراسة

سادساً: أهداف الدراسة

سابعاً: منهج الدراسة

ثامناً: أدوات الدراسة

تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينتها

عاشراً: حدود الدراسة

أحد عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

المقدمة:

يعد التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي أصبح واقعاً عالمياً تفرضه التغيرات والتطورات السريعة التي طرأت في العقود الأخيرة، حيث إن مسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لم تعد تقتصر على المدرسة وحدها، فقد دخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة يتعين على المدرسة فيها أن تدعم جسور التواصل مع المجتمع المحيط، وأن تعزز الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف المنشودة، بل إن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يعتمد أساساً على مدى صلتها بمجتمعها، لذلك يجب على المدرسة أن تقوم بمسؤولية كبرى في تفعيل أنشطة وممارسات متنوعة لبناء أواصر وطيدة مع المجتمع.

وقد فرض هذا ضرورة إجراء تغيير جذري وشامل للسياسات والاستراتيجيات والأهداف التربوية ولأدوار مؤسسات التعليم حيث تطلب الأمر مراجعة واقع التعليم وإجراء دراسة شاملة لأهداف المدرسة وأساليب عملها مما أدى إلى ظهور أشكال جديدة من المدارس ومنها المدرسة المجتمعية (Community School). (سنقر، ٢٠٠٥، ١٢).

ويشير مصطلح "المدرسة المجتمعية" إلى تلك المنشأة التي تتم من خلالها العملية التعليمية بإشراك كل من البيت والمدرسة والمجتمع، وهي منطلق التنمية الاجتماعية تؤكد قدرة التلاميذ على أداء دور التغيير والتطوير المستمر للبيئة المحيطة بهم، ويتم ذلك من خلال تمكينهم من اكتساب القدرة على تطوير أنفسهم، وتعزيز الثقة في نفوسهم وتوعيتهم لما يدور حولهم ليتمكنوا من الإسهام الفعلي في تطوير مجتمعهم، وتقوم على مبدأ المشاركة والحوار والديمقراطية وتضافر الجهود الأهلية مع الحكومية في تطبيق أنشطة تعليمية تستهدف تطوير الفرد والمجتمع (Dryfoos, 2003, 203).

وإن الاتجاهات التربوية الحديثة تدعو للتوسع في إشراك المجتمع المحلي وأسر التلاميذ في الحوار والنقاش حول السياسات التعليمية وتخطيطها وتقويمها، وفيما يتعلق بالجوانب الإدارية للعملية التربوية وحتمية تطبيق سياسة اللامركزية في الجوانب التنفيذية للعمل التربوي وإعطاء مساحات أرحب، وصلاحيات أكبر للإدارات التعليمية الجهوية، ولمدراء المدارس، وتيسر عطاءاتهم، ومنحهم المرونة في صناعة قراراتهم بقدر معقول من الاستقلالية الذاتية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ٢٤).

كما أدرك واضعو السياسات التربوية أن المدرسة المجتمعية هي الأقدر على تحقيق الغايات التربوية والارتقاء بنظام التعليم وبنمط الحياة، حيث أثبتت التجارب والنماذج والمشروعات الرائدة عالمياً والتي نفذت في هذا المجال أنها عنصر مهم جداً لإصلاح مسيرة التعليم.

واستناداً إلى السياسات التربوية التي سعت معظم الدول المتقدمة إلى تبنيها من أجل تعزيز العلاقة التبادلية بين المدرسة ومجتمعها وبالإفادة من التجارب الرائدة عالمياً في مجال المدرسة

المجتمعية، عملت وزارة التربية في سورية على تطوير سياساتها التربوية وخططها وبرامجها وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي نظراً لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية المتعلم، لتأكيد أهمية قيام المدرسة بخدمة وتنمية مجتمعها وتعزيز ربط المدرسة ببيئتها المحلية والتعرف على احتياجاتها واهتماماتها وإمكانية الاستفادة منها والعمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة وزيادة مشاركته المادية والمعنوية لتطوير ظروفها وإمكاناتها والارتقاء بمستوى أدائها لتكون قادرة على إعداد جيل قادر على التكيف الأمثل والإسهام في التنمية الشاملة للمجتمع.

أولاً- مشكلة الدراسة

إن سورية قد قطعت شوطاً واسعاً في مجال تطوير السياسات التربوية للتعليم الأساسي وتعزيز صلته بأهداف المجتمع وغاياته، ولاسيما بعد صدور قانون التعليم الأساسي رقم /٣٢/ لعام /٢٠٠٢م/، الذي تم بموجبه مد الإلزام إلى تسع سنوات، والتوسع في نشره وازدياد عدد المدارس وارتفاع عدد الملتحقين بها، وتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وتطوير مناهجه وربطها بقضايا المجتمع واهتماماته، إلا أن هناك عدداً من المشكلات التي لا تزال تشكل نقاط ضعف وتحديات أمام التعليم الأساسي ومنها:

- ضعف نوع مخرجات التعليم الأساسي، على نحو يتلاءم ومتطلبات عصر التسارع المعرفي والتنافسية الحادة.
 - المركزية الشديدة للإدارة التربوية ونمطية القرارات.
 - ضعف التواصل بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ، وغياب المشاركة في المسؤوليات.
 - سوء جودة الأبنية المدرسية، وزيادة الكثافة الصفية، وانتشار ظاهرة الدوام النصفية.
 - الرسوب وتسرب عدد كبير من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة الفتيات.
 - ضعف التجهيزات التكنولوجية في المباني المدرسية، وقلة عدد المعلمين الذين يجيدون استخدام التقنية التكنولوجية، والحاجة إلى تعميق تأهيل المعلمين وتدريبهم وفق أسس متطورة (هيئة تخطيط الدولة، ٢٠٠٦، ٧٠٤).
 - قلة استخدام الطرائق الحديثة التي توفر فرص التعلم الفعال (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٢٢).
- ووفق ما جرى تأكيده في الكثير من المؤتمرات والندوات التربوية من ضرورة التطوير في السياسات التربوية، وخاصة ما يتعلق بالتعليم الأساسي لمواكبة التطورات العالمية، ومن أهمها توصيات المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم عام ١٩٨٧م، وتوصيات المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم عام ١٩٨٩م، ومقترحات المؤتمر القطري التاسع عام ٢٠٠٠م، بشأن ضرورة تطوير بنية التعليم الأساسي ومضامينه، والتركيز على توفير التجهيزات الحديثة وربطه بسوق العمل، وهذا ما دعا إليه المؤتمر التربوي الذي نظّمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

بالتعاون مع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية "حول مدرسة المستقبل" المنعقد في دمشق تموز عام ٢٠٠٠م، من أجل بناء تصور تربوي جديد حول مدرسة المستقبل التي ينبغي أن تكون مدرسة مسايرة لمحيطها المحلي والعربي والعالمي، وقاطرة للتنمية الشاملة والمستمرة، تواكب مختلف التغيرات العالمية على جميع الأصعدة والمستويات، وما تضمنه التقرير الوطني للتنمية البشرية في سورية عام ٢٠٠٥م، من تأكيد أهمية التوجه للتعليم القائم على المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمن فيه من أولياء أمور ومهتمين بالتعليم ومنتفعين منه ومتطوعين من أجل تحقيق الجودة النوعية والكمية في التعليم، وما جاء في قرار قمة دمشق آذار عام ٢٠٠٨م، بشأن « خطة تطوير التعليم في الوطن العربي » الذي أكد أن التعليم عملية شاملة تشاركية بين الحكومة والأسرة والمجتمع المدني والقطاع الخاص وهو عملية مجتمعية متواصلة وتمثل المدرسة إحدى صيغته، وهذا ما أكدته "اجتماع الخبراء في مجال معايير ضمان الجودة في التعليم الأساسي" في دمشق في المدة الواقعة من ٢٩ - ٣١ / ٣ / ٢٠١١م، فيما يتعلق بدعم الوعي والاهتمام المتزايد في مجال تحسين نوعية التعليم الأساسي بالوطن العربي وتبادل الخبرات والمعارف (وزارة التربية، ٢٠١١، ٤).

كما شهدت السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين توجه وزارة التربية في سورية نحو وضع السياسات الخطط والاستراتيجيات التربوية لتطوير جميع عناصر العملية التعليمية وفق أحدث المستجدات العالمية، اعتماداً على مرتكزات عدة تمثلت في تطوير العمل التربوي، وإيجاد شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتقوية العلاقة مع كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته وإقامة العديد من الندوات واللقاءات والمؤتمرات لتحقيق ذلك، وتبنت العديد من المشاريع التي تعزز مفهوم المدرسة المجتمعية فقد طبقت في عام ١٩٩٥م، بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية ومنظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسف/Unicef) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو/Unesco) مشروع المدرسة المجتمعية في المجال الصحي المعتمدة على مبدأ المشاركة والعمل الجماعي بين التلاميذ والمعلمين والمديرين والأولياء وأفراد المجتمع وتوظيف البيئة المحيطة بالتلميذ لتلبية حاجاته المعرفية والمهارية والقيمية، ومشروع القرى الصحية بالتعاون مع وزارة الصحة ومنظمة الصحة العالمية والمنظمة العالمية للطفولة بهدف إقامة مستوصفات ومراكز صحية في القرى التي لا تتوفر فيها هذه الخدمات وشاركت فيه المدارس وحقق المشروع فوائد متعددة في مجال حفظ الصحة والوقاية من الأمراض وفي مجال التنقيف والتدريب وتوفير فرص عمل لأبناء مجتمع القرى (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٥).

وقد تم تنفيذ مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم بالتعاون بين الأمانة السورية ووزارة التربية الذي يهدف جعل التلميذ المحور الأساسي للعملية التعليمية، وبحول المدرس إلى مرشد فيها.

<http://furat.alwehda.gov.sy/archive.asp?FileName=84233558220080305150455>

بالإضافة إلى مشروع الثقافة المتحفية بالشراكة بين مؤسسة قوس قزح ووزارة الثقافة ومديرية المتاحف والآثار بغية تعريف الأطفال بالتاريخ السوري العريق، كما نفذت وزارة التربية مشروع التغذية المدرسية من أجل التعليم بالتعاون مع كل من وزارة الثقافة وهيئة تخطيط الدولة وبرنامج الغذاء العالمي بهدف تأمين وجبة غذائية للأطفال المحتاجين والأسر الفقيرة وبالتالي الحد من التسرب www.nesasy.org.

كما نفذ مشروع التوعية البيئية بالتعاون مع جمعية حماية البيئة والجمعية التنموية الإيطالية (Movimondo) الذي تضمن إجراء دورة تدريبية مكثفة لمدة شهر واحد في ست مدارس في دمشق القديمة في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م تضمن منهاج الدورة موضوعات متنوعة تتناول قضايا بيئية، ومشروع حماية الياسمين الذي أقامته مؤسسة خاصة وأشركت التلاميذ وأولياءهم والمعلمين فيه، حيث قاموا بزراعة خمسة عشر ألف شجرة ياسمين في مدينة دمشق بهدف المحافظة على جمالها وأصالتها (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٥).

وقد ورد في الخطة الخمسية الحادية عشرة لوزارة التربية في سورية التوجه نحو إعادة هيكلة الإدارة التعليمية بمستوياتها المركزية والمحلية بحيث يأخذ تقسيم العمل والإطار التنظيمي والتمويلي والبناء المدرسي للمؤسسة التعليمية على مستوياتها الهرمية المختلفة تصوراً جديداً بعلاقتها بالمجتمع وباللامركزية (هيئة تخطيط الدولة، ٢٠١١، ١).

كما سعت الوزارة إلى اعتماد بعض التجارب الدولية في تحسين نوعية التعليم الأساسي وتوفير بيئة مدرسية محببة وإيجاد المناخ التربوي المناسب للمعلم والمتعلم ومنها "مشروع المدرسة صديقة الطفولة، ومشروع التعليم النشط، ومشروع حماية الطفل، والمدارس التفاعلية، ومشروع التغذية المدرسية" (هيئة تخطيط الدولة، ٢٠٠٦، ٧).

ومن التوجهات التربوية التي تنتهجها وزارة التربية لربط التعليم بالمجتمع المحلي إقامة دورات وندوات ولقاءات يشارك فيها كل المعنيين بالعمل التربوي كالدورة التدريبية حول تقنيات تنشيط التواصل الثقافي والعلاقات العامة مع التلاميذ عام ٢٠١١م، والتي هدفت إلى تعزيز العلاقات العامة والتواصل بين الأفراد والمجتمعات بشكل عام وبين الإدارات التربوية والتلاميذ بشكل خاص وتكامل الوظيفة التربوية والثقافية في المؤسسات التعليمية (وزارة التربية، ٢٠١١، ٤).

بناءً على ما سبق، بشأن المشكلات التي تعانيها مدارس التعليم الأساسي في سورية، وما أكدته المؤتمرات والندوات التربوية من ضرورة إصلاح هذا التعليم وربطه باحتياجات المجتمع من جانب، والسياسات التي تنتهجها وزارة التربية في سورية لتفعيل المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي لتحسين جودة هذا التعليم، وما أكدته الدراسات التربوية عن أهمية المدرسة

المجتمعية في تحقيق غايات التربية في إعداد جيل قادر على النهوض والارتقاء بالمجتمع من جانب آخر، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما الأنموذج المقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة

التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة؟

ثانياً- أسئلة الدراسة

تتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الحالية الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المدرسة المجتمعية من حيث نشأتها وتطورها تاريخياً، ومفهومها، والمبادئ التي تقوم عليها، وأهدافها، والشروط التي يجب توافرها فيها، وخصائصها، ومجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمنها، ونشاطات وآليات عملها، والعناصر البشرية المشاركة فيها، ومعوقات تطبيقها؟.

٢- ما السياسة التربوية من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، ومعايير صنعها، ومراحل بنائها؟.

٣- ما التعليم الأساسي من حيث مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه؟.

٤- ما السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بعض الدول؟.

٥- ما السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا؟.

٦- ما السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية؟.

٧- ما المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟.

٨- ما معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟.

٩- ما متطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟.

١٠- ما تأثير متغيرات الدراسة (مستوى الإدارة، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية) في استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟.

١١- ما أوجه التشابه والاختلاف بين فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، فيما يتعلق بالسياسات التربوية المتبعة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي؟.

ثالثاً - أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- أهمية الموضوع الذي تناوله وهو المدرسة المجتمعية، التي تعد من الاتجاهات التربوية الحديثة التي سعت إلى تبنيها الدول المتقدمة من أجل إعداد الفرد للحياة والعمل وتزويده بالمهارات والكفايات المناسبة ليسهم في تطوير مجتمعه.
- ٢- أهمية خبرة الدول ذات الأنظمة التربوية المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا)، حيث يمكن أن يفيد عرض تجاربها فيما يتعلق بسياسات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في تطوير السياسات التربوية لتفعيل المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٣- حداثة موضوع الدراسة لعدم وجود دراسات سابقة في سورية على حد علم الباحثة، مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالسياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٤- انسجام هذه الدراسة مع توصيات العديد من المؤتمرات والتقارير والدراسات من أجل الارتقاء بمستوى التعليم الأساسي في سورية ليكون قادر على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع واللاحق بركب التطور العالمي.
- ٥- من المتوقع أن ينتج عن هذه الدراسة نموذج مقترح لتطوير السياسات التربوية المتبعة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

رابعاً - متغيرات الدراسة

انقسمت متغيرات الدراسة بين مستقلة وتابعة، كالاتي:

- ١- **المتغيرات المستقلة**، وهي:
 - مستوى الإدارة (مدير في وزارة التربية/ مدير مدرسة تعليم أساسي).
 - الجنس (ذكر/ أنثى).
 - المؤهل العلمي (معيد متوسط، إجازة جامعيّة، دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير، دكتوراه).
 - الخبرة الإدارية (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- ٢- **المتغيرات التابعة**: وتتعلق بتحديد درجة أهمية المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

خامساً - فرضيات الدراسة

تنطلق الدراسة الحالية من فرض مبدئي مفاده:

قد تؤدي دراسة وتحليل خبرات كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي إلى وضع نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

كذلك تنطلق من عدة فرضيات متعلقة بسؤال الدراسة الفرعي التالي:

ما المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟

وهذه الفرضيات هي كالاتي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات استجابات

أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات استجابات

أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير الجنس.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات استجابات

أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات استجابات

أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية.

سادساً - أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يلي:

١- تعرف المدرسة المجتمعية من حيث نشأتها وتطورها تاريخياً، ومفهومها، والمبادئ التي تقوم عليها، وأهدافها، والشروط التي يجب توافرها فيها، وخصائصها، ومجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمنها، ونشاطات وآليات عملها، والعناصر البشرية المشاركة فيها، ومعوقات تطبيقها.

٢- تعرف السياسة التربوية من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، ومعايير صنعها، ومراحل بنائها.

٣- تعرف التعليم الأساسي من حيث مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه.

- ٤- تعرف السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بعض الدول.
- ٥- تعرف السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا.
- ٦- تعرف السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية.
- ٧- تعرف المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٨- تحديد معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٩- تحديد متطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ١٠- بيان تأثير متغيرات الدراسة (مستوى الإدارة، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية) في استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟.
- ١١- بيان أوجه التشابه والاختلاف بين فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، فيما يتعلق بالسياسات التربوية المتبعة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي.
- ١٢- وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

سابعاً- منهج الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه التحليلي المقارن حيث تم اعتماد منهج بيريداي (G.Bereday) لدراسة ومقارنة السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، ويعرف منهج البحث المقارن من وجهة نظر بيريداي بأنه "الدراسة التحليلية لنظم التعليم والمشكلات التربوية في بلدين أو أكثر في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأيدولوجية وما نصل إليه من أحكام يكون الهدف منه فهم العوامل التي أدت إلى اختلاف النظم التعليمية في البلاد المختلفة"

ويتضمن منهج بيريداي الخطوات التالية:

- ١- الوصف Description: تستند هذه الخطوة على أساس فرض مبدئي مؤداه أن دراسة وتحليل خبرات كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بسياسات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي سيؤدي إلى وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وسيتم في هذه الخطوة تجميع البيانات والمعلومات والمعطيات التربوية الوصفية التي تتناول تجارب المدرسة المجتمعية في الدول مجال المقارنة.

٢- التفسير Interpretation: يتم في هذه الخطوة تحليل خبرات وتجارب فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بسياسات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي وبيان القوى والعوامل المؤثرة فيها.

٣- المقابلة Juxtaposition: وتهدف هذه الخطوة إلى التوصل إلى نقاط التشابه والاختلاف بين خبرات دول المقارنة التي تناولتها الباحثة في دراستها، وتعتمد هذه الخطوة على تصنيف المادة العلمية وجدولتها والموازنة بينها، بهدف التوصل إلى معايير تفيد في وضع نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، في ضوء تجارب هذه الدول.

٤- المقارنة Comparation: يتم في هذه الخطوة وفقاً لأوجه المقابلة في الخطوة السابقة تحديد نتائج محددة حول سياسات المدرسة المجتمعية في دول المقارنة وتحديد كيفية الاستفادة من خبراتها في تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

<http://www.thanwya.com/vb/showthread.php?p=3570532>

ثامناً - أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

١- الاستبانة: تم تصميم أداة الاستبانة لتعرف أهم المعوقات التي تؤثر في تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٢- بطاقة المقابلة: تم تصميم بطاقة المقابلة لتعرف أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي في سورية.

تاسعاً - مجتمع الدراسة وعينها

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي وهم السادة مدراء المديرية التالفة ومعاونوهم: التعلّم الأساسي، والتعلّم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعلّم وقد بلغ عددهم (١٨) فرداً، ومديرو مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، البالغ عددها (٣٥٣) مدرسة، وقد تم إجراء الدراسة الميدانية بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٧) متخذ قرار تربوي فيما يتعلق بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية و(١٦٦) مديراً في مرحلة الأساسي في محافظة دمشق، أي بنسبة ٤٩.٣٢ % من نسبة المجتمع الأصلي.

كما تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة المقابلة) على (٤٩) مديراً ومديرةً من المدرء المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية، ومدرء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق.

عاشراً - حدود الدراسة

تم تحديد حدود الدراسة الحالية بما يلي:

الحدود العلمية: وتضمنت تناول الأدب النظري المتعلق بالمدرسة المجتمعية والسياسة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى تقديم تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وقد تم اختيار هاتين الدولتين نظراً لتجاربهما الرائدة عالمياً في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية وكونهما تنتميان إلى نظامين إداريين تربويين مختلفين فالولايات المتحدة الأمريكية ذات نظام إداري تربوي لامركزي، أما فرنسا فتتجه النظام المركزي في إدارة نظامها التربوي.

كما تم تناول المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية بهدف تشخيص الواقع وتحديد معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في الواقع التربوي.

الحدود الزمنية: تم تنفيذ الدراسة الحالية خلال العامين الدراسيين ٢٠١٣ - ٢٠١٤م / ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.

الحدود البشرية: وتشتمل على أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي، ومديري مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق.

أحد عشر - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

بناءً على مراجعة الباحثة للأدب النظري والدراسات التربوية في مجال المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية اعتمدت الأخذ من التعريفات ما يتلاءم وأهداف الدراسة كالاتي:

أ نموذج: Model وصف أو نهج أو قياس يستعان به في إيضاح مالا يمكن مشاهدته مباشرة (معجم اللغة العربية المعاصر) www.almaany.com/home

وتعرف الباحثة الأنموذج إجرائياً بأنه نمط تمثيلي يوضح الأسس الضرورية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي والمتطلبات اللازمة لتطبيقها في الواقع التربوي.

مقترح: Proposal فكرة تتضمن شيئاً جديداً، وهي فكرة تعرض للبت فيها والموافقة عليها (المعجم الغني) www.almaany.com/home

وتعرف الباحثة المقترح إجرائياً بأنه مشروع يتضمن أفكاراً ومفاهيم جديدة تعرض على الجهات المعنية لدراسة إمكانية تطبيقها والعمل بما تتضمنه.

السياسة التربوية: Educational Policy

عُرِّفت السياسة التربوية بأنها مجموعة القواعد والمبادئ العامة، التي تضعها الدولة لتنظيم التعليم فيها وتوجيهه لخدمة أهدافها العامة ومصالحها الوطنية، وتتبع من الفلسفة التربوية فيها، وتتحدد على أساس واقع المجتمع وتطلعاته وأحواله وقدراته، وتؤدي حاجات المجتمع ومتطلباته من القوى البشرية على مختلف المستويات وفي مختلف المجالات عملاً مهماً فيها، وتتحدد السياسة التربوية من خلال التشريعات التي تصدرها الدولة، والقرارات التي تتخذها وتعالج أموراً تربوية كثيرة (النل، ١٩٨٣، ٣٧).

من جانب آخر تم تحديد السياسة التربوية بأنها النمط العام للمراحل التعليمية، التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والتوجهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة، التي تسير بناء عليها عملية التربية والتعليم فيه (Baker, 1993, 11)، فهي وفق هذا التعريف القاعدة الأساسية التي تنطلق منها العملية التربوية والتعليمية.

وتعرف الباحثة السياسة التربوية إجرائياً بأنها مجموعة من الخطط والبرامج المستمدة من فلسفة المجتمع وتطلعاته وإمكانياته من أجل بلوغ الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

المدرسة المجتمعية: Community School

عرفت المدرسة المجتمعية بأنها العلاقة التشاركية بين المدرسة والمجتمع، في إطار وأسلوب ديمقراطيين كاملين، لتقديم الخدمات التي يحتاج إليها التلاميذ والمجتمع المحلي للمدرسة، والتعرف على العلاقات التي تربط بينهما، من أجل حل المشكلات وتحسين المهارات، وتنمية الجهود المشتركة لتوسيع فرص التعلم لجميع الأفراد في المجتمع المحلي بكافة فئاته (Bloodworth, 2008, 67).

والمدرسة المجتمعية تجسد رغبة واستعداد أفراد وهيئات المجتمع المدني في المشاركة الفعالة في جهود تحسين التعليم، وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية (Hiebert, 2006, 54). وتعرف الباحثة المدرسة المجتمعية إجرائياً بأنها المؤسسة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المطلوبة منها، بالإضافة إلى خدمة أهداف المجتمع المحلي، وذلك بتبنيها مبدأ الانفتاح على مجتمعها، والسعي لإقامة علاقات وطيدة معه بكافة أطرافه ومؤسساته في تعاون مستمر، بحيث تقدم خدماتها المتكاملة لتلاميذها لسكان المنطقة الجغرافية المحيطين، وتستفيد من جميع الفرص المتاحة والإمكانات المتوافرة في مجتمعها لتحقيق أفضل النتائج المرجوة منها.

التعليم الأساسي: Basic Education

عرّف التعليم الأساسي بأنه التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف والخبرات والمهارات العلمية الأساسية، التي تؤهله لمزاولة بعض الحرف العادية أو متابعة تحصيله الدراسي، بحيث يعيش حياة أفضل، ويسهم في بناء مجتمعه، ويتمكن من تحديد مشكلاته الفردية والاجتماعية، ويعمل على حلها بطريقة صحيحة (عبد القادر، ١٩٨٣، ٧١).

الملاحظ أن هذا التعريف يوضح الهدف من التعليم الأساسي وغايته.

أمّا ما يتعلق بطبيعته ومراحله فقد عُرِّفت مرحلة التعليم الأساسي في النظام الداخلي الصادر عن وزارة التربية في سورية بأنها مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، وهي إلزامية ومجانية، وتقسّم في مرحلتين:

- الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول حتى الصف الرابع.

- الحلقة الثانية تمتد من الصف الخامس إلى الصف التاسع (وزارة التربية، ٢٠٠٢، ٢).

وقد اعتمدت الباحثة التعريف السابق الصادر عن وزارة التربية في سورية تعريفاً إجرائياً للتعليم الأساسي.

الخلاصة

بعد أن تم وصف الإطار العام للدراسة من حيث تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، ومنهجها، ومجتمعها وعينتها، وحدودها، سيتم في الفصل التالي عرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، ومعرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية وتوضيح مدى الإفادة منها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات العربية

ثانياً- الدراسات الأجنبية

ثالثاً- التعليق على الدراسات السابقة

تمهيد:

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية بغرض الاستفادة منها ورصد نقاط التشابه والاختلاف، وقد صنفتها ضمن قسمين؛ القسم الأول ويضم الدراسات العربية، والثاني يتناول الدراسات الأجنبية، وقد حرصت الباحثة على إيراد هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم تلا ذلك تعقيب عام على هذه الدراسات، ومدى استفادة الباحثة منها في دراستها الحالية.

أولاً- الدراسات العربية

١- دراسة أبو رمان (٢٠٠٠): واقع التعاون بين المدرسة والأسرة ومتطلبات تطويره من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة البلقاء الرسمية

هدفت الدراسة استكشاف واقع التعاون بين المدرسة والأسرة ومتطلبات تطويره من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة البلقاء الرسمية في الأردن، وتعرف المعوقات التي تحد من تحقيق التعاون بينهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور على عينة عشوائية مؤلفة من (٥٠٠) معلّم ومعلّمة من المدارس الحكومية في محافظة البلقاء، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- درجة رضا المعلمين عن واقع التعاون بين المدرسة والأسرة ودرجة وعي المعلمين لأهمية هذا التعاون كان مرتفعاً.
- وجود معوقات تواجه تحقيق التعاون بين المدرسة والأسرة، ومنها عدم الإيمان الفعلي بأهمية التعاون بين المدرسة والأسرة، وعدم وجود صيغ وسبل متنوعة لتفعيل التعاون بينهما.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وقد أوصت الدراسة بأهمية وجود إدارة مدرسية فاعلة لديها مهارات العمل التعاوني واستثمار الفرص لرفع المستوى العلمي لتلاميذها وتعزيز تواصلهم وارتباطهم بمجتمعهم، ودعوة أولياء الأمور للمشاركة في أنشطة المدرسة.

٢- دراسة الخطيب (٢٠٠٣): نموذج مقترح لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في منطقة أبو ظبي التعليمية

هدفت الدراسة تطوير نموذج لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في منطقة أبو ظبي التعليمية في الإمارات العربية المتحدة من أجل تفعيل الأداء المدرسي وتعزيز فعاليته، وقد اعتمد بناء هذا النموذج على عدد من التجارب الدولية الناجحة والمتعلقة بتطوير العلاقة التشاركية بين المدرسة والمجتمع المحلي ومنها التجربة (الأمريكية والأسترالية واليابانية والسنغافورية والكندية)، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستطلاع آراء عينة الدراسة

التي شملت (٣٠٠) فرد من المديرين والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ في عشر مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام استبانة تكونت من سبعة محاور هي: التعليم مدى الحياة، المدارس ذات الخدمة المتكاملة، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي، والتنوع في الخدمات التربوية، ومشاركة أولياء التلاميذ والمجتمع المحلي، والتعاون من قبل المؤسسات والفعاليات، وأظهرت الدراسة أن هناك وعياً واهتماماً واضحين من قبل الإدارات المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور بأهمية التفاعل والتشارك بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبينت الأهمية الكبيرة لمشاركة الأهل في وضع البرامج التعليمية والنشاطات المختلفة، وكذلك لتقديم الخدمات التربوية، ولقدرة المدرسة على الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي، كما أوصت الدراسة بضرورة تعزيز وتفعيل سبل التواصل لأهميتها بالتطوير والتجديد التربوي، وأهمية تقديم منظمات المجتمع للدعم المادي للمؤسسة التعليمية، وتفعيل تعبئة المدرسة لموارد المجتمع المحلي والإفادة منها.

٣- دراسة كني (٢٠٠٤): نموذج مقترح لمدرسة المستقبل المجتمعية في سلطنة عمان

هدفت الدراسة استخلاص نموذج مقترح لمدرسة المستقبل المجتمعية من التجارب الدولية والدراسات الأدبية، واستطلاع مدى مناسبة هذا النموذج للواقع في سلطنة عمان، والكشف عن متطلبات مدرسة المستقبل المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي في السلطنة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد استبانة لتعرف مدى مناسبة نموذج مدرسة المستقبل المجتمعية للواقع في سلطنة عمان، تكونت من (١٥٧) فقرة موزعة على (٩) مجالات، كما تم تحديد متطلبات تطبيق مدرسة المستقبل المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي في السلطنة من خلال وضع سؤال نوعي مفتوح يلي كل مجال من مجالات الاستبانة، كما تم التوصل لنموذج مدرسة المستقبل المجتمعية ومحاورها الرئيسية، كالتالي:

- الفلسفة: تنمية شخصية المتعلم في جميع الجوانب وإكسابه المهارات العلمية وأنماط التفكير المناسبة.
- المناهج: مراعاتها للتغيرات والتقدم المتسارع في المجتمع.
- تقنيات التعليم: تأكيد دور التكنولوجيا الحديثة في التعليم واعتماد أساليب حديثة في التدريس.
- الإدارة: إدارة لامركزية والتوسع في استخدام المعلوماتية.
- المبنى المدرسي: مطابق للمعايير العالمية.
- التمويل: تشجيع المشاركة المجتمعية ودعوة القطاع العام والخاص للمشاركة في التمويل.

كما أوصت الدراسة بأهمية مشاركة المؤسسات الاجتماعية والمراكز الخدمائية لتحقيق التكامل والتعاون المنشود، وضرورة دراسة قضايا المجتمع لتحقيق المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحيط.

٤- دراسة الوحشي (٢٠٠٥): مدى إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية كما يتصورها

القادة التربويون ومديرو المدارس في منطقة الظاهرة في سلطنة عمان

هدفت الدراسة تحديد درجة تقدير القادة التربويين ومديري المدارس في منطقة الظاهرة في سلطنة عمان لإمكانية تطبيق المدرسة المجتمعية، وتحديد درجة تقديراتهم لمكونات المدرسة المجتمعية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما طبقت استبانة مكونة من (٥٠) فقرة لقياس مكونات المدرسة المجتمعية، موزعة على (٨) مجالات على عينة عشوائية شملت على (١٣٣) قائداً تربوياً ومديراً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة تطبيق كل مجال من مجالات الدراسة كانت كبيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس والوظيفة في المجالات التالية: التعلم مدى الحياة، والمدارس ذات الخدمات المتكاملة، والتنمية الاقتصادية والمجتمعية، والخدمات الإنسانية والاجتماعية، والاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس والوظيفة في مجال التعاون والمشاركة من قبل المؤسسات والفعاليات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية تعزى لمتغير الخبرة.

كما قدمت الدراسة عدة توصيات من أجل تعزيز تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية ومنها تعزيز مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي وتقويم نتائج الأداء المدرسي واقتراح الحلول وإقرارها، وعقد لقاءات مفتوحة بين المدرسة والمجتمع المحلي لمناقشة خطط ونشاطات المدرسة، ودراسة احتياجات المجتمع المحلي وإسهامات المدرسة في تلبيتها، وتبني استراتيجيات تشجع التواصل وتدعم العلاقات العامة والتعاون مع المجتمع المحلي.

٥- دراسة حسين (٢٠٠٥): العلاقة بين المدرسة والمجتمع

هدفت الدراسة تقصي واقع العلاقة بين المدرسة والمجتمع بولاية صلالة في سلطنة عمان في عدد من المجالات وهي (المجال الصحي، والمجال الثقافي، ومجال التوعية الأسرية، ومجال البيئة، ومجال دعم مؤسسات المجتمع المحلي) ورصد معوقات التواصل، ومحاولة وضع الصيغ الإجرائية لتعزيز هذا التواصل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة،

كما أجريت بعض المقابلات مع مجموعة من مديري ورؤساء بعض المؤسسات التربوية والخدمية بالمجتمع المحلي بصلالة، حيث شملت عينة الدراسة عينة عشوائية من مديري مدارس ولاية صلالة بسلطنة عمان حيث شملت (٢١) مدرسة تمثل ٣٨% من جملة مدارس الولاية، بالإضافة إلى عينة أخرى من المجتمع المحلي ممثلة في (٣٣) ولي أمر تم اختيارهم بطريق عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع في مجمل مجالات الدراسة وكانت العلاقة أقوى في مجال تواصل المجتمع المحلي مع المدرسة، وأضعف في المجال البيئي والأمني مما يفسر انتشار الأمراض الناجمة عن التلوث البيئي، بالإضافة إلى ازدياد الحوادث المرورية، كما قدمت الدراسة عدداً من المقترحات التي قد تسهم في حل إشكالية التواصل كتفعيل وتنشيط دور المدرسة وذلك بحث الإدارة المدرسية على تحقيق الوظائف المحافظة (نقل التراث الثقافي) والوظائف التجديدية (التكيف الاجتماعي) للمدرسة، والأخذ بالتجارب العالمية، وذلك بتكوين جمعيات إقليمية من أولياء أمور التلاميذ، وتطوير تجربة خاصة تتماشى مع النظام التعليمي المحلي، وإشراك المدرسة في الخدمات العامة للمجتمع، مثل القيام بحملة نظافة، أو إصلاحات في الشوارع أو الحدائق، وإشراك الأهالي بنشاطات المدرسة وتمويلها.

٦- دراسة الهدود (٢٠٠٦): المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي

في دولة الكويت

هدفت الدراسة رصد واقع المشاركة المجتمعية الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت من أجل تحديد المجالات التي يكثر فيها إسهام أفراد عينة الدراسة في المشاركة والممارسات الديمقراطية، والكشف عن بعض المعوقات التي تقف في سبيل الممارسات الديمقراطية الفعالة في النظام التعليمي في دولة الكويت، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل مضمون الوثائق التي توضح بعض المشاركات في التعليم، واستخدمت بطاقة مقابلة لبعض أفراد مؤسسات المجتمع في المنطقة تكونت من خمسة أسئلة مفتوحة لمعرفة مدى إسهاماتهم في النظام التعليمي في دولة الكويت، كما استخدمت استبانة لأولياء الأمور والتلاميذ تكونت من (٣١) عبارة لمعرفة مدى مشاركتهم في خمسة مجالات وهي: إدارة المدرسة، والتحصيل العلمي للتلاميذ، ودعم ميزانية المدرسة، والمنهج المدرسي، والرعاية الطلابية، بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين حول المعوقات التي تحد من هذه المشاركات، وكان من أهم نتائجها ما يلي:

- إسهامات أولياء الأمور في النظام التعليمي كانت محدودة، ما عدا في مجالي التحصيل التعليمي والرعاية الطلابية، حيث يشارك أولياء الأمور ببعض الإسهامات في هذين المجالين.

- تمثلت أكثر الإسهامات لمؤسسات المجتمع في التعليم في الجوانب المادية مع بعض الإسهامات في الرعاية الطلابية.
 - هناك قصور من الإدارة المدرسية في إفراح المجال للتلاميذ وأولياء الأمور للمشاركة في النظام التعليمي في دولة الكويت، مما قد يسبب عزلة المدرسة عن السياق الاجتماعي. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير المناخ الذي يشجع على المشاركة المجتمعية والممارسات الديمقراطية في المجال التعليمي، وانتهاج مبدأ الإدارة بالمشاركة في تسيير العمل المدرسي، وتفعيل المجالس واللجان المدرسية حتى تقوم بدورها، وتوعية كافة فئات المجتمع بأهمية دعم التعليم وذلك عن طريق الندوات، والبرامج الإعلامية وغيرها، وتنظيم لقاءات بين الأولياء ومؤسسات المجتمع لتخطيط وتنفيذ برامج الرعاية الطلابية كل حسب تخصصه.
- ٧- دراسة الكردي (٢٠٠٦): تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض

الرياض

هدفت الدراسة تعرف أهم التجارب المعاصرة في مجال المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وتقديم تصور مقترح حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة ضمت مجالات المشاركة المجتمعية طبقت على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والعاملين بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإعلامية، و(٤٠) من العاملين في المؤسسات والشركات والجمعيات الأهلية، و(٤٠) من العاملين في مجال التربية والتعليم، و(٤٠) من أولياء أمور التلاميذ، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن أكثر من نصف بنود الأسس والمجالات الخاصة بمشاركة المجتمع لتطوير المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض هي بنود ناقصة وغير محققة في الواقع، وتحتاج إلى زيادة تفعيل حتى يمكن الاستفادة من تلك المشاركة، كما تم تقديم تصور مقترح للذين يسهمون في مشاركة المجتمع من أفراد ومؤسسات، كما قدمت عدة توصيات من أهمها تركيز سياسة التعليم إلى أهمية مشاركة المجتمع في مجال التعليم، وكذلك وضع الآليات لتحقيق ذلك، والعمل على وضع التنظيمات التربوية اللازمة لتفعيل المشاركة في مجال التعليم، وتفعيل مشاركة الأسرة، ومشاركة رجال الأعمال ووجهاء المجتمع في إقامة مشاركة فاعلة في تنفيذ برامج المدرسة عن طريق التبرعات، وإنشاء المؤسسات التعليمية، وإمداد المدارس والمعاهد العلمية بالمعدات والأجهزة والأثاث، وتخصيص أموال توجه لمنح وبعثات دراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

٨- دراسة الشرعي (٢٠٠٧): دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي

هدفت الدراسة تعرف الأدوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها المجتمع من أجل المشاركة الحقيقية في الإصلاح المدرسي في الإمارات العربية المتحدة وذلك من خلال مؤسساته المتنوعة، وتعرف كيفية مواجهة التحديات التي يمكن أن تعيق المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وتذليل الصعاب أمام صانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية في عملية الإصلاح المدرسي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والرجوع إلى الوثائق والأبحاث السابقة، وكذلك الاطلاع على المؤتمرات والندوات العلمية والعالمية التي أقيمت من أجل تفعيل الإصلاح المدرسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجتمع المحلي يمكن أن يقدم خبراته في سبيل النهوض برسالة المدرسة ومساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية وذلك من خلال:

- تقديم المقترحات المتعلقة بالتطورات المعاصرة من ثورة معرفية وتكنولوجية.
- دعم حلقات النقاش، والدورات التدريبية لتنمية العاملين بالمدرسة.
- دعم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالإصلاح المدرسي.
- عقد الندوات والمؤتمرات المشتركة بين أولياء الأمور والعاملين بالمدرسة لتبادل الخبرات.
- مساعدة المدرسة في تطوير خدماتها الداخلية للتلاميذ، والخارجية لأولياء الأمور، وتنظيم زيارات ميدانية لربط الإطار النظري بما هو عملي وتطبيقي.

وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة قيام النظام التربوي بغرس مفهوم " التعليم مسؤولة الجميع " وأن الأمر يتطلب عدم انفراد طرف دون الآخر لأنه عمل تكاملي يتم في شكل آلية تضمن مشاركة الجميع في تحمل المسؤولية، وتشجيع المبادرات الفردية، والعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة والمنظمة، والتنوع في أساليب الاتصال بين المدرسة والمجتمع، وتوظيف التقنيات الحديثة لدعم المشاركة الفاعلة بين المدرسة والأسرة عن طريق البرامج والأنشطة الخدمية، وتشجيع القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني على تقديم الدعم المادي والمعنوي، والربط بين النظام التعليمي واحتياجات السوق المحلي.

٩- دراسة شورة (٢٠٠٧): دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مصر في ضوء لا

مركزية التعليم " دراسة مطبقة على مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بإدارة قنا التعليمية"

هدفت الدراسة تعرف دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مصر في ظل النظام اللامركزي للتعليم، وتعرف أهم صور وأساليب المشاركة المجتمعية، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه النظام اللامركزي في التعليم، والكشف عن أهم العوامل التي تُفعل صور المشاركة المجتمعية، ومحاولة التوصل إلى تصور مقترح يسعى إلى رفع كفاءة العملية التعليمية من خلال المشاركة المجتمعية وفي ظل النظام اللامركزي للتعليم، وقد اعتمدت المنهج الوصفي

التحليلي، واستخدمت أدواتي (الاستبانة، والمقابلة) حيث طبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بإدارة قنا التعليمية حيث تضم إدارة قنا (٦٩) مدرسة في المرحلة الإعدادية، وقد تم اختيار عينة بنسبة ١٠% من المدارس وبذلك تكون المدارس المختارة (٧) مدارس وحيث يتكون مجلس الأمناء والآباء والمعلمين من (١٥) عضواً يكون إجمالي العينة المختارة (١٠٥) فرداً، كما تمت مقابلة الخبراء في مجال التعليم والتنمية والعمل الاجتماعي والهيئات الدولية التي تعمل في مجال التعليم حيث تم تطبيق دليل المقابلة على (٢٠) خبيراً، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

- أهم إيجابيات المشاركة المجتمعية هي: زيادة كفاءة العملية التعليمية بالمدارس، وزيادة الأنشطة المدرسية وتفعيل دورها، وتحقيق اللامركزية في اتخاذ القرارات داخل المدرسة، وتطوير الخدمات التعليمية.
 - أهم العوامل التي تؤثر سلباً في المشاركة المجتمعية هي: قلة الإمكانيات المادية المتاحة بالمدارس، وضيق الوقت لدى أولياء الأمور والمشاركين في العملية التعليمية، والمشاركة العشوائية من جانب بعض أولياء الأمور.
 - أهم التحديات التي تواجه النظام اللامركزي في التعليم هي: عدم وجود ثقافة اللامركزية لدى أفراد المجتمع المحلي، ومقاومة بعض قيادات التعليم لتجربة اللامركزية، وعدم الفهم الصحيح للنظام اللامركزي وعدم الوعي بأهميته المجتمعية.
- كما أوصت الدراسة بإعادة النظر في السياسة التعليمية في مصر من خلال وضع خطة إجرائية لتطوير التعليم بما يتماشى مع آليات الألفية التنموية الثالثة، وأن يتم التعاون بين كافة أجهزة الدولة ومؤسسات المجتمع المدني وذلك فيما يتعلق بنشر ثقافة اللامركزية في التعليم، والعمل على توعية الآباء والمعلمين بأهمية المشاركة المجتمعية ودورها في تطوير التعليم.
- ١٠- دراسة كحيل (٢٠٠٧): استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم

الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل

هدفت الدراسة تعرف مدرسة المستقبل وأهدافها وفلسفتها وأسسها ومتطلباتها وإدارتها، وأهم مجالات التطوير التي جرت في بعض الدول الأجنبية، وتعرف واقع التعليم الأساسي وإدارته في مصر، ثم اقتراح استراتيجية لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي بناء على متطلبات مدرسة المستقبل، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إضافةً إلى استخدام أسلوب سوات (Swat) للتشخيص، وأسلوب دلفاي (Delphi) للتنبؤ بالآراء، وتبعاً لأسلوب دلفاي تم تصميم استمارة للتنبؤ بالآراء وفق المراحل التالية:

- استمارة الجولة الأولى: ضمت أربعة أسئلة:

- أهداف مدرسة المستقبل بما يخص عناصر العملية التعليمية.
 - دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف مدرسة المستقبل بما يخص عناصر العملية التعليمية.
 - أهم الأساليب الكفيلة بتطوير إدارة مدرسة المستقبل.
 - هل هناك أي اقتراحات أو جوانب أخرى لم تتضمنها الاستمارة يمكن أن يضيفها الخبير.
 - استمارة الجولة الثانية: ضمت ثلاثة محاور وضم كل محور عدداً من العبارات المغلقة، التي تم وضعها بناءً على الإطار النظري وآراء الخبراء في الجولة الأولى.
 - استمارة الجولة الثالثة: ضمت ثلاثة محاور وضم كل محور عدداً من العبارات المغلقة، التي تم وضعها بناءً على النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها في الجولة الثانية.
- وقد تم اعتماد عينة عمدية مؤلفة من (٣٦) فرداً من الخبراء المختصين بالتعليم في مصر، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ضرورة الاهتمام بالتلميذ وعده محور العملية التعليمية، والعمل على اكتشاف ميوله واهتماماته وقدراته وتنميتها وإكسابه مهارة التعامل مع التطورات، وتوفير الأطر البشرية المؤهلة، التي تملك المهارات المعرفية والمهنية والتكنولوجية، وتطوير المناهج وتضمينها التطورات والتغيرات الجارية والمستقبلية، والاهتمام باستخدام أحدث الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، كما قدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل.

١١ - دراسة مرشدة (٢٠٠٧): درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية من وجهة نظر مديري

ومديرات المدارس الثانوية في محافظة إربد

هدفت الدراسة تعرف درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الثانوية لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد في الأردن، وأثر بعض المتغيرات على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطبيق، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة تكونت من (٣٤) فقرةً متضمنة في محور واحد يقيس درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الثانوية لتطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، على عينة عشوائية من مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة إربد البالغ عددهم (١٧٩) مديراً ومديرة، وقد أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية كانت عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة ولصالح فئة ٥ إلى ١٠ سنوات، كما أوصت بضرورة تنظيم المدرسة

زيارات بيئية لتقديم النصح والإرشاد في مختلف المجالات، وضرورة قيام المدرسة بجمع التبرعات من المجتمع المحلي لتمويل أنشطتها، وضرورة عقد دورات فنية لأفراد المجتمع المحلي ودورات توعية بالمدرسة المجتمعية للمديرين والمديرات.

١٢- دراسة المسلماني (٢٠٠٧): تعزيز المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم العام بجمهورية

مصر العربية تصور مقترح في ضوء خبرة بعض التجارب المعاصرة

هدفت الدراسة تناول أنماط المشاركة المجتمعية في التعليم العام في مصر وبعض البلاد العربية، ودور الأطراف المشاركة في تأسيس المدرسة وتحقيق أهدافها المتفق عليها مع المؤسسات الاجتماعية ومراكز الخدمات في البيئة المحيطة، وأثر ذلك في دعم التعليم العام كلاً، وأدوار التلاميذ، والمعلمين، والتمويل، واستراتيجيات التدريس، وأولياء الأمور، والمراكز الاجتماعية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وانتهت إلى عرض نموذج أوصت الدراسة باستخدامه يركز على ما يلي:

- الشراكة مع المجتمع المحيط وجعل التعليم العام مسؤوليية الجميع وضرورة المشاركة في جميع المراحل (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).
- التحرر من قيود البيروقراطية والمركزية.
- توفير فرص أفضل للاختيار من قبل التلاميذ وأولياء الأمور.
- فتح باب التعليم للجميع ومبدأ تكافؤ الفرص وتكامل الخبرات ما بين المدرسة والمجتمع.
- الجميع مسؤول عن تزويد التلاميذ بالعلم والمعرفة وليس حكرًا على المعلم وحده.
- التصدي للمشكلات التربوية بتعاون الجميع كالتسرب والدروس الخصوصية.
- التمويل الحكومي لا يكفي، لابد من استقبال الدعم من مراكز ومصادر المجتمع.
- الإدارة منتخبة وهناك مجالس أمناء للمدرسة من المعلمين والأولياء والمتطوعين.
- التقويم عملية جماعية تتم بصورة شاملة، تركز على أبعاد كثيرة في شخصية التلميذ وليس التحصيل فقط.

١٣- دراسة القرني (٢٠٠٩): متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية

بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة

هدفت الدراسة التوصل إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية بناء على تحديات اقتصاد المعرفة، ثم وضع طرق مقترحة لتنفيذه، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعتماد استبانة مكونة من سبعة أبعاد اشتملت (٩٠) عبارة طبقت على عينة عشوائية من الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من ثماني جامعات في المملكة العربية السعودية)، يمثلون ١٥% من مجتمع الدراسة،

وعينة قصدية من مديري الإدارات العامة بجهاز وزارة التربية والتعليم في المملكة ونوابها، وجميع مديري إدارات التربية والتعليم ومساعدتهم بمناطق ومحافظات المملكة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة هي:

- التحول نحو المدرسة الالكترونية E-SCHOOL (دمج التقنية في التعليم).
- التحول نحو التعلّم للكينونة والتعايش مع الآخرين.
- التحول نحو التعلّم لإنتاج المعرفة وابتكارها.
- التحول نحو المدرسة الدائمة التعلّم (التعلّم المستمر).
- التحول نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة.
- التحول نحو التعلّم للعمل (توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل).
- التحول نحو التمكين الإداري.

وقد أوصت الدراسة بأهمية تبني وزارة التربية والتعليم للتصوّر المقترح، وتهيئة السياسات التي تكفل تطبيقه، وإعادة دراسة وثيقة سياسة التعلّم في المملكة العربية السعودية لصياغتها بما يتلاءم مع متطلبات وتحديات عصر اقتصاد المعرفة.

١٤ - دراسة الهيلات (٢٠٠٩): دور الإدارة المدرسية في إقناع المجتمع المحلي لبناء علاقة تشاركية من أجل تحقيق مدرسة مجتمعية في مدارس محافظة إربد

هدفت الدراسة تعرف دور الإدارة المدرسية في إقناع المجتمع المحلي لبناء علاقة تشاركية لتحقيق مدرسة مجتمعية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد في الأردن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من (٦٧) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: مجال الشراكة في الخدمات التربوية، ومجال الشراكة في العمل التطوعي وخدمة المجتمع، ومجال الشراكة في الأنشطة وتوفير المتطلبات العامة لها، ومجال الشراكة في العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع المحلي، ومجال الشراكة في استخدام وتعبئة موارد المجتمع المحلي على عينة عشوائية تكونت من (٦٣٣) مديراً ومديرة، ومعلماً ومعلمة، وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدور الإدارة المدرسية في إقناع المجتمع المحلي لبناء علاقة تشاركية من أجل تحقيق مدرسة مجتمعية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المديرين، وكذلك لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكذلك لمتغير طبيعة المدرسة ولصالح المدارس الخاصة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

كما قدمت الدراسة عدة توصيات من أبرزها عقد دورات متخصصة للمديرين والمعلمين، تعنى بمفهوم الشراكة التربوية، وضرورة مشاركة أصحاب الاختصاص والخبرة من أفراد المجتمع في التخطيط ووضع الأهداف المتعلقة بإدارة المدرسة والعملية التربوية، والعمل على ترويج فكرة المدرسة المجتمعية وبيان أهدافها وسياساتها لدى أفراد المجتمع.

١٥- دراسة المعلولي (٢٠١٠): جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية

هدفت الدراسة تعرف واقع البيئة المادية لمدارس التعليم الأساسي بدمشق في سورية، وتعرف واقع الأنشطة البيئية التي يمارسها الأطفال بتوجيه ومشاركة معلمهم، وتعرف طبيعة العلاقة بين مستويات الواقع البيئي للمدرسة ومستويات ممارسة الأنشطة البيئية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من النوع المسحي، واستخدمت بطاقة رصد (ملاحظة) للبيئة والسلوك البيئي المدرسي واستبانة رصد الأنشطة البيئية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) مدرسة سحبت بالطريقة العشوائية ومن (١٣٦) مدرساً سحبت بطريقة عشوائية، ومن أهم نتائجها ما يلي:

- على مستوى واقع البيئة المدرسية: بلغ متوسط متوسطات مستوى الجيد والمتوسط لكامل مؤشرات البيئة المدرسية المادية (٥٨.٧%).

- على مستوى الأنشطة البيئية الموجهة من قبل المدرسين انخفضت مستويات الممارسة البيئية.

كما أوصت الدراسة بضرورة اعتبار الأنشطة التربوية جزء من المنهاج، وإعادة النظر في النماذج المعتمدة للأبنية المدرسية، والتوجه نحو البناء المدرسي القابل للاستخدامات المتعددة الأغراض، والعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية التربوية بين أعضاء المجتمع المدرسي.

١٦- دراسة عابدين ويوسف (٢٠١١): تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة لواقع

مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي وللمشاركة المأمول فيها في الإدارة المدرسية

هدفت الدراسة تعرف تقديرات مديري مدارس رام الله والبيرة الفلسطينية لواقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في الإدارة المدرسية وللمشاركة المأمول فيها، وتعرف معوقات مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في الإدارة المدرسية كما يراها هؤلاء المديرون، واتبعت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واعتمدت استبانة تكونت من (٤٩) بنداً موزعاً على أربعة مجالات (تقديم الخدمات المادية والتنظيمية للمدرسة، ودعم التعلّم، ورعاية وتوجيه سلوك التلاميذ، ودعم المعلمين) طبقت على عينة عشوائية شملت (١٥٧) مديراً لمدارس محافظة رام الله والبيرة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في الإدارة المدرسية كما يراها المديرون كانت متوسطة بينما درجة المشاركة المأمول فيها مرتفعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات المديرين لدرجة المشاركة الفعلية والمأمولة تعزى لمتغيرات جنس المدير، ومؤهله، وخبرته، وموقع المدرسة، وجنسها، والجهة المشرفة عليها، سوى التقديرات للمشاركة المأمولة بحسب جنس المدرسة لصالح مدارس الذكور مقارنةً مع المدارس المختلطة.
- أن أهم معوقات المشاركة كما يراها أفراد العينة تمثل في عبء العمل الكبير وضعف الدافع والتحفيز وضيق الوقت لدى مدير المدرسة، والنظام المركزي في المدارس، وعدم إدراك أهمية المشاركة في الإدارة المدرسية.

وقد قدمت الدراسة عدة توصيات أهمها تعديل الأنظمة والتشريعات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإعطاء مديري المدارس صلاحية إشراك المؤسسات المجتمعية في العمل المدرسي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وصلاحية تشكيل مجالس استشارية للمدارس تضم أطرافاً من مؤسسات المجتمع المحلي، وتوفير خدمات الانترنت في المدارس، وبناء شبكة اتصالات بين الإدارات المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي لتمكين المديرين من العمل المشترك وبناء منتديات وتنظيم اللقاءات والتشاور وإبداء الرأي والتصويت مما يسهم في تحسين أداء المدرسة ويدعم نجاح التلاميذ، وتبني وزارة التربية والتعليم العالي تنظيم حملات توعية وعلاقات عامة مع مؤسسات المجتمع المحلي حول دورهم في دعم الإدارة المدرسية.

١٧- دراسة العجلوني والشايب (٢٠١١): تصورات معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى

لمجالات المشاركة المجتمعية في مدارس لواء بني عبيد

هدفت الدراسة تعرف درجة تقدير معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى لمجالات المشاركة المجتمعية في مدارس لواء بني عبيد في الأردن، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تألفت من (٢٦) فقرة، لقياس درجة تقدير معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مدارس لواء بني عبيد لمجالات المشاركة المجتمعية طبقت على عينة عشوائية من (١٣٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة تقدير معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مدارس لواء بني عبيد لمجالات المشاركة المجتمعية كانت عالية، وكانت أبرز المجالات التي حصلت على تقدير عالٍ جداً هي (تقديم التبرعات العينية للمدارس لدعم الأنشطة والمسابقات والرحلات، وإنشاء أندية علمية في المدارس يشارك فيها أبناء المجتمع المحلي، واستخدام التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت في التواصل مع المجتمع المحلي، وتبني أسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية

العلاقة بين البيت والمدرسة، وتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين كوسيط تفاعلي وتقييمي لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات المشاركة المجتمعية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والخبرة، ونوع المدرسة)، أو إلى التفاعلات بينها.

وقد قدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها ضرورة إيجاد آلية مناسبة يتم من خلالها تقديم التبرعات العينية والنقدية لدعم الأنشطة المدرسية وتبنيها من قبل أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، وتوفير بيئة مدرسية تشتمل على عناصر التفاعل الاجتماعي والعلمي كالأندية العلمية والثقافية المفتوحة، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين في المدارس لتفعيل المشاركة بين المجتمع المحلي والإدارة المدرسية، وتفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والإعلامية والشبابية ومؤسسات المجتمع المدني، وتوثيق علاقتها بالمدرسة، وتنسيق نشاطاتها الموجهة لخدمة المجتمع المحلي.

١٨- دراسة القرشي (٢٠١١): المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف

هدفت الدراسة الكشف عن المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية السعودية الحكومية، وتمويلها، وتوفير فرص التنمية المهنية لمعلميها، ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذها، وربط خريجها بسوق العمل، وقد تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكونة من (٤٠) عبارة تمحورت حول أهداف الدراسة طبقت على عينة عشوائية تكونت من (٢٢٩) مديراً ومشرفاً حيث بلغ عدد مديري المدارس (٥٨) مديراً، وبلغ عدد المشرفين التربويين (١٧١) مشرفاً تربوياً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية في مجالات: تطوير إدارات المدارس الثانوية الحكومية، وتمويلها، ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذها، وربط خريجها بسوق العمل، كانت مطلوبة بدرجة عالية.

- المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية في مجال توفير فرص التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية، كانت مطلوبة بدرجة متوسطة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) إجازة/دراسات عليا، وكانت لصالح الذين مؤهلهم دراسات عليا، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات

أفراد مجتمع الدراسة نحو المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت لصالح ذوي الخبرة الأكبر. كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على فتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط من خلال التواصل مع جميع المؤسسات المجتمعية الحكومية والخاصة والاستفادة منها بما يخدم الإدارة في المدارس الثانوية، ودعوة مؤسسات المجتمع لتمويل الأنشطة والمناسبات المدرسية، ودعوة المدارس الثانوية للمجتمع المحيط للعمل على تنظيم برامج تعليمية للتلاميذ خارج إطار المدرسة. ١٩- دراسة شلدان وبرهوم وصايمة (٢٠١١): **واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع**

المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه

هدفت الدراسة تعرف واقع التواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وسبل تحسينه. في محافظات غزة في فلسطين، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة اشتملت على (٤٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: الأسرة، الإعلام، المؤسسات الحكومية، المؤسسات غير الحكومية على عينة عشوائية تكونت من (299) فرداً من مديري ومعلمي المدارس الثانوية من أصل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (7082) مديراً ومعلمياً للعام الدراسي 2010/2011 م، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- بلغت تقديرات المديرين والمعلمين لواقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي (61%) وهي نسبة متوسطة بحاجة إلى تعزيز.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس في المجال الأول والثالث والرابع والدرجة الكلية حيث كانت الفروق لصالح الإناث.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير الوظيفة (مدير، معلم) في المجال الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية، ووجود فروق في المجال الرابع لصالح المديرين.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو لمتغير سنوات الخدمة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في الأول والثالث، ووجود فروق في المجالين الثاني والرابع لصالح الوسطى.
- كما أوصت الدراسة بضرورة تفعيل آليات التواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بكافة أشكالها والارتقاء بها، وضرورة مشاركة أولياء الأمور في المناسبات التي تعقدها المدرسة، والاستفادة من الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع المحلي، وتشجيع مديري المدارس والمعلمين على المشاركة في المؤتمرات والأيام الدراسية التي تعقدها الجامعات والمؤسسات

المجتمعية وتقديم الحوافز اللازمة لذلك، كما قدمت الدراسة صيغة مقترحة لتفعيل آليات التواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.

٢٠- دراسة منصور (٢٠١٣): متطلبات تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع في ضوء

المدرسة المجتمعية/دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام والخاص بمدينة دمشق/

هدفت الدراسة تعرف متطلبات تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والمدرسة والأسرة في ضوء المدرسة المجتمعية، والمتطلبات اللازمة لقيام المدرسة بتقديم الخدمات المتكاملة للمجتمع المحلي، وتفعيل العمل التطوعي، وتعرف درجة تأثير المتغيرات المستقلة الخاصة بالدراسة (صفة المستجيب، مستوى الدراسة، تابعة المدرسة) على استجابات أفراد العينة، واعتمدت الدراسة لتحقيق هدفها المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبانة مكونة من أربعة مجالات، أولها (الشراكة بين المدرسة والأسرة)، وثانيها (تقديم المدرسة الخدمات المتكاملة للمجتمع المحلي)، وثالثها (تعبئة المدرسة لموارد المجتمع المحلي)، ورابعها (العمل التطوعي) على عينة عشوائية تألفت من (٢٠٠) فرداً من الخبراء التربويين ومديري المدارس الأساسية والثانوية ومن المعلمين وأولياء الأمور في عدد من مدارس التعليم العام والخاص في محافظة دمشق، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أن تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع يتطلب قيام المدرسة بأربعة أمور أساسية (تقديم الخدمات المتكاملة للمجتمع المحلي، وتحقيق الشراكة مع الأسرة، وتعبئة موارد المجتمع المحلي، وتفعيل العمل التطوعي).
- أثر متغير صفة المستجيب في استجابات أفراد العينة، والتأثير لصالح المديرين فالخبراء ثم المعلمين فأولياء الأمور.
- أثر متغير مستوى الدراسة في استجابات أفراد العينة، والتأثير لصالح مدارس التعليم الأساسي.
- لم يؤثر متغير تابعة المدرسة في استجابات أفراد العينة.

وقد قدمت الدراسة عدة مقترحات وتوصيات ومنها تبني وزارة التربية اتجاه تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وسن تشريعات تشجع المدارس والمجتمع المحلي وأولياء الأمور على الشراكة، ومنح الصلاحيات اللازمة للمدارس من أجل مشاركة المجتمع المحلي لها باتخاذ القرار التربوي، وتطبيق مبدأ المساءلة على المدرسة نحو تحقيق الجودة في مخرجاتها.

٢١- دراسة خليل (٢٠١٣): تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة

بين المدرسة والمجتمع المحلي

هدفت الدراسة تعرف دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق وريفها في سورية، وقد اعتمدت المنهج الوصفي

التحليلي، وأسلوب سوات (Swat) الذي يستخدم لتعرف نقاط الضعف والقوة وأهم مشكلات التعليم وإدارته، وتم تطبيق استبانة موجهة إلى عينة عشوائية من أعضاء الإدارة المدرسية وأعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور بلغ عدد أفرادها (١٩٢٠) إدارياً ومدرساً وولي أمر في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق وريفها، وقد أظهرت نتائج الدراسة تقييماً مرتفعاً لدور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من قبل أعضاء الإدارة المدرسية، وتقييماً متوسطاً من قبل أعضاء الهيئة التعليمية، وتقييماً منخفضاً من قبل أولياء الأمور، وأوصت بضرورة العمل على إصدار الإدارة المدرسية مجالات ونشرات تهتم بقضايا البيئة المحيطة، وتنظيم عروض مسرحية في مسرح المدرسة والمراكز الثقافية في المجتمع المحلي، وتخصيص أيام عطلة تطوعية لخدمة المجتمع المحلي، والابتعاد عن مركزية الإدارة المدرسية وإظهار المرونة في التعامل مع المجتمع، والعمل على بناء علاقات تعاون وشراكة في جو من الثقة بين المدرسة والمجتمع، وتزويد أفراد المجتمع المحلي بخطط المدرسة وبرامجها باستمرار.

٢٢ - دراسة عتوم وعتوم (٢٠١٤): درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة

نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش

هدفت الدراسة تعرف درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش في الأردن، ومن أجل تحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت استبانة مؤلفة من (٧٥) عبارة موزعة على خمسة مجالات هي (مشاركة أولياء الأمور، والشراكة في العلاقات العامة، والعمل التطوعي، والخدمات التربوية، والاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي)، على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (١٢٠) مديراً في المدارس الحكومية في محافظة جرش، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة تطبيق المدرسة المجتمعية كانت متوسطة، وأن أكثر مجالات تطبيق المدرسة المجتمعية كانت في مجال مشاركة أولياء الأمور ثم مجال الشراكة في العلاقات العامة ثم مجال العمل التطوعي ثم مجال الخدمات التربوية وأقلها مجال الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي، وأن من أكبر معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية ضعف الحوافز المقدمة للعاملين ونقص الكوادر الإدارية المدربة لتفعيل العلاقة بين المجتمع والمدرسة، وكذلك ضغط العمل المدرسي على المعلمين والمديرين، وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات منها عقد دورات توعية لأهمية تطبيق المدرسة المجتمعية، وفتح المجال أمام المجتمع المحلي لتقديم الدعم بكافة أشكاله.

ثانياً- الدراسات الأجنبية

1-(Taylor,1990):A Case Study Of The Implementation And Application Of California's Community School Concept In Kern County

دراسة حالة تطبيق وتوظيف مفهوم المدرسة المجتمعية في مقاطعة كيرن

هدفت الدراسة دراسة حالة تطبيق برنامج المدرسة المجتمعية واختبار دوره في تقليل نسب الرسوب في مقاطعة كيرن(Kern County) في كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة الطرائق الممكنة لتطبيق هذا البرنامج، كما هدفت توضيح العلاقات بين المدرسة والمجتمع، والعلاقات مع المحكمة ومؤسسات الأحداث، والعلاقات مع مؤسسات اجتماعية أخرى في مقاطعة كيرن، وبيان كيفية اختيار فريق العمل في البرنامج ونمط شخصية الفريق المناسب لمثل هذا النوع من المدارس، وتوضيح سمات البرنامج(المنهج، والطرائق، والأدوات، والتنظيم، والفلسفة، وتقييم التطبيق)، ومتطلبات تطبيقه، ومزاياه ومناسبته لاحتياجات مقاطعة كيرن، وقد اعتمدت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، والمنهج الوصفي التحليلي ومراجعة الأبحاث والدراسات ذات الصلة، كما وظفت الدراسة طرائق وأساليب عدة لجمع البيانات، واختبرت دور العوامل التالية(العلاقات بين المدرسة والمنطقة المحيطة، والعلاقات مع الوكالات الاجتماعية، وأنماط شخصيات فريق العمل، والصفات الشخصية للتلاميذ، وخواص البرنامج) في تقليل نسب الرسوب، كما تم اختبار إمكانية تطبيق برنامج المدرسة المجتمعية في كيرن، وأظهرت نتائجها أهمية الدور الذي تقدمه المدارس المجتمعية في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ ومعالجة المشكلات المدرسية وخفض نسب الرسوب والتسرب المدرسي، وحددت السمات الشخصية للكادر المدرسي القادر على الانفتاح والتواصل مع المجتمع المحيط بمكوناته المتعددة، كما أبرزت دور الأسرة ومشاركتها في معالجة المشكلات التربوية والنفسية للتلاميذ مما يؤدي إلى بلوغ مستويات دراسية أعلى وقدرة على التكيف، وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة طبيعة هذه المقاطعة والمسافات التي يتحتم على التلاميذ قطعها للوصول إلى مدارسهم والوقت الذي يمضونه من أجل هذا، وتفعيل دور الأسرة والمدرسة كمنظومة تعليمية متكاملة في بيئة اجتماعية وثقافية موحدة لها أهدافها المشتركة، وتقديم الدعم المادي للتلاميذ الفقراء لتخفيف التكاليف التعليمية، ودعم وتقدير التلاميذ لذواتهم عن طريق الاهتمام والرعاية.

2- (Shefelbine and oth, 1997): **Moving towards family- Community-School Relationships: A Study Of Partnership Efforts In A Successful Urban High School**

التحرك باتجاه علاقات الشراكة بين المدرسة والأسرة: دراسة تأثيرات المشاركة في نجاح المدارس الثانوية الحضرية

هدفت الدراسة اختبار سياسات المشاركة والتعاون والممارسات الناجحة بين المدرسة والأسرة في المدرسة ثانوية حضرية في وسط مدينة أوك فرست (Oak forest) في ولاية شيكاغو (Chicago) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف كيفية تأسيس المدرسة علاقات مشاركة فعالة مع الأسرة، والإجراءات التي رعتها لتأكيد المشاركة مع الأسرة، بالإضافة إلى توضيح كيفية إدراك الأولياء والإداريين والمعلمين وأعضاء المجتمع نشاطات المشاركة المجتمعية للمدرسة وعلاقتها بالأسرة، وقد اعتمدت منهج البحث النوعي لدراسة الحالة في مدرسة ثانوية وتحليل سياساتها والإجراءات التي تتبعها لتعزيز مشاركة الأسرة، كما اعتمدت مراجعة ملاحظات باحثين آخرين ومراجعة المستندات، وإجراء مقابلات مع الكادر المدرسي والأولياء والأعضاء المهتمين من المجتمع المحلي، وضمت عينتها (٢٠) معلماً، و (٣) من الإداريين، وبعض أعضاء المجتمع المحلي، و (١٢) من الأولياء، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يجب أن تكون للمدرسة مهمة واضحة، وخطة استراتيجية طويلة الأمد، ومشاركة للأباء والمجتمع المحلي، ووجود لجنة للشراكة مع المجتمع المحلي، وفريق متعاون من المعلمين، ومنهج قائم على مبدأ " من المدرسة إلى المهنة " يركز على العلوم والرياضيات ومدعوم بالتكنولوجيا، وخطة لتطوير هيئة المدرسة، إضافة إلى حاجة المدرسة إلى الدعم المالي وتعزيز المبادرات الإبداعية وتقديم الحوافز والتقدير للأعمال والمشاريع والأفكار المبتكرة، وبرامج للأقليات وللتلاميذ ذوي المستويات الاجتماعية المتدنية، وتنظيم حملات للتبرعات تركز على المانحين المحليين يقوم بها مختصون يمثلون المدرسة.

3- (Burns, 2000): **Parental involvement in the academic success of the inner city school child: An analysis of the stevenson/YMCA community school program**

دور المشاركة الأسرية في النجاح الأكاديمي لتلميذ مدرسة وسط المدينة: تحليل برنامج المدرسة المجتمعية في مدرسة ستيفنسون

هدفت الدراسة بيان تأثير برنامج المدرسة المجتمعية وتنظيم برامج تعلم ميدانية خارج الصفوف الدراسية لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ، وتحديد العلاقة بين دور التدخل الأبوي وأداء التلميذ فيما يتعلق ب (التحصيل الأكاديمي، والجهد، والحضور)، وبيان العلاقة بين التدخل الأبوي وجنس التلميذ، وقد اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي، لتحليل

البيانات التي جمعت من برنامج المدرسة المجتمعية (the stevenson/YMCA) الموجودة في لونج بيتش في كاليفورنيا (long beach,CA) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحليل نتائج تحصيل التلاميذ للعام الدراسي ٩٨/٩٧ والعام ٩٩/٩٨، من أجل دراسة أثر البرنامج في تحصيل التلاميذ في ستة مواد (القراءة، وفن اللغة، والإملاء، والرياضيات، والاجتماعيات، والعلوم) وأخذ بالاعتبار عدد أيام الغياب، وعلاقات التلميذ الاجتماعية، وواجباته المنزلية، كما استخدمت الدراسة تقارير أسبوعية للتواصل مع الأولياء يسجلون عليها ملاحظاتهم واهتماماتهم ويملؤون حقولاً تفيد في تقييم البرنامج بشكل أسبوعي، وتضمنت عينة الدراسة/١١٧/ تلميذاً موزعين كما يلي: (٦٦) تلميذاً من الصف الرابع و(٥١) تلميذاً من الصف الخامس، منهم(٥٤) ذكور و(٦٣) إناث، كما تضمنت عينة الأولياء أوضاعاً اجتماعية مختلفة: (٤٦) ولياً متزوج، و(١٠) أولياء غير متزوجين، و(٧) أولياء مطلقين، و(٥) أولياء يعيش الأبوان معاً، و(٥) أولياء منفصلين، و(١) ولياً أرمل، و(١) ولياً مفقود، وقد أظهرت نتائجها تحسناً في التحصيل الأكاديمي للتلميذ وقدرته على الإبداع والابتكار والتفكير النقدي وتأثيراً مباشراً على تعزيز رغبته بالتفوق الدراسي وزيادة ثقته بنفسه وبقدراته، كما أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير جنس التلميذ، كما قدمت الدراسة عدة توصيات ومن أهمها تشجيع مشاركة الأولياء في العديد من الأحداث والمناسبات التربوية والاجتماعية والوطنية والدينية والمرتبطة بالعمل المدرسي، وإقامة حفلات بسيطة وتنسيق معارض يقدم فيها نشاطات علمية، وفنية، وثقافية متنوعة يشارك فيها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور وممثلو المجتمع المحلي، وتنفيذ أنشطة خدمة المجتمع والأعمال التطوعية لتمكين التلاميذ من التعامل مع مشكلات العالم الحقيقي، وبناء علاقات وُد وثقة وصدقة مع جميع المشاركين مما يعزز الارتباط بين المدرسة ومجتمعها ويجعل الأولياء يشعرون أنهم على علاقة وثيقة بتعليم أبنائهم ويسهم في تنمية التعاون والتواصل والتعبير عن وجهات النظر المختلفة.

4- (Ediger, 2004): Evaluation of the community school concept

تقييم مفهوم المدرسة المجتمعية

هدفت الدراسة توضيح مفهوم المدرسة المجتمعية من خلال بيان تجربة الباحث الشخصية كطالب ومدرس في مدرسة ميسوري (Missouri) في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال عرض آراء جون وإيفلين ديوي (John and Evelyn Dewey) وعرض خصائص المدرسة المجتمعية وفلسفة مفهومها وأهميتها في تعزيز صلة التلاميذ بمجتمعهم وتحضيرهم للقيام بأدوارهم في خدمة وتنمية مجتمعهم، وقد اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي، وقدمت نقاطاً رئيسية توضح خصائص وأهمية المدرسة المجتمعية وهي:

- الإدارة المدرسية تتسق أنشطة الخدمات المجتمعية التي تتضمن خدمات صحية وتعليمية وتحقق احتياجات اقتصادية وعائلية وذلك بالتخطيط والتنفيذ.
- تؤمن المدرسة مساعدة كافية للتلاميذ وأولياتهم لتجاوز الصعوبات ومعالجة المشكلات.
- تؤمن المدرسة حياة ديمقراطية عن طريق الاحترام والاهتمام بجميع الأفراد.
- تنظم المدرسة المجتمعية برامج فعالة تتضمن الرحلات المدرسية والزيارات الميدانية وإقامة المعارض والمتاحف والحفلات المدرسية لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ وتخدم المجتمع المحلي.
- تفتح أبوابها لجميع أفراد المجتمع المحلي للاستفادة من مرافقها وإمكانياتها بشكل منظم وبتوقيت مناسب.

5- (Fratt, 2006): Growing Community School: Community school model in Chicago

تطور المدرسة المجتمعية: نموذج المدرسة المجتمعية في ولاية شيكاغو.

هدفت الدراسة تحديد أثر الشراكة بين البيت والمدرسة في تجاوز المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي للتلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبانة تقيس دور الشراكة بين البيت والمدرسة في مجالين (المشكلات السلوكية، والمشكلات التحصيلية) على عينة عشوائية تكونت من (١٠٠) مدرسة أساسية من الروضة إلى الصف الثامن الأساسي من مدارس طبقت نموذج المدرسة المجتمعية من أصل (٥٠٠) مدرسة أساسية طبقت النموذج المجتمعي للمدرسة لمدة زادت على الست سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مشكلات التلاميذ السلوكية والتحصيلية وتجاوز صعوبات الدراسية وانخفاض معدلات التسرب وتحسن في مستوى التحصيل الدراسي خاصة في الرياضيات والقراءة وزيادة الثقة بالنفس والرغبة في التحصيل حيث إن المشكلات السلوكية انخفضت بنسبة ٨٠% عما كانت عليه نتيجة الشراكة بين البيت والمدرسة في المدارس الأساسية، كما أن التسرب من المدرسة انخفض من ٢٢% إلى أقل من ٢%، وأصبح هناك تحسن في مستوى التحصيل الدراسي خاصة في الرياضيات والقراءة بمعدل ٣٦% ما بين الأعوام (٢٠٠٢-٢٠٠٥)، كما أوصت الدراسة بأنه يجب أن تؤسس مجالس أولياء استشارية هادفة وليس مجرد مجالس شكلية، كما يجب على المدارس أن تعقد اجتماعات يشارك فيها المجتمع المحلي، وأن تقوم بدراسة مسحية للحصول على مساهمات فكرية من الأولياء.

6- (Odile, 2007): Civil society's Involvement in the Provision of Educational Services In The Dominican Republic

مشاركة المجتمع المحلي في توفير الخدمات التربوية بجمهورية الدومينيكان.

هدفت الدراسة تعرف واقع المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في جمهورية الدومينيكان، والكشف عن درجة مشاركة المجتمع المحلي مع المدارس المجتمعية والتقليدية في إدارة وتنظيم العمل المدرسي، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات ودراسة الوثائق، ومقارنة دور مشاركة المجتمع المحلي في تنمية الخدمات التربوية في كل من المدارس المجتمعية والتقليدية، حيث تم إجراء المقابلات الشخصية وتسجيل الملاحظات واستخلاص نتائج تتعلق بدور مشاركة المجتمع المحلي في تنمية الخدمات التربوية من تحليل بيانات المقارنة بين كل من المدارس المجتمعية والتقليدية، ومن أهم نتائج الدراسة أن المدارس التي تتشارك مع منظمات المجتمع المدني أكثر فاعلية وأكثر استقلالية في وضع الإطار العام لعملية تصميم المنهج التعليمي واختيار استراتيجيات التدريس وتنفيذ برامج تعليمية ملائمة وجيدة من المدارس العامة (التقليدية)، وأن المدرسة المجتمعية تعكس من خلال مجالسها الاستشارية التي تعمل على توجيه المجتمع المدرسي لاحتياجات التلاميذ وأسرههم وتنمية المجتمع المحلي خصائص المدرسة الفعالة في القيادة والمشاركة وتحمل المسؤوليات وحسن التواصل والتعاون مع المؤسسات والمنظمات المجتمعية وتفعيل التواصل بين أولياء الأمور وفريق عمل المدرسة، كما أوصت الدراسة بأهمية رصد اتجاهات وأراء المجتمع حول الخدمة التعليمية في المدرسة، وتوفير المعلومات اللازمة عن أنشطة المدرسة وإنجازاتها وعرضها على المجتمع المحلي، ومشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات تطوعية تخدم المجتمع وتعزز الروابط المشتركة معه.

7- (Amendt, 2008): Involvement To Engagement: Community Education Practices In A Suburban Elementary School And An Inner-City Community School

التشارك للارتباط: ممارسات التعليم المجتمعي في مدرسة ابتدائية ريفية ومدرسة داخلية مجتمعية ضمن المدينة.

هدفت الدراسة إظهار الروابط بين مشاركة الأهالي ونتائج التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وبيان تحديات ربط الأهالي وأعضاء المجتمع ضمن المدرسة، والكشف عن ممارسات الكادر التعليمي لتعزيز هذه الروابط وذلك في مدرستين تمارسان التواصل المجتمعي عبر ممارسات التعليم المجتمعي الفعال في كندا، وقد تم اتباع أسلوب دراسة الحالة حيث أمضى الباحث خلال المدة ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، وقتاً بالتواصل مع أعضاء الكادر التعليمي وأولياء الأمور لكلتا المدرستين: مدرسة ابتدائية ريفية/Eagle Point/، ومدرسة مجتمعية داخلية ضمن المدينة/Sunrise/، من أجل رصد ومراقبة دور كل عضو في تحقيق التواصل المجتمعي ومقارنة أي زيادة في التواصل

المجتمعي في المدرسة، وقد حصل على معلومات تتعلق بتطور مهارات التواصل المجتمعي للكادر التعليمي وممارسات التعليم المجتمعي، وتحليل تلك البيانات عزّف الباحث مصطلحات وشروط الارتباط المجتمعي وأوضح واقع الممارسات المجتمعية للكادر التعليمي والدور الذي يقوم به أولياء الأمور لربط المدرسة باحتياجات مجتمعها، وقد بلغت عينة الدراسة نسبة (٣٥%) من مجموع الإداريين والكادر التعليمي وأولياء في كلتا المدرستين اللتين هما مجال الدراسة، وتوصلت الدراسة بعد تحليل بيانات المراقبة والمجموعات المركز عليها إلى أهمية علاقات الصداقة في العمل، وتطوير علاقات وُدّ مع أولياء الأمور، وبناء بيئة ترحيب مشجعة لتطوير مهارات التواصل مع المجتمع المحلي والترابط بين أعضاء الكادر التعليمي في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي ومنظماته التي تهتم بعمل المدرسة وأدائها، وتعزيز العمل التعاوني المشترك لتحقيق نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وخدمة مجتمعها، كما أظهرت أن هناك عدة فوائد لممارسات التعليم المجتمعي في المدرسة تنعكس على تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وحصولهم على درجات عليا، وزيادة الحضور (انخفاض معدلات التسرب)، ومهارات اجتماعية أفضل، كما أوصت الدراسة بأهمية تمتع الإدارة المدرسية بالمرونة والقدرة على العمل بروح الفريق وبناء جو من الثقة والاحترام المتبادل وتشجيع الحوار والعمل المشترك واتخاذ القرار بصورة جماعية وفق رؤية مشتركة.

8- (Diehel and Frey, 2008): Evaluating A Community- School Model Of Social Work Practice

تقييم نموذج المدرسة المجتمعية في ممارسة العمل المجتمعي.

هدفت الدراسة تعرف دور المدرسة المجتمعية والشراكة مع الأهالي وأثرها في التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والتصميم ما قبل التجريبي و تصميم القياس المتكرر (Opre Experimental Design)، وكذلك تصميم القياسات المتكررة (Design Repeated Measures)، وتم تطبيق مقياس باركر (Barkers) على المعلمين والآباء لتقدير السلوك الطلابي، وكانت مدة البرنامج (من ٣-٦ أشهر)، بالإضافة إلى ذلك طبق على المعلمين والآباء مقياس معالجة الاهتمامات الفردية للتلاميذ، وتم إجراء خط قاعدي لسلوك ومشكلات لكل تلميذ، وتمثلت عينة الدراسة بـ(١٥٤) تلميذاً من تلاميذ المدارس الأساسية والمتوسطة ومتوسط أعمارهم ١٢/ سنة، ممن حُولوا للإرشاد والخدمات الاجتماعية في المدرسة بسبب وجود مشكلات سلوكية لديهم، وقد بيّن المعلمون والأهالي أن هناك تحسناً ملموساً في السلوك المشكل، ورغبة قوية من قبل التلاميذ والأهالي في الإجراءات التدخلية الإرشادية، كما أشارت إلى أثر الممارسة المجتمعية في خفض المشكلات السلوكية والانضباطية المتعلقة بالمخدرات والكحول واضطرابات الأكل والتدخين، وكذلك أهمية

أدوار العاملين في حقل الخدمات الإرشادية والعاملين في المجال الاجتماعي في خفض المشكلات السلوكية بالتعاون مع الأهل والمجتمع المحلي، وأكدت الدراسة أن المشكلات السلوكية يمكن علاجها من خلال التعاون ما بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، كما أوصت الدراسة بضرورة التكامل بين مسؤوليات الأسرة والمسؤوليات التربوية للمؤسسات التعليمية، وأن يتم تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية في تقديم خدمات الإرشاد لخفض المشكلات السلوكية والتكيفية للتلاميذ.

9- (Troy, 2008): Union between the school and the community and their role in academic achievement and accomplishment

الاتحاد بين المدرسة والمجتمع ودورها في التحصيل الدراسي والانجاز.

هدفت الدراسة تعرف دور التواصل والتعاون بين المدرسة والمجتمع في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ في المدرسة، وتعرف أدوار كل منهم في تقديم دعم مالي، وخدمات، ونشاطات متنوعة، وتعرف السبل الناجحة في تحقيق هذا التواصل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب دراسة الحالة، حيث أجريت هذه الدراسة على مدارس ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية حيث كان هناك تعاون ودعم مالي قدمته مؤسسة كيسي (casey) للاستثمار في التعليم، والمشاركة من قبل الأهالي في دعم المدرسة والتعاون معها، وكذلك مؤسسات اجتماعية محلية أخرى، وكان هدفهم جميعاً الارتقاء بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في المدرسة، وطوروا وسائل تواصل بينهم وكذلك وسائل لقياس هذا التواصل، وحددوا أدوار كل منهم في تحسين برنامج التحصيل من دعم مالي، وبرامج، ودروس، كما تم تحديد الأهداف النهائية المتوقعة للبرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن التلاميذ في التحصيل والإنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وتطوير المهارات المتعددة كالتفكير النقدي وحل المشكلات وتنظيم الوقت والشعور بالمسؤولية، إلا أن تحديد تحسن التلاميذ بشكل دقيق أمر صعب بسبب أدوار الأسر والمجتمع والمؤسسة والتلاميذ أنفسهم، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن المؤسسة أنفقت على دعم البرنامج أكثر من (٦٠٠) ألف دولار أمريكي في تطوير وسائل الاتصال بين الأطراف المختلفة، وتطوير أدوات لتقييم البرنامج، كما أوصت الدراسة بضرورة قيام الإدارة المدرسية بالاتصال والتعاون مع القطاعات المختلفة في المجتمع، وتشجيع الاشتراك والعمل الإيجابي مع الجمعيات الأهلية والمنظمات المجتمعية لتقديم الخدمة التعليمية، وتوظيف وسائل التواصل المتطورة والتكنولوجيا الحديثة التي تمكن من فهم علوم العصر المتجددة وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج.

10-(Coe and oth, 2009):The Parent Participation Discourse Of A Community School: Diverse Ideas And Perceptions About Educational Partnership At An Inner City Community School

خطاب عن مشاركة الأهل في المدرسة المجتمعية: أفكار متنوعة وتصورات حول المشاركة التربوية في المدرسة المجتمعية داخل المدينة.

هدفت الدراسة تعرف واقع التواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، ودور المشاركة في اتخاذ القرار التربوي في تحسين تحصيل التلاميذ الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استبانة اشتملت على (46) فقرةً تمحورت حول: المشاركة في اتخاذ القرار، والتقييم، والدعم المالي، وقد أجريت مقابلات مع أولياء الأمور والمعلمين ومديري مدارس داخلية، طبقت على عينة تكونت من (٤٥) فرداً، منهم (٢) مديران لمدرسة داخلية مجتمعية، و (١٦) معلماً، و (١٤) عضواً من أعضاء المجتمع المحلي المشاركين في برامج المدرسة المجتمعية، و (٩) من أولياء الأمور، و (٥) من تلاميذ المدرسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية المشاركة في اتخاذ القرار التربوي وانعكاس ذلك على تحصيل التلاميذ الأكاديمي وزيادة ارتباط الأولياء واهتمامهم بنتائج أولادهم ودورهم في تحسينها، كما أن اطلاع الأولياء والمهتمين من المجتمع المحلي على ما تواجهه المدرسة من تحديات وأهمية دورهم وأثر قرارهم في مواجهتها أظهر نتائج ايجابية في تجاوزها، كما أن المشاركة في اتخاذ القرار وتحديد التحديات ووضع سبل تجاوزها وسع اهتمام أعضاء المجتمع المحلي لإيجاد مصادر تمويل بديلة ومتنوعة تدعم برامج المدرسة ونشاطاتها.

11-(Boaduo and oth, 2009): Parent-community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance/ A study of selected primary and secondary schools in Botswana

مشاركة الآباء والمجتمع في إدارة المدارس وآثاره في فعالية أداء المعلم وتحسين أداء المتعلم/ دراسة على مدارس ابتدائية وثانوية مختارة في بوتسوانا/.

هدفت الدراسة تعرف دور الاتصال بأولياء أمور التلاميذ والقطاعات المختلفة في المجتمع المحلي للمدرسة والتعاون معها ومشاركتها في صنع القرار التربوي في تحسين فعالية أداء المعلم ورفع مستوى تحصيل التلاميذ، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة تكونت من (٣٩) عبارةً موزعةً على ثلاثة محاور (تخطيط سبل المشاركة، وآليات تنفيذ العمل المشترك،

وتقويم الأداء) طبقت على عينة ضمت (١٥٧) فرداً منهم (٢٠) مديراً، و(٣٧) معلماً، و(٥٥) ولي أمر، و(٤٥) تلميذاً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفهم المجتمع للمشكلات المدرسية (التعليمية والتربوية والانضباطية) وتعميق رغبته في الدفاع عن النظام المدرسي، وتوفير الدعم المادي وسبل التعاون والعمل الإيجابي.
- تحسين المشاركة المجتمعية لأداء التلاميذ وتوجهات أفضل نحو المدرسة والتعليم.
- ارتفاع الحالة المعنوية لدى المعلمين وتحسن في أدائهم.

كما قدمت الدراسة عدة توصيات كدمج المشاركة المجتمعية في برامج إعداد المعلم وتنقيفه بأهمية التعامل مع الأسر والمجتمع المحلي، ووضع برامج لتشجيع المقترحات والمبادرات المجتمعية الرامية إلى تطوير العمل المدرسي، والإعلام والتوعية بأهمية مشاركة المجتمع في برامج المدرسة، وعقد ندوات لتدريب المجتمع المحلي لسبل المشاركة والتعاون مع المدرسة.

12-(Weekend, 2009): An Investigation in to the Implementation of Participative Management in Rural School in the Pietermaritzburg District

التحقيق من إمكانية تنفيذ الإدارة التشاركية في مدرسة ريفية في منطقة بيترماريتسبورغ.

هدفت الدراسة تعرف مدى تفهم المدارس الريفية في منطقة بيترماريتسبورغ في بريطانيا لمفهوم الإدارة التشاركية من قبل المجتمع وتحديد صعوباته، وتم استخدام أسلوب دراسة الحالة لتعرف خبرات المشاركين في الدراسة وتحديد مفهوم الإدارة التشاركية لديهم، وقد تم اعتماد استبانة أعدت لتحديد فوائد الإدارة التشاركية وتحديات تنفيذ المشاركة مع المجتمع المحلي طبقت على عينة عشوائية شملت (١٠٠) مديراً لمدارس ريفية أساسية في منطقة بيترماريتسبورغ، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة التشاركية مع المجتمع المحلي لها شعبية في المدارس الريفية، وأن الأخذ بها نتج عنه بعض الفوائد للمدرسة وللمجتمع المحلي، وكان لها دور في تحديد الرؤية، وصياغة الأهداف ووضع القرارات، كما كشفت الدراسة عن بعض التحديات مثل: نقص الالتزام، وضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، وأوصت بزيادة النشاطات وتأكيد احترام ثقافة وعادات وتقاليد المجتمع المحلي، وزيادة مهارات أولياء الأمور حسب احتياجاتهم وتعزيز التواصل معهم.

13-(Wooldridge, 2009): A Process For Co-Constructing Community Schooluniversity Partnerships To Transform An Urban High School And Widen The Post-Secondary Opportunities For Urban Youth

عملية لبناء نموذج المدرسة الجامعية المجتمعية التشاركية لتغيير المدارس الحضرية وتوسيع فرص التعليم العالي لخريجها.

هدفت الدراسة تعرف الاستراتيجيات الفعالة التي تمكن المجتمعات المحلية والمدارس والجامعات من بناء شراكات تعاونية، وتعرف التحديات التي تحول دون استمرار إقامة هذه الشراكات، وتعرف سبل تجاوز هذه التحديات، وتعرف مزايا هذه الشراكات في بناء نموذج ثقافي جديد في المدارس الحضرية، وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب دراسة الحالة حيث طبقت الدراسة على مدرسة التراث الثانوية (Legacy High School)، وكلية التربية في جامعة كاليفورنيا (California State University)، والاتحاد القضائي ومنظمة أوباما (The Justice League and The Obama Foundation)، حيث تم استخدام استمارة مقابلة للمديرين ضمت (٢٥) سؤالاً، واستمارة مقابلة للمعلمين ضمت (٢٤) سؤالاً، واستمارة مقابلة للأولياء ضمت (٢٨) سؤالاً، واستمارة مقابلة للمشاركين من أفراد المجتمع المحلي ضمت (٢٠) سؤالاً، واستمارة مقابلة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وضمت (١٦) سؤالاً، كما أضيف لكلٍ منها سؤال مفتوح عن أي إضافة تفيد سياق الدراسة من وجهة نظره، وتكونت عينة الدراسة من (٦) من أولياء الأمور، و(٧) من أعضاء المنظمات المجتمعية، و(٤) من أفراد المجتمع المحلي، و(٣) أعضاء هيئة تدريسية في الجامعة، و(١) موظف في المدرسة، و(٧) معلمين، و(٣) إداريين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوات خطيرة في الأداء التعليم الأكاديمي للتلاميذ قد تؤدي إلى عوائق لنجاح تعليمهم الجامعي بالرغم من الجهود المبذولة من المدارس العامة الأمريكية لرفع مستويات التلاميذ وتوسيع مسار التعليم العالي للشباب ذوي الدخل المحدود، وأن المدارس وحدها لا يمكن أن تقوم بإحداث إصلاح تعليمي ناجح، لذلك تسعى إلى التعاون مع الأهالي وتنظيم العمل وتعزيز الثقة والاحترام المتبادل من خلال التواصل الإيجابي والزيارات المتبادلة وعقد الاجتماعات والندوات بصورة مستمرة للتزويد بالبيانات المتعلقة بتقدم التلاميذ التعليمي واهتماماتهم وميولهم واستعداداتهم، وإقامة علاقات تشاركية مع المجتمع المحيط وفتح قنوات اتصال بينها وبين مؤسسات ومعاهد التعليم الجامعي لتحسن نوعية التعليم وإنشاء نموذج ثقافي جديد يوضح علاقتها بمجتمعها وتأمين جاهزية جميع التلاميذ من متابعة التعليم الجامعي والاندماج بسوق العمل بكفاءة ونجاح.

14- (MacKenzie, 2010): An alternative relationship? Foreign participation in the Zambian community school movement

وجود علاقة بديلة؟ المشاركة الأجنبية في تقدم المدرسة المجتمعية في زامبي

هدفت الدراسة تقديم شرح وتحليل لمشاركة الأجانب في المدرسة المجتمعية في زامبي في أفريقيا وطرائق المشاركة وتأثيرها في أداء المدرسة، وقد تم استخدام منهج البحث النوعي (أنثوغرافي) لتصنيف المؤشرات والاحتمالات التي حصل عليها الباحث من مقابلة ثمانية أشخاص من المتطوعين من أصل كندي وبريطاني وجنسيات أخرى، وخمسة عشر فرداً ممن يعلّمون ويديرون عمل المدرسة، وخمسة من أولياء أمور التلاميذ، واثنى عشرة تلميذاً وتسجيل الملاحظات حول الطرق المناسبة للأجانب ليشاركوا في المدرسة المجتمعية، وتأثير التدخل الأجنبي في المدرسة وعلاقتها بالمجتمع المحيط بها، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركين الأجانب كان لهم دور في جمع التبرعات للمدرسة والمشاركة في الإدارة المالية، وتقديم خبراتهم التربوية لرفع مستوى أداء المدرسة ونشر الوعي الصحي وتقديم الخدمات الطبية والعلاجية، ومساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم اللغوية، وتعريف التلاميذ بحضارة العالم الآخر ونقل خبراته لهم، كما أوصت بضرورة نشر الوعي بالحقوق الإنسانية والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وتعزيز الإيمان بقيمة الإنصاف الاجتماعي والمشاركة الديمقراطية في اتخاذ القرار، وفهم الفروق الثقافية والإلمام الكافي بالتعددية وفلسفة التسامح معها.

15- (Witten, 2010): Building The Community School: How School Principals Can Lead In Addressing Educational And Social Challenges In South Africa

بناء المدرسة المجتمعية: كيف يمكن للمديرين تحديد الصعوبات التعليمية والاجتماعية في جنوب أفريقيا.

هدفت الدراسة توضيح علاقة المدرسة وتشاركها مع المجتمع من خلال تحديد كيفية عمل مديري المدارس وقدرتهم على إنشاء الهياكل التنظيمية لدعم التعليم والتعلم، وتأسيس شراكات قوية مع المجتمع من أجل مواجهة التحديات المجتمعية وتطوير قدرات المعلمين، وتحديد دورهم في نشاطات المشاركة المجتمعية من وجهة نظر المساهمين من المجتمع المحلي، وبيان تأثير مثل هذه النشاطات على المدرسة، وتحديد العوامل التي حددها المديرون والمالكون في دعم أو إعاقة جهودهم في تطوير العلاقات المشاركة المجتمعية المدرسية، وقد استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة لدراسة عمل ثلاث مدارس، والأدوار القيادية للمديرين في معالجة فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز، والتحديات الاجتماعية والتعليمية الأخرى، بما في ذلك الفقر والجريمة والقدرة على تحمل تكاليف الإسكان واعتلال الصحة وكل ما يمكن أن يؤثر سلباً في تطوير تعلم التلاميذ، كما تم اعتماد المقابلة (مقابلات مع المديرين، والمعلمين، وأولياء أمور التلاميذ،

والمساهمين من المجتمع ومنهم رئيس الكنيسة المحلية وممثلي منظمات الصحة والخدمات الاجتماعية وبعض رجال الشرطة وأعضاء من مجموعات دعم الطفولة وعضو من البلدية المحلية، مدير الدائرة القضائية، والتلاميذ) وأخذ الملاحظات ومراجعة السجلات المدرسية، حيث أجريت الدراسة في ثلاث مدارس في جنوب إفريقيا وهي مدرسة (C.M.Vellem) الابتدائية، ومدرسة (Limekhaya) العليا، ومدرسة (Sapphire Road) الابتدائية، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية على المدرسة والمجتمع الذي تخدمه ومنها تحسن في صحة التلاميذ، وزيادة معدلات الأمان في المدرسة، وتحسن في طرائق التدريس، وتحسن في التحصيل الأكاديمي، كما طورت مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأعضاء المشاركين من المجتمع، وزيادة اهتمام أولياء أمور التلاميذ بتعليم أبنائهم، وأسهمت في تعميق الفهم لمصطلح المدرسة المجتمعية في إفريقيا، وهذه النتائج تدعم النظرية القائلة إنَّ العديد من المدارس في جنوب أفريقيا لن تكون قادرة على التصدي بفعالية للتحديات الاجتماعية والاقتصادية إلا إذا كانت تعمل ضمن شبكة أوسع من الشراكات المجتمعية التي تدعم التنمية الاجتماعية والمعرفية لدى التلاميذ، كما قدمت عدة توصيات ومنها: دعم جهود الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول العمل الاجتماعي التطوعي في المدارس، وتعزيز المشاركة الإيجابية للمجتمع في تطوير البرامج التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة من خلال ملاحظاتهم ومشاركاتهم الفعلية التي يمكن أن تظهر نقاط القوة والضعف في أداء المدرسة، وتقديم المجتمع المحلي الدعم المادي والمعنوي للمدرسة.

16-(Kelly, 2011): Assessing The Effectiveness Of The Community School Model In Closing The Achievement Gap For Low Income Students Of Color: A Case Study

تقييم فعالية نموذج المدرسة المجتمعية في سد فجوة التحصيل العلمي للتلاميذ ذوي الدخل المنخفض: دراسة حالة

هدفت الدراسة تطوير نموذج للمدارس المجتمعية الفعالة لتحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ المتفوقين ذوي الدخل المحدود في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف فيما إذا كان هذا النموذج كافياً لإغلاق الفجوة أو أنه عنصر مهم في منهج متعدد الأبعاد، وقد تم اتباع أسلوب دراسة الحالة حيث تم تحليل تطور إنجاز التلاميذ في أربع مدارس تعمل بتواصل وتعاون مع المجتمع المحلي (State (MN), Saint Paul Public Schools SPPS, Bruce Vento, Dayton's Bluff)، وأيضا الاطلاع على الأبحاث المنجزة في مجال دور المدرسة المجتمعية في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وقد تم تطبيق دليل مقابلة يشمل على (٨) أسئلة تتعلق بتحديد احتياجات التلاميذ من ذوي الدخل المحدود، وسبل سد فجوة الإنجاز بين التلاميذ، ودور

التطوير المهني للمعلمين في تحسين مستوى الإنجاز، ومدى توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وربط التعليم بالواقع الفعلي على تلاميذ المدارس الأربع السابقة الذكر ومقارنة نتائج إنجازاتهم خلال السنوات من ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٠م في الرياضيات ومهارات القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه المدارس ملتزمة بإغلاق فجوة التحصيل الدراسي بين تلاميذ الطبقة الوسطى والتلاميذ ذوي الدخل المحدود، وتتيح مساعدة المعلم في اتخاذ القرار وإدارة الموقف التعليمي بالمشاركة مع ذوي التلاميذ، وأن المجتمع المحلي يوفر مصادر لاكتساب تعليم أكاديمي واسع يساعد في إغلاق فجوة التحصيل الدراسي بسرعة ولأكبر عدد من التلاميذ، كما قدمت نموذجاً للمدرسة المجتمعية الفعالة يعتمد مبدأ المشاركة بين المدرسة ومنظمات المجتمع المحلي لإنشاء برنامج مدمج للعلاقة بين المدرسة والأسرة لمعالجة مشكلات التلاميذ الدراسية وتحسين مستواهم الأكاديمي يعتمد على التواصل المستمر وتحديد الأهداف وآليات العمل ومعايير قياس الإنجاز وتوزيع الأدوار وتبادل الزيارات بين الهيئة التعليمية وأولياء الأمور والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية وتزويد الأولياء بالبيانات المتعلقة بتعلم أبنائهم.

17-(Rodriguez, 2011):Perceptions Of Curriculum In A Grassroots Community School In Honduras

تصورات المنهج في المدرسة المجتمعية الأساسية في هندوراس

هدفت الدراسة تحديد تأثير المدرسة المجتمعية في التعليم في هندوراس في أمريكا الجنوبية من خلال تحليل ووصف مدرسة (Esperanza) المجتمعية في هندوراس، وتعرف نوع التعليم الذي تقدمه هذه المدرسة، وتحديد عوامل تأسيسها وأسسها وغاياتها، وتعرف وجهات نظر مؤسسي المدرسة، ومديرها، والمعلمين فيها حول المدرسة ومنهجها، وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلات والملاحظات والرجوع إلى الأبحاث والدراسات ووثائق وزارة التربية والتعليم الهندوراسية، من خلال زيارة المدرسة ومراقبة الصفوف وطرح الأسئلة وأخذ الملاحظات حيث أمضى الباحث شهراً في المدرسة يقارن بين صفين كانا مجال الدراسة، وشملت عينة الدراسة مدير مدرسة (Esperanza) ومعاونته، ومعلمان يعملان في المدرسة أحدهما من أصل هندوراسي وآخر أمريكي، وخمسة تلاميذ، وقد بينت نتائج الدراسة أهمية المدرسة المجتمعية كونها تدرس باللغتين الإنكليزية والهندوراسية، وتقدم الخدمات التعليمية للسكان المحليين والأجانب، وتدمج التلاميذ بنشاطات اجتماعية حيث يقوم المعلم باصطحاب تلاميذه لزيارة الميتم ومشاركة الأطفال الأيتام اللعب وتقديم الهدايا لهم والقيام ببعض الفروض المدرسية بشكل مشترك، والمشاركة ببرامج التوعية الصحية، وبرامج حماية الحيوان، وكونها تعد مركزاً لتدريب المعلمين على مهارات التواصل الاجتماعي، وكونها تعتبر أن أولياء التلاميذ جزء من المدرسة وتشاركهم باتخاذ القرار، كما أوصت بضرورة وجود عقد اجتماعي واضح بين المدرسة والأسرة

يحدد الحقوق والواجبات لجميع الأطراف، ووجود برنامج تفاعلي مستمر تساهم فيه الأسرة بشكل إيجابي في تعليم وتربية أبنائها في المدرسة.

18-(Woodyard, 2011):Co-Constructing Community, School And University Partnerships For Urban School Transformation

بناء شراكة بين المدرسة المجتمعية والجامعة من أجل التغيير في المدرسة الحضرية.

هدفت الدراسة تعرف وتحليل حجم الشراكة بين المدارس المجتمعية والجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية وقدرتها على دعم الإصلاح التعليمي ورفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ لتمكينهم من متابعة التعليم العالي الذي يناسب ميولهم وقدراتهم ليكونوا مساهمين في نهضة مجتمعهم، وتحديد الحواجز الدائمة وآليات التغلب عليها ورسم السياسات والاستراتيجيات الفعالة لبناء علاقات تشاركية بين المدرسة المجتمعية والجامعات، وتحديد طرائق وأساليب الشراكة، وقد استخدمت منهج البحث الوصفي التحليلي ومراجعة الأدب النظري ودراسة الواقع لتطوير نموذج يوضح العلاقات بين المدرسة ومجتمعها لتحقيق أهدافها وتمكين التلاميذ من متابعة تعليمهم الأكاديمي العالي، وأجرت مقابلة تركز على قياس الجوانب التالية (مؤشرات رفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ نتيجة شراكة بين المدارس المجتمعية والجامعة، وعوائق استمرار الشراكة المجتمعية، والاستراتيجيات الفعالة التي تثبت قدرة الشراكات المجتمعية في تحسين المستوى الأكاديمي للتلاميذ)، حيث تكونت عينتها من مدير المدرسة ومساعدته و(١٩) معلماً، و(٢٣) ولي أمر و(١٥) فرداً من ممثلي المجتمع المحلي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة تشكيل الهيئة التنظيمية لإدارة المدرسة لتتسم بمرونة أكثر ولتكون أكثر قدرة على التواصل مع عناصر ومؤسسات المجتمع المؤثرة في عملية الإصلاح التربوي، وضرورة إجراء دراسات استطلاعية حول آراء واهتمامات أبناء المجتمع المحلي لما يرجونه من نوعية التعليم الأكاديمي العالي لأبنائهم، ودراسة حاجة سوق العمل، كما قدمت برنامجاً يوضح أدوار الشراكة في الإدارة ومعالجة المشكلات المتعلقة بالعمل المدرسي، والدعم المالي ونسبته التي يتوقع من المجتمع المحلي تحمله، وكيف يمكن للمدرسة المجتمعية ابتكار مصادر تمويل جديدة ومنها مجلة تصدرها المدرسة يسهم التلاميذ والهيئة التدريسية والأهالي في تحريرها ودعمها بمصادر المعرفة، وتحديد الأهداف ومراجعة تحقيقها بشكل دوري لمعالجة القصور بشكل سريع، وتنظيم الزيارات المتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور والمشاركة بالاجتماعات والمقابلات المدرسية للتعرف على قدرات واهتمامات التلاميذ والصعوبات الدراسية التي يعانونها لمعالجتها وتحقيق أفضل تكيف ونجاح أكاديمي، وتوجيههم إلى التعليم العالي الذي يتناسب مع قدراتهم وميولهم، وأوصت بضرورة إجراء دراسات تتعلق بالمدرسة المجتمعية ودورها في تحسين المستوى العلمي لخريجها، وإجراء دراسات ترصد الأدوار المتوقعة من المدرسة المجتمعية الفعالة، والالتزام بتحسين الدعم المالي.

19- (Pinero, Diaz, 2011): Ordinary Alchemy: Understanding School And Community Co-Development Through The Experiences Of A Community School

فهم التطوير المشترك للمدرسة والمجتمع من خلال تجارب المدرسة المجتمعية

هدفت الدراسة تعرف مدى التزام الأفراد والجمعيات وارتباطهم بنشاطات التنمية المجتمعية ضمن المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد العوامل التي تدفع وترتبط الأفراد والجمعيات للمشاركة بنشاطات التنمية المجتمعية ضمن المدرسة، ووصف العمليات والممارسات المشتركة لتطوير العمل في المدرسة المجتمعية، ومقارنة فهم الأفراد والمجتمع لمعنى المدرسة المجتمعية من حيث (علاقتها بالمجتمع، وبالمدرسة، وبالتلاميذ)، وتقديم دليل عمل يوضح أبعاد استراتيجيات تطوير المدرسة المجتمعية، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي، وتخطيطاً تصورياً للاستعلام عن القدرة الذاتية للتطوير الناجمة عن المشاركة في النشاطات الاجتماعية للمدرسة وكما تم تطبيق الملاحظة المنتظمة، وإجراء المقابلات، وإمضاء الوقت مع الكادر المدرسي وأعضاء المجتمع المحلي المشاركين في تجربة المدرسة المجتمعية، حيث ضمت عينتها (٣٠) عضواً من مجتمع المدرسة منهم (٢) المدير ومعاونيه، و(٧) معلمين، و(٤) أولياء أمور تلامذة المدرسة، و(٤) أولياء أمور من مدرسة أخرى، و(١٩) ولي أمر مساعداً في شؤون المدرسة، و(١) ولي أمر متطوعاً، و(٣) أعضاء من الآباء المساهمين في تطوير نشاطات الهلال المجتمعية، و(٢) من الآباء الأعضاء في الخدمات القانونية، و(١) عضواً من منظمة الأفق الجديدة (New Horizons)، و(٤) من الأولياء الممولين للمدرسة، وقد بينت نتائجها أهمية المشاركة المجتمعية لكل من التلاميذ والأولياء وأفراد المجتمع من خلال تأمين سياسة الدعم الاقتصادي والاجتماعي والعلمي تتناسب كل الأفراد المهتمين بالمدرسة، وارتباط كل من الكادر المدرسي والآباء والتلاميذ وأعضاء المجتمع بعلاقات عميقة ومتبادلة تعزز ثقة كل منهم بالآخر وتضمن نجاح المدرسة بتحقيق أهدافها من خلال تفعيل دور المجالس المدرسية، وتعزيز أهمية التشاور حول الإنجازات ومناقشة الأولويات ومسارات العمل وسبل التعاون والعمل المشترك من خلال تنظيم الندوات واللقاءات والاجتماعات وورش العمل وإجراء البحوث والدراسات المسحية والتطبيقية وحشد التمويل والدعم المادي، كما قدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها تعزيز الروح التعاونية، وتشجيع روح المغامرة والقيام بمشروعات جديدة، ورعاية الابتكار، والحث على نفتح العقل وتهيئته للتغيير.

20- (buzy, 2012): **Formes et enjeux de la relation parents-enseignants /Ethnographie d'une école primaire publique de la grande banlieue bordelaise/**

أشكال وأساليب العلاقة بين الأولياء والمعلمين/ دراسة وصفية لإحدى المدارس الابتدائية العامة في إحدى ضواحي بوردو/.

هدفت الدراسة تعرف واقع العلاقة بين الأولياء والمعلمين داخل المدرسة، وتعرف الجهود المبذولة لبناء الروابط المشتركة داخل المدرسة وتحقيق التكيف المدرسي، وتعرف العلاقة بين (مستوى المدرسة، والعلاقات المدرسية) وتحقيق التكيف المدرسي، والعلاقة بين المستوى الدراسي للتلاميذ ومستواهم الاجتماعي، بالإضافة إلى تعرف العلاقة بين اندماج المعلمين في الوسط المدرسي وبين انتماءاتهم الاجتماعية وتكيفهم المدرسي، وتوضيح دور المدرسة في بناء بيئة مدرسية تشجع العمل التعاوني وتعزز ثقافة الحوار المشترك وتفهم الآخر، وتعرف العوائق التي تحد من إقامة علاقات حقيقية مع الأسر، وتحديد الأساليب المدرسية المرتبطة بتقوية العلاقة والروابط بين الآباء والمعلمين داخل المدرسة، وقد تم اتباع أسلوب دراسة الحالة لإحدى المدارس الابتدائية العامة في إحدى ضواحي بوردو، بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي التفسيري، ومن أجل دراسة العلاقة بين الأولياء والمعلمين داخل المدرسة قد استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات البحثية (الملاحظة الاستكشافية: بهدف الحصول على معطيات صادقة تمثل الواقع وتعطي الإطار العام للدراسة وتحدد فرضياتها، والملاحظة الوصفية التشاركية: التي كانت فيها الباحثة جزءاً من الدراسة حيث أمضت سنتين من ٢٠٠٧-٢٠٠٩م ترأب السلوك ضمن الصفوف الدراسية، ومقابلات مع المعلمين: حيث تم مقابلة (١٠) معلمين، ومقابلات مع الأولياء: حيث تم مقابلة (١٠) أولياء أمور، ومقابلات مع التلاميذ: حيث تم مقابلة (١٤) تلميذ، بالإضافة إلى استبيان استطلاع رأي المعلمين، ودراسة الوثائق والسجلات المدرسية، كما تم تصوير (٨) أفلام فيديو خلال الحصص الدراسية لرصد تفاعل التلاميذ).

وقد تمت الدراسة في مدرسة شبه حضرية تضم (٣) صفوف رياض أطفال، و(٥) صفوف ابتدائي في بوردو، حيث شملت العينة (٥٣) تلميذاً ، و(١٥٢) ولي أمر، و(٤٠) معلماً، وقد أظهرت نتائجها أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومستوى تعليم الأولياء يؤثر في العلاقة مع المدرسة، وأنهم يتطلعون لاستقبال أفضل وعلاقات ومشاركة أوسع، وأن مشاركتهم تساعد وتحفز أولادهم أكثر على التعليم، وأن الأولياء يرغبون باجتماعات أكثر مع المعلمين واستعلام مستمر عن المستوى الدراسي لأبنائهم، وأن التواصل والتعارف المتبادل قادران على تخفيف النزعات واختلاف وجهات النظر باستمرار ويعمقان الارتباط بالمدرسة.

ثالثاً - التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

١. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيد أهمية المدرسة المجتمعية ودورها في تحقيق المزيد من انفتاح المدرسة على مجتمعها، وارتباط غاياتها التربوية بالأهداف التنموية التي يسعى المجتمع لتحقيقها.
٢. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود العلمية والزمنية والبشرية ومجالات الدراسة.
٣. استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى بعض أساليب البحث الأخرى حيث تم استخدام أسلوب سوات (Swat) للتشخيص، وأسلوب دلفاي (DELPHI) للتنبؤ بالآراء في دراسة (كحيل، ٢٠٠٧)، ودراسة (خليل، ٢٠١٣)، ومنهج تحليل المضمون في دراسة (الدهود، ٢٠٠٦)، وتم استخدام التصميم ما قبل التجريبي و تصميم القياس المتكرر (Opre Experimental Design)، وكذلك تصميم القياسات المتكررة (Design Repeated Measures) في دراسة (Diehel and Frey, 2008)، واستخدام أسلوب دراسة الحالة في دراسة (Kelly, 2011)، ودراسة (Buzy, 2012)، ودراسة (Amendt, 2008)، ودراسة (Weekend, 2009)، ودراسة (Wooldridge, 2009)، ودراسة (Troy, 2008)، ودراسة (Shefelbine, and oth, 1997)، ودراسة (Taylor, 1990)، ودراسة (Burns, 2000)، بينما سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن في الدراسة الحالية.
٤. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع دراستها وعينتها، حيث تمثلت عينتها بأصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي، ومديري مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق.
٥. تؤكد الدراسة الحالية أهمية هذه الدراسات وضرورة التعرف إلى السياسات التربوية والتجارب التي انتهجتها الدول المتقدمة لتفعيل تطبيق المدرسة المجتمعية في مجتمعاتها.
٦. لقد أغنت الدراسات السابقة العربية والأجنبية معلومات الباحثة من حيث تقديم الإطار النظري، كذلك أفادت في تصميم أداة الدراسة، وفي بناء الأنموذج المقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وربط نتائج هذه الدراسات بنتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

المدرسة المجتمعية

أولاً: مفهوم المدرسة المجتمعية

ثانياً: نشأة المدرسة المجتمعية وتطورها تاريخياً

ثالثاً: المبادئ التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية

رابعاً: أهداف المدرسة المجتمعية

خامساً: الشروط التي يجب توافرها في المدرسة المجتمعية

سادساً: خصائص المدرسة المجتمعية

سابعاً: مجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية

ثامناً: نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية

تاسعاً: العناصر البشرية المشاركة في المدرسة المجتمعية

عاشراً: معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية

تمهيد:

يسعى هذا الفصل إلى التعريف بالمدرسة المجتمعية من حيث نشأتها وتطورها تاريخياً، والمبادئ التي تقوم عليها، وأهدافها، والشروط التي يجب توافرها فيها، وخصائصها، ومجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية، ونشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية، والعناصر البشرية المشاركة فيها، وأخيراً إبراز معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية، وهذا مدخل مهم لإبراز أهم ملامح هذه المدرسة.

أولاً: مفهوم المدرسة المجتمعية

إن مفهوم المدرسة المجتمعية مفهوم نوعي في جوهره، وجديد في مضمونه، ومتعدد الأبعاد وقد تناوله الباحثون التربويون من جوانب مختلفة ووجهات نظر متعددة.

يشير مفهوم المدرسة المجتمعية إلى المدرسة التي تقدم الخدمة التعليمية لمنطقة جغرافية صغيرة، بحيث يتم إشراك الأبناء والآباء وأفراد المجتمع في برامج تخدم المجتمع المحلي مثل برامج تعليم الكبار، والبرامج الترفيهية، وبرامج تناسب حاجات ورغبات أفراد المجتمع المحلي بحيث يتم تنفيذ هذه البرامج باستخدام مباني المدرسة ومرافقها (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٢٤). وتشير من جانب آخر إلى جملة من العلاقات التشاركية والروابط التي تضمن تقديم الخدمات والدعم الذي يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وتعزيز دور الأسر وبناء مجتمعات صحية، بحيث تؤسس علاقات شراكة بين الإداريين والمعلمين والأسر والمتطوعين من رجال الأعمال ووكالات الخدمات الصحية والاجتماعية والتنظيمات الخاصة بتنمية الشباب، على النحو الذي يسعى إلى تحويل المدارس من الاتجاه التقليدي القائم على نقل المعرفة إلى الاتجاه الذي يقوم على الشراكة من أجل تحقيق الامتياز.

http://www.enwikipedia.org/wiki/community_school.org

وهي المدرسة التي تركز على النتائج الأكاديمية للتلاميذ من خلال الاعتماد على مصادر المعرفة المتنوعة المتاحة لها في المجتمع المحلي مستندةً على المنفعة المتبادلة بين جميع الأطراف، حيث تعتمد على تطوير أدوار ومسؤوليات كل الأعضاء المتضمنين في العمل التربوي وتعتمد على مشاركة الرؤية والأهداف والمصادر والقرارات، فالشركاء يصبحون معلمين ومتعلمين بأن واحد وتتطور سياسات وأدوار جديدة هدفها رفع المستوى التعليمي للتلاميذ (Woodyard, 2011, 35).

وهي المدرسة التي تتبع استراتيجيات تدعم المشاركة الفعالة للمجتمع المحلي للوصول إلى ما وراء جدرانها لدعم الخدمات الإضافية، ووضع البرامج لتحقيق الاحتياجات الأساسية للتلاميذ وزيادة مدى ونوعية تعليمهم، وتدعو إلى تحمل المسؤولية بشكل جماعي ووضع مقاييس تحصيل مثالية، وربط التلاميذ وأولياءهم وتزويدهم بالخدمات والفرص الضرورية فكل نشاط يجب أن يختار ويصمم لهدف محدد والشركاء يدركون أن مساهماتهم يجب أن تفيد بشكل تام ظروف التعليم وتحقق أهداف المدرسة (Blank et al., 2003, 7).

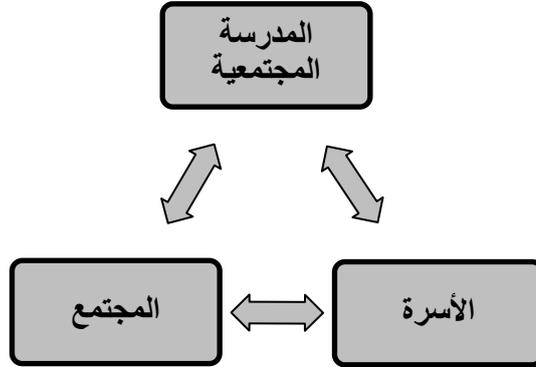
وفي المدرسة المجتمعية يأتي التلاميذ إلى المدرسة جاهزين للتعلم والدراسة، والشركاء في المدرسة هم الأسر والأقسام الصحية والمنظمات الاجتماعية والنوادي والمؤسسات الدينية والمعاهد والجامعات ورجال الأعمال الحرة والجميع لهم رؤية موحدة، ويعتمدون على الحوار المفتوح لتحديد التحديات ومناقشة الحلول، وإيجاد علاقات اجتماعية تعمل كقوة دفع للمدرسة وتوفير مصادر تمويل، وتعتمد المدرسة مبدأ أن المعلم لا يمكنه أن يقوم بدور الطبيب والممرضة والمدرّب الرياضي والمرشد الديني لذلك يجب على التلميذ أن يختبر هذه الأدوار من خلال دمج هذه المؤسسات بعمل المدرسة وبالتالي تسعى المدرسة لتحقيق آمال هذه المجموعات من خلال التزام تحقيق الرؤية والأهداف المتفق عليها.

[www.americanprogress.org/issues/2012/01/community_schools.html.\(p7\)](http://www.americanprogress.org/issues/2012/01/community_schools.html.(p7))

وعرفت أيضاً بأنها مركز اجتماعي تفتح كل يوم وفي المساء وفي نهاية الأسبوع، وفي الإجازات وتشارك الأدوار مع منظمات الصحة والوكالات الاجتماعية ومجموعات دعم الأسرة والجامعات ومنظمات رعاية الشباب بالإضافة إلى الوكالات الحكومية، لمساعدة التلاميذ ليتعلموا وينجحوا، وتعمل على تقوية الروابط بين الأسر والمجتمع ومنظماته (Blank et al., 2003, 26).

وهي نظام تعليمي مفتوح يؤمن بأن كل فرد معلم ومتعلم بأن واحد يتعايش مع المجتمع ويتفاعل معه فيتحسس مشكلاته ويسعى إلى حلها، إنها مدرسة تنظر إلى التعلم على أنه عملية متكاملة وديناميكية تعتمد على مشاركة الجميع في فهمها والسعي إلى تطويرها، وهي مركز للتعلم والتعليم نابض بالنشاط يعتمد على طرائق عمل تقوم على المشاركة مع الأهالي والتنسيق بغرض تحسين المستوى الاجتماعي والحياتي لهم للوصول إلى أفراد أفضل وحياة وعالم أفضل (سنقر، ٢٠٠٥، ٢٢).

