**الجامعة اللبنانيّة**

**كلية التربية**

# السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء أبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة

**"دراسة في الثانويّات الرسميّة في لبنان"**

**رسالة أعدت لنيل شهادة الماستر البحثي في التربية والإعداد**

**المسار التخصصي**

**"الإدارة التربويّة"**

**إعداد**

**رشا محمود خضر**

**إشراف**

**الدكتورة إكرام مشموشي**

**بيروت – لبنان**

**٢٠٢١-٢٠٢٢**

## إهداء وشكر

**إلى وطني بلد الأرز ..... موطن الثقافة والعلم والحياة**

**إلى أبي.....ملحمة التفاني والإخلاص**

**إلى أمي..... شمس حياتي**

**إلى إخوتي ..... رمز المحبة والدعم**

**إلى جيدا وجبران.....نور المستقبل**

**إلى جامعتي..... جامعة الوطن**

**إلى صديقتي.....رفيقة الدرب**

**أهدي ثمرة جهدي البحثي ..... عسى أن تكلّل طريق حياتنا بالعلم والنور الدائم**

**أشكر ربي الذي أرشدني إلى نور العلم والمعرفة.**

**وأتقدم بالشكر إلى كلية التربية في الجامعة اللبنانيّة وإلى الدكتورة إكرام مشموشي لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، كما أتقدم بالشكر للمحكمين ولكل من أسهم في إنجاز هذا العمل البحثي.**

# الملخص

هدفت الدراسة إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربوية الوطني المكتوب والمقروء أو المعتمد والمطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية في الحقبة بين ١٩٩٠ و٢٠١٦ في ظل تأثير السياسة التربوية العالمية والإقليمية، ومقاربة الشراكة المجتمعية المطبقة إلى الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان. وقد استندت الدراسة بشكلٍ عام إلى نظرية جون ديوي (Dewey,1927;1879). وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري الثانويات الرسمية في لبنان والبالغ عددهم (٢٧٥)، وقد تجاوبت عيّنة متيسّرة منهم تكوّنت من (١٣٥) مدير بنسبة ٤٩،٦٩% من كافة المحافظات اللبنانية. وتجدر الإشارة إلى مواجهة ومعالجة الباحثة لتحديّات تتعلّق بأمور ومشاكل إدارية وإجتماعية واقتصادية يواجهّها القطاع الرسمي ومؤسّساته أثناء إجراء الدراسة. كما وتمّ اعتماد عيّنة مؤلفّة من خمسة من ممثّلي جمعيات المجتمع المدني التي لديها شراكة مع الثانوية بحسب مصادر وزارة التربية والتعليم العالي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان والمقابلة كأدوات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين نص السياسة التربوية المكتوب والمقروء أو المعتمد والمطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية، وتبيّن أيضاً أنّه هناك تقارب بين الشراكة المجتمعية المطبّقة والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان.



**الكلمات المفتاحية: السياسة التربوية، الشراكة المجتمعية، التربية من أجل التنمية المستدامة، جمعيات المجتمع المدني**

## Abstract

This study aims to read and analyze the written, adopted, and applied text of national education policy within the community partnership area in the period between 1990 and 2016 with the consideration of global and regional education policy effect. In addition, it highlights the applied partnership in the light of social, economic, and environmental dimensions of Education for Sustainable Development in public secondary schools in Lebanon. The study population includes all principals (275) of public secondary schools in Lebanon with received responses of (135) principals presenting 49.69% from all Lebanese governorates, and a sample constituting of five representatives of civil society associations based on the records of the Ministry of Education &Higher Education (MEHE). It is worth mentioning that the researcher has faced and overcome major challenges related to administrative, economic, and social issues that the educational public sector suffers from during the implementation of this study. Generally, the study depends on John Dewey's theory (Dewey,1927;1879). To achieve the study objectives, the researcher uses the descriptive analytic method and the questionnaire and interview as study tools. The results reveal discrepancy between the written, adopted, and applied text of national education policy within the community partnership, and a convergence between the applied partnership and the social, economic, and environmental dimensions of Education for Sustainable Development in public secondary schools in Lebanon.



**Key words**: **Education policy, Community partnership, Education for Sustainable Development, Civil society association**

## الفهرس


**إهداء وشكر** ..... أ

**الملخص** ..... ب

**ABSTRACT** ..... ج

**لائحة الجداول** ..... ح

**لائحة الرسوم البيانيّة** ..... ي

**لائحة الملاحق** ..... ك

**القسم الأول: المقدّمة** ..... ١

تمهيد ..... ٢

١,١ الإشكالية ..... ٥

١,٢ أهداف الدِّراسة ..... ٨

١,٣ أهميّة الدِّراسة ..... ٩

١,٤ أسئلة الدِّراسة ..... ١٠

١,٥ فرضيات الدِّراسة ..... ١١

**القسم الثاني: الإطار النظري والمفاهيمي** ..... ١٢

٢,١ السياسة التربويّة ..... ١٣

٢,١,١ مكوّنات السياسة التربويّة ..... ١٣

٢,١,٢ وظائف السياسة التربويّة ..... ١٤

٢,١,٣ خصائص السياسة التربويّة ..... ١٤

٢,٢ الشّراكة المجتمعيّة ..... ١٦

٢,٢,١ الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي.....١٧
٢,٢,٢ أهميّة الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي.....١٧
٢,٢,٣ أهداف الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي.....١٨
٢,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة .....١٩
٢,٣,١ مجالات التربية من أجل التنمية المستدامة.....١٩
٢,٣,٢ أبعاد التربية من اجل التنمية المستدامة.....٢٠
٢,٤ تعريف المصطلحات المفتاحيّة في الدِّراسة.....٢٢
٢,٤,١ السياسة التربويّة .....٢٢
٢,٤,٢ الشّراكة المجتمعيّة.....٢٣
٢,٤,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة.....٢٤
٢,٥ مراجعة الأدبيّات.....٢٤
٢,٥,١ السياسة التربويّة .....٢٥
٢,٥,٢ الشّراكة المجتمعيّة.....٣٠
٢,٥,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة.....٣٥
٢,٦ التعقيب على الدِّراسات السابقة.....٤٠
٢,٧ الاستناد النظري للدراسة.....٤٣
٢,٨ قراءة في سياق السياسة التربويّة اللبنانيّة .....٤٤
٢,٩ قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة الوطنيّة حول الشّراكة المجتمعيّة.....٥٢
٢,٩,١ الخلاصة.....٦٤

٢,١٠ نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة من منظور النظريّة ..... ٦٥

**القسم الثالث: منهج الدِّراسة**..... ٧٣

تمهيد..... ٧٤

٣,١ منهج الدِّراسة..... ٧٤

٣,٢ عيّنة الدِّراسة ..... ٧٤

٣,٣ أدوات الدِّراسة ..... ٧٧

٣,٣,١ استبيان المديرين ..... ٧٨

٣,٣,٢ صدق وثبات أداة لاستبيان..... ٨٠

٣,٤ أساليب تحليل النتائج ..... ٨١

٣,٥ الاستنتاج ..... ٨٢

٣,٦ التحليل النوعي ..... ٨٢

٣,٧ أخلاقيات الدِّراسة..... ٨٤

٣,٨ حدود الدِّراسة..... ٨٥

٣,٩ صعوبات الدِّراسة..... ٨٥

**القسم الرابع: النتائج والمراجع** ..... ٨٧

٤,١ تحليل نتائج الدِّراسة..... ٨٨

٤,٢ المعلومات الديمغرافيّة..... ٨٨

٤,٣ السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة ..... ٩٠

٤,٣,١ المجال الأول: نصّ السياسة التربويّة المكتوب لناحية الخطط والاستراتيجيات حول الشّراكة المجتمعيّة ..... ٩١

٤,٣,٢ المجال الثاني: نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة.....٩٩

٤,٣,٣ المجال الثالث: نصّ السياسة التربويّة المطبّق والعملي لناحية الخطط والاستراتيجيّات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة.....١١١

٤,٣,٤ المجال الرابع: مقاربة الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة للتربية من أجل التنمية المستدامة.....١٢١

٤,٣,٥ العوامل المؤثِّرة في مجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة.....١٢٧

٤,٤ خلاصة عامة ..... ١٣١

٤,٥ عرض نتائج الدِّراسة وربطها بالدِّراسات السابقة ..... ١٣٢

٤,٦ توصيات الدِّراسة ..... ١٣٥

٤,٧ الخاتمة ..... ١٣٦

**المراجع** ..... **١٤٣**

**الملاحق** ..... **١٤٩**

# لائحة الجداول


جدول رقم ١. الخصائص الديمغرافيّة للمشاركين تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ..... ٧٦

جدول رقم ٢. إجابات المشاركين على الأسئلة المغلقة لمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب . ٩١

جدول رقم ٣. المشاركة بدورات وورش عمل وإعداد المنشورات التربويّة ..... ٩٢

جدول رقم ٤. نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة.. ٩٥

جدول رقم ٥. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ٩٦

جدول رقم ٦. نتائج اختبار مان ويتني U الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ٩٧

جدول رقم ٧. إجابات المشاركين على الأسئلة المغلقة لمجال نصّ السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشّراكة المجتمعيّة ..... ١٠٠

جدول رقم ٨. تفسير النصّوص المعتمدة (المقروءة) حول الشّراكة المجتمعيّة ..... ١٠٢

جدول رقم ٩. نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ..... ١٠٥

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ١٠٦

جدول رقم ١١. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ١٠٦

جدول رقم ١٢. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ١٠٧

جدول رقم ١٣. نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة ..... ١١٢

جدول رقم ١٤. نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ١١٥
جدول رقم ١٥. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ١١٦
جدول رقم ١٦. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ١١٧
جدول رقم ١٧. نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ١١٨
جدول رقم ١٨. أبعاد استراتيجيّات المدير ..... ١٢٢
جدول رقم ١٩. مساهمة ثقافة الشّراكة المجتمعيّة في نقل أنماط السلوك والخبرات بين أفراد المجتمع ..... ١٢٣
جدول رقم ٢٠. إجابات المشاركين حول مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة ..... ١٢٣
جدول رقم ٢١. نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ..... ١٢٦
جدول رقم ٢٢. نتائج اختبار مان ويتني U الخاصّ بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي ..... ١٢٧
جدول رقم ٢٣. نتائج الانحدار الخطّي المتعدِّد التدريجي في مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة..... ١٢٨

# لائحة الرسوم البيانيّة

رسم بياني ١. المعلومات الشخصيّة للمشاركين ..... ٨٩

رسم بياني ٢. التوزيع الجغرافي للثانويّات التي يديرها المشاركون ..... ٩٠

رسم بياني ٣. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ٩٤

رسم بياني ٤. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ١٠٣

رسم بياني ٥. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة..... ١١٤

رسم بياني ٦. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة ..... ١٢٤

# لائحة الملاحق

ملحق رقم ١. نصّ السياسة التربويّة المكتوب في خطة النهوض التربوي ..... ١٤٩
ملحق رقم ٢. خطة جودة التعليم من أجل التنمية (٢٠١٠-٢٠١٥) ..... ١٥٢
ملحق رقم ٣. رسالة لطلب الإذن لتسهيل العمل الميداني في الثانويّات الرسميّة ..... ١٥٣
ملحق رقم ٤. موافقة مديريّة التعليم الثانوي على البحث الميداني في الثانويّات الرسميّة في لبنان ..... ١٥٤
ملحق رقم ٥. استبيان حول نص السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان ..... ١٥٦
ملحق رقم ٦. دليل مقابلة فردية مع ممثّلي جمعيات المجتمع المدني التي تعقد شراكة مجتمعية مع ثانويات رسميّة ..... ١٥٩
ملحق رقم ٧. صدق وثبات العيّنة التجريبيّة ..... ١٦٢
ملحق رقم ٨. اختبارات التوزيع الطبيعي للمجالات Test of Normality ..... ١٦٦
ملحق رقم ٩. ميزان تقديري وفقًا لمقاييس ليكرت الخماسي ..... ١٦٩

# القسم الأول

## المقدّمة

**تمهيد**

**الإشكالية**

**أهداف الدِّراسة**

**أهميّة الدِّراسة**

**أسئلة الدِّراسة**

**فرضيات الدِّراسة**

**تمهيد**

"إنّ اختيار نظام تربوي ووضع سياسة تربوية يعادل اختيار نمط مجتمع محدد، حيث أنّ التربية هي مطلب اجتماعي يحقّق طموحات وتطلعات الفرد والمجتمع، وتمثّل جزءًا لا يتجزّأ من النظام المجتمعي تتأثر به وتؤثّر عليه"، وفق ما يذكر التقرير العالمي للتربية الصادر عن (اليونسكو،١٩٩٥، صفحة٢٠). وهي أيضاً، كما يفيد كولمان (Coleman,1975) في مقاله Education &Political Development، نظام حياة يمتّد بامتداد الفرد في المجتمع ويرتبط بتغيّر دور الفرد والمجتمع، لذا تمثّل السياسة التربوية المحدِّد الرئيسي لكل جوانب التغيير الفردي والمجتمعي، وترتبط بالتنمية من أجل تقدم المجتمع ونهضته. وتفيد دراسة (Stremel & Mainardes, 2018) بأنّ السياسة التربوية تشمل العمليات والتوجهّات التي تضعها الدولة وتتبعها لتحقيق أهدافها وفلسفتها التربوية.

وتشكّل هذه السياسة جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة وتعبّر عنها وترتبط وتلتزم بها فيما تقوم به من تجسيد للفلسفة والأهداف التربوية العامة وتشكيل وتوجيه النظام التعليمي والتربوي في الحاضر واستشراف ما ينبغي أن يكون عليه في المستقبل. وتحظى هذه السياسة باهتمام عالمي متزايد حيث تتوضح مواقف واتجاهات السياسة الدولية ومن خلالها الإقليميّة والوطنيّة والدول والجهات المسؤولة عن القضايا المتعلّقة بها، وانطلاقاً من تعميم السياسة التربوية العالمية تتأثّر السياسة الإقليميّة والوطنيّة في إطار من الشراكة والتعاون الدولي في الميدان التربوي.

وتبعاً لتطوّر الفكر التربوي، وتأثّر السياسة التربوية العالمية بالمتغيّرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية والثقافية على مختلف المستويات والأصعدة، ظهر وتطوّر مفهوم الشراكة المجتمعية في ميدان التربية والتعليم عالمياً في إطار عمل مؤتمر داكار (٢٠٠٠) الذي رسّخ

الأهل والمجتمع المدني وجمعياته شريك أساسي في إطار الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع. وقد أدى التاثير المذكور إلى ظهور هذا المفهوم في نص السياسة التربوية الإقليميّة والوطنيّة. ويعود ويؤكد تقرير رصد التعليم (٢٠٢٢-٢٠٢١) الصادر عن اليونسكو اعتماد السياسة التربوية على أطراف شريكة غير حكومية فاعلة متعددة تقوم غالباً بمسؤوليات مشتركة وتعمل بتضافر وتعاون في إطار من الشراكة المجتمعية كي تفي بهذه المسؤوليات على عدة أصعدة منها: التربوي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي وغيرها، معتبرةً أنّ التربية ومؤسساتها التنفيذية هي جزء من نظام واحد.

أمّا السياسة التربوية الوطنية اللبنانية، وكما ورد في دراسة (ريشا، ٢٠١٤)، هي الرؤية التربوية المستندة إلى فلسفة تربوية محددة من قِبل السلطة السياسية انطلاقاً من التزام سياستها العامة بالسياسات الدولية والإقليمية لتكون السياستين منسجمتين، وهي ترتبط بأهداف التربية وفلسفتها وبتطلعات وتوجهات المجتمع اللبناني. وفي هذا السياق، تتأثّر هذه السياسة، ومن خلال إطار التزام لبنان بالمواثيق الدولية، وفق مقدمة الدستور اللبناني (١٩٩٠)، بالسياسات التربوية العالمية والإقليميّة العربية بشكلٍ عام، وضمن مجال الشراكة المجتمعية بشكلٍ خاص. وتتّم الاستجابة على الصعيد الوطني لهذا التأثير من خلال نص السياسة التربوية المكتوب النظري، خاصةً لناحية الخطط والاستراتيجيات، ولكن تجدر الإشارة حول الحاجة إلى الانتقائيّة من هذه السياسة لأقلمتها وتطبيقها مع الواقع والسياق الوطني (السوالي، ٢٠١٦).

ويمكن أن يتبيّن هذا التأثير من خلال قراءة وتحليل نص السياسة التربوية المكتوب، ولكن ينبغي كما يفيد (السوالي، ٢٠١٦، صفحة٣٠) في كتابه " السياسة التربوية: الأسس والتدبير" أن يتّم التطرّق إلى السياق الاجتماعي للسياسة ضمن هذه القراءة"، هذا بالإضافة إلى مفهوم الشراكة في إطاره اللغوي الاجتماعي ضمن هذه السياسة.

وبحسب الأصول المعتمدة، من المفترض أن يترافق نص السياسة التربوية المكتوب النظري الوطني، وضمن مجال الشراكة المجتمعية بشكل خاص، مع إصدار وإقرار التشريعات اللازمة في الجريدة الرسمية لطرح التطبيق والتنفيذ لهذا النص المكتوب في المؤسسات التنفيذية، ومنها الثانوية الرسمية التي تمّ إجراء هذه الدراسة فيها. بالتالي، هذا يطرح نص السياسة التربوية المطبّق العملي في إطار الشراكة المجتمعية، وتلقائياً النص المقروء أو المعتمد بحسب ما يتّم تفسيره من قِبل المسؤولين عن التنفيذ.

وهنا يمكن طرح التساؤل حول التطابق بين نص السياسة التربوية المكتوب النظري والنص المقروء أو المعتمد والنص المطبّق ضمن مجال هذه الشراكة بالانتقال من النظري التجريدي إلى التطبيقي العملي. وهذا يطرح مقاربة نظرية جون ديوي (Dewey,1879) حول أهمية وصلاحية النص النظري التجريدي في إطار تجريبه ونتائجه.

