



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن

في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعيقات ذلك

رويده عبدالله عدنان بندلي برهم

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1436هـ / 2015م

دور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن
في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ ومعوقات ذلك

إعداد

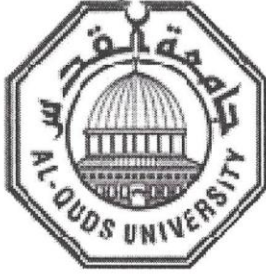
رويده عبدالله عدنان بندلي برهم

بكالوريوس تربية تخصّص لغة عربيّة وآدابها

المشرف: د. محمّد عوض شعيبات

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة
من كليّة العلوم التّربويّة/ عمادة الدّراسات العليا/ جامعة القدس

1436هـ/2015م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن
في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوّقات ذلك

الطالبة: رويده عبدالله عدنان بندلي برهم

الرقم الجامعي: 21310116

المشرف: د. محمد عوض شعيبات

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2015/8/15م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع: _____

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمد عوض شعيبات

التوقيع: _____

2. الممتحن الداخلي: د. محمود أحمد أبوسمرة

التوقيع: _____

3. ممتحناً خارجياً: د. رجاء زهير العسيلي

القدس - فلسطين

1436هـ / 2015م

إهداء

إلى وطني الغالي - فلسطين - الذي ولدت وترعرعتُ في أحضان أزهاره، إنّي برؤيته
أرتوي زماناً مقدّساً، وعند أعتابه أنحني لأقبل جبين شهدائه.
إلى القدس الحبيبة زهرة المدائن، فأنا بهوائها أتفّسُ حبّاً.
إلى مدينتي العزيزة - بيت ساحور - بعشبتها المخمليّ اليناع يغتسل القلب وبكلّ حبة تراب تتعطّر
الروح.
إلى أمّي وأبي اللذين ضحّيا بالكثير لأجلي، سأظلّ فخورة بأنهما تاجّ غالٍ لا يقدر بثمن أضعه فوق
رأسي.
إلى شقيقيّ سندي وعزوتي وعطر المسك الذي يحيطُ وجودي، شعلة الأمل والحبّ الذي لا ينضب.
إلى روح شقيقتي التي أوفت بالعهد وأبت إلا أن تكون رفيقتي ملاكاً رغم الرحيل.
إلى أبنائي باقّة سنيني الذين بوجودهم يحلو العمر؛ لأتذكّر أنّ على هذه الأرض ما يستحقّ الحياة.
إلى جميع من ساندوني وكانوا لي خير عونٍ في السراء والضراء، صديقات وأصدقاء، زميلات
وزملاء.
إلى كلّ من يتمنّى لي الخير، سأتمنّى له أضعافاً.
وإلى كلّ من يُضمّر لي حبّاً سأبقى على عهد الوفاء بالحبّ مخلصاً ما حييت.

رویده برهم

إقرار

أقرُّ أنا معدّة الرسالة بأنّها قدّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّ الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها، لم يُقدّم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: 

رويدة عبدالله عدنان بندلي برهم

التاريخ: 2015/8/15

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة والجهد المتواضع، وقدرني إلى الوصول لهذه الدرجة العلمية والحصول على شهادة الماجستير في الإدارة التربوية. إلى أمي وأبي وأخوتي وأبنائي وصديقاتي وأصدقائي كل باسمه، على كل ما قدموه لي وما زالوا.

وإنني بذلك كله أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة القدس، متمثلة بعميد الكلية الدكتور محسن عدس المحترم، على ما قدموه لي من عطاء وخبرات دون كلل أو ملل، وأخص بالذكر الدكتور الفاضل محمد شعيبات الذي أكرمني بالإشراف على رسالتي وكان لي خير عون ومعلم طيلة فترة إعدادها، كما أتقدم إلى كل من الدكتور محمد عابدين والدكتور محمود أبو سمرة، بجميل العرفان على مساعدتهم التي لم يخلأ بها طيلة فترة دراستي، ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل الأساتذة الكرام سواء المحاضرين في جامعة القدس أو خارجها والذين دعموني بخبراتهم وقاموا بتحكيم استبانة الدراسة دون أن يبخلوا بأي نصيحة أو إرشاد.

ومن وافر سعادتني أن أتقدم بشكري وامتناني إلى قدس الأب الايكونومس عيس مصلح على ما قدمه لي من عون ومساندة في الحصول على المعلومات والبيانات ومساعدتي في كل طلب تقدمت له به.

كما أتقدم إلى قدس الأب الارشمندرت اينيكينديوس بخالص شكري على استضافتي في الأردن ومساعدتي في جمع البيانات وتزويدي بالمعلومات اللازمة حول مدارس البطريركية في المملكة الأردنية.

وإلى الأستاذ الفاضل المهندس جورج سعادة المحترم أتقدم بكثير من الشكر والامتنان على الدعم المعنوي والتسهيلات التي لم يتوان لحظة في توفيرها لي خلال فترة دراستي لأستطيع حضور المحاضرات وتقديم الامتحانات وجمع البيانات. كما أتقدم بالكثير من الشكر إلى مديري ومعلمي مدارس البطريركية في فلسطين والأردن لتعاونهم معي في تعبئة وجمع الاستبانات الخاصة بالدراسة.

لكم مني جميعاً جزيل الشكر والامتنان والعرفان بالجميل
جزاكم الله خيراً وأبقاكم عوناً وسنداً

رویده برهم

دور مديري مدارس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن

في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك

إعداد

رويدة عبدالله عدنان بندلي برهم

إشراف

د. محمد عوض شعيبات

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور مديري مدارس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كما هدفت التعرف إلى دور متغيرات الدراسة (الجنس، والمسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات العمل، والقطر) في درجة استجابات المدراء والمعلمين إلى دور مديري مدارس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك.

وتكوّن مجتمع الدراسة من (594) مديراً/ة ومعلّماً/ة، وذلك حسب سجلات مدراس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن للفصل الدراسي الثاني 2014/2015م. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، إذ تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية من مجتمع الدراسة وكان عددهم (167) مبحوثاً، أي بنسبة (28%) من مجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة لتقدير درجة الاستجابة حسب سلم ليكرت الخماسي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية:

1. إنّ دور مديري مدارس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي جاء بدرجة عالية.
2. المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطريركية الرومىة الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس، والمسمى الوظيفي، والتخصص، القطر. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية لصالح الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها:

- أ - العمل على عقد دورات تدريبية لمدرّاء ومعلّمي المدارس لزيادة وتطوير دورهم في دعم علاقة المدارس بالمجتمع المحلي.
- ب - العمل على أخذ مقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسية بكل جدية.

الكلمات المفتاحية: مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية، العلاقة بين المدارس والمجتمع المحلي، معوقات تحدّ من علاقة مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية بالمجتمع المحلي.

The Role of The Greek Orthodox Patriarchate Schools Principals in Palestine and Jordan in Supporting their Schools' Relationship with The Local Community and The Obstacles They Face in Doing So.

Prepared by: Rowaidah Abdallah Adnan Bandaly Barham.

Supervised by: Dr. Mohammad Sh'iebat

Abstract:

This study was undertaken to determine the role of the Greek Orthodox Patriarchate Schools principals in Palestine and Jordan in supporting their schools' relationship with the local community and the obstacles they face in doing so from the principals' and teachers' perspectives. It also aimed to identify the differences in the teachers' and principals' perspectives concerning the role of the Greek Orthodox Patriarchate Schools principals in Palestine and Jordan in supporting their schools' relationship with the local community and the obstacles they face in doing so due to gender, job title, specialization, years of experience and region.

The population of the study consisted of (594) principals and teachers from the Greek Orthodox Patriarchate schools for the scholastic year 2014/2015. The researcher used the descriptive approach, and chose a (28%) cluster random sample of (167) principals and teachers. To estimate the responses, a questionnaire was built following Likert scale.

The results of the study showed that the principals' and teachers' evaluation for the role of the Greek Orthodox Patriarchate Schools principals in Palestine and Jordan in supporting their schools' relationship with the local community on the total score was "high". It was also shown that their evaluation for the obstacles which limit that role was "moderate". Moreover it was shown that there are no statically significant differences in the principals' role due to gender, job title, specialization, and region. However, there were statically significant differences due to the years of experience in the Greek Orthodox schools in favor of those with less than five years experience.

Based on the results of the study, training courses were recommended to develop the principals' and teachers' role in supporting their schools' relationship with the local community, and it was also recommended to take parents' proposals seriously.

Keywords: The Greek Orthodox Patriarchate Schools, the relationship between the schools and the local community, the obstacles the Greek Orthodox Patriarchate Schools face while supporting their schools' relationship with the local community.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة ومشكلتها وأهميتها

الفصل الأول

مقدمة الدراسة ومشكلتها وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

تنبثق رسالة أية مؤسسة تعليمية من فلسفة المجتمع والدولة، لذلك فقد أصبح تعزيز علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط هو من أهم أهدافها واهتماماتها؛ لأنّ تربية النشء تتطلب برامج وطرق وأساليب تعتمد على غرس العادات والكشف عن القدرات وتنمية المهارات، كما تعتمد أيضاً على الإيجابية والممارسة العقلية وعلى القدوة الطيبة والمثل الصالحة التي يراها الناشئ أمامه متمثلاً بوالديه وأفراد أسرته، كما يراها في معلميه وأبناء مجتمعه وقادة بلاده.

وتولي الحكومات والمجتمعات المعاصرة أهمية كبرى لمشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في عملية النمو والتطور في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجال التربوي، والمدرسة كمنظومة اجتماعية ومؤسسة تربوية، لها من الفاعلية والأهمية ما يجعل الحكومات والمجتمعات المحلية تتجه إليها كاستثمار بشري وتنمية وطنية مستقبلية واعدة. كما أنّ العلاقة القائمة بين المدارس والأسر والمؤسسات والهيئات المجتمعية على اختلاف أشكالها، تشكل مجموعة من مجالات التأثير المتداخلة، وهي تمثل الوحدات الاجتماعية الأساسية الأكثر فعالية، وهذا بدوره

ينعكس على إصلاح التعليم وجودته، حيث أنّ هناك العديد من التجارب التي أثبتت نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرص الحقيقية لأفراد المجتمع ومؤسساته من أسر، ومجالس آباء، ومعلمين، وقيادات، للمساهمة والمشاركة في المهام والتخطيط المدرسي (الشرعي، 2007).

إنّ جانباً كبيراً من نجاح المؤسسة التربوية في توطيد روابطها مع المجتمع يعود إلى الأسلوب والمنهج الذي تختاره في التواصل مع هذا المجتمع، فالمؤسسة التربوية جزء من المجتمع ومن كيانه الثقافي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يحدث داخل النسق الاجتماعي، وقد نادى التربويون بضرورة الربط بين المدرسة والمؤسسات المتعددة في المجتمع؛ إيماناً منهم بأنّ عدم ارتباط المدرسة بالعالم الخارجي يُعزّز عزلتها ويوسّع الفجوة بين البيت والمجتمع والحياة الاجتماعية من جهة، وبين المدرسة من جهة أخرى ويبقيها قاصرة على أداء رسالتها في الحياة (الجبر، 2007).

ولقد تمّ التركيز على مبدأ العلاقة والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من قِبَل إدارات المدارس مع بدايات هذا القرن لا من حيث مبدأ العلاقة فقط، بل لا بدّ وأن تكون هذه العلاقة قوية وفعّالة. وقد أكّدت النظريات والأبحاث العلمية الحديثة التي تؤمن بمبدأ الشراكة بين المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المختلفة، على ضرورة الاهتمام بالتربية والتنمية المستدامة التي تساهم في تحقيق الفائدة والأهداف المشتركة لكلّ المؤسسات التربوية والمجتمعية. وقد أكّد عاشور (2011) أنّ المدارس في الدّول العربية بدأت في فتح قنوات الاتصال وتشجيع أفراد المجتمع المحلي للشراكة في بعض جوانب العملية التعليمية، شراكة تتلاءم مع روح ومتطلبات العصر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية التي تمرّ بها هذه الدّول، حيث أنّ مشاركة المجتمع المحلي عند تنفيذ بعض المشاريع والبرامج التربوية يساهم في تماسك المجتمع، كما يُساعد

في تضيق الفجوة بين ما يتعلّمه الطلبة في مدرستهم، وبين ما يمارسونه في مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

إنّ المشاركة المجتمعيّة في العمليّة التعليميّة تعني المشاركة الفعلية بين المديرين والمعلّمين وأفراد المجتمع المحليّ في تصميم الأنشطة التّربويّة، وتحديد محتوى المناهج وتطوير الطّرق والوسائل التعليميّة المناسبة لقدرات وأنماط تعليم الطّلبة، وكذلك مراقبة نوع المدرسة وتقويمها من حيث فتح أبوابها أمام الآباء والمجتمع المحليّ، ومدى كفاية التسهيلات والخدمات التعليميّة المقدّمة وملاحظة تقويم سلوك الطّلبة والمعلّمين، وكذلك تقديرات حاجات المعلّمين التّربويّة وتأهيلهم وتدريبهم. وهنا يبرز دور الشّخص المسؤول عن المعلّمين في تحقيق المشاركة المجتمعيّة، حيث يسهم المعلّمون في فاعليّة مدارسهم وتعلّم طلبتهم من خلال عملهم التّعاونيّ مع المتخصّصين في المجال التّربويّ وفي ضوء فهمهم للأهداف التّربويّة والمصادر التعليميّة المتوافرة في المجتمع المحليّ لفائدة الطّلبة، وكذلك إيجاد أفضل سبل العمل التّعاونيّ والإبداعيّ مع أولياء الأمور. وممّا يُعزّز هذا الدور هو النّظر إلى المعلّم بأنّه هو الذي يُخطّط تخطيطاً سليماً لتحقيق ما يتوقّعه من مجتمعه، فلا يعتمد على الأداء الفرديّ وإنّما ينتهج العمل التّعاونيّ الجماعيّ ويحدّد ما يتأمّله من الجماعة. كلّ ذلك يتطلّب من المدير أن يكون مؤهّلاً بكافّة المهارات التي تمكّنه من توظيف أحدث الطّرق والأساليب والأنشطة في تحسين جودة التّعلّم والتي من بينها توثيق صلته بالمجتمع المحيط وتحقيق المشاركة المجتمعيّة في إدارته للمدرسة التي يقوم بها بهدف ضمان نوعيّة المخرجات التعليميّة (العجلوني والشّيّاب، 2009).

وقد بدأ اهتمام مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة بتوطيد العلاقة مع مؤسّسات المجتمع المحليّ في السّنوات الأخيرة، وأخذت تلك العلاقة التّبادليّة بالتّوسّع عن طريق انفتاح تلك المدارس على مؤسّسات المجتمع المحليّ من خلال الأنشطة التي تقوم بها تلك المؤسّسات بالتّعاون

مع مدارس البطريكية، مثل المحاضرات الصحّية والثقافية والدورات التي يقوم بها أفراد مختصّين في مجالات متعدّدة مثل الدّفاع المدني والشرطة والبلديات، وقد ساعد دعم مديري المدارس البطريكية في تفعيل تلك العلاقة المتبادلة على إفساح المجال للترحيب بالمؤسّسات المجتمعية كشريك فاعل، والمساهمة في دعم أفراد المجتمع عن طريق الاستفادة من مرافق المدرسة وتيسير استخدامها في فترة ما بعد الدّوام المدرسيّ وخلال العطلة الصّيفية، وتوفير الملاعب والمستلزمات ليتمكّن الطّلبة من مشاركة المجتمع فعاليّاته وأنشطته؛ وذلك لأهمية توثيق علاقة الطّالب بمجتمعه وتعريفه بالخدمات التي تقدّمها تلك المؤسّسات للانخراط في العمل والخدمة والتّطوُّع بما يعود بالنّفع على الفرد والمجتمع، كما أنّ مدارس البطريكية معنيّة بجذب الطّلبة إليها والاهتمام بهم وتقديم كلّ ما هو مفيد وممتع لهم في كافّة المجالات، وتهيئتهم ومساعدتهم على أن يكونوا طلبة فاعلين منتجين متميّزين، فهي تحاول بكافّة الطّرق تقديم كلّ ما يلزم عن طريق تحسين الخدمات المدرسيّة وهذا لا يتمّ إلّا بدعم أولياء الأمور والمجتمع المحليّ بشكل خاص (بطريكية الروم الأرثوذكس الأورشليميّة، 2015).

وهكذا، ترى الباحثة، أنّه لا بدّ من العمل على توطيد علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ لما تتطلّبه تنشئة الفرد بالشّكل السّويّ السّليم، ولما لها من منافع كثيرة ضروريّة تعود على العمليّة التعليميّة التي تُعدّ الفرد إعداداً صحيحاً وأن يكون إنساناً منطلقاً نحو التّجديد والتّغيير والاستثمار والبناء.

وفي هذا السّياق جاءت هذه الدّراسة للتعرف إلى دور مديري مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ ومعوقات ذلك من وجهة نظر المديرين والمعلّمين.

2.1 مشكلة الدراسة

تقع على عاتق مديري المدارس أدوار كبيرة في تدعيم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي لما تعكسه تلك العلاقة من إيجابيات تعود بالنفع على المدرسة والمجتمع على حد سواء؛ لأنّ العلاقة بينهما علاقة تبادلية ذلك أنّ المدرسة هي مؤسسة اجتماعية وُجدت لتعليم أبناء المجتمع والمحافظة على قيمه وتراثه.

إنّ النظام التعليمي التربوي بحاجة إلى العلاقة المتينة مع المجتمع المحلي، وحيث أنّ دور مديري المدارس في دعم تلك العلاقة لا زال في باكورة نشأته، وبما أنّ الباحثة هي إحدى المعلّمت التي تعمل في واحدة من مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين، فقد شعرت بأهمية دراسة دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين.

وقد تحدّدت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين؟

3.1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس

بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية، والقطر؟

السؤال الثالث: ما درجة المعوقات التي تحد من دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

4.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تُعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تُعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية

في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تُعزى لمتغيّر سنوات العمل في مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسيّة.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمدى قيام مديري مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تُعزى لمتغيّر القطر.

5.1 أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى:

1. التّعرّف إلى مدى قيام مديري مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظرهم ونظر المعلّمين.
2. التّعرّف إلى اختلاف تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة حول مدى قيام مديري مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظرهم ونظر المعلّمين باختلاف جنسهم ومسمّاهم الوظيفي وتخصّصهم وسنوات عملهم والقطر الذي يعملون فيه.
3. التّعرّف إلى المعوقات التي تحدّ من علاقة مدارس البطريكية الروميّة الأرثوذكسية بالمجتمع المحلي.
4. وضع المقترحات والتّوصيات بعد الاطّلاع على نتائج الدّراسة.

6.1 أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة أهميتها من أهمية علاقة المدارس بالمجتمع المحلي، لما لها من انعكاسات إيجابية على الطلبة وتعزيز دافعيتهم للإنتاج والانتماء.

اعتبرت هذه الدراسة -على حدّ علم الباحثة- من أوائل الدراسات الفلسطينية والتي بحثت في موضوع علاقة مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية بالمجتمع المحلي.

ويمكن أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين والقائمين على هذه المدارس للأخذ بما ورد من اقتراحات وتوصيات من أجل تطوير هذه المدارس وتوطيد علاقتها بالمجتمع المحلي.

7.1 حدود الدراسة

- 1 -الحدود المكانية: مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن.
- 2 -الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014/2015).
- 3 -الحدود البشرية: مديرو ومديرات ومعلمو ومعلمات مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن.
- 4 -الحدود المفاهيمية: تحدت هذه الدراسة بدلالة مصطلحاتها، كما تحدت نتائجها بالأداة المستخدمة.

8.1 مصطلحات الدراسة الإجرائية

- 1 -الدور يُعرّف إجرائياً: المهمة أو الوظيفة المحددة سلفاً يُنَاط بها الشخص المسؤول لممارستها على أكمل وجه أثناء قيامه بالعمل المنوط به من أجل النهوض بالعملية التعليمية.
- 2 -مدى القيام بالدور يُعرّف إجرائياً: الفرق بين أكبر جهد وأقل جهد في تنفيذ مهمة ما.

3 -المجتمع المحلي يُعرّف إجرائياً: هو مجموعة من الناس يعيشون في منطقة جغرافية معينة، يتشاركون في الأعراف والعادات والتقاليد، ويخضعون لنفس الأنظمة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتعليمية.

4 -العلاقة تُعرّف إجرائياً: هي رابطة تجمع بين شخصين أو شيئين أو أكثر من أجل تحقيق غاية أو هدف ما، وقد تكون تلك العلاقة علاقة ود أو بغض أو غير ذلك.

5 -مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية تُعرّف إجرائياً: هي مدارس خاصة تابعة لبطريركية الروم الأرثوذكس، تُشرف عليها لجنة من رجال الدين يرأسها رئيس لجنة المدارس، ويتم تعيين اللجنة من قبل المجمع الكنسي وسيادة البطريرك ومقرها بطريركية الروم الأرثوذكس في القدس.

الفصل الثّاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 نشأة مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية

مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية من أقدم المدارس التي أسست أيام العثمانيين، فقد كانت الكنيسة الأرثوذكسية هي الكنيسة الوطنية للدولة العثمانية، وما يميز تلك المدارس بأنها كانت ولا زالت (لا تبشيرية)، أي أنها لا تقوم بأي نشاطات تبشيرية، وقد ساهمت بشكل كبير في إنقاذ اللغة العربية، وكان هدفها تقديم الخدمة للمسيحيين والمسلمين بدون استثناء. وفي فترة الانتداب البريطاني دُمّرت المؤسسات التابعة للبطريركية الأرثوذكسية بشكل كامل، ولكنها استعادت نشاطها التربوي والاجتماعي واستطاعت أن تعيد وجودها وقوتها في الآونة الأخيرة (داعوس، 2005).

وحسب الكتاب السنوي لوزارة المعارف العمومية العثمانية لعام (1903) تبين أن أقدم مدرسة لطائفة الروم الأرثوذكس كانت في بيت لحم، وهي رشدية ضمت (20) طالباً، وتأسست عام (1706)، وفي المدينة نفسها وجدت مدرسة الروم الأرثوذكس وهي مدرسة ابتدائية ضمت (95)

طالباً وتأسست عام (1890). أمّا في منطقة رام الله فقد أنشأت البطريركيّة مدرسة ابتدائيّة عام (1776) وقد ضمّت (30) طالباً عام (1903)، وأنشأت مدرسة ابتدائيّة ثانية عام (1805) جمعت عام (1903) (40) طالباً، وأيضاً المدرسة التي أنشئت في قرية عابود عام (1776) وضمّت (25) طالباً.

أمّا في الكتاب السنوي لوزارة المعارف العثمانية لعام (1901) ذكر أنّه في بيرزيت تأسست عام (1776) مدرسة للرّوم الأرثوذكس ضمّت عام (1903) (30) طالباً، كما تأسست في العام نفسه مدرسة ابتدائيّة في قرية جفنة القريبة من بيرزيت ضمّت (25) طالباً، وأيضاً تأسست في نفس العام مدرسة في الطّيبة ضمّت عام (1903) (30) طالباً. أما مدارس البطريركيّة الأرثوذكسيّة في منطقة بيت لحم، فقد تأسست عام (1776)، مدرسة بيت جالا للبنين وكان فيها (12) طالباً، وفي بيت ساحور أنشئت ثلاث مدارس: مدرسة للبنين تأسست عام (1776)، والثّانية للبنين أيضاً تأسست عام (1880) وضمّت (186) طالباً، ومدرسة للبنات يعود إنشاؤها إلى عام (1844) وضمّت (60) طالبة، وجميع هذه المدارس ابتدائيّة. وقامت جمعية عُرفت باسم الجمعيّة الأرثوذكسيّة الفلسطينيّة بإنشاء المدارس في فلسطين حيث افتتحت أوّل مدرسة لها عام (1882) في قرية المجيدل على الطّريق بين حيفا والناصرة، أمّا في عام (1883) فقد افتتحت الجمعيّة مدرسة للإناث ومدرسة الرّامة قضاء عكا، وقد تحوّلت مدرسة الرّامة عام (1894) إلى مدرستين إحداها للبنات والأخرى للبنين. وفي عام (1885) تمّ افتتاح سبع مدارس أخرى في كلّ من قرى معلول، طرعان، كفر كنا، البعنة، شعب، البقيعة. وفي مدينة حيفا عام (1886) تمّ تأسيس دار للمعلّمين، كما تمّ إقامة دار للمعلّمات في مدينة بيت جالا عام (1890)، وافتتحت كذلك مدرستان في الرّينة عام (1885)، وفي قانا عام (1887). ولم تقتصر المدارس الأرثوذكسيّة على المدارس الروسيّة، بل أنشأت الطّائفة الأرثوذكسيّة مدارس خاصّة بها، فقد كان للأرثوذكس في النّاصرة عام (1901) مدرستان، ضمّت

مدرسة الذكور (80) طالباً، وضمت مدرسة البنات (82) طالبة، وقد عُرفت مدارس الأرثوذكس المحليّة بمدارس الدّير، حيث ضمتّ مدارس الدّير للذكور عام (1914) (100) طالباً، بينما ضمتّ مدارس الدّير للبنات (150) طالبة، هذا بالإضافة إلى وجود مدارس أخرى في الناصرة كانت موجودة سنة (1914) وهي مدارس المسكوب (شّلّح، 2003).