ويمكن تمثيل شبكة التأثير والتأثير التي تكون العلاقات التشاركية في المدرسة المجتمعية كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم (١) علاقة التأثير والتأثير بين مكونات المدرسة (سنقر، ٢٠٠٥، ٢٢)

يلاحظ من الشكل السابق العلاقة الترابطية التشاركية بين المدرسة والأسرة والمجتمع وكيف أن كل واحد منهم يؤثر في غيره ويتأثر به.

وهي وفق ذلك إحدى الاتجاهات الحديثة الساعية للانتقال من الدور التقليدي المرتبط بعملية التعلم فقط إلى جعل المدرسة وحدة التغيير والتجديد والتطوير، والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته، بما يتوافق مع المستجدات التي يشهدها العالم المعاصر وما يحمله من تحديات تتعلق بالثورة المعرفية والعولمة وحقوق المواطنة والديمقراطية وغيرها، والتركيز على ربط المدرسة ببيئة المجتمع وتسهيل التفاعل بينهما (المراشدة، ٢٠٠٧، ١٤).

ومن جانب آخر هي المدرسة التي تقوم على مشاركة الأهل ورجال الأعمال والمنظمات الأهلية والرسمية الموجودة في المجتمع المحلي من أجل دعم العملية التعليمية وتحسينها، وتتمتع بقدر كبير من الحرية والسلطة والمسؤولية والمرونة والاستقلالية الإدارية والمالية، وتخضع في الوقت ذاته للمساءلة من المجتمع المحلي والآباء (منصور، ٢٠١٣، ٤).

وتعرف أيضاً بأنها مدرسة المستقبل تتبنى مبدأ تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع بكل شرائحه وفئاته، وتسعى لإقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته تهدف إلى تحسين التعليم، ويعمل فيها فرق من المعلمين يعملون مع تلاميذ مختلفين في قدراتهم، ويُقيّمون معارفهم ومهاراتهم التي تستخدم في مواقف الحياة الحقيقية خارج جدران المدرسة، ويعمل التلاميذ على شكل أعضاء في فريق، وتستخدم المدرسة التقنيات المتطورة وتعتمد على التكنولوجيا الحديثة، ويتمتع المعلمون والهيئة التدريسية بمهارات استخدام

التقنية والتكنولوجيا المتقدمة المتعددة الوسائط (Multimedia Technology) وتزود الصفوف بالإنترنت، وتتخذ القرارات فيها بطريقة تشاركية ويتحمل مسؤوليتها الجميع، ويشارك الأهالي في كل الأنشطة وفي التخطيط والتنفيذ (Pinero, 2010, 151).

وهي المدرسة التي تتوفر فيها المواصفات الآتية: معرفة بحاجات المجتمع المحلي، وهيئة تدريسية متعاونة، ومجالس مشتركة فاعلة من أعضاء في المجتمع والعاملين في المدرسة، ورغبة ودافعية عاليتان للعمل، ودعم قوي من جميع الشركاء، وتوفير الموارد والإمكانات التي تحتاج إليها المدرسة (البلوي، ٢٠٠٩، ٢١).

والجدير ذكره أنه مهما كانت الاختلافات في تحديد مفهوم المدرسة المجتمعية بسبب اختلاف الأنماط الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع فهي لديها فلسفة مشتركة تستند إلى المثل الديمقراطية من احترام كل فرد وحقه في المشاركة النشطة في شؤون المجتمع التي تهم الصالح العام، وتتميز برامج عملها في كونها تستجيب للاحتياجات المتغيرة وتعتمد التجريب المستمر للبحث عن سبل مرضية لتحقيق الأهداف المشتركة وتعتمد التقييم الدقيق لنتائج أنشطتها.

<http://www.education.gov.sk.ca/Community-Education>

مما سبق يمكن القول إن المدرسة المجتمعية هي التي:

- تفتح أبوابها طوال اليوم وخلال الإجازات الأسبوعية والرسومية والسبوعية لسكان المجتمع المحلي ليستفيدوا من مرافقها.
- تتخذ القرارات بطريقة تشاركية ويتحمل مسؤوليتها الجميع، ويتشاركون في كل الأنشطة وفي التخطيط والتنفيذ.
- تحرص على إقامة علاقات تشاركية تضمن تقديم الدعم لتحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ من خلال الاعتماد على مصادر المعرفة المتنوعة المتاحة في المجتمع المحلي.
- تنظر إلى التعلم على أنه عملية متكاملة وديناميكية تعتمد على مشاركة الجميع في فهمها والسعي إلى تطويرها.
- إحدى الاتجاهات الحديثة لجعل المدرسة وحدة التغيير والتجديد والتطوير، والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته.
- تستخدم التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، ويمتلك أعضاء الهيئة التدريسية مهارات استخدامها.

ثانياً: نشأة المدرسة المجتمعية وتطورها تاريخياً

يعد مفهوم المدرسة المجتمعية مفهوماً حديثاً لكنّ مضمونه ليس بالأمر الجديد، فقد أشار جون ديوي (John Dewey) إلى أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية، وافترض أن مفهوم التعليم كمارسات وعمل مجتمعي لا يعني شيئاً حتى نعرف ونحدد نوع المجتمع الذي نغنيه، لذا يجب أن يقدم التعليم الفرص للمتعلمين ليصبحوا مثقفين ومدركين كيف يُعرّف النظام الاجتماعي ومكوناته وكيف يتأثر ويتقدم ليكون لهم دور ويسهموا في التغيير (Dewey, 1951, 12).

وقد حدد ديوي في كتابه (الديمقراطية والتعليم) عام ١٩١٦م، إطار التعليم بفلسفته التجريبية، واعتمد التفكير الفلسفي التجريبي عندما أسس مدرسته التجريبية المرتبطة بجامعة شيكاغو في أواخر عام ١٨٩٦م، القائمة على عدم الفصل بين المدرسة والمجتمع، وأن المدرسة هي نموذج مصغر للمجتمع وأن المتعلمين يجب أن يتعلموا تحديد المشكلات والتغلب عليها ضمن سياق عملية التعليم ومن خلال مصادر مرجعية متنوعة تغني معارفهم ومهاراتهم، وأن ما يتم اختياره هو الحلول التجريبية وليس الاختبارات الورقية.

ووفق رأي ديوي يجب أن تتغير المدرسة من كونها مكاناً للإلقاء والتعليم الذي يعتمد على مهارات الاستماع إلى آخر يعتمد على النشاط والعمل، وأن عملية التدريس يجب أن تخطط لتسمح للتلميذ أن يتعلم بحرية وحيث يمكنه، بالاعتماد على تجربته الخاصة وأن يتعامل مع عناصر متعددة في بيئته (بشرية أو مادية) مما يوسع مداركه ويمكنه من التعايش مع مجتمعه والتأثير فيه (Ediger, 2004, 8).

يلاحظ مما سبق أن آراء المفكر جون ديوي تعد البدايات الأولى لربط التعليم بالواقع وتجسد فكرة المدرسة المجتمعية التي تسعى لتزويد التلاميذ بمهارات التكيف مع المجتمع.

كما يعتبر ماكس فيبير (Max Weber) وتشيستر برنارد (Chester Bernerd) من مؤسسي فكرة المدرسة المجتمعية خلال عقد الأربعينيات من القرن العشرين، وترجع أهمية أفكارهم إلى اهتمامها بتركيب المجتمع وبتراكيب المنظمات باعتبارها وحدات ومؤسسات اجتماعية تعمل على النهوض به في جميع المجالات ومنها المجال التربوي (Declar & Romney, 1999, 17).

وفي عام ١٩٣٠م، دعا التربوي فرانك مانلي (Frank Manley)، الناس من جميع الأعمار ليستفيدوا من المدرسة باعتبارها استمرار الموارد في حياتهم، ومشاركة الشباب في أنشطة إيجابية في المدرسة خلال ساعات بعد المدرسة، وتم تأكيد فلسفة روح المدرسة المجتمعية عندما دعم

رجل الصناعة الثري تشارلز موت (Charles Mott) رؤية مانلي وقدم له الأموال لتحويل أحلامه إلى واقع ملموس <http://www.education.gov.sk.ca/Community-Education> ويعود التفكير في العصر الحديث بأهمية الدور الاجتماعي الذي تقوم به المدرسة إلى عام ١٩٥٧م في أميركا حين بادر المجتمع والعاملون في المدارس في ولاية بوسطن إلى التعاون في حل المشكلات التي يواجهها أبناء الحي، وفي العام نفسه بادرت المدارس البريطانية إلى التعاون مع أفراد المجتمع وشكلت لجاناً من أجل تهيئة البيئة المنزلية للتلاميذ، وذلك بالقيام بزيارات منظمة إلى أسرهم ومساعدة الآباء للتعرف على طريقة معاملة الأبناء (سنقر، ٢٠٠٥، ١٤).

وفي عام ١٩٦٠، أكد باولو فرييري (Paulo Freire)، أن التعليم يعبر عن الارتباط الحيوي بالقضايا الاجتماعية مثل محو أمية الكبار، والفقر، والصحة والإقصاء السياسي، ومن خلال أبحاثه حول نظريات التعليم الشعبي، وقد غير نهج المربين ودعم التنمية المجتمعية والتمكين الاجتماعي وتقرير المصير في المجتمعات المحلية والمدارس، وفي عام ١٩٦٦م، أنشئت أول مدرسة مجتمعية في كندا في فليمنجتون (Flemington) ومن ثم في شمال نيويورك، وتورونتو، ومانيتوبا، وأونتاريو في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام ١٩٧٠م، أنشئت المدارس المجتمعية في كولومبيا البريطانية.

<http://www.education.gov.sk.ca/Community-Education>

كما يؤكد تاريخ التربية وجود ملامح المدرسة المجتمعية في الحضارة الإسلامية التي شهدت نشاطاً اجتماعياً في الحركة العلمية، فالإسلام حرص منذ بداياته أن يكون التعليم ملبياً لحاجات الناس وقائماً على خدمة المجتمع، حيث كان المسجد مركزاً للتربية المجتمعية فهو علاوة على كونه مكاناً للعبادة بيت للجماعة ومقر للحكمة ومدرسة تعلم العلوم المختلفة ومركز إعلامي، وإلى جانب المساجد شهدت الحضارة الإسلامية الكثير من مراكز التعلم التي تجسد إلى حد ما مفهوم المدرسة المجتمعية كالعلاقات والزوايا والمكتبات وحوانيت الوراقين والكتاتيب (سنقر، ٢٠٠٥، ١٣).

ويمكن القول إن المؤسسات التربوية في العصر الإسلامي حققت إلى درجة كبيرة معايير الجودة المناسبة لذلك العصر، من حيث البناء وشروطه، وعدد الطلاب، وموضوعات التعلم وكفاءة المعلمين (سنقر، ١٩٨٦، ١٦).

وفي الوطن العربي عمدت بعض الدول إلى الربط بين المدرسة والمجتمع وتبادل الخدمات بينهما، حيث قامت مصر منذ العام ١٩٩٢م، بمشاركة الوكالة الكندية للتنمية الدولية بمشروع

تطبيق المدرسة المجتمعية على (٢٠٠) مدرسة في محافظة أسيوط التي تضم أكثر الأسر المصرية فقراً، وأدخلت المملكة الأردنية الهاشمية مشروع المدرسة المجتمعية في عام ١٩٩٨م، حين طبقت مشروع القرى الصحية على ثلاث قرى هي: الجزيرة والمنصورة والريا في محافظة جرش، وهناك محاولات لتطبيق المدرسة المجتمعية في المملكة العربية السعودية والبحرين ولبنان منذ بدايات القرن الحادي والعشرين (سنقر، ٢٠٠٥، ١٣٤).

وقد بادرت سورية إلى التزام اتجاه تجديدي في نظامها التربوي يشتمل على أساليب عدة تساعد على تجويد التعليم والتعلم والتركيز على التعلم الذاتي والتعاوني وتزويد المتعلمين بكفايات تمكنهم من التعامل بإيجابية مع القضايا الاجتماعية والصحية والبيئية في مجتمعهم من خلال تطبيق عدة مشاريع منها مشروع المدرسة المجتمعية في المجال الصحي الذي طبق عام ١٩٩٥م بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية، ومنظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسف)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) بهدف تعزيز أنشطة التنقيف الصحي في المدارس، ومشروع دمج التكنولوجيا في التعليم ٢٠٠٨م، ومشروع القرى الصحية عام ٢٠٠٢م، ومشروع التوعية البيئية عام ٢٠٠٤م، وغيرها من المشاريع والبرامج التي تؤكد أهمية التواصل والتفاعل بين المدرسة ومجتمعها المحلي (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٢٩).

مما سبق يمكن القول إن مفهوم المدرسة المجتمعية قد تجلى منذ البدايات الأولى للتجديد التربوي الذي يؤكد عدم الفصل بين المدرسة والمجتمع، وأهمية العمل في بيئة ملبية لاحتياجات التلاميذ النفسية والمعرفية والقيمية، ومحفزة على الابتكار والإنتاج وفهم الذات، وتساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتنقصي والاكتشاف، وتحليل الواقع واتخاذ القرارات.

ثالثاً: المبادئ التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية

ترتكز المدرسة المجتمعية في تحقيق أهدافها على المبادئ الرئيسية التالية:

٣-١- مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خطته وبرامجه: من خلال إعداد التلاميذ ليكونوا مواطني المستقبل وتشجيعهم على التعاون، وتعزيز انتمائهم الوطني، والتفاني في خدمة الوطن والارتقاء به، وتوظيف قدرات أفراد المجتمع في مجال تخطيط برامج المدرسة وخطتها وتنفيذها ومتابعتها (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٣).

ويكون التواصل بين المدرسة والمجتمع منتظماً باتجاهين وذا معنى، بحيث يسمح بتبادل الأفكار والاهتمامات ووضع الأهداف المشتركة وتوضيح التوقعات والمتابعة المنتظمة (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٣٧).

ويتحقق مبدأ الانفتاح من خلال إتاحة الفرص لجميع أفراد المجتمع للتواصل الناجح وفهم كلٍّ منهم للآخر في نطاق العمل، ليتمكنوا من تطوير العمل من خلال أفكار واتجاهات جديدة وأيضاً تجريب طرائق جديدة وهذا يفتح المجال للحوار البناء اذا استجبت قضايا معينة خلال العمل وتقديم حلول برؤى مختلفة للوصول إلى الحل الأمثل (Gowran, 2005, 26)، حيث إنّ كل شخص لديه شيء ما ليقدمه إما من تجربته الخاصة وإما من منظور مختلف (Center For The Study Of Social Policy, 2010, 4, www.cssp.org)

المدرسة المجتمعية وفق هذا المبدأ مكان للتعلم والتواصل السليم مع المجتمع، تركز على التعلم الأكاديمي والصحة والخدمات الاجتماعية، مما يحسن فرص التعلم، ويحقق ترابطاً أسرياً أقوى، واندماجاً بالمجتمع واستشعار قضاياها بشكل أفضل مما يسهم في تطويره وحل مشكلاته.

٣-٢- مبدأ الشمول: يشمل فريق العمل في المدرسة التربويين والأولياء وممثلين لوكالات المجتمع الاجتماعية والمنظمات الصحية والخدمات الاجتماعية ومسؤوليتهم جميعاً بناء رؤية تشاركية لأهداف المدرسة، وتحديد الأدوار والممارسات المطلوبة. www.communityschools.org.

ويتجلى الشمول في عمل المدرسة المجتمعية بالنقاط الرئيسية التالية:

- النظرة لتحليل الواقع وتشخيص مشكلاته بدمج جميع الجهود.
- تكامل المراحل التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً.
- التربية المتوازنة والاهتمام بنمو الفرد من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والصحية وغيرها.
- التعاون بين الأفراد من فئات عمرية متفاوتة وثقافات مختلفة وخبرات متنوعة.
- ربط الحاضر بالماضي والمستقبل.
- تحقيق التنمية الشاملة بأبعادها التربوية والاجتماعية والإنسانية والاقتصادية (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٤).

٣-٣- مبدأ الديمقراطية: تعتمد المدرسة المجتمعية مبدأ الديمقراطية طريق الحياة وبواسطتها يتحرر الفرد من أي ضغط خارجي يحول بينه وبين حرية تفكيره واستخدام ذكائه استخداماً سليماً

يمكنه من التغيير والتطوير، وتتيح المدرسة المجتمعية للجميع الفرص للتعليم وللتعبير عن آرائهم والمشاركة الحقيقية في الأدوار المناسبة لهم مع مراعاة الفروق الفردية في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وتتجلى الديمقراطية بالآتي:

- الإيمان بقيمة كل فرد يعمل فيها، وبقدرته على التغيير والتطوير، واحترام إنسانيته، والعمل على تلبية احتياجاته.

- الإيمان بأن الحوار البناء هو السبيل للوصول إلى القرار السليم.

- الإيمان بأن تعدد الآراء وتنوع الأفكار ظاهرة صحية وضرورية للتجديد.

- بث الطمأنينة في نفوس المشاركين وشعورهم بالرضا.

- تعزيز القيادة الجماعية والعمل بروح الفريق (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٦).

تستند المدرسة المجتمعية إلى مبدأ أن التعليم يؤدي إلى قيام الديمقراطية، إذ إن بإمكانه أن يزود الناس بالمهارات والمواقف والقواعد اللازمة لمساءلة الحكومات ومناوأة الأوتوقراطية وتقييم السياسات التي تؤثر في حياتهم (Glaeser, 2006, 56).

٣-٤- مبدأ المرونة: تهدف المدرسة المجتمعية الارتقاء بالمجتمع ومواطنيه ويتطلب تحقيق ذلك تهيئة اجتماعية وعلمية وإدارية مناسبة، كما يتطلب إحداث تغيير في الأساليب لتكون مرنة ومطاوعة، تيسر ولا تقيد، تعتمد على الابتكار لا النمطية والتقليد، قادرة على مواجهة التغيرات والمواقف المتجددة والمشكلات الطارئة التي تمر بها الحياة المدرسية بالكفاءة اللازمة (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٧).

٣-٥- مبدأ تكافؤ الفرص: تنطلق المدرسة المجتمعية من أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان وهدف مهم في حد ذاته، وهو بالإضافة إلى ذلك أمر ضروري لتنمية القدرات البشرية، كونه يتعلق بقدره وإمكانية الأفراد في اختيار الحياة التي تحظى بتقديرهم (Sen, 1999, 14).

لذلك تسعى إلى تأمين العدالة والمساواة في الخدمات التعليمية بين الجميع، ومساعدة الأفراد الأقل حظاً من الناحية العلمية والاقتصادية والاجتماعية بتحقيق مستويات تمكنهم من اللحاق بأمثالهم، ولأجل ذلك تشجع التلاميذ ومعلميهم وأسرههم على تحقيق أهدافهم وتوفير لهم مناخاً تنظيمياً محفزاً على العمل (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٧).

٣-٦- مبدأ الشفافية: التزام الشفافية يزيد ثقة المجتمع بالمدرسة مما يزيد دعمه وتأييده لها، الأمر الذي سيكون له أثره في إصلاح المجتمع وتطوير مؤسساته، وتتطلب الشفافية الوضوح

التام في كل شيء سواء أفي اتخاذ القرارات أم رسم الخطط والسياسات أم في أثناء التنفيذ والمراجعة.

وتكمن أهمية الشفافية في أنها تتيح التواصل والتفاعل بين العاملين في المدرسة والمسؤولين التربويين فيها من جهة، والمخططين وواضعي السياسات والمنفذين التربويين من جهة ثانية، وبهذا تغدو الشفافية أداة مهمة لمحاربة الفساد وتعبئة الموارد والطاقات (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٧).

ويجب أن توزع المهام وتشارك المسؤوليات وهذا يستغرق وقتاً لبناء الثقة وتطوير مهارات التواصل الجيدة، فالشركاء يجب أن يجتمعوا ليعملوا معاً لتأسيس رؤية واضحة وأهداف محددة وخطة عمل وآلية للتقويم (Gowran, 2005, 22).

٣-٧- مبدأ التطوير وتحسين نوعية التعليم: التلميذ هو مركز الاهتمام والغاية الأساسية في جميع النشاطات، وأن نتيجة المشاركة يجب أن تعود بالفائدة عليه (Gowran, 2005, 22).

وتتميز المدرسة المجتمعية بتأكيدتها إقامة مجتمع التعلم الفعال، وتوفير سبل النجاح للتلاميذ ليس في حياتهم الدراسية فحسب بل في حياتهم المهنية أيضاً، من خلال الاتصال المباشر بالأحداث الحية، والمشاركة في العمل الجماعي، مما يولد الخبرة العاطفية والقدرة على فهم المجتمع والعمل فيه، فالحياة والمدرسة معاً مصدران تعليميان أساسيان في المدرسة المجتمعية (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٨).

والتعلم في المواقف المباشرة خارج جدران المدرسة يمكن من التواصل والحصول على المعلومات التي تمكن التلاميذ من حل مشكلاتهم وتحقيق أهدافهم، ومشاركة خبراتهم وتحقيق المواطنة الصالحة والمساهمة في التواصل المجتمعي السليم، واختيار المهنة المناسبة وتطوير مهاراتهم ورغد ثقافتهم وكفاءاتهم الاجتماعية، كما تمكن الأولياء وسكان المجتمع المحلي من خلال برامج تدريبية تتعلق بمهارات اتخاذ القرار والتواصل والاشتراك بالمنتديات والمشاريع المجتمعية، ومثل هذا يعزز الثقة ويكسب مهارات متعددة (Blank et al., 2003, 7-8).

وثمة ترابط بين ارتفاع مستوى الأداء في مجال العلوم وبين وجود شعور أقوى بالمسؤولية، حيث إن التلاميذ الذين يمتلكون مستويات أعلى في المعارف العلمية يكونون أكثر إحساساً بالمسؤولية اتجاه مجتمعهم وقضاياهم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٣٥).

٣-٨- مبدأ التعلم الذاتي والتدريب المستمر: تمكن المدرسة المجتمعية المتعلم من امتلاك مهارات التعلم الذاتي، حيث إن نوعية التعليم تعتمد على سلوك التلميذ أكثر من أي شيء آخر،

وإن سلوك التلميذ يستجيب مباشرةً لعمليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ٧٧)

فالمدرسة المجتمعية تتيح للأفراد التعلم في كل وقت وفي كل مكان، بصرف النظر عن واقعهم الاقتصادي والاجتماعي، ويؤكد هذا المبدأ الاعتماد على الذات وتحمل الفرد مسؤولية تعلمه والتفكير الدائم فيما يحيط به، فهي تحترم قدرات الأفراد وتقدر العمل التشاركي، وتشكل شبكات داعمة تساعد على التعلم المستمر مدى الحياة (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٨).

وتسعى المدرسة إلى تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة من خلال ترسيخ التعلم الشخصي الذي يتفق مع قابلية كل فرد وقدرته واختياراته من خلال برامج تعليمية تتناسب مختلف مستويات التحصيل الدراسي، مع تنوع واسع في فرص التعليم وبما يسمح لقدرات الأفراد بالتحرك إلى مستويات متقدمة (القرني، ٢٠٠٩، ٧١).

٣-٩- مبدأ المشاركة: العملية التربوية والتعليمية في أساسها عملية اجتماعية تقوم على التعاون والاحترام، والمدرسة المجتمعية مدرسة تعاونية تحتاج إلى جهود الجميع، وإلى العمل التشاركي بين التلاميذ والمعلمين والمديرين والمشرفين والآباء وأعضاء المجتمع المحلي، وتعتمد على قيام كل منهم بدوره في العمل التعليمي والتربوي والاجتماعي وتفاعله مع الآخرين وتبادل الآراء والخبرات فيما بينهم، وتوجيه الاهتمام إلى القضايا المجتمعية وتقديم الخدمات المناسبة لها، ولن تتحقق عملية التنمية المجتمعية إلا بمشاركة الجميع في دراسة الاحتياجات ووضع الخطط وتنفيذها ومن ثم متابعتها وتقويمها وصولاً إلى مدرسة مجتمعية ذات فعالية عالية (سنقر، ٢٠٠٥، ٤٩).

ويؤكد هذا المبدأ أن كل شخص لديه شيء ما ليقدمه إما من تجربته الخاصة وإما من منظور مختلف، لذلك يجب أن تصغي المدرسة باهتمام إلى ما الذي يمكن أن يعرضه الجميع وتطلب منهم مشاركة اهتماماتهم (the Center For The Study Of Social Policy, 2010, 4, www.cssp.org).

٣-١٠- مبدأ الالتزام الأخلاقي: إن بناء مجتمع التعلم في المدرسة المجتمعية يتطلب الارتقاء بالمشاركين فيها إلى مستوى العمل الأخلاقي، الذي يقوم على العلاقات الإنسانية بما تحمله من حب واحترام وثقة وتعاون وتقدير للجميع واحترام إنسانية الإنسان، وأن كل الممارسات والأنشطة في العمل المدرسي يجب أن تعكس الأخلاقيات والقيم من كلا الجانبين المدرسة والمجتمع، وهذا

يتطلب الاحترام والاستماع إلى وجهة نظر كل المشاركين للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم، وهذا يعني عدم النظر إلى الأفراد ذوي الدخل المتدني أو الثقافة المحدودة على أنهم لا يرغبون في تعليم أفضل لأبنائهم (Gowran, 2005, 22).

٣-١١- مبدأ التدرج في التغيير: وذلك بإحداث التغيير المناسب وفق حاجات أفراد المدرسة والأسرة والمجتمع وحسب استطاعتهم وقدرتهم على تمثّل هذا التغيير، فالنجاح يتطلب التدرج في الموضوعات والتدرج في سرعة التنفيذ، وكلما أمكن تنمية القدرات لدى الأفراد والجماعات ازدادت قدرتها على تحقيق احتياجاتها ومواجهة مشكلاتها، والتدرج ضرورة لوصول المتعلم إلى قيم حقيقية في مجال تنظيم المعرفة وربطها بالمعارف السابقة وتوظيفها في الممارسة لتحمل صفة الاستمرار وليكون التعليم مدى الحياة (سنقر، ٢٠٠٥، ٥٢).

٣-١٢- مبدأ التفاعل الاجتماعي: إن المقصود بالتعليم يتجاوز بكثير ما يجري في المدارس، فمن خلال التعليم تغرس المجتمعات قيمها وأفكارها في النفوس وتزود مواطنيها بالمهارات المتعددة، وكما قال نيلسون مانديلا (Nelson Mandela): إن "التعليم هو أقوى سلاح يمكن استخدامه لتغيير العالم" (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٣٥).

وإن تطوير مهارات التواصل الاجتماعي جزء مهم في عملية التعليم لاكتساب معلومات ومهارات متنوعة وهذا يحصل إذا نظرت المدرسة إلى خارجها وغيّرت من أنماطها الحالية وذلك من خلال الارتباط بتنظيمات متنوعة و إثارة اهتمام المجموعات لتعزيز التواصل ودمج أكبر عدد ممكن من القطاعات الاجتماعية في عملية التعليم (Gowran, 2005, 26).

فالتواصل يعزز القدرة على بناء استراتيجيات مختلفة وبناء خيارات مختلفة للتصرف والعمل بطرائق متنوعة (The Center For The Study Of Social Policy, 2010, 14, www.cssp.org)

٣-١٤- مبدأ حرية الاختيار: يكرس الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة 26) حق الآباء " في اختيار نوعية تربية أولادهم"، وفي ظل شروط معينة يمكن أن يكون ذلك عاملاً مساعداً على الارتقاء بمستوى التعليم وتحسين فعاليته (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٣٥).

وهذا ما تسعى المدرسة المجتمعية لتحقيقه من خلال ترك الحرية للأفراد في اختيار ما يرغبون القيام به من نشاط وخدمات وإقراره بما يتناسب وإمكانياتهم وقدراتهم وتلبية الدافع الذاتي لديهم مما يجعلهم أكثر اهتماماً ورغبة في التعلم والتفاعل مع الآخرين (سنقر، ٢٠٠٥، ٥٢).

والمناخ التعليمي الحر يوفر قدرًا مناسباً من القدرة على الانتقال السريع للمعارف، والقدرة على العمل في مشروعات تعاونية، وعلى التحاور البناء (القرني، ٢٠٠٩، ٧٢).

٣-١٥- مبدأ الموضوعية: لا بد من التحرر من العوامل الشخصية المؤثرة في السلوك والتحلي بالموضوعية في مناحي العمل المجتمعي لتكون أكثر تنظيماً وديمقراطية، وهذا يرتبط بدرجة وعي الفرد بمكانته في المجتمع وما له من حقوق وما عليه من واجبات، مما يوجد مناخاً للتعاون والمشاركة الفاعلة، ويولد أفكاراً وإبداعات جديدة فيما يتعلق بالعملية التعليمية (Coe, et al., 2009, 18).

يمكن القول بعد عرض المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية إنها تؤكد التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع وتوظيف قدرات الجميع من أجل تحقيق الاندماج الأفضل بالمجتمع واستشعار قضاياها مما يسهم في تطويره وحل مشكلاته، إضافةً إلى إتاحة الفرص للجميع للتعليم وللتعبير عن آرائهم بكل شفافية وموضوعية، وتعزيز المشاركة الحقيقية في الأدوار المناسبة والعمل بأساليب مرنة تعتمد على الابتكار ومواجهة المواقف المتجددة بالكفاءة اللازمة، إلى جانب إقامة مجتمع التعلم الفعال وتوفير سبل النجاح للتلاميذ وتطوير مهاراتهم ورفع ثقافتهم وتعزيز كفاءاتهم الاجتماعية، واحترام قدرات الأفراد والعمل التشاركي وتبادل الآراء والخبرات، وتعزيز التعلم المستمر مدى الحياة بما يتناسب وإمكانياتهم وقدراتهم وتلبية الدافع الذاتي للتعلم.

رابعاً: أهداف المدرسة المجتمعية

تعد المدرسة المجتمعية عنصراً مهماً وأساسياً لإصلاح التعليم وتحقيق جودته في المجتمعات كافة، وذلك بالاستناد إلى النتائج الإيجابية التي حققتها المشاريع التربوية في ضوء أهداف المدرسة المجتمعية ولعل أهمها ما يلي:

١- تحقيق مبدأ التعليم للجميع، وإتاحة الفرصة لمن فاتته ذلك، ومواجهة الأمية والقضاء على مشكلات الرسوب والتسرب المدرسي، وتوسيع إطار الخدمات التعليمية لتشمل المناطق كلها ولاسيما الأكثر احتياجاً، كالأرياف والمناطق النائية.

٢- تحقيق المشاركة الفعالة في رسم السياسة التربوية وتخطيط البرامج وتنفيذها، وجعل مجتمع المدرسة مجتمعاً دائماً للتعليم، يكتسب فيه الأفراد خبرات جديدة ومتطورة تتلاءم مع عصر دائم التغيير.

٣- توثيق الصلة وتعميق العلاقات بين المدرسة والآباء والجهات الرسمية والشعبية ذات العلاقة والحرص على مشاركة القطاع الخاص والمنظمات الأهلية، ودفع أبناء المجتمع كافة لتوظيف جهودهم واستثمار قدراتهم في حل المشكلات التي تواجهها المدرسة، وإتاحة فرص التعبير عن رأيهم في مستوى التعليم ونوعيته، ليعمل الجميع معاً على تحسينه.

٤- توفير بيئة تعليمية سليمة تقدم خدمات متنوعة صحية، ونفسية، وتعليمية، وثقافية، ومهارية تحقيقاً للتنمية التربوية المجتمعية.

٥- الانتقال بالمتعلم من المستوى المحدود للفهم والإدراك إلى التحليل الناقد للوصول إلى الالتزام الحقيقي ببيئته ومجتمعه، بحيث يتمكن من ابتكار الفرضيات واستخراج نتائجها وتمحيصها بالممارسة العملية (الشيخ، ٢٠٠٨، ٦٤).

٦- تكوين مهارات التواصل، والتعاون، والمشاركة، والبحث والتقصي، وحل المشكلات، والتفويض، واتخاذ القرار، لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم القيادية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم مما يؤهلهم للمشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم (سنقر، ٢٠٠٥، ٥٥).

٧- تطوير الكفاءة الأكاديمية والغير أكاديمية للتلاميذ مما يعزز قدرتهم على النجاح ليس في المدرسة فقط ولكن في الحياة كمواطنين ومنتجين، فالتلاميذ الذين يتمتعون بكفاءات فيزيائية واجتماعية وعاطفية يميلون إلى النجاح الأكاديمي. (Blank et al., 2003, 8)

٨- ربط التعليم بالواقع وتطبيق المعرفة والمهارات التي تعلمها التلاميذ للتصدي للمشكلات والمواقف التي تواجههم واتخاذ قرارات رشيدة (الخطيب، ٢٠٠٦، ٢٩).

٩- إتاحة فرص قيمة لاكتساب معلومات مهارات جديدة ومشاركتها، وتطوير الثقة بالنفس إلى أوسع حدودها.

١٠- تطوير فهم طبيعة العمل في المنطقة المحلية المحيطة بالمدرسة وتقديم التدريب التطبيقي لأموال ترتبط بالمهنة التي يرغب التلميذ في اختيارها.

١١- ترسيخ الإحساس بالتضامن مع المعلمين وتحطيم الحواجز المجتمعية وتعميق الاحترام لعملهم (Gowran, 2005, 28).

ويلاحظ مما سبق تكامل أهداف المدرسة المجتمعية مع المبادئ الأساسية التي تقوم عليها والأهداف العامة للتربية والمجتمع، وأنّ التزام تحقيق هذه الأهداف يؤدي إلى تحقيق الغايات التربوية والتمكن من إعداد جيل متكيف مع مجتمعه قادر على تحقيق التطوير والإسهام الفعال في نهضته.

خامساً: الشروط التي يجب توافرها في المدرسة المجتمعية

لكي تؤدي المدرسة المجتمعية دورها في نطاق النظام الاجتماعي يجب امتلاكها سياسة تربوية واضحة ترتكز على قاعدة بيانات واضحة ودقيقة فيما يتعلق بخصائص المجتمع ومكوناته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتأخذ بالحسبان حاجات الفرد والمجتمع وتطلعاتهما وتساعد فريق العمل على رسم الخطة التربوية لبرامج المدرسة وأنشطتها، وهذا يتطلب نظاماً إدارياً لا مركزياً تستطيع المدرسة فيه التفاعل مع المجتمع بحرية، لتوثيق علاقاتها مع مؤسسات المجتمع وهيئاته.

حيث إنّ البنى التقليدية لإدارة التعليم لا تتيح للمدارس إلا القليل من السلطة في إدارة شؤونها، فمديرو المدارس والمعلمون والآباء، الهيئات التعليمية المحلية كلهم محكومون بقوانين وإجراءات مركزية لا تترك لهم المجال في إدارة العمل المدرسي وأساليب التدريس وممارساته، وتسعى الإصلاحات الخاصة بالإدارة على مستوى المدارس إلى تغيير هذا النموذج، بهدف تعزيز استقلال المدارس وتمكين المعلمين والآباء من اتخاذ القرارات، وتحفيز المدارس على توفير خدمات تستجيب لاحتياجات الجماعات التي تخدمها والتصدي للصعوبات التي تواجه الجماعات المحرومة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ١٥٣).

وإنّ هناك جملة من الشروط لا بد من توافرها في المدرسة المجتمعية لتتمكن من خدمة المجتمع بطريقة فعالة وأهمها ما يلي:

- تفويض السلطة إلى المدرسة وإتاحة مسؤوليات جديدة إلى مدراء المدارس والمعلمين والأولياء والمجتمع المحلي (Cardenas, 2008, 35).
- دراسة قضايا المجتمع وإيجاد فلسفة ملائمة للمدرسة تقوم على دراسة القضايا والمشكلات الاجتماعية، وذلك بالتعاون مع الهيئات والمنظمات الموجودة في المجتمع.

- إشراك الآباء والأمهات وأعضاء آخرين من المجتمع المحلي في فعاليات المدرسة جميعها، وإعطاء صوت أقوى للأولياء وزيادة مشاركتهم في إدارة المدرسة يشجع القائمين على توفير التعليم على تحسين كفاءة خدماتهم (Burns, 2000, 18).
- تواصل عملي ومفتوح ومتواصل، حيث إنه من الضروري للشركاء أن يستمعوا بعضهم لبعض بسرعة إذا دعت الحاجة، لذلك يجب توفير وسيلة تواصل متاحة وسريعة في المدرسة مثل (خط هاتف سريع، وخط هاتف محمول، وموقع بريد إلكتروني، وغيرها).
- رؤية واضحة للأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ودليل عمل وجدول زمني من أجل تحديد الاحتياجات والقواعد، وتوزيع المهام وتحديد الأدوار، وإجراء التقويم بشكل دوري للتدخل فوراً لتلافي النتائج الغير متوقعة.
- فهم وتوقع الاختلاف، فالمدرسة يجب أن تدرك أنها تتعامل مع أنماط مختلفة من الشخصيات سواء أداخل المدرسة أم في علاقتها بمجتمعها لذلك يجب احترام وتقبل الاختلاف مع الآخر (Gowran, 2005, 26).
- التعاون مع جميع الهيئات والمؤسسات والمنظمات المجتمعية، لتقديم الخدمات التعليمية والترفيهية والثقافية والاجتماعية الشاملة لجميع رواد المدرسة في المنطقة.
- ربط المناهج التدريسية بالمجتمع من خلال ربط المدرسة بالحياة الواقعية واستخدام التلاميذ الموارد والمصادر المتوفرة في بيئتهم.
- ترسيخ مبدأ كل فرد معلم ومتعلم بحيث يعمل الجميع كفريق متعاون وكلٌّ منهم يتعلم ويستفيد من الآخر.
- تنمية الحس المجتمعي من خلال سعي المدرسة إلى نشر الوعي المجتمعي والاهتمام بقضايا المجتمع والعمل على خدمته وتطويره (سنقر، ٢٠٠٥، ٢٩).
- تهيئة الموارد وتكيفها مع البيئة التعليمية لكي تنهض المدرسة بمسؤوليات جديدة بحيث يساعد تصميم البناء المدرسي ومرافقه وتوافر القدرات التقنية على تنفيذ النشاطات التعليمية المقدمة للأفراد ويتلاءم معها (Briggs and Wohkstetter, 2003, 78).
- إدارة مدرسية مناسبة حيث أكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥م، أن توافر قيادة مدرسية قوية وملتزمة هو شرط مسبق لتهيئة البيئة الثقافية اللازمة لتحسين المدارس وربطها بمجتمعاتها (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ٥١).

توفير بيئة تعلم فعالة تلبي الاحتياجات الفيزيائية والذهنية والعاطفية للتلاميذ وأولياتهم، وتؤكد الاحترام المتبادل والثقة والتعاون الفعال والترابط الاجتماعي بين الأولياء وفريق عمل المدرسة (Blank et al., 2003, 8).

ويمكن القول إن المدرسة المجتمعية يمكنها أن تعمل وفقاً لما يتوفر لها من إمكانيات متاحة وليس من الضروري والحتمي توافر جميع الشروط والمستلزمات، فهي مدرسة هدفها الارتقاء بمجتمعها والتعايش مع الفرص والإمكانيات التي يمتلكها مع السعي الدائم لاستثمارها والإفادة منها وتطويرها بما يخدم الغايات التربوية ويحقق فرص التعلم المجتمعي الفعال.

سادساً: خصائص المدرسة المجتمعية

تمتاز المدرسة المجتمعية من غيرها من المدارس بتمتعها بالخصائص التالية:

- تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها، من خلال التعاون مع قادة المجتمع والآباء ورجال الأعمال والمزارعين والعمال وأصحاب المهن ومساهمة مندوبين عن الحكومة والمؤسسات المحلية والمهتمين بشؤون التربية والتعليم.
- تتحلى بالمرونة في الإجراءات وتحرر من التعقيدات الروتينية والعادات والتقاليد التي تحد من تمكين الإنسان من التعلم (سنقر، ٢٠٠٥، ٢٦).
- تخضع المدرسة للمسؤولية والمساءلة من قبل المجتمع المحلي.
- تؤكد التميز والإبداع في الأداء، وتحرص على التطوير المهني المستمر لكادرها التربوي.
- تعتمد توظيف تكنولوجيا المتطورة في التعليم على نحو حثيث (منصور، ٢٠١٣، ١١).
- تفتح سبعة أيام في الأسبوع خلال ساعات الدراسة وبعدها، حيث يمكن استعمال ممرات وباحات المدرسة لتمارين المشي في أيام الإجازات واستخدام ملاعب السلة والقدم لتمارين أفراد المجتمع عندما لا تكون محجوزة لتدريب التلاميذ، والاستفادة من مكتبة المدرسة وتحديد أوقات مسائية محددة لذلك، واستخدام المطعم المدرسي لتخديم بعض المناسبات الاجتماعية.
- يؤكد المنهج المدرسي علاقة التلاميذ ودورهم في خدمة مجتمعهم لتمكينهم من توسيع آفاقهم إلى ما بعد جدران المدرسة.
- التغيير هو المفتاح الرئيسي لآلية عملها، والتغيير يعني أن منهج وأهداف المدرسة يجب أن تتغير لتطوير المجتمع وأن المدرسة ومجتمعها يجب أن يتعاونوا لتحقيق احتياجات التغيير.

- يتعلم التلاميذ مهارات حل ومواجهة المشكلات كما قد تواجههم في الحياة، كما يتعلمون مهارات العمل الجماعي والتعاون والتخطيط للقيام بمشاريع تعاونية مشتركة لخدمة مجتمعهم.
- إدارة المدرسة تتسق أنشطة خدمات مجتمعية، تتضمن خدمات صحية وتعليمية وتحقيق احتياجات اقتصادية وعائلية.
- تؤمن المدرسة حياة ديمقراطية عن طريق الاحترام والاهتمام بجميع الأفراد وتعزيز الحوار البناء واحترام الرأي الآخر.
- الاهتمام بمعالجة القضايا الاجتماعية الخطرة كالإدمان على الكحول والمخدرات وجرائم القتل واستخدام السلاح لتحقيق الرفاهية الاجتماعية.
- التعاون مع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة الاحتياجات، وتحقيق التكامل والربط المرن (Ediger, 2004, 7).
- التلاميذ يعرضون أفكارهم عن تجاربهم الخاصة على اللوح ليقراها الآخرون في المدرسة.
- الأولياء يزورون المدرسة ويشاهدون التلاميذ أثناء اللعب والدراسة، ونشاطات مدرسية أخرى كما في (المخبر، والمطعم، والنادي، والمكتبة،...) ليراقبهم ويتعرفوا على طريقتهم في التصرف والتفاعل مع المواقف والآخرين.
- تعتمد على التعليم الواقعي في الموقف التعليمي فالتلاميذ مثلاً يزرعون نباتات في حديقة الحي ويعتنون بها ويراقبون نموها، أو يقومون بمراقبة آثار التلوث على الأحياء في بيئتها.
- يتعلم التلاميذ التواصل مع الآخرين من خلال دعوة الأولياء وأفراد المجتمع المحلي مثل (رجل شرطة، وطبيب، ورجل إطفاء،...) حيث يجرون حديثاً معهم ويتعرفون على طبيعة عملهم ويسجلون ملاحظاتهم (Kelly, 2011, 14).
- يلاحظ على خصائص المدرسة المجتمعية أنها تندمج مع أهدافها وأنها تعمل على ترجمتها وتجسيدها في الواقع الفعلي والممارسات العملية التطبيقية على نحو يحقق تلك الأهداف، مما يمكن من تزويد التلاميذ بمهارات التعلم الذاتي والاكتشاف والبحث والإبداع والتطوير، وتجعلهم قادرين على فهم التحديات الرئيسية في مجتمعاتهم، كما أنها تعزز العلاقات التعاونية والتواصل الفعال مع المجتمع المحلي وتستفيد من جميع الفرص والموارد المتاحة لها ضمنه بحيث تجعل العمل التربوي في خدمة المجتمع.

سابعاً: مجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية

قبل القيام بتحديد مجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ينبغي معرفة أن الغاية النهائية للمشاركة في إدارة شؤون المدرسة تتمثل في تحسين نوعية التعليم، وأنه يمكن للمشاركة والترتيبات التشاورية المساعدة في تحقيق هذا الهدف، ومن مجالات التواصل بين المدرسة ومجتمعها ما يلي:

٧-١- التعاون من أجل صياغة السياسة التربوية وتحقيق الأهداف التربوية:

يتم في هذا المجال تحديد وصياغة الأهداف التربوية بالتشاور والتشارك بين التربويين وقطاعات مختلفة في المجتمع أبرزها الأسرة، وهو ما يعزز تقبل الأسرة للبرنامج التربوي ويدفعها إلى الاضطلاع بأدوارها في تربية الأبناء (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٤١).

حيث إنَّ نقل عملية اتخاذ القرار من يد المخططين الموجودين بعيداً وتقريبها إلى من هم أكثر اطلاعاً على أحوال الدارسين واحتياجاتهم وأكثر معرفة بالحقائق المحلية، من شأنه أن يجعل النظام التعليمي أكثر استجابة للاحتياجات، ويمكن الأسر من إسماع صوتها في لجان الإدارة المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي بمزيد من القوة والفعالية، الأمر الذي يمكنها من الاضطلاع بدور مهم في تحديد الأولويات ومساءلة موفري الخدمات التعليمية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ١٥٣).

ومن الممكن أن تأخذ المشاركة في التخطيط وصياغة السياسة التربوية الأشكال التالية:

- مقترحات لخطة تضعها الجمعيات المحلية مع مساعدة فنية من السلطة المركزية أو المحلية.
- مشاركة ممثلي المجتمع المحلي في اللجان التربوية المحلية، وكذلك الاشتراك في خطط التنمية التي تعقد للمنطقة التعليمية في البيئة المحلية.
- مراجعة البيانات الأساسية التي تستخدمها الإدارات للدراسات الاستطلاعية ومناقشة نتائجها، والدراسات التي تجري في البيئة المحلية، والنشاطات المستقبلية (البليوي، ٢٠٠٩، ٣٧).
- مشاركة مباشرة وغير مباشرة في المشاريع التي تديرها وزارة التربية والتعليم.
- المشاركة في مناقشة الدراسات التي لها علاقة بالبنية التحتية للمدارس كالمواصلات في المناطق النائية، والعمالة، والمدارس التي ستبنى في المستقبل (القرشي، ٢٠١١، ٤١).

ويتم ذلك من خلال السماح لأعضاء المجتمع بالتعبير عن آرائهم والرؤى المستقبلية الخاصة بهم في تحديد التطورات والتغييرات المطلوب تحقيقها، وفي تحديد الأهداف التي يتعين على المدرسة الوصول إليها، وإبداء آرائهم حول مطالب المجتمع من العملية التعليمية داخل المدرسة. ومن الآليات التي تعتمد للتأثير في السياسات التربوية والتي تستخدمها مجالس إدارة المدرسة والمنظمات على مستوى المنطقة المحلية ما يلي:

- استخدام أسلوب الحوار والمفاوضات لتغيير سياسة معينة.
- اللجوء إلى الممولين أو المصادر المالية للضغط على الحكومة.
- الشراكة مع الحكومة والمساعدة في دعم مشاريعها مقابل تنازلات معينة من الحكومة فيما يختص بالسياسة التربوية (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٤٤).

٧-٢- المشاركة في مسح وتشخيص الشروط والاحتياجات والموارد المحلية التربوية:

- تشخيص الشروط والاحتياجات والموارد المحلية التربوية ذو أهمية خاصة ذلك أن الجماعات والمدارس والحكومة المحلية والمكاتب التربوية المحلية يمكن أن تكون اعتماداً على مدى الاستقلالية الإدارية التي تتمتع بها أساساً لتخطيط وبرمجة محتوى وطرائق إدارة العمل التربوي بصورة أكثر فاعلية، وينبغي لمثل هذه العملية في التشخيص التربوي أن تضم أمرين:
- إيجاد صورة تطويرية عن قطاع التربية في المجتمع.
 - تشجيع فريق العمل التربوي في المدرسة والمشاركين من المجتمع المحلي على أداء دور نشط في العملية.

ويمكن استكشاف آليات متنوعة للحث على مشاركة فريق العمل المدرسي والتلاميذ وذويهم والمشاركين من المجتمع المحلي، كجمع معلومات أكثر اتساقاً ومنهجية وطلب رأي المشاركين وإقامة منتديات للتأليف بين المعلومات وتحديد الأولويات والمسؤوليات (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٤٦).

من القضايا التي يمكن إجراء المسح عليها مؤشرات التطور العام واحتياجاته، ومؤشرات التطور التربوي واحتياجاته، والموارد المحلية المتاحة، وطبيعة المشاركة في التربية، والاحتياجات والأولوية التربوية (القرشي، ٢٠١١، ٤٠).

٧-٣- المشاركة في عملية التعليم والتعلم:

وتتضمن جوانب التعليم والتعلم التي يمكن الانخراط فيها:

- تحديد محتوى ما يُعلم في المدرسة، وتطوير مواد تعليمية ملائمة للتلاميذ، ولا سيّما المناهج ذات الصلة بالبيئة المحلية.
- تسليم المحتوى المطلوب من خلال طرائق تعليم ملائمة لقدرات وأنماط المعلمين والتلاميذ، وانخراط الآباء وأعضاء المجتمع في التعليم كمعلمين خاصين ومساعدين للمعلم.
- تدريب المعلمين والارتقاء بهم من خلال تقدير احتياجات المعلمين التدريبية، ومشاركة الآباء وأعضاء المجتمع في برامج التطوير المهني.
- مراقبة نوعية المدرسة وتقييمها من خلال فتح المدرسة أمام الآباء والمجتمع كملاحظة الصفوف، والأيام المفتوحة، ومعارض المدرسة (القرشي، ٢٠١١، ٥٢).
- تدريب متطوعين من المجتمع المحلي للمساعدة في تعليم الأطفال، عندما لا يكون لدى الآباء الوقت الكافي والمهارات الأساسية (Berna, 2009, 13).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد لا يعرف المشاركون الكثير عن المسائل محل المناقشة مثل الأداء المدرسي والممارسات التعليمية، وربما كان الآباء يفتقرون إلى الخبرة أو الثقة اللازمة لكي يقيموا بكفاءة الطرائق المتبعة في التدريس أو المناهج التعليمية في المدرسة، أما الآباء الفقراء أو الأميون الذين ليست لهم تجربة كبيرة بالتعليم المدرسي فإنهم في وضع ضعيف للغاية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ١٥٣).

٧-٤- المشاركة في تمويل العملية التعليمية:

إن مجالات التمويل التي تتطلب مشاركة المجتمع المحلي والتي تسعى المدرسة المجتمعية إلى التزام تحقيقها من خلال صلتها بمؤسسات المجتمع المختلفة هي:

- متطلبات الدعم الفني والعلمي مثل: الدراسات والبحوث والتدريب والإعلام التربوي.
- مجالات تأمين الاحتياجات المادية ومنها المباني المدرسية، والصيانة، وتأمين الأجهزة، وطباعة الكتب والنشرات التربوية (القرشي، ٢٠١١، ٥٢).

يمكن تحقيق مشاركة المجتمع في تمويل المدرسة المجتمعية بأشكال عديدة كالإسهام المباشر بالتمويل المالي عن طريق الاستفادة من الضرائب المفروضة على الشركات المحلية والمواطنين لشراء التجهيزات كالحواسيب والوسائل التعليمية وأدوات المختبر، وصيانة المدرسة، ودفع جوائز

وحوافز للتلاميذ والمعلمين، أو عن طريق المشاركة بالتبرع، كالتبرع بأرض لبناء مدرسة، أو توفير المستلزمات المدرسية، أو المشاركة في العمل الإنشائي، أو صيانة الأجهزة، أو المشاركة التطوعية في برامج محو الأمية أو البرامج الحاسوبية (البلوي، ٢٠٠٩، ٤١).

وينبغي أن تشترك كافة شرائح المجتمع في مسؤولية تمويل المدرسة المجتمعية وذلك من خلال:

- تشجيع المشاركة الشعبية في تمويل التعليم بغرض الاستجابة للتحديات التربوية.
- استقبال التمويل الكافي للعملية التعليمية والخدمات التوعيمية التي تلبي احتياجات التلاميذ.
- دعم مؤسسات المجتمع المدني والأفراد لمشاركة الحكومة في تدبير مصادر لتمويل التعليم.
- جعل المدرسة مركزاً للإنتاج والقيام بالخدمات الاستثمارية لمؤسسات المجتمع مقابل أجر.
- إقامة هيئات عامة للوقوف التعليمي للمساهمة في تمويل القطاع التربوي (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٤٩).

٧-٥ - المشاركة في التقويم:

يعد التقويم في المدرسة المجتمعية حافزاً لربط المدرسة بالمجتمع، فهو يساعد المدير والمعلمين على الوقوف على خبرات التلاميذ الحقيقية وذويهم وعليه رسم السبل الكفيلة بتوجيههم، إلى جانب توعية أفراد المجتمع بأهداف المدرسة المجتمعية وحثهم على المشاركة في برامجها. ويتميز التقويم في المدرسة المجتمعية في تركيزه على ما يلي:

- قياس الكفاءات المكتسبة، ومدى التغيير الحاصل في معارف المشاركين وقيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم.
- تقدير ما تعلمه الفرد من لغة الجماعة وثقافتها ومدى قدرته على التواصل الاجتماعي السليم.
- مراجعة إلى أي مدى أسهمت المدرسة في تحقيق الاندماج مع المجتمع المحلي، وأن أهدافها تتحقق والنتائج تلبي الاحتياجات، للتدخل المباشر بهدف المساعدة أو التطوير (The Center For The Study Of Social Policy, 2010, 8).

ويحرص التقويم في المدرسة المجتمعية على الكشف عن الجوانب التالية:

- وضوح الأهداف وفيما إذا كان المعلم والتلميذ وولي الأمر والمشاركون قد قاموا بما ينبغي عليهم فعله.

- قدرة المناهج التعليمية والبرامج المجتمعية على تلبية الأهداف التربوية المناسبة لمتطلبات روح العصر والقادرة على بناء شخصية الفرد وتحدي ذكائه، ودفعه للتجديد والابتكار والإبداع في خدمة بيئته بكل ما تتضمن من متغيرات.
 - حسن تنظيم البيئة التربوية المجتمعية، وما تتضمنه من آليات عمل وبرامج وأنشطة ومستلزمات والتغيرات الحاصلة فيها.
 - قدرة المتعلم على الانخراط في المواقف التعليمية بكل طاقاته الفكرية والمهارية والقيمية وما مارسه من أنشطة ذاتية وجماعية.
 - التنوع في الطرائق والأساليب التي تساعد المتعلمين على إجراء التجارب ومعالجة المشكلات وإيجاد الحلول لها، وتقديم الاقتراحات المناسبة.
 - قيمة الخبرات الجديدة التي اكتسبها المشاركون وخاصة ما يتعلق منها في مجال المبادرة وحرية التعبير والقدرة على الحوار واتخاذ القرار، والتصدي للتحديات العلمية والاجتماعية.
 - نوع القيم المكتسبة من برامج المدرسة المجتمعية، كاحترام الآراء وحسن استثمار الوقت والرغبة في المشاركة (سنقر، ٢٠٠٥، ٨٧).
- وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك علاقة وطيدة بين التقييم وعملية صنع القرار ووضع السياسة التربوية، فهي مكونات يُكمل بعضها بعضاً في تقييم الأداء التربوي وتطويره، فالتقويم في المدرسة المجتمعية عملية تعاونية يشترك فيها الجميع ويؤدي دوراً مهماً في بناء وتطوير سياساتها التربوية للارتقاء بأدائها وتحقيق غاياتها التربوية، والتقويم عملية مستمرة وشاملة للأهداف والفعاليات والأنشطة والأدوار.

ثامناً: نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية

تختلف النشاطات وأساليب العمل في المدرسة المجتمعية باختلاف ظروفها وإمكانات المتاحة لها سواءً أداخلها أم خارج أسوارها أم فيما يتعلق بالنواحي المادية والبشرية، أم فيما يتعلق بالشؤون الإدارية والمرونة والحرية في تنظيم نشاطاتها المتنوعة، ولكنها تحرص في نشاطاتها على توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتحسين العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع، وإكساب الفرد مهارات التفاعل الاجتماعي السليم والاندماج والتكيف مع من حوله، وتتمثل أهم نشاطات المدرسة المجتمعية بالجوانب التالية:

- كل عضو له الحق في عرض اهتماماته ورغباته واحتياجاته (Coe, et al., 2009, 37).
- ٨-١-٢- اليوم المفتوح: يتم تنظيم اليوم المفتوح بحيث يتمكن الأولياء من الحضور إلى المدرسة في أي ساعةٍ فيه للقاء من يريدون من الهيئة التعليمية والإدارية، ومشاهدة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة لأبنائهم، وكذلك زيارة الصفوف الدراسية وحضور بعض الدروس والأنشطة الرياضية والفنية والمسرحية، ويترك هذا اليوم أثراً كبيراً في نفوس أولياء أمور التلاميذ ويزيل الكثير من الحواجز التي تحول دون اتصال المدرسة بالبيت وبالمؤسسات الاجتماعية، كما يزيد من فعالية العلاقة المتبادلة بينهما ويعززها، ولكي يحقق اليوم المفتوح أهدافه ينبغي أن يخطط له ولفاعلياته قبل موعده بوقت كاف وبدقة (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ٥٣).
- ٨-١-٣- الوقت الإضافي: يمكن أن ينظم من الساعة ٣.٠٠ إلى ٦.٠٠ مساءً، بحيث تقدم فيه المدرسة برنامج ما بعد المدرسة ويتضمن مساعدة في الواجبات المدرسية، وبرامج الإثراء العلمي، ونشاطات معرفية وثقافية متنوعة، وذلك بمساعدة فريق من المعلمين والأولياء وأعضاء المجتمع (Dryfoos, 2003, 204).
- ويمكن تحديد أهداف مشاركة أولياء الأمور عن طريق "مجالس الآباء والمعلمين، واليوم المفتوح، والوقت الإضافي" بالتالي:
- توثيق الصلات بين المدرسة والآباء والمعلمين في جو يسوده التعاون والاحترام من أجل رعاية الأبناء.
- رفع مستوى الوعي التربوي في المجتمع، ولاسيما بين أولياء الأمور لمعاونتهم على تنشئة أبنائهم وحل مشكلاتهم.
- توجيه جهود الآباء والمعلمين لرفع المستوى العام للمجتمع المحلي، والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- العمل على إكساب التلاميذ المعلومات والمعارف والاتجاهات السليمة التي تساعد على تعميق روح الانتماء للوطن والمجتمع.
- الاستعانة بالكفاءات العلمية الموجودة في المجتمع ودعوتهم لمعاونة المدرسة بإلقاء الأحاديث والمحاضرات، أو إبداء توجيهات وآراء مفيدة، أو الإسهام في شؤون النشاط الاجتماعي والرياضي والفني بالمدرسة.

- العمل على رفع كفاءة العملية التعليمية بصفة مستمرة لمسايرة المتغيرات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع المحلي (Coe, et al., 2009, 39).

٨-٢- العمل بطريقة المشروع:

التي تعد من أكثر الطرائق المطبقة في المدرسة المجتمعية فعالية ويتم التخطيط للمشروع بالتشارك بين المعلم والتلاميذ وأولياء الأمور وسكان المجتمع المحلي، في جو من الديمقراطية والتعاون الإنساني والتنسيق بينهم بغرض تحسين المستوى الاجتماعي والحياتي والتربوي للمتعلمين، وينظر إلى المجتمع كأنه مختبر كبير يشارك فيه الجميع بحيوية ونشاط ويكتسبون من خلاله الخبرات العملية، وتوزع الأدوار وتنظم اللجان ويقسم التلاميذ إلى مجموعات، ويعودون إلى الكتب والنشرات المتعلقة بموضوع المشروع وقد يجمعون قصاصات الصحف اليومية أو يرسمون خطأً بيانياً لتطور ظاهرة ما، ويجب إتاحة المجال للتلاميذ لحرية الاختيار والتعبير عن أفكارهم مما يجعل المشروع قيماً في حد ذاته، كم يجب استثارة اهتمامهم وحثهم على الملاحظة ليصلوا بأنفسهم إلى المعلومات والمفاهيم المناسبة (سنقر، ٢٠٠٥، ٧٣)، ومن المشاريع التي قد تنفذها المدرسة المجتمعية مشاريع التوعية الصحية وأضرار التدخين، أو مشاريع الحرف اليدوية، أو مشاريع إعادة التدوير والحفاظ على سلامة البيئة، وغيرها من الأعمال التي قد تسهم في تنمية الوعي والارتباط بالبيئة وأهمية المحافظة على سلامتها وجمالها، ويمكن توجيه التلاميذ لكتابة ملاحظاتهم الخاصة من خلال ممارسة هذه الأنشطة ووصف ما قد لاحظوه وتقديم حلول ومقترحات تسهم في تطوير مجتمعاتهم (Dryfoos, 2003, 204).

٨-٣- طريقة البحث الميداني:

الذي يقوم به التلاميذ بإشراف معلمهم ويمر بالمراحل التالية:

- المرحلة الأولى: ويتم فيها إعطاء صورة عامة عن المشكلة الاجتماعية التي سيقومون بدراستها، مع تشخيص شامل لها، وقد تتعلق المشكلة بالمدرسة أو المراكز الاجتماعية أو مراكز محو الأمية وتعليم المعلوماتية أو الجمعيات التعاونية أو دور العبادة وغيرها.
- المرحلة الثانية: جمع البيانات التي تتصل بمشكلة البحث وتحليلها والتعمق في دراستها.
- المرحلة الثالثة: تقوم هيئة المدرسة المجتمعية بوضع خطة عمل في حدود الإمكانيات والطاقت والموارد ورسم الاستراتيجيات اللازمة لها وتحديد الأفكار الرئيسية والتطبيقات

المختلفة، كما تعد دليلاً توضيحياً لتنظيم ورشات العمل والتدريب والتطبيق وتوزيع المسؤوليات (سنقر، ٢٠٠٥، ٧٣).

كما ينظم فريق العمل المدرسي في المدرسة المجتمعية رحلات متعددة لزيارة المتاحف والمعارض وحضور مباريات الفرق الرياضية ورحلات استكشاف الطبيعة والظواهر المختلفة (المد والجزر، والكسوف والخسوف، والتصحر،...) وتمكن دعوة الأولياء لمثل هذه الرحلات، مما يسمح بتوسعة تجاربهم وإغناء معلوماتهم برفقة أولادهم (Dryfoos, 2003, 204).

٨-٤- المقابلات:

تعد المقابلات من الأساليب المجدية في التربية المجتمعية لأنها تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية وأخلاقيات التعامل إلى جانب القدرة على إثبات الذات وتلبية الاحتياجات النفسية والعاطفية والجسدية للتلاميذ والأولياء وفريق العمل المدرسي، لأنها عادة تكون وجهاً لوجه، ولأنها تتميز عن الوسائل الأخرى باعتمادها أسلوب الأخذ والرد والتعليل والتفاهم، وتتم المقابلات بين المدرسة والأسرة على وجه التحديد من خلال مجالس الآباء التي تؤدي دوراً مهماً في توثيق الصلة وزيادة التقارب بين المدرسة والأسرة، وتتم المقابلات من ناحية أخرى عن طريق عقد المدرسة للقاءات موسعة مع الأولياء من خلال اليوم المفتوح الذي يزيل الكثير من الحواجز بين المدرسة والأسرة حيث تتاح الفرصة لجميع الآباء والأمهات لمقابلة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمدرسة في أوقات محددة، ومن جانب آخر تستطيع المدرسة توثيق صلتها بالعالم الخارجي بما تجريه من مقابلات واجتماعات لمسؤولين ومثقفين ومهتمين بأمر المجتمع سواء من المؤسسات الحكومية أم المؤسسات غير الحكومية، وذلك بهدف الاستعانة بهم واستشارتهم لتطوير العملية التعليمية (شلدان وآخرون، ٢٠١١، ١٣).

٨-٥- الدراسات المسحية والاستطلاعية:

تعد الدراسات المسحية والاستطلاعية ذات قيمة كبيرة في الوقوف على آراء التلاميذ وأولياءهم وتعميق خبراتهم، فتحليل الآراء يساعد في تقييم عمل المدرسة وإلى أي مدى حققت أهدافها ورسخت صلتها بمجتمعها ولبت آماله، حيث تستخدم المدرسة المجتمعية مؤشرات وعلامات تقود وتوجه التطور في النتائج، وتستند إلى بيانات إحصائية من قبل الأولياء والمعلمين تبين أن النشاطات والفعاليات المختلفة التي تقوم بها المدرسة لها تأثير واضح في التلاميذ وأولياءهم والمعلمين والمشاركين من المجتمع، وأن الجميع قد لاحظوا التطور في تحصيل التلاميذ، وأن

تصرفاتهم وعلاقاتهم بمن حولهم سواءً أداخل المدرسة أم خارجها أصبحت أكثر نضجاً وتطوراً، وتعتمد المدرسة المجتمعية طرائق وأساليب متعددة للتدريب على برامج التواصل وكما أنها تحدد مقاييس لتقويم التقدم وتقدير تحسن النتائج (Dryfoos, 2003, 204).

٨-٦- ورشات العمل:

تعد ورشات العمل من الطرائق التربوية الفعالة في المدرسة المجتمعية، فقد يعتمد المعلم إلى تدريب الآباء على كيفية مساندة أبنائهم في تحسين تعليمهم، من خلال ورشات تربوية خاصة تقام بهدف إكسابهم مهارات متابعة تعليم أبنائهم، ولا بد في أثناء الورشة من مساعدة المشاركين على فهم لم؟ وكيف؟ ومتى؟ يستخدمون المعلومات والأدوات المتاحة (سنقر، ٢٠٠٥، ٧٣).

٨-٧- التقارير والنشرات:

تقوم المدرسة بتقديم تقارير متنوعة للمجتمع تبعاً للأغراض المحددة والأهداف المطلوبة، حيث يتلقى أولياء الأمور من المدرسة تقارير خاصة توضح اللوائح والتعليمات المتعلقة بالبرامج التعليمية، كما توضح مدى تقدم أبنائهم في تحصيلهم المدرسي، وهذه التقارير تكون عادة على شكل ملاحظات مكتوبة بوسائل مختلفة مثل الرسائل والتقارير الشهرية ودفتر التواصل، وكذلك تقوم المدرسة بإصدار تقارير ونشرات دورية توضح للمجتمع آلية سير العملية التعليمية وتطورها، وتقدم التقارير كذلك للمجتمع صورة موثقة عن الأنشطة والفعاليات المدرسية (شلدان وآخرون، ٢٠١١، ١٤).

٨-٨- وسائل الإعلام والاتصال الحديثة:

لقد اتسع مفهوم التربية والتعليم ليتعدى الإطار المدرسي، ويحمل رسالة التربية الشاملة لجميع أفراد المجتمع، مما أوجب على المدرسة أن توظف وسائل الإعلام لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي، لما تتمتع به من قدرة فائقة في مجال الاتصال والتأثير والتوجيه.

من هذا المنطلق تحتاج المدرسة إلى وسائل الإعلام كوسائل اتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي لأغراض الإعلانات، والتعريف بالمشاريع المدرسية مثل الندوات والمؤتمرات، حيث تستخدم المدرسة في ذلك الصحف والمجلات والإذاعة والتلفزيون، ومن خلال هذه الوسائل تمكن مخاطبة الجمهور ومناقشة القضايا والاستماع إلى ردود الأفعال، وتوضيح المواقف والقرارات حول شؤون التربية والتعليم، كما تقوم وسائل الإعلام بعرض آراء المهتمين بأمور التعليم.

كما تزود بوسائل الاتصال الحديثة مثل "الهاتف الأرضي والخلوي، ومواقع الانترنت، والايمل" المدرسة بوسائل حيوية مهمة تزيد من مدى تواصل المدرسة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع، حيث توفر هذه الوسائل ما لا توفره الوسائل التقليدية مثل التقارير المرسلة

بالبريد، وذلك من حيث الدقة وسرعة التواصل، وتقل من الفجوة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحيط، وتتيح التواصل بأسرع وقت وأقل جهد ممكن (شلدان وآخرون، ٢٠١١، ١٥).

٨-٩- الاهتمام بالشؤون الصحية:

تجهز المدرسة بعيادة طبية أولية تعمل فيها ممرضة بشكل دائم، ومساعدون، وطبيب أسنان وطبيب أطفال بأوقات محددة، ومستشار نفسي، حيث يرتادها التلاميذ للحصول على فحص ومعالجة طبية، وتقدم فيها نشرات توعية صحية، وتناقش فيها موضوعات تتعلق بالصحة العامة والوقاية من الأمراض، ويدرب فيها على إجراءات الإسعاف الأولي، وذلك بالتعاون مع الاختصاصيين من المتطوعين من المجتمع المحلي وأولياء التلاميذ (Dryfoos, 2003, 204).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنه مهما كانت الطريقة أو النشاط المعتمد في المدرسة المجتمعية، فهي تؤكد أن التعلم عملية ديناميكية تقوم على مشاركة الجميع كل حسب تجربته وطريقته الخاصة، وأن المعرفة الحقيقية ليست محصورة داخل جدران المدرسة بل يمكن اكتسابها من خلال تزويد المتعلم بالمرجعيات الفكرية والخبرات الحياتية التي تتيح له إثبات ذاته والاعتماد على نفسه في حل المشكلات التي قد تواجهه، ومن خلال فهم العالم من حوله والتصرف بمسؤولية والتحلي بالمبادرة والتحدي، والقدرة على الحوار والنقد البناء وقبول الرأي الآخر، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع التقنيات الجديدة ومواكبة الثورة التكنولوجية في الحياة العملية، والاستغلال الأمثل للوقت وتنظيمه.

تاسعاً: العناصر المشاركة في المدرسة المجتمعية

تقوم المدرسة المجتمعية بجهود مجموعة من القوى البشرية التي تتكامل وتتفاعل فيما بينها وتتداخل في مهامها وتمثل هذه القوى البشرية بالآتي:

٩-١- التلاميذ: يؤدي التلاميذ الدور الرئيس في المدرسة المجتمعية، فهم يقدمون إسهاماً مميزاً في الشراكة مع معلمهم وأبائهم كونهم قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع، ويحرص المخططون للمدرسة المجتمعية على أن تكون بيئة يشعر فيها التلاميذ بالراحة والأمان ويساعد بعضهم بعضاً ويتبادلون الرأي فيما يتعلمونه، ويقدمون اقتراحاتهم لتطوير العمل فيها، من خلال ترسيخ مبدأ تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات، وبث روح التعاون، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين مما يوسع آفاقهم ويطور مهاراتهم، وتتجلى مشاركة التلاميذ في فعاليات كثيرة منها المشاركة في الإذاعة المدرسية وإعداد النشرات والمجلات العلمية والتربوية، وفي الرحلات

المدرسية والزيارات الميدانية، إلى جانب المشاركة في مشروعات خدمة البيئة والمناسبات الوطنية والاجتماعية، وإقامة المعارض، والندوات والمحاضرات (سنقر، ٢٠٠٥، ١٠٢).

٩-٢- المعلمون: تقع على عاتق المعلمين مسؤولية التغيير الاجتماعي وجعل المدرسة نافذة حقيقية للتلميذ على ثقافة المجتمع، لذلك يجب أن يتمتع المعلم بثقافة عالية ومهارات متنوعة تمكنه من فهم المجتمع والمساهمة في تطويره وتحقيق آماله، والقدرة على التعاون مع المختصين من البيئة الاجتماعية كي يعملوا معاً من أجل تطوير مهارات التلاميذ وتعميق فهمهم للقضايا والظواهر الاجتماعية (البلوي، ٢٠٠٩، ٢٦).

فالمدرسة المجتمعية توجب أن يتحلى المعلم بالقدرة على التنسيق بين المعرفة الأكاديمية والتطبيق العملي، وتبني العمل التشاركي، والانفتاح وتقبل الآخرين، ودعم الآراء والمشاريع التطويرية، والتحلي بالحيوية والنشاط (Woodyard, 2011, 38).

٩-٣- المدير: إن دور المدير في المدرسة المجتمعية بالغ الأهمية ويتوقف عليه مستقبل الشراكة مع المجتمع حيث من الصعب أن تتم عملية تغيير اجتماعية وتربوية دون إدارة فاعلة وناجحة يتولاها قائد تربوي ومدير كفاء، وعليه تقع مسؤولية مد جسور التعاون والتواصل مع كافة الأطراف في البيئة الاجتماعية، عن طريق تشجيع أولياء الأمور على التواصل مع المدرسة وبرنامجها وزيادة وعيهم بأدوار المدرسة وأهدافها وخططها وبرنامجها، ومن خلال إشراكهم في العملية التعليمية وخدمة التلميذ، وكذلك التنسيق مع كافة القطاعات الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحيطة لتكوين علاقات ناجحة ومتبادلة بين الجميع، وإيجاد مناخ إيجابي وتعاوني بين المعلمين وأولياء الأمور، فإن نجاح المدرسة المجتمعية في تحقيق غاياتها يتوقف على مديريها ومهاراته وحسن إدارته للقاءات والاجتماعات والنشاطات المختلفة، وقدرته على التنسيق مع المجتمع المحلي (البلوي، ٢٠٩٩، ٢٧).

٩-٤- الأسرة: تشكل العلاقة الإيجابية بين المدرسة والأسرة عماد البناء التربوي، إذ إن جهد الأسرة مضافاً إلى جهد المدرسة يؤدي بالضرورة إلى النمو المتكامل لشخصية التلميذ (الخطيب، ٢٠٠٦، ٣٤)، وإن هذه العلاقة تعتبر عاملاً حاسماً في رفع مستوى التحصيل العلمي للتلميذ، وتحسين العملية التعليمية والتربوية في آن واحد، وأن المشاركة الفعالة بينهما تحقق الانسجام الحقيقي بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة وما يتعلمه في الأسرة، والتي في محصلتها الأخيرة تتعكس على تحقيق أهداف المجتمع (الشرعي، ٢٠٠٧، ١٥).

ويتحدد دور الأسرة في نشاطات المدرسة المجتمعية في مجالين:

- أ- **المجال التشريعي:** وتتمثل مشاركة أولياء الأمور في هذا المجال في:
 - المشاركة في اللجان التي تشكل لدراسة المناهج والكتب المدرسية وتقديم ملاحظاتهم عليها ومقترحاتهم بشأنها.
 - المشاركة في تنظيم اليوم المدرسي بما يحقق أهداف الخطة التعليمية.
 - تدارس مشكلات التلاميذ، واتخاذ قرارات لحلها، واتخاذ قرارات بشأن رعاية المتفوقين والمتأخرين من التلاميذ.

ب- **المجال التنفيذي:** وفي هذا المجال يمكن لأولياء الأمور المشاركة في:

- تتبع مستوى التلاميذ التحصيلي والعمل على النهوض به وتلافي ما يعوقه.
- العمل على رفع مستوى الثقافة العامة بين التلاميذ بالمساهمة في إثراء مكتبة المدرسة.
- التعاون لسد حاجة المدرسة من تجهيزات، ووسائل لمساعدتها على تنفيذ سياستها التربوية.
- المعاونة في تنفيذ مشروعات تنمية المجتمع المدرسي، وخدمة البيئة المدرسية.
- المساهمة في تنفيذ برامج الاحتفالات، وبرامج استثمار أوقات الفراغ والأندية الصيفية (القرشي، ٢٠١١، ٤٤).

والجدير بالذكر هنا أنه على المدرسة أن تأخذ بالحسبان حالة المجتمع الذي توجد فيه الأسرة، وأن تراعى إمكانيات الأسرة وقدرتها على إعطاء الطفل ما يستحقه من الاهتمام، فالأسرة ذات الإمكانيات المحدودة لن تتمكن من تطوير أبنائها دون مساعدة حقيقية من المدرسة، أي إنه على المدرسة أن تضع سياسات مختلفة حسب نمط الأسر لتتمكن من توظيف إمكانياتها في مجال تعليم الأبناء (سنقر، ٢٠٠٥، ١٢٣)، وربما كان الآباء يفتقرون إلى الخبرة أو الثقة اللازمة لكي يقيموا الأداء المدرسي بكفاءة، أما الآباء الفقراء أو الأميون الذين ليست لهم تجربة كبيرة بالتعليم المدرسي فإنهم في وضع ضعيف للغاية، فقد يكمن الحل في تدريب متطوعين من المجتمع المحلي من الدارسين والمعلمين والآباء والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية وغير ذلك من الهيئات الممثلة للمجتمع المدني لمساعدة الأسر في تعليم الأطفال (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٤١)

٩-٦- **المتطوعون من المجتمع المحلي:** إن تحقيق خطط المدرسة المجتمعية يتطلب دعم المجتمع والهيئات والمؤسسات العاملة التي جميعها توفر لها القوة الدافعة نحو تحقيق أهدافها لذلك يجب مد جسور التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني الحكومية والخاصة التي تتواجد في البيئة المحلية للمدرسة، وقد تكون هذه المؤسسات ذات طابع اقتصادي أو اجتماعي أو صحي أو تطوعي في مجالات أخرى، لأن العديد من الأسباب تدعو لذلك مثل حاجة المدرسة وبرامجها

وأنشطتها لكثير من الموارد والمصادر المحلية، وكذلك للقدرات الإبداعية التي قد تتوفر في المؤسسات المحلية، مما يربط على المدرسة المجتمعية التشارك والتعاون والتشابك مع مؤسسات المجتمع المحلي في عملية التخطيط وصنع القرارات وتمويل الإدارة التعليمية، وضرورة توفير الدعم والتمويل الكافيين لتوفير تعليم يحقق أهداف المدرسة والمجتمع (البلوي، ٢٠٠٩، ٢٦). ويمكن القول إنه من أهم ملامح المدرسة المجتمعية الاهتمام بالبرامج التطوعية التشاركية والتي يتم من خلالها دعم الأفراد الذين يريدون أن يعطوا وقتهم ويقدموا خبراتهم العملية للمدرسة، ويسهموا في ربط المدرسة بما يحيط بها محلياً وعالمياً، من خلال وضع إمكانياتهم وخبراتهم المتنوعة، الثقافية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية تحت تصرف المدرسة لتحقيق أهدافها (سنقر، ٢٠٠٥، ١٣٦).

وتتمحور أنماط مشاركة المتطوعين من أفراد المجتمع المحلي ومنظماته وهيئاته حول الجوانب التالية من نشاطات المدرسة المجتمعية:

- تقديم مساعدات للمعلمين والتلاميذ فيما يتعلق بالأمور التعليمية.
- مساعدة أولياء الأمور في متابعة تعليم أبنائهم وإرشادهم إلى الطرائق الناجحة في تحسين مستوياتهم التعليمية.
- تقديم المساعدات المالية والمعنوية لمن يحتاج إليها ضمن فريق عمل المدرسة المجتمعية.
- تنظيم المعارض، والرحلات، والزيارات الميدانية، بالتعاون مع المنظمين داخل المدرسة.
- تقديم خدمات متنوعة في مجالات الرعاية الصحية، وتنظيم الأسرة، والتوعية بالحقوق والواجبات (Amendt, 2008, 19-21).

مما سبق يتبين أن العناصر البشرية هي أهم مستلزمات المدرسة المجتمعية وأنها تؤدي الدور الريادي الفعال في إعداد جيل أفضل تعليماً وأكثر قدرة على التكيف مع مجتمعه، وأن العمل في المدرسة المجتمعية مسؤولية مشتركة يتطلب قيادة تربوية جيدة، ورؤية مشتركة، ومناخ تعلم تعاوني، ومعلمين متسلحين بكفايات مناسبة، ومشاركة فعالة وإيجابية من الأولياء وأفراد المجتمع، بحيث يؤمن الجميع بالتغيير الإيجابي، ويمتلكون النظرة الشمولية، ويتحلون بالمرونة والصبر والتفاؤل، ويعملون معاً بتعاونٍ وديمقراطية وانفتاح، ويتقبل كلٌّ منهم الآخر ويحترمه.

عاشراً: معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية

تواجه المدرسة المجتمعة عند تطبيقها صعوبات عدة تعود إلى كونها عنصراً مهماً وضرورياً لإصلاح مسيرة التعليم بطرائق وبرامج متجددة بعيدة عن التقيد بالمعايير والتقاليد القائمة، ومن أبرز هذه المعوقات ما يلي:

- مركزية إدارات التعليم الشديدة وعدم إعطاء المدارس والمجتمعات المحلية الاستقلالية في صنع القرار التربوي، الأمر الذي يعوق دمج التعليم في صميم النسيج الاجتماعي للمجتمعات المحلية، وتأثير الآباء في القرارات التي تؤثر في تعليم الأطفال، وضمان استجابة المدارس للأولويات والقيم المحلية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ١٥).
- عدم الإيمان الفعلي بأهمية المدرسة المجتمعية وبدورها الكبير نحو مجتمعات التعلم.
- عدم وجود سياسة تربوية واضحة، واستراتيجيات وآليات مستمرة في عمل المدرسة وتعدد عمليات التخطيط.
- عدم التنسيق وعدم تضافر الجهود بين مختلف الجهات ذات العلاقة.
- عدم إدراك الأهل أهمية التعاون مع المدرسة في تعليم أبنائهم، وعدم معرفتهم بالطرائق المساعدة على ذلك.
- ضعف التمويل اللازم لمشاريع المدرسة المجتمعية مما يجعل جهود المشرفين قاصرة عن تأمين منظومة الوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة (سنقر، ٢٠٠٥، ١٤٢).
- عدم كفاية برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ويتطلب ذلك تغييراً في سياسة واستراتيجية وخطط وبرامج تدريب المعلمين لمواكبة الاتجاهات المعاصرة في تدريب المعلمين (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧، ١١٥).
- ضيق الوقت: فالمعلمون ليس لديهم الوقت الكافي لزيارة الأهل، أو الالتقاء بهم خلال أي نشاط تربوي، أو لأي مشكلة سلوكية أو تحصيلية، وكذلك الأمر فيما يتعلق بضيق الوقت لدى الأولياء (البلوي، ٢٠٠٩، ٤٢).
- الحاجة إلى تزويد أفراد المجتمع بالقدرات المختلفة، والمهارات المتنوعة التي تكسبهم القدرة على مواجهة التغيرات المختلفة، وتزويدهم بمهارة فن التواصل مع الآخرين والتخاطب معهم، ومهارات تطوير الذات وتنمية القدرات لمواكبة المستجدات في مختلف مجالات الحياة (القرني، ٢٠٠٩، ٦٢).

ومن أجل تجاوز الصعوبات والتخفيف من وطأة المعوقات وتوفير سبل إنجاح المدرسة المجتمعية يجب توافر رؤية واضحة وشاملة لعمل المدرسة، وقادة تربويين مؤهلين لوضع الخطط ورسم آليات صنع القرار، وفريق عمل منفتح، وتوفير التمويل المناسب، وتعميق التعاون مع المؤسسات الاجتماعية وتوثيق صلتها بالمدرسة، والاهتمام بتدريب المعلمين والمشرفين وتزويدهم بالخبرات والمهارات التي تمكنهم من الانفتاح على المجتمع وتنفيذ البرامج التشاركية مع الأسر ومنظمات المجتمع المختلفة، وتوحيد الجهود لبناء مجتمع التعلم المتكامل الفعال.

الخلاصة:

إن ما تم تناوله في هذا الفصل فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية يعد ركناً أساسياً وهاماً لتحقيق هدف الدراسة الحالية في وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية حيث أن التعريف بها هو بمثابة المنطلقات والثوابت العامة التي لا بد من بيانها ومراعاتها كونها تعطي تصوراً شاملاً لجوهر المدرسة المجتمعية، وستتناول الدراسة السياسة التربوية الخاصة بالتعليم الأساسي بالشرح والتفصيل في الفصل التالي.

الفصل الرابع

السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في

مرحلة التعليم الأساسي

أولاً: السياسة التربوية

ثانياً: التعليم الأساسي

ثالثاً: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

تمهيد

تعد المدرسة المجتمعية من الاتجاهات التربوية الحديثة التي سعى المخططون التربويون وواضعو السياسات التربوية إلى العمل على تضمين الخطط والاستراتيجيات التربوية أهداف إجرائية تضمن تجسيدها في الواقع التربوي، وقد جاء هذا الفصل ليسلط الضوء على السياسة التربوية من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، ومعايير صنعها، ومرحل بنائها، بالإضافة لمفهوم التعليم الأساسي، والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه، وأخيراً السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي حيث تم استخلاص أهم ملامح السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال عرض تجارب بعض الدول وهي: (بريطانيا، وكندا، وألمانيا، وماليزيا، ومصر، والأردن، ولبنان)، والوقوف على أهم السياسات التي التزمتها لتعزيز تطبيق المدرسة المجتمعية في أنظمتها التربوية، حيث تعد هذه المحاور ثوابت مهمة جداً تمهد لوضع الأنموذج المقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

أولاً: السياسة التربوية

١ - مفهوم السياسة التربوية

عُرِّفت السياسة التربوية بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والمعايير التي تحدد مسيرة التربية، والتوجهات الرئيسة التي تحدد وجهة حركتها في المجتمع نحو الأهداف الكبرى والنماذج المثالية التي يراها المجتمع صالحة لأبنائه خلال حقبة زمنية معينة، حيث إنها تمثل رؤية المجتمع (Swanson, 1997, 144)، وعُرِّفت وفق هذه الرؤية بأنها مجموعة القواعد والمبادئ العامة، التي تضعها الدولة لتنظيم التعليم فيها وتوجيهه لخدمة أهدافها العامة ومصالحها الوطنية، وتتبع من الفلسفة التربوية فيها، وتتحدد على أساس واقع المجتمع وتطلعاته وأحواله وقدراته، وتؤدي حاجات المجتمع ومتطلباته من القوى البشرية على مختلف المستويات وفي مختلف المجالات عملاً مهماً فيها، وتتحدد السياسة التربوية من خلال التشريعات التي تصدرها الدولة، والقرارات التي تتخذها وتعالج أموراً تربوية كثيرة (الثل، ١٩٨٣، ٣٧)، ويلاحظ على هذين التعريفين أن السياسة التربوية مجموعة من القواعد والمبادئ المستمدة من نظام الدولة والفلسفة القائمة وراءه وواقع المجتمع وتطلعاته وأحواله وإمكاناته.

وقد تم تعريف السياسة التربوية بأنها تجسد الأهداف العامة للتربية والتعليم، وتوضح موقف الجهات الرسمية المسؤولة عن القضايا المتعلقة بنظام التربية والتعليم، فتحدد الأولويات التربوية

بناءً على السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع، وتعتمد الإجراءات التنظيمية العريضة لمعالجة المسائل المهمة في التربية والتعليم، وتوجه الاستراتيجية التربوية التي تكون أساساً لوضع الخطط التربوية (مذكور، ٢٠٠٢، ٥)، يتميز هذا التعريف بأنه يوضح الحالة الحركية للسياسة التربوية، فهي التي تجسد الأهداف، وتعتمد الإجراءات، وتوجه الاستراتيجية، ويتفق هذا مع أنها الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل المتعددة لبلوغ الأهداف التربوية، التي تبلور الأهداف النهائية (عيفي، ١٩٩٠، ٢٣)، وهي على هذا المعنى تتضمن صياغة مجموعة من المسالك والبدائل أو الاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف.

ومن جانب آخر عُرِّفت السياسة التربوية بأنها تحديد النمط العام للمراحل التعليمية، التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والتوجهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة، التي تسير بناء عليها عملية التربية والتعليم فيه (Baker, 1993, 11)، ووفق هذا تعد السياسة التربوية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها العملية التربوية والتعليمية.

٢ - خصائص السياسة التربوية

تمثل السياسة التربوية أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، وتعدّ عملية وضعها من أهم متطلبات عملية التخطيط التربوي لأنها المرشد الأساسي لوضع الأهداف والوسائل والإجراءات، ومصدر رئيس للإعداد والتنمية والتدريب للمخرجات البشرية المؤهلة التي يحتاج إليها المجتمع لتحقيق الرخاء وتدعيم النمو في مختلف المجالات (Swanson, 1997, 165)، وتتميز السياسة التربوية في أي دولة بمجموعة من الخصائص أهمها:

- السياسة التربوية تظهر الدستور العام للتعليم، وتبين الأسس العامة التي تقوم عليها موادها، سواء أكانت هذه المواد مكتوبة ومعلنة بقرارات ومراسيم، أم غير مكتوبة ولا معلنة، إلا أنها مدركة ذهنياً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم والمنشئين لها والموجهين لمسيرتها.
- السياسة التربوية تمثل الإطار العام للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، وتوضح العلاقة بين ما تحتاج إليه البلاد وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، بوساطة إدارات مختصة وبمشاركة بعض أفراد المجتمع، فتعبر عن خيارات المجتمع وقيمه وعاداته وتصورات في الحاضر والمستقبل.
- السياسة التربوية تمثل المفاهيم العامة لمختلف التنظيمات والقواعد وأساليب العمل التربوي، سواء في المجالات التخطيطية أم في المجالات التنفيذية (Brown, 1998, 56).

- السياسة التربوية ذات طبيعة عامة، وليست تفصيلية، وفي مداها شمولية، توضع حيث تسمح بحرية صنع القرارات الملائمة للمواقف والمشكلات التربوية، وفي الوقت ذاته تشكل المجال الذي يوجه القرارات الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة للعمل التربوي كله.
- السياسة التربوية مستمرة ومتطورة، تستجيب لما يحدث في المجتمع من تغير، وما يطرأ عليه من تحول في أنظمتها السياسية، أو الاجتماعية، أو الفكرية، أو الاقتصادية، وهي تتأثر بما يتأثر به المجتمع من توجهات عالمية في مجال التربية والتعليم (Guleck, 1980, 34).
- السياسة التربوية مرنة وقابلة للتطبيق، ولها وظيفة توجيهية، يجري بناؤها وفق أهداف متفق عليها (بكر، ٢٠٠٢، ٢٠٣).
- السياسة التربوية مؤسسية أي إنها تختص بمؤسسة تربوية معينة سواء أكانت تخص مؤسسات التعليم قبل الجامعية أم مؤسسات التعليم الجامعي، وفي مؤسسات التعليم قبل الجامعية قد تكون سياسات تربوية تخص التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي (كمال، ٢٠٠١، ١٨٦).
- السياسة التربوية علمية، تتبع علميتها من كونها اختيرت من بين عدة بدائل، وذلك الاختيار يعتمد على التفكير العلمي الذي يراعي ملائمتها لظروف المجتمع ومن ستطبق عليهم، فهي ليست ارتجالية عفوية، أو اجتهادات شخصية، بل هي نتاج أبحاث ودراسات علمية في اختصاصها (حكيم، ٢٠٠٠، ٦٩).
- السياسة التربوية مرتبطة بالسلطة، فهي جزء من السياسة العامة للدولة، وتترجم بقوانين وأنظمة وبرامج وتعليمات (لوغران، ١٩٩٠، ٩).
- السياسة التربوية ذات بعد اجتماعي لأن التعليم نظام اجتماعي، يؤثر في المجتمع، ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته.
- السياسة التربوية ذات بعد تعليمي تربوي، لأنها تطبق في مجال التربية والتعليم بطاقاته البشرية والمادية ومدخلاته المتعددة، وتسعى إلى إصلاح عملياته وتجويد مخرجاته.
- السياسة التربوية ذات بعد علمي، فهي ليست ارتجالاً، بل نتاج البحث العلمي، وهناك بحوث علمية كثيرة في مجالها (فتحي أحمد، ١٩٩٩، ١١٣).

- السياسة التربوية ذات بعد زمني وبعد مكاني، لأنها قابلة للتطوير، وصفتها المرونة، فيجب أن تكون متلائمة مع معطيات عصرها الاقتصادية والاجتماعية والتنمية والسياسية في المكان الذي تكون فيه (Baker, 1993, 376).
- السياسة التربوية تكاملية أي إنها تسعى إلى تنسيق الجهود بين مختلف قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية والفكرية، بالتخطيط التربوي السليم والسياسة الواضحة داخل التخطيط القومي الوطني (Harwell, 2001, 56).
- السياسة التربوية ذات تفكير منظم، يوجه الأنشطة والمشاريع في ميدان التربية والتعليم، التي تكون كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها وفق الظروف والإمكانات المتاحة (Harpert, 2000, 99).
- بناء على ما سبق يجب الأخذ بخصائص السياسة التربوية عند تحديد السياسة التربوية للنظام التعليمي، في إطار خصوصية المجتمع الذي تسعى إلى تحقيق الطموحات التي يتطلع إلى تحقيقها بناء على الظروف والإمكانات المتاحة.

٣- أهمية السياسة التربوية

- تتضح أهمية السياسة التربوية من خلال الوظائف التي تقوم بها، فهي ليست مجرد توجيهات للنظام التعليمي، أو مجرد نقطة البداية في المجال التربوي والنظام التعليمي للدولة، بل تقوم بالعديد من الوظائف المهمة وتتجلى أهميتها في كونها:
- تيسير عملية صنع القرارات على المستوى الإداري: وذلك من خلال توفيرها للمعايير الحاكمة التي تبين أهمية وقيمة الحلول المقترحة لما يقع من مشكلات، فتساعد على اتخاذ القرار الصائب.
- تشكل أساساً لتقويم الخطط القائمة والخطط المقترحة: ففي ضوء السياسة التربوية يتم قياس الأداء الفعلي، بحيث تتخذ معايير للتقويم للخطط القائمة، والخطط المقترحة، للتعرف على نقاط القوة والضعف في الخطة.
- تقضي على التذبذب وعدم الاتساق والازدواجية: وذلك لما يتخذ من قرارات تصدرها الأجهزة المختلفة حيال المشكلات المتشابهة، وبالتالي يتحقق الاتساق في الإجراءات وما يصدر من قرارات اتجاه المشكلات.
- توفر نوعاً من الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي: فهي لا تتغير بتغير المسؤولين، وبالتالي تساعد على استقرار العمل والتنفيذ، لكونها تحوي مواد تضبط

إجراءات العمل، وقواعد توضح تطبيق تلك المواد مما يؤدي إلى الفهم الصحيح لمتطلبات العمل التربوي، وضمان عدم الانحراف عن الأمر المحدد مسبقاً.

- توفير الوقت والجهد والمال: تعمل السياسة التربوية على توفير الوقت والجهد والمال، حيث يتخذ القرار الصائب وفق الخطوات المحددة، ومن الجهة المختصة باتخاذها، وبالتالي يتوفر الوقت والجهد والمال (حكيم، ٢٠٠٠، ٧٢).

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن أهمية السياسة التربوية تكمن في كونها توجه العمل التربوي وتحقق اتساق الأدوار والإجراءات في جو من وحدة الهدف والفهم الصحيح لمتطلبات العمل التربوي مما يوفر الوقت والجهد ويحقق الغايات بأداء متميز.

٤ - العوامل المؤثرة في تكوين السياسة التربوية

السياسات التربوية والتعليمية في أي بلد تتحدد بالعوامل الخاصة به، كالعوامل الدينية، والفلسفية والأيدولوجية، والجغرافية والاقتصادية، والسياسية بمفهومها الواسع، حيث تساهم هذه العوامل في تكوين الإطار العام والنهائي للسياسة التربوية، وقد تختلف من حيث مهمتها وتأثيرها في السياسة التربوية وفق تطور المجتمع وطريقة هذا التطور، وصيرورة التحولات الداخلة فيه والمحيطه به، ومن أهم هذه العوامل:

٤-١ العوامل الفلسفية والأيدولوجية: تعد الفلسفة العامة للمجتمع الإطار المرجعي لفلسفة التربية (النقب، ١٩٩٧، ١٦)، حيث إنّ الفلسفة مجموعة من النظريات والمبادئ والمثل العليا التي تكون مجالاً فكرياً أو رؤية مستقبلية لواقع اجتماعي، وسياسي، وثقافي، ومعيشي في أحوال محددة، وإن وجود عدد كبير من الفلسفات كالمثالية والواقعية والمادية والبرغماتية الأمريكية والاشتراكية والشيوعية إضافةً إلى الفلسفة العربية والإسلامية، له آثاره السلبية أو الإيجابية في العملية التربوية في الدول التي تبنت فلسفات فكرية معينة (بدران، ١٩٩٣، ١٧٥)، وعليه يمكن عدّ السياسة التربوية نتيجة لتأثير الأيدولوجية السائدة في المجتمع الذي قام فيه النظام التربوي، ويمكن أخذ الكثير من الدروس عن دور الفلسفات والأيدولوجية السائدة في مجتمع ما في تحديد سياساته التربوية للاسترشاد بمقدماتها ونتائجها، ففي الدول الرأسمالية التي تؤمن بأهمية الرخاء الاقتصادي تؤكد ضرورة اللامركزية في الإدارة التربوية، وتتيح للهيئات غير الحكومية والسلطات المحلية فرص المشاركة في رسم السياسات التربوية، وتراعي المناهج التربوية فيها مبدأ التنوع لمقابلة حاجات الأفراد والبيئات المتنوعة (جوهر، ٢٠٠٠، ٨).

ومن جانب آخر ألفت التوجهات الأيديولوجية للفلسفة البرغماتية النفعية بآثارها على مسار العمل التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، فالمدرسة الفعالة في رأي الفلسفة البرغماتية هي التي تبلور الصورة المتكاملة بين المنهج والمعلم والمتعلم والإدارة والمشاركة المجتمعية (Lieberman, 2000, 132).

أمّا في البلاد ذات التوجهات الأيديولوجية للفلسفة الشيوعية الاشتراكية فإن السياسة التربوية تتحدد بتشكيل نمط للإشراف والتمويل والإدارة التربوية التي تسيطر عليها الدولة أو الحكومة تجنباً لأي مؤثرات، تؤدي إلى الاعتماد على جهات خارجية، ولاسيما الدول ذات التوجهات الأيديولوجية الرأسمالية، كي لا تتدخل في قراراتها السياسية (كونراكوف، ١٩٨٧، ٤٣).

٤-٢ العوامل الدينية: يعد الدين من أهم العوامل التي تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها وأنماط تفكيرهم، وعاداتهم وتقاليدهم وآرائهم، وهو أحد أهم ملامح الشخصية القومية لأي مجتمع، وخاصة تلك المجتمعات التي يعتنق أكثر أفرادها ديناً معيناً، كالأديان السماوية، كالإسلام، والمسيحية، واليهودية، أو الأديان غير السماوية أو الوضعية، حيث أدت المؤسسات الدينية ولا تزال دوراً في حياة المجتمعات سياسياً واقتصادياً وثقافياً وتربوياً، فلا يزال للكنيسة أهميتها في توجيه أهداف التعليم ورسم سياساته في البرتغال وإسبانيا، وللهيئات الدينية في انكلترا نشاطها الكبير في التعليم، لذلك يضع صانعو السياسات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في حسابهم مساهمة الكنيسة في التمويل وتقديم التسهيلات الضرورية للعملية التعليمية (Banghart, 1995, 185) ولا يزال لمكة المكرمة والأزهر الشريف دورهما في توجيه التعليم وربطه بمعتقدات المجتمع الإسلامي في السعودية ومصر، حيث تعمل السياسة التربوية على تحقيق أهدافها في متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، ومستقيمة على شرعه، ودعم العقيدة الإسلامية، وتزويد التلميذ بالمبادئ الأساسية للثقافة الإسلامية التي تجعله معتزلاً بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه، والدفاع عنه، وتعزيز الانتماء إلى أمة الإسلام (القرني، ٢٠٠٩، ١٥١).

وفي الدول التي تأخذ بمبدأ علمانية التعليم رغم وجود التنوع الديني الطائفي فيها لا يسمح لأي طائفة السيطرة والتأثير المذهبي على التعليم مهما كانت الدواعي والأسباب، انطلاقاً من أن هذا التأثير يؤدي إلى زعزعة النظام التعليمي ويكرس الممارسات العنصرية والتفرقة تحت ذرائع دينية أو روحية (العبيدي، ٢٠١١، ٩).

ويمكن القول إن الدين يعدّ أحد العوامل الموجهة لفلسفة السياسة التّربويّة وأهدافها وخططها وبرامجها بدرجات متفاوتة من مجتمع إلى آخر.

٤-٣ العوامل الجغرافية والاقتصادية: تؤثر العوامل الجغرافية في طبيعة السياسة التربوية للنظام التعليمي من خلال الجوانب التالية:

أ- المناخ: فالمناخ يحدد السن الملائم لبدء الإلزام، وموسم الإجازات الدراسية وشكل المباني المدرسية، وكذلك طول اليوم الدراسي وأنواع النشاطات التعليمية، ومواعيد الاختبارات.

ب- طبيعة البيئة: فالفردي يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، فالبيئة الجغرافية تلهم الإنسان بما تحتويه من الكثير من المظاهر الطبيعية، والتي تعدّ خبرات تعليمية، فالسياسة التربوية توجه التعليم ليحقق تفاعل التلميذ مع بيئته وتكيفه معها، ليستجيب لها، ويؤثر فيها، وذلك من خلال الأنشطة التربوية.

ج- مصادر الثروة والموارد الطبيعية: تختلف الثروات الطبيعية واستثماراتها من بيئة إلى أخرى، وبالتالي يختلف الإنفاق على التعليم، وسياسات تمويله (حكيم، ٢٠٠٠، ٧٧).

وقد أثر المناخ في النظام التعليمي للدول التي تقع شمال الكرة الأرضية مثل (السويد، والنرويج، والدنمارك، وفلندا)، فالمناخ شديد البرودة، والأمطار على شكل كتل ثلجية، وشدة العواصف الباردة، قد ألزم سكان هذه الدول المكوث في بيوتهم لساعات طويلة، كما أدت الكثافة السكانية القليلة في هذه الدول إلى تفرق البيوت بعضها عن البعض، وكان لكل ذلك أثره على النظام التعليمي وقد تمثل ذلك في:

- تزايد دور البيت في تربية الأطفال وتعليمهم لأن الطفل يقضي معظم وقته في البيت وأصبح جزء من التعليم يتم بمبدأ التعليم الذاتي فظهرت صيغ تعليمية جديدة (الإنترنت، والأشرطة المسجلة والممغنطة، والإذاعة والتلفزيون ...).

- تأخر إرسال الأطفال إلى المدرسة حتى سن السابعة نظراً لبطء مظاهر النمو في المناطق الباردة.

- قلة الحاجة إلى إنشاء دور الحضانة.

- اهتمام المناهج بتعليم المهارات اليدوية وربط المدرسة بحاجات البيئة.

- اليوم الدراسي قصير (لا يتجاوز ٤ ساعات) والعام الدراسي قصير.

- الأخذ بنظام اللامركزية في التعليم.

- بروز الدور الاجتماعي للمعلم، وزيادة قيمته في المجتمع.

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

- انتشار المباني المدرسية ذات الملاعب المسقوفة، والمزودة بوسائل التدفئة وذات واجهات زجاجية كبيرة تسمح بإدخال أكبر كمية من الضوء.

كما أثر المناخ في النظام التعليمي في الدول الواقعة في الأقاليم الاستوائية، حيث درجة الحرارة مرتفعة وسقوط الأمطار بغزارة وظهور البرك والمستنقعات، وقد تمثل ذلك في:

- ظهور مدارس العراء أو الهواء الطلق/ المحمولة والغير مسقوفة والمتقلة/.
- الدراسة مسائية.

- سن التعليم الإلزامي يبدأ في سن السادسة نظراً لسرعة النمو في المناطق الحارة.

- الإجازات تكون مع بداية الصيف <http://ar.wikipedia.org>

وتعد الصلة وثيقة بين العوامل الجغرافية (المناخ والتضاريس والثروات الطبيعية، وغيرها)، والعوامل الاقتصادية، فالسياسات التربوية للنظم التعليمية تتوافق مع العوامل الجغرافية والبيئية، ويدخل النشاط الاقتصادي السائد في البيئة في مجال هذه الأحوال، لذا تعطي السياسة التعليمية أهمية لتتنوع البرامج والمناهج بتنوع البيئات (بدران، ١٩٩٣، ٩٨).

ففي الولايات المتحدة الأمريكية لا يمكن قيام نظام مركزي لإدارة التعليم الأساسي، نتيجة التوزع الجغرافي الواسع ووجود ٥٠ ولاية، لذلك أصبح النظام لا مركزياً أفرز ٥٠ نظاماً تعليمياً بعدد ما فيها من ولايات (Bowen, 2004, 57)، وقد أنيطت مسؤولية التعليم بالمناطق التعليمية المحلية (المقاطعات)، فهي التي تقرر سياساتها التربوية وتنفذها (المفرج وآخرون، ١٩٩٩، ٨٥)، ويتضح إيمان المجتمع الأمريكي بأهمية المدرسة بجعل الأمة الأمريكية قائدة للعالم، عندما نعلم بأن أمريكا تنفق على التعليم أكثر مما تنفق على الدفاع المدني (العولقي، ١٩٩٨، ٥٩).

وفي روسيا الاتحادية تشرف وزارة التربية على تنظيم التعليم الأساسي وتمويله، حيث بلغ مقدار نفقات الدولة على التعليم ٣,٦% من الناتج المحلي الإجمالي، أو ما يعادل ١٣% من الميزانية الحكومية في عام ٢٠٠٤م، وتعادل مشاركة المؤسسات التعليمية الخاصة ٠,٥% من المدارس الإلزامية، والتعليم في روسيا مجاني.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Russia

وفي أستراليا يتضح أثر العوامل الجغرافية، فهذه القارة تساوي مساحة أوروبا، وفيها ثاني أكبر صحراء في العالم، لذلك كان على السكان أن يتجمعوا في مراكز حضرية قليلة، مما اضطر الحكومة الأسترالية إلى الأخذ بنظامين تعليميين مختلفين تماماً، أولهما للمدن الكبيرة، حيث

المدارس المجهزة والمتنوعة المناهج، ومدارس للمقاطعات الريفية، حيث المدارس الصغيرة ذات الفصل الواحد (زكي، ٢٠٠٣، ١٠٩).

وفي فرنسا التي تعد من أكثر الدول اتساعاً في أوروبا الغربية، حيث تمتد على مساحة ٥٤٧,٠٣٠ كيلومتر مربع، يندرج فيها توفير التّعليم المجاني والإلزامي تحت سياسات الحكومة ووزارة التربية الوطنية، حيث تبلغ ميزانية التعليم الوطنية ٦٥٩٦٠٠٠٠ يورو، أو ما يعادل ٢٣.٣١٪ من مجمل الميزانية الوطنية و ٣.٩١٪ من الناتج القومي الإجمالي، حيث تتفق الحكومة الفرنسية ٦٩٧٠ يورو لكل تلميذ، ويتم تمويل أكثر من ٨٥٪ من نفقات التعليم من قبل المصادر الحكومية (الحكومة المركزية: ٦٢.٧٪، والحكومة المحلية: ٢١.٣٪، وغيرها من الإدارات الحكومية: ٢.٠٪) (Ministère des Affaires étrangères, 2007, 1).

وتقسم فرنسا جغرافياً إلى (٢٨) أكاديمية أي منطقة تعليمية، وتتمتع هذه الأكاديميات بالدور الكبير بالإشراف على التعليم الفرنسي، كما تساهم سلطات المناطق المحلية والمجالس الإدارية والاستشارية في إدارة شؤون التّعليم الأساسي وتنفيذ السياسات التربوية التي تحددها الإدارة المركزية في الوزارة (EURYDICE, 2009, 9).

وللعامل الجغرافي والاقتصادي آثاره في السياسة التّربوية في الدّول النامية، وخاصة في الوطن العربي، فهناك الدّول النفطية وهناك الدّول التي تعتمد الزراعة، وهناك من يعتمد الصناعات التقليدية والصيد والسياحة، وقد أثرت هذه العوامل في السياسات التّربوية فيها على نحو أو بآخر، ففي مصر يقع عبء توفير التّعليم على عاتق الدّولة أولاً، كما اهتم الحزب الحاكم برفع مخصصات التّعليم الأساسي من الميزانية العامة للدّولة، التي تجاوزت ١٨٪ من الميزانية العامة للدّولة و ٤٢٪ من ميزانية وزارة التربية والمعارف المصرية، هذا وتعد عملية التوسع في نشر التّعليم الأساسي ليشمل كلّ المحافظات الشمالية والجنوبية والريف والمدن شاقّة جداً بسبب التوزع الجغرافي الكبير وضخامة عدد السكان (حسان، ٢٠٠٤، ١٢١-١٥٩).

٤-٤ العوامل السياسية: تتطلب هذه العوامل من مخططي السياسات التّربوية وواضعيها ترجمة مؤثرات الوسط السياسي مع ما فيها من أحزاب وقوى سياسية داخلية، والمناخ السياسي المحيط بالبلاد، والجهات الخارجية المانحة للهيئات والمعونات، وتأثير المنظمات الدولية، والحروب والصراعات، وجماعات الضغط السياسية الداخلية والخارجية، والوعي بها في أثناء وضع السياسات التّربوية، بقبولها أو تجاهلها أو العمل على تحييدها، فالولايات المتحدة الأمريكية تعد

نفسها أكبر قوة سياسية في العالم، والقطب الذي تصدر منه القرارات، وعلى العالم أن ينصاع لها، ويؤكد هذا الاهتمام ما ذهب إليه الرئيس الأمريكي جورج بوش الأب (Georg Bush) عام ١٩٩١م، عند إعلان إستراتيجية التربية لأمریکا عام ٢٠٠٠م، عندما قال: إذا أردنا لأمریکا أن تبقى قائدة للعالم فلا بد أن تقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي (محمود، ٢٠٠٠، ٤)، بالإضافة إلى الانفتاح على الثقافات الأخرى والاستفادة من نتائجها دون تدخل سياسي، وتأكيد أهمية اللغة القومية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والحاسوب، وإلزامية التعليم ومجانته من دون حسابات دينية عرقية أو جنسية، إنه نمط التعليم الذي تحكمه القرارات السياسية الداخلية، وحاجات المجتمع المحلي لخضوعه لتمويل جهات أهلية ومنظمات خاصة وقروض بنكية محلية والأموال الحكومية الفدرالية، ولا يخضع للمعونات الأجنبية (العولقي، ١٩٩٨، ٦٠).

أما بريطانيا بسبب تركيبها وتاريخها السياسي الذي يقوم على فصل الملكية عن الحكم، فالملكة تملك ولا تحكم، حيث يترك أمر الحكم للأحزاب السياسية، التي تتشغل كثيراً بمسألة التعليم، وكثيراً ما تستخدم المشاريع التربوية كورقة سياسية لتعزيز موقف هذا الحزب أو ذاك وفي الحملات الانتخابية، وعلى رأسها مشروعات حزب العمل الذي تبنى المشروع التربوي، كي يخدم الطبقات العاملة، ويوفر لها فرص التعليم مدى الحياة، كذلك تبنى اللامركزية خلال قانون الإصلاح التربوي الصادر عام ١٩٨٨م، والذي وضعت القوى اليمينية في حزب المحافظين برئاسة مارغريت تاتشر (Margaret Thatcher)، حيث جعلت التعليم بنداً رئيساً من بنود سياساتها، حيث أعيدت هيكلة التعليم وأحدثت تغييرات مالية وإدارية على صيغة السياسة التربوية ذات الطابع القومي ومضمونها، وتم تفويض دور السلطات المحلية بجعل المدارس تحت حكم سلطات تربوية حكومية قوية ممثلة بوزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف، ١٩٩٨، ٧٢-٧٥).

ومن جانب آخر كان لتوحيد جزأي ألمانيا تأثير في السياسات التربوية في مرحلة التعليم الأساسي، حيث إن هنالك اتفاقاً ضمناً بين الأحزاب السياسية الألمانية والقطاعات الاقتصادية الخاصة والنقابات وجماعات الضغط غير الحكومية الأخرى على ضرورة المشاركة في تمويل التعليم الإلزامي، ولذلك تم العمل على تمثيل تلك الجهات في مجالس التمويل الخاصة بالتعليم الإلزامي (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧، ٢٥).

وفي مصر كان للصراع العربي الإسرائيلي والمساعدات الدولية والسلام والقضية الفلسطينية أثر في تحديد السياسة التربوية للتعليم الأساسي، ويقع عبء توفير التعليم الأساسي على عاتق الدولة أولاً، ومن ذلك ما جاء في الدستور وفي القانون رقم /١٣٩/ عام ١٩٨١م وتعديلاته، من ضرورة توفير تعليم إلزامي ومجاني لكل مواطن مصري، كما اهتم الحزب الحاكم بالوعي الوطني والقومي في أثناء وضع السياسات التربوية، والمساواة في التعليم بين المرأة والرجل (مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، ١٩٩٣، ٦).

وبناء على ما سبق أدت العوامل السابقة الذكر الفلسفية الأيديولوجية، والدينية، والجغرافية والاقتصادية، والسياسية، دوراً مهماً في تحديد معالم السياسة التربوية في الدولة والمجتمع الذي هي فيه، وبغض النظر عن إيجابيات هذه العوامل وسلبياتها، فعلت فعلها في توجيه سياسات النظم التربوية للدول التي تبنتها في كل المجالات، لذلك يجعل عدم الأخذ بمبدأ خصوصية النظام التربوي لكل مجتمع لدى صناع القرار التربوي السياسة التربوية غير محيطة بالواقع الاجتماعي ونتائجه المختلفة، وما يجعلها بعيدة عن التطبيق الواقعي، وكل من هذه العوامل يوجه ويحدد السياسة التربوية وخططها وبرامجها بدرجات متفاوتة بين مجتمع وآخر، ولا يمكن الفصل بينها فجميعها تؤثر مجتمعة في صياغة السياسة التربوية وبدرجات متفاوتة، حيث إن هذه العوامل هي المكونات الأساسية لبنية المجتمع وأن السياسة التربوية تستمد من فلسفة التربية التي تجسد فلسفة المجتمع وواقعه وتطلعاته.

٥- معايير صنع السياسة التربوية

- عادةً ما يجري وضع السياسة التربوية وفق عدد من المعايير، التي تحرص الدولة على وضعها موضع التنفيذ في أثناء عملية صنعها، وأهم هذه المعايير:
- ضرورة وضع السياسة التربوية في إطار أيديولوجية الدولة وفلسفتها.
 - تقرير السياسة التربوية وبرامجها على نحو يتوافق وأهداف الدولة، أي وضع السياسة التربوية في ضوء تطلعات الدولة في الداخل والخارج.
 - وضع السياسة التربوية في ضوء ظروف المجتمع وإمكانياته.
 - ضرورة أن تعمل السياسة التربوية المقررة على تلبية حاجات الأفراد وطموحاتهم، وفق ما تمثله من تخصيص للقيم والموارد في المجتمع لكل أفراد.

- توافر المشاركة الشعبية في صنع السياسة التربوية، وذلك في إطار تعدد المشاركات، وضرورة تداخل العناصر المختلفة وتمازجها.
 - مراعاة الجمع بين المجالات العامة التي ترتبط بالمعارف العلمية والإنسانية على نحو عام، والمجالات الكيفية التي ترتبط بفلسفة التربية والتعليم.
 - أن تكون السياسة التربوية قابلة لأن تترجم في خطوات إجرائية من خلال الاستراتيجيات والخطط، وغير ذلك من خطوات التنفيذ، أي مراعاة أن تكون مبادئها وأهدافها قابلة للتنفيذ (أندراوس، ٢٠٠٠، ٣٧).
 - توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها وفق تقتضيه المصلحة العامة للدولة، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية عملية علمية موضوعية (حكيم، ٢٠٠٠، ٦٨).
- يلاحظ مما سبق، أن من أهم ما يجب التزمه عند صياغة السياسة التربوية ضرورة أن تتوفر فيها مقومات المرونة والشمول والمشاركة والواقعية، في ضوء فلسفة الدولة وتطلعاتها وأهدافها، مع مراعاة ظروف المجتمع وإمكانياته من أجل تلبية الاحتياجات وتحقيق الطموحات المتعلقة بالتربية والتعليم.

٦-مراحل بناء السياسة التربوية

تمر عملية بناء السياسة التربوية بمجموعة من المراحل، التي قد تختلف في تسلسلها من دولة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، ولكنها تشترك في المراحل الرئيسة التالية:

المرحلة الأولى: تتضمن مراعاة أخذ السياسة العامة للبلاد في الحسبان، لأن السياسة التربوية تتحدد عادة وفق المبادئ العامة، وفلسفة المجتمع، وتوجهاته الأيديولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي يحددها نظام الدولة ومنهجها، وتحقيق التناسق معها ضرورة حتمية لضمان سير الجهود كلها في اتجاه واحد، على نحو يحقق مصلحة المجتمع، ويعزز التكامل والانسجام بين السياسة التربوية وأهداف القطاعات الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والزراعية والصناعية والعمرانية والثقافية ونشاطاتها المختلفة (Brown, 1998, 130).

المرحلة الثانية: صياغة السياسة من الساسة والمخططين التربويين وأصحاب القرار فيها، وفي هذه المرحلة تجري مناقشة الأهداف التربوية وبرامجها وصياغتها، أو اقتراح سياسات وخطط وبرنامج بديلة، كما يجري في هذه المرحلة جمع المعلومات والبيانات عن الواقع التعليمي، وأخذ

العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفرص والتهديدات المحيطة بواقع العمل التربوي في الحسبان.

المرحلة الثالثة: يجري فيها إعلان السياسة التربوية وتبنيها من أعلى قمة الهرم الإداري التربوي حتى أدنى موظف فيه، وبتوافق معها شرح مفصل لكل مجال من مجالاتها وأهدافها العامة والخاصة، وطرائق تنفيذها، والوسائل المستخدمة لتحقيق تلك السياسة، والمهام والمسؤوليات المحددة لكل قطاع، ويجري في هذه المرحلة الانتقال من المستوى النظري لوضعها إلى المستوى العملي للقطاعات التنفيذية المسؤولة عن تنفيذ السياسة التربوية على أرض الواقع (فتحي أحمد، ١٩٩٩، ٢٢٦-٢٢٨).

المرحلة الرابعة: ويجري فيها تطبيق السياسة التربوية في الواقع بتحويل التصورات النظرية والمشاريع التربوية المخطط لها إلى حيز التنفيذ الفعلي بمساهمة الإداريين والمعلمين بمختلف المستويات في تحقيق أهداف السياسة التربوية وتطلعاتها، وفي هذه المرحلة تقوم القيادات الإدارية العليا والمتوسطة بمراقبة تنفيذ السياسة التربوية في الميدان، ومتابعة مؤشرات النمو في مختلف القطاعات التربوية وعلى مختلف المستويات من الناحية الكمية والكيفية على نحو يحقق جودة التعليم (أندرواس، ٢٠٠٤، ٤١).

المرحلة الخامسة: تتضمن تقييم السياسة التربوية للتحقق من صلاحها ومدى التوافق بين الرؤى والتصورات النظرية والأهداف الموضوعية من جهة، والتطبيق الميداني لها ومدى التقدم المحقق من جهة أخرى (القالا ومحمد، ١٩٩٥، ٣١).

والجدير ذكره أنه مع أن بناء السياسة التربوية يمثل الركيزة الأساسية للمراحل التالية لها من حيث الأهمية، وتنتهي عادةً بإعلان أهداف أو مبادئ السياسة، إلا أن الأكثر أهمية هو مرحلة التنفيذ والتطبيق، حيث إن السياسة ليست شيئاً نظرياً يختلف عن التطبيق، وإنما يمثل تكاملاً وتجسيداً لها في الواقع الفعلي، وإن ما يضمن الارتقاء التربوي والتطور المستمر وتجاوز الصعاب يجري بالتقويم المستمر للسياسة التربوية وما حققته من أهداف.

ثانياً: التّعليم الأساسي

١ - مفهوم التّعليم الأساسي

يمثل التّعليم الأساسي صيغة تعليمية ذات فكر تربوي معاصر، بما يتضمنه من مقومات ومفاهيم ومبادئ بدأت تأخذ طريقها إلى معظم نظم التّعليم العالمية والعربيّة، ويتميز بسعيه لتوفير النمو المتكامل للمتعلّمين وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلّم، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات الأساسية الملائمة لخصائص نموهم، وإعدادهم للحياة والمواطنة في مجتمعهم(ديب، ٢٠٠٥، ٤٠).

وفي مفهوم التّعليم الأساسي آراء كثيرة، تؤكد أهميته في تنمية الفرد في مرحلة الطفولة وبداية المراهقة، لأنها مرحلة ممتدة من عمر ٦ سنوات حتى ١٤ سنة في معظم دول العالم، حيث يساهم في تطوير عقلية الطفل، ويرفع مستوى استعداده الدّراسي لتلقي مزيد من التّعليم في المراحل التّعليميّة اللاحقة، وهناك أدلة كثيرة تؤيد هذا الاتجاه، لأن التّعليم الأساسي من تشريح المصطلح لغوياً، يقدم البنية العلمية والمعرفية والثّقافية والاجتماعيّة الأساسية للفرد، فهو على أقل تقدير يمكن الفرد من تجاوز الأمية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب (Quality Education For all, 1993, 4)، وفي رؤية تربويّة يعدّ تعليمًا شاملاً إلزامياً، ينبغي توفيره لكلّ فرد من أفراد المجتمع، لينتج من تطوير قدراته وإمكاناته إلى أقصى ما يمكن، ويهيئ له الفرص لتفتح مواهبه، وممارسة اهتماماته، وتكوين شخصيته المتكاملة الفاعلة ويكسبه المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بأدواره المنتظرة منه في تنمية مجتمعه وتطويره(عمار، ٢٠٠٣، ٢٠).

من جانب آخر يمكّن التّعليم الأساسي المتعلّم من اكتساب الحد الأدنى من متطلبات المواطنة والمشاركة السياسية والاجتماعيّة، والوعي بالحقوق والواجبات ومهارات التعاون والاتصال والحوار والرغبة في بناء مجتمع ديمقراطي تقدمي، واكتساب مهارات القدرة على القراءة والكتابة والحساب، هذا إضافة إلى اكتساب مهارات استخدام التكنولوجيا والقدرة على حل المشكلات(King,1999,12).

ويمثل التّعليم الأساسي فكراً تربوياً مميزاً في إعداد التلاميذ للمواطنة الواعية المنتجة، حيث إنّ المواطنة هي قيم وسلوك وآداب وتكوين وذوق حضاري وتراث مرتبط بقيم وثوابت المجتمع

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

وفلسفته في الحياة، فهي تتضمن حب الوطن والتعلق به والتزامات أخلاقية واجتماعية اتجاء المجتمع والأمة، فالمواطنة تدل على جملة من القيم المهمة منها:

- التمسك بالقيم الأساسية الراسخة والمثل العليا والتصرفات الحضارية المشتركة.
- المشاركة الفعالة في تسيير الشؤون العامة سواءً على المستوى الوطني أم العالمي.
- التمتع بالحقوق والحريات الفردية والجماعية المنصوص عليها في دستور وقوانين الدولة.

<http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9>

كما يؤكد التّعليم الأساسي إشباع حاجات التلاميذ الأساسية، وإتاحة فرص تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، كما يسعى إلى ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية من أجل إعداد المواطن المنتج في مجتمعه، ويتميز بقدر من المرونة ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئات المحلية، ويتلاءم معها، ويواجه متطلباتها، ويعمل على تنميتها، كما يسعى إلى تنمية الميل نحو التّعلم الذاتي والمستمر (كحيل، ٢٠٠٧، ١٦٢).