وبما أنّ السياسة التربوية المفترض أن تلبّي تطلعات وحاجات المجتمع التنموية من خلال النص المكتوب النظري والمقروء أو المعتمد والمطبّق، ونظراً للواقع المأزوم للمجتمع اللبناني الذي يعاني من أزمات متسلسلة هي الأسوأ في تاريخه بحسب وصف تقرير "البحث عن الأمل" الصادر عن (اليونيسف، ٢٠٢٢)، يتطلّب ذلك تطبيق الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأهل والمجتمع المدني في ضوء أبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة، والتي يمكن أن تسهم في معالجة مشاكل المجتمع التنموية في الوقت الحاضر.

وهذا يقارب دور المدرسة في نظرية جون ديوي (Dewey,1879) كمؤسسة اجتماعية منفتحة على المجتمع تشكّل انعكاس له كما يعكس هذا المجتمع المدرسة، بالإضافة إلى دورها كأداة تغيير للفرد والمجتمع ضمن إطار هذه الشراكة المجتمعية.

وانطلاقاً من المذكور أعلاه حول نص السياسة التربوية المكتوب والنص المقروء او المعتمد والنص المطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية، تكمن الإشكالية التي ستطرحها هذه الدراسة.

### ١,١ الإشكالية

تتأثّر السياسة التربويّة اللبنانيّة الوطنيّة بدءًا من العقود الماضية ووصولاً إلى العقد الحالي بالسياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة وذلك بعد أقلمتها لتتناسب وتتلاءم مع الواقع والسياق اللبناني، حيث تمّت الاستجابة للسياسة العالميّة والإقليميّة آنذاك من خلال وضع خطّتي إصلاح تربوي في العام ١٩٩٤ ضمن إطار نهضوي للمجتمع اللبناني بعد انتهاء الحرب (١٩٩٠-١٩٧٥)، وفي العام ٢٠١٠. وسيتّم عرض هذه الاستجابة في الأقسام اللاحقة من هذه الدِّراسة.

ووفق تقرير "البحث عن الأمل" الصادر عن (اليونيسف، ٢٠٢٢)، "الدولة اللبنانيّة "غائبة عن التخطيط والتنفيذ لأيٍ من السياسات الإنقاذيّة، ومنها السياسة التربويّة، في ظل معاناة المجتمع اللبناني من سلسلة أزمات عديدة على مختلف الأصعدة. ويتوافق هذا مع ما أفاد به (بشور، ١٩٩٩) بأنّ غياب سياسات الدولة المنتظر منها أن تكون المنقذ والموجه يعزّز أهميّة دور المجتمع المدني وشراكته مع القطاع التربوي بشكلٍ عام، والمدرسة بشكلٍ خاص، توازياً مع سياسات الدولة المذكورة، خاصةً وأنّه يمكن للسياسة التربويّة في إطار شراكتها مع المجتمع المدني أن تسهم في تحسين وتنمية الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية والتربويّة في المجتمع.

ويتبيّن من خلال نصوص وتقارير السياسات التربويّة العالميّة والإقليميّة بأنّ مجال الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع هو جوهري وأساسي، فبحسب (اليونسكو، ٢٠٢١) ينبغي رسم

وتعديل دوري مستدام للسياسة التربويّة، لناحية الخطط والاستراتيجيات الوطنيّة، لتهيئة بيئة تربويّة وفردية ومجتمعية للتنمية البشرية، خاصةً في إطار الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المدني.

وبما أنّ التغير الفردي والمجتمعي يرتبط بالتغيّر التربوي (الأمين ، ٢٠٠٠) الذي يمكن أن يسهم في عجلة التنمية والتغيير الفردي والمجتمعي من خلال الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلي، التي ترتكز بحسب دراسة (العمود و المظفر، ٢٠٢١) على بناء جسور من العلاقات والمفاهيم والثقافات المشتركة والخدمات المتبادلة بين المدرسة وفئات المجتمع على مختلف مستوياته.

ومن منطلق الحاجة الدورية إلى وضع ورسم السياسة التربوية، يظهر التأثر والاستجابة للسياسة العالميّة والإقليميّة العربية المذكورة في نص السياسة التربويّة الوطني النظري المكتوب، لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة بشكلٍ عام في إطار المسؤولية التربويّة المجتمعيّة والشّراكة بين المدرسة والأهل وجمعيات المجتمع المدني، ومن خلال مشروع برنامج خدمة المجتمع (٢٠١٦) الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء بشكلٍ خاص، مع الملاحظة إلى اعتبار ديوي (Dewey, 1927) هذا النوع من الخدمة من أهم وجوه الشراكة المجتمعية.

وانطلاقاً من المذكور، تهدف هذه الدِّراسة إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي الوطني، لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة، والنصّ المقروء أو المعتمد الذي يرتكز على البنية أو الهيكل المفاهيمي وفق (Pastré,1999) الذي يتشكّل ويصدر من الوضعيات المهنية ضمن هذا المجال، والنصّ المطبّق العملي التجريبي. ويبقى النصّ النظري التجريدي وفق نظرية ديوي(Dewey,1879; 1927) تجريبي يتّم الحكم على أهميّته وصلاحيّته بحسب نتائجه التطبيقيّة العمليّة، ممّا يطرح إمكانيّة الاختلاف بين النصّ النظري التجريدي

والنصّ المقروء أو المعتمد والنص المطبّق العملي التجريبي وهي الفرضيّة الرئيسيّة التي تطرحها الدِّراسة.

أيضاً، تنظر هذه الدِّراسة إلى مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في نصّ السياسة المذكور من خلال نظرية ديوي (Dewey,1927) التي تعتبر هذه الشّراكة مشاركة المسؤولة للفرد والمجموعة في تقدم وتنمية المجتمع المحلّي وتجديد الخبرات ونقلها من جيل إلى آخر ضمن إطار تعزيز انفتاح وانعكاس وأحاديّة المدرسة والمجتمع. وتشكّل هذه الشّراكة ارتكاز إصلاحي ونهضوي وتنموي للفرد والمجتمع ضمن دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير على صعيد الفرد والمجتمع ضمن الانخراط في الخدمة المدنيّة والمجتمعيّة كإحدى أوجهها البارزة (Perez–Ibanez, 2018)، والتي تشكّل جزء أساسي من نصّ السياسة التربويّة الوطنيّة وخططها واستراتيجيّاتها بشكلٍ عام، وبرنامج خدمة المجتمع (٢٠١٦) الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء بشكل خاص. أيضاً تقارب الدِّراسة الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيّات المجتمع المدني مع الأبعاد الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة.

وقد تمّ إجراء الدِّراسة في سياق القطاع التربوي الرسمي، وتحديداً الثانويّات الرسميّة، نظراً لإلزاميّة نصّ السياسة التربويّة المذكور فيها. ويتبيّن من خلال الاطلاع والمراجعة للأدبيّات قلة الدِّراسات التي تتضمّن قراءة وتحليل لنصّ السياسة التربويّة الوطنيّة بالاستناد إلى نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927) ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في السياق اللبناني بشكلٍ عام وسياق الثانويّات الرسميّة في لبنان تحديداً. بالإضافة، تظهر قلّة الدِّراسات التي تطرح هذه الشّراكة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة ودور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير في المجتمع. بالتالي،

تظهر الحاجة إلى دراسة "السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان".

### ١,٢ أهداف الدِّراسة

تهدف هذه الدِّراسة بشكلٍ أساسي، واستناداً إلى نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927)، إلى قراءة وتحليل نصّ السياسة التربويّة الوطني المكتوب النظري التجريدي والنصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق العملي التجريبي، لناحية الخطط والاستراتيجيات، ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة بين الثانوية الرسميّة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني. أيضاً، تهدف إلى الإضاءة على هذه الشّراكة في ضوء الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة ودور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير في المجتمع. وقد تمّ إجراء هذه الدِّراسة في الثانويّات الرسميّة في لبنان في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١.

وينبثق من الهدف الرئيسي المذكور أهداف فرعية على الشكل التالي:

١) استكشاف مدى إلمام مدير الثانوية الرسميّة **بنصّ السياسة التربويّة النظري التجريدي المكتوب**، لناحية الخطط والاستراتيجيات حول الشّراكة المجتمعيّة.
٢) الاطلاع على **نشأة وتطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة** في سياق السياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة والوطنيّة.
٣) **قراءة وتحليل نصّ السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي**من ناحية التأثّر والاستجابة للسياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة.

٤) التفكّر فيما يؤثّر على **نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد** من المدير حول الشّراكة المجتمعيّة.

٥) **الربط بين نصّ السياسة التربويّة الوطني المكتوب والمعتمد والمطبّق** ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة بالاستناد إلى نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927) .

٦) استطلاع ما يرتكز عليه **نصّ السياسة التربويّة المطبّق العملي التجريبي** في مجال الشّراكة المجتمعيّة.

٧) **مقاربة الشّراكة المجتمعيّة** للأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية **للتربية من أجل التنمية المستدامة.**

٨) النظر إلى **دور المدرسة التربوي كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير** استناداً إلى **نظرية ديوي (Dewey,1927).**

### ١,٣ أهميّة الدِّراسة

تبرز أهميّة الدِّراسة على الشكل التالي:

- قراءة وتحليل نصّ السياسة التربويّة لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة.
- الإسهام في التحفيز للقيام بدراسات مشابهة حول السياسة التربويّة.
- الكشف عن واقع إشراك مجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني في الشراكة المجتمعية في الثانوية الرسمية.
- الإضاءة على أهمية ملاءمة نصّ السِّياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة لواقع السياق اللبناني.

- طرح أهميّة تطوير مفهوم الشّراكة المجتمعيّة بشكل عام، وخدمة المجتمع بشكل خاص، في سياق الثانويّات الرسميّة.
- اقتراح إشراك المجتمع المدني في وضع ورسم السياسة التربوية.

### ١,٤ أسئلة الدِّراسة

تكمن إشكالية البحث في السؤال الرئيسي التالي:

- **هل هناك اختلاف بين نصّ السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق** لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال **الشّراكة المجتمعيّة** في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى إلمام المدير **بنصّ السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي** ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان؟
- بماذا يتأثّر **نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد** حول الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان؟
- على ماذا يرتكز **نصّ السياسة التربويّة المطبّق العملي التجريبي** ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان؟
- هل تقارب **الشّراكة المجتمعيّة المطبقة** الأبعاد التنموية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية **للتربية من أجل التنمية المستدامة** في الثانويّات الرسميّة في لبنان؟

### ١,٥ فرضيات الدِّراسة

**الفرضية الرئيسية:**

❖ هناك احتمال **اختلاف بين نصّ السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق**، لناحية الخطط والاستراتيجيات، ضمن مجال **الشّراكة المجتمعيّة** في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

**الفرضيات الفرعية:**

- ♦ هناك إمكانية إلمام قليل من قبل المدير **بنصّ السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي** ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.
- ♦ يمكن أن يتأثّر **نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد بتفسير النصّ المكتوب** حول الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.
- ♦ يمكن أن يرتكز **نصّ السياسة التربويّة المطبّق العملي التجريبي على النصّ المقروء أو المعتمد** لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.
- ♦ يُحتمل أن **تقارب الشّراكة المجتمعيّة المطبقة** الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية **للتربية من أجل التنمية المستدامة** في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

# القسم الثاني

# الإطار النظري والمفاهيمي

**السياسة التربويّة**

**الشّراكة المجتمعيّة**

**التربية من أجل التنمية المستدامة**

## ٢,١ السياسة التربويّة

يعرّف (عياصرة ،٢٠١٦) السياسة التربويّة بأنّها فكر منظّم يراه واضعو السِّياسات بأنّه كفيل بتحقيق الطموحات والأهداف التي يتطلّع إليها المجتمع والأفراد من خلال ميدان التربية والتعليم ضمن الظروف والإمكانات المتاحة. وهي تمثّل الأطر والخطوط العامة التي تضعها الدولة ممثّلةً بالجهات الرسميّة والغاية منها توجيه النظام التربوي والعمليّة التربويّة. وقد تعدّدت المراجع حول السياسة التربويّة، ولكن بشكلٍ عام ينبغي عرض الخصائص التي تتسّم بها هذه السياسة، ووظائفها العامة، ومكوّناتها من أجل الإضاءة على مفهومها هذه السياسة بشكل عام.

### ٢,١,١ مكوّنات السياسة التربويّة

تتحدّد بعض مكوّنات السياسة التربويّة كما ورد في العديد من الدِّراسات على الشكل التالي:

أ) **السياق:** يشير السياق إلى بيئة السياسة التربويّة التي تتشكّل من مجموعة من العناصر الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة والتربويّة التي تؤدي إلى اعتماد سياسة معينة دون أخرى، ووضع قضية ما ضمن الأجندة العامة لسياسة الدولة.

ب) **النصّ:** يُعّد النصّ مكوّن من مكوّنات السياسة التربويّة، ويُقصد به مضمون السياسة، الذي يتّم التعبير عنه في النصّ أو الوثيقة عند صياغتها والتي تشكّل في مجملها السياسة التربويّة ضمن الإطار المجتمعي وتتضمّن هذه المجالات:

- المبادئ والأهداف العامة للسياسة التربويّة.
- الخطط
- الاستراتيجيات.
- برامج ومشروعات العمل.

**ت) النتائج:** يُعّد هذا المكوّن الخطوة المكمّلة لعمليّة تنفيذ السياسة التربويّة، حيث تُعنى النتائج بالتغيرات التي تحدث نتيجة سياسة تربويّة معينة، وهذا التغيير يمكن قياسه في ضوء ما تسفر عنه نتائج تنفيذ الخطة التطبيقية الإجرائية المرتبطة بهذه السياسة.

### ٢,١,٢ وظائف السياسة التربويّة

هناك وظائف عامة عديدة للسياسة التربويّة ومنها ما أوجزه (شهوان، ٢٠١٢) بما يلي:

- تحكم السياسة التربويّة العمل التعليمي داخل المجتمع وتُعتبر مرجعاً ترجع إليه المؤسسات التربويّة في حل المشكلات التي تواجهها.
- تيسّر السياسة التربويّة صناعة واتخاذ القرار باعتبارها مرجعيّة لذلك.
- توجِد السياسة التربويّة اتّفاقاً عاماً ووحدة واتّجاهاً في الميدان التربوي.

### ٢,١,٣ خصائص السياسة التربويّة

تتسّم السياسات التربويّة بالعديد من الخصائص بحسب (لهلوب، ٢٠١٨) و(عياصرة، ٢٠١٦) ومنها:

- أنّها ذات طبيعة توجيهيّة وليست تفصيليّة، فالسياسة التربويّة في حدّ ذاتها لا تتضمّن حل لكل المشكلات الموجودة في الواقع، لكنها تحدّد الإطار الفكري الذي يستطيع من خلاله العاملين في ميدان التربية وضع الاستراتيجيات وصناعة واتخاذ القرارات المختلفة التي تتناسب مع الموقف والوضعية وبما يتفق مع الأهداف العامة والتربويّة المستمدة من السياسة العامة وفلسفة المجتمع.
- أنّها ذات طبيعة مستمرة ومتغيّرة، وذات صفة مؤسّسية لا تتأثّر ولا تتغيّر بتغيّر المسؤولين التربويين أو القائمين عليها.

- أنّها موضوعية لا تتأثّر بالرغبات الشخصية للعاملين أو المسؤولين التربويين، إلّا أنّها بالضرورة أن تكون منبثقة من مبادئ المجتمع بشكلٍ عام. ولكن هذا لا يعني جمودها وثباتها، إنما يعني تطويرها وتحديدها بحسب المواقف والاتجاهات.
- أنّها ذات طبيعة قابلة للتغيّر والمرونة، فهي ليست قوالب فكرية جامدة وإنما قابلة للتعديل والتغيّر لتواكب المتغيّرات والتطوّرات التي تطرأ وتواجه المجتمع.
- أنّها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، وتُستمد من معطيات المجتمع الذي وجدت من أجله، وتترجم أهدافه إلى واقع، وتتقيّد بالمعايير الاجتماعيّة التي يفرضها، وتحقّق أهداف ذلك المجتمع.
- أنّها تقتصر برؤيتها الفكرية على البنية الاجتماعيّة والأهداف المجتمعيّة للمجتمع وتُعنى بمشكلات التربية في الواقع، وتوفّر الأسس للخطط والاستراتيجيات.

ويضيف (عزازي ،٢٠١٣) و(حكيم ،٢٠١٤) و(الخبراني،٢٠١٥) بعض الخصائص التالية:

- السياسة التربويّة قابلة للتسجيل، حيث يجب أن تكون واضحة ومفهومة ومسجلة في صورة مكتوبة، وذلك لضمان الالتزام بها ومراجعتها عند الحاجة.
- أنّها قابلة للتطبيق، حيث أنّ اختيارها يبني على واقع المجتمع واحتياجاته، وإمكاناته المتاحة.
- أنّها تنطلق من أهداف قابلة للتحقّق، وقد سبق الاتفاق عليها من الأطراف المعنية، لذا هي لن تتعرّض للجدل والنقاش.
- أنّها متكاملة، حيث أنّ للسياسة التربويّة تكامل داخلي وخارجي، فهي تتكامل مع السياسات الأخرى داخل الدولة، وهي متكاملة فيما بينها.

- أنّها علميّة، وتنبع علميّتها من كونها اختيرت من عدة بدائل، وذلك الاختيار يعتمد على التفكير العلمي الذي يراعي ملاءمتها لظروف المجتمع.
- أنّها واقعيّة، فهي تنبثق من واقع المجتمع وظروفه، أي هي انعكاس للواقع والبناء الاجتماعي الذي توجد فيه.
- أنّها اعتمادية، فهي تعتمد على كافة المجالات الأخرى وتتكامل معها، خاصةً الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة.
- أنّها تعتمد التحديد والشمولية والمعيارية.