هذا وقد استمرّت البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة بإنشاء المدارس والتّوسّع بالمؤسّسات التعليميّة حتّى يومنا هذا. أمّا بالنسبة للمدارس التي وقعت ضمن الدّراسة التي أجرتها الباحثة هي مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن ومجموعها (17) مدرسة، منها (7) مدارس في فلسطين في كل من مدن: القدس، الرملة، بيت ساحور، رام الله، الطّيبة، غزّة ويافا. و(10) مدارس في الأردن في كلّ من مدن: عمّان، العقبة، الفحيص البلدة القديمة، الفحيص العلالّي، السّلط، مادبا، الزّرقاء، عنجرى، الحصن وخربة الوهادنة. والممولّ الرّئيسي لمدارس البطريركيّة في فلسطين هي بطريركيّة الروم الأرثوذكس، حيثُ تمولّ ما يعادل (50%) سنويّاً من تكلفة العام الدّراسي، والباقي يتمّ تمويله من خلال أولياء أمور الطّلاب المنتسبين إلى تلك المدارس، كما أنّ هناك أفراد ومؤسّسات كمؤسّسة (NGOs) التي تقوم بمساعدة الطّلبة ذوي الظّروف الاجتماعيّة الخاصّة، ويقوم فريق متخصصّ بالتعاون مع قسم الإرشاد في كلّ مدرسة بإعداد قائمة بأسماء الطّلاب المحتاجين للمساعدة؛ لتغطية نسبة من تكاليف الرّسوم المدرسيّة السنويّة، وتلك المدارس لم تصل بعد إلى الوضع الجيّد الذي تتمتع به مدارس البطريركيّة في الأردن وربما يعود ذلك إلى أسباب سياسيّة واقتصاديّة. أمّا مدارس البطريركيّة في الأردن هي مدارس تتمتع بالاستقلاليّة والاكتفاء الذاتي، ولا تعتمد على مساعدات خارجيّة باستثناء مساعدات تقدّمها البطريركيّة، كما أنّها تقوم بمساعدة الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة كالأيتام وغيرهم، وهي تلتزم

بصرف الرواتب في موعدها بانتظام، كما أنها تخضع لنظام الضمان الاجتماعي وتضمن للموظف راتب تقاعد عند نهاية خدمته (بطريكية الروم الأرثوذكس الأورشليمية، 2015).

1.1.1.2 المدرسة

كان يُنظر للمدرسة قديماً على أنها محصورة على العلاقة بين المعلم والطالب أو بين المعلم والوالدين؛ لأن أكثر ما يثير اهتمام الوالدين هو التقدم الذي يحرزه ابنه من معارف وقدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته الجغرافية والتاريخية، وأن تتحسن طباعه وعاداته في التهيؤ والاستعداد للأشياء، والاعتقاد على المواظبة والنظام، فبمثل هذه المعايير كان يُقاس عمل المدرسة، ومع مرور الزمن والتقدم التكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحديث فإن النظرة إلى المدرسة أخذت بالتوسع وأصبح يُنظر لها على أنها مؤسسة مجتمعية فعالة في المجتمع المحلي من خلال المشاركة المتبادلة وإشراك الطالب ليكون عنصراً فعالاً في المستقبل (الرحيم، 1978).

ومن هنا فإن المدرسة هي إحدى المؤسسات التربوية والتعليمية والمجتمعية التي تساعد في إعداد قادة المستقبل، لذلك، فقد أصبحت البيئة الثانية للطفل وفيها يقضي جزءاً كبيراً من حياته، يتلقى فيها أصناف التربية وألوان من العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقدير اتجاهاته وعلاقته بالمجتمع الأكبر، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة (أحمد، 2001).

كما تمثل البيئة المدرسية بكل أساليبها وطرقها مناخاً خصباً لتشكيل شخصية متكاملة تعبّر عن ثقافة المجتمع، وفي الوقت نفسه نموذجاً مستقبلياً لقيادته، وبعبارة أخرى حينما تتولى المدرسة العملية التأسيسية والتربوية لإعداد الإنسان المبدع والمنتج؛ فهي تقلل الفجوة بين التحديات والتطلعات المستقبلية، لذلك فإن المدرسة هي إحدى المؤسسات والمنظمات المحلية والدولية التي

تستثمر الأموال الطائلة لإعداد الكوادر القيادية المبدعة وتدريبهم بكل الأساليب والطرق الحديثة، من أجل استثمارهم لتنمية مجتمعاتهم، ومن أجل التعامل مع المتغيرات المستقبلية والتحديات العصرية التي لا يمكن مواكبتها إلا من خلال الطاقات البشرية التي تمتلك القدرات العقلية والفكرية المبدعة والخلقة (إبراهيم، 2001).

2.1.1.2 المدرسة والمجتمع المحلي

لقد تناول الكثير من الكتاب تعريف المجتمع المحلي، منها:
المجتمع المحلي "هو البيئة التي توجد فيها المدرسة، وهو يعني بشكل عام مجموعة من الأفراد الذين يسكنون في بيئة جغرافية واحدة تجمعهم اللغة، والدين، والعادات والتقاليد" (الدويك وآخرون، 2001، ص: 282).

وعرفه وافي (2000، ص: 16) بأنه "كل مجموعة أفراد تربطهم رابطة ما معروفة لديهم ولها أثر دائم أو مؤقت في حياتهم وفي علاقاتهم مع بعض".

لا بد من وجود شبكة واسعة بين التعليم والمجتمع، من خلال المؤسسات التربوية والثقافية والاجتماعية التي ترتبط بالرؤية الفلسفية للتعليم، ومدى علاقتها بتحقيق مطالب المجتمع المتغير، ويمكن توضيح ذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة أشار لها تقرير اليونسكو (2011، ص: 357)
"التعليم ذلك الكنز المكنون" والتي صاغها كما يلي:

1 -الحصول على المعرفة.

2 -المرونة والتكيف مع المجتمع.

3 -تنمية المهارات الذاتية.

ويشهد العالم اليوم تسارعاً وتغييراً كبيرين في مناحي الحياة المختلفة وامتداداً متزايداً للنقد العلمي والتكنولوجي والثورة المعرفية، والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وسيادة مجتمع عالمي يتصف بالشمولية في أنظمتها التعليمية والمعرفية، مما يترتب عليه الاهتمام بالمؤسسات التعليمية وقدرتها على تقديم المعلومات والمعارف وتجسيدها بطرق حيوية وفاعلة على تفكير وسلوك الإنسان، وهذه التحديات تعيشها جميع المجتمعات ولكن بدرجات متفاوتة، حيث يعمل الجميع بلا استثناء على مواجهة هذه التحديات والتعامل معها بشكل أو بآخر، وإن أكثر الدول نجاحاً هي الدول التي استطاعت أن تجعل من التعليم قضية وطنية يتم التعامل معها على أعلى مستوى من مستويات صناعة القرار السياسي وبمشاركة جميع القطاعات والفئات الخاصة والحكومية (الحر، 2001).

إن المؤسسات التربوية بمختلف هيئاتها المجتمعية وأدوارها المختلفة تتداخل وتتأثر فيما بينها وتعمل على تشكيل الشخصية للأبناء، تلك هي المشاركة المجتمعية التي ينبغي أن تتغير كعضو اجتماعي للحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع. وقد سعت الكثير من المنظمات والهيئات لتقديم الحلول للمؤسسات التربوية من أجل تأدية دورها الحقيقي إزاء المجتمع (العلي، 2002).

إن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي أصبحت واقعاً ملموساً لا بد منه، نظراً للتطورات السريعة التي يشهدها العالم، إذ يقع على عاتق المدرسة مسؤولية كبيرة في إعداد وتنمية أجيال المستقبل، مما له تأثير كبير في تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه المنشودة، حتى يتماشى مع التغيرات المتسارعة. ومن هنا فقد أولت الدول والحكومات اهتماماً كبيراً للعلاقة التبادلية بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي من أجل الاستثمار البشري والتنمية الوطنية المستقبلية. كل ذلك له وقعه الكبير في التأثير على نوعية التعليم والإصلاح المدرسي وإتاحة الفرص لأفراد المجتمع من أسر

ومجالس آباء ومديرين ومعلمين وطلبة وأفراد المجتمع المحلي من المشاركة في المهام والتخطيط المدرسي (زغبى، 2014).

وهناك حدود فاصلة في العلاقة بين المجتمع والمدرسة في مجال المعرفة العلمية، يمكن أن نجعلها في النقاط التالية:

1. إن المدرسة ليست هي المنتج الوحيد للمعرفة كما كان سابقاً، بل ظهرت مؤسسات علمية تجارية منتجة للمعرفة وموزعة لها.
2. لم تعد المدرسة هي الوحيدة التي تنشر المعرفة؛ حيث توجد مؤسسات علمية تنشر المعرفة بسرعة كبيرة من خلال وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الاجتماعي وغيرها.
3. إن المعرفة متطورة بشكل متسارع، وهذا يجعل المدرسة غير قادرة على مواكبة تطور هذه المعرفة (وظفة، 1999).

وتقدم مؤسسات المجتمع المحلي خدماتها للمدرسة بشكل عام، وهي تهتم بالطالبة الذين ينهون مرحلتهم الأساسية، لأن هذه الفئة من الشباب أصبحت قادرة على الانخراط بالمجتمع والعمل في إحدى مؤسساته، ومن هنا نرى أن على المدرسة أن تتيح الفرصة لطلابها في التفاعل مع مؤسسات البيئة والمجتمع بمختلف أطيافها التطوعية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية؛ لأن في ذلك إسهاماً كبيراً في بناء شخصية الفرد، فمؤسسات المجتمع المحلي معنية بتفعيل العلاقة مع المدرسة لأسباب كثيرة، منها: أن الحكومة لا تستطيع توفير التعليم لجميع الأفراد بسبب تزايد عدد السكان، أو توفير نوعية جيدة من التعليم، كما أن انتشار مبدأ الديمقراطية واللامركزية في اتخاذ القرار أدى إلى ضرورة مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في صنع القرار وتمويل العملية التعليمية، وأيضاً إن المؤسسات المجتمعية غير الحكومية تسهم في تقديم أفكار وإبداعات جديدة تحتاجها المدرسة

لتطوير طلابها وإتاحة الفرصة لهم للإبداع وتقديم كل ما هو جديد ومتطور (الخطيب والخطيب، 2006).

فليس من الممكن فصل المدرسة عن المجتمع؛ لأنها تستقبل أبناءه وتهيئهم وتأخذ على عاتقها إعدادهم حتى يكونوا مواطنين صالحين، فالتربية الحديثة تنظر للمدرسة باعتبارها مجتمع مصغر عن المجتمع الكبير، تعمل على تنشيط فكر الطفل وتوجهه نحو خدمة مجتمعه، كما أن الأسرة أيضاً تنظر إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة في تربية الطفل وتنمية مواهبه وقواه، وتتيح له الفرصة لكي ينمو نمواً متكاملًا، وإعداده إعداداً اجتماعياً، فالمجتمع بحاجة إلى قادة في السياسة والاجتماع والاقتصاد والصناعة والفنون ومختلف العلوم، والمدرسة هي التي تعد هؤلاء القادة وتشجعهم كي يتبوؤوا مكانتهم في المجتمع، لذلك فإن مسؤولية مدير المدرسة هي الأساس والأهم في دعم العلاقة مع المجتمع المحلي وتنميتها (الصديقي والخالق، 2002).

2.1.2 دور مدير المدرسة في دعم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي

مع التغير الذي يشهده عصرنا الحالي، تطور دور المدير من حيث الاهتمام بالطلاب من كافة النواحي الفكرية والنفسية والاجتماعية، ونظراً لهذا التغير فقد أصبح ينظر لوظيفة المدير على أنها وظيفة فاعلة في خدمة المجتمع ومساعدته على التقدم نحو الأفضل، وأن رسالة المدرسة أخذت تتيح للمدير المساعدة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمجتمع المحلي لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين (زغبى، 2014).

ومدير المدرسة الناجح يحاول دائماً العمل على توثيق العلاقات والاتصالات والتعاون مع أولياء أمور الطلبة، لأنهم يعدون الشريك المباشر في إنجاح العملية التربوية أو فشلها، كما أن المدير الجاد من الصعب أن يعمل بفعالية ونجاح دون دعم حقيقي مباشر من أولياء الأمور من حيث

متابعة ومراقبة ما يحدث مع أبنائهم والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، هذا بالإضافة إلى التواصل المستمر مع الإدارة لمناقشة جميع الجوانب التي من شأنها أن ترفع مستوى تحصيل الطلبة وتعليمهم. وبما أنّ المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع؛ فعلى المدير أن يضع خطة واضحة تهدف إلى تفعيل هذه العلاقة ووضعها في إطارها الخاص حتى يكون بالإمكان تحقيق أهداف المدرسة الأساسية والتي تتسجم مع أهداف المجتمع بصورة عامة (نصرالله، 2004).

ولا بدّ أن يمتلك مدير المدرسة خلفية ثقافية واجتماعية تمكنه من فهم الأنظمة الاجتماعية المحلية، وتساعده في أداء دوره القيادي داخل المجتمع المحلي وأن تتوافر لديه القدرة في التعرف إلى مشكلات الأفراد والجماعات داخل المجتمع المحلي والوقوف على ما يواجه أولياء الأمور من مشكلات والتعرف على احتياجاتهم، وأن تكون لديه المهارات التي تمكنه من إقامة العلاقات التي تربط المدرسة بالمجتمع (الحري، 2007).

وبما أنّ المدرسة تعمل في نطاق المجتمع؛ فمن واجب مديرها أن يحافظ على علاقات مباشرة مع المجتمع المحلي؛ لأنّ أثر المدرسة على ذلك المجتمع سوف يكون خاضعاً بدرجة كبيرة إلى قوة هذه العلاقات، بحيث يستطيع مدير المدرسة أن يدعم هذه العلاقة من خلال إشراك أولياء أمور الطلبة في تنمية النشاطات المدرسية، وإشراك المجتمع المحلي في التعليم وفي الاحتفالات الدينية والمناسبات الوطنية، وأيضاً من خلال مشاركة الطلبة في بعض المشاريع التي يقوم بها المجتمع المحلي (الأخرس، 2008).

ولمدير المدرسة مجالات متعدّدة، فهو قائد الفريق والموجه والمرشد نحو الأهداف الصحيحة في مجال العمل الجماعي، وهو المشرف الأول على العملية التعليمية في المدرسة في مجال التعليم، وتجاه الطالب هو بمثابة الأب والموجه والقوة ومصدر القوة يلجأ إليه عند الحاجة، وفي مجال العلاقات هو قناة الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لأنّه المحفّز لجميع أفراد

المجتمع المدرسي لممارسة الأنشطة بمختلف أنواعها، كما أنه المحاسب على التقصير في أي مجال (رمزي، 1997).

ومدير المدرسة، من خلال إدارته الواعية القائمة على الأسس العلمية السليمة، يساعد الطلبة في تحقيق تنمية متكاملة لشخصيتهم، وإحداث تغيير جذري في سلوكهم من خلال التعليم المرتبط بالعمل، وهذا لا يتم إلا بإعطاء الطلبة الفرصة لممارسة أنشطة متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة وخارجها، فالنشاط المدرسي جزء من منهاج المدرسة الحديثة، كونه يساعد الطلبة على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، فإن سرّ التنمية لا يكمن أساساً في توافر الثروات، وإنما في كيفية توظيفها واستغلالها واستخدام القوى البشرية واستخراج أفضل ما فيها من طاقات مبدعة (حسين، 2009).

ويستطيع المدير أن يقوم بدور أساسي في إيجاد الظروف التي تساعد المدرسة في تكوين شراكة مجتمعية فعالة، وذلك من منطلق أن المدرسة هي البيئة التي تترجم فلسفة العمل التربوي بما يحمله من أفكار ورؤى وفلسفات فإنّ عليها مسؤولية كبرى في مدّ جسور التواصل والتعاون مع المجتمع المحيط وذلك بهدف بلورة البعد الاجتماعي للتربية. ويمكن لمديري المدارس أن يقوموا بدورهم المنشود في المجتمع على النحو التالي:

1. الاهتمام باحتياجات المجتمع المختلفة من خلال توفير بيئة مدرسية تشجّع وتتابع توصيات أولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع لتلبية احتياجاتهم قدر الإمكان.
2. توظيف مصادر المدرسة لخدمة المجتمع، والاستفادة من خدمات مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة.
3. التنسيق مع القطاعات ذات التوجّه المشترك والعمل على تكوين علاقات تبادلية المنفعة وكسب ود أرباب الأعمال من خلال المعارض والمنتديات واللقاءات التي تقيمها المدرسة.

4. التعاون مع أولياء الأمور في متابعة الطلاب من خلال تشكيل اللجان المشتركة مع المعلمين حول متابعة تعليمهم وسلوكياتهم داخل المدرسة.

لذلك، فإن دور مدير المدرسة في المجتمعات الحرة والمتغيرة متسعة الحدود، إنه دور يتصف بالاستمرارية والنمو، فالمسؤوليات التي يتحملها والمهام التي يمارسها تتأثر بمناخات محسوسة ملموسة، وبوظائف من المتوقع أن يتم تحقيقها عبر المدرسة، وأن هذا الدور يعتمد إلى حد كبير على المنظومة المهنية وجرأة مدير المدرسة في اتخاذ القرار (الخطيب والخطيب، 2006).

3.1.2 الخدمات التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي

تستطيع المدرسة أن تقدم خدمات متنوعة لمؤسسات المجتمع المختلفة منها:

1. خدمات اجتماعية: مثل تأسيس الأندية لاستثمار أوقات الفراغ، وتنظيم الاحتفالات بالأعياد الدينية والوطنية.

2. خدمات ثقافية: مثل عقد محاضرات وندوات ومعارض للكتب وإنشاء فرق للدبكة والجوقة.

3. خدمات صحية: مثل المساعدة في تنظيف الشوارع وزراعة الأشجار ونشر الوعي لمكافحة الأمراض والأوبئة (زغبى، 2014).

4.1.2 الأسرة والمجتمع المدرسي

الأسرة هي المؤسسة المجتمعية الأولى التي يتم فيها تشكيل الشخصية للأبناء، وهي التي تعزز القيم الاجتماعية والدينية في سلوك الناشئ، كما تعمل على ترسيخ الهوية الثقافية وتنمية الذات الإنسانية لتتم عملية التفاعل الاجتماعي والمشاركة التي تحمل المسؤولية تجاه المجتمع.

ومع بداية القرن العشرين بدأ الدور التربوي للأسرة يضعف شيئاً فشيئاً بحسب نوع التحديات التي يواجهها المجتمع، وبناء على منافسة الدور الحقيقي للأسرة في تربية أبنائها (الشرعي، 2007).

وبما أنّ الأسرة تُعتبر البيئة الاجتماعية الأولى للفرد، فهي المسؤولة عن صقل شخصيته؛ لأنّها الخليّة الأساسيّة التي تعتمد عليها تنشئة الطّفل قبل أن ينتقل إلى الحياة الخارجيّة والانخراط في المجتمع، كما أنّ الأسرة هي حلقة الوصل بين الفرد ومجتمعه، تعيش في مجتمع ترتبط به ارتباطاً وثيقاً؛ ليتعاونوا في تشكيل ثقافة الفرد وتعزيز انتمائه، فقديمًا كانت الأسرة وحدها هي المسؤولة عن تنشئة الطّفل وعن تكيّفه مع الحياة من خلال التقليد والمحاكاة والمشاهدة، وقد أخذت تربية الفرد بالانتساع شيئاً فشيئاً في الآونة الأخيرة، ولم تعد الأسرة هي المسؤول الرئيس والوحيد عن تشكيل شخصيته، فكانت المدرسة هي الشريك الأساسي والفعال في هذه العلاقة؛ لأنّ الأسرة والمدرسة يعتبران العاملين الأساسيين في تربية الطّالب، فالمدرسة تكمل ما بدأت به الأسرة، والأسرة تعمل على إكمال ما تقوم به المدرسة منذ وصول الطّالب إليها صباحاً وحتى عودته منها ظهراً (نصرالله، 2004).

والأسرة تقوم بإعداد الطّفل اجتماعياً عن طريق تنمية قدراته ومهاراته وإشباع حاجاته، وإكسابه الكثير من الخبرات التي تجعله مستعداً على مجابهة الحياة، إلى أن يحين دور المدرسة التي تسهّل دور الأسرة وتساعد على تحقيق رسالتها. وبذلك تتعاون الأسرة والمدرسة على أداء مسؤولياتها تجاه الأطفال وتهيّان لهم أفضل الظروف لتدريبهم على التفاعل في المجتمع الكبير. فكلّما ازداد التفاعل بين الأسرة والمدرسة، كلما زاد التعاون على مواجهة المشكلات التي يتعرّض لها الطّالب التي قد تسبّب كرهه للمدرسة (غبّاري، 1989).

وبانت علاقة الأسرة بالمدرسة واقعاً عالمياً، مع أنّ تأثيرها يختلف من مجتمع إلى آخر، ورغم ذلك فإنّ الأسرة تهتم بما يواجهه أبنائها في المدرسة، وهم مهتمّون ومساعدون ومنقدون في بعض الأحيان، لأنّ علاقتهم بالمدرسة تكون ضمن قوانين وأنظمة محدّدة. فلا بدّ أن تتوافر علاقة إيجابية فاعلة بين الأسرة والمدرسة، لأنّ ذلك يساعد في النمو المتكامل لشخصيّة الطّالب (الخطيب والخطيب، 2006).

وفي الوطن العربي اليوم، يواجه الآباء صعوبة كبيرة في الموازنة بين متطلّبات عائلاتهم وأعمالهم، بسبب ضغوط المعيشة الكبيرة التي تمنعهم من مشاركة أبنائهم وتوجيههم خاصّة في مجال التّعليم. أما في المجتمع الأمريكي فيعترف الآباء والأمّهات بتلك المشكلة، حيث تضمّن استفتاء أجرته مجلّة النيوزويك الأمريكيّة (1997) عن مشاركة الآباء والأمّهات لأبنائهم، أن حوالي (40%) من الآباء والأمّهات في كلّ أنحاء الولايات المتّحدة الأمريكيّة يعتقدون أنّهم لا يكرّسون الوقت الكافي لتعليم أبنائهم، وتعدّ هذه المشكلة إحدى أكبر وأهمّ المؤثّرات في التّعليم اليوم، وأنّ حلّ هذه المشكلة يكمن من خلال التّعاون المتبادل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، حيث يجب أن تستجيب المدرسة لحاجات الآباء والأمّهات وتزوّدهم بالدّعائم الضروريّة ليكونوا مشاركين فاعلين في تعليم أطفالهم، وفي الوقت نفسه يحتاج الآباء لتنظيم حياتهم ليستطيعوا الاهتمام بأبنائهم أكثر ومساعدتهم الحصول على تعليم جيّد ويكونوا قدوة حسنة لهم (قنديل، 2005).

للمجتمع دور كبير في مساندة العلاقة بين الآباء والمدرسة، فالمجتمع يساهم في تعليم أجيال المستقبل من خلال توفير الأعمال التطوعيّة لهم ممّا يتيح الفرصة له في توجيههم وإرشادهم، ومن خلال تواصل المجتمع مع الآباء يستطيع التأثير على سياسة المدرسة لتحسين نوعية التّعليم والرفع من مستوى الطّلبة، كما يلعب المجتمع دوراً كبيراً في مساندة الآباء والطّلبة من خلال تقديم البرامج

التعليمية ومساعدتهم في تنمية ثقافة القيام بالواجبات البيئية، وبرامج رعاية الأطفال والأسرة (قنديل، 2005).

5.1.2 أهمية مشاركة المجتمع المحلي بالمدرسة في العملية التعليمية

يُقصد بالمجتمع المحلي بالمدرسة، كافة الجهات الحكومية والأهلية والأفراد اللذين يحيطون بالمدرسة، ويمكن أن يقدموا لها الدعم سواء كان ماديًا، أو عينيًا، أو بشريًا، ولا تقتصر العلاقة على الحصول على الدعم من هذه الجهات، وإنما تمتد لتقديم الدعم من المدرسة لهم أيضاً لتصبح العلاقة تبادلية. وتؤدي المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية إلى تحمل المجتمع وأولياء الأمور مسؤولية مساندة المدرسة لتحسين جودة المنتج التعليمي، وبذلك يتفهم المجتمع المشاكل والمعوقات التي تعاني منها المدرسة، ويعمل على وضع أنسب الحلول لها حتى تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل، كما تؤدي تلك المشاركة في تفهم المجتمع وأولياء الأمور للنجاحات والإنجازات التي تحقّقها المدرسة وتساعد على فتح ميادين جديدة للتعاون بينهم، كما توفر الدعم المادي والمعنوي لتلبية احتياجات المدرسة، مما يساعد على إنجاح العملية التعليمية، والقيام بدور رائد تجاه معالجة القضايا المتعلقة بوجودها، وخاصة من خلال الهيئات غير الحكومية والتي تتمتع بقدر من المرونة وحرية الحركة، كما يؤدي إلى زيادة أوجه التعاون والتنسيق بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية وانخفاض معدل تسرب التلاميذ وشعور الأسرة والمجتمع بأن المدرسة تؤدي مهمتها في خدمة المؤسسات المجتمعية، ومن ثم يكون لديها الرغبة في مساندتها والدفاع عن مصالحها (دليل المتدرب، 2008).