وقد حددت الاجتماعات الاستشارية لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدّول العربيّة (ايبداس) مفهوم التّعليم الأساسي وتوجهاته في المنطقة العربيّة، بأنه صيغة تعليمية، ورؤية جديدة للتّعليم، ترمي إلى تزويد كلّ طفل قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن أحواله الاجتماعيّة و الثقافيّة بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والتوجهات والقيم الضرورية له، ولسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات (ديب، ٢٠٠٥، ٤٠).

وقد غدا التّعليم الأساسي عنصراً مهماً من عناصر التنمية لانطلاق أي مجتمع، فهو استثمار في الرأسمال البشري، ومرحلة مهمة من تصنيع العقول لإحراز مكانة متميزة بين الأمم، فبلدان العالم المتقدم تضع ضمن أهدافها الاستراتيجية تطوير التّعليم الأساسي وتعزيز مؤسساته والارتقاء بجودته وملاءمته مع متطلبات العصر، فالتّعليم الأساسي مؤسسة تربويّة تتضمن مجموعة واسعة من العناصر التي تؤثر في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع الذي هي فيه، حيث تغيرت وظيفتها واتسع مجالها وأصبح محور اهتمامها التلميذ وتوفير كلّ الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية، والارتقاء بمستوى أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعية من أجله ولتحسين العملية التّربويّة وتحقيق الأهداف الموضوعية، والعناية بالمجتمع

المحلي والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ٥٢-٧١).

مما سبق يمكن تحديد الملامح الأساسية للتعليم الأساسي بالتالي:

- تعليم شامل وإلزامي، ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع.
- يسعى إلى تزويد المتعلم بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والتوجهات والقيم الضرورية.
- يعمل على تطوير استعدادات المتعلم، وتمكينه من مواصلة التعليم في مراحل تعليمية أعلى.
- يمكن الفرد من أن يواجه الحياة، وأن يساهم في تطوير المجتمع.
- يعمق حب الوطن واحترامه والاعتزاز به.
- يزود المتعلم بمهارات التعاون والاتصال واحترام الآخرين والقدرة على حل المشكلات.
- يقابل الفروق الفردية للتلاميذ، ويتميز بقدر من المرونة.

٢- المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي

يستند نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي في أي مجتمع إلى جملة من المبادئ الرئيسية، التي تحدد مجال العمل فيه، وتوجهاته في نشر التعليم بين الناشئين من أفراد المجتمع، وتلك المبادئ مستمدة من الدساتير والقوانين والتشريعات الوضعية والنظم السياسية، أو من الخلفية الدينية والتوجهات الفلسفية والأيدولوجية، أو من الوضع الاقتصادي والاجتماعي للدولة والمجتمع، ولكن في مجملها مبادئ تداولتها الأمم والشعوب في ظلّ عولمة النظم التربوية، فتلك المبادئ فرضت نفسها بقوة حقوق الإنسان، أو لأن المجتمعات تبنتها، وعملت بها بقناعة، ومن أهم تلك المبادئ:

١-٢ ديمقراطية التعليم الأساسي: وهذا يشير إلى حق كل فرد في الحصول على التعليم الأساسي بما يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته بغض النظر عن عرقه وجنسه وانتمائه الديني ولون بشرته (Ackers, et al., 2001, 6)، وهذا المبدأ التزمته أكثر بلدان العالم مع بداية تشكل الأمم المتحدة ومنظمات حقوق الإنسان، وقد أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام ٢٠٠٩م، إلى أن ١٠٠% من الدول الأعضاء وافقت على هذا المبدأ لتحقيق ديمقراطية التعليم للجميع مع حلول عام ٢٠١٥م، كما بين التقرير أنه مع وجود تحديات في إمكان التطبيق صار التزام الشعوب والحكومات هذا المبدأ من المسلمات، ويساهم البنك الدولي

والدول الدائمة العضوية في تحقيقه في عدد من بلدان العالم الثالث (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٥).

٢-٢ مجانية التعليم الأساسي: يعني حق كل فرد داخل مجتمعه ودولته في الحصول على تعليم أساسي، لا تقل مدته عن ست سنوات (تعليم ابتدائي) من عمر الخامسة أو السادسة وفق النظم المحلية لكل دولة، حتى نهاية الصف السادس، لتنمية معارفه الأساسية في مواد القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافية المحلية على أقل تقدير، ويجب على السلطات المحلية والحكومات والشعوب توفيره وتخصيص أجزاء من ميزانية الدخل القومي لتحقيق هذا المبدأ (Ackers, et al., 2001, 8)، ويلاحظ من مراجعة مفهوم التعليم الأساسي أنه تضمن على نحو صريح مجانية التعليم الأساسي، ولا بد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ مساند لمبدأ ديمقراطية التعليم، فإذا أتاحت السلطات والحكومات الفرصة لديمقراطية التعليم فلا بد لها من أن تعمل على توفيره على نحو مجاني.

٢-٣ إلزامية التعليم الأساسي: وهو إلزام ذو توجهين، أمّا الأول فيؤكد التزام الحكومات والسلطات المحلية توفير التعليم الأساسي مدة ست سنوات على أقل تقدير للأطفال ممن هم في سن التعليم، وأمّا الثاني فيؤكد إلزام الطفل وولي أمره التعليم الأساسي واكتسابه (Tsang, 2002, 16)، وقد بين تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام ٢٠٠٩م، أن ٨٨% من دول العالم النامي لديها قوانين تنص صراحة على إلزامية التعليم الابتدائي على نحو لا يقل عن ٥ سنوات، و ٣٣% من دول العالم المتحضر تلزم السلطات التربوية المحلية سنة دراسية واحدة قبل التعليم الأساسي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩، ٥٠)، وفي عدد من الدول المتطورة، ولاسيما الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وبعض دول أمريكا اللاتينية، تعد المرحلة الثانوية جزءاً من التعليم الإلزامي، التي حققت مقدار قيد إجمالي تجاوزت ٩٠% (UIS, 2006, 89).

٢-٤ جودة التعليم الأساسي: تقتضي توفير تعليم يحقق للمتعلم مكاسب معرفية متقدمة من حيث الكم والنوع، فتتحقق الفائدة له ولمجتمعه، ويشمل مفهوم الجودة من هذا المنطلق جميع مدخلات العملية التربوية المتعلم، والمعلم، والأهداف، والبناء المدرسي، والوسائل التعليمية، والمنهاج، والبيئة الفيزيائية، والعلاقات والتفاعلات بين جميع عناصر المدخلات والمخرجات (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ٤٠)، ولا بد من الإشارة إلى أن

جودة التّعليم الأساسي تعد عاملاً مهماً في تلبية متطلبات المراحل التّعليميّة اللاحقة، الثانوية والتّعليم العالي، وأن التّعليم الأساسي عملية اجتماعية، ومن ثمّ أيّ تحسن على نوعه سيؤثر في المجتمع ايجابياً (عليّات، ٢٠٠٤، ١٠٩).

٢-٥ **توظيف التكنولوجيا الحديثة في التّعليم الأساسي:** وهذا المبدأ أفرزته التّطورات الحديثة في مجال تقنيات التّعليم والتّدرّيس، التي أصبحت من المتطلبات الضرورية في مدرسة المستقبل، والتي جعلت التّعليم عملية تبادلية من المعلم إلى المتعلم وبالعكس، ومن أهم تلك التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التّعليم الدروس الالكترونية، والسبورة الذكية لعرض المعلومات، والفصول الالكترونية، والتّعليم الافتراضي، والكتاب الالكتروني، والتلفاز التّعليمي، وشبكات الانترنت (كحيل، ٢٠٠٧، ٩١-٩٤)، ولابد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ من أهم التّحديات التي فرضتها العولمة على نظم التّعليم الأساسي، ولاسيما في المجتمعات النامية.

٢-٦ **تطوير قدرات معلم التّعليم الأساسي وتعزيز تدريبه:** يعد مبدأ أساسياً إذا ما أردنا لعمل مؤسسة التّعليم الأساسي أن يتطور، فمع تطور علوم العصر والتكنولوجيا التّربويّة، ومجانية التّعليم والزاميته، كان لابد من تطوير التأهيل التّربوي للمعلم للقيام بمسؤولياته في عصر العولمة، الذي تطورت فيه العلوم، فالمعلم في العصر الحالي يقوم بوظيفة التخطيط والتنفيذ والتقييم، فهو الذي يخطط للأهداف السلوكية داخل غرفة الصف، وينفذ باستخدام وسائل التّعليم والطرائق التدريسية تلك الأهداف، وينمي المعرفة لدى التلاميذ، ويقوم بتقييم نتائج العمل التّربوي ومخرجاته (التلاميذ)، لذلك كان لابد للمعلم من امتلاك مستوى من المهارات التّربويّة التي تمكنه من تحقيق وظائف العملية التّربويّة (عبيدات، ٢٠٠٧، ٣٩-٤١).

بناءً على ما سبق يمكن القول إن تحقيق هذه المبادئ في التّعليم الأساسي يعد شرطاً رئيساً من أجل تحقيق تعلّم نوعي ومتميز للجميع، فالعصر الحالي يتطلب الارتقاء بمستوى التعليم وتحقيق جودته بالإضافة إلى تطبيق ديمقراطية التعليم والزاميته مما يجعل هذه المبادئ شرطاً وضرورة لتحقيق تعليم يتلاءم ومتطلبات العصر ومعارفه ويدعم تحقيق التنمية الشاملة، ما يفرض على السّياسات التّربويّة الأخذ بهذه المبادئ وتأكيدّها.

٣- أهداف التّعليم الأساسي

إن مرحلة التّعليم الأساسي تعد بداية السلم التّعليمي، وهي مرحلة عامة، لا تهدف إلى التخصص العلمي، وإنما تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات، والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية والترويحية الوثيقة الصلة بحياة التلميذ، والمتوافقة مع ميوله وقدراته، وتؤهله لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، وعليه تسعى مدرسة التّعليم الأساسي في معظم دول العالم المتقدم والنامي لتحقيق الأهداف التّالية:

- تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية، وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية لدى التلاميذ.
- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي، وتعود طرائق الدّراسة السليمة.
- تحقيق النمو المتكامل للتلميذ من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية وصحته النفسية وتوافقه الاجتماعي.
- تنمية الروح القومية لدى الفرد الناشئ، وتعميق الروابط والمفاهيم الوطنية والاجتماعية، فتحبيه بوطنه وأمته، فيعتز بها، ويعتق التفكير القومي الذي ينتمي إليه مجتمعه.
- المساهمة في بناء مجتمع المعرفة والقضاء على الأمية الرقمية (Berry, 2003, 61).
- نقل التراث الفكري والتّقافي وتاريخ الأُمَّة أو الدّولة إلى الجيل الناشئ كي يتمثله، ويطلع على تراث أجداده.
- تزويد التلميذ بمجموعة من الخبرات الاجتماعية، التي تمكنه من القيام بمسؤولياته المدنية والاجتماعية.
- مساعدة التلميذ على تحقيق النمو الفكري بإكسابه بعض الخبرات الفكرية، وتعليمه طرائق حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية، وتعوّده أساليب التفكير الصحيح.
- تنمية السلوك الخلقى بتعويد التلميذ احترام حقوق الآخرين وتقديم مصلحة وطنه على المصلحة الخاصة، والقيام بالواجبات والعمل وفق ما تقتضيه مبادئ الأخلاق والمثل العليا (ناصر، ١٩٩٦، ١٠٩).

- تعويد التلميذ خدمة البيئة التي يعيش فيها من حيث سلامتها ونظافتها والعناية بها، لكي تكون البيئة الملائمة لاستمرار تقدم وطنه ومجتمعه.
 - تدريب التلميذ على التفكير العلمي في مواجهة ظواهر الطبيعة، والربط بين المجالات النظرية والعملية للخبرات المقدمة، وتمكينه من مهارات الحاسوب والبرمجيات الملائمة لعمره الزمني والعقلي (عبد الناصر، ٢٠٠٩، ٥٦).
 - تنمية الاحترام لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية واحترام البيئة الطبيعية.
 - إعداد التلميذ لحياة تتسم بتحمل المسؤولية في ظلّ مجتمع حر، تسوده روح التفاهم والسلام، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصدقة بين الشعوب.
 - تنمية شخصية التلميذ ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى حد تتيح له إمكانياته (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ٣١).
- ويمكن القول، إن تحقيق هذه الأهداف في التعليم الأساسي يؤدي إلى إعداد جيل متوازن بقدرات متكاملة، تمكنه من التكيف مع الأحوال المختلفة، واقتحام المستقبل والتأثير فيه.

ثالثاً: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بعض

الدول

يمكن استخلاص ملامح السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال عرض تجارب بعض الدول، والوقوف على أهم السياسات التي التزمته لتعزيز تطبيقها في أنظمتها التربوية، وفيما يلي تقدم الباحثة تجارب وخبرات بعض الدول فيما يتعلق بالسياسات التربوية الخاصة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي:

١- بريطانيا:

المدرسة المجتمعية في بريطانيا هي نوع من المدارس التي تمولها الدولة، وفيها سلطة التعليم المحلية هي المسؤولة عن توظيف فريق عمل المدرسة، وهي المسؤولة عن القبول في المدرسة، وقد بدأت الحكومة منذ منتصف القرن التاسع عشر بإشراك المجتمع المحلي في التعليم من خلال المنح السنوية للجمعية الوطنية لتشجيع التربية الدينية، وجمعية المدرسة البريطانية والأجنبية لدعم "المدارس الطوعية"، وتنص السياسة التربوية فيها على التوسع في إنشاء مدارس للتعليم الأساسي بقيادة مجالس المدارس المنتخبة محلياً في الأحياء والرعايا في جميع أنحاء

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

انكلترا وويلز، وفي عام ٢٠٠٨م، أصبح ما يقرب من 61٪ من مدارس التعليم الأساسي مدارس مجتمعية.

http://en.wikipedia.org/wiki/Community_school_%28England_and_Wales%29

وقد تم إدراج المدرسة المجتمعية من قبل مجلس المعايير المدرسية والقانون الإطاري لعام ١٩٩٨م، ليحل محل مدارس المقاطعة، وفي عام ٢٠١١م، كان هناك أكثر من (١١,٦٥٩) مدرسة مجتمعية.

وتتمثل رؤية المدرسة المجتمعية في بريطانيا من خلال تقرير " التميز في التعليم "، والذي يتمحور حول دور المشاركة الموسعة، وتوفير الحوافز المعنوية للعاملين في المدارس، وضرورة تشجيع التعليم الأسري، وربط التعليم بالاقتصاد والإنتاج، وأهمية تمثيل الآباء في المجالس التعليمية والإدارية، واختيار المعلمين الأكفاء وتدريبهم وعدم التسامح عند سوء الأداء، وضرورة التقويم المستمر، وأهمية وضع الخطط المحلية ومعالجة ضعف أداء التلاميذ وتوظيف التقانات في التعليم، إضافةً إلى ربط المدرسة بالبيئة، وتأسيس ورعاية المدارس المجتمعية النموذجية، والاستفادة من كبار السن في لقاءات منتظمة مع التلاميذ وغير ذلك من الأفكار (وزارة المعارف، ١٩٩٨، ٧٥).

ومن السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بريطانيا ما يلي:

- يجب أن يتم توظيف جميع أعضاء هيئة التدريس وفقاً للشروط والأوضاع القانونية.
- التوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة المحلية بقرارات التمويل والتنفيذ والمتابعة.
- صلاحية اقتراح تغييرات كبيرة، بحيث يجوز للهيئة الإدارية في المدرسة تقديم اقتراحات وتعديلات لتوسيع المدرسة، أو إضافة نموذج، أو تغيير فئة المدرسة.
- ليس بالضرورة التزام المدرسة المجتمعية طابعاً دينياً معيناً.
- الهيئة الإدارية في المدرسة المجتمعية هي المسؤولة عن تسيير العمل فيها بهدف تعزيز مستويات عالية من التحصيل العلمي، وتتكون الهيئة الإدارية من نموذج عن أصحاب المصلحة، مع ممثلين عن أولياء الأمور، والموظفين، والسلطة المحلية والمجتمع المحلي.
- <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/maintained/a00198361/community-and-community-special-schools>
- تقدير قيم البعد العالمي، وتحقيق فهم أفضل لمختلف المجتمعات والثقافات والأديان، وترسيخ العدالة الاجتماعية، والديمقراطية والمساواة والتنمية المستدامة محلياً وعالمياً.

- إشراك غير المعلمين والتربويين في عملية تطوير المناهج، وربط ميدان التربية بالعمل والإنتاج.

ويمكن من خلال منظمة بريطانيا عالم واحد (The UK One World):(UKOWLA) تحديد الفئات المجتمعية ذات الصلة ومصادر الخبرة في المجتمع المحلي للمدرسة حيث تعمل هذه المنظمة على التعاون مع شبكة من المنظمات المماثلة القائمة في جميع أنحاء العالم.

<http://www.dfid.gov.uk/Getting-Involved/For-schools/global-school-partnerships/Develop-good-practice-in-your-partnership/Advice-on-how-to-involve-your-community/>

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في بريطانيا تؤكد الاندماج والتعايش مع مختلف المجتمعات والثقافات والأديان، وترسخ قيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية والمساواة من خلال تعزيز اللامركزية وتفويض السلطات المحلية ومشاركة أصحاب المصلحة من الأولياء والمعلمين والتربويين والموظفين وممثلي المجتمع المحلي، ومنح الهيئات الإدارية في المدارس صلاحيات تتعلق بتقديم الاقتراحات والتعديلات تسيير العمل فيها من أجل الارتقاء بمستويات التحصيل العلمي للتلاميذ.

٢- كندا:

إن المقاطعات في كندا تتمتع بالسيطرة والسيادة التامة على المسائل المرتبطة بالتحديث والتطوير التربوي بعيداً عن معوقات البيروقراطية المركزية، وتقدم الهيئات الحكومية في المقاطعات الدعم المالي والسياسي اللازم لتسيير النظام التربوي، فيوجد في كل إقليم أو مقاطعة مديرية للتربية أو وزارة للتربية، وعلى المستوى القومي يوجد جهاز قومي بتمثابة مجلس لوزراء التربية ويطلق عليه مسمى (CHEC)، ومهمته إتاحة الفرصة للوزراء أو المديرين في المقاطعات لبحث آليات التعاون وتبادل الخبرات والمعلومات (فرح، ٢٠٠٠، ٩).

وفي عام ١٩٨٠م، تم تعيين أول مدرسة مجتمعية ابتدائية في محافظة ساسكاتشوان (Saskatchewan)، وفي عام ٢٠٠٤م، أصبح هناك أكثر من (٩٨) مدرسة مجتمعية، وهو ما يمثل ١٢٪ من مجموع المدارس، ومنذ ذلك الوقت توسعت برامج المدرسة المجتمعية أكثر في المناطق الحضرية، وكذلك في المناطق الريفية والشمالية، وشملت المدارس الثانوية، وتهدف مدارس المجتمع في كندا إلى بناء مجتمعات الأمل من خلال تحقيق: برامج تعليمية ذات جودة عالية، وتعزيز المسؤولية المشتركة، وتوفير خدمات شاملة، وتحقيق التمكين المجتمعي والمساواة، ودعم القيادة في مجال الابتكارات التعليمية.

ومن السياسات التي تتبعها وزارات التربية في كل إقليم فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي ما يلي:

- تعمل وزارات التربية في كندا على زيادة التمويل لبرامج المدرسة المجتمعية، وتخصيص الموارد، ودعم احتياجات المدرسة والمجتمع المحلي.
- تشجيع أقسام المدرسة لتوثيق استعدادهم لتنفيذ نموذج مدارس المجتمع، ومشاركة المجتمع، ومجلس التعليم، والعاملين في المدرسة والتلاميذ في اتخاذ القرار، وتحديد السياسات والممارسات التي تعزز القيادة المشتركة، والخدمات المتكاملة.
- تؤكد السياسات التربوية ضرورة التزام المناهج الدراسية التي تضعها الوزارة، وبالإضافة إلى ذلك، تطلق حرية للمدرسة المجتمعية في تنفيذ مجموعة كاملة من البرامج التعليمية التي تهدف إلى زيادة النجاح الأكاديمي، وتحترم وتعكس الثقافة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ والمجتمع.
- تعمل الوزارة على التأكد من أن مدارس المجتمع تحقق بيئة من الرعاية والاحترام، وتلتزم معايير التقييم من أجل الارتقاء بالتعليم، وذلك لضمان الوقاية الشاملة والتدخل المبكر.

<http://www.education.gov.sk.ca/Community-Education>

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في كندا تؤكد مشاركة المجتمع والقيادة المشتركة في إدارة الشؤون التعليمية، وتقديم الدعم والتمويل اللازم لبرامج المدرسة المجتمعية، ومنحها حرية تنفيذ وتقييم البرامج التعليمية التي تضمن الارتقاء بمستويات التحصيل الأكاديمي.

٣- ألمانيا:

يقر مجلس التربية والتعليم في برلين بأهمية التعليم خارج المدرسة التقليدية من خلال المدارس المجتمعية، ويؤكد ضرورة التزام التعليم المجتمعي وبرنامج (Community Education Relation)، (CER)، الشامل الذي يتفق مع احتياجات ومصالح السكان المحليين ومع البرامج التعليمية التي تقدمها المناهج القياسية المعتمدة، ومن الأهداف العامة لبرنامج (CER) تطوير البرامج المجتمعية، وتعزيز التفاعل بين المدرسة والمجتمع، والتنسيق بين الموارد واحتياجات المجتمع، وتنمية التعاون بين الوكالات، كما يعدّ مشروع المدارس الشبكية من المشروعات الرائدة الذي تقوم به الوزارة الاتحادية بالتعاون مع المؤسسة الألمانية للاتصال عن بعد، والهدف منه هو تطوير عملية التعليم والتعلم في المدارس لمتطلبات مجتمع المعلوماتية، وذلك بتوفير استخدام شبكات الاتصال عن بعد، إضافة إلى ذلك يركز هذا المشروع اهتمامه على إعداد المعلمين وتدريبهم، وتقديم وزارة التربية الدعم المطلوب وتشرف على تنفيذ المعايير الأساسية للتعليم، وتقديم الدعم المادي، وتفوض مجالس التربية متابعة التنفيذ، وترك لها الحرية في استحداث مصادر

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

تمويل إضافية، وتنفيذ برامج وأنشطة تقيّد في تطوير مستوى التلاميذ الأكاديمي وتتميّ لديهم الحس المجتمعي، وتقدم المدرسة المجتمعية تقارير شهرية إلى الإدارات التربوية لتقييم أدائها وللتدخل المباشر إذا لزم الأمر.

www.straussesmay.com/seportal/secure/DistrictPolicy.aspx?policyid=2452

والجدير بالذكر أن المدرسة المجتمعية في برلين قد فازت بالجائزة العالمية لعام ٢٠١٣م، كأفضل سمات المدارس المجتمعية، والتي منحتها لها الوكالة الأمريكية للتعليم المجتمعي (CEP)، (Community Education Partnership)، كونها نموذجاً للتميز ورعاية ثقافة المدرسة المجتمعية.

www.bcsberlin.k12.nj.us/site/default.aspx?PageType=3&DomainID=1&ModuleInstanceID=526&ViewID=047E6BE3-6D87-4130-8424

ومن أهم السياسات التربوية التي تعزز تطبيق المدارس المجتمعية في ألمانيا:

- التحول إلى اللامركزية وتوسيع المشاركة المجتمعية في صنع قرارات التعليم وذلك عن طريق توظيف اللجان المحلية، والقضاء على البيروقراطية في وزارة التربية، وتطوير التعاون مع القطاع الخاص، والاستفادة من الخبرات المتوفرة لدى المؤسسات والمنظمات المجتمعية.
- التخطيط المجتمعي، بحيث يقوم مجلس التعليم بالتعاون مع المنظمات المدنية والتعليمية والمنظمات البلدية في المنطقة المحلية، لوضع الخطط التربوية وألياتها، وتوزيع الأدوار، ووضع معايير التقييم.

www.csd99.org/assets/1/7/811_CommunityPlanning.pdf

- تشجع مجالس التعليم مشاركة أولياء الأمور في كل مدرسة، وتعدّها العوامل الحيوية في تأسيس علاقات إيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي.

www.csd99.org/assets/1/7/890_ParentOrganizations.pdf

- إعطاء قيمة وأهمية عالية للمعلومات الدقيقة التي تجب مشاركة المجتمع المحلي فيها، حيث يجري إصدار نشرات تتضمن معلومات حول نشاطات المدرسة المجتمعية والفعاليات الطلابية وبيانات التحصيل العلمي للتلاميذ.

- تخطيط برامج التدريب وتنفيذها من خلال التعاون والمشاركة بين المؤسسات الصناعية وبين المدارس الفنية والجامعات والكليات الفنية.

www.csd99.org/assets/1/7/815_MethodsofCommunication.pdf

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في ألمانيا تؤكد لامركزية الإدارة التربوية، وأهمية المشاركة المجتمعية والتعاون مع القطاع الخاص والمنظمات

المجتمعية ومشاركة أولياء الأمور في صنع القرارات ووضع الخطط التربوية، بالإضافة إلى أهمية توزيع الأدوار والمسؤوليات والتزام التقويم المستمر وبرامج التدريب.

٤ - ماليزيا:

تهدف السياسة التربوية في ماليزيا بشكل عام إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة تحديات العصر، ولتحمّلوا المسؤولية والقدرة على المساهمة في عملية التنمية الوطنية، ولتحقيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن، علماً أن ماليزيا تعد نفسها مجتمعاً تقنياً يعتمد على التكنولوجيا الحديثة والمتطورة في تركيبه وآليات عمله ونشاطاته، لذلك نلاحظ أن مفهوم المدرسة المجتمعية يأخذ شكلاً آخر وهو المدرسة الذكية (Smart Schools) والتي تعد مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس إدخال مهارات وتقنيات تعليمية وتوجيهية متطورة، وتنفذ عملية التعليم فيها وفقاً لاحتياجات التلاميذ وقدراتهم ومستوياتهم الدراسية، ويتبنى المعلمون تدريس مناهج ومقررات تلبي احتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم، ويشاركون هم وأولياء أمور التلاميذ مع التلاميذ أنفسهم في اختيار البرامج الدراسية، وتنفيذ بعض الأنشطة المدرسية المهمة، كالخروج في رحلات دراسية وغيرها، ومن أهم ملامح السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ماليزيا التي تسعى لربط المدرسة بمجتمعها وتحقيق المدرسة المجتمعية ما يلي:

- اعتماد مبدأ اللامركزية في الشؤون التنفيذية، حيث يتولى مدير المدرسة مسؤولية القيادة المهنية والإدارية في المدرسة، والإشراف على تطبيق المناهج الدراسية وفقاً لسياسة التعليم الوطنية وبرامج التعليم الإضافية وخدمات الدعم، ويقوم بالإشراف على الأنشطة المنهجية المصاحبة وتعزيزها.
- إحداث جمعية للآباء والمعلمين في كل مدرسة، حيث تقدم هذه الجمعيات الدعم والمساعدة في إدارة المدرسة، وتعزز التعاون بين المدرسة والمجتمع.
- التزام الحكومة مجانية التعليم الأساسي، والتوسع في بناء المدارس وتجهيزها على أحسن وجه من ناحية البيئة المدرسية والوسائل التعليمية والخدمات الملحقة بالمدرسة.
- تعميق تدريب المعلمين وتأهيلهم، ومواكبة المقررات المدرسية، وطرائق التدريس للتطورات التربوية المعاصرة، التي تعتمد على مفاهيم التعلم المجتمعي، والتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.
- تشجيع النشاط الطلابي، وتقسّم أنواع النشاط إلى ثلاثة أقسام كالآتي:
 - ١- الجمعيات: وتضم عدداً من البرامج وال النوادي مثل (نادي العلاقات العامة، ونادي العلاقات الدولية، ونادي الصحافة، ونادي رجال الأعمال الناشئين، وغيرها من الأندية التي تسهم في الإعداد للعمل أو تشجع على التفكير والحوار لدى التلاميذ).

٢- فرق الزي الموحد، وفنون الدفاع عن النفس مثل (الكشافة، والإطفاء، والعسكرية، والكاراتيه، والتايكوندو)، والمشاركة في واحد منها إلزامي سواء خلال الدراسة أم الإجازة الصيفية.

٣- نوادي الألعاب الرياضية: التي يشارك فيها فريق العمل المدرسي وتتم معظم الأنشطة الرياضية في أيام الإجازة الأسبوعية والعطل الرسمية، والمشاركة في النشاط إلزامي لجميع المعلمين بلا استثناء إلا أن توزيعهم على أيام السبت يكون وفق خطة تُعدّها المدرسة.

- تشكيل لجنة صحة في كل مدرسة يتزأسها مدير المدرسة، ويشارك فيها أعضاء من هيئة التدريس والتلاميذ وأولياء الأمور، وإحداث قسم للرعاية الصحية والإسعافات الأولية في المدرسة يقوم عليه أحد المعلمين أو المختصين، ويقوم الأطباء بزيارة المدارس بشكل دوري، وتقام نشاطات لنشر الوعي الصحي، وإصحاح البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة، والإصحاح الاجتماعي الصحي، ودعم مشاركة المجتمع، حيث يكون أولياء الأمور جزءاً من اللجان المدرسية.

http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../EXP7

- إعطاء اهتمام واسع للإعلام التربوي من خلال إصدار النشرات التعليمية والتثقيفية، وبث البرامج التعليمية من خلال قنوات التلفزيون المحلية التي تبث برامج تعليمية في المدّة من الثامنة صباحاً حتى الثانية عشرة، بمعدل أربعة أيام أسبوعياً، وتتولى وزارة التربية إعداد المواد التربوية المبنوثة من خلال أجهزة البث التلفزيوني.

- تسهيل استعمال مؤسسات التعليم الرسمية كمراكز تعليم للسكان المحليين (فتح المدارس أمام الجمهور، وتنظيم سلسلة محاضرات عامة، وعقد ورشات العمل، وغيرها..).

- توثيق الروابط بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتشجيع الأنشطة التطوعية وأنشطة رابطة الآباء والمدرسين والمنظمات غير الحكومية (وزارة المعارف، ٢٠٠٠، ١٧).

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في ماليزيا تؤكد لامركزية الإدارة التربوية وضرورة تفويض السلطة، بالإضافة إلى تعميق تدريب وتأهيل المعلمين، كما تشجع النشاط الطلابي والمشاركة في الأنشطة التطوعية، مع إعطاء اهتمام واسع للإعلام التربوي والعمل على نشر الوعي الصحي وتأمين الرعاية الصحية، كما أنها تسعى إلى توثيق الروابط بين الأسرة والمجتمع وتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع وتتيح استعمال مرافق مؤسسات التعليم الرسمية كمراكز لخدمة السكان المحليين.

٥- جمهورية مصر العربية:

تسعى وزارة التربية والتعليم المصرية للنهوض بنظام التعليم الأساسي، من خلال نظام تعليمي عالي الجودة، بهدف بناء المواطن المصري وفقاً لمنظومة القيم الحضارية والإنسانية بنظام لامركزي يعتمد على المشاركة المجتمعية الفاعلة والمنتجة.

<http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Pages/vision.aspx>

وذلك من خلال تبني سياسات ومشاريع تربوية تدعم تحقيق المدرسة المجتمعية، وترتكز على المحاور التالية:

- مدرسة فعالة تقدم تعليماً عالي الجودة لكل متعلم، في بيئة تعليمية غير نمطية تركز على المتعلم، وتقوم على وسائل وأساليب التعلم النشط، واستخدام تكنولوجيا الاتصال بما يمكن المتعلم من التزود بمهارات التعلم الذاتي، والتفكير العلمي، والتفكير الناقد، والمهارات الحياتية.
- معلم متميز على مستوى عال من المهنية والخبرة التي تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد وتجعل منه عنصراً فعالاً في التغيير والتطوير.
- مناهج تركز على التعلم النشط وترتبط باحتياجات الواقع المحلي، وتدعم التفكير العلمي الناقد، وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة، وقيم المواطنة.
- تكنولوجيا تعليم متقدمة تندمج في العملية التعليمية (المنهج والكتاب المدرسي وإدارة المدرسة ونظام التعليم).
- مشاركة مجتمعية تطلق الطاقات الفعالة للمجتمع المدني لدعم جودة التعليم وبناء ثقافة المشاركة وبناء المجتمع الديمقراطي في ظل التوجه القومي نحو اللامركزية.
- إدارة تربوية متميزة تعتمد على المعلوماتية والشفافية والمساءلة والقيادة المسؤولة والواعية لرؤية التطوير في إطار اللامركزية.

http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Policies/Pages/politic_vision.aspx

- تقوية الشراكة مع المجتمع المدني والقطاع الخاص والمحليات، وبناء رأي عام داعم للتطوير المستمر.

<http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Policies/Pages/entrances.aspx>

- مشاركة المسؤولية بين جهات الحكومة والقطاع الخاص والمدارس والمجتمعات المحلية.
- قياس التأثير في المدارس المجتمعية من خلال تقييم الأداء الصفي باستخدام المعايير القومية للتعليم في مصر (SCOPE) وقياس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات (CAPS).

http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Projects/coop_proj/USAID/Pages/tilo.aspx

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي

ومن المشاريع التي تبنتها وزارة التربية والتعليم لتعزيز المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي ما يلي:

مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات (GILO): وهو برنامج يهدف إلى زيادة معدلات التحاق البنات بالمدارس، وتحسين مستوى تحصيلهن الدراسي.

ويتم تنفيذ المشروع بتمويل من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بمصر وبالتعاون مع العديد من الأطراف المعنية عن طريق تطبيق استراتيجية الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

وتتضمن الأطراف الرئيسية المعنية بالمشروع (المعلمين، ومجالس الأمناء، ومدراء المدارس، والموجهين التربويين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، وممثلي المجتمع المحلي).

ويهدف المشروع إلى:

- إتاحة فرص تعليمية ذات جودة عالية داخل عدد من المناطق النائية والمحرومة بصعيد مصر.
- تحقيق اللامركزية ودعم مشاركة المجتمع على المستوى المحلي في إتاحة مزيد من الفرص التعليمية للبنات.
- تمكين المجتمعات من إنشاء ودعم المدارس المجتمعية.
- توفير مواد تعليمية وممارسات تربوية متمركزة حول التلميذ.
- دعم وتدريب المجتمعات على كيفية تشكيل مجالس أمناء نشطة وفعالة.
- تعزيز مشاركة أولياء الأمور والمجتمعات المحلية ودعم مشاركة المرأة في شؤون الإدارة المدرسية.

http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Projects/coop_proj/USAID/Pages/Gilo.aspx

مشروع المدارس المجتمعية في القرى المحرومة: وقعت اليونيسيف اتفاقاً مع الحكومة المصرية لتطوير وتنسيق مشروع المدارس المجتمعية في القرى المحرومة من الريف العلوي لمصر، وحرصت على مشاركة المجتمع في إدارة المدرسة، واعتبر المشروع المشاركة المجتمعية الحقيقية هي الحاسمة لنجاح المشروع، وتم التدريب على أساليب التدريس المبتكرة، ومهارات التعلم الذاتي، والتعلم النشط، وتعزيز المنهج الرسمي بالموضوعات والأنشطة ذات الصلة بالمجتمع، بحيث أصبحت المدارس جهات اتصال بالمجتمع المحلي للخدمات الصحية وأنشطة التنمية المجتمعية.

www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED482908&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED482908

وعملت الوزارة على دفع رواتب المعلمين، وتوفير المواد والمناهج الدراسية، ودعم وتدريب المعلمين، ووضعت اليونيسيف نموذجاً للتعليم المجتمعي.

www.equip123.net/docs/e2-EgyptCaseStudy.pdf

مشاريع مؤسسة مصر الخير: حيث افتتحت هذه المؤسسة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم أكثر من (٤٣٠) مدرسة مجتمعية، تستوعب نحو ١٤ ألف تلميذ تتراوح أعمارهم بين ٧ و ١٤ عاماً، لإتاحة الفرصة للتلاميذ المتسربين والمحرومين من التعليم في المناطق النائية والفقيرة، وتعمل المدارس المجتمعية على اتباع أسلوب التعليم النشط، كما تراعي المرونة في المواعيد، وتهتم بتوفير الخدمات الصحية والمواد الغذائية وبرامج التوعية لأسر التلاميذ.

<http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=1051277&eid=6109>

كما يتم تنفيذ العديد من المشاريع التي ترسخ مضمون المدرسة المجتمعية بالتعاون مع العديد من الجهات والمنظمات، لإعطاء فرصة في التعليم للمتسربين منه، وللذين لم يلتحقوا بالمدارس، حيث إنها تخدم الفئات الفقيرة والمهمشة في القرى والنجوع.

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الجمهورية العربية المصرية تؤكد توافر إدارة تربوية متميزة في إطار اللامركزية التي تتيح مشاركة المسؤوليات بين جهات الحكومة والقطاع الخاص والمدارس والمجتمعات المحلية من أجل العمل في بيئة تعليمية تقدم تعليماً عالي الجودة يزود المتعلم بمهارات تمكنه من التغيير والتطوير في مجتمعه.

٦- المملكة الأردنية الهاشمية:

عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطوير علاقة شراكة تفاعلية بين المدرسة والمجتمع، وحفز أفراد المجتمع للدخول في شراكة مع المدارس، بما يعزز المسؤولية المشتركة نحو التعليم.

وقد نفذ مشروع المدرسة المجتمعية ٢٠٠٨م، في (٢٥) مديرية تربية وتعليم في المملكة بهدف إيجاد علاقة تشاركية وتفاعلية بين المدرسة والمجتمع المحلي، في (٦٥) مدرسة حكومية، من خلال تشكيل لجان مجتمعية بين المعلمين والآباء والتلاميذ والقطاع الخاص والمجتمع، وقد حقق هذا المشروع دوراً واسعاً في تفعيل الموارد المحلية لإقامة النشاطات اللامنهجية المختلفة وتحسين البيئة المادية للمدارس بالتعاون مع المجتمع المحلي.

وتمحورت فكرة المشروع حول تعزيز مشاركة المجتمع المحيط مع المدرسة من خلال تشكيل لجان مجتمعية، وعملت وزارة التربية والتعليم على توسيع نطاق فكرة المدرسة المجتمعية لتلبية رغبة المدارس التي لا يشملها المشروع وذلك من خلال برنامج اعتماد المدارس المجتمعية ومعاييرها.

www.alanbat.net/post-18583.htm

ومن السياسات التربوية التي تنتهجها المملكة الأردنية الهاشمية لتعزيز المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي بالاستناد إلى قانون التربية والتعليم رقم (٣) وتعديلاته لعام ١٩٩٤م، ما يلي:

- تعزيز اللامركزية بتفويض أكبر للصلاحيات التي تدعم آليات صنع القرار في مختلف مستويات النظام التعليمي لترسيخ المسؤولية والمساءلة وبدعم من الشراكات المعنية.
- اعتماد مبدأ التخطيط المحلي على مستوى مديرية التربية والتعليم، وذلك بمشاركة المجتمع المحلي والمعنيين في العملية التربوية بحيث تتوافر خطة تطويرية قطاعية لكل مديرية معتمدة على الخطط التطويرية لكل مدرسة، وتتضمن الخطة مبادرات نحو التحسينات العملية في مديريات التربية والمدارس.
- اعتماد منهجية الإدارة المبنية على المدرسة كوحدة أساسية لتطوير النظام التربوي بقيادة المدرسة وبدعم المجتمع المحلي لتمكين من تحسين أدائها والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية.
- تأكيد مبدأ الشراكة في دعم تمويل التعليم بتخطيط واسع النطاق ومرتبب بإعداد موازنة موجهة بالنتائج.
- تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية ودمجها بشمولية في البيئة المدرسية، وتأكيد إظهار فهم واضح من المدارس للمجتمع والتأثيرات الثقافية التي تؤثر فيه، والقيم المجتمعية والمعتقدات التي تعمل على الإسهام في إثراء العملية التعليمية التعليمية.
- تطوير البرامج والأنشطة والممارسات التعليمية بما يتلاءم واحتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع.
- التوجه نحو تفريد التعلم وتقديم التعليم وفق الأنماط المختلفة والمتنوعة للتلاميذ، وذلك من خلال العمل على دعم البيئة المدرسية الصفية عن طريق العمل التعاوني واستخدام التكنولوجيا، ودعم التلاميذ وتشجيعهم ليكونوا أكثر فاعلية ومسؤولية في تعلمهم.
- تعزيز المسؤولية المشتركة بين التلاميذ وأولياء الأمور والتربويين بحيث تكون مبنية على التواصل المستمر بينهم لفهم احتياجاتهم، وصولاً إلى تعلم مبني على الابتكار والتميز بما يدعم بيئة التعلم.

- مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور بالتعاون مع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص.

- تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها المحلية من خلال توفير تعليمات الإفصاح المالي والشفافية ومعايير المساءلة والتدقيق (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٢٦-٦٧).

مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في المملكة الأردنية الهاشمية تؤكد اللامركزية وتفويض الصلاحيات ومشاركة المجتمع المحلي في تخطيط ودعم تمويل التعليم وتطوير البرامج والأنشطة والممارسات التعليمية بما يتلاءم واحتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع، ودعم البيئة المدرسية عن طريق العمل التعاوني واستخدام التكنولوجيا، ودعم التلاميذ وتشجيعهم ليكونوا أكثر فاعلية ومسؤولية، وتعزيز المسؤولية المشتركة والتواصل المستمر بين التلاميذ وأولياء الأمور والتربويين.

٧- الجمهورية اللبنانية:

اعتمدت الجامعة الأمريكية في بيروت نظام المدرسة المجتمعية في عام ٢٠٠٥م، بهدف تطوير إقبال التلاميذ على التعلم ضمن وحدة عمل متكاملة، بحيث يقوم الآباء بدور مساعد لما تقوم به المدرسة، ويتم التعاون مع الهيئة الاستشارية في المدرسة والمتطوعون من المجتمع لأداء فعاليات كثيرة ضمن نشاطات عمل المدرسة (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٨).

تتمحور السياسة التربوية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي حول المبادئ التالية:

- التركيز على أن تربية الطفل مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمجتمع والدولة.
- توفير إدارة تربوية متطورة، وتقوم على مركزية التخطيط العام والمتابعة، وعلى اللامركزية في التنفيذ والتقييم.

- تشجيع المواطنين على القيام بدور فاعل يسهم في توفير مستلزمات التعليم عند الضرورة.
- تطوير الخدمات والنشاطات التربوية والشبابية والرياضية والفنية داخل المدارس وخارجها وتشجيع انفتاح المدرسة على محيطها بالتعاون المثمر بين الإدارة المدرسية والجمعيات الأهلية.

- تأكيد التعاون والتنسيق مع هيئات العمل التطوعية في سبيل تعليم الكبار ومحو الأمية.

- تعزيز دور الإعلام التربوي لغرض توعية التلاميذ وذويهم والمواطنين، مدنياً وثقافياً ومهنيًا وعلمياً. www.mehe.gov.lb
- مما سبق يمكن القول إنّ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الجمهورية اللبنانية تؤكد توفير إدارة تربوية متطورة ومشاركة المجتمع المحلي في دعم التعليم وتوفير مستلزماته، وتعزز أهمية انفتاح المدرسة على محيطها من خلال التعاون والتواصل المستمر بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.
- وبعد تقديم هذا العرض لأهم السياسات التربوية التي انتهجتها الدول التي تناولتها الباحثة بالدراسة لتطبيق المدرسة المجتمعية في أنظمتها التربوية، وحيث إنّ السياسة التربوية تعكس صورة المستقبل التي ينشدها المجتمع، وتتسق مع مخططات الدولة للتنمية، وتتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وتتفق والاتجاهات النابعة من تاريخ المجتمع وفلسفته، وتقاليد وآماله يمكن استخلاص أهم ملامح السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي بالآتي:
- توجه السياسة التربوية في مجالاتها التنفيذية إلى اللامركزية، واقتصار مهمة الوزارة على التخطيط العام والمتابعة والتقييم، وتفويض الإدارات المحلية بتنفيذ مواد السياسة بحسب حاجة كل بيئة.
- تؤكد السياسة التربوية ضرورة إدارة العمل التربوي بصورة متميزة تعتمد على المعلوماتية والشفافية والمساءلة والقيادة المسؤولة والواعية لرؤية التطوير في إطار اللامركزية.
- مشاركة مسؤوليات التمويل والدعم بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع ومؤسساته.
- استثمار كل الإمكانيات المتاحة في البيئة المحلية لأقصى ما يمكن وبطرائق واعية ومبدعة، بحيث تخدم العمل التربوي، وتخدم الإنتاج وتنهض بالبيئة والمجتمع في جميع المجالات.
- اعتبار المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية، ومركز إشعاع للبيئة، وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ليتحقق المزيد من العناية بجهود كل من المدرسة والبيئة في صناعة جيل الغد.
- تعزيز المسؤولية المشتركة ما بين التلاميذ وأولياء الأمور والتربويين بحيث تكون مبنية على التواصل المستمر بينهم لفهم حاجاتهم، وصولاً إلى تعلم مبني على الابتكار والتميز بما يدعم بيئة التعلم.

- تعميق تدريب المعلمين وتأهيلهم، ومواكبة المناهج الدراسية وطرائق التدريس للتطورات التربوية المعاصرة، التي تعتمد على مفاهيم التعلم المجتمعي، والتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

الخلاصة:

لكل مجتمع تكوين اجتماعي وسياسي وثقافي يختص به ويكسبه طابعه الخاص، الأمر الذي ينعكس في توجهاته وآماله التي يسعى لتحقيقها، ضمن الإمكانيات المتاحة له، لذلك يمكن القول بعد أن تم تناول السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي بشكلٍ عام مع الوقوف على أهم السياسات التربوية التي انتهجتها بعض الدول (بريطانيا، وكندا، وألمانيا، وماليزيا، ومصر، والأردن، ولبنان)، لتعزيز تطبيق المدرسة المجتمعية في أنظمتها التربوية، إنه لا بد من الانفتاح والمرونة والاستفادة من التجارب التربوية الرائدة مع مراعاة خصوصية كل مجتمع وتطلعاته، ومحاولة توفير الشروط المناسبة للارتقاء بالمستوى التربوي واللاحق بركب التطور العالمي، وسيتم تناول المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في فرنسا بالشرح والتفصيل في الفصل التالي ضمن هذه الدراسة.

الفصل الخامس

المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية

في مرحلة التعليم

لمحة عن فرنسا

أولاً: التعليم الأساسي في فرنسا

ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في فرنسا

تمهيد:

يهدف هذا الفصل بيان المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا، وقد تم فيه تناول التطور التاريخي للتعليم الأساسي في فرنسا، ومبادئه، وأهدافه، وإدارته، وتنظيمه، كما تم تناول مفهوم المدرسة المجتمعية في فرنسا، وأهدافها، ونماذجها، بالإضافة إلى تناول السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم في فرنسا على المستوى الحكومي والمحلي والمدرسي، وأخيراً الوقوف على أهم العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية فيها.

لمحة عن فرنسا:

هي دولة أوروبية تقع في أوروبا الغربية، وتتكون من مجموعة جزر وأراضي ما وراء البحار الواقعة في القارات الأخرى، وتمتد فرنسا من البحر الأبيض المتوسط إلى القناة الإنجليزية وبحر الشمال، ومن نهر الراين إلى المحيط الأطلسي، وتغطي مساحة جغرافية تبلغ ٥٤٧,٠٣٠ كم^٢ وهي من أكثر الدول اتساعاً في أوروبا الغربية، ويتكون نظام الحكم فيها من ثلاثة أقسام هي:

- الهيئة التنفيذية: ويرأسها رئيس الجمهورية ورئيس الوزراء.
- الهيئة التشريعية: وتتألف من الجمعية الوطنية وعدد أعضائها (٥٧٧) عضواً وتعد السلطة التشريعية الأولى في البلاد، ومجلس الشيوخ ويتكون من (٣١٩) عضواً.
- الهيئة القضائية: وتتألف من المحاكم.

وتقسم فرنسا إدارياً إلى (منطقة، وإقليم، ودائرة إدارية، ومديرية، وبلدية)، ويوجد فيها عدد من الأحزاب السياسية مثل الحزب الاشتراكي، والحزب الشيوعي، وحزب اتحاد الديمقراطية الفرنسية، وحزب التجمع، وحزب الجبهة الوطنية وغيرها من الأحزاب، وتعد محكمة النقض الفرنسية من أعلى المحاكم في فرنسا، كما تعد القوات المسلحة الفرنسية الأكبر بين دول الاتحاد الأوروبي، وتحل المركز (١٢) من حيث حجم عدد القوات على مستوى العالم، وهي تمتلك السلاح النووي، وهي إحدى الأعضاء المؤسسين للاتحاد الأوروبي، والأكثر مساحةً من بينهم، وفرنسا أيضاً عضوة مؤسسة للأمم المتحدة، وإحدى الأعضاء الدائمين الخمسة لمجلس الأمن التابع للأمم المتحدة الذي يستخدم قوة النقض، وهي أيضاً إحدى البلدان الثمانية المقررة بالقوى النووية.

<http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D8%A7>

وتعدّ فرنسا من الدول ذات الطبيعة المركزية في الإدارة، لكن مع صدور قانون ١٩٨٢م، تمّ التوجّه نحو التخفيف من المركزية الشديدة بنقل العديد من الصلاحيات بشكل تدريجي إلى الأقاليم والمقاطعات والبلديات، فمنذ عهد لويس الرابع عشر، وحتى عام ١٩٨١م، ظل النظام التعليمي مركزياً، وكان الرأي السائد أن الدولة تحقق استقراره إذا أحكمت قبضتها على كل ما

يتعلق بأمور التربية والتعليم في عموم الأراضي الفرنسية، وقد تم إنشاء النظام التعليمي في فرنسا على نحو بيروقراطي شديد المركزية واستمر الضبط فيه بإلحاح على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القومية وتقرّها وتنفذ في جميع الأقاليم بصورة مماثلة (عبد الحافظ، ٢٠١١، ٣). ويبلغ إجمالي السكان في فرنسا (٦٣,٥) مليون نسمة، مما يجعلها ثاني أكثر البلاد كثافة سكانية في أوروبا بعد ألمانيا بتعداد سكاني يبلغ (٨٢,٣) مليون نسمة، وتمثل نسبة ١٣% من مجمل تعداد أوروبا، وتتمتع بأعلى مستوى خصوبة فيها بمعدل طفلين لكل عائلة، ومن المتوقع أنها ستصل في عام ٢٠٣٠م، إلى أكثر المناطق كثافة في أوروبا وخصوصاً بفئة الأعمار الفنية (أقل من ٢٠ سنة).

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-013/EN/KS-NK-06-013-EN.PDF [cited 15.6.2008]

أولاً: التعليم الأساسي في فرنسا:

١- التطور التاريخي للتعليم الأساسي في فرنسا:

قبل الحديث عن التطور التاريخي للتعليم الأساسي في فرنسا ينبغي توضيح أن مفهوم التعليم الأساسي ينطوي على المرحلة التعليمية الإلزامية المجانية العامة التي تقدم لجميع التلاميذ في فرنسا.

إن التعليم الأساسي في فرنسا بمفهومه الحالي إنما هو نتاج النهضة وعصر التنوير، ولكن لهذا التعليم جذور تمتد إلى القرون الوسطى، حيث كان التعليم منذ عهد شارلمان (Charlemagne) وما تلاه في أيدي الأديرة والكاتدرائيات، وحتى اندلاع الثورة الفرنسية في عام ١٧٨٩م، كانت وظيفة التعليم تعتبر من الوظائف الاجتماعية للكنيسة حصراً، ولقد ارتبطت الثورة بشعار "حرية، مساواة، إخاء"، وإعلان "حقوق الإنسان والمواطن"، كما ارتبطت بوضع المشاريع التربوية والبرامج التعليمية من أجل تحقيق الشعار وتطبيق الإعلان، وعليه احتلت المسألة التربوية التعليمية موقعاً أساسياً وحيوياً في فكر الثوار وممارستهم، ومنهم كوندورسيه (Condorcet) رئيس لجنة التعليم العمومي التابعة للمجلس التشريعي، فقد سعى كوندورسيه إلى وضع معالم مشروع تربوي تنويري لنظام تعليمي حكومي علماني يتحقق فيه تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال، وكان الهدف من هذه الخطة تكوين المواطن المخلص للمبادئ الديمقراطية والقومية، وبعد هذا المخطط من أهم المخططات التي قدمت للجمعيات الثورية ويحمل طابع عصره باتساع نظرتة، وتفاؤله العميق.

وقد أعلنت الجمعية التأسيسية باكراً نيتها في تجهيز البلاد بنظام جديد للتعليم، وسجلت في المؤهلات الأساسية التي يتضمنها الدستور مبدأ (تعليم عام مشترك لجميع المواطنين مجاني

بالنسبة لأقسام التعليم الأساسي اللازم للجميع)، وفي ١٣ / تموز / ١٧٩٣م، أقر نظام تعليم مجاني وإلزامي وحر خاضع لمراقبة الدولة، وهو لامركزي ويتفق تماماً مع الروح الشعبية.

وقد تم تأسيس التعليم الابتدائي الحكومي المجاني في عام ١٨٨١م، ويضم جميع الأطفال في فرنسا من ٦-١٣ سنة، وتشرف عليه البلديات، وبهذا تم فصل سلطة الكنيسة، وإحداث نظامين تعليميين الأول نظام حكومي علماني إلزامي مجاني تشرف عليه الدولة، والثاني ديني تشرف عليه الكنيسة. <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=288924>

ومن النصوص القانونية الصادرة في التعليم الأساسي في فرنسا خلال تلك المدة الزمنية ما يلي:
- قانون ٣ / أيلول / ١٧٩٢م، المادة ٦: كرس هذا القانون مبدأ حرية المعتقد والديانة (لا يمكن لأي أحد أن يقلق على آرائه، حتى الدينية منها)، ومن خلال هذا القانون التأسيسي تم الإقرار بإنشاء تعليم عام رسمي ومجاني لكل المواطنين.

- قانون ٤ / حزيران / ١٧٩٣م: (التعليم حاجة لكل إنسان، وعلى المجتمع أن يسهل بكل قدرته تقدم العقل العام، وأن يضع التعليم في متناول جميع المواطنين).

- قانون ١٨٨١م، المادة ١/: كرس هذا القانون مبدأ مجانية التعليم وأكد أن الدولة لن تتقاضى أجوراً دراسية في المدارس الابتدائية العامة.

- قانون ١٨٨٢م، المادة ٤/: (المعدلة في قانون ١٩٣٦م): التعليم الابتدائي إلزامي لكلا الجنسين، سواء كانوا فرنسيين أم أجانب والذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والرابعة عشرة، وإما أن يعطى هذا التعليم في أبنية المدارس الأولية أو الثانوية في المدارس الخاصة (الحرّة) والعامة، أو في البيوت من قبل رب الأسرة بنفسه، أو من قبل أشخاص (متخصصين)، وحدد هذا القانون ما هي الوسائط التي تضمن إيصال التعليم الأولي إلى ذوي الاحتياجات الخاصة.

- قانون ١٨٨٢م، المادة ١٠ / (المعدلة بقانون ١٩٤٦م): إذا ما تغيب أحد الأطفال عن الصف بشكل ملحوظ وجب على الأشخاص المسؤولين عنه أن يعلموا الإدارة المدرسية بدون تأخير عن دوافع هذا التغيب.

وقد حدد هذا القانون أيضاً الدوافع القانونية للتغيب بالاتي:

- مرض الطفل (المرض المعدّي أو الوبائي) لأحد أفراد الأسرة.
- الاحتفالات الخاصة للعائلة.
- المعوقات الناتجة عن صعوبات التنقل.
- التغيب المؤقت للأفراد المسؤولين إذا ما كان التلاميذ تحت إشرافهم.

- قانون ١٨٨٢م، المادة/١٦، (المعدلة بقانون ١٩٣٦م) حول تلقي التعليم في البيت: يكون الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المنازل معرضين لتحقيق يصف حالتهم بشكل موجز (الذين في سن الثامنة والعاشر والثانية عشر) من قبل المديرية المختصة بذلك، من أجل إقرار ما هي الحجج المزعومة التي تعطل هذا العمل من قبل الأشخاص المسؤولين عن الطفل، وتصل نتيجة هذا التحقيق إلى المفتش العام، ويمكن لهذا الأخير أن يطلب من مشرف المدرسة أن يعين أشخاصاً أكفاء لاختبار هذا الطفل، مع الأخذ بنظر الحالة الجسمية والعقلية للطفل، ويتم اختبار الطفل بالمفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، وفي النهاية يقدم تقريراً يعرض على السلطات المختصة من خلال المقاييس المقررة (العبيدي ، ٢٠١١ ، ٦).

ويمكن تحديد أبرز التطورات التي شهدتها التعليم الأساسي بعد الثورة، والتي عززت توجهه نحو الديمقراطية والمساواة من خلال الإجراءات التالية:

- انفتاح التعليم نحو التعليم الثانوي ونحو تعليم البنات في عام ١٨٨٠م.
 - إلغاء الرسوم الدراسية وجعل التعليم مجانياً في المرحلة الابتدائية في عام ١٨٨١م.
 - إنشاء نظام الإلزام للحضور إلى المدرسة بين سن السادسة والثالثة عشرة في عام ١٨٨٢م.
- وفي عام ١٩٣٦م، امتد التعليم الأساسي ليكون إلزامياً مجانياً عاماً للجميع من ٦-١٤ سنة بدلاً من ١٣/ سنة بزيادة سنة تعليم إلزامية واحدة.

وفي عام ١٩٣٧م، قدم جين زاي (Gene Say) وزير التربية الوطنية إصلاحاته المشهورة من أجل ديمقراطية التعليم، بإنشاء الصفوف التمهيديّة كمحاولة لاكتشاف نوع التعليم المناسب لاستعدادات التلميذ وميوله، وبالتالي توفير التعليم المناسب له، من أجل تحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم، ولكن هذه المحاولات فشلت بسبب قيام الحرب العالمية الثانية ووجود فرنسا في وسط لهيبتها واحتلال الألمان لها.

وبعد انتهاء الاحتلال وتحرير فرنسا من الألمان عام ١٩٤٤م، قامت لجنة تحت رئاسة عالم طبيعة معروف وعضو الحزب الشيوعي اليساري بول لانجفين (Paul Langevin) ومعه عدة مفكرين تربويين بدراسة نظام التعليم كله واقتراح توصيات لتطويره وتوفير تكافؤ الفرص التعليمية للجميع ومنها:

- إنشاء مدرسة عامة للجميع حتى سن الثامنة عشرة.
- أن ينتهي التعليم الابتدائي عند سن الحادية عشرة.
- يتلقى التلميذ من سن (١١-١٥) ثقافة عامة تكون السنتان الأوليان منها مرحلة ملاحظة وفي السنتين الأخيرتين يوجه التلميذ إلى التعليم الذي يناسبه.

- من سن (١٥-١٨) تخصص لدراسة متخصصة للمواد التي يختارها التلميذ.
- التلاميذ الذين يريدون التعليم العالي عليهم قضاء مدة اختبارية يتحقق فيها أنهم قادرون على مواصلة التعليم.

وفي عام ١٩٥٩م، صدرت المادة/٢/ لمرسوم قانون ذلك العام نصت: أن التعليم الإلزامي يهدف إلى تعليم المعارف الأساسية، وعناصر الثقافة العامة، وتعليم الوظائف الاحترافية والتقنية بحسب الاختيار، والمادة/٣/: يمكن أن يعطى التعليم الأساسي في البيت من قبل الأبوين (أو أحدهما)، أو شخص آخر يختارانه. <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=288924>

ومنذ عام ١٩٦٧م، تم تطبيق قانون مدّ التعليم الإلزامي من ٦-١٦ سنة، بدلاً من ٦-١٤ سنة، ويشهد التعليم في فرنسا خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تحولات وإصلاحات كثيرة، فرضتها العولمة، وثورة التكنولوجيا والاتصالات الحديثة، والانتشار الواسع للمفاهيم الديمقراطية والعدالة والرفاهية الاجتماعية، الأمر الذي ينعكس على جهود إصلاح التعليم الفرنسي وتطويره ولا سيما استصدار قانون الإطار العام لمستقبل التعليم الفرنسي عام ٢٠٠٥م، الذي أعاد بناء الأهداف العامة للتعليم الإلزامي الفرنسي (العبيدي، ٢٠١١، ٢٣).

ولقد تم تأكيد غاية فرنسا في تزويد التلاميذ بجوهر مشترك من المعارف والمهارات المدرجة في القانون رقم ٢٠٠٥-٣٨٠ المؤرخ ٢٣ نيسان ٢٠٠٥م، ضمن إطار التعليم الأساسي الإلزامي المجاني، بحيث يجب على كل تلميذ تحقيق التمكن من جوهر مشترك في نهاية تعليمه. <http://www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html>

حيث إنّ القانون السابق الذكر عام ٢٠٠٥م، والخاص بمستقبل المدارس الفرنسية وضع نتيجة لمناظرة وطنية واسعة تطوي على ضمان تكافؤ الفرص والنجاح لجميع التلاميذ من خلال إنشاء قاعدة معرفية مشتركة (إتقان اللغة الفرنسية والرياضيات واللغة الأجنبية والمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا، والثقافة الإنسانية) ودمج المزيد من الشباب في عالم العمل (Ministère des Affaires étrangères, 2007,1).

وبعد هذا العرض لأبرز التطورات التاريخية المرتبطة بالتعليم الأساسي في فرنسا والتي سعت لجعله تعليماً علمانياً، ومجانياً، وإلزامياً، ينبغي توفيره لكل مواطن في فرنسا، ليتمكن من تطوير قدراته وإمكاناته إلى أقصى ما يمكن، من أجل القيام بالأدوار المنتظرة منه في تنمية مجتمعه وتطويره، يمكن القول إنّ هذا التعليم يرتبط بالتطور الثقافي والحضاري لدى الشعوب ورغبتها بتسيخ قيم الديمقراطية والعدالة في أنظمتها التربوية، وطوقها لبناء قاعدة تعليمية أساسية تمكنها من الارتقاء بمجتمعها.

٢- مبادئ التعليم الأساسي في فرنسا:

- ينطلق التعليم الأساسي الفرنسي من مبادئ أساسية، تتمثل بالآتي:
 - الإدارة المركزية للتعليم، حيث إنّ وزارة التربية الوطنية هي المسؤولة عن التعليم ما قبل الجامعي.
 - العلمانية المتمثلة بفصل الدين عن المؤسسات التعليمية وتقديم تعليم عام لا طائفي.
 - التعليم إلزامي ومجاني من /٦-١٦/ سنة، وهو تعليم عام مشترك لجميع المواطنين.
 - التعليم أولوية وطنية عليا.
 - المساواة وتكافؤ الفرص، مع مراعاة احتياجات التلاميذ.
 - التعليم حق للجميع. http://irn.wikipedia.org/wiki/Education_in_France
 - احتكار الدولة لمنح الشهادات بعد الامتحانات العامة.
 - وجود التعليم الخاص إلى جانب التعليم العام (عبد القادر، ٢٠٠٧، ١٩٥).
- يلاحظ على هذه المبادئ أنها تجسد الفكر التربوي الفرنسي في تأسيس نظام تعليمي حكومي علماني يحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

٣- أهداف التعليم الأساسي في فرنسا:

- يهدف التعليم الأساسي في فرنسا إلى بناء الإنسان القادر على تحقيق التقدم لمجتمعه من خلال تمكينه من الأمور التالية:
- تنمية الشخصية المتكاملة عند جميع التلاميذ.
 - إعداد التلاميذ للمواطنة وتنمية روح المبادرة لديهم.
 - تنمية الذاكرة والإبداع والخيال المبدع عند جميع التلاميذ.
 - تعويد التلاميذ احترام القواعد والأنظمة البيئية والمجتمعية.
 - توفير فرص التعلم المتكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ بما يساعد كل تلميذ على التعلم وفق قدراته الذاتية وإمكاناته واتجاهاته.
 - إتقان اللغة الفرنسية، إلى جانب لغة أجنبية واحدة على الأقل.
 - إكساب التلاميذ الثقافة العلمية والرياضية التي تمكنه من اتخاذ القرارات في الحياة اليومية.
 - تنمية الثقافة الإنسانية، والانفتاح على جميع الحضارات البشرية، ومحاربة جميع أشكال التمييز العنصري.
 - تنمية المهارات الاجتماعية والمدنية المرتبطة بممارسة المواطنة والعيش ضمن جماعة.
 - تنمية الاستقلالية والمبادرة عند التلاميذ ليكونوا مواطنين مستقلين ناعين.

- إقامة علاقات وثيقة مع أولياء الأمور لبناء شروط النجاح معهم على المدى الطويل.
- تطوير مهارات التواصل لدى التلاميذ، وتشجيع العمل الجماعي وتعزيز الدافع له.

<http://www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html>

يمكن القول إنّ التعليم الأساسي في فرنسا يهدف إلى بناء شخصية الفرد المتكاملة وتمكينه من تنمية مهاراته وقدراته، ومساعدته على تحقيق ذاته ليصبح عاملاً منتجاً في مجتمعه وقادراً على التواصل والانفتاح والمبادرة لتحقيق الارتقاء لذاته ولمجتمعه.

٤ - إدارة التعليم الأساسي:

على الرغم من التزام فرنسا الأسلوب الديمقراطي في الحكم من حيث المبدأ والتطبيق مازالت تمثل النمط المركزي التقليدي في إدارة التعليم وتنظيمه، ويستند هذا النمط من الإدارة التعليمية إلى أسس مستمدة من الدستور الفرنسي كما يرجع إلى بعض التطورات التاريخية التي مر بها المجتمع الفرنسي، ومنذ عام ١٩٨٠م، بدأ التعليم الفرنسي بإعطاء دور أكبر للإدارات والمناطق لتحقيق اللامركزية في الصلاحيات وقد منح القانون الصادر في عام ٢٠٠٤م، السلطة المحلية المنتخبة حرية أكبر في إدارة التعليم وتوجيهه. www.fr.com

وباعتبار مرحلة التعليم الأساسي جزءاً من النظام التعليمي في فرنسا، تتبع إدارته النمط الإداري المركزي في وزارة التربية القومية الفرنسية على النحو التالي:

٤-١ - الإدارة التربوية على المستوى القومي:

يستند نظام التعليم الفرنسي إلى مبادئ حرية التدريس، وحرية الوصول إلى التعليم، والحياد الديني والسياسي، وأن تنظيم خدمات التعليم العام الإلزامي هي واحدة من واجبات الدولة، حيث يتمتع رئيس جمهورية فرنسا بسلطات واسعة وحاكمة على السياسة التعليمية وصياغتها، لذلك تستلزم القوانين الأساسية للتعليم في فرنسا موافقته عليها واعتمادها، ويختص وزير التربية الوطنية بإدارة جميع الجهات التعليمية المدرسية، وتساوئه هيئات استشارية (المجلس الأعلى للتعليم، والمجلس الأعلى للمناهج)، ومجموعة إدارات وخدمات ومكاتب تشكل الإدارة المركزية في الوزارة. www.ac-nantes.fr/19754640/0/fiche_pagelibre

بالرغم من أن نظام الحكم في فرنسا ديمقراطي ماتزال الحكومة الفرنسية تعتنق النمط المركزي التقليدي في إدارتها للتعليم الوطني، حيث إنّ الدستور الفرنسي قد ألزم الدولة بتنظيم التعليم وجعله مجانياً لكل المواطنين ويلاحظ من خلال النصوص الدستورية الفرنسية التي جاءت في دساتيرها المختلفة والتي كان آخرها (دستور الجمهورية الخامسة) الصادر عام ١٩٥٨م، والذي أكد على ما جاء في الدساتير السابقة له من مبادئ جعل التعليم الحر المجاني والعلمي من واجبات

الدولة وكفل فرص متكافئة في التعليم للصغار والكبار كما أن هذا الدستور قد أضاف مادة أساسية مفادها أن (فرنسا جمهورية لا تتجزء، اشتراكية، ديمقراطية، علمانية، وأن كل المواطنين متساوون أمام القانون بغض النظر إلى الأصل أو الجنس أو العقيدة، وهي تحترم كل المعتقدات، وشعار الجمهورية هو الحرية والمساواة والإخاء مبدؤها هو حكم الشعب بالشعب للشعب).

ومن خلال النصوص الدستورية المختلفة التي تناولت التعليم وتنظيمه في فرنسا يمكننا استنتاج العديد من الحقائق المهمة ومن أهمها ما يلي:

- أن الدولة مسؤولة مسؤولية كاملة عن توفير التعليم لكل مواطن بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو جنسه أو العقيدة الدينية التي ينتمي إليها.
- أن الدولة محايدة تماماً فيما يتعلق بتدريس الدين دون استثناء في مدارسها.
- أن تمارس الهيئات الطائفية الدينية دورها في إدارة التعليم وتنظيمه في مدارسها دون تدخل من الدولة فيما تقدمه هذه المدارس من تعاليم دينية.

وتعدّ وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية على التعليم العام، وتتجلى مهامها الإدارية بوضع التشريعات والقوانين، ورسم السياسة التربوية، وتنظيم التمويل، وتحديد أهداف التعليم، ووضع المنهاج الدراسي، ومنح الشهادات بعد الامتحانات العامة، وتحديد معايير البناء المدرسي، وتوظيف المعلمين وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة، ورغم مركزية إدارة التعليم الفرنسي الشديدة لا يقتصر تمويله فقط على المستوى المركزي بل تتشارك فيه أيضاً الأقاليم والبلديات إلى جانب التبرعات الخاصة، حيث تقدم وزارة التربية الوطنية 60% من مجمل موازنة التعليم.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Governance

٤-٢- الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي:

توجد في فرنسا (٢٨) أكاديمية، وهي كيان إداري محلي محدد يعمل على خدمة التعليم وتنفيذ السياسة التعليمية الوطنية الفرنسية، وتتمتع الأكاديميات بالدور الكبير في الإشراف على التعليم الفرنسي ويتمثل التنظيم الإداري لكل أكاديمية في فرنسا في ثلاثة عناصر رئيسية هي: الرئيس، والخدمات الأكاديمية، والأعضاء الاستشاريون.

ويتم اختيار رئيس الأكاديمية الذي يسمى ريكتر (Recteur) من قبل مجلس الوزراء ويعين بقرار من رئيس الجمهورية، وهو المسؤول أمام وزير التربية عن كافة الخدمات التعليمية والثقافية وعن تطبيق سياسة الحكومة ومراقبة إدارة المدارس، ولديه صلاحيات واسعة تتعلق بتنظيم وإدارة التعليم والتدريب المهني والمشورة في المناهج الدراسية، وتنظيم برامج الاستثمار المؤقتة، وتوزيع

المنح التي تحصل عليها المدارس نتيجة لمبادراتها التعليمية، وتنظيم الامتحانات النهائية واختيار محتوياتها، وهو المسؤول عن تعيين العاملين اللازمين في المدارس وتحديد الهيكل التربوي العام لجميع المدارس في الأكاديمية جنباً إلى جنب السلطات المحلية، ويساعده مراقب التعليم الإقليمي، الذي يمثل حلقة وصل بين رئيس الأكاديمية وإدارة المدارس التي تقع في نطاق هذه الأكاديمية، ورئيس قسم التعليم في فرنسا الذي يحقق اتصالاً مباشراً مع السلطات التعليمية الأعلى ويسهم بشكل فعال في تحقيق الربط بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية.

www.ac-nantes.fr/19754640/0/fiche_pagelibre/

ويعاون رئيس الأكاديمية عدد من المجالس الاستشارية بالتعليم على مستوى الأكاديمية وهي:

١- المجلس الإقليمي للتعليم العالي والبحوث: ويرأسه رئيس الأكاديمية ويقوم هذا المجلس بالتخطيط لمستقبل التعليم العالي والتنسيق بين مؤسساته المختلفة، ويعمل كحلقة وصل بين الجامعة والمؤسسات العلمية المستقلة.

٢- المجلس الأكاديمي: ويرأسه رئيس الأكاديمية ويختص بالمهام التالية:

- يقدم للوزير تقريراً سنوياً عن المدارس بالأكاديمية.
- يعمل كمحكمة تأديبية إدارية تختص بالمعلمين في المدارس العامة والخاصة.
- ٣- اللجنة الأكاديمية للخريطة المدرسية: ويرأسها رئيس الأكاديمية وتقوم بتقديم المشورة فيما يتعلق ببناء المدارس وتوزيعها على المناطق المختلفة، وتنسيق العمل في بناء المدارس وتحديد الأولويات فيها.

٤- المراقبة التعليمية بالأكاديمية: توجد في كل إقليم في فرنسا مراقبة تعليمية يرأسها مفتش الأكاديمية وهو المسؤول أمام رئيس الأكاديمية، وتتكون هذه المراقبة من مستشارين فنيين وهيئة استشارية ويتمتع المفتش بسلطة كبيرة في الرقابة على المدارس وهو مسؤول عن تقديم جميع الخدمات التعليمية في جميع المراحل عدا التعليم العالي.

٥- إدارة الأقسام التعليمية: تتبع المراقبة التعليمية التي تتبع بدورها الأكاديمية التعليمية ويعود رئيستها ممثلاً لمراقب التعليم، ويقوم رئيس القسم بالتعاون مع مراقب التعليم في الإشراف على إدارة المدارس، والإشراف على مسار التعليم الفني في المدارس الفنية والتقنية، والاتصال بالسلطات التعليمية الأعلى في الأكاديمية وذلك لمناقشة القضايا التربوية التي تظهر في التطبيق العملي بالمدارس.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Governance

٤-٣- الإدارة التربوية على المستوى المحلي:

مفتش الأكاديمية /Inspecteur d'academie/ هو المسؤول عن إدارة التعليم على المستوى المحلي وعن تطبيق السياسة التربوية ومراقبة إدارة المدارس في محيط دائرته التربوية، وتعد الكوميونات تجمعات سكانية يربط بينها عوامل ثقافية وجغرافية وسياسية مشتركة يشكل مجموعها أصغر وحدة في التقسيم الإداري www.arab-ency.com، وهي القاعدة الأساسية للامركزية الإدارية في النظام الفرنسي لأنها تعبر عن واقع اجتماعي واقتصادي وتاريخي وتشاركي في صياغة السياسة التربوية على المستوى القومي، كما أنها تعمل على تنفيذ هذه السياسة باتصالها المباشر بمدراء المدارس والمعلمين وكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية بصفه عامة، كما تتحمل الأعباء القانونية والمادية للمدارس، ولكل كوميون مجلس بلدي منتخب يرأسه العمدة الذي يتمتع بعض السلطات الخاصة مثل اقتراح إنشاء مدارس جديدة والموافقة على إنشاء المدارس الخاصة والإشراف على المباني المدرسية.

www.naif.fr/content/pdf/enseignawts/votre-metier-er-pratique/fonctionement-ecole/naif-cout-education.pdf

والجدير بالذكر هنا أن السياسة التربوية في فرنسا تعتمد على الخريطة المدرسية التي تستخدم كأداة للتخطيط التعليمي من خلال ربط الحركة السكانية في المنطقة والخدمات التعليمية التي يتم تعديلها باستمرار في ضوء احتياجات تلك المنطقة من التخصصات المختلفة كماً ونوعاً، وهكذا ترتبط السياسة التعليمية بمفهوم الاستثمار البشري في التعليم وفق حاجات التنمية الاجتماعية الاقتصادية، وهذا ما جعلها تواكب باستمرار المتغيرات الاجتماعية الحديثة كما تتميز السياسة التربوية بالمشاركة المجتمعية والإسهام الواضح للعديد من مؤسسات المجتمع وأهمها المؤسسة الدينية وأحزاب اليسار الفرنسي (Mauchamp, 1994, 45).

٤-٤- الإدارة التربوية على مستوى المؤسسة التعليمية:

تقع مسؤولية الإدارة على عاتق مدير المدرسة بتعاون مع مجالس إدارية واستشارية تقوم بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك، ومن المجالس الإدارية: مجلس إدارة المدرسة، والمجلس التربوي، ولجنة تعليم المواطنة والرعاية الصحية، أما المجالس الاستشارية فيتم استشارتها في تنظيم وقت المدرسة والأنشطة المدرسية واللامدرسية وغالباً ما يشارك أولياء الأمور بمثل هذه المجالس الاستشارية.

www.naif.fr/content/pdf/enseignawts/votre-metier-er-pratique/fonctionement-ecole/naif-cout-education.pdf

يلاحظ مما سبق أن إدارة التعليم في فرنسا رغم تمسكها بالنمط المركزي للإدارة تعمل وفق مستوياتها الإدارية السابقة الذكر لتجسيد التعاون والتكامل واتخاذ القرارات الصائبة من خلال مشاركة المجالس، واللجان، والاتصال المباشر بكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية، ومؤسسات المجتمع، والأحزاب المختلفة، وأولياء الأمور، من أجل صياغة سياسة تربوية تلبي احتياجات المجتمع الفرنسي، وتحقق تطلعاته وآماله في تعليم أبنائه.

٥- تنظيم التعليم الأساسي في فرنسا:

يتم تنظيم جميع البرامج التعليمية لنظام التعليم ما قبل الجامعي في فرنسا من قبل وزارة التربية الوطنية، ورئيس الوزارة هو وزير التربية الوطنية، واعتباراً من أيار عام ٢٠١٣م، الوزير هو فنسنت بيلون (Vincent Peillon).

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Governance

ويعدّ التعليم الأساسي في فرنسا علمانياً ومجانياً وهو إلزامي بدءاً من عمر ٦ سنوات إلى ١٦ سنة، أي إنه يشمل مرحلة التعليم الابتدائي والسنوات الخمس الأولى من التعليم الثانوي، وفق التنظيم الآتي:

أ- التعليم الابتدائي:

يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية في السادسة من عمره يشمل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٦-١١) سنة، إلا في بعض الاستثناءات النادرة، والمدرسة الابتدائية العامة تتبع للبلديات المحلية منذ عام ١٨٣٣م، وبعد صدور قوانين ١٨٨١م-١٨٨٢م بمبادرة من جول فيري (Jules Ferry) أصبح التعليم الابتدائي إجبارياً، كما أصبح التعليم بالمدارس العامة علمانياً ومجانياً.

<http://ar.wikipedia.org/wiki/>

ولقد وصل عدد المدارس الابتدائية في العام الدراسي ٢٠١٠م-٢٠١١م، إلى (٣٧٦٠٩) مدرسة، تنقسم إلى (٣٦١٧٤) مدرسة حكومية، و(١٤٣٥) مدرسة خاصة، ووصل عدد التلاميذ في تلك المدارس في العام الدراسي ذاته، إلى (٥٠٣٦٠٠٣) تلميذاً بين المدارس الحكومية والخاصة.

www.education.gouv.fr

وتقسم المرحلة الابتدائية إلى صفوف يوزع فيها التلاميذ بحسب العمر، كما توزع الصفوف إلى حلقات، والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ على صفوف المرحلة الابتدائية:

الجدول رقم (١) المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي في فرنسا

الصف	١١	١٠	٩	٨	٧
العمر	سنة (٦-٧)	سنة (٧-٨)	سنة (٨-٩)	سنة (٩-١٠)	سنة (١٠-١١)
الحلقة	الإعدادية	الأولية	المتوسطة		

وعادةً ما يقوم بعملية التدريس في المدارس الابتدائية الفرنسية مدرس واحد أو اثنان للمناهج الدراسية كاملة، وغالباً ما يكون ذلك المدرس أنثى.

ويضم المنهج الدراسي في المرحلة الابتدائية المواد التالية:

- اللغة الفرنسية، التاريخ، الجغرافيا والدراسات المدنية.
- الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.
- التربية البدنية والرياضة والفنون والحرف اليدوية والموسيقا.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Primary_education

ب- التعليم الثانوي:

يعدّ التعليم الثانوي تعليماً مجانياً وإلزامياً وعلمانياً وعماماً للجميع حتى السنتين الأوليتين من حلقة الثانية فيه (مدة التعليم الأساسي)، ويشمل جميع التلاميذ بعد المدرسة الابتدائية من عمر (11-12) سنة، ويمتد من (12-18) سنة في حلقتين هما:

- الإعدادية/الكوليج (Colle'g).
- الثانوية/الليسييه (Lyce'e).

وتضم المرحلة الإعدادية الكوليج (Colle'g) أربعة صفوف دراسية، ويطبق فيها نظام تربوي يقوم على ثلاث حلقات هي:

- حلقة المراقبة والتكيف مع التعليم الثانوي ممثلة بالصف السادس.
- حلقة التوسع ممثلة بالصفين الخامس والرابع.
- حلقة التوجيه ممثلة بالصف الثالث.

والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ على صفوف المرحلة الإعدادية وفقاً للعمر والحلقة الدراسية:

الجدول رقم (2) المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي في فرنسا

الصف	٦	٥	٤	٣
العمر	(11-12) سنة	(12-13) سنة	(13-14) سنة	(14-15) سنة
الحلقة	حلقة المراقبة	حلقة التوسع		حلقة التوجيه

تبلغ مدة الحصة الدراسية (55) دقيقة، وتقدم المدارس الإعدادية برامج دراسية تحت المراقبة (دراسات موجهة) خارج ساعات الدروس حيث يتمكنون من القراءات والعمل تحت إشراف مراقبين، وكما تهتم المدارس الإعدادية بالتوجيه وهي عملية تربوية تستهدف مساعدة كل تلميذ طيلة الدراسة أن يكون على دراية باختياراته الدراسية والمهنية، حيث يعرض على التلاميذ اعتباراً من الصف الرابع طريقان الطريق العام والطريق التقني.

ويحصل التلاميذ في نهاية الصف الثالث على شهادة البروفيه بموجب اختبار وطني، ويوافق الصف الثالث من المرحلة الإعدادية حلقة التوجيه، حيث تتوفر ثلاثة إمكانات للتلميذ بعد أن ينهي هذا الصف، وهي كما يلي:

- الصف الثاني العام أو الصف الثاني التقني، وهذان يؤديان إلى شهادة ثانوية عامة أو تقنية.
- الصف الثاني المهني، المؤدي إلى شهادة الدراسات المهنية، وهذا المجال يسمح لاحقاً للتلاميذ بالحصول على شهادة ثانوية مهنية أو تقنية.
- السنة الأولى التحضيرية لشهادة الأهلية المهنية.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Primary_education

والجدير ذكره أن اقتراحات توجيه التلاميذ لهذه المجالات تصدر عن مجلس الصف، وإن لم تحقق رغبة التلميذ وعائلته يمكن تقديم اعتراض أمام لجنة مشكلة لهذا الغرض.

أما المرحلة الثانوية الليسييه (Lyce'e)، فهي تمثل الحلقة الأخيرة من التعليم الثانوي، مدتها ثلاث سنوات من (١٥-١٨) سنة، وتعدّ إلزامية في السنة الأولى منها فقط وهي بالكامل مجانية وعلمانية. وتتضمن ثلاثة أقسام هي كما يلي:

- ثانوية التعليم العام (العلوم الأكاديمية).
- ثانوية التعليم التقني.
- ثانوية التعليم المهني.

وتحضر هذه المرحلة في ثلاث سنوات هي على الترتيب: الصف الثاني، والصف الأول، والصف النهائي، لنيل إحدى الشهادات التالية: شهادة الثانوية العامة، والشهادة التقنية، والشهادة الثانوية المهنية، والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ على صفوف المرحلة الثانوية وفقاً للعمر والحلقة الدراسية:

الجدول رقم (٣) المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي في فرنسا

الصف	٢	١	النهائي
العمر	سنة (١٥-١٦)	سنة (١٦-١٧)	سنة (١٧-١٨)
الحلقة	الليسييه (Lyce'e)		

ويلزم كل تلميذ باختيار مادتين تناسبان ميوله واستعداداته بغية توجيهه لأحد فروع شهادة الدراسة الثانوية، فضلاً عن ذلك يتابع التلميذ تعليمًا إلزامياً مدة ثلاث ساعات ضمن وحدات عمل بالإضافة إلى ساعات الدروس العادية للمواد: اللغة الفرنسية، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، واللغة الحية الأولى، وذلك ليتمكن المدرسون من معالجة مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

وتتوفر في المدارس الثانوية ورش عملية بإمكان التلميذ متابعة تعليم اختياري فيها على أساس مشاريع تربوية تعدها المدرسة.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Primary_education

وتجدر الإشارة إلى أنه في السنة الأخيرة من الليسييه تتفرع التخصصات الثلاثة فيها (العامية، والمهنية، والتقنية) إلى تخصصات أكثر تنوعاً مرتبطة بتخصصات التعليم العالي، حيث تنتهي باختبار البكالوريا (the Baccalauréat exam) الذي يعد المقياس الوطني ليس فقط لتحقيق الإكمال الناجح للمرحلة الثانوية ولكن المؤهل الضروري للقبول بالجامعات الوطنية الفرنسية.

www.lft.ca/wp/docs/FB_001E.pdf

ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا:

١- مفهوم المدرسة المجتمعية:

المدرسة المجتمعية حسب ما ورد في قانون التعليم العام، وحسب المادة/٧٤/ والمادة/١٠٩/ هي المدرسة المنفتحة على بيئتها والتي تؤسس علاقات وثيقة مع المجتمع لتحسين التنسيق والاتساق في الإجراءات، وفي المقابل تشارك بنشاط في مجتمعها من خلال شراكة مع المنظمات المجتمعية من أجل تحقيق رسالتها في التعليم والمجتمع والتأهيل، بما يتفق مع خصائص وتوقعات المجتمع.

(Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,8)
وتدعو المدرسة المجتمعية إلى إعادة النظر في طريقة الحياة والتفكير والعمل، لترسيخ ثقافة جديدة تكون فيها المدرسة مركزاً مهماً للمجتمع، ومكاناً يتعلم فيه الأفراد ويزدهرون ويصبحون مؤهلين ليكونوا مواطنين فعالين ومسؤولين مساهمين في تنمية مجتمعهم، حيث لا تصبح المدرسة «مدرسة مجتمعية» لمجرد أنها وضعت مشروعاً أو برنامجاً للمساعدة في الأمور التعليمية أو الإدارية بالتعاون مع المنظمات مجتمعية، بل تصبح كذلك من خلال الاعتراف بأن هذا البرنامج أو المشروع يمكن أن يدعم نجاح التلميذ وأن الشراكة الحقيقية بين المدرسة المجتمعية والمجتمع هدفها تطور المجتمع.

(Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 2005,23)

وتعتمد المدرسة المجتمعية في فرنسا في برامجها على تعزيز دور ومكانة الوالدين، حيث إن وجود علاقة جيدة بين المدرسة وأولياء الأمور قضية مهمة للتعليم الوطني، من خلال العمل بالمادة رقم (٤-١١١) من قانون التعليم ٢٠٠٦م، والتي تنص على أن: " الآباء والتلاميذ هم أعضاء المجتمع التعليمي"، والمادة رقم (١٣٧) من القانون ذاته، التي تنص على أن: " انتظام ونوعية علاقات المدرسة مع الآباء هو عنصر رئيسي في تنفيذ المهمة الموكلة إلى الخدمة

العامّة للتعليم"، والمادة رقم(١١٢) من القانون ذاته والتي تنص على أن: " التزام الدولة لضمان العمل لتلبية الاحتياجات التعليمية للأسر لدعم وتعزيز الشراكة الضرورية بين المدرسة وأولياء الأمور، لذا يجب على المدرسة ضمان فعالية حقوق المعلومات والتعبير الممنوحة للوالدين وممثلهم".

(Ministère Education Nationale Jeunesse Vie Associative République Française,2011,3)

يلاحظ مما سبق أن المدرسة المجتمعية في فرنسا تعني الانفتاح على البيئة المحلية للمدرسة، وتنسيق الجهود، وتعزيز دور ومكانة مشاركة أولياء الأمور بتعليم أبنائهم، بهدف تحقيق نجاح التلميذ وإعداده لخدمة مجتمعه.

٢- أهداف المدرسة المجتمعية:

تهدف المدرسة المجتمعية في فرنسا تحقيق الاعتبارات التالية:

- تأكيد فكرة التعلم خارج حدود المدرسة من خلال التواصل مع المجتمع المحلي والبيئة الطبيعية (unschooling)، حيث إنّ التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل من خلال العمل، وقد يتعلم التلميذ القراءة بشكل أفضل من خلال إثارة اهتمامه حول التاريخ أو الثقافات الأخرى، ويمكن أن يتقن مهارات الرياضيات من خلال تشغيل مشروع تجاري صغير أو التبادل في الشؤون المالية للأسرة، وقد يتعرفون من الطبيعة على عالم الحيوان، وعلم النبات، والكيمياء، والتاريخ المحلي عن طريق اتباع نظام تقسيم المناطق أو الوضع التاريخي للبلاد.
- تعزيز التعلم الذاتي لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم، وتنمية وعيهم الذاتي، وترسيخ مهارات التطبيق العملي وحرية المناقشة.

http://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_in_France#France

- ضمان اكتساب التلاميذ قاعدة مشتركة من المعارف والمهارات الضرورية لإنجاح تعليمهم من أجل مواصلة تدريبهم، وبناء مستقبلهم والاندماج في الحياة المهنية والنجاح في المجتمع.
- جعل التلميذ قادراً على فهم التحديات الرئيسية التي تواجه البشرية، والتنوع الثقافي وعالمية حقوق الإنسان، والحاجة إلى التنمية ومتطلبات حماية كوكب الأرض، والانفتاح على الآخرين، واحترام الذات والآخرين، والفضول والإبداع (Ministère Education nationale, 2006,5).

- دعم المنشآت المدرسية من خلال دمج المفاهيم والإجراءات والبرامج وتحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتلبية معايير التقييم لمختلف الإجراءات، وتحقيق عملية التكامل الحكيمة التي تمس التخطيط المؤسسي.

http://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_in_France#France

- تأكيد حقوق الوالدين في رصد السلوك التعليمي والأكاديمي لأطفالهم، وفي التواصل مع الكادر التعليمي من خلال الاجتماعات الفردية أو اللقاءات المفتوحة، وحقهم في المشاركة من خلال ممثليهم المنتخبين أو المعيّنين للعمل في الهيئات المدرسية والمؤسسات التعليمية. www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html
- تحسين الحوار بين الأولياء والمدرسة، من خلال حلقات العمل والمناقشات والاجتماعات الدورية، مما يسهم في توضيح الآثار المترتبة على تعليم أبنائهم، وتقييم أداء المؤسسة التعليمية.

www.education.gouv.fr/cid53083/la-mallette-des-parents.html

- تنمية شخصية التلميذ المتكاملة من خلال الآتي:
 - الاستعداد لتحمل المسؤولية الشخصية، واستغلال قدراته الفكرية والمادية.
 - الاعتماد على أساليب العمل الجماعي (تنظيم الوقت وخطّة العمل، وتدوين الملاحظات، والتركيز، والحوار، والتعاون).
 - القدرة على تحليل السبب مع المنطق والدقة وبالتالي تحديد المشكلة ووضع القرار.
 - البحث عن المعلومات المفيدة وتحليلها وتنظيمها، لاختبار العديد من الحلول الممكنة.
 - ربط إنجازات مختلف التخصصات وتعبئتها في المواقف المختلفة (Ministère Education nationale, 2006,4)

يمكن القول إنّ المدرسة المجتمعية من خلال أهدافها تسعى إلى تزويد المجتمع بجيل منفتح متسلح بمهارات التواصل وقادر على الإبداع والتغيير، كما أنها تجعل من العملية التربوية عملية مجتمعية تطور ذاتها من خلال العمل المشترك والتقييم المستمر.

٣- نماذج المدرسة المجتمعية:

مهما يكن النموذج الذي تمثله المدرسة المجتمعية فهي المدرسة التي ينظم حولها العديد من الخدمات التي تقدم للتلاميذ فرص أكثر للنجاح، وفي هذا السياق يكون دورها في المقام الأول ضمان تحسين التعاقد بين مختلف الفاعلين والمشاركين في برامجها وتعزيز أثر أعمالهم نحو هدف مشترك وهو تطوير الإمكانيات الكاملة للتلاميذ، ومن النماذج التي تتخذها المدرسة المجتمعية في فرنسا الآتي:

أ- المدرسة المشتركة:

تم تطوير هذا النموذج وتعديل الأمور الإدارية في المدرسة حيث أصبح من الملحّ على نحو متزايد إيجاد سبل للحفاظ على فتح قنوات تواصل مشتركة بين المدرسة ومجتمعها بسبب الدور الذي يمكن أن تقوم به في تطوير المجتمع الذي تأسست فيه، والنموذج الحالي يؤكد أنه من

الممكن القيام بذلك بمشاركة المجتمع وخاصة في المناطق الريفية، من خلال الجمع بين مختلف الخدمات (المساعدات المجتمعية، والصندوق الشعبي، والتكافل الاجتماعي،... إلخ.) في نفس المبنى الذي يضم المدرسة، وفي الوقت ذاته زيادة الخدمات المخصصة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ مثل (المكتبة، ومختبر المعلوماتية، والملاعب، والصالات الرياضية...) ووضعها تحت تصرف المجتمع، مما يسمح بتقاسم التكاليف، وتصبح المدرسة مكاناً حقيقياً قادراً على توفير خدمات للمجتمع بأكمله.

(Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,9)

ويمكن لممثلي المجتمع المحلي وأولياء التلاميذ بالتعاون مع المعلمين ومدير المدرسة وفق هذا النموذج للمدرسة المجتمعية، تعريف وسائل التواصل، وسبل تسهيل العلاقات التي يمكن أن تسهم في تحقيق أفضل وضع تعليمي ورصد التغيرات الإيجابية والسلبية، وتحمل المسؤولية المشتركة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه عمل المدرسة، بالاعتماد على الحوار والعمل المشترك والتقييم المستمر (Ministère Education nationale, 2005,9).

يلاحظ على هذا النموذج أنه يرسخ فكرة إزالة الحواجز التي تفصل بين المدرسة ومجتمعها، وتأكيد دورها في خدمته، وتعتمد على التواصل المباشر والعلاقات الحية القائمة بين المدرسة وممثلي المجتمع المحلي.

ب- المدرسة الموسعة:

يستند نموذج المدرسة الموسعة إلى رؤية تنظيمية تسعى إلى تحقيق غايات المجتمع في تعليم يتناسب مع التطورات المتسارعة والتحديات التي تفرضها هذه التطورات، وذلك من خلال الترابط بين احتياجاته ومخرجات التعليم، فمن خلال نموذج المدرسة الموسعة من الممكن أن يتم توجيه التلاميذ نحو التعليم المهني، أو التقني، أو الإلكتروني، أو الفني، والتوسع في ذلك بالتعاون مع منظمات أخرى هي بالأرجح تعليمية، وتأسيس الشراكات معها من أجل تحقيق أفضل تكامل للخدمات والخبرة بغية توفير أفضل نجاح تعليمي للتلاميذ يحقق غايات المجتمع وتطلعاته، ومن الممكن من خلال نموذج المدرسة المجتمعية الموسعة تأسيس علاقات ترابطية مع جامعات محددة وتوجيه التلاميذ لمتابعة التعليم الأكاديمي فيها وذلك من خلال توجيه اهتماماتهم نحو فروع الدراسة فيها وتسلحهم بالمهارات والمعارف الأساسية اللازمة لنوع التعليم الذي يتناسب مع اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم واحتياجات مجتمعهم، وبذلك يحقق هذا النموذج للمدرسة المجتمعية التكامل بين الخدمات التعليمية التي تقدمها لتلاميذها وبين تعليمهم في المستويات التعليمية

الأعلى من جانب، وبين احتياجات المجتمع وتطلعاته من جانب آخر (Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,13)

كما يتم إنشاء شبكات بين المدارس المجتمعية كطريقة لتوسيع نطاق التدريب وتحقيق التماسك الإقليمي، بالتشاور مع الشركاء وعلى وجه الخصوص مع السلطات المحلية لتعزيز التكامل في تدريب التلاميذ، ومساعدتهم وأسرههم على فهم أفضل لأدوات التدريب المتاحة لهم، من أجل تعزيز قدراتهم، وتطبيق مشروعاتهم خارج النظم التعليمية في المدارس التقليدية، مما يسهم بشكل كبير في الحد من التفاوتات المحتملة في نفس المنطقة بين مؤسسات القطاع العام والقطاع الخاص، ويعزز المزيج الاجتماعي والأكاديمي للتلاميذ.

www.education.gouv.fr/cid2606/mentions-legales.html

يلاحظ أن المدرسة المجتمعية من خلال هذا النموذج تخدم مجتمعها وتعمل على توثيق الصلات معه من خلال تلبية احتياجاته في توجيه التلاميذ إلى تعليم يتناسب وميولهم وقدراتهم من جانب، ويلبي تطلعات مجتمعهم من جانب آخر.

ج - المدرسة الشبكية

تم تطوير هذا النموذج للمدرسة المجتمعية كجزء من تنفيذ استراتيجية وزارة التربية والتعليم الفرنسية لجلب المدرسة إلى العصر الرقمي، وتعزيز استخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدرسة، وتمكين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور من الاستفادة من الخدمات الرقمية الجديدة التي توفر فرص تواصل فعالة، وهذا النموذج من المدارس المجتمعية يهدف إلى تحقيق الأمور التالية:

- إنتاج وتوفير الموارد الرقمية والخدمات العالية الجودة في المدرسة، لتمكين التلاميذ من تطوير تعلمهم مما يحقق المتعة في الذهاب إلى المدرسة.
- تطوير استخدامات الرقمية في المدرسة للحد من الفوارق الاجتماعية، والثقافية، والإقليمية.
- محو الأمية الرقمية لإعداد التلاميذ للعيش في المجتمع الرقمي كمواطنين مسؤولين فيه.
- تطوير المهارات اللازمة لأداء وظائف الغد، وتطوير اقتصاد البلاد وقدرتها التنافسية.

(Ministère Education Nationale Vie République Française, 2013,2)

والهدف من تطوير هذا النموذج تحقيق النجاح والمثابرة المدرسية في المناطق الحضرية المحرومة، وهو هدف اجتماعي يشمل جميع أصحاب العلاقة، سواء المدرسية أو المجتمعية أو القطاع الخاص الذين يعملون على تحسين ظروف الحياة الأسرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للسكان الذين يعيشون في المناطق المحرومة، فمن خلال نموذج المدرسة المجتمعية الشبكية يمكن تقديم البرامج التعليمية للفئات المحرومة وتطويرها بتعزيز استخدام التقنيات المتطورة والاستفادة من الشبكة الإلكترونية وآليات التواصل الحديثة. (Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,13)

ومن أجل تعزيز برامج المدرسة المجتمعية الشبكية تم تكثيف البحوث حول استخدام التكنولوجيا في التدريس وتقديم الدعم لمشاريع المدارس في الشبكة عن بعد، وإلغاء الضرائب المفروضة على خدمات الاتصال والإعلام وخصوصاً بين اللجان والمدارس والبلديات (Le ministre de l'éducation nationale, 2006).

يمكن القول إن المدرسة المجتمعية وفق نموذج المدرسة الشبكية يمكن أن تخدم مجتمعها بطريقة تتناسب مع التطور العلمي والتقني بحيث يمكنها الاستفادة من الثورة التقنية وتقديم وسائل الاتصال في توسيع خدماتها التربوية لتشمل جميع فئات المجتمع وفي أي مكان. والجدير ذكره بعد عرض نماذج المدرسة المجتمعية في فرنسا، أن هذه النماذج ليست متعارضة أو منفصلة بل هي متكاملة ولكل منها هدف تربوي اجتماعي يتم عمل الآخر، ومن الممكن أن تأخذ المدرسة المجتمعية بأكثر من نموذج بآن واحد، كما يمكن أن تعتمد نموذج ما وتغيره إلى آخر وفق ما تقضيه أهدافها في خدمة المجتمع المحلي والارتقاء بالمستوى العلمي لتلاميذها.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا

إن المدرسة المجتمعية ترتقي بأدائها وتحقق أهدافها إذا ما وضعت لها سياسات تربوية واضحة تيسر عملها، وتنظم آلياتها، وعلاقتها بالمستفيدين من برامجها، وتنسق الجهود على ثلاث مستويات: المستوى الحكومي، والمستوى المحلي، والمستوى المدرسي. وهذا القسم من الدراسة يبحث في السياسات التربوية الخاصة بدعم وتطوير المدرسة المجتمعية في فرنسا وفق الآتي:

٣-١ - السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا على المستوى الحكومي:

كانت سنوات التسعينات من القرن العشرين غنية بالأفكار المتعلقة بالشباب والتعليم والأحوال العامة، وتشهد على حيوية الطموحات والأفكار التي ميزت هذه المدة، ويحاول القرن الحادي والعشرون تفعيل ثمار هذه الأفكار من خلال تطوير نموذج للمدرسة أكثر ترابطاً مع مجتمعها وتطلعاته، حيث إن ذلك يؤكد ما يلي:

- الرغبة في جعل تعليم المواطنين والأطفال والكبار أولوية وطنية.
- الإيمان في التعليم بحيث يصبح الأطفال غداً مواطنين مسؤولين ومستقلين ومندمجين في المجتمع.

• الحاجة إلى مساهمة جميع المنظمات المجتمع حسب مجالات عمل كل منها في النجاح التربوي.

(Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,13)

وقد وضعت وزارة التربية الوطنية في فرنسا عدة مبادئ توجيهية للسياسات التربوية المتبعة عام ٢٠١٠م، لتعزيز التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي وتفعيل دور المدرسة المجتمعية ومنها:

- تحديد وظائف المدرسة من خلال تعزيز الدعم المقدم للتلاميذ، والمساعدة الشخصية، والعمل على إيجاد خدمات جديدة تفيد في رفع مستوى تحصيلهم.

- العمل على مكافحة التسرب، وتشجيع وصول التلاميذ من الفئات المحرومة اجتماعياً لتحقيق النجاح والتميز، وتقديم الدعم للأسر حول مشكلات أبنائهم، وتلبية الاحتياجات التعليمية لكافة التلاميذ.

- تشجيع التجريب والابتكار وتعزيز الاستقلالية والمساءلة في المدارس وجعل التلاميذ أكثر مسؤولية، ومنع العنف وأشكال التمييز العنصري.

- تعزيز التوعية الصحية وممارسة الرياضة والاهتمام بالقضايا البيئية.

(www.education.gouv.fr/eid506863/mene1006812e.html,préparation de la rentrée 2010)

- تمكين التلاميذ من تطوير تعليمهم بناء على تطلعاتهم وقدراتهم، بمساعدة الآباء والمعلمين وموظفي الإرشاد والمهنيين، والإدارات المعنية، والسلطات المحلية، والشركات المساهمة والجمعيات (Buzy, 2012, 21).

- إثراء الجانب الفني والثقافي في شخصية التلاميذ من خلال تيسير الوصول إلى الأعمال التراثية والإبداعات، وتعزيز الممارسة الفنية، ويتحقق ذلك بطرائق مختلفة كورش العمل الفنية، وإقامة المعارض، وتيسير عقد اجتماعات مع الفنانين، وتشجيع الوصول إلى المواقع الثقافية.

(www.education.gouv.fr/cid49902/les-partenaires-artistiques-et-culturels.html)

- تكوين موقف إيجابي اتجاه المدرسة وزيادة الدافع الإيجابي نحو التعليم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

- تثقيف الآباء والأمهات فيما يتعلق بالتعامل مع أبنائهم وتعليمهم.

- الاعتناء بجودة العملية التعليمية، ورفع مستوى الأداء المهني والإداري للعاملين في المدرسة (Doisneau, 2011, 3).

- الاهتمام بالرياضة، وتأكيد أن التعليم يتم من خلال الرياضة، وأن الرياضة في خدمة التعليم، وتطوير الشراكات مع أصحاب المصلحة الرياضة (الأندية والاتحادات الرياضية المدرسية

(والوطنية)، وإشراك التلاميذ في الاجتماعات والمسابقات المدرسية على الصعيد المحلي أو الدولي، والمشاركة في الأنشطة الرياضية المتنوعة الموجهة لأغراض التعليمية والترفيهية، مما يعزز القيم التربوية للرياضة المتمثلة في التعليم من أجل الصحة، وتعليم السلامة، والتثقيف البيئي، وتغيير النظرة للإعاقة.

www.education.gouv.fr/cid49906/les-partenaires-dans-le-domaine-du-sport.html

- تنمية الاعتراز بالتاريخ والتركيز على الأحداث التي ميزته، وتعزيز القيم التي وجهت التزام فرنسا في الصراعات المعاصرة لدى التلاميذ، من خلال الشراكات مع المؤسسات والجمعيات والمدارس والكليات، وتطوير مشاريع في هذا المجال مع المتاحف والنصب التذكارية، وتوجيه الأنشطة التعليمية حول ذاكرة الحروب والصراعات المعاصرة، وخاصة حول الحربين العالميتين عملاً بموجب المرسوم الوزاري الصادر في ٥ /نيسان/ ٢٠١٢م، من أجل إعداد وتنظيم برنامج الاحتفال بالذكرى المئوية من الحرب العالمية الأولى عام ٢٠١٤م، وزيارة المتاحف التاريخية في فرنسا والخارج، واكتشاف الأشياء والأعمال والفنانين التي تعبر عن الأحداث الهامة في التاريخ.

www.education.gouv.fr/cid49904/les-partenaires-lies-a-la-memoire.html

يلاحظ على هذه المبادئ التي توجه السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في فرنسا أنها تسعى إلى بناء شخصية التلميذ المتكاملة والاهتمام بالجوانب الصحية والفنية والثقافية والرياضية، وتعمل على إكسابه مهارات التجريب والابتكار والإبداع، ومشاركة الآباء والمعلمين وممثلي المجتمع المحلي، وتطوير المشاريع المختلفة، والمشاركة في الأنشطة المتنوعة، من أجل زيادة الدافع الإيجابي نحو تعليم يخدم المجتمع ويسهم في تطويره.

ومن التشريعات التي أصدرتها فرنسا على المستوى الحكومي لتعزيز برامج المدرسة المجتمعية ما يلي:

- القانون الصادر ١٩٨٢م، الخاص بالتوجه نحو اللامركزية وتفعيل دور السلطات المحلية والإدارة المدرسية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، ومنحها دعماً يقدر بـ ٢٠% من التكلفة الكلية لنفقات التعليم.

- قانون ٣٠ /آذار/ ١٩٨٥م، المادة(٣): يحدد النظام الداخلي الذي تبنته إدارة المدرسة الحقوق والواجبات لكل العاملين في ذلك المجتمع المدرسي، ويحدد الأشكال التي تتم فيها ممارسة تلك الحقوق والواجبات على الشكل الآتي:

- احترام مبادئ العلمانية.
- يجب التسامح واحترام الآخر في شخصه ومعتقداته.

- ضمان الحماية من أي اعتداء جسدي أو أخلاقي ومعاقبة من يمارس أي أشكال العنف.
- من الملزم لكل تلميذ أن يشارك في جميع النشاطات المقررة في منهجه الدراسي من قبل المدرسة، وأن ينجز جميع المهام التي تسري عليه (العبيدي ، ٢٠١١ ، ٦).
- التعميم رقم (٩٤-١٤٩)، الصادر عام ١٩٩٤م، الذي يوضح أن الإشراف على تعليم التلاميذ أمر طبيعي ومشروع من قبل والديهم، ويبين دورهم في السيطرة على تعليم أطفالهم، وتقديم المساعدة لتطوير العلاقات معهم، وتقديم كل الاهتمام المطلوب منهم.
- التعميم رقم (٢٠-١١)، الصادر عام ١٩٩٨م، بشأن تأسيس مدرسة الميثاق لبناء القرن الحادي والعشرين، التي تدعو إلى المشاركة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- التعميم المؤرخ في ٩ / آذار / عام ١٩٩٩م، بشأن إنشاء شبكات من الاستماع والدعم والتوجيه من الأولياء، حيث قررت الحكومة تطوير التواصل مع مختلف الشركاء، وتقديم الدعم والتوجيه من جميع الآباء والأمهات وممثلي المجتمع المحلي، لأن تجاوز اهتماماتهم وآرائهم بشأن تعليم أبنائهم سيجعل العملية التربوية غير فعالة وتعتمد على المبادرات القائمة، في حين أنها تهدف إلى تطوير عمليات جديدة، وذلك من خلال إيجاد شبكة من أصحاب المصلحة، واحترام تنوعها في محاولة لبناء الاتساق والرؤية المشتركة، وذلك بتوفير أماكن لاجتماعات لأولياء الأمور لتيسير المناقشات بشأن مصاعب الحياة اليومية، والتوفيق بين الأسرة والحياة المهنية، والعلاقة مع المدرسة من أجل إيجاد جميع الحلول المناسبة بشأن القضايا المتصلة بالحياة المشتركة، والعلاقات مع أطفالهم، وأخيراً لتشجيع المبادرات الرامية لتحقيق الاندماج في المجتمع والمساهمة في تطويره.
- خطاب ١٣ / تشرين الأول / ١٩٩٩م، الذي ركز فيه على ضرورة نقل النتائج التعليمية للأسر، وقد ورد فيه " يجب أن ترسل دائماً إلى كلا الوالدين المخرجات التعليمية لأطفالهم ".
- القانون الصادر في ١١ / شباط / ٢٠٠٥م، بخصوص الحقوق والفرص المرتبطة بأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في خطط التعليم الفردية، وتقديم برامج التوعية والإرشاد الضرورية لتمكينهم من الاندماج والتواصل مع مجتمعهم بفاعلية.
- نص تعميم ٣ / تموز / ٢٠٠٥م، بشأن مشاركة جمعيات الآباء والأمهات ومؤسسات المجتمع المحلي في العملية التربوية على ما يلي " إن الانتظام ونوعية العلاقات هو عنصر أساسي في إنجاز المهمة الموكلة للتعليم في تقديم الخدمة العامة للمجتمع، وأن التزام الدولة لضمان مشاركة الأسر في الأنشطة التعليمية على وجه الخصوص أدى إلى عملية تعليمية مشتركة

وهذا يتطلب دعم وتعزيز الشراكة الضرورية بين المدارس وأولياء الأمور، من الناحية القانونية المسؤولة عن تعليم أبنائهم "(Buzy, 2012,30).

- المرسوم رقم (٢٠٠٦-٩٣٥) بتاريخ ٢٨/ تموز / ٢٠٠٦م، الخاص بجمعيات الآباء وممثلي المجتمع المحلي المتعلق بدور ومكانة العمل المشترك والتواصل المستمر مع المدرسة وتوضيح الإجراءات الرئيسية، فالمدرسة يجب أن تسعى جاهدة لضمان فعالية الإعلام والتعبير وحقوق الآباء وممثليهم ومشاركتهم وفقاً للإجراءات المنصوص عليها لهذا الغرض.

- الكتيب الصادر عن وزارة التربية الوطنية في عام ٢٠١١م، بعنوان ممارسة السلطة الأبوية في المدارس، والهدف من ذلك هو تحسين الحوار بين الوالدين والمعلمين.

www.education.gouv.fr/cid228/les-structures-de-consultation.html (2009 >

والجدير بالذكر هنا أنه عند وضع السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في فرنسا يتم الاسترشاد بما ورد في تقرير جاك ديور Taylor عام ١٩٩٦م: "التعلم ذلك الكنز المكنون" Learning The Treasure Within، الذي أكدت من خلاله منظمة التعاون والتنمية الفرنسية (OECD) مفاهيم التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني المشترك، وتشجيع التعلم خارج المدرسة التقليدية، من خلال النقاط الرئيسية التالية التي وردت في التقرير:

- التعلم للمعرفة (Learning To Know): إتقان أدوات التعلم بدلاً من اكتساب المعرفة.

- التعلم للعمل (Learning To Work): تجهيز التلاميذ لأنواع من العمل المطلوب في الحاضر والمستقبل، بما في ذلك الابتكار والتكيف مع بيئات التعلم والعمل في المستقبل.

- التعلم للعيش معاً ومع الآخرين (Learning To Live Together And With Others): تنمية قدرة التلاميذ على حل النزاع سلمياً، واكتشاف الآخرين وثقافتهم، وتعزيز الكفاءة والقدرات الفردية، وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

- التعلم لتطوير الشخص الكامل (Learning To Develop A Full Person): تنمية الشخصية المتكاملة من النواحي العقلية والجسدية والصحية، وتنمية الذكاء والحساسية والتقدير الجمالي والقيم الروحية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦، ٣٧).

بناءً على ما سبق يمكن القول إنّ هذه التشريعات والقوانين تتسم بالتوجه نحو اللامركزية والعلمانية في تقديم الخدمة التعليمية، وتؤكد ضرورة التزام السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية العمل المشترك والتواصل المستمر بين مدرسة وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي لتحقيق عملية تعليمية مشتركة تجسد الآمال والأهداف، وذلك من خلال إيجاد شبكة من أصحاب المصلحة، واحترام تنوعها في محاولة لبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ القادر على الابتكار والتكيف في المستقبل، وتحقيق الاندماج الاجتماعي من خلال الاتساق والرؤية المشتركة.

٣-٢- السياسات على المستوى المحلي:

كي تكون رؤية المدرسة المجتمعية مشتركة بين جميع المدارس والمراكز والخدمات المركزية وشركاء المجتمع من المهم توضيح المفاهيم ونشر الإطار المرجعي الخاص بها على نطاق واسع، حيث إن التنفيذ السلس للمدرسة المجتمعية يعتمد قبل كل شيء على وجود رؤية مشتركة، وهكذا تُوضَّح السياسات التربوية لتعزيز المدرسة المجتمعية على المستوى المحلي في المركز الإداري وفي الشبكات، وفي كل حي سكني وفي المدارس والمراكز، بحيث يمكن تحقيق تكامل الأعمال، بالإضافة إلى ذلك دمج مختلف المفاهيم والطرائق والتدابير والبرامج من أجل تبسيط وتعزيز تناسق الإجراءات، وبالإضافة إلى اتخاذ إجراءات مشتركة مع مختلف النقابات ومؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك من خلال الاستراتيجيات الرئيسية التالية:

٣-٢-١- اعتماد رؤية للمدرسة في المجتمع المحلي في مجلس التعليم:

يتم في هذه الاستراتيجية اعتماد رؤية المدرسة المجتمعية من قبل الهيكل الإداري في دائرة التربية برئاسة مفتش الأكاديمية (Inspecteur d'academie)، وبالتشاور مع مجلس التعليم المنتخب، وينبغي على جميع وحدات مجلس التعليم أن تكون طرفاً فيها لتعظيم أثرها في كل مدرسة، كما يجب على كل خدمة وكل شبكة تحديد كيفية الدعم والمساعدة التي تقدمها للمدرسة لكي تفتتح على مجتمعها، ولهذه الغاية يقوم مكتب العلاقات المجتمعية بجولة على الخدمات والشبكات لتقديم الإطار المرجعي وتقديم الدعم في تحديث الممارسات التي تسهم في تطوير المدرسة المجتمعية في مناطق أنشطتهم التقليدية.

(Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,14)

ويتم إبلاغ مجلس التعليم والتشاور معه حول الموضوعات، واتخاذ القرارات بشأنها، وفق ما يلي:

- تحليل حالة المدرسة ومشروعها التربوي، ومناقشة خطة نجاح العمل.
 - التزويد بالمعلومات والإبلاغ عن الخدمات التي تقدمها المدرسة.
 - إقرار قواعد السلوك وتدابير السلامة.
 - عرض الخدمات التي تقدمها المدرسة، والبرامج الإضافية والخدمات الخاصة.
 - البحث في الهبات والتبرعات. (Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 2005,40)
- والجدير بالذكر، أن هذه الرؤية ليست ثابتة، ويمكن أن تتطور من خلال التجربة والعمل بشكل جماعي من أجل تحديد كيفية الدعم والمساعدة التي يجب تقديمها للمدرسة لكي تفتتح على مجتمعها.

٣-٢-٢ - تنمية الشراكات مع المنظمات الرئيسية في المنطقة:

الهدف من هذه الاستراتيجية تسهيل الاتصال والتنظيم على المستوى المحلي، ويجب أخذ الأمور التالية في الاعتبار:

- من الضروري أن يكون الهدف المنشود النهائي مشتركاً، والاتفاق على ذلك بروح تكامل الأعمال، وفوق ذلك يجب الاتفاق على العوامل التي تسهم في تحقيقه.
- احترام بعض المبادئ لتطوير شراكة مسؤولة، وهذه المبادئ هي:
 - يتبنى كل شريك سلوكاً منفتحاً ومتعاوناً.
 - على كل شريك، من خلال مشاركته في المشروع الاحتفاظ بهويته ورسالته وقدراته الخاصة.

- يحتفظ كل شريك باستقلاليته، مع التعاون لوضع إجراءات مشتركة لإدارة وتقييم الأعمال.
- يجب على كل شريك أن يبدي شفافيته.

- وضع مبادئ للشراكات من خلال الاتفاقات بين المؤسسات أو المنظمات، ويتم تحديد الأدوار والمسؤوليات لكل منها فيما يتعلق بالاتفاق المحلي للتكامل بين مجلس التعليم ومركز الصحة والخدمات الاجتماعية.

وقد تم التواصل بين المدارس والشركات والمنظمات المهنية في جميع القطاعات على المستوى المحلي لتعزيز التعاون، وإنجاح إدماج التلاميذ في الحياة العملية، ويتم تشجيع التلاميذ على فهم وتشغيل بعض الأعمال التجارية، والربط بين الدروس المستفادة من دراستهم وتطبيقها في مكان العمل، من خلال ورش عمل، والجولات الميدانية، والاجتماعات، و... الخ.

www.education.gouv.fr/cid56432/les-partenaires-du-monde-professionnel.html

ومن أجل زيادة التعاون ودعم التشاور الإقليمي والمحلي تم إنشاء لجنة توجيهية محلية وتعيين منسق لها من أجل تطوير الآليات التي تشجع الحوار، والاستمرار في نشر الدعم الصحي خاصةً من قبل مشاريع تكامل الخدمات بالتعاون مع وزارة الصحة والخدمات الاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل بيئة واحترام أدوار ومسؤوليات مختلف الشركاء لتأسيس أفضل نهج إقليمي متكامل.

(Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 2005,41)

ويمكن القول إن المدرسة المجتمعية من خلال هذه الشراكات تعزز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي والمنظمات الرئيسية في البيئة المحلية، وذلك في جو من الانفتاح والتعاون والشفافية، لتعزيز التعاون وتحقيق تكامل الأعمال بين جميع القطاعات على المستوى المحلي.

٣-٢-٣- إنشاء لجان حي:

أنشئت هذه اللجان في عام ٢٠٠٦م، وتم تفويضهم لتسهيل تطوير المجتمع المدرسي، وتشمل أعمالهم تقديم الدعم لنجاح التلاميذ، وذلك بالشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي، ولا بد أن تتكيف مشاريع هذه اللجان مع الاحتياجات المحددة في كل حي، بالتعاون والتنسيق الوثيق مع مفوض الحي، وتدعى كافة المدارس والمراكز لكل حي للمشاركة في أعمال لجان الحي، ومن أجل تسهيل عمل لجان الأحياء يدرك مجلس التعليم أن المؤسسات بحاجة إلى تطوير سبل العمل المشترك ويضع تحت تصرفها الموارد المالية لدعم إقامة ثقافة جديدة للشراكة داخلياً تهدف لتطوير المدرسة المجتمعية، وبذلك يمكن للجنة الحي تنفيذ الأفكار والإجراءات حسب ترتيب الأولويات المحددة والعمل بالتشاور الموسع مع شركاء المجتمع لجعل العمل المشترك أكثر فعالية وتماسكاً بين الوسط المدرسي والمجتمع المحلي

(Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,14)

وقد ورد في تقرير تطوير المدرسة المجتمعية الصادر عام ٢٠٠٤م، أن هذه اللجان توفر الخدمات التالية:

- تقديم وثائق تبين الممارسات الجيدة والخبرات الإيجابية والأفكار والأنشطة المبتكرة.
- تقديم المعلومات بشكل متبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

(Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 2005,49) .

يلاحظ مما سبق أن هذه اللجان تدعم نجاح المدرسة المجتمعية من خلال تنفيذ الأفكار الإيجابية، وتحفيز الإجراءات المبتكرة، وترتيب الأولويات، والعمل المشترك مع الشركاء في المجتمع، لتحقيق الأهداف المنشودة بشكل أكثر فعالية وتماسكاً بينها وبين المجتمع المحلي.

٣-٢-٤- دعم المنشآت الدراسية بنشاط:

تتعلق هذه الإستراتيجية بالدعم الذي يجب تقديمه للمدارس المجتمعية، ويتمثل هذا الدعم بالآتي:

- الإعلام عن رؤية المجتمع المدرسي، والعلاقات والشراكات المؤسساتية بين الشركاء وتطور العمل المنجز في المجلس الدراسي، ومشاركتها مع الموظفين، وأولياء الأمور، والمدارس الأخرى، والخدمات المركزية، من أجل إثراءها انطلاقاً من وجهة نظرهم.
- دعم المنشآت المدرسية من قبل جميع الخدمات المركزية، حسب تأثيرات تطوير المدرسة المجتمعية في الميدان.

- إنشاء مكتب العلاقات مع المجتمع في عام ٢٠٠٥م، الذي بلور رغبة المجلس الدراسي في رؤية ازدهار المدرسة المجتمعية ضمن شبكة منشآتها الدراسية وخدماتها، وتتمثل مهمة هذا المكتب بدعم المدارس المجتمعية، والمراكز، والخدمات المركزية، والشبكات، في تطوير هذه الاستراتيجية الهادفة لتحقيق أفضل نجاح للتلاميذ.

- جمع ونشر بعض الوسائل ووضعها من قبل المؤسسات ومنظمات المجتمع، وقد تصبح هذه الوسائل وطرائق العمل بمثابة نموذج وإلهام، والإستراتيجيات الفائزة يجب أن تعرف ويعترف بها (Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,15).

يمكن القول بناءً على ما سبق بأن المدرسة المجتمعية يمكن أن تطور برامجها وتتوسع في نشاطاتها بالاعتماد على دعم أولياء الأمور والمدارس والخدمات المركزية، والإفادة من وجهة نظرهم.

بناءً على ما سبق بشأن سياسات المدرسة المجتمعية على المستوى المحلي، يمكن القول إن الشركاء لديهم مجال خبرتهم، ومجالات نشاطاتهم الخاصة، التي يجب اعتبارها العمود الفقري للعمل المتضافر لصالح نجاح برامج المدرسة المجتمعية، ولابد من إيجاد الطرائق والروابط التي تتجاوز حدود الموارد البشرية، وتلبي بشكل أساسي رسالة واحتياجات المدرسة، والقيام سويةً بمشاريع مشتركة وإشراك جميع أصحاب المصلحة من البداية إلى النهاية.

٣-٣- السياسات على مستوى المدرسة:

إن المدرسة والأسرة والمجتمع هي "مناطق نفوذ" هامة تؤثر بشكل إيجابي في التنمية التعليمية للتلاميذ، ولا بد حين الحديث عن سياسات المدرسة المجتمعية على المستوى المدرسي من تحديد المبادئ التي تحدد آليات التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، والتي تركز عليها هذه السياسات وهي كالآتي:

- توضيح أدوار الأبوة والأمومة: لمساعدة الأسر في تربية الأطفال وفهم الطفل واحتياجاته لتهيئة الظروف الأسرية المواتية للتعلم.

- التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة، وإيجاد الآليات المناسبة لدعم التواصل بينهما.

- العمل التطوعي، وتحسين ظروف إقامة مشاركة طوعية مع الأسر.

- المشاركة في صنع القرار، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير تعلم التلاميذ وتكيفهم مع بيئتهم.

- إقامة روابط مع المجتمع المحلي لدمج وتنسيق الموارد والخدمات للمساعدة في تلبية الاحتياجات.

- الإشراف على تعلم التلميذ في المنزل لتزويد الأسر بأفضل أساليب التدريس الفعالة والإجراءات التي تحقق أقصى قدر من النجاح التعليمي للتلميذ (Buzy, 2012, 45).

- ترسيخ التعلم الذاتي الذي يساعد التلاميذ على تطوير قدراتهم، والوعي الذاتي، والرؤية، والتطبيق العملي وحرية المناقشة.

http://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_in_France#France

- فهم مختلف الثقافات والأفكار والممارسات في المجتمع، والسعي للتميز لتحقيق أعلى مستويات الانجاز.

- التزام تعزيز العاطفة، والفضول، والإبداع، والتعبير عن الذات، والمتعة بالتعلم، وتجاوز المؤلف، وتحفيز النمو والابتكار، واكتشاف الذات. www.asparis.org/page.cfm?p=1557.

وقد ورد في مرسوم ١١/أب/٢٠٠٦م، فيما يتعلق بالبرنامج التوجيهي للمدرسة المجتمعية أنه لتحويل الأفكار إلى أفعال، وتحقيق الغاية المرجوة من مشروع المدرسة المجتمعية، لابد من مراعاة ما يلي:

- تعريف النهج المناسب للمشروع، وإشراك أولياء الأمور واطلاعهم على دورهم في تعليم أبنائهم.

- البحث عن الشركاء والاتصال بالجهات والمؤسسات المختلفة في المجتمع المحلي.

- اتخاذ القرارات والمشاركة وتحمل المخاطر وفقاً لذلك.

- التحوار مع الآخرين، وتبادل المعلومات، وترتيب اللقاءات، وتحديد المهام

والأولويات (Ministère Education nationale, 2006,5).

ومن أهم الاستراتيجيات التي تتبعها المدرسة المجتمعية وتضعها في مقدمة العمل على مستوى المدرسة الآتي:

٣-٣-١ تنسيق الجهود ضمن إدارة مدرسية رائدة:

المنشأة المدرسية هي محور التدخلات وتتولى إدارتها قيادة مشروع المدرسة المجتمعية، ومع ذلك لا يقع تنفيذ هذا المشروع فقط على عاتق الإدارة المدرسية بل يتحرك كامل فريق العمل في المدرسة ويشارك بنشاط، مع ضرورة أن يشعر الموظفون باستمرار أن القائد حامل للتغيرات، وهذا يتطلب أن يكون لدى القائد الرؤية، والإصرار، وروح المبادرة، والقدرة على التحريك وتنسيق مختلف المجموعات والموارد، وكذلك تحديد الهدف المشترك للمشاركة مع المجتمع المحلي، وفي بعض الأحيان قد يواجه إطار عمل المدرسة المجتمعية عوائق إدارية أو تنظيمية أو مادية، وفي هذا السياق من المهم جداً أن تبقى إدارة المدرسة خلاقة كي لا تصبح هذه القيود عتبة أمام

Document révisé à la suite des consultations) المدرسة لرسالتها (Document révisé à la suite des consultations (tenues à l'automne, 2007, 15).

ولكي تكون إدارة المدرسة المجتمعية رائدة يجب أن تتوفر فيها قيادة تشارك فريق العمل داخلها، والمشاركين ببرامجها من أعضاء المجتمع المحلي ومؤسساته لأداء العمل، وجعل الأمور تحدث بتأثير إيجابي، حيث إنّ التدريب والاتصال والدافع لتحقيق الأداء المتميز هي المهام الرئيسية لها، من خلال تسهيل العمل والتحفيز وتحقيق الأهداف والعمل بروح التعاون، والتنسيق، وحشد الأفراد وفرق العمل على العمل معاً لتحقيق الأهداف على نحو أكثر إنتاجية، وهذا يتطلب تمتع المدير بالصفات الرئيسة الست التالية:

- البصيرة الإبداعية، والحساسية والاهتمام لمشاعر الآخرين واهتمامهم وقدراتهم.
- القدرة على استشراف المستقبل وتنظيم الاحتياجات المستقبلية.
- المرونة والقدرة على التكيف.
- القدرة على حمل الناس على التركيز على الهدف.
- الصبر لتحقيق الأهداف بفاعلية على المدى الطويل.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Management#Pilotage_et_leadership

وفي المدرسة المجتمعية تلتزم الإدارة المدرسية مساعدة الآخرين في ما يحتاجون إليه، وتقدم لهم التسهيلات والدعم المناسب، وتقدر التنوع والاختلاف من خلال فهم واحترام واحتضان الجميع، كما تشارك المسؤولية وتلتزم في الحفاظ على الوعود وسعي لتحقيق الغايات، وتلتزم بالنزاهة بفعل الشيء الصحيح في الوقت المناسب حتى عندما لا يراقب أحد.

www.edinaschools.org/domain/355

مما سبق يمكن القول إنّ إدارة المدرسة المجتمعية تتمتع بروح المبادرة، وتتحدى بالمرونة، وبمهارات العمل ضمن الفريق، ويشارك الجميع بفاعلية بنشاط، ويتم تنسيق الجهود واستثمار الطاقات والموارد لتحقيق الهدف المشترك.

٣-٢-٣ تحديد هيكلية محلية لتطوير المدرسة المجتمعية:

لكل حي سكني خصوصياته، وتطوير المدرسة المجتمعية يعتمد على درجة تحرك الفريق المدرسي والمجتمع المحلي في وقت معين، وتبقى الإدارة المدرسية هي قائدة التغيير وهي المسؤولة بالتعاون مع مجلس المدرسة عن إقامة هيكلية محلية تعمل على التعرف إلى الناس ميدانياً ومناقشتهم حول التعاون الممكن معهم، وهذه الهيكلية قد تصبح على شكل لجنة، يمكنها على سبيل المثال تعيين الشخص المسؤول الذي سيصبح لاحقاً دعماً قيماً لإدارة المدرسة أو

المركز الذي يرغب في تنفيذ مشروع أو برنامج مشترك مع المدرسة المجتمعية (Document (révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,17).

ويتم إجراء التشاور في الاجتماعات العادية والاستثنائية ضمن هذه الهيكلية المشكلة من مجموعات من (السلطة المدرسية، والجماعات المحلية، والمنظمات الشريكة)، ويتم الحصول على مساهمة الأفراد وفق طرائق مختلفة كتنظيم المنتديات، وحلقات العمل، والاجتماعات العامة، وتشارك هذه المجموعات في عملية التخطيط المبكر، وإجراء البحوث، والدراسات الاستقصائية ذات الصلة، والحصول على مجموعة متنوعة من المعلومات ضمن السياق المحلي، لتطوير رؤية المدرسة المجتمعية وتطلعاتها.

www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx

ويحكم عمل هذه الهيكلية المحلية المبادئ التالية:

- توجيه المجتمع المدرسي لاحتياجات التلاميذ وأسره لتعزير نجاحهم الأكاديمي والتعاون لتنمية المجتمع.
 - التشاور حول التطلعات والإنجازات ومسارات العمل وسبل التعاون والعمل المشترك مع منظمات المجتمع المحلي.
 - دعوة أفراد المجتمع المحلي ومنظماته للمشاركة في برامج المدرسة المجتمعية (Ministère (Education nationale, 2006, 15).
 - التزام جميع الأطراف المشاركة بمشروع المدرسة المجتمعية، واعتبارهم جزءاً من الكفاءة والتقدم فيه، ولهم أدوار رئيسية ضمنه، لدعم تعلم التلاميذ في المدرسة وخارجها.
- www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx
- التكامل هو مفهوم أساسي في تطوير المدرسة المجتمعية، وذلك في مناخ من الاحترام للمهمات والمسؤوليات، وتقدير الاختلاف والرأي الآخر (Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007,19).

وتوثق المدرسة المجتمعية صلتها بالمجتمع المحلي في صورة أوسع من أجل إقامة هذه الهيكلية المحلية من خلال إنشاء المجالس الاستشارية المكونة من بعض أفراد المجتمع المهتمين بشؤونها، بصرف النظر عن كونهم من أولياء التلاميذ، ويتكون هذا المجلس غالباً من (المدير، وممثلين عن أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، وأولياء الأمور، والتلاميذ، وممثلة أصحاب المصلحة الرئيسيين، ومجموعة ممثلة من أعضاء منظمات المجتمع المحلي)، وتستطيع هذه المجالس أن تؤيد المدرسة وترشدها إلى آراء الأهالي وآمالهم، وأن تدعو الأهالي إلى قبول تأييد

المدرسة في رسالتها، وتدعيم أواصر القرى معها، والسعي إلى الأخذ بيدها والنهوض بها (Ministère Education nationale, 2005, 12).

والجدير بالذكر هنا أن هذه الاستراتيجية تبرز رسالة المدرسة المجتمعية في تعزيز التعاون مع مجتمعها، من خلال سعيها لتنسيق العمل المشترك ومناقشة سبل التعاون الممكن لتعزيز النجاح المدرسي للتلاميذ بشكل منظم ضمن هيكلية تركز في عملها إلى مبادئ محددة وأهداف واضحة.

٣-٣-٣ إشراك المجتمع المحلي لتطوير المشروع التعليمي في المدرسة المجتمعية:

تسعى المدرسة المجتمعية لتجسيد التعاون والمسؤولية المشتركة بينها وبين التربية الأسرية والمجتمع المحلي، عملاً بالمادة (L. 111-4) من قانون التعليم في فرنسا، والتي أكدت التزام الدولة ضمان العمل لدعم الاحتياجات التعليمية للأسر وتعزيز الشراكة المطلوبة بين المدارس وأولياء الأمور باعتبارهم أعضاء المجتمع التعليمي، وما ورد في التعميم رقم/2006/137م، المتعلق بدور ومكانة الآباء حيث إن "انتظام ونوعية العلاقات مع الأسرة هو عنصر رئيسي في تنفيذ المهمة الموكلة إلى الخدمة العامة للتعليم".

(Ministère éducation nationale jeunesse vie associative république française, 2011, 2).

ومن أجل تعزيز وتوطيد الصلات المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي، تعمل المدرسة المجتمعية على تنفيذ الاستراتيجيات التالية:

- تبادل الزيارات بين الهيئة التعليمية وأولياء الأمور:

إن تبادل الزيارات بين المعلمين والأولياء وذوي الصلة بالتلاميذ تحتل مكانة مهمة في استكمال تربية التلاميذ من جهة، ودعم جهود العاملين في المدرسة للحفاظ على بيئة تعليمية آمنة من جهة أخرى، ومن خلال هذه الزيارات يتولد الاهتمام النشط المتبادل للعمل المدرسي والنجاح الأكاديمي للتلاميذ، ويتم التواصل بشكل منتظم مع المدرسة، وتصبح برامج المدرسة ونشاطاتها، وقوانين المحافظة على السلوك مألوفة لدى الجميع، وهذا يدعو الأولياء لتشجيع ومساعدة طفلهم في تعلميه، وفي اتباع قواعد السلوك، ويحملهم على مساعدة العاملين في نشاطات المدرسة والتعاون لحل المشكلات التعليمية والسلوكية.

www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/code.pdf

ويمكن للمدرسة عقد اجتماع دوري لكل صف دراسي يجتمع فيه المعلمون وأولياء الأمور لتداول أمور المدرسة وتعلم التلاميذ، ولا يستهان بما تقدمه هذه الاجتماعات من فائدة لمعرفة بيئة التلميذ وأثرها في سلوكه واجتهاده، ويعرض أولياء الأمور الصعوبات التي تواجههم في تربية

أولادهم ويسألون الموجهين التربويين عن كيفية معالجتها، ويلفتون نظر المدرسة إلى ما اكتشفوه في أولادهم من مواهب خاصة يمكن استغلالها وتنميتها، ويقدمون في الوقت نفسه الملاحظات يرونها مناسبة لتطوير العمل المدرسي، كما تقوم المدرسة المجتمعية بتحديد أيام لزيارة الصفوف من قبل الأولياء لمشاهدة النشاط المدرسي داخل وخارج الصف، وتقديم شهادات وتقارير دورية عن التلاميذ لذويهم باستمرار (Ministère Education nationale, 2005, 12).

- **الرحلات والزيارات الميدانية:**

إن قيام التلاميذ بالرحلات المدرسية، والزيارات للمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في بيئتهم تحت إشراف المعلمين، لها أثر كبير في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث تنظم المدرسة الزيارات الاستطلاعية لتلاميذها للتعرف على المعالم الحضارية الموجودة في بيئتهم، كما تنظم الزيارات الميدانية للمؤسسات العلمية والإنتاجية والخدمية التي من شأنها أن تؤدي إلى ربط التعليم بالواقع (Ministère Education nationale, 2006, 22).

- **إقامة المعارض والمتاحف المدرسية:**

تعكس المعارض والمتاحف المدرسية نشاطات التلاميذ ومهاراتهم، وعند زيارة أولياء الأمور والمهتمين من المجتمع المحلي للمعارض المقامة في مدرسة يشاهدون إنجازات وإبداعات التلاميذ، ويتعرفون على اهتمامات المدرسة ومشاريعها المجسدة في الأعمال الفنية والابتكارات العلمية، وعندها تتعزز ثقتهم بالمدرسة وبالتالي يتم توطيد صلتهم بالمدرسة بصورة أوسع.

www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx

- **إقامة الحفلات المدرسية:**

تقوم المدرسة المجتمعية بإقامة حفلات دورية في المناسبات الاجتماعية والدينية والقومية، يغلب عليها طابع البساطة، ويتم فيها عرض مختلف نواحي المهارات أو التمثيليات أو الحفلات الموسيقية، وتعطي صورة أمينة وصادقة عن نشاطها وعن التلاميذ وسلوكهم، ويدعى لحضورها أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، مما يجعل كل من المدرسة وأفراد المجتمع المحلي أسرة واحدة يعمل الجميع بصورة تضامنية لرفع مستوى المدرسة والمجتمع ثقافياً وعلمياً وترويجياً.

www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx

- **إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات:**

تعد إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات المختلفة من الوسائل الهامة لتقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث تستغل المدرسة المناسبات الممكنة لإقامة الندوات الفكرية، واللقاء المحاضرات الأدبية والعلمية والتربوية، بهدف رفع مستوى أفراد المجتمع المحلي وتعميق خبراتهم، وإطلاعهم على نشاطاتها (Ministère Education nationale, 2006, 23).

وتثير هذه الآلية الحماس، وتستخدم عدة وسائل لمناقشة مشاريع المدرسة في المجتمع المدرسي والمجتمع بشكل عام مع أصحاب المصلحة كالنشرات الصحفية، وأشرطة الفيديو،

والتقارير، واللقاءات المجتمعية. www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx

- دعوة المجتمع المحلي للاستفادة من مرافق المدرسة وإمكانياتها:

تفتح المدرسة أبوابها لجميع أفراد المجتمع المحلي، وتضع كافة إمكانياتها من (ملاعب، ومكتبة وقاعات للاجتماعات، ومخابر، ... إلخ) في خدمة أفراد مجتمعها بشكل منظم وضمن جداول زمنية محددة، حيث يلتقي الأهالي بالمدرسة لعقد الاجتماعات لغايات مختلفة لمناقشة مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، ويستفيدون من محتويات المكتبة المدرسية، ويمارسون نشاطاتهم الرياضية وفقاً للإمكانيات المتاحة فيها، وبذلك تصبح المدرسة مركزاً لممارسة الأنشطة

المختلفة في المجتمع المحلي. www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html

- دعوة المجتمع المحلي لدعم احتياجات المدرسة ونشاطاتها:

تسعى المدرسة المجتمعية لحث المجتمع المحلي بما يضمنه من منظمات، ونقابات، وأفراد، لوضع طاقاتهم وإمكاناتهم، لرفد نشاطاتها وتقديم الدعم اللازم لها، من خلال التوجهات التالية:

- دعوة النقابات في المجتمع المحلي إلى تشكيل لجان من أصحاب المهن التخصصية من المتطوعين، وأولياء أمور التلاميذ مثل (الطبيب، والمهندس، والصيدلي،... إلخ)، وتشكيل لجان من أصحاب المهن الحرفية مثل (النجار، والبناء، والخياط.... إلخ) للمشاركة في أعمال الصيانة التي تحتاجها المدرسة.

- دعوة المثقفين في المجتمع المحلي من أولياء الأمور، وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي من ذوي الخبرات والمواهب، لتقديم محاضرات، أو ندوات، أو مقترحات.

- الطلب من أصحاب المؤسسات، والمصانع، والشركات التجارية الخاصة والحكومية، في المجتمع المحلي لتزويد المدرسة بوسائل إيضاح مثل (الصور، والرسوم البيانية، والإحصائيات، والملصقات، والخرائط... إلخ)، وتنظيم الزيارات لمواقعها، وتحقيق التدريب الميداني فيها.

- دعوة أفراد المجتمع المحلي لرفد المكتبة المدرسية بالكتب والدوريات المناسبة في مختلف التخصصات العلمية والأدبية والفنية.

- دعوة الأطر العلمية والثقافية من أبناء المجتمع المحلي لإلقاء المحاضرات، أو إبداء التوجيهات والآراء المفيدة، أو الإسهام في النشاط الاجتماعي والعلمي والفني في المدرسة.

- تشكيل لجنة رياضية من أولياء الأمور، والأهالي المهتمين بالجوانب الرياضية، وأعضاء الأندية الرياضية في المجتمع المحلي، لتدريب الفرق الرياضية في المدرسة، وتوفير الأدوات

والتجهيزات الرياضية التي تحتاج إليها المدرسة، والمشاركة بصيانة الملاعب والصالات الرياضية في المدرسة.

www.edu.gov.on.ca/fre/parents/getinvolved.html.

بناءً على ما سبق يمكن القول إنَّ المدرسة المجتمعية تدرك أهمية التواصل مع الأولياء وممثلي المجتمع المحلي، وتسعى من خلال سياسات عدة مثل (تبادل الزيارات، والقيام بالرحلات والزيارات الميدانية، وإقامة المعارض، والمتاحف المدرسية، والحفلات المدرسية، وتقديم المحاضرات والندوات، ودعوة المجتمع المحلي للاستفادة من مرافقها وإمكانياتها ولدعم احتياجاتها ونشاطاتها) لكسب دعمهم، وتأييدهم، والبقاء على اتصال معهم وتزويدهم بإنجازاتها، والاستفادة من وجهات نظرهم ومقترحاتهم لتطوير عملها وتحقيق أهدافها بكفاءة.

٤-٣-٤ جعل التلميذ عنصراً أساسياً في تطوير المدرسة المجتمعية:

إن المهمة الرئيسية للمدرسة المجتمعية هي تعزيز النجاح المدرسي للتلاميذ، وترتبط في هذه المهمة بشدة بنوعية الحياة في البيئة المباشرة للتلميذ، وبالاشتراك بين فريق المدرسة ومجلسها يتم تحديد احتياجات التلاميذ، والقضايا المتعلقة بنجاحهم في بيئة معينة، وعلى هذا النحو يقوم مركز الصحة والخدمات الاجتماعية، وغيرها من الشركاء بتشكيل صورة عن البيئات التي ينتمي لها التلميذ، وعلى أساس هذا التحليل والخطة الاستراتيجية للمجلس الدراسي، يتولى المجلس اعتماد مشروع تعليمي للمدرسة، وهذا ما ورد في قانون التعليم العام (المادة: ٧٤ / والمادة: ١٠٩ /) في أن العاملين في المدرسة سواء الأسر، أو منظمات المجتمع المحلي ومؤسساته، كلهم ممثلين في مجلس المدرسة يمكنهم العمل بانسجام تام من خلال تنفيذ الأعمال التي يمكنهم القيام بها لدعم التقدم الدراسي للتلاميذ (Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007, 17).

ففي المدرسة المجتمعية يجب على كل تلميذ اختبار عملية التعلم، ومعرفة نقاط القوة والضعف الخاصة بها وربطها بالبيئة المحلية، من خلال الاعتماد على أساليب تنظيم الوقت وخطة العمل، وتدوين الملاحظات، والقدرة على تحديد المشكلة لاختبار العديد من الحلول الممكنة ووضع القرار، والبحث عن المعلومات المفيدة، وتحليلها، وربط إنجازات مختلف التخصصات وتعبئتها في المواقف المختلفة، مما يمكنه من التقييم الذاتي لإنجازاته، ويكسبه الدافع والثقة بالنفس، والرغبة في النجاح والتقدم، والاستعداد لتحمل المسؤولية الشخصية لاستغلال قدراته الفكرية والمادية (Le ministre de l'éducation nationale, 2006, 2).

كما تعمل على تمكين التلميذ من تحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وفق معايير الأداء المناسبة ومستويات الكفاءة المطلوبة، وتلبية تطلعاته ورغباته الشخصية، وتطور لديه المهارات المتعددة كالتفكير النقدي وحل المشكلات والاتصال والتعاون ومحو الأمية الرقمية والإبداع.

www.asparis.org/page.cfm?p=1557

إن الاحتياجات التعليمية هي نفسها للجميع، ولكن طرائق الوصول إليها تتكيف مع البيئة حيث ينمو التلميذ، فالتعددية العرقية، والتراث المعماري، والظروف المعيشية للأسر، والتنشيط المدني لحي ما، ومكونات غيرها من البيئة المحلية، تصبح جميعها الدوافع التي تؤمن تحقيق أفضل نجاح للتلاميذ، حيث إن التعليم متجذر في الواقع المحلي، وهذا الواقع هو الذي يعرف التلميذ فيه نفسه، وهو الذي تعيش فيه الأسر حياتها اليومية، والذي من أجله وضعت المنظمات الشريكة خبرتها، لأنها تؤثر في ظروف حياة المواطنين في بيئة معينة، فعندما تفتتح المدرسة والصفوف على هذه الحقائق، ينمو التلميذ في المدرسة المجتمعية أكثر فأكثر. (Document (révisé à la suite des consultations tenues à l'automne, 2007, 17

وتشجع المدرسة المجتمعية استخدام موارد المجتمع المحلي بطرائق مختلفة مما يمكن التلاميذ من اكتساب المعارف من مجموعة متنوعة من المصادر خارج المدرسة (المكتبات العامة، والمسارح الثقافية، والمختبرات العلمية... الخ)، مما يؤدي إلى تطوير مهاراتهم في سياقات مختلفة، وذلك من خلال الخدمات التالية:

- خدمات الدعم لتزويد التلميذ بشروط التعلم فيها، ونشاطاتها المختلفة وآليات المشاركة فيها.
- خدمات الدعم لمساعدة التلاميذ في تقديمهم الأكاديمي، والتوجيه التربوي والمهني المقدم لهم، والبحث في الصعوبات التي يواجهونها.
- خدمات الحياة المدرسية لتنمية استقلالية المتعلم، وشعوره بالمسؤولية، والبعد الأخلاقي والروحي، فضلاً عن شعورهم بالانتماء إلى المدرسة والمجتمع.
- تعزيز الخدمات ووضع التلميذ في بيئة مواتية لتطوير نمط حياة صحي، وتسليحهم بالمهارات التي من شأنها أن تؤثر إيجابياً في صحتهم (Buzy, 2012, 49).

وفي المدرسة المجتمعية يتم فتح صفوف تقوية للتلاميذ الضعفاء في بعض المواد الدراسية خلال أيام العطل، وذلك بالتنسيق مع أولياء الأمور، وبعض المؤسسات في المجتمع المحلي، لرصد أي مساعدات تشجيعية (مالية أو عينية) يمكن تقديمها لرفع سوية هؤلاء التلاميذ ومساعدتهم لتجاوز صعوباتهم الدراسية، وإحاطة أوليائهم وإرشادهم إلى ما ينبغي عمله خارج المدرسة لتلافي هذا الضعف، كما يتم إنشاء مجلس خاص بالتلميذ، ويتم تحديد مكوناته ومهامه واجتماعاته، حيث يتم تنظيم نشاطات الصفوف الثقافية والفنية والرياضية، ويقوم التلميذ من

خلال هذا المجلس بالتنسيق فيما بينهم وبين أولياء الأمور والمعلمين والمشرف الخاص بالمجلس، لتحديد الأدوار التي يمكن أن يشاركوا فيها، كما يعرضون وجهات نظرهم حول مواضيع تتعلق بحياتهم الدراسية، ويمكن من خلاله أيضاً حل بعض الخلافات ومعالجة المشكلات السلوكية، ويشعر الجميع بأنهم موضع احترام وترحيب، ومع هذا الحق تأتي مسؤولية الخضوع للمساءلة عن أفعالهم، والحفاظ على مناخ المدرسة الإيجابي، وهذا أمر يسهم في توطيد علاقة التلميذ بمدرسته لضمان نجاحه، ضمن بيئة تعلم إيجابية وآمنة.

www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/code.pdf

ومن الأسباب التي تدعو إلى مشاركة التلاميذ في نشاطات المدرسة، ما يلي:

- يمكن للتلاميذ تعلم التعامل مع مشكلات العالم الحقيقي، وبناء علاقات مع غيرهم من المشاركين في أنشطة القيادة في المدرسة.
- المشاركة في النشاطات المجتمعية يساعد التلاميذ على تنمية التعاطف، والتسامح، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة.
- تعزيز الأفكار ذات الصلة بالسلامة المدرسية، والقيادة، والمواطنة المسؤولة لدى التلاميذ.
- مشاركة التلاميذ يساعد في درء مشكلات السلوكية المتعلقة بالمخدرات، والكحول، واضطرابات الأكل والتدخين.

<http://education.alberta.ca/media/588854/ch5.pdf>

والجدير بالذكر هنا أن المدرسة المجتمعية عندما تتيح للتلميذ اختبار تعليمه في البيئة المحلية وربط الخبرة الأكاديمية بالواقع وتوظيفها لتطويره، تنمو قدراته وتنقل مهاراته، مما يمكنه من الإسهام المباشر بتقدم مجتمعه، وهذا كفيل بحسن تكيفه واندماجه المثمر في النسيج الاجتماعي لمجتمعه، وهذه هي الغايات البعيدة لبرامج المدرسة المجتمعية.

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في فرنسا

إن العوامل الثقافية التي تميز أي مجتمع تسهم في تحديد فلسفته العامة والغايات التي ينشدها، وحيث إن السياسة التربوية لمجتمع ما تنبثق من الفلسفة التربوية التي تستمد ملامحها من فلسفته العامة، يبرز دور هذه العوامل في رسم التوجهات ووضع الأهداف والغايات، وبالتالي تتأثر السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في فرنسا بالعوامل الثقافية التي تميز المجتمع الفرنسي، ومن أهم هذه العوامل الآتي:

٤-١- العوامل الدينية: تعد فرنسا دولة علمانية وقد بلغ عدد المسيحيين الكاثوليك سنة ٢٠٠٦م، بما يقارب ٦٥% من سكان فرنسا، وبلغ عدد اللادينيين ١٥%، ويأتي بعدهم المسلمون الذين ٦%، ويشكل البروتستانت ما يقارب ٢% فقط من السكان، واليهود ١%

أي ما يقارب ٦٠٠.٠٠٠ شخص، كذلك البوذيون ما يقارب ١%، أما الذين يؤمنون بأديان أخرى فتصل نسبتهم إلى نحو ١٠% تقريباً من السكان.

وقد اكتسب مبدأ العلمانية قيمة دستورية منذ أن وضع في دستور عام ١٩٤٦م، الذي أكد أن "فرنسا جمهورية غير قابلة للتجزئة، وهي علمانية وديمقراطية واجتماعية" وعليه، تمّ الارتقاء بمبدأ العلمانية إلى أعلى المستويات حيث يمنع التعرض لأي شخص بسبب آرائه وأفكاره، بما في ذلك الدينية منها، شريطة ألا يخل التعبير عنها بالنظام العام، وتتطلب العلمانية استقلالية السلطة السياسية واستقلالية مختلف الخيارات الروحانية أو الدينية التي لا سلطة لها على الدولة كما أنه ليس لهذه الأخيرة سلطة عليه.

وموقف فرنسا اتجاه حرية الدين معقد، حيث إنّ حرية الدين من الحقوق الدستورية المنصوص عليها في إعلان ١٧٨٩م، من حقوق الإنسان والمواطن، ومع ذلك حثّ القانون الفرنسي منذ عام ١٩٠٥م، على الفصل بين الكنائس والدولة، وقد حظر ارتداء الرموز الدينية الظاهرة في المدارس منذ عام ٢٠٠٤م، وفي عام ٢٠١٠م، حظر ارتداء الحجاب الإسلامي الذي يغطي الوجه في الأماكن العامة.

<http://webcache.googleusercontent.com>

كما تعد العوامل الدينية من أهم العوامل المؤثرة في النظام التعليمي الفرنسي، حيث ترجع الأصول الأولى لبداية التعليم في فرنسا إلى المدارس الدينية منذ القرن العاشر والتي امتدت حتى القرن السادس عشر، عندما قامت جماعة جون بابديتست ديلاسال (John Baptist De La Salle) الدينية بإنشاء أول مدرسة سنة ١٦٨٤م، عرفت باسم "الإخوة المسيحيين" وحذت الطوائف الدينية الأخرى حذوها، وفي المقابل وجدت مدارس علمانية إلى جانب المدارس الدينية، وسمح الملوك للكنيسة أن تسيطر على التعليم مقابل قيام الكنيسة بتلقين التلاميذ أن يكونوا خاضعين للحق المقدس للملوك، وفي القرن السابع عشر ترك أمر الإشراف على التعليم وتمويله للكنيسة الكاثوليكية، واستمر حتى القرن التاسع عشر، ثم حدث صراع بين الكنيسة والدولة حول الإشراف على النظام التعليمي حتى انتهى الأمر إلى قيام نظامين مستقلين متوازيين للتعليم أحدهما التعليم الديني وتشرف عليه الكنيسة والآخر علماني توجهه الدولة، واستمر الأمر إلى أن قضت الثورة الفرنسية على كل حكم للكنيسة كما قضت على مدارس الكنيسة وصارت أموالها ومن ذلك الحين وفرنسا دولة علمانية، وقد اكتسب مبدأ العلمانية قيمة دستورية منذ أن وضع في

دستور عام ١٩٥٨م، الذي أكد أن فرنسا جمهورية غير قابلة للتجزئة، وهي علمانية وديمقراطية واجتماعية" (الخزيم، ٢٠٠٨، ٧).

ومع وجود التنوع الديني الطائفي في فرنسا لا يسمح لأي طائفة السيطرة والتأثير على التعليم مهما كانت الدواعي والأسباب، انطلاقاً من مبدأ علمانية التعليم من أجل تمكين التلاميذ من اكتساب العلم وبناء الذات في جو من الطمأنينة ليتمكّنوا استقلالية الرأي، وقد تم منع أي مظهر من مظاهر التأثير المذهبي على التعليم، بحجة أن هذا التأثير يؤدي إلى زعزعة النظام التعليمي ويكرس الممارسات العنصرية والتفرقة تحت ذرائع دينية أو روحية من شأنها نسف الأسس التي تقوم عليها المدرسة، وهذا ما جعل الخطة الدراسية في المراحل الدراسية تخلو من التعليم الديني، فالمرحلة التعليم الأساسي تخلو من أي مواد دينية (العبيدي، ٢٠١١، ٩).

وبالرغم من الحرية التي تتمتع بها المدارس المجتمعية في فرنسا تتبثق التوجهات التي تلتزمها من السياسات التربوية العلمانية التي تسعى إلى التعايش الديني والطائفي ولا تتسم بأي سمة دينية أو مذهبية معينة، فهي تمثل المجتمع التي توجد فيه وتمثل توجهاته العلمانية، وتسعى إلى ترسيخ القواعد الأساسية للحياة الديمقراطية، وتؤكد من خلال برامجها للتلميذ أنه لا يعيش وحده في هذا العالم، وأنه نتج عن تاريخ، وأن له حقوقاً معروفة وواجبات، وتتمى لديه الفضيلة والشجاعة وحب الوطن وكره العنصرية.

٤-٢- العوامل السكانية: بلغ عدد السكان في فرنسا أكثر من ستين مليون نسمة تقريباً وبذلك أضحى الشعب الفرنسي يمثل نسبة ١٣% من سكان الاتحاد الأوروبي، وتضم فرنسا (٧٣) تجمعاً سكانياً يزيد تعداد كل منها عن (١٠٠) ألف نسمة، ويعيش ثلاثة أرباع الفرنسيين ٧٤% في المدن والأحياء التي يزيد سكانها عن ألفي شخص ويسكن باريس وضواحيها (٩) مليون نسمة ويسكن الناس في البنايات الكبيرة، كما يفضل بعض سكان باريس والمدن الأخرى أبنية قديمة، وهناك تعليمات مشددة تمنع إنشاء مبان مرتفعة في مراكز بعض المدن لمنع الازدحام وتأمين الهدوء لسكان المنطقة، وقد أنشئت مناطق سكنية خاصة بالطبقة الوسطى في ضواحي المدن مع تأمين وسائل النقل الكافية لانتقال السكان إلى مراكز أعمالهم وإلى المناطق الأخرى المهمة في المدن، بينما يعيش ربع سكان فرنسا فقط ٢٦% في مناطق ريفية ويتمتع معظم أهل الريف بوسائل الراحة والرفاهية التي تتوفر لأهل المدن، ونظراً لزيادة السكان زادت نفقات التعليم حيث ارتفعت نفقات التعليم في عام ٢٠٠٤م، إلى (١١١،٣) مليار يورو، أي ما يعادل ٧،١% من الناتج المحلي الخام و٣٧،٨% من ميزانية الدولة العامة، وتصل قيمة النفقات في قطاع التعليم إلى (١٨١٠) يورو لكل فرد من السكان أو (٦٦٠٠) يورو لكل تلميذ <http://ar.wikipedia.org/wiki>.

وتشارك الدولة والسلطات التعليمية المحلية بنصيب كبير من التمويل حيث وصلت ميزانية التعليم المخصصة للتعليم الأساسي إلى (٥٢.٧) مليار يورو عام ٢٠٠٥م.

www.education.gouv.fr

وكان لذلك دور مهم في التوسع ببرامج المدرسة المجتمعية التي تعمل على توفير مصادر تمويل رديفة من المساهمين والداعمين لبرامجها، وأيضاً من خلال استثمار مرافقها، والأنشطة والبرامج التي تنفذها والتي تؤمن دعماً مالياً لها.

٤-٣- عامل اللغة الفرنكوفونية: تعد اللغة الفرنسية هي اللغة السائدة في فرنسا رسمياً، فهي لغة الجمهورية الفرنسية منذ القانون الدستوري لعام ١٩٩٢م، حيث تعد فرنسا ثاني أكبر بلد فرنكوفوني في العالم، بعد جمهورية الكونغو الديمقراطية ولكنها الأولى من حيث عدد الناطقين، كما أن فرنسا تتبع سياسة لغوية نشطة جداً موجهة في صالح تطوير ونشر الفرنسية وهي واضحة وجلية من خلال المنظمة الدولية للفرنكوفونية.

<http://webcache.googleusercontent.com/>

وتؤدي فرنسا دوراً بارزاً في تاريخ العالم من خلال تأثير ثقافته وانتشار اللغة الفرنسية، وقيمه الديمقراطية والعلمانية والجمهورية في كامل القارات الخمس، وتعتبر فرنسا مركزاً عالمياً بارزاً للثقافة وهي تضم رابع أكبر قائمة من حيث مواقع التراث العالمي لليونسكو، وتؤثر الفرنكوفونية في النظام التعليمي من حيث الاهتمام والانتشار والإعداد، وتشمل الفرنكوفونية بمفهومها الواسع مجمل نشاطات الترويج للغة الفرنسية، فضلاً عما تحمله هذه اللغة من قيم، وبمعناها المؤسسي، فهي صفة المنظمة الدولية للفرنكوفونية (OIF)، والتي تجمع بين الدول والحكومات الست والخمسين التي اختارت الانضمام إلى ميثاقها (عبد الحافظ ، ٢٠١١ ، ٢٣).

وتعد الفرنسية اليوم من أكبر لغات التواصل على الكرة الأرضية، وإن كان يتم التحدث بها بقدر أقل من لغات أخرى كالصينية والهندية، إلا أنها تظل مع اللغة الإنكليزية اللغتين الأكثر حضوراً في القارات الخمس جمعاء، فضلاً عن كونها إحدى اللغتين الرسميتين المستخدمتين في اللجنة الأولمبية الدولية، واللغة العالمية الوحيدة المستخدمة في الخدمات البريدية الدولية، واللغة الأساسية في الاتحاد الإفريقي، وأضحى للغة الفرنسية حضور متزايد على شبكات الإنترنت (الخرزم، ٢٠٠٨ ، ٩).

وهذا ما يفسر الأهمية الكبرى التي يوليها النظام التعليمي الفرنسي للقدرة اللغوية، حيث يبلغ نصيب اللغة الفرنسية في خطة التعليم الأساسي ١٨ ساعة من أصل ٥٢ ساعة أسبوعياً، وقد أعد النظام التعليمي الفرنسي نحو تسعمائة ألف مدرس للغة الفرنسية في العالم، من أجل توسيع

دائرة الناطقين باللغة الفرنسية، ويقوم النظام التعليمي الفرنسي بالإشراف على المدارس والمؤسسات المدرسية المعتمدة والمعترف بها في الخارج لنشر اللغة الفرنسية على نطاق واسع.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>

وتركز السياسات التربوية للمدرسة المجتمعية على الرابط اللغوي لمجتمعها وتشجع على الاعتزاز به، وتعتمد اللغة الفرنسية أساساً لبرامج التواصل والحوار مع المجتمع وتشجع التلاميذ على التعبير والإبداع الكتابي باللغة الفرنسية، إلى جانب الانفتاح على لغات وثقافات المجتمعات الأخرى.

٤-٤-٤ - العوامل السياسية: الجمهورية الفرنسية هي جمهورية رئاسية وديمقراطية، ورئيس الجمهورية حالياً هو فرانسوا هولاند (François Hollande) الذي تم انتخابه مباشرة عن طريق الاقتراع العام لمدة ٥ سنوات، والحكومة حالياً بقيادة رئيس الوزراء جان مارك إيرولت (Jean-Marc Ayrault)، أما البرلمان فهو الهيئة التشريعية ويضم الجمعية الوطنية ومجلس الشيوخ.

وفرنسا عضو في الأمم المتحدة، وتعمل باعتبارها واحدة من الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن الدولي مع حق النقض، ومنظمة التجارة العالمية (WTO)، وأمانة جامعة المحيط الهادئ (SPC)، ولجنة المحيط الهندي (COI)، ومجموعة الثماني ومجموعة العشرين، وهي عضو مشارك في رابطة الدول الكاريبية (ACS)، وعضواً بارزاً في المنظمة الفرنكوفونية الدولية (OF)، وتستضيف فرنسا ثاني أكبر تجمع من البعثات الدبلوماسية في العالم ومقر للمنظمات الدولية بما في ذلك منظمة التعاون والتنمية، واليونيسكو، والإنتربول، كما أنها عضو في منظمة حلف شمال الأطلسي (الناتو).

تحفظ فرنسا بالنفوذ السياسي والاقتصادي القوي في مستعمراتها الأفريقية السابقة، حيث كانت في عام ٢٠٠٩م، ثاني أكبر الدول (من حيث الأرقام المطلقة) المانحة لمساعدات التنمية في العالم بعد الولايات المتحدة، وهذا يمثل ٠.٥٪ من ناتجها المحلي الإجمالي، حيث تمول الوكالة الفرنسية للتنمية عدة مشاريع إنسانية في أفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى، وإن الأهداف الرئيسية لهذه المساعدة هي "تطوير البنية التحتية، وتأمين الرعاية الصحية والتعليم، وتنفيذ السياسات الاقتصادية المناسبة، وتوطيد سيادة القانون والديمقراطية".

بالإضافة إلى ذلك تعد فرنسا دولة نووية معترفاً بها منذ عام ١٩٦٠م، وقد وقعت وصدقت معاهدة الحظر الشامل للتجارب النووية، كما لديها صناعات عسكرية كبيرة مع واحدة من أكبر الصناعات الفضائية الجوية في العالم، وقد بلغ الإنفاق العسكري السنوي في فرنسا في عام ٢٠١١م، (٦٢٥٠٠٠٠٠٠٠٠٠) دولار أمريكي، أو ٢.٣٪ من إجمالي الناتج المحلي مما

يجعلها خامس أكبر منفق عسكري في العالم بعد الولايات المتحدة والصين و روسيا والمملكة المتحدة <http://webcache.googleusercontent.com>.

ومما سبق يمكن القول إنّ العوامل السياسية تركت أثرها الواضح على النظام التعليمي الفرنسي، حيث إنّ التعليم في فرنسا يعدّ تعليمًا مركزيًا يميل إلى تحقيق الوحدة القومية والديمقراطية وتدعيم الطابع القومي في المدارس، حيث تتأثر السياسة التعليمية الفرنسية بالأيديولوجيا السياسية السائدة في المجتمع من حيث سعيها للتفوق العالمي وتأكيد دورها في المنظمات والاتحادات الدولية، لتكون صورة صادقة عن المواطن الذي يتمناه المجتمع في ضوء تطلعات المستقبل الواضحة والتوجهات السياسية التي تعتبر خليط من التراث الثقافي والاجتماعي والحضاري والقيم المتفاعلة.

وترسخ المدرسة المجتمعية التوجهات السياسية للدولة وتلتزم توجيه التلاميذ نحو احترام الوطن وتطلعاته والالتزام بقيمه وتستمد حريتها من قيم الديمقراطية والعدالة التي تتعهد الحكومة ترسيخها بأنظمتها التربوية وسياساتها التربوية المنبثقة عن سياستها العامة التي تلتزم تحقيق تعليم ديمقراطي مجاني عام علماني لكل التلاميذ في فرنسا.

٤-٥- العوامل الاقتصادية: تعد فرنسا خامس دولة في حقل التجارة الخارجية في العالم وقيمة الواردات عندها تزيد قليلاً على قيمة الصادرات وتشكل المنتجات النفطية أهم وارداتها، أما أهم صادراتها فإنها تشمل المنتجات الكيميائية والآلات والمعدات الكهربائية والسيارات ويتم تبادل نصف تجارة فرنسا مع بلدان السوق المشتركة (الاتحاد الأوروبي) وكذلك مع المملكة العربية السعودية واليابان وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية، وتحفظ الحكومة بالتأثير الكبير على القطاعات الرئيسية في البنية التحتية، بملك أغلبية شركات سكك الحديد والكهرباء والطائرات والاتصالات والخطوط الجوية، بالإضافة إلى التأمين، والأعمال المصرفية، ومصانع الدفاع.

كما أن فرنسا عضو بمجموعة الدول الصناعية الكبرى، وقد صنف اقتصادها خامس أكبر اقتصاد في العالم في ٢٠٠٤م، بعد الولايات المتحدة والصين واليابان والمملكة المتحدة، وقد انضمت فرنسا إلى ١٠ أعضاء أوروبيين آخرين لإطلاق اليورو في عام ١٩٩٩م، وحسب تقرير لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCED) كانت فرنسا في ٢٠٠٤م، خامس أكبر مصدر للسلع المصنعة في العالم، بعد الولايات المتحدة وألمانيا واليابان والصين.

وتعد فرنسا أكبر بلدان الطاقة المستقلة الغربية بسبب استثمارها الثقيل في الطاقة النووية، الذي يجعل فرنسا المنتج الأصغر لثاني أكسيد الكربون من بين أكبر دول صناعية سبع في العالم،

كما أن المناطق الكبيرة للأراضي الخصبة وتطبيق التقنية الحديثة وجمع الإعانات المالية الأوروبية جعلت فرنسا المنتج الزراعي البارز في أوروبا .

<http://webcache.googleusercontent.com/>

ويلاحظ تأثير العامل الاقتصادي في التعليم الفرنسي عند العلم أن فرنسا تعتبر بالنظر لإجمالي ناتجها المحلي الخام خامس قوة اقتصادية في العالم، حيث تنتج فرنسا ٥% من صافي الإنتاج العالمي، وتحقق ٦% من حجم التبادل التجاري في جميع أنحاء العالم، فمقومات نجاحها الاقتصادي متنوع، من بينها: وسائل النقل، والاتصالات السلكية واللاسلكية، والصناعات الزراعية الغذائية، والمنتجات الدوائية، فضلاً عن قطاع المصارف والتأمين والسياحة، والمنتجات الفاخرة التقليدية (جلود، وملابس جاهزة، و عطور،....)، وتعد فرنسا رابع مصدر للسلع (خاصة السلع التجهيزية) في العالم، وثاني مصدر في قطاع الخدمات والزراعة (خاصة الحبوب والمنتجات الزراعية الغذائية)، ومن ناحية أخرى، تحقق فرنسا ٧٠% من حجم مبادلاتها التجارية مع شركائها في الاتحاد الأوروبي منها ٥٠% في المنطقة المتعاملة باليورو، وقد بلغ إجمالي الناتج المحلي الخام عام ٢٠٠٤م (١٦٤٨.٤) مليار يورو، بنسبة نمو الناتج المحلي ٢.٣%.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>

وتبلغ ميزانية التعليم الوطنية (٦٥٩٦٠٠٠٠٠) يورو، أو ما يعادل ٢٣.٣١% من مجمل الميزانية الوطنية و ٣.٩١% من الناتج القومي الإجمالي، وفي مدة ما بين ٢٠٠٥م-٢٠٠٦م، كان هناك ١٥/ مليون تلميذ في التعليم العام والقطاع الخاص، حيث تتفق الحكومة الفرنسية (٦٩٧٠) يورو لكل تلميذ، ويتم تمويل أكثر من ٨٥% من نفقات التعليم من قبل المصادر الحكومية (الحكومة المركزية: ٦٢.٧%، والحكومة المحلية: ٢١.٣%، وغيرها من الإدارات الحكومية: ٢.١%)، في عام ٢٠٠٥م، بلغ الإنفاق على التعليم المحلي (١١٧٩٠٠٠٠٠٠٠٠) يورو، وهو ما يعادل ٦.٩% من الناتج القومي الإجمالي، وهو أعلى معدل بين جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي (Ministère des Affaires étrangères, 2007,1).

وإن من الآثار المهمة التي ترتبت على التقدم الاقتصادي في فرنسا تزايد الاهتمام بالتعليم ورفع جودته، فوضع فرنسا التنافسي مع الدول الأخرى أثر في تزايد مستوى تأهيل الأيدي العاملة والاستثمار المتزايد في التربية والتعليم، كما أن التقدم الاقتصادي أفرز بطالة لدى فئة الشباب الأقل تأهيلاً، لذا تم العمل لرفع مستوى مخرجات التعليم، والتركيز على تمويل وتجهيز المؤسسات التعليمية، وإنتاج البرمجيات التربوية وتدريب المعلمين عليها (الخزيم، ٢٠٠٨، ٧).

- وللنهوض بمستوى مخرجات التعليم، من أجل مواجهة التحديات الاقتصادية والعلمية المتجددة باستمرار التزمّت السياسة التربوية في فرنسا المبادئ التالية لتطوير التعليم وهي:
- ينبغي أن تخضع المناهج إلى إعادة النظر بصورة دورية بغية إدخال المعارف المطلوبة الناتجة عن تقدم العلم وعن التغيرات في المجتمع.
 - ينبغي للتربية التركيز على التعليم المعتمد على التفكير.
 - يجب أن تكون المناهج مرنة وليست طوقاً حديدياً.
 - وضع نظام تقويم علمي للتلاميذ.
 - تنوع أشكال الاتصال التربوي.
 - التركيز على نظام التعليم الجماعي من قبل المعلمين من مختلف التخصصات، مع مراعاة تحقيق التمايز والتكامل بين مختلف التخصصات.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>

يلاحظ على هذه المبادئ أنها القاعدة الأساسية التي تبني عليها المدرسة المجتمعية أهدافها، وتتبنق منها توجهاتها وبرامجها لتحقيق التطلعات إلى مستويات تعليمية أعلى وأرقى، كما يمكن القول إنّ المدرسة المجتمعية حظيت بنصيب مهم من التقدم الاقتصادي في فرنسا حيث مكنتها من توجيه برامج تطويرية لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، والاستفادة من التطورات العلمية والتقنية لتحقيق المزيد من الترابط والتواصل مع مجتمعها، إضافةً إلى الدعم المقدم للمدرسة المجتمعية من أجل تحقيق المزيد من التنافس وتحقيق جودة أعلى في مخرجاتها، فالتعليم عملية استثمارية والعلاقة بين التطور الاقتصادي للمجتمع ومستوى التعليم فيه علاقة طردية، كلما ازدهر الاقتصاد ازدهر التعليم، وكلما ازدهر التعليم ازدهر الاقتصاد لاستفادته من مخرجات نظام التعليم، وكلما زاد معدل التنمية الاقتصادية أمكن زيادة ميزانية التعليم، مما يساعد على نشره وتحسين مستواه وإعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي.

٤-٦- العوامل الجغرافية: تمتد فرنسا على مساحة /٥٤٧,٠٣٠/ كيلومتر مربع، وهي أكثر الدول اتساعاً في أوروبا الغربية، وتطل على أربع واجهات بحرية (بحر الشمال، وبحر المانش، والمحيط الأطلسي، والبحر الأبيض المتوسط)، وتغطي مناطق الإنتاج الزراعي والغابات ما يعادل ٨٢% من مساحة الوطن الأم، وتنقسم فرنسا إلى ٢٢ منطقة، و٩٦ إقليمًا، ويعد مناخ فرنسا مناخاً بارداً في الشمال، ومناخاً قارياً في الجنوب، ونظراً لبرودة واعتدال الجو فيها تم تطبيق اليوم الدراسي الكامل حيث تبدأ الدراسة من الساعة (٨.١٥-٤.٤٥) ومدة العام الدراسي (٣٦) أسبوع بما فيه الاختبارات الدراسية، وبسبب تركيبة المقاطعات والأقاليم طبق على

المدرسة المجلس الإداري الذي يعد أعلى سلطة ويتكون من ٣٠ عضواً وهم (مدير المدرسة، والمساعد، والمحاسب، ومعلمون منتخبون، وأهالي منتخبون، وتلاميذ منتخبون).

<http://ar.wikipedia.org/wiki>

ويمكن ملاحظة تأثير العوامل الجغرافية في نظام التعليم الفرنسي من حيث إن تحديد السن الملائمة لبدء الإلزام، وموسم الإجازات الدراسية، وطول أو قصر اليوم الدراسي، وشكل المباني ومواصفات مواد البناء، والمختبرات وما تحتويه من وسائل تعليمية يجب أن يخضع لظروف المناخ، كما أن البيئة الجغرافية تلهم المتعلم بما فيها من الظواهر الطبيعية المتعددة وهذا يتطلب توظيف الأنشطة التربوية والبرامج التعليمية ليلم المتعلم ببيئته فيتكيف معها ويستجيب لها، حيث إن اتساع مساحة فرنسا وتنوع مظاهرها الجغرافية أسهم في جعل البيئة المحلية للتلاميذ مخبراً حيوياً طبيعياً يغذي ثقافتهم ويمدهم بخبرات طبيعية من خلال برامج المدرسة المجتمعية التي تسعى لربطهم ببيئتهم والتعرف على مكوناتها والتأثير والتأثر بها من جانب، كما أسهم هذا التنوع الجغرافي وتعدد المناطق والأقاليم بتشكيل المجالس الإدارية ولجان الأحياء وفرق العمل والتعاون مع المنظمات والهيئات المختلفة في المجتمع المحلي من جانب آخر.

الخلاصة:

إن ما تم تناوله في هذا الفصل يشكل لبنة أساسية يبنى عليها التحليل المقارن لخبرات وتجارب كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية، والذي سيتم في ضوئه وضع النموذج المقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وسيتناول الفصل التالي من هذه الدراسة المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية وفق المحاور ذاتها.

الفصل السادس

المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية

في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات

المتحدة الأمريكية

لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكيّة

أولاً: التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكيّة

ثانياً: المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكيّة

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات

المتحدة الأمريكيّة

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في

الولايات المتحدة الأمريكيّة

تمهيد:

انطلقت الولايات المتحدة الأمريكية في عملية إصلاح التعليم من المجتمعات المحلية، وأكدت على ضرورة التواصل والتعاون معها، واعتبرت أن الهدف الرئيسي من التربية هو خدمة المجتمع، وإتاحة الفرصة للأفراد والأسر ومؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في عمليات التخطيط والإدارة المدرسية، حيث أن السياسة التعليمية الأمريكية التي تعتمد نظام الإدارة اللامركزية منحت المدارس مجالات واسعة في تعميق التواصل مع المجتمع المحلي بهدف تطوير العلاقة والتعاون بينها، وقد تم في هذا الفصل تناول التطور التاريخي للتعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية، ومبادئه، وأهدافه، وإدارته، وتنظيمه، كما تم تناول مفهوم المدرسة المجتمعية فيها، وأهدافها، ونماذجها، بالإضافة إلى تناول السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم على المستوى الحكومي والمحلي والمدرسي، وأخيراً الوقوف على أهم العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية فيها.

لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكية:

هي جمهورية دستورية فيدرالية تضم خمسين ولاية ومنطقة العاصمة الاتحادية، تقع معظم البلاد في وسط أمريكا الشمالية، حيث تقع (٤٨) ولاية والعاصمة واشنطن بين المحيط الهادي والمحيط الأطلسي، وتأتي الولايات المتحدة الأمريكية في المركز الرابع عالمياً من حيث مساحتها التي تبلغ (٩.٨٣) مليون كم^٢، وتحتل المرتبة الثالثة عالمياً من حيث عدد السكان الذي يبلغ (٣٠٧) مليون نسمة، وتتميز بأنها واحدة من أكثر دول العالم تنوعاً من حيث العرق والثقافة وذلك نتيجة الهجرة الكبيرة إليها من البلدان المختلفة، ويعتبر الاقتصاد الأمريكي أكبر اقتصاد وطني في العالم، حيث يقدر إجمالي الناتج المحلي لعام ٢٠٠٨م، بنحو (١٤.٣) تريليون دولار أمريكي.

تعد الولايات المتحدة الأمريكية جمهورية دستورية وديمقراطية تحكمها الأغلبية ويصون فيها القانون حقوق الأقليات، وهناك نظام للضوابط والتوازنات لتنظيم الحكومة حدده الدستور الأمريكي، الذي يعد الوثيقة القانونية العليا للبلاد في النظام الفيدرالي الأمريكي، ويخضع المواطنون لثلاثة مستويات من الحكومات: الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية والحكومة المحلية، وتتقسم واجبات الحكومات المحلية بين حكومات المقاطعات وحكومات البلديات، ويتم انتخاب مسؤولي الحكومات من قبل المواطنين عبر انتخابات فردية في تلك المقاطعات.

<http://ar.wikipedia.org/wiki/>

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وتدير الدولة والحكومات المحلية التعليم العام الأمريكي، وتنظمه إدارة التعليم الأمريكية من خلال فرض قيود على المنح الفيدرالية، حيث إنّ نظام التعليم في أمريكا نظام "لا مركزي" ولهذا السبب تتنوع القوانين التي تحكم هيكل ومضمون التعليم وبرامجه بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو هذه البرامج متشابهة بشكل ملحوظ بسبب العوامل المشتركة بين هذه الولايات كالحاجات الاجتماعية والاقتصادية والتنقل المتكرر للتلاميذ والمعلمين من ولاية إلى أخرى، والتعليم العام إجباري ومجاني في كافة المدارس الحكومية ويبدأ عادة من سن السادسة أو السابعة إلى أن يستكمل التلميذ دراسة المرحلة الثانوية التي تنتهي في الصف الثاني عشر، أما بالنسبة للمدارس الخاصة فيسمح لها بالعمل وفق تراخيص خاصة وقواعد تتبع لاعتماد هذه المدارس من قبل الولاية التابعة لها، ويلتحق ١٢% من الأطفال بمدارس خاصة دينية أو علمانية، بينما ما يزيد على ٢% من الأطفال يتعلمون في منازلهم، ويحوز ما يقارب ٣٨% من السكان على درجة التعليم العالي وهو أكثر مما هو الحال عليه في معظم دول منظمة التعاون والتنمية ما عدا كندا ٤٤% واليابان ٤٧%.

www.sacm.org/ArabicSacm/education.aspx

أولاً: التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

١- التطور التاريخي للتعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

فتحت المدارس الأمريكية الأولى في القرن السابع عشر، حيث تأسست مدرسة بوسطن اللاتينية عام ١٦٣٥م، وهي أول وأقدم مدرسة حكومية في الولايات المتحدة، وكان يديرها القس رالف يلوك (Ralph Wheelock)، وكانت تعلم اللغة الإنجليزية وأساسيات القراءة والكتابة والحساب بالوسائل التقليدية من خلال الأسرة، والكنيسة، والمجتمع، والتدريب المهني، وأصبحت في وقت لاحق العامل الرئيسي في التنشئة الاجتماعية.

واعتمدت قوانين في عام ١٦٤٢م، في جميع المستعمرات لإنشاء المدارس وتحقيق إلزامية التعليم للذكور، مع عدد قليل من المرافق التدريسية للبنات، وفي القرن الثامن عشر أنشئت "المدارس المشتركة" لجميع التلاميذ من جميع الأعمار وتحت سيطرة معلم واحد في غرفة واحدة، ووضعت الولايات الجنوبية أنظمة المدارس العامة في إطار إعادة إعمار الحكومات الثنائية العرق، حيث كانت هناك مدارس عامة للسود.

وفي عام ١٧٨٥م، صرح رئيس الولايات المتحدة الأمريكية جون آدامز (John Adams): "إن الأمة يجب أن تأخذ على عاتقها تعليم الشعب كله وأن تكون على استعداد لتحمل نفقات

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

ذلك، ولا ينبغي أن يكون هناك حي واحد من دون مدرسة ، وتم العمل على نشر التعليم الأساسي ليكون تعليماً عاماً وديمقراطياً ومجانياً لجميع الأمريكيين.

وابتداء من عام ١٨٣٠م، تم إنشاء أكاديميات خاصة لتعليم البنات في المدارس الابتدائية، وفي عام ١٨٤٠م، تمت الدعوة لاحترام وتحسين وتوسيع نطاق التعليم للإناث، وتعزيز تقليد النساء كمعلمات ومشرفات، وظهرت أكاديميات الإناث الخاصة في جميع أنحاء البلاد، وأشارت إحصائيات عام ١٨٤٠م، أن أكثر من (٣٦٨٠٠٠٠) طفل من الذين تتراوح أعمارهم بين خمسة وخامسة عشر حضر المدارس الابتدائية، حيث انتشرت المدارس التي توفر تعليماً مجانياً، وكان هدفها منع الفقر والجريمة في المجتمع، وفي عام ١٨٥٢م، كان الحضور إلزامياً للتعليم في ولاية سانتوسستس وفي نيويورك، وفي عام ١٩١٨م، مرت كل الولايات بهذا الإلزام.

وبعد الثورة ازداد التركيز على التعليم، ولاسيما في الولايات الشمالية التي أنشأت بسرعة المدارس العامة، وبحلول عام ١٨٧٠م، ازدادت بشكل ملحوظ معدلات الذين يتمكنون من القراءة والكتابة من السكان في الولايات المتحدة الأمريكية، وازدهرت الأكاديميات الخاصة في المدن في جميع أنحاء البلاد، ولكن المناطق الريفية (حيث يعيش معظم الناس) كان عدد المدارس قليل قبل عام ١٨٨٠م.

وبحلول عام ١٩٠٠م، طبقت ٣٤ ولاية قوانين التعليم الإلزامي حتى سن ١٤ (أو أعلى) ونتيجة لذلك حضر خلال عام ١٩١٠م، ٧٢% من الأطفال الأمريكيين المدرسة، وفي عام ١٩١٨م، تم تطبيق وتوسيع الإلزام في جميع البلاد. <http://ar.wikipedia.org/wiki>

وقد حددت توصيات لجنة السياسة التربوية الصادرة عن رابطة التربية القومية عام ١٩٣٨م، الأهداف العامة للتعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية بما يلي:

- جعل الفرد مواطناً صالحاً يحترم قانون البلاد ويعرف الحقائق الاقتصادية والاجتماعية في حياة مجتمعه.
- جعل الفرد عاملاً منتجاً في مجتمع مفتوح متغير .
- جعل الفرد عضواً صالحاً في الأسرة والمجتمع المحلي.
- مساعدة الفرد على تحقيق ذاته وتدريبه على القدرات في القراءة والكتابة والحساب.

وحسب لجنة السياسة التربوية الأمريكية كانت المحطات الهامة في عملية تطوير التعليم قد انطلقت عقب الحرب العالمية الثانية كضرورة اجتماعية نتيجة الاستقرار وزيادة عدد المواليد، وإطلاق الروس صاروخ الفضاء الأول سبوتنك (Sputnik) عام ١٩٥٧م، حيث أصدر الكونجرس

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

قانون الأمن القومي للتعليم عام ١٩٥٨م، وأقر تقديم ربع بليون دولار سنوياً لتطوير التعليم الأساسي، وجاء إعلان المحكمة العليا عام ١٩٦٠م، الذي أكد ضرورة تحقيق نشر التعليم الأساسي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ونص على أن "التفرقة الاجتماعية لا تتفق مع تكافؤ الفرص داخل المجتمع الواحد" والمقصود حقوق السود.

www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html

وفي عام ١٩٦٥م، صدر قانون التعليم الابتدائي والثانوي (Elementary and Secondary Education Act "ESEA") كجزء من "الحرب على الفقر"، الذي يؤكد المساواة في الحصول على التعليم والتزام معايير عالية وتحقيق المساواة.

www.cwx.prenhall.com

وفي عام ١٩٧٤م، صدر قانون تكافؤ الفرص التعليمية (EEOA) Equal Educational Opportunities Act، وهو القانون الاتحادي للولايات المتحدة الأمريكية الذي يحظر التمييز العنصري بين التلاميذ، ويطالب المناطق التعليمية باتخاذ إجراءات للتغلب على العوائق التي تحول دون مشاركة التلاميذ المتساوية.

http://en.wikipedia.org/wiki/Equal_Educational_Opportunities_Act_of_1974

كما أصدر الكونغرس في عام ١٩٧٥م، قانون التعليم للجميع (Education for All Children) (Children) ذا الرقم (94-142) الذي شمل الأطفال المعوقين ودعا جميع المدارس العامة قبول الأموال الاتحادية لتوفير المساواة والحصول على الفرص التعليمية.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_for_All_Children_Act

وصدر التقرير الرئاسي عام ١٩٨٣م، تحت عنوان "أمة في خطر" الذي حذر من تدني مستوى التعليم في أمريكا وضرورة إعداد الأجيال إعداداً جيداً وتطوير مناهج الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية وزيادة الساعات الدراسية لمواجهة التحديات المستقبلية.

www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html

وفي التسعينات بعد صدور تشريع تبناه جورج بوش الأب (Georg Bush) عام ١٩٩١م، بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠"، عززت أهمية التعليم الأساسي حيث صدرت في العام ذاته أهداف التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية التي تؤكد إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته وديمقراطيته كما يلي:

- أن يكون جميع الأطفال في الولايات المتحدة بحلول عام ٢٠٠٠م، مستعدين للتعليم في بداية حياتهم الدراسية.
- يجب أن ترتفع نسبة التخرج من المدرسة الثانوية لتبلغ ٩٠% على الأقل.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- أن يرتفع تحصيل التلاميذ في موضوعات ومواد التحدي التي تشمل اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا.
- يجب على كل مدرسة في أمريكا أن تضمن أن يتعلم تلاميذها استخدام عقولهم استخداماً جيداً حتى يكونوا مستعدين لتحمل مسؤوليات المواطنة والمضي في تحسين تعليمهم وزيادة إنتاجية أعمالهم.
- أن يصبح تلاميذ الولايات المتحدة الأمريكية الأوائل في الأداء في العلوم والرياضيات.
- أن تزول أمية الأمريكيين الكبار ويمتلك كل منهم المعرفة والمهارة اللازمة للتنافس في اقتصاد عالمي وممارسة حقوق وواجبات المواطنة.
- أن تكون كل مدرسة في أمريكا خالية من المخدرات والعنف وأن تقدم للدارسين بيئة منضبطة تساعد على التعلم. <http://ar.wikipedia.org/wiki>
- كما صدر تشريع عام ١٩٩٤م، بعنوان " أهداف ٢٠٠٠، عمل أمريكا" تبناه الرئيس بل كلنتون (Clinton)، من أجل تطوير التعليم الأساسي وجعله أكثر ديمقراطية وانتشاراً، ولضمان تحقيق أهداف هذا التشريع تبنت هذه المرحلة الإستراتيجيات الآتية:
- تطوير المدارس الحالية تطويراً جذرياً لتصبح أفضل وأكثر قدرة على تحمل المساءلة عن مخرجاتها ونتائجها.
- إنشاء مدارس جديدة مبتكرة تستجيب لمتطلبات القرن الجديد.
- توفير فرص التعليم المستمر لمن هم خارج المدرسة أو في القوى العاملة لمواصلة تعليمهم أو إعادة تأهيلهم لتصبح أمريكا " أمة من الطلبة " بدل " أمة في خطر".
- وكان صدور قانون تحسين المدارس في أمريكا عام ١٩٩٤م، (Improving America's Schools "IASA")، جزءاً رئيسياً من جهود إدارة كلينتون لإصلاح التعليم، حيث تضمن الإصلاحات التالية:
- توفير مساعدة إضافية للتلاميذ لرفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتلبية معايير عالية.
- المدارس آمنة وخالية من المخدرات.
- تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم. www.clinton4.nara.gov.html
- وفي عام ١٩٩٨م، تم اعتماد برنامج مراكز القرن الحادي والعشرين للتعلم في الأحياء الذي يوفر فرص دعم ما بعد المدرسة والمدارس الصيفية والذي رفع من مستوى إنجاز التلاميذ في القراءة والحساب.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وفي عام ٢٠٠٢م، جاءت أهم حركة إصلاحية من أجل تعميق التوسع والتطوير في التعليم الأساسي وذلك بإصدار الكونغرس التشريع الذي تبناه جورج بوش الابن (Georg Bush J) تحت شعار (No Child Left Behind)، لا يترك أي طفل في الورا، حيث تضمن هذا التشريع دوراً جديداً للحكومة الفدرالية في التعليم العام يطلب من كل مدرسة أن تعبر عن نجاحها بدلالة ما ينجزه كل تلميذ من تعلم، من خلال إصلاحات التعليم المستندة إلى المعايير العالية، والأهداف القابلة للقياس التي من شأنها تحسين النتائج الفردية في التعليم.

http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

واعتمد هذا التشريع أربعة مبادئ رئيسية هي (مساءلة شديدة عن نتائج المدرسة، ومرونة أكثر وسيطرة محلية أكبر على التعليم، وخيارات أكثر لأولياء الأمور لاختيار المدارس لأبنائهم، والتركيز على طرائق وأساليب التدريس التي تثبت فعاليتها) (Bush, 2010, 274).

ومن المشاريع التي أراد الرئيس باراك أوباما (Barack Obama)، أن تطبع مدته الرئاسية مشروع إصلاح المنظومة التربوية، حيث أعلن هو وآرني دنكان (Arne Duncan) السكرتير الإداري لإدارة التربية في عام ٢٠٠٩م، مشروع (سباق نحو الأعلى، Race to the Top) لتلبية بعض السياسات التعليمية وتطوير التعليم الأساسي مثل المعايير المستندة إلى الأداء، والمطابقة مع المعايير الأساسية المشتركة، وبناء نظم البيانات.

http://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

وقد صرح الرئيس أوباما في العام ذاته بأنه يسعى لتحقيق إلزام ونشر التعليم الأساسي ليتمكن جميع الأمريكيين من بلوغ المستويات التعليمية المتقدمة بأنه " بحلول عام ٢٠٢٠ أميركا ستكون لديها أعلى نسبة في العام من خريجي التعليم العالي (Congress, 2009, 1).

وفي عام ٢٠١٠م، أدرج الرئيس أوباما نص قانون المساعدة والمسؤولية المالية للتلاميذ (Student Aid and Fiscal Responsibility) في إطار تحقيق المزيد من الانتشار والديمقراطية في التعليم وهو من شأنه توسيع المنح الدراسية إلى حد أقصى قدره (٥٥٠٠) دولار أمريكي في عام ٢٠١٠م، وخفض العجز في الميزانية الفدرالية بمقدار (٨٧) مليار دولار على مدى ١٠ سنوات.

http://en.wikipedia.org/wiki/Student_Aid_and_Fiscal_Responsibility_Act

وفي خطاب ألقاه الرئيس باراك أوباما عام ٢٠١١م، مؤكداً ضرورة الارتقاء بالتعليم الأمريكي قال: "التعليم من الطراز العالمي هو أهم عامل في تحديد ما إذا كان أطفالنا يمكن أن يتنافسوا للحصول على أفضل فرص العمل ليس ذلك فقط ولكن يحدّد ما إذا كان يمكن لأميركا أن تنافس البلدان في جميع أنحاء العالم".

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وفي عام ٢٠١١م، قام الرئيس أوباما بحملة "التعليم من أجل الابتكار" حيث تم تصميم حملة لتحسين مشاركة وأداء التلاميذ في أمريكا.

www.whitehouse.gov/issues/education

مما سبق يلاحظ أن التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بداياته في القرن السابع عشر كان عاملاً رئيسياً في التنشئة الاجتماعية وهدفاً أساسياً أدركته الولايات المتحدة الأمريكية من أجل تحقيق التطور والارتقاء لمجتمعها، فقد اعتمدت عدة قوانين لإنشاء المدارس ونشر التعليم الأساسي ليكون تعليماً عاماً وديمقراطياً ومجانياً لجميع الأمريكيين، وأكدت الخطابات الرئاسية والإصلاحات التربوية أن الأمة يجب أن تأخذ على عاتقها تعليم الشعب كله وأن تكون على استعداد لتحمل نفقات ذلك، وأن يتم العمل على نشر التعليم الأساسي وتحقيق ديمقراطيته ومجانيته وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة في الحصول عليه مع التزام معايير عالية وتحقيق المساواة من أجل ضمان بلوغ الأمريكيون أعلى المستويات التعليمية المتقدمة لتتنافس البلدان في جميع أنحاء العالم.

٢- مبادئ التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

- ينطلق التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية من مبادئ أساسية، تتمثل بالآتي:
- اشتراك السلطات المحلية مع السلطات المركزية في إدارة التعليم، مما يتيح المرونة في التنفيذ.
- مرونة الإدارة التربوية والتعليمية وإعطاء المعلمين ومديري المدارس صلاحيات للمساهمة في جهود التطوير والإصلاح.
- عمومية التعليم والزاميته بمعنى أن كل فرد عند سن السادسة من عمره يجب أن يتعلم لمدة (١٢) عاماً تعليماً عاماً والزامياً.
- تكافؤ الفرص التعليمية لكل تلميذ وفق قدراته وميوله دون النظر إلى الفوارق الاجتماعية والمادية والدينية.
- وجود سلمٍ تعليميٍّ واحدٍ لمجموع سنوات الدراسة للتعليم العام ولكنه يختلف فيما يخص كل مرحلة من ولاية إلى أخرى.
- أهمية التعليم المبكر للتلميذ وضرورة وجود الخبرات والتجارب التي تحرك لديه الرغبة في التعلم في سن مبكرة.
- تخصيص أو زيادة الوقت المخصص لتدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا.
- تأسيس مجالس تعليمية للإسراع بعملية التغيير والتنمية التعليمية على المستوى المحلي والقومي.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- توفير التدريب على أسس علمية صحيحة لحل أزمة التدريس، إذ يتعين إعداد برامج التدريب الصيفية للمعلمين، وأنشطة التعليم أثناء الخدمة.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية بحيث تواكب التقدم العلمي وتوفي احتياجات المجتمع المحلي بشكل مستمر.
- منح أولياء الأمور دوراً أكبر في المشاركة في الشؤون التعليمية في كافة المراحل والموضوعات.
- الاختلاط في التعليم بين البنين والبنات.

www.whitehouse.gov/issues/education

يلاحظ على هذه المبادئ أنها تؤكد المرونة في إدارة التعليم وتنفيذ الإصلاحات المتعلقة بالتنمية التعليمية وبرامج تدريب المعلمين وتطوير المناهج، وأنها تسعى لتحقيق عمومية التعليم الأساسي والزاميته وتكافؤ الفرص التعليمية، وأنها تشدد على أهمية التعليم المبكر للتلميذ.

3- أهداف التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعدد الأهداف والغايات من التعليم الأمريكي، ويهدف التعليم الأساسي توفير التعليم لكل الأطفال والشباب الأمريكي ليس فقط لأقلية محظوظة منهم، وأن يكون هذا التعليم مجاناً لكل المواطنين، ويمكن تحديد أهم أهداف التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية بتحقيق النقاط الرئيسية التالية لدى التلاميذ:

- النمو الجسمي والصحي والعناية بالبدن.
- النمو الفردي من الناحية الاجتماعية والعاطفية.
- السلوك الخلقى الملتمزم المعايير والقيم ويتضمن ذلك احترام القانون والعادات والعرف السائد.
- النمو الجمالي ويركز على تذوق الفنون (Brandt & Modrak, 1980, 4).
- الاتصال ويشمل الوسائل التي عن طريقها يتم التواصل مع الآخرين مثل القراءة والكتابة والتعبير والاستعمال اللغوي الفصيح والهجاء والترقيم.
- العلاقات الكمية وتشمل الرياضيات ومبادئ الجبر والهندسة.
- اكتشاف اهتمامات التلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم وتنميتها.
- تعريف التلاميذ بالمجالات الأساسية للمعرفة ليصبحوا أقدر على اختيار المواد التي تناسبهم.
- http://en.wikipedia.org/wiki/American_Heraldry_Society#Educational_Goals
- الإعداد للمواطنة الصالحة، وتوفير تربية عامة جيدة لجميع التلاميذ لإعداد المواطنين الصالحين.
- توفير الإعداد الضروري للذين يرغبون في متابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- توفير مواد دراسية نافعة للذين يرغبون في إنهاء دراستهم بعد هذه المرحلة (U.S. Congress, 1993, 22-24).

- تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، وضمان ديمقراطية التعليم وتحقيق مجانيته والزاميته، وتعزيز تعلم الفتيات على نحو كامل وعلى قدم المساواة.

www.nea.org/home/17485.htm

مما سبق يمكن القول إنّ التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية يهدف إلى مساعدة الفرد على النمو في جميع المجالات، وبناء فرد قادر على العمل وممارسة ما يتعلمه وتطبيقه عملياً، ويتمتع بالوعي الاجتماعي وما يتطلبه ذلك من التحلي بقيم المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية، وقادر على التفكير المنطقي والمنظم.

٤ - إدارة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

تشكل التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً مهماً للتعاون بين المجتمع المحلي وحكومة الولايات والحكومة الفدرالية، وبالرغم من أن هناك اتجاهاً متزايداً لتوسيع رقعة الوحدة الإدارية التربوية، وزيادة المساعدات المالية التي تتلقاها هذه الوحدة من الولاية والدولة، لم تززع هذه التطورات إيمان الشعب الأمريكي بمبدأ الضبط المحلي ومشاركة المجتمع بصورة مباشرة في تقرير سياسته التربوية ونوع المدارس التي يريد لها لأبنائه، وفيما يلي عرض لمستويات الإدارة ودور كل منها على النحو التالي:

٤-١ - الإدارة التربوية على مستوى الحكومة الفدرالية (مكتب الولايات المتحدة للتربية):

إن الدستور والحكومة الفدرالية يقعان على رأس هرم حكومي يشمل صلاحيات حكومات الولايات والحكومات المحلية، وفي نظام الحكم الأمريكي يتمتع كل المستوى الحكومي بقدر كبير من الاستقلالية ويحتفظ لنفسه بصلاحيات محصورة به، لكن هناك مسائل تتناول المصلحة القومية وتتطلب تعاون جميع مستويات الحكم وعملها معاً، وينص الدستور على مثل هذه الحالات أيضاً، وقد كانت الرغبة دائماً لدى الشعب الأمريكي في الاحتفاظ بحق الولايات في إدارة شؤون التعليم، حيث تتضمن المادة العاشرة المعدلة من الدستور الأمريكي لعام ١٧٩١م، على أن "السلطات والصلاحيات التي لا يمنحها الدستور نصاً للحكومة المركزية، وتلك التي لا تمنع الولايات المختلفة من ممارستها، هي سلطات وصلاحيات من حق الولايات أن تمارسها بمفردها"، ولكن الدستور ينص من ناحية أخرى على أن: "للكونغرس صلاحية فرض الضرائب، وذلك من أجل الوفاء بالديون وتوفير حاجات الدفاع والمصلحة القومية للولايات

المتحدة". <http://beta.congress.gov/>

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكيّة

ومن هنا نفذت الحكومة الفدرالية إلى التربية وأدخلت التشريعات المختلفة المتعلقة بها، فالمدارس الرسمية الأميركية على سبيل المثال تديرها إلى حد كبير السلطات المحلية، وتتقيد بمعايير تحدها حكومات الولايات، إلا أن المدارس تتلقى مساعدات من الحكومة الفدرالية أيضاً، لما لشؤون التعلم والتحصيّل العلمي من أهمية قومية وحيوية، كما تفرض الحكومة الفدرالية تطبيق معايير متماثلة في جميع المدارس تهدف إلى تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2014/04/20140424298247.html#ixzz323UGuoH>

وتقدم الحكومة الفدرالية الأبحاث والدعم لضمان الوصول المتساوي والامتياز في التعليم، بالترافق مع تمويل برامج إقراض للتلاميذ وتقديم مساعدة للتلاميذ من ذوي الدخل المنخفض، ومع ذلك تبقى مسؤولية التعليم بصورة أولية مشروعاً عائداً للولاية أو مشروعاً محلياً.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/20090610102740ssissirdile0.5241663.html#ixzz3253GgloC>

وفي حين تخضع المدارس لمسؤولية الحكومات المحلية في نظام التعليم الأميركي، تقوم الإدارة التربوية على المستوى الفيدرالي (U.S. Department of Education) بالدور القيادي لمعالجة قضايا بالغة الأهمية في حقل التعليم، وتعمل بمثابة مركز لتبادل المعلومات لمساعدة صانعي القرار في حكومات الولايات والحكومات المحلية على تحسين المدارس في مناطقهم، وتضع هذه الإدارة السياسة الخاصة بالمساعدات الفدرالية في حقل التعليم، بما في ذلك برامج قروض التلاميذ، والبرامج الخاصة بالتلاميذ المعوقين أو المحتاجين، وبرامج التعليم الأساسي.

وفي عقد التسعينات من القرن الماضي، ركزت الإدارة التربوية على المستوى الفيدرالي (U.S. Department of Education) على القضايا التالية: رفع مستويات جميع التلاميذ، وتحسين التعليم الأساسي، وإشراك الأسر في تعليم أبنائهم، وجعل المدارس آمنة ومنضبطة وخالية من المخدرات، وزيادة إمكانية حصول التلاميذ على المساعدة المالية، ومساعدة كل التلاميذ على تعلم التكنولوجيا العصرية.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2014/05/20140512299082.html#ixzz323VKCPgV>

ويمكن القول إنّ المسؤولية الفدرالية تتجلى من خلال تقديمها الدعم الاقتصادي للولايات المحتاجة وهذه الإدارة هي شكلية في معظمها بمعنى أن الإدارة الفدرالية ليست مباشرة وإنما تتدخل بمنح قروض ومساعدات مالية للحكومات المحلية ومن خلال هذا التدخل الاقتصادي تتدخل الحكومة الفدرالية بالتربية ولاسيما في الولايات الفقيرة المحتاجة، كما أن الحكومة الفدرالية تتدخل فيما تراه مناسباً و لازماً لتطوير التعليم وتحقيق انتشاره بما يحقق المصلحة العليا للدولة،

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وفي عام ١٩٢٩م، قرر الكونغرس تشكيل هيئة فدرالية للتربية أصبحت تعرف بـ (مكتب الولايات المتحدة للتربية)، وكانت مهمته من حيث المبدأ تقتصر على جمع الإحصاءات والمعلومات التربوية ونشرها وتفسيرها، وكان من أثر زيادة المساعدات التي تقدمها الحكومة الفدرالية للولايات أن فُتح المجال للتدخل في شؤون التعليم، وذلك من أجل توزيع هذه المساعدات وإدارتها ورفع مستوى التربية عامة. <http://aataych@scs-net.org>

ويمكن تحديد مهام الإدارة التربوية على المستوى الفيدرالي (U.S. Department of Education) حسب المادة (١٠٢) من القانون العام ذو الرقم/٩٦-٨٨/في:

- وضع سياسات المساعدات المالية الاتحادية للتعليم.
- جمع البيانات عن المدارس الأمريكية، وتعزيز التحسينات في نوعية وفائدة التعليم من خلال الأبحاث المدعومة من الحكومة الفدرالية، والتقييم، وتبادل المعلومات.
- تركيز الاهتمام الوطني على القضايا التربوية الأساسية.
- ضمان المساواة وعدم التمييز في الحصول على التعليم، وتعزيز الالتزام الاتحادي لضمان الحصول على فرص تعليمية متساوية لكل فرد.
- استكمال الجهود التي تبذلها الولايات، والنظم المدرسية المحلية والقطاع الخاص والمؤسسات التعليمية العامة والخاصة، ومؤسسات البحوث تعليمية غير ربحية العامة والخاصة، والمنظمات المجتمعية، والآباء، والتلاميذ لتحسين نوعية التعليم.
- تشجيع مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور والتلاميذ في برامج التعليم الاتحادية.
- تحسين إدارة وكفاءة أنشطة التعليم الاتحادية، وخاصة فيما يتعلق بالإجراءات والهياكل الإدارية لتوزيع الأموال الاتحادية، والحد من الأعباء والقيود غير الضرورية والمزدوجة، بما في ذلك الأعمال الورقية الغير الضرورية.
- التشديد على المساءلة في تنفيذ برامج التعليم الاتحادية.

www2.ed.gov/about/landing.jhtml?src=ft

وحسب المادة (١٠٣) من القانون العام ذو الرقم/٩٦-٨٨/ لا تتمتع هذه الإدارة بصلاحيات تنفيذ المهام التالية وإنما يترك شأنها للولايات والدوائر والمنظمات العامة والخاصة:

- إنشاء المدارس والكليات.
- تطوير المناهج الدراسية.
- تحديد متطلبات الالتحاق والتخرج، وتحديد معايير التعليم الحكومي.
- وضع أو تنفيذ اختبارات لقياس ما إذا كانت الولايات تلتزم بالمعايير التعليمية.

www2.ed.gov/about/overview/focus/what_pg4.html#doesnot

٤-٢- الإدارة التربوية على مستوى حكومات الولايات (المجلس التربوي للولاية):

تدير النظام التربوي في أغلب الولايات دائرة التربية في الولاية، وهذه الدائرة مسؤولة بشكل مباشر عن رسم السياسة التربوية للولاية بالإضافة إلى اعتماد الإنفاق وتمويل التعليم وهي التي تصدر القوانين والتشريعات اللازمة لكل ما له علاقة بالتربية، ويعين في هذه الدائرة عادة مسؤول كبير يسمى مفوض التربية وفي بعض الولايات يعينه مجلس التربية في الولاية وفي بعض الولايات ينتخبه المواطنون مباشرة، وفي بعض الولايات يعينه حاكم الولاية، ويساعد هذا المفوض في عمله موظفو دائرة التربية في الولاية وجهاز الإشراف فيها (Vikas, 2009, 63).

كما يوجد في كل ولاية مجلس يُدعى المجلس التربوي للولاية، وينصب أعضاؤه عن طريق التعيين أو الانتخاب أو المزج بين الأسلوبين، ويتراوح عددهم بين /٣-١٩/ عضواً ويشترط فيهم أن يكونوا مختصين في التربية، ويرأس هذا المجلس مسؤول عام يسمى المشرف على التعليم. وقد أخذت حكومات الولايات في تحمل المسؤولية نحو التعليم استجابة للزيادة في عدد السكان وتحققاً للمساواة بين التلاميذ، ثم قامت الولايات بدورها ومنحت الأقسام التعليمية المحلية سلطات كثيرة، محتفظة لنفسها بحق الإشراف النهائي عليها.

لقد كانت مهمة مجلس التربية في الولايات تقتصر على جمع المعلومات التربوية، ولكن مسؤولياته اتسعت بالتدرج لتشمل توزيع المنح الفدرالية وإدارتها، والإشراف على التعليم الأساسي، وهي التي تضع المعايير للتلاميذ والمعلمين، وتُصدّق المناهج الدراسية، وكثيراً ما تراجع اختيارات الكتب المدرسية، ووظائف هذا المجلس تختلف من ولاية إلى أخرى لاختلاف تشريع الولايات وبالتالي اختلاف المسؤوليات، ومن أهم الوظائف التي تمارسها مجالس التربية في الولايات ما يلي :

- توزيع المنح الفدرالية على الولايات.
- تنفيذ قوانين التي تصدرها الولاية المتعلقة بالتعليم، ورسم الخطط التربوية وتنفيذها.
- تحديد المناهج ومواد الدراسة الإلزامية والإختيارية، وتبني الكتب المدرسية أو تقديم توصيات بشأنها، توفير الكتب والمكتبات وكل مستلزمات الدراسة.
- إدارة دور المعلمين على مختلف المستويات، والتعاقد مع المدرسين ومنحهم إجازات التدريس.
- وضع الشروط التي يجب أن تتوفر في الأبنية المدرسية.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/20090610102740ssissirdile0.5241663.html#ixzz3253GgloC>

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكيّة

أما الخدمات التربوية على مستوى حكومات الولايات فهي في نطاق إدارة مناهج التعليم الأساسي التي تمويلها الحكومة الفدرالية، وفي هذا المجال تقدم الولايات اختصاصيين ومشرفين على التعليم الأساسي والتربية الرياضية والصحة المدرسية والفنون ووضع المناهج، وتعليم الأطفال المعاقين.

كما يوجد في بعض الأجهزة مستشارون في الأبنية المدرسية واقتصاديات التعليم وخدمات النقل والتغذية المدرسية والمكتبات، وتعمل حكومات الولايات على رفع مستوى التعليم في المناطق الفقيرة ضمن الولايات عن طريق دمج عدد من المناطق التعليمية بعضها مع بعض ومدّها بالإعانات والمشاركة بصورة أكبر في إدارتها، والمبدأ الرئيس في عمل هذه الحكومات هو تقديم التوصيات، وتحديد المستويات والشروط العامة فيما يتعلق بالمناهج والمدرسين والأبنية المدرسية، أما التفاصيل الجزئية فتترك عادة للمنظمات المحلية. <http://aataych@scs-net.org>

٤-٣- الإدارة التربوية على مستوى المنظمات المحلية في الأقاليم (المجلس المحلي للتربية): تنقسم الولايات إلى أقاليم مدرسية، والإقليم المدرسي هو المنطقة الجغرافية التي يوجد فيها مجلس واحد مسؤول مباشرة عن جميع المدارس القائمة في تلك المنطقة وهذا المجلس يتمتع بمطلق الاستقلال أو ببعضه في إدارة شؤون المدارس، والإقليم المدرسي هو وحدة إدارية أساسية ومالية أيضاً، وهذا يعنى أن الولاية تمنحه صلاحية فرض الضرائب المحلية للقيام بالإتفاق على المدارس، على أن بعض الولايات لا تمنح أقاليمها المدرسية هذه الصلاحية.

وبالرغم من أن حكومات الولايات مسؤولة قانونياً عن التربية أناطت جميع هذه الولايات تقريباً، أمر التربية بمنظمات أو مجالس محلية تسمى المجالس المحلية للتربية، وهذه المجالس مستقلة عادة عن أجهزة الحكم المحلي الأخرى المسؤولة عن الصحة أو المواصلات أو الأمن أو غير ذلك، وقد تمنح بعض الولايات المجالس المحلية سلطة وضع القوانين ورسم السياسة التعليمية وإدارة المدارس، بحيث لا تخضع للسلطة المركزية في الولاية.

وهناك واجب مهم يطلع عليه مراقب التعليم المحلي إلى جانب ما ذكر سابقاً وهو تعريف السكان المحليين بشؤون التعليم، وذلك عن طريق الصحف وهيئات المعلمين والآباء والهيئات التعليمية المختلفة، فإذا وجّه الشعب انتقادات حول سير عمل هذه المجالس في المدارس، وإدارتها، فيما يمس قوانين الولاية أو القوانين الفدرالية أو يتعارض معها، أمكن التقدم للمحاكم للفصل في ذلك، فترغم المدرسة على تصحيح مسارها وأوضاعها. <http://ar.wikipedia.org/wiki>

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- ومن أهم الوظائف التي يمارسها المجلس المحلي للتربية ما يلي :
- تعيين موظف مهمته إدارة المدارس، وهو لا يستطيع التصرف في شؤون الإقليم دون موافقة المجلس، وقد يتم اختيار عدد آخر من الموظفين (إذا كان الإقليم كبيراً) يعملون تحت إمرة المراقب العام، ويكونون مسؤولين أمامه.
 - رسم السياسة التعليمية في الإقليم في إطار قوانين الولاية وسياستها ورغبات المجتمع المحلي، والمراقب هو المنفذ لهذه السياسة.
 - تقديم النتائج المدرسية للسياسة المدرسية التي تتبناها، وعلى ضوء النتيجة يقرر المثابرة على هذه السياسة أو تعديلها أو التخلي عنها.
 - إعداد موازنة الإقليم المدرسي، وفرض الضرائب الضرورية لمواجهة المتطلبات.

www.hg.org/edu.html#2

٤-٤- الإدارة التربوية على مستوى المدرسة والهيئات الخاصة:

بالرغم من عدم وجود نظام موحد للإشراف على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنح حرية الإدارة الذاتية للمدارس في تسير أمورها التربوية والتنظيمية، يُلحظ تحوُّلٌ نحو تشديد المساءلة من قبل قمة النظام التربوي عن أداء المدرسة، حيث ازداد التركيز على المخرجات أكثر منه على العمليات والمدخلات، فرغم التقليد الأمريكي السائد بالسيطرة المحلية على التعليم (اللامركزية) وترك حرية الإدارة والإشراف الذاتي للمدارس، قامت الحكومة الفدرالية بوضع أهداف وطنية للتعليم، وطرحت مناهج على مستوى الولايات، حيث أصبحت السياسة التعليمية تميل إلى زيادة فرض نفوذ الولايات على التعليم، وازداد التركيز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداء التلاميذ، ووضعت الخطط لمكافحة وتعزيز عمل المدارس ذات التحصيل العالي، وإيقاع العقوبة والضغط على المدارس ذات التحصيل المتدني لتحسين الأداء (Lunenburg & Ornstein, 2011, 327)

ويتنوع التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى المدارس العامة (Public School) وهي مجانية يمولها الاتحاد الفدرالي والولايات وفرض الضرائب المحلية، وتتميز بقبولها لجميع التلاميذ حتى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراءات التسجيل فيها يسيرة جداً، وتخضع المدارس العامة لرقابة وإشراف الاتحاد الفدرالي والولايات والقوانين التعليمية المحلية في التعليم، والمدارس الخاصة (Private School) وتعتمد على رسوم التلاميذ والتبرعات والهبات والمنح الخاصة، ولا تحصل على عائدات الضرائب، وهي انتقائية وليست ملزمة بقبول كل التلاميذ كما في المدارس العامة ولا تخضع للرقابة الفدرالية في التعليم لأنها تمول بصورة خاصة ولها الحرية في اختيار البرامج والمناهج الدراسية وطرائق وأساليب التدريس وكذلك اختيار

المدرسين، والمدارس العامة بإدارة خاصة (Charter School) التي ظهرت كبديل لنظام التعليم التقليدي منذ ١٩٩٠م، تلبية لاحتياجات المجتمع وتعتبر متوسطة بين المدارس العامة والخاصة، ويمولها المال العام باستثناء مرافقها، وتستمد ديمومتها من أدائها مقارنة بالمدارس العامة حيث تبقى من ثلاث إلى خمس سنوات تحت التقييم المستمر فإذا كان الأداء أقل من مستوى المدارس العامة فإنها تغلق ويسحب منها الترخيص، وتتمتع هذه المدارس بقدر من الذاتية في إضافة برامج ومناهج لا تتعارض مع برامج ومناهج التعليم العام. <http://en.wikipedia.org/wiki> يلاحظ مما سبق أن إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تتسم بالنمط اللامركزي للإدارة حيث تعمل على مستوياتها الإدارية السابقة الذكر بحرية واستقلالية تامة ملتزمة بالتعاون والتكامل بين مكتب الولايات المتحدة للتربية، والمجالس التربوية للولايات، والمجالس المحلية، والإدارات المدرسية، والهيئات الخاصة، من أجل صياغة سياسة تربوية تلبي احتياجات المجتمع الأمريكي، وتحقق تطلعاته وآماله في تعليم أبنائه.

٥- تنظيم التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية التعليم في المراحل الأساسية بحسب (قانون تكافؤ الفرص التعليمية) وهو القانون الاتحادي للولايات المتحدة الأمريكية، إلزامياً ومجانياً وعماماً للجميع وفقاً للقوانين الفدرالية وقوانين الولايات والقوانين المحلية.

http://en.wikipedia.org/wiki/Equal_Educational_Opportunities_Act_of_1974

وكون النظام التعليمي في أمريكا نظاماً لامركزياً، تنتوع القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو هذه البرامج متشابهة بشكل ملحوظ، فالتجريب والتنوع في كل ولاية لا يعوق دون ظهور شكل عام للنظام التعليمي في أمريكا، والتعليم العام الأساسي إجباري في الولايات المتحدة الأمريكية ومجانى في كافة المدارس الحكومية، ويبدأ من سن السادسة أو السابعة حتى سن السادسة عشر أو الثامنة عشر (بحسب كل ولاية) أي إلى أن يستكمل التلميذ دراسة المرحلة الثانوية التي تنتهي في الصف الثاني عشر، وفق التنظيم الآتي:

أ- المرحلة الابتدائية:

المدارس الابتدائية هي مدارس عامة يلتحق بها جميع الأطفال على اختلاف معتقداتهم وأصولهم وثقواتهم، حيث ينص القانون الأمريكي على أن لكل فرد الحق في التعليم، لذلك يوجد في كل ولاية عددٌ وافرٌ من المدارس الابتدائية، ويستطيع الأطفال أن يذهبوا إلى المدارس التي يريدونها لا فرق بين هذا وذاك. http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وفي حالة كون الدراسة فيها ثمان سنوات تنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام هي: القسم الابتدائي ويشتمل على الصفوف الثلاثة الأولى، وأما القسم الثاني فهو القسم المتوسط ويشتمل على الصفوف الرابع والخامس والسادس، والقسم العالي ويشتمل على الصفين السابع والثامن.

ويتم تنظيم التعليم في المرحلة الابتدائية كما يلي:

التنظيم المتدرج: ينتقل فيه التلميذ من صف إلى صف أعلى كل سنة عند نجاحه في مواد معينة، وهناك تنظيم آخر (التنظيم متعدد التدرج)، حيث يوجد داخل الصف الدراسي الواحد نوعان أو أكثر من التلاميذ ينتمون إلى صفوف أخرى، ويمكن للتلميذ أن يدرس في صفين مختلفين في وقت واحد كأن يدرس القراءة على مستوى الصف الرابع والحساب في مستوى الصف الخامس والعلوم في مستوى الصف الثالث.

التنظيم الأفقي: يتم فيه توزيع التلاميذ على أساس غير متجانس، ففي التوزيع الغير متجانس ينقسم التلاميذ بحسب قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي، والوقت موحّد لجميع التلاميذ ولكن الوقت المخصص للانتهاء منه بحسب سرعة التلميذ في التحصيل، فالتفوقون يهون هذه المرحلة في خمس سنوات بينما التلميذ البطيء في ثماني سنوات (Vikas, 2009, 47).

ويتلقى التلميذ الأمريكي خلال الدراسة الابتدائية مبادئ متينة في مختلف العلوم والفنون كالجغرافية والتاريخ والمحادثة والخط والحساب، ودروساً في المحافظة على الصحة والإسعافات الأولية، كما يتلقى معلومات حول الكهرباء والمغناطيس والجيولوجيا وعلمي النبات والحيوان والموسيقى والتربية الوطنية، وتعطى في المدارس الابتدائية أهمية كبرى للأعمال اليدوية التي تحمل التلاميذ على الخلق والابتكار وتعدّهم لاختيار مهنة تناسبهم خلال دراستهم الثانوية، ومن الملاحظ أن برامج التعليم الابتدائي لا تشتمل على دروس دينية، ويعود ذلك إلى حرص الحكومة على احترام نزاعات المواطنين وعقائدهم التي تختلف باختلاف عناصر السكان، فالهدف الأساسي هو أن يصبح تلاميذ الولايات المتحدة الأوائل في الأداء في العلوم والرياضيات.

http://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

وهناك اهتمام كبير بالتعليم الثنائي اللغة، حيث تدرس اللغات الأجنبية الحية كالإسبانية أو الفرنسية أو الألمانية في بعض الولايات في المدارس الابتدائية، وذلك ابتداءً من السنة الثالثة الابتدائية على أساس خمس عشرة دقيقة يومياً في كل صف.

[http://en.wikipedia.org/wiki/The_Improving_America's_Schools_Act_\(IASA\)_of_1994](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Improving_America's_Schools_Act_(IASA)_of_1994)

ب- المرحلة الثانوية:

ظهرت المدرسة الثانوية الشاملة نتيجة رغبة الشعب الأمريكي بقيام مدرسة ديمقراطية متحررة من التقاليد تعمل بأسلوب ديمقراطي لترسيخ فكرة التنوع في إطار مدرسة واحدة وليس في مدارس مستقلة، وهي مدرسة مفتوحة أمام الجميع مهما اختلفت أصولهم الاجتماعية وقدراتهم العقلية، والمدرسة الثانوية الشاملة مدرسة عامة مجانية تفتح أبوابها لجميع التلاميذ وتقدم برنامجاً دراسياً مرناً ومتنوعاً يتلاءم مع اختلاف استعدادات التلاميذ واهتماماتهم ويحقق التوازن بين الدراسات الأكاديمية والفنية، وتختلف طريقة تنظيم المدرسة الشاملة الأمريكية حيث تأخذ أشكالاً متنوعة من التنظيم فهناك المدارس ذات الأربع سنوات التي يسبقها ثماني سنوات في المدارس الابتدائية وهناك المدارس ذات الست سنوات التي يسبقها ست سنوات في المدارس الابتدائية وهذه تنقسم إلى نوعين:

المدرسة الثانوية الدنيا: يوجد عدة أنماط من هذه المدارس وهي على النحو التالي :

- النمط الأول: يمثل ثلاث سنوات من السنة الثانية عشرة حتى السنة الخامسة عشرة، وهي تكون حلقة منفصلة في مبناها ومنهجها و برامجها.
- النمط الثاني: المدرسة الثانوية الدنيا الواقعة ضمن السنوات الست للتعليم الثانوي.
- النمط الثالث: يشكل مدرسة ذات صفيين فقط الصف السابع والثامن أما التاسع فإنه يلتحق بالثانوية العليا.

المدرسة الثانوية العليا: يوجد نمطان لهذا النوع من المدارس هما :

- مدرسة ذات ثلاث سنوات، حيث يلتحق بها التلاميذ من السنة الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، وتمثل المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية الدنيا.
- النمط الثاني للمدرسة الثانوية العليا وهو ذو الأربع سنوات من سن أربع عشرة سنة إلى سن ثماني عشرة سنة، وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي أو المؤلف للتعليم الثانوي في أمريكا، حيث يلتحق معظم التلاميذ بالمدرسة الثانوية الشاملة سواء كانت ذات الست أم الأربع سنوات.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_USA#Secondary_education

وإلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم مثل المدرسة المهنية، وهي مدرسة مهنية فنية توجد في المدن الكبرى كما توجد مدارس خاصة تدعمها الطوائف الدينية، كما أنه بإمكان تلاميذ المدارس الثانوية أيضاً الاختيار بين مجموعة من النوادي، والنشاطات، والألعاب الرياضية، وترتيبات خاصة من العمل والدراسة، وغير ذلك من النشاطات خارج المنهج

الدراسي وفقاً لدرجاتهم ونتائج اختباراتهم كما يستطيعون أن يأخذوا مقررات تعليمية أكاديمية متقدمة أو حصصاً دراسية عامة أكبر أو مهنية.

وتعتبر المناهج الدراسية في المدارس الثانوية الأمريكية متطورة وكثيرة التغير، حيث يعتبر الأمريكيون أن هذا التغير من علامات القوة، لأن التطور في العلم سريع، والمدارس الثانوية والدراسات تهتم بنشاط التلاميذ داخل المدارس وخارجها، ويتعلمون اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والصحة والتربية البدنية بالإضافة إلى اختيار مواد دراسية في الفنون والأعمال التجارية والدراسة الحرفية.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/20090610102740ssissirdile0.5241663.html#ixzz3253GgloC>

تهدف المدارس الثانوية الأمريكية إلى إكساب التلاميذ المعارف الأساسية في اللغات، والرياضيات، والدراسات الإنسانية، والصحة، والفنون الجميلة، والتدبير المنزلي، وتهيئتهم ليكونوا مواطنين يدركون حقوقهم ومسؤولياتهم وواجباتهم، ومساعدتهم على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم من خلال إعدادهم للجامعة أو مدرسة حرفية - تقنية، بحيث تضعهم إلى حد ما على المسار، وتوجههم إلى مستويات مختلفة بناءً على قدرتهم ومعرفتهم في مجال بعينه، وليس مطلوباً من التلميذ في الولايات المتحدة الأمريكية أن يجتاز امتحاناً على المستوى القومي لإكمال المرحلة الثانوية، ومع ذلك يمتلك كثير من الولايات اختبارات مستقلة، وقد تشترط اجتياز تلك الاختبارات للتخرج، ولا بد للتلاميذ بصفة عامة من الحصول على عدد معين من رصيد الدرجات وأن يستكملوا بنجاح فصولاً دراسية معينة لتلبية متطلبات التخرج من المدرسة، وتتفاوت المتطلبات والشروط من ولاية لأخرى ومن مدرسة لأخرى.

www.amideast.org/ar/usstudy/other-us-study-options/1694

ثانياً: المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية

١- مفهوم المدرسة المجتمعية:

- المدرسة المجتمعية هي فكرة أميركية قديمة قائمة على فرضيتين أساسيتين هما:
- أن الهدف من التعليم هو تثقيف الشباب من أجل المواطنة والديمقراطية.
 - أن المدارس والمجتمعات تتشابه على نحو متكامل وهي مترابطة ومشاركة في أهدافها وغاياتها (American Educator, 2009, 22).
- وفي مدرسة المجتمعية يعمل المجتمع والشباب والأسر كشركاء متساوين مع المدارس والمؤسسات المجتمعية الأخرى لتطوير البرامج والخدمات في خمسة مجالات هي :

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- جودة التعليم: مناهج على درجة عالية من الكفاءة وأساسيات تمكن جميع التلاميذ من مواجهة التحديات الأكاديمية بأفضل المعايير، واستخدام جميع الأصول والإمكانيات المتاحة في المجتمع كمورد من أجل التعلم.
 - تنمية الشباب: مساعدة الشباب على تطوير مهاراتهم وإمكانياتهم وتشجيع المواهب والابداع والابتكار، وتشكيل علاقات إيجابية مع أقرانهم والكبار بحيث تكون بمثابة موارد لمجتمعاتهم.
 - دعم الأسرة: من خلال التعاون والتنسيق مع مراكز الرعاية العائلية وبرامج تنمية الطفولة المبكرة ومراكز الصحة والخدمات الاجتماعية من أجل تعزيز الحياة الأسرية .
 - المشاركة المجتمعية والأسرية: أفراد الأسرة وأعضاء المجتمع المحلي ومنظماته معنيون بالمشاركة بنشاط وفاعلية في تصميم ودعم ورصد أنشطة الجودة في المدرسة والمجتمع.
 - تنمية المجتمع: يركز جميع المشاركين في برامج المدرسة على تعزيز الشبكات الاجتماعية، والنمو الاقتصادي وتنمية البنية التحتية المادية في المجتمع المحيط (The Coalition For Community Schools, 2003, 3).
- والمدرسة المجتمعية تعد مكاناً يجسد مجموعة من الشراكات بين المدرسة وغيرها من موارد المجتمع، تركز على التعليم الأكاديمي، والخدمات الصحية والاجتماعية، وتنمية المجتمع، وتؤسس شراكات مع المجتمع المحلي مما يؤدي إلى تحسين تعلم التلاميذ، وتعزيز علاقات أقوى مع الأسر، وبناء مجتمعات أكثر صحة، وتعتمد مناهج خاصة تؤكد التعلم في العالم الحقيقي والانفتاح على المجتمع المحلي وحل مشكلاته والمساهمة في تنميته، وتحتوي على مجموعة من الفرص والموارد التي تؤمن للتلاميذ والآباء كل الأدوات التي يحتاجون إليها للتعلم والنمو، بحيث تصبح مركزاً للمجتمع متاحاً للجميع في كل يوم وكل مساء، وفي عطلات نهاية الأسبوع.
- يتكون فريق العمل في المدرسة المجتمعية غالباً من (فريق القيادة) المكون من المربين والمدرسين والآباء وشركاء المجتمع، وهم يشكلون الجهة المسؤولة عن بناء رؤية مشتركة للمدرسة، وتحديد المطلوب والنتائج وطرائق وآليات الدمج والعمل المشترك في المدرسة، ومن (منسق عمل المدرسة المجتمعية) الذي يعمل جنباً إلى جنب مع مدير المدرسة، ويشكل عضواً في فريق قيادة المدرسة، وهو مسؤول عن بناء العلاقات مع موظفي المدرسة والمجتمع والشركاء، لإشراك الأسر وسكان المجتمع المحلي، وأيضاً إيصال الدعم للتلاميذ داخل وخارج الصفوف الدراسية، وفي كل الأوقات، ومن النشاطات المجتمعية التي تهتم بها المدرسة (التعليم التعاوني المشترك، والتعليم الموسع، والمهن والمواطنة، والصحة والدعم الاجتماعي، والتكافل الاجتماعي، ودعم الطفولة المبكرة، والتطوير والابتكار، والشراكة مع الأسر، وتنمية الشباب).

www.communityschools.org

٢- أهداف المدرسة المجتمعية:

- تهدف المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحقيق الاعتبارات التالية:
- تحقيق مكاسب مهمة وواضحة لدى التلاميذ على نطاق واسع في المهارات الأكاديمية، وفي المجالات الأساسية للتنمية الغير الأكاديمية.
 - تحقيق الاستقرار في العلاقات والاتصالات المثمرة بين أولياء التلاميذ والمعلمين والمدارس المشاركة مع إبداء الآباء قدراً من المسؤولية لنجاح تعلم أطفالهم.
 - بناء رأس المال الاجتماعي وتأمين العلاقات التي تدعم التعلم، والعمل في بيئة مدرسية أكثر إيجابية.
 - تشجيع الاستخدام الأفضل للمباني المدرسية، وحشد الموارد الإضافية لدعم نشاطات المدرسة، وزيادة دعم المجتمع المحلي (The Coalition For Community Schools, 2003, 17).
 - تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية بصورة أكثر كفاءة لتلبية الاحتياجات الشاملة للتلاميذ والأسر (American Educator, 2009, 28).
 - تسهم المدرسة المجتمعية في تعزيز مهارات التعلم الذاتي والاكتشاف والبحث، وتطور قدرات الإبداع والبراعة والتعلم التعاوني من خلال بيئة تعليمية أكثر بهجة وسلامة، بالإضافة إلى ضمان التزام الحضور وخفض مشكلات الانضباط والسلوك والتزام القواعد المدرسية على نحوٍ تامٍ.
 - تعزز المدرسة المجتمعية الارتباط العائلي وتضمن حضور الاجتماعات واللقاءات والمعارض المدرسية، وتظهر تحسناً في الاتصال المستمر والمباشر بالمعلمين مما يؤدي إلى الاستقرار والقدرة العائلية الضرورية لتزويد الاحتياجات الأساسية للأطفال، وتنمي قدرة الآباء لتنفيذ الالتزامات في موقع العمل، وتعزز ثقتهم في قدرتهم لتعليم أطفالهم.
 - تضيف المدرسة المجتمعية الحيوية إلى المجتمع المحلي وتسهم في حماية البيئة ودراسة مشكلات التلوث والأمراض والآفات البيئية، وتعزز مفاهيم الأمن في المنطقة المحيطة وتعالج بعض العادات والمشكلات الاجتماعية المتعلقة بالإدمان والجريمة والاعتداءات الجنسية وغيرها، مما يعزز الارتباط بالمجتمع المحلي بجميع مكوناته وظروفه (Amendt, 2008, 23).
- يمكن القول إنّ المدرسة المجتمعية من خلال أهدافها تسعى إلى تزويد التلاميذ بمهارات التعلم الذاتي والاكتشاف والبحث، وتنمي لديهم قدرات الإبداع والمشاركة والتطوير، وتجعلهم قادرين على فهم التحديات الرئيسية في مجتمعاتهم، وتبني العلاقات المثمرة مع المجتمع المحلي وتستفيد

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

من جميع الفرص والموارد المتاحة لها ضمنه، وتتبادل معه الخدمات الاجتماعية والصحية والإنسانية، بحيث تجعل العمل التربوي في خدمة المجتمع.

٣- نماذج المدرسة المجتمعية:

تتمثل المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية بعدة نماذج تجسد جميعها فكرة التواصل والتشارك بين المجتمع المحلي بمكوناته المتعددة وبين المدرسة، وذلك من أجل تطوير المجتمع ورفع رفته بشباب متسلح بتعليم شامل ومهارات متنوعة، ومن النماذج التي تتخذها المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية الآتي:

٣-١- مدارس المنارة المجتمعية (Beacon Community Schools):

تلتزم مدارس المنارة تعزيز التنمية الصحية والتعليم بين جميع الشباب والأسر وأفراد المجتمع، وتقدم الخدمات والفرص والدعم خلال النهار والأمسيات وعطلات نهاية الأسبوع في مبنى المدرسة، وتفتح مرافقها للاستخدام من قبل شريحة واسعة من سكان المجتمع في وقت واحد، وتقدم الدعم الشامل للتلاميذ في المدرسة، وتسعى لتحقيق التأثير المتعدد المستويات من خلال إشراك الشباب والكبار في تنمية المجتمع، وحالياً تنتشر مدارس المنارة المجتمعية في معظم أنحاء الولايات المتحدة، وتخدم أكثر من (180,000) من الأطفال والشباب والبالغين في نيويورك (New York)، وسان فرانسيسكو (San Francisco)، ومينيابوليس (Minneapolis)، ودينفر (Denver)، وعلى الرغم من كونها مصممة على التكيف مع احتياجات المجتمعات التي توجد فيها إلا أنها تتمتع بالعديد من الخصائص المشتركة ومنها:

- تعمل بإدارة المنظمات المجتمعية.
- تعتمد نهج تنمية الشباب، وتعمل على بناء هيكل للتعاون والبرامج المشتركة.
- تتقاسم المسؤولية مع الشركاء لدعم مجموعة واسعة من الشباب والأسر والمجتمعات.

www.szellerberkman@ydinstitute.org

٣-٢- مدارس المعونة المجتمعية للأطفال (The Children's Aid Society Community Schools):

تضم مدارس المعونة المجتمعية للأطفال (CAS) أكثر من (٢١) مدرسة مجتمعية، وتؤكد هذه المدارس الشراكة بينها وبين مجلس التربية للولاية والمنطقة التعليمية والشركاء في المنطقة المحلية، والهدف من ذلك هو تطوير نموذج من المدارس العامة التي تجمع بين التعليم والتعلم من جانب وتوفير مجموعة من الخدمات الاجتماعية وتنمية الشباب، والصحة، ورعاية الطفولة من جانب آخر، وذلك بتأكيد مشاركة أفراد المجتمع والآباء والجمع بين أفضل الممارسات التعليمية والمتابعة التربوية في المنزل، لضمان النمو وتحقيق الاستعداد الجسدي والعاطفي

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

والاجتماعي للأطفال، وذلك من خلال التعاون مع مركز المساعدة الفنية الوطني الذي يقدم التدريب والتوجيه في جميع جوانب وخدمات تصميم وتنفيذ نشاطات وبرامج المدرسة المجتمعية لتناسب مع الاحتياجات ونقاط القوة الفريدة للمجتمعات الفردية.

www.communityschools.org/aboutschools/national_models.aspx#2

٣-٣-٣- رابطة المجتمعات في المدارس (Communities In Schools, Inc.):

رابطة المجتمعات في المدارس (CIS) هي شبكة وطنية من المهنيين المتحمسين الذين يعملون في المدارس الحكومية لإحاطة التلاميذ بالدعم المجتمعي، وتمكينهم من البقاء في المدرسة وتحقيق ذاتهم في الحياة.

وتضم المجتمعات في المدارس (٢٠٠) من الفروع المحلية والحكومية التي تعمل في (٢٨) ولاية وتخدم (١.٢٥) مليوناً من التلاميذ وأسرهم في (٢٤٠٠) مدرسة، وتتبع نهجاً شاملاً يعالج الاحتياجات الأكاديمية والغير أكاديمية للتلاميذ من خلال تنسيق فريق عمل يلتزم دوماً كاملاً داخل المدارس الحكومية للعمل مع العاملين فيها للتعرف على التلاميذ المحتاجين على نحو أفضل، ومن ثم يوفر موارد المساعدة من خلال الشراكات المجتمعية.

وتتشارك بنشاط مع واضعي السياسات التربوية، وفريق العمل في المدرسة، والآباء، ورجال الأعمال لضمان أن خدمات المجتمعات في المدارس شملت العديد من التلاميذ ومكنتهم من تجاوز الصعوبات التي واجهتهم، ومن الوصول إلى التعليم الجامعي وتحقيق الزيادة في معدلات التخرج.

تتسق هذه المنظمة الوطنية المبادرات المحلية، وتوفر نهجاً مرناً في بناء الشراكات بين المدرسة والمجتمع، وتقدم المعلومات والتدريب والموارد والدعم التقني والاتصال بمواقع (CIS) المستقلة والشركات التابعة لها في جميع أنحاء البلاد، وتشجع الابتكار وتبادل أفضل الممارسات وتقدم الجوائز والمنح الخاصة.

www.communityschools.org/aboutschools/national_models.aspx#2

٣-٤-٤- مركز الصحة العقلية في المدارس (Center for Mental Health in Schools):

يركز هذا النموذج على معالجة الحواجز التي تحول دون التعلم من خلال بذل الجهود لتعزيز التنمية الإيجابية وتحسين الاستعداد للتعلم بشكل واضح باعتماد المرونة والأصول والعوامل الوقائية التي تستند بشكل واضح على عمل العديد من المبادرات المجتمعية الشاملة والمتكاملة من (الأولياء، والمنظمات المجتمعية، والجمعيات التعاونية، وأفراد مهتمين وآخرين من أبناء المنطقة المحلية) لتحسين البيئة المدرسية والصفوف الدراسية لمنع المشكلات وتعزيز نقاط القوة، وتعيين أولوية متساوية في السياسة والممارسة، بالتركيز على التنمية الصحية، والوقاية، ومعالجة

العوائق التي تحول دون تعلم التلاميذ، حيث تعمل المدرسة والمجتمع معاً لتوفير الدعم والمساعدة الضرورية.

٣-٥- مدارس القرن الحادي والعشرين (Schools of the 21st Century):

مدرسة القرن الحادي والعشرين هي نموذج لتقديم خدمات الرعاية للأطفال ودعم الأسرة في المدارس، حيث إنّ التغييرات في أنماط العمل والحياة الأسرية في العقود الأخيرة تتطلب من المدارس تولي دور أكبر في تقديم برامج رعاية الأطفال ودعم الأسرة وذلك من أجل ضمان أن الأطفال يصلون إلى المدرسة وهم على استعداد للتعلم، وأنهم يتلقون الدعم اللازم لتحقيق النجاح الأكاديمي، وهذا النموذج يحول المدرسة التقليدية إلى مركز لتوفير الخدمات المتعددة العالية الجودة في بيئة تعليمية آمنة ومثرية، كما يمكن من خلال هذا النموذج تحقيق التعلم واختبار المعرفة في العالم الحقيقي والمشاركة في استقصاء مشكلات المجتمع وتقديم حلول لها من خلال دمجها في المناهج المدرسية، بالإضافة إلى ذلك تأمين الاحتياجات الأساسية للتلاميذ مثل التغذية والصحة والأمان من أجل تحقيق تطورهم ونموهم بشكل صحيح والارتقاء بمستوى نجاحهم الأكاديمي.

٣-٦- نموذج التعلم المدعوم بالتكنولوجيا (A Model of Learning Powered by Technology):

إن المتطلبات المتغيرة بسرعة وتحديات الاقتصاد العالمي والتقدم في العلوم يدعو إلى إشراك وتمكين تجارب التعلم لجميع الدارسين، حيث يركز هذا النموذج على ما يجب أن يعلم لمطابقة ما يحتاج الناس إلى معرفته، وكيف يتم تعليمه، وأين ومتى سيتعلمون، وذلك من خلال استخدام فن التكنولوجيا في التعليم لتمكين وتحفيز وإلهام جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم، أو لغاتهم، أو الصعوبات التي يعانونها، وذلك لتوفير فرص التعلم الذاتي وتمكين التعلم المستمر مدى الحياة واستثمار التكنولوجيا التي تتيح لهم فرص الوصول وتحميل المعلومات والموارد المتجددة، وتمكنهم من إنشاء محتوى الوسائط المتعددة ومشاركتها مع العالم، ويسمح لهم بالمشاركة في شبكات التواصل الاجتماعية على الإنترنت، وتعلم أشياء جديدة خارج المدرسة بلا حدود، والتحدي الذي يحققه نظام التعليم من خلال هذا النموذج هو الاستفادة من العلوم الحديثة والتكنولوجيا لبناء خبرات التعلم لجميع المتعلمين وخاصة الفئات المحرومة في المناطق المتطرفة أو شديدة البرودة بصورة جذابة وذات الصلة، وبرؤية شخصية تعكس حياتهم اليومية وواقع مستقبلهم، على النقيض من التدريس في الصفوف الدراسية التقليدية، من خلال توفير المرونة على العديد من أبعاد، والعمل ضمن مجموعة من المفاهيم الأساسية والكفاءات المستندة إلى

المعايير حول ما ينبغي تعليمه لجميع التلاميذ حيث يخطط التلاميذ والمعلمون في عدة خيارات تعليمية (مجموعات كبيرة، ومجموعات صغيرة، وفرق العمل مصممة لتحقيق الأهداف الفردية والاحتياجات الخاصة مع مراعاة الخبرة السابقة لكل متعلم)، لتوفير الوصول إلى المزيد من موارد التعلم والاتصال بمجموعة أوسع من المعلمين وأولياء الأمور والخبراء والموجهين خارج الصفوف الدراسية مما يتيح لهم التعامل مع العالم الحقيقي وتحدي المشكلات واستثمار الفرص الأمر الذي يوفر للمجتمع أعضاء أكثر إنتاجية وقوى عاملة قادرة على المنافسة عالمياً (U.S. Department of Education, 2010,4).

والجدير ذكره بعد عرض نماذج المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية، أنها وفقاً لأبيّ منها تسعى لتقديم الدعم الشامل والمعلومات والتدريب والموارد بمعايير عالية الجودة، بالإضافة إلى تعزيز التنمية الصحية للتلاميذ والأسر وأفراد المجتمع، وذلك ضمن بيئة تعليمية آمنة وحيوية تمكن التلاميذ من اختبار ومشاركة المعرفة في العالم الحقيقي، وتشجع الابتكار وتبادل أفضل الممارسات، وتعمل على معالجة الحواجز التي تحول دون التعلم من خلال بذل الجهود لتعزيز التنمية الإيجابية وتحسين الاستعداد للتعلم، كما أنها تؤكد استثمار التكنولوجيا لتوفير فرص التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة، وذلك وفق نهج منظم في بناء الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية

تستند المدرسة المجتمعية إلى سياسات تربوية واضحة تنظم شؤونها التعليمية وبرامجها وتنسق علاقتها وتواصلها بالمجتمع المحلي، وتنبثق هذه السياسات التربوية من ثلاثة مستويات: المستوى الحكومي، والمستوى المحلي، والمستوى المدرسي. وهذا القسم من الدراسة يبحث في السياسات التربوية الخاصة في المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية وفق الآتي:

١-٣ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الفيدرالي:

إن تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وفق نموذج المدرسة المجتمعية يستند إلى التزام رؤية محددة لضمان ما يلي:

- الأطفال يتمتعون بصحة جيدة.
- الأطفال في المدرسة جاهزون للتعلم، ومستعدون للنجاح.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- التعاون من أجل نمو الأطفال في أسر آمنة وداعمة ومستقرة اقتصادياً.
- التواصل والتعاون الاجتماعي يؤمن الموارد والفرص الضرورية للنجاح والتطوير (The Center for the Study of Social Policy, 2010, 5).
- وقد وضعت الولايات المتحدة الأمريكية مبادئ أساسية توجه السياسات التربوية الخاصة بتنفيذ دور المدرسة المجتمعية ومنها:
 - قيادة قوية تتمتع برؤية واضحة وقادرة على بناء جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الموظفين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ومنظماته.
 - معلمون أكفاء يتمتعون بخبرات ومهارات بمستويات عالية.
 - منهج غني مع جودة المحتوى وفق معايير عالية لها تأثير مباشر على تحسين تحصيل التلاميذ، وتمكينهم من الاستفادة من جميع الإمكانيات المتاحة في المجتمع.
 - توفير بيئة تعليمية سليمة تقدم خدمات متنوعة صحية، نفسية، وتعليمية، وثقافية، ومهارية (The Coalition For Community Schools, 2003, 6).
 - ضمان أن كل الأولياء يشاركون الرؤية المحددة للمدرسة، ويشتركون في استخدامات البيانات الخاصة بعمل المدرسة.
 - التعاون والتنسيق مع مراكز الرعاية العائلية وبرامج تنمية الطفولة المبكرة ومراكز الصحة والخدمات الاجتماعية والمنظمات الإنسانية من أجل تعزيز التواصل وتبادل الخدمات مع المجتمع المحلي.
 - تأسيس مخطط للعلاقات وإطار عام للمساهمة وتوزيع الأدوار والمسؤوليات.
 - تشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والحلول المناسبة لها.
 - إيجاد مصادر دعم مالية وفتح قنوات تمويل إضافية من خلال مساهمة المجتمع المحلي لدعم برامج المدرسة (American Teacher, 2012, 7).
 - الاسهام في تعزيز مهارات التعلم الذاتي والتعلم التشاركي والاكتشاف والبحث وتطوير قدرات الإبداع والابتكار.
 - ضمان التزام الحضور، وخفض معدلات التسرب المدرسي، ومعالجة مشكلات الانضباط والسلوك، والالتزام المهام والقواعد المدرسية على نحو تام (Amendt, 2008, 23).
- يلاحظ على هذه المعايير التي توجه السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية أنها تسعى لتحقيق الغايات التربوية من خلال العمل في جو من الثقة والاحترام الحوار المفتوح والتعاون والتواصل وتوزيع الأدوار والمسؤوليات ومشاركة الآباء والمعلمين وممثلي

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

المجتمع المحلي، من أجل تعزيز مهارات التعلم الذاتي والبحث والإبداع والتطوير، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية المتكاملة.