ويتضح مما سبق أنّ مفهوم السياسة التربويّة يرتبط بالواقع والفلسفة المجتمعيّة ويعبّر عنها بالتوازي مع الالتزام بالسياسة العامة للدولة. ويكوّن النصّ محتوى مضمون السياسة، ويتّم توثيقه والإعلان عنه كنص رسمي مكتوب لهذه السياسة. وتهدف هذه الدِّراسة إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة. أيضاً، ترتكز السياسة على خصوصية تتمحور حول العنصر البشري، فرداً ومجتمعاً من خلال الارتكاز على أهداف تنموية على مختلف الأصعدة والمستويات وضمن إطار الشّراكة المجتمعيّة والذي هو مفهوم رئيسي في هذه الدِّراسة.

### ٢,٢ الشّراكة المجتمعيّة

يظهر من خلال الاطلاع على السياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة العربية ومراجعة الأدبيّات المتعلّقة بالشّراكة المجتمعيّة أهميّة هذه الشّراكة بشكل عام، وبالأخص بين المدرسة والمجتمع المحلّي، مع الملاحظة إلى نشوء هذا المفهوم في سياق تاريخي واجتماعي معيّن وتطوّره من خلال السياسات والمتغيّرات التي تطال المجتمعات، والذي تطرحه الدِّراسة هذا الموضوع في قسم الاستناد النظري.

وتتناول هذه الدِّراسة الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني من المجتمع المحلّي، وبالتالي ينبغي الإضاءة على هذه الشّراكة وأهميتها وأهدافها بشكل عام.

### ٢,٢,١ الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي

تفيد دراسة (الأمير والعمري، ٢٠٢٠) بأنه بناءً على السياسات التربويّة العالميّة والإقليميّة والوطنيّة، تطورت الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي وأصبحت تشمل المجتمع بكافة فئاته. فهي قائمة على تضافر جهود هذه الفئات لمواجهة التحديات والتكيّف مع المتغيّرات ومواكبة التطوّرات بهدف تنفيذ خطط واستراتيجيات وبرامج للتنمية. ويؤدي التعاون والتنسيق بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي في إطار الشّراكة المجتمعيّة إلى ترسيخ **المسؤولية التربويّة المجتمعيّة** وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق دورها وأهدافها التربويّة وتفعيل اهتمام المجتمع المحلّي نحو الواجب التربوي المجتمعي والمساهمة فيه.

ويمكن لانفتاح المدرسة على المجتمع في إطار الشّراكة أن يعزز دورها **كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير** للفرد والمجتمع كما يطرحها جون ديوي (Dewey,1927)، وهي المقاربة التي تطرحها هذه الدِّراسة.

### ٢,٢,٢ أهميّة الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي

تعكس الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي رغبة المجتمع واستعداده للمشاركة الفعّالة في تحسين دور المدرسة التربوي ورغبة المدرسة في الانفتاح والتعاون مع المجتمع وذلك وفق دراسة (Mayger & Provinzano , 2021).

وتسهم هذه الشّراكة في تحقيق العديد من الأهداف منها:

- تحمل المدرسة والمجتمع مسؤولية التنمية المجتمعيّة.
- خلق شعور عام بأنّ المدرسة تؤدي المهام المنوطة بها لخدمة المجتمع.
- استخدام المدرسة لموارد المجتمع المتاحة من أجل تنفيذ استراتيجياتها وبرامجها التربويّة.
- تقديم مؤسسات المجتمع المحلّي الدعم المطلوب للمدرسة.
- تعزيز المسؤولية التربويّة المشتركة.
- تبادل الخبرات واستثمار مهارات أطراف الشّراكة.

### ٢,٢,٣ أهداف الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي

وفق العديد من الدّراسات ومنها (السبيعي، ٢٠١٧)، ترتكز أبرز أهداف الشّراكة المجتمعيّة على التالي:

- توثيق العلاقة التعاونية والتكاملية بين المدرسة والمجتمع المحلّي.
- تنمية المسؤولية المجتمعيّة.
- المشاركة في معالجة المشاكل ومواجهة التحديات والصعوبات التي تواجه المدرسة والمجتمع على حدٍ سواء.
- المساهمة في توفير الموارد للمدرسة والمجتمع.
- دعوة الأهل فئات المجتمع المحلّي للمدرسة للمشاركة.
- تفعيل دور الأهل وإشراكهم في المدرسة.
- نشر ثقافة الشّراكة المجتمعيّة بهدف التنمية.

تُعّد الشّراكة المجتمعيّة في إطار العلاقة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي إحدى الاستراتيجيات الهامة التي تسهم في التنمية الفردية والمجتمعيّة ونشر الوعي الثقافي والتربوي. ووفق

تقرير (اليونسكو، ٢٠١٣)، تشكّل الشّراكة إحدى مقومات التنمية المستدامة حيث أنّ قبول المجتمع لعمليّة التنمية من خلال الشّراكة مع المدرسة يسهم في تحقيق أهداف التربية التنموية بشكلٍ مستدام.

### ٢,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة

تسهم الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي التي تهدف إلى تحقيق التربية من أجل التنمية المستدامة في تعزيز دور المدرسة التربوي والتغييري من أجل الحفاظ على مجتمع وحاضر ومستقبل مستدام. وتمتاز هذه التنمية بأنّها شاملة ومستمرة وعادلة، وهي تعظّم وتعزّز هذه الشّراكة في جميع مراحل العمل التنموي لتدعيم المشاركة الفردية والجماعية والمجتمعيّة وإتاحة الفرصة للمشاركة في حل المشكلات والتنمية للواقع والمستقبل المجتمعي (أبو النصر و محمد ، ٢٠١٧).

وفيما يلي إضاءة على مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة من خلال عرض المجالات والأبعاد بحسب الكتاب المرجعي للتربية من اجل التنمية المستدامة الصادر عن (اليونسكو، ٢٠١٣).

#### ٢,٣,١ مجالات التربية من أجل التنمية المستدامة

يفيد أنّه لدى التربية من أجل التنمية المستدامة أربعة مجالات على الشكل التالي:

- تحسين فرص الوصول والاحتفاظ بالجودة في التعليم الأساسي.
- إعادة توجيه البرامج التعليميّة القائمة لمعالجة الاستدامة.
- زيادة نشر الثقافة والتوعية وفهم الجمهور وتوعيته عن الاستدامة.
- توفير التدريب لجميع القطاعات العاملة.

ويتطلّب العمل على هذه المجالات اتخاذ خطوات مشاركة وتشارك عن طريق القطاعات الرسميّة وغير الرسميّة.

### ٢,٣,٢ أبعاد التربية من اجل التنمية المستدامة

تتداخل الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة حيث أنّ عمليّة التنمية هي تغيّر شامل ينطوي على العوامل التربويّة والثقافية والاجتماعيّة والاقتصاديّة والإنسانية.

ولكن وفق الكتاب المرجعي (اليونسكو، ٢٠١٣)، تبرز أهميّة كل بُعد من الأبعاد المذكورة على حدة كما يلي:

**البعد الاجتماعي**

يركّز البعد الاجتماعي على تنمية الإنسان، ويرتكز على تحقيق العديد من الأهداف، منها:

- مشاركة وإشراك الناس في صنع القرارات التنموية التي تؤثر على حياتهم.
- توفير البرامج التعليميّة المتكاملة.
- تحسين فرص التعليم وتوفير الحق في التعليم.
- العمل على تطوير مهارات الأفراد.
- تحقيق العدالة الاجتماعيّة في توزيع الخدمات.

**البعد الاقتصادي**

تُعرّف التنمية الاقتصاديّة بشكلٍ عام بأنّها العمليّة التي يحدث من خلالها تغيّر شامل ومتواصل مصحوب بزيادة في متوسّط الدخل الحقيقي وتحسين الخدمات ونوعيّة الحياة للفرد والمجتمع.

ويرتكز البعد الاقتصادي على أهداف عديدة منها:

- إحداث تغيير في هيكلية المجتمع على المستوى الاقتصادي.
- توفير ضمانات وخدمات اقتصاديّة لتحسين نوعيّة الحياة.
- إيقاف تبديد الموارد عن طريق إحداث تغيير جذري في أسلوب الحياة ليعتمد على ترشيد الاستهلاك الفردي من الموارد الطبيعيّة.
- الحد من التفاوت في توزيع الدخل والثروة في المجتمع.
- المساواة في توزيع الموارد لتحسين مستويات المعيشة وتعزيز تكافؤ الفرص.
- الإنفاق على احتياجات التنمية وزيادة الدّخل.

**البعد البيئي**

يرتكز البُعد البيئي على نقاط عديدة أبرزها التالي:

- حماية البيئة يشكّل جزءاً لا يتجزأ من عمليّة التنمية.
- تحقيق التنمية البيئية يتّم عبر إشباع الحاجات البيئية للأجيال الحاليّة والمستقبليّة بطريقة منصفة.
- المحافظة على الموارد الطبيعيّة المتوّفرة.
- العمل على الطاقة الخضراء والنظيفة كبدائل.

تشكّل هذه الأبعاد ركن أساسي يمكن أن تستند عليه التربية بشكل عام والمدرسة بشكل خاص لتحقيق الدور التربوي التنموي للمدرسة، والذي يسهم في تحقيق وتعزيز دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة تنفتح وتشكّل انعكاس للمجتمع وكأداة تغيير فردي ومجتمعي ينقل الخبرات والتجربة من جيل لآخر. وتقارب هذه الدِّراسة الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة في الثانويّات الرسميّة في لبنان لأبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة.

## ٢,٤ تعريف المصطلحات المفتاحيّة في الدِّراسة

يمثّل هذا الجزء أساس لتعريف مصطلحات الدِّراسة الرئيسية المتمثّلة بالسياسة التربويّة، الشّراكة المجتمعيّة، والتربية من أجل التنمية المستدامة كما تعتمدها الدِّراسة بالاستناد إلى بعض التعريفات في مراجعة الأدبيّات والدِّراسات السابقة.

### ٢,٤,١ السياسة التربويّة

تُعرّف السياسة التربويّة بأنّها قوانين وأنظمة ولوائح تتضمّن مجموعة مبادئ أو أفكار أو اتجاهات تمثّل الأطر العامة التي تضعها الدولة والغاية منها توجيه النظام التربوي والعمليّة التربويّة. ويرى (عياصرة،٢٠١١) أنّ السياسة التربويّة هي تفكير منظم يوجّه الأنشطة والمشروعات في ميدان التربية والتعليم التي يراها واضعو السياسات كفيلة بتحقيق طموحات وتطلعات الفرد والمجتمع في ظل الظروف والإمكانيات المتاحة. كما وتعرّفها دراسة (Öztuzcu et al., 2019)، بأنّها خطط وأفكار وتوجّهات التي تطرحها الدولة وتنال موافقة المجتمع وأفراده.

وتمثّل هذه السياسة جزءًا لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة وترسم اتجاه سلوك أو قرار أو استراتيجيّة أهداف التربية العامة. وترتبط بالنظام السياسي العام، وتنبثق من فلسفة المجتمع وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها حيث أنّها تعبّر عن الكيفيّة التي يفكر بها هذا المجتمع في ذاته والكيفيّة لاستطلاع واستشراف آفاقه المستقبليّة (بورسلي وآخرون، ٢٠١٨).

أيضاً تطرح السياسة التربويّة مسألة وظائف التربية في المجتمع (Stremel & Mainardes, 2018) ويرتبط نسقها بعمليّة اتخاذ القرار، وهي شكل من أشكال تحويل الأهداف إلى وسائل وأدوات وتحويل السياسة إلى أطر عمليّة. ويُعبّر (Thanh Khoi,1955)أنّ الطلب

على التربية ينبغي أن يتخطى حدود المعطى المحض ليكون عبارة عن تلبية للاحتياجات الفكرية والمادية للمجتمع. وتسعى هذه السياسة من بين أهدافها الكبرى إلى تحقيق أهداف التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئية والإنسانية والتربويّة ويُعتبر هذا السعي ونتائجه إحدى المجالات التي تقوم بها مؤشّراً لتقييم أداء المنظومة التربويّة (الحربي س.، ٢٠١٩). وكما يفيد (السوالي، ٢٠١٦، صفحة ٩٣) يكوّن نص السياسة التربويّة المكتوب مرجعية رسميّة كاملة للخطط والاستراتيجيات التربويّة مع معايير ومؤشّرات يمكن من خلالها الحكم على نجاحها أو إخفاقها، وتشير نظرية ديوي (Dewey,1927) بأنّ النصّ النظري يتّم الحكم على أهميته وصلاحيته من خلال تجريبه.

وتعرّف هذه الدِّراسة السياسة التربويّة بأنّها النصّ الرسمي الصادر عن المراجع الرسميّة في الدولة اللبنانيّة الذي يوجّه وينظّم الخطط والاستراتيجيات حول الشّراكة المجتمعيّة. أيضاً تتناول الدِّراسة هذا النصّ بتوجهه النظري التجريدي المكتوب، والمقروء أو المعتمد والمطبّق العملي التجريبي.

### ٢,٤,٢ الشّراكة المجتمعيّة

هو مفهوم ظهر في تسعينيات القرن العشرين ويعني العلاقة بين طرفين أو أكثر لتحقيق نفع عام أو خاص بالاستناد إلى اعتبارات المساواة والعطاء المتبادل والتعاون والتطوّع بحيث يقدّم كل طرف إمكانياته لتعظيم المردود وتحقيق الأهداف. وهي تُعرّف بحسب دراسة (السبيعي، ٢٠١٧) بأنّها ميثاق يقوم على أساس التفاعل والتواصل والإتصال المتواصل والشفافيّة المطلوبة، ويتحدّد بمقتضاه الأهداف والإهتمامات المشتركة بينهما. وتعرّف دراسة (الحربي و البكر ، ٢٠٢٠) الشّراكة المجتمعيّة بأنّها العلاقة التعاونية التطوعية التي تتم بين المدرسة والأهل ومؤسسات المجتمع المحلّي لتحقيق أكبر قدر من الفوائد والأهداف لكل الجهات المتعاونة.

وتعرّف هذه الدِّراسة الشّراكة المجتمعيّة بأنّها المشاركة والتعاون والتفاعل بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني، بالإضافة إلى الشراكة ببرنامج خدمة المجتمع (٢٠١٦) في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

### ٢,٤,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة

تعرّف اليونسكو (٢٠١٣، صفحة ٤) التربية من أجل التنمية المستدامة "بأنّها التربية والتعليم لتحقيق التحوّل الاجتماعي مع تحقيق هدف ابتكار مجتمع أكثر استدامة." فالتربية من أجل التنمية المستدامة تتلمّس جميع أوجه التعليم شاملةً التخطيط، وتنمية السياسات، وسياسة التنمية، وتطبيق البرامج، والتمويل، والمناهج، والتعلّم، والتدريس، والتقييم، والإدارة. وتهدف هذه التربية إلى توفير تفاعل متماسك بين التعليم، ووعي المجتمع، والتدريب مع رؤية لابتكار مستقبل أكثر استدامة.

وتعتمد الدِّراسة مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة بأنّها العمل على رؤية لابتكار أكثر استدامة وتأمين حلول للمشكلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئية التي تواجه المجتمع في الوقت الحاضر ضمن إطار التعاون والشّراكة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني.

وتشكّل هذه المصطلحات وتعريفاتها المعتمدة وترابطها أساس نظري ولغوي اجتماعي مجال أساسي في سياق هذه الدِّراسة.

## ٢,٥ مراجعة الأدبيّات

تتناول مراجعة الأدبيّات المعرفة العلميّة والدِّراسات السابقة والأدبيّات الملائمة والموثوقة عن موضوع الدِّراسة والاستفادة منها ورصد نقاط التشابه والاختلاف. وقد تمّ تصنيف الدِّراسات العربيّة والأجنبية في هذه الدِّراسة ضمن ثلاث أجزاء متعلّقة بمصطلحات الدِّراسة كالتالي: السياسة التربويّة،

والشّراكة المجتمعيّة، والتربية من أجل التنمية المستدامة. وقد تمّ تنظيم الدِّراسات بحسب حداثة الإصدار، ويتبع ذلك التعقيب على هذه الدِّراسات السابقة والأدبيّات المراجعة.

### ٢,٥,١ السياسة التربويّة

**دراسة (عكاري،٢٠٢١) دراسة منشورة، Gulf Education &Social Policy Preview، المجلد (٤)، العدد (١)، بعنوان "الفجوة بين السياسات التعليميّة العربيّة وأجندة التعليم العالميّة ٢٠٣٠: دراسة تحليلية، إلى أين نتجه؟"**

تناولت هذه الدِّراسة المعوّقات الجوهرية التي تقف حائلاً أمام تطوّر النظم التربويّة في الوطن العربي، وهدفت إلى اقتراح إطار العمل الذي من الممكن تحقيقه من الدول العربيّة بدرجات مقبولة بالرغم من التباينات في طبيعة هذه النظم وتسليط الضوء على التحديّات المشتركة والجوهريّة التي تعاني منها هذه الدول وكيفيّة تحويلها إلى فرص للتطوير. وتمّ اعتماد دراسات معهد اليونسكو للإحصاء في مونتريال–كندا كمصدر رئيسي لبيانات الدِّراسة.

**وأتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- الفجوة بين المؤهّلات والمهارات تؤدي إلى بطالة هائلة بين الشباب.
- وضع الدول العربيّة على المسار الصحيح للتنمية يتطلّب القيام بإصلاحات شاملة وكاملة ورؤيوية.
- وجود قصور في مشاركة أولياء الأمور في أنشطة فعاليات البرنامج.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- إجراء إصلاحات هيكلية وجذرية في السياسات التعليميّة في البلدان العربيّة.
- وضع نموذج تنمية في الدول العربيّة.