6.1.2 آليات ووسائل التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي

يشير مفهوم المدرسة في العصر الحديث إلى أهمية العلاقات المتبادلة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مما يتوجب على المدرسة العمل على توثيق صلتها مع المجتمع المحلي بكل طاقاتها، عن طريق التواصل الذي يأخذ أشكالاً متعددة تجسد هذا التفاعل، ولكل وسيلة من الوسائل دورها المميز في عملية التواصل (الخطيب والخطيب، 2006).

ومن أهم الآليات والوسائل التي يتم من خلالها التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي ما يلي:

1. المقابلات والاجتماعات:

تعتبر المقابلات من أوضح وسائل التواصل، لأنها عادة تكون وجهاً لوجه، ولأنها تتميز عن الوسائل الأخرى باعتمادها أسلوب الأخذ والردّ والتعليل والتفاهم (عياصرة والفاضل 2006). وتكون المقابلات بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال مجالس الآباء التي تلعب دوراً مهماً في توثيق هذه الصلة وزيادة التقارب بين المدرسة والأسرة، وتتم المقابلات من ناحية أخرى عن طريق عقد المدرسة للقاءات مع الآباء والأمهات 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 محدّدة، ومن جانب آخر تستطيع المدرسة توثيق صلتها بالعالم الخارجي بما تجريه من مقابلات واجتماعات لمسؤولين ومتقنين ومهتمين بأمور المجتمع سواء من المؤسسات الحكومية أو المؤسسات غير الحكومية، وذلك بهدف الاستعانة بهم واستشارتهم لتطوير العملية التعليمية (الخطيب والخطيب، 2006).

2. التقارير والنشرات:

تعمل المدرسة على تقديم تقارير متنوعة للمجتمع بحسب الأمور المحددة والأهداف المطلوبة، حيث يتلقى أولياء الأمور من المدرسة تقارير خاصة توضح اللوائح والتعليمات المتعلقة بالبرامج التعليمية، كما توضح مدى تقدّم أبنائهم في تحصيلهم المدرسي، وتكون التقارير على شكل ملاحظات مكتوبة بوسائل مختلفة مثل الرسائل، التقارير الشهرية، كذلك تقوم المدرسة بإصدار نشرات دورية توضح للمجتمع آلية سير العملية التعليمية وتطورها، أيضاً تقدّم النشرات للمجتمع صورة موثقة عن الأنشطة والفعاليات المدرسية (سالم، 2010).

3. الزيارات والرحلات:

للزيارات والرحلات التي تقوم بها المدرسة أهمية كبيرة وبعد تربوي كبير. كما لها دورٌ في صقل المهارات وتعزيز المسؤولية الاجتماعية في الحاضر والمستقبل، وهي مهمة أيضاً في المساعدة على تحديد الاتجاهات المستقبلية، وحب العمل الاجتماعي والتطوعي، سواء كانت تلك الزيارات والرحلات علمية أو ترفيهية أو مشاركة اجتماعية في نشاط من الأنشطة الميدانية، وبهذا تستطيع المدرسة توطيد صلتها بأسر الطلبة، وذلك بالقيام بزيارات منظمة إلى الأسر في المناسبات المختلفة، كما تقوم المدرسة على صعيد المجتمع المحلي بتنظيم زيارات للمؤسسات الحكومية منها وغير الحكومية، كما تحرص على تقديم الفرصة لطلابها بالتواصل مع المجتمع المحيط، وتعميق الاتصال المباشر بالبيئة من خلال تنظيم رحلات هادفة تزيد من التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمجتمع، وفي الجانب المقابل تستقبل المدرسة أفراداً ووفوداً زائرة من مختلف مؤسسات المجتمع تقصد المدرسة بهدف تعميق أواصر الصلة والتعاون (الزبيدي، 2008).

4. خدمات تطوُّعية:

العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة تأثير وتأثر، والترابط بينهما ترابط عضوي، حيث يتمّ توطيد الترابط والتّواصل بالمشاركة الفعّالة من المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع الحكوميّة وغير الحكوميّة في تبادل خدمات تطوُّعية، وتقديم مساهمات إيجابيّة في مجال تطوير الإنسان والمجتمع. ومن هذا المنطلق يتوجّب على المدرسة أن تشجّع طلابها والعاملين فيها على تقديم خدمات حيويّة للمجتمع المحيط مثل تنفيذ حملات للعمل التطوعيّ لتنظيف المناطق المحيطة بالمدرسة والحدائق العامة، أو تنظيم حملة صحيّة تتضمّن عقد دورات صحيّة وتقديم خدمات طبيّة للطلّبة وأسرهم، وتساهم المدرسة كذلك في مشاريع خيريّة وتنظيم حملة تبرّعات لتمويل مشاريع مجتمعيّة مهمّة (سالم، 2010).

ومن جهة أخرى تدعو المدرسة مؤسسات المجتمع من أولياء أمور، وجمعيات اجتماعيّة وصحيّة وهيئات حكوميّة، ومراكز دينيّة، بتنسيق جهودها مع المديرين والمعلّمين والطلّاب لتحقيق أهداف المدرسة، وتطوير مناهجها وطرق التّدرّيس فيها، وذلك بتقديم الدّعم المادي لمشاريع المدرسة، وتقديم خدمات تعليميّة وثقافيّة وترفيهيّة شاملة لجميع رواد المدرسة (سنقر، 2005).

5. وسائل الإعلام:

إنّ مفهوم التّربية والتّعليم أخذ بالتوسّع ليتعدّى الإطار المدرسي، ويحمل رسالة التّربية الشّاملة لجميع أفراد المجتمع، ممّا أتاح للمدرسة توظيف وسائل الإعلام بمختلف أطيافها المرئيّة والسّمعيّة لتعزيز التّواصل مع المجتمع المحليّ، لما تتمتع به من قدرة فائقة في مجال الاتّصال والتّأثير والتّوجيه؛ وإنّ القاسم المشترك بين التّربية والإعلام هو أنّ كلاهما عمليّة اتّصال وتواصل وتوجيه للأفراد، وذلك عن طريق تزويدهم بالأخبار الصّحيحة والمعلومات الدّقيقة، بهدف مساعدتهم على تكوين آراء صائبة حول مواقف معيّنة (موسى، 2005).

لذلك فإنّ المدرسة بحاجة إلى وسائل الإعلام كوسائل اتّصال بين المدرسة والمجتمع المحلي لأغراض الإعلانات، وتعريف المؤسسات بالمشاريع المدرسيّة مثل توسيع المبنى وزيادة المصادر التّعليميّة، حيث تستخدم المدرسة في ذلك الصّحف والمجلاّت والإذاعة والتّلفزيون، ومن خلال هذه الوسائل يمكن مخاطبة الجمهور ومناقشة القضايا والاستماع إلى ردود الأفعال، وتوضيح المواقف والقرارات حول شؤون التّربية والتّعليم، وإضافة إلى ذلك تقوم وسائل الإعلام بعرض آراء المهتمّين بأمور التّعليم من أولياء الأمور وخبراء بشأن مواقف المدرسة (عياصرة والفاضل، 2006).

6. وسائل الاتّصال الحديثة:

تزوّد وسائل الاتّصال التّكنولوجيّة الحديثة مثل "الهاتف الأرضي والخلوي، مواقع الانترنت، والايمل" المدرسة بوسائل حيويّة مهمّة تزيد من مدى تواصلها مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع، حيث توفر هذه الوسائل ما لا توفره الوسائل التقليدية مثل التقارير المرسلة بالبريد، وذلك من حيث الدقّة وسرعة التّواصل (Decker& Decker, 2003).

وهذا ما يؤكّده Dorman (1998)، حيث يعتبر أن استخدام الإيمل كوسيلة تواصل بين المدرسة وأولياء الأمور يحقّق سرعة التّواصل التي لا تتعدّى دقيقة، وكذلك وجود موقع الكتروني للمدرسة يقلّل من الفجوة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحيط، إذ أن موقع المدرسة يحقّق للمجتمع التّواصل مع المدرسة في أي زمان ومكان، كما أن هناك فوائد يحقّقها التّواصل باستخدام الهاتف الأرضي أو الخلوي وهو إتاحة التّواصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بأسرع وقت وأقلّ جهد ممكن، بما يضمن التّواصل من خلال الطّرفين.

7.1.2 تجارب عالمية في التواصل بين المدرسة والمجتمع

1. التجربة الأمريكية:

تبنّت بعض المدارس الأمريكية تفعيل المشاركة الأبوية والمجتمعية مثل مدارس ولاية تكساس، فقد لوحظ بأنّ تلك المشاركة محدودة بسبب غياب الحوافز المشجّعة، فعملت هذه المدارس على تنمية العلاقات الاجتماعية من خلال حضور أولياء الأمور إلى المدرسة ممّا يعزّز لدى الطّلاب الشّعور بأهميّة المدرسة والتّعليم (Karr & Davis, 2003).

كما اجتهد الكثير من الدّارسين ممّن اهتمّوا بموضوع الشّراكة المجتمعية والأسرية مع المدرسة وما لها من تأثير إيجابي على تفاعل الطّلاب ونجاحهم، فقد قام Fisher & Fisher (2002) بدراسة أوضحت أنّه وبالرّغم من أنّ الكثير من الدّراسات تظهر أنّ المشاركة الأسرية تعزّز من تحصيل الطّلاب، إلّا أنّها لا تبيّن بوضوح فاعليّة هذه المشاركة من النّاحية العمليّة، فقام الباحثان بعمل مقابلات مع أفراد من الأسرة، ومعلّمين، ومديرين، وذلك في أربع مدارس ابتدائية ومدرستين ثانويتين في ولايتي أوريغون ومونتانا، ومن الأسئلة التي تضمّنتها المقابلة: ما الكيفيّة التي يمكن من خلالها تطوير المشاركة الأسرية وتطبيقها؟ وما الإستراتيجيّات النّاجحة التي استخدمت من أجل تطوير الشّراكة الأسرية المدرسيّة؟ وأشارت نتائج الدّراسة أنّ استراتيجيّات المشاركة تتركّز على ثلاثة أهداف هي: توظيف المناهج وربطها مع حياة الطّلاب وأسرهم ومجتمعهم، وتوفير الأجواء للأسرة من أجل دعم أبنائها، والربط مع مؤسسات الخدمات الإنسانية وذلك من خلال بناء علاقات احترام وثقة متبادلة.

هذا وقد بدأت أمريكا في عمليّة إصلاح التّعليم من المجتمعات المحليّة، وأكّدت على ضرورة التّواصل والتّعاون معها، وكانت البداية في الإصلاح عن طريق إنشاء مدارس من نوع خاص تسمّى "المدارس المجتمعية" (سنقر، 2005).

ويرتبط مفهوم "التربية في خدمة المجتمع" ارتباطاً وثيقاً مع نظام التعليم الأمريكي في جميع المدارس من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، 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، وبدأت أولى الخطوات في ولاية (ميتشجان) قبل حوالي خمسين سنة، حيث استحدثت المدارس الحكومية برامج تعليمية وترفيهية يشارك فيها الطلاب وأولياء الأمور، ثم انتشرت وتطورت هذه الأفكار في مختلف أنحاء الولايات المتحدة (الخطيب والخطيب، 2006).

ونلخص سنقر (2005) التجربة الأمريكية التي تجسد دور المدرسة في تعزيز التواصل مع المجتمع المحلي بالإجراءات التالية:

- 1 تأسيس مجالس استشارية للمدرسة، لتمكّن المدرسة من تنظيم فعالية شهرية عبارة عن لقاء صباحي بين الآباء والمعلمين وإدارة المدرسة وممثلين عن مؤسسات المجتمع لبحث مجريات العملية التعليمية، والتعاون في صنع قرارات مهمة، والتعاون مع الجمعيات المختلفة كالنوادي الرياضية، المكتبات، صالات العرض، وغيرها، لتوفير خدمات نوعية داخل المدرسة.
- 2 دمج أولياء الأمور وأفراد المجتمع في العملية التربوية، حيث أعدت بعض المدارس ورشات عمل لتحسين القراءة، وساهم أولياء الأمور والمتطوعون في تحسين مهارات الطلاب في هذا المجال، وتعمل المدارس كذلك إلى دعوة المعلمين المتقاعدين وأساتذة الجامعات ورجال الأعمال في تقديم الدروس المتخصصة للطلبة.
- 3 تنظيم برامج تثقيفية (محاضرات أو دورات أو ورش عمل) لأولياء الأمور تتناول قضايا اجتماعية تربوية متنوعة، وتهدف إلى تحسين مستوى العلاقة مع المجتمع المحيط، وتساهم في

تطوير مستواهم وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، حيث تفتح المدرسة أبوابها عند الساعة السابعة صباحاً وحتى التاسعة مساءً لستة أيام خلال الأسبوع.

4 تقديم خدمات حيوية لأفراد المجتمع المحيط، مثل: عقد دورات لتطوير مهارات متعددة كالحاسوب، وكذلك إقامة مراكز خدمات صحية ونفسية واجتماعية.

5 تنظيم أنشطة اجتماعية مختلفة كالاحتفالات، الرحلات، المعارض المدرسية، والمباريات الرياضية التي يشارك فيها جميع أفراد المجتمع.

6 توظيف جميع وسائل الاتصال (البريد العادي، الهاتف الأرضي والخلوي، البريد الإلكتروني، موقع المدرسة الإلكتروني) لتفعيل التواصل بين المدرسة والمجتمع المحيط (سنقر، 2005).

لقد كشفت تجربة المدارس الأمريكية عن كفاءة عالية في تطبيق برامج تواصل بين المدرسة والمجتمع شاملة التخطيط متكاملة التنسيق تشارك فيها إدارة المدرسة والمعلمون وأولياء الأمور والطلاب بالإضافة إلى الأخصائيين من تنظيمات المجتمع المتعددة.

2. التجربة الماليزية:

يهدف التعليم في ماليزيا إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية؛ ليتمكن من مواجهة تحديات العصر، وقد تميزت ماليزيا بالتخطيط والعمل الجاد المستمر في كل ما يساعد على النهوض بالتعليم، ووصفت خطة شاملة للنهوض بالتعليم محدّدة بعام (2020)، للعمل على أن تصبح ماليزيا إحدى البلدان المتقدّمة، وقد اعتبرت أن تأسيس نظام تعليمي قوي يتطلب دعم المجتمع كالأُسرة والمجتمع المحيط، وعندما كانت ماليزيا إحدى البلدان الصناعيّة، فرضت على المدرسة مسؤولية الرّبط بين التعليم المدرسي وسوق العمل؛ لتكون مخرجات التعليم أكثر تكيفاً أكثر مع حاجات المجتمع المحلي (زغبي، 2014).

وبين شلدان وآخرون (2001) جهود المدارس الثانوية في ماليزيا في توثيق التواصل مع المجتمع المحلي، حيث تتسق المدرسة الثانوية مع أقرب مصنع مجاور، بهدف مساعدة الطلبة المنتسبين إلى المدارس الخاصة، للمشاركة في تقديم برامج التعليم المهني، وتقوم عدد من الشركات والمصانع بتنظيم برامج تدريبية لتطوير مهارات الطلبة، كما تسمح المدارس الثانوية لمؤسسات المجتمع بالاستفادة من مرافق وتجهيزات المدرسة. وبخصوص التواصل مع المؤسسات الحكومية، تُعدّ المدرسة لجاناً صحّية تشرف عليها وزارة الصّحة، ويترأس اللجنة مدير المدرسة وأعضاء من هيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور توافقاً مع الثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات، وتشجّع ماليزيا المدارس الحكومية في تطوير نفسها فيما يُعرف حالياً بمصطلح "المدرسة الذكيّة" التي قام بتطوير فكرتها وزير التعليم تان وان محمد عام 1996، وقد تمّ تطبيقها في جميع المدارس الماليزية، وتعتمد فكرتها على استخدام التكنولوجيا الحديثة للتواصل إلكترونياً بين المدارس والأسرة وجميع مؤسسات المجتمع بما يسهّل التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحيط.

8.1.2 المدرسة مؤسسة اجتماعية

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لمساعدته على تنمية الأفراد تنمية متكاملة ليكونوا أفراداً فاعلين صالحين في المستقبل، وبهذا فقد أصبحت المدرسة من أهمّ مقومات الحضارة الحديثة وأبرز وسيلة للتنمية الاجتماعية، وتطوّرت وظيفتها تبعاً لتطوّر المجتمعات، فالمدرسة تقوم بنقل التراث والمحافظة عليه، وتساعد على تحقيق الانسجام الاجتماعي، كما أنها تكشف عن المواهب، وهي أيضاً عامل للألفة بين أبنائها (هندي وآخرون، 1990).

وأضاف التل (1993) أنّ المدرسة مؤسسة اجتماعية، وهذا يعني أنّ لها مفردات خاصة بها وبمجتمعتها، كما أنّ لها مجموعة من الأنظمة والقوانين والإجراءات، فهي مؤسسة دائمة تتضمن نظام مدرسي متكامل، حيث أنّ النظام المدرسي هو مجموعة من المدارس هدفها مجالها المجتمع

ككل، مهمته تزويد الطلاب بالخبرات والمعارف، ويشمل النظام المدرسي المدارس الخاصة والعامة، ومرحلة ما قبل المدرسة والحضانة والجامعات والمدارس الفنية والمهنية، وجميع هذه المدارس تمتلك مجموعة من الوظائف المتداخلة تهدف إلى إنجاز المسؤوليات التي يتطلبها المجتمع. لذلك، فعلى المدرسة أن تجعل من المجتمع المحلي شريكاً فاعلاً عن طريق توفير المعلومات لأولياء أمور الطلبة فيما يتعلق بالنشاطات الثقافية والترفيهية والأكاديمية والصحية والاجتماعية وغيرها مما يتوفر في المجتمع المحلي، والعمل على تنظيم نشاطات أثناء المناسبات الوطنية والدينية وإقامة المعارض العلمية وتقديم خدمات للطلبة أثناء العطلة الصيفية كالمراكز والمخيمات الصيفية من خلال فتح أبواب المدرسة أثناء العطل؛ ليتمكن المجتمع من الاستفادة من مرافق المدرسة في تقديم وعرض البرامج، ولكي تستطيع المدرسة أيضاً تأسيس شراكة مع مؤسسات المجتمع الخاصة وترتيب برامج للطلبة لتوجيههم نحو المهن المختلفة (الخطيب والخطيب، 2006).

إن الخدمة الاجتماعية التي تقدمها المدرسة للطلاب تكون من خلال الأنشطة والبرامج المدرسية الفردية والجماعية والمجتمعية، من أجل تحقيق النمو للطلاب والمدرسة والمجتمع. وتهدف الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى تكييف الطلاب مع بيئتهم والوصول إلى احتياجاتهم وضبط سلوكهم ومساعدتهم في تكون شخصيتهم، وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم من خلال دعم العلاقات بين المدرسة والبيئة ومؤسسات المجتمع (عبيد، 2010).

9.1.2 المدرسة المجتمعية

بقيت المدرسة التقليدية سنوات طويلة في عزلة عن المجتمع الخارجي، لا يربطها به سوى موقعها الجغرافي منه، أما المدرسة الحديثة فهي جزء من المجتمع الذي تتواجد فيه، وتوطدت الثقة بينها وبينه وأصبحت صورة للحياة الاجتماعية بأجلى معانيها، وقد وضعت المدرسة النموذجية في

صميم برنامجها - النشاط الاجتماعي - حتى تهَيئ الفرد الاندماج في مجتمعه وكيفية الاستفادة منه، فقد كان الطالب بالأمس القريب يقف في المدرسة القديمة غريباً عن مجتمعه، أما اليوم فقد أصبح فرداً ذا قيمة فاعلة في مدرسته وعنصراً منتجاً في مجتمعه (درويش وآخرون، 1972).

وقد اجتهد الكثيرون ممن تناولوا موضوع المدرسة المجتمعية في توضيح مفهومها، فقد عرّفها الخطيب والخطيب (2004، ص: 254) بأنها "التربية التي يتم فيها إشراك البيت والمدرسة والمجتمع بحيث يعملون معاً في إطار ديمقراطي شامل لتقديم الخدمات التربوية المطلوبة للمجتمع المحلي، والتعرّف على العلاقات التي تربط بينها من أجل حل المشكلات وتحسين الجهود المشتركة، وذلك من خلال فتح أبوابها في الفترات المسائية وفي العطل أيضاً لتقديم البرامج والأنشطة، وتوسيع فرص التعلم لجميع أفراد المجتمع المحلي".

كما عرّفها بدران (2000، ص: 45) على أنها "نظام مرّن قابل للتشكيل حسب حاجات المتعلّمين، يكون روادها من شرائح مجتمعية مختلفة من الأعمار والكفاءات والشهادات، يواصلون التعلم للحصول على المعارف والخبرات المتنوعة من اجتماعية وعلمية وإدارية واقتصادية وغيرها، وبما يستلزمه مجتمع المعرفة والحدثة". أما Blank (2004, 62) فقد عرّف المدرسة المجتمعية بأنها "مركز في المجتمع، مفتوحة أبوابها إلى الداخل والخارج طوال اليوم وكلّ يوم، خلال المساء وأيام العطل الأسبوعية والصيفية، لمشاركة المواطنين بإمكاناتهم وخبراتهم، وتقدّم لهم البرامج والأنشطة بالتعاون مع المؤسسات والأجهزة الأخرى بما يسهم فعلاً في تحقيق التنمية لأفراد المجتمع وصقل مهاراتهم وإثراء خبراتهم، وذلك وفق الخطط الموضوعة حتى يصبحوا مواطنين قادرين على الإسهام الفعلي في تطوير مجتمعهم، وهي بهذا تشكّل قوّة دافعة تعمل بجد لتحقيق هدف أسمى للحياة المدرسية، يقوم على الحوار والديمقراطية، أكثر من مجرد الحصول على درجات عالية في الاختبارات".

وعرّفها (16, 2006) Epstein بأنها "المنشأة التي تنمو خلال العملية التعليمية سواء في الروضة أو المدرسة أو المعهد أو الكلية أو المركز التعليمي، ولكل منها أهدافها وبرامجها وأنشطتها الخاصة بها، وهي منطلق للتنمية الاجتماعية تؤكد قدرة الطلبة على تطوير أنفسهم، وتعزيز الثقة في نفوسهم، وتوعيتهم لما يدور حولهم، وتحسين البيئة وإثارة اهتمامهم بها، وتقوم المدرسة المجتمعية على الشراكة الفعالة والإيجابية، مع المجتمع ومؤسساته، وعلى تضافر الجهود الأهلية مع الحكومية في تطبيق أنشطة تعليمية تستهدف تطوير الفرد والمجتمع".

وبدأت فكرة المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين، حيث تم افتتاح مدارس خاصة للشباب وأفراد المجتمع يقضون فيها ساعات معينة بعد انتهاء الدوام المدرسي وخلال العطلة الصيفية، ثم انتشرت الفكرة مما أدى إلى إنشاء الآلاف من المدارس المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت، وانضمت مدارس كثيرة منها إلى نظام التعليم العام، وتم استبدال مصطلح "مدرسة مجتمعية" بمصطلح أوسع هو "تعليم مجتمعي"، وقد ساعد هذا على التكيف مع احتياجات المجتمع الكبيرة، وأصبحت تلك المدارس جزءاً كبيراً من إستراتيجية هادفة من أجل تكوين مجتمعات قوية في القرن الحادي والعشرين. ونلاحظ اليوم انتشاراً واسعاً لفكرة المدرسة المجتمعية في العديد من دول العالم -حتى الأقل تقدماً منها- من أجل استخدام تلك المدرسة كأداة لتطوير التعليم (الخطيب والخطيب، 2006).

ويحرص كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية على بقاءه واستمراره وتجديد ثقافته وتحسينها؛ لذلك فقد أنشأ المجتمع المدرسة المجتمعية لتربية أبنائه وإعدادهم للحياة الاجتماعية والمشاركة الفعلية فيها، فأصبحت المدرسة من أهم مقومات الحضارة الحديثة للتنمية الاجتماعية. فالإنسان كائن اجتماعي تتشكل حياته في قالب المجتمع الذي يعيش فيه، والشخصية الإنسانية لا تنمو في عزلة عن المجتمع؛ وإنما تنمو من خلال التفاعل الذي يحدث بين الإنسان ومجتمعه الذي

تسوده علاقات وارتباطات تؤثر عليه، لذلك فإنّ المدرسة تلعب في هذا المجال دوراً هاماً، فهي تعمل على إيجاد الانسجام بين تلاميذها الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة؛ نظراً لكونها مدرسة الجميع، ومع ذلك فإنّها تحرص على أن يبقى لكل فرد مفاهيمه واتجاهاته وقيمه الخاصّة المنبثقة من أسرته وطبقته الاجتماعية. وهكذا فإنّ المدرسة تعمل على إيجاد الألفة والشّعور المشترك بين أفرادها بالانتماء إلى مجتمع واحد وثقافة واحدة لها طابعها الخاص الذي يميّزها عن غيرها، كما تحرص المدرسة على تقديم خبرات تعليمية مميزة باستخدام المكافآت المتنوعة لتشجيع الطلبة على التكيف السليم من جهة، وعلى تماسك أبناء المجتمع من جهة أخرى، لأنّ الإحساس بواقع المجتمع ومشكلاته وهمومه وطموحاته والتعرّف إلى كيفية التغلب على ما يواجهه من مشكلات تهبّي الطلبة للتكيف مع الظروف المتغيرة في مجتمعه (هندي وآخرون، 1990).