تنطلق التشريعات الخاصة بالمدارس المجتمعية على المستوى الفيدرالي من الاعتقاد المطلق بأن تعليم الأطفال والشباب هو مسؤولية مشتركة بين المدارس والمجتمعات المحلية، وأن المدارس المجتمعية هي وسيلة للجمع بين الأسرة والمدرسة والشركاء في المجتمع، بحيث إنّ كل تلميذ لديه فرص التعلم والدعم التي يحتاج إليها لتحقيق النجاح، وذلك باستخدام موارد المجتمع بشكل أكثر فعالية وكفاءة، وعلى وجه التحديد هذه التشريعات تؤكد ما يلي:

- استراتيجية المدرسة المجتمعية هي حل جازم للمدارس التي تطمح بالتحسين والتطور.
- تقديم حوافز للشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي على مستوى القطاعين العام والخاص.
- تحقيق المزيد من التنسيق بين المدرسة والمجتمع، وزيادة التركيز على مشاركة الأسرة.
- تنسيق مصادر التمويل واستخدام الأموال الواردة عبر الوكالات الاتحادية الفيدرالية بصورة أكثر فعالية وكفاءة.
- وضع إطار المساءلة الشامل الذي يذهب إلى ما هو أبعد من درجات الاختبار ويحسن الوصول إلى البيانات وفق مؤشرات متعددة.
- ضمان التنمية المهنية الفعالة.

www.communityschools.org/policy_advocacy/esea_reauthorization.aspx

ومن التشريعات التي أصدرتها الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الفيدرالي فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية ما يلي:

١- قانون التعليم الابتدائي والثانوي: Education Elementary and Secondary (ESEA) Act

المعروف أيضاً بقانون عدم ترك أي طفل وراءاً (NCLB) No Child Left Behind، وهو قانون النظام الاتحادي الأساسي الذي صدر في عام ١٩٦٥م، وقد أصدرت إدارة أوباما مخططاً لتعديلات هذا القانون (ESEA)، التي سوف تسأل الولايات لضمان معاييرها الأكاديمية لإعداد التلاميذ للنجاح علمياً ومهنياً، وإيجاد أنظمة المساءلة التي تنظم نمو

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

التلاميذ وتقدم المدرسة نحو تحقيق أهدافها، وقد ورد في هذا القانون العناوين التالية الداعمة للمدارس المجتمعية:

- منح التطوير المدرسي /الباب الأول من قانون (ESEA)/: الذي مكن المدارس المجتمعية من استخدام أموال هذه المنح لدعم مجموعة متنوعة من البرامج والأنشطة.
- القرن الحادي والعشرون (التعليم المجتمعي) 21st Century Community Learning /الباب الرابع من قانون (ESEA)/ الذي وضع لتوفير فرص الإثراء الأكاديمي، وتوفير الخدمات التعليمية لمساعدة التلاميذ لتلبية معايير الإنجاز الأكاديمية الحكومية والمحلية في المواد الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والرياضيات من خلال تقديم مجموعة واسعة من الخدمات الإضافية والبرامج والأنشطة، مثل أنشطة تنمية الشباب، وبرامج منع المخدرات والعنف، وبرامج المشورة، والفن، والموسيقى، والبرامج الترفيهية، وبرامج التعلم التقني والتكنولوجيا، وبرامج التعليم التشاركي، وبرامج التعلم الذاتي.

www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html

٢- قانون المدارس المجتمعية المتكاملة الخدمات: Full Service Community Schools Act

الصادر عام ٢٠١١م والذي أكد ما يلي:

- تقديم المنح والمساعدات المالية لمساعدة المدارس الابتدائية والثانوية العامة لتكون بمثابة مدارس المجتمعية كاملة الخدمات.
- تتعاون الولايات لدعم تطوير برامج المدرسة المجتمعية المتكاملة الخدمات، حيث تلقت هذه البرنامج (٢٠) مليون دولار أمريكي خلال السنوات ٢٠٠٨م - ٢٠١٠م.

www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-112hr1090ih/pdf/BILLS-112hr1090ih.pdf

٣- قانون دعم المدارس المجتمعية: Supporting Community Schools Act

الصادر في ٢٠١١م أصدره السيناتور ساندرز (Sanders)، والسيناتور ميكولسكي (Mikulski)، والذي أكد أن إستراتيجية المدرسة المجتمعية هي نموذج المناسب لتحسين المدارس وتطوير أداؤها.

www.govtrack.us/congress/bill.xpd?bill=s112-616%20

٤- قانون تطوير الشراكات المبتكرة وفرص التعلم التي تحفز الإنجاز:

Developing Innovative Partnerships and Learning Opportunities that Motivate Achievement (DIPLOMA) Act

يخول هذا التشريع تقديم المنح لتحفيز الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور ورجال الأعمال ومؤسسات التعليم العالي، والمنظمات المجتمعية من أجل ضمان نجاح الشباب الأمريكي.

www.communityschools.org/policy_advocacy/federal_legislation.aspx

٥- قانون الحفاظ على الترابط والعمل المشترك بين الآباء والمجتمعات المحلية:

Keeping Parents and Communities Engaged Act (Keeping PACE)

وضع من قبل السناتور إدوارد (Edward Kennedy) في عام ٢٠١١م، من أجل تعزيز تقديم المنح والمساعدات للولايات من أجل تعزيز المنافسة لتحسين أداء المدارس وتمكينها من دفع رسوم استئجار المدارس الابتدائية والثانوية العامة وتكاليف البرامج التعليمية والمجتمعية، وتنسيق العمل بالتعاون مع منظمات التوعية المجتمعية المسؤولة عن تحسين مشاركة الأسرة والمجتمع في هذه المدارس. www.govtrack.us/congress/billtext.xpd%CF%89bill=s110-1302

٦- قانون الوقت من أجل مسائل الابتكار في التعليم : Time for Innovation Matters in Education (TIME) Act

الصادر عام ٢٠١١م، والذي دعا إلى توفير التمويل الاتحادي الفيدرالي لدعم جهود الولايات في توسيع اليوم الدراسي في المدارس النموذجية في كل ولاية، حيث إن مبادرة الإصلاح هذه ستمكن المدارس ذات الأداء المنخفض لتنفيذ اليوم الدراسي الطويل الذي يمكن من تنفيذ المزيد من النشاطات التعليمية وتقديم الدعم للتلاميذ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي وتنفيذ برامج وأنشطة الابتكار والتطوير، وقد خصص هذا القانون في عام ٢٠١٠م (٣٥٠,٠٠٠,٠٠٠) مليون دولار، ووقد يصل إلى ٥٠٠ مليون دولار في عام ٢٠١٤.

www.govtrack.us/congress/billtext.xpd%CF%89bill=s110-3431

٧- قانون الأحياء الواعدة: Promise Neighborhoods Act

الذي وضعه السناتور توماس هاركين (Thomas Harkin) من أجل تحقيق التنافس في الخدمات، والتعاون والتنسيق مع المنظمات غير الربحية والوكالات التعليمية المحلية لتحسين الفرص التعليمية والتنموية للأطفال في الأحياء الفقيرة، وقد تلقت المدارس بموجب هذا القانون منحاً بمقدار (١٨٠) مليون دولار في السنوات المالية ٢٠١٠م - ٢٠١٢م.

www.govtrack.us/congress/bills/112/s1004

٨- قانون الحقوق التعليمية والخصوصية للأسرة: Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)

هو القانون الاتحادي الذي يحمي خصوصية السجلات التعليمية للتلاميذ، ويعطي الآباء حقهم فيما يتعلق بسجلات تعليم أبنائهم ويزودهم بشكل مستمر بالبيانات الخاصة بتقدمهم الدراسي، وسجلاتهم السلوكية والتزامهم الدوام المدرسي وقواعد النظام، مما يعزز التواصل المستمر ويسمح بالمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة.

www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/students.html

بناءً على ما سبق يمكن القول إن هذه التشريعات والقوانين تؤكد ضرورة التزام السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية العمل المشترك والتواصل المستمر وتحقيق المزيد من التنسيق بين مدرسة وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي، وضع إطار المساءلة الشامل، وإيجاد مصادر تمويل داعمة، من أجل تعزيز المنافسة وتحسين أداء المدارس من خلال التعاون والتكامل والرؤية المشتركة.

٣-٢ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى الولايات:

لقد طبقت العديد من الولايات سياسات وتشريعات خاصة لدعم إستراتيجية المدرسة المجتمعية كإستراتيجية لتحسين التواصل بين المدرسة والأسرة وتعزيز المشاركة المجتمعية، ومن أبرز السياسات الداعمة للمدرسة المجتمعية التي انتهجتها الولايات في أمريكا ما يلي:

٣-٢-١ اعتماد إستراتيجية المدرسة المجتمعية رسمياً:

فقد ورد في أجندة إصلاح التعليم عام ٢٠١٢م، اعتماد المدارس المجتمعية رسمياً في كل ولاية أمريكية (Community Schools in Education Reform Agenda 2012)، وضرورة التزام ستة مبادئ أساسية لتوجيه إصلاح التعليم وتعزيز المدرسة المجتمعية والتوسع بتطبيقاتها وهي:

- المرونة في الإجراءات وتنفيذ القرارات.

- تعزيز خدمات التعليم للتلاميذ.

- تعزيز الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية.

- توفير الدعم المادي.

- دعم إشراك الأسر والمجتمعات المحلية.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- التقويم ومطابقة المعايير .

www.governor.ct.gov/malloy/lib/malloy/educationreform2012.pdf

واستناداً إلى القانون العام ذي الرقم /٩٦-٠٧٤٦/ الصادر في عام ٢٠٠٩م بعنوان: إضافة المدارس المجتمعية إلى رمز المدرسة (Public Act 96-0746: Adding Community Schools to the School Code)، تم اعتماد المدارس المجتمعية إلى جانب المدارس التقليدية وإضفاء الطابع الرسمي لها، والتوسع في إنشائها باعتبارها إستراتيجية مبتكرة ومشروعة وموحدة للمدارس للحصول على الدعم المادي، ودعم النجاح الأكاديمي، وكذلك مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامج ونشاطات المدرسة، وتوفير هيكل للرقابة لتحقيق المعايير العامة للتعليم.

www.ilga.gov/legislation/publicacts/fulltext.asp?Name=096-0746

٢-٢-٣ - التعاون والتنسيق مع مكونات المجتمع المحلي: تسعى كل ولاية أمريكية إلى استثمار جميع الإمكانيات في المجتمع وتحقيق تضافر الجهود من أجل خدمة العمل التربوي وتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق تطلعاته، وذلك من خلال تنسيق العمل المشترك وفق الآتي:

- التعاون وتعزيز العمل المشترك مع المنظمات المجتمعية والمنظمات غير الربحية، والهيئات العامة والخاصة التي تقدم الخدمات الصحية والأكاديمية والاجتماعية الشاملة للتلاميذ وأفراد الأسرة والمجتمع.

- التعاون مع الشركاء في المجتمع وتشكيل لجنة استشارية للمدرسة المجتمعية تتكون من (ممثلين عن قادة المدارس والمجتمع المحلي، ونائب عمدة التربية في الولاية، وممثلين عن منظمات المجتمع المحلي، وممثلين عن مؤسسات التعليم العالي، ومديري الوكالات المتعددة)، استناداً إلى قانون حوافز المدارس المجتمعية الصادر عام ٢٠١١م (Community Schools Incentive Act of 2011) الذي يدعو إلى التعاون مع الاتحادات ووكالات التعليم المحلية والسلطات التعليمية، وتشكيل لجان عمل مشتركة، والسعي لإنشاء خمس مدارس مجتمعية على الأقل في كل ولاية، وتأسيس صندوق المدارس المجتمعية الذي يمنح ما يقارب ١٠٠٠٠٠٠٠ دولار أمريكي لكل ولاية.

www.communityschools.org/assets/1/.pdf

- التعاون والعمل المشترك بين المدرسة ومناطق المدينة، والمقاطعة، والولاية، انطلاقاً من مبادرة اتحاد مدارس الأحياء السكنية (The Schools Uniting Neighborhoods Initiative)، لتمديد اليوم الدراسي وربط المدرسة بقضايا مجتمعتها، والتعاون والتنسيق مع

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

المؤسسات المجتمعية الأخرى مثل المكتبات والحدائق العامة والمراكز المجتمعية والعيادات الصحية والكنائس والشركات العامة والخاصة في الحي.

www.communityschools.org/assets/1/AssetManager.pdf

- إنشاء مراكز التعلم المجتمعية في بعض الولايات (Community Learning Centers (CLC) لبناء الشراكات التي تعزز الارتباط بين المدارس والمجتمعات المحلية على مستوى المنطقة وليس فقط في الأحياء المعزولة، والهدف من هذه المراكز هو دعم التحصيل العلمي للتلاميذ، وتنشيط الأحياء وتحقيق الاستثمار المالي وتعظيم العائد على المجتمع.

www.communityschools.org/assets/1/AssetManager.pdf

- تطبيق سياسة المدرسة والشراكة المجتمعية (School and Community Partnership Policy) في معظم الولايات للحصول على المنح والدعم الفيدرالي الكامل من أجل خدمة المجتمع وتمويل مشاريع المدارس المجتمعية للعمل على زيادة عدد التلاميذ الذين يستوفون معايير الإنجاز الأكاديمي وتجاوز التحديات التي تواجههم، وتحقيق الأهداف التربوية من خلال التعاون مع شركاء المجتمع وإشراك الأسر في التعليم، وزيادة حصول التلاميذ على خدمات التطوير والدعم الأكاديمي، والتركيز على صحتهم وتنميتهم.

www.communityschools.org/policy_advocacy/local.aspx

- إنشاء مراكز موارد الأسرة وخدمات الشباب (Family Resource and Youth Services (FRYSC/Centers) كجزء لا يتجزأ من القانون العام لإصلاح التعليم لتجسيد شراكة غير مسبوقة على مستوى الولايات بين الإدارة التربوية على المستوى الفيدرالي (U.S. Department of Education) ومجالس الأولياء والوكالات المؤلفة من مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، حيث يتقاسم هؤلاء الشركاء مسؤولية تنفيذ وإدامة هذه المراكز في أنحاء الولاية، ويتشاركون لتقديم المساعدة الفنية والدعم لتلبية الاحتياجات الأساسية للمدرسة وتزويدها بالتمويل اللازم لنشاطاتها.

<http://chfs.ky.gov/dfrcv/frysc>

- العمل بتوصيات مبادرة الاستعداد للتعلم (Readiness to Learn Initiative)، وتقديم المنح للاتحادات المجتمعية المرتبطة بالمدارس المحلية لتطوير وتنفيذ إستراتيجيات تضمن أن الأطفال هم على استعداد للتعلم، وتمكن من الحد من الحواجز التي تعيق تعلمهم، وذلك من خلال تشكيل شراكات بين المدرسة والمجتمع والأسرة ووكالات القطاع العام والخاص بما في ذلك الكليات والجامعات ومجتمع الأعمال، لضمان أن التلاميذ وأسرهم يتمكنون من الوصول إلى الموارد والخدمات اللازمة لمساعدتهم لرفع قدراتهم واستعداداتهم التعليمية،

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وتوفير الدعم للأسر والتقييم المستمر والعمل المشترك عن كثب مع فرق مشتركة بين الوكالات للمساعدة في تلبية النجاح الأكاديمي وتحقيق الأهداف الاجتماعية والعاطفية.
www.k12.wa.us/ReadinessToLearn/pubdocs/RTL3panelBrochure.pdf

- التعاون مع إدارة النقل الأمريكية لتوفير طرق آمنة لتمكين التلاميذ من المشي واستخدام الدراجات الهوائية للوصول إلى المدرسة بأمان (U.S. Department of Transportation, 2013, 1).

<http://saferoutesinfo.org/funding-portals/>

- التعاون مع إدارة الإسكان والتنمية الحضرية المستدامة من أجل إيجاد مجتمعات قوية ومستدامة من خلال برامج الإسكان لتوفير فرص العمل، وتشجيع الابتكار المحلي، والمساعدة على بناء اقتصاد الطاقة النظيفة (U.S. Department of Housing and Urban Development, 2013, 2).

- تلقي التوجيه والدعم من المنظمات الوطنية والمجتمعية التي تقدم خدمات الإرشاد للشباب لبناء مدارس ومجتمعات آمنة وخالية من المخدرات لمنع العنف في المدارس وما حولها، ودعم الأنشطة التي تسعى إلى منع استخدام الاستعمال الغير المشروع للمخدرات والتبغ، والكحول، وتعزيز بيئة تعليمية آمنة للشباب المعرضين للخطر.

www.grants.gov/web/grants/view-opportunity.html?oppld=153933

٣-٢-٣ - تحقيق الرعاية الصحية الشاملة: انطلاقاً من قانون خدمات الدعم الصحي للأطفال (Healthy Start Support Services for Children Act) تسعى الولايات إلى تحقيق النمو الصحي المتكامل للتلاميذ بالتعاون مع المنظمات المجتمعية المعنية بأمور التنمية والرعاية الصحية للأطفال والأسرة، وذلك من خلال الإستراتيجيات التالية:

- الاهتمام ببرامج التغذية الصحيحة للأطفال من خلال خدمة برنامج " وجبات خفيفة بعد المدرسة "الذي تشارك إدارة الزراعة الأمريكية بتمويله وتجهيز متطلبات تنفيذه، كما تقدم البرامج المحلية الخدمات الغذائية مع الوجبات الخفيفة للأسر المحتاجة (U.S. Department of agriculture, Food and Nutrition Service, 2014, 1).

www.fns.usda.gov/cnd/afterschool/nslpqa.htm

- زيادة البرامج المجتمعية التي تعزز فرص الحصول على الرعاية الصحية للأطفال والشباب وأسره على الصعيد الوطني، وتوظيف الإستراتيجيات الصحية الوقائية.

- برنامج التأمين الصحي الأطفال الذي يسمح للمراكز الصحية المرتبطة بالمدرسة بتسديد تكاليف الخدمات الطبية المقدمة للطلاب المؤهلين في المدارس.

www.grants.gov/web/grants/view-opportunity.html?oppld=194533

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- التعاون والتنسيق مع السلطات التعليمية المحلية والمنظمات المجتمعية لتقديم برامج التربية البدنية وبرامج التسلية التي تنشط التلاميذ وتزيد من حيويتهم.
www2.ed.gov/programs/whitephysed/index.html
- مساعدة الأطفال والشباب المشردين في كل ولاية من خلال جمع البيانات حول الحواجز التي يجب التغلب عليها لحضور المدرسة ومتابعة التعليم وتحقيق نموهم الصحي والسليم.
- تحسين برامج التعليم والتنمية المبكرة للأطفال الصغار من خلال تصميم وتنفيذ نظام متكامل من البرامج والخدمات التعليمية المبكرة العالية الجودة.

www.communityschools.org/policy_advocacy/Community_Engagement

٣-٢-٤ - بناء القدرات للمدارس الريفية والصغيرة: من خلال برنامج المنح للمدارس الريفية والمدارس ذات الدخل المنخفض في الولايات المحتاجة لتوفير الدعم المالي والفني ومساعدة السلطات التعليمية المحلية الريفية التي لديها صعوبة في التنافس للحصول على المنح والدعم الضروري لبرامجها ونشاطاتها (U.S. Department of Education, 2011,1).

www2.ed.gov/programs/reapsrsa/index.html

مما سبق يمكن القول بشأن السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى الولايات إنها تسعى لاعتبار المدرسة المجتمعية إستراتيجية مبتكرة ومشروعة رسمياً لتوفير الدعم المالي والفني ولمساعدة السلطات التعليمية المحلية لتحقيق التنافس والحصول على المنح والدعم الضروري لبرامجها ونشاطاتها، وتعزيز التعاون والعمل المشترك مع المنظمات المجتمعية والهيئات والاتحادات العامة والخاصة التي تقدم الخدمات الصحية والأكاديمية والاجتماعية الشاملة ووكالات التعليم المحلية والسلطات التعليمية من أجل خدمة المجتمع ودعم مشاريع المدرسة المجتمعية، وتمكين التلاميذ من الوصول إلى الموارد والخدمات اللازمة لمساعدتهم لرفع قدراتهم واستعداداتهم التعليمية.

٣-٣ السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة

الأمريكية على مستوى المدرسة:

تنطلق رؤية المدرسة المجتمعية من التركيز الواضح على التفوق الأكاديمي والتعليم العالي الجودة، والتزام التطوير المهني للمعلمين، بإدارة قيادة تعزز الابتكار واستثمار الوقت، وذلك

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

ضمن بيئة تعليمية ناجحة وصفوف دراسية نموذجية، وتوافر الموارد المادية الكافية، وتنبثق هذه الرؤية من عدة اعتبارات توجه سياسات المدرسة المجتمعية على المستوى المدرسي وهي كالآتي:

- جعل المشاركة أولوية أساسية وتعزيز التعاون والتواصل المستمر مع الأسر وأفراد ومنظمات المجتمع والاستفادة من مبادراتهم، وإطلاعهم على خطط وبرامج المدرسة، والاستماع إلى آرائهم ووجهات نظرهم من خلال المنتديات العامة، وجلسات المحادثات المفتوحة، لتعزيز مشاركتهم وتقدير آمالهم، وتعميق ثقتهم في أن لهم دوراً أساسياً ومهماً في قرارات المدرسة (The U.S. Department of Education, 2014, 19).

- تعزيز الثقة المشتركة والاحترام المتبادل بين الأسر والعاملين في المدرسة والأعضاء والمنظمات المجتمعية، والعمل جنباً إلى جنب لتلبية الاحتياجات الصحية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ.

- تطوير وسائل التواصل مع الأسر عن طريق فرق العمل والمجالس واللجان والاجتماعات والبريد والموقع الإلكتروني للمدرسة لضمان تلبية احتياجات الأسر من ثقافات متنوعة.

- التطوير المهني للمعلمين والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية لتوفير إرشادات الممارسات المهنية وبرامج التنمية التي يمكن للمعلمين الحصول عليها لتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في مجال التعاون والتواصل مع الأسر والمجتمع.

- تعزيز مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم الواقعي، ومهارات البحث والاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ (the National Education Association, 2011, 21).

- توافر برنامج تعليمي أساسي ومناهج متطورة وفق المعايير والتوقعات المثالية لأداء التلاميذ وتطورهم، والتزام إعددهم للتعليم العالي وإتقان المهن والتكيف للحياة بنجاح.

- تحفيز ومشاركة التلاميذ في البرامج والأنشطة في أثناء وبعد المدرسة وخلال الصيف.
- استثمار الوقت والموارد لبناء القدرات تلبية الاحتياجات الصحية البدنية والعقلية، والعاطفية الأساسية للشباب وأسره.

- العمل في بيئة مدرسية آمنة وداعمة، في جو من الاحترام والثقة المتبادلة (Jacobson et al., 2011, 21).

وفيما يلي سيتم عرض بعض السياسات والإستراتيجيات الهامة التي تتبعها المدرسة المجتمعية لتحقيق غاياتها وتطوير ذاتها وإثبات دورها وأهميتها في المجتمع:

٣-١- ضمان وجود رؤية مشتركة بين جميع الشركاء:

إن نجاح المدرسة المجتمعية في تحقيق سياستها على المستوى المدرسي ينبثق من وجود رؤية وتوقعات مشتركة لأدائها لدى جميع الشركاء، مما يساعد على الحفاظ على الشراكات على

المدى الطويل، ويعزز فعالية المدرسة في المجتمع المحلي، ويشجع كل الأطراف المعنية إلى تحديد دور واضح لها في تحقيق الأهداف المحددة (Blank et al., 2012, 14).

وتعتمد مبادرة المدارس المجتمعية الناجحة على المشاركة النشطة للأسر ومجالس المدارس والنقابات والمنظمات والوكالات المحلية وحكومة الولاية، وتشكيل هياكل للقيادة المحلية لتوجيه مبادرة المدارس المجتمعية تتمثل بلجان الحي الاستشارية المؤلفة من موظفي المدرسة وأولياء الأمور وممثلين عن الشركاء في المجتمع، حيث تحدد هذه اللجان احتياجات المدارس في المناطق المحددة (الصحية، والمادية، والعلمية، وبرامج ما بعد المدرسة، والفنون والأنشطة غيرها)، ويعمل الجميع معاً لتنسيق تقديم الخدمات وتوزيع الموارد حسب الاقتضاء، وتنسيق الاتفاقات الحكومية والدولية لوضع السياسات التي تنظم عمل المدرسة بما في ذلك استخدام المبنى المدرسي، والمواءمة مع التعليم الرسمي، وتحسين الخطة المدرسية لتلبية احتياجات التلاميذ وأسرهم وتعزيز نجاحهم الأكاديمي، وتنظيم الشراكات والاستفادة من موارد المجتمع وحشد التمويل والدعم اللازم (The U.S. Department of Education, 2014, 23).

وتنظم هذه اللجان لقاءات منتظمة لاستعراض البيانات وإجراء المناقشات الصريحة حول التقدم في انجازات المدرسة ومناقشة الأولويات وضمان أن الإستراتيجيات المستخدمة تمثل أفكار جميع الشركاء مما يمكن من إعطاء المداخلات دوراً أوسع في عملية صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بآليات التنفيذ، وهذا يتطلب المرونة والثقة الجماعية والقدرة على مناقشة القضايا علناً من أجل إيجاد الحلول وتشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والفرص والحلول، وتقاسم المسؤوليات والأدوار لمواءمة الأنشطة مع الخدمات والأهداف المنشودة (Blank et al., 2012, 17).

مما سبق يمكن القول إن المدرسة المجتمعية تعتمد في تنفيذ سياستها على وجود رؤية واضحة ومشاركة تنظم المشاركة الفعالة للأسر والمجالس ومنظمات المجتمع وهيئاته ضمن لجان تعمل على تحقيق التعاون وتنظيم الجهود لتلبية الاحتياجات وتقديم أفضل الخدمات وتوزيع الموارد وتقاسم المسؤوليات والأدوار من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

٣-٢-٣ العمل تحت إشراف إدارة مدرسية متطورة:

تنطلق المدرسة المجتمعية من التزام تحقيق معايير عالية لنجاح وتفوق التلاميذ ضمن بيئة عمل داعمة تتوافر فيها قيادة قوية تتمتع برؤية واضحة وبيصيرة إبداعية، وقادرة على بناء جو من الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور ومكونات المجتمع المحلي، وتتمتع بالمرونة وبروح المبادرة والعمل ضمن فريق، وتتمكن من تحفيز تنمية قدرات المدرسين بانتظام ليكون أداؤهم أكثر كفاءة وفاعلية، وقادرة أيضاً على دعم القيادة المشتركة

واتخاذ القرارات بصورة جماعية وفق الأهداف المرجوة، وتشجع الحوار البناء وتشارك المعلمين بشكل مستمر في التخطيط وتنفيذ ومراجعة المناهج والتعليمات والإجراءات والبرامج المتبعة (The Coalition for Community Schools, 2003, 19).

مما سبق يمكن القول إنّ إدارة المدرسة المجتمعية يجب أن تكون مبدعة وخلاقة ونشطة، وأن تتحلى بالمرونة والتشاركية وبمهارات العمل ضمن الفريق، وأن تكون قادرة على تحفيز وتطوير أداء العاملين والمساهمين في برامجها.

٣-٣-٣ المجتمع هو مورد لعملية تعلم التلاميذ:

تنظم المدرسة المجتمعية برامج فعالة لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ وتخدم المجتمع، حيث يساعدهم المعلمون لنقل ما تعلموه في الصفوف الدراسية إلى مجتمعهم المحلي وتنفيذ مشاريع تفيد في تطويره ومعالجة مشكلاته كالمشاريع المتعلقة بالبيئة المحلية ومكوناتها (الطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية) ومشاريع الحد من التلوث وتحسين نوعية المياه المحلية وأنشطة خدمة المجتمع والأعمال التطوعية بالتعاون والتنسيق مع الأسر والمنظمات المجتمعية، ويتعلم التلاميذ من خلال المشاريع المجتمعية ليس فقط تعليماً أكاديمياً تقليدياً، ولكنها تعلمهم استخدام المعرفة المكتسبة وتطبيقها في العالم الحقيقي وتكسبهم مهارات تنظيم الوقت والبحث والتقصي واختبار الفرضيات والحلول وصنع القرار، وتطور هذه البرنامج مهارات القيادة والإبداع وتشجع المسؤولية المدنية حيث يصبح التلاميذ من خلالها مواطنين مستنيرين قادرين على استخدام ما تعلموه لتحليل ومعالجة واقع الحياة وتحديات المجتمع، وتنمي قيم المواطنة وتزيد من الشعور بالمسؤولية وتزيد من مهارات وقدرات التلاميذ، كما أن لها آثاراً إيجابية على المواقف المدرسية والسلوك وعلى سبيل المثال (إيلاء اهتمام أكبر للتعليم، والفخر والرضا بالمدرسة، وخفض معدلات التسرب، وزيادة الثقة، وتكوين صداقات جديدة، وتحسين العلاقات مع الأقران، وتجاوز صعوبات الدراسة)، كما أن هذه الممارسات تجعل المدرسة مكاناً رائعاً للتعلم والعمل (the National Education Association, 2011, 17).

مما سبق يمكن القول إنّ المدرسة المجتمعية تفتح أبواب التعليم على كنوز العالم الحقيقي لينهل منها التلاميذ وتشجعهم على الابتكار والتجريب والتحدى وتطلق تفكيرهم من خلال تجربة وإسقاط المادة العلمية في مختبرات العالم الحيوية.

٣-٣-٤ تنمية علاقات الاحترام المتبادلة وتعزيز التعاون الفعال بين الأسر والمدرسة:

تعمل المدرسة المجتمعية على تعزيز علاقات التعاون والاحترام والمشاركة الفعالة والمتبادلة بين الأسر والمدرسة مستندة إلى مجموعة من النقاط الرئيسية التي توجه أنشطتها وبرامجها والتي تعبر عن فلسفة المدرسة المجتمعية التي تحكم سياستها التربوية وهي كالاتي:

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

- تشجيع زيارة الوالدين للمدرسة، والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية.
 - بناء علاقات احترام وتعاون بين الأسر والمعلمين ومديري المدارس.
 - تزويد الأولياء بالبيانات والمعلومات المتعلقة بتعلم أبنائهم على مستوى الصف طوال سنة.
 - اطلاع الأولياء على قدرات أبنائهم الأكاديمية وتطلعاتهم المستقبلية.
 - توفير موارد الدعم الاجتماعي والمادي للأسر.
 - إعطاء أولوية عالية للمشاركة في المعارض والمسرحيات والاحتفالات التي تقيمها المدرسة.
 - ومن السياسات التي تتبعها المدرسة المجتمعية لتوثيق التعاون مع أولياء أمور التلاميذ ما يلي:
 - تعزيز نجاح التلاميذ من خلال الزيارات المنزلية:
- من خلال العمل وفق (Parent /Teacher Home Visit Program (PTHVP حيث تتم هذه الزيارات بشكل متكرر ولجميع أسر التلاميذ من أجل تنظيم العمل وبناء الثقة العميقة وإقامة التواصل الإيجابي وتحديد الأولويات ووضع خطط العمل التعاوني، لجعل البيئة المحيطة بالأطفال مكاناً أفضل لتربيتهم وتعلمهم وتقديم المساعدة لدعم مشاركة الأسر في تحقيق نجاح أبنائهم الأكاديمي (the National Education Association, 2011, 12).
- إقامة الحفلات والمعارض المدرسية:
- تقوم المدرسة المجتمعية باستغلال المناسبات الاجتماعية والوطنية والدينية المختلفة لإقامة حفلات بسيطة وتنسيق معارض تعبر فيها عن رسالتها اتجاه مجتمعها واهتمامها بمناسباته، يقدم من خلالها نشاطات (علمية، وفنية، ورياضية) مختلفة يشارك فيها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور وممثلو المجتمع المحلي مما يعزز الصلة والارتباط بينهما وينمي الشعور بالاهتمام والمصلحة المشتركة (The U.S. Department of Education, 2014, 28).
- فرق العمل الأكاديمي المشترك بين الأولياء والمعلمين (Academic Parent-Teacher Teams (APTT):
- تعمل هذه الفرق على تنظيم اللقاءات للتحدث مع الآباء وتعليمهم الطرائق والإستراتيجيات الأساسية لدعم وتنمية مهارات أطفالهم الأكاديمية، وتزويدهم بالأنشطة والنماذج التي يمكنهم القيام بها في المنزل معهم، وإعطاء الآباء المعلومات والبيانات الخاصة بإنجازات وأداء أطفالهم ومناطق الضعف في معارفهم ومهاراتهم وكيفية تعزيز اتجاهاتهم وميولهم.
- الاستماع إلى آراء الأولياء وتقبل وجهات نظرهم:
- من خلال فتح قنوات اتصال متعددة للحوار وتبادل الآراء وتلقي الاقتراحات، وإنشاء موقع الكتروني للمدرسة يمكن الأولياء من الحصول على المعلومات والتواصل مع المعلمين حول تقدم تعلم أطفالهم.

- معالجة الاختلافات الثقافية (Addressing Cultural Differences):

يعقد مجلس إدارة المدرسة اجتماعات متعددة لمشاركة أولياء الأمور ومنحهم الثقة في المجتمع المدرسي، وتقديم برامج فعالة لسد الحواجز الثقافية والطبقية، وكسر الحواجز اللغوية وتعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع (the National Education Association, 2011, 13).

- تلبية الاحتياجات الصحية والنفسية والعاطفية للتلاميذ وأسرهم:

تعاون المدرسة مع الشركاء في المجتمع المختصة بالرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية مثل (النقابات الطبية، ومراكز رعاية الأسرة، ومراكز تنمية الطفولة المبكرة، والمراكز الطبية، وغيرها) لتوفير الخدمات والرعاية الصحية المنتظمة للأطفال وأسرهم، ومساعدة الأسر على توفير الشروط المناسبة لنمو وتكيف الأطفال، حيث تساعد الرعاية الصحية الشاملة في تحسين الحضور والسلوك والدرجات، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتحسين الأداء والمناخ المدرسي والبيئة الأسرية، وتعزز برامج المدرسة المجتمعية التغذية السليمة وممارسة الرياضة البدنية لأن لها تأثيراً كبيراً على نتائج التلاميذ الأكاديمية المتبعة (The Coalition For Community Schools, 2003, 20).

٣-٣-٥ برامج الدعم الإضافي للتلاميذ (the Before- and Afterschool Support Programs):

تلتزم المدرسة المجتمعية بتقديم الدعم الإضافي للتلاميذ خلال برامج ما بعد يوم المدرسة حيث يمكن معالجة الصعوبات الدراسية وتقديم الدعم حول نقاط الضعف في الأداء، وتطوير المهارات والحصول على مساعدات إضافية من المعلمين، كما يمكن استغلال الوقت لإكمال الواجب المنزلي، ويعد التواصل مع أولياء الأمور جزءاً لا يتجزأ من برامج الدعم هذه، حيث يجتمع المعلمون مع أولياء الأمور قبل وبعد ساعات الدراسة لمناقشة تقدم التلاميذ ووضع خطط التدخل الأكاديمية الفردية

(the National Education Association, 2011, 13).

وتعمل برامج التعلم ما بعد المدرسة على توفير الفرص للتلاميذ لممارسة اهتماماتهم وتطوير مهاراتهم، وفرص التعلم مع الأقران، وتعمل على تنفيذ مشاريع ترتبط بموادهم الدراسية مما يعزز استيعابها ويرفع مستوى التحصيل الأكاديمي فيها، كما تنمي علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران وتحقق الرضا الذاتي عن الأداء مما يعزز الارتباط بالمدرسة ويخفض معدلات الرسوب والتسرب ويعالج المشكلات السلوكية والانضباطية.

www.thrivingstudents.org/sites/default/files/Sample_CSSSP_Strategies_12_9_2011.pdf

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

٣-٣-٦ التشارك وتنسيق الجهود وبناء علاقات تعاون مع الشركاء في المجتمع:

تعمل المدرسة المجتمعية ضمن برامج فعالة للتعاون والتنسيق مع الشركاء الإستراتيجيين، ووكالات الخدمة الاجتماعية، والمنظمات الدينية، والقادة المحليين، والموظفين العموميين، والشركات الخاصة والعامة، والوكالات الحكومية المحلية، والأفراد للمساعدة في تحسين تعلم التلاميذ وتطوير المجتمع، وذلك من خلال العمل ضمن فرق قيادة موقع المدرسة المسؤولة عن بناء رؤية مشتركة للمدرسة وتحديد النتائج المرجوة والمساعدة في تحقيق مواعمة وتكامل عمل الشركاء مع المدرسة، وتتألف هذه الفرق غالباً من المربين والآباء وشركاء المجتمع ويرأسها عضو منتخب من الوسط المدرسي.

www.communityschools.org//resources/building_a_leadership_team.aspx

كما تعمل على تشكيل اللجان من المتطوعين من أصحاب المهن للمشاركة في تقديم خدمات تحتاج إليها المدرسة، والقيام بنشاطات ثقافية وعلمية وفنية ورياضية مشتركة وتقديم المحاضرات، والندوات، والأمسيات، وبناء الشراكات مع المجتمع المحلي والمنظمات ووكالات الخدمات الاجتماعية لتقديم الدروس الخصوصية وبرامج الإثراء التي ترتبط بالمناهج المدرسية، كما تعمل المدرسة المجتمعية على إصدار نشرة شهرية تتضمن المعلومات والمقترحات، والجدول الزمني للأحداث، والموارد اللازمة، والأنشطة والفعاليات الخاصة بها من أجل تنسيق التعاون والعمل المشترك، كما تقدم المدرسة أمسيات أسبوعية ونشاطات علمية وفنية، ونشاطات التواصل الإلكتروني ومهارات استخدام الحاسوب، وألعاباً رياضية، وتدعو مجتمعها المحلي للاستفادة من كافة إمكانياتها ومرافقها من (ملاعب، ومخابر، وصالات، وقاعات، ومكتبة، ... وغيرها)، وممارسة الأنشطة والفعاليات المختلفة بشكل متاح ومنظم خارج أوقات الدوام الرسمي وفي العطل وخلال الإجازة الصيفية (13, 2011, the National Education Association).

كما تعزز إستراتيجيات المدرسة المجتمعية الشعور بالانتماء وترسيخ التعاون مع الشركاء المحليين والمنظمات والمؤسسات المجتمعية والمدراء والمعلمين والأسر، وتزيد من دعم المجتمع لاهتمامات المدرسة، وحشد الدعم لإصلاح المدارس وتحسين المناخ المدرسي وترقية المرافق المدرسية، وجلب الموارد لتنفيذ برامج إضافية لتحسين التدريس والمناهج الدراسية، وتأمين موارد تمويل جديدة لدعم برامج ما بعد المدرسة ونشاطات دعم الأسرة، وتطوير المهارات الاجتماعية وسياسات الانضباط والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ، وتنمية المهارات القيادية، وبناء الدعم الشعبي ورأس المال السياسي وإنشاء شعور أقوى للمساءلة بين المدارس والمجتمعات المحلية (22, 2003, The Coalition For Community Schools).

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية:

مما لا شك فيه أن السياسة التربوية لأي دولة هي نتاج لمجموعة عوامل أثرت وتأثرت بها، لذلك تختلف السياسات التربوية بين الدول حسب الظروف والعوامل المحيطة، فالسياسة التربوية هي مرآة للظروف المجتمعية الخاصة بالدولة، ونتاج للعوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية السياسية والدينية، وبناءً على ذلك تتأثر السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية بالعوامل الثقافية التي تميز المجتمع الأمريكي، ومن أهم هذه العوامل الآتي:

٤-١- العوامل الدينية: ظهر التعليم عام ١٦٠٠م وكان هدفه التنقيف الديني البحت، وبعد إعلان الاستقلال عام ١٧٩١م ظهرت أحكام التعليم على يد روبرت وجورج واشنطن بأن يكون التعليم تحت سيطرة الحكومة وخالية من التحيز الديني ولكن كان من الصعب تطبيقه بسبب التحديات السياسية والهجرة الواسعة مما أدى إلى وجود مدارس عديدة خيرية ودينية وخاصة، وأنشئت أول مدرسة في بوسطن اللاتينية عام ١٦٣٥م، وفي عام ١٧٥١م تأسست الأكاديمية الأمريكية في فلادلفيا، وفي عام ١٨٤٠م انتشرت المدارس التي توفر التعليم المجاني وكان هدفها منع الفقر والجريمة من المجتمع وفي عام ١٨٥٢م، ومنذ عام ١٩١٨م مرت كل الولايات بهذا الإلزام <https://ar.wikipedia.org/wiki>

تعد الولايات المتحدة الأمريكية دولة علمانية رسمياً، حيث يكفل التعديل الأول لدستور الولايات المتحدة حرية ممارسة الأديان، ويمنع إنشاء أي حكم ديني، ومعظم الأمريكيين يدينون بالديانة المسيحية وطبقاً لدراسة عام ٢٠٠٧م بلغت نسبة البالغين المسيحيين (٧٨.٤%)، بينما بلغ مجموع تقديرات الديانات المنتشرة غير المسيحية وهي اليهودية بنسبة (١.٧%)، والبوذية بنسبة (٠.٧%)، والإسلام بنسبة (٠.٦%)، والهندوسية بنسبة (٠.٤%)، والعالمية التوحيدية بنسبة (٠.٣%)، وتذكر الإحصائية أيضاً أن نسبة (١٦.١%) من الأمريكيين يعتبرون أنفسهم ملحدين أو من دون دين.

ويعتبر دستور الولايات المتحدة وثيقة علمانية تبدأ بعبارة "نحن الشعب" ولا تحتوي الوثيقة على أي ذكر لكلمة الرب أو المسيحية، بل إن الإشارة إلى كلمة دين في الدستور استخدمت على نحو معاكس تماماً للتأكيد على عدم التمييز بين المواطنين على أساس عقائدهم، فالفقرة السادسة من الدستور تنص على أنه ليس من الوارد إجراء اختبار ديني لأي شخص يرغب في شغل أي وظيفة حكومية، كما نص أول تعديل أدخل على الدستور ينص على أن الكونغرس لن يقوم بأي حال من الأحوال بتشريع قانون قائم على أساس ديني.

[www.siironline.org/alabwab/derasat\(01\)/259.htm](http://www.siironline.org/alabwab/derasat(01)/259.htm)

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وتعتبر المناهج الدراسية في المدارس الأساسية الأمريكية متطورة وكثيرة التغير، وفي نظر الأمريكيين يُعتبر هذا التغير من علامات القوة، لأن التطور في العلم سريع، حيث تهتم بنشاط التلاميذ داخل المدارس وخارجها، ويتعلم التلاميذ اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والصحة والتربية البدنية بالإضافة إلى اختيار مواد دراسية في الفنون والأعمال التجارية والدراسة الحرفية، دون أي تركيز على الدراسات الدينية (Arnn, 2004, 37). وفي بعض المدارس المجتمعية تمارس بعض المظاهر الدينية حيث يفتح بعضها اليوم الدراسي بصلاة جماعية لمدة دقائق بهدف ترسيخ الهدوء في نفوس التلاميذ ومساعدتهم على التركيز في دراستهم وتنمية مشاعر الطمأنينة والإيجابية في نفوسهم، كما تتسق بعضها زيارات للكنيسة يمكن أن يشارك بها من يرغب في مناسبات دينية محددة بهدف تعزيز التواصل الاجتماعي والديني (Joanne & Young-Joon, 2011, 26).

ويمكن القول إنّ المدارس المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية تلتزم التوجهات التربوية العلمانية، وتعمل على تنمية شخصية التلاميذ المتكاملة وتعزز مبادئ احترام الأديان والثقافات المتنوعة التي فرضتها طبيعة المجتمع الأمريكي المكون من خليط اجتماعي متعدد.

٤-٢- العوامل السكانية: بلغ تعداد سكان الولايات المتحدة في عام ٢٠١٠م، نحو (٣٠٨,٧٤٥,٥٣٨) شخصاً، بما في ذلك (١١.٢) مليوناً من المهاجرين غير الشرعيين، وتعد الولايات المتحدة ثالث دولة من حيث عدد السكان في العالم بعد الصين والهند، كما أن الولايات المتحدة هي الدولة الصناعية الوحيدة التي يتوقع تزايد تعداد سكانها بأعداد كبيرة، ويبلغ معدل المواليد ١٣.٨٢ من كل ١,٠٠٠، بينما معدلات النمو السكاني ٠.٩٨% وهي أعلى بكثير من تلك التي في أوروبا الغربية واليابان وكوريا الجنوبية، وقد منح نحو مليون مهاجر غير شرعي الإقامة القانونية في البلاد في السنة المالية ٢٠١٠م، حيث دخل معظمهم من خلال لم شمل الأسرة.

وتتمتلك الولايات المتحدة تنوعاً كبيراً في المجموعات السكانية، ويمثل الأمريكيون البيض أكبر تلك المجموعات حيث يشكل الأمريكيون من جذور ألمانية وإيرلندية وإنجليزية ثلاثة من الأعراف الأربعة الكبرى في البلاد، ويشكل الأمريكيون الأفارقة أكبر الأقليات في البلاد وثالث أكبر المجموعات العرقية، بينما يعد الأمريكيون الآسيويون ثاني أكبر أقلية وتعود جذورها إلى الصين والفلبين، ويعيش ٨٢% من الأمريكيين في المناطق الحضرية، ويعيش نصف هؤلاء في المدن ذات التعداد الأكثر من ٥٠,٠٠٠ نسمة، وفي عام ٢٠٠٨م، كان هناك (٢٧٣) منطقة مدمجة تضم أكثر من ١٠٠,٠٠٠ نسمة، كما كانت هناك تسع مدن تمتلك أكثر من مليون نسمة، وأربع مدن عالمية بأكثر من مليوني نسمة (هي مدن نيويورك، ولوس

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

أنجلوس، وشيكاغو، وهيوستن)، كما توجد اثنتان وخمسون منطقة حضرية ذات تعداد سكاني يتجاوز حاجز المليون نسمة. <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

كما تعد الولايات المتحدة أمة متعددة الثقافات كونها تضم مجموعات متنوعة من المجموعات العرقية المختلفة التقاليد والقيم، فقد هاجر معظم السكان تقريباً أو أسلافهم في غضون القرون الخمسة الماضية، وتعد الثقافة الغربية الثقافة الأساسية بين الأمريكيين، وهي مستمدة من تقاليد المهاجرين الأوروبيين غير أنها متأثرة بمصادر كثيرة أخرى مثل تقاليد السكان ذوي الأصول الأفريقية، كما أضافت الهجرة المتزايدة من آسيا وأمريكا اللاتينية مزيداً من التنوع الثقافي ورغم ذلك تحافظ تلك المجموعات المختلفة على جذورها الثقافية المميزة (Thompson & Hickey, 2005, 6).

ونظراً لهذا التركيب السكاني المتعدد الأجناس سعت المدرسة المجتمعية من خلال برامجها إلى تحقيق الدمج الاجتماعي وإزالة الفوارق العرقية وتعزيز مبادئ احترام الآخر وتقبله والتعايش معه والاعتراف بالتعددية الثقافية، وجعل التلاميذ قادرين على فهم التحديات الرئيسية في مجتمعاتهم، وإقامة علاقات مثمرة مع المجتمع المحلي بحيث تجعل العمل التربوي في خدمة المجتمع، كما اهتمت بالمناطق غير الحضرية ذات التعداد السكاني المنخفض وتوسعت في برامجها فيها من أجل نشر التوعية بأهمية التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحقيق تعلم وتكيف أفضل للتلاميذ، فضلاً عن برامج التوعية الصحية ومعالجة مشكلات الفقر والجريمة الإدمان في المناطق النائية والفقيرة مما يلبي ووجهات النظر الاجتماعية والتوقعات الثقافية المختلفة.

٤-٣- عامل اللغة: اللغة الإنجليزية هي اللغة الوطنية، وفي عام ٢٠٠٧م تحدث (٢٢٦) مليون نسمة أو ٨٠% من السكان الذين تجاوزت أعمارهم الخمس سنوات اللغة الإنكليزية فقط، كما يستخدم اللغة الإسبانية ١٢% من السكان مما يجعلها اللغة الثانية الأكثر شيوعاً وثاني أكثر اللغات تدريسياً، ويدعو بعض الأمريكيين لجعل اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية في البلاد كما هو الحال في ما لا يقل عن (٢٨) ولاية، بينما تعد كل من لغة هاواي والإنجليزية اللغتين الرسميتين في هاواي حسب دستور الولاية، وعلى الرغم من أن ولاية نيومكسيكو لا تمتلك لغة رسمية توجد فيها قوانين تنص على استخدام كل من الإنجليزية والإسبانية فيها، كما هو الحال في لويزيانا بالنسبة للغتين الإنكليزية والفرنسية، كما تقوم ولايات أخرى مثل كاليفورنيا بنشر إصدارات إسبانية عن وثائق حكومية معينة، كما تمنح عدة من الأراضي الجزرية الاعتراف الرسمي للغاتها الأصلية إلى جانب اللغة الإنجليزية حيث تعترف ساموا الأمريكية وغوام باللغة الساموية و الشامورو، كما يعترف بالكارولينية و الشامورو في جزر ماريانا الشمالية، بينما الإسبانية هي اللغة الرسمية في بورتوريكو. <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

وبما أن المدرسة المجتمعية تعد ذاتها عاملاً للترابط الاجتماعي تعترف باللغة السائدة في مجتمعها وتتواصل معه بلغته حيث تعتمد في برامجها اللغة الرسمية المعترف بها في النظام التربوي في الولاية التي توجد فيها، كما أنها تشجع استخدام اللغات العالمية الحية التي تمكن التلاميذ من التواصل مع العالم والاستفادة من خبراته والاطلاع على المستجدات المعاصرة في شتى الاتجاهات لتوسيع المعرفة الذاتية وتحقيق الارتقاء للمجتمع.

٤-٤ - العوامل السياسية: تعد الولايات المتحدة أقدم فيدرالية حية في العالم، فهي جمهورية دستورية وديمقراطية تمثيلية، ويحكم الولايات المتحدة منذ زمن بعيد نظام الحزبين فمنذ الانتخابات العامة التي جرت في ١٨٥٦، أصبح كل من الحزب الديمقراطي الذي تأسس في عام ١٨٢٤، والحزب الجمهوري الذي تأسس في عام ١٨٥٤م الحزبين الرئيسيين، ويعد (ثيودور روزفلت) هو المرشح الوحيد من حزب ثالث (الحزب التقدمي) والذي فاز بعشرين بالمئة من الأصوات الشعبية.

ويعتبر الحزب الجمهوري حزباً من يمين الوسط أو "محافظاً"، بينما يعتبر الحزب الديمقراطي حزباً من يسار الوسط أو "ليبرالياً" طبقاً للثقافة السياسية الأمريكية، كما تعد ولايات الشمال الشرقي والساحل الغربي وبعض ولايات منطقة البحيرات الكبرى "ولايات زرقاء" أو ليبرالية نسبياً، بينما "الولايات الحمراء" فتركز في الجنوب وأجزاء من السهول العظمى وجبال روكي وهي من التيار المحافظ نسبياً.

ويعد الديمقراطي باراك أوباما الفائز بانتخابات الرئاسة لعام ٢٠٠٨م الرئيس الرابع والأربعين للولايات المتحدة وأول رئيس أمريكي من أصل أفريقي، وقد تم انتخابه وسط الركود الاقتصادي العالمي، وأدخلت في عهده في عام ٢٠١٠م، تعديلات كبيرة على نظام الرعاية الصحية والتعليم وإصلاحات على النظام المالي، وقد تمت إعادة انتخاب باراك أوباما (Obama) في عام ٢٠١٢م، لمدة أربع سنوات إضافية وأخيرة بعد انتصاره على مرشح الحزب الجمهوري ميت رومني (Mitt Romney).

تمارس الولايات المتحدة نفوذاً اقتصادياً وعسكرياً وسياسياً عالمياً فهي من الأعضاء الدائمين في مجلس أمن الأمم المتحدة، كما تستضيف مدينة نيويورك مقر الأمم المتحدة، وتعد الولايات المتحدة عضواً في مجموعة الثماني ومجموعة العشرين ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية،

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

ويوجد في واشنطن العاصمة سفارات لجميع دول العالم تقريباً، بالإضافة إلى العديد من القنصليات في مختلف أنحاء البلاد بالإضافة إلى ذلك يوجد تمثيل دبلوماسي للولايات المتحدة في جميع دول العالم تقريباً، وتعمل عن كثب مع أعضاء منظمة حلف شمال الأطلسي بشأن القضايا العسكرية والأمنية ومع جيرانها في منظمة البلدان الأمريكية، واتفاقات التجارة الحرة مثل الاتفاقية الثلاثية لأمريكا الشمالية للتجارة الحرة مع كندا والمكسيك، وفي عام ٢٠٠٨م، أنفقت الولايات المتحدة (٢٥.٤) مليار دولار على المساعدة الإنمائية الرسمية وهو الرقم الأكبر في العالم. ويحمل الرئيس لقب القائد العام للقوات المسلحة في البلاد ويعين قاداتها، وتعد الخدمة العسكرية طوعية على الرغم من أن التجنيد في زمن الحرب يتم وفق نظام الخدمة الانتقائية، ويمكن نشر القوات الأمريكية بسرعة عبر أسطول القوات الجوية الكبير من طائرات النقل، والبحرية ذات حاملات الطائرات الإحدى عشرة النشطة ووحدات مشاة البحرية في البحر عبر أساطيل المحيط الأطلسي والمحيط الهادئ، ويعمل الجيش في (٨٦٥) قاعدة ومنشأة في الخارج، وقد دفع هذا الوجود العسكري العالمي ببعض الباحثين لوصف الولايات المتحدة بأنها تحافظ على إمبراطورية من القواعد، وقد بلغ مجموع الإنفاق العسكري الأمريكي في عام ٢٠٠٨م، أكثر من (٦٠٠) مليار دولار أي ما يزيد على ٤١% من الإنفاق العسكري العالمي، وبلغت ميزانية الدفاع لعام ٢٠١١م، نحو (٥٤٩) مليار دولار. <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

هنالك العديد من الأحداث السياسية التي مرت بها الولايات المتحدة الأمريكية والتي كان لها التأثير القوي على النظام التعليمي، ومن أهم هذه الأحداث مايلي:

- إطلاق الروس لصاروخ الفضاء الأول (سبوتنك) عام ١٩٥٧م، ما جعل الكونجرس الأمريكي يصدر قانون الأمن القومي للتعليم عام ١٩٥٨م، الذي ينص على تقديم ربع بليون دولار سنوياً لتحسين التعليم في المجالات التي تعتبر حيوية للأمن القومي واكتشاف الفضاء والاهتمام بتعليم العلوم واللغات الأجنبية.

- صدور تقرير رئاسي في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م، بعنوان (A Nation at Risk) (أمة في خطر) يحذر من عدم صلاحية نظام التعليم الأمريكي لإعداد المواطن للقرن الحادي والعشرين، ويعتبر هذا التقرير أهم وثيقة عن التعليم في أمريكا خلال العقود الماضية حيث أشار هذا التقرير إلى نقاط الضعف في التعليم الأمريكي سواء فيما يتعلق بنوعيته وفاعليته

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

أو جدواه، كما طالب بزيادة الاهتمام بالرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية وإطالة اليوم الدراسي، وقد ترتب على هذا التقرير اتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمي.

- وفي مطلع التسعينات تم إصدار وثيقة (أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية) التي أكدت حتمية قيادة الولايات المتحدة الأمريكية للنظام التربوي، وأكدت دور التعليم في تكوين الدولة، وركزت على أهمية التعليم مدى الحياة.

- وفي عام ١٩٩٧م، أصدر الرئيس بل كلنتون وثيقة تعتبر من أهم إستراتيجيات الإصلاح التربوي، حيث أعلن فيها ضرورة حصول الأمريكيين على أفضل تعليم في العالم، وأن يتم ذلك من خلال تفعيل مشاركة الأولياء في تعليم أبنائهم، وزيادة معايير المساءلة، والتركيز على التفوق في مجال التكنولوجيا، والحساب الحديث، واللغات.

- إصدار إدارة الرئيس أوباما عام ٢٠١٠م، تقريراً بعنوان مستقبلنا وأولادنا في خطر (Our Children Our Future Are At Risk) الذي تضمن توجهات لإصلاح التعليم الأساسي وتبني معايير أكاديمية تهئ التلاميذ لتحقيق التفوق والتميز عالمياً، حيث يوصي التقرير بأن تتبنى المدارس مستويات أكثر صرامة قابلة للقياس وذات توقعات أكبر للأداء الأكاديمي للتلاميذ. www.ed.ed.gov/pubs.raising/vol1/pt4.html

مما سبق يمكن القول إنّ الوضع السياسي الخاص الذي تتمتع به الولايات المتحدة الأمريكية يفرض على السياسات التربوية التوجه نحو بناء الإنسان المؤمن بالأهمية والقوة التي تتمتع بها، والمنفتح على الأحداث السياسية العالمية، والساعي للحفاظ إلى الدور الريادي العالمي لبلاده، وهذا ما تجسده برامج المدرسة المجتمعية في تكوين شخصية التلميذ المنفتحة والتعاونية والتي تتمتع بالقدرة على التفكير المنطقي وإيجاد حلول للمشكلات واختبار فاعليتها، وما تعززه هذه البرامج من تنمية مشاعر حب الوطن والانتماء له والاعتزاز به، كما أنها تسعى إلى تحقيق أعلى مستويات التحصيل الأكاديمي من أجل تحقيق التفوق العالمي.

٤-٥ - **العوامل الاقتصادية:** تمتلك الولايات المتحدة اقتصاداً رأسمالياً تغذيه وفرة الموارد الطبيعية والبنية التحتية المتطورة والإنتاجية العالية، وطبقاً لصندوق النقد الدولي يشكل إجمالي الناتج المحلي للولايات المتحدة البالغ (١٤.٨٧) تريليون دولار ٢٤% من الناتج العالمي بأسعار الصرف في السوق و ٢١% تقريباً من الناتج العالمي من حيث تعادل القوة الشرائية، كما يعد أكبر ناتج

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية

محلي إجمالي في العالم، وتعد الولايات المتحدة أكبر مستورد للسلع وثالث أكبر دولة مصدرة، في عام ٢٠٠٩م، أشارت التقديرات إلى أن القطاع الخاص يشكل ٥٥.٣% من الاقتصاد بينما يمثل نشاط الحكومة الفيدرالية ٢٤.١% وأنشطة حكومات الولايات والسلطات المحلية ٢٠.٦% المتبقية، وتعد الولايات المتحدة من الرواد في تصنيع المنتجات الكيماوية، كما أنها ثالث أكبر دولة منتجة للنفط في العالم وتعد أكبر مستورد له، كما أنها الدولة الأولى في العالم في إنتاج الكهرباء والطاقة النووية بالإضافة إلى الغاز الطبيعي السائل والكبريت والفوسفات والملح، في حين أن الزراعة تمثل أقل بقليل من ١% من إجمالي الناتج المحلي، وتعد بورصة نيويورك أكبر بورصة في العالم من حيث حجم الدولار.

ووفقاً لمكتب الإحصاء بالولايات المتحدة بلغ متوسط دخل الأسرة (٤٩,٧٧٧) دولاراً أمريكياً في عام ٢٠٠٧م، وفي عام ٢٠١٠م بلغ تعداد القوة العاملة الأمريكية (١٥٤.١) مليون شخص، حيث تعتبر الولايات المتحدة دولة رفاه اجتماعي، إذ إنها إحدى أكثر الدول المتقدمة تقشفاً، فالفقر النسبي والفقر المطلق منخفض بنسبة أقل بكثير من المتوسط بالنسبة للدول الغنية، وعلى الرغم من زيادة الإنتاجية وانخفاض البطالة وتراجع التضخم، حققت مكاسب الدخل منذ عام ١٩٨٠م معدلات أبطأ من العقود السابقة، وصاحبها زيادة في انعدام الأمن الاقتصادي بين عامي ١٩٤٧م و ١٩٧٩م، حيث ارتفع متوسط الدخل الحقيقي بنسبة ٨٠% لجميع الفئات، وارتفع متوسط دخل الأسرة في جميع الفئات نتيجة لزيادة الدخل المزدوج لعائل الأسرة وتضييق الفجوة بين الجنسين وساعات العمل الأطول. <http://ar.wikipedia.org/wiki>

ويمكن القول إن العمل والتعلم قيمتان أساسيتان متوارثتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية، وتوضح حقيقة الاهتمام الأمريكي بالتعليم عندما نعلم بأن " أمريكا كأمة تصرف على التعليم أكثر مما تصرف على الدفاع عند مطالعة إجمالي الإنفاق على التعليم الحكومي والخاص لجميع المراحل التعليمية "، ويؤكد هذا الاهتمام ما ذهب إليه الرئيس الأمريكي بوش عام ١٩٩١م، عند إعلان أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية، عندما قال: " إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائمة، فلا بد أن تقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي"، كما يلاحظ على دعوات الإصلاح التعليمية بأنها ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة وبناء مهارات الاقتدار لدى الأفراد، وأن نظام التعليم الأمريكي يتميز بانفتاحه وارتباطه بقوى السوق، وبالتالي تحكمه خيارات المستهلكين المالية أكثر مما تحكمه قرارات السياسة،

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكيّة

ويتلقى التلاميذ أنماطاً من الدعم المادي، يمكنهم من مواصلة تعلّمهم، ويأتي هذا الدعم على هيئة هبات ومنح دراسية من الوكالات الفدرالية، وبرامج عمل في الإدارات الأكاديمية، وقروض بنكية، ومساعدات خاصة، وغير ذلك من فرص تمكن من تحقيق مبادئ التعليم للجميع (العولقي، ١٩٩٨، ٥٩).

وبشكل عام، يمكن القول إنّ الإستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تقوم على أربعة مسارات أساسية هي

- التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاماً ومسؤولية اتجاه جيل الغد.
 - تطوير جيل جديد من المدارس المبدعة.
 - تطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار.
 - تطوير المجتمعات التي تتوافر فيها فرص للتعليم مدى الحياة.
- وعلى أساس هذه الاعتبارات، تمت صياغة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، وتمكين الدارسين من اكتساب المهارات والمعارف المحددة، ومن مواصلة تعلمهم الذاتي مدى الحياة (Congress, 2009, 3).

ويمكن القول إنّ التفوق الاقتصادي الأمريكي فرض استحداث تغييرات نوعية في بنى التعليم وطرائقه، وتطوير أساليب وآليات التقويم والامتحانات والمساءلة لمختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها، وذلك من أجل جعل التعليم والتعلم والأداء بمؤسسات التعليم على مستوى عالٍ من الكفاءة، ودعم مفهوم الشراكة في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكومية في كافة المستويات، الولايات، والمناطق المحلية، وفي مؤسسات وهيئات القطاع الخاص والمجتمع المدني والأفراد، ومنح المدارس مزيداً من الحرية لتدعم مبدأ الإدارة والمبادرة الذاتية، وفتح المجال للقطاع الخاص للمساهمة في تمويل التعليم مع ضرورة استمرار الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية في توفير التمويل والمنح (المفرج وآخرون، ١٩٩٩، ٨٦).

يلاحظ على هذه التوجهات التي فرضها الواقع الاقتصادي الأمريكي المتمثلة بالإنتاجية والمنافسة، وتطوير أساليب التقويم والمساءلة، ومرونة الإدارة والتمويل، أنها القاعدة الأساسية التي تبني عليها المدرسة المجتمعية أهدافها، وتتبنق منها توجهاتها وبرامجها، المتمحورة حول

البحث والتعليم وخدمة المجتمع، وتحقيق المزيد من التقدم والرفاه للأمة الأمريكية لتبقى الرائدة عالمياً.

٤-٦- العوامل الجغرافية: تبلغ المساحة الإجمالية للولايات المتحدة الأمريكية (٩,٨٢٦,٦٣٠) كيلو متر مربع، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية رابع دولة من حيث المساحة بعد روسيا وكندا والصين، وتمتلك الولايات المتحدة معظم أنواع المناخ وذلك بسبب مساحتها الكبيرة وتنوعها الجغرافي، وتمتاز بالتنوع البيئي الواسع. <http://ar.wikipedia.org/wiki>

يمكن القول إنّ اتساع مساحة الولايات المتحدة وتنوع مظاهرها الجغرافية (سهول، وسواحل، وجبال، وأنهار، وبحيرات، وبراكين، وغيرها)، وتنوع أنماط المناخ، والتنوع البيئي الواسع جعل البيئة المحلية للتلاميذ مخبراً حيوياً طبيعياً غنياً يمكنهم من اختبار مكوناتها والتعرف على أهم ما يميزها والمشكلات التي تعانيها مما يعزز ارتباطهم بها من خلال برامج المدرسة المجتمعية التي تركز على خصوصية بيئتها المحلية وتسعى لتعميق التواصل الحي معها، وتعزيز الانفتاح على العالم المحيط، واكتساب المعرفة الحيوية المتطورة من خلال العمل في المخابر الحيوية المنفتحة التي توفرها هذه البيئة الغنية الشاملة للمظاهر الجغرافية والحيوية المتعددة، كما ساهم هذا التنوع في تأكيد أهمية المدرسة المجتمعية كونها تراعي ظروف بيئتها وإمكاناتها وتكيف برامجها وخططها بحسب واقعها المحلي من حيث تنظيم وقت بداية الدوام المدرسي وأيام العطل المدرسية ونوعية الأنشطة والمناهج المناسبة للبيئة المحلية.

الخلاصة:

واستناد إلى ورد بيانه في هذا الفصل فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية اتبين أن الولايات المتحدة الأمريكية سعت إلى تعزيز العلاقة التبادلية بين المدرسة ومجتمعها وتأكيد أهمية قيام المدرسة بخدمة وتنمية مجتمعها وتعزيز ربط المدرسة ببيئتها المحلية والتعرف على احتياجاتها واهتماماتها وإمكانية الاستفادة منها والعمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة وزيادة مشاركته المادية والمعنوية لتطوير ظروفها وإمكاناتها والارتقاء بمستوى أدائها لتكون قادرة على إعداد جيل قادر على التكيف الأمثل والإسهام في التنمية الشاملة لمجتمع.

الفصل السابع

المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم

الأساسي في سورية

أولاً: النّعليم الأساسي في سورية

ثانياً: المدرسة المجتمعية في سورية

- ١- مفهوم المدرسة المجتمعية في سورية
- ٢- أهداف المدرسة المجتمعية في سورية
- ٣- مميزات المدرسة المجتمعية في سورية
- ٤- مقومات المدرسة المجتمعية في سورية
- ٥- نماذج المدرسة المجتمعية في سورية
- ٦- تطبيقات المدرسة المجتمعية في سورية

تمهيد:

شهدت السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين توجه وزارة التربية في سورية نحو وضع السياسات والخطط والاستراتيجيات التربوية، لتطوير العمل والواقع التربوي وفق أحدث المستجدات العالمية، اعتماداً على مرتكزات عدة تمثلت في إيجاد شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتقوية العلاقة مع كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته، وتبني العديد من المشاريع التي تعزز مفهوم المدرسة المجتمعية؛ ويتناول هذا الفصل مفهوم التعليم الأساسي في سورية، ومبادئه، وأهدافه، كما يتناول مفهوم المدرسة المجتمعية، وأهدافها، ومميزاتها، ومقوماتها، ونماذجها، وتطبيقاتها.

أولاً: التعليم الأساسي في سورية

1- مفهوم التعليم الأساسي في سورية:

التعليم الأساسي كما ورد في النظام الداخلي لوزارة التربية، مصطلح أطلق على نظم تعليمية بديلة تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، حيث صدر قانون التعليم الأساسي رقم ٣٢/٤/٧ تاريخ ٢٠٠٢م، وتضمن دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي، وهي مجانية وإلزامية بدءاً من الصف الأول حتى الصف التاسع "فهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية في مدارس القطاع العام، والحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع، ويقوم بالتعليم معلمون، ومدرسون مساعدون للتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية واللغة الإنكليزية، وكذلك مدرسون مجازون عند تحقيق حاجة الحلقة الثانية، وقد دخل حديثاً معلم الصف (كلية التربية)، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع، يقوم بالتدريس فيها مدرسون مختصون، ومدرسون مساعدون، وتنتهي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ٢).

2- مبادئ التعليم الأساسي في سورية:

لقد ورد في المبادئ الأساسية لدستور الجمهورية العربية السورية فيما يتعلق بالمبادئ التعليمية والثقافية ما يلي:

- المادة الثامنة والعشرون وتنص "يقوم نظام التربية والتعليم على إنشاء جيل متمسك بهويته وتراثه وانتمائه ووحدته الوطنية".
- المادة التاسعة والعشرون وتنص على ما يلي:
 - ١- التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحل.

٢- يكون التعليم إلزامياً حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى.

٣- تشرف الدولة على التعليم وتوجهه بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

٤- ينظم القانون إشراف الدولة على مؤسسات التعليم الخاص.

<http://parliament.sy/forms/cms/viewPage.php?id=32>

وبناءً على ما سبق إن التعليم الأساسي في سورية يؤكد تحقيق المبادئ التالية:

٢-١- مبدأ ديمقراطية التعليم الأساسي:

إن ما نصّ عليه الدستور في الجمهورية العربية السورية يؤكد مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين، دون استثناء لمتابعة تعليمهم وفق إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم، حيث ورد في المادة (٢٢) من هذا الدستور " يضمن نظام التعليم التقدم المستمر للشعب ويساير التطور الدائم لحاجاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية"، أمّا المادة (٢٥) من الدستور فتتص على " أن الدولة تكفل مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين"، أمّا المادة (٣٧) فتتص على "أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحلها، وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مرحلة أخرى، وتشرف على التعليم، وتوجهه على نحو يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج" (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٣٩).

يلاحظ من العرض السابق لبعض مواد الدستور أن ديمقراطية التعليم الأساسي في سورية نابعة من الفلسفة الاشتراكية، التي يتبناها النظام الحاكم والمجتمع السوري منذ أكثر من أربعة عقود، ويتجلى ذلك في إعطاء هذا الحق لكل مواطن، مهما كان انتماءه الديني أو الطائفي أو المذهبي، وليس هذا فقط بل إن التعليم الأساسي حق للمرأة، حيث منح المشرع السوري الفرص التعليمية المتساوية على نحو جلي للذكور والإناث على السواء، حيث برز الاهتمام بتعليم الإناث في الخطط التربوية والتنمية، ولاسيما في العقود الأخيرة، نظراً إلى أهمية دور المرأة في العملية التنموية، في عصر يتميز بالعطاء المعرفي والتقني المطرد، وليكون لكل فرد في المجتمع دوره في تنمية المجتمع في عصر يكون فيه لمشاركة المرأة الدور الفاعل والموازي والمكمل لدور الرجل (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٣٩).

٢-٢- مبدأ مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته:

ويتجسد ذلك فيما نص عليه الدستور في الجمهورية العربية السورية، الذي يؤكد أن التعليم حق لكل طفل، وهو مجاني وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، حيث ورد في المادة (٣٧) "أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحلها وإلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مرحلة أخرى، وتشرف الدولة على التعليم، وتوجهه على نحو يحقق

الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج"، كما ورد في قانون التّعليم الإلزامي (٣٥) لعام ١٩٨١م إلزام جميع التلاميذ السوريين ومن في حكمهم (الفلسطينيين المقيمين في سورية) ممن هم في سن التّعليم الإلزامي، وإلزام أولياء الأمور بإرسال أبنائهم إلى مدارس التّعليم الابتدائي تحت طائلة المسؤولية الجزائية والقانونية، التي قد تصل إلى السجن في بعض الحالات، بالإضافة إلى قانون التّعليم الأساسي ذي الرقم (٣٢) تاريخ ٧/٤/٢٠٠٢م المتضمن دمج مرحلتي التّعليم الابتدائي والإعدادي بمرحلة واحدة هي مرحلة التّعليم الأساسي، وجعل الإلزام شاملاً لكلّ مراحل التّعليم الأساسي (وزارة التّربية، ٢٠٠٨، ٤٤).

٢-٣- مبدأ جودة التعليم الأساسي:

وضح اجتماع الخبراء الإقليمي في مجال تطوير معايير جودة التعليم الأساسي الذي تقيمه وزارة التربية بالتعاون مع منظمة التربية والثقافة والعلم (اليونيسكو) والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسيكو) الخطوات التي قامت بها سورية لتطوير هذه المعايير على مستويات التلاميذ والمعلمين والقيادات التربوية، حيث أنها تواصل مساعيها في تطوير معايير الجودة عبر وضع معايير عامة لتقييم جوانب العملية التربوية التي اعتمدت تطوير مناهج التعليم العام والتعليم التقني والمهني، وتعميق تأهيل المعلمين والمدرسين، ودمج التكنولوجيا بالتعليم، وأن الخطوات التي شملت المناهج هدفت إلى تحديث العملية التربوية وتنمية الموارد البشرية فيها للوصول إلى إنسان مدرك ومواكب لعلوم العصر ويمتلك مهارات التعلم والبحث الذاتي، وقد تضمن ذلك تحديد الدروس والأهداف التعليمية لكل صف حيث خضعت هذه المعايير لتقويم محلي ثم دولي عام ٢٠٠٦م، بمشاركة خبراء من منظمتي اليونيسكو والإيسيكو في حين تم تعميق تأهيل (٣٣٢٨٢) من معلمي الحلقة الأولى و(٣٣٨٤) من مدرسي الحلقة الثانية وتدريب (١٩٨٦٨) مدرساً ومدرسة على مهارات الحاسوب في إطار دمج التكنولوجيا بالتعليم حتى نهاية ٢٠٠٩م، كما وضعت معايير لقبول المعلمين تمثلت في المسابقات النوعية بالتزامن مع العمل الجاري لتطوير نظام الامتحانات إلى نظام اختبارات يضمن تقويماً مستمراً للتلاميذ، بالإضافة إلى مشاريع تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة، ورياض الأطفال، والقناة التربوية السورية، والمؤسسة العامة للطباعة، ومدارس البادية، ومركز رعاية الطلاب المتميزين، واستثمار تقانات المعلوماتية في التعليم والإدارة التربوية، وتمهين التعليم، كما تقوم الوزارة بمشاريع أخرى من أجل تحقيق جودة التعليم مثل إنشاء المجمعات المدرسية في المدن وضواحيها، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريب مدراء المدارس لتعديل دورهم وفقاً للأنظمة واللوائح الداخلية الجديدة، وتطوير عمل كل من مركز البحوث ومركز التقويم والقياس والصحة المدرسية والمعسكرات الصيفية والصالات الرياضية www.syrianeducation.org.sy.

والجدير ذكره هنا أنه في إطار الخطة الخمسية الحادية عشرة لوزارة التربية قد وضع نظام لضبط الجودة في التعليم الأساسي يعتمد على مجلس أعلى للتطوير التربوي تتبع له مديرية للتقويم المدرسي وأكاديمية وطنية لتدريب المعلمين ومركز للاعتمادية والترخيص، وأن مهام هذه الجهات تتلخص في تقويم التعليم في المدارس عبر زيارات ميدانية ووضع تصنيف له ونشر معايير التقويم وتقديم النصح للمعلمين <http://tishreen.news.sy/tishreen/public/read/225291>.

ويمكن القول إنّ مبادئ التعليم الأساسي في سورية تعزز التعليم الجيد المجاني الإلزامي للجميع من أجل بناء الانسان المتوازن والمبدع والمعتز بوطنه وسعي إلى تطوير البيئة المدرسية والإسهام في تهيئة الموارد البشرية والارتقاء بنوعية التعليم وإعداد المجتمع السوري لمواجهة متطلبات النمو الاقتصادي.

3- أهداف التّعليم الأساسي في سورية:

تعد مرحلة التّعليم الأساسي مرحلة تعليمية مهمة في منظومة التّعليم الرسمي في سورية، وتأتي أهمية هذه المرحلة من الأهداف التي ترمي إليها، كما جاء في دستور الجمهورية العربية السورية، حيث إن التّعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية، التي تتفق مع أحوال البيئات المختلفة، حيث يمكن لمن يتم مرحلة التّعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة.

وحسب ما ورد في المادة (٢) من النّظام الداخلي لوزارة التّربية تهدف مرحلة التّعليم الأساسي إلى:

- تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية، وتراثها، وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسة وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.
- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتّربية الصحية، وإيلاء التّربية البدنية المكانة الملائمة.
- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، وتعويد العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.
- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها على نحو يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، على نحو يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
 - تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية الضرورية للحياة وروح العصر مثل التواصل اللغوي باللغتين القومية والأجنبية، والمواطنة، والعلوم، والمعلوماتية، والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأنماطه المختلفة.
 - تنمية قدرات التلاميذ على التفكير المنطقي وتعويدهم على المحاكمة، والاستقراء، والاستنتاج، والربط، والتقويم، وروح النقد، والبحث عن الحقيقة، وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.
 - الربط الوثيق بين القضايا النظرية والعملية لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.
 - تنمية التوجهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.
 - تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، لمساهمة في الحياة العملية بكفاية.
 - تعويد التلاميذ احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
 - مساعدة التلاميذ على اختيار المهن الملائمة لهم وفق حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.
 - إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.
 - إكساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب مواكبةً لروح العصر، عصر العلم والتقانة.
 - تعزيز مفاهيم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة اتجاهها.
 - تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية، وتجاوز الروح الفردية، والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفردية (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٣٥).
- وعليه إن سورية تولي اهتماماً واضحاً بالتعليم الأساسي، وذلك من منطلق أن التعليم هو أساس تقدم الأمم ومعيار تفوقها، وأن لتطوره أهمية بالغة أمام تحديات العصر وتطلعات المستقبل، حيث لا يمكن لأي عملية إصلاحية أن تتم إذا لم تبدأ من رأس المال البشري، فهو الاستثمار الأهم لصناعة مستقبل أفضل.

ثانياً: المدرسة المجتمعية في سورية

١- مفهوم المدرسة المجتمعية في سورية:

المدرسة المجتمعية: هي برنامج تربية صحية بيئية، وتعد اتجاهاً تجديدياً في النظام التربوي في سورية، تشتمل على أساليب تساعد على تجويد التعليم والتعلم والتركيز بشكل أوسع على التعلم الذاتي والتعاوني، وتزويد المتعلمين بكفايات تمكنهم من التعامل بإيجابية مع القضايا الصحية والبيئية في مجتمعهم، وينطلق المنهج من مفهوم قدرة التلاميذ على أداء دور التغيير والتطوير المستمر للبيئة المحيطة بهم، ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال:

- تمكين التلاميذ من اكتساب القوة والقدرة على تحسين أنفسهم، وتعديل البيئة من أجل حياة صحية ومنتجة ومنتاعة.
- تزويد التلاميذ بالمعرفة والثقة اللازمة ليكونوا معنيين بحياتهم.
- تعزيز المشاركة والتشارك بين التلاميذ والعاملين في المدرسة والأولياء والمجتمع المحلي، وعدم التمييز والاستغلال.
- استخدام بيئة علمية تؤدي إلى تلبية الحاجات الأساسية للموسسة.
- ومن المسوغات الأساسية لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية (المنهج الصحي المدرسي) في سورية، ما يلي:
- تعد المدرسة أفضل مكان للعمل لتحقيق أهداف المنهج الصحي المدرسي، لأن جميع الأطفال يذهبون إلى المدارس، وتقع على عاتقهم إلى حد كبير مسؤولية مستقبل بلدهم.
- إن الأطفال في العمر المدرسي يسهل التأثير فيهم، وهم متشوقون للمعرفة ومنفتحون لها، كما أن لديهم طاقة كامنة في نقل ما شاهدوه وتعلموه إلى أسرهم ومجتمعهم، وإن ترسيخ المفاهيم الأساسية والمواقف والأنماط السلوكية الصحية لديهم يمكنهم من تغيير ما هو سائد من أفكار وممارسات خاطئة في مجتمعهم والإسهام بشكل إيجابي في تحسين الحالة الصحية فيه.
- تحقق المدرسة المجتمعية للعملية التربوية ترابطاً حقيقياً بين الأسرة والمجتمع المحلي من خلال تنفيذ التلاميذ المشاريع والنشاطات البيئية والصحية، ومن خلال مناقشة نتائج أعمالهم بمشاركة المعلمين والأهل معاً، مما يحقق المشاركة المجتمعية (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٢٦).

مما سبق يمكن القول بأن المدرسة المجتمعية هي المدرسة المنفتحة على المجتمع والقضايا الاجتماعية، وتنفذ خطة المنهج الصحي ضمن الخطة التربوية الدراسية، وتهدف إلى زيادة وعي التلميذ وتنمية مهاراته العلمية والصحية بأسلوب جماعي هادف.

٢- أهداف المدرسة المجتمعية في سورية:

تهدف المدرسة المجتمعية في سورية تحقيق الاعتبارات التالية:

- تنمية مهارات العمل بروح الفريق والتعلم التعاوني.
- إكساب التلاميذ المهارات الحياتية مثل (التواصل، والتعاون، والمشاركة، والبحث والتقصي، والمبادرة، وإيجاد الحلول، وتوضيح القيم، والتفاوض، واتخاذ القرار، وغيرها...).
- تنمية شخصية التلاميذ بجميع جوانبها (الفكرية، والجسمية، والانفعالية، والإبداعية، والقيمية).
- إيجاد سبل التفاعل والتواصل الحقيقي بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتبادل المبادرات والأثر فيما بينها (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٢٧).
- يلاحظ على هذه الأهداف أنها تسعى إلى بناء منتج بشري قادر على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، مما يمكنه من تنمية ذاته وتحقيق تقدم مجتمعه.

٣- مميزات المدرسة المجتمعية في سورية:

تتميز المدرسة المجتمعية في سورية بمجموعة من الخصائص وهي كالآتي:

- العمل في بيئة مليئة لاحتياجات التلاميذ النفسية والمعرفية والأدائية والقيمية، ومحفزة على الابتكار والإنتاج وفهم الذات.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتقصي والاكتشاف لدى التلاميذ.
- اكتساب المهارات المتعددة مثل (تحليل الواقع، ووضع الحلول، واتخاذ القرارات).
- تزويد التلاميذ بالقدرة على الحوار والنقد البناء، واحترام الآراء.
- العمل في جو من الصدق والثقة والشفافية.
- الاهتمام بالآخرين، وتنمية روح العمل ضمن الفريق والعمل والبحث التعاوني المشترك.
- تعرف الواقع الصحي، وتحليل القضايا الصحية والبيئة في المجتمع المحلي.
- مشاركة الأسرة والمجتمع في تنفيذ ومناقشة القضايا البيئية والصحية.
- تعزيز نمط الحياة الصحي لدى التلميذ وأسرته ومجتمعه المحلي (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٢٨).

تشكل هذه المميزات التي تنسم بها المدرسة المجتمعية في سورية في مجموعها في الواقع التربوي بيئة تعليمية وتربوية تحفز الطفل إلى التعلم والمشاركة المجتمعية.

٤- مقومات المدرسة المجتمعية في سورية:

إن تجربة المدرسة المجتمعية في سورية ارتكزت على أربعة مقومات تعد الأركان الأساسية لتنفيذ برنامج المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي، وهي (الإدارة، والمعلم، والمشاركة المجتمعية، والبيئة المدرسية) وسوف يتم تناولها بالتفصيل وفق الآتي:

٤-١- الإدارة: يتطلب تطبيق المدرسة المجتمعية توافر إدارة تربوية ديمقراطية ذات فكر تطوري تؤمن بالثقافة الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تجاوز الأنماط الإدارية التقليدية وتتمتع بالشفافية، وتمارس عملها بحرية وعدالة، وتشارك الأسرة والمجتمع المحلي والتلاميذ في صنع قراراتها، وتسعى إلى تنظيم الجهود وتنسيقها لتنمية التلاميذ تنمية شاملة، كما يجب أن تثق بذكاء الآخرين وقدراتهم، وتعنتي بالابتكار وتفسح المجال لحرية الرأي والتعبير والمبادرة، وتأخذ برأي المعنيين في صنع القرار، وعليها أن تؤمن بأن التعليم هو الحياة وأن المدرسة هي مركز إشعاع للتطوير الاجتماعي، وأن تحرص على أن تكون المدرسة المكان الذي يمارس فيه التلاميذ وهيئة المدرسة مسؤولياتهم بأساليب متنوعة لتحقيق جودة العملية التعليمية، وأن تعزز ثقة كل فرد منهم وتذلل الصعوبات، وتزودهم بنشاطات النمو المهني التي تطور أداءهم في مهنتهم وفي علاقاتهم الاجتماعية (سنقر، ٢٠٠٥، ١١٤).

ومن الأدوار التنظيمية والتربوية المطلوبة من الإدارة التربوية في المدرسة المجتمعية ما يلي:

- مشاركة المعلمين، ومنحهم فرصة الإلقاء برأيهم، ومناقشتهم حول جودة الإنجازات والوقت اللازم لها.
- توفير نماذج للأداء المطلوب، وتشجيع المعلمين على التقييم الذاتي لعملهم.
- تحفيز المعلمين على مشاركة التلاميذ والأولياء والمجتمع المحلي والتعاون معهم.
- إعطاء الأولياء الدور والأهمية في التعاون والمشاركة في نشاطات المدرسة وتطويرها، والاهتمام بأرائهم فيما يتعلق بالنشاطات والحياة المدرسية.
- التواصل بشكل مستمر مع الأولياء ومساعدتهم في متابعة تعلم أطفالهم في المنزل.
- الإعلام بشكل منتظم عن أخبار المدرسة ونشاطاتها.
- تعزيز تفاعل التلاميذ مع الآخرين وتزودهم بمهارات الحوار البناء والاحترام المتبادل والتعاون والعمل المشترك (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٣٦).

مما سبق يمكن القول إن الإدارة في المدرسة المجتمعية هي إدارة ديمقراطية تطويرية تشارك المعلمين والأسرة والتلاميذ والمجتمع المحلي في نشاطاتها، وتفسح المجال لمشاركة الآراء والتواصل والتعاون المستمر من أجل تحقيق التطوير المستمر لأدائها مما ينعكس بصورة إيجابية على تنمية مجتمعها وتطويره.

٤-٢- المعلم: يتوقف نجاح المدرسة المجتمعية في الوصول إلى مجتمع تعلم حقيقي على وجود المعلم الخبير الذي يستخدم أفضل الممارسات، المعلم المبادر ذاتياً للتغيير والتطوير، المتحلي بصفات ومهارات تساند وتلهم الآخرين وتولد التشويق والرضا عن العلم المكتسب والممارسة العملية مدى الحياة، ومن أهم هذه الصفات الآتي:

- إتقان المهارات اللازمة للاتصال وتوطيد العلاقات الإنسانية التي تتصل بالحياة الاجتماعية، والاستفادة من مجتمع المدرسة كمصدر حقيقي للمعلومات المفيدة.
- الموضوعية في تقويم الذات، والمثابرة و الطموح لتحقيق الأهداف التربوية.
- الشخصية الجذابة المتمتعة بالحيوية والنشاط، والقدوة والنموذج للآخرين في الاهتمام والإقبال على التعلم والالتزام، والقدرة على التحدي وإحداث التغيير (سنقر، ٢٠٠٥، ١١٨).

- محط ثقة وإيجابي ومتعاون وواثق ومتحمس ونشط ويمكن الاعتماد عليه.
- فعال في التعامل مع التحديات التي تفرضها المتغيرات.
- يكون منظماً قبل الدرس وبنوع المداخل إليه.
- ينوع أساليب عمل المجموعات ويوفر جو من الثقة والصدقة ويشجع مواهب التلاميذ.
- يستخدم أفكاراً جديدة واستراتيجيات وأساليب تعليمية متنوعة.
- متفهم لاحتياجات التلاميذ والأولياء وقادر على إقامة علاقات بناءة معهم (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٣٨).

ويمكن القول إنّ المعلم يجب أن يتحلى بالمواهب والمهارات التي تترك أثرها الواضح في الطريقة التي يدار بها العمل التربوي، مما يعكس بصورة إيجابية على أداء التلاميذ ويمكنهم من امتلاك القدرات التي من خلالها يسهمون في تطوير مجتمعاتهم.

٤-٣- المشاركة المجتمعية: على الرغم من أن المدرسة النظامية تقوم على نظام مؤسسي يأخذ بعين الاهتمام التكامل بين المدرسة ومشاركة أولياء الأمور من خلال مجالس الأولياء والشراكة مع المنظمات الشعبية المعنية بقطاع التربية ماتزال المشاركة المجتمعية ضعيفة فيها، فدور المجتمع محدود وغائب في التنفيذ، وتأتي المدرسة المجتمعية لتغير المفهوم السابق للشراكة بين المدرسة والمجتمع وتسعى لتفعيل هذه الشراكة من خلال طرحها لمعايير خاصة بها، كمساعدة التلاميذ والأولياء والمعلمين على إقامة مشاركة تعاونية منسجمة، وإعطاء الأولياء أهمية في التعاون والمشاركة والتفكير في تطوير المدرسة ومتابعة تطور أبنائهم بشكل منتظم والاهتمام بتعليمهم في البيت وترك فرص كافية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم فيما يتعلق بالنشاطات والأعمال المدرسية، كما أنها تعزز مشاركة الأهل في المناقشات واتخاذ القرار فيما يتعلق بالنشاطات

المدرسية ومشكلات التلاميذ والعمل معاً على حلها، من أجل جعل المدرسة مكاناً محبباً للتلاميذ تعزز فيه قيمهم الإيجابية وتساعدهم على التفاعل مع المجتمع المدرسي مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم العلمي.

ومن الأسس التي تستند إليها المشاركة المجتمعية في المدرسة المجتمعية ما يلي:

- التلميذ هو هدف العملية التربوية، ويجب تمكينه من الاعتماد على ذاته والقيام بواجباته وتلبية حقوقه وإقامة علاقات متوازنة ووطيدة بينه وبين المجتمع.

- المرونة في التخطيط والتنفيذ مما يتيح الفرص للجهات والأفراد للمساهمة وإبداء الرأي.

- الاتصال المستمر بين كل الأطراف المعنية كي تكون المعلومات متاحة ومتكافئة لدى الجميع.

- المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال إتاحة الفرص للجميع للتعبير عن آرائهم ومناقشة القرارات ووضع المعايير.

- تدريب الكادر الإداري والمدرسي على تفعيل المشاركة المجتمعية وتعليمهم مهارات التواصل والتعاون.

- تلبية الجهود التنموية لاحتياجات فعلية في المجتمع الذي تقوم فيه المدرسة وإتاحة الفرص لجميع فئات المجتمع للمشاركة برأيها لتكوين قاعدة تنظيمية تربوية مؤسسية فاعلة في المدرسة.

- تنمية الإحساس بالملكية والانتماء لمجتمع المدرسة مما يضمن استمرارية جهود التحسين والتطوير.

- مشاركة كافة مؤسسات المجتمع من أجل توجيه الجهود وتكاملها لنجاح العملية التربوية وتحقيق جودتها.

- مشاركة الأولياء بوصفهم متطوعين ومساندين للأنشطة الصفية واللاصفية وفي تعليم أبنائهم في البيت، ومشاركتهم من خلال إلقاء المحاضرات في المدرسة كل حسب قدراته واختصاصه (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٤٢).

مما سبق يمكن القول إنَّ المشاركة المجتمعية في قيادة وتنظيم برامج ونشاطات المدرسة المجتمعية تعد دعامة أساسية في تطوير وتنمية المجتمع المدرسي حيث أن كل فرد لديه ما يضيفه لإحداث التغيير الإيجابي.

٤-٤ - البيئة المدرسية: يجب أن تراعى في المدرسة المجتمعية بعض الشروط الضرورية من أجل توفير بيئة مدرسية آمنة ومحبة ومحفزة على التعليم كأن يكون موقع المدرسة في منطقة واسعة قريبة من الحدائق، وبعيدة عن الطرقات العامة والضجيج، وأن يتوافر فيها عدد من الغرف

المتخصصة تمكن من تنفيذ الأنشطة العلمية والتعليمية مثل (مخابر مجهزة بالتجهيزات الكاملة، ومرسم، ومكتبة وغرفة مطالعة، ومسرح، وغرفة موسيقا، وصالة رياضية، وقاعة اجتماعات،..) بالإضافة إلى تجهيزها بالتقانات والوسائل التي تنمي التفكير الإبداعي والناقد ومهارات صنع القرار والقدرة على حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين كالصور، والأدوات، والمجسمات، والأجهزة والألبسة الرياضية والفنية، والآلات الموسيقية، والألعاب التعليمية الهادفة، والكتب والموسوعات، وأن تتوفر في الغرف الصفية الشروط الصحية كالتهووية الجيدة، والإنارة المناسبة، والتدفئة، والأثاث الذي يراعي متطلبات التلاميذ وأن ينظم بما يتناسب مع العمل التعاوني بين التلاميذ ويحقق إمكانية التفاعل مع المعلم، ومساحة تتناسب وأعداد التلاميذ تحقق لهم حرية الحركة (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٥٦).

يمكن القول إن توفير هذه الشروط في المدرسة يمكن من تنفيذ الأنشطة العلمية والرياضية والموسيقية والفنية وربطها بالبيئة الطبيعية والحياة الاجتماعية للتلاميذ وممارستها بحرية وبساطة ومتعة بعيداً عن التعقيد، مما يشعر التلاميذ أن المدرسة هي المكان الأجمل بالنسبة لهم وهذا يجعلهم أكثر ارتباطاً بها وتشوقاً لنهل العلم والمعرفة فيها.

٥- نماذج المدرسة المجتمعية في سورية:

تمثل تنفيذ مشروعة المدرسة المجتمعية في سورية بعدة نماذج تجسد جميعها فكرة التواصل والتشارك بين المدرسة والمجتمع المحلي بمكوناته المتعددة، وهي كالاتي:

أ- المدارس المتنقلة: تطبيقاً لمبدأ إتاحة الفرص التعليمية أمام جميع أبناء المواطنين في المدن والأرياف وفي المناطق المتباعدة وحتى لأبناء البادية المتنقلين مع مواشيهم طلباً للكلاً والمرعى في بادية الشام، فقد تم إحداث مدارس متنقلة (١٠٢ مدرسة متنقلة في عام ٢٠٠٨م)، والمدرسة المتنقلة هي عبارة عن عربة متنقلة لهم مؤلفة من غرفة سكن للمعلم ومرافق ومن غرفة صفية تتسع لنحو أربعين تلميذاً وتلميذة، وتجر هذه العربة حين الحاجة بواسطة جرار زراعي أو سيارة إلى أي مكان يوجد فيه أبناء البادية، حيث يقوم المعلم بتدريس عدة مستويات تعليمية ضمن الغرفة الصفية، وتتخذ الإجراءات اللازمة لوضع منهاج خاص بأبناء البادية يلبي طموحاتهم ويتلاءم مع بيئتهم ضمن مناهج مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن هذا النموذج من تحقيق التواصل الاجتماعي بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، والتحرر من الشكل التقليدي للتعليم وتنفيذ الأنشطة التعليمية في الطبيعة أو في الحقل أو في أحد بيوت الأولياء، وبأشكال مختلفة تتنوع فيها أدوار المعلم والتلاميذ، وغالباً ما يشارك الأولياء أبناءهم جلسات الحوار والمناقشة والعرض والنشاطات الثقافية. www.nesasy.org

يمكن القول إنّ المدرسة المتنقلة ضمن هذا السياق هي نمط من المدارس المجتمعية التي يظهر فيها دور البيئة بشكل أكثر وضوحاً، بحيث يشعر فيها التلاميذ وأولياؤهم بالثقة والفاعلية كون أنشطتها تعد أكثر ارتباطاً مع نمط حياتهم والموارد المتوفرة في مجتمعهم مما يسهم في تحقيق تنمية علمية وثقافية ملحوظة فيه.

ب- المدرسة الريفية: هي مدرسة تعليم أساسي تختلف عن مثيلاتها من المدارس بوجود مادة التربية الزراعية بشقيها النظري والتطبيقي بالإضافة للمواد الأساسية، حيث تزيد الخطة الدراسية فيها عن الخطة الدراسية في باقي المدارس بمقدار أربع حصص أسبوعية، وتحتوي على حديقة لتطبيق الأنشطة العلمية لمادة التربية الزراعية، وبركة مائية، ويقوم بتعليم هذه المادة معلم زراعة مؤهل تربوياً، وتتضمن هذه المادة دروساً مبسطة عن كيفية زراعة النباتات بأنواعها (أشجار مثمرة، وخضار، ونباتات الزينة، وغيرها...)، وعدداً من الدروس الخاصة بالصناعات الريفية (تحضير المربى، وصناعة الجبن، وغيرها...)، وعدداً من الدروس عن تربية الحيوانات الزراعية (الدجاج، والأرانب، والنحل، وغيرها...)، والهدف من التعليم الريفي هو ربط التلميذ ببيئته، وحب الأرض، وتوثيق الصلات بين المدرسة والأسرة عن طريق جعل المدرسة الريفية مركزاً إرشادياً يشاهد الأولياء في حديقتها المستجديات الزراعية، والتجارب الناجحة، وقد بلغ عدد المدارس الريفية في القطر السوري (٤١٧) مدرسة (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ١٦).

يمكن القول إنّ هذا النمط من المدرسة المجتمعية يسهم في فهم التوازن والعلاقات في النظام البيئي ويعرف التلاميذ بالموارد الطبيعية والتنوع البيئي في مجتمعهم، ويطور معارفهم ومهاراتهم اللازمة لاستقصاء المشكلات البيئية وتحليلها وتحمل المسؤولية اتجاهها، ويسهم في تنمية العمل الجماعي ومشاركة أفراد المجتمع ويعزز الاتجاه الإيجابي نحو حماية البيئة.

ج- مدرسة الدمج: بدأ المشروع الرائد للدمج بالتعاون بين وزارة التربية والشركاء الدوليين (منظمة اليونيسكو، ومنظمة اليونيسيف، وجمعية غوث الطفل البريطانية، وجمعية حماية الطفل السويدية، ومؤسسة كريم رضا سعيد الخيرية) وذلك في عام ٢٠٠٢م حيث تم دمج (٤٠) تلميذاً من ذوي الاحتياجات الخاصة في (٨) مدارس موزعة على (٤) محافظات (دمشق، وحمص، وحماة، وحلب) بهدف تشجيع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة بالأنشطة المدرسية والمشاركة في المعارض والأعمال اليدوية التي تظهر قدرتهم على استخدام حواسهم والتكيف مع إعاقاتهم، ومشاركة ذويهم في ورش تدريبية تقويمية، وتوعية المجتمع والبيئة المدرسية من خلال الاجتماعات واللجان المدرسية وتعزيز الرسائل التوعوية في وسائل الاتصال الإعلامية (التلفاز، والإذاعة، والصحف، وغيرها...)، وتفعيل

واستثمار الأنشطة الصفية واللاصفية وحصص الرياضة والموسيقى، وتشجيع العمل التعاوني والتشاركي، واللعب الجماعي (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٢٩).

يمكن القول إنّ نموذج مدارس الدمج أتاح لمجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الالتحاق بالتعليم الأساسي وتطوير قدراتهم وتحقيق التوازن لدى أسرهم، وإتاحة الفرصة للأطفال الآخرين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة أن يروا الاختلافات والفروق الفردية ويتعرفوا على القيم الإنسانية لكل فرد ورفع الشعور الإنساني والإحساس بالمواطنة لدى الجميع.

والجدير ذكره بعد عرض نماذج المدرسة المجتمعية في سورية، أنها تعزز التفاعل الإيجابي مع البيئة الحية والطبيعية والتواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، مما ينمي ويرسخ القيم الأخلاقية والإنسانية والوطنية ويسهم في رفق المجتمع بجيل متكيف وواعي لقضايا مجتمعه وظروفه وإمكانياته مما يجعله قادراً على تحقيق تقدمه ونهضته.

٦- تطبيقات المدرسة المجتمعية في سورية:

طبقت في سورية عدة مشاريع تربوية مجتمعية تعزز مفهوم المدرسة المجتمعية ومن أهمها الآتي:

أ- مشروع المدرسة المجتمعية في المجال الصحي: الذي طبقتة سورية منذ عام ١٩٩٥م بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية، ومنظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسف)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) بهدف تعزيز أنشطة التنقيف الصحي في المدارس، وتضمن المشروع الإجراءات التالية:

١- تحديد أهداف المشروع:

تم تحديد أهداف المشروع وفق ما يلي:

- اعتماد المشاركة والعمل الجماعي بين التلاميذ والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع، وبناء مواقف إيجابية اتجاه التعليم الذاتي.
- توظيف البيئة المحيطة بالتلميذ لتلبية احتياجاته الأساسية المعرفية والمهارية والقيمية.
- تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية كمتطوعين وفاعلين مع باقي أفراد المجتمع وفي تحقيق برامج ومشاريع تنموية.
- تعزيز أنشطة التنقيف الصحي.

٢- إجراءات التحضير للبرنامج:

- تم التحضير لتنفيذ مشروع المدرسة المجتمعية في المجال الصحي وفق الإجراءات التالية:
- تم تشكيل فريق مركزي في وزارة التربية، وفرق إشراف محلية في مديريات التربية، مع ثلاث لجان للمتابعة، ومشرف متفرغ للمنهج الصحي، وقد شارك الجميع في التدريب على

- كيفية التنفيذ وقدمت لهم معلومات تغني خبرتهم سواء فيما يتعلق بالكفايات التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف أم في تقويم التلاميذ.
- تم توزيع دليل المعلم في المنهج الصحي الذي يبين فيه المبادئ التي يقوم عليها التعليم الصحي وآليات العمل.
- خصصت قاعات للأنشطة الصحية مزودة بأثاث ملائم للعمل الجماعي، وبالوسائل التعليمية والمواد التنقيفية المناسبة.

٣- طريقة التنفيذ:

- يتضمن التنفيذ الخطوات الإجرائية التالية:
- تشكيل مجموعات عمل يشارك فيها المعلمون والمشرفون التربويون والاختصاصيون لمادة العلوم وأطباء من مديرية الصحة المدرسية ومشرفون صحيون في وضع خطط وورشات عمل تهدف إلى تحسين الصحة المدرسية وتقديم الخدمات الصحية للمجتمع وإشراك أفراد المجتمع المحلي وتوظيف إمكاناتهم وتقوم هذه المجموعات بالآتي:
- قيام الفريق المشرف بزيارات منتظمة إلى المدارس ويعقد اللقاءات والدورات وورشات العمل اللازمة، ويشارك بوضع برامج لنشاطات مدرسية صحية وبيئية، وتوظيف المناسبات الصحية العالمية والمحلية مثل (يوم مكافحة التدخين، التلقيح المدرسي، وصحة الفم والأسنان، وغيرها...) لصالح المشروع.
- تحديد موضوعات مشاريع المنهج الصحي لكل صف على حدة، ففي الصف الثالث يتناول المنهج الموضوعات التالية (النظافة الشخصية، والقضاء على نواقل المرض، والسلامة والأمان، وتلوث الماء وحمائته، وتسوس الأسنان، وزمر الأطعمة، والعادات الغذائية)، أما موضوعات الصف الرابع فهي (تلوث الهواء، وأمراض العين، وأمراض الجلد، والتدخين، والتلوث بالضجيج، والرياضة والنوم واللعب)، وموضوعات الصف الخامس (الأمراض التنفسية، والتوازن الغذائي وسوء التغذية، وجهاز الإطراح، وجهاز الهضم، والوقاية من الإسهال، والإسعافات الأولية، وصحة الفم والأسنان)، وأخيراً موضوعات الصف السادس (الأمراض المعدية والوقاية منها، والعناية بالحيوانات، والعناية بنباتات البيئة، والصحة الإنجابية، والعناية بالمسنين، واللقاح، والمناعة).
- الطلب من كل متعلم تسجيل المواقف والممارسات الإيجابية والسلبية للموضوع الصحي المعطى له من واقع منزله في مدة ما بين ٣-٥ أيام.
- يقوم التلميذ بمفرده أو بالتعاون مع الآخرين بتسجيل الإيجابيات والسلبيات للموضوع الصحي في المحيط من حوله (في المدرسة أو الحي) في مدة ما بين ٣-٥ أيام، وتعد جلسات

- مناقشة صافية لما قاموا بتسجيله من ملاحظات وتعزز الإيجابيات وتناقش السلبيات من أجل إيجاد حلول لها وتجاوزها.
- يقوم التلاميذ بإشراف المعلم بإعداد مشروع لمشكلة صحية تم رصدها في أسرهم أو مدرستهم أو مجتمعهم، محددين الهدف من البحث فيه، والفوائد المحققة من دراسته معرفياً وسلوكياً وقيماً.
 - يقسم الصف إلى مجموعات يرأس كل مجموعة عريف ويساعده نائب عريف وتحدد مهمات كل مجموعة على النحو التالي:
 - المجموعة الأولى: جمع المعلومات والحقائق والمفاهيم العلمية من خلال الزيارات الميدانية.
 - المجموعة الثانية: جمع معلومات إحصائية عن الوضع الراهن المتعلق بالقضية الصحية.
 - المجموعة الثالثة: تحضير الوسائل التعليمية المعينة (إعداد الرسوم واللوحات ، وجمع الصور والنماذج ، وتحضير مواد للإذاعة المدرسية، والقصص، والمسرحيات، والشعر، والأغاني، وغيرها....).
 - المجموعة الرابعة: إعداد مواد لنشرها عن طريق (الرسائل الصحية، والإذاعة المدرسية، العروض والحفلات والقصص والتمثيلات والمسرحيات، والشعر والأغاني، ومجلة الحائط المدرسية).
- ٤- مرحلة العرض والمناقشة:
- تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه في الصف وتتسق المجموعة الرابعة مع المعلم والرفاء لإعادة العرض والمناقشة في قاعة خاصة بحضور (أسرة المدرسة، والموجهين، والعاملين في الصحة المدرسية، وأولياء الأمور، وبعض ممثلي المؤسسات الاجتماعية) ويرافق ذلك العرض إنتاج المشاريع في أرجاء المدرسة كافة.
- ٥- مرحلة التقويم:
- يتم تقويم مشروع المدرسة المجتمعية وفق المعايير التالية:
- ربط التقويم بالأهداف المحددة لكل مشروع.
 - تسجيل النتائج بعناية وبيان التغيرات الحاصلة من أجل التخطيط للمشاريع المستقبلية.
 - تنوع التقويم (قبلي وبعدي) بهدف تحسين المسار وتطويره وتوفير الوقت والجهد والاستمرار بطريقة أفضل.
 - ارتكاز التقويم على آراء الأفراد الذين اشتركوا في تخطيط المشاريع والأنشطة وتنفيذها) التلاميذ، والمعلمون، والموجهون، وأولياء الأمور....إلخ).

- ولكي يحقق مشروع المدرسة المجتمعية في المجال الصحي أهدافه لا بد من مراعاة تحقيق الاعتبارات التالية:
- تحقيق كفايات معرفية ومهارية وتوجهات وقيم تغير في السلوك وتقوي الشعور بالمسؤولية اتجاه الفرد والأسرة والمجتمع.
- اكتساب المتعلمين مهارات ضرورية في الحياة مثل (مهارات التفكير والتحليل والتفسير، ومهارات الإصغاء والحوار والتواصل، ومهارات تحليل المشكلة وحلها).
- تنمية القدرة القيادية لدى المتعلم من خلال تنمية حس المسؤولية وإثارة الدافعية لديه لتطوير مجتمعه.
- تنمية القيم إيجابية لدى المتعلم كاحترام الجهد وتقدير العمل الجماعي واحترام آراء الآخرين.
- إثارة رغبة المتعلم في المساعدة في المجالات الصحية والبيئية وفي المشاريع التنموية (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٤).

ب- مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم:

تم بالتعاون بين الأمانة السورية للتنمية التي تشرف عليها السيدة أسماء الأسد عقيلة السيد رئيس الجمهورية ووزارة التربية تنفيذ مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم واستخدام الحاسوب في التعليم والتعلم، حيث يهدف هذا المشروع إلى تأهيل المدرسين لاستخدام المعلوماتية في التعليم والتعلم، وتمكين التلاميذ من استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم، مما يجعل التلميذ المحور الأساسي للعملية التعليمية، ويحول المدرس إلى مرشد فيها، وبذلك تنسم الحصص الدراسية بالتشاركية بدل التلقين مما يبعد الملل ويزيد حماس التلاميذ للتعلم، كما أحدثت وحدة لدمج التكنولوجيا في التعليم في وزارة التربية، وتمت تهيئة الفريق المركزي والفرق المحلية للتدريب في المحافظات حيث تم تدريب ٧٠٠٠ مدرس ومدرسة من المدرسين الجدد خلال صيف ٢٠٠٨م، ويستمر العمل ليشمل جميع المدرسين وفق خطط زمنية على المستويين المركزي والمحلي (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ٢٩).

ويؤكد هذا المشروع ترسيخ النقاط الرئيسية التالية:

١- **التعليم التشاركي:** ويعد من أبرز الأهداف التي يسعى المشروع لترسيخها عند التلاميذ وهو دفعهم لتقبل أفكار وآراء وطروحات الآخرين حول مختلف القضايا والمواضيع المطروحة للبحث والنقاش ويتم بهذا القسم عرض نتائج المشاريع المقدمة من كافة المحافظات حيث اختارت كل محافظة مشروعاً خاصاً بها تشارك التلاميذ بدراسته عبر الموقع الإلكتروني الذي أعده التلاميذ أنفسهم وتضم إضافة لتلاميذ من سورية تلاميذاً من الدول العربية والأجنبية وقاموا بعد ذلك بتوثيق كافة نتائج دراستهم وبحوثهم وأعمالهم حول موضوع معين يدخل في مناهجهم الدراسية بالموقع الإلكتروني كي تعم الفائدة على أكبر

عدد ممكن من التلاميذ، وشملت النشاطات أيضاً القيام برحلات ميدانية لربط المنهاج بالواقع وإجراء محادثات إلكترونية وتوثيق الأنشطة بالصور، ولعل من أبرز الموضوعات التي طرحت للنقاش (الجمل الشرطية باللغة الانكليزية لتحسين تدريس اللغة وتطوير مهارات المحادثة، وغزو الفضاء، والطعام، والتغذية، والتلوث البيئي، والصراع العربي الصهيوني، وغيرها من الموضوعات التي تلامس واقع حياة التلاميذ...).

٢- **التفكير ومهارات الحياة:** يقوم المشرفون بطرح فكرة أو موضوع من الحياة على التلاميذ للبحث في إيجابياته وسلبياته وتقديم اقتراحات حوله لتطوير الفكرة بما يتناسب مع واقع حياة التلاميذ ويوفر لهم القدرة على اكتساب مهارات التفكير الناقد والحوار وتحليل الأمور وإعادة تركيبها وإعطائها حكماً منطقياً مع الحرص دائماً على احترام رأي الآخرين.

٣- **المناظرات التكنولوجية:** مفهوم جديد يطرح على التلاميذ الذين يتوزعون في مجموعتين لمناقشة قضية ما من صميم الحياة كأهمية التلفاز في حياتنا تقوم المجموعة الاولى بتأييد أهمية التلفاز وفوائده وتناقش وجهاً لوجه مع المجموعة الثانية التي تعارض القضية وترى سلبيات عديدة بوجود التلفاز في حياتنا، هذا النقاش يحفز القدرة الإقناعية لدى التلاميذ ويعلمهم فن الإلقاء أمام الجمهور وطريقة البحث المعمق عن كافة الجوانب المتعلقة بأي موضوع.

وقد تميز هذا المشروع بالتشارك في المعرفة والطموحات والآمال فمن خلال تدريب التلاميذ والمعلمين على استخدام الانترنت للحصول على المعلومة والعمل في فرق عمل والزيارات الميدانية وتحضير المشاريع التشاركية تم تغيير واقع العلاقة بينهم من حالة الملقن والمتلقي الى حالة الشراكة والتفاعل بتبادل المعلومة وبذلك أصبح التلاميذ عنصراً فعالاً في العملية التعليمية.

<http://furat.alwehda.gov.sy/archive.asp?FileName=84233558220080305150455>

ج- **مشروع القرى الصحية:** الذي أقامته وزارة الصحة بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية والمنظمة العالمية للطفولة بهدف إقامة مستوصفات ومراكز صحية في القرى التي لا تتوفر فيها مثل هذه الخدمات، وشاركت المدارس فيه، وقد حقق المشروع فوائد ليس في مجال الصحة والوقاية من المرض فحسب، بل في مجال التنقيف والتدريب والتواصل الاجتماعي(سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٦).

د- **مشروع الثقافة المتحفية:** في منتصف الشهر الأول من عام ٢٠٠٧م، أطلق مشروع الثقافة المتحفية بالشراكة بين مؤسسة قوس قرح ووزارة الثقافة ومديرية المتاحف والآثار، بغية تعريف الأطفال بالتاريخ السوري العريق، ويرتبط هذا المشروع بالمتحف الوطني الذي يمثل إرثاً ثقافياً وحضارياً كبيراً في سورية، إذ يقوم الأطفال من خلال هذا المشروع بتعلم التاريخ بشكل عملي كما يمارسون أشكال الفنون التي تعبر عن الآثار من الترصيع بالفسيفساء والكتابة المسمارية والطبع

بالألوان على القماش، والتنقيب عن الآثار وصناعة الفخار والتشكيل بالصلصال، وتصميم الحلي والحفر على الخشب www.nesasy.org.

هـ - مشاريع حق الطفل في المشاركة: تشدد جميع الوزارات والهيئات المعنية على مشاركة الطفل حيث تقوم وزارة الثقافة بما يتناسب ودورها الثقافي وبالتشارك مع جميع الجهات الحكومية ولاسيما وزارات التربية والشؤون الاجتماعية والعمل والإعلام والصحة والبيئة والأوقاف، والمنظمات الشعبية والجهات غير الحكومية والمنظمات الدولية المعنية بالطفل كمنظمة اليونيسف، على بناء منظومة ثقافية متكاملة للطفل في الجمهورية العربية السورية تتضمن هوية الطفل العربية وتعكس انفتاحه على الثقافات الأخرى في العالم وتسهم في تعزيز حرية التعبير عن الرأي عند الطفل من خلال اللجان التنظيمية للنشاطات المدرسية المختلفة التي يشارك الأطفال فيها باتخاذ القرارات الخاصة بالتنظيم والتحصير والتنفيذ، وإدارة الندوات الحوارية مع المسؤولين من معاوني الوزراء والمحافظين ورؤساء مجالس المدن وأصحاب القرار والمختصين في مجال الطفولة والشخصيات العامة من ثقافية فنية وعلمية واجتماعية، بالإضافة إلى تنفيذ ورشات عمل مسرح مدرسي تفاعلي ومسرح العرائس، كما بدأت الوزارة بإقامة ورشات إعلامية من قبل الأطفال، وإقامة احتفاليات تشارك بها المدارس (يوم الطفل العربي، ويوم الطفل العالمي) بشكل سنوي منذ عام ٢٠٠٢م، وأضيفت احتفالية الطفولة والبيئة واحتفالية اليوم العالمي للحيوان لتغطية الجوانب البيئية، كما تشارك في مهرجان ربيع مسرح الطفل بالندوات الحوارية المفتوحة وورشات الرسم ومعارض الكتب، بالإضافة إلى مشاركة المدارس لكثير من النشاطات التي تقيمها الجهات العامة والخاصة مثل أسبوع مار اليان الثقافي السنوي في حمص، ومعرض الزهور مع وزارة السياحة وهي مناسبات يجتمع فيها أغلب أطفال المحافظة في مكان واحد بحيث تتاح لهم الفرصة لممارسة الأنشطة المخصصة بحرية تامة، وخلال عام ٢٠٠٨م، أقيمت /٢٣٦/ ورشة رسم، /٢٧/ ورشة خط عربي، /32/ ورشة أدبية وقراءة، /٢/ ورشة موسيقية، /٢/ ورشة صلصال www.nesasy.org.

و - مشروع حماية الياسمين: الذي أقامته مؤسسة خاصة وأشركت تلاميذ المدارس والمعلمين فيه، حيث قاموا بزراعة خمسة عشر ألف شجرة ياسمين في مدينة دمشق القديمة، بهدف المحافظة على جمالها وأصالتها، وكان المشاركون يزورون الأسر في بيوتهم ويقدمون لهم شجيرات الياسمين ويساعدوهم بزراعتها مبيينين لهم فوائدها وكيفية العناية بها (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٧).

ز - مشروع التغذية المدرسية من أجل التعليم: نفذت وزارة التربية هذا المشروع بالتعاون مع كل من وزارة الثقافة وهيئة تخطيط الدولة وبرنامج الغذاء العالمي، ويشمل البرنامج المناطق الأكثر احتياجاً في المحافظات الشمالية والشمالية الشرقية في حلب ودير الزور وإدلب الرقة والحسكة،

وهدف تأمين وجبة غذائية للأطفال المحتاجين والأسر الفقيرة وبالتالي الحد من التسرب، وحددت مدة المشروع بثلاث سنوات حيث بدأ التطبيق في عام ٢٠٠٩م، وفي السنة الأولى تم تغذية (٢٣) ألف تلميذ وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المحافظات الشرقية والشمالية الشرقية من (١٤٥) مدرسة، وفي السنة الثانية أضيف (٢٩) ألف طفل ليصل العدد إلى (٥٢) ألف تلميذ وتلميذة، وفي السنة الثالثة أضيف نحو (٣٦) ألف تلميذ وتلميذة ليصل العدد الإجمالي للمستفيدين من البرنامج إلى (١٨٠) ألف فرد ما بين تلاميذ وأسر محتاجة، ومن النتائج الإيجابية للمشروع تحسين فاعلية التعليم الأساسي وتخفيف التغيب الطويل للتلاميذ عن المدرسة وانخفاض معدلات التسرب وخاصة عند الإناث www.nesasy.org.

ح- مشروع التوعية البيئية: قامت جمعية حماية البيئة وبالتعاون مع جمعية (Movimondo) الترموية الإيطالية بمشروع توعية التلاميذ بأهمية الحفاظ على البيئة، ولتحقيق الهدف اعتمدت الجمعية الإجراءات التالية:

١. مرحلة التهيئة والتحضير: حيث تم تشكيل الهيئة المشرفة على المشروع من خبراء مختصين في هذا المجال، وتم إجراء دورة تدريبية مكثفة ولمدة شهر للمتطوعين الذين يعملون على تنفيذ المشروع، ويتضمن منهاج الدورة موضوعات متنوعة تتعلق بالقضايا البيئية (التنوع الحيوي، وتلوث الماء والهواء، والضرر من التلوث والنفايات)، إلى جانب موضوعات تتعلق بأفضل الطرق التربوية للتواصل مع التلاميذ وتوجيههم.

٢. مرحلة التنفيذ: التي تمت في ست مدارس في دمشق القديمة ولتلاميذ الصفين الرابع والخامس فقط في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، حيث كان المتطوعون يلتقون معهم بمعدل ساعتين أسبوعياً ويتم الحوار والتشاور والتوعية والتوجيه حول أهمية الحفاظ على البيئة، وبعد انتهاء الفصل الدراسي أقامت الهيئة المشرفة حفلاً ختامياً عرض فيه المشاركون نتاجهم الفني والعلمي والأدبي.

٣. مرحلة التقييم: إضافة إلى التقييم المرحلي الذي تم كل أسبوع ولكل متطوع على حدة، أجري تقييم شامل أعد فيه تقريراً عن مراحل المشروع ونتائجه والاقتراحات المناسبة لمتابعته (سنقر، ٢٠٠٥، ١٥٦).

ط- مشروع الأشبال: تساهم الجمعيات الأهلية في جهود تعزيز العمل الطوعي ومشاركة التلاميذ، حيث تدير منظمة الهلال الأحمر العربي السوري مشروع الأشبال الذي يبيث روح التطوع في الأطفال بعمر ٩ إلى ١٤ عاماً، ويعلمهم الإسعاف الأولي ومبادئ القانون الدولي الإنساني، كما يقبل من تجاوزت أعمارهم ١٦ سنة كمتطوعين شباب يساهمون في الدعم النفسي للأطفال في حالات الطوارئ والكوارث، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أسست مؤسسة قوس قزح لطفولة

أفضل فريق عمل تطوعي من الأطفال اليافعين للعمل على الترويج وحشد الدعم والتأييد لأهم القضايا الملحة، وقد تم اعتماد مشروع بيئي بعنوان كوكبنا الأخضر لعام ٢٠٠٩م، على سبيل التجربة الأولى حيث صمم الأطفال مشاريعه وشرعوا بتنفيذها بأنفسهم www.nesasy.org.
والجدير ذكره بعد هذا العرض لأهم المشاريع التي طبقت في سورية بهدف تجسيد فكرة المدرسة المجتمعية أنها كانت محاولات هادفة تمت من خلال تنسيق جهود وتنظيم العمل ما بين جميع الوزارات ولاسيما وزارات التربية والشؤون الاجتماعية والعمل والإعلام والصحة وبالتشارك مع معظم الجهات الحكومية والهيئات المعنية والمنظمات الشعبية والجهات غير الحكومية والمنظمات الدولية المعنية بالطفل من أجل تعزيز كفايات التلاميذ المعرفية والمهارية والقيمية وتقوية الشعور بالمسؤولية والمواطنة وإثارة الدافعية لديهم لتطوير وخدمة مجتمعهم.

الخلاصة:

بناءً على ما سبق يمكن القول أن سورية تسعى إلى تحقيق الآمال المرجوة في إيجاد مدرسة مجتمعية تفاعلية ترسخ سبل التفاعل والتواصل الحقيقي بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتعمل على تنمية شخصية التلاميذ بجميع جوانبها، وتعزز مهارات العمل بروح الفريق والتعلم التعاوني، وسيتم في الفصل التالي تناول الواقع الميداني لمعوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الفصل الثامن

تحليل مقارنة المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

تمهيد

الخطوة الأولى: خطوة المقابلة

أولاً: التعليم الأساسي

ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية

الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية

أولاً: التعليم الأساسي

ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي تحليلاً مقارناً للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي بين فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، وذلك وفق خطوتين رئيسيتين: **الخطوة الأولى:** خطوة المقابلة أو ما يعرف بالمقارنة المبدئية وتهدف إلى التوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة من خلال تصنيف الجوانب المختارة للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، ثم الموازنة بينها بالاستناد إلى الإطار النظري للدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين هذه الجوانب المختارة للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، للتأكد من صحة الفرض الحقيقي الذي تقوم عليه الدراسة ووضع نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الخطوة الأولى: خطوة المقابلة

سيتم تصنيف المادة العلمية التي سبق عرضها في دولتي المقارنة والموازنة بينها بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة من خلال إجراء المقابلة للجوانب التالية: أولاً: التعليم الأساسي.

ثانياً: المدرسة المجتمعية.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية.

أولاً: التعليم الأساسي

سيتم المقابلة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- مبادئ التعليم الأساسي.

٢- أهداف التعليم الأساسي.

٣- إدارة التعليم الأساسي.