**دراسة** (بورسلي، وآخرون ٢٠١٨)، **دراسة منشورة، المجلة التربويّة، المجلد (٣٣)، العدد (١٢٩)، بعنوان "طبيعة السياسة التعليميّة في المرحلة الثانوية في كل من فنلندا وسنغافورة: تحليل وثائق"**

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على طبيعة السياسة التعليميّة في المرحلة الثانوية في كلٍ من سنغافورة وفنلندا من خلال الاعتماد على أداة تحليل الوثائق الرسميّة المتاحة والخاصّة بسياسة التعليم الثانوي، حيث تمّ استخدام (١٤) وثيقة لسنغافورة و(٦) وثائق لفنلندا ليكون مجموع الوثائق (٢٠) وثيقة رسميّة.

**وأتت بعض النتائج كالتالي:**

- وجود المسار التقني (المهني) كخيار متاح أمام طلّاب المرحلة الثانوية إلى جانب المسارات الأكاديميّة استجابةً لمتطلّبات العصر.
- المرونة في الانتقال بين المسارات الأكاديميّة المختلفة.
- الاهتمام بالقيم عند بناء المناهج.

**دراسة** (الطاهر وقطيط، ٢٠١٨)، **دراسة منشورة، العلوم التربويّة، المجلد (٣)، العدد (١)، بعنوان "خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليميّة في ضوء استراتيجيّة التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠"**

هدفت الدِّراسة إلى استكشاف فلسفة ومنطلقات الخرائط البحثية ومزاياها في مجال التربية، والأولويات البحثية في مجال التنمية المستدامة، وتحليل توجّهات السياسات التعليميّة، ورسم خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليميّة في مصر في ضوء استراتيجيّة التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠.

**وأتت بعض النتائج كالتالي:**

- محاولة إصلاح النظام التعليمي وتطوير سياسته التعليميّة تتطلّب إصلاح شامل في المنظومة التربويّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة.
- مخرجات التعليم ليست نتاجاً للوسط التعليمي فقط، بل تتدخّل فيها عمليّة التغيير المجتمعي الشامل ضمن السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي ممّا يؤثر على قطاع التعليم بشكل عام.

**أمّا بعض التوصيات فهي كالتالي:**

- توظيف المعرفة العلميّة في صناعة السياسة التعليميّة لجعلها أكثر واقعيّة وتعبيراً عن الواقع.
- اعتماد وضع خطة بحثية للسياسة التعليميّة.

**الدِّراسات الأجنبية**

**دراسة** (Mayger & Provinzano ,2021)، **دراسة منشورة، Sage Publications، المجلد (٥٨)، العدد (١)، بعنوان " Leadership for Family &Community Engagement: A Qualitative Policy Analysis of State Principal Evaluation Processes"**

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحليل نصّ السياسة التربويّة للتحقّق من كيفيّة قيام المقاطعات بتغيير نظام تقييم أداء المدير من حين صدور تشريع "كل تلميذ ينجح" (٢٠١٥). وتمحورت هذه الدِّراسة حول مدى قيام المقاطعة بالإضاءة على المرونة في الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي لتقييم فعاليّة أداء المدير في الشّراكة المجتمعيّة. وتعتمد هذه الدِّراسة تحليل المحتوى من أجل مراجعة تقييم المدير المعتمد في ٥٠ ولاية في الولايات المتحدة، واختارت ١٧ نظام تقييم تمّت مراجعته في مقاربة الموضوع.

**وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- العديد من الولايات لم تقم بمراجعة نظم تقييمها.
- نظم التقييم بشكلٍ عام لا تدعم الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي.
- نظم التقييم التي تدعم الشّراكة المجتمعيّة الحقيقيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي تسمح بالمرونة في تحديد الأهداف وتشجّع على استخدام التغذية الراجعة كدليل على فعاليّة أداء المدير.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- توسيع مفاهيم القيادة المدرسيّة في ضوء الشّراكة المجتمعيّة.
- ابتكار أنظمة تحسين للمدرسة تقوم على الشّراكة المجتمعيّة.
- التخطيط والتنفيذ لمقاربة متطورة لتقييم قادة المدارس.

**دراسة** (Öztuzcu et al. ,2019) **،دراسة منشورة، Educational Considerations، المجلد (٤٥)، العدد (١)، بعنوان "Inferences on Turkish Education Policies in the Light of International Education Policy Studies Following the Compulsory Education Reform".**

هدفت هذه الدِّراسة إلى تقييم تطوّر السياسات التربويّة التركيّة في ضوء الدِّراسات العلميّة حول السياسة التربويّة التي تلي الإصلاح التربوي لإلزاميّة التعليم الذي تمّ إصداره في العام ٢٠١٢. وقد تمّ اعتماد دراسة الحالة وتحليل المحتوى للدِّراسات العلميّة المتعلّقة بالسياسات التربويّة التي صدرت من العام ٢٠١٢ في تركيا لجمع بيانات الدِّراسة.

**وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- توافق مواضيع الدِّراسات حول السياسة التربويّة مع المواضيع التي تركّز عليها السياسات التربويّة في تركيا.

**أمّا أبرز التوصيات فهي كالتالي:**

- ضرورة تحليل السياسة التربويّة التركية في ضوء السياسة التربويّة العالميّة.

**دراسة** (Stremel & Mainardes ,2018)، **دراسة منشورة، education policy analysis archive، المجلد** (٢٦)، **العدد** (١٦٨)، **بعنوان "The Constitution of the Academic Field of Education Policy in Brazil: Historical Aspect".**

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحليل نص السياسة التربويّة المتعلّق بالحقل التربوي في البرازيل. يرتكز الإطار النظري للدراسة على مساهمة نظرية Pierre Bourdieu في النصّ. وتقدّم الدِّراسة النواحي التاريخية للنصّ المذكور في ثلاث حقبات: الأولى: الخلفيّة للحقل التربوي للسياسة التربويّة (من العام ١٨٢٠ حتى ١٩٥٠)، والثانية: تشريع الحقل التربوي للسياسة التربويّة (من العام ١٩٦٠)، والثالثة: تمدّد الحقل التربوي للسياسة التربويّة (من العام ١٩٩٠حتى ٢٠١٨).

وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:

- الحقل التربوي هو ميداني شامل.
- السياسة التربويّة ليست حكراً على المجتمع العلمي بل تتعدّاه إلى مختلف المجالات السياسيّة والاجتماعيّة.

### ٢,٥,٢ الشّراكة المجتمعيّة

**دراسة** (العمود والمظفر، ٢٠٢١)، **دراسة ماستر منشورة، جامعة الملك فيصل، المجلة التربويّة في جامعة الملك فيصل في المملكة العربيّة السعودية، المجلد (٢٢)، العدد (١)، بعنوان "درجة تفعيل القيادات المدرسيّة لمبادرة الشّراكة المدرسيّة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميّز".**

هدفت الدِّراسة إلى معرفة درجة تفعيل القيادات المدرسيّة لمبادرة الشّراكة المجتمعيّة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميّز والكشف عن التحديات التي تواجههم لتفعيلها. وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة الدِّراسة. وتكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع (٢٨٦) قائدات مدارس التعليم العام واختيرت عيّنة (٢٠١) عشوائية منها.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- واقع تفعيل القيادات المدرسيّة لمبادرة الشّراكة المجتمعيّة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميّز جاء بدرجة (موافق بشدّة).
- بعض التحديات التي تواجه هذه القيادات هي قلّة الكوادر المتخصّصة في تفعيل برامج الشّراكة المجتمعيّة وزيادة الأعباء الإداريّة الملقاة على عاتق القيادة المدرسيّة.

أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:

- عقد شراكات مع الجامعات ومراكز البحوث التربويّة.
- إجراء أبحاث خلال هذه الشراكات والاستفادة من نتائجها في التخطيط لبرامج الشّراكة المجتمعيّة.

**دراسة**(الحربي والبكر، ٢٠٢٠)، **دراسة منشورة، المجلة العربيّة للتربية النوعيّة، المجلد(٤)، العدد(١٥)، بعنوان "واقع تطبيق برنامج شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع (ارتقاء) من وجهة نظر رائد/ة البرنامج."**

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن واقع برنامج الشّراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع /ارتقاء/ من وجهة نظر رائد/ة البرنامج في مدارس التعليم الحكومي الثانوي، والكشف عن مدى وعي رائد/ة البرنامج بالإضافة إلى التعرّف على مدى تفاعل المدرسة، ولي الأمر، والجهات الفاعلة في البرنامج وتحديد إيجابيات ومعوّقات نجاح برامج الشّراكة على الطالب وولي الأمر والمدرسة. وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة الدِّراسة. وتكوّن مجتمع الدِّراسة من رائد/ة البرنامج في جميع مدارس التعليم العام الحكومي البلغ عددهم (٧٢٠) وتمثّلت عينة الدِّراسة من (١٣١) رائد/ة.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- إشادة رائد/ة البرنامج بنماذج برامج الشّراكة المجتمعيّة مع الجهّات الخارجيّة في المجتمع من خلال النشرات الدوريّة واللافتات الموجودة في المدرسة.
- توفير إدارات التعليم الدورات والورش اللازمة لتدريب رائد/ة البرنامج.
- وجود قصور في مشاركة أولياء الأمور في أنشطة فعاليات البرنامج.
- البرامج التي تقدمها الشركات والمؤسسات تسهم في زيادة وعي الطلّاب والطالبات حول المشاكل المجتمعيّة.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- العمل على زيادة وعي أولياء الأمور والمجتمع عن أهميّة برامج الشّراكة.

- أهميّة نشر الوعي حول أهميّة برنامج الشّراكة /ارتقاء/ بين المدرسة والأسرة والمجتمع وتوضيح مجالاته.
- استقطاب الجهّات الفاعلة التي يمكن أن تسهم في تفعيل برنامج الشّراكة المجتمعيّة.
- التقليل من الأعباء المدرسيّة على رائد/ة البرنامج حتى يستطيع القيام بواجبه تجاه البرنامج بشكل فعّال وإبداعي.

**دراسة** (الرحيلي والسيسي، ٢٠١٩)، **دراسة منشورة، مجلة العلوم النفسية والتربويّة، المجلد (٥)، العدد (٣)، بعنوان "آليات تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة المدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية (٢٠٣٠)."**

هدفت الدِّراسة إلى تحديد متطلّبات الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية (٢٠٣٠) من وجهة نظر المعلّمات وأولياء الأمور وفي مدارس التعليم الأهلي للطالبات بالمدينة المنوّرة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسّطات الاستجابة لأفراد عيّنة الدِّراسة حول متطلّبات الشّراكة المجتمعيّة تبعاً لمتغيرات المؤهّل العلمي، ودخل الأسرة. وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة شملت (٢٨) فقرة كأداة الدِّراسة التي طبقت على عيّنة عشوائية من (٢٩٢) معلّمة و(٣٠٤) ولي أمر.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- درجة موافقة المعلّمات وأولياء الأمور الطالبات في المدارس الأهليّة حول متطلّبات تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة بشكلٍ عام كبيرة، خاصةً في مجالات التواصل، ومجالات المشاركة الطوعيّة، ومجالات المشاركة في صنع القرار، ومجال المسؤولية المجتمعيّة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠،٠٥) بين متوسّطات استجابات أولياء الأمور تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أولياء الأمور والمعلّمات تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي ودخل الأسرة.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- تفعيل التواصل من القيادة المدرسيّة مع المجتمع المحلّي.
- تنظيم القيادة المدرسيّة لدورات تثقيفية لأولياء الأمور حول أهميّة الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة.
- وضع القيادة المدرسيّة لتصوّر مقترح لتفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية ٢٠٣٠.

**دراسة** (المطوطح، ٢٠١٩)، **دراسة غير منشورة، جامعة آل البيت–كلية العلوم التربويّة–الأردن، بعنوان** "**دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بتوفير المتطلّبات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصّة**".

هدفت الدِّراسة إلى التعرّف على دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بتوفير المتطلّبات اللازمة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصّة. وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة شملت مجالَين هما: تفعيل الشّراكة مع أفراد المجتمع المحلّي وتفعيل الشّراكة مع هيئات ومؤسسات المجتمع المحلّي. وتكونّت عيّنة الدِّراسة من (٢٧٧) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المدارس في المرحلتَين الإبتدائيّة والمتوسّطة في دولة الكويت.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بتوفير المتطلّبات اللازمة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصّة جاء متوسّطاً.
- مجال الشّراكة المجتمعيّة مع أفراد المجتمع المحلّي جاء أوّلاً.
- مجال الشّراكة المجتمعيّة مع هيئات ومؤسسات المجتمع المحلّي جاء ثانيًا.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- ضرورة تشجيع مديري المدارس في الكويت على تفعيل الشّراكة المجتمعيّة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصّة.

**الدِّراسات الأجنبيّة**

**دراسة (Jones ,2021)، دراسة منشورة، Eric، بعنوان "Leadership Practices that Influence Family &Community Partnerships in Successful Rural Elementary Schools".**

هدفت الدِّراسة إلى التحقق من وجهة نظر المديرين حول كيفيّة استخدامهم للقيادة من أجل تطوير الشّراكة مع الأهل والمجتمع التي تسهم في نجاح التلاميذ في المدارس الريفية.

**وقد أتت الاستنتاجات كالتالي:**

- ارتكاز القيادة المدرسيّة على ثلاث سمات: الثقة والمصداقيّة والشفافيّة.

أمّا التوصيات فتمثّلت بالتالي:

- تدريب قادة المدارس وأفراد المجتمع على الاستجابة الثقافية التي تتمحور حول التحديات التي تواجه المدارس الريفية.
- إعطاء الفرصة للقادة للتركيز على الشّراكة المجتمعيّة بدل الاكتفاء بالأمور الإداريّة.

**دراسة (Myende,2019)،دراسة منشورة، Educational Management& Leadership، بعنوان "Creating Functional &Sustainable School–Community Partnerships: Lessons from Three South African Cases"**

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عمّا يجعل الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والمجتمع المحلّي فعّالة ومفيدة في ضوء نموذج Epstein للشراكة. وقد تمّ استخدام المنهج النوعي وأدوات المقابلة وتحليل المحتوى مع عيّنة من المديرين والأكاديميّين والمعلّمين من جامعتَين.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- الحاجة للتخطيط وصناعة واتخاذ القرار الجماعي هي ضروريّة.
- التواصل الفعّال أساسي في تفعيل وتحسين الشّراكة المجتمعيّة.
- قيادة المدير أساسيّة في المرحلة الأولى من الشّراكة.
- قيادة المعلّمة أساسيّة في استمراريّة الشّراكة.

### ٢,٥,٣ التربية من أجل التنمية المستدامة

**دراسة (الظفيري ٢٠٢١)، دراسة منشورة، مجلة كلية التربية–جامعة المنصورة، العدد(١١٣)، بعنوان "مدى وعي معلّمات المرحلة الثانوية بخصائص التنمية المستدامة في دولة الكويت".**

هدفت الدِّراسة إلى قياس مدى وعي معلّمات المرحلة الثانوية في دولة الكويت حول خصائص التنمية المستدامة. وتمّ استخدام المنهج الوصفي لتحليل البيانات وأداة الاستبانة لقياس مدى وعي المعلّمات بالتنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة: البعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، والبعد البيئي.

**وقد أتت بعض النتائج كالتالي:**

- الاتجاه العام لاستجابات المشاركين يقع في الجانب الإيجابي لمقياس ليكرت بنسبة ٨٨% من المشاركين أجابوا موافق وموافق بشدّة.
- اتجاه نسبة الوعي البيئي ٩٠%، والوعي الاجتماعي ٨٢%، والنطاق الاقتصادي ٩٣%.

**أمّا بعض التوصيات فتمثّلت بالتالي:**

- تفعيل التواصل من القيادة المدرسيّة مع المجتمع المحلّي.
- توجيه الاهتمام إلى مفهوم التنمية المستدامة.
- إنشاء مشاريع تعليمية مستدامة.
- تدريب معلّمات المرحلة الثانوية أكثر على ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة
- المساهمة في رفع الوعي الاجتماعي حول التنمية المستدامة في المجتمع.

**دراسة** (Evans et al. ,2021)، **دراسة منشورة، International Journal for Sustainable Development in Higher Education، بعنوان "Comparing Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education across Four Countries"**

هدفت الدِّراسة إلى تناول مقارنة متقاطعة للتربية من أجل التنمية المستدامة المتعلّقة بالحوكمة، والمبادرة والتدريب للمعلّمين في بلاد مختلفة السياق – السويد، سكوتلاندا، كندا، وأستراليا. وتتعمّق الدِّراسة في القضايا العالميّة الحاليّة والنظرة لها من خلال التربية من أجل التنمية المستدامة، وتطرح تعلّم وتبادل الخبرات. وارتكزت الدِّراسة على المقارنة والمعاكسة لخصائص الحوكمة، المبادرات، والتدرّب في كل سياق.

**وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- تظهر مقاربة التعلّم من الخبرات بالتربية من أجل التنمية المستدامة بالحوكمة والمبادرة والتدريب.
- يمكن فهم وترسيخ التربية من اجل التنمية المستدامة أفضل عند التبادل للخبرات بين البلدان.

**وتمثّلت بعض التوصيات بالتالي:**

- اعتماد مقاربات مختلفة هو أساسي في توسيع النظرة والأفق لفهم كيفيّة ترجمة السياسات والمبادرات للتنفيذ.

**دراسة (Nguyan 2019)، دراسة منشورة، Taylor& Francis، بعنوان "Searching for Education for Sustainable Development in Vietnam"**

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن كيفيّة ظهور هدف التربية من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلّمين والشركاء التربويين في فيتنام وعن إمكانية وجود اختلاف بين وجهات النظر. وتمّ استخدام المنهج النوعي والمقابلة كأداة للدراسة.