والمدرسة المجتمعية أوجدها المجتمع نتيجة التطور الحضاري المستمر؛ لتشارك الأسرة في توفير الاحتياجات اللازمة للأفراد والجماعات، بل وأصبح دورها مهم في ربط مؤسسات المجتمع المحلي بعضها ببعض، وأصبحت لها وظائفها الاجتماعية التي تمكنها من أداء رسالتها وتحقيق أهدافها المرسومة في إطار الأهداف القومية العامة. ولأنّ تنشئة الأطفال في كلّ مجتمع عملية تعليم طويلة الأجل، تحمّلت مسؤوليتها مؤسسات متخصصة تؤدي وظيفة محدّدة في إطار هدف عام، ومع استمرار هذه العملية واستمرار تغيير المجتمع بصورة كبيرة زادت المسؤوليات التربوية واتّسع نطاقها، ممّا استلزم قيام مؤسسات اجتماعية ذات صلة بالتربية والتعليم وذات صلة بأهداف هذه العملية وفلسفتها وغاياتها، ممّا أدّى إلى ظهور الخدمة الاجتماعية كنظام اجتماعي مستحدث يحتاج إليه النظام التربوي ليعينه على تحقيق أهدافه، فكانت المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تضم النظامين التربوي والاجتماعي وتطبقهما، حيث أنّ المدرسة وحدة من وحدات المجتمع التي لا

تستطيع أن تعمل بمعزل عن وحداته الأخرى؛ لأنّ المجتمع القويّ هو المجتمع الذي تترابط مؤسّساته الاجتماعيّة ترابطاً متيناً (غبّاري، 1989).

وتهدف المدرسة المجتمعيّة إلى تعزيز التّعليم الأساسي من خلال ربط المدرسة بالحياة الواقعيّة في المجتمع، حيثُ يقوم الطّلبة باستخدام الموارد والمصادر المتوفّرة في المجتمع المحليّ، ويساهمون بأداء دور خدمة مجتمعهم أثناء عمليّة التّعليم، كما تستفيد المدرسة في استخدام هذه الموارد والمصادر المتوفّرة في المجتمع، وتصبح المدرسة موجّهة لخدمة المجتمع المحليّ. كما تهدف المدرسة المجتمعيّة في إشراك أولياء الأمور وأعضاء آخرين من المجتمع المحليّ، يمكنهم أن يساعدوا في تطوير مناهج المدرسة ويساهموا من خلال تقديم خدمات تطوّعيّة لمساعدة المتعلّمين، فأولياء الأمور يزورون المدرسة باستمرار ويشاركون في الأنشطة التي تقوم بها وهم يجدون كلّ التّرحيب والتّقدير بغضّ النّظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصاديّ، كما يقوم مجلس المدرسة والمعلّمون والمديرون من خلال العمل المشترك على تطبيق فلسفة الديمقراطيّة في الإدارة من خلال العمل المشترك في الإدارة، فكلّ من المدرسة والمجتمع مواقف حيّة يتعلّم منها المواطنون أسس الديمقراطيّة وأساليب التّعاون، ويمارسونها ممارسة حقيقيّة ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتّوافق مع مجتمع ديمقراطيّ تعاوني. كما أنّ للمدرسة المجتمعيّة هدف واضح هو التّركيز على الحس والوعي بقضايا المجتمع، ويكون دورها نشر الوعي وزيادة الحس المجتمعي بحيث يتعاون أفراد المجتمع بالاهتمام بأمور الطّلبة (الخطيب والخطيب، 2006).

وتتميّز المدرسة المجتمعيّة بمجموعة من السّمات التي تميّزها عن غيرها من المدارس، فهي تتّصف بالحدّاث والشموليّة، مرتبطة بالحياة لتلبّي حاجات الإنسان المختلفة، وهي تركز على علاقة الفرد بالمجتمع، وعلى اهتماماته وميوله وقدراته وتراعي خصائصه النفسيّة والعمرية؛ ليستفيد من فرص التّعلّم المتاحة، كما أنّ المدرسة المجتمعيّة تحرص على التّنوع في خبرات الفرد

التعليمية لتكون أكثر ملاءمة مع الواقع، وهي تؤمن بأنّ التعلّم والعمل عمليّتان متكاملتان دينامكيتان تقومان على مشاركة الجميع كلّ حسب تجربته وطريقته، فهي تركزّ على مبدأ خدمة المجتمع والانفتاح عليه والمساهمة في خطته وبرامجه، كما تركزّ على مبدأ الشمول ومبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ المرونة ومبدأ الشفافية وغير ذلك من المبادئ التي تتبنّاها المدرسة المجتمعية (سنقر، 2005).

فالمدرسة المجتمعية تؤمن أنّ المجتمع المحليّ يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون ويعملون متعاونين، كما تؤمن أنّها ذات مسؤولية بارزة في حل مشكلات المجتمع، من خلال دعم الأسرة والعلاقة المهمة التي تربط الأسرة بالمجتمع المدرسي.

10.1.2 دواعي تطبيق المدرسة المجتمعية

أورد عتوم وزميله (2014) مجموعة من الأسباب التي يمكن اعتبارها من دواعي تطبيق المدرسة المجتمعية وهي:

1. تعتبر المدرسة أفضل مكان لتعليم المفاهيم المجتمعية، وهي المكان الأنسب لانطلاق البرامج التي تهدف إلى تطوير المجتمع.
2. تغيير النظرة إلى التعليم نتيجة زيادة الطموح نحوه.
3. تزايد التحديات في مجال التعليم على جميع الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية، وظهور مفاهيم دولية جديدة.
4. التغيّر السريع في مجالات الحياة كلّها.
5. التقدّم التكنولوجي الهائل في المعرفة، وتفاوته بين الدول الغنية والدول الفقيرة.
6. توافر المبادئ العالمية: التعليم للجميع، وإتاحة الفرص لكافة الأفراد واكتساب مهارات الحياة، ومفاهيم إعداد الفرد للحياة.

7. تدنّي مستوى القيم الإيجابية والأخلاقية والروحية، وغلبة السيطرة والأنانية على الكثيرين.
8. الإقبال الزائد على التعليم، ممّا يُعرّض المدرسة التقليدية للضغوط، ويقلّ قدراتها على تقديم البرامج لكافة الطلبة.
9. ارتفاع تكاليف التعليم الأساسي وأنشطته، ممّا يتطلّب زيادة الحاجة إلى المؤسسات الاجتماعية في البيئة لدعم وتمويل التعليم.

11.1.2 محاور العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

إنّ العلاقة بين المدرسة والمجتمع هي علاقة الجزء بالكل، وهي علاقة تفاعلية تبادلية، وللتعرّف على دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي، أجرت الباحثة دراستها واختارت المحاور التالية:

1 - دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد النشاطات المختلفة.

وأخذت منها:

- أ - يشجّع مدير المدرسة أولياء الأمور على إقامة أنشطة في المدرسة.
- ب يحفّز مدير المدرسة فرقة الدبكة الشعبية في المدرسة.
- 2 - دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد البرامج المختلفة.
- وأخذت منها:

- أ - يدعم مدير المدرسة أصحاب الخبرات بإعطاء محاضرات للطلبة.
- ب يعمل مدير المدرسة على توفير مصادر تعلّم متنوعة يستفيد منها أفراد المجتمع المحلي.

3 دور مدير المدرسة في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي.

وأخذت منها:

أ - يشجّع مدير المدرسة الطلبة في التّطوُّع في بعض مؤسسات المجتمع المحلي.

ب - يدعم مدير المدرسة إقامة معارض تراث من خلال المناسبات التي تنظّمها المدرسة.

12.1.2 معيقات تحدّ من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

إنّ ضعف العلاقة بين البيئة المدرسيّة والمجتمع المحلي، تؤدّي إلى الضّغوطات والأعباء التّربويّة والتّعليميّة على المدرسة كأهم المؤسسات التّعليميّة التي ترتبط بشكل مباشر بقضايا المجتمع ومشكلاته، وتؤثّر وتتأثّر بالأحداث والتّغيّرات المعاصرة في شتّى مجالات الحياة، وبالتالي فإنّ المدرسة بحاجة إلى متابعة مستمرّة لتواكب التّغيّرات، وتؤدّي الدور المناط بها، ولعلّ من الأسباب الرّئيسة للأزمة التّربويّة وفشل النّظام الاجتماعي هو عدم معرفته كيفيّة ربط مؤسساته المجتمعيّة المختلفة الرّسميّة وغير الرّسميّة بالمتغيّرات التي طرأت على المجتمع، وربّما انعكس هذا على المدارس بشكل سلبي، وأعاق حركتها في التّطوّر التّموي الشّامل، ومن أمثلة ذلك: عزوف أولياء الأمور عن المشاركة الفاعلة للمدرسة، وضعف كثير من مؤسسات المجتمع المحلي وتنظيماته في تأدية دورها الذي أصبح نمطاً تقليدياً لا يمثّل أي عنصر قوّة ضاغطة لدعم المدارس وتفعيل دورها (الشرعي، 2007).

وتعاني المدرسة المجتمعيّة من الكثير من التّحدّيات والضّغوطات بسبب حداثتها وسرعة انتشارها والوظائف التي تؤدّيها، ومن أبرز وأهمّ تلك المعوقات: عدم إيمان بعض الإدارات المدرسيّة بأهميّة المدرسة المجتمعيّة ممّا يؤثّر سلباً على علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وعدم وجود علاقة متينة بين المعلّمين وأولياء الأمور ممّا يخلق فجوة بينهم ويؤثّر في علاقتهم مع

طلابهم، وهناك مشكلات اقتصادية واجتماعية وثقافية وتنظيمية تترك آثاراً سلبية في المدرسة المجتمعية وتمنعها من التطور وتؤدي إلى تفهقها (سنقر، 2005).

وترى الباحثة أنّ من أهم المعوقات التي تحدّ من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

1. ظروف أولياء الأمور الاقتصادية الصعبة.
2. بعد المسافة بين المدرسة وأماكن سكن أولياء الأمور.
3. قصور دور أولياء الأمور والمعلمين والأخصائي الاجتماعي في التعاون مع التعاون مع المدرسة ودعمها.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات بالتوعية والإرشاد بدور المدرسة وأهمية التواصل معها، والعمل على تنويع قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإيجاد الظروف الملائمة والوقت المناسب لعقد اللقاءات الدورية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.

13.1.2 مؤسسات المجتمع المحلي في فلسطين

لمؤسسات المجتمع الفلسطيني دور أساسي في توفير الخدمات للشعب الفلسطيني في عدة مجالات كالنتمية، والتعليم، والصحة، والإعلام. وتطورت المؤسسات المجتمعية الفلسطينية خلال الثمانينات من القرن الماضي بسبب الحاجة لإيجاد آلية للدفاع عن وجود الفرد بشكل أكثر فاعلية، ممّا أدّى إلى زيادة في نشاط تلك المؤسسات، حيث بدأت بتنظيم وتطوير خدماتها التطوعية في أنحاء الضفة وغزة، وأخذ هذا النمو المتسارع للمؤسسات في الانتشار بقيادة الفئات الشبابية والمهنية في إحداث تحولات مهمة في بعض الجمعيات الخيرية من حيث توجهاتها ومجالات عملها، فقد بادر بعضها إلى إنشاء الجامعات، والمستشفيات، ومؤسسات التدريب والتشغيل والإقراض الصناعي والزراعي. ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية وخلق واقع سياسي واقتصادي جديد؛ برزت

مجالات عمل جديدة للمؤسسات المجتمعية، وانحسرت مجالات أخرى لتصبح حكومية من مهمّات السلطة الوطنية الفلسطينية، لكنّ السلطة لا تستطيع تجاهل دور المؤسسات غير الحكومية وتاريخها وإنجازاتها في تحقيق التطوّر الاقتصادي والاجتماعي وعلاقاتها التاريخية مع الممولين والمجتمع المحلي. أمّا بالنسبة للمؤسسات الشبابية فهي متنوعة تضم النوادي والمراكز الشبابية واللجان الشعبية وغيرها، حيث تولّت هذه المؤسسات عدّة أدوار من فترة إلى أخرى، فهي توفر خدمات في جوانب كثيرة كالّعليم غير الرسمي، والرياضة، والثّقافة، والنّشاطات المجتمعية، وبذلك فهي تؤثر إيجابياً على فئة الشّباب الفلسطيني بعدّة طرق سيكولوجية أو جسدية من خلال البرامج الرياضية والصّحية التي تقدّمها، وعلى الرّغم من دورها الفعّال إلّا أنّها تعاني من قلة التّعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي الأخرى، فالكثير من المراكز لا تمتلك الموارد المالية للتّحسين، كما أنّ الإداريين القائمين على تلك المؤسسات بحاجة إلى تطوير مهاراتهم الإدارية من أجل إنجاح المراكز وتفعيل نشاطاتها، كما يلعب الوضع الاقتصادي دوراً مهماً في التّأثير على المؤسسات الشبابية فغالبيتها تقدّم نشاطات رياضية متواضعة والقليل من النّشاطات المجتمعية والثّقافية، وهي - على الأغلب - لا تملك رؤية مستقبلية وبرامج واضحة لتطوير المجتمع، إلّا أنّ المراكز الشبابية الفلسطينية تعتبر أساس ممتاز لخدمة القطاع الشّبابي، يجب تبنيه وتنميته من أجل أن يتطور ويستمر، وعلى تلك المراكز تحسين ذاتها والوقوف على احتياجات المجتمع من خلال التّخطيط والتّنفيز الفعّال وأن تتعاون مع بعضها البعض وتستغل الموارد المتاحة والمقومات الموجودة من أجل خدمة المجتمع (الحدوة، 2006).

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية

هدفت دراسة عتوم وزميله (2014) التعرف إلى درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش بالأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش بالأردن، وتم اختيار عينة عشوائية، كما تم إعداد استبانة لتوزيعها على تلك العينة العشوائية وجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المدرسة المجتمعية كانت متوسطة، وأن أثر مجالات تطبيق المدرسة المجتمعية في مجال مشاركة المدرسة المجتمعية أتت في مجال مشاركة أولياء الأمور ثم مجال الشراكة في العلاقة العامة ثم مجال العمل التطوعي ثم مجال الخدمات التربوية، وأقلها مجال الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي، وأن أكبر معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية هي ضعف الحوافز المقدمة للعاملين ونقص الكوادر الإدارية المدربة وتفعيلها بين المجتمع والمدرسة، وكذلك ضغط العمل المدرسي على المعلمين والمديرين.

وأجرت زغبيني (2014) دراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في تنمية المجتمع المحلي في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر مجالس الآباء والأمهات، كما هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ودخل الأسرة، وطبيعة العمل، ومكان السكن، في درجة استجابات أعضاء مجالس الآباء والأمهات إلى دور مديري المدارس الحكومية في تنمية المجتمع المحلي في محافظات شمال الضفة الغربية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية وأعدت استبانة مكونة من (46) فقرة مقسمة على (4)

مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة استجابة أعضاء مجالس الآباء والأمّهات في مديريّات التّربية والتّعليم لمحافظة شمال الضّفة الغربيّة لدور مديري المدارس الحكوميّة في تنمية المجتمع المحليّ من وجهات نظر أفراد العيّنة كان كبيراً، كما توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متوسّط استجابات أعضاء مجالس الآباء والأمّهات لدور مديري المدارس الثّانويّة في تنمية المجتمع المحليّ في محافظات شمال الضّفة الغربيّة تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهل العلمي ودخل الأسرة وطبيعة العمل في مجالات تنمية البيئة المحليّة والأسرة والمؤسّسات الحكوميّة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متوسّط استجابة أعضاء مجالس الآباء لدور مديري تلك المدارس تعزى لمتغيّر طبيعة العمل في مجال دور مدير المدرسة في تنمية الأسرة والمجال الكلّي لصالح الوظيفة الحكوميّة بالمقارنة مع الوظائف الخاصّة أو غير ذلك، وأيضاً وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متوسّط استجابات أعضاء مجالس الآباء والأمّهات لدور مديري تلك المدارس في تنمية المجتمع المحليّ تعزى لمتغيّر مكان السّكن، وكانت الفروق في محافظة سلفيت بالمقارنة مع محافظات شمال الضّفة الأخرى.

وحاولت الجعيدي (2012) في دراستها التّعرّف إلى دور الإدارة المدرسيّة والآليات التي تتّبعها في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة الثّانويّة والمجتمع المحليّ، وكذلك الكشف عن أهمّ المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسيّة بدورها في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة الثّانويّة والمجتمع المحليّ من وجهة نظر مديرات المدارس الثّانويّة الحكوميّة للبنات بمدينة الرياض، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثّانويّة الحكوميّة للبنات بمدينة الرياض، وقامت الباحثة بتصميم استبانة تمّ تطبيقها على جميع مديرات المدارس الثّانويّة الحكوميّة للبنات بمدينة الرياض في المملكة العربيّة السّعوديّة. وقد توصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج منها: ضعف دور الإدارة المدرسيّة في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين المدارس الثّانويّة الحكوميّة للبنات

بمدينة الرياض. وأيضاً كان هناك ضعف واضح في الآليات التي تتبّعها الإدارة المدرسيّة في تفعيل الشراكة المجتمعيّة بين المدرسة الثانويّة والمجتمع المحلي. كما بيّنت الدراسة وجود ارتفاع في درجة المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسيّة بدورها في تفعيل الشراكة المجتمعيّة بين المدرسة الثانويّة والمجتمع المحلي، وكان من أبرز تلك المعوقات: محدوديّة الصلاحيّات الممنوحة لمديرة المدرسة لتطوير التعاون مع المجتمع المحلي، وقلة الدورات التدريبية للعاملات بالإدارة المدرسيّة لتفعيل الشراكة المجتمعيّة.

كما هدفت دراسة الأفندي (2012) التّعرف إلى دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوّعي لدى طلّاب المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة في محافظة بيت لحم في فلسطين من خلال المنهاج الدّراسي والأنشطة الطّلابيّة والتّعرّف إلى كلّ من المتغيّرات المستقلّة: الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وجنس المدرسة في آراء المعلّمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوّعي لدى طلّاب المرحلة الثانويّة، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلّاب المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة في محافظة بيت لحم، واستخدمت الباحثة عيّنة عشوائية، كما أعدت استبانة تمّ تطبيقها على عيّنة الدّراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن محور المنهاج المدرسي جاء بالمرتبة الأولى ثم تلاه محور الأنشطة الطّلابيّة بالمرتبة الثانية في تعزيز ثقافة العمل التطوّعي لدى طلّاب المرحلة الثانويّة. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في آراء المعلّمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوّعي لدى طلّاب المرحلة الثانويّة تعزى لمتغيّرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وجنس المدرسة.

وقد حاولت دراسة الحتاملة الواردة عند السليم والعلي (2012) إلى الكشف عن الدّور الذي تقوم به المدرسة كمؤسسة تربويّة اجتماعيّة ممثّلة بمديرها والأعضاء العاملين فيها في تنمية المجتمع الرّيفي بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، والخدمات التي تقدّمها لكلّ من الأسرة والبيئة

المحلّية والمجتمع، وتنمية العلاقات الإنسانية داخل وخارج أسوار المدرسة، والخدمات التي تقدّمها المدرسة لكلّ من الأسرة والبيئة والمجتمع، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري وموظّفي المدارس الرّيفيّة، واستخدمت الباحثة عيّنة عشوائيّة، كما أعدّت استبانة مناسبة لذلك، وقد طبّقت الدّراسة على المديرين والمدرّسين في عدد من المناطق التّعليميّة في دولة الإمارات العربيّة، وقد أشارت نتائج الدّراسة بشكل إيجابي وفعل إلى تطوّر مفهوم الإدارة المدرسيّة ووعي مديري المدارس والإداريّين والمعلّمين لدورهم القيادي في تنمية المجتمع. ففي مجال خدمة الأسرة أبدى الإداريّون اهتمامهم الشّديد وحرصهم على مصلحة الأسرة عن طريق إعلامهم بتقدّم أبنائهم وتحصيلهم الدّراسي، وذلك من فترة إلى أخرى، أمّا في مجال خدمة البيئة فقد اتّسع أفق الإداريّين في السّنوات الأخيرة وتجاوز المفهوم التّقليدي الذي يركّز على كلّ ما يجري داخل أسوار المدرسة فقط.

وأجرى شلّدان وآخرون (2011) دراسة عنوانها: "واقع التّواصل بين المدرسة الثّانويّة والمجتمع المحلّي في محافظات غزّة في فلسطين وسبل تحسينه" وهدفت الدّراسة إلى معرفة واقع التّواصل بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع المحلّي، حيث قام الباحثون بإعداد استبانة اشتملت على (46) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: الأسرة، والإعلام، والمؤسّسات الحكوميّة، والمؤسّسات غير الحكوميّة، ثم تقدّم الباحثون بصيغة مقترحة لتفعيل آليات التّواصل بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع المحلّي، واشتملت عيّنة الدّراسة على (299) من مديري ومعلّمي المدارس الثّانويّة من أصل مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (7082) مديراً ومعلّماً. وقد خرجت نتائج الدّراسة بما يلي: بلغت تقديرات المدراء والمعلّمين لواقع التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحلّي (61%) وهي نسبة متوسطة بحاجة إلى تعزيز، أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات العيّنة تُعزى لمتغيّر الجنس في المجال الأوّل والثّالث والرّابع والدرّجة الكلية، حيث كانت

الفروق لصالح الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أمّا عاشور (2011) فقد حاول في دراسته التّعرّف إلى دور مدير المدرسة في تفعيل الشّراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي في سلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلّي، كما هدفت الدراسة إلى التّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تفعيل هذه الشّراكة من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلّي تُعزى إلى متغيري المسمّى الوظيفي والمنطقة التّعليميّة، حيثُ تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلّمين والعاملين في مدارس التّعليم الأساسي والبالغ عددهم (9877) فرداً، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (513) من العاملين في المدارس و(80) من أفراد المجتمع المحلّي، حيث قام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على (41) فقرة موزّعة على خمسة مجالات هي: الرّؤية والأهداف العامّة للعمليّة التّعليميّة، الشّراكة في تقديم الدّعم الماليّ للمدرسة، الشّراكة في الشّؤون الإداريّة للمدرسة، الشّراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، والشّراكة في التّخطيط المدرسيّ. وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ دور مدير المدرسة في تفعيل الشّراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي كانت بدرجة (قليلة)، كما بيّنت النتائج أنّ ترتيب مجالات الدراسة في دور مدير المدرسة في تفعيل الشّراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي كانت كما يلي: الشّراكة والرّؤية والأهداف العامّة للعمليّة التّعليميّة يليه الشّراكة في تقديم الدّعم الماليّ للمدرسة، ثمّ الشّراكة في الشّؤون الإداريّة للمدرسة، ثمّ الشّراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الشّراكة في التّخطيط المدرسيّ، كما بيّنت الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً تعزى لمتغير المنطقة التّعليميّة لجميع مجالات الدراسة فيما عدا الشّراكة في الشّؤون الإداريّة للمدرسة، وأيضاً إلى عدم وجود فروق دالّة

إحصائياً لمتغيّر المسمّى الوظيفي لجميع مجالات الدّراسة فيما عدا الشّراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة لصالح المديرين.

وهدفّت دراسة درّاج (2009) التّعرّف إلى واقع المشاركة الفعلية والمأمولة لمؤسّسات المجتمع المحليّ في الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، حيثُ وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة ومدارس وكالة غوث وتشغيل اللاّجئين والمدارس الخاصّة في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (230) مديراً ومديرة اختيرت منهم عيّنة طبقية عشوائية بلغت (173) مديراً ومديرة، وطُبّقَت الدّراسة باستخدام استبانة مكوّنة من شقين، الأوّل: لقياس درجة مشاركة مؤسّسات المجتمع المحليّ في الإدارة المدرسيّة، والثّاني: لقياس درجة المشاركة المأمولة لمؤسّسات المجتمع المحليّ، وتكوّنت الاستبانة من (49) فقرة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة المشاركة الفعلية لمؤسّسات المجتمع المحليّ في الإدارة المدرسيّة بشكل عام كانت (متوسطة)، وإلى عدم وجود فروق في تقديرها تُعزى للجنس وموقع المدرسة ومؤهل مدير المدرسة وجنس المدرسة وخبرة مدير المدرسة والجهة المشرفة، ما عدا مجال الخدمات المقدّمة من مؤسّسات المجتمع المحليّ، وكانت الفروق لصالح مدارس الذّكور. كما أظهرت النتائج أنّ درجة المشاركة المأمولة لمؤسّسات المجتمع المحليّ والإدارة المدرسيّة من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة كانت (مرتفعة) للدرجة الكليّة ولل مجالات جميعها أيضاً، وإلى عدم وجود فروق في تقديرها تُعزى للجنس والجهة المشرفة وموقع المدرسة وكانت لصالح المدارس الحكوميّة.