١ - مبادئ التعليم الأساسي:

أ - فرنسا

ينطلق التعليم الأساسي الفرنسي من المبادئ الأساسية التالية:

- الإدارة المركزية للتعليم، ووزارة التربية الوطنية هي المسؤولة عن التعليم ما قبل الجامعي.
- العلمانية المتمثلة بفصل الدين عن المؤسسات التعليمية وتقديم تعليم عام لا طائفي.
- التعليم إلزامي ومجاني وعام لجميع المواطنين من عمر (٦-١٦) سنة.
- التعليم أولوية وطنية عليا وهو حق للجميع.
- المساواة وتكافؤ الفرص مع مراعاة احتياجات التلاميذ.
- احتكار الدولة لمنح الشهادات بعد الامتحانات العامة.
- وجود التعليم الخاص إلى جانب التعليم العام.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية

ينطلق التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية من المبادئ الأساسية الآتية:

- اشتراك السلطات المحلية مع السلطات المركزية في إدارة التعليم.
- مرونة الإدارة التربوية وإعطاء المعلمين ومديري المدارس صلاحيات للمساهمة في جهود التطوير والإصلاح.
- عمومية التعليم وإلزاميته بمعنى أن كل فرد عند سن السادسة من عمره يجب أن يتعلم لمدة (١٢) عاماً تعليم عاماً وإلزامياً.
- تكافؤ الفرص التعليمية وعدم النظر إلى الفوارق الاجتماعية والمادية والدينية.
- وجود سلم تعليمي واحد لمجموع سنوات الدراسة للتعليم العام ولكنه يختلف فيما يخص كل مرحلة من ولاية إلى أخرى.
- أهمية التعليم المبكر للطفل وضرورة وجود الخبرات والتجارب التي تحرك لديه الرغبة في التعلم في سن مبكرة.
- تخصيص أو زيادة الوقت المخصص لتدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا.
- تأسيس مجالس تعليمية للإسراع بعملية التنمية التعليمية على المستوى المحلي والقومي.
- تدريب المعلمين على أسس علمية، وإعداد برامج التدريب الصيفية وأنشطة التعليم أثناء الخدمة.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية بحيث تواكب التقدم العلمي وتلبي احتياجات المجتمع المحلي.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- منح أولياء الأمور دوراً أكبر في المشاركة في الشؤون التعليمية.
 - الاختلاط في التعليم بين البنين والبنات.
- يلاحظ على مبادئ التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية أنها تتفق مع عدداً من المبادئ الأساسية التي أرساها الميثاق التأسيسي لليونسكو مثل:
- مبدأ ديمقراطية التعليم والزاميته ومجانيته وحق الانسان في الحصول عليه دون الأخذ في الاعتبار عمره أو طبقته الاجتماعية، أو حالته الاقتصادية، أو غير ذلك.
 - مبدأ عدم التمييز وتكافؤ الفرص والتساوي في المعاملة وتعميم الانتفاع بالتعليم.
 - مبدأ التعليم المستمر تحقيقاً وتعزيزاً لمبدأ ديمقراطية التعليم.
 - مبدأ التعليم الذاتي نظراً لانفجار المعارف وكثرتها وسرعة تطورها.
 - مبدأ التعاون والمشاركة في التعليم مما أدى إلى بناء المجتمع المتعلم المعلم.
 - مبدأ المرونة في التعليم والتعلم وعدم التمسك بالشكليات والأساليب التقليدية في تقديمه.

<http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-enda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/>

٢- أهداف التعليم الأساسي:

أ- فرنسا

- يهدف التعليم الأساسي في فرنسا تحقيق الأمور التالية:
- تنمية الشخصية التلاميذ المتكاملة، وتنمية الذاكرة والإبداع والخيال المبدع لديهم.
 - إعداد التلاميذ للمواطنة وتنمية روح المبادرة واحترام القواعد والأنظمة البيئية والمجتمعية لديهم.
 - توفير فرص التعلم المتكافئة ومساعدة كل تلميذ على التعلم وفق قدراته وإتجاهاته.
 - إتقان اللغة الفرنسية إلى جانب لغة أجنبية واحدة على الأقل.
 - إكساب التلاميذ الثقافة العلمية والرياضية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات في الحياة اليومية.
 - تنمية الثقافة الإنسانية والانفتاح على الحضارات البشرية ومحاربة التمييز العنصري.
 - تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية والمدنية المرتبطة بممارسة المواطنة والعيش ضمن جماعة، وتنمية الاستقلالية والمبادرة ليكونوا مواطنين مستقلين نافعين.
 - إقامة علاقات وثيقة مع أولياء الأمور لبناء معهم شروط النجاح على المدى الطويل.
 - تطوير مهارات التواصل لدى التلاميذ وتشجيع العمل الجماعي وتعزيز الدافع له.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ب- الولايات المتحدة الأمريكية

- يهدف التعليم الأساسي الأمريكي تحقيق النقاط الرئيسية التالية:
- النمو الجسدي والصحي والعناية بالبدن.
 - النمو الفردي من الناحية الاجتماعية والعاطفية.
 - السلوك الخلفي الملتزم بالمعايير والقيم ويتضمن ذلك احترام القانون والعادات والعرف السائد.
 - النمو الجمالي ويركز على تذوق الفنون.
 - الاتصال ويشمل الوسائل التي عن طريقها يتم الاتصال بالآخرين مثل القراءة والكتابة والتعبير والاستعمال اللغوي الفصيح والهجاء والترقيم.
 - العلاقات الكمية وتشمل الرياضيات ومبادئ الجبر والهندسة.
 - اكتشاف اهتمامات التلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم وتنميتها.
 - تعريف التلاميذ بالمجالات الأساسية للمعرفة ليصبحوا أقدر على اختيار المواد التي تناسبهم.
 - الإعداد للمواطنة الصالحة وتوفير تربية عامة جيدة لجميع التلاميذ لإعداد المواطنين الصالحين.
 - توفير الإعداد الضروري للذين يرغبون متابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا.
 - توفير مواد دراسية نافعة للذين يرغبون في إنهاء دراستهم بعد هذه المرحلة.
 - تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، وضمان ديمقراطية ومجانية وتحقيق إلزامية التعليم، وتعزيز تعلم الفتيات على نحو كامل وعلى قدم المساواة.
- يلاحظ على أهداف التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية أنها تتفق مع أهداف التعليم للجميع التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من حيث توسيع الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، والعمل على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وتلبية احتياجات التعلم لجميع الأطفال، وضمان تلبية احتياجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة، وإزالة أوجه التفاوت وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم، وتحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، ولاسيما القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

<http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-enda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/>

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣- إدارة التعليم الأساسي:

ستتم المقابلة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي

٢- الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات

٣- الإدارة التربوية على المستوى المحلي

٤- الإدارة التربوية على المستوى المؤسسة التعليمية

أ- فرنسا

إن إدارة التعليم الأساسي تتبع النمط الإداري المركزي في وزارة التربية القومية الفرنسية على النحو التالي:

١- الإدارة التربوية على المستوى القومي:

إن تنظيم خدمات التعليم العام الإلزامي من واجبات الدولة حيث يتمتع رئيس جمهورية فرنسا بسلطات واسعة وحاكمة على السياسة التعليمية وصياغتها، وتستلزم القوانين الأساسية للتعليم موافقته عليها واعتمادها، ويختص وزير التربية القومية بإدارة جميع الجهات التعليمية المدرسية، ويساعده هيئات استشارية ومجموعة إدارات وخدمات ومكاتب تشكل الإدارة المركزية في الوزارة، حيث تعدّ وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية وتتجلى مهامها الإدارية بوضع التشريعات والقوانين، ورسم السياسة التربوية، وتنظيم التمويل، وتحديد أهداف التعليم، ووضع المنهاج الدراسي، ومنح الشهادات بعد الامتحانات العامة، وتحديد معايير البناء المدرسي، وتوظيف المعلمين وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة، ورغم مركزية إدارة التعليم الفرنسي الشديدة إلا أن تمويله لا يقتصر فقط على المستوى المركزي بل تتشارك فيه أيضاً الأقاليم والبلديات إلى جانب التبرعات الخاصة.

٢- الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي:

توجد في فرنسا (٢٨) أكاديمية وتتمتع الأكاديميات بالدور الكبير بالإشراف على التعليم الفرنسي ويتمثل التنظيم الإداري لكل أكاديمية في فرنسا في ثلاثة عناصر رئيسية هي: الرئيس، والخدمات الأكاديمية، والأعضاء الاستشاريون، ويختار مجلس الوزراء رئيس الأكاديمية ويُعيّنه قرار رئيس الجمهورية، وهو المسؤول أمام وزير التربية عن كافة الخدمات التعليمية، ولديه

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

صلاحيات واسعة تتعلق بتنظيم وإدارة التعليم، ويساعده مراقب التعليم الإقليمي ورئيس قسم التعليم مما يسهم بشكل فعال في تحقيق الربط بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية.

٣- الإدارة التربوية على المستوى المحلي:

تعد الكوميونات القاعدة الأساسية للمركزية الإدارية في النظام الفرنسي لأنها تعبر عن واقع اجتماعي واقتصادي وتاريخي وتشاركي في صياغة السياسة التربوية على المستوى القومي، كما أنها تعمل على تنفيذ هذه السياسة باتصالها المباشر بمديري المدارس والمعلمين وكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية بصفه عامة، كما تتحمل الأعباء القانونية والمادية للمدارس.

وتعتمد السياسة التربوية في فرنسا على الخريطة المدرسية كأداة للتخطيط التعليمي من خلال ربط حركة السكانية في المنطقة والخدمات التعليمية التي يتم تعديلها باستمرار في ضوء احتياجات تلك المنطقة من التخصصات المختلفة كماً ونوعاً، وتتميز السياسة التربوية بالمشاركة المجتمعية والإسهام الواضح للعديد من مؤسسات المجتمع وأهمها المؤسسة الدينية وأحزاب اليسار الفرنسي.

٤- الإدارة التربوية على مستوى المؤسسة التعليمية:

تقع مسؤولية الإدارة على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع مجالس إدارية واستشارية تقوم بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك، ومن المجالس الإدارية: مجلس إدارة المدرسة، والمجلس التربوي، ولجنة تعليم المواطنة والرعاية الصحية، أما المجالس الاستشارية فيتم استشارتها في تنظيم وقت المدرسة والأنشطة المدرسية واللامدرسية وغالباً ما يشارك أولياء الأمور بمثل هذه المجالس الاستشارية.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن مركزية الإدارة التربوية الفرنسية تستهدف تنمية الوحدة القومية والتضامن القوي والتماسك الاجتماعي حيث تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص بين المناطق المختلفة في عمليات توزيع الخدمات التعليمية وتوحيد مواصفات التعليم ومنح فرص متكافئة لجميع المدرسين والتلاميذ، وتحقيق انضباط إداري وتحديد دقيق للمسؤولية.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ب- الولايات المتحدة الأمريكية:

إن إدارة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية تعد نموذجاً للتعاون بين المجتمع المحلي وحكومة الولايات والحكومة الفدرالية على النحو التالي:

١- الإدارة التربوية على مستوى الحكومة الفدرالية (مكتب الولايات المتحدة للتربية):

إن الإدارة الفدرالية ليست مباشرة وإنما تتدخل بمنح القروض والمساعدات المالية للحكومات، كما أنها تتدخل فيما تراه مناسباً ولازماً لتطوير التعليم وتحقيق انتشاره وضمان الوصول المتساوي والامتياز في التعليم، وفي عام ١٩٢٩م، تم تشكيل هيئة فدرالية للتربية أصبحت تعرف بـ (مكتب الولايات المتحدة للتربية) وتقتصر مهمتها على جمع الإحصاءات والمعلومات التربوية ونشرها وتفسيرها، بالترافق مع تمويل برامج إقراض للتلاميذ وتقديم مساعدة للتلاميذ من ذوي الدخل المنخفض، ومع ذلك تبقى مسؤولية التعليم بصورة أولية مشروعاً عائداً للولاية أو مشروعاً محلياً.

٢- الإدارة التربوية على مستوى حكومات الولايات (المجلس التربوي للولاية):

يدار النظام التربوي في أغلب الولايات من قبل دائرة التربية في الولاية، وهذه الدائرة مسؤولة عن رسم السياسة التربوية للولاية بالإضافة إلى اعتماد الانفاق وتمويل التعليم وهي التي تصدر القوانين والتشريعات اللازمة لكل ما له علاقة بالتربية، ويعين في هذه الدائرة مسؤول كبير يسمى مفوض التربية، كما يوجد في كل ولاية مجلس يُدعى المجلس التربوي للولاية الذي تشمل مسؤولياته توزيع المنح الفدرالية وإدارتها، والإشراف على التعليم الأساسي، ووضع المعايير للتلاميذ والمعلمين، ومصادقة المناهج الدراسية واختيار الكتب المدرسية، ووظائف هذا المجلس تختلف من ولاية إلى أخرى لاختلاف تشريع الولايات.

٣- الإدارة التربوية على مستوى المنظمات المحلية في الأقاليم (المجلس المحلي للتربية):

رغم أن حكومات الولايات مسؤولة قانونياً عن التربية إلا أنها أنطت أمر التربية بمنظمات أو مجالس محلية تسمى المجالس المحلية للتربية، وقد تمنح بعض الولايات المجالس المحلية سلطة وضع القوانين ورسم السياسة التعليمية وإدارة المدارس، بحيث لا تخضع للسلطة المركزية في الولاية، حيث تنقسم الولايات إلى أقاليم مدرسية، والإقليم المدرسي هو منطقة جغرافية يوجد فيها مجلس واحد مسؤول مباشرة عن جميع المدارس القائمة في تلك المنطقة.

ومن أهم الوظائف التي يمارسها المجلس المحلي للتربية ما يلي :

- تعيين موظف مهمته إدارة المدارس، وقد يتم اختيار عدد آخر من الموظفين (إذا كان الإقليم كبيراً) يعملون تحت إمرة المراقب العام، ويكونون مسؤولين أمامه.
- رسم السياسة التعليمية في الإقليم في إطار قوانين الولاية وسياساتها ورغبات المجتمع المحلي.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تقديم النتائج المدرسية وفي ضوءها يقرر المثابرة على هذه السياسة أو تعديلها أو التخلي عنها.

- إعداد موازنة الإقليم المدرسي، وفرض الضرائب الضرورية لمواجهة المتطلبات.

٤- الإدارة التربوية على مستوى المدرسة والهيئات الخاصة:

بالرغم من عدم وجود نظام موحد للإشراف على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنح حرية الإدارة الذاتية للمدارس في تسير أمورها التربوية والتنظيمية، يوجد تحول نحو تشديد المساءلة والتركيز على مخرجات التعليم، حيث قامت الحكومة الفدرالية بوضع أهداف وطنية للتعليم، وطرحت مناهج على مستوى الولايات، وأصبحت السياسة التعليمية تميل إلى زيادة فرض نفوذ الولايات على التعليم، وازداد التركيز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداء التلاميذ، ووضعت الخطط لمكافأة وتعزيز عمل المدارس ذات التحصيل العالي، وإيقاع العقوبة والضغط على المدارس ذات التحصيل المتدني، ويتنوع التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى المدارس العامة والمدارس الخاصة والمدارس العامة.

مما سبق يمكن القول إن الإدارة اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية تعمل في جو من الديمقراطية والحرية والتنوع في المجالات التربوية والتعليمية بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة، وتتميز بالمرونة والابتكار والابداع، وتساعد على التنافس المستحب بين الإدارات التعليمية والمدارس فتسبب انتعاشاً فكرياً وعلمياً يرفع مستوى التعليم والكفايات التربوية.

ثانياً: المدرسة المجتمعية

سيتم المقابلة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- أهداف المدرسة المجتمعية

٢- نماذج المدرسة المجتمعية

١- أهداف المدرسة المجتمعية:

أ- فرنسا:

تهدف المدرسة المجتمعية في فرنسا تحقيق الاعتبارات التالية:

- تأكيد فكرة التعلم خارج حدود المدرسة من خلال التواصل مع المجتمع المحلي والبيئة الطبيعية.

- تعزيز التعلم الذاتي لدى التلاميذ وترسيخ مهارات التطبيق العملي وحرية المناقشة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- ضمان اكتساب التلاميذ قاعدة مشتركة من المعارف لإنجاح تعليمهم ومواصلة تدريبهم، والاندماج في الحياة المهنية بنجاح.
- جعل التلميذ قادراً على فهم التحديات الرئيسية التي تواجه البشرية، والتنوع الثقافي وعالمية حقوق الإنسان، والانفتاح على الآخرين، واحترام الذات والآخرين.
- دعم المنشآت المدرسية وتحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتلبية معايير التقييم لمختلف الاجراءات، وتحقيق عملية التكامل الحكيمة التي تمس التخطيط المؤسسي.
- تأكيد حقوق الوالدين في رصد السلوك التعليمي والأكاديمي لأطفالهم، وفي التواصل مع الكادر التعليمي وفي المشاركة من خلال ممثلهم في الهيئات المدرسية.
- تحسين الحوار بين الآباء والمدرسة، من خلال حلقات العمل و المناقشات والاجتماعات الدورية.
- تنمية شخصية التلميذ المتكاملة وتمكينه من تحمل المسؤولية الشخصية، واستغلال قدراته الفكرية والمادية، وتنمية قدرته على العمل الجماعي والبحث عن المعلومات واختبار الحلول ووضع القرار وربط إنجازات مختلف التخصصات وتعبئتها في المواقف المختلفة.
- وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن أهداف المدرسة المجتمعية في فرنسا تتفق مع الأهداف المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية، والتي تركزت في جعل مجتمع المدرسة مجتمع دائم التعلم يكتسب فيه الأفراد خبرات جديدة ومتطورة، وفي توثيق الصلة وتعميق العلاقات بين المدرسة والآباء، وفي تمكين التلاميذ من مهارات التحليل الناقد بحيث يتمكن من ابتكار الفرضيات واستخراج نتائجها وتمحيصها بالممارسة العملية، بالإضافة إلى تكوين مهارات التواصل والتعاون والمشاركة والبحث والتقصي وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى التلاميذ وتطوير كفاءتهم الأكاديمية والغير أكاديمية، وأخيراً ربط التعليم بالواقع مما يعمق فهم القضايا المجتمعية والإسهام في تقديم حلول لها.

ب-الولايات المتحدة الأمريكية:

- تهدف المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية تحقيق الاعتبارات التالية:
- تحقيق مكاسب مهمة وواضحة لدى التلاميذ في المهارات الأكاديمية والغير الأكاديمية.
- تعزيز العلاقات والاتصال بين أولياء التلاميذ والمعلمين والمدارس المشاركة مع إبداء الآباء قدر من المسؤولية للنجاح تعلم أطفالهم.
- بناء رأس المال الاجتماعي وتأمين العلاقات التي تدعم التعلم.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تشجيع الاستخدام الأفضل للمباني المدرسية، وحشد الموارد الإضافية لدعم نشاطات المدرسة، وزيادة دعم المجتمع المحلي.
- تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية لتلبية الاحتياجات الشاملة للتلاميذ والأسر.
- تعزيز مهارات التعلم الذاتي والاكتشاف والبحث وتطوير قدرات الإبداع والتعلم التعاوني.
- الاسهام في حماية البيئة، وتعزيز مفاهيم الأمن ومعالجة بعض العادات والمشكلات الاجتماعية المتعلقة بالإدمان والجريمة والاعتداءات الجنسية وخفض مشكلات التسرب والسلوك وغيرها.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن أهداف المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية تتفق مع الأهداف المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية والتي تركزت في توفير بيئة تعليمية سليمة تقدم الخدمات المتنوعة، وتعمل على التطوير الأكاديمي والغير أكاديمي للتلاميذ مما يعزز نجاحهم في الحياة كمواطنين ومنتجين، وفي تحقيق المشاركة الفعالة وتوثيق الصلة وتعميق العلاقات بين المدرسة والآباء والمجتمع، وأخيراً في تكوين مهارات التعلم الذاتي وربط التعليم بالواقع وتحليل التحديات الرئيسية في المجتمع والإسهام في تقديم حلول لها.

٢- نماذج المدرسة المجتمعية:

أ- فرنسا:

من النماذج التي تتخذها المدرسة المجتمعية في فرنسا الآتي:

- المدرسة المشتركة:

وفق هذا النموذج يتم فتح قنوات تواصل مشتركة بين المدرسة ومجتمعها لتحقيق التعاون والتواصل ورصد التغيرات الإيجابية والسلبية وتحمل المسؤولية المشتركة، بالاعتماد على الحوار والعمل المشترك والتقييم المستمر، ومن خلال الجمع بين مختلف الخدمات في نفس المبنى المدرسي وزيادة الخدمات المخصصة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ ووضعها تحت تصرف المجتمع، مما يسمح بتقاسم التكاليف وجعل المدرسة مكاناً حقيقياً قادراً على توفير خدمات للمجتمع بأكمله.

- المدرسة الموسعة:

يستند هذا النموذج إلى رؤية تسعى إلى تحقيق الترابط بين احتياجات المجتمع ومخرجات التعليم، حيث يتم توجيه التلاميذ نحو التعليم المهني أو التقني أو الإلكتروني أو الفني، وذلك بالتعاون مع المنظمات التعليمية، وتأسيس الشراكات مع جامعات محددة وتوجيه التلاميذ لمتابعة التعليم الأكاديمي فيها وتسلحهم بالمهارات والمعارف الأساسية اللازمة لنوع التعليم الذي يتناسب

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

مع اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجات مجتمعهم، كما يتم إنشاء شبكات بين المدارس المجتمعية كطريقة لتوسيع نطاق التدريب وتعزيز التكامل ومساعدة التلاميذ وأسرههم على فهم أفضل للأدوات التدريب المتاحة لهم.

- المدرسة الشبكية:

يعد هذا النموذج جزءاً من إستراتيجية وزارة التربية والتعليم الفرنسية لجلب المدرسة إلى العصر الرقمي وتمكين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور من الاستفادة من الخدمات الرقمية الجديدة التي توفر فرص تواصل فعالة، ومن خلال هذا النموذج يمكن تقديم البرامج التعليمية للفئات المحرومة وتطويرها بتعزيز استخدام التقنيات المتطورة والاستفادة من الشبكة الإلكترونية وآليات التواصل الحديثة.

والجدير ذكره بعد عرض نماذج المدرسة المجتمعية في فرنسا أنها تسعى لتحقيق أهداف المدرسة المجتمعية في تعزيز التعاون والتواصل مع المجتمع المحلي، وفي تحقيق الموازنة بين احتياجات المجتمع ومخرجات التعليم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية المتكاملة، وأخيراً تعزيز استخدامات التكنولوجيا في التعليم.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية:

تتمثل المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية بعدة نماذج كما في الآتي:

- مدارس المنارة المجتمعية:

تلتزم مدارس المنارة تعزيز التنمية الصحية والتعليم بين جميع الشباب والأسر وأفراد المجتمع، وتقدم الخدمات والفرص والدعم خلال النهار والأمسيات وعطلات نهاية الأسبوع في مبنى المدرسة، وتفتح مرافقها ليستخدمها سكان المجتمع وتقدم الدعم الشامل للتلاميذ في المدرسة، وتسعى لتحقيق التأثير المتعدد المستويات من خلال إشراك الشباب والكبار في تنمية المجتمع.

- مدارس المعونة المجتمعية للأطفال:

تؤكد هذه المدارس الشراكة بينها وبين مجلس التربية للولاية والشركاء في المنطقة المحلية ومركز المساعدة الفنية الوطني، والهدف من ذلك هو تطوير نموذج من المدارس العامة التي تجمع بين التعليم والتعلم من جانب وتوفير مجموعة من الخدمات الاجتماعية وتنمية الشباب والصحة ورعاية الطفولة من جانب آخر، لضمان النمو وتحقيق الاستعداد الجسدي والعاطفي والاجتماعي للأطفال.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- رابطة المجتمعات في المدارس:

وهي شبكة وطنية من المهنيين الذين يعملون في المدارس الحكومية لبناء الشراكات بين المدرسة والمجتمع وإحاطة التلاميذ بالدعم المجتمعي وتمكينهم من البقاء في المدرسة وتحقيق ذاتهم، وتتبع نهج شامل يعالج كل احتياجات التلاميذ من خلال التزام فريق العمل دوماً كاملاً داخل المدارس الحكومية للتعرف إلى احتياجات التلاميذ وتوفير موارد المساعدة من خلال الشراكات المجتمعية.

مركز الصحة النفسية في المدارس:

يركز هذا النموذج على بذل الجهود لتعزيز التنمية الإيجابية وتحسين الاستعداد للتعلم بشكل واضح باعتماد المرونة والعوامل الوقائية التي تستند بشكل واضح على عمل العديد من المبادرات المجتمعية الشاملة والمتكاملة لتحسين البيئة المدرسية لمنع المشكلات وتعزيز نقاط القوة بالتركيز على التنمية الصحية والوقاية ومعالجة العوائق التي تحول دون تعلم التلاميذ.

- مدارس القرن الحادي والعشرين:

تعد نموذجاً لخدمات رعاية الأطفال ودعم الأسرة وضمان أن الأطفال يصلون إلى المدرسة وهم على استعداد للتعلم وأنهم يتلقون الدعم اللازم لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتوفير الخدمات المتعددة العالية الجودة في بيئة تعليمية آمنة ومثرية، واختبار المعرفة في العالم الحقيقي والمشاركة في استقصاء مشكلات المجتمع وتقديم حلول لها من خلال دمجها في المناهج المدرسية وكذلك في برامج اليوم الموسعة، بالإضافة إلى ذلك تأمين الاحتياجات الأساسية للأطفال مثل التغذية والصحة.

- نموذج التعلم بدعم التكنولوجيا:

يركز هذا النموذج على استخدام فن التكنولوجيا في التعليم لتوفير فرص التعلم الذاتي والتعلم المستمر لجميع التلاميذ، وذلك باستثمار التكنولوجيا التي تتيح تحميل المعلومات والموارد المتجددة وإنشاء محتوى الوسائط المتعددة ومشاركتها مع العالم، والاتصال بمجموعة أوسع من المعلمين وأولياء الأمور والخبراء والموجهين خارج الصفوف الدراسية مما يتيح التعامل مع العالم الحقيقي وتحدي المشكلات.

والجدير ذكره بعد عرض نماذج المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية أنها من خلال تنوعها وتعدد مظاهرها أنها جميعاً تتفق مع الهدف والغاية المرجوة من برامج المدرسة المجتمعية الواردة في الإطار المعياري في تعزيز التعاون والتواصل مع المجتمع المحلي، وتقديم الخدمات والفرص وتوفير موارد المساعدة والدعم، وتوفير الخدمات الاجتماعية والصحية وتنمية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

الشباب ودعم الأسرة لتعزيز التنمية الإيجابية وتحسين الاستعداد للتعليم ومعالجة العوائق التي تحول دون تعلم التلاميذ، واستثمار التكنولوجيا التي تتيح الوصول إلى المعلومات والموارد المتجددة.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية

سيتم المقابلة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي

٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي

٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة

١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

سيتم تناول السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي من جانبين:

١-١- المبادئ الأساسية التي توجه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي.

٢-١- التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي.

١-١- المبادئ الأساسية التي توجه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية:

أ- فرنسا

وضعت وزارة التربية الوطنية في فرنسا عدة مبادئ توجيهية للسياسات التربوية لتعزيز التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي وتفعيل دور المدرسة المجتمعية ومنها:

- تقديم الدعم والمساعدة للتلاميذ، والعمل على إيجاد خدمات تفيد في رفع مستوى تحصيلهم.
- العمل على مكافحة التسرب وتلبية الاحتياجات التعليمية، ومنع العنف وأشكال التمييز العنصري.
- تشجيع التجريب والابتكار وتعزيز الاستقلالية والمساءلة في المدارس.
- تعزيز التوعية الصحية وممارسة الرياضة والاهتمام بالقضايا البيئية.
- تمكين التلاميذ من تطوير تعليمهم بناء على تطلعاتهم وقدراتهم.
- إثراء الجانب الفني والثقافي في شخصية التلاميذ.
- تكوين موقف إيجابي نحو التعليم لتحقيق النجاح الأكاديمي، وجعل التلاميذ أكثر مسؤولية.
- تثقيف الآباء والأمهات فيما يتعلق بالتعامل مع أبنائهم وتعليمهم.
- الاعتراف بجودة العملية التعليمية، ورفع مستوى الأداء المهني والإداري للعاملين في المدرسة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- الاهتمام بالرياضة والمشاركة في الأنشطة الرياضية المدرسية على الصعيد المحلي أو الدولي.
 - تنمية اعتزاز التلاميذ بالتاريخ الفرنسي والأحداث التي ميزته.
 - يلاحظ على هذه المبادئ التي توجه السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في فرنسا أنها تنبثق عن المبادئ المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية والتي تؤكد خدمة المجتمع والانفتاح عليه كونها مكان للتعلم والتواصل السليم معه، وأنها تتيح للجميع الفرص للتعليم والتعبير عن آرائهم والمشاركة الحقيقية في الأدوار المناسبة، بالإضافة إلى تأكيدها إقامة مجتمع التعلم الفعال من خلال الاتصال المباشر بالأحداث الحية، والمشاركة في العمل الجماعي، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي والمستمر، وتحقيق المواطنة الصالحة والمساهمة في التواصل المجتمعي السليم.
- ب- الولايات المتحدة الأمريكية**
- وضعت الولايات المتحدة الأمريكية مبادئ أساسية توجه السياسات التربوية الخاصة بتفعيل دور المدرسة المجتمعية ومنها:
- قيادة قوية تتمتع برؤية واضحة وقادرة على بناء جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الموظفين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ومنظماته.
 - معلمون أكفاء يتمتعون بخبرات ومهارات بمستويات عالية.
 - منهج غني مع جودة المحتوى وفق معايير عالية لها تأثير مباشر على تحسين تحصيل التلاميذ.
 - بيئة تعليمية سليمة تقدم خدمات متنوعة صحية، ونفسية، وتعليمية، وثقافية، ومهارية.
 - ضمان أن كل الأولياء يشاركون الرؤية المحددة للمدرسة، ويشتركون في استخدامات البيانات الخاصة بعمل المدرسة.
 - التعاون والتنسيق مع مراكز الرعاية العائلية وبرامج تنمية الطفولة المبكرة ومراكز الصحة والخدمات الاجتماعية والمنظمات الإنسانية من أجل تعزيز التواصل وتبادل الخدمات مع المجتمع المحلي.
 - تأسيس مخطط للعلاقات وإطار عام للمساهمة وتوزيع الأدوار والمسؤوليات.
 - تشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والحلول المناسبة لها.
 - إيجاد مصادر دعم مالية وفتح قنوات تمويل إضافية من خلال مساهمة المجتمع المحلي.
 - الإسهام في تعزيز مهارات التعلم الذاتي والتعلم التشاركي والاكتشاف والبحث وتطور قدرات الإبداع والابتكار.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- ضمان التزام الحضور وخفض معدلات التسرب ومعالجة مشكلات الانضباط والسلوك. يلاحظ على هذه المبادئ التي توجه السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية أنها تتفق مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية كونها تؤكد تحقيق الغايات التربوية من خلال العمل في جو من الثقة والاحترام الحوار المفتوح والتعاون والتواصل وتوزيع الأدوار والمسؤوليات ومشاركة الآباء والمعلمين وممثلي المجتمع المحلي، من أجل تعزيز مهارات التعلم الذاتي والبحث والإبداع والتطوير، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية المتكاملة.

١-٢- التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

أ- فرنسا

من التشريعات التي أصدرتها فرنسا على المستوى الحكومي لتعزيز برامج المدرسة المجتمعية ما يلي:

- قانون عام ١٩٨٢م، الخاص بالتوجه نحو اللامركزية وتفعيل دور السلطات المحلية والإدارة المدرسية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، ومنحها الدعم المادي.
- قانون ٣٠ آذار / ١٩٨٥م، الذي أكد ضرورة احترام مبادئ العلمانية، وأنه يجب التسامح واحترام الآخر في شخصه ومعتقداته، وضمان الحماية من أي اعتداء جسدي أو أخلاقي ومعاقبة من يمارس أي أشكال العنف، وإلزام كل تلميذ المشاركة في جميع النشاطات المقررة في منهجه الدراسي من قبل المدرسة، وأن ينجز جميع المهام التي تسري عليه.
- التعميم رقم (٩٤-١٤٩)، الصادر عام ١٩٩٤م، الذي يوضح أن الإشراف على تعليم الأطفال أمر طبيعي ومشروع من قبل والديهم.
- التعميم رقم (٢٠-١١)، الصادر عام ١٩٩٨م، بشأن تأسيس مدرسة الميثاق لبناء القرن الحادي العشرين والتي تدعو إلى المشاركة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تعميم ٩ آذار / ١٩٩٩م، بشأن إنشاء شبكات من الاستماع والدعم والتوجيه من الأولياء.
- خطاب ١٣ تشرين الأول / ١٩٩٩م، الذي ركز فيه على ضرورة نقل النتائج التعليمية للأسر.
- قانون ١١ شباط / ٢٠٠٥م، بخصوص الحقوق والفرص المرتبطة بأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة في خطط التعليم الفردية، وتقديم برامج التوعية والإرشاد الضرورية لتمكينهم من الاندماج والتواصل مع مجتمعهم بفاعلية.
- تعميم ٣ تموز / ٢٠٠٥م، بشأن مشاركة جمعيات الآباء والأمهات ومؤسسات المجتمع المحلي في العملية التربوية.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- المرسوم رقم (٢٠٠٦-٩٣٥) بتاريخ ٢٨ / تموز / ٢٠٠٦م، الخاص بجمعيات الآباء وممثلي المجتمع المحلي المتعلق بدور ومكانة العمل المشترك والتواصل المستمر مع المدرسة وتوضيح الإجراءات الرئيسية.
- الكتيب الصادر عن وزارة التربية الوطنية في عام ٢٠١١م، بعنوان ممارسة السلطة الأبوية في المدارس، والهدف من ذلك هو تحسين الحوار بين الوالدين والمعلمين.
- تقرير جاك ديبلور عام ١٩٩٦م: "تعلم الكنز المكنون"، الذي أكدت من خلاله منظمة التعاون والتنمية الفرنسية /OECD/ مفاهيم التعليم المتكرر، والتعليم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني المشترك، وتشجيع التعلم خارج المدرسة التقليدية.
- يلاحظ على هذه التشريعات والقوانين أنها تتسم بالتوجه نحو اللامركزية والعلمانية في تقديم الخدمة التعليمية، وتؤكد التزام السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية العمل المشترك والتواصل المستمر مع المجتمع المحلي لتحقيق عملية تعليمية مشتركة تجسد الآمال والأهداف وأنها تتفق مع التشريعات التي وجهت السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الدول التي تناولها الإطار النظري المعياري.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية

- من التشريعات التي أصدرتها الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الفيدرالي فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية ما يلي:
- قانون التعليم الابتدائي والثانوي: قد ورد في هذا القانون العناوين الداعمة للمدارس المجتمعية التالية:

- منح التطوير المدرسي: الذي مكن المدارس المجتمعية من استخدام أموال هذه المنح لدعم مجموعة متنوعة من البرامج والأنشطة.
- القرن الحادي والعشرون (التعليم المجتمعي): الذي وضع لتوفير فرص الإثراء الأكاديمي، وتوفير الخدمات التعليمية لمساعدة التلاميذ لتلبية معايير الإنجاز الأكاديمية الحكومية والمحلية من خلال تقديم مجموعة واسعة من الخدمات الإضافية والبرامج والأنشطة.

- قانون المدارس المجتمعية المتكاملة الخدمات الصادر عام ٢٠١١م، الذي أكد تقديم المنح والمساعدات المالية لمساعدة المدارس الابتدائية والثانوية العامة لتكون بمثابة مدارس المجتمعية كاملة الخدمات، وتعاون الولايات لدعم تطوير برامج المدرسة المجتمعية المتكاملة الخدمات.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- قانون دعم المدارس المجتمعية الصادر في ٢٠١١م، الذي أكد أن استراتيجية المدرسة المجتمعية هي نموذج المناسب لتحسين المدارس وتطوير أدائها.
- قانون تطوير الشراكات المبتكرة وفرص التعلم التي تحفز الإنجاز ويخول هذا التشريع تقديم المنح لتحفيز الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور ورجال الأعمال ومؤسسات التعليم العالي، والمنظمات المجتمعية من أجل ضمان نجاح الشباب الأمريكي.
- قانون الحفاظ على الترابط والعمل المشترك بين الآباء والمجتمعات المحلية الذي أكد ضرورة تقديم المنح والمساعدات للولايات من أجل تعزيز المنافسة لتحسين أداء المدارس وتمكينها من دفع رسوم استئجار المدارس الابتدائية والثانوية العامة وتكاليف البرامج التعليمية والمجتمعية، وتنسيق العمل بالتعاون مع منظمات التوعية المجتمعية المسؤولة عن تحسين مشاركة الأسرة والمجتمع في هذه المدارس.
- قانون الوقت من أجل مسائل الابتكار في التعليم الصادر عام ٢٠١١م، والذي دعا إلى توفير التمويل الاتحادي الفيدرالي لدعم جهود الولايات في توسيع اليوم الدراسي وتنفيذ المزيد من النشاطات التعليمية وتقديم الدعم للتلاميذ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي وتنفيذ برامج وأنشطة الابتكار والتطوير.
- قانون الأحياء الواعدة الذي وضع من أجل تحقيق التناغم في الخدمات، والتعاون والتنسيق مع المنظمات الغير الربحية والوكالات التعليمية المحلية لتحسين الفرص التعليمية والتنمية للأطفال في الأحياء الفقيرة.
- قانون الحقوق التعليمية للأسرة والذي يعطي الآباء حقهم فيما يتعلق بسجلات تعليم أبنائهم ويزودهم بشكل مستمر بالبيانات الخاصة بتقدمهم الدراسي، وسجلاتهم السلوكية والتزامهم الدوام المدرسي وقواعد النظام، مما يعزز التواصل المستمر ويسمح بالمشاركة الفعالة. بناءً على ما سبق يمكن القول إن هذه التشريعات والقوانين تتفق مع التشريعات التي وجهت السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الدول التي تناولها الإطار النظري المعياري في كونها تؤكد ضرورة التزام بالعمل المشترك والتواصل المستمر والتنسيق بين مدرسة وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي، ووضع إطار المساءلة الشامل، وإيجاد مصادر تمويل داعمة، من أجل تعزيز المنافسة وتحسين أداء المدارس.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي:

أ- فرنسا

تتجلى السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا على المستوى المحلي من خلال الاستراتيجيات الرئيسية التالية:

- اعتماد رؤية للمدرسة في المجتمع المحلي في مجلس التعليم:

يتم في هذه الاستراتيجية اعتماد رؤية المدرسة المجتمعية من قبل الهيكل الإداري في دائرة التربية برئاسة مفتش الأكاديمية، ويتم إبلاغ مجلس التعليم والتشاور معه حول حالة المدرسة ومشروعها التربوي، واتخاذ القرارات بشأنها، حيث يتم مناقشة خطة نجاح العمل، والتزويد بالمعلومات والخدمات التي تقدمها المدرسة والبرامج الإضافية والخدمات الخاصة، والبحث في الهبات والتبرعات.

- تنمية الشراكات مع المنظمات الرئيسية في المنطقة:

الهدف من هذه الاستراتيجية تسهيل الاتصال والتنظيم بين المدارس والشركات والمنظمات المهنية في جميع القطاعات على المستوى المحلي، والاتفاق على تكامل الأعمال وتحديد الأدوار والمسؤوليات لتعزيز التعاون ودعم التشاور الإقليمي والمحلي.

- إنشاء لجان حي:

أنشئت هذه اللجان لتسهيل تطوير المجتمع المدرسي وتقديم الدعم لنجاح التلاميذ وتقديم وثائق تبين الممارسات الجيدة والخبرات الإيجابية والأفكار والأنشطة المبتكرة، وتقديم المعلومات بشكل متبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومن أجل تسهيل عمل لجان الأحياء، حيث يضع مجلس التعليم تحت تصرفها الموارد المالية لدعم تنفيذ الأفكار والإجراءات حسب ترتيب الأولويات المحددة والعمل بالتشاور الموسع مع شركاء المجتمع لجعل العمل المشترك أكثر فعالية وتماسكاً بين الوسط المدرسي والمجتمع المحلي.

- دعم المنشآت الدراسية بنشاط:

تتعلق هذه الاستراتيجية بالدعم الذي يجب تقديمه للمدارس المجتمعية، ويتمثل هذا الدعم بالآتي:

- الإعلام عن رؤية والانجازات المجتمعية المدرسي، ومشاركتها مع الموظفين، وأولياء الأمور، والمدارس الأخرى، والخدمات المركزية، من أجل إثراءها انطلاقاً من وجهة نظرهم.
- دعم المنشآت المدرسية من قبل جميع الخدمات المركزية، حسب تأثيرات تطوير المدرسة المجتمعية في الميدان.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- إنشاء مكتب العلاقات مع المجتمع لدعم المدارس المجتمعية والمراكز والخدمات المركزية والشبكات لتحقيق أفضل نجاح للتلاميذ.
 - جمع ونشر بعض الوسائل ووضعها من قبل المؤسسات ومنظمات المجتمع، والإستراتيجيات الفائزة يجب أن تعرف ويعترف بها.
- يلاحظ على هذه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في فرنسا على المستوى المحلي أنها استجابة لأساس معياري بارز متعلق بالمدرسة المجتمعية يتعلق بتعزيز التعاون وإيجاد الروابط التي تلبي بشكل أساسي رسالة واحتياجات المدرسة، والقيام بمشاريع مشتركة وإشراك جميع أصحاب المصلحة.
- ب- الولايات المتحدة الأمريكية

من أبرز السياسات الداعمة للمدرسة المجتمعية التي انتهجتها الولايات في أمريكا ما يلي:

- اعتماد استراتيجية المدرسة المجتمعية رسمياً:
- فقد ورد في أجندة إصلاح التعليم عام ٢٠١٢م، اعتماد المدارس المجتمعية رسمياً في كل ولاية أمريكية كجزء من إعادة التنظيم الاستراتيجي في إدارة التربية والتعليم، وضرورة التزام ستة مبادئ أساسية لتوجيه إصلاح التعليم وتعزيز المدرسة المجتمعية والتوسع بتطبيقاتها وهي (المرونة، وتعزيز خدمات التعليمية، وتعزيز الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية، وتوفير الدعم المادي، ودعم إشراك الأسر والمجتمعات المحلية، والتقويم ومطابقة المعايير).
- واستناداً إلى القانون العام رقم /٩٦-٠٧٤٦/ الصادر في عام ٢٠٠٩م بعنوان: "إضافة المدارس المجتمعية إلى رمز المدرسة" تم اعتماد المدارس المجتمعية إلى جانب المدارس التقليدية وإضفاء الطابع الرسمي لها، والتوسع في إنشائها.

- التعاون والتنسيق مع مكونات المجتمع المحلي:

- وذلك من خلال تنسيق العمل المشترك وفق الآتي:
- التعاون وتعزيز العمل المشترك مع المنظمات والهيئات المجتمعية، العامة والخاصة التي تقدم الخدمات الصحية والأكاديمية والاجتماعية الشاملة للتلاميذ وأفراد الأسرة والمجتمع.
 - التعاون مع الشركاء في المجتمع وتشكيل لجنة استشارية للمدرسة المجتمعية تتكون من (ممثلين عن قادة المدارس والمجتمع المحلي، ونائب عمدة التربية في الولاية، وممثلين عن منظمات المجتمع المحلي، وممثلين عن مؤسسات التعليم العالي، ومديري الوكالات المتعددة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- التعاون والعمل المشترك بين المدرسة ومناطق المدينة والمقاطعة والولاية انطلاقاً من مبادرة اتحاد مدارس الأحياء السكنية لتمديد اليوم الدراسي وربط المدرسة بقضايا مجتمعها والتعاون والتنسيق مع المؤسسات المجتمعية الأخرى.
- إنشاء مراكز التعلم المجتمعية في بعض الولايات لبناء الشراكات التي تعزز الارتباط بين المدارس والمجتمعات المحلية على مستوى المنطقة.
- تطبيق سياسة المدرسة والشراكة المجتمعية في معظم الولايات للحصول على المنح والدعم الفيدرالي الكامل من أجل خدمة المجتمع وتمويل مشاريع المدارس المجتمعية للعمل على زيادة عدد التلاميذ الذين يستوفون معايير الإنجاز الأكاديمي وتجاوز التحديات التي تواجههم.
- إنشاء مراكز موارد الأسرة وخدمات الشباب كجزء لا يتجزأ من القانون العام لإصلاح التعليم لتجسيد الشراكة بين وزارة التربية والتعليم ومجالس الأولياء والوكالات المؤلفة من مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة.
- العمل بتوصيات مبادرة الاستعداد للتعلم، وتقديم المنح للاتحادات المجتمعية المرتبطة بالمدارس المحلية لتطوير وتنفيذ إستراتيجيات تضمن أن الأطفال هم على استعداد للتعلم وأنهم وأسرةهم يتمكنون من الوصول إلى الموارد والخدمات اللازمة لمساعدتهم لرفع قدراتهم التعليمية.
- التعاون مع إدارة النقل الأمريكية لتوفير طرق آمنة لتمكين التلاميذ من المشي واستخدام الدراجات الهوائية للوصول إلى المدرسة بأمان.
- التعاون مع إدارة الإسكان والتنمية الحضرية المستدامة من خلال برامج الإسكان لتوفير فرص العمل، وتشجيع الابتكار المحلي، والمساعدة على بناء اقتصاد الطاقة النظيفة.
- تلقي التوجيه والدعم من المنظمات الوطنية والمجتمعية التي تقدم خدمات الإرشاد للشباب لبناء مدارس ومجتمعات آمنة وخالية من المخدرات والعنف، ودعم الأنشطة التي تسعى إلى منع استخدام الاستعمال الغير المشروع للمخدرات والتبغ والكحول.
- **تحقيق الرعاية الصحية الشاملة:** انطلاقاً من قانون خدمات الدعم الصحي للأطفال تسعى الولايات إلى تحقيق النمو الصحي المتكامل للتلاميذ بالتعاون مع المنظمات المجتمعية المعنية بأمور التنمية والرعاية الصحية للأطفال والأسرة، وذلك من خلال الاستراتيجيات التالية:

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- الاهتمام ببرامج التغذية الصحية للأطفال من خلال خدمة برنامج (وجبات خفيفة بعد المدرسة) الذي تشارك إدارة الزراعة الأمريكية بتمويله وتجهيز متطلبات تنفيذه، كما تقدم البرامج المحلية الخدمات الغذائية مع الوجبات الخفيفة للأسر المحتاجة.
 - زيادة البرامج المجتمعية التي تعزز فرص الحصول على الرعاية الصحية للأطفال والشباب وأسره على الصعيد الوطني، وتوظيف الاستراتيجيات الصحية الوقائية.
 - برنامج التأمين الصحي الأطفال الذي يسمح للمراكز الصحية المرتبطة بالمدرسة بتسديد تكاليف الخدمات الطبية المقدمة للطلاب المؤهلين في المدارس.
 - التعاون والتنسيق مع السلطات التعليمية المحلية والمنظمات المجتمعية لتقديم برامج التربية البدنية وبرامج التسلية التي تنشط التلاميذ وتزيد من حيويتهم.
 - مساعدة الأطفال والشباب المشردين في كل ولاية من خلال جمع البيانات والحوجز التي يجب التغلب عليها لحضور المدرسة ومتابعة التعليم وتحقيق النمو الصحي البدني والعقلي لهم.
 - تحسين برامج التعليم والتنمية المبكرة للأطفال الصغار من خلال تصميم وتنفيذ نظام متكامل من البرامج والخدمات التعليمية المبكرة العالية الجودة.
 - **بناء القدرات للمدارس الريفية والصغيرة:** من خلال برنامج المنح للمدارس الريفية والمدارس ذات الدخل المنخفض في الولايات المحتاجة لتوفير الدعم المالي والفني ولمساعدة السلطات التعليمية المحلية الريفية التي لديها صعوبة في التنافس للحصول على المنح والدعم الضروري.
- يلاحظ بشأن السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى الولايات أنها تتفق مع كون المدرسة المجتمعية استراتيجية مبتكرة لتعزيز التعاون والعمل المشترك مع المنظمات المجتمعية العامة والخاصة التي تقدم الخدمات الصحية والأكاديمية والاجتماعية الشاملة من أجل خدمة المجتمع ودعم مشاريع المدرسة المجتمعية، وتمكين التلاميذ من رفع مستوياتهم وتحصيلهم العلمي.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

سوف يتم في هذا المحور تناول جانبين رئيسيين وفق الآتي:

٣-١- المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة.

٣-٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة.

٣-١-٣ المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

أ- فرنسا

ترتكز السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في فرنسا على المبادئ الأساسية التالية:

- توضيح أدوار الأبوة والأمومة لمساعدة الأسر في تربية الطفل وفهم احتياجاته.
- التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة، وإيجاد الآليات المناسبة لدعم التواصل بينهما.
- العمل التطوعي وتحسين ظروف إقامة مشاركة طوعية مع الأسر.
- المشاركة في صنع القرار واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير تعلم التلاميذ وتكيفهم مع بيئتهم.
- إقامة روابط مع المجتمع المحلي لتنسيق الموارد والخدمات والمساعدة في تلبية الاحتياجات.
- الإشراف على تعلم الطفل في المنزل لتزويد الأسر بأفضل أساليب التدريس الفعالة والإجراءات التي تحقق أقصى قدر من النجاح التعليمي للطفل.
- ترسيخ التعلم الذاتي الذي يساعد التلاميذ على تطوير قدراتهم والتطبيق العملي وحرية المناقشة.
- فهم مختلف الثقافات والأفكار والممارسات في المجتمع والسعي لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز.
- تعزيز العاطفة والفضول والإبداع والتعبير عن الذات والمتعة بالتعلم وتحفيز النمو والابتكار.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية

توجه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية مبادئ أساسية هي كالاتي:

- جعل المشاركة أولوية أساسية وتعزيز التعاون والتواصل المستمر مع الأسر وأفراد ومنظمات المجتمع والاستفادة من مبادراتهم، وإطلاعهم على خطط وبرامج المدرسة، والاستماع إلى

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- آرائهم لتعزيز مشاركتهم وتقدير آمالهم وتعميق ثقتهم في أن لهم دوراً أساسياً في قرارات المدرسة.
- تعزيز الثقة المشتركة والاحترام المتبادل بين الأسر والعاملين في المدرسة والأعضاء والمنظمات المجتمعية، والعمل جنباً إلى جنب لتلبية الاحتياجات الصحية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ.
 - تطوير وسائل التواصل مع الأسر عن طريق فرق العمل والمجالس واللجان والاجتماعات والبريد والموقع الإلكتروني للمدرسة لضمان تلبية احتياجات الأسر من ثقافات متنوعة.
 - التطوير المهني للمعلمين والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي وكلليات التربية لتوفير برامج التنمية لتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في مجال التعاون والتواصل مع الأسر والمجتمع.
 - تعزيز مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم الواقعي، ومهارات البحث والاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ.
 - توافر برنامج تعليمي أساسي ومناهج متطورة وفق المعايير والتوقعات المثالية لأداء التلاميذ وتطورهم، والالتزام بإعدادهم للتعليم العالي وإتقان المهن والتكيف للحياة بنجاح.
 - تحفيز ومشاركة التلاميذ في البرامج والأنشطة في أثناء وبعد المدرسة وخلال الصيف.
 - استثمار الوقت والموارد لبناء القدرات وتلبية الاحتياجات الأساسية للشباب وأسره.
 - العمل في بيئة مدرسية آمنة وداعمة، في جو من الاحترام والثقة المتبادلة.
- يلاحظ على هذه المبادئ التي توجه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية أنها تتسجم مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية (مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خطته وبرامجه، ومبدأ الشمول، ومبدأ الديمقراطية، ومبدأ المرونة، ومبدأ تكافؤ الفرص، ومبدأ الشفافية، ومبدأ التطوير وتحسين نوعية التعليم، ومبدأ التعلم الذاتي والتدريب المستمر، ومبدأ التفاعل الاجتماعي، ومبدأ حرية الاختيار، ومبدأ الموضوعية).

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣-٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

أ- فرنسا

من السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية والتي تعزز التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي على مستوى المدرسة في فرنسا الآتي:

- تنسيق الجهود ضمن إدارة مدرسية رائدة:

يتعاون كامل فريق العمل في المدرسة ويشارك بنشاط وهذا يتطلب أن يكون لدى القائد الرؤية، والإصرار وروح المبادرة والقدرة على التحريك وتنسيق مختلف المجموعات والموارد، وكذلك تحديد الهدف المشترك للشراكة مع المجتمع المحلي، والتحلي بالبصيرة الإبداعية، والحساسية والاهتمام لمشاعر الآخرين واهتماماتهم وقدراتهم، والقدرة على استشراق المستقبل، والمرونة والقدرة على التكيف، والقدرة على حمل الناس على التركيز على الهدف، والصبر لتحقيق الأهداف بفاعلية.

وفي المدرسة المجتمعية تلتزم الإدارة المدرسية بمساعدة الآخرين في ما يحتاجون إليه، وتقدم لهم التسهيلات والدعم المناسب، وتقدر التنوع والاختلاف من خلال فهم واحترام واحتضان الجميع، كما تشارك المسؤولية وتلتزم في الحفاظ على الوعود وسعي لتحقيق الغايات، وتلتزم بالنزاهة بفعل الشيء الصحيح في الوقت المناسب حتى عندما لا يراقب أحد.

- تحديد هيكلية محلية لتطوير المدرسة المجتمعية:

تضم ممثلين عن (السلطة المدرسية، والجماعات المحلية، والمنظمات الشريكة) تعمل على التعرف إلى الناس ميدانياً والتعاون معهم وفق طرق مختلفة كتنظيم المنتديات وحلقات العمل والاجتماعات، وتشارك هذه الهيكلية في عملية التخطيط المبكر وإجراء البحوث والدراسات الاستقصائية، والحصول على مجموعة متنوعة من المعلومات ضمن السياق المحلي، ويحكم عملها المبادئ التالية:

- توجيه المجتمع المدرسي لاحتياجات التلاميذ وأسره والتعاون معهم لتعزيز نجاحه التلاميذ وتنمية المجتمع.
- التشاور حول التطلعات، والإنجازات، ومسارات العمل، وسبل التعاون مع المجتمع المحلي.
- دعوة أفراد المجتمع المحلي ومنظماته للمشاركة في برامج المدرسة المجتمعية.
- التزام جميع الأطراف المشاركة واعتبارهم جزءاً من الكفاءة والتقدم، ولهم أدوار رئيسية.
- التكامل والعمل في جو من الاحترام، وتقدير الاختلاف والرأي الآخر.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

وتستطيع المدرسة المجتمعية أن توثق صلتها بالمجتمع المحلي في صورة أوسع لإقامة هذه الهيكلية المحلية من خلال إنشاء المجالس الاستشارية المكونة من بعض أفراد المجتمع المهتمين بشؤونها، وتستطيع هذه المجالس أن تؤيد المدرسة وترشدها إلى آراء الأهالي وآمالهم، وأن تدعو الأهالي إلى قبول تأييد المدرسة في رسالتها.

- إشراك المجتمع المحلي لتطوير المشروع التعليمي في المدرسة المجتمعية:

من أجل تعزيز وتوطيد الصلات المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي، تعمل المدرسة المجتمعية بتنفيذ الاستراتيجيات التالية:

١- تبادل الزيارات بين الهيئة التعليمية وأولياء الأمور: من خلال هذه الزيارات يتم تعزيز الاهتمام المتبادل للعمل المدرسي والنجاح الأكاديمي للتلاميذ، والتواصل بشكل منتظم مع المدرسة، وتصبح برامج المدرسة ونشاطاتها وقوانينها مألوفة لدى الجميع، وهذا يدعو الأولياء لتشجيع ومساعدة طفلهم في تعليمه، ويحملهم على مساعدة العاملين في النشاطات المدرسية والتعاون لحل المشكلات التعليمية والسلوكية.

٢- الرحلات والزيارات الميدانية: تنظم المدرسة الزيارات الاستطلاعية لتلاميذها للتعرف على المعالم الحضارية الموجودة في بيئتهم، كما تنظم الزيارات الميدانية للمؤسسات العلمية والإنتاجية والخدمية التي من شأنها أن تؤدي إلى ربط التعليم بالواقع.

٣- إقامة المعارض والمتاحف المدرسية: إن زيارة أولياء أمور والمهتمين من المجتمع المحلي للمعارض المقامة في مدرسة تعكس إنجازات وإبداعات التلاميذ، وتعرف على اهتمامات المدرسة ومشاريعها المجسدة في الأعمال الفنية والابتكارات العلمية.

٤- إقامة الحفلات المدرسية: تقوم المدرسة المجتمعية بإقامة حفلات دورية في المناسبات الاجتماعية والدينية والقومية يدعى لحضورها أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، ويتم فيها عرض مختلف المهارات.

٥- إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات: تستغل المدرسة المناسبات الممكنة لإقامة الندوات الفكرية، واللقاء المحاضرات الأدبية والعلمية والتربوية، بهدف رفع مستوى أفراد المجتمع المحلي وتعميق خبراتهم، وإطلاعهم على نشاطاتها.

٦- دعوة المجتمع المحلي للاستفادة من مرافق المدرسة وإمكانياتها: تفتح المدرسة أبوابها لجميع أفراد المجتمع المحلي، وتضع كافة إمكانياتها (ملاعب، ومكتبة وقاعات للاجتماعات، ومخابر،..) في خدمة أفراد مجتمعها بشكل منظم وضمن جداول زمنية محددة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- ٧- دعوة المجتمع المحلي لدعم احتياجات المدرسة ونشاطاتها: تسعى المدرسة المجتمعية لحث المجتمع المحلي بما يضمنه من منظمات، ونقابات، وأفراد، لوضع طاقاتهم وإمكاناتهم، لرفد نشاطاتها وتقديم الدعم اللازم لها، من خلال التوجهات التالية:
- دعوة النقابات في المجتمع المحلي إلى تشكيل لجان من أصحاب المهن التخصصية من المتطوعين، وأولياء الأمور مثل (الطبيب، والمهندس، والصيدلي،... الخ) للمشاركة في تقديم خدمات تحتاجها المدرسة، وتشكيل لجنة من أصحاب المهن الحرفية مثل (النجار، والبناء، والخياط... الخ) للمشاركة في أعمال الصيانة المدرسية.
 - الطلب من أصحاب المؤسسات والمصانع والشركات التجارية الخاصة والحكومية في المجتمع المحلي تزويد المدرسة بوسائل إيضاح وتنظيم الزيارات لمواقعها والتدريب الميداني فيها.
 - دعوة أفراد المجتمع المحلي لرفد المكتبة المدرسية بالكتب والدوريات في مختلف التخصصات العلمية والأدبية والفنية.
 - دعوة الأطر العلمية والثقافية من أبناء المجتمع المحلي لإلقاء المحاضرات، أو إبداء توجيهات وآراء مفيدة، أو الإسهام في النشاط الاجتماعي والعلمي والفني في المدرسة.
 - تشكيل لجنة رياضية من أولياء الأمور والمهتمين بالجوانب الرياضية وأعضاء الأندية الرياضية في المجتمع المحلي، لتدريب الفرق الرياضية في المدرسة وتوفير الأدوات والتجهيزات الرياضية التي تحتاجها المدرسة والمشاركة بصيانة الملاعب والصالات الرياضية.
- بناءً على ما سبق يمكن القول إن المدرسة المجتمعية تعزز من خلال سياسات عدة التواصل مع الأولياء وممثلي المجتمع المحلي، وتسعى لكسب دعمهم وتأييدهم والافادة من وجهات نظرهم ومقترحاتهم، وهذا يتفق مع مجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي المعيارية ضمن برامج المدرسة المجتمعية.
- **جعل التلميذ عنصراً أساسياً في تطوير المدرسة المجتمعية:**
- تعمل المدرسة المجتمعية على جعل التلميذ العنصر الأساسي في مشروعها ونشاطاتها المجتمعية من أجل تمكينه من التعامل مع مشكلات العالم الحقيقي، وبناء العلاقات السليمة، وتنمية التعاطف والتسامح والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، وتعزيز الأفكار ذات الصلة بالسلامة المدرسية والقيادة والمواطنة المسؤولة، ودرء المشكلات السلوكية المتعلقة بالمخدرات والكحول والتدخين، من خلال السياسات التالية:

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تحديد احتياجات التلاميذ، والقضايا المتعلقة بنجاحهم في بيئة معينة بالاشتراك بين فريق المدرسة ومجلسها ومراكز الصحة والخدمات الاجتماعية المحلية.
- تمكين التلميذ من اختبار عملية التعلم وربطها بالبيئة المحلية وتعبئتها في المواقف المختلفة، من خلال أساليب تنظيم الوقت وخطه العمل وتدوين الملاحظات وتحديد المشكلة والبحث عن المعلومات وتحليلها واختبار الحلول ووضع القرار.
- تمكين التلميذ من تحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وفق معايير الأداء المناسبة ومستويات الكفاءة المطلوبة، وتلبية تطلعاته ورغباته الشخصية.
- تشجيع استخدام موارد المجتمع المحلي بطرق مختلفة مما يمكن التلاميذ من اكتساب المعارف من مصادر متنوعة خارج المدرسة وتطوير مهاراتهم في سياقات مختلفة.
- فتح صفوف تقوية للتلاميذ الضعفاء في بعض المواد الدراسية خلال أيام العطل، ومساعدتهم لتجاوز صعوباتهم الدراسية.
- إنشاء مجلس خاص بالتلاميذ يمكنهم من المشاركة في أدوار محددة وعرض وجهات نظرهم حول مواضيع تتعلق بحياتهم الدراسية، ويمكن من خلاله أيضاً معالجة المشكلات السلوكية.
- يلاحظ مما سبق أن السياسات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المدرسي تتفق مع الأهداف المعيارية للمدرسة المجتمعية التي تؤكد الانتقال بالتلاميذ من المستوى المحدود للفهم والإدراك إلى التحليل الناقد وربط التعليم بالواقع وتطبيق المعرفة والمهارات التي تعلمونها للتصدي للمشكلات والمواقف التي تواجههم، وتكوين مهارات التواصل والتعاون والمشاركة والبحث والتقصي وحل المشكلات واتخاذ القرار لديهم وتطوير قدراتهم القيادية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم مما يؤهلهم للمشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم، ومن جانب آخر يعد التلاميذ من أهم العناصر المشاركة في المدرسة المجتمعية كما ورد في الإطار النظري المعياري حيث يؤدون الدور الرئيس في المدرسة المجتمعية فهم يقدمون إسهاماً خاصاً ومميزاً في الشراكة مع معلمهم وآبائهم كونهم قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية

من السياسات التربوية التي تتبعها المدرسة المجتمعية لتحقيق غاياتها وإثبات أهميتها في تنمية المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية الآتي:

- ضمان وجود رؤية مشتركة بين جميع الشركاء:

إن نجاح المدرسة المجتمعية في تحقيق سياستها على المستوى المدرسي ينبثق من وجود رؤية وتوقعات مشتركة لأدائها لدى جميع الشركاء، ويتحقق ذلك من خلال تشكيل هياكل للقيادة

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

المحلية تتمثل بلجان الحي الاستشارية المؤلفة من موظفي المدرسة وأولياء الأمور وممثلين عن الشركاء في المجتمع، حيث تحدد هذه اللجان احتياجات المدارس في المناطق المحددة، وتنسق تقديم الخدمات وتوزيع الموارد حسب الاقتضاء، وتنسق الاتفاقات الحكومية والدولية لوضع السياسات التي تنظم عمل المدرسة بما في ذلك استخدام المبنى المدرسي، والمواءمة مع التعليم الرسمي، وتحسين الخطة المدرسية لتلبية احتياجات التلاميذ وأسرهم وتعزيز نجاحهم الأكاديمي، وتنظيم الشراكات والاستفادة من موارد المجتمع وحشد التمويل والدعم اللازم، وتنظم هذه اللجان اللقاءات لاستعراض البيانات ومناقشة الانجازات والأولويات وإعطاء المداخلات دوراً أوسع في عملية صنع القرارات، وهذا يتطلب المرونة والثقة الجماعية والقدرة على مناقشة القضايا علناً من أجل إيجاد الحلول وتشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والفرص والحلول، وتقاسم المسؤوليات والأدوار لمواءمة الأنشطة مع الخدمات والأهداف المنشودة.

يلاحظ على ما سبق الاتفاق مع المبادئ المعيارية الأساسية للمدرسة المجتمعية ومنها (مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خطته وبرامجه، ومبدأ المشاركة، و مبدأ الالتزام الأخلاقي)

- العمل تحت إشراف إدارة مدرسية متطورة:

تحقق المدرسة المجتمعية رسالتها ضمن بيئة عمل داعمة تتوافر فيها قيادة قوية تتمتع برؤية واضحة وبصيرة الإبداعية، وقادرة على بناء جو من الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور ومكونات المجتمع المحلي، وتتمتع بالمرونة وبروح المبادرة والعمل ضمن فريق، وتتمكن من تحفيز تنمية قدرات المدرسين بانتظام ليكون أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، وقادرة أيضاً على دعم القيادة المشتركة واتخاذ القرارات بصورة جماعية وفق الأهداف المرجوة، وتشجع الحوار البناء وتشارك المعلمين بشكل مستمر في التخطيط وتنفيذ ومراجعة المناهج والتعليمات والإجراءات والبرامج.

وهذا يتفق مع الشروط المعيارية للمدرسة المجتمعية في ضرورة توافر إدارة مدرسية قوية وملتزمة لتهيئة البيئة الثقافية اللازمة لتحسين المدارس وربطها بمجتمعاتها.

- المجتمع هو مورد لعملية تعلم التلاميذ:

تنظم المدرسة المجتمعية برامج فعالة لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ وتخدم المجتمع، حيث يساعد المعلمون لنقل ما تعلموه في الصفوف الدراسية إلى مجتمعهم المحلي وتنفيذ مشاريع تفيد في تطويره ومعالجة مشكلاته، وممارسة أنشطة خدمة المجتمع والأعمال التطوعية بالتعاون والتنسيق مع الأسر والمنظمات المجتمعية، وتكسب هذه البرامج التلاميذ

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

مهارات استخدام المعرفة وتطبيقها وتنظيم الوقت والبحث والتقصي واختبار الفرضيات والحلول وصنع القرار، وتطور مهارات القيادة والابداع وتشجع المسؤولية المدنية، وتنمي قيم المواطنة، وتعالج المشكلات السلوكية.

وهذا يتفق مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية والمتعلقة بالتطوير وتحسين نوعية التعليم، والتعلم الذاتي والتدريب المستمر، والانفتاح والتفاعل الاجتماعي.

- تنمية علاقات الاحترام المتبادلة وتعزيز التعاون الفعال بين الأسر والمدرسة:

تعمل المدرسة المجتمعية على تعزيز علاقات التعاون والاحترام والمشاركة الفعالة والمتبادلة بين الأسر والمدرسة من خلال السياسات التالية:

١- تعزيز نجاح التلاميذ من خلال الزيارات المنزلية: حيث تتم هذه الزيارات بشكل متكرر ولجميع أسر التلاميذ من أجل تنظيم العمل وبناء الثقة العميقة وإقامة التواصل الايجابي وتحديد الأولويات ووضع خطط العمل التعاوني.

٢- إقامة الحفلات والمعارض المدرسية: تقوم المدرسة المجتمعية باستغلال المناسبات الاجتماعية والوطنية والدينية المختلفة لإقامة حفلات ومعارض تعبر فيها عن رسالتها اتجاه مجتمعها واهتمامها بمناسباته، يقدم من خلالها نشاطات مختلفة يشارك فيها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور وممثلو المجتمع المحلي مما يعزز الصلة والارتباط بينهما وينمي الشعور بالاهتمام والمصلحة المشتركة.

٣- فرق العمل الأكاديمي المشترك بين الأولياء والمعلمين: تعمل هذه الفرق على تنظيم اللقاءات مع الآباء لتعرفهم بالطرق والإستراتيجيات التي تدعم مهارات أطفالهم، ولتزويدهم بالأنشطة والنماذج التي يمكنهم القيام بها في المنزل معهم، وإعطائهم المعلومات المتعلقة بإنجازات وأداء أطفالهم ومناطق الضعف في معارفهم ومهاراتهم وكيفية تعزيز اتجاهاتهم وميولهم.

٤- الاستماع إلى آراء الأولياء وتقبل وجهات نظرهم: من خلال فتح قنوات اتصال متعددة للحوار وتبادل الآراء وتلقي الاقتراحات، وإنشاء موقع الكتروني للمدرسة يمكن الأولياء من الحصول على المعلومات والتواصل مع المعلمين حول تقدم تعلم أطفالهم.

٥- معالجة الاختلافات الثقافية: يعقد مجلس إدارة المدرسة اجتماعات متعددة لمشاركة أولياء الأمور ومنحهم الثقة في المجتمع المدرسي، وتقديم برامج فعالة لسد الحواجز الثقافية والطبقية، وكسر الحواجز اللغوية وتعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٦- تلبية الاحتياجات الصحية والنفسية والعاطفية للتلاميذ وأسرهم: تتعاون المدرسة مع المنظمات المعنية بالرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية لتوفير الخدمات والرعاية الصحية المنتظمة للأطفال وأسرهم، ومساعدة الأسر على توفير الشروط المناسبة لنمو وتكيف الأطفال، حيث تساعد الرعاية الصحية الشاملة في تحسين الحضور والسلوك والدرجات، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتحسين الأداء والمناخ المدرسي والبيئة الأسرية، وتعزز برامج المدرسة المجتمعية التغذية السليمة وممارسة الرياضة البدنية. يلاحظ على ما سبق بشأن السياسات الخاصة بتنمية علاقات الاحترام المتبادلة وتعزيز التعاون الفعال بين الأسر والمدرسة أنها تنبثق عن المجالات المعيارية التي تحقق التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية.

- برامج الدعم الإضافي للتلاميذ:

تلتزم المدرسة المجتمعية بتقديم الدعم الإضافي للتلاميذ من خلال برامج ما بعد يوم المدرسة حيث يمكن معالجة الصعوبات الدراسية وتقديم الدعم اللازم، وتوفير الفرص للتلاميذ لممارسة اهتماماتهم وتطوير مهاراتهم، وفرص التعلم مع الأقران، وتعمل على تنفيذ مشاريع ترتبط بموادهم الدراسية مما يعزز استيعابها ويرفع مستوى التحصيل الأكاديمي فيها، كما تنمي علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران وتحقق الرضا الذاتي عن الأداء مما يعزز الارتباط بالمدرسة ويخفض معدلات الرسوب والتسرب ويعالج المشكلات السلوكية والانضباطية.

يلاحظ مما سبق بشأن سياسة برامج الدعم الإضافي أنها تنبثق عن نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية المعيارية المتعلقة بمشاركة الأولياء من خلال الوقت الإضافي الذي تقدم فيه المدرسة برنامج ما بعد المدرسة ويتضمن مساعدة في الواجبات المدرسية، وبرامج الإثراء علمي، ونشاطات معرفية وثقافية متنوعة، وذلك بمساعدة فريق من المعلمين والأولياء وأعضاء المجتمع.

- التشارك وتنسيق الجهود وبناء علاقات تعاون مع الشركاء في المجتمع:

تعمل المدرسة المجتمعية على تنفيذ سياسات وبرامج فعالة للتعاون والتنسيق مع الشركاء في المجتمع ومن أهمها:

- العمل ضمن فرق قيادة موقع المدرسة المسؤولة عن بناء رؤية مشتركة للمدرسة وتحديد النتائج المرجوة والمساعدة في تحقيق مواءمة وتكامل عمل الشركاء مع المدرسة، وتتألف هذه الفرق غالباً من المربين والآباء وشركاء المجتمع ويرأسها عضو منتخب من الوسط المدرسي.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تشكيل اللجان من المتطوعين من أصحاب المهن للمشاركة في تقديم خدمات تحتاجها المدرسة، والقيام بنشاطات ثقافية وعلمية وفنية ورياضية مشتركة وتقديم المحاضرات، الندوات، والأمسيات.
 - بناء الشراكات مع المجتمع المحلي والمنظمات ووكالات الخدمات الاجتماعية لتقديم الدروس الخصوصية وبرامج الإثراء التي ترتبط بالمناهج المدرسية.
 - إصدار نشرة شهرية تتضمن المعلومات والمقترحات، والجدول الزمني للأحداث، والموارد اللازمة، والأنشطة والفعاليات الخاصة بها من أجل تنسيق التعاون والعمل المشترك.
 - إقامة الأمسيات الأسبوعية والنشاطات العلمية والفنية، ونشاطات التواصل الإلكتروني ومهارات استخدام الحاسوب، والألعاب الرياضية.
 - دعوة المجتمع المحلي للاستفادة من كافة إمكانياتها ومرافقها، وممارسة الأنشطة والفعاليات المختلفة بشكل متاح ومنظم خارج أوقات الدوام الرسمي وفي العطل وخلال الإجازة الصيفية.
 - حشد الدعم اللازم لإصلاح المدارس وتحسين المناخ المدرسي وترقية المرافق المدرسية.
 - تأمين موارد تمويل جديدة لدعم برامج ما بعد المدرسة ونشاطات دعم الأسرة، ولتنفيذ برامج إضافية لتحسين التدريس والمناهج الدراسية.
 - بناء الدعم الشعبي ورأس المال السياسي وإنشاء شعور أقوى للمساءلة بين المدارس والمجتمعات المحلية.
- يلاحظ على ما سبق الاتفاق مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية المتعلقة بتنسيق الجهود وتوزيع الأدوار وتكامل المسؤوليات ومراعاة الشمول والشفافية والموضوعية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- وفي ضوء ما سبق بيانه في خطوة المقابلة بين دولتي المقارنة في إطار محاور المقابلة وما ورد تحتها من عناصر، بدى واضحاً أنه يمكن صياغة نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، ووفقاً لما تقدّم ووفقاً لمنهج بيرداي يمكن صياغة الفرض الحقيقي للدراسة والذي سيتم التأكد من صحته في خطوة المقارنة التفسيرية، على النحو التالي:

قد تؤدي دراسة وتحليل خبرات كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي إلى وضع نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية

سيتم في هذه الخطوة إجراء مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الجوانب المختارة للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، لرصد جوانب التشابه والاختلاف بينها وتفسيرها، بهدف التأكد من صحة الفرض الحقيقي الذي تقوم عليه الدراسة ووضع نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

أولاً: التعليم الأساسي

سيتم مقارنة التعليم الأساسي بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- مبادئ التعليم الأساسي.

٢- أهداف التعليم الأساسي.

٣- إدارة التعليم الأساسي.

١- مبادئ التعليم الأساسي:

بالنظر إلى مبادئ التعليم الأساسي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

يلاحظ على مبادئ التعليم الأساسي في دولتي المقارنة أنها تتشابه في تأكيد حق التعليم للجميع دون النظر إلى الفوارق الاجتماعية والمادية والدينية، من خلال توفير تعليم أساسي عام وإلزامي ومجاني وعلمي، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية مع مراعاة قدرات وميول كل تلميذ. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأهداف القومية التعليمية الأمريكية التي وردت في تقرير أمة في خطر الصادر عام ١٩٨٣م، والوثيقة التي أصدرها البيت الأبيض عام ١٩٩١م، بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠"، حيث دعا كلاهما إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وأن يبدأ كل الأطفال في أمريكا حياتهم الدراسية وهم مستعدون للتعلم، وتركيز الاهتمام على المواد التي تتحدى قدرات التلاميذ وهي العلوم والرياضيات واللغات، وأن يتمكنوا من تحقيق السبق والتفوق العلمي والأكاديمي على مستوى العالم، ومنح أولياء الأمور دوراً أكبر في المشاركة في الشؤون التعليمية وإحاطتهم بالنمو الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لأبنائهم وإشراكهم في تنميتهم من جانب، كما يتفق مع التحولات والإصلاحات التي شهدتها التعليم في فرنسا خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين لضمان تكافؤ الفرص والنجاح لجميع التلاميذ وإنشاء قاعدة معرفية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

مشتركة (إتقان اللغة الفرنسية والرياضيات واللغة الأجنبية والمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا، والثقافة الإنسانية)، وعدم السماح لأي طائفة دينية في السيطرة والتأثير على التعليم انطلاقاً من مبدأ علمانية التعليم من أجل تمكين التلاميذ من اكتساب العلم وبناء الذات في جو من الطمأنينة واستقلالية الرأي من جانب آخر، بالإضافة إلى انسجامها مع المبادئ الأساسية المعيارية للتعليم الأساسي التي وضعتها اليونيسكو، حيث يعد رؤية تربوية لتعليم شامل إلزامي، ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع، ليتمكن من تطوير قدراته وإمكاناته إلى أقصى ما يمكن، ويهيئ له الفرص لتفتح مواهبه، وممارسة اهتماماته، وتلبية احتياجاته، وتكوين شخصيته المتكاملة الفاعلة، ويكسبه المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بأدواره المنتظرة منه في تنمية مجتمعه وتطويره.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تجلى أوجه الاختلاف بين مبادئ التعليم الأساسي في دولتي المقارنة بالجوانب التالية:

- التعليم الأساسي في فرنسا عام إلزامي ومجاني من عمر (6-16) سنة، أي لمدة عشر سنوات، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية كل فرد عند السادسة من عمره يجب أن يتعلم تعليماً عاماً وإلزامياً لمدة (12) عاماً.

يمكن تفسير ذلك في ضوء أن المسألة التربوية التعليمية قد احتلت موقعاً أساسياً وحيوياً في فكر التربوي الفرنسي، حيث أكدت قوانين إصلاح التعليم إلغاء الرسوم الدراسية وجعل التعليم إلزامياً ومجانياً، فمذ عام 1967م، تم تطبيق قانون التعليم الإلزامي من 6-16/ سنة ضمن إطار التعليم الأساسي الإلزامي المجاني، كما تتضح حقيقة الاهتمام الأمريكي بالتعليم، وأن العمل والتعلم قيمتان أساسيتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية عندما نعلم بأن " أمريكا كأمة تصرف على التعليم أكثر مما تصرف على الدفاع الوطني عند مطالعة إجمالي الإنفاق على التعليم الحكومي والخاص لجميع المراحل التعليمية"، ويؤكد هذا الاهتمام ما ذهب إليه الرئيس الأمريكي بوش عام 1991م، عند إعلان إستراتيجية التربية لأمريكا عام 2000، عندما قال: " إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائمة، فلا بد أن نقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي"، كما يلاحظ على دعوات الإصلاح التعليمية بأنها ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة وبناء مهارات الاقتدار لدى الأفراد، وأن نظام التعليم الأمريكي يتميز بانفتاحه وارتباطه بقوى السوق، وأكدت الخطابات الرئاسية والإصلاحات التربوية أن الأمة يجب أن تأخذ على عاتقها تعليم الشعب كله وأن تكون على استعداد لتحمل نفقات ذلك، وأن يتم العمل على نشر التعليم الأساسي وتحقيق ديمقراطيته ومجانيته وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة في الحصول عليه مع التزام معايير عالية وتحقيق المساءلة من أجل ضمان بلوغ

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

الأمريكيين أعلى المستويات التعليمية المتقدمة لتنافس البلدان في جميع أنحاء العالم، كما أدرج في عام ٢٠١٠م، قانون المساعدة والمسؤولية المالية للتلاميذ (Student Aid And Fiscal Responsibility) في إطار تحقيق المزيد من الانتشار والديمقراطية في التعليم من قبل الرئيس أوباما الذي من شأنه توسيع المنح الدراسية.

ويمكن القول إن الولايات المتحدة الأمريكية تتفوق على التعليم سنوياً أكثر من أي دولة أخرى من الدول المتقدمة، فحسب التقرير السنوي لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي والتي تضم مجموعة الدول الأكثر تقدماً في العالم فقد أنفقت أكثر من ١٥ ألف دولار على كل تلميذ حيث تصل نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الناتج المحلي إلى ٧.٤%، بينما تبلغ ميزانية التعليم الوطنية في فرنسا (٦٥٩٦٠٠٠٠) يورو، حيث تصل نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الناتج المحلي إلى ٦.١% www.oecd.org

بالإضافة إلى ذلك يمكن تفسير اختلاف عدد سنوات الإلزام المجاني في كل منهما أيضاً في ضوء الفلسفة البرغماتية التي يقوم عليها المجتمع الأمريكي والتي تدفعه إلى الإنجاز مقابل المردود الذي يمكن أن يعود بالنفع عليه، فقد ركزت دعوات الإصلاح التعليمي على أهمية الدور الذي يلعبه التعليم في تحقيق التفوق التكنولوجي والسياسي والمجتمعي والتفوق الاقتصادي أيضاً.

- الإدارة التربوية مركزية في فرنسا ووزارة التربية الوطنية هي المسؤولة عن التعليم ما قبل الجامعي، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية تعد الإدارة التربوية لا مركزية تتيح مرونة واسعة وتمنح مديري المدارس والمعلمين صلاحيات للمساهمة في جهود التطوير والإصلاح، كما يتم إشراك السلطات المحلية وأولياء في إدارة التعليم.

- وجود سلم تعليمي واحد لمجموع سنوات الدراسة للتعليم العام (١٢) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية ولكنه يختلف فيما يخص كل مرحلة من ولاية إلى أخرى، بينما هو تعليم عام مشترك لجميع المدارس و المراحل في فرنسا.

يمكن تفسير ذلك في ضوء أن فرنسا تعد من الدول ذات الطبيعة المركزية في الإدارة التربوية، وأن النظام التعليمي فيها نظاماً مركزياً، تحقيقاً للرأي الثقافي الفرنسي السائد في أن الدولة تحقق استقرارها إذا أحكمت قبضتها على كل ما يتعلق بأمور التربية والتعليم في عموم الأراضي الفرنسية، حيث تم إنشاء النظام التعليمي في فرنسا على نحو بيروقراطي شديد المركزية واستمر الضبط فيه بإلحاح على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القومية وتقرّها وتنفذ في جميع الأقاليم بصورة مماثلة، بينما تعد الولايات المتحدة الأمريكية جمهورية دستورية وديمقراطية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

وتمثيلية تحكمها الأغلبية، وهناك نظام للضوابط والتوازنات لتنظيم الحكومة حدده الدستور الأمريكي، وأن نظام التعليم فيها يعد نظاماً لا مركزياً، ولهذا السبب تنتوع القوانين التي تحكم هيكل ومضمون التعليم وبرامجه بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء إيمان الشعب الأمريكي بمبدأ الضبط المحلي ومشاركة المجتمع بصورة مباشرة في تقرير سياسته التربوية، بالإضافة إلى ذلك تعد الولايات المتحدة الأمريكية أمة متعددة الثقافات وتضم مجموعات متنوعة من المجموعات العرقية المختلفة التقاليد والقيم، بالإضافة إلى اتساع مساحتها وتتنوع مظاهرها الجغرافية والبيئية، مما جعل لكل ولاية فيها ظروفها وخصائصها الخاصة التي تفرض على السياسة التعليمية مراعاتها وأخذها بالحسبان عند التخطيط للتعليم وتنظيمه فيها، بينما تؤكد فرنسا وحدتها الوطنية من خلال نظام تعليمي عام وموحد للجميع.

- تخصيص أو زيادة الوقت المخصص لتدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وإعادة النظر في المناهج التعليمية بحيث تواكب التقدم العلمي وتوافي حاجات المجتمع المحلي بشكل مستمر.

يمكن تفسير ذلك في ضوء أن فرنسا يعد فيها المنهج التعليمي أداة المدرسة ووسيلتها لتحقيق أهداف المجتمع ويشمل على (اللغة الفرنسية، والرياضيات، والأنشطة الرياضية، واللغات الأجنبية، والعلوم والتكنولوجيا، والفنون، والمواد الاجتماعية) ولا بد أن يبنى على أسس واضحة تراعي ثقافة المجتمع وحاجاته وطموحاته، ويشرف على إعداد المناهج وتطويرها إشرافاً كاملاً الإدارة الوطنية للمناهج في وزارة التربية الوطنية، ويقوم المختصون في هذه الإدارة بوضع الأهداف العامة والمحتوى العام والخطوط العريضة للمنهج، وهم في ذلك يعتبرون كل الأسس المؤثرة في بناء المنهج وأهمها ثقافة المجتمع الفرنسي وحاجاته، وإن إعادة بناء المنهج أو تجديده وتطويره يحتاج إلى قرار وزاري، معتبراً الحاجة إلى التطوير تبعاً لتغير الحياة وتطورها، وإن التغيير الكامل للمنهج لا يتم عادة قبل عشر سنوات على الأقل من تطبيقه، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن التغييرات السياسية في البلاد لها دور كبير في تغيير المنهج إلى حد كبير، بينما تركز الإصلاحات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية من جانب آخر على تحقيق مستويات عالية في الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ في مواد العلوم والرياضيات واللغات وإجراء مجموعة من الاختبارات المقننة للتأكد من أن التلاميذ قد أتقنوا تلك المواد، وتوظيف التكنولوجيا المتطورة وتدريب التلاميذ على استخداماتها، وهذا ما ذهب إليه الرئيس الأمريكي بوش عام 1991م، عندما قال: " إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائمة، فلا بد أن نقود الطريق في مجال التحديث والتجديد

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

التربوي"، وأن إصلاح التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية يشدد التركيز على المجالات التي تعتبر حيوية للأمن القومي واكتشاف الفضاء والاهتمام بتعليم العلوم واللغات الأجنبية، وتبني معايير أكاديمية تهيئ التلاميذ لتحقيق التفوق والتميز عالمياً.

٢- أهداف التعليم الأساسي:

بالنظر إلى أهداف التعليم الأساسي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه أهداف التعليم الأساسي في دولتي المقارنة بالنقاط الأساسية التالية:

- تنمية شخصية التلاميذ المتكاملة في جميع النواحي الاجتماعية والعاطفية والصحية والعلمية والفنية، واكتشاف اهتماماتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وتميئتها.
 - تنمية الثقافة الإنسانية، والانفتاح على جميع الحضارات البشرية، والالتزام بالمعايير والقيم التي تضمن احترام القانون والعادات والعرف السائد ومحاربة جميع أشكال التمييز العنصري.
 - تطوير مهارات التواصل لدى التلاميذ وتشجيع العمل الجماعي والتواصل مع الآخرين.
 - الإعداد للمواطنة الصالحة، وتنمية المهارات ممارسة المواطنة والاستقلالية والمبادرة عند التلاميذ ليكونوا مواطنين مستقلين نافعين.
 - توفير فرص التعلم المتكافئة، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم.
- يمكن تفسير أوجه التشابه في أهداف التعليم الأساسي في ضوء الأهداف التعليمية القومية التي دعت إليها حركات الإصلاح التربوي في كلٍ من دولتي المقارنة، حيث تنبثق هذه الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية عن توصيات لجنة السياسة التربوية الصادرة عن رابطة التربية القومية عام ١٩٣٨م، وقانون الأمن القومي للتعليم الصادر عام ١٩٥٨م، وإعلان المحكمة العليا عام ١٩٦٠م، والتي أكدت ضرورة تحقيق نشر التعليم الأساسي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وقانون التعليم الابتدائي والثانوي الصادر عام ١٩٦٥م، الذي يؤكد المساواة في الحصول على التعليم والالتزام بمعايير عالية وتحقيق المساواة، وقانون تكافؤ الفرص التعليمية الصادر عام ١٩٧٤م، وقانون التعليم للجميع الصادر في عام ١٩٧٥م، الذي دعا جميع المدارس العامة قبول الأموال الاتحادية لتوفير المساواة والحصول على الفرص التعليمية، وكما صدر التقرير الرئاسي عام ١٩٨٣م، تحت عنوان " أمة في خطر" الذي دعا إلى ضرورة إعداد الأجيال إعداداً جيداً وتطوير مناهج الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية وزيادة الساعات الدراسية لمواجهة التحديات المستقبلية، وصدر تشريع عام ١٩٩١م، بعنوان " أمريكا عام ٢٠٠٠، إستراتيجية للتعليم"، الذي أكد إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته وديمقراطيته، وتشريع عام ١٩٩٤م، بعنوان " أهداف

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٢٠٠٠، عمل أمريكا" من أجل تطوير التعليم الأساسي وجعله أكثر ديمقراطية وانتشاراً، وقانون تحسين المدارس في أمريكا عام ١٩٩٤م، لتوفير مساعدة إضافية للتلاميذ لرفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتلبية معايير عالية، وتعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، وفي عام ٢٠٠٢م، جاءت أهم حركة إصلاحية من أجل تعميق التوسع والتطوير في التعليم الأساسي تحت شعار (لا يترك أي طفل في الورا)، وفي عام ٢٠٠٩م صدر مشروع (سباق نحو الأعلى)، وفي عام ٢٠١٠م أدرج نص قانون المساعدة والمسؤولية المالية للتلاميذ في إطار تحقيق المزيد من الانتشار والديمقراطية في التعليم الذي من شأنه توسيع المنح الدراسية، أما في فرنسا فيلاحظ أيضاً أن هذه الأهداف تنبثق عن النصوص القانونية الصادرة بشأن التعليم الأساسي في فرنسا حيث حدد قانون عام ١٧٩٣م، أن التعليم حاجة لكل إنسان وأن يكون في متناول جميع المواطنين، وقانون عام ١٨٨١م، الذي كرّس مبدأ مجانية التعليم، وقانون عام ١٨٨٢م، الذي دعا إلى جعل التعليم إلزامياً لكلا الجنسين، سواء كانوا فرنسيين أم أجانب، وقانون عام ١٩٣٦م، الذي مدّ التعليم الأساسي ليكون إلزامياً مجانياً عاماً للجميع من ٦-١٤، كما تتفق مع الإصلاحات التي قدمها جين زاي عام ١٩٣٧م، من أجل ديمقراطية التعليم توفيره للجميع، وتوصيات لجنة بول لانجفين عام ١٩٤٤م، لتطوير التعليم الأساسي وتوفير تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، والقانون الصادر عام ١٩٥٩م، الذي نص: أن التعليم الإلزامي يهدف إلى تعليم المعارف الأساسية، وعناصر الثقافة العامة، وتعليم الوظائف الاحترافية والتقنية بحسب الاختيار، وقانون مدّ التعليم الإلزامي من ٦-١٦ سنة، بدلاً من ٦-١٤ سنة الصادر عام ١٩٦٧م، وقانون الإطار العام لمستقبل التعليم الفرنسي الصادر عام ٢٠٠٥م، الذي أعاد بناء الأهداف العامة للتعليم الإلزامي الفرنسي لضمان تكافؤ الفرص والنجاح لجميع التلاميذ. ومن جانب آخر يمكن التشابه في أهداف التعليم الأساسي في كل من دولتي المقارنة في كونها مستنبطة ومتفقة مع الأهداف المعيارية للتعليم الأساسي التي وردت في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع والتي تتجلى في تنمية شخصية التلميذ ومواهبه وقدراته الذاتية العقلية والبدنية والمهارة والإبداعية إلى أقصى حد تتيح له إمكاناته، وتنمية الروح القومية لدى الفرد الناشئ، وتعميق الروابط والمفاهيم الوطنية والاجتماعية، وتنمية مفاهيم احترام حقوق الآخرين والإعداد لحياة تتسم بتحمل المسؤولية في ظلّ مجتمع حر، تسوده روح التفاهم، والسلام، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصدقة بين الشعوب (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ص ٣١).

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى أهداف التعليم الأساسي في دولتي المقارنة، يلاحظ عدم وجود اختلافات جوهرية في مضمونها وإن عبر عنها بصيغ مختلفة، وأن التركيز على جوانب معينة مثل إتقان اللغة الفرنسية بالنسبة لفرنسا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة في السياسة التربوية الفرنسية حيث تؤثر الفرنكوفونية في النظام التعليمي من حيث الاهتمام والانتشار والإعداد، وهذا ما يفسر الأهمية الكبرى التي يوليها النظام التعليمي الفرنسي للقدرة اللغوية، حيث يتم تدريس اللغة الفرنسية بمعدل (10 ساعات) أسبوعياً، و(360 ساعة) سنوياً، بينما تعد اللغة الإنجليزية هي اللغة الوطنية والرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو الحال في ما لا يقل عن (28) ولاية، وتعد كل من لغة هاواي والإنجليزية اللغتين الرسميتين في هاواي حسب دستور الولاية، وعلى الرغم من أن ولاية نيومكسيكو لا تمتلك لغة رسمية توجد قوانين تنص على استخدام كل من الإنجليزية والإسبانية فيها، كما هو الحال في لويزيانا بالنسبة للغتين الإنكليزية والفرنسية، كما تمنح عدة من الأراضي الجزرية الاعتراف الرسمي للغاتها الأصلية إلى جانب اللغة الإنجليزية حيث تعترف ساموا الأمريكية وغوام باللغة الساموية والشامورو، كما يعترف بالكارولينية والشامورو في جزر ماريانا الشمالية، بينما الإسبانية هي اللغة الرسمية في بورتوريكو، كما شهدت المدارس في الولايات المتحدة موجات من الهجرة خلال تاريخها واليوم أصبحت المدارس الأمريكية متنوعة أكثر من أي وقت مضى، مثلها مثل المجتمع الأوسع الذي تخدمه، ففي أوائل القرن العشرين فاضت المدارس العامة في الشمال الشرقي والوسط الغربي بأطفال عائلات المهاجرين، الذين قدم معظمهم من جنوب وشرق أوروبا، ويستمر اليوم المهاجرون الجدد في تغيير تكوين المجموعات الطلابية، رغم أن الأعداد الأكبر من التلاميذ تأتي من أميركا اللاتينية وآسيا، يُشكّل الأفريقيون الأمريكيون نسبة 17% من مجموع التلاميذ، وبدأ الأمريكيون اللاتينيون يشكلون أكبر مجموعة أقلية واحدة في المدارس العامة، مما أوجب إيجاد مدارس يتكلم فيها التلاميذ الذين ولد أهلهم في الخارج بأكثر من عشر لغات مختلفة، بدءاً بالعربية ووصولاً إلى الفيتنامية، وكانت النتيجة بقاء تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية إحدى المسؤوليات الأكثر أهمية لنظام التعليم.

<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/20090610102740ssissirdile.5241663.html#axzz3UZIUANng>

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣- إدارة التعليم الأساسي:

سيتم مقارنة إدارة التعليم الأساسي بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي

٢- الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات

٣- الإدارة التربوية على المستوى المحلي

٤- الإدارة التربوية على المستوى المؤسسة التعليمية

١- الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي

بالنظر إلى الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما

يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

يلاحظ أن الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي في كلٍّ من دولتي المقارنة تسعى إلى تأكيد حرية التدريس وحرية الوصول إلى التعليم والحياد الديني والسياسي، وتطبيق معايير متماثلة في جميع المدارس بهدف تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية، ورفع مستويات جميع التلاميذ، وتقديم الأبحاث والدعم لضمان الوصول المتساوي والامتياز في التعليم بالترافق مع الالتزام بتقديم التمويل والدعم اللازم.

وهذا يتفق مع توجهات كلٍّ من دولتي المقارنة لتحقيق التنافس العلمي والوصول بالتعليم إلى مستوى عالٍ من الجودة في ضوء جملة من المعايير المعتمدة بما يتناسب مع الأهداف التربوية والتطلعات المجتمعية والتحديات والتطورات العالمية وتحقيق الطموحات في الحصول على موارد بشرية ذات تأهيل عالي.

كما يلاحظ وجود هيئات تساعد في إدارة وتنظيم العمل التربوي تتجلى في الهيئات الاستشارية (المجلس الأعلى للتعليم، والمجلس الأعلى للمناهج)، ومجموعة إدارات وخدمات ومكاتب تشكل الإدارة المركزية في وزارة التربية الفرنسية، والهيئة الفدرالية للتربية (مكتب الولايات المتحدة للتربية)، ومهمته جمع الإحصاءات والمعلومات التربوية ونشرها وتفسيرها، وتوزيع المساعدات المالية التي تقدمها الحكومة الفدرالية للولايات وإدارتها ورفع مستوى التربية عامة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

بالإضافة إلى ذلك يلاحظ أن رغم مركزية إدارة التعليم الفرنسي الشديدة إلا أن تمويله لا يقتصر فقط على المستوى المركزي بل تتشارك فيه أيضاً الأقاليم والبلديات إلى جانب التبرعات الخاصة، حيث تقدم وزارة التربية الوطنية ٨٠% من مجمل موازنة التعليم، وأن الإدارة التربوية الأمريكية اللامركزية تتدخل بمنح قروض ومساعدات مالية للحكومات المحلية، وتتعاون مع جميع مستويات الحكم (حكومات الولايات والحكومات المحلية) وتعمل معاً للإدارة وتمويل شؤون التعليم.

ويمكن تفسير وجود الهيئات التربوية الإدارية بدقة التنظيم العمل الإداري التربوي وتنسيق الجهود ضمن هيئات ومكاتب ومجالس لتحقيق الأهداف التربوية، وأنه على الرغم مما تحظى به اللامركزية من تأييد واسع النطاق فإن الحكومات المركزية غالباً ما تحتفظ لنفسها بسلطة الرقابة العليا، ويفسر التشارك في تمويل التعليم بأن كل من دولتي المقارنة تؤكدان أن التعليم يعد أولوية وطنية عليا، وأنه ينبغي أن تحتفظ الحكومة المركزية بدور قوي في مجال إعادة توزيع الموارد على نحو ينسجم مع الالتزام بتكافؤ الفرص في التعليم، لذلك تطبق فيهما أنماط اللامركزية المالية بدرجات متفاوتة مع ضرورة الأخذ بالحسبان ثلاثة مجالات أساسية، هي:

- مهمة سلطة الإنفاق وهي التي تحدد المستوى الحكومي المسؤول عن اتخاذ القرارات الخاصة بالإنفاق.
 - مهمة سلطة جمع الموارد وهي التي تحدد السلطات المخولة لمختلف المستويات الحكومية في فرض الضرائب والرسوم.
 - الصيغ المطبقة في تحويل الموارد الحكومية وهي التي تحدد طرائق توزيع الموارد المخصصة بين المناطق والقطاعات (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ص ١٤٩).
- ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف الإدارة التربوية على المستوى القومي/ الفيدرالي في دولتي المقارنة فيما بينها حول مجموعة من النقاط هي:

- تنظيم خدمات التعليم العام الإلزامي هي واحدة من واجبات الحكومة المركزية في فرنسا، حيث يتمتع رئيس الجمهورية بسلطات واسعة وحاكمة على السياسة التعليمية وصياغتها، وتستلزم القوانين الأساسية للتعليم موافقته عليها واعتمادها، في حين أن الدستور والحكومة الفدرالية يقعان على رأس هرم حكومي يشمل صلاحيات حكومات الولايات والحكومات

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

المحلية إلا أن كل المستوى حكومي يتمتع بقدر كبير من الاستقلالية في تقرير شؤون التعليم.

- يختص وزير التربية القومية بإدارة جميع الجهات التعليمية المدرسية حيث تعدّ وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية على التعليم العام في فرنسا، وتتجلى مهامها الإدارية بوضع التشريعات والقوانين، ورسم السياسة التربوية، وتنظيم التمويل، وتحديد أهداف التعليم، ووضع المنهاج الدراسي، ومنح الشهادات بعد الامتحانات العامة، تحديد معايير البناء المدرسي، وتوظيف المعلمين وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة، بينما تتجلى مهام إدارة التعليم في الحكومة الفدرالية في معالجة قضايا بالغة الأهمية في حقل التعليم وتسعى إلى تركيز الاهتمام الوطني على القضايا التربوية الأساسية وضمان المساواة وعدم التمييز في الحصول على التعليم، وتعمل بمثابة مركز لتبادل المعلومات لمساعدة صانعي القرار في حكومات الولايات والحكومات المحلية على تحسين المدارس في مناطقهم وتشجيع مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور والتلاميذ في برامج التعليم، وتضع هذه الإدارة السياسة الخاصة بالمساعدات الفدرالية في حقل التعليم وتشدد المساءلة في تنفيذ برامج التعليم، بينما لا تتمتع بصلاحيات تنفيذ المهام التالية (إنشاء المدارس والكليات، وتطوير المناهج الدراسية، وتحديد متطلبات الالتحاق والتخرج، وتحديد معايير التعليم الحكومي، ووضع أو تنفيذ اختبارات لقياس ما إذا كانت الولايات تلتزم بالمعايير التعليمية).

ويفسر ذلك عموماً بأن فرنسا تتبع نمط الإدارة التربوية المركزية أما الإدارة الفدرالية الأمريكية فتمثل نمط الإدارة اللامركزية ولكن يمكن القول إنه لا توجد إدارة تربوية مركزية مطلقة أو لامركزية مطلقة، بل إن الواقع هو مزيج بينهما بنسب متفاوتة والسبب يعود لارتباطهما بتفويض الصلاحيات وأن تفويض الصلاحيات أمر نسبي إلى حد ما، وإن هناك قضايا تتناول المصلحة القومية تتطلب تعاون جميع مستويات الحكم وعملها معاً.

٢- الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات

بالنظر إلى الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات، في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

يلاحظ أن الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات، في دولتي المقارنة تمنح للجهات المسؤولة عن الخدمات التعليمية صلاحيات واسعة تتعلق بتنظيم وإدارة التعليم والتدريب المهني والتعاقد مع المدرسين ومنحهم إجازات بالتدريس، وتقديم المشورة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

وتبني الكتب المدرسية أو تقديم توصيات بشأنها، وتوزيع المنح التي تحصل عليها المدارس، وتنظيم الامتحانات النهائية، وتحديد الهيكل العام لجميع الأبنية المدرسية ووضع الشروط التي يجب أن تتوفر فيها، وتوفير الكتب والمكتبات وكل مستلزمات الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء سعي دولتي المقارنة لتحقيق التنمية الشاملة والتنافس العالمي من خلال تطوير التعليم وتوفيره للجميع بأعلى المعايير وتوظيف جميع الجهود واستثمار كل الإمكانيات وتنظيم إدارتها التربوية على نحو يحقق هذا الهدف، وهذا يرتبط أيضاً بمسألة الاعتماد التي تفرضها الإدارات التعليمية في كلا دولتي المقارنة للحفاظ على جودة البرامج الدراسية حيث تخضع المدارس العامة للمراجعة والتنظيم في مجالات عدة للحفاظ على معايير الجودة التعليمية.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:669y1ktjKgUJ:www.amideast.org/ar/usstudy/other-us-study-options/1694+&cd=4&hl=en&ct=clnk>

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات، في دولتي المقارنة فيما بينها حول مجموعة من النقاط هي:

- توجد في فرنسا (٢٨) أكاديمية، وهي كيان إداري محلي يعمل على خدمة التعليم وتنفيذ السياسة التعليمية الوطنية الفرنسية، وتتمتع الأكاديميات بالدور الكبير بالإشراف على التعليم الفرنسي ويتمثل التنظيم الإداري لكل أكاديمية في فرنسا في ثلاث عناصر رئيسية هي: الرئيس، الخدمات الأكاديمية، الأعضاء الاستشاريين.
- يدير النظام التربوي في أغلب الولايات الأمريكية دائرة التربية في الولاية، وهذه الدائرة مسؤولة بشكل مباشر عن رسم السياسة التربوية للولاية بالإضافة إلى اعتماد الإنفاق وتمويل التعليم وهي التي تصدر القوانين والتشريعات اللازمة لكل ما له علاقة بالتربية.
- يلاحظ مما سبق أن الأكاديمية التربوية في فرنسا تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية الوطنية الفرنسية، وتشرف على التعليم الفرنسي، في حين أن دائرة التربية في كل ولاية أمريكية ترسم السياسة التربوية للولاية بالإضافة إلى اعتماد الإنفاق وتمويل التعليم وهي التي تصدر القوانين والتشريعات التربوية اللازمة، وهذا يفسر بالرجوع إلى النمط الإداري التربوي في كل من دولتي المقارنة، حيث تعدّ فرنسا من الدول ذات الطبيعة الإدارية المركزية، وأن الحكومة المركزية تحكم السيطرة على كل ما يتعلق بأمور التربية والتعليم في عموم الأراضي الفرنسية وتؤكد تنفيذ القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القومية في جميع الأقاليم بصورة مماثلة، بينما نظام إدارة التعليم

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

في أمريكا نظام " لا مركزي" يمنح الحرية لدائرة التربية في الولاية في رسم السياسة التربوية للولاية بالإضافة إلى اعتماد تمويل التعليم وإصدار القوانين والتشريعات اللازمة لكل ما له علاقة بالتربية، فالقوانين التي تحكم هيكل ومضمون التعليم وبرامجه تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو هذه البرامج متشابهة بشكل ملحوظ بسبب العوامل المشتركة بين هذه الولايات كالحاجات الاجتماعية والاقتصادية.

- يختار رئيس الأكاديمية الذي يسمى ريكتر (Recteur) مجلس الوزراء ويعين بقرار من رئيس الجمهورية.
- يرأس دائرة التربية مسؤول كبير يسمى مفوض التربية، ويعينه مجلس التربية في الولاية، أو ينتخبه المواطنون بشكل مباشر، أو يعينه حاكم الولاية.
- يلاحظ على ذلك الإشراف التربوي المركزي المتشدد في فرنسا وضرورة التزام القرارات الرئاسية فيما يتعلق بتعيين المعنيين بإدارة التعليم الفرنسي، بينما تفوض هذه مسؤولية في الولايات المتحدة الأمريكية انطلاقاً من إيمان الشعب الأمريكي بمبدأ الضبط المحلي ومشاركة المجتمع بصورة مباشرة في تقرير سياسته التربوية ونوع المدارس التي يريد لها لأبنائه، وانطلاقاً من التشريعات والحركات الإصلاحية وأهمها التشريع الذي تبناه جورج بوش الابن تحت شعار (No Child Left Behind، لا يترك أي طفل في الورا) الذي أكد تطبيق مبدأ (مرونة أكثر وسيطرة محلية أكبر على التعليم).
- يساعد رئيس الأكاديمية مراقب التعليم الإقليمي الذي يمثل حلقة وصل بين رئيس الأكاديمية وإدارة المدارس التي تقع في نطاق هذه الأكاديمية، ورئيس قسم التعليم في فرنسا الذي يحقق اتصال مباشر مع السلطات التعليمية الأعلى ويسهم بشكل فعال في تحقيق الربط بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية.
- يساعد مفوض التربية في الولايات المتحدة الأمريكية في عمله موظفو دائرة التربية في الولاية وجهاز الإشراف فيها.
- يلاحظ مما سبق أن رئيس الأكاديمية يساعده مراقب التعليم الإقليمي الذي يمثل حلقة وصل بين رئيس الأكاديمية والإدارة المدرسية، ورئيس قسم التعليم الذي يمثل حلقة وصل بين رئيس الأكاديمية والإدارة التعليمية المركزية.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

وذلك من أجل تحقيق الربط الفعال بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية والالتزام المطلق بتنفيذ السياسة التربوية، بينما يتم تنسيق الجهود بين مفوض التربية وموظفو دائرة التربية في الولاية وجهاز الاشراف فيها من أجل ضمان رفع مستوى التعليم في الولاية وتحقيق تميزها التربوي.

ويمكن القول بعد هذا العرض لأوجه التشابه والاختلاف حول الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي/ الولايات، في دولتي المقارنة إنها تفسر بالاستناد إلى نمط الإدارة التربوية المتبعة فيهما والمستمد من العوامل الثقافية في كلٍّ منهما حيث تشدد فرنسا على الضبط المركزي فيما يتعلق بتنفيذ السياسة التعليمية الوطنية واعتماد الانفاق وتمويل التعليم ويتطلب تعيين المشرفين على تنظيم الشؤون التعليمية قرار من رئيس الجمهورية، بينما تتحلى الولايات المتحدة الأمريكية بمرونة أوسع وإشراف وضبط محلي أكبر على التعليم.

3- الإدارة التربوية على المستوى المحلي

بالنظر إلى الإدارة التربوية على المستوى المحلي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

يلاحظ تقسيم المناطق الجغرافية في دولتي المقارنة تقسيماً إدارياً على النحو التالي:

- في فرنسا: توجد الكوميونات التي تعد تجمعات سكانية يربط بينها عوامل ثقافية وجغرافية وسياسية مشتركة يشكل مجموعها أصغر وحدة في التقسيم الإداري، وتعمل على تنفيذ السياسة التربوية، ومفتش الأكاديمية *Inspecteur d'academie* هو المسؤول عن إدارة التعليم وتطبيق السياسة التربوية ومراقبة إدارة المدارس في محيط دائرته التربوية.
- في الولايات المتحدة الأمريكية: تنقسم الولايات إلى أقاليم مدرسية، وهي مناطق جغرافية تشكل وحدة إدارية ومالية يوجد فيها مجلس تربوي واحد مسؤول مباشرة عن جميع المدارس القائمة في تلك المنطقة، ويتم تعيين موظف مهمته إدارة المدارس، وهو لا يستطيع التصرف في شؤون الإقليم دون موافقة المجلس، وقد يتم اختيار عدد آخر من الموظفين (إذا كان الإقليم كبيراً) يعملون تحت إمرة المراقب العام، ويكونون مسؤولين أمامه.

يلاحظ تقسيم المناطق الجغرافية في دولتي المقارنة إلى وحدات إدارية لتيسير الإدارة والإشراف على التعليم فيها، ومن جانب آخر يلاحظ أنه تتم عملية التخطيط التعليمي في فرنسا من خلال ربط حركة السكانية في المنطقة والخدمات التعليمية التي يتم تعديلها باستمرار في

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ضوء احتياجات تلك المنطقة من التخصصات المختلفة كما ونوعاً، وهكذا ترتبط السياسة التعليمية بمفهوم الاستثمار البشري في التعليم وفق احتياجات التنمية الاجتماعية الاقتصادية، وتتميز السياسة التربوية بالمشاركة المجتمعية والإسهام الواضح للعديد من مؤسسات المجتمع وأهمها المؤسسة الدينية وأحزاب اليسار الفرنسي، كما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية تعريف السكان المحليين بشؤون التعليم، وذلك عن طريق الصحف وهيئات المعلمين والآباء والهيئات التعليمية المختلفة، فإذا وجّه الشعب انتقادات حول سير عمل هذه المجالس في المدارس وإدارتها، فيما يمس قوانين الولاية أو القوانين الفدرالية أو يتعارض معها أمكن التقدم للمحاكم للفصل في ذلك فُتَرغم المدرسة على تصحيح مسارها وأوضاعها، وهذا يشير إلى أنه في دولتي المقارنة يجب أن تحقق السياسة التربوية الآمال والتطلعات الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف الإدارة التربوية على المستوى المحلي، في دولتي المقارنة فيما بينها حول الجوانب التالية:

- يتم تنفيذ السياسة التربوية التي تضعها وزارة التربية الفرنسية وتحمل الأعباء القانونية والمادية للمدارس، من خلال الاتصال المباشر بمديري المدارس والمعلمين وكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية بصفه عامة.
- يتم رسم السياسة التعليمية في الإقليم في إطار قوانين الولاية وسياستها ورغبات المجتمع المحلي، وتقديم النتائج المدرسية للسياسة المدرسية التي تتبناها، وعلى ضوء النتيجة يقرر المثابرة على هذه السياسة أو تعديلها أو التخلي عنها، وإعداد موازنة الإقليم المدرسي، وفرض الضرائب الضرورية لمواجهة المتطلبات.

وهذا يفسر تبعاً للنمط المركزي للإدارة التربوية في فرنسا وما تفرضه من ضرورة التزام تنفيذ السياسة التربوية التي تضعها وزارة التربية الفرنسية، والنمط اللامركزي للإدارة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يتيح توكيل أمر التربية للمجالس المحلية للتربية ويمنحها سلطة وضع القوانين ورسم السياسة التعليمية وإدارة المدارس.

٤- الإدارة التربوية على مستوى المؤسسة التعليمية

بالنظر إلى الإدارة التربوية على مستوى المؤسسة التعليمية في دولتي المقارنة، يلاحظ أن مسؤولية الإدارة التربوية في فرنسا تقع على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع مجالس إدارية

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

واستشارية تقوم بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ورغم عدم وجود نظام موحد للإشراف على التعليم ومنح حرية الإدارة الذاتية للمدارس في تسير أمورها التربوية والتنظيمية إلا أن الحكومة الفدرالية تشدد المساءلة على مخرجات التعليم وتقوم بوضع أهداف وطنية للتعليم، وطرح مناهج على مستوى الولايات، والتركيز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداء التلاميذ، ووضع الخطط لمكافأة وتعزيز عمل المدارس ذات التحصيل العالي، وإيقاع العقوبة والضغط على المدارس ذات التحصيل المتدني لتحسين الأداء.

ومما سبق يمكن القول إن الإدارة التربوية في فرنسا على مستوى المدرسة تتمتع بحرية تنظيم أمورها وشؤونها الخاصة واتخاذ الإجراءات التي تراها مناسبة وتنظيم العمل ضمن مجالس متعددة بهدف تنفيذ السياسة التربوية العامة في فرنسا، وهذا ينسجم مع اعتقاد الإدارة التربوية الفرنسية أنها عندما تقرّ وتنفذ القواعد والأنظمة التربوية التي تضعها السلطات القومية في جميع أنحاء البلاد بصورة متماثلة تكون قد ضمنت حصول جميع التلاميذ في فرنسا على جوهر مشترك وفرص متكافئة من الإعداد العلمي والاجتماعي، في حين أن الإدارة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية تتمتع بحرية واستقلالية تامة في الإشراف على التعليم تحت رقابة وإشراف الاتحاد الفدرالي والولايات من أجل تحقيق الأهداف الوطنية للتعليم، وأنها حين تشدد المساءلة على مخرجات التعليم وتركز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداء التلاميذ تستجيب لأهم حركة إصلاحية أصدرها الكونغرس تحت شعار (No Child Left Behind)، لا يترك أي طفل في الورا، حيث تتضمن هذا التشريع دوراً جديداً للحكومة الفدرالية في التعليم العام يطلب من كل مدرسة أن تعبر عن نجاحها بدلالة ما ينجزه كل تلميذ من تعلم، من خلال الإنجازات المستندة إلى المعايير العالية، والأهداف القابلة للقياس التي من شأنها تحسين النتائج الفردية في التعليم، حيث اعتمد هذا التشريع على المساءلة الشديدة في نتائج المدرسة، وتحقيق مرونة أكثر وسيطرة محلية أكبر على التعليم، ومشروع إصلاح المنظومة التربوية الصادر عام ٢٠٠٩م (سباق نحو الأعلى، Race to the Top) الذي أكد المعايير المستندة إلى الأداء، والمطابقة مع المعايير الأساسية المشتركة، وبناء نظم البيانات.

ثانياً: المدرسة المجتمعية

ستتم المقارنة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- أهداف المدرسة المجتمعية

٢- نماذج المدرسة المجتمعية

١- أهداف المدرسة المجتمعية:

بالنظر إلى أهداف المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه أهداف المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة في تأكيد النقاط الرئيسية التالية:

- تأكيد فكرة التعلم خارج حدود المدرسة من خلال التواصل مع المجتمع المحلي والبيئة الطبيعية، والإسهام في حمايتها ودراسة مشكلات التلوث والأمراض والآفات البيئية.
- تعزيز مهارات التعلم الذاتي والاكتشاف والبحث، وتطوير قدرات الإبداع والتعلم التعاوني، وترسيخ مهارات التطبيق العملي وحرية المناقشة واحترام الذات والآخرين لدى التلاميذ.
- بناء رأس المال الاجتماعي وتأمين العلاقات التي تدعم التعلم، والعمل في بيئة مدرسية أكثر إيجابية وتحديد إجراءات التقييم لمختلف الأنشطة المدرسية
- تعزيز المدرسة المجتمعية الارتباط العائلي وحقوق الوالدين في رصد السلوك التعليمي والأكاديمي لأطفالهم، وتضمن حضور الاجتماعات واللقاءات والمعارض المدرسية والاتصال المستمر والمباشر بالمعلمين.
- تحسين الحوار وتحقيق الاستقرار في العلاقات والاتصالات المثمرة بين الأولياء التلاميذ والمعلمين والمدارس المشاركة، من خلال حلقات العمل والمناقشات والاجتماعات الدورية.
- تنمية شخصية التلميذ المتكاملة وتحقيق مكاسب مهمة وواضحة لدى التلاميذ على نطاق واسع في المهارات الأكاديمية الضرورية لإنجاح تعليمهم من أجل مواصلة تدريبهم، وفي المجالات الأساسية للتنمية الغير الأكاديمية.

يمكن تفسير التشابه في أهداف المدرسة المجتمعية في كل من دولتي المقارنة بأنها تتسجم مع الإصلاحات والقوانين التربوية فيهما حيث ورد في المادة/١٠٩/ من قانون التعليم الفرنسي العام ٢٠٠٦م، ضرورة أن تكون المدرسة المنفتحة على بيئتها، وأن تؤسس علاقات وثيقة مع المجتمع لتحسين التنسيق والاتساق في الإجراءات، وأن تشارك بنشاط في مجتمعها من خلال شراكة مع المنظمات المجتمعية من أجل تحقيق رسالتها في التعليم والمجتمع والتأهيل، بما يتفق

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

مع خصائص وتوقعات المجتمع، كما ورد في المادة/١١١-٤/ من القانون ذاته أن الآباء والتلاميذ هم أعضاء المجتمع التعليمي وأن انتظام ونوعية علاقات المدرسة مع الآباء هو عنصر رئيسي في تنفيذ المهمة الموكلة إلى الخدمة العامة للتعليم، وفي المادة/١١٢/ والتي تنص بأن: "التزام الدولة لضمان العمل لتلبية الاحتياجات التعليمية للأسر لدعم وتعزيز الشراكة الضرورية بين المدرسة وأولياء الأمور، لذا يجب على المدرسة ضمان فعالية حقوق المعلومات والتعبير الممنوحة للوالدين وممثلهم"، كما أنها تتفق من جانب آخر مع الإصلاحات والقوانين التربوية الأمريكية حيث ورد في الباب الرابع من قانون/القرن الحادي والعشرون (التعليم المجتمعي)/، ضرورة توفير فرص الإثراء الأكاديمي، وتوفير الخدمات التعليمية لمساعدة التلاميذ لتلبية معايير الإنجاز الأكاديمية الحكومية والمحلية في المواد الأكاديمية الأساسية من خلال تقديم مجموعة واسعة من الخدمات الإضافية والبرامج والأنشطة الترفيهية وبرامج التعلم التقني والتكنولوجيا وبرامج التعليم التشاركي وبرامج التعلم الذاتي، كما دعا قانون/الوقت من أجل مسائل الابتكار في التعليم/ الصادر عام ٢٠١١م، إلى توفير التمويل لتوسيع اليوم الدراسي في المدارس لتنفيذ المزيد من النشاطات التعليمية وتقديم الدعم للتلاميذ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي وتنفيذ برامج وأنشطة الابتكار والتطوير، كما أعط قانون /الحقوق التعليمية والخصوصية للأسرة/ الآباء حقهم فيما يتعلق بسجلات تعليم أبنائهم وزودهم بشكل مستمر بالبيانات الخاصة بتقدمهم الدراسي، وسجلاتهم السلوكية والتزامهم بالدوام المدرسي وقواعد النظام، مما يعزز التواصل المستمر ويسمح بالمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة، كما يلاحظ أيضاً أن أهداف المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة تتفق مع الأهداف المعيارية للمدرسة المجتمعية الواردة في الإطار النظري في هذه الدراسة والتي تؤكد توثيق الصلة وتعميق العلاقات بين المدرسة والأولياء والمجتمع المحلي لتوظيف واستثمار جميع الجهود والقدرات وليعمل الجميع معاً على تحسين النتائج التربوية للمدرسة، وتطوير كلاً من الكفاءة الأكاديمية والغير أكاديمية للتلاميذ مما يعزز قدرتهم على النجاح والحياة كمواطنين ومنتجين، بالإضافة إلى ربط التعليم بالواقع وتطبيق المعرفة والمهارات التي تعلمها التلاميذ لتصدي للمشكلات والمواقف التي تواجههم، وتكوين مهارات التواصل والتعاون والمشاركة لديهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم مما يؤهلهم للمشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف أهداف المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة حول فكرة أن المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية تؤكد تشجيع الاستخدام الأفضل للمباني المدرسية، وحشد الموارد الإضافية لدعم نشاطات المدرسة، وزيادة دعم المجتمع المحلي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على دعم وتأييد وتمويل المجتمع المحلي بصورة أكبر من فرنسا مما يجعلها توظف استخدام المباني والمرافق المدرسية لضمان الحصول على الدعم والتمويل اللازمين لنشاطاتها وبرامجها، كما أن دعوات الإصلاح التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة وبناء مهارات الاقتدار لدى الأفراد، وأن نظام التعليم الأمريكي يتميز بانفتاحه وارتباطه بقوى السوق، وبالتالي تحكمه خيارات المستهلكين المالية أكثر مما تحكمه قرارات السياسة.

ومن جانب آخر يمكن القول بأن المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية تهدف إلى ضمان الالتزام بالحضور وخفض مشكلات الانضباط والسلوك والالتزام المهام والقواعد المدرسية كاملة، بالإضافة إلى معالجة بعض العادات والمشكلات الاجتماعية المتعلقة بالإدمان والجريمة والاعتداءات الجنسية وغيرها.

ويمكن تفسير ذلك بكون الولايات المتحدة الأمريكية تعد أمة متعددة الثقافات وتضم مجموعات متنوعة من المجموعات العرقية المختلفة التقاليد والقيم، وهذا ما يجعلها تعاني من مشكلات اجتماعية متعددة مرتبطة بالإدمان والجريمة والاعتداءات المتنوعة، مما يدعو المدرسة المجتمعية إلى تأكيد الانضباط والالتزام بالقواعد السلوكية، وهذا يتفق مع تشريع عام ١٩٩١م، بعنوان " أمريكا عام ٢٠٠٠، إستراتيجية للتعليم"، الذي دعا إلى أن تكون كل مدرسة في أمريكا خالية من المخدرات والعنف وأن تقدم للدارسين بيئة منضبطة تساعد على التعلم، ومع قانون تحسين المدارس في أمريكا عام ١٩٩٤م/Improving America's schools/ الذي أكد ضرورة توفير مدارس آمنة وخالية من المخدرات.

والجدير ذكره هنا ما ورد عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في التقرير الذي قدمته

الوزارة لليونيسيف والذي حدد أهداف المدرسة المجتمعية بالآتي:

- تنمية مهارات العمل بروح الفريق والتعلم التعاوني.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- إكساب التلاميذ المهارات الحياتية مثل (التواصل، والتعاون، والمشاركة، والبحث والتقصي، والمبادرة، وإيجاد الحلول، وتوضيح القيم، والتفاوض، واتخاذ القرار، وغيرها...).
- تنمية شخصية التلاميذ بجميع جوانبها (الفكرية، والجسمية، والانفعالية، والإبداعية، والقيمية).
- إيجاد سبل التفاعل والتواصل الحقيقي بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتبادل المبادرات والأثر فيما بينها (وزارة التربية، ٢٠٠٦، ٢٧).