**وقد أتت النتائج كالتالي:**

- الاهتمام الرئيسي بالتربية من اجل التنمية المستدامة يؤهل التلاميذ بالمعرفة والمهارات والكفايات.
- تعلّم التصرف بطريقة مستدامة هي من الأولويات التي تعتمدها فيتنام للتنمية المستدامة ودور التربية فيها.

**دراسة (بني ياسين، ٢٠١٨)، دراسة غير منشورة، جامعة آل البيت–كلية التربية–الأردن، بعنوان "مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكوّنات التربية من اجل التنمية المستدامة.**

هدفت الدِّراسة إلى التعرّف على مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكوّنات التربية من أجل التنمية المستدامة والتعرّف على أثر متغيّرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي والمديرية والمرحلة في ذلك. وتكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والأساسيّة الحكومية في محافظة الزرقاء للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ والبالغ عددهم ٣٥٧ مدير/ة، وتشكلّت العيّنة الممثّلة من ٣١٥ مدير/ة بنسبة ٨٣% من مجتمع الدِّراسة.

**وقد أتت النتائج على الشكل التالي:**

- جاء مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكوّنات التربية من اجل التنمية المستدامة بدرجة مرتفعة.
- حلّ المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، والمجال البيئي في المرتبة الثانية، والمجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّرات الجنس والخبرة والمديرية والمرحلة.

**وأتت بعض التوصيات كالتالي:**

- ينبغي عقد ورش وندوات فيما بين مديري المدارس وأولياء الأمور تهدف إلى عرض المشكلات الاقتصاديّة والبيئية والاجتماعيّة والبحث عن حلول لها.

**بعض الدِّراسات التي تقارب نظرية ديوي**

**دراسة** (Thomassen & Jorgensen,2021)، **دراسة منشورة، Journal of Workplace, Learning, بعنوان "John Dewey &Continuing Management Education: Problem-Based for Organizational Sustainability".**

هدفت الدِّراسة إلى مناقشة مفاهيم ديوي المتعلّقة بالخبرة والبحث والتفكير التي يمكن أن تزيد من قدرة المديرين على التأقلم مع الانتقالات المستدامة. وقد تمّ اعتماد مقاربة حل المشكلات من أجل العمل على مفهوم تصحيح الأخطاء في التعلّم كأسلوب للاستدامة. وتستخدم الدِّراسة الخبرة الشخصية لمديرين في برنامج إدارة لمناقشة نظرية ديوي المتعلّقة بالنظري والتطبيقي.

**وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- زيادة مقاربة حل المشكلات تزيد قدرة المدير على التأقلم مع والمواجهة للتحديات المختلفة مثل الاستدامة بسبب حل المشاكل.
- تقديم الدعم من التعلّم النظري في الإدارة إلى العمل الميداني التطبيقي هو أساسي.

**دراسة** (Miovska-Spaseva,2016)، **دراسة منشورة، Espacio, Tiempo y Educación، بعنوان "The Educational Theory of John Dewey & Its Influence on Educational Policy and Practice in Macdonia".**

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن تأثير فلسفة الأميركي جون ديوي على التربية في مقدونيا منذ تأسيس النظام التعليمي بعد الحرب العالميّة الثانية. وفي ظل هذا الإطار تعرّف الدِّراسة وتحلّل حقبتين: الأولى تعود إلى مرحلة مقدونيا كجزء سابق من الاتحاد السوفياتي. أمّا الثانية فتغطّي السنوات الخمس والعشرين الأخيرة لتطوّر التربية في السياق الاجتماعي السياسي في بلد سوفياتي يرتكز على إصلاح المبادئ لتحسين العمليّة التعليميّة التي تمّ تقديمها في تسعينيات القرن. وقد تمّ

العمل على ثلاثة مشاريع عالمية التي غيّرت في تنظيم ومنهجية المدارس الإبتدائيّة والثانوية في مقدونيا.

**وقد أتت بعض الاستنتاجات كالتالي:**

- نظرية ديوي غير مدمجة بشكل كبير وواسع في السياسة التربويّة والممارسات المدرسيّة في مقدونيا في الحقبات المذكورة أعلاه.

أمّا التوصية الأساسيّة فهي كالتالي:

- ضرورة أن يتّم العمل على توسيع تأثير فلسفة ونظرية ديوي على النظام التعليمي في مقدونيا.

### ٢,٦ التعقيب على الدِّراسات السابقة

تمّ استخلاص عدة نقاط مهمة لهذه الدِّراسة من خلال مراجعة الأدبيّات والدِّراسات السابقة المذكورة، وهي تتركز في هذه المرحلة من الدراسة على مقاربة المصطلحات الرئيسية، والموضوع، والاستناد إلى نظرية جون ديوي، وعيّنة ومنهج وأدوات الدِّراسة.

تتشابه هذه الدِّراسة في مقاربتها موضوع السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة وربطه مع مفهوم التنمية المستدامة مع دراستَي (عكاري، ٢٠٢١) و (الطاهر و قطيط ، ٢٠١٨) التي تناولت السياسات التعليميّة في الوطن العربي ومصر في ضوء رؤية ٢٠٣٠. وتتلاقى هذه الدِّراسة مع دراسات (Mayger & Provinzano , 2021) و (Öztuzcu et al., 2019) و (Stremel & Mainardes, 2018) في العمل على نص السياسة التربويّة في سياقات مختلفة ولكن تضيف اعتماد النصّ المكتوب والمعتمد والمطبّق في محاولة لربط النظري التجريدي مع العملي والتطبيقي وما يقع بينهما من تفسير ومفاهيم.

وتلفت مراجعة الأدبيّات والدِّراسات السابقة إلى قلّة الدِّراسات التي تتناول نص السياسة التربويّة في البلدان العربيّة، ومنها لبنان، وهذا يُظهر الأهميّة والحاجة لهذه الدِّراسة التي ترتكز على قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة الوطنيّة اللبنانيّة، لناحية الخطط والاستراتيجيات، ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

وتستند هذه الدِّراسة إلى نظرية جون ديوي (Dewey ,1879) من ناحية الربط بين النظري التجريدي والتطبيقي العملي، وتتشارك مع دراسات (Thomassen & Jorgensen, 2021) و (Miovska–Spaseva، ٢٠١٦) التي تتناول تأثير نظرية ديوي على السياسة التربويّة والنظام التربوي.

وبتشابه مع دراسة (Mayger & Provinzano,2021) بتحليل نص السياسة التربويّة لتقييم فعاليّة أداء المدير في ظل فتح أفق الشّراكة المجتمعيّة مع المجتمع المحلّي، تهدف هذه الدِّراسة إلى استكشاف مدى إلمام المدير بنص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي وتضيف النصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة.

وبالتشابه مع دراسات (العمود و المظفر، ٢٠٢١) و (الحربي و البكر ، ٢٠٢٠) و (الرحيلي و السيسي ، ٢٠١٩) و (Jones, 2021) و (Myende, 2019)، تقارب هذه الدِّراسة موضوع الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلّي، لكن تحدّد الدِّراسة مجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني. وتختلف دراسة (المطوطح ، ٢٠١٩) التي ترتكز على كيفيّة استخدام مدير المدرسة لتفعيل الشّراكة المجتمعيّة من أجل حل مشكلات ذوي الاحتياجات عن هذه الدِّراسة من ناحية الكشف عن إمكانية توظيف هذه الشّراكة لحل مشكلات المدرسة والمجتمع في ضوء البعد الاجتماعي والاقتصادي والبيئي للتربية من أجل التنمية المستدامة.

أيضًا، تختلف هذه الدِّراسة عن دراسات (الظفيري، ٢٠٢١) و (بني ياسين ، ٢٠١٨) و (Evans et al., 2021) و (Nguyan، ٢٠١٩) التي تتناول مجال التربية من أجل التنمية المستدامة في سياقات مختلفة، بأنّها تعتمد مقاربة ربط أبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة بالشّراكة المجتمعيّة المطبّقة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني في السياق اللبناني.

وتتلاقى هذه الدِّراسة في اختيار عيّنة المدير مع دراسات (المطوطح ، ٢٠١٩) و (Jones, 2021) و (بني ياسين ، ٢٠١٨)، ومع دراسة (العمود و المظفر، ٢٠٢١) من ناحية عيّنة القيادات المدرسيّة حيث أنّها يمكن أن تتضمّن فئة المدير ضمن القيادات المذكورة.

وتعتمد الدِّراسة الحاليّة المنهج الوصفي التحليلي كما دراسة (الحربي و البكر ، ٢٠٢٠) ولكنها تختلف عن دراسة (الرحيلي و السيسي ، ٢٠١٩) التي تعتمد المنهج الوصفي المسحي ودراسات (العمود و المظفر، ٢٠٢١) و (الظفيري، ٢٠٢١) و (بني ياسين ، ٢٠١٨) التي تعتمد المنهج الوصفي.

وتتشابه هذه الدِّراسة مع دراسات (بورسلي وآخرون، ٢٠١٨) و (Öztuzcu et al., 2019) و (Stremel & Mainardes, 2018) التي تعتمد قراءة وتحليل محتوى نص السياسة التربويّة المكتوب. أمّا من ناحية أدوات الدِّراسة، فتعتمد هذه الدِّراسة أداة الاستبانة كما دراسات (العمود و المظفر، ٢٠٢١) و (الرحيلي و السيسي ، ٢٠١٩) و (المطوطح ، ٢٠١٩) ولكن تضيف المقابلة كما دراسة (Nguyan، ٢٠١٩) لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع الدِّراسة.

وتّظهر مراجعة الأدبيّات تباين وتشابه هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السابقة المذكورة والتي تؤمّن الدعم النظري والمعرفة العلميّة المتوّفرة حول موضوع الدِّراسة. وتسهم مراجعة الأدبيّات هذه إلى تحقيق التوازن بين موضوع البحث والمعرفة العلميّة والدِّراسات السابقة المتوفرة حوله والإضاءة على ما تمّ وما لم يتّم تناوله حول موضوع البحث في السياق اللبناني، مع الإشارة إلى قلّة الدِّراسات المتقاربة لهذه الدِّراسة في السياق اللبناني.

وبشكلٍ عام تشكّل هذه المراجعة مع النظرية الإطار والاستناد النظري والعلمي للبحث.

### ٢,٧ الاستناد النظري للدراسة

تهدف دراسة "**السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان**" إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب والمقروء أو المعتمد والمطبّق لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني. كما تقوم هذه الدِّراسة أيضاً بالإضاءة على هذه الشّراكة في ظل الأبعاد التنموية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة. وتهدف إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة، كما دراسة (Stremel & Mainardes, 2018) و (Miovska–Spaseva، ٢٠١٦) في حقبة زمنية معيّنة، في الحقبة الممتدة من العام ١٩٩٠ عند انتهاء الحرب اللبنانيّة وحتى العام ٢٠١٦. وقد اختارت الباحثة هذه الحقبة نظراً لأهميتها في لبنان، حيث أنّه صدر فيها خطتي إصلاح ١٩٩٤ و(٢٠١٥–٢٠١٠) ومشروع التربية من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٦) ودليل خدمة المجتمع (٢٠١٦)، مع الإشارة إلى توقّف التخطيط التربوي والخطط الإصلاحية في لبنان بعد العام ٢٠١٠.

وتجدر الإشارة إلى أنّه شهد النظام التعليمي اللبناني عصره الذهبي قبيل اندلاع الحرب اللبنانيّة عام ١٩٧٥ والتي وصل خلالها قطاع التعليم الرسمي إلى حافة الانهيار مع نهاية هذه الحرب عام ١٩٩٠. وقد اعتُبرت التربية والتعليم، استجابةً لتوصيات الإعلان العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠)، وسيلة أساسيّة ومهمة للنهوض بالمجتمع اللبناني في ظل تعزيز الشّراكة المجتمعيّة والتماسك الاجتماعي في فترة ما بعد الحرب. فنصّت المادة ١٠ من اتفاق الطائف(١٩٨٩) الذي أنهى الحرب الأهليّة برعاية عربية ودولية، على الإصلاح التربوي وتعزيز قطاع التعليم الرسمي، ولذلك يشكّل قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة من بعد الحرب أي بعد العام ١٩٩٠ مرحلة أساسيّة للعمل عليها.

وتشكّل القراءة ضمن سياق السياسة التربويّة اللبنانيّة في ظل السياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة العربيّة جزء أساسي لتبيان التأثّر والاستجابة لهذه السياسة على الصعيد الوطني.

### ٢,٨ قراءة في سياق السياسة التربويّة اللبنانيّة

سيتّم في هذا الجزء عرض السياسات التربويّة العالميّة والعربيّة والوطنيّة الأساسيّة في الحقبة الممتدة بين ١٩٩٠ حتى ٢٠١٦ وبحسب التسلسل الزمني والتأثير، وقد تمّ اختيار هذه الحقبة نظراً لأنّه بعد العام ٢٠١٦، غاب النصّ المكتوب للسياسة التربويّة اللبنانيّة بشكلٍ عام.

وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ عقد المؤتمرات العالميّة والعربيّة وإصدار الخطط والتوصيات للعمل على خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ الشاملة والمتكاملة والتحويلية التي تمّ إعلانها في المنتدى العالمي للتربية في أنشيون في عام ٢٠١٥ والتي تضع رؤية تحويلية جديدة للتعليم بحلول ٢٠٣٠. وترتكز هذه الخطة على رسم السياسات والتنفيذ على الصعيد الوطني للدول المشاركة ضمن إمكانياتها المتوّفرة. وقد استجابت الدول العربيّة لهذه الخطة عبر المؤتمر الوزاري الإقليمي للدول العربيّة بشأن

التعليم في مرحلة ما بعد عام ٢٠٣٠ في شرم الشيخ–جمهورية مصر العربيّة عام ٢٠١٥ والذي شارك فيه لبنان. وتمّ على إثر ذلك إصدار تقارير استعراض للتعليم لما بعد ٢٠١٥ من العديد من الدول العربيّة منها، على سبيل المثال لا الحصر الأردن، ومصر، ودول الخليج العربي، وفلسطين، ولكن لبنان اقتصرت استجابته على تأليف لجنة وطنية لمتابعة أهداف التنمية المستدامة عام ٢٠١٧، وتقديم تقرير استعراض وطني طوعي أول حول التنمية المستدامة ٢٠٣٠ عام ٢٠١٨ في مقر المجلس الاقتصادي الاجتماعي في نيويورك، وذلك بحسب الموقع الرسمي لمجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة. وبالتالي، تمّ فقط بعد العام ٢٠١٦ تقديم تقرير استعراض وطني وتأليف لجنة متابعة كاستجابة، وغاب اي نص سياسة تربوية مكتوب.

وبشكلٍ عام ترتكز السياسة التربويّة اللبنانيّة على السياسة العامة للدولة ودستور الدولة وأنظمتها والمواثيق والتشريعات التي تلتزم بها، وتسهم في توجيه الفكر التربوي والنظام التعليمي فيها. ويظهر هذا الالتزام جلياً في نص مقدمة الدستور اللبناني الصادر بموجب القرار الدستوري رقم ١٨ تاريخ ١٩٩٠/٩/٢١ كما يلي:

***لبنان هو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربيّة وملتزم مواثيقها، كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وتجسّد الدولة هذه المبادئ في كافة الحقول.***

ويشكل نصّ السياسة التربويّة المكتوب انعكاس لهذه السياسة العامة وفق انتماء لبنان للمحيط العربي والتزامه بالمواثيق الدولية العالميّة في كافة الحقول ومنها حقل التربية والتعليم. ومن هذا المنطلق، ستنظر الدِّراسة إلى هذا النصّ، وبالتشابه مع دراسة (Öztuzcu et al., 2019)، من

منظار تأثير السياسة التربويّة العالميّة والعربيّة على رسم السياسة التربويّة ووضع الخطط التربويّة الوطنيّة حول الشّراكة المجتمعيّة.

تظهر أهميّة التخطيط التربوي ورسم السياسات وتعديلها أو تغييرها من أجل الإصلاح التربوي في السياسات التربويّة العالميّة بشكلٍ جلي والتي ينبغي القيام بها وفق هذه السياسات من أجل مواكبة المتغيّرات وتلبية الاحتياجات للفرد والمجتمع.

وفي عقد التسعينيات، شكّل مؤتمر الإعلان العالمي حول التربية للجميع" الذي عُقد في جيتيبون–تايلاند (١٩٩٠) مرجع للحكومات والمنظمات وواضعي السياسات وخاصةً في المادة (٨) منه التي تذكر أنّ التربية هي أساس للتقدّم والتحسين للفرد والمجتمع وينبغي تعزيزها من خلال تعديل وتغيير السياسات والإصلاح التربوي والدعم المؤسّسي. وقد أوصى الإعلان بضرورة وضع الخطط الوطنيّة التي تقوم على التنمية البشرية والنهوض والتقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من خلال التربية والتعليم.

ومن هذا المنطلق، وفي تتابعًا لنهاية الحرب الأهليّة وللمادة ١٠ من اتفاق الطائف، وبعد عقد سلسلة من المؤتمرات التربويّة بمشاركة اليونسكو والالسكو (منظمة التربية والثقافة والتعليم التابعة جامعة الدول العربيّة) والمنظمات الدولية وبالتعاون مع خبراء عرب وعالميين، أقر مجلس الوزراء اللبناني خطة النهوض التربوي (١٩٩٤) من أجل النهوض بالمجتمع اللبناني بالتربية والتعليم بعد الحرب (١٩٩٤–١٩٧٥) والتي تضمنّت في نصها المكتوب (CRDP، ١٩٩٤، صفحة ٩) الحاجة إلى التخطيط التربوي ووضع السياسات العامة والتربويّة الغائبة بسبب الحرب والحاجة إلى إصلاح التعليم من أجل النهوض بالمجتمع ما بعد الحرب، خاصةً إصلاح التعليم الرسمي.