كما هدفت دراسة العجلوني والشّيب (2009) التّعرّف إلى درجة تقدير معلّمي الصّفوف الثّلاثة الأساسيّة الأولى لمجالات المشاركة المجتمعيّة في مدارس لواء بني عبيد في الأردن، حيثُ تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي الصّفوف الثّلاثة الأساسيّة الأولى في مدارس بني عبيد

والبالغ عددهم (198) معلّماً ومعلّمة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (132) معلّماً ومعلّمة، كما أعدّ الباحثان استبانة تكوّنت من (26) فقرة لقياس درجة تقدير معلّمي الصّوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء بني عبيد لمجالات المشاركة المجتمعيّة، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة تقدير معلّمي الصّوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء بني عبيد لمجالات المشاركة المجتمعيّة كانت (عالية)، وأنّ أبرز المجالات التي حصلت على تقدير عالٍ جدّاً هي: تقديم التّبرّعات العينيّة للمدارس لدعم الأنشطة والمسابقات والرّحلات، إنشاء أندية علميّة في المدارس يُشارك فيها أبناء المجتمع المحليّ، استخدام التّكنولوجيا الحديثة كالإنترنت في التّواصل مع المجتمع المحليّ، تبنّي أسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة، تفعيل دور مجالس الآباء والمعلّمين كوسيط تفاعليّ وتقويميّ لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ المحيط بها. كما وضّحت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لمجالات المشاركة المجتمعيّة تُعزى لمتغيّرات: الجنس والخبرة ونوع المدرسة، أو إلى التّفاعلات بينها.

كما أجرى حمادنة (2007) دراسة هدفت التّعرف إلى درجة تقدير مديري المدارس الحكوميّة للمشاركة المجتمعيّة في تفعيل الإدارة الذاتيّة في مدارس محافظة إربد في الأردن، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة في محافظة إربد، وطبّق الباحث الدّراسة على عيّنة عشوائية، حيث صمّم استبانة لقياس تقديرات مديري المدارس الحكوميّة للمشاركة المجتمعيّة، ومجالات المشاركة المجتمعيّة، وآليات ضمان المشاركة المجتمعيّة، وأشارت النّتايج إلى أنّ درجة تقدير مديري المدارس للمشاركة المجتمعيّة في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بمدارس المحافظة كانت كبيرة، كما بيّنت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تُعزى لمتغيّرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، أو التّفاعل بين المتغيّرات.

وحاول أبو سمرة وآخرون (2006) التعرف إلى تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل في فلسطين للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (80) مديراً ومديرة ومن جميع أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل (الصّفيّ الأول والثاني الثانوي)، أمّا عيّنة الدراسة فتكوّنت من (60) مديراً ومديرة و(390) ولي أمر تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما قام الباحثون بتطوير استبانة لقياس تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، وتكوّنت الاستبانة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: ما تقدّمه المدرسة للطلّبة، وما تقدّمه المدرسة للمجتمع المحلي، وما يقّدّمه المجتمع المحلي للمدرسة. وأظهرت النتائج أنّ درجة تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي كانت (متوسطة)، كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول تصورات مديري المدارس في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي تُعزى إلى صفة المسؤولية ولصالح المديرين، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات تُعزى إلى متغيّرات: الجنس والمديريّة والمؤهل العلمي وخبرة المدير.

وقام العازمي (2004) بدراسة هدفت التعرف إلى وجهات نظر المديرين حول دور الإدارة التربوية في تنمية المجتمع في دولة الكويت، وتألّفت عيّنة الدراسة من (96) مديراً في، ووزعت عليهم استبانة مكوّنة من (36) فقرة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنّ المديرين يرون أنّ أعلى دور للإدارة التربوية هو مجال دعم المدرسة، يليه مجال توعية وتمكين أولياء الأمور، ثمّ مجال الخدمات الاجتماعية والإنسانية، ثمّ مجال التعاون مع المؤسسات والفعاليات الحكومية والخاصّة، وأخيراً

مجال الخدمات الاقتصادية. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس عند مجال الخدمات الاقتصادية، وذلك لصالح تقديرات الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة عند جميع مجالات الدراسة وذلك لصالح ذوي الخبرة (من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

كما هدفت دراسة عبد الباقي (2004) التعرف إلى فاعلية مجالس أولياء الأمور والمعلمين من وجهات نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والأعضاء في مجالس المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي سلفيت وقلقيلية في فلسطين، كما هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة كل من متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية والتعليمية والسمة الاعتبارية وسنوات العضوية في المجلس بفاعلية مجالس أولياء الأمور والمعلمين، وأجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (288) فرداً من أصل (594) منهم (32) مديراً ومديرة و(64) معلماً ومعلمة و(192) ولي أمر: (120) من الذكور و(72) من الإناث وكلهم أعضاء في مجالس أولياء الأمور والمعلمين في (32) مدرسة ثانوية حكومية، وقام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي: التعليم والتعلم، الاتصال والتواصل، النشاطات والمناهج والدعم المادي والمعنوي، وبلغ مجموع فقراتها (60) فقرة، حيث توصلت الدراسة إلى أن فاعلية مجالس أولياء الأمور والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظتي سلفيت وقلقيلية (متوسطة) على جميع مجالات الدراسة، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أولياء الأمور الأعضاء في المجالس لفاعلية أولياء الأمور والمعلمين تعزى إلى متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والسمة الاعتبارية وسنوات العضوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمديرات الأعضاء في المجالس لفاعلية

مجالس أولياء الأمور والمعلمين تُعزى إلى متغيّر الخبرة الإدارية، كما أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلّّّات الأعضاء في المجالس لفاعليّة مجالس أولياء الأمور والمعلمين تُعزى إلى متغيّر الخبرة التعليميّة.

أمّا دراسة الأشقر (2003) فقد هدفت التّعرّف إلى الدور الذي يجب أن تقوم به إدارة المدرسة الثانويّة في محافظات غزّة لتنمية المجتمع المحليّ، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، حيثُ تكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع مديري ومديرات ووكيلي ووكيلات المدارس الثانويّة في محافظات غزّة والبالغ عددهم (170) إداري، وقد أعدّ الباحث استبانة مكوّنة من (60) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: مجال خدمة الإدارة المدرسيّة للبيئة المحليّة، خدمة الأسرة، خدمة المؤسّسات الحكوميّة، خدمة المؤسّسات الأهليّة. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مديري الإدارة المدرسيّة في المرحلة الثانويّة لديهم الرّغبة في أن يكون لهم دور كبير وفعلّ في خدمة وتنمية المجتمع، أمّا في مجال خدمة الإدارة المدرسيّة لأسرة الطّالب فقد حصل على تقديرات عالية، حيثُ أخذ هذا المجال التّرتيب الأوّل على مجالات الدّراسة، وبدلّ ذلك على العلاقة الوثيقة بين المدرسة والأسرة والرّغبة لدى الإدارة المدرسيّة لخدمة وتنمية الأسرة، أمّا في مجال خدمة الإدارة المدرسيّة بالمرحلة الثانويّة للمؤسّسات الحكوميّة فقد أظهرت النّائج أنّ هناك رغبة كبيرة، وحصل هذا المجال على نسبة عالية ممّا يدلّ على الوعي الكبير الذي توليه الإدارة المدرسيّة لأن يكون لها دور كبير وفعلّ لخدمة وتنمية المؤسّسات الحكوميّة، أمّا في مجال خدمة المؤسّسات الأهليّة فقد حصل أيضاً على نسبة عالية، كما توصّلت النّائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في تقديرات أفراد العيّنة لرغبة وتوجّه الإدارة المدرسيّة في أن يكون لها دور فعّال لخدمة وتنمية المجتمع في البيئة المحليّة والأسرة والمؤسّسات الحكوميّة والأهليّة.

كما أجرت العباسي (2002) دراسة للتعرف إلى مدى مشاركة مجالس أولياء الأمور في دعم العمل التربوي وتطويره من وجهة نظر مديري مدارس محافظة القدس في فلسطين، وطُبِّقَت الدِّراسة على (102) مديراً باستخدام استبانة مكونة من (60) فقرة. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ مشاركة مجالس أولياء الأمور في دعم العمل التربوي من وجهة نظر المديرين كانت متوسطة، وأنَّ أبرز معيقات تفعيل المشاركة هي كثرة مشاغل أولياء الأمور الحياتية، وغياب الوعي التربوي لدى الآباء والأمهات لأهمية مجالس أولياء الأمور وأهدافها، وعدم وجود شخصيات ممولة لتوفير الدعم المالي، كما أشارت النتائج أيضاً وجود اختلاف في وجهات نظر المديرين بحسب جنسهم لصالح الذكور، وبحسب الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكبر.

وقام المعشني (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة الثانوية في خدمة المجتمع المحلي في مدارس التعليم العام بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (131) معلماً و(60) مشرفاً تربوياً و(35) مديراً، اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، هذا وقد طوَّر الباحث استبانة مكونة من (51) فقرة موزَّعة على أربعة مجالات هي: الاتصال مع المجتمع المحلي، التوجيه والإرشاد المدرسي، التعليم مسؤوليّة الجميع، تعزيز مفهوم المدرسة المجتمعية، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ درجة توافر معايير القيادة التربوية لدى مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، ومن وجهة نظر المشرفين والمديرين كانت عالية، وأنَّ درجة أهمية معايير القيادة التربوية لدى مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين كانت عالية، ومن وجهة نظر المشرفين كانت متوسطة.

وهدفت دراسة البوسعيد (2001) إلى تحديد دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، وطُبِّقَت على عينة عشوائية بسيطة بلغت نسبته (16%) من الإداريين والمعلمين في مدارس السلطنة باستخدام استبانة خاصّة بالدِّراسة، وأشارت

نتائج الدراسة إلى أنّ أكثر أدوار يمارسها المديرون لتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي هي: تبصير أولياء الأمور بضرورة التواصل مع المدرسة، وتوعية الأهل بأهميّة العلاقة مع المدرسة، وتزويد أعضاء المجالس المحليّة بنشرات عن المدرسة، كما أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في استجابات المديرين لصالح الذّكور، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائيّة تبعاً لكلّ من متغيّري المؤهل العلمي والمنطقة التعليميّة.

وهدفّت دراسة الحايك (2000) إلى تحديد تصوّرات المعلّمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحليّ في مدارس محافظة إربد في الأردن، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (273) معلّماً ومعلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تصوّرات الإدارة المدرسيّة عن دور المدرسة في خدمة المجتمع المحليّ قد حصلت على أعلى متوسط حسابي، في حين أنّ أهمّ مجال بحاجة إلى تعزيز من المجتمع المحليّ كان دور الطلّاب في خدمة المجتمع المحليّ، إذ تبرز حاجة المجتمع لهذه الخدمة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى للمؤهل أو الخبرة التعليميّة أو الجنس أو التفاعل بينهما.

وقامت صلاح الدّين (2000) بدراسة لتحديد فاعليّة مجالس أولياء الأمور من وجهات نظر المديرين والمعلّمين والمرشدين التّربويين، وطبّقت الدراسة على (275) معلّماً و(53) مديراً و(30) مرشداً تربوياً في محافظة رام الله في فلسطين، وأشارت نتائج الدراسة أنّ فاعليّة مجالس أولياء الأمور منخفضة جداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحديدها بحسب الجنس، ومستوى المدرسة، وموقع المديرية، والخبرة، والوظيفة.

وأجرى أبو غزالة (1998) دراسة لتحديد واقع العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور في المدارس الثانويّة في محافظة رام الله/ البيرة في فلسطين، وتمّ اختيار عيّنة مكوّنة من (40) مديراً

و(400) وليّ أمر بواقع (10) أولياء أمور من المدرسة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ إدراك أفراد العيّنة لواقع العلاقة كان بشكل متوسط، وأنّ أقلّ من (50%) منهم وصفها بأنّها علاقة إيجابية.

وقام محمد (1997) بدراسة للتّعرّف إلى مدى مساهمة مجالس أولياء الأمور في دعم وتطوير العمل التّربوي في اليمن من وجهة نظر المديرين، وطُبّقَت الدّراسة على (28) مديراً في سلطنة عُمان، حيث أشارت نتائج الدّراسة أنّ المساهمة كانت عالية، وخصوصاً فيما يتعلّق بتوعية أولياء الأمور والأسر بأدوارهم التّربويّة، وتنظيم زيارات أولياء الأمور للصّفوف والأنشطة التّعليميّة والاجتماعيّة في المدرسة، وتوثيق العلاقة مع المؤسسات ذات العلاقة.

كما أجرى المشوخي (1997) دراسة للتّعرف إلى واقع التّعاون بين المدارس الثّانويّة والمجتمع المحلّي في محافظات غزة في فلسطين من وجهة نظر المديرين وأولياء الأمور، وطُبّقَت الدّراسة على عيّنة عشوائيّة، واستخدمت فيها استبانة مكوّنة من (62) فقرة، وأشارت نتائج الدّراسة أنّ هناك تعاوناً قليلاً بين المديرين والمجتمع المحلّي كما يراه المديرين وأولياء الأمور، وأنّ أكثر مجالات التّعاون هو مجال حلّ مشكلات الطّلبة، بينما أقلّ المجالات تعاوناً من وجهة نظر المديرين هو دعم الإدارة المدرسيّة وحلّ مشكلات المدير، وكان أقلّها تعاوناً من وجهة نظر أولياء الأمور هو خدمة المدرسة للمجتمع المحلّي.

2.2.2 الدّراسات الأجنبيّة

هدفت دراسة (Martin et al, 2012) التّعرف إلى الشّراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في أمريكا من خلال حتّ قادة المجتمع المحلّي على البناء الفعّال والعلاقات المستدامة، تكوّن مجتمع الدّراسة من مجموعة من قادة المجتمع المحلّي ومديري وموظّفي مجموعة من المدارس وطُبّقَت الدّراسة على مجتمع الدّراسة كاملاً من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض، وأشارت نتائج الدّراسة

أنّ المدرسة المجتمعيّة هي مكان ومجموعة من الشراكات التي تربط المدرسة والأسرة والمجتمع المحيط، وتتميّز من خلال التركيز المتكامل على الأكاديميين وتنمية الشباب ودعم الأسرة والخدمات الصحيّة والاجتماعيّة وتنمية المجتمع، وأكّدت أنّ إستراتيجيّة المدرسة المجتمعيّة تسعى إلى تحسين المدارس العامّة الأمريكيّة، حيث تستخدم المدارس المجتمعيّة الشراكات لمواءمة موارد المدرسة والمجتمع من أجل إنتاج الطّلاب النّاجحين والأسر القويّة والمجتمعات العاملة، كما أوضحت الدّراسة الخطوط العريضة للمدرسة والمجتمع والقادة في كفيّة تطوير رؤية مشتركة للمدرسة المجتمعيّة، وكشفت عن ستّ استراتيجيّات ناجحة على المدرسة المجتمعيّة استخدامها لبناء شراكات فعّالة مع الجهات الحكوميّة المحليّة.

وفي دراسة (Boaduo et al, 2009) حول إشراك الوالدين والمجتمع في الإدارة المدرسيّة وتأثيره على فعالية المعلّمين وتحسين أداء الطّلبة، تم توزيع استبانات على (900) معلّماً و(900) والدّاً و(900) طالباً اختيروا من (45) مدرسة من مختلف مناطق جمهورية بوتسوانا، وإجراء مقابلات مع (90) إدارياً و(90) عضواً من مجالس أولياء الأمور، وأظهرت النّتائج أنّ هناك تأييداً كبيراً لدى أفراد العيّنة لأنّ تركّز الخطّة المدرسيّة على التّفاعل المنظّم بين المجتمع والمدرسة وإشراك المجتمع المحليّ فيها، كما أشارت النّتائج إلى أنّ المعلّمين يشجّعون إشراك المجتمع والوالدين في الإدارة المدرسيّة لأنّ ذلك يساعدهم في تحسين كفاءتهم وشعورهم بالثّقة.

وقام (Gordon& Louis, 2009) بدراسة تحليليّة لفحص تأثير نمط القيادة التّشاركيّة على مشاركة المجتمع المحليّ في أمريكا، وارتباط انفتاح المديرين بتحصيل الطّلبة، وعلاقة القيادة التّشاركيّة بتعلّم الطّلبة، وتمّ عمل مسح لـ (157) مديراً و(4491) معلّماً في العام الدراسي 2006/2005 حيث أشارت النّتائج أنّ المديرين الذين لديهم فرق قيادة واسعة أكثرهم انفتاحاً

لمشاركة المجتمع في العمل المدرسي، وأن إدراكات المعلمين لمشاركة أوسع من الوالدين ارتبطت بتحصيل أعلى في الرياضيات لدى الطلبة.

وهدفت دراسة (Johnson & Gary, 2007) إلى بحث درجة العلاقات بين المؤسسات، وأنواع السلوكات وأساليب الإدارة في المجالس المدرسية في المدارس العامة في أوكلاهوما، وبحثت أيضاً تأثير هذه العلاقات على مدة الخدمة الإدارية، وإنجازات الطلاب في أوكلاهوما، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية، ورؤساء المجالس الإدارية، ومجالس الآباء في أوكلاهوما، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وسعت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت الفئات النظرية الأربعة في مؤسسات السلطة، والمجالس الإدارية للمدرسة، ومجالس الآباء وأنواع وأساليب القيادة والإدارة، ووجود مشرف المنطقة التعليمية بأوكلاهوما، إضافة إلى دراسة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والديموغرافية وأثرها على إنجاز الطلبة، وتمثلت عينة الدراسة من (53%) من مديري المدارس، و(24%) من رؤساء الهيئات الإدارية ومجالس الآباء، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنواع العلاقات والمتغيرات الديموغرافية لها تأثير على معدل إنجاز الطلبة في أوكلاهوما، وأن هناك تأثير كبير في تحصيل الطلبة وإنجازهم إذا اجتمع مجلس الآباء وإدارة المدرسة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة كبيرة بين القيادة الإدارية وإنجاز الطلبة.

وأجرى (Ngubane, 2006) دراسة حول إمكانية تنفيذ المشاركة مع المجتمع المحلي بإحدى المدارس الريفية في إنجلترا، وهدفت الدراسة التعرف إلى مدى تفهم المدارس الريفية لمفهوم الإدارة التشاركية من قبل المجتمع وتحديد صعوباته، واستخدم الباحث دراسة الحالة للتعرف إلى خبرات المشاركين في الدراسة وتحديد مفهوم الإدارة التشاركية لديهم، 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 التحدّيات مثل: نقص الاحترام، وزيادة الأميّة، وضعف التّواصل بين المدرسة والمجتمع المحليّ وأولياء الأمور.

وقامت (Frat, 2006) بدراسة نموذج المدرسة المجتمعيّة في ولاية شيكاغو الأمريكيّة، واختارت الباحثة عيّنة مكوّنة من (100) مدرسة أساسيّة من الرّوضة إلى الصّف الثامن الأساسي من المدارس التي طبّقت نموذج المدرسة المجتمعيّة من أصل (500) مدرسة أساسيّة ممّن طبّقت النّموذج المجتمعي لفترات زمنيّة زادت عن ستّ سنوات، وقد أشارت نتائج الدراسة أنّ المشكلات السلوكيّة قلّت بنسبة (80%) عمّا كانت عليه نتيجة الشّراكة المجتمعيّة بين البيت والمدرسة في المدارس الأساسيّة، كما أنّ التّسرّب من المدرسة قلّ من (22%) إلى أقلّ من (2%)، وأصبح هناك تحسّن في مستوى التّحصيل الدّراسي خاصّة في الرياضيّات والقراءة بمعدّل (36%) ما بين الأعوام (2002-2005).

وحاول (Fuller, 2005) التّعرّف إلى خصائص التّواصل بين المدرسة والمجتمع والأسرة في ولاية فرجينيا، كما هدفت دراسته إلى وصف هذه الخصائص، وبخاصّة ما يتعلّق منها بالأسرة وفاعليّة اتّصالها بالمدرسة، كما هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في العلاقة بين البيت والمدرسة وخاصّة في عمليّة الاتّصال بينهما، وكانت الدراسة من وجهة نظر المعلّمين والأسرة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (75) طالباً في المرحلة الأساسيّة الدّنيا. ولجمع البيانات استخدم الباحث مقاييس عدّة منها المقابلات التي تمّت مع أسر الطّلاب، كما حلّلت سجلّات الطّلبة لمعرفة العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ من أهمّ عوامل التّواصل بين المدرسة والبيت هو أن تقوم المدرسة بإقناع الأهل بما يُدرّس للتلاميذ، ومحاولتهم تطبيق ما تعلّموه في المجتمع، كما توصّلت الدراسة إلى ضرورة مراعاة حاجات الطّلاب وميولهم وطموحاتهم، كما أشارت الدراسة

إلى أن مسوَّغات تواصل البيت بالمدرسة هو محاولة إقناع الطّلاب أن أجواء المدرسة ليست بعيدة عن المجتمع المحليّ.

وهدفت دراسة (O'Brien, 2004) التّعرّف إلى إدراكات المديرين والمعلّمين وأولياء الأمور لمشاركة أولياء الأمور الفعلية والمرغوبة في اتّخاذ القرارات المدرسيّة في مجالات التّخطيط والعلاقة مع المجتمع وتحصيل الطّلبة، واستخدم الباحث عيّنة عشوائية، وطبقت الدّراسة في إحدى عشرة مدرسة في الولايات المتّحدة باستخدام استبانة، وأشارت النتائج أن المشاركة الفعلية في اتّخاذ القرارات المدرسيّة كانت متوسطة، وأنّ أولياء الأمور والمعلّمين قدّروا درجة المشاركة المرغوبة بأعلى من درجة المشاركة الفعلية.

وأجرى (Khan, 2004) دراسة هدفت التّعرّف إلى الإستراتيجيّات المتعلّقة بإشراف الآباء وأولياء الأمور في معالجة أمور طلبة المدارس الثانويّة في مقاطعة لوس أنجلوس، وخاصة عمليّات التّحصيل، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس الثانويّة، واشتملت الدّراسة على مجموعة من الإستراتيجيّات هي: السياسات المكتوبة: (القوانين والتّعليمات واللوائح والأنظمة)، والدّعم الإداري، والتّدريب، ونهج الشّراكة بين المجتمع والمدرسة، والاتّصال في الاتّجاهين بين البيت والمدرسة، وإقامة الشّبكة والتّقويم. وتكونت عيّنة الدّراسة من نخبة من مديري المدارس العالميّة في لوس أنجلوس، الذين كانوا على استعداد للمشاركة في الدّراسة، واستخدم الباحث استبانة تكوّنت من ستّة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد العيّنة كانت عالية في تفعيل عملية الاتّصال بين المجتمع والمدرسة، وأنّه يجب زيادة مشاركة أولياء الأمور في لقاءات المجلس الاستشاري للمدرسة، في حين كانت العناصر الأخرى أقلّ أهميّة.

وهدفت دراسة (Raskoff& Sundeen1998) التّعرّف إلى دور المدارس الثانويّة في تعزيز خدمة المجتمع في جنوب كاليفورنيا، وإلقاء الضّوء على دور المدارس في تشجيع

المتطوعين لخدمة المجتمع. وكان من أهمّ النتائج التي أظهرتها الدراسة: أنّ المدارس الخاصة تقوم بتعزيز ثقافة العمل التطوعي أكثر من المدارس الحكومية، كما بيّنت النتائج وجود نقص من المدارس الثانوية تجاه ثقافة المجتمع لدى الطلاب، وأنّ المدارس الثانوية لا تقوم بدورها بشكل جيّد تجاه المجتمع من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة.

وقام (Cotton& Mann, 1994) بدراسة هدفت إلى معرفة ما الذي قام به المديرون والمعلّمون لزيادة مشاركة أولياء الأمور والأهالي في العمل المدرسي في ولايتي كاليفورنيا وتكساس، حيث قاما بمقابلات هاتفية مع المديرين والمستشارين المسؤولين لسؤالهم عن برامج شراكة أولياء الأمور من (20) مدرسة، حيث أشارت نتائج الدراسة أنّ لأولياء الأمور تأثيراً مباشراً على سلطة المدرسة، وأنّه تمّ تشجيع مشاركتهم من خلال مجالس أولياء الأمور، ومن خلال تكوين مجالس مدرسية تقوم بتنظيم أنشطة ومؤتمرات، كما بيّنت النتائج أنّ تدخل أولياء الأمور تكون قوية حينما يشارك أبناؤهم في الأنشطة المدرسية.