حيث يلاحظ على هذه الأهداف تشابهها مع أهداف المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة من حيث تأكيد ضرورة التفاعل والتواصل الحقيقي بين المدرسة والأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى تنمية شخصية التلاميذ بجميع جوانبها وتنمية مهارات العمل بروح الفريق والتواصل والتعاون والمشاركة والبحث والتقصي لديهم.

٢- نماذج المدرسة المجتمعية:

بالنظر إلى نماذج المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

يتشابه نموذج المدرسة المجتمعية /المشتركة/ في فرنسا الذي يؤكد فتح قنوات تواصل مشتركة بين المدرسة ومجتمعها وخاصة في المناطق الريفية، وزيادة الخدمات المخصصة التي تقدمها المدرسة ووضعها تحت تصرف المجتمع، مما يسمح بتقاسم التكاليف والعمل المشترك والتقييم المستمر، مع نموذج /مدارس المنارة المجتمعية/ في الولايات المتحدة الأمريكية التي تقدم الخدمات والفرص والدعم خلال النهار والأمسيات وعطلات نهاية الأسبوع في مبنى المدرسة، وتفتح مراقفها للاستخدام من قبل شريحة واسعة من سكان المجتمع في وقت واحد، وتقدم الدعم الشامل للتلاميذ في المدرسة، وتسعى لتحقيق التأثير المتعدد المستويات من خلال إشراك الشباب والكبار في تنمية المجتمع.

يمكن تفسير ذلك بأن الأفكار التي تميز هذا النموذج في فرنسا هي نتاج لعصر النهضة والتنوير، وأن جذورها تمتد إلى القرون الوسطى وترتبط بشعار الثورة الفرنسية "حرية، مساواة، إخاء" لتجسد مشروعاً تربوياً تنويرياً لنظام تعليمي حكومي علماني يحقق تكافؤ الفرص التعليمية ويرسخ فكرة إزالة الحواجز التي تفصل بين المدرسة ومجتمعها، ويؤكد دورها في خدمته، ويعتمد على التواصل المباشر والعلاقات الحية القائمة بين المدرسة وممثلي المجتمع المحلي، كما أن هذا النموذج يتفق مع فلسفة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية المستمدة من تشريع عام ١٩٩٤م، بعنوان " أهداف ٢٠٠٠، عمل أمريكا" ، الذي تبنى إستراتيجيات تتعلق بتطوير المدارس الأمريكية تطويراً جذرياً لتصبح أفضل وأكثر قدرة على تحمل المساءلة عن مخرجاتها

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ونتاؤها، وإنشاء مدارس جديدة مبتكرة تستجيب لمتطلبات القرن الجديد تعمل على بناء هيكل للتعاون والبرامج المشتركة وتتناسم المسؤولية مع الشركاء لدعم مجموعة واسعة من الشباب والأسر والمجتمعات، كما يفسر ذلك بالاستناد إلى المبادئ المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية والتي وردت في الإطار النظري من هذه الدراسة (مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه، ومبدأ المشاركة) بالإضافة إلى التشابه مع الخصائص المعيارية التي يجب أن تتسم بها المدرسة المجتمعية بأن تفتح أبوابها طوال اليوم وخلال الإجازات الأسبوعية والرسمية لسكان المجتمع المحلي ليستفيدوا من مرافقها من أجل كسب دعم وتأييد مجتمعتها وتنمية علاقات شراكة فعالة معه.

كما يتشابه نموذج المدرسة المجتمعية /الموسعة/ في فرنسا مع كلٍّ من نموذج /رابطة المجتمعات في المدارس/، ونموذج /مدارس المعونة المجتمعية للأطفال/، ونموذج /مركز الصحة العقلية في المدارس/، و نموذج /مدارس القرن الحادي والعشرون/ في الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث:

- تأكيد التعاون مع المنظمات التعليمية وتأسيس الشراكات معها من أجل تحقيق أفضل تكامل للخدمات والخبرة وتوفير أفضل نجاح تعليمي للتلاميذ وتوجيههم لمتابعة التعليم الأكاديمي الذي يتناسب مع اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم واحتياجات مجتمعاتهم.
- التشارك بنشاط مع واضعي السياسات التربوية، وفريق العمل في المدرسة، والأولياء، ورجال الأعمال من أجل تحقيق الزيادة في معدلات التخرج، وضمان تمكن التلاميذ من تجاوز الصعوبات التي تواجههم، والوصول إلى التعليم الجامعي المناسب لهم.
- إنشاء شبكات بين المدارس المجتمعية وبناء الشراكات بين المدرسة والمجتمع كطريقة لتوسيع نطاق تدريب التلاميذ وتقديم المعلومات والموارد والدعم لهم، من أجل تعزيز قدراتهم وتطبيق مشروعاتهم خارج النظم التعليمية في المدارس التقليدية، مما يسهم بشكل كبير في الحد من التفاوتات المحتملة في نفس المنطقة ويشجع الابتكار وتبادل أفضل الممارسات.
- الجمع بين التعليم والتعلم من جانب وتوفير مجموعة من الخدمات الاجتماعية وتنمية الشباب والصحة ورعاية الطفولة من جانب آخر، وذلك بتأكيد مشاركة أفراد المجتمع والآباء والجمع بين أفضل الممارسات التعليمية والمتابعة التربوية في المنزل، لضمان النمو وتحقيق الاستعداد الجسدي والعاطفي والاجتماعي للتلاميذ.
- معالجة الحواجز التي تحول دون التعلم من خلال بذل الجهود لتحسين الاستعداد للتعلم باعتماد المرونة والأصول والعوامل الوقائية التي تستند بشكل واضح على عمل العديد من

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

المبادرات المجتمعية الشاملة والمتكاملة لتحسين البيئة المدرسية وتوفير الدعم والمساعدة الضرورية.

- تقديم خدمات الرعاية للتلاميذ ودعم الأسرة في المدارس وتأمين الاحتياجات الأساسية مثل التغذية والصحة والأمان من أجل تحقيق تطورهم ونموهم بشكل صحيح والارتقاء بمستوى نجاحهم الأكاديمي.

- تحقيق التعلم واختبار المعرفة في العالم الحقيقي والمشاركة في استقصاء مشكلات المجتمع وتقديم حلول لها من خلال دمجها في المناهج المدرسية.

يمكن تفسير هذا التشابه بأن هذه النماذج تتسجم مع التقارير الرئاسية في الولايات المتحدة الأمريكية مثل تقرير عام ١٩٨٣م/ أمة في خطر/، وثيقة/ أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية/، وتقرير عام ٢٠١٠م/ مستقبلنا وأولادنا في خطر/ التي أكدت ضرورة حصول الأمريكيين على أفضل تعليم في العالم، وتفعيل مشاركة الأولياء في تعليم أبنائهم، وزيادة معايير المساءلة، وتبني الولايات لمعايير أكاديمية تهيئ التلاميذ لتحقيق التفوق والتميز عالمياً، كما تتفق مع القوانين التي وضعتها وزارة التربية الوطنية في فرنسا ومن أهمها القانون الصادر عام ١٩٨٢م، الخاص بالتوجه نحو اللامركزية وتفعيل دور السلطات المحلية والإدارة المدرسية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، والقانون الصادر عام ١٩٩٤م، الذي يبين دور الأولياء في السيطرة على تعليم أطفالهم، وتقديم المساعدة لتطوير العلاقات معهم، وتقديم كل الاهتمام المطلوب منهم، والقانون الصادر عام ١٩٩٨م، الذي يدعو إلى المشاركة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتعميم عام ١٩٩٩م، بشأن إنشاء شبكات من الاستماع والدعم والتوجيه من الأولياء والمجتمع المحلي، وتعميم عام ٢٠٠٥م، بشأن مشاركة الأسر ومؤسسات المجتمع المحلي في الأنشطة التعليمية، والمرسوم رقم (٩٣٥-٢٠٠٦) عام ٢٠٠٦م، المتعلق بدور ومكانة العمل المشترك والتواصل المستمر مع المدرسة وتوضيح الإجراءات الرئيسية، كما أن هذه النماذج من جانب آخر تحقق هدف مشترك من أهداف المدرسة المجتمعية في كلٍّ من دولتي المقارنة والمتمثل بتنمية شخصية التلميذ المتكاملة وتحقيق مكاسب مهمة وواضحة لدى التلاميذ على نطاق واسع في المهارات الأكاديمية الضرورية لإنجاح تعليمهم وتوجيههم لمتابعة التعليم الأكاديمي الذي يتناسب مع اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم واحتياجات مجتمعهم، وفي المجالات الأساسية للتنمية الغير الأكاديمية، من خلال تأكيد التعاون مع المنظمات التعليمية وواضعي السياسات التربوية، ومشاركة أفراد المجتمع والأولياء وتعزيز المبادرات المجتمعية الشاملة لضمان توفير الدعم والمساعدة الضرورية وتلبية الاحتياجات الأساسية للتلاميذ، بالإضافة إلى تأكيد مبدأ

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

التطوير وتحسين نوعية التعليم الوارد في المبادئ المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية والتي وردت في الإطار النظري من هذه الدراسة.

من جانب آخر يتشابه نموذج المدرسة المجتمعية/ الشبكية/ في فرنسا مع نموذج /التعلم المدعوم بالتكنولوجيا/ في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يدعو كلا النموذجين إلى تعزيز استخدامات التكنولوجيا في المدرسة، وتمكين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور بغض النظر عن خلفياتهم، أو لغاتهم، أو الصعوبات التي يعانونها من الاستفادة من الخدمات الرقمية الجديدة التي توفر فرص التواصل الفعالة، كما توفر فرص التعلم الذاتي وتمكن من التعلم المستمر مدى الحياة وتعلم أشياء جديدة خارج المدرسة وبلا حدود، ومحو الأمية الرقمية لإعداد التلاميذ للعيش في المجتمع الرقمي كمواطنين مسؤولين يمتلكون المهارات اللازمة لأداء وظائف الغد الأمر الذي يوفر للمجتمع أعضاء أكثر إنتاجية ويسهم في تطوير اقتصاد البلاد وقدرتها التنافسية.

يمكن تفسير تشابه هذين النموذجين بأنه يتفق مع إستراتيجيات الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أكد الرئيس الأمريكي بوش عام ١٩٩١م، عند إعلان إستراتيجية التربية لأمريكا عام ٢٠٠٠، أنه " إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائمة، فلا بد أن نقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي"، كما أصدر الرئيس بل كلنتون عام ١٩٩٧م وثيقة أعلن فيها ضرورة التركيز على التفوق في مجال التكنولوجيا والحساب الحديث واللغات، حيث يلاحظ على دعوات الإصلاح التعليمية هذه بأنها ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة الاستفادة من الخدمات الرقمية والتكنولوجيا المتطورة، بالإضافة إلى قانون تحسين المدارس في أمريكا عام ١٩٩٤م، (IASA "Schools Improving America's")، الذي دعا تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، كما أكد قانون عام ٢٠٠٥م الصادر عن وزارة التربية الوطنية الفرنسية ضرورة تمكين التلاميذ من استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، وتكثيف البحوث حول استخدام التكنولوجيا في التدريس وتقديم الدعم لمشاريع المدارس في الشبكة عن بعد، كما يمكن تفسير ذلك بالاستناد إلى المبادئ المعيارية التي تقوم عليها المدرسة المجتمعية والتي وردت في الإطار النظري من هذه الدراسة (مبدأ المرونة، ومبدأ تكافؤ الفرص، ومبدأ التعلم الذاتي والتدريب المستمر) بالإضافة إلى الخصائص المعيارية التي يجب أن تتسم بها المدرسة المجتمعية بأن تعتمد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم على نحو حثيث، كما يمكن تفسير ذلك كون المدرسة المجتمعية هي إحدى الاتجاهات التربوية المعاصرة الساعية للانتقال من الدور التقليدي المرتبط بعملية التعلم فقط إلى جعل المدرسة وحدة التغيير

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

والتجديد والتطوير والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته، بما يتوافق مع المستجدات التي يشهدها العالم المعاصر وما يحمله من تحديات تتعلق بالثورة المعرفية والتكنولوجيا المتطورة.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى نماذج المدرسة المجتمعية في دولتي المقارنة، يلاحظ أنها رغم وجود اختلافات في مسمياتها تتفق في أهدافها الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها، إلا أنه يلاحظ على نماذج المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية أنها تركز على التنمية الصحية، وتوفير التغذية السليمة والصحة والأمان والوقاية للتلاميذ بشكل أعمق في إستراتيجياتها وترسخها بشكل واسع من خلال علاقاتها بمجتمعها المحلي.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية

سيتم المقارنة بين دولتي المقارنة من خلال الجوانب التالية:

١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي

٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي

٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة

١- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

سوف يتم في هذا المحور مقارنة جانبيين رئيسيين وفق الآتي:

١-١- المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي.

١-٢- التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي.

١-١- المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

بالنظر إلى المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على

المستوى الحكومي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى

الحكومي في دولتي المقارنة في تأكيد النقاط الرئيسية التالية:

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تمكين التلاميذ من تطوير تعليمهم بناء على تطلعاتهم وقدراتهم، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي والتعلم التشاركي والاكتشاف والبحث وتطوير قدرات الإبداع والتجريب والابتكار.
 - منع العنف وأشكال التمييز العنصري ومعالجة مشكلات الانضباط والسلوك، وتحقيق الالتزام التام بالمهام والقواعد المدرسية.
 - خفض معدلات التسرب المدرسي، وتكوين موقف إيجابي اتجاه المدرسة وتلبية الاحتياجات التعليمية لكافة التلاميذ.
 - تقديم الدعم للأسر حول مشكلات أبنائهم، وضمان أن كل الأولياء يشاركون الرؤية المحددة للمدرسة، ويشتركون في استخدامات البيانات الخاصة بعمل المدرسة.
 - تعزيز التوعية الصحية وممارسة الرياضة والاهتمام بالقضايا البيئية، وإثراء الجانب الفني والثقافي والرياضي في شخصية التلاميذ.
 - تثقيف الآباء والأمهات فيما يتعلق بالتعامل مع أبنائهم وتعليمهم، وتشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والحلول المناسبة لها، وبناء جو من الثقة والاحترام المتبادل.
 - الاعتراف بجودة العملية التعليمية، وضمان التنمية المهنية الفعالة ورفع مستوى الأداء المهني والإداري للعاملين في المدرسة، وتعزيز الاستقلالية وضع إطار للمساءلة الشاملة.
- يمكن تفسير تشابه النقاط السابقة من المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة في حرص كلٍّ من دولتي المقارنة على أن تكون التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي تنطلق من مبادئ تؤكد الغايات الأساسية من نموذج المدرسة المجتمعية من حيث تحقيق مبدأ التعلم للجميع، والقضاء على مشكلات التسرب المدرسي، وتوسيع إطار الخدمات التعليمية من خلال توفير بيئة تعلم فعالة تلبي الاحتياجات الفيزيائية والعلمية والعاطفية للتلاميذ، وتؤكد الاحترام المتبادل والثقة والتعاون الفعال والترابط الاجتماعي بين الأولياء وفريق عمل المدرسة وإتاحة فرص التعبير عن رأيهم في مستوى التعليم ونوعيته، حيث تخضع المدرسة للمسؤولية والمساءلة الشاملة ليعمل الجميع معاً على تحسين أداء المدرسة وربطها بمجتمعها بصورة أكثر عمقاً، كما تتفق هذه المبادئ مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية الواردة في الإطار النظري من هذه الدراسة (مبدأ الديمقراطية، ومبدأ تكافؤ الفرص، ومبدأ التطوير وتحسين نوعية التعليم، ومبدأ التعلم الذاتي والتدريب المستمر، ومبدأ المشاركة، ومبدأ الالتزام الأخلاقي، ومبدأ الشفافية)، كما تتشابه مع نتائج دراسة (Taylor،1990) التي أظهرت أهمية الدور الذي تقدمه المدارس المجتمعية في

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ وتخفيض نسب الرسوب والتسرب المدرسي ومعالجة المشكلات التي تؤدي إلى الرسوب.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة، يلاحظ عدم وجود اختلافات جوهرية في مضمونها، إلا أنه في الولايات المتحدة الأمريكية تم تأكيد إيجاد مصادر دعم مالية وفتح قنوات تمويل إضافية من خلال مساهمة المجتمع المحلي لدعم برامج المدرسة، ويمكن تفسير ذلك بالعودة إلى طبيعة الإدارة التربوية اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تؤكد التشارك في مسؤوليات التمويل والدعم المادي مع المجتمع المحلي بمكوناته وشرائحه المتعددة.

١-٢- التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

بالنظر إلى التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة في تأكيد النقاط الرئيسية التالية:

- تقديم المنح والمساعدات المالية لدعم مجموعة متنوعة من البرامج والأنشطة لتكون المدرسة المجتمعية كاملة الخدمات.
- المشاركة والتعاون بين المدرسة والأسرة وتأكيد أن الإشراف على تعليم الأطفال أمر طبيعي ومشروع من قبل والديهم، وضرورة نقل النتائج التعليمية للأسر وتزويدهم بالبيانات الخاصة بتقديم تعليم أبنائهم الدراسي بشكل مستمر، وسجلاتهم السلوكية والتزامهم بالدوام المدرسي وقواعد النظام، وإنشاء شبكات من الاستماع والدعم والتوجيه من الأولياء مما يعزز التواصل المستمر ويسمح بالمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة.
- تنسيق العمل المشترك والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وتطوير التواصل والشراكات المبتكرة والتنسيق مع المنظمات الغير الربحية والوكالات التعليمية المحلية ومنظمات التوعية المجتمعية ومختلف الشركاء في المجتمع المحلي، وتشجيع المبادرات الرامية لتحقيق الاندماج في المجتمع والمساهمة في تطويره.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تنمية شخصية التلاميذ المتكاملة وتأكيد مفاهيم التعليم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والتعليم التشاركي، وتشجيع التعلم خارج المدرسة التقليدية، وتنمية الذكاء والحساسية والتقدير الجمالي والقيم الروحية، وتوفير فرص الإثراء الأكاديمي ومجموعة واسعة من الخدمات الإضافية والبرامج والأنشطة.
 - تنمية التلاميذ وتعزيز مفاهيم التسامح واحترام الآخرين، ومنع أشكال العنف، وتنمية قدرتهم على حل النزاع سلمياً وتحقيق الاندماج الاجتماعي.
- يمكن تفسير تشابه النقاط السابقة من التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة في كونها تتشابه مع توجهات السياسات التربوية لتعزيز تطبيق المدرسة المجتمعية في الدول المعيارية التي وردت في الفصل الثالث من هذه الدراسة حيث أكدت كل من بريطانيا وكندا وألمانيا وماليزيا أهمية مشاركة أصحاب المصلحة من الأولياء والمعلمين والتربويين والموظفين وممثلي المجتمع المحلي وتعزيز المسؤولية المشتركة، وتوفير الخدمات الشاملة، ودعم القيادة في مجال الابتكارات التعليمية، كما أعطت قيمة وأهمية عالية للمعلومات الدقيقة التي يجب مشاركة الأسر والمجتمع المحلي فيها حول نشاطات وفعاليات المدرسة المجتمعية وبيانات التحصيل العلمي للتلاميذ، كما أكدت الدول العربية أيضاً التي لديها أيضاً تجارب تطبيقية لنموذج المدرسة المجتمعية وبحسب ما ورد في الفصل الثالث ذاته تعزيز المسؤولية المشتركة بين التلاميذ وأولياء الأمور والتربويين والمجتمع المحلي والتعاون مع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص، بحيث تكون العلاقات مبنية على التواصل المستمر، بالإضافة إلى تطوير البرامج والأنشطة والممارسات التعليمية بما يتلاءم واحتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع، ومن جانب آخر تتفق مع نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالمدرسة المجتمعية حيث أوصت دراسة(منصور، ٢٠١٣) بضرورة سن تشريعات تشجع المدارس والمجتمع المحلي وأولياء الأمور على الشراكة، ومنح الصلاحيات اللازمة للمدارس من أجل مشاركة المجتمع المحلي لها باتخاذ قرار، وتطبيق مبدأ المساءلة لتحقيق الجودة في مخرجاتها، ودراسة(الهيئات، ٢٠٠٩) التي أوصت بضرورة مشاركة أصحاب الاختصاص والخبرة من أفراد المجتمع في التخطيط ووضع الأهداف المتعلقة بإدارة المدرسة والعملية التربوية، ودراسة(الهدود، ٢٠٠٦) التي بينت أهمية توفير المناخ الذي يشجع على المشاركة المجتمعية والممارسات الديمقراطية في المجال التعليمي، وتوعية كافة فئات المجتمع بأهمية دعم التعليم، كما أظهرت

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

نتائج دراسة (Coe, et al., 2009) أهمية المشاركة في اتخاذ القرار التربوي وانعكاس ذلك على تحصيل التلاميذ الأكاديمي وزيادة ارتباط الأولياء واهتمامهم بنتائج أولادهم ودورهم في تحسينها، وبينت دراسة (Amendt, 2008) أهمية تطوير العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي يعود بنتائج ايجابية على تحصيل التلاميذ الأكاديمي ويحد من مشكلاتهم المدرسية ويعالج مشكلات التكيف والتواصل بفعالية أوسع.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى التشريعات الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي في دولتي المقارنة، يلاحظ عدم وجود اختلافات أساسية في مضمونها، إلا أنه يوجد بعض الاختلافات بشأن أنه قد تم التأكيد في الولايات المتحدة الأمريكية على ضمان تحقيق المعايير الأكاديمية لإعداد التلاميذ للنجاح علمياً ومهنياً، وإيجاد أنظمة المساءلة التي تنظم نمو التلاميذ وتقدم المدرسة نحو تحقيق أهدافها.

ويمكن تفسير ذلك بأنه رغم أن المدارس الرسمية الأميركية تديرها إلى حد كبير السلطات المحلية، وتتقيد بمعايير تحددها حكومات الولايات، إلا أن الحكومة الفدرالية تسعى إلى تطبيق معايير متماثلة في جميع المدارس بهدف تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية لما لشؤون التعلم والتحصيل العلمي من أهمية قومية حيوية، حيث أكدت إستراتيجيات الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ومن أهمها وثيقة (أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية)، وقانون تحسين المدارس في أمريكا عام ١٩٩٤م، ("IASA" Schools Improving America's)، الذي دعا إلى توفير مساعدة إضافية للتلاميذ لرفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتلبية معايير عالية، تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، والوثيقة التي أصدرها الرئيس بل كلنتون عام ١٩٩٧م، وتقرير عام ٢٠١٠م (مستقبلنا وأولادنا في خطر) ضرورة زيادة معايير المساءلة وتبني مستويات أكثر صرامة وقابلة للقياس وذات توقعات أكبر للأداء والتميز الأكاديمي للتلاميذ.

من جانب آخر يلاحظ في فرنسا وجود التشريع الصادر ١٩٨٢م، الخاص بالتوجه نحو اللامركزية وتفعيل دور السلطات المحلية والإدارة المدرسية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

ويمكن تفسير ذلك كون الولايات المتحدة الأمريكية ذات طبيعة لامركزية في إدارتها التربوية فلا داعي لمثل هذا التشريع بينما يلاحظ على السياسات التربوية للدول المعيارية ذات الطبيعة المركزية والتي وردت في الفصل الثالث من هذه الدراسة أن بريطانيا أكدت التوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة المحلية بقرارات التمويل والتنفيذ والمتابعة، كما دعت ألمانيا إلى التحول إلى اللامركزية وتوسيع المشاركة المجتمعية في صنع قرارات التعليم والقضاء على البيروقراطية، وأن ماليزيا عززت اعتماد مبدأ اللامركزية في الشؤون التنفيذية، بالإضافة إلى ذلك سعت المملكة الأردنية الهاشمية إلى تعزيز اللامركزية بتفويض أكبر للصلاحيات التي تدعم آليات صنع القرار في مختلف مستويات النظام التعليمي لترسيخ المسؤولية والمساءلة، وأخيراً توجهت الجمهورية اللبنانية إلى توفير إدارة تربوية متطورة، وتقوم على مركزية التخطيط العام والمتابعة، وعلى اللامركزية في التنفيذ والتقييم، كما يتفق ذلك مع توصيات دراسة (المسلماني، ٢٠٠٧) التي دعت إلى التحرر من قيود البيروقراطية والمركزية لتعزيز المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم العام بجمهورية مصر، ومع دراسة (توفيق، ٢٠٠٧) التي أوصت بضرورة إعادة النظر في السياسة التعليمية في مصر بما يتمشى مع آليات الألفية التتموية الثالثة بحيث يتم التعاون بين كافة أجهزة الدولة ومؤسسات المجتمع المدني فيما يتعلق بنشر ثقافة اللامركزية في التعليم، وتوعية الآباء والمعلمين بأهمية المشاركة المجتمعية ودورها في تطوير التعليم في مصر.

كما يلاحظ تأكيد فرنسا في تشريعاتها الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي على احترام مبادئ العلمانية.

ويمكن تفسير ذلك كون فرنسا دولة علمانية تدعو بشكل دائم إلى عدم ممارسة أي شكل من المظاهر والسلوكيات الدينية والمذهبية في جميع المؤسسات التابعة للجهات الحكومية الرسمية، كما يلاحظ أن السياسات التربوية الخاصة بتطبيق المدرسة المجتمعية في بريطانيا تؤكد أنه ليس بالضرورة التزام المدرسة المجتمعية طابعاً دينياً معيناً.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي:

بالنظر إلى السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي في دولتي

المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تشابه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي في دولتي

المقارنة في تأكيد النقاط الرئيسية التالية:

- اعتماد رؤية المدرسة المجتمعية رسمياً باعتبارها إستراتيجية مبتكرة لدعم النجاح الأكاديمي للتلاميذ ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامجها ونشاطاتها.

- تنمية الشراكات وتعزيز التعاون والتنسيق مع مكونات المجتمع المحلي من أجل خدمة العمل التربوي وتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق تطلعاته وذلك في جو من الانفتاح والتعاون والشفافية، لتعزيز التعاون وتحقيق تكامل الأعمال بين جميع القطاعات.

- إنشاء لجان توجيهية محلية من أجل تطوير آليات التعاون وتكامل الخدمات، وتقديم وثائق تبين الممارسات الجيدة والخبرات الإيجابية والمبتكرة، وتعزيز دعمها مالياً وتنفيذها بحسب ترتيب الأولويات المحددة.

- نشر الدعم الصحي وتحقيق النمو الصحي المتكامل للتلاميذ بالتعاون مع وزارة الصحة والمنظمات المجتمعية المعنية بأمور التنمية والرعاية الصحية للأطفال والأسرة.

- دعم المدرسة المجتمعية ونشر رؤيتها وإنجازاتها، وتقديم المساعدة الفنية والدعم لتلبية الاحتياجات الأساسية للمدرسة وتزويدها بالتمويل اللازم لنشاطاتها.

يمكن تفسير ذلك بالاستناد إلى الشروط المعيارية التي يجب توافرها في المدرسة المجتمعية من حيث وجود رؤية واضحة للأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ودليل عمل وجدول زمني من أجل تحديد الاحتياجات والقواعد، وتوزيع المهام وتحديد الأدوار، وإجراء التقييم بشكل دوري للتدخل فوراً لتلافي النتائج الغير متوقعة، كما يتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (القرشي، ٢٠١١) التي أكدت أهمية العمل على فتح قنوات التواصل مع المجتمع المحيط وجميع مؤسسات المجتمعية الحكومية والخاصة والاستفادة منها بما يخدم العمل التربوي، ودراسة (Kelly, 2011) التي بينت أن نموذج المدرسة المجتمعية الفعالة يعتمد مبدأ المشاركة بين المدرسة والأسرة ومنظمات المجتمع المحلي والتواصل المستمر وتحديد الأهداف وآليات العمل ومعايير قياس الإنجاز وتوزيع الأدوار، ودراسة (الهيئات، ٢٠٠٩) التي بينت ضرورة مشاركة أصحاب الاختصاص والخبرة من أفراد المجتمع في التخطيط ووضع الأهداف المتعلقة

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

بإدارة المدرسة والعملية التربوية، والعمل على ترويج فكرة المدرسة المجتمعية وبيان أهدافها وسياساتها لدى أفراد المجتمع، ودراسة (Weekend, 2009) التي أظهرت في نتائجها أهمية إقامة علاقات تشاركية مع المجتمع المحيط، ودراسة (الشرعي، ٢٠٠٧) التي أظهرت ضرورة قيام النظام التربوي بغرس مفهوم " التعليم مسؤولية الجميع " ، وأن الأمر يتطلب عدم انفراد طرف دون الآخر لكونه عملاً تكاملياً يتم بشكل يضمن مشاركة الجميع في تحمل المسؤولية، وتشجيع المبادرات الهادفة، ودراسة (المسلماني، ٢٠٠٧) التي بينت أهمية الشراكة مع المجتمع المحيط وجعل التعليم مسؤولية الجميع، ودراسة (الكردي، ٢٠٠٦) التي أكدت أهمية إقامة مشاركة فاعلة مع المجتمع في مجال التعليم ووضع الآليات اللازمة لتفعيل المشاركة في مجال التعليم، ودراسة (الهدود، ٢٠٠٦) التي بينت أهمية مبدأ الإدارة بالمشاركة في تسيير العمل المدرسي، وتفعيل المجالس واللجان المدرسية حتى تقوم بدورها، ودراسة (Shefelbine, et al., 1997) التي أكدت أهمية أن يكون للمدرسة مهمة واضحة، وخطة إستراتيجية طويلة الأمد، ومشاركة للآباء والمجتمع المحلي، ووجود لجنة للشراكة مع القطاع الخاص.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي في دولتي المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية في مضمونها وإن عبر عنها بصيغ مختلفة، وهذا يشير إلى أن تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية في الأنظمة التربوية لأي دولة يتطلب إستراتيجيات محددة تحقق معايير وشروط نجاح هذا النموذج على المستوى المحلي مع مراعاة خصوصية المجتمع المحلي ومكوناته المتعددة، وهذا ما أكده خطاب الرئيس باراك أوباما في عام ٢٠١١م، حين قال: "التعليم من الطراز العالمي هو أهم عامل في تحديد ما إذا كان أطفالنا يمكن أن يتنافسوا للحصول على أفضل فرص العمل ليس هذا فقط ولكن تحديد ما إذا كان يمكن لأميركا أن تنافس البلدان في جميع أنحاء العالم " ، وفي عام ٢٠١١م، قام بحملة "التعليم من أجل الابتكار" حيث تم تصميم حملة لتحسين مشاركة وأداء التلاميذ في أميركا، كما دعا التقرير الصادر عن وزارة التربية الوطنية الفرنسية في عام ٢٠٠٧م، إلى إعادة النظر في طريقة الحياة والتفكير والعمل، لترسيخ ثقافة جديدة تكون فيها المدرسة مركزاً مهماً للمجتمع، ومكاناً يتعلم فيه الأفراد ويزدهرون ويصبحون مؤهلين ليكونوا مواطنين فعالين ومسؤولين في تنمية مجتمعهم.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

سوف يتم في هذا المحور مقارنة جانبيين رئيسيين وفق الآتي:

٣-١- المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة.

٣-٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة.

٣-١- المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

بالنظر إلى المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في دولتي المقارنة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى

المدرسة في دولتي المقارنة في تأكيد النقاط الرئيسية التالية:

- تطوير وسائل التواصل مع الأسر عن طريق فرق العمل والمجالس واللجان والاجتماعات والبريد والموقع الإلكتروني للمدرسة لمساعدة الأسر في تربية وفهم الطفل وتلبية احتياجاته وتهيئة الظروف الأسرية المواتية لتعلمه، والإشراف على تعلم التلميذ في المنزل لتزويد الأسر بأفضل أساليب التدريس الفعالة والإجراءات التي تحقق أقصى قدر من النجاح التعليمي.
- جعل المشاركة أولوية أساسية وإقامة روابط مع المجتمع المحلي لدمج وتنسيق الموارد والخدمات للمساعدة في تلبية الاحتياجات، وتعزيز التعاون والتواصل المستمر مع الأسر وأفراد ومنظمات المجتمع والاستفادة من مبادراتهم، وإطلاعهم على خطط وبرامج المدرسة، والاستماع إلى آرائهم وتعزيز مشاركتهم وتقدير آمالهم، وتعميق الثقة المشتركة والاحترام المتبادل بين الأسر والعاملين في المدرسة والأعضاء والمنظمات المجتمعية.
- تحفيز ومشاركة التلاميذ في البرامج والأنشطة والاعمال التطوعية في أثناء وبعد المدرسة وخلال فترة الصيف.
- ترسيخ مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم الواقعي والتطبيق العملي، ومهارات البحث والاكتشاف والإبداع وحرية المناقشة والتعبير عن الذات لدى التلاميذ.
- توافر برنامج تعليمي أساسي ومناهج متطورة وفق المعايير والتوقعات المثالية لأداء التلاميذ وتطورهم، وإتقان المهن والتكيف للحياة بنجاح وفهم مختلف الثقافات والأفكار والممارسات في المجتمع، والسعي للتميز لتحقيق أعلى مستويات الانجاز.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

يمكن تفسير التشابه في المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في دولتي المقارنة بأنها تتفق مع التوجهات التربوية في فرنسا لتعزيز دور ومكانة مشاركة الوالدين، حيث أن وجود علاقة جيدة بين المدرسة وأولياء الأمور قضية مهمة للتعليم وطني، من خلال العمل بالمادة رقم (٤-١١١) من قانون التعليم ٢٠٠٦م التي تنص بأن: " الآباء والتلاميذ هم أعضاء المجتمع التعليمي"، والمادة رقم (١٣٧) التي تنص بأن: " انتظام ونوعية علاقات المدرسة مع الآباء هو عنصر رئيسي في تنفيذ المهمة الموكلة إلى الخدمة العامة للتعليم"، والمادة رقم (١١٢) من العام ذاته التي تنص بأن: " التزام الدولة لضمان العمل لتلبية الاحتياجات التعليمية للأسر لدعم وتعزيز الشراكة الضرورية بين المدرسة وأولياء الأمور، لذا يجب على المدرسة ضمان فعالية حقوق المعلومات والتعبير الممنوحة للوالدين وممثلهم"، كما تتفق أيضاً مع توصيات تقرير جاك ديبلور Taylor عام ١٩٩٦م "التعلم ذلك الكنز المكنون"، في تعزيز مفاهيم التعليم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني المشترك، وتشجيع التعلم خارج المدرسة التقليدية، ومن جانب آخر تتفق مع التشريعات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها قانون/ القرن الحادي والعشرون (التعليم المجتمعي)/، وقانون/ المدارس المجتمعية المتكاملة الخدمات/، وقانون/ تطوير الشراكات المبتكرة وفرص التعلم التي تحفز الإنجاز/، وقانون/ الحفاظ على الترابط والعمل المشترك بين الآباء والمجتمعات المحلية/ وقانون/ الوقت من أجل مسائل الابتكار في التعليم/، وقانون/ الأحياء الواعدة/، وقانون/ الحقوق التعليمية للأسرة/، التي تدعو إلى توفير فرص الإثراء الأكاديمي من خلال تقديم مجموعة واسعة من الخدمات والبرامج والأنشطة الإضافية، مثل أنشطة تنمية الشباب، والبرامج الترفيهية، وبرامج التعليم التشاركي والتعلم الذاتي، وتوسيع اليوم الدراسي لتنفيذ برامج وأنشطة الابتكار والتطوير من أجل تحقيق التنافس في الخدمات، وتنسيق العمل بالتعاون مع منظمات التوعية المجتمعية المسؤولة عن تحسين مشاركة الأسرة والمجتمع في المدارس، وتعزيز التواصل المستمر الذي يسمح بالمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة. بالإضافة إلى أنها تتسجم مع أهم مشاريع إصلاح المنظومة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها: مشروع(سباق نحو الأعلى) في عام ٢٠٠٩م، ومشروع(التعليم من أجل الابتكار في عام ٢٠١١م) الساعية لترسيخ مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم التشاركي والتطبيق الواقعي، ومهارات البحث والاكتشاف والإبداع وحرية المناقشة والتعبير عن الذات لدى التلاميذ، والتكيف بنجاح وفهم مختلف الثقافات والأفكار والممارسات في المجتمع.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

كما أنها تتسجم أيضاً مع المبادئ المعيارية للمدرسة المجتمعية (مبدأ التطوير وتحسين نوعية التعليم، ومبدأ التعلم الذاتي والتدريب المستمر، ومبدأ المشاركة، ومبدأ الالتزام الأخلاقي، ومبدأ الانفتاح، ومبدأ التفاعل الاجتماعي)، وأنها تتسجم مع توصيات التقرير العالمي لرصد التعليم للجمع الذي أصدرته منظمة (اليونيسكو) في ضرورة تدريب متطوعين من المجتمع المحلي من الدارسين والمعلمين والآباء والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية وغير ذلك من الهيئات الممثلة للمجتمع المدني لمساعدة الأسر في تعليم الأطفال (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٩، ٤١).

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في دولتي المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية، غير أن الولايات المتحدة الأمريكية أكدت التطوير المهني للمعلمين والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية لتوفير إرشادات الممارسات المهنية وبرامج التنمية التي يمكن للمعلمين الحصول عليها من أجل مساعدتهم في توسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في مجال التعاون والتواصل مع الأسر والمجتمع، وهذا ينسجم مع مبادئ التعليم الأساسي فيها وما ورد خلالها من ضرورة توفير التدريب على أسس علمية صحيحة لحل أزمة التدريس، إذ يتعين إعداد برامج التدريب الصيفية للمعلمين، وأنشطة التعليم أثناء الخدمة، وهذا أيضاً يتفق مع إستراتيجية التربية لأمريكا عام ٢٠٠٠، في تحقيق التفوق والتنافس العالمي من خلال الاعتماد على الكفايات والمعايير ووصول بالمعلم إلى مستوى التمكن، مما يساعد في تحقيق التعلم للتميز.

٣-٢- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:

بالنظر إلى السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة، يلاحظ ما يلي:

أ- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في دولتي المقارنة في النقاط الرئيسية التالية:

أولاً: تحديد هيكلية (لجان استشارية) لها رؤية مشتركة لتطوير المدرسة المجتمعية

في كل من دولتي المقارنة تعتمد مبادرة المدرسة المجتمعية الناجحة على تشكيل هياكل للقيادة المحلية تتمثل باللجان الاستشارية المؤلفة من (مدير المدرسة، وممثلين عن أعضاء: هيئة التدريس والموظفين، وأولياء الأمور، والتلاميذ، ومنظمات المجتمع المحلي)، حيث تعمل على تحقيق الأمور المشتركة التالية:

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- توجيه المجتمع المدرسي لاحتياجات التلاميذ وأسرهم، وتحسين الخطة المدرسية لتعزيز نجاحهم الأكاديمي والتعاون لتنمية المجتمع.
 - التشاور حول التطلعات والإنجازات ومناقشة الأولويات ومسارات العمل والتقدم في إنجازات المدرسة، وسبل التعاون والعمل المشترك مع منظمات المجتمع المحلي، من خلال تنظيم اللقاءات والاجتماعات والمنتديات وحلقات العمل وإجراء البحوث والدراسات الاستقصائية ذات الصلة وحشد التمويل والدعم اللازم.
 - دعوة أفراد المجتمع المحلي ومنظماته للمشاركة في برامج المدرسة المجتمعية واعتبارهم جزء من الكفاءة والتقدم فيها، وإعطاء المداخلات دوراً أوسع في عملية صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بآليات التنفيذ.
 - العمل في جو من الاحترام للمهام وتقاسم المسؤوليات لمواءمة الأنشطة مع الخدمات والأهداف المنشودة، وتحقيق المرونة والثقة الجماعية والقدرة على مناقشة القضايا علناً وتقدير الاختلاف والرأي الآخر وتشجيع الحوار المفتوح حول التحديات والفرص والحلول.
- وهذا يتفق مع توصيات تقرير تطوير المدرسة المجتمعية عام ٢٠٠٤م، الصادر عن وزارة التربية الفرنسية، بشأن تشكيل لجان عمل استشارية مهمتها تقديم وثائق تبيين الممارسات الجيدة والخبرات الإيجابية والأفكار والأنشطة المبتكرة، وتقديم المعلومات بشكل متبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومع القانون ذي الرقم /٩٦-٠٧٤٦/ الصادر في الولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٩م بعنوان/ إضافة المدارس المجتمعية إلى رمز المدرسة/ باعتبارها إستراتيجية مبتكرة ومشروعة وموحدة للمدارس للحصول على الدعم المادي، ودعم النجاح الأكاديمي، وكذلك مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامج ونشاطات المدرسة، وتوفير هيكل للرقابة لتحقيق المعايير العامة للتعليم، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً من منطلق أن تشكيل اللجان المدرسية المؤلفة من موظفي المدرسة وأولياء الأمور وممثلين عن الشركاء في المجتمع يعد من أهم آليات عمل المدرسة المجتمعية المعيارية، بالإضافة إلى ذلك يلاحظ في بريطانيا أن الهيئة الإدارية في المدرسة المجتمعية هي المسؤولة عن تسيير العمل فيها وتتكون من نموذج عن أصحاب المصلحة وممثلين عن أولياء الأمور والموظفين والسلطة المحلية والمجتمع المحلي، كما أن في ألمانيا يتم تشجيع مجالس التعليم وعدّها العوامل الحيوية في تأسيس علاقات إيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي وإعطاء قيمة وأهمية عالية للمعلومات الدقيقة التي يجب مشاركة المجتمع المحلي فيها، وفي السياق ذاته تؤكد ماليزيا ضرورة إحداث جمعية للآباء والمعلمين في كل مدرسة حيث تقدم هذه الجمعيات الدعم والمساعدة في إدارة المدرسة وتعزز التعاون بين

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

المدرسة والمجتمع، كما يتم في جمهورية مصر العربية دعم وتدريب المجتمعات على كيفية تشكيل مجالس أمناء نشطة وفعالة وتعزيز مشاركة أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، وأخيراً تعمل المملكة الأردنية الهاشمية على تعزيز المسؤولية المشتركة بين التلاميذ وأولياء الأمور والتربويين والمجتمع المحلي بحيث تكون مبنية على التواصل المستمر بينهم لفهم احتياجاتهم وصولاً إلى تعلم مبني على الابتكار والتميز، ومن جانب آخر بينت دراسة (العجلوني والشايب، ٢٠١١) ضرورة تفعيل مجالس الآباء والمعلمين في المدارس لتفعيل الشراكة بين المجتمع المحلي والإدارة المدرسية، وأكدت دراسة (الهدود، ٢٠٠٦) أهمية تفعيل المجالس واللجان المدرسية وتوعية كافة فئات المجتمع بأهمية دعم التعليم وذلك عن طريق الندوات واللقاءات والاجتماعات وحلقات العمل المشتركة، ولقد بينت نتائج دراسة (Pinero, Diaz, 2011) أهمية ارتباط كل من التلاميذ والأولياء وأعضاء المجتمع المحلي بعلاقات عميقة ومتبادلة تعزز ثقة كل منهم بالآخر وتضمن نجاح المدرسة بتحقيق أهدافها من خلال تفعيل دور المجالس المدرسية وتعزيز أهمية التشاور حول الإنجازات والأولويات ومسارات العمل وسبل التعاون والعمل المشترك وتنظيم الندوات واللقاءات والاجتماعات وورش العمل وإجراء البحوث والدراسات المسحية والتطبيقية، كما بينت نتائج دراسة (Odile, 2007) أن المدرسة المجتمعية تعكس من خلال مجالسها الاستشارية التي تعمل على توجيه المجتمع المدرسي لاحتياجات التلاميذ وأسرههم وتنمية المجتمع المحلي خصائص المدرسة الفعالة في القيادة والمشاركة وتحمل المسؤوليات وحسن التواصل والتعاون مع المؤسسات والمنظمات المجتمعية وتفعيل التواصل بين أولياء الأمور وفريق عمل المدرسة، وأكدت دراسة (Shefelbine, et al., 1997) أهمية أن يكون للمدرسة مهمة واضحة وخطة إستراتيجية طويلة الأمد ووجود لجنة للشراكة مع المجتمع المحلي.

ثانياً: تنسيق الجهود والعمل تحت إشراف إدارة مدرسية متطورة:

تتفق دولتا المقارنة على أن قيادة مشروع المدرسة المجتمعية يتطلب أن تتوافر في الإدارة المدرسية الصفات المشتركة التالية:

- قيادة قوية وخلافة تتمتع برؤية واضحة وببصيرة إبداعية، وتمتاز بالإصرار والصبر وروح المبادرة.
- قادرة على دعم القيادة والعمل المشترك واتخاذ القرارات بصورة جماعية وفق الأهداف المرجوة.
- تنمية قدرات المعلمين بانتظام ليكون أداؤهم أكثر كفاءة وفاعلية وتقديم التسهيلات والدعم المناسب.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تتمتع بالمرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والعمل بروح الفريق.
- قادرة على بناء جو من الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور ومكونات المجتمع المحلي، وتقدر التنوع والاختلاف من خلال فهم واحترام الجميع.
- تشارك المسؤولية وتلتزم النزاهة والحفاظ على الوعود وسعي لتحقيق الغايات.
- تشجع الحوار البناء وتشارك المعلمين بشكل مستمر في التخطيط وتنفيذ ومراجعة الإجراءات والبرامج المتبعة.

يمكن تفسير ذلك بأنه يتفق مع أهم الشروط المعيارية التي يجب توافرها في المدرسة المجتمعية من حيث توافر قيادة مدرسية قوية وملتزمة قادرة على التواصل والتعاون الفعال وتحقيق الترابط الاجتماعي، وتتمتع برؤية واضحة للأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها والقدرة على فهم وتوقع الاختلاف وتلتزم توفير جو من الثقة والاحترام المتبادل، كما تتفق مع السياسات التربوية لتطبيق المدرسة المجتمعية في الدول المعيارية التي وردت في الفصل الثالث من هذه الدراسة حيث أكدت الجمهورية العربية المصرية ضرورة توافر إدارة تربوية متميزة تعتمد على المعلوماتية والشفافية والمساءلة والقيادة المسؤولة والواعية لرؤية التطوير في إطار اللامركزية، كما أكدت الجمهورية اللبنانية أيضاً ضرورة توافر إدارة تربوية متطورة تقوم على مركزية التخطيط والمتابعة واللامركزية والتنفيذ والتقييم، ومن جانب آخر تتفق مع نتائج دراسة (الهدود، ٢٠٠٦) في ضرورة انتهاج مبدأ الإدارة بالمشاركة في تسيير العمل المدرسي، ومع دراسة (Amendt, 2008) التي أظهرت أهمية تمتع الإدارة المدرسية بالمرونة والقدرة على العمل بروح الفريق وبناء جو من الثقة الاحترام المتبادل وتشجيع الحوار والعمل المشترك واتخاذ القرار بصورة جماعية وفق رؤية مشتركة.

ثالثاً: التشارك وتنسيق الجهود وبناء علاقات تعاون مع الشركاء في المجتمع لتطوير المشروع التعليمي في المدرسة المجتمعية

تنفق دولتي المقارنة بتنفيذ الإستراتيجيات المتشابهة التالية لتعزيز وتوطيد الصلات المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

- ١- تبادل الزيارات بين الهيئة التعليمية وأولياء الأمور والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية: التي تقيد في تحقيق الأمور التالية:
- تزويد الأولياء بالبيانات والمعلومات المتعلقة بتعلم أبنائهم.
- توليد الاهتمام بالنشاط المتبادل للعمل المدرسي والنجاح الأكاديمي لتلاميذ.
- تصبح برامج المدرسة ونشاطاتها وقوانين المحافظة على السلوك مألوفة لدى الجميع.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تعرف الصعوبات التي تواجه التلاميذ وكيفية معالجتها.
- اكتشاف مواهب التلاميذ الخاصة كيفية استغلالها وتنميتها.
- زيارة الصفوف من قبل الأولياء ومشاهدة النشاط المدرسي داخلها.
- تنظيم العمل وبناء الثقة العميقة وإقامة التواصل الإيجابي.
- تحديد الأولويات ووضع خطط العمل التعاوني.
- جعل البيئة المحيطة بالأطفال مكاناً أفضل لتربيتهم وتعلمهم وتقديم المساعدة لدعم مشاركة الأسر في تحقيق نجاح أبنائهم الأكاديمي.

يمكن تفسير ذلك بأنه يتفق مع نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية المعيارية والتي تؤكد مشاركة أولياء الأمور وتنظيم الزيارات والمقابلات المتكررة لدعم برامج المدرسة وتأييدها ومعالجة الشؤون المتعلقة بنمو وتطور التلاميذ، وتتفق من جانب آخر مع نتائج دراسة (Kelly, 2011) التي بينت أهمية التواصل المستمر وتحديد الأهداف وآليات العمل ومعايير قياس الإنجاز وتوزيع الأدوار وتبادل الزيارات بين الهيئة التعليمية وأولياء الأمور والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية وتزويد الأولياء بالبيانات المتعلقة بتعلم أبنائهم، وقدمت دراسة (Woodyard, 2011) برنامج يوضح أدوار الشراكة في الإدارة ومعالجة المشكلات المتعلقة بالعمل المدرسي من خلال تنظيم الزيارات المتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور والمشاركة بالاجتماعات والمقابلات المدرسية للتعرف على قدرات واهتمامات التلاميذ والصعوبات الدراسية التي يعانونها لمعالجتها وتحقيق أفضل تكيف ونجاح أكاديمي، وتوجيههم إلى التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم وميولهم، مع نتائج دراسة (Wooldridge, 2009) التي اظهرت أن المدارس لوحدها لا يمكن أن تقوم بإحداث إصلاح تعليمي ناجح، لذلك تسعى إلى التعاون مع الأهالي وتنظيم العمل وتعزيز الثقة والاحترام المتبادل من خلال التواصل الإيجابي والزيارات المتبادلة وعقد الاجتماعات والندوات بصورة مستمرة للتزويد بالبيانات المتعلقة بتقدم التلاميذ التعليمي واهتماماتهم وميولهم واستعداداتهم.

٢- تنظيم الرحلات المدرسية والزيارات الاستطلاعية والميدانية: التي تسهم في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي وربط التعليم بالواقع.

ينفق هذا مع أهداف المدرسة المجتمعية المعيارية في ربط التعليم بالواقع وتطبيق المعرفة والمهارات التي تعلمها التلاميذ للتصدي للمشكلات والمواقف التي تواجههم واتخاذ قرارات رشيدة بشأنها، ويتفق ذلك مع دراسة (Ediger, 2004) التي بينت أن المدرسة المجتمعية تنظم برامج فعالة تتضمن الرحلات المدرسية والزيارات الميدانية وإقامة المعارض والمتاحف والحفلات المدرسية لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ وتخدم المجتمع المحلي.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٣- إقامة المعارض والمتاحف والحفلات المدرسية: التي تمكن من اطلاق أولياء أمور التلاميذ والمهتمين من المجتمع المحلي على قدرات التلاميذ الأكاديمية وتطلعاتهم المستقبلية، ومشاهدة إنجازاتهم وإبداعاتهم، وتعرف اهتمامات المدرسة ومشاريعها، مما يعزز الصلة والارتباط وينمي الشعور بالاهتمام والمصلحة المشتركة.

يتفق هذا مع خصائص المدرسة المجتمعية المعيارية والتي تؤكد أهمية زيارة الأولياء للمدرسة ومشاهدة التلاميذ أثناء اللعب والدراسة والنشاطات المدرسية (المعارض، والمسارح، والحفلات، وغيرها..). ليراقبهم ويتعرفوا على طريقتهم في التصرف والتفاعل مع المواقف والآخرين، كما يتفق مع دراسة (Burns, 2000) التي أظهرت نتائجها تحسن في التحصيل الأكاديمي للتلميذ وتأثير مباشر على تعزيز رغبته بالتفوق الدراسي نتيجة مشاركة الأولياء وأعضاء المجتمع المحلي في المعارض والمسرحيات والاحتفاليات التي تقيمها المدرسة وتقديم نشاطات علمية، وفنية، وثقافية متنوعة بصورة مشتركة.

٤- إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات: التي تفيد في تحقيق الأمور التالية:

- رفع مستوى وعي أفراد المجتمع المحلي وتعميق خبراتهم، وإطلاعهم على نشاطاتها.
- مناقشة مشاريع المدرسة باستخدام عدة وسائل كالنشرات الصحفية، والتقارير التي تتضمن المعلومات والمقترحات والجدول الزمني للأحداث والموارد اللازمة والأنشطة والفعاليات من أجل تنسيق التعاون والعمل المشترك.
- تقديم أمسيات أسبوعية ونشاطات علمية وفنية، ونشاطات التواصل الإلكتروني ومهارات استخدام الحاسوب، وألعاب رياضية.
- إلقاء الأطر العلمية والثقافية من أبناء المجتمع المحلي المحاضرات وإبداء توجيهاتهم وآرائهم المفيدة والإسهام في النشاط الاجتماعي والعلمي والفني في المدرسة وتقديم الدروس الخصوصية وبرامج الإثراء التي ترتبط بالمناهج المدرسية.

يتفق هذا مع نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية المعيارية التي أكدت أهمية المقابلات واللقاءات والندوات واستخدام التقارير والنشرات ووسائل الاتصال المتنوعة من أجل مخاطبة المعنيين بالشؤون التعليمية وبرامج المدرسة المجتمعية لمناقشة القضايا والاستماع إلى ردود الأفعال وتوضيح المواقف والقرارات، ومن جانب آخر تتفق مع السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في ماليزيا التي تعطي إعطاء اهتماماً واسعاً للإعلام التربوي من خلال إصدار النشرات التعليمية والتنقيفية، وبتحليل البرامج التعليمية من خلال أجهزة البث التلفزيوني.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

٥- تلبية الاحتياجات الصحية والنفسية والعاطفية للتلاميذ: حيث تتعاون المدرسة مع الجهات المجتمعية المختصة بالرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية لتوفير خدمات الرعاية الصحية المنتظمة للتلاميذ وأسرهم، ومساعدة الأسر على توفير بيئة مواتية لتطوير نمط حياة صحي والشروط المناسبة لنمو وتكيف التلاميذ وتسلحهم بالمهارات التي من شأنها أن تؤثر إيجابياً على صحتهم.

يتفق ذلك مع نشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية المعيارية من حيث الاهتمام بالشؤون الصحية للتلاميذ ونشر التوعية الصحية وكيفية الوقاية من الأمراض، كما يتفق مع التشريعات التي وجهت السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في الدول التي تناولها الإطار النظري المعياري حيث أكدت ماليزيا ضرورة الاهتمام بالرعاية الصحية للتلاميذ ونشر الوعي الصحي وإصحاح البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة، ومن جانب آخر تتفق مع كل من دراسة (Rodriguez, 2011)، ودراسة (MacKenzie, 2010)، ودراسة (Witten, 2010) من حيث تأكيد دور المدرسة المجتمعية في تقديم خدمات الرعاية الصحية ونشر الوعي الصحي.

والجدير ذكره هنا أن المدرسة المجتمعية في سورية تعد برنامجاً تربوياً صحياً بيئياً يهدف إلى تمكين التلاميذ من التعامل بإيجابية مع القضايا الصحية والبيئية في مجتمعهم، وتعزيز نمط الحياة الصحي لدى التلاميذ وأسرهم ومجتمعهم المحلي.

٦- وضع مرافق المدرسة وإمكانياتها في خدمة المجتمع المحلي: ويتم ذلك بشكل منظم وضمن جداول زمنية محددة.

يتفق ذلك مع الخصائص والشروط المعيارية للمدرسة المجتمعية والتي تميزها بأنها تدعو مجتمعها المحلي للاستفادة من كافة إمكانياتها ومرافقها لممارسة الأنشطة والفعاليات المختلفة وتقديم الخدمات التعليمية والترفيهية والثقافية والاجتماعية الشاملة لجميع رواد المدرسة في المنطقة بشكل متاح ومنظم، ومن جانب آخر تتفق دراسة (Ediger, 2004) التي أظهرت خصائص المدرسة المجتمعية بأنها تفتح أبوابها لجميع أفراد المجتمع المحلي للاستفادة من مرافقها وإمكانياتها بشكل منظم وبتوقيت مناسب.

٧- دعوة المجتمع المحلي لدعم احتياجات المدرسة ونشاطاتها: ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تشكيل اللجان من اختصاصات مختلفة لتقديم الخدمات المختلفة التي تحتاجها المدرسة والقيام بنشاطات متنوعة.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- دعوة المتقنين من أفراد المجتمع المحلي وذوي الخبرات والمواهب، لتقديم المحاضرات والندوات والمقترحات.
- التعاون مع أصحاب المؤسسات والمصانع والشركات التجارية الخاصة والحكومية لتزويد المدرسة بالوسائل الضرورية وتنظيم الزيارات لمواقعها وتحقيق التدريب الميداني فيها.
- دعوة أفراد المجتمع المحلي لتأمين موارد تمويل جديدة لتنفيذ برامج إضافية لتحسين التدريس ودعم برامج ونشاطات ما بعد المدرسة.

يتفق ذلك مع مجالات التواصل المعيارية بين المدرسة المجتمعية ومجتمعها المحلي والتي تؤكد أهمية التعاون مع جميع الهيئات والمؤسسات والمنظمات المجتمعية لتقديم متطلبات الدعم الفني والعلمي وتأمين الاحتياجات المادية والاهتمام بالبرامج التطوعية التشاركية والتي يتم من خلالها وضع إمكانيات أفراد المجتمع وخبراتهم المتنوعة الثقافية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية تحت تصرف المدرسة لتحقيق أهدافها، كما يتفق من جانب آخر مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت أهمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي والاستفادة من خدماته المتعددة لتطوير برامجها ومنها دراسة (عتوم، وعتوم، ٢٠١٤) التي أوصت بأهمية فتح المجال أمام المجتمع المحلي لتقديم الدعم بكافة أشكاله، ودراسة (منصور، ٢٠١٣) التي بينت أهمية تعبئة المدرسة لموارد المجتمع المحلي، ودراسة (برهوم، وشلدان، وصايمه، ٢٠١١) التي أكدت ضرورة الاستفادة من الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع المحلي، ودراسة (الكردي، ٢٠٠٦) التي أوصت بأهمية تركيز سياسة التعليم على تفعيل مشاركة المجتمع في مجال التعليم، ودراسة (الخطيب، ٢٠٠٣) التي بينت ضرورة مشاركة أولياء التلاميذ والمجتمع المحلي والاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي، ومن جانب أكدت دراسة (بينيرو، ٢٠١٠) أهمية المشاركة المجتمعية لكل من التلاميذ والأولياء وأفراد المجتمع وتأمين الدعم الاقتصادي والاجتماعي والعلمي، دراسة (Wooldridge, 2009) التي بينت أهمية تعزيز العمل الجماعي والشراكة مع أولياء الأمور والتلاميذ والمعلمين والإداريين والمتطوعين من المجتمع المحيط لتحويل المدرسة إلى بيئة عمل منفتحة وتعاونية.

٨- جعل التلميذ مركز الاهتمام والغاية الأساسية في جميع نشاطات المدرسة المجتمعية: ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تنظيم برامج فعالة لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ من خلال نقل ما تعلموه في الصفوف الدراسية إلى الواقع وتنفيذ مشاريع تفيد في اختبار عملية التعلم وتطوير المجتمع المحلي ومعالجة مشكلاته.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

- تنفيذ أنشطة خدمة المجتمع والأعمال التطوعية لتمكين التلاميذ من التعامل مع مشكلات العالم الحقيقي، وبناء علاقات مع غيرهم من المشاركين في هذه الأنشطة مما يساهم في تنمية التعاطف والتسامح والتعبير عن وجهات النظر المختلفة.
 - تمكين التلاميذ من تحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وتطوير المهارات المتعددة لديهم كالتفكير النقدي وحل المشكلات والاتصال والتعاون والإبداع والابتكار والتجريب والتحديات، ومهارات تنظيم الوقت والبحث والتقصي واختبار الفرضيات والحلول وصنع القرار، وتطوير مهارات القيادة وتعزيز المسؤولية المدنية وقيم المواطنة والشعور بالمسؤولية.
 - تنمية اتجاهات إيجابية مرتبطة بالمواقف المدرسية والسلوك لدى التلاميذ كإيلاء اهتمام أكبر للتعليم، والفخر والرضا بالمدرسة، وزيادة الثقة بالنفس والرغبة في النجاح والتقدم والقدرة على التقويم الذاتي، وتكوين صداقات جديدة وتحسين العلاقات مع الأقران، وتجاوز صعوبات الدراسية وخفض معدلات الرسوب والتسرب ومعالجة المشكلات السلوكية والانضباطية، ودرء المشكلات المتعلقة بالمخدرات، والكحول، واضطرابات الأكل والتدخين.
 - معالجة الصعوبات الدراسية للتلاميذ وتطوير مهاراتهم والحصول على مساعدات إضافية من خلال برامج الدعم الإضافي وصفوف تقوية التلاميذ الضعفاء.
- يتفق ذلك مع المبادئ والأهداف المعيارية للمدرسة المجتمعية التي تؤكد أن المدرسة المجتمعية تسعى إلى إقامة مجتمع التعلم الفعال وتوفير سبل النجاح للتلاميذ من خلال ربط التعليم بالواقع وتطبيق المعرفة والمهارات التي تعلمها التلاميذ في المواقف المباشرة والحصول على المعلومات التي تمكن التلاميذ من تطوير مهاراتهم وتحقيق أهدافهم مما يؤهلهم للمشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم، ومن جانب آخر تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي بينت دور برامج المدرسة المجتمعية في تنمية شخصية التلاميذ المتكاملة وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتجاوز الصعوبات والمشكلات الدراسية والسلوكية ومنها دراسة (Kelly, 2011) التي بينت دور برامج المدرسة المجتمعية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ودراسة (Rodriguez, 2011) التي بينت أهمية دمج التلاميذ بنشاطات اجتماعية وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، ومع دراسة (Witten, 2010) التي أظهرت نتائجها أن برامج المدرسة المجتمعية تساهم في تحسين صحة التلاميذ وزيادة معدلات الأمان في المدرسة وتحسن في طرائق التدريس والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، كما بينت دراسة (Amendt, 2008) نتائج ملموسة في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وزيادة الحضور وانخفاض معدلات التسرب، وتكوين مهارات اجتماعية وتكيفية أفضل نتيجة التوسع في برامج التعلم المجتمعي، كما أظهرت دراسة (Diehel and

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

(Frey, 2008) أثر الممارسة المجتمعية والتعاون ما بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في خفض المشكلات السلوكية للتلاميذ، وأشارت نتائج دراسة (Troy, 2008) إلى تحسن التلاميذ في التحصيل والانجاز وتحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وتطوير المهارات المتعددة كالتفكير النقدي وحل المشكلات وتنظيم الوقت والشعور بالمسؤولية، بالإضافة إلى ذلك بينت نتائج دراسة (Fratt, 2006) انخفاض مشكلات التلاميذ السلوكية والتحصيلية وتجاوز صعوبات الدراسية وانخفاض معدلات التسرب نتيجة الشراكة بين البيت والمدرسة وتحسن في مستوى التحصيل الدراسي خاصة في الرياضيات والقراءة وزيادة الثقة بالنفس والرغبة في التحصيل، و أظهرت دراسة (Burns, 2000) تأثير برنامج المدرسة المجتمعية وتنظيم برامج تعلم ميدانية خارج الصفوف الدراسية في تحسن التحصيل الأكاديمي للتلميذ وقدرته على الإبداع والابتكار والتفكير النقدي وتعزيز رغبته بالتفوق الدراسي وزيادة ثقته بنفسه وبقدراته، كما أظهرت ودراسة (Taylor, 1990) أهمية الدور الذي تقدمه المدارس المجتمعية في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ ومعالجة المشكلات المدرسية وخفض نسب الرسوب والتسرب المدرسي.

والجدير ذكره هنا أن المدرسة المجتمعية في سورية تعمل على تلبية احتياجات التلاميذ النفسية والمعرفية والأدائية والقيمية، وتحفز على الابتكار والإنتاج وفهم الذات والاهتمام بالآخرين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتقصي والاكتشاف والعمل ضمن الفريق بشكل تعاوني ومشارك، وتزويد التلاميذ بالقدرة على الحوار والنقد البناء واحترام الآراء والعمل في جو من الصدق والثقة والشفافية.

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

بالنظر إلى السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة في دولتي المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية وأساسية، ويفسر ذلك بأن تحقيق مفهوم المدرسة المجتمعية بشكل صحيح يتطلب تطبيق سياسات تربوية شاملة تتضمن تحديد هيكلية عمل لها رؤية مشتركة، وتنسيق الجهود والعمل تحت إشراف إدارة مدرسية متطورة، وتنسيق الجهود وبناء علاقات تعاون مع الشركاء في المجتمع من خلال تبادل الزيارات والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية وتنظيم الرحلات المدرسية والمحاضرات والندوات، وإقامة المعارض والمتاحف والحفلات المدرسية، ووضع مرافق المدرسة وإمكانياتها في خدمة المجتمع المحلي ودعوته لدعم احتياجات المدرسة ونشاطاتها، وجعل التلميذ مركز الاهتمام والغاية الأساسية في جميع نشاطات المدرسة وتلبية احتياجاته الصحية والنفسية والعاطفية.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كلٍ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية

وفي ضوء ما سبق بيانه في خطوة المقارنة التفسيرية فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في كلٍّ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية ومن خلال بيان أوجه التشابه والاختلاف بين هاتين الدولتين في إطار محاور الدراسة وتفسيرها، قد بدت واضحة صحة الفرض المبدئي للدراسة، حيث اتضح أن ثمة علاقة قوية بين دراسة وتحليل خبرات كلٍّ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي ووضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الخلاصة:

تبين مما سبق أن مشروع المدرسة المجتمعية يحتل مكانة بالغة الأهمية على مستوى كلٍّ من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وقد حظى باهتمام واضح تجلّى في تنوع وجدية السياسات التربوية الخاصة به، وقد عدت الباحثة هذا الفصل ركناً أساسياً في وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الفصل التاسع

الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات

تطبيق الدراسة المجتمعية في مرحلة التعليم

الأساسي في سورية

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

ثانياً: أدوات الدراسة

ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة

رابعاً: خطوات تصميم بطاقة المقابلة

خامساً: إجراءات التطبيق

سادساً: نتائج الدراسة المتعلقة بالاستبانة

سابعاً: مناقشة فرضيات الدراسة

ثامناً: نتائج الدراسة المتعلقة بطاقة المقابلة

ملخص نتائج الدراسة الميدانية

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

تمهيد:

تواجه المدرسة المجتمعية في سورية جملة صعوبات (إدارية، وبشرية، ومادية) تعوق تطبيقها في الواقع التربوي، وبناءً على أن الانطلاق للتجديد والتطوير التربوي لا يكون إلا بالانطلاق من إدراك السلبات والعمل على تجاوزها، يأتي هذا المحور من الدراسة الحالية ليسلط الضوء على أهم المعوقات التي تؤثر في تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، بالإضافة إلى تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتطبيقها في مدارس التعليم الأساسي في سورية. وسيتم وصف مجتمع الدراسة، وكيفية سحب العينة، والدراسة السيكومترية لأدوات الدراسة التي تضم خطوات التصميم، والصدق من حيث "صدق المحكمين، والصدق التمييزي، والصدق التحليلي، وصدق الاتساق الداخلي"، والثبات، كما سيتم عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، وتفسير الفرضيات ومناقشتها.

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي وهم السادة مديرو المديرية التالفة ومعاونهم: التعليم الأساسي، والتعليم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعليم، وقد بلغ عددهم (١٨) فرداً، ومديرو مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، البالغ عددها (٣٥٣) مدرسة، وقد تم حساب العينة وفق معادلة ستيفن ثامبسون التالية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times (d^2 \div z^2) \right] + p(1-p) \right]}$$

حيث : n : حجم عينة الدراسة.

N: حجم المجتمع الدراسة

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠.٩٥ وتساوي ١.٩٦

d: نسبة الخطأ وتساوي ٠.٠٥

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة = ٠.٥٠

وبعد تطبيق القانون السابق بلغ مجموع أفراد العينة من المدرء (١٨٩) مديراً ومديرة تم اختيارها عشوائياً باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد العينة وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للمعالجة الإحصائية (١٨٣) استبياناً، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة للدراسة:

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الجدول رقم (٤): توزع أفراد العينة وفق المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	العدد	النسبة	
مستوى الإدارة	مدير في وزارة التربية (الإدارة المركزية)	١٧	%٩.٢٨
	مدير مدرسة تعليم أساسي	١٦٦	%٩٠.٧١
الجنس	ذكر	٥٢	%٢٨.٤١
	أنثى	١٣١	%٧١.٥٨
المؤهل العلمي والتربوي	معهد متوسط	٣٠	%١٦.٣٩
	إجازة جامعية	١١٩	%٦٥.٠٢
	دبلوم تأهيل تربوي	٢٨	%١٥.٣٠
	ماجستير	٣	%١.٦٣
	دكتوراه	٣	%١.٦٣
الخبرة الإدارية	أقل من خمس سنوات	٧	%٣.٨٣
	بين خمس وعشر سنوات	٤٤	%٢٤.٠٤
	أكثر من عشر سنوات	١٣٢	%٧٢.١٣

الملاحظ من الجدول السابق أن نسبة الإناث من المديرين كانت الأعلى وبلغت %٩٠.٧١ ، كما كانت نسبة الحاصلين على الإجازة الجامعية هي الأعلى وبلغت %٦٥.٠٢ ، كما كانت نسبة الذين يتمتعون بخبرة أكثر من عشر سنوات الأعلى أيضاً وبلغت %٧٢.١٣ . كما تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة المقابلة) على (٤٩) مديراً ومديراً من المدراء المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية، ومدراء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، والجدول التالي يوضح توزع أفراد عينة المقابلة على المتغيرات المستقلة للدراسة:

الجدول رقم (٥): توزع أفراد عينة المقابلة وفق المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	العدد	النسبة	
مستوى الإدارة	مدير في وزارة التربية (الإدارة المركزية)	١١	% ٢٢.٤٤
	مدير مدرسة تعليم أساسي	٣٨	% ٧٧.٥٥
الجنس	ذكر	٣٢	% ٦٥.٣٠
	أنثى	١٧	% ٣٤.٦٩
المؤهل العلمي والتربوي	معهد متوسط	٤	% ٨.١٦
	إجازة جامعية	٣٣	% ٦٧.٣
	دبلوم تأهيل تربوي	٩	% ١٨.٣٦
	ماجستير	٢	% ٤.٠٨
	دكتوراه	١	% ٢.٠٤
الخبرة الإدارية	أقل من خمس سنوات	٣	% ٦.١٢
	بين خمس وعشر سنوات	١٩	% ٣٨.٧٧
	أكثر من عشر سنوات	٢٧	% ٥٥.١٠

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الملاحظ من الجدول السابق أن نسبة الذكور من المدراء كانت الأعلى وبلغت ٦٥.٣% ، كما كانت نسبة الحاصلين على الإجازة الجامعية هي الأعلى وبلغت ٦٧.٣%، كما كانت نسبة الذين يتمتعون بخبرة أكثر من عشر سنوات الأعلى أيضاً وبلغت ٥٥.١%.

ثانياً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

١- **الاستبانة:** تم تصميم أداة الاستبانة وتوجيهها إلى عينة من أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي ومدراء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، لتعرف أهم المعوقات التي تؤثر في تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظرهم.

٢- **بطاقة المقابلة:** تم تصميم بطاقة المقابلة حيث التقت الباحثة من خلالها بعينة من أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي ومدراء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، لتعرف أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظرهم.

ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة

تم تصميم الاستبانة وفق الخطوات التالية:

١- صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:

من أجل بناء عبارات الاستبانة بصورتها الأولية (انظر الملحق رقم ١/)، قامت الباحثة بتصميم الاستبانة في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت المدرسة المجتمعية، والإطار النظري للدراسة الحالية، وقد تألفت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: مقدمة الاستبانة وتوضح هدف الاستبانة، ومتغيرات الدراسة المعتمدة (مستوى الإدارة، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية).

القسم الثاني: يضم بنود الاستبانة البالغ عددها (٦٢) بنوداً موزعة على ثلاثة محاور، هي (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية، المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية، المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية).

٢- إجراء صدق المحكمين للاستبانة:

لقد اعتمدت الباحثة صدق المحكمين، أو ما يسمى بالصدق الظاهري، الذي عُرّف بأنه "رفع استنارة المفحوصين إلى الحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختياري" (علام، ٢٠٠٦، ٢٥٧)، ومن أجل ذلك تم عرض الاستبانة على عدد من السادة

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق البالغ عددهم (١٠) أعضاء، (انظر الملحق رقم/٢/)، للتأكد من صلاحية الاستبانة علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله بهدف التحقق من صدقها الظاهري، والاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم في تعديل بنود الاستبانة، إذ اتفق السادة المحكّمون على تعديل بعض البنود وحذف بعضها، وطلب بعضهم تعديلات في الصياغة، وقد أجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

٣- الاستبانة في صورتها النهائية:

أعدت الاستبانة في صورتها النهائية وفق ملاحظات السادة المحكمين، (انظر الملحق رقم/٣/)، وتألّفت الاستبانة من قسمين :

القسم الأول: يتضمن مقدمة الاستبانة التي توضح هدف الاستبانة، ومتغيرات الدراسة المعتمدة (مستوى الإدارة، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية).

القسم الثاني: يتضمن بنود الاستبانة البالغ عددها (٥٩) بنوداً موزعة على ثلاثة محاور:

المحور الأول: المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وتضمن (١٩) بنوداً.
المحور الثاني: المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وتضمن (٢٠) بنوداً.
المحور الثالث: المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وتضمن (٢٠) بنوداً.
ويجب عن كلّ بند من بنود الاستبانة من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات: موافق جداً، موافق، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، غير موافق إطلاقاً، ويقابل هذه البنود الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب.

٤- الصدق التمييزي:

من أجل التأكد من صدق المقياس تم إجراء الصدق التمييزي، والذي يعرف بأنه: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، ٢٠٠٦، ٨٦)، حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (١٧) فرداً من المجتمع الأصلي للتأكد من صدق المقياس وجرى اختبار الصدق التمييزي على المحاور الثلاثة للمقياس (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، وتم إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الثلث الأدنى، وهم (٦) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والثلث

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الأعلى وهم (6) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات المفحوصين وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة والبنود الكلية لكل محور، وإهمال خمسة مفحوصين التي كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل (مان-وتني) للابرامتري لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما ي في الجدول التالي:
الجدول رقم(6): الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها

المحور	الصدق التمييزي	العدد	متوسط الفروق	مجموع متوسط الفروق	مان وتني U	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	الثلث الأدنى	6	3.50	21.00	.000	.000
	الثلث الأعلى	6	10.00	70.00		
المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	الثلث الأدنى	6	3.58	21.50	.000	.000
	الثلث الأعلى	6	9.93	69.50		
المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	الثلث الأدنى	6	3.50	21.00	.000	.000
	الثلث الأعلى	6	10.00	70.00		
المجموع الكلي	الثلث الأدنى	6	3.58	21.50	.000	.000
	الثلث الأعلى	6	9.93	69.50		

يُلاحظ من الجدول السابق أن معامل مان وتني لمحاور الاستبانة وللمجموع الكلي ($U = 0.00$)، وأنه ليس هناك مشاهدات مشتركة بين الفئة العليا والفئة الدنيا، كما أن مستوى الدلالة (0.00)، إذا فالصدق التمييزي للمقياس مرتفع، ويمكن اعتماد الأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

٥-الصدق البنوي:

يعرف الصدق البنوي بأنه: "مدى قياس الاختبار النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين من خلال الجوانب المتباينة لهذا المفهوم" (ربيع، ٢٠٠٩، ١١٨)، لذلك قامت الباحثة بإجراء الصدق التحليلي لمحاور الاستبانة وفق ما يلي:

- إجراء الصدق البنوي لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والجدول التالي يبين ارتباطات محور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته:

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الجدول رقم (٧): ارتباطات محور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته

البند	البند ١	البند ٢	البند ٣	البند ٤	البند ٥	البند ٦	البند ٧	البند ٨	البند ٩	البند ١٠
معامل بيرسون	.419(**)	.516(**)	.374(**)	.218(*)	.265(*)	.515*	.684(**)	.216(*)	.679(**)	.294(**)
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.036	.010	.024	.000	.038	.000	.004
البند	البند ١١	البند ١٢	البند ١٣	البند ١٤	البند ١٥	البند ١٦	البند ١٧	البند ١٨	البند ١٩	
معامل بيرسون	.333(**)	.233(*)	.329(**)	.698(**)	.544(**)	.220(*)	.507(**)	.337(**)	.214(*)	
مستوى الدلالة	.001	.024	.001	.000	.000	.034	.000	.001	.039	
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.05)										
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)										

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط (معامل بيرسون) لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية مع أسئلته، تتراوح بين (0.214 و 0.698)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث إنّ البنود (١، ٢، ٣، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، والبنود (٤، ٥، ٦، ٨، ١٢، ١٦، ١٩) دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

• إجراء الصدق البنوي لمحور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، حيث يبين الجدول التالي ارتباطات محور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته:

الجدول رقم (٨): ارتباطات محور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته

بند	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 24	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29
معامل بيرسون	.230(*)	.346(**)	.237(*)	.247(*)	.264(*)	.222(*)	.247(*)	.222(*)	.230(*)	.464(**)
مستوى الدلالة	.026	.001	.022	.017	.011	.033	.017	.033	.026	.000
البند	البند 30	البند 31	البند 32	البند 33	البند 34	البند 35	البند 36	البند 37	البند 38	البند 39
معامل بيرسون	.254(*)	.227(*)	.240(*)	.326(**)	.233(*)	.346(**)	.248(*)	.356(**)	.362(**)	.207(*)
مستوى الدلالة	.014	.029	.020	.001	.024	.001	.017	.000	.000	.046
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.05)										
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)										

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط تتراوح بين (0.207 و 0.464)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث إنّ البنود (٢١، ٢٩، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٨) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبقية البنود دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

• إجراء الصدق البنوي لمحور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الجدول رقم (٩): ارتباطات محور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بأسئلته

بند	البند 40	البند 41	البند 42	البند 43	البند 44	البند 45	البند 46	البند 47	البند 48	البند 49
معامل بيرسون	.204(*)	.482(**)	.332(**)	.332(**)	.224(*)	.212(*)	.209(*)	.238(*)	.209(*)	.379(**)
مستوى الدلالة	.050	.000	.001	.001	.031	.041	.044	.022	.044	.000
البند	البند 50	البند 51	البند 52	البند 53	البند 54	البند 55	البند 56	البند 57	البند 58	البند 59
معامل بيرسون	.288(**)	.293(**)	.379(**)	.450(**)	.283(**)	.235(**)	.266(**)	.411(**)	.295(**)	.209(*)
مستوى الدلالة	.005	.001	.000	.000	.006	.008	.003	.000	.004	.045

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.05)
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح بين (204. و 482.)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث إن البنود (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبقية البنود دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٦- صدق الاتساق الداخلي:

وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمجالات الفرعية، فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلية للاختبار، والمجالات الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق وتؤكد، حيث يتم إثبات صدق الاختبار بطرق أخرى، ويفترض هذا الصدق، كون الاختبار منطقياً ومتجانساً في قياس السمة المقيسة" (Gronuld, 1971, 12)، حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٠): الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية

المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية	صدق الاتساق الداخلي	المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
ارتباط بيرسون	.639(**)	.441(**)	.441(**)	.441(**)
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
العدد	19	20	20	20

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تراوح بين (441، 639.)، وهو ارتباط مرتفع ما يدل أن المقياس متجانس في قياس السمة المقيسة.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

٧- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمدت الباحثة إجراء ثبات الأدوات بطريقة التجزئة التنصيفية، وطريقة الاتساق الداخلي، حيث يعني الثبات "أن تكرار تطبيق أداة البحث على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها، بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة، فالمقصود بالثبات قياس مقدار استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر الظروف نفسها، والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، ذلك بأنه من الضروري الحصول على النتائج نفسها، مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل" (العبد، ٢٠٠٣، ٦١)، فقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة التنصيفية للأدوات (Spilt-Half Method)، والتي يمكن من خلالها تحديد الحد الأعلى لمعامل ثبات المقياس، كما استخدمت الباحثة طريقة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، التي يمكن من خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات المقياس، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (١١): معاملات الثبات للمقياس ومحاوره

المقياس	معامل جتمان للتنصيف	معامل كرونباخ ألفا
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	0.84	.762
المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	0.75	.571
المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	0.84	.551
المجموع الكلي	0.96	.594

يُلاحظ من الجدول أنه:

- فيما يتعلق بالمقياس الكلي بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.594)، وبلغ معامل الثبات للتنصيف/معامل جتمان للتنصيف (0.96)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.
- أما لمحور المعوقات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.762)، وبلغ معامل الثبات للتنصيف/معامل جتمان للتنصيف (0.84)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.
- أما لمحور المعوقات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.571)، وبلغ معامل الثبات للتنصيف/معامل جتمان للتنصيف (0.75)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- أما لمحور المعوقات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا(0.551)، وبلغ معامل الثبات للتصنيف، معامل جتمان للتصنيف(0.84)، إذاً يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.

رابعاً: خطوات تصميم بطاقة المقابلة

تم تصميم بطاقة المقابلة وفق الخطوات التالية:

١- صياغة بطاقة المقابلة في صورتها الأولية:

من أجل بناء عبارات بطاقة المقابلة بصورتها الأولية (انظر الملحق رقم/٤/)، قامت الباحثة بتصميم البطاقة في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت المدرسة المجتمعية، والإطار النظري للدراسة الحالية، وقد ضمت البطاقة(٣٩) عبارةً موزعةً على ثلاثة محاور، هي:

- المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

- المتطلبات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

- المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٢- إجراء صدق المحكمين لبطاقة المقابلة:

لقد تم عرض بطاقة المقابلة على عدد من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق البالغ عددهم خمسة أعضاء، (انظر الملحق رقم/٥/)، للتأكد من صلاحية البطاقة علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله بهدف التحقق من صدقها الظاهري، والاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم في تعديل عبارتها، إذ اتفق السادة المحكمون على تعديل بعض العبارات وحذف بعضها، وطلب بعضهم بعض التعديلات في الصياغة، وقد أجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

٣- بطاقة المقابلة في صورتها النهائية:

أعدت بطاقة المقابلة في صورتها النهائية وفق ملاحظات السادة المحكمين، (انظر الملحق رقم/٦/)، وتكونت من ثلاثة محاور:

المحور الأول: المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتضمن(١١) عبارةً.

المحور الثاني: المتطلبات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتضمن(١١) عبارةً.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المحور الثالث: المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتضمن (١١) عبارة.

خامساً: إجراءات التطبيق

تمثلت إجراءات التطبيق بالحصول على موافقة السيد وزير التربية الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة في مديريات الإدارة المركزية (وزارة التربية) في محافظة دمشق، (انظر الملحق رقم/٧/)، والموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الأدوات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، (انظر الملحق رقم/٨/)، ثم تم توزيع الاستبانة وإجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة في وزارة التربية ومدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق في سورية، وذلك خلال الفترة الزمنية بين (٢٠١٥/٢/١٨م)، حتى (٢٠١٥/٣/١٣م)، وبعد ذلك تم جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (١٨٩) استبانة، ومنها (١٨٣) صالحة للمعالجة الإحصائية.

سادساً: نتائج الدراسة الخاصة بالاستبانة

١- الإجابة عن السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، الذي نصه: ما المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٢):

المتوسطات والرتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية

الرقم	المحور	متوسط العينة	الانحراف المعياري	عدد البنود	الرتبة
3	المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	82.3607	5.56293	20	1
2	المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	76.2404	5.39608	20	2
1	المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	75.3607	5.06236	19	3
	الدرجة الكلية	233.9617	9.72612	59	

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي الكلية لدرجة أهمية محاور الاستبانة الموضحة في الجدول بلغت (233.9617)، ما يشير إلى الأهمية الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - إن قيمة المتوسط الحسابي للمحاور الثلاثة تراوحت بين (82.3607 و 75.3607)، ما يشير إلى أن درجة الأهمية لهذه المحاور كانت عالية ومقاربة.
 - وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الخاصة بالمحاور الثلاثة، يلاحظ أن المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية الواردة في المحور الثالث وهو " المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية" جاءت في المرتبة الأولى، ثم جاء بعدها المحور الثاني وهو " المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية " في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، ثم جاء المحور الأول وهو " المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية " بالمرتبة الثالثة، وفق رأي أفراد عينة الدراسة.
- ويمكن تفسير ما سبق في ضوء وعي أفراد العينة وإدراكهم أن هذه المعوقات تشكل عقبة أمام تطبيق المدرسة المجتمعية في سورية بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، حيث بينت دراسة (عتوم، وعتوم، ٢٠١٤) أن هناك معوقات عدة أمام تطبيق المدرسة المجتمعية تتطلب التوعية الواسعة لأهمية هذه المدرسة، وفتح المجال أمام المجتمع المحلي لتقديم الدعم بكافة أشكاله، كما بينت دراسة (منصور، ٢٠١٣) أن هناك متطلبات ينبغي تحقيقها من أجل تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع في ضوء المدرسة المجتمعية، وأكدت دراسة (الوحشي، ٢٠٠٥) وجود معوقات أمام تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية تستوجب تبني استراتيجيات تشجع التواصل والتعاون مع المجتمع المحلي وتعزيز مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي، بالإضافة إلى دراسة (أبو رمان، ٢٠٠٠) التي توصلت من خلال دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة إلى وجود متطلبات ضرورية لتطويره، ومن جانب آخر بينت دراسة (Witten,2010) أن هناك تحديات اجتماعية وتربوية تواجه بناء المدرسة المجتمعية.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

٢- الإجابة عن الأسئلة الفرعية

٢-١- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه: ما المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية؟، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1	4	تحد مركزية الإدارة من مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي .	4.5137	.51203
2	6	قصور ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل الكترونية تسمح بتبادل المعلومات.	4.4918	.56324
3	5	غياب تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.	4.3716	.50673
4	19	ضعف التقويم التربوي القائم على رأي المستفيدين من الخدمة التربوية.	4.2842	.58000
5	18	قصور التنوع في الأساليب التي يمكن اتباعها لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية.	4.2131	.61434
6	8	قصور الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية.	4.1530	.45523
7	2	قصور تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات التربوية.	4.0874	.61395
8	3	ضعف قاعدة البيانات التربوية المرتبطة باحتياجات التنمية المجتمعية .	4.0874	.61395
9	12	غياب التخطيط الخاص بمتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية.	4.0765	.66683
10	13	قصور في اتخاذ القرارات الخاصة بتمويل ودعم مشروع المدرسة المجتمعية.	3.9727	.81491
11	16	ضعف التوعية الإدارية بأهمية مشروع المدرسة المجتمعية.	3.9508	.66530
12	15	غياب التشريعات التي تسمح بمشاركة المجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ والتقويم التربوي .	3.8579	.91479
13	10	عدم عقد اجتماعات دورية لتفعيل التواصل بين القيادات التربوية والمجتمع المحلي.	3.8525	.69936
14	7	عدم تشجيع المبادرات المجتمعية الرامية لتحقيق اندماج المدرسة في مجتمعها.	3.8197	.88656
15	14	ضعف التعاون والتنسيق مع المنظمات المحلية والعربية والدولية التي تعنى بالقضايا التربوية والاجتماعية والصحية.	3.7158	.90549
16	9	التخطيط التربوي لا يراعي خصوصية البيئة المحلية للمدرسة.	3.7104	.81756
17	11	قلة البحوث والدراسات التي تعنى بدراسة دور المدرسة في تلبية احتياجات المجتمع المحلي.	3.5191	.74746
18	17	ندرة دورات التطوير المهني للإداريين.	3.3279	.86548
19	1	الافتقار إلى وجود رؤية تربوية واضحة لدى الإداريين تأخذ بالحسبان احتياجات الفرد والمجتمع وتطلعاتهما.	3.3552	.71064

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها (١٩) بنداً كانت عالية وتراوحت قيمها بين (4.5137 و 3.3552)، أي أن كل بند من بنود هذا المحور يمثل معوقاً إدارياً مهماً متعلقاً بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
 - أن أهم ثلاثة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تحد مركزية الإدارة من مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.
 - قصور ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل الكترونية تسمح بتبادل المعلومات.
 - غياب تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.
- وهذه النتيجة منطقية وتتفق مع الجانب النظري للدراسة الحالية التي بينت أن من أبرز معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية مركزية إدارات التعليم الشديدة وعدم إعطاء المدارس والمجتمعات المحلية الاستقلالية في صنع القرار التربوي، وعدم وجود سياسة تربوية واضحة واستراتيجيات وآليات مستمرة تدعم عمل المدرسة، كما تعد هذه معوقات كبيرة ولا يتفق مع توجه الدول ذات التجارب الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية في أنظمتها التربوية نحو اللامركزية وتفويض السلطة المحلية بقرارات التمويل والتنفيذ والمتابعة في إطار إدارة تربوية متميزة تعتمد على المعلوماتية والشفافية والمساءلة والقيادة المسؤولة والوعاية والتي قد سبق تناولها في الجانب النظري للدراسة الحالية، ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة، حيث أكدت دراسة (خليل، ٢٠١٣) ضرورة الابتعاد عن المركزية الإدارية وإظهار المرونة في التعامل مع المجتمع المحلي، وبينت دراسة (منصور، ٢٠١٣) أن مركزية الإدارة التربوية تحد من تفعيل مشاركة المجتمع المحلي وأنه يجب منح الصلاحيات اللازمة للمدارس من أجل مشاركته لها باتخاذ قرار، كما بينت دراسة (عابدين، ويوسف، ٢٠١١) أن من أهم معوقات المشاركة المجتمعية في المدارس النظام التربوي المركزي، وأنه يجب تعديل الأنظمة والتشريعات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وإعطاء مدراء المدارس صلاحية إشراك المؤسسات المجتمعية في العمل المدرسي، وتوفير خدمات الانترنت في المدارس، وبناء شبكة اتصالات بين الإدارات المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي لتعزيز العمل المشترك، كما أكدت دراسة (شورة، ٢٠٠٧) أن من أهم التحديات التي تواجه تفعيل المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مصر النظام المركزي ومقاومة بعض قيادات التعليم لتجربة اللامركزية، وعدم الفهم الصحيح للنظام اللامركزي وعدم الوعي بأهميته المجتمعية، وهذا أيضاً يتفق مع نتائج دراسة (المسلماني، ٢٠٠٧) التي بينت أنه من أجل تعزيز المشاركة المجتمعية في

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

تطوير التعليم ينبغي التحرر من قيود البيروقراطية والمركزية، ودراسة(الهدهود، ٢٠٠٦) التي أكدت أهمية انتهاج مبدأ الإدارة بالمشاركة لتجاوز المعوقات التي تقف أمام تفعيل الممارسات الديمقراطية الفعالة في النظام التعليمي.

٢-٢- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه: ما المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات البشرية المتعلقة

بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1	31	ضعف التعاون مع أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين في تنفيذ برامج المدرسة.	4.6612	.47460
2	32	ضعف التعاون مع المجتمع المحلي في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية.	4.6393	.49279
3	39	عدم إجراء التربيون للبحوث الميدانية ونشرها وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.	4.5847	.50512
4	36	قصور تنفيذ المشاريع المجتمعية المشتركة بين التلاميذ والمعلمين لتنمية روح الابتكار والابداع.	4.2514	.66480
5	30	قلة المشاركة بالأنشطة التربوية اللاصفية التي تعرف التلاميذ على واقع المجتمع المحلي ومشكلاته.	4.1038	.90489
6	35	قصور تبادل الزيارات الميدانية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	4.0383	.78001
7	29	افتقار الدافع للتطوير المستمر والتعلم الذاتي لدى المعلم.	3.9016	1.02236
8	24	قصور الاستثمار الأمثل للوقت.	3.8525	.89263
9	20	ضعف أداء المعلم فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ.	3.8470	.70210
10	26	قلة إدراك أولياء التلاميذ لأهمية التعاون مع المدرسة في تعليم أبنائهم.	3.7596	.95911
11	22	ضعف مهارات التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي للعمل في مجموعات بروح الفريق الواحد.	3.7432	.92857
12	21	ضعف مهارات الحوار والنقد البناء لدى فريق العمل المدرسي.	3.6503	1.04728
13	25	قصور في توفير مناخ تربوي سليم يتيح للتلاميذ تنفيذ الأنشطة المتنوعة.	3.6503	.92468
14	28	ضعف قدرة فريق العمل المدرسي على توظيف المناسبات الوطنية والدينية والاجتماعية لتعزيز التواصل مع مجتمع المحلي.	3.5410	.81686
15	23	قصور تنمية كفايات التربيون في استخدام التكنولوجيا ومصادر المعرفة المتجددة.	3.5191	1.02089
16	34	عدم تضمين البرنامج المدرسي للقاءات الدورية مع أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي .	3.4973	1.04763
17	33	قصور تزويد أولياء التلاميذ بتقارير دورية عن المستوى الدراسي والتربوي لأبنائهم.	3.4699	1.07311
18	27	غياب المعلم القدوة الذي يتصف بالإقبال على العمل والقدرة على التحدي وإحداث التغيير.	3.2951	.82564
19	37	ضعف مهارات فريق العمل المدرسي في بناء جو من الثقة والاحترام والشفافية.	3.1749	1.04409
20	38	ضعف قدرة التربيون على تقويم الذات ومعرفة نقاط الضعف والحرص على معالجتها.	3.0601	.81987

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الملاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها (٢٠) بنداً كانت عالية وتراوحت قيمها بين (4.6612 و 3.0601)، أي إن كل بند من بنود هذا المحور يمثل معوقاً بشرياً مهماً بدرجة كبيرة متعلق بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
- أن أهم ثلاثة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - ضعف التعاون مع أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين في تنفيذ برامج المدرسة.
 - ضعف التعاون مع المجتمع المحلي في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية.
 - عدم إجراء التربويين للبحوث الميدانية ونشرها وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الجانب النظري للدراسة الحالية في أن أبرز معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية يكمن في عدم التنسيق وتضافر الجهود بين مختلف الجهات ذات العلاقة، والحاجة إلى تزويد أفراد المجتمع بالقدرات المختلفة والمهارات المتنوعة التي تكسبهم القدرة على مواجهة التغيرات المختلفة وتزويدهم بمهارات وفن التواصل مع الآخرين والتخاطب معهم ومهارات تطوير الذات وتنمية القدرات لمواكبة المستجدات في مختلف مجالات الحياة، كما تتفق مع السياسات التربوية المعيارية للدول ذات التجارب الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية والتي تؤكد أن المشاركة المجتمعية تطلق الطاقات الفعالة للمجتمع المدني لدعم جودة العملية التربوية، ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة، حيث بينت دراسة (خليل، ٢٠١٣) ضرورة العمل على بناء علاقات تعاون وشراكة في جو من الثقة بين المدرسة والمجتمع، وتزويد أفراد المجتمع المحلي بخطط المدرسة وبرامجها باستمرار، وأكدت دراسة (شلدان وآخرون، ٢٠١١) ضرورة تفعيل آليات التواصل بين المدرسة وكافة مؤسسات المجتمع المحلي، كما أكدت دراسة (العجلوني، والشايب، ٢٠١١) أهمية تفعيل دور المؤسسات المجتمعية وتوثيق علاقتها بالمدرسة وتنسيق نشاطاتها الموجهة لخدمة المجتمع المحلي، وأظهرت دراسة (القرشي، ٢٠١١) ضرورة العمل على فتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط من خلال التواصل مع جميع المؤسسات المجتمعية الحكومية والخاصة والاستفادة منها بما يخدم الإدارة المدرسية، كما بينت دراسة (الهيئات، ٢٠٠٩) ضرورة مشاركة أصحاب الاختصاص والخبرة من أفراد المجتمع في التخطيط ووضع الأهداف المتعلقة بإدارة المدرسة والعملية التربوية، ومن جانب آخر دعت دراسة (الشرعي، ٢٠٠٧) إلى دعم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالإصلاح المدرسي، وعقد الندوات والمؤتمرات المشتركة بين أولياء الأمور والعاملين

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

بالمدرسة لتبادل الخبرات والمساهمة في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية، وأوصت دراسة الكردي (٢٠٠٦) بأهمية مشاركة لأسرة ورجال الأعمال ووجهاء المجتمع في إقامة مشاركة فاعلة في تنفيذ برامج المدرسة، كما أظهرت نتائج دراسة (الوحشي، ٢٠٠٥) ضرورة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي وتقييم نتائج الأداء المدرسي واقتراح الحلول وإقرارها، وهذا ما أكدته دراسة (Kelly, 2011) في ضرورة اعتماد مبدأ المشاركة بين المدرسة ومنظمات المجتمع المحلي لمعالجة مشكلات التلاميذ الدراسية وتحسين مستواهم الأكاديمي، وأكدت دراسة (Woodyard, 2011) ضرورة إجراء دراسات استطلاعية حول آراء واهتمامات أبناء المجتمع المحلي ودراسة حاجة سوق العمل، كما أوصت دراسة (Witten, 2010) بدعم جهود الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول العمل الاجتماعي التطوعي في المدارس، وتعزيز المشاركة الإيجابية للمجتمع في تطوير البرامج التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة، وأسفرت نتائج دراسة (Coe, et al., 2009) عن إبراز أهمية المشاركة في اتخاذ القرار التربوي وانعكاس ذلك على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، كما بينت دراسة (Boaduo, et al., 2009) دور المشاركة المجتمعية في تحسين أداء التلاميذ وتوجهاتهم نحو المدرسة والتعليم، وكشفت دراسة (Weekend, 2009) أن ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور يشكل تحدياً أمام تنفيذ الإدارة التشاركية، ودعمت دراسة (Troy, 2008) فكرة الاشتراك والعمل الإيجابي مع الجمعيات الأهلية والمنظمات المجتمعية لتقديم الخدمة التعليمية، وأكدت دراسة (Odile, 2007) أهمية توجيه المجتمع المدرسي لرصد اتجاهات وآراء المجتمع حول الخدمة التعليمية في المدرسة، وبينت دراسة (Fratt, 2006) أن تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي أدى إلى انخفاض مشكلات التلاميذ السلوكية والتحصيلية وتجاوز صعوباتهم الدراسية وتحسن في مستوى تحصيلهم الدراسي، وأخيراً أظهرت دراسة (Taylor, 1990) أهمية الدور الذي تقدمه المدارس المجتمعية في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ ومعالجة المشكلات المدرسية.

يلاحظ مما سبق تأكيد الدراسات السابقة على أهمية التعاون والتنسيق وتضافر الجهود مع المجتمع المحلي في تنفيذ برامج المدرسة، وحل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية، ودعم الأبحاث والدراسات الميدانية لرصد واقع ودور الخدمة التعليمية في المدرسة وخارجها، وهذا يتفق مع أن عدم تحقيق هذه الأمور الأساسية يمثل أهم المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية والتي أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

٢-٣- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه: ما المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(١٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المعوقات المادية المتعلقة

بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية

الانحراف المعياري	المتوسط	البند	رقم البند	الرتبة
.45936	4.8251	أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف المدرسي يسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.	47	1
.50512	4.7486	قصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.	46	2
.50986	4.6557	ضعف التمويل الضروري للوسائل التعليمية الخاصة بمشاريع المدرسة المجتمعية.	48	3
.65305	4.6503	عدم إقامة معسكرات مدرسية صيفية تطوعية للمشاركة في تقديم الخدمات المجتمعية.	59	4
.65360	4.4973	ضعف التمويل اللازم لدعم الإعلام التربوي المتعلق بنشاطات المدرسة المجتمعية(صحف، ونشرات، وبرامج إذاعية، وغيرها..).	49	5
.67007	4.4863	ضعف ملائمة الأثاث المدرسي مع العمل التعاوني داخل الصف.	52	6
.60790	4.4481	قصور استخدام مرافق المدرسة من قبل أفراد المجتمع المحلي حسب احتياجاتهم.	41	7
.69940	4.4372	قصور تزويد المكتبة المدرسية بالكتب والموسوعات العلمية الحديثة.	53	8
.73175	4.3880	ضعف التمويل المالي لإقامة المعارض والنشاطات الترفيهية .	45	9
.66494	4.3005	نقص الأجهزة والأدوات الضرورية للنشاطات التعليمية في المخابر العلمية المدرسية.	56	10
1.02950	4.2350	عدم وجود حديقة بيئية في المدرسة لتنفيذ الأنشطة اللاصفية المتعلقة ببيئة الحيوان والنبات.	55	11
.59487	4.1749	قلة تصميم برامج ونشاطات مدرسية تمكن من التعرف على موارد المجتمع المحلي وطرق استثمارها.	40	12
.66746	4.1639	النقص في تجهيزات المسرح المدرسي(ملابس، أدوات فنية، إذاعة، وغيرها..).	51	13
.67471	4.1311	النقص في تجهيزات الصالات الرياضية(الأجهزة الرياضية، والألبسة، والأدوات، وغيرها..).	50	14
.88781	4.0546	عدم وجود قاعات متعددة المصادر في المدرسة متاحة للجميع.	44	15
.98286	3.7760	قصور العناية بالصحة المدرسية ومستلزماتها.	57	16
.91656	3.5683	قصور توافر أجهزة وأدوات الأمان والسلامة(مطافئ حريق، مواد إسعاف أولية، وغيرها..).	54	17
.84199	3.4372	تصميم البناء المدرسي ومرافقه لا يساعد على تنفيذ النشاطات التعليمية والترفيهية والاجتماعية .	42	18
.83198	3.3224	نقص تجهيز المدارس بالحواسيب وتقنيات الاتصال الحديثة.	43	19
1.03621	2.2404	قصور وجود غرفة خاصة بالاجتماعات واللقاءات مع الأولياء وأفراد المجتمع المحلي.	58	20

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

الملاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها (٢٠) بنداً كانت عالية وتراوحت قيمها بين (4.8251 و 3.3224)، أي إن كل بند من بنود هذا المحور يمثل معوقاً مادياً هاماً بدرجة كبيرة، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
 - بلغ المتوسط الحسابي للبند رقم (58) القيمة: (2.2404) مما يشير إلى ضعف أهمية هذا المعوق المادي أمام تطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
 - أن أهم ثلاثة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف المدرسي بسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.
 - قصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.
 - ضعف التمويل الضروري للوسائل التعليمية الخاصة بمشاريع المدرسة المجتمعية.
- تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الجانب النظري للدراسة الحالية في أن أبرز معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية يكمن في ضعف التمويل اللازم لمشاريعها وبرامجها، وأن من أهم مقومات تنفيذ مشروع المدرسة المجتمعية تنظيم غرفة الصف على نحو يلاءم متطلبات التلاميذ ويتناسب مع العمل التعاوني بينهم ويحقق إمكانية التفاعل مع المعلم، وهذا يتطلب أن لا تكون أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف، كما تتفق من جانب آخر مع نتائج الدراسات السابقة، حيث بينت دراسة (عتوم، وعتوم، ٢٠١٤) أن من أكبر معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية ضعف الحوافز المقدمة للعاملين وكذلك ضغط العمل المدرسي على المعلمين والمدراء، وبينت دراسة (عابدين، ويوسف، ٢٠١١) أن من أهم معوقات مشاركة المجتمع المحلي في الإدارة المدرسية تمثل في عبء العمل الكبير وضعف الدافع والتحفيز، ودعت دراسة (المعلولي، ٢٠١٠) إلى إعادة النظر في النماذج المعتمدة للأبنية المدرسية والتوجه نحو البناء المدرسي القابل للاستخدامات المتعددة الأغراض لتنفيذ برامج تشاركية بين التلاميذ، وبينت دراسة (شورة، ٢٠٠٧) أن من أهم العوامل التي تؤثر سلباً في المشاركة المجتمعية هي قلة الإمكانيات المادية المتاحة بالمدارس، وأكدت دراسة (الشرعي، ٢٠٠٧) ضرورة تشجيع المبادرات الفردية، والعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة والمنظمة، وأظهرت دراسة (المسلماني، ٢٠٠٧) أن التمويل الحكومي لا يكفي ولا بد من استقبال الدعم من مراكز ومصادر المجتمع، وأظهرت نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠٠٣) أهمية تقديم منظمات المجتمع المحلي الدعم المادي للمؤسسة التعليمية، وتفعيل تعبئة المدرسة لموارد المجتمع المحلي والإفادة منها، وأوضحت دراسة (Woodyard, 2011) أنه لتجاوز تحدي ضعف التمويل الضروري للمدرسة المجتمعية يجب ابتكار مصادر تمويل جديدة، وبينت

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

دراسة (Coe, et al., 2009) ضرورة إيجاد مصادر تمويل بديلة ومتنوعة تدعم برامج المدرسة ونشاطاتها، وبيّنت دراسة (Shefelbine, et al., 1997) حاجة المدرسة إلى الدعم المالي وتعزيز المبادرات الإبداعية وتقديم الحوافز والتقدير للأعمال والمشاريع والأفكار المبتكرة. كما يمكن تفسير ضعف أهمية المعوق المادي (قصور وجود غرفة خاصة بالاجتماعات واللقاءات مع الأولياء وأفراد المجتمع المحلي) في أن معظم المدارس في محافظة دمشق مجهزة بغرفة خاصة بالاجتماعات مع الأولياء، حيث حددت وزارة التربية أنه يجب توافر عدد من الغرف المتخصصة في المدرسة تمكن من تنفيذ أنشطة العملية التعليمية بشكل جيد ومنها (قاعة اجتماعات ولقاءات)، ويرأي الباحثة أنه يجب استغلال وجود هذه الغرف على نحو يساهم في تعزيز التواصل والحوار مع الأولياء وأفراد المجتمع المحلي.

سابعاً: مناقشة فرضيات الدراسة

تمت مناقشة فرضيات الدراسة الحالية وفق الآتي:

١ - الفرضية الأولى: وتتص على " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)".

ولتحديد دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة نحو المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفقاً لمتغير المستوى الإداري، نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت (T- test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (١٦): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة

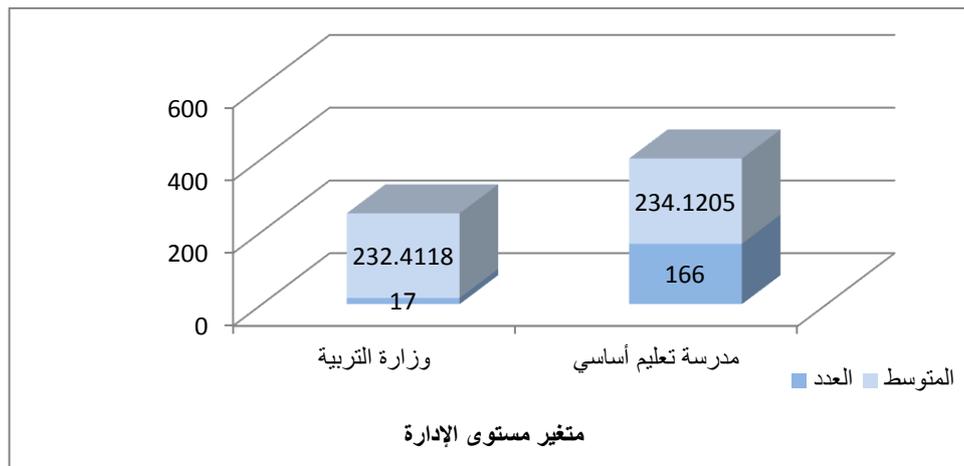
المحور	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	وزارة التربية	17	71.235	4.724	3.645	181	.000	دالة
	مدرسة تعليم أساسي	166	75.783	4.916				
المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	وزارة التربية	17	79.058	10.911	2.287	181	.023	دالة
	مدرسة تعليم أساسي	166	75.951	4.435				
المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	وزارة التربية	17	82.117	12.434	.189	181	.851	غير دالة
	مدرسة تعليم أساسي	166	82.385	4.3749				

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

غير دالة	.492	181	.689	23.822	232.411	17	وزارة التربية	مجموع المعوقات عامة
				7.0028	234.120	166	مدرسة تعليم أساسي	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للمعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت على التوالي، ت = (4.207، 10.814، 2.091)، والملاحظ أن مستوى الدلالة وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً، أم بالنسبة لمحور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة سواء للدرجة الكلية أم لهذا المحور من المحاور الاستبانة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة، وبالتالي نقبل عندها الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل رقم (٢) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمجموع المعوقات عامة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة.



الشكل رقم (٢)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

أما بالنسبة لكلٍ من محور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، ومحور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، كان مستوى الدلالة أصغر من (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند هذين المحورين من المحاور الاستبانة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة، وبالتالي لا نقبل عندها الفرضية التي تقول " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة 0.05".

ويلاحظ أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية كانت لصالح مديري مدارس التعليم الأساسي حيث بلغ متوسط استجاباتهم (75.7832)، أما بالنسبة لمحور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية كانت الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لصالح المدرء في وزارة التربية حيث بلغ متوسط استجاباتهم (79.0588).

تبين هذه النتيجة أهمية هذه المعوقات حسب رأي عينة الدراسة، حيث لا يوجد اختلاف بين آراء أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي ومدراء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق حول هذه المعوقات بشكل عام، مما يؤكد أهميتها وتمثيلها للواقع حسب رأيهم، وهذا يشير إلى أن المدرء على اختلاف مستوياتهم الإدارية على وعي وإطلاع مستمر بالمستجدات التربوية المعاصرة وأنهم قادرون على تحديد معوقات تطبيق مشاريع تربوية حديثة في الواقع التربوي، وهذا يعتبر مؤشر قوي على إمكانية تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية حيث إنّ إدراك المعوقات وتحديدها يشكل دافعاً قوياً لتجاوزها ووضع الحلول الممكنة لها.

كما يمكن تفسير وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات الإدارية حيث كانت لصالح مديري مدارس التعليم الأساسي، بأنهم يمثلون (الإدارة المدرسية) وهي الجانب الإداري التنفيذي للسياسات والإستراتيجيات والخطط التربوية التي يقوم أصحاب القرار التربوي في الإدارة التربوية العليا (وزارة التربية) بوضعها وصياغتها، فهم من خلال دورهم التنفيذي يواجهون المعوقات والتحديات التي تفرضها التطبيقات التربوية الجديدة في الواقع التربوي مما يجعلهم أكثر قدرة على تحديدها، وهذا يبين السبب في كون الفروق بين متوسطات الاستجابات بالنسبة لمحور المعوقات الإدارية لصالحهم.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

كما يمكن تفسير وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات البشرية حيث كانت لصالح المديرين في وزارة التربية، فقد كانوا أكثر موضوعية في تحديد معوقات تتعلق بالسمات الشخصية والمهارات الخاصة بالتطوير المستمر والتعلم الذاتي، والاستثمار الأمثل للوقت، وتنمية المهارات الحياتية وروح الابتكار والابداع لدى التلاميذ، بالإضافة إلى مهارات التعاون، والحوار والنقد البناء، والعمل في جو من الثقة والاحترام والشفافية، والإقبال على العمل والقدرة على التحدي وإحداث التغيير، والتقويم الذاتي.

٢- الفرضية الثانية: وتنص على " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)".

ولتحديد دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة نحو المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفقاً لمتغير الجنس، نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت (T-test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (١٧): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

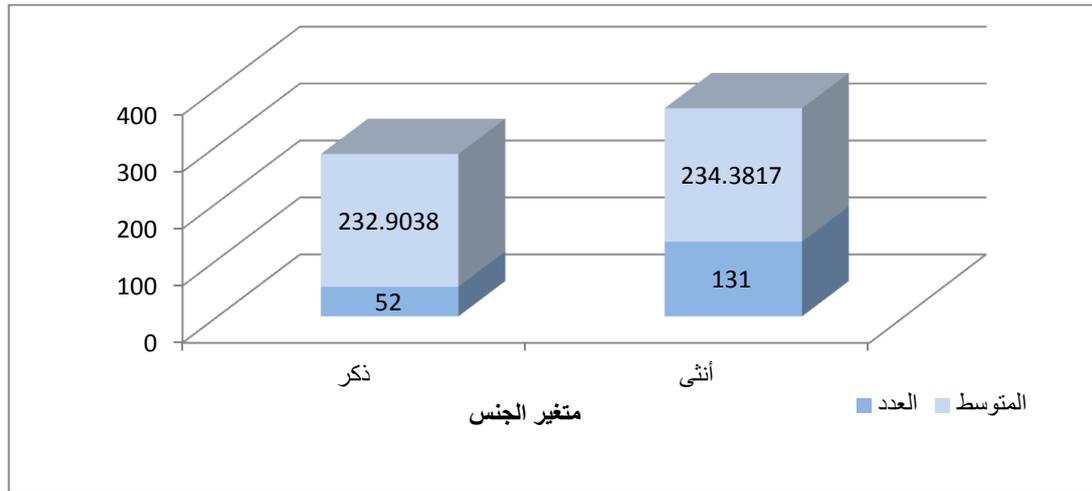
المحور	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	ذكر	52	75.0192	5.19989	.574	181	.567	غير دالة
	أنثى	131	75.4962	5.02053				
المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	ذكر	52	75.6154	6.19346	.987	181	.325	غير دالة
	أنثى	131	76.4885	5.04955				
المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	ذكر	52	82.2692	7.75638	.140	181	.889	غير دالة
	أنثى	131	82.3969	4.44051				
مجموع المعوقات عامة	ذكر	52	232.9038	14.02695	.927	181	.355	غير دالة
	أنثى	131	234.3817	7.39070				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للمعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية،

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

والمعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت على التوالي، ت= (927، 574، 987)، والملاحظ أنّ قيمة مستوى الدلالة وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً، أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من المحاور من الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية التي تقول " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل رقم (3) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجموع المعوقات عامة تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل رقم (3)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

تبين هذه النتيجة الاتفاق العام على أهمية هذه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية برأي المديرين المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في محافظة دمشق، ويفسر ذلك بأنهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً يتمتعون بوعي إداري وتربوي يمكنهم من تحديد متطلبات تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي، فهم على اطلاع مستمر على المستجدات التربوية المعاصرة، والنماذج التربوية الحديثة وما تتطلبه من معايير وإمكانيات لتجسيدها في الواقع التربوي.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

٣- الفرضية الثالثة: وتنص على " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)".
ولتحديد دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة نحو المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (١٨): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	
						القرار	Sig
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	معهد متوسط	30	76.9000	4.81628	2.825	0.26	غير دالة
	إجازة جامعية	119	75.2353	4.79178			
	دبلوم تأهيل تربوي	28	75.4643	6.00298			
	ماجستير	3	71.0000	1.00000			
	دكتوراه	3	68.3333	3.78594			
	المجموع	183	75.3607	5.06236			
المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	معهد متوسط	30	77.4333	5.35423	2.825	0.38	غير دالة
	إجازة جامعية	119	76.4706	5.21052			
	دبلوم تأهيل تربوي	28	74.8214	4.68294			
	ماجستير	3	76.3333	2.08167			
	دكتوراه	3	68.3333	13.61372			
	المجموع	183	76.2404	5.39608			
المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	معهد متوسط	30	81.6333	5.16275	7.005	.000	دالة
	إجازة جامعية	119	82.3697	4.23638			
	دبلوم تأهيل تربوي	28	84.4286	5.36400			
	ماجستير	3	84.3333	1.52753			
	دكتوراه	3	68.0000	24.43358			
	المجموع	183	82.3607	5.56293			
مجموع المعوقات عامة	معهد متوسط	30	235.9667	8.62428	8.380	.000	دالة
	إجازة جامعية	119	234.0756	7.95236			
	دبلوم تأهيل تربوي	28	234.7143	7.08602			

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

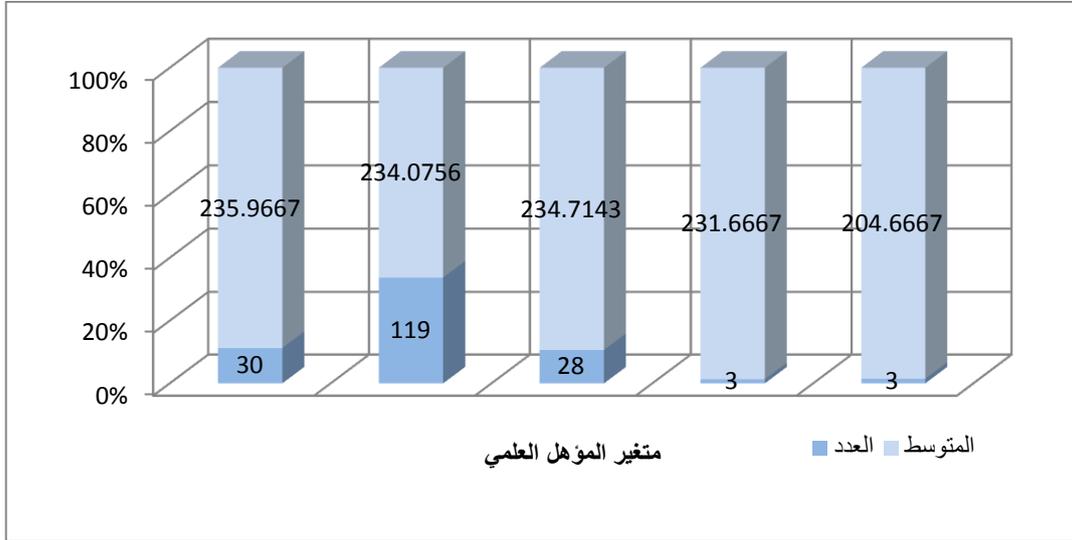
			3.21455	231.6667	3	ماجستير
			41.78915	204.6667	3	دكتوراه
			9.72612	233.9617	183	المجموع

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للمعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت على التوالي، ف= (8.380، 2.825، 2.825، 7.005)، والملاحظ أنّ قيمة مستوى الدلالة وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً، أم بالنسبة لمحور (المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت أصغر من (0.05)، أي أنها دالة، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً وبالنسبة لهذا المحور تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي، وبالتالي لا نقبل عندها الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05".

أما بالنسبة لكلٍ من محور (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية) ومحور (المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لكلٍ من هذين المحورين من المحاور الاستبانة تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل عندها الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05".

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

كما يظهر الشكل رقم (٤) وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجموع المعوقات عامة تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.



الشكل رقم (٤)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ونظراً إلى أن (قيم ف) كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً، وبالنسبة لمحور (المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كما هو مبين في الجدول السابق، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه (Sheffe) للعينات المتجانسة لتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٩): اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	الفروق بين متوسطات	المؤهل العلمي		
		إجازة	معهد	المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
.976	- .73641	1.06818	إجازة	
.391	-2.79524	1.37392	دبلوم	
.948	-2.70000	3.16608	ماجستير	
.001	13.63333(*)	3.16608	دكتوراه	
.976	.73641	1.06818	معهد	
.478	-2.05882	1.09823	دبلوم	
.981	-1.96359	3.05655	ماجستير	
.000	14.36975(*)	3.05655	دكتوراه	
.391	2.79524	1.37392	معهد	
.478	2.05882	1.09823	إجازة	

**الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة
المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية**

1.000	.09524	3.17634	ماجستير	ماجستير	مجموع المعوقات عامة
.000	16.42857(*)	3.17634	دكتوراه		
.948	2.70000	3.16608	معهد		
.981	1.96359	3.05655	إجازة		
1.000	-.09524	3.17634	دبلوم		
.007	16.33333(*)	4.26914	دكتوراه		
.001	-13.63333(*)	3.16608	معهد	دكتوراه	
.000	-14.36975(*)	3.05655	إجازة		
.000	-16.42857(*)	3.17634	دبلوم		
.007	-16.33333(*)	4.26914	ماجستير		
.901	1.89104	1.84314	إجازة	معهد	
.991	1.25238	2.37068	دبلوم		
.961	4.30000	5.46305	ماجستير		
.000	31.30000(*)	5.46305	دكتوراه		
.901	-1.89104	1.84314	معهد	إجازة	
.998	-.63866	1.89498	دبلوم		
.995	2.40896	5.27406	ماجستير		
.000	29.40896(*)	5.27406	دكتوراه		
.991	-1.25238	2.37068	معهد	دبلوم	
.998	.63866	1.89498	إجازة		
.989	3.04762	5.48076	ماجستير		
.000	30.04762(*)	5.48076	دكتوراه		
.961	-4.30000	5.46305	معهد	ماجستير	
.995	-2.40896	5.27406	إجازة		
.989	-3.04762	5.48076	دبلوم		
.011	27.00000(*)	7.36637	دكتوراه		
.000	-31.30000(*)	5.46305	معهد	دكتوراه	
.000	-29.40896(*)	5.27406	إجازة		
.000	-30.04762(*)	5.48076	دبلوم		
.011	-27.00000(*)	7.36637	ماجستير		
*الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)					

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

يتبين من الجدول السابق الآتي:

- بالنسبة لمحور المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية يلاحظ ما يلي:
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (معهد متوسط) وباقي المؤهلات العلمية (إجازة، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (976، 391، 948). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، وأنه يوجد فروق بين المؤهل العلمي (معهد متوسط) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,01) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (إجازة) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (976، 478، 981). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، ويوجد فروق بين المؤهل العلمي (إجازة) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,00) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (دبلوم) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (391، 478، 1.000) وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، وأنه يوجد فروق بين المؤهل العلمي (دبلوم) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,00) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (ماجستير) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، ماجستير، دبلوم)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (948، 981، 1.000) وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، وأنه يوجد فروق بين المؤهل العلمي (ماجستير) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,007) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - هناك فروق بين المؤهل العلمي (دكتوراه) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (001، 000، 000، 007). وهي

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

قيم أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً ويوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).

- بالنسبة لمجموع المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية عامةً يلاحظ ما يلي:
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (معهد متوسط) وباقي المؤهلات العلمية (إجازة، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0,901، 0,991، 0,961). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، وأنه يوجد فروق بين المؤهل العلمي (معهد متوسط) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,000). وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (إجازة) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0,901، 0,998، 0,995). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، وأنه يوجد فروق بين المؤهل العلمي (إجازة) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,00) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (دبلوم) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0,991، 0,998، 0,989). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، ويوجد فروق بين المؤهل العلمي (دبلوم) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,00) وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - ليس هناك فروق بين المؤهل العلمي (ماجستير) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، ماجستير، دبلوم)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0,961، 0,995، 0,989). وهي قيم أكبر من (0,05) أي إنها غير دالة إحصائياً أي لا يوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة عندها، ويوجد فروق بين المؤهل العلمي (ماجستير) والمؤهل العلمي (دكتوراه)، حيث كان مستوى الدلالة (0,011). وهي قيمة أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- هناك فروق بين المؤهل العلمي (دكتوراه) وباقي المؤهلات العلمية (معهد متوسط، إجازة، دبلوم، ماجستير)، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.000، 0.000، 0.011). وهي قيم أصغر من (0,05) أي إنها دالة إحصائياً ويوجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة والفرق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).