وامتداداً للإعلان العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠)، رسّخ إطار عمل مؤتمر داكار (٢٠٠٠) الوفاء والتعهد بالالتزام الجماعي برسم ووضع السياسات والخطط وتعزيز الآليّات الدوليّة والإقليميّة والوطنيّة، مادة وشكل، للأهداف والاستراتيجيّات المبيّنة في الإعلان وفي وثيقة إطار العمل (الأمم المتحدة ، ٢٠٠٥). وتفترض هذه السياسة العالميّة وكما يضعها إطار داكار في البند (0.2) أنّها قادرة على التأثير تأثيرًا مباشرًا على الأنظمة الوطنيّة للدول وتأمين شرعية دولية مما يسمح بتوفير الدعم لكافة الأطراف المعنية على المستوى الوطني من أجل الدفع في طريق إجراءات الإصلاحات اللازمة مع الإشارة إلى صعوبة لدى هذه البلدان أحياناً لإيجاد القنوات ضمن إطار السياسة التربويّة الوطنيّة التي يمكن من خلالها التكيّف مع السياسة العالميّة (CRDP، ١٩٩٤، صفحة ٣).

وفي لبنان، وكمحاولة استجابة لمؤتمر داكار (٢٠٠٠) أعلن المركز التربوي للبحوث والإنماء، المكلّف بوضع السياسة التربويّة والخطط الوطنيّة، خطة العمل الوطنيّة للتعليم للجميع (٢٠١٥-٢٠٠٤) التي وصفها المركز على موقعه الرسمي بأنّها منبثقة عن الالتزام بإطار عمل منتدى داكار واستكمالاً لخطة النهوض التربوي، ولكن بقيت هذه الخطة محاولة التزام غير مقرّة رسمياً حتى تاريخه. وتجدر الإشارة إلى أنّ (شعيب، ٢٠١٦) ذكرت في إحدى مقالاتها أنّه بحسب مقابلة أجرتها مع أحد رؤساء المركز التربوي للبحوث والإنماء السابقين، تمّ وضع خطة التعليم للجميع كمحاولة إصلاحية نظرية من أجل الحصول على قرض من البنك الدولي في حينه.

وتزامن ذلك عالمياً مع إقرار الأمم المتحدة (٢٠٠٢) بقرار رقم ٥٧/٢٥٤، بناءً لمؤتمر قمة الأرض الثانية-القمة العالميّة للتنمية المستدامة (٢٠٠٢) واستكمالاً لقمة ريو دي جانيرو (١٩٩٢)، تخصيص عقد كامل من (٢٠١٥-٢٠٠٥) لجعل التنمية المستدامة هدفاً تربوياً غايته الاهتمام

بالموارد البشرية وتحقيق تقدم اجتماعي واقتصادي وبيئي ملموس في جميع دول العالم ضمن مفهوم التنمية المستدامة لتعزيز التوازن بين الحاجات والموارد حفظاً لحقوق الأجيال القادمة. واستجابةً قامت الدول العربيّة بتنظيم من مكاتب اليونسكو فيها بإطلاق فعاليّات العقد (بيروت–المنامة، ٢٠٠٥) على المستويَين العربي والوطني، وقد تأخّرت استجابة لبنان لهذه السياسة حتى العام ٢٠٠٨.

وفي نفس عام ٢٠٠٤، انعقد المؤتمر الرابع لوزراء التربية التعليم العرب في بيروت (٢٠٠٤)، وأعلن توصيات عشرة منها تطوير استخدام استراتيجيات التقويم في تحقيق الجودة الشاملة، وتفعيل علاقات التعاون وتبادل التجارب والخبرات الرائدة والخبرات المتميّزة بين المؤسّسات التربويّة في الوطن العربي في مجال التقويم التربوي بوصفه أحد المكوّنات الرئيسة للمنظومة التربويّة مدخلاً أساسياً لأي تطوير للعمليّة التربويّة. ويتضّح تأثير عنوان وتأثير توصيات المؤتمر بشكلٍ جلي في خطة جودة التنمية (٢٠١٠) التي سيتّم ذكرها لاحقاً.

وتلاه مؤتمرات عربيّة عديدة منها مؤتمر التربية العربي الخامس (٢٠٠٦) في القاهرة، والذي حدّد أنّه على كل دولة عربيّة أن تبني استراتيجيّة تعليم مستمدّة من الاستراتيجيّة العربيّة وتُعدل حسب إمكانات الدولة واحتياجاتها. وبحسب جزء التوطئة فيه قدّمت الدول العربيّة، والتي لم يكن لبنان من ضمنها، تقارير لمتابعة توصيات مؤتمر بيروت (٢٠٠٥)، الذي يجدر الذكر انّه لم يصدر إعلان خاص بتوصياته أسوةً بالمؤتمرات العربيّة الأخرى. وقد شدّد المؤتمر على ضرورة إصلاح التعليم وتحقيق الجودة في المنظومة التربويّة في العالم العربي كمدخل حقيقي لأي عمل تنموي وتطويري لمختلف جوانب الحياة سعياً إلى تحقيق ديمقراطية التعليم والإصلاح التربوي بمنظور مواكبة تطور الواقع واعتماد التنمية الشاملة ومتابعة الفكر التربوي الحديث والانتفاع منه لمعالجة المشاكل التربويّة كما ورد في نصه.

وتوازياً واستجابةً صدر عن اليونسكو وثيقة نص إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في الدول العربيّة (٢٠١٥-٢٠٠٥) التي تتضمّن من ضمن أهدافها تيسير إقامة الروابط وإنشاء الشبكات والتبادل والتفاعل بين فئات المجتمع كافة والأطراف المعنية في التربية والتعليم وإعداد استراتيجيات على المستويات الإقليميّة والوطنيّة من أجل إقرارها وتفعيلها.

وفي العام ٢٠٠٨، وبعد ست سنوات من إقرار الأمم المتحدة عقد التربية من اجل التنمية المستدامة بقرار رقم ٥٧/٢٥٤ (٢٠٠٢) وثلاث سنوات على إعداد إطار العمل الاسترشادي في الدول العربيّة (٢٠١٥-٢٠٠٥) الذي تضمّن مرحلتين: المرحلة الأولى هي مرحلة الالتزام والبناء، والمرحلة الثانية هي مرحلة الالتزام والبناء والتقويم. وقد أعّد المركز التربوي للبحوث والإنماء، انسجاماً مع مشروع رؤية التربية من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٨) وبدعم من وزير التربية والتعليم العالي حينه السيدة بهية الحريري المرحلة الأولى (٢٠٠٨-٢٠١١) حيث تمّ العمل على العديد من الأنشطة في بعض المدارس والثانويّات الرسميّة "بهدف إشراك الشركاء المعنيين بالتنمية المستدامة بشكل فاعل وإيجابي" بحسب وصف (CRDP، ٢٠٠٨)، بالرغم من أنّه غاب أي إقرار رسمي لأي نص مكتوب متعلّق بها.

أمّا المرحلة الثانية (٢٠١٤-٢٠١٢)، فتمّ استكمالها في خطة جودة التعليم من أجل الجودة ٢٠١٠ بحسب ما يفيد الموقع الرسمي للمركز التربوي للبحوث والإنماء، علماً أنّه يتبيّن عند الاطِّلاع على الخطّة بأنّه لم يتّم ذكر المرحلة الثانية بحرفيّتها من أجل التأكيد على ذلك ولم يصاحبها آليات تنفيذ أو خطط عمل رسميّة.

وقد تجلّت السياسة التربويّة العربيّة، والتي تشكّل حصيلة المؤتمرات المذكورة أعلاه، في تلك الفترة من خلال إصدار خطة تطوير التعليم العربي (٢٠٠٩)، بناءً على القرار رقم ٣٥٤ في القمة

العربيّة التي انعقدت في الخرطوم (٢٠٠٦) (Elisco, 2009)، وتضمنت الخطة بحسب نصها العديد من الاتجاهات والأهداف نحو التطوير والتغيير لإحداث نقلة نوعيّة في أداء النظام التعليمي العربي. ويلفت البندَين (١و٢) منها التحوّل التدريجي نحو الديمقراطية والشورى وإيلاء الاهتمام بالفرد بوصفه مجال أداء المؤسسات التربويّة، وبالأخّص المدرسة، بحيث يجعل منها قاطرة للتحوّل المجتمعي. وهنا يمكن الإشارة إلى نظرة ديوى (Dewey,1927) لدور المدرسة كأداة تغيير لتحقيق التحوّل المجتمعي على صعيد الفرد والمجتمع.

واستجابةً للسياسات العالميّة والعربيّة المذكورة التي ارتكزت على توجيه التربية نحو المقاربات الإنسانية في التعليم والتنمية البشرية، أصدر لبنان خطة جودة التعليم من أجل التنمية–خطة تطوير التعليم ما قبل الجامعي (٢٠١٠– ٢٠١٥) التي بحسب نصها تلتزم بالسياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة العربيّة في توجيه التعلّم نحو التنمية البشرية وتنمية القدرة على المشاركة في مجتمع قائم على العدالة والتوازن، وتستكمل أهداف التربية من أجل التنمية المستدامة ضمن السياسة العامة في الدستور وواقع المجتمع والتراث اللبناني.

ويعبّر مشروع دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء عن استجابة وإقرار تنفيذي متأخر للبنان للسياسات العالميّة حول التنمية البشرية وخدمة المجتمع من ١٩٩٠ حتى ٢٠١٦ والذي يستند بحسب ما ورد في إطاره القانوني إلى خطة النهوض التربوي ١٩٩٤ بشكلٍ أساسي، والمرسوم ٨٩٢٤/ ٢٠١٢ الذي تضمّن أهداف المشروع، والقرار ٤/م/٢٠١٣ الذي يتعلّق بتطبيقه في مرحلة التعليم الثانوي، والقرار ٦٠٧/م/٢٠١٦ القاضي بتحديد آليات تطبيق خدمة المجتمع" في الثانويّات الرسميّة والخاصّة. وتجدر الإشارة إلى أنّه، ووفق مصادر في وزارة التربية، عُلِّق العمل بهذا المشروع بشكل غير رسمي نظراً لتعثّر وتعدّد آليات التطبيق المطروحة في

الثانويّات الرسميّة خاصةً وغياب منهجيّة العمل والمتابعة في تعاقب الوزراء على وزارة التربية والتعليم العالي.

ويتبيّن من خلال ما تقدّم تأثّير السياسات والتوجهات العالميّة والإقليميّة العربيّة على السياسة الوطنيّة، لكن يظهر أيضاً مدى تاخّر وتعثّر رُكّب هذه السياسة التربويّة الوطنيّة اللبنانيّة في رسم وإقرار الخطط والاستراتيجيات الوطنيّة وآليات تنفيذها ونتائجها المرتقبة.

ومن هذا المنطلق يمكن طرح التساؤل حول النصّ المكتوب النظري التجريدي للسياسة التربويّة الوطنيّة حول الشّراكة المجتمعيّة والنصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق في ظل البنية المفاهيميّة بين هذه النصّوص التي تبقى تجريبية حتى تتّم تجربتها ويتّم الحكم على أهميتها وصلاحيتها من خلال نتائجها ومجاراتها للواقع ومشاكله الحاضرة في ضوء نظرية ديوي (Dewey,1927) التي تستند عليها الدِّراسة. أيضاً، يتبيّن تأثيّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة على دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير، خاصةً في ظل توجّه نص السياسة النهضوي للمجتمع، وهو ما تستند عليه الدِّراسة أيضاً من نظرية (Dewey,1879).

ويتبيّن من خلال عرض السياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة العربيّة والوطنيّة أعلاه تأثر السياسة الوطنيّة اللبنانيّة بها، ولكن يتضّح غياب الاستجابة وتأخرها أحياناً، والتفاوت في أساليب وأوقات هذه الاستجابة بحسب الواقع اللبناني.

ويُعتبر قراءة وتحليل نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة في حقبة ١٩٩٠-٢٠١٦، في تشابه لدراسات (بورسلي وآخرون، ٢٠١٨) و (Mayger & Provinzano , 2021)

و (Öztuzcu et al., 2019) و (Stremel & Mainardes, 2018) جزء أساسي لمحاولة الدِّراسة الإجابة على التساؤلات المطروحة.

### ٢,٩ قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة الوطنيّة حول الشّراكة المجتمعيّة

يعرض هذا الجزء نشوء وتطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة عالمياً وإقليمياً عربياً ووطنياً مع ذكر التأثير الاجتماعي والإنساني والتربوي عليه وتأثيره على السياسة التربويّة في السياق المذكور. كما يعرض هذا الجزء قراءة وتحليل السياسة التربويّة الوطنيّة حول الشّراكة المجتمعيّة لناحية الخطط والاستراتيجيات، مع الإشارة إلى انّه سيتبيّن تأثّر اعتماد المفهوم وطنياً بتطوّره في السياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة العربيّة.

#### ❖ نشوء وتطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة

برز مفهوم الشّراكة المجتمعيّة بُعَيد انتهاء الحربَين العالميّتَين، بسبب عجز الحكومات والدول وتلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات بشكلٍ ملائم. وقد فرض هذا الواقع الاجتماعي الاقتصادي وحتى الإنساني تحوّلاً في السياسة التربويّة حيث تطوّر هذا المفهوم تطوراً تدريجياً عبر العصور إذ كانت الأشكال الأولى للتعاون مقتصرة على نقل الخبرات من جيل لآخر بمعنى "العونة" والشّراكة القائمة على مبادرات التطوّع الفردية، والظرفي لمساعدة الناس بعضهم البعض.

ويتجلّى هذا في التجربة اللبنانيّة خلال الحرب (١٩٧٥-١٩٩٠) مثال تجربة مدرسة حمانا الرسميّة من عام ١٩٧٣ حتى ١٩٨٢ إبّان الحرب الأهليّة اللبنانيّة، حيث تمّ بقرار مشترك من المجلس البلدي والمجتمع الأهلي، كما وصفه (بشور، ١٩٩٩)، الإشراف على مدرسة حمانا الرسميّة وتطويرها وإعادة نهضتها بعد تدميرها في الحرب.

أيضاً يشابهها مثال تجربة ثانوية بشامون الرسميّة التي ارتكزت على التعاون الوثيق بين إداراتها وجمعية أهلية في المنطقة من أجل الحفاظ عليها في وقت الحرب، هذا بالإضافة إلى بعض التجارب في كسروان وغيرها في فترة الحرب (شميطلي،١٩٩٣). وتَظهر هذه التجارب أن الهيئات والجمعيات المحلّية والمجتمع المدني والمحلّي يمكن ان يشارك بدور فاعل مع المدرسة في ظل المصلحة العامة وعلى نطاق محلي. وبناءً على هذه التجربة وكما ورد في كتاب "التعليم الرسمي واقع وآفاق" (بشور،١٩٨٣) في حينه بأنّه يجب ان يكون هناك شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي في إدارة المدرسة الرسميّة في حينه من أجل تطوير القطاع التربوي وفي إطار الإصلاح التربوي. وتّظهر هذه التجارب، ومن خلال نظرية ديوي (Dewey,1927 )، كيفيّة اعتبار المجتمع الأهلي للمدرسة بأنّها انعكاس له كما أنّ المجتمع هو انعكاس للمدرسة واستمرارها هو للمصلحة العامة في ظل أحادية الفرد والمجتمع.

ويتبيّن في هذه التجارب التكافل والتضامن التلقائي، والمدعوم أيضاً ببعض القوانين الموجودة حينه، من أجل المحافظة على المدرسة كجزء من المجتمع ومراعاةً للصالح الفردي والعام للمصلحة العامة. وهنا يمكن الإشارة إلى الجزء من نظرية ديوي (Dewey,1927) التي تعتبر أنّ المدرسة هي انعكاس للمجتمع والمجتمع هو انعكاس للمدرسة والذي يمكن أن تعبّر عنه مثال تجربة المدرسة كقارب نجاة وإنقاذ في فترة الحرب.

وفي الفترة اللاحقة، تطور مفهوم الشّراكة في ميدان التربية والتعليم حيث بدأ المربون في بعض الدول المتقدمة بتأسيس اتحادات وتجمعات سرعان ما أدّت إلى ظهور فكرة المؤتمرات التربويّة التي يجتمع فيها علماء وباحثين في التربية لتبادل ومشاركة الخبرات والمعارف تزامناً مع المؤتمرات المحلّية بدايةً ثم تطوّرت لتتسّم بطابع أكثر شمولي وذلك بهدف عقد الشراكات في ميدان التربية

والتعليم. وتبلورت فكرة البُعد العالمي لعلوم التربية ومفهوماتها وطرائقها، ففرض هذا الواقع نفسه على السياسة التربويّة العالميّة فتأسست المنظمات الدولية، مثل اليونسكو، وانعقدت المؤتمرات الدولية ونشط التعاون الدولي في مجال التربية عبر المنتديات العالميّة والمؤتمرات للإفادة وتبادل الخبرات وإقامة أسس التعاون في ضوء تجارب الأمم والشعوب في مجال التربية والتعليم، وهنا تطوّر المفهوم إلى إطار شراكة عالميّة وتعاون دولي في مجال التربية والتعليم.

ويمكن الإشارة إلى نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927) المتعلّقة بنقل الخبرات من جيل لآخر من خلال الشّراكة والمشاركة المجتمعيّة للفرد في المجتمع، بالإضافة إلى دور المدرسة، الذي توجّهه وتحدده هذه السياسات، كمؤسّسة تشكّل انعكاس للمجتمع كما المجتمع يعتبرها انعكاس له وكأداة تغيير للنهوض بالمجتمع وحل مشاكله الآنية والتغيير المجتمعي في فترة الحرب من أجل الإصلاح التربوي والمصلحة العامة.

بالإضافة، تشكّل هذه المشاركات النظرية من خلال وثائق نصوص السياسة التربويّة النظرية والتي تعكس النصّ المقروء أو المعتمد في سياقات متنوّعة ومختلفة والنصّ المطبّق من خلال الخبرات والتجارب ونقلها من جيل إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى.

ويظهر تطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة من خلال السياسة التربويّة العالميّة من خلال تأثير البعد الاجتماعي والتربوي والإنساني والتربوي وغيره في تأثير ضمني أو مباشر متعمّد على اعتماد وأقلمة المفهوم في إطار السياسة التربويّة العربيّة والوطنيّة.