وأجرى (Honnet& Poulsen, 1989) دراسة بعنوان: "علاقة المدرسة والمجتمع والأسرة ودورهم في التحصيل الدراسي والإنجاز"، وأجريت الدراسة على مدارس ولاية كاليفورنيا حيث كان هناك تعاون ودعم مالي مقدّم من مؤسسة كايسي (Casey) للاستثمار في التعليم، ومشاركة من قبل الأهالي في دعم المدارس والتعاون معها، أنّ هناك مؤسسات اجتماعية أخرى هدفها الارتقاء بالتحصيل الدراسي للطلبة في المدرسة، حيث طوّروا وسائل للتواصل بينهم جميعاً، وكان هناك وسائل لقياس هذا التواصل، وحدّدوا أدواراً لكلّ منهم في تحسين برنامج التحصيل من دعم مالي وبرامج، ودروس، كما تمّ تحديد الأهداف النهائية المتوقعة للبرنامج، وأشارت الدراسة إلى تحسّن الطلبة في التحصيل والإنجاز، وأنّ هناك صعوبة في تحديد تحسّن الطلبة بشكل دقيق يرجع إلى أدوار كلّ من الأسرة والمجتمع أو الطلبة أنفسهم.

3.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الباحثة للدّراسات السّابقة والتي اهتمّت بدراسة موضوع علاقة المدرسة بالمجتمع المحلّي ومدى تطبيق المدرسة المجتمعيّة، ودور المدير في دعم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلّي وتنميته، والمعوقات التي تحد من العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع المحلّي، وجدت الباحثة تنوعاً في أهداف الدّراسات ومجتمعاتها، بينما اتّبعت في معظمها المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وفيما يلي بعض الملاحظات حول هذه الدّراسات:

لقد بحثت الدّراسات السّابقة موضوع علاقة المدارس بالمجتمع المحلّي بالتركيز على المدارس الحكوميّة في محافظة أو في محافظات منطقة جغرافيّة محددة أو دولة معيّنة، فاختلاف العادات والتّقاليد من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى ربّما هو ما أظهر اختلافاً في نتائج الدّراسات من حيث مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعيّة، والأنشطة والعمل التطوّعي، وممّا أثر أيضاً في نتائج دور المدير في دعم تلك العلاقة بين عالية ومنخفضة، ولكنّ الدّراسات في مجملها أكّدت على الدور الفعّال الذي يلعبه المدير في تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، وأنّه قادر على تطبيق المدرسة المجتمعيّة من خلال انفتاح مدرسته على المجتمع، والسّماح لأولياء الأمور لإبداء آرائهم واقتراحاتهم من خلال مجالس الآباء، وقد تبيّن أنّه كلّما كان مقدار سماح المدير لطلّابه بالانخراط في مؤسسات المجتمع وفتح أبواب المدرسة أمام المجتمع المحلّي بعد الدّوام المدرسي وخلال العطلة الصّيفيّة كبيراً، كلّما كان مدى المشاركة المجتمعيّة عالٍ كدراسة (عتّوم، 2014).

كما تبيّن أنّ الاستبانة طُبّقت على عيّنة طبقيّة عشوائيّة في العديد من الدّراسات السّابقة كدراسة (شلدان وآخرون، 2011) و(درّاج، 2009)، في حين اختلف حجم هذه العيّنة من دراسة إلى أخرى، كدراسة (Boaduo et al., 2009)، (العجلوني والشّيباب، 2009).

ووجد أنّ من الدّراسات السّابقة من طبّقت أداتها على عيّنة من المديرين والمديرات كدراسة (عتّوم، 2014)، ودراسة (درّاج، 2009)، وهناك من طبّقت أداتها على الإناث فقط من المديرات كدراسة (الجعيدي، 2012). أمّا دراسة (العبّاسي، 2002) فكانت على المديرين الذكور.

ومنها من اتّخذت من المعلّمين (ذكوراً وإناثاً) عيّنة لها كدراسة (الأفندي، 2012)، ودراسة (الحايك، 2000). فيما اتّخذت دراسة (السّليم والعلي، 2012)، و(Frat, 2006)، عيّنة من المديرين والمدرّسين (ذكوراً وإناثاً).

كما وجد أنّ بعض الدّراسات طبّقت أداتها على أولياء أمور الطّلبة من الآباء والأمّهات كدراسة (زغبي، 2014)، و(Fuller, 2005) التي اشتملت دراسته على الطّلبة. ومنها من طبّقت أداتها على الإدارة المدرسيّة من مدراء ومعلّمين وأولياء الأمور كدراسة (Martine et al., 2012) (عاشور، 2011)، ودراسة (صلاح الدّين، 2000) التي اشتملت أيضاً على المرشدين التّربويّين.

لقد تشابهت هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في كونها تبحث في علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي ودور المدير في تطبيق المدرسة المجتمعيّة، وبأنّها أخذت بوجهة نظر كلّ من المديرين والمعلّمين، أمّا بالنّسبة لمجتمع الدّراسة فقد تركّزت الدّراسات السّابقة في منطقة معيّنة، كما أنّ المدارس التي وقعت ضمن الدّراسات كانت جُلّها حكوميّة أو غير حكوميّة في منطقة محصورة، أمّا الدّراسة الحاليّة فقد خرجت بحدودها لتتناول قطرين، وركّزت على مدارس خاصّة تابعة لجهة معيّنة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

قامت الباحثة في هذا الفصل من الدراسة بتناول عرض الخطوات والمراحل المتعلقة بالدراسة وفقاً للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعيّنته، والأدوات المستخدمة ومتغيرات الدراسة المستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

1.3 منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تمّ استخدام هذا المنهج لأنه يلائم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن للعام الدراسي (2015/2014)، البالغ عددهم (17) مديراً ومديرة، و (577) ومعلمًا/ة.

3.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (167) فرداً من مجتمع الدراسة، أي بنسبة (28%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	48	28.7
	أنثى	119	71.3
المسمى الوظيفي	مدير	8	4.8
	معلم	159	95.2
التخصص	علوم إنسانية	102	61.1
	علوم طبيعية	65	38.9
سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية	أقل من 5 سنوات	56	33.5
	من 5 _ أقل من 10 سنوات	59	35.3
	أكثر من 10 سنة	52	31.1
القطر	فلسطين	88	52.7
	الأردن	79	47.3

1.3.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ويظهر أن نسبة (28.7%) للذكور، ونسبة (71.3%) للإناث. ويبين متغير المسمى الوظيفي أن نسبة (4.8%) للمديرين، ونسبة (95.2%) للمعلمين. ويبين متغير التخصص أن نسبة (61.1%) للعلوم الإنسانية، ونسبة (38.9%) للعلوم الطبيعية. ويبين متغير سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية أن نسبة (33.5%) لأقل من (5) سنوات، ونسبة (35.3%) من (5- لأقل من 10) سنوات، ونسبة (31.1%) لـ (10) سنوات فأكثر. ويبين متغير القطر أن نسبة (52.7%) لفلسطين، ونسبة (47.3%) للأردن.

4.3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، إذ قامت بتصميمها وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك حسب مقياس ليكارت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) لتقدير أهمية الفقرات، وتكونت الاستبانة من قسمين، احتوى القسم الأول منها على المعلومات الشخصية لأفراد العينة، وشملت: الجنس، والمسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات الخبرة في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية، والقطر. كما احتوى القسم الثاني على مجالات الاستبانة الأربعة، المجال الأول: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد النشاطات المختلفة، وقد تكون من (12) فقرة. والمجال الثاني: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد البرامج التعليمية، وقد تكون من (12) فقرة. والمجال الثالث: دور مدير المدرسة في تقديم النشاطات المتنوعة للمجتمع المحلي، وقد تكون من (12) فقرة. أما

المجال الرابع: المعينات التي تحدّد من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وقد تكون من (12) فقرة (ملحق رقم 1).

5.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولى، ومن ثمّ تمّ التّحقّق من صدق أداة الدّراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزّعت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم (14) محكّماً (ملحق رقم 2)، وطلب منهم إبداء الرّأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويّاً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أيّة معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تمّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائيّة (ملحق رقم 3). فمثلاً فقرة (17)، والتي تنصّ على "يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على تنظيم برامج أكاديميّة للطلّبة لها صلة ببعض المناهج التّعليميّة مثل منهاج الصّحة والبيئة"، حيث تمّ تعديلها إلى "يشجّع مدير المدرسة أولياء الأمور على تنظيم برامج أكاديميّة للطلّبة لها صلة ببعض المناهج التّعليميّة". كما تمّ حذف - على سبيل المثال - الفقرة (23)، ولم يتمّ إضافة فقرات حيث أجمع المحكّمون على جودة الاستبانة ومناسبتها كأداة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدّراسة، من ناحية أخرى تمّ التّحقّق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدّرجة الكلّيّة للأداة، واتّضح وجود دلالة إحصائيّة في جميع فقرات الاستبانة ويدلّ ذلك على أنّ هناك اتّساق داخلي بين الفقرات. والجدول التّالي يبيّن ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه

المدارس بالمجتمع المحلي.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.648**	0.000	13	0.650**	0.000	25	0.699**	0.000
2	0.610**	0.000	14	0.614**	0.000	26	0.722**	0.000
3	0.530**	0.000	15	0.626**	0.000	27	0.774**	0.000
4	0.698**	0.000	16	0.597**	0.000	28	0.792**	0.000
5	0.666**	0.000	17	0.629**	0.000	29	0.704**	0.000
6	0.737**	0.000	18	0.741**	0.000	30	0.737**	0.000
7	0.560**	0.000	19	0.700**	0.000	31	0.773**	0.000
8	0.658**	0.000	20	0.690**	0.000	32	0.713**	0.000
9	0.602**	0.000	21	0.651**	0.000	33	0.675**	0.000
10	0.474**	0.000	22	0.750**	0.000	34	0.578**	0.000
11	0.714**	0.000	23	0.728**	0.000	35	0.641**	0.000
12	0.693**	0.000	24	0.721**	0.000	36	0.674**	0.000

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

معيقات دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة

هذه المدارس بالمجتمع المحلي.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.768**	0.000	5	0.705**	0.000	9	0.802**	0.000
2	0.753**	0.000	6	0.824**	0.000	10	0.707**	0.000
3	0.787**	0.000	7	0.669**	0.000	11	0.664**	0.000
4	0.726**	0.000	8	0.712**	0.000	12	0.715**	0.000

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعينات ذلك (0.93)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات.

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	12	0.893
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	12	0.910
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	12	0.928
المعينات	12	0.922
الدرجة الكلية	48	0.939

7.3 إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة من أصل (245) والتي خضعت للتحليل الإحصائي كانت (167) استبانته.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تمّ ترميزها (إعطائها أرقاماً معيّنة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة وبياناتها، وقد تمتّ المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة التّبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرَّابِع

نتائج الدّراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك" وبيان دور كلّ من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تمّ الحصول عليها. وحتى يتمّ تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تمّ اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.67
عالية	3.68 فأعلى

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبّر عن دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي. وذلك في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	3.79	0.72	عالية
3	دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	3.77	0.77	عالية
2	دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	3.72	0.76	عالية
الدرجة الكلية		3.76	0.71	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.76) وانحراف معياري (0.71). وهذا يدل على أن دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي جاء بدرجة عالية.

ولقد حصل مجال دور المدير في إعداد النّشاطات المختلفة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.79)، يليه مجال دور المدير في تقديم الخدمات المتنوّعة للمجتمع المحليّ ومقداره (3.77)، يليه مجال دور المدير في إعداد البرامج التّعليميّة ومقداره (3.72)، وجاءت جميع المجالات الثلاثة بدرجة عالية.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن مجال دور المدير في إعداد النّشاطات المختلفة. وذلك في الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4): المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لمجال دور المدير في إعداد النّشاطات المختلفة.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يكرّس مدير المدرسة وقتاً كافياً للقاء أولياء الأمور	4.41	0.76	عالية
10	ينظّم مدير المدرسة رحلات ترفيهيّة للطلّبة داخل الوطن	4.31	0.88	عالية
9	يشجّع مدير المدرسة الطّلبة على المشاركة في المسابقات الفنّيّة التي تنظّمها مؤسسات المجتمع المحليّ	4.22	0.91	عالية
5	يشجّع مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحليّ على تقديم الدّعم الماليّ للأنشطة التي تقيمها المدرسة	4.02	1.00	عالية
7	يحفّز مدير المدرسة فرقة الدبكة الشّعبية في المدرسة	3.98	1.02	عالية
8	ينظّم مدير المدرسة يوماً مفتوحاً في كلّ فصل بمشاركة مؤسسات المجتمع المحليّ	3.85	1.09	عالية
1	يشجّع مدير المدرسة أولياء الأمور على إقامة أنشطة في المدرسة	3.79	0.93	عالية
6	ينظّم مدير المدرسة مهرجانات رياضيّة بإشراف المؤسسات الرّياضيّة في المجتمع المحليّ	3.78	1.14	عالية
4	ينظّم مدير المدرسة مسابقات أدبية في القصة والشعر بحضور مؤسسات المجتمع المحليّ	3.40	1.07	متوسطة
11	ينظّم مدير المدرسة معرض للكتاب بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحليّ	3.40	1.27	متوسطة
2	ينظّم مدير المدرسة مخيمات مشتركة ناطقة باللّغة الإنجليزيّة للطلّبة	3.28	1.20	متوسطة
12	يدعو مدير المدرسة أولياء الأمور لحضور الإذاعة الصّباحيّة في المدرسة	3.10	1.34	متوسطة
	الدرجة الكليّة	3.79	0.72	عالية

تشير النتائج في الجدول (2.4) أنّ (8) فقرات جاءت بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يكرّس مدير المدرسة وقتاً كافياً للقاء أولياء الأمور" على أعلى متوسط حسابي (4.41)، يليها فقرة "ينظّم مدير المدرسة رحلات ترفيهية للطلّبة داخل الوطن" بمتوسط حسابي (3.31). وحصلت الفقرة "يدعو مدير المدرسة أولياء الأمور لحضور الإذاعة الصّباحيّة في المدرسة" على أقلّ متوسط حسابي (3.10)، يليها الفقرة "ينظّم مدير المدرسة مخيمات مشتركة ناطقة بالّغة الإنجليزيّة للطلّبة" بمتوسط حسابي (3.28).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن مجال دور المدير في إعداد البرامج التّعليميّة. وذلك في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور

المدير في إعداد البرامج التعليمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	يتقبل مدير المدرسة النقد والأفكار مما يقوّي العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	4.10	0.88	عالية
4	يشجّع مدير المدرسة على إعداد وسائل تعليمية تهتم بقضايا البيئة المحلية	4.02	0.91	عالية
1	يدعم مدير المدرسة أصحاب الخبرات بإعطاء محاضرات للطلبة	3.92	0.99	عالية
6	يعمل مدير المدرسة على توفير مصادر تعلم متنوعة يستفيد منها أفراد في المجتمع المحلي	3.92	0.96	عالية
10	يعمل مدير المدرسة على إقامة برامج متنوعة خاصة بالموهوبين من الطلبة	3.79	1.06	عالية
8	يحثّ مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي على تقديم التمويل المالي للبرامج الإبداعية للطلبة في المدرسة	3.78	1.09	عالية
3	يسمح مدير المدرسة لمراكز الدفاع المدني بعقد دورات للطلبة	3.77	1.08	عالية
5	يشجّع مدير المدرسة أولياء الأمور على تنظيم برامج أكاديمية للطلبة لها صلة ببعض المناهج التعليمية.	3.71	1.05	عالية
12	يسهم مدير المدرسة في تشجيع بعض الشركات لعقد دورات تدريبية للطلبة لرفع كفاءاتهم العلمية والعملية	3.63	1.11	متوسطة
7	يساعد مدير المدرسة في إثراء المناهج التعليمية عن طريق تدريس برامج متنوعة (صناعية، زراعية، تجارية) بما يتناسب مع احتياجات المجتمع المحلي	3.56	1.19	متوسطة
11	يشرك مدير المدرسة أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة الأكاديمي	3.51	1.19	متوسطة
2	ينظّم مدير المدرسة برامج لمحو الأمية	2.92	1.35	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.72	0.76	عالية

تشير النتائج في الجدول (3.4) أنّ (8) فقرات جاءت بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت

بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يتقبل مدير المدرسة النقد والأفكار مما يقوّي العلاقة بين المدرسة

والمجتمع المحلي" على أعلى متوسط حسابي (4.10)، يليها فقرة "يشجّع مدير المدرسة على إعداد

وسائل تعليمية تهتم بقضايا البيئة المحلية" بمتوسط حسابي (4.02). وحصلت الفقرة "ينظّم مدير

المدرسة برامج لمحو الأمية" على أقل متوسط حسابي (2.92)، يليها الفقرة "يشرك مدير المدرسة

أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة الأكاديمي" بمتوسط حسابي (3.51).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن كل مجال دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي. وذلك في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	يدعم مدير المدرسة المؤسسات الصحيّة في إقامة محاضرات لتوعية الطّلبة في كيفة الوقاية من الأمراض المعدية والأوبئة	4.13	0.90	عالية
2	يحرص مدير المدرسة على أن يكون عضواً في تشكيل لجان الإصلاح المجتمعي	3.89	0.96	عالية
9	يشجّع مدير المدرسة الطّلبة على شراء المنتجات الوطنيّة	3.89	1.02	عالية
5	يعمل مدير المدرسة بالتعاون مع لجان الإصلاح المجتمعي على مكافحة العادات والتقاليد الضارّة	3.87	0.97	عالية
1	يشجّع مدير المدرسة على إعداد برامج متنوعة لتوعية الطّلبة في مجال خدمة المجتمع المحلي	3.86	0.95	عالية
4	يشجّع مدير المدرسة الطّلبة في التطوُّع في بعض مؤسسات المجتمع المحلي	3.81	0.96	عالية
6	يتعاون مدير المدرسة مع أفراد المجتمع المحلي في استخدام مرافق المدرسة مثل المكتبة والملاعب بعد انتهاء اليوم الدراسي	3.76	1.22	عالية
10	يحثّ مدير المدرسة الطّلبة على الانتساب في المراكز الثقافيّة	3.74	1.03	عالية
3	ينظّم مدير المدرسة محاضرات لتعريف المعلمين بالخدمات التي تقدّمها بعض مؤسسات بالمجتمع المحلي	3.69	1.02	عالية
7	يشجّع مدير المدرسة عرض أنشطة المدرسة التعلّيمية والفنية عن طريق وسائل الإعلام المحليّة	3.66	1.13	متوسطة
8	يدعم مدير المدرسة إقامة معارض تراث من خلال المناسبات التي تنظّمها المدرسة	3.62	1.08	متوسطة
12	يعدّ مدير المدرسة يوماً تدريبياً للطّلبة لتنظيم المرور في المنطقة المحيطة بالمدرسة	3.41	1.10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.77	0.774	عالية

تشير النتائج في الجدول (4.4) أنّ (9) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يدعم مدير المدرسة المؤسسات الصحيّة في إقامة محاضرات لتوعية الطّلبة في كيفة الوقاية من الأمراض المعدية والأوبئة" على أعلى متوسط حسابي (4.13)،

وبلّغها فقرة "يحرص مدير المدرسة على أن يكون عضواً في تشكيل لجان الإصلاح المجتمعي" بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة "يعدّ مدير المدرسة يوماً تدريبياً للطلّبة لتنظيم المرور في المنطقة المحيطة بالمدرسة" على أقل متوسط حسابي (3.41)، يليها الفقرة "يُدمع مدير المدرسة إقامة معارض تراث من خلال المناسبات التي تنظّمها المدرسة" بمتوسط حسابي (3.62).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة لدور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي باختلاف متغيّرات الدّراسة وهي: الجنس، والمسمّى الوظيفي، والتّخصّص، سنوات العمل في مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة، القطر؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله إلى الفرضيات التالية:

1.2.2.4 نتائج الفرضيّة الأولى

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لدور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي يعزى لمتغيّر الجنس".

تمّ فحص الفرضيّة الصّفريّة الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابيّة لاستجابة أفراد عينة الدّراسة في دور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغيّر الجنس. الجدول (5.4).

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	ذكر	48	3.81	0.68	0.258	0.797
	أنثى	119	3.78	0.73		
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	ذكر	48	3.72	0.68	0.079	0.937
	أنثى	119	3.71	0.80		
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	ذكر	48	3.74	0.69	0.298	0.766
	أنثى	119	3.78	0.80		
الدرجة الكلية	ذكر	48	3.76	0.65	0.008	0.994
	أنثى	119	3.76	0.73		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.088)، ومستوى الدلالة (0.994)، أي أنه لا توجد فروق في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

2.2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي يعزى لمتغير المسمى الوظيفي".

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين

والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير المسمى الوظيفي. الجدول (6.4).

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير المسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	مدير	8	4.16	0.78	1.496	0.137
	معلم	159	3.77	0.71		
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	مدير	8	4.07	0.76	1.336	0.183
	معلم	159	3.70	0.76		
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	مدير	8	4.12	0.75	1.308	0.193
	معلم	159	3.75	0.77		
الدرجة الكلية	مدير	8	4.12	0.74	1.464	0.145
	معلم	159	3.74	0.70		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.464)، ومستوى الدلالة (0.145)، أي أنه لا توجد فروق في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

3.2.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي يعزى لمتغير التخصص".

تم فحص الفرضية الصفرية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير التخصص. الجدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	علوم إنسانية	102	3.86	0.71	1.618	0.108
	علوم طبيعية	65	3.68	0.724		
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	علوم إنسانية	102	3.74	0.77	0.596	0.552
	علوم طبيعية	65	3.67	0.76		
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	علوم إنسانية	102	3.85	0.74	1.589	0.114
	علوم طبيعية	65	3.65	0.80		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	102	3.82	0.69	1.339	0.183
	علوم طبيعية	65	3.67	0.72		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.339)، ومستوى الدلالة (0.183)، أي أنه لا توجد فروق في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير التخصص. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

4.2.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية".

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تمّ حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية. الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية	المجال
3.98	.640	56	أقل من 5 سنوات	دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة
3.78	.630	59	من 5-أقل 10 سنوات	
3.60	.840	52	من 10 سنوات فأكثر	
3.92	.650	56	أقل من 5 سنوات	دور المدير في إعداد البرامج التعليمية
3.70	.660	59	من 5-أقل 10 سنوات	
3.51	.930	52	من 10 سنوات فأكثر	
3.95	.700	56	أقل من 5 سنوات	دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي
3.82	.680	59	من 5-أقل 10 سنوات	
3.53	.880	52	من 10 سنوات فأكثر	
3.95	.620	56	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
3.77	.600	59	من 5-أقل 10 سنوات	
3.55	.850	52	من 10 سنوات فأكثر	

يلاحظ من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (9.4):

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	بين المجموعات	3.768	2	1.884	3.723	0.026
	داخل المجموعات	82.992	164	0.506		
	المجموع	86.760	166			
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	بين المجموعات	4.576	2	2.288	4.026	0.020
	داخل المجموعات	93.191	164	0.568		
	المجموع	97.767	166			
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	بين المجموعات	4.908	2	2.454	4.253	0.016
	داخل المجموعات	94.621	164	0.577		
	المجموع	99.529	166			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.332	2	2.166	4.467	0.013
	داخل المجموعات	79.526	164	0.485		
	المجموع	83.858	166			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف للدرجة الكلية (4.467) ومستوى الدلالة (0.013) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية، وكانت

الفروق بين الذين عملهم أقل من 5 سنوات والذين عملهم من 10 سنوات فأكثر لصالح الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، وبذلك تمّ رفض الفرضية الرابعة. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب سنوات العمل في مدارس البطيركية الرومية الأرثوذكسية.

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل 10 سنوات	0.19676	0.140
		من 10 سنوات فأكثر	0.37328*	0.007
	من 5-أقل 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.19676-	0.140
		من 10 سنوات فأكثر	0.17653	0.194
	من 10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.37328*	0.007
		من 5-أقل 10 سنوات	-0.17653-	0.194
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل 10 سنوات	0.21938	0.121
		من 10 سنوات فأكثر	0.41117*	0.005
	من 5-أقل 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.21938-	0.121
		من 10 سنوات فأكثر	0.19179	0.183
	من 10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.41117*	0.005
		من 5-أقل 10 سنوات	-0.19179-	0.183
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل 10 سنوات	0.12603	0.375
		من 10 سنوات فأكثر	0.41724*	0.005
	من 5-أقل 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.12603-	0.375
		من 10 سنوات فأكثر	0.29120*	0.045
	من 10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.41724*	0.005
		من 5-أقل 10 سنوات	-0.29120*	0.045
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل 10 سنوات	0.18072	0.166
		من 10 سنوات فأكثر	0.40056*	0.003
	من 5-أقل 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.18072-	0.166
		من 10 سنوات فأكثر	0.21984	0.099
	من 10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.40056*	0.003
		من 5-أقل 10 سنوات	-0.21984-	0.099

5.2.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي يعزى لمتغير القطر".

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير القطر. الجدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير القطر.