مما سبق يمكن القول إن أفراد عينة الدراسة من المديرين الذين يتمتعون بمؤهل علمي /دكتوراه/ والبالغ عددهم (3) ونسبة (3.22%) من عينة الدراسة، كانوا أكثر موافقةً على أهمية هذه المعوقات وهذا يشير إلى أنه كلما كان المؤهل العلمي للمدير أعلى كلما كانت قدرته على تحديد المعوقات أكبر وهذا يرتبط بامتلاكه قدر أكبر من الثقافة والاطلاع على المستجدات التربوية وأن هذا المستوى العالي من التأهيل العلمي أكسبه مهارات وقدرة على تحسس الواقع وما يعانيه من تحديات تعوق تطبيق مشاريع تربوية حديثة ومنها المدرسة المجتمعية.

وفي رأي الباحثة من الأفضل أن يتمتع المدير بمستوى علمي عالٍ (ماجستير أو دكتوراه)، وأن يسعى إلى تطوير مستواه العلمي على نحو مستمر، وأن يتم تأمين التسهيلات التي يحتاجها لتطور ذاته وأن يتم تقديم الحوافز المادية والمعنوية له، وتشجيعه أن يقدم أبحاث علمية ودراسات تتعلق بالعمل التربوي والإداري ومستجداته.

٤- الفرضية الرابعة: وتنص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية عند مستوى الدلالة (0.05)".

ولتحديد دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة نحو المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفقاً لمتغير الخبرة الإدارية، نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٠): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية

المحور	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	
					قيمة ف	القرار
المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية	أقل من خمس سنوات	7	76.8571	5.36745	1.708	.184
	بين خمس وعشر سنوات	44	74.2045	4.67840		
	أكثر من عشر سنوات	132	75.6667	5.14176		
	المجموع	183	75.3607	5.06236		
						غير دالة

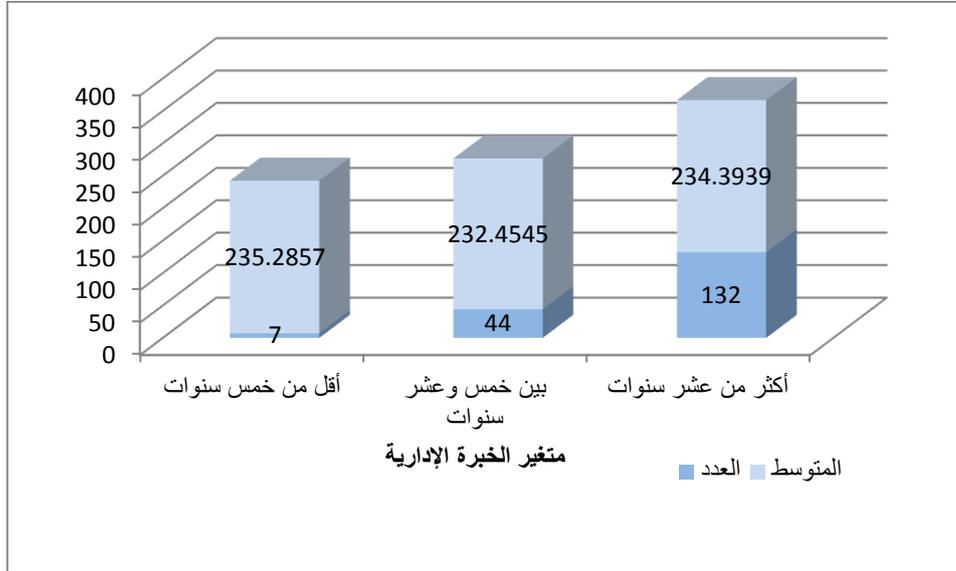
**الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة
المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية**

غير دالة	.703	.354	3.26599	75.0000	7	أقل من خمس سنوات	المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
			3.02098	75.8864	44	بين خمس وعشر سنوات	
			6.06721	76.4242	132	أكثر من عشر سنوات	
			5.39608	76.2404	183	المجموع	
غير دالة	.874	.135	3.25869	83.4286	7	أقل من خمس سنوات	المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية
			4.24862	82.3636	44	بين خمس وعشر سنوات	
			6.04303	82.3030	132	أكثر من عشر سنوات	
			5.56293	82.3607	183	المجموع	
غير دالة	.488	.721	6.47339	235.2857	7	أقل من خمس سنوات	مجموع المعوقات عامة
			6.07111	232.4545	44	بين خمس وعشر سنوات	
			10.78715	234.3939	132	أكثر من عشر سنوات	
			9.72612	233.9617	183	المجموع	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للمعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، والمعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية)، كانت على التوالي، ف= (.721، 1.708، 1.35، 354)، والملاحظ أن قيمة مستوى الدلالة وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالمعوقات عموماً، أم بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من محاور الاستبانة تبعاً لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، وبالتالي نقبل الفرضية التي تقول " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، تبعاً لمتغير مستوى الخبرة الإدارية عند مستوى الدلالة 0.05".

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

كما يظهر الشكل التالي عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجموع المعوقات عامة تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية.



الشكل رقم (٥)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية

وتشير هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم الإدارية إلا أنهم كانوا قادرين على تحديد المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية بدرجات متقاربة، وهذا يدل على أنهم يدركون واقع عملهم التربوي وما ينتظره تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من شروط ومستلزمات وما يترتب عليه من معوقات، حيث إن أغلبهم يتمتع بخبرة إدارية واسعة، حيث بلغت نسبة من يتمتع بخبرة إدارية تزيد عن عشر سنوات (٧٢.١٣%) وهي النسبة الأعلى/ كما هو موضح في الجدول ذي رقم (٤)، وهذا له تأثير على جعل الفروقات التي تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بسيطة وليس لها دلالة إحصائية، ويمكن تفسير ذلك أيضاً أنه خلال هذه الفترة من العمل الإداري تمكنوا من تطوير مهارات متعددة، واختبار طرق وأساليب إدارية متنوعة والالتزام بدورات تدريبية عدة مما أغنى خبرتهم وثقافتهم التربوية وجعلهم قادرين على تحسس أهمية هذه المعوقات.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

ثامناً: نتائج الدراسة المتعلقة ببطاقة المقابلة

تمثلت نتائج المقابلة بالآتي:

١- أظهرت نتائج المقابلة أهمية بعض المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات والرتب لكل عبارة من عبارات محور المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢١): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المتوسط	التكرارات										رقم البند	الرتبة
	غير موافق إطلاقاً		غير موافق إلى حد ما		موافق إلى حد ما		موافق		موافق تماماً			
	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت		
4.4898	0	0	0	0	6.1%	3	38.8%	19	55.1%	27	4	1
4.3061	0	0	0	0	8.2%	4	53.1%	26	38.8%	19	9	2
4.2041	0	0	0	0	12.2%	6	55.1%	27	32.7%	16	3	3
4.1633	0	0	0	0	22.4%	11	38.8%	19	38.8%	19	2	4
4.1429	0	0	0	0	12.2%	6	61.2%	30	26.5%	13	10	5
4.1224	0	0	0	0	20.4%	10	46.9%	23	32.7%	16	5	6
4.1020	0	0	2.0%	1	22.4%	11	38.8%	19	36.7%	18	1	7
4.1020	0	0	0	0	20.4%	10	49.0%	24	30.6%	15	7	8
4.0408	0	0	0	0	22.4%	11	51.0%	25	26.5%	13	6	9
3.9388	0	0	4.1%	2	24.5%	12	44.9%	22	26.5%	13	8	10
3.7347	0	0	0	0	40.8%	20	44.9%	22	14.3%	7	11	11

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور التي بلغ عددها (11) عبارة كانت عالية وتراوحت قيمها بين (4.4898 و 3.7347)، أي إن كل منها يحدد متطلب هاماً من المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- أن أهم المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
- تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
 - مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرارات.
 - تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات.
 - العمل بروح الفريق بشكل تعاوني مشترك.
 - استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص في تمويل برامج المدرسة.
- ٢- أظهرت نتائج المقابلة أهمية بعض المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات والرتب لكل عبارة من عبارات محور المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٢): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المتوسط	التكرارات										رقم البند	الرتبة	
	غير موافق إطلاقاً		غير موافق إلى حد ما		موافق إلى حد ما		موافق		موافق تماماً				البند
	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت			
4.2245	0	0	0	0	%8.2	4	61.2%	30	%30.6	15	21	1	
4.1429	0	0	0	0	%12.2	6	%61.2	30	%26.5	13	20	2	
4.1429	0	0	0	0	%10.2	5	%65.3	32	%24.5	12	22	3	
4.0408	0	0	0	0	%22.4	11	51.0%	25	%26.5	13	19	4	
3.9592	0	0	%4.1	2	%20.4	10	%51.0	25	%24.5	12	18	5	
3.9388	0	0	%4.1	2	%22.4	11	%49.0	24	%24.5	12	15	6	
3.8367	0	0	%4.1	2	%24.5	12	%55.1	27	%16.3	8	16	7	
3.8163	0	0	%8.2	4	%18.4	9	%57.1	28	%16.3	8	12	8	
3.7347	0	0	%4.1	2	%32.7	16	%49.0	24	%14.3	7	17	9	

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

3.7143	0	0	%10.2	5	%26.5	13	%44.9	22	%18.4	9	تدريب فريق العمل في المدرسة احترام وجهات النظر وتقبل الآخر.	13	10
3.6735	0	0	%12.2	6	%24.5	12	%46.9	23	%16.3	8	تدريب فريق العمل في المدرسة على العمل الميداني ضمن ورش العمل.	14	11

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور التي بلغ عددها (11) عبارة كانت عالية وتراوحت قيمها بين (4.2245 و 3.6735)، أي إن كلٍ منها يحدد متطلب هاماً من المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي.
- أن أهم المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقات صداقة مع الأولياء والمجتمع المحلي.
 - قدرة فريق العمل في المدرسة على بناء جو من الثقة في علاقاتهم مع المحيط المدرسي.
 - تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد.
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من استشعار القضايا الاجتماعية الهامة وتحليلها والإسهام في تقديم حلول لها.
 - تحلي فريق العمل في المدرسة بالقدرة على وضع البدائل واختيار الحلول واختيارها.
- 3- أظهرت نتائج المقابلة أهمية بعض المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات والرتب لكل عبارة من عبارات محور المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٣): التكرارات والمتوسطات والرتب مرتبة تنازلياً لمحور المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المتوسط	التكرارات										رقم البند	الرتبة	
	غير موافق إطلاقاً		غير موافق إلى حد ما		موافق إلى حد ما		موافق		موافق تماماً				البند
	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة			
4.4898	0	0	0	0	%6.1	3	%38.8	19	%55.1	27	24	1	تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
4.2857	0	0	0	0	%6.1	3	%59.2	29	%34.7	17	29	2	توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
4.2041	0	0	0	0	%12.2	6	%55.1	27	%32.7	16	23	3	تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.
4.1429	0	0	0	0	%10.2	5	%65.3	32	%24.5	12	25	4	تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.
4.1020	0	0	0	0	%14.3	7	%61.2	30	%24.5	12	27	5	توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

4.0816	0	0	0	0	%18.4	9	%55.1	27	%26.5	13	تزويد المدرسة بالوسائل التعليمية المتطورة.	28	6
4.0816	0	0	0	0	%14.3	7	63.3%	31	%22.4	11	تأهيل المخابر والمعامل في المدرسة وتجهيزها بالأدوات والأجهزة المتطورة.	32	7
4.0408	0	0	0	0	%16.3	8	%63.3	31	%20.4	10	تخصيص مبالغ مادية للإعلام عن نشاطات المدرسة وبرامجها.	30	8
3.8980	0	0	0	0	%26.5	13	%57.1	28	%16.3	8	تخصيص مبالغ مادية لنشر التوعية الصحية ومكافحة التلوث البيئي.	31	9
3.8776	0	0	0	0	%26.5	13	%59.2	29	%14.3	7	تقديم الحوافز للفريق المشارك في برامج وأنشطة المدرسة المجتمعية.	26	10
3.6531	0	0	0	0	%40.8	20	%53.1	26	%6.1	3	تجهيز الملاعب والصالات الرياضية وتزويدها بالأدوات والتجهيزات المناسبة.	33	11

يلاحظ من الجدول السابق :

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور التي بلغ عددها (11) عبارة كانت عالية وتراوح قيمها بين (4.4898 و 3.6531)، أي إن كلٍ منها يحدد متطلب هاماً من المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي.
- أن أهم المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
 - توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
 - تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.
 - تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.
 - توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تتلخص نتائج الدراسة بالنقاط الرئيسية التالية:

- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة كاملةً (233.9617)، وبانحرافٍ معياري قدره (9.72612)، ما يشير إلى الأهمية الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية برأي أفراد عينة الدراسة.
- يمكن ترتيب المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، ترتيباً تنازلياً وفق درجة الأهمية كما يلي:
 - المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
- من أهم المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي
 - مركزية الإدارة الشديدة التي تحد من مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.
 - قصور ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل الكترونية تسمح بتبادل المعلومات.
 - غياب تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.
- من أهم المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 - ضعف التعاون مع أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين في تنفيذ برامج المدرسة.
 - ضعف التعاون مع المجتمع المحلي في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية.
 - عدم إجراء التربويين للبحوث الميدانية ونشرها وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.
- من أهم المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 - أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف المدرسي يسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.
 - قصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.
 - ضعف التمويل الضروري للوسائل التعليمية الخاصة بمشاريع المدرسة المجتمعية.
- كان هناك تأثير لمتغير مستوى الإدارة في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، حيث كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية لصالح مديري مدارس التعليم الأساسي حيث بلغ متوسط استجاباتهم (75.7832)، كما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية لصالح المدراء في وزارة التربية حيث بلغ متوسط استجاباتهم (79.0588).
- لم يؤثر متغير الجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- كان هناك تأثير لمتغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
- لم يؤثر متغير الخبرة الإدارية في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
- أن أهم المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
 - مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرارات.
 - تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات.
 - العمل بروح الفريق بشكل تعاوني مشترك.
 - استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص في تمويل برامج المدرسة.
- أن أهم المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقات صداقة مع الأولياء والمجتمع المحلي.
 - قدرة فريق العمل في المدرسة على بناء جو من الثقة في علاقاتهم مع المحيط المدرسي.
 - تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد.
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من استشعار القضايا الاجتماعية الهامة وتحليلها والإسهام في تقديم حلول لها.
 - تحلي فريق العمل في المدرسة بالقدرة على وضع البدائل واختيار الحلول واختبارها.
- أن أهم المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
 - توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
 - تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.
 - تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.
 - توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.

الفصل المباشر

أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية

وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي

في سورية

أ- خطوات تصميم الأنموذج المقترح

ب- الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح

ت- المبادئ التي يقوم عليها الأنموذج المقترح

ج- أهداف الأنموذج المقترح

د- متطلبات تنفيذ الأنموذج المقترح

هـ- مضمون الأنموذج المقترح

و- صعوبات تنفيذ الأنموذج المقترح

تمهيد:

إن الدافع الرئيسي وراء وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية ينبثق من مشكلة الدراسة الحالية ومسوغاتها، وإن عملية اقتراح هذا الأنموذج تستند إلى مرتكزات عدة تمثلت بخطوات تصميمه، والأسس والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه، ومتطلبات تطبيقه، وصعوبات تنفيذه، وهذا ما جرى إدراجه في هذا الفصل.

أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي

في سورية

أ- خطوات تصميم الأنموذج المقترح

تمت صياغة الأنموذج المقترح في صورته الأولية في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية ونتائج الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، بالإضافة إلى نتائج التحليل المقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم تم عرضه على عدد من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق وتشرين والسويداء البالغ عددهم (١٨) عضواً، (انظر الملحق رقم/٩)، للتأكد من تمثيله علمياً للغرض الذي وضع من أجله وللاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حيث أجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

ب- الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح

تم وضع هذا الأنموذج المقترح في ضوء الأسس التالية:

- نتائج الدراسات السابقة وما انتهت إليه من توصيات ومقترحات.
- الإطار النظري المعياري للدراسة الحالية.
- نتائج الدراسة الحالية والتي اعتمدت فيها الباحثة على:
- نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتحديد معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظر أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي ومديري مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق.

- نتائج التحليل المقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية.

ت- المبادئ التي يقوم عليها الأنموذج المقترح

يقوم الأنموذج الحالي على مبادئ رئيسية عدة وهي كالآتي:

- انسجام أهداف الأنموذج الحالي مع الفلسفة التربوية في الجمهورية العربية السورية.
- انسجام أهداف الأنموذج الحالي مع الاحتياجات التنموية للمجتمع المحلي.
- مواكبة الأنموذج الحالي للتغيرات التربوية المتسارعة في عالم واسع التجدد.
- التعاون والعمل المشترك بين المدرسة والأسرة والمجتمع.
- خدمة المجتمع المحلي والمساهمة في تطويره.
- توظيف جميع القدرات (المادية، والبشرية) لتفعيل دور المدرسة في خدمة مجتمعها المحلي.
- المتعلم هو الغاية الأساسية من مشروع المدرسة المجتمعية.
- احترام الجميع وتقدير آرائهم واهتماماتهم.
- الإيمان بالقيادة الجماعية والعمل بروح الفريق.
- مراعاة التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ج- أهداف الأنموذج المقترح

يمكن تحديد أهداف الأنموذج الحالي بما يلي:

- تقديم رؤية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من خلال وضع مقترحات تتعلق بأهداف المدرسة المجتمعية، ونماذج المدرسة المجتمعية، والسياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى/الحكومي، والمحلي، والمدرسي، ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية/الإدارية، والبشرية، والمادية/.
- تطوير الواقع التربوي ومواجهة المشكلات التي يعانها ومعالجتها.
- تحقيق جودة العملية التعليمية التربوية.
- تعميم ثقافة المشاركة المجتمعية في تقديم الخدمة التربوية.
- بناء العلاقات الصحيحة من خلال مجتمع تعلم حقيقي.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- تحسين تحصيل التلاميذ الأكاديمي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم.

د- متطلبات تنفيذ الأنموذج المقترح

يتطلب تنفيذ هذا الأنموذج المقترح تحقيق الأمور التالية:

- نظام إداري لا مركزي يتمتع بالمرونة التنفيذية للعمل التربوي وإعطاء صلاحيات أكبر للإدارات التربوية، ولمديري المدارس في صناعة قراراتهم بقدر معقول من الاستقلالية الذاتية.
- سن تشريعات تشجع المدارس والمجتمع المحلي وأولياء الأمور على تفعيل الشراكة الفعالة بما يخدم الارتقاء بالعمل التربوي.
- وضع ضوابط مقننة لتعيين الإداري التربويين، حتى يتسنى انتقاء أفضل الكفايات التي تتميز بالصفات الشخصية والقيادية والفنية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- تشكيل لجان تضم ممثلين عن (أصحاب القرار التربوي في كافة المستويات الإدارية، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومنظمات المجتمع وهيئاته)، مهمتها دراسة إمكانية تطبيق أنموذج المدرسة المجتمعية فيما يتعلق بـ(التخطيط والمشاركة والتدريب والتنفيذ والتقييم).
- تأمين المتطلبات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية/الإدارية، والبشرية، والمادية.
- توظيف التكنولوجيا المتطورة ووسائل الاتصال الحديثة لخدمة تنفيذ مشروع المدرسة المجتمعية.
- وضع معايير دقيقة تتعلق بتقييم تنفيذ مشروع المدرسة المجتمعية.
- تحديد فترة زمنية معينة لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية.

هـ- مضمون الأنموذج المقترح

يتضمن هذا الأنموذج المقترح النقاط الرئيسية التالية:

أولاً: أهداف المدرسة المجتمعية

تهدف المدرسة المجتمعية وفق هذا الأنموذج المقترح تحقيق الأمور التالية:

- ربط التعليم بالواقع وتأكيد فكرة التعلم خارج حدود المدرسة وتطبيق مفهوم المعرفة الوظيفية التي تتمثل بالتصدي للمشكلات والمواقف التي تواجههم بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، لمساهمة في الحياة العملية بكفاية.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- تعزيز حقوق الأولياء في رصد السلوك التعليمي والأكاديمي لأبنائهم، وفي التواصل مع الكادر التربوي من خلال الاجتماعات واللقاءات الدورية، والمشاركة من خلال ممثلهم المنتخبين للعمل في الهيئات والمجالس المدرسية.
- توثيق الصلة وتعميق التعاون بين المدرسة والأسرة ومنظمات المجتمع المحلي ودفع أبناء المجتمع كافة لتوظيف جهودهم واستثمار قدراتهم للمشاركة في برامج المدرسة ونشاطاتها وحل المشكلات التي تواجهها وإتاحة فرص التعبير عن رأيهم في مستوى التعليم ونوعيته ليعمل الجميع معاً على تحسينه.
- تنمية شخصية التلاميذ المتكاملة بجميع جوانبها (الفكرية، والجسمية، والانفعالية، والإبداعية، والقيمية).
- إكساب التلاميذ مهارات التواصل والتعاون والتعلم الذاتي والاكتشاف والبحث، وتطوير قدرات الإبداع والتعلم التعاوني، وترسيخ مهارات التطبيق العملي وحرية المناقشة واحترام الذات والآخرين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم مما يؤهلهم للمشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم.
- تنمية الاتجاه الإيجابي لدى التلاميذ في العمل الجماعي ضمن فريق والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيثار وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الفردية.
- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، وتعزيزه العادات الصحية الجيدة.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم لتوفير فرص التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

ثانياً: تطبيقات المدرسة المجتمعية

يتضمن هذا الأنموذج تطبيقات مقترحة للمدرسة المجتمعية عدة، وهي كالاتي:

المدرسة المجتمعية الصحية: التي تهتم بتقديم خدمات الرعاية الصحية والتغذية السليمة والوقاية من الأمراض للتلاميذ والأسرة ونشر الوعي الصحي ورعاية التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالتعاون مع المنظمات والهيئات المعنية بالشؤون الصحية.

المدرسة المجتمعية البيئية: التي تهتم بالقضايا التي تتعلق بحماية البيئة ومكوناتها، وتعرف التلاميذ بالموارد الطبيعية في بيئتهم المحلية، وتطور معارفهم ومهاراتهم اللازمة لاستقصاء المشكلات البيئية وتحليلها وتحمل المسؤولية اتجاهها.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

المدرسة المجتمعية التعاونية: التي تتبع استراتيجيات تدعم المشاركة الفعالة للمجتمع المحلي للوصول إلى ما وراء جدرانها لدعم الخدمات الإضافية، ووضع البرامج لتحقيق الاحتياجات الأساسية للتلاميذ وزيادة مستوى ونوعية تعليمهم، وتدعو إلى تحمل المسؤولية بشكل جماعي وربط التلاميذ وأولياءهم وتزويدهم بالخدمات والفرص الضرورية على النحو الذي يحولها من الاتجاه التقليدي القائم على نقل المعرفة إلى الاتجاه الذي يقوم على الشراكة من أجل تحقيق الامتياز، وتتبنى مبدأ تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع بكل شرائحه وفئاته، وتسعى لإقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة فهي مركز للمجتمع تفتح أبوابها طوال اليوم وفي المساء وخلال الإجازات الأسبوعية والرسومية والسنية لسكان المجتمع المحلي ليستفيدوا من مرافقها، مما يسمح بالعمل المشترك وتوزيع الأدوار والمسؤوليات.

مدرسة التعليم للجميع المجتمعية: التي تعمل على إتاحة الفرص التعليمية وتوسيع إطار الخدمات التعليمية لتشمل المناطق كلها وبخاصة الأكثر احتياجاً، كالريف والمناطق النائية، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لمن فاتته ذلك، ومواجهة الأمية والقضاء على مشكلات الرسوب والتسرب المدرسي.

المدرسة المجتمعية التكنولوجية: التي تستخدم التقنيات المتطورة وتعتمد على التكنولوجيا الحديثة، ويتمتع فرق العمل فيها بمهارات استخدام التقنية التكنولوجية المتقدمة، وتزود الصفوف بالإنترنت وبالحواسيب، كما يمكن تقديم البرامج التعليمية للفئات المحرومة بتعزيز استخدام التقنيات المتطورة والاستفادة من الشبكة الإلكترونية وآليات التواصل الحديثة.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية

يضع هذا الأنموذج عدداً من السياسات التربوية المقترحة التي تتعلق بتطبيق المدرسة المجتمعية، وهي كالاتي:

أ- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى الحكومي:

يقدم هذا الأنموذج عدد من النقاط الرئيسية المقترحة التي يجب مراعاتها والاسترشاد بها عند وضع السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى الحكومي، وهي كالاتي:

- التوجه نحو اللامركزية وصياغة الأهداف التربوية بالتشاور والتشارك مع التربويين وقطاعات مختلفة في المجتمع المحلي، وتفعيل دور السلطات المحلية والإدارة المدرسية في صنع القرار

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- التربوي وتفويضها صلاحيات أكبر في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، وإصدار تشريعات تلزم بالمشاركة المجتمعية.
- بناء رؤية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتطوير سبل التواصل والتعاون، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، ووضع إطار للمساءلة الشاملة، وتشجيع المبادرات الرامية لتحقيق اندماج المدرسة في مجتمعها والمساهمة في تطويره.
 - تعزيز دور العمل المشترك والتواصل المستمر بين الأسرة والمدرسة، وبناء جو من الثقة والاحترام المتبادل وتأكيد حق الأولياء في الإشراف على تعليم التلاميذ وتزويدهم بالبيانات والسجلات المتعلقة بتقدمهم الدراسي، وتشجيع الحوار المفتوح حول تحديات العمل المدرسي والحلول المناسبة لها.
 - تحقيق جودة العملية التعليمية، وضمان التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، ورفع مستوى أداء فريق العمل في المدرسة، ودمج مفاهيم المشاركة المجتمعية في برامج إعداد وتدريب المعلم.
 - توفير بيئة تعليمية سليمة تساعد في تكوين موقف إيجابي اتجاه المدرسة وتلبية الاحتياجات التعليمية لكافة التلاميذ مما يضمن خفض معدلات الرسوب والتسرب المدرسي، ومعالجة مشكلات الانضباط والسلوك.
 - توفير مجموعة واسعة من الخدمات التعليمية الإضافية وبرامج وأنشطة الابتكار والتطوير لتوفير فرص الإثراء الأكاديمي وتنمية شخصية التلاميذ المتكاملة.
 - تأمين الدعم والتمويل اللازم لبرامج المدرسة وأنشطتها، وفتح قنوات تمويل إضافية من خلال مساهمة المجتمع المحلي.
- ب- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى المحلي:**
- يتضمن هذا الأنموذج عدد من النقاط المقترحة الواجب تعزيزها ضمن السياسة التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المحلي، وهي كالاتي:
- اعتماد رؤية المدرسة المجتمعية رسمياً باعتبارها استراتيجية مبتكرة لدعم النجاح الأكاديمي للتلاميذ ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامجها ونشاطاتها، ويجب أن تتضمن هذه الرؤية تأكيد النقاط المهمة التالية:
 - المرونة في الإجراءات وتنفيذ القرارات.
 - تحديد أهداف المدرسة والخدمات والبرامج الإضافية التي تقدمها، ومناقشة خطة نجاح العمل وإجراءات التقويم ومطابقة المعايير.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- الإعلام عن رؤية المدرسة المجتمعية وإنجازاتها من خلال (دليل المدرسة الشامل لطرق تحسن تعليم التلاميذ، وموقع للمدرسة على الإنترنت، ونشرات ومذكرات إخبارية بشأن إنجازات المدرسة وخططها، وتقارير عن أداء التلاميذ وتحصيلهم).
- تقديم المساعدة والدعم الفني والمالي لتلبية الاحتياجات الأساسية للمدرسة ونشاطاتها.
- تنمية الشراكات وتعزيز التعاون والتنسيق مع مكونات المجتمع المحلي من أجل خدمة العمل التربوي وتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق تطلعاته، وذلك في جو من الانفتاح والشفافية، وتعزيز التعاون وتكامل الأعمال بين جميع القطاعات على المستوى المحلي مع ضرورة مراعاة الأمور التالية:
 - خصوصية كل بيئة، والاهتمام بالمناطق النائية والريفية.
 - وضع مبادئ يتم من خلالها تحديد الأدوار والمسؤوليات وإجراءات إدارة وتقييم الإنجاز.
 - أن يكون الهدف المنشود النهائي مشتركاً، والاتفاق على العوامل التي تسهم في تحقيقه.
 - إنجاح إدماج التلاميذ في الحياة العملية بما يعود بالخير على مجتمعهم.
- إنشاء لجان توجيهية محلية من أجل تطوير آليات التعاون مكونات المجتمع المحلي وتحقيق تكامل الخدمات، بحيث تعمل على تحقيق الأمور التالية:
 - تقديم وثائق تبين الممارسات الجيدة والخبرات الإيجابية والمبتكرة.
 - توفير الدعم المالي والفني الضروري لتنفيذ النشاطات اللاصفية.
 - تحقيق التوافق بين المشاريع والأنشطة والاحتياجات المحددة في كل حي.
 - تنفيذ الأفكار والإجراءات حسب ترتيب الأولويات المحددة.
 - العمل بالتشاور الموسع مع شركاء المجتمع لجعل العمل المشترك أكثر فعالية وتماسكاً بين الوسط المدرسي والمجتمع المحلي.
- نشر الوعي الصحي، وتهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية المتكاملة للتلاميذ، من خلال التأكيد على النقاط التالية:
 - التعاون مع وزارة الصحة والمنظمات المجتمعية المعنية بأمور التنمية والرعاية الصحية للأطفال والأسرة.
 - تفعيل برنامج التأمين الصحي للأسرة.
 - الاهتمام ببرامج التغذية الصحية، وتأمين وجبة غذائية للأطفال المحتاجين والأسر الفقيرة.
 - بناء مدارس ومجتمعات آمنة وخالية من الأمراض وتوظيف الإستراتيجيات الصحية الوقائية.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- إيلاء التربية الرياضية والفعاليات التي تنشط التلاميذ وتزيد حيويتهم المكانة الملائمة.
 - تعويد التلاميذ العادات الصحية والوقائية الجيدة.
 - مشاركة الأسرة والمجتمع المحلي في تعرف الواقع الصحي ومناقشة القضايا البيئية والصحية.
 - تعزيز أنشطة التنقيف الصحي.
 - تحسين الصحة المدرسية وتقديم الخدمات الصحية للمجتمع المحلي.
 - إثارة رغبة المتعلم في المساعدة في المجالات الصحية والبيئية.
- ج- السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة:
- يقدم هذا الأنموذج عدد من السياسات التربوية المقترحة الخاصة بالمدرسة المجتمعية على مستوى المدرسة، وهي كالاتي:
- تنسيق الجهود والعمل تحت إشراف إدارة مدرسية متطورة وخلاقة تتمتع برؤية واضحة، وتمتاز بالمبادرة والمرونة، وتتطلى بالقدرة على العمل المشترك واتخاذ القرارات بصورة جماعية وبروح الفريق وبناء جو من الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور ومكونات المجتمع المحلي.
 - تشكيل لجان استشارية تضم (ممثلين عن الكادر المدرسي وأولياء الأمور ومنظمات وأفراد المجتمع المحلي)، لها رؤية مشتركة لقيادة وتنفيذ مشاريع المدرسة المجتمعية تعمل على تحقيق الأمور الأساسية التالية:
 - تحديد أهداف المدرسة وأولويات العمل ومتطلبات تنفيذ البرامج، وتوزيع المسؤوليات والأدوار للموامة بين الأنشطة والخدمات والأهداف المنشودة.
 - تحديد سبل التعاون مع المجتمع المحلي.
 - تنظيم اللقاءات والاجتماعات وحلقات العمل بشكل دوري وإجراء البحوث والدراسات الاستقصائية المتعلقة باحتياجات التلاميذ وأسرههم.
 - الاستفادة من موارد المجتمع المحلي وحشد التمويل والدعم اللازم.
 - دعوة أفراد المجتمع المحلي ومنظماته للمشاركة في برامج المدرسة المجتمعية وإعطائهم دوراً مهماً في عملية صنع القرارات ووضع آليات تنفيذها.
 - العمل في جو من الثقة والاحترام والمرونة.
 - تعزيز البرامج والأنشطة التي تسهم في تحسين النجاح الأكاديمي للتلاميذ.
 - تعزيز التعاون الفعال بين الأولياء والمدرسة، من خلال تنفيذ الإستراتيجيات التالية:

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- تشجيع زيارة الأولياء للمدرسة، والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية.
- بناء علاقات احترام وتعاون بين الأولياء والمعلمين ومديري المدارس.
- تزويد الأولياء بالبيانات والمعلومات المتعلقة بتعلم أبنائهم.
- اطلاع الأولياء على قدرات أبنائهم الأكاديمية وتطلعاتهم المستقبلية والاستماع إلى آرائهم وتقبل وجهات نظرهم.
- التعاون وتنسيق الجهود مع الشركاء في المجتمع المحلي لتطوير مشروع المدرسة المجتمعية، من خلال تنفيذ الإستراتيجيات التالية:
 - تبادل الزيارات والمشاركة باللقاءات والاجتماعات المدرسية
 - تنظيم الرحلات المدرسية والزيارات الاستطلاعية والميدانية
 - إقامة المعارض والمتاحف والحفلات المدرسية
 - إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات وأمسيات والنشاطات العلمية والفنية.
- وضع مرافق المدرسة وإمكانياتها في خدمة المجتمع المحلي.
- دعوة المجتمع المحلي لدعم احتياجات المدرسة ونشاطاتها، وذلك من خلال الإجراءات التالية:
 - تشكيل اللجان من اختصاصات مختلفة لتقديم الخدمات التي تحتاجها المدرسة والقيام بنشاطات متنوعة.
 - دعوة المثقفين من أفراد المجتمع المحلي وذوي الخبرات والمواهب، لتقديم المحاضرات والندوات والمقترحات.
 - التعاون مع أصحاب المؤسسات والشركات التجارية الخاصة والحكومية لتزويد المدرسة بالوسائل الضرورية وتنظيم الزيارات لمواقعها وتحقيق التدريب الميداني فيها.
 - دعوة المجتمع المحلي لتأمين موارد تمويل جديدة ودعم برامج ونشاطات المدرسة.
- جعل التلميذ مركز الاهتمام والغاية الأساسية في جميع نشاطات المدرسة المجتمعية، من خلال تنفيذ الإجراءات التالية:
 - تنظيم برامج فعالة لجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة التلاميذ.
 - تنفيذ مشاريع تقييد في توظيف المعرفة لتطوير المجتمع المحلي ومعالجة مشكلاته.
 - تنفيذ أنشطة خدمة المجتمع والأعمال التطوعية.
 - تمكين التلاميذ من تحقيق الأهداف التعليمية الأكاديمية وتطوير المهارات المتعددة لديهم كالتفكير النقدي وحل المشكلات والاتصال والتعاون والإبداع والابتكار والتجريب

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

والتحدي، ومهارات تنظيم الوقت والبحث والتقصي واختبار الفرضيات والحلول وصنع القرار، وتطوير مهارات القيادة وتعزيز المسؤولية المدنية وقيم المواطنة والشعور بالمسؤولية.

- تنمية اتجاهات إيجابية مرتبطة بالمواقف المدرسية والسلوك لدى التلاميذ.
- معالجة الصعوبات الدراسية للتلاميذ وخفض معدلات الرسوب والتسرب من خلال برامج التقوية والدعم الإضافي.

رابعاً: متطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية

بناءً على نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتحديد معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، يقدم هذا النموذج اقتراحات عدة لأهم متطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية، وهي كالآتي:

أ- المتطلبات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية:

من أهم المتطلبات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية ما يلي:

- التخفيف من شدة مركزية الإدارة التربوية ومشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.
- ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل إلكترونية تسمح بتبادل المعلومات.
- تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.
- تفعيل التقويم التربوي القائم على رأي المستفيدين من الخدمة التربوية.
- التنوع في الأساليب التي يمكن اتباعها لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية.

ب- المتطلبات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية:

من أهم المتطلبات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية ما يلي:

- تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد ووضع البدائل واختيار الحلول واختبارها.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بمهارات العمل ضمن الفريق.
- قدرة فريق العمل في المدرسة على توظيف التكنولوجيا المتطورة.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

- تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقة صداقة وود مع الأولياء والمجتمع المحلي للمدرسة.
- تمتع فريق العمل بمهارات التواصل والحوار البناء واحترام وجهات النظر وتقبل الآخر.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بدافع التعلم الذاتي والتطوير المستمر.

ج- المتطلبات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية:

من أهم المتطلبات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية ما يلي:

- تجهيز المدارس بصفوف واسعة وأثاث ملائم لتنفيذ برامج تشاركية مع التلاميذ.
- تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.
- توفير التمويل الضروري للوسائل التعليمية الخاصة بمشاريع المدرسة المجتمعية.
- إقامة معسكرات مدرسية صيفية تطوعية للمشاركة في تقديم الخدمات المجتمعية.
- توفير التمويل اللازم لدعم الإعلام التربوي المتعلق بنشاطات المدرسة المجتمعية (صحف، ونشرات، وبرامج إذاعية، وغيرها...).

و- صعوبات قد تواجه تنفيذ الأنموذج المقترح

قد يواجه تنفيذ الأنموذج المقترح بعض الصعوبات والتي يمكن تحديدها بالآتي:

- المركزية الإدارية الشديدة، وضعف مرونة الإجراءات التنفيذية.
- محدودية التمويل اللازم وعدم الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع وموارده.
- الظروف الإستثنائية التي يعيشها الوطن حالياً (كالنزوح وتقطع أوصال المناطق والمحافظات عن بعضها، وغيرها).
- محدودية توافر متطلبات تنفيذ مشروع المدرسة المجتمعية.
- ضعف الوعي بأهمية المشاركة الاجتماعية في تقديم الخدمة التربوية.
- ضعف الإطلاع والاستفادة من التجارب الرائدة عالمياً في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية في الأنظمة التربوية.
- عدم الإيمان الفعلي بأهمية المدرسة المجتمعية وبدورها في مجتمعات التعلم الفعالة.
- غياب الإستراتيجيات الواضحة المتعلقة بتطور التربية في الجمهورية العربية السورية.

المخلص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية تعرف المدرسة المجتمعية من حيث نشأتها وتطورها تاريخياً، ومفهومها، والمبادئ التي تقوم عليها، وأهدافها، والشروط التي يجب توافرها فيها، وخصائصها، ومجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمنها، ونشاطات وآليات عملها، والعناصر البشرية المشاركة فيها، ومعوقات تطبيقها، ومن ثم تعرف السياسة التربوية من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، ومعايير صنعها، ومراحل بنائها، وتعرف التعليم الأساسي من حيث مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه، وتعرف السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في بعض الدول، وتعرف السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى تعرف المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتحديد معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالسياسات التربوية المتبعة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي، وأخيراً وضع أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه التحليلي المقارن حيث تم اعتماد منهج بيريداي للدراسات المقارنة، وقد شمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية في سورية المعنيين بشؤون التعليم الأساسي وقد بلغ عددهم (١٨) فرداً، ومديرو مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق، البالغ عددها (٣٥٣) مدرسة، وقد تم إجراء الدراسة الميدانية بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٧) متخذ قرار تربوي فيما يتعلق بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية و(١٦٦) مديراً في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، أي بنسبة ٤٩.٣٢ % من نسبة المجتمع الأصلي، كما تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة المقابلة) على (٤٩) مديراً ومديراً من المدراء المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية، ومدراء مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق.

وقد تألف الدراسة من عشرة فصول كالآتي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: وتضمن مشكلة الدراسة وأسئلتها، وفرضياتها، وأهميتها، وأهدافها، ومنهجها وأداتها، ومجتمعها وعينتها، وحدودها، ومصطلحاتها وتعريفاتها الإجرائية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة: وتتضمن الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: المدرسة المجتمعية: وتضمن نشأة المدرسة المجتمعية وتطورها تاريخياً، ومفهومها، والمبادئ التي تقوم عليها، وأهدافها، والشروط التي يجب توافرها فيها، وخصائصها، ومجالات التواصل بين المدرسة والمجتمع ضمن المدرسة المجتمعية، ونشاطات وآليات عمل المدرسة المجتمعية، والعناصر البشرية المشاركة فيها، ومعوقات تطبيق المدرسة المجتمعية

الفصل الرابع: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي: وتضمن المحاور التالية:

أولاً: السياسة التربوية: من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، ومعايير صنعها، ومراحل بنائها.

ثانياً: التعليم الأساسي: من حيث مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، وأهدافه.

ثالثاً: السياسة التربوية للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي: تم عرض تجارب بعض الدول وهي (بريطانيا، وكندا، وألمانيا، وماليزيا، ومصر، والأردن، ولبنان).

الفصل الخامس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا: وتضمن المحاور التالية:

أولاً: التعليم الأساسي في فرنسا: من حيث تطوره التاريخي، ومبادئه، وأهدافه، وإدارته، وتنظيمه.

ثانياً: المدرسة المجتمعية في فرنسا: من حيث مفهومها، وأهدافها، ونماذجها.

ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي على المستوى الحكومي، والمحلي، والمدرسي).

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في فرنسا.

الفصل السادس: المدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية: وتضمن المحاور التالية:

أولاً: التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية: من حيث تطوره التاريخي، ومبادئه، وأهدافه، وإدارته، وتنظيمه.

ثانياً: المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية: من حيث مفهومها، وأهدافها، ونماذجها. ثالثاً: السياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي على المستوى الفيدرالي، والولايات، والمدرسة).

رابعاً: العوامل الثقافية المؤثرة في سياسة المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية.

الفصل السابع: المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية: تم من خلالها دراسة المحاور التالية:

أولاً: التعليم الأساسي في سورية: من حيث مفهومه، ومبادئه، وأهدافه.

ثانياً: المدرسة المجتمعية في سورية: من حيث مفهومها، وأهدافها، ومميزاتها، ومقوماتها، ونماذجها، وتطبيقاتها، ومعوقاتنا.

الفصل الثامن: تحليل مقارن للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية بين كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية: وتضمن خطوتين رئيسيتين:

الخطوة الأولى: خطوة المقابلة وتصنيف الجوانب المختارة للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، ثم الموازنة.

الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين هذه الجوانب المختارة للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية.

الفصل التاسع: الدراسة الميدانية لواقع معوقات ومتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية: وتم من خلالها وصف مجتمع الدراسة، وكيفية سحب العينة، والدراسة السيكمترية لأداة الدراسة، وعرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، تفسير الفرضيات ومناقشتها.

تتلخص نتائج الدراسة الميدانية بالنقاط الرئيسية التالية:

- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة كاملةً (233.9617)، وبانحرافٍ معياري قدره (9.72612)، ما يشير إلى الأهمية الكبيرة لهذه

- المحاور في تحديد أهم المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية برأي أفراد عينة الدراسة.
- يمكن ترتيب المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، ترتيباً تنازلياً وفق درجة الأهمية كما يلي:
 - المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - من أهم المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي
 - تحد مركزية الإدارة من مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.
 - قصور ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل الكترونية تسمح بتبادل المعلومات.
 - غياب تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.
 - من أهم المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 - ضعف التعاون مع أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين في تنفيذ برامج المدرسة.
 - ضعف التعاون مع المجتمع المحلي في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية.
 - عدم إجراء التربويين للبحوث الميدانية ونشرها وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.
 - من أهم المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 - أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف المدرسي يسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.
 - قصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.
 - ضعف التمويل الضروري للوسائل التعليمية الخاصة بمشاريع المدرسة المجتمعية.
 - كان هناك تأثير لمتغير مستوى الإدارة في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، حيث كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية لصالح مدرء مدارس التعليم الأساسي حيث بلغ متوسط استجاباتهم (75.7832)، كما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة لمحور المعوقات

- البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية لصالح المدراء في وزارة التربية حيث بلغ متوسط استجاباتهم (79.0588).
- لم يؤثر متغير الجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - كان هناك تأثير لمتغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
 - لم يؤثر متغير الخبرة الإدارية في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في سورية.
 - من أهم المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
 - مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرارات.
 - تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات.
 - العمل بروح الفريق بشكل تعاوني مشترك.
 - استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص في تمويل برامج المدرسة.
 - من أهم المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقات صداقة مع الأولياء والمجتمع المحلي.
 - قدرة فريق العمل في المدرسة على بناء جو من الثقة في علاقاتهم مع المحيط المدرسي.
 - تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد.
 - تمكن فريق العمل في المدرسة من استشعار القضايا الاجتماعية الهامة وتحليلها والإسهام في تقديم حلول لها.
 - تحلي فريق العمل في المدرسة بالقدرة على وضع البدائل واختيار الحلول واختبارها.
 - من أهم المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
 - توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
 - تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.

- تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.

- توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.

الفصل العاشر: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم

الأساسي في سورية: وتضمن اقتراح أنموذج للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة

التعليم الأساسي في سورية يشمل ما يلي: أهداف المدرسة المجتمعية، وتطبيقات المدرسة

المجتمعية، والسياسات التربوية الخاصة بالمدرسة المجتمعية على المستوى (الحكومي، والمحلي،

والمدرسي)، والمتطلبات (الإدارية، والبشرية، والمادية) اللازمة لتطبيق المدرسة المجتمعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ١- أندراوس، آمال (٢٠٠٠). السياسات التعليمية في مصر بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية، القاهرة: مصر.
- ٢- أندراوس، آمال (٢٠٠٤). السياسات التعليمية في مصر، دار فرحة، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.
- ٣- بدران، شبل (١٩٩٣). التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم، دار الثقافة الجماهيرية، الطبعة الأولى، الإسكندرية: مصر.
- ٤- البقمي، عبد الله راجح (٢٠١١). إدارة سياسات تشجيع القطاع الخاص في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- ٥- بكر، عبد الجواد (٢٠٠٠). السياسة التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية: مصر.
- ٦- البلوي، فهد حسن (٢٠٠٩). أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية واستقصاء مدى إمكانية تطبيقه والصعوبات التي قد تواجه هذا التطبيق كما يراها مديرو إدارات التعليم والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- ٧- تقرير الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٩). بشأن تطبيق أحكام اتفاقية حقوق الطفل: www.nesasy.org
- ٨- التل، سعيد (١٩٨٣). التربية والتعليم في الأردن، منشورات مديرية المناهج، وزارة التربية والتعليم، عمان: الأردن.
- ٩- جوهر، صلاح الدين أحمد (٢٠٠٠). أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، تونس: تونس.
- ١٠- حسان، محمد حسن (٢٠٠٤). التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت: لبنان.
- ١١- حسين، معاوية أحمد (٢٠٠٥). العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية للصفين (١١ و١٢) خلال الفترة (٢٤-٢٦/٤/٢٠٠٥م).

- ١٢ - حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٠). مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة، رسالة الدكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية
- ١٣ - الخزيم، خالد محمد (٢٠٠٨). سلسلة أنظمة التعليم /فرنسا/، ملتقى التخطيط والتطوير، جامعة الأمام، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ١٤ - الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٦). المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- ١٥ - الخطيب، أحمد (٢٠٠٣). نموذج مقترح لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في منطقة أبو ظبي التعليمية، أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- ١٦ - خليل، بلسم محمود (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ١٧ - ديب، أوصاف علي (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- ١٨ - أبو رمان، فاديا خلف (٢٠٠٠). واقع التعاون بين المدرسة والأسرة المجتمع ومتطلبات تطويره من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة البلقاء الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- ١٩ - زايد، فهد خليل (٢٠٠٧). أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار النفائس، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- ٢٠ - زكي، رمزي (٢٠٠٣). بحوث مشتركة في اقتصاديات التعليم، منشورات جامعة اليرموك، عمان: الأردن.
- ٢١ - سنقر، صالح (٢٠٠٥). المدرسة المجتمعية، دار الفكر، دمشق، سورية.
- ٢٢ - سنقر، صالح (١٩٨٦). المرأة في بلاد الشام في العصرين الأموي والعباسي، مجلة التراث العربي، العدد ٦١، اتحاد الكتاب العرب، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٢٣ - الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٧). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي "دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، العدد ٢٤، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ٢٤ - شلدان، فايز، وبرهوم، أحمدن وصايمه، سميه (٢٠١١). واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الرابع بعنوان "التواصل والحوار التربوي"، الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة ٣٠ - ٣١ كانون الأول عام ٢٠١١م الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

- ٢٥- شورة ، أحمد حلمي توفيق(٢٠٠٧). دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مصر في ضوء لا مركزية التعليم، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية ٢٠٠٧/٣/١٢م " الخدمة الاجتماعية بين المتغيرات المحلية والعالمية"، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، مصر.
- ٢٦- الشيخ، خضر(٢٠٠٨). الحرية في التربية عند جون دوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٢٧- عابدين، محمد ويوسف، أحمد(٢٠١١). تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة واقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي والمشاركة المأمول فيها في الإدارة المدرسية، مجلة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد ٢٤، العدد ٤، فلسطين.
- ٢٨- عبد القادر، أحمد محمد(١٩٨٣). إستراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية، مكتبة النهضة، القاهرة: مصر.
- ٢٩- عبد الناصر، طلال(٢٠٠٩). التعليم الأساسي، دار التوفيق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- ٣٠- العبد، عاطف عدلي(٢٠٠٣). تصميم وتنفيذ استطلاعات وبحوث الإعلام والرأي العام، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
- ٣١- عبدالحافظ، حسني(٢٠١١). اللامركزية في التعليم تجارب عالمية، مجلة المعرفة العدد ١٩٢ www.almarefh.org
- ٣٢- عبيدات، سهيل أحمد(٢٠٠٧). السياسات التربوية في الوطن العربي، عالم الكتب الحديث، إربد: الأردن.
- ٣٣- العبيدي ، عمر جاسم(٢٠١١). نظام التعليم في فرنسا ،الحوار المتمدن ، العدد ٣٥٨٧، www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=288924
- ٣٤- عتوم، يمنى، وعتوم حسين(٢٠١٤) درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ٢٠١٤، العدد(٤) ٢٨.
- ٣٥- العجلوني، عدنان أحمد و الشايب، معن قاسم(٢٠١١). تصورات معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى لمجالات المشاركة المجتمعية في مدارس لواء بني عبيد، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة اليرموك، المجلد (٢٧)، العدد(٢١). www.bpc.edu.sa/faculty/researches/82/82_360.doc
- ٣٦- عفيفي، محمد الهادي(١٩٩٠). في أصول التربية /الأصول الفلسفية للتربية/، مكتبة النكلو المصرية، القاهرة: مصر.
- ٣٧- علام، صلاح(٢٠٠٦). القياس النفسي والتربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان: الأردن.

- ٣٨- عليّات، صالح ناصر (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تطبيقات ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان: الأردن.
- ٣٩- عمار، سام (٢٠٠٣). تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عقد في يومي ٢٨-٢٩/نيسان، بعنوان: المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م١٩، ١٤، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- ٤٠- فتحي أحمد، شاكرا (١٩٩٩). إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة، دار المعارف، الطبعة الأولى، بيروت: لبنان.
- ٤١- فرح، فيروز (٢٠٠٠). البحث التربوي وصنع القرار، ورشة عمل حول تطور البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس ٦ - ١٠ مارس ٢٠٠٠، ص ٩ - ١٠.
- ٤٢- القرشي، محسن (٢٠١١). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- ٤٣- القرني، علي حسن يعن الله (٢٠٠٩): متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٤٤- القلا، فخر الدين، ومحمد، شرف الدين (١٩٩٥). واقع التعليم الصناعي وسبل تطويره في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ٤٥- كحيل، أمل عثمان (٢٠٠٧). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل، رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة القاهرة معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة: مصر.
- ٤٦- كردي، مصباح محمد (٢٠٠٦). تأثير المشاركة المجتمعية على المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ٥.
- ٤٧- كمال، نادية يوسف (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في صنع السياسات التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٢٠، القاهرة: مصر.
- ٤٨- كني، حسن مولود (٢٠٠٤). نموذج مقترح لمدرسة المستقبل المجتمعية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية
- ٤٩- كونزركوف، مايكل (١٩٨٧). المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الإتحاد السوفياتي، مجلة مستقبلات، العدد ٦١، دار الشروق، القاهرة: مصر.

- ٥٠ - لوغران، لويس (١٩٩٠). السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت: لبنان.
- ٥١ - محمود، بشير حسين (٢٠٠٠). تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ٥٢ - مذكور، علي أحمد (٢٠٠٢). التعليم العالي في الوطن العربي - الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.
- ٥٣ - مرشدة، أمل (٢٠٠٧). درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- ٥٤ - المسلماني، لمياء إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٧). تعزيز المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم العام بجمهورية مصر العربية تصور مقترح في ضوء بعض التجارب المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.
- ٥٥ - معجم المعاني. www.almaany.com/home
- ٥٦ - المعلولي، ريمون (٢٠١٠). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية " دراسة مسحية في مدارس التعليم الأساسي بدمشق"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦)، العدد (٢+١)، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٥٧ - المفرج، بدرية وآخرون (١٩٩٩). دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت.
- ٥٨ - المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحماة، محمد (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية، إدارة البحوث والتطوير التربوي، منشورات مركز البحوث والمناهج الكويت: الكويت.
- ٥٩ - مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧). التعليم في جمهورية ألمانيا الاتحادية، سلسلة إضاءات تربوية، العدد 25، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٦٠ - منصور، سمية (٢٠١٣). متطلبات تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع في ضوء المدرسة المجتمعية (دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام والخاص بمدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٩، العدد الثاني، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٦١ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦). التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، منشورات اليونيسكو.
- ٦٢ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥). التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مركز معلومات قراء الشرق (ميريك)، منشورات اليونيسكو.

- ٦٣ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٩). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع "أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم"، صدر عام ٢٠٠٩ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، منشورات اليونسكو.
- ٦٤ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٦). إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية، من الفكر التربوي العالمي دراسة مقارنة عالمية، تونس.
- ٦٥ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠). وثيقة مدرسة المستقبل، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٦٦ - المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم ١١-١٦ نيسان (١٩٨٧). رئاسة الجمهورية، الجمهورية العربية السورية.
- ٦٧ - المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم ٢-٥ شباط (١٩٩٨). رئاسة الجمهورية، الجمهورية العربية السورية.
- ٦٨ - المؤتمر القطري التاسع ١٧-٢١/٦/٢٠٠٠، حزب البعث العربي الاشتراكي، القيادة القطرية، الجمهورية العربية السورية.
- ٦٩ - مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي (١٩٩٣). مطبوعات المركز القومي للاختبارات والتقييم التربوي، القاهرة: مصر.
- ٧٠ - الموسوعة العربية، المجلد السادس عشر، ص ٦٠٦/ www.arab-ency.com/
- ٧١ - ميخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦). القياس النفسي، منشورات كلية التربية، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٧٢ - ناصر، ابراهيم (١٩٩٦). التربية الدينية المقارنة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- ٧٣ - النقب، عبد الرحمن (١٩٩٧). أولوية الإصلاح التربوي، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
- ٧٤ - الهدود، دلال عبد الواحد (٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٢١، ع ٨١.
- ٧٥ - الهيلات، محمد علي مفلح (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في إقناع المجتمع المحلي لبناء علاقة تشاركية من أجل تحقيق مدرسة مجتمعية في مدارس محافظة إربد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٧٦ - هيئة تخطيط الدولة (٢٠٠٥). التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية الألفية في الجمهورية العربية السورية، رئاسة مجلس الوزراء، دمشق.
- ٧٧ - هيئة تخطيط الدولة: الخطة الخمسية الحادية عشر (٢٠١١-٢٠١٦)، قطاع التعليم والبحث العلمي، الفصل التاسع عشر، رئاسة الجمهورية العربية السورية، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٧٨ - هيئة تخطيط الدولة: الخطة الخمسية العاشرة (٢٠٠٦-٢٠١٠)، قطاع التعليم والبحث العلمي، الفصل التاسع عشر، رئاسة الجمهورية العربية السورية.

- ٧٩- الوحشي، عدنان(٢٠٠٥). مدى إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية كما يتصورها القادة التربويين ومديرو المدارس في منطقة الظاهرة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٨٠- وزارة التربية(٢٠٠٢). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٨١- وزارة التربية(٢٠٠٣). التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٨٢- وزارة التربية(٢٠٠٤). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، منشورات وزارة التربية، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٨٣- وزارة التربية(٢٠٠٦). المدرسة صديقة الطفولة، دليل مرجعي، منشورات اليونيسف، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٨٤- وزارة التربية(٢٠٠٨). التقرير الوطني حول تطوير التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الثامنة والأربعين، جنيف(٢٠٠٨)، المؤسسة العامة للطباعة، دمشق: الجمهورية العربية السورية.
- ٨٥- وزارة المعارف(١٩٩٨). الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم. مجلة المعرفة، العدد ٣٨، ص: ٧٢ - ٧٥، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٨٦- وزارة المعارف(٢٠٠٠): التعليم في ماليزيا، خطة النجاح السرية، مجلة المعرفة، العدد (٦٠)، ص: ١٢-٢٧، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٨٧- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٠): الإطار العام للسياسة التربوية، عمان: الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1- Ackers, J. & Migoli, J. & Nzomo, J. (2001). **Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools.** International Journal of Educational Development, Vol. 21, No. 4, pp. 361-74.
- 2- Amendt, Ted.(2008). **Involvement To Engagement: Community Education Practices In A Suburban Elementary School And An Inner-City Community School,** A Thesis Submitted To The College Of Graduate Studies And Research In Partial Fulfillment Of The Requirements Of The Degree Of Master Of Continuing Education In The Department Of Educational Foundations University Of Saskatchewan , S7n 0x1, Saskatchewan: Canada.
- 3- American Educator(2009).**The Enduring Appeal of Community Schools** *Education Has Always Been a Community Endeavor* ,washington, : USA.
- 4- American Teacher.(2012). **Community school partnerships are achieving results,** American Teacher Mar/Apr 2012; 96, 4; ProQuest Central, pg. 7,www.americanprogress.org/issues/2012/01/Community_school.html.

- 5- Arnn. Larry P.(2004) **Liberty and Learning: The Evolution of American Education**, Hillsdale College Press, United States, ISBN 0916308006, 9780916308001
- 6- Baker, S. (1993). **Educational and Instructional Policies in Some Countries**, Office of Educational Development, Indiana Education Policy Center, USA
- 7- Banghart, Frank W. (1995). **Educational Systems Analysis**. The MacMillan Company. London. UK.
- 8- Berns,Roberta.M.(2009).**Child,Family,School,Community**,Sociaization And Support, Cengage Learning Copyright.
- 9- Berry, John (2003). **Local Solution To Global Challengeres: Towards Effective Patnership In Basic Education UGANDA**, Opmeer, De Bink, TDS vof, OSDRO510/E, Ministry of Foreign Affairs. Netherlands.
- 10-Blank, martin j.& melaville, atelia& shah, bela p.(2003). **Making the difference, research and practice in community schools coalition for community schools**, c/o institute for educational leadership 1001 connecticut avenue,nw, suite 310.washington, dc 20036. Retrieved June, 13, 2011, www.nationalcenterforcommunityschools.childrensaidsociety.org
- 11-Blank. Martin J , Jacobson. Reuben, and Melaville. Atelia.(2012) **Achieving Results Through Community School Partnerships: How District and Community Leaders Are Building Effective, Sustainable Relationships**, Institute for Educational Leadership, center of American progress, available at: www.americanprogress.org
- 12-Bloodworth, Michelle. (2008). **Latino Parent Participation In community School Programs**, proquest dissertations and theses; pg.n/a, UMI number: 3316712, university of Illinois at Chicago:USA.
- 13-Boadou, N. Milondzo, K. & Adjei, A. (2009). **Parent-community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance. A study of selected primary and secondary schools in Botswana**. Educational Research and Review.(no.3.).
- 14-Bowen. William. G (2004). **Economic Aspects of Education**, Princeton University, New Jersey: USA.
- 15-Brandt, Ronald S, Modrak, Nancy Carter (1980). **Measuring and Attaining the Goals of Education**, Association for Supervision and Curriculum Development, 225 North Washington Street Alexandria, Virginia 22314, ISBN-0-87120-102-X, Virginia: USA.
- 16-Brown, C. G. (1998). **Educational Policies and Implementation Plans**, Educational Leadership Publishing Center, Toronto, Canada
- 17-Burns, Eric Todd. (2000). **Parental Involvement In The Academic Success Of The Inner City School Child: An Analysis Of The Stevenson/YMCA Community School Program**, A Theses Presented To The Department Of Social Work California State University, Long Beach In Partial Fulfillment Of Requirement For The Degree Master Of Social Work, Proquest Dissertations & Theses (PQDT), UMI Number:1401285.
- 18-Bush,Georg W. (2010) **Decision points**. first edition. Published by Crown Publishers,New York: USA.

- 19-Buzy, Claire.(2012). **Formes Et Enjeux De La Relation Parents-Enseignants Ethnographie D'une École Primaire Publique De La Grande Banlieue Bordelaise**, THÈSE Pour Le DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN Mention : Société, Politique, Santé Publique, Option : Sciences De L'éducation, Université Bordeaux Segalen, Bordeaux: France.
- 20-Cardenas, S. (2008). **School based management in Latin America**, Background paper for EFA Global Monitoring Report 2009.
- 21-Coe, Alice Elizabeth, B.S., M.S.(2009). **The Parent Participation Discourse Of A Community School: Diverse Ideas And Perceptions About Educational Partnership At An Inner City Community School**. Dissertation Prepared for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS, UMI 3399400, by ProQuest LLC.
- 22-Congress.(2009) **"By 2020, America will once again have the highest proportion of college graduates in the world."**, President Barack Obama, Address to, February 24, 2009
- 23-Crandford, Baker(2004). **A follow-up multiple case study of children who participated in a community school/day treatment program**, proquest dissertations and theses;(PQDT), pg.n/a, UMI number:3139024.
- 24-de la République française:
www.ccs.infospace.com/ClickHandler.ashx?du=media.education.gouv.fr%2ffile%2f51%2f3%2f3513.pdf&ru=http%3a%2f%2fmedia.education.gouv.fr%2ffile%2f51%2f3%2f3513.pdf&id=20131215&ap=1&app=1&c=whitesmokey.9949&s=whitesmokey&coi=771&cop=maintitle&eui=77.44.180.31&npp=1&p=0&pp=0&pvoid=3ad98af3caf644f9846afb91ca742125&eip=1&mid=9&en=b4e6WfB%2f7Y%2f2ebEr3lAXCSByzyJeraJsYgITA%2bSwiceEVRSP8f7XM4ji2xm89G4Q&hash=856D718E1DCB4F0F91BE96DE19368CCB
- 25-Decler,L.& Romney,V.(1999). **Education Restructuring and the community Education Process**. University Of Virginia, USA.
- 26-Dewey, John.(1951). **Democracy and education: An introduction to philosophy of Education**, Macmillan, New York.
- 27-Diehel, D& Frey,A(2008). **Evaluating A Community- School Model Of Social Work Practice**. School social work journal, vol.132, no.2, USA.
- 28-Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne (2007). **Notre vision de l'école communautaire L'action en évolution**, moyen de se situer par rapport à, france
- 29-Doisneau, robert(2011).**éducation in France**, part2.
www.discoverfrance.net/france/education/DF.zwz.
- 30-Dryfoos, Joy.G(2003). **A Community School in Action, Reclaiming Children and Youth**; Winter 2003;vol. 11, 4; ProQuest Central, USA.
- 31-Ediger, Marlow .(2004).**Evaluation Of The Community School Concept**, *College Student Journal*; Mar 2004; 38, 1; proquest Central. Academic journal article from College Student Journal. (38)1, 3-9. Retrieved April 3, 2011, from EBSCOhost Master File database.
- 32-EURYDICE. (2009). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms**, 2009 Edition, France January. European Commission.

- 33-Fratt, L. (2006). Growing Community School These Schools Deliver Academic Improvement, Increased Attendance and Reduced Mobility. Magazine article from District Administration, (24)9, 83- 85. Retrieved April 3, 2011, from EBSCOhost Master File database. www.DistrictAdministration.com
- 34-Glaeser, E. L., Ponzetto, G. and Shleifer, A. 2006. **Why Does Democracy Need Education?** Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 12128.)
- 35-Gowran,Sandra.(2005).**Opening Doors: School And Community Partnership In Poverty Awareness And Social Education Initiatives**, Project Co- Ordinator 2000-2005, Curriculum Development Unit, CDVEC And Combat Poverty Agency, Isbn: 1905485026,www.Books.Google.Com.
- 36-Gronlund , N.E (1971), Measurement and Evaluation in teaching (second). New York, macmillian , New York, USA.
- 37- Guleck, W.F. (1980). **Business and Strategic Management**, New York: USA.
- 38-Harper, D. (2000). **Linkages between Educational Policy and Development**. Office for Educational Planning, Texas, USA.
- 39-Harwell, T. (2001). **Educational Policies-Definition and Characteristics**, Center of Applied Research, New York, USA.
- 40-Hiebert, Richard W(2006). **The Education Of Children From Poverty: a descriptive Case Study Of a Public school and a Community School**, proquest dissertations and theses;(PQDT), pg.n/a, university of Saskatchewan,Canada.www.Books.Google.Com/Books?Id=8injpw70egmc&Printsec=Frontcover&Source=Gbs_Ge_Summary_R&Cad=0#V=Onepage&Q&F=False
- 41-Jacobson, Reuben, Hodges, Rita A. and Blank, Martin J.(2011): **Mutual Support: The Community Schools Strategy, Principal Leadership**, Discussion guide available at www.nassp.org/pldiscuss1011
- 42-Joanne, Jasmine &Young-Joon, Kim.(2011) **Using Community School Prayer to Create a Calm and Positive Feeling in High School Students**, Momentum; Feb/Mar 2011; 42, 1; ProQuest Central
- 43-Kelly. P Suzanne.(2011). **Assessing the Effectiveness of the Community School Model in Closing the Achievement Gap for Low Income Students of Color: A Case Study**. Master Thesis of Science in Educational Leadership, Minnesota State, University, Mankato, Mankato, MN 56001.
- 44-King, J. Edmond. (1999). **Other school and ours**, comparative studies for today, publisher by University of London kings college, London, UK.
- 45-Liberman, A. (2000).**The Work of restructuring School-building from the ground up**, teachers College press, New York, USA.
- 46-Lunenburg, Fred& Ornstein, Allan(2011). **Educational Administration: Concepts and Practices**, Sixth Edition, Cengage Learning, United States, ISBN 1111301247, 9781111301248
- 47-MacKenzie, Heather.(2010).**An alternative relationship? Foreign participation in the Zambian community school movement**, ProQuest Dissertations and Theses, Dalhousie University, Halifax Nova Scotia, Canada.

- 48-Mauchamp, Nelly.(1994).la France de aujourd'hui.IRESO,Paris the instituts for recherche socioéconomique développement and communication, Paris. France.
- 49-Ministère des Affaires étrangères, République Française(2007) .La france a la loupe .available at: www.ambafrance-us.org/IMG/pdf/education_system.pdf
- 50-Ministère Education Nationale (2005). **Pour un dialogue réussi : enseignant/parent**, le médiateur de l'éducation nationale, Paris : France. www.education.gouv.fr/mediateur
- 51-Ministère Education nationale (2006). Décret du 11 juillet 2006: Le socle commun,des connaissances,et des competences,Tout ce qu'il est indispensable, de maîtriser à la fin, de la scolarité obligatoire, qui sera publié au Journal officiel ,Paris : France
- 52-Ministère Education Nationale Jeunesse Vie Associative République Française(2011). L'exercice De L'autorité Parentale En Milieu Scolaire, Direction Générale De L'enseignement Scolaire, France.
- 53-Ministère Education Nationale Jeunesse Vie Associative République Française(2013). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique : pour quels objectifs prioritaires,12 septembre 2013, Visite du Premier ministre, du ministre, de 'éducation nationale et, de la ministre déléguée à la réussite éducative, au collège connecté de Saint-Brieuc (Côtes d'Armor), Dossier de presse, France, L'école numérique sur le site du ministère : www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html
- 54-NATIONAL STAFF DEVELOPMENT COUNCIL: www.aypf.org/documents/62609NSDCDefinitionofProfessionalDevelopment908.pdf/w www.nsd.org
- 55-Odile, c.(2007). **Civil society's Involvement in the Provision of Educational Services In The Dominican Republic**. Acase study of school Autonomy and educational Relevance(An unpublished thesis. Teacher college. Columbia University: USA.
- 56-Pinero, Odalys Diaz, Maria (2011).**Ordinary Alchemy: Understanding School And Community Co-Development Through The Experiences Of A Community School**, A Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University, UAS.
- 57-Pour en savoir plus sur la Politique de participation des parents de l'Ontario :www.edu.gov.on.ca/fre/parents/getinvolved.html.
- 58-préparation de la rentrée 2010(18/3/2010). www.education.gouv.fr/eid506863/mene1006812e.html
- 59-Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire.(2005). **L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté**, France. www.education.gouv.fr/mediateur
- 60-Rodriguez, Eloisa Maria.(2011). **Perceptions of curriculum in a grassroots community school in honduras**, A Dissertation Submitted to the Faculty of

- Purdue University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Purdue University West Lafayette, Indiana, UAS.
- 61-Sen, A. 1999. **Development as Freedom**. Oxford, UK, Oxford University Press, UAS.
- 62-Shefelbine, Janet Reinboth, B.S, M.S, and A.M.(1997). **Moving Towards Family-Community-School Relationships: A Study Of Partnership Efforts In A Successful Urban High School**, ProQuest Dissertations & Theses (PQDT), pg. n/a,umi no.9825087, the University of Texas, Austin, USA.
- 63-Swanson, L. (1997). **Future Educational Policies**. McGraw Hill Book Company, New York: USA.
- 64-Taylor, Ken P.(1990). **A Case Study Of The Implementation And Application Of California's Community School Concept In Kern County**, Proquest Dissertations & Theses (PQDT), UMI.NO.9030535, A Dissertation (Doctor Of Education Degree) Presented To The Faculty Of The Graduate School Of Education And Psychology Pepperdine University, USA.
- 65-The Center For The Study Of Social Policy(2010). **Growing And Sustaining Parent Engagement A Toolkit For Parents And Community Partners** Commissioned By First 5 LA, Prepared By The Center For The Study Of Social Policy December 2010, Center For The Study Of Social Policy, 1575 Eye Street NW, Suite 500, Washington, D.C. 20005, www.cssp.org. First 5 LA, 750 North Alameda Street, Suite 300, Los Angeles, CA 90012, Www.First5la.Org.
- 66-The Coalition for Community Schools(2003). **COMMUNITY SCHOOLS: PARTNERSHIPS FOR EXCELLENCE**, c/o Institute for Educational Leadership 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, USA.
- 67-The Coalition For Community Schools(2003). **MAKING THE DIFFERENCE**, *Research and Practice in Community Schools*, c/o Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue,NW, Suite 310 Washington, DC 20036, Telephone: (202) 822-8405 ext 156., E-mail: ccs@iel.org www.communityschools.org
- 68-the National Education Association.(2011): **Family-School-Community Partnerships 20 Collaborative Strategies to Advance Student Learning, Priority Schools Campaign**, 1201 16 ST., N.W., Washington, D.C. 20036-3290: USA. www.nea.org
- 69-The U.S. Department of agriculture.(2014). **Food and Nutrition Service**, www.fns.usda.gov/cnd/afterschool/nslp_ga.htm
- 70-The U.S. Department of Education.(2010).**Learning Powered by Technology**, National Education Technology Plan 2010 Executive Summary, U.S. Department of Education Office of Educational Technology, USA
- 71-The U.S. Department of Education.(2011). **SMALL, RURAL SCHOOL ACHIEVEMENT PROGRAM**, Office of School Support and Rural Programs CFDA N: 84.358A, www2.ed.gov/programs/reapsrsa/index.html
- 72-The U.S. Department Of Education.(2014): **Strategies for Community Engagement in School Turnaround**, The Reform Support Network, USA.

- 73-The U.S. Department of Housing and Urban Development.(2013) **Sustainable Housing and Communities**, 451 7th Street S.W., Washington, DC 20410.
- 74-The U.S. Department of Transportation.(2013).**Safe Routes to School Program**, www.saferoutesinfo.org/funding-portals/
- 75-Thompson, William, and Hickey, Joseph (2005). **Society in Focus**, Boston:USA Pearson. ISBN 0-205-41365-X, USA
- 76-Troy, S(2008), Union between the school and the community and their role in academic achievement and accomplishment, Wingspread Special Report. The Johnson foundation, Racine, WI. USA.
- 77-Tsang, M. (2002). **Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education**. Harvard China Review, Vol. 3, No. 2, pp. 15–20 USA.
- 78-UIS. (2006) **Global Education Digest**, Comparing Education Statistics across the World, Que, UNESCO Institute for Statistics. Montreal.
- 79-United States. Congress. Senate(1993). **Committee on Labor and Human Resources Education Standards United States**; Education Aims and objectives United States; Occupational training United States , Printed for the use of the Committee on Labor and Human Resources, Washington : U.S. G.P.O.
- 80-Vikas publishing house PVT-LTD(2009). **Comparative education**, second revised& enlarged edition, jitendra printing press delhi- 110032, WWW.Vikaspublishing.COM
- 81-Washington, DC 20036 Telephone: (202) 822-8405 ext. 45 Fax: (202) 872-4050 Email: ccs@iel.org www.communityschools.org
- 82-Weekend, N. (2009). An Investigation in to the Implementation of Participative Management in Rural School in the Pietermaritzburg District. (Unpublished M.sc. dissertation). Rhodes University. Retrieved April, 5, 2011, from www.eprints.ru.ac.za.
- 83-Witten, Allistair Mark.(2010). **Building The Community School: How School Principals Can Lead In Addressing Educational And Social Challenges In South Africa**, A Thesis Presented To The Faculty Of The Graduate School Of Education Of Harvard University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Education. USA.
- 84-Woodyard, Savina M.(2011). **Co-Constructing Community, School And University Partnerships For Urban School Transformation: Year Two**. A Dissertation Presented To The Faculty Of The USC Rossier School Of Education University Of Southern California In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Education, Umi Number: 3466276, By Proquest Llc.
- 85-Wooldridge, Nina Denise.(2009). **A Process For Co-Constructing Community-Schooluniversity Partnerships To Transform An Urban High School And Widen The Post-Secondary Opportunities For Urban Youth**, A Dissertation Presented to the Faculty Of The Rossier School Of Education University Of Southern California In Partial Fulfillment Of The

**Requirements For The Degree Doctor Of Education, Umi Number: 3368673,
By Proquest Llc.**

ثالثاً: مراجع الانترنت

- 1- www.portal.hud.gov/hudportal/HUD?src=/program_offices/sustainable_housing_communities
- 2- www.communityschools.org//resources/building_a_leadership_team.aspx
- 3- www.grants.gov/web/grants/view-opportunity.html?oppld=194533
- 4- www.aataych@scs-net.org
- 5- www.communityschools.org/policy_advocacy/local.aspx
- 6- www2.ed.gov/about/overview/focus/what_pg4.html#doesnot
- 7- www2.ed.gov/about/landing.jhtml?src=ft
- 8- www.en.wikipedia.org/wiki/American_Heraldry_Society#Educational_Goals
- 9- www.edinaschools.org/domain/355
- 10- www.csd99.org/assets/1/7/890_ParentOrganizations.pdf
- 11- www.ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9
- 12- www.communityschools.org • www.iel.org
- 13- www.hg.org/edu.html#2
- 14- www.furat.alwehda.gov.sy/archive.asp?FileName=84233558220080305150455
- 15- www.communityschools.org/aboutschools/national_models.aspx#2
- 16- www.communityschools.org/assets/1/.pdf
- 17- www.communityschools.org/assets/1/AssetManager.pdf
- 18- www.communityschools.org/policy_advocacy/esea_reauthorization.aspx
- 19- www.communityschools.org/policy_advocacy/federal_legislation.aspx
- 20- www.ed.ed.gov/pubs.raising/vol1/pt4.html
- 21- www.governor.ct.gov/malloy/lib/malloy/educationreform2012.pdf
- 22- www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-112hr1090ih/pdf/BILLS-112hr1090ih.pdf
- 23- www.ilga.gov/legislation/publicacts/fulltext.asp?Name=096-0746
- 24- www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html
- 25- www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/students.html
- 26- www.govtrack.us/congress/bill.xpd?bill=s112-616%20
- 27- www.govtrack.us/congress/bills/112/s1004
- 28- www.govtrack.us/congress/billtext.xpd%CF%89bill=s110-1302
- 29- www.govtrack.us/congress/billtext.xpd%CF%89bill=s110-3431
- 30- www.nesasy.org
- 31- www.us.mohe.gov.sa/ar/studyaboard/educationsystem/Pages/default.aspx
- 32- www.szellerberkman@ydinstitute.org
- 33- www.chfs.ky.gov/dfrcvf/frysc/
- 34- www.k12.wa.us/ReadinessToLearn/pubdocs/RTL3panelBrochure
- 35- www.grants.gov/web/grants/view-opportunity.html?oppld=153933
- 36- www.fns.usda.gov/cnd/afterschool/nslpqa.htm
- 37- www2.ed.gov/programs/whitephysed/index.html
- 38- www.communityschools.org/policy_advocacy/Community_Engagement
- 39- www2.ed.gov/programs/reapsrsa/index.html
- 40- www.en:www.nea.org/home/17485.htm

- 41- www.education.gouv.fr/cid49906/les-partenaires-dans-le-domaine-du-sport.html
- 42- www.education.gouv.fr/cid56432/les-partenaires-du-monde-professionnel.html
- 43- www.en.wikipedia.org/wiki/Student_Aid_and_Fiscal_Responsibility_Act
- 44- www.whitehouse.gov/issues/education
- 45- www.en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top
- 46- www.en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_in_France#France
- 47- www.asparis.org/page.cfm?p=1557
- 48- www.fr.wikipedia.org/wiki/Management#Pilotage_et_leadership
- 49- <http://www.education.alberta.ca/admin/aisi.aspx>
- 50- www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html
- 51- www.edu.gov.on.ca/fre/parents/getinvolved.html
- 52- www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/code.pdf
- 53- www.education.alberta.ca/media/588854/ch5.pdf
- 54- www.sacm.org/ArabicSacm/education.aspx
- 55- www.cwx.prenhall.com
- 56- www.thrivingstudents.org/sites/default/files/Sample_CSSSP_Strategies_12_9_2011.pdf
- 57- [www.siironline.org/alabwab/derasat\(01\)/259.htm](http://www.siironline.org/alabwab/derasat(01)/259.htm)
- 58- www.en.wikipedia.org/wiki/Equal_Educational_Opportunities_Act_of_19
- 59- www.en.wikipedia.org/wiki/Education_for_All_Children_Act
- 60- www.education.gouv.fr/cid49904/les-partenaires-lies-a-la-memoire.html
- 61- www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html
- 62- www.clinton4.nara.gov.html
- 63- www.en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act
- 64- www.education.gouv.fr/cid228/les-structures-de-consultation.html > (2009
- 65- www.thanwya.com/vb/showthread.php?p=3570532
- 66- www.education.gov.sk.ca/Community-Education
- 67- www.en.wikipedia.org/wiki/community_school.org
- 68- www.ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%
- 69- www.en.wikipedia.org/wiki/Community_school_%28England_and_Wales%29
- 70- www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/maintained/a00198361/community-and-community-special-schools
- 71- www.dfid.gov.uk/Getting-Involved/For-schools/global-school-partnerships/Develop-good-practice-in-your-partnership/Advice-on-how-to-involve-your-community/
- 72- www.straussesmay.com/seportal/secure/DistrictPolicy.aspx?policyid=2452
- 73- www.bcsberlin.k12.nj.us/site/default.aspx?PageType=3&DomainID=1&ModuleInstanceID=526&ViewID=047E6BE3-6D87-4130-8424
- 74- www.csd99.org/assets/1/7/811_CommunityPlanning.pdf
- 75- www.csd99.org/assets/1/7/815_MethodsofCommunication.pdf
- 76- uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../EXP7
- 77- www.portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Pages/vision.aspx
- 78- www.portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Policies/Pages/politic_vision.aspx
- 79- www.portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Policies/Pages/entrances.aspx
- 80- www.portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Projects/coop_proj/USAID/Pages/tilo.aspx
- 81- www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Russia

- 82- www.portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Projects/coop_proj/USAID/Pages/Gilo.aspx
- 83- www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED482908&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED482908
- 84- www.equip123.net/docs/e2-EgyptCaseStudy.pdf
- 85- www.digital.ahram.org/articles.aspx?Serial=1051277&eid=6109
- 86- www.alanbat.net/post-18583.htm
- 87- www.mehe.gov.lb
- 88- www.ar.wikipedia.org/wiki/%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D8%A7
- 89- www.epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-013/EN/KS-NK-06-013-EN.PDF [cited 15.6.2008]
- 90- www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html
- 91- http://irn.wikipedia.org/wiki/Education_in_France
- 92- www.frenchentrec.com
- 93- www.fr.com
- 94- www.ac-nantes.fr/19754640/0/fiche_pagelibre/
- 95- www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Governance
- 96- www.arab-ency.com/
- 97- www.naif.fr/content/pdf/enseignawts/votre-metier-er-pratique/fonctionement-ecole/naif-cout-education.pdf
- 98- www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html
- 99- www.education.gouv.fr/cid53083/la-mallette-des-parents.html
- 100- www.ar.wikipedia.org/wiki/
- 101- www.education.gouv.fr/cid2606/mentions-legales.html
- 102- www.education.gouv.fr/
- 103- www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Primary_education
- 104- www.lft.ca/wp/docs/FB_001E.pdf
- 105- www.education.gouv.fr/eid506863/mene1006812e.html,préparation de la rentrée 2010
- 106- www.education.gouv.fr/cid49902/les-partenaires-artistiques-et-culturels.html
- 107- www.education.gouv.fr, Le ministère de l'Education nationale:Evaluation et statistiques de l'Education.
- 108- [www.en.wikipedia.org/wiki/The_Improving_America's_Schools_Act_\(IASA\)_of_1994](http://www.en.wikipedia.org/wiki/The_Improving_America's_Schools_Act_(IASA)_of_1994)
- 109- www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_USA#Secondary_education
- 110- www.iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/20090610102740sissirdile0.5241663.html#ixzz3253GgIoC
- 111- www.amideast.org/ar/usstudy/other-us-study-options/1694
- 112- www.americanprogress.org/issues/2012/01/community_schools.html,(2012).Community school partnerships are achieving results, American Teacher; Mar/Apr 2012; 96, 4; proquest Central, USA.
- 113- www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dr-saud-.com
- 114- www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=288924. - See more at: www.webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mOyt-

- www.ahewar.org/debat/show.art.asp%3Faid%3D288924+&cd=1&hl=en&clnk#sthash.ChqP9KnL.dpuf
- 115- www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html.
- 116- www.ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%85%D8%AF%D9%89%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%8A%D8%A7%D8%A9www.ac-nantes.fr/19754640/0/fiche_pagelibre/
- 117- www.ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D9%88%D9%84%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D8%A
- 118- <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D9%88%D9%84%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D8%A9>
- 119- www.www.gov/issues/educatio
- 120- www.nea.org/home/17485.htm
- 121- www.arabhumanrights.org/publications/countries/syria/crc/crc-c-syr-3-4-2010a.pdf
- 122- https://wikileaks.org/syria.../312054_1833b7d096cc6c1819c37f
- 123- www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-genda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/
- 124- www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-genda/education-for-all/efa-goals/
- 125- www.parliament.sy/forms/cms/viewPage.php?id=32
- 126- www.syrianeducation.org.sy/
- 127- www.tishreen.news.sy/tishreen/public/read/225291
- 128- www.iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2014/04/20140424298247.html#ixzz323UGguoH
- 129- www.iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2014/05/20140512299082.html#ixzz323VKCPgV
- 130- www.beta.congress.gov/

الملاحق

الملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الأولى

استبانة معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

جامعة دمشق

كلية التربية

السيد:

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظر صناع القرار المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية ومدراء مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وذلك من أجل الاستفادة من وجهة نظرهم في تحديد:

- المعوقات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- المعوقات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- المعوقات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

وبإشراف الدكتورة سمية منصور.

وترجو الباحثة من حضرتكم قراءة بنود الاستبيان، والإجابة عنها بوضع إشارة (✓) أمام الدرجة المعبرة عن رأيكم.

ملاحظة: إن المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة (لأغراض البحث العلمي فقط)

الباحثة فتون الغفير

ولكم خالص الشكر ووافر الاحترام

البيانات الشخصية

المستوى الإداري:

- مدير في وزارة التربية
 مدير مدرسة تعليم أساسي

المؤهل العلمي والتربوي:

- معهد متوسط
 إجازة جامعية
 دبلوم تأهيل تربوي
 ماجستير
 دكتوراه

الجنس:

- ذكر
 أنثى

عدد سنوات الخبرة:

- أقل من ٥ سنوات
 من ٥-١٠ سنوات
 أكثر من ١٠ سنوات

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	متوسطة	بدرجة منخفضة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
المحور الأول: المعوقات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية							
١.	قصور وجود رؤية تربوية واضحة تأخذ بالحسبان احتياجات الفرد والمجتمع وتطلعاتهما.						
٢.	قصور تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات التربوية.						
٣.	قصور وجود قاعدة بيانات للخطط التربوية السابقة وتقويمها وربطها باحتياجات التنمية في المجتمع.						
٤.	نظام إداري مركزي لا يتيح مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.						
٥.	قصور تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.						
٦.	قصور تطبيق التقويم والمساءلة لتطبيق مشاريع المدرسة المجتمعية ضمن معايير محددة.						
٧.	قلة وضوح دور الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.						
٨.	ضعف التنسيق بين الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.						
٩.	قصور الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية.						
١٠.	قصور استثمار الموارد المادية والبشرية في المجتمع المحلي.						
١١.	قلة تجاوز الأنماط الإدارية التقليدية والعمل بطرق مبتكرة بعيدة عن النمطية والآلية.						
١٢.	قلة البحوث والدراسات التي تعنى بدراسة احتياجات المجتمع المحلي وأسهمات المدرسة في تلبيتها.						
١٣.	قصور التخطيط لما يتطلبه تطبيق مشروع المدرسة المجتمعية بمشاركة المجتمع المحلي.						
١٤.	قصور اتخاذ قرارات التمويل والإنفاق المناسبة لمشروع المدرسة المجتمعية.						
١٥.	ضعف التعاون والتنسيق مع المنظمات المحلية والعربية والدولية التي تعنى بالقضايا التربوية والاجتماعية والصحية.						
١٦.	قلة استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص والجمعيات الأهلية في تمويل برامج المدرسة المجتمعية وأنشطتها.						
١٧.	قصور نشر التوعية الإدارية فيما يتعلق بأهمية مشروع المدرسة المجتمعية.						
١٨.	قصور اتباع الإداريين دورات النمو والتطوير المهني التي تطور أداءهم في مهنتهم وفي علاقاتهم المجتمعية.						
١٩.	قصور التنوع في الأساليب التي يمكن اتباعها لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية.						
٢٠.	تدني تطبيق الأسلوب الديمقراطي في التعبير عن الآراء وقيادة الاجتماعات.						
المحور الثاني: المعوقات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية							
٢١.	قصور قدرة المعلم على تزويد التلاميذ بالمرجعيات الفكرية والخبرات الحياتية التي تتيح لهم إثبات ذاتهم والاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات التي يواجهونها.						

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
٢٢.	ضعف تدريب فريق العمل المدرسي على مهارات الحوار والنقد البناء وقبول رأي الآخرين.					
٢٣.	ضعف مهارات التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي والعمل في مجموعات بروح الفريق الواحد.					
٢٤.	قصور قدرة كادر العمل المدرسي على التعامل مع التقنيات الحديثة ومواكبة الثورة التكنولوجية.					
٢٥.	قصور الاستغلال الأمثل للوقت.					
٢٦.	قصور توفير مناخ تربوي سليم يتيح للتلاميذ تنفيذ الأنشطة المتنوعة (المطالعة، الرياضة، والحوار مع أعضاء الأسرة والمجتمع، وممارسة الهويات والأنشطة المحببة).					
٢٧.	قلة التشراك المستمر بين الكادر المدرسي والأسرة والمجتمع في الأهداف والأفكار فيما يتعلق بتحديد برامج وأنشطة المدرسة.					
٢٨.	ضعف تمتع الكادر المدرسي بالقدرة على تكوين نموذج للآخرين يتصف بالاهتمام والإقبال على العمل والقدرة على التحدي وإحداث التغيير.					
٢٩.	قلة توظيف الكادر المدرسي للمناسبات الوطنية والدينية والاجتماعية لتوثيق الروابط الاجتماعية والإنسانية بين المدرسة ومجتمعها المحلي.					
٣٠.	قصور تزويد المشاركين من أفراد المجتمع المحلي بالبرامج والأنشطة التربوية والاجتماعية للمدرسة.					
٣١.	قلة المشاركة بالأنشطة التربوية اللاصفية التي تعرف التلاميذ على موارد البيئة المحلية ومكوناتها.					
٣٢.	قصور دعوة أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين للالتقاء بالتلاميذ وتوعيتهم.					
٣٣.	قصور دعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي لمساعدة التلاميذ ضعاف التحصيل والمساهمة في برامج التقوية ودعم الدراسة المنزلية.					
٣٤.	قصور تزويد الأولياء بتقارير دورية عن المستوى الدراسي لأبنائهم.					
٣٥.	قلة تنظيم اللقاءات والاجتماعات المتكررة بين أولياء الأمور والمعلمين.					
٣٦.	قصور القيام بزيارات ميدانية بين المدرسة والمؤسسات الحكومية وإجراء اللقاءات مع العاملين فيها.					
٣٧.	قصور تنفيذ مشاريع تنمي روح الابتكار والإبداع بين التلاميذ والمعلمين.					
٣٨.	قلة مشاركة إدارة المدرسة والمعلمين في الأنشطة التي تركز على الديمقراطية وحقوق الإنسان.					
٣٩.	تدني قدرة الكادر المدرسي في تقويم الذات ومعرفة نقاط الضعف والحرص على معالجتها.					
٤٠.	قلة تحلي فريق العمل المدرسي بصفات الشخصية الجذابة الممتعة الممتلئة بالحيوية والنشاط.					
٤١.	قلة إدراك الأولياء أهمية التعاون مع المدرسة في تعليم أبنائهم.					
المحور الثالث: المعوقات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية						
٤٢.	قلة تصميم برامج ونشاطات مدرسية تمكن من التعرف على مصادر المجتمع المحلي وموارده وكيفية استثمارها.					

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
٤٣.	تصور استخدام مرافق المدرسة من قبل الجميع حسب احتياجاتهم وبما يخدم البيئة.					
٤٤.	تصميم البناء المدرسي والمرافق المتوافرة فيه لا يساعد على تنفيذ النشاطات التعليمية والترفيهية.					
٤٥.	نقص وجود المصادر التعليمية الإضافية المتعددة التي تعطي للعملية التعليمية الحيوية والنشاط.					
٤٦.	تدني توظيف التقانات الحديثة في مجال التواصل مع المجتمع المحلي.					
٤٧.	ضعف التمويل المالي المتعلق بإقامة المعارض والنشاطات الترفيهية.					
٤٨.	تصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.					
٤٩.	كثرة عدد التلاميذ في الصف مما يسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.					
٥٠.	ضعف الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي وموارده.					
٥١.	ضعف التمويل اللازم لتوفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة لمشاريع المدرسة المجتمعية.					
٥٢.	ضعف التمويل اللازم لدعم الإعلام المتعلق بنشاطات المدرسة المجتمعية (صحف، نشرات، وبرامج إذاعية، وغيرها...).					
٥٣.	نقص في تجهيزات الصالات الرياضية (الأجهزة الرياضية، والألبسة، والكرات، والأدوات، وغيرها).					
٥٤.	نقص في تجهيزات المسرح المدرسي (ملابس، أدوات فنية، إذاعة، وغيرها...).					
٥٥.	ضعف ملائمة الأثاث المدرسي مع العمل التعاوني داخل الصف.					
٥٦.	تصور تزويد المكتبة المدرسية بالكاتب والموسوعات العلمية الحديثة.					
٥٧.	تصور توافر أجهزة وأدوات الأمان والسلامة (مطافئ حريق، مواد إسعاف أولية، وغيرها...).					
٥٨.	عدم وجود حديقة بيئية في المدرسة لتنفيذ الأنشطة اللاصفية المتعلقة ببيئة الحيوان والنبات.					
٥٩.	نقص تزويد المخابر العلمية في المدرسة بالأجهزة والأدوات الضرورية للنشاطات التعليمية.					
٦٠.	تصور وجود غرفة طبيب في المدرسة مجهزة (طبيب أطفال، وأدوات إسعاف أولي، وأدوية خاصة بالأطفال، وغيرها.....).					
٦١.	تصور وجود غرفة خاصة بالاجتماعات واللقاءات مع الأولياء وأفراد المجتمع المحلي.					
٦٢.	تصور وجود الألعاب والوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية الذكاء والتفكير الإبداعي.					

الملحق رقم (٢)

أسماء السادة المحكمين لاستبانة معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة

التعليم الأساسي في سورية

مرتبة حسب الترتيب الهجائي

الرقم	الاسم	الصفة	القسم
1	ابتسام ناصيف	مدرس	التربية المقارنة
2	أصف يوسف	أستاذ مساعد	المناهج وطرائق التدريس
3	باسمة حلاوة	أستاذ مساعد	التربية المقارنة
4	رانيا صاصيلا	أستاذ مساعد	المناهج وطرائق التدريس
5	عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	القياس والتقويم
6	عيسى علي	أستاذ دكتور	التربية المقارنة
7	كمال بلان	أستاذ دكتور	الإرشاد النفسي
8	لينا شالاتي	مدرس	التربية المقارنة
9	محمد حلاق	أستاذ مساعد	التربية المقارنة
10	محمود علي المحمد	أستاذ مساعد	أصول التربية

الملحق رقم (٣)

الاستبانة في صورتها النهائية

استبانة المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في

سورية

جامعة دمشق

كلية التربية

السيد:

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول المعوقات المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظر صناع القرار المعنيين بشؤون التعليم الأساسي في وزارة التربية ومدري مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وذلك من أجل الاستفادة من وجهة نظرهم في تحديد:

- المعوقات الإدارية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- المعوقات البشرية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- المعوقات المادية المتعلقة بتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

وذلك بإشراف الدكتورة: سمية منصور

علماً أن المدرسة المجتمعية هي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة الساعية للانتقال من الدور التقليدي المرتبط بعملية التعلم فقط إلى جعل المدرسة وحدة التغيير والتجديد والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته، بما يتوافق مع المستجدات التي يشهدها العالم المعاصر وما يحمله من تحديات، والتركيز على ربط المدرسة بمجتمعها المحلي وتسهيل التفاعل بينهما من خلال اتباع استراتيجيات تدعم المشاركة الفعالة، ووضع البرامج لتحقيق الاحتياجات الأساسية للتلاميذ وزيادة مدى ونوعية تعليمهم، وتحمل المسؤولية بشكل جماعي وتزويد التلاميذ وأوليائهم بالخدمات والفرص الضرورية. وترجو الباحثة من حضرتكم قراءة بنود الاستبانة، والإجابة عنها بوضع إشارة (✓) أمام الدرجة المعبرة عن رأيكم.

ملاحظة: إن المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة (لأغراض البحث العلمي فقط).

الباحثة فتون الغفير

ولكم خالص الشكر ووافر الاحترام

البيانات الشخصية

المستوى الإداري:

- مدير في وزارة التربية (الإدارة المركزية)
- مدير مدرسة تعليم أساسي

المؤهل العلمي والتربوي:

- معهد متوسط
- إجازة جامعية
- دبلوم تأهيل تربوي
- ماجستير
- دكتوراه

الجنس:

- ذكر
- أنثى

عدد سنوات الخبرة:

- أقل من ٥ سنوات
- من ٥-١٠ سنوات
- أكثر من ١٠ سنوات

رقم البند	العبارات	موافق جداً	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
المحور الأول: المعوقات الإدارية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية						
١.	الافتقار إلى وجود رؤية تربوية واضحة لدى الإداريين تأخذ بالحسبان احتياجات الفرد والمجتمع وتطلعاتهما.					
٢.	قصور تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات التربوية.					
٣.	ضعف قاعدة البيانات التربوية المرتبطة باحتياجات التنمية المجتمعية.					
٤.	تحد مركزية الإدارة من مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرار التربوي.					
٥.	غياب تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المشاركة في مشروع المدرسة المجتمعية.					
٦.	قصور ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل إلكترونية تسمح بتبادل المعلومات.					
٧.	عدم تشجيع المبادرات المجتمعية الرامية لتحقيق اندماج المدرسة في مجتمعها.					
٨.	قصور الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية.					
٩.	التخطيط التربوي لا يراعي خصوصية البيئة المحلية للمدرسة.					
١٠.	عدم عقد اجتماعات دورية لتفعيل التواصل بين القيادات التربوية والمجتمع المحلي.					
١١.	قلة البحوث والدراسات التي تعنى بدراسة دور المدرسة في تلبية احتياجات المجتمع المحلي.					
١٢.	غياب التخطيط الخاص بمتطلبات تطبيق المدرسة المجتمعية.					
١٣.	قصور في اتخاذ القرارات الخاصة بتمويل ودعم مشروع المدرسة المجتمعية.					
١٤.	ضعف التعاون والتنسيق مع المنظمات المحلية والعربية والدولية التي تعنى بالقضايا التربوية والاجتماعية والصحية.					
١٥.	غياب التشريعات التي تسمح بمشاركة المجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ والتقييم التربوي.					
١٦.	ضعف التوعية الإدارية بأهمية مشروع المدرسة المجتمعية.					
١٧.	ندرة دورات التطوير المهني للإداريين.					
١٨.	قصور التنوع في الأساليب التي يمكن اتباعها لتطبيق مشروع المدرسة المجتمعية.					
١٩.	ضعف التقييم التربوي القائم على رأي المستفيدين من الخدمة التربوية.					
المحور الثاني: المعوقات البشرية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية						
٢٠.	ضعف أداء المعلم فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ.					
٢١.	ضعف مهارات الحوار والنقد البناء لدى فريق العمل المدرسي.					
٢٢.	ضعف مهارات التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي للعمل في مجموعات بروح الفريق الواحد.					
٢٣.	قصور تنمية كفايات التربويين في استخدام التكنولوجيا ومصادر المعرفة المتجددة.					
٢٤.	قصور الاستثمار الأمثل للوقت.					
٢٥.	قصور في توفير مناخ تربوي سليم يتيح للتلاميذ تنفيذ الأنشطة المتنوعة.					

رقم البند	العبارات	موافق جداً	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
٢٦.	قلة إدراك أولياء التلاميذ لأهمية التعاون مع المدرسة في تعليم أبنائهم.					
٢٧.	غياب المعلم القدوة الذي يتصف بالإقبال على العمل والقدرة على التحدي وإحداث التغيير.					
٢٨.	ضعف قدرة فريق العمل المدرسي على توظيف المناسبات الوطنية والدينية والاجتماعية لتعزيز التواصل مع مجتمع المحلي.					
٢٩.	افتقار الدافع للتطوير المستمر والتعلم الذاتي لدى المعلم.					
٣٠.	قلة المشاركة بالأنشطة التربوية اللاصفية التي تعرف التلاميذ على واقع المجتمع المحلي ومشكلاته.					
٣١.	ضعف التعاون مع أصحاب المهن والخبرات والاختصاصيين في تنفيذ برامج المدرسة.					
٣٢.	ضعف التعاون مع المجتمع المحلي في حل مشكلات التلاميذ التربوية والتعليمية.					
٣٣.	قصور تزويد أولياء التلاميذ بتقارير دورية عن المستوى الدراسي والتربوي لأبنائهم.					
٣٤.	عدم تضمين البرنامج المدرسي للقاءات الدورية مع أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي.					
٣٥.	قصور تبادل الزيارات الميدانية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
٣٦.	قصور تنفيذ المشاريع المجتمعية المشتركة بين التلاميذ والمعلمين لتنمية روح الابتكار والابداع.					
٣٧.	ضعف مهارات فريق العمل المدرسي في بناء جو من الثقة والاحترام والشفافية.					
٣٨.	ضعف قدرة التربويين على تقويم الذات ومعرفة نقاط الضعف والحرص على معالجتها.					
٣٩.	عدم إجراء التربويين للبحوث الميدانية ونشرها وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.					
المحور الثالث: المعوقات المادية لتطبيق المدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية						
٤٠.	قلة تصميم برامج ونشاطات مدرسية تمكن من التعرف على موارد المجتمع المحلي وطرق استثمارها.					
٤١.	قصور استخدام مرافق المدرسة من قبل أفراد المجتمع المحلي حسب احتياجاتهم.					
٤٢.	تصميم البناء المدرسي ومرافقه لا يساعد على تنفيذ النشاطات التعليمية والترفيهية والاجتماعية.					
٤٣.	نقص تجهيز المدارس بالحواسيب وتقنيات الاتصال الحديثة.					
٤٤.	عدم وجود قاعات متعددة المصادر في المدرسة متاحة للجميع.					
٤٥.	ضعف التمويل المالي لإقامة المعارض والنشاطات الترفيهية.					
٤٦.	قصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة والأفكار الخلاقة.					
٤٧.	أعداد التلاميذ الكثيرة في الصف المدرسي يسبب صعوبة تنفيذ برامج تشاركية معهم.					
٤٨.	ضعف التمويل اللازم للوسائل التعليمية اللازمة لمشاريع المدرسة المجتمعية.					
٤٩.	ضعف التمويل اللازم لدعم الإعلام التربوي المتعلق بنشاطات المدرسة المجتمعية (صحف، ونشرات، وبرامج إذاعية، وغيرها..).					
٥٠.	النقص في تجهيزات الصالات الرياضية (الأجهزة الرياضية، والألبسة، والأدوات، وغيرها).					
٥١.	النقص في تجهيزات المسرح المدرسي (ملابس، أدوات فنية، إذاعة، وغيرها..).					

رقم البند	العبارات	موافق جداً	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقاً
٥٢.	ضعف ملائمة الأثاث المدرسي مع العمل التعاوني داخل الصف.					
٥٣.	قصور تزويد المكتبة المدرسية بالكتب والموسوعات العلمية الحديثة.					
٥٤.	قصور توافر أجهزة وأدوات الأمان والسلامة (مطافئ حريق، مواد إسعاف أولية، وغيرها،...).					
٥٥.	عدم وجود حديقة بيئية في المدرسة لتنفيذ الأنشطة اللاصفية المتعلقة ببيئة الحيوان والنبات.					
٥٦.	نقص الأجهزة والأدوات الضرورية للنشاطات التعليمية في المخبر العلمية المدرسية.					
٥٧.	قصور العناية بالصحة المدرسية ومستلزماتها.					
٥٨.	قصور وجود غرفة خاصة بالاجتماعات واللقاءات مع الأولياء وأفراد المجتمع المحلي.					
٥٩.	عدم إقامة معسكرات مدرسية صيفية تطوعية للمشاركة في تقديم الخدمات المجتمعية.					

الملحق رقم (٤)

بطاقة المقابلة في صورتها الأولية

أولاً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات.
- تطبيق مبدأ المساءلة في تحقيق الأهداف التربوية.
- العمل بروح الفريق بشكل تعاوني مشترك.
- تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تنظيم دورات تدريبية تثقيفية يشارك فيها كل من الإداريين والمعلمين والأولياء والمهتمين بقضايا التعليم من المجتمع المحلي.
- التوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة.
- تطوير المنهج الدراسي بشكل يحقق الانفتاح على المجتمع المحلي وقضاياها على نحو أوسع.
- الانفتاح على التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية.
- مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرارات.
- التعاون والتنسيق مع المنظمات المحلية والعربية والدولية التي تعنى بالقضايا التربوية والاجتماعية والصحية.
- تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية.
- استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص في تمويل برامج المدرسة وأنشطتها.
- التعاون مع مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التكامل ومواءمة احتياجات التنمية الشاملة.

ثانياً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تمتع فريق العمل في المدرسة بمهارات العمل ضمن الفريق.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بدافع التعلم الذاتي والتطوير المستمر.
- تدريب فريق العمل في المدرسة احترام وجهات النظر وتقبل الآخر.
- تدريب فريق العمل في المدرسة على العمل الميداني ضمن ورش العمل.
- تنمية قدرة فريق العمل في المدرسة على توظيف التكنولوجيا المتطورة.

- تمتع فريق العمل بمهارات التواصل مع الآخرين والحوار البناء.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بمهارات البحث والتقصي والاكتشاف.
- تحلي فريق العمل في المدرسة بالقدرة على وضع البدائل واختيار الحلول واختبارها.
- تمكن فريق العمل في المدرسة من استشعار القضايا الاجتماعية الهامة وتحليلها والإسهام في تقديم حلول لها.
- قدرة فريق العمل في المدرسة على استثارة الهمم ورفع الطاقات الإيجابية.
- قدرة فريق العمل في المدرسة على بناء جو من الثقة في علاقاتهم مع المحيط المدرسي.
- تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقة صداقة وود مع الأولياء والمجتمع المحلي للمدرسة.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد.

ثالثاً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.
- تخصيص ميزانية خاصة لتطوير برامج وأنشطة المدرسة المجتمعية.
- تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
- تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.
- تمويل مشاريع التكافل الاجتماعي.
- تقديم الحوافز للفريق المشارك في برامج وأنشطة المدرسة المجتمعية.
- توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.
- تزويد فريق العمل المدرسي بالوسائل التعليمية المتطورة.
- توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
- تخصيص مبالغ مادية للإعلام عن نشاطات المدرسة وبرامجها.
- تخصيص مبالغ مادية لنشر التوعية الصحية ومكافحة التلوث البيئي.
- تأهيل المخابر والمعامل في المدرسة وتجهيزها بالأدوات والأجهزة المتطورة.
- تجهيز الملاعب والصالات الرياضية وتزويدها بالأدوات والتجهيزات المناسبة.

الملحق رقم (٥)

أسماء السادة محكمي بطاقة المقابلة مرتبة حسب الترتيب الهجائي

الرقم	الاسم	الدرجة الوظيفية	القسم
1	آصف يوسف	أستاذ مساعد	المناهج وطرائق التدريس
2	ابتسام ناصيف	مدرس	التربية المقارنة
3	باسمة حلاوة	أستاذ مساعد	التربية المقارنة
4	عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	القياس والتقويم
5	لينا شالاتي	مدرس	التربية المقارنة

الملحق رقم (٦)

بطاقة المقابلة في صورتها النهائية

أولاً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تطبيق مبدأ المساواة في تحقيق الأهداف التربوية.
- تطبيق مبدأ المرونة في القرارات والإجراءات.
- العمل بروح الفريق بشكل تعاوني مشترك.
- تدريب الإداريين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تنظيم التوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة.
- دورات تدريبية تثقيفية للإداريين والمعلمين والأولياء والمهتمين بقضايا التعليم من المجتمع المحلي.
- الانفتاح على التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق المدرسة المجتمعية.
- مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط واتخاذ القرارات.
- التعاون والتنسيق مع المنظمات المحلية والعربية والدولية التي تعنى بالقضايا التربوية والاجتماعية والصحية.
- استحداث قرارات تسمح بمشاركة القطاع الخاص في تمويل برامج المدرسة.
- التعاون مع مؤسسات التعليم العالي لتحقيق مواءمة احتياجات التنمية الشاملة.

ثانياً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تمتع فريق العمل في المدرسة بمهارات العمل ضمن الفريق.
- تدريب فريق العمل في المدرسة احترام وجهات النظر وتقبل الآخر.
- تدريب فريق العمل في المدرسة على العمل الميداني ضمن ورش العمل.
- تنمية قدرة فريق العمل في المدرسة على توظيف التكنولوجيا المتطورة.
- تمتع فريق العمل بمهارات التواصل مع الآخرين والحوار البناء.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بمهارات البحث والتقصي والاكتشاف.
- تحلي فريق العمل في المدرسة بالقدرة على وضع البدائل واختيار الحلول واختبارها.

- تمكن فريق العمل في المدرسة من استشعار القضايا الاجتماعية الهامة وتحليلها والإسهام في تقديم حلول لها.
- قدرة فريق العمل في المدرسة على بناء جو من الثقة في علاقاتهم مع المحيط المدرسي.
- تمكن فريق العمل في المدرسة من إقامة علاقات صداقة مع الأولياء والمجتمع المحلي.
- تمتع فريق العمل في المدرسة بالقدرة على الابتكار والتجديد.

ثالثاً: أسئلة بطاقة المقابلة المتعلقة بالمتطلبات المادية اللازمة لتطبيق المدرسة

المجتمعية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

- تجهيز المدارس بقاعات اجتماعات واسعة.
- تجهيز المدارس بالتكنولوجيا المتطورة.
- تأمين تكاليف الزيارات الميدانية ورحلات الاستكشاف.
- تقديم الحوافز للفريق المشارك في برامج وأنشطة المدرسة المجتمعية.
- توفير المراجع والمصادر اللازمة لورش العمل والبحث الميداني.
- تزويد المدرسة بالوسائل التعليمية المتطورة.
- توفير الأثاث المدرسي الذي يسمح بعقد ورش العمل والحوار التفاعلي والعمل المشترك.
- تخصيص مبالغ مادية للإعلام عن نشاطات المدرسة وبرامجها.
- تخصيص مبالغ مادية لنشر التوعية الصحية ومكافحة التلوث البيئي.
- تأهيل المخابر والمعامل في المدرسة وتجهيزها بالأدوات والأجهزة المتطورة.
- تجهيز الملاعب والصالات الرياضية وتزويدها بالأدوات والتجهيزات المناسبة.

الملحق رقم (٧)

موافقة تسهيل مهمة تطبيق الاستبانة في مديريات الإدارة المركزية (وزارة التربية)
في محافظة دمشق

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: / / ١٤٣٤هـ

الموافق: ٢٠١٣/٥ / ٢٦

الرقم: ١٢٢٤ / ٥٤٣ / (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة:

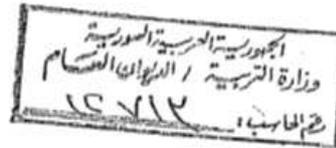
دمشق - ريف دمشق - القنيطرة - درعا - السويداء - حمص - حماه
حلب - ادلب - اللاذقية - طرطوس - دير الزور - الحسنة - الرقة

إشارة إلى الطلب المقدم من الطالبة فتون أحمد النفير معيدة بكلية التربية وتقدم
بالتحضير لنيل درجة الدكتوراه في جامعة دمشق. تخصص السياسات التربوية المتضمن
تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه بعنوان: نموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها
التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.
وجه السيد الوزير بحاشيته رقم ٥٨٨/م ٤ تاريخ ٢٠١٣/٤/١٥ بتسهيل مهمة الطالبة
المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الاستبانة في مدارس محافظتكم.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق



الملحق رقم (٨)

موافقة تسهيل مهمة تطبيق الاستبانة في مدارس التعليم الأساسي في محافظة

دمشق

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: / / ١٤٣٤هـ

الموافق: ٢٦ / ٥ / ٢٠١٣م

الرقم: ١٢٢٤ / ٥٤٣ / (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة:

دمشق - ريف دمشق - القنيطرة - درعا - السويداء - حمص - حماه
حلب - ادلب - اللاذقية - طرطوس - دير الزور - الحسنة - الرقة

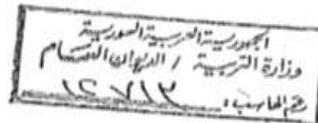
إشارة إلى تطلب المقدم من الطالبة فتون أحمد الخفير معيدة بكلية التربية وتقدم
بالتحضير لنيل درجة الدكتوراه في جامعة دمشق. تخصص السياسات التربوية المستضمن
تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه بعنوان: أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها
التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

وجه السيد الوزير بحاشيته رقم ٤/٥٨٨ تاريخ ٢٠١٣/٤/١٥م بتسهيل مهمة الطالبة
المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الاستبانة في مدارس محافظتكم.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق



- مديرية التربية
- مكتب السيد الوزير
 - مكتب السيد معاون الوزير
 - مديرية المذاهج والتوجيه/مع الامتدانة/
 - دائرة المناهج والتوجيه/مع مديرية التربية في محافظة:..... لتسهيل مهمة السيدة فتون الخفير لتطبيق بحثها
في مدارس لتعليم الأساسي

الملحق رقم (٩)

أسماء السادة محكمي الأنموذج المقترح مرتبة حسب الترتيب الهجائي

الرقم	الاسم	الدرجة الوظيفية	الجامعة	القسم
1	ابتسام ناصيف	مدرس	دمشق	التربية المقارنة
2	أصف يوسف	أستاذ مساعد	دمشق	المناهج وطرائق التدريس
3	أميرة زمرد	مدرس	تشرين	أصول التربية
4	بسام الطويل	مدرس	السويداء	علم النفس
5	جمال جرمقاني	مدرس	السويداء	علم النفس
6	خلود الجزائري	مدرس	دمشق	المناهج وطرائق التدريس
7	رانيا صاصيلا	أستاذ مساعد	دمشق	المناهج وطرائق التدريس
8	رمضان درويش	أستاذ دكتور	دمشق	القياس والتقويم
9	ظريفة أبو فخر	مدرس	السويداء	المناهج وطرائق التدريس
10	عيسى علي	أستاذ دكتور	دمشق	التربية المقارنة
11	فاضل حنا	أستاذ دكتور	دمشق	التربية المقارنة
12	فواز العبد الله	أستاذ دكتور	دمشق	المناهج وطرائق التدريس
13	لينا شالاتي	مدرس	دمشق	التربية المقارنة
14	محمد حلاق	أستاذ مساعد	دمشق	التربية المقارنة
15	محمود علي المحمد	أستاذ مساعد	دمشق	أصول التربية
16	مرسل مرشد	مدرس	السويداء	علم النفس
17	مطبعة أحمد	مدرس	تشرين	المناهج وطرائق التدريس
18	ميسون حسن	مدرس	تشرين	المناهج وطرائق التدريس

المعجم باللغة الإنجليزية

The ABSTRACT OF STUDY IN ENGLISH LANGUAGE

This study aimed to defined the term of community school and its evolution Historically, and its concept, and the principles underlying, and objectives, and the conditions that must be met them, and its characteristics, and the areas of communication between the school and the community, including, activities and mechanisms of action, and human elements involved in, and obstacles to its application, and then defined the educational policy in terms of its concept, and its characteristics, and its importance, and the factors affecting the composition, and the standards of manufacture, and the stages of its construction, and defined the basic education in terms of concept, and the principles underlying, and objectives, and identify specific community school educational policies in basic education in some countries, then defined the community school educational policies in basic education in France and the United States, in addition to defined the community school in basic education in Syria, and to identify constraints and requirements of the community school application in basic education in Syria, and the statement of the similarities and differences between France and the United States of America With respect to educational policies adopted for the application of community school in basic education, and finally put the model proposed community school and its educational policies in basic education in Syria, This study has been using descriptive analytical method style analytical comparative, and the original community of this study included the educational decision makers in the Ministry of Education in Syria concerned with basic education (18) individuals, and managers of official basic education schools in the Damascus, (353) Schools, the field study has been conducting by the application of the questionnaire tool on a random sample of (17) educational decision makers in the Ministry of Education and (166) managers of official basic education schools in the Damascus, which represents 49.32% of the original community, also the study tool (corresponding card)was distributed to (49) principals managers concerned with basic education in the Ministry of Education in Syria, and the basic education schools in Damascus.

And this study consisted of ten chapters as follows:

Chapter I: The General Framework of the Study: included a the problem of study and its questions, and its hypothesis, and its importance, and its goals, and its Method and its tool, and its society and sample, and its borders, and its procedural terminology and definitions, and the previous Arabic and foreign studies.

Chapter II: Previous studies: include Arab and foreign studies relevant to the current study.

Chapter III: The Community School: included the emergence of the community school and its Historical evolution, the its concept and the its principles, and its

Abstract

objectives, and the conditions that must be met its, and its characteristics, and the areas of communication between the school and the community within a community school, and activities and mechanisms for community school work, and human elements involved in it, and constraints of the school community application.

Chapter IV: The Community School's Educational Policy in the Basic Education: included the following themes:

First, The Educational Policy: in terms of its concept, and its characteristics, and its importance, and the factors influencing its composition, and the standards of its manufacture, and the stages of its construction.

Second, The Basic Education: In terms of its concept, and its principles, and its goals.

Third, The Community School's Educational Policy at the Basic Education: show the experiences of some countries a (Britain, Canada, Germany, Malaysia, Egypt, Jordan, Lebanon).

Chapter V: The Community School and Its Educational Policies at the Basic Education Stage in France: and it included the following themes:

First, The Basic Education in France: in terms of its historical development, and its principles, and its goals, and its management, and its organization.

Second, The Community School in France: In terms of its concept, and its objectives, and its models.

Third, the Community School's Educational Policies at the Basic Education Stage, At the (Government, Local, and School) Levels.

Fourth: The Cultural Factors Influencing the Policy of the Community School in France.

Chapter VI: The Community School and Its Educational Policies I at the Basic Education Stage in the United States of America: and it included the following themes:

First, The Basic Education in the United States Of America: in terms of its historical development, and its principles, and its goals, and its management, and its organization.

Second, The Community School in the United States Of America: In terms of its concept, and its objectives, and its models.

Third, The Community School's Educational Policies In The Stage Of Basic Education At The (Federal, States And The School) Levels.

Fourth: The Cultural Factors Influencing the Policy Of The Community School In In The United States Of America.

Chapter VII: The Community School at the Basic Education in Syria: and it included the following phases:

First, The Basic Education In Syria: in terms of its concept, and its principles, and its goals.

Secondly, The Community School In Syria: in terms of its concept, its goals, and its advantages, and its components, and its models, and its applications, and its constraints.

Chapter VIII: The Comparative Analysis of the Community School and Its Educational Policies in Both France and the United States of America: included two major steps:

The first step: the Juxtaposition step and classification of selected aspects of the community school and its educational policies At The Basic education in both France and the United States, then the budget.

The second step: the comparison explanatory Step of similarities and differences between these selected aspects of the community school and its educational policies in basic education in both France and the United States of America.

Chapter IX: The Field Study Of Constraints And Requirements Of The Applying Of The Community School In The Basic Education In Syria:

The results of the field study Summed up as the following points:

•The total value of the arithmetic mean of the responses of the individuals in the study sample to the completed questionnaire axes was (233.9617), and with

Abstract

deviation standard of (9.72612), indicating the great importance of these themes in determining the most important obstacles concerning the application of the community school in Syria According to the opinion of the study sample.

- the obstacles concerning the application of the community school in Syria can be arranged, in descending order according to the degree of importance as follows:
 - The Physical constraints concerning the application of the community school in Syria.
 - The Human obstacles concerning the application of the community school in Syria.
 - The Administrative obstacles concerning the application of the community school in Syria.
- the most important administrative obstacles concerning the application of the school community in Syria, according to the opinion of the study sample as follows:
 - The Centralized management Defiance the community participation in planning and educational decision making.
 - Failure to link all educational management levels with electronic communication network that allows the exchange of information.
 - The absence of the roles and responsibilities of the actors involved in the community school project.
- the most important human obstacles concerning the application of the community school in Syria, according to the opinion of the study sample as follows:
 - Weak cooperation with professions and expertise and specialists owners in the implementation of school programs.
 - Weak cooperation with the local community in solving educational problems of students.
 - The educators do not perform The field research, and dissemination and exchange of experiences inside and outside the school.
- the most important physical constraints relating to the application of the community school in Syria, according to the opinion of the study sample as follows:
 - Huge number of the students in the classroom is causing the difficulty of implementing participatory programs with them.
 - Failure to provide incentives and rewards for creative activities and creative ideas.
 - The weakness of the necessary funding for educational means of special projects and community school.
- There was impact of the variable management levels in the responses of the study sample towards the obstacles related to the implementation of community school in Syria, where there were differences between the averages of the sample responses to the axis of administrative obstacles related to the implementation of community school in Syria in favor of basic education schools managers, with average responses (75.7832), as there were differences between the averages of the sample responses to the axis of the human obstacles concerning the application of the school community in Syria in favor of the directors in the Ministry of Education, with average responses (79.0588).
- The Gender variable responses in the study sample obstacles direction regarding the application of the community school in Syria did not affect.
- There was the impact of qualification in the responses of the study sample obstacles direction regarding the application of the school community in Syria to the variable, and the differences were in favor of the qualification (phd).
- The managerial experience variable did not affect the responses of the study sample obstacles direction regarding the application of the school community in Syria.

Abstract

- The most important administrative requirements necessary for the application of community school in basic education in Syria, according to the opinions of the study sample, represented as follows:
 - Train the administrators on the uses of information and communication technology.
 - Community involvement in planning and decision-making.
 - Applying the principle of flexibility in decisions and actions.
 - Cooperation and teamwork together.
 - Developments of decisions allow the participation of private sector in financing school programs.
- The most important human requirements necessary for the application of community school in basic education in Syria, according to the opinions of the study sample, represented as follows:
 - School's team Work must be able to establish friendly relations with the local community.
 - School's team Work must be able to build an atmosphere of trust in their relationships with the school environment.
 - School's team Work must be able to innovation and renewal.
 - School's team Work must be able to sensor important social issues, analysis and contribute to providing solutions.
 - School's team Work must be able to develop alternatives and choose the solutions tested.
- The most important physical requirements necessary for the application of community school in basic education in Syria, according to the opinions of the study sample, represented as follows:
 - Equipped Schools with advanced technology.
 - Providing school with furniture that allows to hold workshops and interactive dialogue and work together.
 - Equipping schools with large meeting halls.
 - Secure the field visits and trips of exploration costs.
 - Provide THE necessary references and sources for the workshops and field research

Chapter X: A Suggested Model For The Community School And Its Educational Policies At The Basic Education Stage In Syria: and it included a proposal Suggested Model for the Community School, and its educational policies at the basic education stage in Syria include: community school's goals, and models of community school, and the community school's special education policies at the (government, and local, and school) levels, and the (administrative, human, and material) requirements of the application of the community school.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Comparative Education



**A Suggested Model For The Community
School And It's Educational Policies At The
Basic Education Stage In Syria According To
The Experiences Of Some Developed Countries**

**A Thesis Submitted To Get A Ph.D. Degree In Comparative
Education And Educational Administration**

Submitted By:

Futon Ahmed Al Gafer

Supervised By:

Dr. Somaia Heidar Mansour

Assistant Professor at Department of Comparative Education

Damascus: 2014/ 2015