وينبغي في ظل المذكور الاطلاع على مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927)التي تشكّل جزء أساسي في هذه الدِّراسة.

❖ **الشّراكة المجتمعيّة في نظرية ديوي**

يشكّل مفهوم الشّراكة المجتمعيّة لدى جون ديوي مجال أساسي، حيث يفيد ديوي (Dewey,1879)

في كتابه My Pedagogic Creed على الطابع التقدمي والاجتماعي للتربية القائم على مبدأ المشاركة الفعّالة للفرد في الشعور الاجتماعي والمشاركة المسؤولة للفرد والمجموعة في تقدم المجتمع المحلّي وتجديد ونقل الخبرة من جيل لجيل بصورة مستمرة وديمقراطية يضمن تفاعلها اجتماعياً ويساعد على النمو المستمر، حيث أنّها سبيل إلى التقدم الاجتماعي والإصلاح التربوي.

ويشجع ديوي المجتمع على بناء تركيز وحوار وتعاون طويل الأمد يمتد إلى أبعد من قضايا ومشاكل معينة في فترة معينة في ظل تنظيم شراكة اجتماعيّة يشارك ويتواصل فيه الفرد والجماعة بشكلٍ حيوي، حيث بالنسبة له عمليّة الشّراكة والمشاركة المعرفية التجريبية هي الأهم ضمن نظرته الأحادية للفرد والمجتمع في عالم قائم على عمليّة ديناميكية من التغيّر والتطوّر (Perez-Ibanez, 2018)، ويمكن رؤية ذلك في نظرته إلى المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير تسهم في التغيير الفردي والمجتمعي.

ويركّز (Dewey,1927;151) في كتابه Education &Democracy الديمقراطية والتربية على الدور الأساسي الذي تلعبه التربية بشكلٍ عام، والمدرسة كأداة تغيير بشكلٍ خاص وذلك عبر خلق مجموعات (communities) تكافل وتضامن وتعاون لتحسين روابط وتماسك المجتمع كمكوّن للترابط الاجتماعي لمساعدة الأفراد للتعلّم للعيش بتضامن وتكافل وفهم الاحتياجات المجتمعيّة من منظور الشخص أو الفرد في البيئة ضمن مجموعة تجارب تهدف إلى تحسين وتطوير وإنماء المجتمع.

وانطلاقاً من المذكور، وكما تمّ الذكر سابقاً في هذه الدِّراسة يظهر هذا المفهوم للشراكة المجتمعيّة في نص السياسة التربويّة المكتوب في الإطار العالمي واستجاباته في السياق الإقليمي العربي والوطني اللبناني.

وقد ظهر تأثير ديوي(Dewey,1879; 1927) على فكر ونظرية العديد من تلامذته فيما يتعلّق بالشّراكة المجتمعيّة والنظرية المتعلّقة بالنظري والعملي التجريبي، خاصةً مع سيدني هوك (Sidney Hook, 1902–1989) وريتشارد رورتي (Richard Rorty, 1931–2007).

تأثّر هوك (Hook,1902–1989) بديوي Dewey لكنه أضاف إليه ونقل الفكرة والنظرية إلى سياق أبعد منه حيث أنّه يركّز فكره ونظريته عن الشّراكة المجتمعيّة في المرحلة الجامعية.

بالنسبة له يتحضر الفرد للشراكة المجتمعيّة في المرحلة المذكورة من ناحية الاندماج وإقامة جسور مع العمل والمجتمع التنوّعي التعدّدي. ففي كتابه Education for Modern Man أمعن (Hook,1946) التركيز على أهميّة المرحلة الجامعية والمهنة في الاندماج والمشاركة الاجتماعيّة، وبضرورة أن يقوم الفرد بفهم العمليّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة من اجل الاندماج الفردي والمهني في المجتمع لترسيخ الديمقراطية.

ويربط هوك (Hook, 1949) بين الفكر النظري التجريدي والتطبيقي العملي من ناحية أنّه من الضرورة أن يتّم اختبار النظري في سياق عملي ويضع هذا الربط في سياق المرحلة الجامعية حيث أنّه بالنسبة له يجب أن تعمل التربية الشاملة في هذه المرحلة على تطوير قوة الفكر النقدي والمستقل للتقبّل المفتوح وللتنوّع المجتمعي وتجارب الآخرين والتوعية للتقاليد والأفكار والخبرات المتناقلة من جيل لآخر في المجتمع في ولاء ذكي للمجتمع الديمقراطي.

أمّا رورتي (Rorty 1931–2007) الذي يُعّد أبرز تلاميذ ديوي، فطوّر التربية بتقسيمها إلى مرحلتين: المرحلة المدرسيّة والتي ترتكز على التبادل الثقافي والمرحلة الجامعية التي ترتكز على الفردية من خلال تنوير النفس ويمكن تتحقق هاتين المرحلتين في ظل الاندماج الاجتماعي والخدمة الاجتماعيّة للفرد في المجتمع. وتتمحور الشّراكة المجتمعيّة لديه كما ورد في كتابه (1998) Achieving our Country، على المشاركة الاجتماعيّة في الحياة المدنية كواجب العام، فهو يدعو إلى تبنّي مفهوم الأمل الاجتماعي ليكونوا مشاركين فاعلين ضمن إطار reflective participation في المجتمع وليس فقط المشاركة بالمشاهدة. وبالنسبة له المشاركة ينبغي أن تكون في حملات عمليّة مركزّة بدل التحركات التجريدية والمتعمدة بالمشاريع التعاونية غير الربحية ومع كافة الفئات المجتمعيّة. ويعتبر رورتي (Rorty,1989) مشاركة المدرسة والأكاديميّين والتلاميذ وفئات المجتمع والمدنيين في التواصل والمشاركة والتجربة والعمل من أجل ومع المنظمات المحلّية يجعلهم متواصلين مع المجتمع ومشاكله وفي تجربة مجتمعية تعلّمية خاصةً للتعلّم أثناء الخدمة service–learning. من أجل تقوية النسيج الاجتماعي والعدالة الاجتماعيّة والإصلاح.

أيضًا، يعتبر رورتي Rorty في كتابه Philosophy and the Mirror of Nature (1979) مفهوم telling stories الأقوى لناحية التوجّه من النظرية التجريدية إلى الواقع العملي للحوار الإنساني ولنقل الخبرات من جيل لآخر للمستقبل، بالرغم من تعرّض هذا المفهوم للنقد بشكلٍ كبير. وتجدر الإشارة إلى تولّيه العديد من المشاريع القائمة على الشّراكة والتعاون في بدايات عمل منظمة اليونسكو.

ويتبيّن من خلال ديوي (Dewey,1879; 1927) وتلاميذه بأنّه تطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في تفسيره وآفاقه التي توسعّت في السياق الفردي والمجتمعي.

وينبغي أيضاً عرض لهذا المفهوم في نصّ السياسة التربويّة العالميّة والإقليمية العربيّة والوطنيّة اللبنانيّة.

❖ **الشّراكة المجتمعيّة في نصّ السياسة التربويّة العالميّة والإقليمية العربيّة والوطنيّة**

يظهر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة عالمياً في الإعلان العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠) الذي يُعّد الخطوة الأبرز في بدايات التعاون الدولي في ميدان التربية والتعليم. وتوصي المادة السابعة منه تقوية المشاركات على جميع المستويات، ومن ضمنها المجتمعات المحلّية، لتحقيق الأهداف التربويّة في توّجه إلى التأثير العالمي لهذه الشّراكة على السياسة التربويّة الإقليميّة والوطنيّة.

ويتبيّن مفهوم الشّراكة المجتمعيّة ضمن إطار التوجّه النهضوي للمجتمع اللبناني بعد الحرب من خلال التربية والتعليم، حيث تداعت الجهود والشّراكة الدولية والعربيّة والوطنيّة إلى إصدار خطة النهوض التربوي التي حددت السياسة التربويّة المستقبليّة في حينه. وقد تضمّنت الأهداف الرئيسية والمرتكزات والمجالات وإدارة الخطة وكيفيّة تنفيذها ومراحلها وكلفتها التقديرية والنتائج المرتقبة للخطة مع جدول زمني حتى العام ٢٠٠٣.

وقد ظهر هذا المفهوم في النصّ المكتوب من مرتكزات الخطة على الشكل التالي:

*"التربية ضرورة اجتماعيّة وعمل جماعي شامل.....ومشاركة المواطنين كافةً في العمليّة التربويّة من خلال المؤسسات التربويّة والإنسانية والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة."*

بالإضافة، تركّز الخطة في نصها المكتوب من الأطر والأهداف العامة، (ملحق رقم ١) على تفعيل الشّراكة المجتمعيّة ضمن تشجيع المجتمع، خاصةً الأهلين والبلديات، لأخذ دور فاعل في دعم العمليّة التربويّة والإنمائية في المدرسة والمجتمع. وبحسب ما يذكر النصّ من إجراءات

عمليّة، المفترض أن يتّم وضع نظام جديد لهذه الشّراكة، ولكن اقتصر ذلك على تشريع وزارة التربية لقانون ٤٤١/م/٢٠٠٠ حول العلاقة مع مجالس الأهل بناءً للخطة والاستناد إلى قانون البلديات ٧٧/١١٨ والمرسوم ٥٩/٢٨٦٩ التي سبق إصدارها، مع الملاحظة إلى أنّ القانون الأخير تم تفعيله عام ١٩٩٨ بعد توقّف البلديات طيلة فترة الحرب الأهليّة.

بالتالي، من خلال ما تقدّم أعلاه، يبرز المفهوم ضمن إطار المسؤولية التربويّة المجتمعيّة من خلال مشاركة المواطنين والمؤسسات على تنوّعها في العمليّة التربويّة والتعاون والشّراكة بين الإدارة المدرسيّة والمجتمع، بالأخص لجان الأهل والجمعيات، وهو المفهوم الذي ستقاربه هذه الدِّراسة.

أمّا في النصّ المتعلّق بالشّراكة المجتمعيّة من خلال انفتاح المدرسة على محيطها وتفعيل دورها التربوي، فلم يتّم تنفيذ إجراءاته العمليّة، وبالتالي غابت نتائجه المرتقبة في حينه، ولكن ظهرت ذلك لاحقاً ن خلال برنامج خدمة المجتمع (٢٠١٦) في المرحلة الثانوية في المدارس والثانويّات الخاصّة والرسميّة في لبنان، وتجدر الإشارة إلى أنّ خدمة المجتمع تشكّل إحدى أهم أوجه الشّراكة المجتمعيّة من وجهة نظر ديوي (Dewey,1927) كما تمّ الذكر سابقاً في هذه الدِّراسة.

ويؤشر التأخّر في إصدار هذا المشروع إلى ضعف الإجراءات العمليّة التي رافقت الخطة في الأطر المطروحة، ويطرح التساؤل حول صحة وصلاحية النتائج المرتقبة، وهنا يمكن الإشارة إلى نظرية ديوي (Dewey,1879) المتعلّقة بالحكم على أهميّة وفعاليّة النصّ النظري التجريدي من خلال التجربة والإجراءات والتجربة العمليّة ونتائجها.

ويعكس هذا الجزء (ملحق رقم ١) من النصّ المكتوب في الخطة مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في إطار المسؤولية التربويّة الجماعية والتوجه للمشاركة والتعاون لأفراد المجتمع في العمليّة التربويّة.

ولا يمكن هنا غض الطرف عن تجارب الأهالي في الإدارة والمحافظة على المدارس في فترة الحرب (١٩٩٠-١٩٧٥)، التي تمّ ذكرها سابقاً في هذه الدِّراسة، من أجل الإنقاذ والمصلحة العامة، وهو ما يعكس ثقافة الشّراكة في المجتمع اللبناني والتي تطورت لاحقاً إلى شراكة منظمة تعكس الشّراكة المجتمعيّة، تجلّت تنفيذياً في مشروع خدمة المجتمع (٢٠١٦). وهذا يعكس فكر ديوي بأنّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة تقوم على التفاعل والتكافل والتضامن مع محيطها ويمكنها أن تكون أداة تغيير تستهدف تقدم ونهضة الفرد والمجتمع في سياقات عديدة منها النهضة من الحرب.

وكما يفيد (Torres,2001) برز تطوّر عالمي جديد اجتماعي وإنساني وسياسي بشكل أساسي من ناحية مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في الفترة بين منتدى (١٩٩٠) وما قبل إطار عمل مؤتمر داكار في أنّ منظمات وجمعيات المجتمع المدني رفعت الصوت ومارست الضغوط بشدّة من أجل تفعيل مشاركتها في تحقيق أهداف المنتدى، وتمّ على إثرها انطلاق مؤتمر داكار (٢٠٠٠) بمشاركة المجتمع المدني الذي تطوّر فيه مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في الرؤية وتحديد الأدوار والآليات العالميّة والإقليميّة والوطنيّة بصورة أوضح وعلى مختلف المستويات، ومنها مستوى المجتمع المدني وجمعياته. وتوصي الاستراتيجيّة (٣) من إطار عمل داكار (٢٠٠٠) بالتزام المجتمع المدني وجمعياته في المشاركة الناشطة في صياغة استراتيجيات تنمية وطنية وخطط وطنية للتعليم للجميع وفي تنفيذها ورصدها. وقد تطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في نص الاستراتيجيّة المذكورة حيث طرحت هذه الشّراكة بأسلوبين: (١) عبر مشاركة المجتمع المدني في صياغة ورسم السياسات التربويّة، (٢) عبر إنشاء المجتمع المدني تحالفات وطنية من أجل تحقيق الأهداف التربويّة وضمان استدامتها، وبذلك مرسخةً المجتمع المدني وجمعياته ومنظماته كشريك أساسي في الشّراكة المجتمعيّة في ميدان التربية والتعليم عالميّاً وإقليميّاً ووطنيّاً.

وهذا التطوّر في المفهوم انعكس بشكلٍ مباشر في السياسة التربويّة العربيّة والوطنيّة، وقد تضمنت الخطة الوطنيّة للتعليم (٢٠١٥-٢٠٠٤)، (ملحق رقم ٢) التي تمّ صياغتها من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، كمحاولة استجابة لمؤتمر داكار لكن من دون أي إقرار رسمي، وبالتالي غياب التطبيق والنتائج. وتضمّنت الخطة في أحد مجالاتها ضرورة العمل على رفع الشّراكة المجتمعيّة مع المجتمع المحلّي في مجال البيئة المدرسيّة، وذلك بحسب الموقع الرسمي لمركز البحوث والإنماء. ويمكن الاعتبار من خلالها أنّ مفهوم الشّراكة المجتمعيّة ترسّخ في السياسة التربويّة اللبنانيّة، وهذا نابع من التأثّر بالسياسة التربويّة العالميّة والإقليميّة والحاجة المدرسيّة والمجتمعيّة لهذه الشّراكة.

وقد تجلّى مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في السياسة التربويّة العربيّة في تلك الفترة في خطة تطوير التعليم العربي (٢٠٠٩) والتي تضمنت العمل على هذه الشّراكة على مختلف مستويات وفئات المجتمع، ومن ضمنها استثمار القدرات المجتمعيّة في رسم السياسات الوطنيّة، ووصفها بأنّها قاطرة للتحوّل المجتمعي، وهنا يمكن الإشارة إلى نظرة ديوى لدور المدرسة كأداة تغيير في التحوّل المجتمعي على صعيد الفرد والمجتمع.

وقد برز مفهوم الشّراكة المجتمعيّة القائم على مشاركة المجتمع المدني ومؤسساته مع الحكومات والمؤسسات التربويّة العامة والخاصّة والمنظمات الحكومية وغير الحكومية في إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في الدول العربيّة (٢٠١٥-٢٠٠٥) والذي أقرته وتابعته اليونسكو.

فظهر هذا المفهوم في مشروع التربية من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٨)، الذي استجاب لهذا الإطار بعد ثلاث سنوات من إقراره، فارتكز على تشارُك الجمعيات المحلّية والمنظمات غير الرسميّة وجمعيات المجتمع المدني والأهلي ومؤسساته معتمدة على مقاربات تربويّة متنوّعة وملائمة

تُنفّذ داخل وخارج المدرسة من خلال أنشطة يشارك فيها جميع الشركاء القطاع التربوي، وذلك بحسب الموقع الرسمي للمركز التربوي للبحوث والإنماء. لكن تجدر الإشارة أنّه بقي مشروع يغيب عنه النصّ النظري المكتوب الرسمي، وبالتالي غياب الإجراءات والنتائج المقترحة حيث تمّ تنفيذ بعض الأنشطة في بعض المدارس بشكل تجريبي فبقيت محاولات تجريبية خجولة لا يوجد لها مؤشّرات قياس ونتائج مقترحة.

أمّا عربيّاً في تلك الفترة، فقد تجلى مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في البند (٦) من إطار خطة تطوير التعليم في العالم العربي (٢٠٠٩) الذي يوصي بتوسيع مشاركات المجتمع المدني وتوظيف العمل الاجتماعي في العمليّة التربويّة ومشروعات تنمية المجتمعات المحلّية للنهوض بها.

وفي العام نفسه، عقد في الجامعة الأميركيّة في بيروت مؤتمر التماسك الاجتماعي برعاية رسميّة ومشاركة خبراء من منظمات حكومية وغير حكومية والمركز التربوي للبحوث والإنماء، وتناول المؤتمر تشجيع التماسك الاجتماعي في المدارس الخاصّة والرسميّة والأنظمة المختلفة والمقاربات والمبادرات والممارسات التي قام فيها المركز في سبيل التماسك الاجتماعي.