المجال	القطر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
دور المدير في إعداد النشطات المختلفة	فلسطين	88	3.75	0.66	0.811	0.419
	الأردن	79	3.84	0.78		
دور المدير في إعداد البرامج التعليمية	فلسطين	88	3.64	0.70	1.339	0.182
	الأردن	79	3.80	0.82		
دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي	فلسطين	88	3.71	0.67	1.100	0.273
	الأردن	79	3.84	0.86		
الدرجة الكلية	فلسطين	88	3.70	0.64	1.157	0.249
	الأردن	79	3.83	0.77		

يتبين من خلال الجدول السابق أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.157)، ومستوى الدلالة (0.249)، أي أنه لا توجد فروق في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير القطر. وبذلك تمّ قبول الفرضية الخامسة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما درجة المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطريركية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين

والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

وقامت الباحثة بحساب المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة

الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطريركية

الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ. وذلك في

الجدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة

المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطريركية الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن

في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	القيود الإداريّة والأنظمة والتّعليمات التي تحكم عمل المدارس ومؤسسات المجتمع المحليّ	3.27	1.21	متوسطة
11	عبء الأعمال لدى مدير المدرسة	3.20	1.25	متوسطة
5	غياب الوعي لدى العاملين في مؤسسات المجتمع المحليّ بأهميّة مشاركتهم في الإدارة المدرسيّة	3.18	1.19	متوسطة
12	عدم توفير وظيفة خاصّة في المدرسة لمتابعة الأنشطة اللاصفّيّة المختلفة	3.07	1.23	متوسطة
3	ضعف دور الإعلام في تسليط الضّوء على أهميّة علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ	3.06	1.11	متوسطة
2	النّظام المركزي في بعض المدارس	2.93	1.12	متوسطة
6	عدم وجود قنوات اتّصال فعّالة في المدرسة للتّواصل مع المجتمع المحليّ والاستفادة من إمكانياته المتاحة	2.90	1.21	متوسطة
9	قلّة تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحليّ لتبادل الأفكار	2.90	1.12	متوسطة
1	غياب ثقافة الشّراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحليّ	2.86	1.24	متوسطة
8	الأوضاع السياسيّة التي تعاني منها المدارس ومؤسسات المجتمع المحليّ	2.77	1.25	متوسطة
10	عدم الأخذ بمقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسيّة	2.62	1.17	متوسطة
7	عدم اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماعات المدرسيّة بما يتناسب مع أوقات أولياء الأمور	2.49	1.19	متوسطة
	الدرجة الكليّة	2.93	0.87	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة (2.93) وانحراف معياري (0.87) وهذا يدلّ على أنّ المعوقات التي تحدّ من دور مديري مدارس البطركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة.

كما تشير النتائج في الجدول (12.4) أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "القيود الإداريّة والأنظمة والتّعليمات التي تحكم عمل المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي" على أعلى متوسط حسابي (3.27)، يليها فقرة "عبء الأعمال لدى مدير المدرسة" بمتوسط حسابي (3.20). وحصلت الفقرة "عدم اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماعات المدرسيّة بما يتناسب مع أوقات أولياء الأمور" على أقلّ متوسط حسابي (2.49)، يليها الفقرة "عدم الأخذ بمقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسيّة" بمتوسط حسابي (2.62).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تضمّن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك بالترتيب وفقاً لأسئلتها وفرضياتها، يليه عرضاً للتوصيات التي توصّلت إليها الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ما مدى قيام مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين؟

لقد أظهرت استجابة عيّنة الدراسة بعد استخراج المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات دور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي أنّ المتوسطّ الحسابي للدرجة الكليّة بلغ (3.76) والانحراف المعياري (0.71)، وهذا يدلّ على أنّ دور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بدورهم في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي جاء بدرجة "عالية".

وهذا يدلّ على أنّ مديري تلك المدارس أخذوا بتفعيل العلاقة بين مدارسهم ومؤسسات وأفراد المجتمع المحلي بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة. وهذه النتيجة تؤكد أهميّة ودور مدير المدرسة في دعم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي من حيث تأهيل أبنائه لقيادته إلى الرفاهيّة والازدهار. فمدير المدرسة بطاقمه يشكّل مؤسسة تقنيّة رسميّة يمكن أن يتبنّاها المجتمع لتحقيق إنتاج الأفراد الذين يريدونهم أو يحتاجونهم لعضويّته اجتماعيّاً واقتصاديّاً وسياسيّاً، ولتصحيح ما يطرأ على شخصيّاتهم من سلوك غير مرغوب نتيجة لبعض المؤثرات البيئية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة التي قد يتعرّض لها الفرد، وذلك من خلال إعداد النّشاطات المختلفة التي تساعد على ذلك كتنظيم رحلات للطلّبة ولأولياء أمورهم داخل وخارج الوطن، وتنظيم بعض المهرجانات الرّياضيّة والثقافيّة، بالإضافة إلى إعداد البرامج التّعليميّة، وكذلك تقديم الخدمات المتنوّعة للمجتمع المحليّ.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسة (Blank et al, 2012) ، و(عاشور، 2011). وقد أظهرت نتائج الدّراسة الواردة في الجدول (2.4) للمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لمجال دور المدير في إعداد النّشاطات المختلفة أنّ المتوسّط الحسابي للدرجة الكلّيّة (3.97) وانحراف معياري (0.72) وهذا يدلّ على أنّ مجال دور المدير في إعداد النّشاطات المختلفة جاء بدرجة "عالية".

وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك مدير المدرسة لأهميّة الأنشطة المختلفة ويكون من خلال تكريسه وقتاً كافياً للقاء أولياء أمور الطّلبة، وتنظيم الرّحلات التّرفيهيّة للطلّبة داخل الوطن، وأيضاً تشجيعه للمسابقات الفنيّة التي تنظّمها مؤسسات المجتمع المحليّ، وتشجيعه لمؤسسات المجتمع المحليّ على تقديم الدّعم المالي للأنشطة التي تقيمها المدرسة، كما أنّه يعمل على تنظيم مهرجانات

رياضيّة، ويقوم بتحفيز فرقة الدّبكة. كما تعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى اهتمام مدير المدرسة بإبراز أعمال ومواهب وإنجازات الطّلبة؛ لتحظى المدرسة بمكانة مرموقة ومتميّزة في المجتمع.

كما أشارت النتائج الواردة في الجدول (3.4) للمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لدور المدير في إعداد البرامج التّعليميّة أنّ المتوسّط الحسابي للدرجة الكلّيّة قد بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.76) وهذا يدلّ على أنّ مجال دور المدير في إعداد البرامج التّعليميّة قد أتى بدرجة عالية. وحصول هذا المجال على هذه التّرجة قد يعود إلى إدراك مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة لضرورة تقبّل الاقتراحات والأفكار التي قد تقوّي العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحليّ، بالإضافة إلى معرفتهم بمدى أهميّة الحثّ والتّشجيع على إعداد الوسائل التّعليميّة التي تهتم بقضايا البيئة المحليّة، ودعمهم لأصحاب الخبرات بإعطائهم محاضرات للطّلبة.

ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها أنّ مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة يمتلكون الكفايات العلميّة والخبرة المهنيّة، فالمديرون عندما يتم اختيارهم في هذه المدارس تحدّد مجموعة من المعايير الشّخصيّة والمهنيّة وتعدّ لهم مقابلات شخصيّة وامتحانات في العمل الإداري، وتعدّ لهم دورات مختلفة قبل اختيارهم كمديرين، ومن هنا يكون لديهم الخبرة الكافية لإدراكهم بمدى أهميّة إعدادهم لبرامج التّعليميّة التي تدعم علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ. إضافة إلى حرص المدراء وشعورهم بالمسؤوليّة عن المدرسة والمعلّمين والطّلبة ومستقبلهم وتربيتهم.

كما بيّنت النتائج الواردة في الجدول (4.4) للمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة في دور المدير في مجال تقديم الخدمات المتنوّعة للمجتمع المحليّ أنّ المتوسّط الحسابي للدرجة الكلّيّة قد بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.77) وهذا يدلّ على أنّ

مجال دور المدير في هذا المجال المحلي جاء بدرجة "عالية". ويعود سبب حصوله على هذه الدرجة هو ما أفاد به المبحوثون بأنّ مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن يدعمون المؤسسات الصحيّة في إقامة محاضرات لتوعية الطّلبة في كفيّة الوقاية من الأمراض المعدية والأوبئة، وأنّهم يحرصون على أن يكونوا أعضاء في تشكيل لجان الإصلاح المجتمعي، بالإضافة إلى تشجيعهم على شراء المنتجات الوطنيّة.

ويعزى ذلك إلى الرّغبة الشّديدة من قبل مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة بمشاركة المجتمع المحليّ وخاصة أسر الطّلبة للإدارة المدرسيّة من أجل تعزيز وتطوير العمليّة التعليميّة، ممّا يسهّل ويساعد كلّ من المعلّمين وأولياء الأمور لمتابعة تعليم الطّلبة في المدرسة والبيت.

كما ويعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على أن يكون هناك صلة بين الإدارة المدرسيّة والمجتمع المحليّ، وذلك من خلال التّعاون فيما بينهما بما يخدم مصلحة المجتمع، وهذا من أهداف الإدارة التّربويّة الحديثة في مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الثّاني

1.2.5 مناقشة الفرضيّة الأولى

نصّت هذه الفرضيّة على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ تعزى لمتغيّر الجنس. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المديرين من كلا الجنسين (الذكور والإناث) يخضعون لنفس الأنظمة والقوانين والتّعليمات في جميع مدارس البطريكيّة الروميّة والأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن، كما يقوم كل منهما بنفس المهام والمسؤوليّات. كذلك قد يعود لتشابه البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة وتماثل القدرات والاستعدادات لتقبّل دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع لدى الجنسين من الذكور والإناث، كما وتعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى إدراك كلا الجنسين لأهميّة دعم علاقة المدارس بالمجتمع المحليّ لما يعود ذلك من فائدة على المدرسة والمجتمع على حدّ سواء.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع دراسة (زغبوي، 2014)، (الأفندي، 2012)، (درّاج، 2009)، لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة. بينما تعارضت مع دراسة (أبو سمرة وآخرون، 2006) بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة.

2.2.5 مناقشة الفرضيّة الثّانية

نصّت هذه الفرضيّة على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري مدارس البطريكيّة الروميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الإدارة المدرسيّة بمختلف مسمّيّاتها الوظيفيّة (مدراء، معلّمين، عاملين) يدركون أهميّة دعم المديرين لعلاقة مدارس البطريكيّة الروميّة الأرثوذكسيّة بالمجتمع المحليّ، فهي كإدارة مدرسيّة ترى أنّها أولى من غيرها في دعم العلاقة بالمجتمع المحليّ وتعزيز التّعاون فيما بينها. والذي ساعد على تقارب وجهات النّظر هذه هو الطّروف المتشابهة التي تعيشها

الإدارة المدرسيّة بمختلف مسمّيّاتها الوظيفيّة من حيث أنّهم يعيشون نفس الواقع ويخضعون لنفس الأنظمة والقوانين ويمارسون الأنشطة ذاتها تقريباً التي تدعم المدرسة بالمجتمع المحليّ.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع دراسة (عاشور، 2011) في جميع مجالات دراسته فيما عدا الشّراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة كانت هناك فروقاً لصالح المديرين. بينما لم تجد الدّراسة ما يتوافق أو يتعارض معها، حيث أنّها لم تتّخذ من المسمى الوظيفي متغيّراً لها.

3.2.5 مناقشة الفرضيّة الثالثة

نصت هذه الفرضيّة على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري مدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحليّ تعزى لمتغيّر التّخصّص. حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر التّخصّص.

وترى الباحثة أنّ التّخصّص لم يؤثّر كثيراً على وجهة نظر عيّنة الدّراسة بعملية دعم علاقة مدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة في فلسطين والأردن بالمجتمع المحليّ وتعزو ذلك إلى أنّ المعرفة بوجود هذا الدعم مبني على الاحتكاك المباشر بالجمهور أو المؤسسات والجميع على معرفة بطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وكيف يجب أن تكون. فدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع ليست حكراً على تخصّص دون الآخر أو على شخص دون غيره، فالجميع يجب أن يتحمّل المسؤوليّة وأن يتقاسموا النّجاح والتّحدّيات التي قد تنتج عن هذا دعم هذه العلاقة.

ولم تجد الدّراسة الحاليّة أيّة دراسة سابقة تتفق أو تتعارض معه، حيث لم تتّخذ أي منها من التّخصّص متغيّراً لها، حيث اقتصر متغيّر التّخصّص على الدّراسة الحاليّة فقط.

4.2.5 مناقشة الفرضية الرابعة

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير سنوات العمل لصالح الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التطور العلمي والتكنولوجي الذي جعل من وجهة نظر من خبرتهم أقل من 5 سنوات مغايرة عن من هم ذوي خبرة أعلى، إذ يقدم لهم القدرة على وضع الخطط المناسبة وسهولة إجراء الاتصالات مع ذوي الخبرة فيما يخص عملية تدعيم العلاقة. وقد يعود ذلك إلى الدورات التدريبية التي يلتحق بها هؤلاء المدراء قبل توليهم منصب إدارة المدرسة والتي تعزز وجهة نظرهم أكثر بأهمية وجود علاقة قوية بين المدارس والمجتمع المحلي لما يعود من أهمية كبيرة على المدرسة والمجتمع على حدٍ سواء. كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن أعمارهم قد تكون أصغر من ذوي الخبرة الأكثر بحيث يكون لديهم القدرة على الصبر والتحمل والطموح الأكبر في تطوير المجتمع.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع (أبو سمرة وآخرون، 2006) بوجود فروق في دراسته تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما تعارضت مع دراسة (الأفندي، 2012)، (درّاج، 2009)، والتي لم تظهر دراستهم أية فروق فيما يخص سنوات العمل.

5.2.5 مناقشة الفرضية الخامسة

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير القطر، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير القطر.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن القوانين والأنظمة في مدارس البطريركية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن متشابهة ولا تختلف باختلاف القطر، بالإضافة إلى التشابه الكبير في البيئة التربوية، مما أدى إلى وجود رؤية متشابهة لدى أفراد عينة الدراسة في كلا القطرين نحو تقديرهم لأهمية دور مديري المدارس في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع (درّاج، 2009) من أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الموقع. بينما تعارضت مع دراسة (زغبيني، 2014)، و(عاشور، 2011) اللذان أوجدا فروقاً تعزى للمنطقة التعليمية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

فقد أظهرت النتائج في الجدول (12.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أن المعوقات جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد على أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من دور المدراء ومنها: القيود الإدارية والأنظمة والتعليمات التي تحكم عمل المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي، وعبء الأعمال لدى المدراء، وغياب الوعي لدى العاملين في مؤسسات المجتمع المحلي بأهمية مشاركتهم في الإدارة المدرسية، وعدم توفير وظيفة خاصة في المدرسة لمتابعة الأنشطة اللاصفية المختلفة.

- وتعزو الباحثة ذلك إلى اعتقاد مديري المدارس بصعوبة تحقيق الانفتاح الكبير على المجتمع، والابتعاد عن هذا الانفتاح، وذلك لأسباب قد يكون منها: ضيق الوقت الذي يقضيه المدير في المدرسة، وكثرة الواجبات الملقاة على عاتق المدراء تجعلهم يركزوا فقط على إنجاز العملية التعليمية.
- وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (عتّوم وعتّوم، 2014) و(الجعدي، 2012) حيث أكّدوا بوجود معوقات تقلّل من دور المديرين من تفعيل دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

4.5 التّوصيات

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. على مديري مدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة الاستمرار في إعداد النّشاطات المدرسيّة مثل: تنظيم مسابقات أدبيّة في القصّة والشّعْر بحضور مؤسّسات المجتمع المحليّ، إقامة معرض للكتاب بالتّعاون مع مؤسّسات المجتمع المحليّ، والعمل على تنظيم مخيّمات مشتركة ناطقة بالّلغة الانجليزيّة للطلّبة، ودعوة أولياء الأمور لحضور الإذاعة الصّباحية في المدرسة.
2. العمل على عقد دورات تدريبيّة لمدرّاء ومعلمي مدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة؛ ليستمرّوا في دعم علاقة المدارس بالمجتمع المحليّ.
3. تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحليّ لتبادل الأفكار.
4. العمل على تنظيم برامج لمحو الأميّة داخل المدرسة خارج أوقات الدّوام وفي العطل الرّسميّة، وعقد ورشات عمل داخل المدرسة لتعليم بعض المهارات القياديّة والأعمال اليدويّة التي تسهم في التّنمية البشريّة والمجتمعيّة.
5. إجراء دراسات مستقبلية للتّعرّف إلى واقع المعوقات التي تحدّ من علاقة المدارس بشكل عام، ومدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة بشكل خاصّ.
6. الاهتمام والبحث وعمل دراسات لها علاقة بمدارس البطريركيّة الرّوميّة الأرثوذكسيّة، من أجل إبراز دورها وأهمّيّتها في المجتمعين الفلسطيني والأردني.

المراجع

المراجع العربيّة

إبراهيم، يحيى عبد الحميد. (2001). التّحدّيات الإداريّة وإعداد قيادات المستقبل. القاهرة، مصر:

دار النّشر والتّوزيع الإسلاميّة.

أبو سمرة، محمود، والعسيلي، رجاء، وعمرو، أمل. (2006). تصوّرات مديري المدارس الثّانويّة

وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتّفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي. مجلّة

جامعة الخليل للبحوث، (2) 2 ص: 140-163، الخليل، فلسطين.

أبو غزالة، ميخائيل. (1998). العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور في المدارس الثّانويّة في

محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

أحمد، سهير كامل. (2001). علم النّفس الاجتماعي بين النّظرية والتّطبيق. الإسكندريّة، مصر:

مركز الإسكندريّة للكتاب.

الأخرس، إسماعيل عبّاس. (2008). مدير المدرسة الفعّال واتّجاهات الإدارة التّربويّة الحديثة.

ط1. عمّان، الأردن: دار الرّاية للنّشر والتّوزيع.

الأشقر، ياسر حسن. (2003). دور إدارة المدرسة الثّانويّة في تنمية المجتمع المحليّ بمحافظات

غزة وسبيل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

الأفندي، إسماعيل محمّد. (2012). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التّطوّعي لدى طّلاب

المرحلة الثّانويّة في المدارس الحكوميّة في بيت لحم. بحث منشور، مجلّة جامعة القدس

المفتوحة، (63) 8 ص: 21، القدس، فلسطين.

بدران، شبل. (2000). التّربية وتحديث المجتمع. القاهرة، مصر: دار قباء للنّشر.

البرنامج التّربّي. (2008). دور مجلس الأمناء في تحقيق المشاركة المجتمعية. دليل المتدرّب،
رام الله، فلسطين.

بطريركية الروم الأرثوذكس الأورشليمية. (2014). التّقويم السنوي. القدس، فلسطين: المطبعة
البطريركية.

بطريركية الروم الأرثوذكس الأورشليمية. (2015). التّقويم السنوي، القدس، فلسطين: المطبعة
البطريركية.

البوسعيد، خليفة. (2001). دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع
المحليّ بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط،
سلطنة عُمان.

التّل، سعيد. (1993). المرجع في مبادئ التربية. ط1. عمّان، الأردن: دار الشّروق للنّشر
والتّوزيع.

الجبر، زينب علي. (2007). تفعيل الشّراكة المجتمعية بين القطاعين العام والخاص، ط1، الكويت،
لجنة التّأليف والتّعريب والنّشر.

الجعدي، شيخة بنت محمّد حمد. (2012). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشّراكة المجتمعية
بين المدارس الثانوية للبنات والمجتمع المحليّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام
محمّد بن سعود الإسلامية، السّعودية.

الحايك، نانسي. (2000). تصوّرات المعلّمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع
المحليّ في مدارس محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،
عمّان.

الحدوة، إيمان. (2006). دليل استدامة المؤسسات الشبابية. معهد الشراكة المجتمعية، جامعة بيت

لحم، بيت لحم، فلسطين: أضواء للتصميم.

الحرّ، عبد العزيز. (2001). مدرسة المستقبل. الدوحة، قطر: مطابع الدوحة المحدودة.

الحريري، رافد عمر. (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة

الشاملة. ط1. عمّان، الأردن: دار الفكر.

حسن، سلامة عبد العظيم. (2009). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعّالة. ط1. عمّان،

الأردن: دار الفكر.

حمادنة، قسيم محمد سالم. (2007). درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للمشاركة المجتمعية

في تفعيل الإدارة الذاتية في مدارس محافظة إربد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة

اليرموك، الأردن.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2004). إدارة الجودة الشاملة وتطبيقات تربوية. الرياض،

السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2006). المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل. ط1. إربد،

الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الزبيدي، مباركة. (2008). دور الرحلات الطلابية في تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

<http://www.socialar.com/vb/archive/index.php/t-121.html>

داعوس، خالد أحمد محمد. (2005). التعليم الفلسطيني العام في الضفة الغربية وقطاع غزة من

الانتداب البريطاني إلى عهد السلطة (1920-1998). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة

النيّلين، مصر.

درّاج، أحمد جمعة يوسف دار.(2009). مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة: "الواقع والمأمول". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

درويش، كمال السيّد، وأبو العلا، عواطف، وبدر، سهام. (1972). دراسات وتطبيقات تربويّة. القاهرة، مصر: دار نهضة مصر للطباعة والنّشر.

الدّويك، تيسير، وياسين، حسين، وعدس، محمد عبد الرحيم. (2001). أسس الإدارة التّربويّة والمدرسيّة والإشراف التّربوي. ط1. عمّان، الأردن: دار الفكر للنّشر والطّباعة والتّوزيع. الرّحيم، أحمد حسن. (1978). المدرسة والمجتمع. ط2. بيروت، لبنان: دار مكتبة الحياة للطّباعة والنّشر.

رمزي، عبد القادر هاشم. (1997). الإدارة المدرسيّة والإشراف التّربوي. ط2. عمّان، الأردن: المكتبة الوطنيّة.

زغبّي، رفيف مروان طاهر. (2014). دور مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في تنمية المجتمع المحلي في محافظات شمال الضّفة الغربيّة في فلسطين من وجهة نظر مجالس الآباء والأمّهات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

سالم، رائدة. (2010). المدرسة والمجتمع. الأردن: مكتبة المجتمع العربي. السليم، بشار عبدالله، والعلي، يسرى يوسف. (2012). علاقة مكانة المعلم الاجتماعيّة بدوره في تنمية المجتمع كما يقدرها معلمو المدارس الثّانوية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلاميّة، 2(20)، ص: 179-205، الأردن.

سنقر، صالحة. (2005). المدرسة المجتمعيّة. ط1. رام الله، فلسطين: دار الشروق للنّشر والتّوزيع.

الشرعي، بلقيس. (2007). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي. مؤتمر الإصلاح

المدرسي 17-19/4/2007. جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

شَّلح، محمد عبدالله محمد. (2003). التعليم في فلسطين في عهد الدولة العثمانية. ط1. القاهرة،

مصر: دار الإحياء الثقافي.

شلدان، فايز، وصايمه، سمية، وبرهوم، أحمد. (2001). واقع التواصل بين المدرسة الثانوية

والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الرابع

بعنوان: "التواصل والحوار التربوي"، 30-31/10/2011، الجامعة الإسلامية، غزة،

فلسطين.

الصديقي، سلوى عثمان، وعبد الخالق، جلال الدين. (2002). منهاج الخدمة الاجتماعية في

المجال المدرسي ورعاية الشباب. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

صلاح الدين، عريفة. (2000). فاعلية مجالس أولياء الأمور من وجهة نظر المديرين والمعلمين

والمرشدين التربويين في المدارس الثانوية في محافظة رام الله. رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العازمي، مبارك. (2004). دور الإدارة التربوية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر

المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عاشور، محمد علي. (2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع

المحلي في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية، (11) 4 ص: 75-106، جامعة اليرموك،

الأردن.

العباسي، غدير محمد جواد. (2002). آراء مدراء التعليم العام في القدس حول مساهمة ومشاركة مجالس أولياء الأمور في دعم وتطوير العمل التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عبد الباقي، عبد العزيز جودة يوسف. (2004). فاعلية مجالس أولياء الأمور والمعلمين من وجهات نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور الأعضاء في محافظتي سلفيت وقلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد، وجودت، حزام. (2010). وقفة مع الخدمة الاجتماعية. ط1. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عتوم، يماني، وعتوم حسين. (2014). درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 28(2)، ص: 607-740، نابلس، فلسطين.

العلوني، عدنان والشباب، معن. (2009). تصورات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمجالات المشاركة المجتمعية في مدارس لواء بني عبيد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العلي، أحمد عبدالله. (2002). العولمة والتربية. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث. عياصرة، علي، والفاضل، محمود. (2006). الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. الأردن: دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

غباري، محمد سلامة محمد. (1989). الخدمة الاجتماعية المدرسية. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

قنديل، أماني. (2005). مؤسسات المجتمع المدني قياس الفاعلية ودراسة حالات. ط1. مصر:

مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية.

محمد، صالح. (1997). دور مجالس أولياء الأمور في دعم وتطوير العمل التربوي من وجهة

نظر مديري ومديرات التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن،

اليمن.

المشوخى، موسى. (1997). واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة

الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المعشني، علي بن مسعود علي. (2002). دور مدير المدرسة الثانوية في خدمة المجتمع المحلي

بمدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،

إربد، الأردن.

موسى، محمد. (2005). التربية وقضايا المجتمع المعاصر. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب

الجامعي.

نصر الله، عمر عبد الرحمن. (2004). تدني مستوى التحصيل المدرسي: أسبابه وعلاجه. ط1.

عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

هندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر، والعموري، أحمد عبد الرحيم، وحواشين، مفيد نجيب.

(1990). أسس التربية. ط2. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

وافي، علي عبد الواحد. (2000). علم الاجتماع. مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

وظفة، علي أسعد. (1999). واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء التحديات

والتطلعات المستقبلية. مجلة التربية القطرية، العدد(28)، ص: 445-507، جامعة الكويت.

اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. (2011). ص:357

- Blank, Martin, J. (2004). How community schools make a different educational leadership. **Educational Leadership Journal**, 161 (8), p. 62-65.
- Boadou, N., Milondzo, K. & Ajei, 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**. 4 (3), p. 96-105.
- Cotton, E & Mam, G. (1994). **Encouraging meaningful parent and family participation: A survey of parent involvement practices in California and Texas**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED390523).
- Decker, I.E & Decker, V.A. (2003). **Home, School, and community Partnerships**. Washington, Lanham: Scarecrow Press.
- Dorman, M. (1998). Using e-mail to enhance instruction. **The Journal of school health**, 68 (6), p.260 – 261.
- Epstein, Joycel & Salinas, Karen Clark. (2004). Partnering with families and Communities-Educational Leadership. **Journal of Educational Research**, 161(8), p.12-17.
- Fisher, Amy, Dorfman, Diane Fisher.(2002). Building Relationship for Student Success: School-Family-community Partnership and Student Achievement in the Northwest. (ERIC Document Reoroduction Service). No ED474379.
- Fratt, Lisa. (2006). Growing Community Schools. **District Administration Magazine**, (24) 9, p. 83-85.
- Fuller, Shannon M. (2005). **Home-initiated family-school communication in preschool and kindergarten**. **DAI-A 65** (08), p.2890-3011.
- Gordon, M. & Louis, K. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perception of stakeholder's influence. **American Journal of Education**, 116 (1), p. 1-32.

- Honnet, Ellen Porter & Susan J. Poulsen. (1989). **Principles of Good Practice for Combining Service and Learning: A Wingspread Special Report**. Retrieved March 17th, 2015 from: <http://www.pitt.edu/~mporter/Sinfo.html>
- Johnson, Gary L. (2007). **A study of the relationship between community power structure, school board types, super intending leadership styles and the impact on student achievement in Oklahoma**. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Oklahoma.
- Karr-Kidwell ,PJ ;Davis, Patricia W.(2003). School Leaders and Community: Research and a plane for collaboration. (ERIC Document Reproduction Service). No ED474266
- Khan, Abdul (Abby). (2004). **High school principals' perceptions of the parental involvement strategies that are important to student academic achievement**. DAI-A 65 (09), p.3288-3404.
- Martin, B., Reuben, J. & Atelia, M. (2012). **Achieving Results through Community School Partnership: How district and community leaders are buildings effective, sustainable relationship**. Retrieved February 10th, 2015 from: <https://www.american Progress.Org>.
- Ngubane, W.S.,2006. **An investigation into the implementation of participative management in a rural school in the Pietermaritzburg district**. MEd dissertation, Rhodes University, Grahamstown.
- O'Brien, J. P. (2004). **Sharing educational decisions with parents: Perceptions of parents, teachers, and principals in a school-based management setting**. DAI 65 (07),p. 2446A.
- Raskoff, Sally & Sundeen, Richard. (1998). The Role of Secondary School in Promoting Community Service in Southern California. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, 27 (1), p. 66-87.

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة قبل التحكيم



جامعة القدس

الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

استبانة للتحكيم

أخي المحكم الكريم / أختي المحكمة الكريمة،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: "دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوّقات ذلك، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس - فلسطين. ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تتضمن (57) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

ونظراً لما تتمتع به حضرتك من خبرة ودراية في الميدان التربوي، أرجو منك التفضل بالاطلاع على مجالات الاستبانة وفقراتها، وإبداء رأيك في مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، وذلك بالتعديل أو الحذف أو الإضافة.

شاكراً لك دعمك وحسن تعاونك

مع الاحترام

الباحثة الطالبة: رويده برهم

المشرف الدكتور: محمد شعيبات

جامعة القدس
الدراسات العليا
برنامج ماجستير الإدارة التربوية

الزميل/ة..... مدير/ة المدرسة المحترم/ة
الزميل/ة..... المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها:

"دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس - فلسطين. أرجو من حضرتك التفضل بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بما يتناسب ووجهة نظرك من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، علماً أن البيانات التي تقدمها ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لك حسن تعاونك

مع الاحترام

الباحثة: رويده برهم

المشرف الدكتور: محمد شعيبات

القسم الأول: معلومات عامة

يُرجى وضع إشارة (x) في المكان المناسب:

- | | | | |
|--|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| 1 - الجنس: ذكر | ☐ | أنثى | ☐ |
| 2 - المسمى الوظيفي: معلم | ☐ | مدير | ☐ |
| 3 - التخصص: علوم إنسانية | ☐ | علمي | ☐ |
| 4 - سنوات العمل في مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية: | | | |
| أقل من 5 سنوات | ☐ | من 5 إلى 10 سنوات | ☐ |
| أكثر من 10 سنوات | ☐ | الأردن | ☐ |
| 5 - القطر: فلسطين | ☐ | الأردن | ☐ |

القسم الثاني: يُرجى وضع إشارة (x) أمام فقرات الاستبانة بما يتناسب ودرجة إجابتك

- المجال الأول: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد

النشاطات المختلفة.

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1.	يُشجع مدير المدرسة أولياء الأمور على إقامة أنشطة في المدرسة.					
2.	ينظم مدير المدرسة مخيمات مشتركة ناطقة باللغة الإنجليزية للطلبة والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي.					
3.	يكرّس مدير المدرسة وقتاً كافياً للقاء أولياء الأمور والاستماع لأرائهم.					
4.	ينظم مدير المدرسة مسابقات أدبية في القصة والشعر بحضور أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.					
5.	يشجع مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي على تقديم الدعم المالي للأنشطة والفعاليات الثقافية والاجتماعية التي تقيمها المدرسة.					
6.	يشجع مدير المدرسة على إقامة مهرجانات رياضية بإشراف المؤسسات الرياضية في المجتمع المحلي.					
7.	يدعم مدير المدرسة فرقة الدبكة الشعبية في المدرسة					
8.	ينظم مدير المدرسة يوماً مفتوحاً في كل فصل لتشجيع الطلبة على توثيق علاقاتهم ببعضهم ببعض.					
9.	يشجّع مدير المدرسة الطلبة على المشاركة في مسابقات العزف والغناء التي تنظمها المؤسسات الفنية في المجتمع المحلي.					
10.	ينظم مدير المدرسة للطلبة رحلات تعليمية وترفيهية داخل الوطن.					
11.	يتعاون مدير المدرسة مع مؤسسات المجتمع الثقافية وأولياء الأمور في تنظيم معرض للكتاب.					
12.	يشرف مدير المدرسة بنفسه على تنظيم الإذاعة الصباحية في المدرسة.					

- المجال الثاني: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد البرامج التعليمية.

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
13.	يشجع مدير المدرسة أولياء الأمور في المساهمة بتقييم أداء المدرسة الأكاديمي.					
14.	يتعاون مدير المدرسة مع ممثلين عن مؤسسات المجتمع المحلي لتحسين العملية التعليمية باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.					
15.	يشجع مدير المدرسة مراكز الدفاع المدني بعقد دورات للطلبة.					
16.	يشجع مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم الدعم المالي للبرامج الإبداعية والإثرائية للطلبة في المدرسة.					
17.	يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على تنظيم برامج أكاديمية للطلبة لها صلة ببعض المناهج التعليمية مثل منهاج الصحة والبيئة.					
18.	يعمل مدير المدرسة على توفير مصادر تعلم متطورة ومتنوعة يستفيد منها أفراد في المجتمع المحلي مثل مختبر الحاسوب.					
19.	يشجع مدير المدرسة مجالس الطلبة على تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل تحقيق الأهداف التربوية.					
20.	ينظم مدير المدرسة برامج لمحو الأمية.					
21.	يساعد مدير المدرسة في إثراء المناهج التعليمية عن طريق تدريس برامج متنوعة (صناعية، زراعية، تجارية) بما يتناسب مع احتياجات المجتمع المحلي.					
22.	يعمل مدير المدرسة على إقامة برامج متنوعة خاصة بالموهوبين من الطلبة وأفراد في المجتمع المحلي.					
23.	يحث مدير المدرسة المراكز الصحية على عقد دورات صحية للطلبة.					
24.	يسهم مدير المدرسة في تشجيع بعض الشركات لعقد دورات تدريبية للطلبة لرفع كفاءاتهم العلمية والعملية.					

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
25.	يدعم مدير المدرسة أصحاب الخبرات بإعطاء محاضرات للمعلمين والطلبة.					
26.	يشجع مدير المدرسة على إصدار مجلات تهتم بقضايا البيئة المحلية.					
27.	يتقبل مدير المدرسة النقد والأفكار مما يقوي العلاقة بين المدرسة على المجتمع المحلي.					

- المجال الثالث: دور مدير المدرسة في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي.

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
28.	يشجع مدير المدرسة على إعداد برامج متنوعة لتوعية الطلبة في مجال خدمة المجتمع المحلي.					
29.	يحرص مدير المدرسة على أن يكون عضواً في تشكيل لجان الإصلاح المجتمعي لفض النزاعات بالطرق الودية في المجتمع.					
30.	ينظم مدير المدرسة محاضرات لتعريف الطلبة والمعلمين بالخدمات التي تقدمها بعض مؤسسات بالمجتمع المحلي.					
31.	يشجع مدير المدرسة الطلبة في التطوع في بعض مؤسسات المجتمع المحلي مثل نادي المسنين.					
32.	يعمل مدير المدرسة بالتعاون مع لجان الإصلاح المجتمعي على مكافحة العادات والتقاليد الضارة مثل: الثأر، الشعوذة، الخرافات.					
33.	يتعاون مدير المدرسة مع أفراد المجتمع المحلي في استخدام مرافق المدرسة (المكتبة، الصفوف، المختبرات، الملاعب) بعد انتهاء اليوم الدراسي.					
34.	يشجع مدير المدرسة الطلبة للمشاركة في خدمة المجتمع المحلي كزراعة الأشجار وتنظيف الشوارع					
35.	يدعم مدير المدرسة في إقامة معارض فنون وتراث ومنتجات محلية من خلال المناسبات التي تنظمها المدرسة.					
36.	يشجع مدير المدرسة الطلبة على شراء المنتجات الوطنية.					

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
37.	يدعم مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في مكافحة السلوكات الضارة في المجتمع مثل: التدخين، المخدرات.					
38.	يشجع مدير المدرسة الطلبة على الخدمة والتطوع لتطوير مؤسسات المجتمع المحلي.					
39.	يحث مدير المدرسة الطلبة على الانتساب في المراكز الثقافية والشبابية.					
40.	يعدّ مدير المدرسة يوماً تدريبياً للطلبة لتنظيم المرور في المنطقة المحيطة بالمدرسة.					
41.	يدعم مدير المدرسة المؤسسات الصحية في إقامة محاضرات لتوعية المعلمين والطلبة في كيفية الوقاية والتعامل مع الأمراض المعدية والأوبئة الموجودة في البيئة المحلية.					
42.	يشجع مدير المدرسة عرض أنشطة المدرسة التعليمية والفنية عن طريق وسائل الإعلام المحلية.					

- المجال الرابع: المعوقات التي تحد من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
43.	عدم توفر ثقافة الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي					
44.	قلة توفر المعلومات اللازمة لبناء علاقة فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي					
45.	ضعف دور الإعلام في تسليط الضوء على أهمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي					
46.	وجود نظرة سلبية لدى مؤسسات المجتمع المحلي والإدارات المدرسية باقتصار دور مؤسسات المجتمع المحلي على توفير الدعم المادي للمدرسة					
47.	غياب الوعي الناضج لدى العاملين في مؤسسات المجتمع المحلي والمدارس بأهمية مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي الإدارة المدرسية					

الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
48.	عدم وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة					
49.	عدم اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماعات المدرسية بما يتناسب مع أوقات أولياء الأمور					
50.	الأوضاع السياسية والاقتصادية التي تعاني منها المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي					
51.	قلة تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي لتبادل الأفكار					
52.	عدم الأخذ بآراء ومقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسية					
53.	عبء الأعمال وضيق الوقت لدى مدير المدرسة					
54.	عدم توفير وظيفة خاصة في المدرسة لتنظيم ومتابعة البرامج التعليمية والأنشطة اللامنهجية المختلفة					
55.	القيود الإدارية والأنظمة والتعليمات التي تحكم عمل المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي					
56.	النظام المركزي في المدارس					
57.	غياب آلية واضحة تضبط شكل التعاون بين الإدارة المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي					

انتهت مجالات وفقرات الاستبانة

شكراً لكم

الباحثة: رويده برهم

ملحق (2)
أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1.	د. إبراهيم الصليبي	جامعة القدس
2.	د. إبراهيم المصري	جامعة فلسطين الأهلية
3.	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
4.	د. إيناس ناصر	جامعة القدس
5.	د. جهاد زكارنة	مركز تطوير المناهج
6.	د. زياد قباجة	جامعة القدس
7.	د. عزيز خليل	جامعة فلسطين الأهلية
8.	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
9.	د. عمر الرймаوي	جامعة القدس
10.	د. محسن عدس	جامعة القدس
11.	د. محمد عابدين	جامعة القدس
12.	د. محمد عكّة	جامعة فلسطين الأهلية
13.	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
14.	د. نبيل عبد الهادي	جامعة القدس

ملحق (3)

الاستبانة بعد التحكيم



جامعة القدس

الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

الزميل/ة..... مديرة المدرسة المحترم/ة

الزميل/ة..... المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها:

"دور مديري مدارس البطريركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس - فلسطين. أرجو من حضرتك التفضل بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بما يتناسب ووجهة نظرك من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، علماً أن البيانات التي تقدمها ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لك حسن تعاونك

مع الاحترام

الباحثة: رويده برهم

المشرف الدكتور: محمد شعيبات

القسم الأول: معلومات عامة - يُرجى وضع إشارة (x) في المكان المناسب:

1 الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 المسمى الوظيفي: مدير ☐ معلم ☐

3 التخصص: علوم إنسانية ☐ علوم طبيعية ☐

4 - سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

5 - القطر: فلسطين ☐ الأردن ☐

القسم الثاني: يُرجى وضع إشارة (x) أمام فقرات الاستبانة بما يتناسب وواقع الحال من وجهة نظرك

- المجال الأول: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد

النشاطات المختلفة.

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1.	يشجع مدير المدرسة أولياء الأمور على إقامة أنشطة في المدرسة.					
2.	ينظم مدير المدرسة مخيمات مشتركة ناطقة باللغة الإنجليزية للطلبة.					
3.	يكرّس مدير المدرسة وقتاً كافياً للقاء أولياء الأمور.					
4.	ينظم مدير المدرسة مسابقات أدبية في القصة والشعر بحضور مؤسسات المجتمع المحلي.					
5.	يشجع مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي على تقديم الدعم المالي للأنشطة التي تقيمها المدرسة.					
6.	ينظم مدير المدرسة مهرجانات رياضية بإشراف المؤسسات الرياضية في المجتمع المحلي.					
7.	يحفز مدير المدرسة فرقة الدبكة الشعبية في المدرسة.					
8.	ينظم مدير المدرسة يوماً مفتوحاً في كل فصل بمشاركة مؤسسات المجتمع المحلي					
9.	يشجع مدير المدرسة الطلبة على المشاركة في المسابقات الفنية التي تنظمها مؤسسات المجتمع المحلي.					
10.	ينظم مدير المدرسة رحلات ترفيهية للطلبة داخل الوطن.					
11.	ينظم مدير المدرسة معرض للكتاب بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.					
12.	يدعو مدير المدرسة أولياء الأمور لحضور الإذاعة الصباحية في المدرسة.					

- المجال الثاني: دور مدير المدرسة في التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إعداد

البرامج التعليمية.

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
13.	يدعم مدير المدرسة أصحاب الخبرات بإعطاء محاضرات للطلبة.					
14.	ينظم مدير المدرسة برامج لمحو الأمية.					
15.	يسمح مدير المدرسة لمراكز الدفاع المدني بعقد دورات للطلبة.					
16.	يشجع مدير المدرسة على إعداد وسائل تعليمية تهتم بقضايا البيئة المحلية.					
17.	يشجع مدير المدرسة أولياء الأمور على تنظيم برامج أكاديمية للطلبة لها صلة ببعض المناهج التعليمية.					
18.	يعمل مدير المدرسة على توفير مصادر تعلم متنوعة يستفيد منها أفراد في المجتمع المحلي.					
19.	يساعد مدير المدرسة في إثراء المناهج التعليمية عن طريق تدريس برامج متنوعة (صناعية، زراعية، تجارية) بما يتناسب مع احتياجات المجتمع المحلي.					
20.	يحث مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي على تقديم التمويل المالي للبرامج الإبداعية للطلبة في المدرسة.					
21.	يتقبل مدير المدرسة النقد والأفكار مما يقوي العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
22.	يعمل مدير المدرسة على إقامة برامج متنوعة خاصة بالموهوبين من الطلبة.					
23.	يشرك مدير المدرسة أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة الأكاديمي.					
24.	يسهم مدير المدرسة في تشجيع بعض الشركات لعقد دورات تدريبية للطلبة لرفع كفاءاتهم العلمية والعملية.					

- المجال الثالث: دور مدير المدرسة في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي.

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
25.	يشجع مدير المدرسة على إعداد برامج متنوعة لتوعية الطلبة في مجال خدمة المجتمع المحلي.					
26.	يحرص مدير المدرسة على أن يكون عضواً في تشكيل لجان الإصلاح المجتمعي.					
27.	ينظم مدير المدرسة محاضرات لتعريف المعلمين بالخدمات التي تقدمها بعض مؤسسات بالمجتمع المحلي.					
28.	يشجع مدير المدرسة الطلبة في التطوع في بعض مؤسسات المجتمع المحلي.					
29.	يعمل مدير المدرسة بالتعاون مع لجان الإصلاح المجتمعي على مكافحة العادات والتقاليد الضارة.					
30.	يتعاون مدير المدرسة مع أفراد المجتمع المحلي في استخدام مرافق المدرسة مثل المكتبة والملاعب بعد انتهاء اليوم الدراسي.					
31.	يشجع مدير المدرسة عرض أنشطة المدرسة التعليمية والفنية عن طريق وسائل الإعلام المحلية.					
32.	يدعم مدير المدرسة إقامة معارض تراث من خلال المناسبات التي تنظمها المدرسة.					
33.	يشجع مدير المدرسة الطلبة على شراء المنتجات الوطنية.					
34.	يحث مدير المدرسة الطلبة على الانتساب في المراكز الثقافية.					
35.	يدعم مدير المدرسة المؤسسات الصحية في إقامة محاضرات لتوعية الطلبة في كيفية الوقاية من الأمراض المعدية والأوبئة.					
36.	يعدّ مدير المدرسة يوماً تدريبياً للطلبة لتنظيم المرور في المنطقة المحيطة بالمدرسة.					

- المجال الرابع: المعوقات التي تحد من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
37.	غياب ثقافة الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
38.	النظام المركزي في بعض المدارس.					
39.	ضعف دور الإعلام في تسليط الضوء على أهمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.					
40.	القيود الإدارية والأنظمة والتعليمات التي تحكم عمل المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي					
41.	غياب الوعي لدى العاملين في مؤسسات المجتمع المحلي بأهمية مشاركتهم في الإدارة المدرسية.					
42.	عدم وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.					
43.	عدم اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماعات المدرسية بما يتناسب مع أوقات أولياء الأمور.					
44.	الأوضاع السياسية التي تعاني منها المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي.					
45.	قلة تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي لتبادل الأفكار.					
46.	عدم الأخذ بمقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسية.					
47.	عبء الأعمال لدى مدير المدرسة.					
48.	عدم توفير وظيفة خاصة في المدرسة لمتابعة الأنشطة اللاصفية المختلفة.					

انتهت مجالات وفقرات الاستبانة

شكراً لكم

الباحثة: رويده برهم

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2015/3/29

حضرة السادة / مدارس البطريركية الرومية الارثوذكسية المحترمين ،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: رويده برهم ورقمها الجامعي (21310116)، باجراء دراسة بعنوان :

" دور مديري مدارس البطريركية الرومية الارثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي ومعوقات ذلك "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د.محمد شعيبات

منسق برنامج الادارة التربوية

الفهارس

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1.	الاستبانة قبل التحكيم	105
2.	قائمة بأسماء المحكمين	112
3.	الاستبانة بعد التحكيم	113
4.	تسهيل مهمة/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس	119

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	63
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي.	66
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معوقات دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي.	66
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات.	67
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي.	70
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال دور المدير في إعداد النشاطات المختلفة.	71
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور المدير في إعداد البرامج التعليمية.	73
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في دور المدير في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي.	74
5.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير الجنس.	76
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير المسمى الوظيفي.	77
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير التخصص.	78
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية بمديرية تربية ضواحي القدس من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات العمل في مدارس البطركية الرومية الأرثوذكسية.	79

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية.	80
10.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب سنوات العمل في مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية.	81
11.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي حسب متغير القطر.	82
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة المعوقات التي تحد من دور مديري مدارس البطريكية الرومية الأرثوذكسية في فلسطين والأردن في دعم علاقة هذه المدارس بالمجتمع المحلي.	83

فهرس المحتويات

إهداء	
إقرار	 أ
شكر وعرفان	 ب
الفصل الأول: مقدّمة الدّراسة ومشكلتها وأهمّيّتها	
1.1 مقدّمة الدّراسة..	 1
2.1 مشكلة الدّراسة	 5
3.1 أسئلة الدّراسة	 5
4.1 فرضيّات الدّراسة	 6
5.1 أهداف الدّراسة	 7
6.1 أهمّيّة الدّراسة	 8
7.1 حدود الدّراسة	 8
8.1 مُصطلحات الدّراسة الإجرائيّة	 8
الفصل الثّاني: الإطار النظري والدّراسات السّابقة	
1.2 الإطار النظري	 10
1.1.2 نشأة مدارس البطريركيّة الروميّة الأرثوذكسيّة	 10
2.1.2 دور مدير المدرسة في دعم علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ	 17
3.1.2 الخدمات التي تقدّمها المدرسة للمجتمع المحليّ	 20
4.1.2 الأسرة والمجتمع المدرسي	 20
5.1.2 أهمّيّة مشاركة المجتمع المحليّ بالمدرسة في العمليّة التعليميّة	 23
6.1.2 آليات ووسائل التّواصل بين المدرسة والمجتمع المحليّ	 24
7.1.2 تجارب عالميّة في التّواصل بين المدرسة والمجتمع	 28
8.1.2 المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة	 31
9.1.2 المدرسة المجتمعيّة	 32
10.1.2 دواعي تطبيق المدرسة المجتمعيّة..	 37
11.1.2 محاور العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ	 38
12.1.2 معيقات تحدّد من العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ	 39
13.1.2 مؤسّسات المجتمع المحليّ في فلسطين	 40

42	2.2 الدراسات السابقة
42	1.2.2 الدراسات العربية
54	2.2.2 الدراسات الأجنبية
60	3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

62	1.3 منهج الدراسة
63	2.3 مجتمع الدراسة
63	3.3 عينة الدراسة
64	4.3 أداة الدراسة
65	5.3 صدق الأداة
67	6.3 ثبات الأداة
67	7.3 إجراءات الدراسة
68	8.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

69	1.4 تمهيد
70	2.4 نتائج أسئلة الدراسة
70	1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
75	2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
75	1.2.2.4 نتائج الفرضية الأولى
76	2.2.2.4 نتائج الفرضية الثانية
78	3.2.2.4 نتائج الفرضية الثالثة
79	4.2.2.4 نتائج الفرضية الرابعة
82	5.2.2.4 نتائج الفرضية الخامسة
83	3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

85	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
88	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
88	1.2.5 مناقشة الفرضية الأولى

.....89	2.2.5 مناقشة الفرضية الثانية
.....90	3.2.5 مناقشة الفرضية الثالثة
.....91	4.2.5 مناقشة الفرضية الرابعة
.....92	5.2.5 مناقشة الفرضية الخامسة
.....92	3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث
.....94	4.5 التوصيات
.....95	المراجع
.....95	المراجع العربيّة
.....102	المراجع الأجنبيةّة
.....104	الملاحق
.....120	الفهارس
.....121	فهرس الملاحق
.....122	فهرس الجداول
.....124	فهرس المحتويات