ويظهر تأثير مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في ظل التماسك الاجتماعي والمذكور في إطار داكار وخطة التطوير العربيّة في النصّ النظري المكتوب لخطة جودة التعليم من أجل التنمية (٢٠١٥-٢٠١٠) (ملحق رقم ٢) التي أوصت بالالتزام بهذه الشّراكة بين المعنيين بالشأن التربوي من أجل تلبية الاحتياجات وإنماء المجتمع الوضع الحالي، وقد تضمنّت التعليم والمجالات والبرامج والمشاريع المقترحة وآليات التنفيذ وفرق العمل والنتائج ومصادر التمويل المقترحة.

ولكن بقي موضوع إشراك المجتمع المدني في صنع السياسات التربويّة على المستوى الوطني غير مقّر رسمياً. ووفق (شعيب، ٢٠١٦) قدمت هذه الخطة (ملحق رقم٢) فقط توصيات وأولويات عامة ليركّز عليها الإصلاح الجديد ولم تتضمّن مستوى التفاصيل كما في خطة عام ١٩٩٤(ملحق رقم١)، كما أنّها لم تحدّد ما ينبغي القيام به في كلٍ من المجالات ذات الأولوية.

ويعتبر مشروع خدمة المجتمع (٢٠١٦)، الذي تمّ إقراره متأخراً بسنوات بالشّراكة مع إحدى الجمعيات المدنية، من بين مشاريع الشّراكة المجتمعيّة المقترحة التي تمّ إقرارها في مجموعة قوانين وإصدار دليل خدمة مجتمع طبعة أولى وثانية (٢٠١٦). وبشكلٍ عام يقوم المشروع الذي تمّ إدخاله على المنهج اللبناني في المرحلة الثانوية على تعميق المعرفة بمفاهيم التكافل والتضامن الاجتماعي وخدمة الآخرين وتعزيز الترابط والتماسك الاجتماعي، ويتيح تحويل المعارف النظرية إلى مهارات اجتماعيّة وأنماط سلوك خدماتية والمساهمة في التنمية للمساعدة في الإسهام في الشأن العام بشكل تطوّعي بالمشاركة مع المجتمع المحلّي ضمن المجالات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية (CRDP، ٢٠١٦).

وفي هذا الإطار، يمكن ذكر الشّراكة المجتمعيّة في منظور ديوي (Dewey,1927) للفرد في المجتمع من خلال خدمة المجتمع التعلّمية واندماج الفرد في المجتمع في ظل الأحادية بينهم، ولكن ينبغي التساؤل عن هذه الشّراكة في ظل النصّ النظري المكتوب التجريدي مروراً بالنصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق العملي التجريبي ونتائجه.

### ٢,٩,١ الخلاصة

يمكن القول من خلال ما تقدّم أنّ نص السياسة التربويّة النظري العالمي والعربي والوطني قد رسّخ مفهوم الشّراكة المجتمعيّة وتطوّره بشكلٍ متفاوت في الحقبة الممتدة من ١٩٩٠ –٢٠١٦، برز على إثره الاهتمام بنهضوية التربية والتعليم من أجل النهوض بالمجتمعات. ويتبيّن أنّ الخطط والاستراتيجيات ضمن هذا المفهوم تهدف إلى إشراك الأفراد والجماعة في المسؤولية التربويّة المجتمعيّة والمساهمة مع المدرسة والمجتمع المحلّي، بالأخص مجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني.

ويسهم أيضاً هذا النصّ في الإضاءة على دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير للمجتمع كما يطرحها ديوي (1927) Dewey في نظريّته. وبشكلٍ عام، تؤشّر السياسة التربويّة في ضمن العديد من مبادئها كما ورد في "خيارات لبنان" (سلام وآخرون، ٢٠٠٤) إلى دور التعليم والتربية في حل المشكلات وتلبية حاجات التنمية للمجتمع والتي ترتكز على التأكيد بأنّ مساهمة التعليم في التنمية يصعب أن تؤتي ثمارها إلّا إدا كانت جزءاً من خطط واستراتيجيات ملائمة حيث يمكن الحكم على هذه الشّراكة المجتمعيّة من خلال نتائجها.

وهنا يمكن طرح التساؤل حول مقاربة نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي حول الشّراكة للواقع وتوجُهّه وإسهامه في حل المشاكل التنموية الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئية التي يعاني منها المجتمع في آنيته مع الإضاءة على دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير تسهم في إحداث تغييرات على صعيد الفرد والمجتمع كما يذكر ديوي.

ويمكن في هذا الإطار طرح تساؤلات حول نص السياسة التربويّة النظري التجريدي والمقروء أو المعتمد والمطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة لناحية الخطط والاستراتيجيات، وتأثير البنية المفاهيميّة (Pastré,1999) على النصّ المقروء أو المعتمد والمطبّق، وأهميّة النصّ التي، بحسب ديوي

(Dewey,1879)، ينبغي الحكم عليها من خلال التجريب والنتائج. وهي تساؤلات ستحاول هذه الدِّراسة الإجابة عليها.

ويسهم قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب النظري من منظور نظرية ديوي (1897؛ Dewey,1927) من أجل تبيان كيفيّة ملاءمة النظرية لمجال الدِّراسة، والحاجة إلى إضافات على هذه الملاءمة.

**٢,١٠ نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة من منظور النظريّة**

تحاول هذه الدِّراسة الربط بين النصّ المكتوب النظري التجريدي والنصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق العملي التجريبي المتعلّق بالسياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة. وترتكز الدِّراسة كما دراسة (الطاهر و قطيط ، ٢٠١٨) على قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي وتوجهّاته ومع توصية دراسة (Öztuzcu et al., 2019) بضرورة تحليل نص السياسة التربويّة ليس فقط ضمن السياق اللبناني بل في ظل تأثّره بنصّ السياسة التربويّة العالميّة والإقليمية العربيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ نصّ السياسة التربويّة المكتوب النظري حول الشّراكة المجتمعيّة، كما غيره من نصوص السياسة التربويّة الأساسيّة وملحقاتها، هو ملزم نظريّاً وتطبيقاً في القطاع التربوي الرسمي بشكلٍ عام ومن ضمنها الثانويّات الرسميّة في لبنان التي أجريت فيها الدِّراسة.

وترتكز هذه الدِّراسة كما دراسة (Stremel & Mainardes, 2018) على مساهمة نظرية بيار باورديو Pierre Bourdieu في نص السياسة التربويّة في القل التربوي البرازيلي، على مقاربة نص السياسة التربويّة المذكور من خلال نظرية الأميركي ديوي (Dewey,1879; 1927).

وتتمحور هذه المقاربة حول نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي بالواقع العملي التجريبي لهذه الشّراكة والمعرفة عن أهميّة الفكرة والتصوّر لهذه النصّوص من خلال نتائجها، وتتلاقى في هذا مع توصية دراسة (الطاهر و قطيط ، ٢٠١٨) بضرورة تعبير السياسات التربويّة عن الواقع. فبحسب ديوي (Dewey,1927) في كتابه The Public and Its Problems ينبغي أن يتّم قياس السياسات والنظر إليها والحكم عليها كتجارب قيد الاختبار ترتكز على التخطيط ومراجعة النتائج، حيث أنّه يعتبر أنّ السياسات يجب التعامل معها على أنّها فرضيّات نظريّة تجريديّة وليس كبرامج تنفيذيّة لأنّها تجريبيّة بمعنى أنّها ينبغي الحكُم عليها من خلال استخدامها والمراقبة المرنة في ضوء النتائج (Dewey,1927) .

ولا بدّ ضمن مقاربة هذا الجزء من نظرية ديوي(Dewey,1879; 1927) إلى طرح مقاربات لباحثين آخرين في السياق الفرنسي والروسي لدعم أو تفسير أو الإضافة على هذا الجزء من النظرية في الدِّراسة.

ويعبّر ما ذكره شيفيلارد (Chevallard,1985 ) حول نقل أو توسيع أو تغيير المعرفة في وضعيّات معيّنة عن المقاربة الانتقاليّة بين النصّ النظري التجريدي والمقروء أو المعتمد والمطبّق التجريبي العملي أي الانتقال من المعرفة النظرية التي تتّم عبر النصّ المكتوب النظري التجريدي حول الشّراكة المجتمعيّة وتحوّلها بطريقة ما في وضعيات معينة متعلّقة بالقراءة التفسيرية من جهة والتطبيق من جهة أخرى.

أيضاً، من المفترض أن يوفّر النصّ النظري التجريدي للسياسة التربويّة المذكورة المعرفة النظرية التي تسهم في التكيّف مع وضعيات الشّراكة المجتمعيّة وهنا ينبغي ذكر بياجيه (Piaget,1936) في فكره أنّ المعرفة هي التكيّف.

في مقاربة للنصّ النظري المكتوب التجريدي، ينبغي طرح مقاربة الروسي أوشانين (Ochanine,1978) من خلال النموذج المعرفي الذي يقوم على التماثلات المعرفية ويمكن أن يمثّله النصّ النظري التجريدي للسياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة. وهذا النموذج هو ذات طابع تجريبي حيث يمكن أن يتّم الحكم عليه من خلال نتائج تجربته في الواقع.

أمّا في مقاربة النصّ المقروء أو المعتمد، فينبغي الإشارة إلى الصورة المعرفية (Ochanine,1981) التي تصف الغرض عن طريق الإنتقائيّة لما هو مفيد للعمل أي إنتقاء من نصّ السياسة التربويّة ما يناسب أو يلائم الوضعية. وبالعودة إلى جان كلود أودين (Jean Claude Odin,2004) حول النصّ الملزم نظرياً والمؤشّرات التي يطرحها الواقع في وضعيّات معيّنة أو ظروف مستجدّة وهذا يطرح البعد المفاهيمي الذي يقع في صلب قراءة واعتماد النصّ في أثناء ممارسة فعل قراءة النصّ لاعتماده. أيضاً لا بدّ في هذه المقاربة من الإضاءة على المفاهيميّة بين النظري والإدماج في النشاط والعمل. وهنا تُطرح بحسب (Pastré, 2004) مكوّنات تنظيم المفاهيم التي تسمح بالتشخيص والمفاهيم العمليّة في هذه الوضعية، والمؤشّرات التي تربط بين الملاحظات والمفاهيم، وأنماط الوضعيات التي يمكن تحليلها من خلال المفاهيم التنظيمية التي ستحدّد قواعد العمل (الإجراءات) والاستراتيجيات المتوّقعة اعتماداً على مستوى تكوين المفاهيم التي يمكن الوصول إليها. بالتالي، تسهم هذه المكوّنات في التكوين التنفيذي (Pastré, 2004) والتنظيم للمفاهيم العمليّة في وضعيات الشّراكة المجتمعيّة ويرتبط هذا بالنصّ المقروء أو المعتمد للشراكة المجتمعيّة.

وفي مقاربة النصّ المطبّق العملي التجريبي، ويمثّله النموذج العملي التشغيلي (Ochanine,1978) الذي يقوم على تماثلات الفعل الإجرائي المندمجة في العمليّة والتطبيق والتي تستند إلى معرفة نظرية ومهنية وهو ما يعبّر عنه نص السياسة التربويّة المطبّق العملي في وضعيات

وتجارب حول الشّراكة المجتمعيّة. وهنا أيضاً تتبيّن المفاهيم البراغماتيّة المبنية على الإجراء والنشاط والتي تستند إلى العملي وليس النظري وهي ما يسميه (Pastré,1999) بأنّها الهيكل المفاهيمي للوضعية التي تنظّم الإجراء وتوجهه والتي يمكن ان تكون نابعة من معرفة نظرية أو عمليّة براغماتية وجزء من مجموعة فرنيو (Vergnaud,1996) المفاهيم في العمل أو ما يطلق عليه فايكوتسكي (Vygotski,1978) المفاهيم اليومية التي تأتي من العمل والتطبيق والإجراء. وهذا ما يمكن أن يصدر من التجربة للنصّ النظري للسياسة التربويّة في الواقع العملي ويتيح تشخيصه من واقع التجربة العمليّة.

ولا بدّ في سياق نصّ السياسة المطروح من التطرّق إلى كيفيّة إسهام النصّ النظري التجريدي والمقروء أو المعتمد والمطبّق في وضعيّات العمل المهنيّة للمدير حول الشّراكة المجتمعيّة، ومن هنا ذكر أنّ العمليّة المعرفيّة (Piaget,1936) لا تتعلّق فقط بالعمل بل بتطوير الأفراد على المدى المتوسّط والطويل أي تطوير الكفاية أثناء التجربة على فترة قصيرة أو طويلة.

وتجدر الإشارة إلى جان كلود أودين (Jean Claude Odin,2004) حول النصّ الملزم نظريّاً والمؤشّرات التي يطرحها الواقع تطرح المفاهيم التي تكوّنت أثناء ممارسة فعل التطبيق ونظرياته والعلاقات بين المتغيّرات التي يتّم جمعها من واقع الشّراكة المجتمعيّة. ويتّم بناء النموذج التشغيلي من مصدر النموذج المعرفي من جهة ومن ممارسة التطبيق نفسه للشراكة مع عمليات التحقّق من مدى صحته وصلاحيته من خلال نتائجه.

وتعتبر هذه الدِّراسة أنّه يتّم تعلّم النموذج المعرفي لنصّ السياسة التربويّة النظري بشكلٍ مستقلّ وقبل تكوين النموذج التشغيلي للنصّ المطبّق، ومروراً بمرحلة البنية المفاهيميّة لقراءة واعتماد

النصّ. ويُطرح التساؤل حول الدعم الذي يوفّره نص السياسة المكتوب النظري كنموذج معرفي لبناء واعتماد نموذج تشغيلي عملي يستند عليه.

وبالتالي، يمكن القول إنّ هناك تفاوت واختلاف بين النموذجَين ويخلق هذا اختلاف بين النصّ النظري التجريدي والنصّ المقروء المعتمد والنصّ المطبّق العملي للسياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة، وتسهم البنية المفاهيمية في المرحلة الانتقالية بين التجريدي والتجريبي بتحديد الاختلاف والحكم على النصّ النظري من خلال مؤشّرات نتائجه في التجربة، وهو ما ستحاول هذه الدِّراسة إثباته.

وبالتالي، ومن خلال ما تقدّم يتبيّن ملاءمة النظرية، ولكن سيتّم إضافة الجزء المتعلّق بالبنية المفاهيمية للانتقال من النصّ المكتوب إلى النصّ المقروء أو المعتمد والنصّ المطبّق لناحية الخطط والاستراتيجيات حول الشّراكة المجتمعيّة في السياسة التربويّة الوطنيّة اللبنانيّة.

ويشكّل امتداد نظرية ديوي (Dewey,1879; 1927)على العالم الغربي والعربي إطار أساسي مؤثّر على السياسات بشكل عام.

**امتداد نظرية ديوي Dewey**

امتد تأثير نظرية ديوي بشكلٍ عام إلى العالم الغربي والعربي، ومنها لبنان، كما ظهر التأثير في السياسات التربويّة العالميّة والاستجابات الإقليميّة والوطنيّة لها كما تمّ الإشارة سابقاً في هذه الدِّراسة.

**في العالم الغربي**

تؤثّر أفكار ديوي تأثير بالغ على مجال التربية في العالم الغربي، وهذا ما يمكن التماسه من خلال الكثير من المربين المعاصرين. وقد تمّ نشر فلسفته في الكثير من البلدان الغربية من خلال مكتب الولايات المتحدة للتعليم عام ١٨٦٨ الذي عكس رغبة الأميركيّين في نَظِم التربية في العالم، وخاصةً في أوروبا بعد الثورة الصناعية.

وبينما كانت أفكار جون ديوي تمّد الحركة النفسية بأساسيات التطوير التربوي في أميركا كان الأمر نفسه في أوروبا يسير نحو تطوير نظريات جديدة وأبرزها كانت ماريا مونتيسيري (١٨٧٠-١٩٥٢) التي أسست لنهج التعلّم من خلال الاكتشاف والعمل والإجراء ومجال من الحرية من دون التدخّل من الكبار بتقاطع مع ديوي.

**في العالم العربي**

أمّا في العالم العربي، ففي أواخر القرن التاسع عشر حدثت حركات إصلاحيّة نبّهت الشعوب العربيّة إلى التطوّرات التي تعرفها البلدان الغربيّة في ذلك الوقت. فكانت بداية الاهتمام بنتائج التربية البراغماتيّة من خلال العمل بالتخطيط التربوي حيث تمّ ربط الخطة التربويّة بالنواحي الاقتصاديّة والاجتماعيّة لكل مجتمع. فحاولت البلدان العربيّة بناء سياستها التربويّة على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ومنحت قيمة كبيرة للتعليم المهني والتقني، فصدر في العام ١٩٦٨ قانون ينص على ذلك في لبنان وتمّ إنشاء مدارس للإعداد الفني في المملكة العربيّة السعوديّة في نفس العام.

وكما كان لفلسفة التربية البراغماتيّة الديويّة الأثر العميق على روّاد التربية العربيّة، ظهر منهم في مصر اسماعيل القباني (١٩٣٦-١٨٩٨) الذي تأثّر بتجارب جون ديوي البراغماتيّة التربويّة،

ولذلك عمل جاهداً على من أجل مسايرة مصر لنفس التطوّر الذي أحدثته التربية التقدمية في العالم الغربي. وقد كان عمل القباني على تجارب البراغماتييّن التربويّة واستخدام الأساتذة والخبراء وحث التلاميذ على ترجمة كتب ديوي في معهد التربية (١٩٢٩) وفي مركز الوثائق التربويّة (١٩٥٦) يُعتبر دافعاً قوياً لبداية التجريب والبحث في أمور التربية والإسهام في نظم التربية ومناهجها في مصر. وقد كانت مدارس النقراشي والأورمان المصرية هي بمثابة المخابر التي أجريت فيها تطبيق الآراء والأفكار التربويّة البراغماتيّة وتلاها تأسيس قباني "للمدرسة النموذجية" التي ما زالت قائمة.

ومن مصر إلى العراق، نجد رجال التربية في ملامح تجسيد التربية التقدمية من خلال التشريعات والقوانين التي تسعى إلى تفسير المناهج وتحديثها في مجالات التعليم العام والتعليم المهني وتكوين المعلّمين كمتابعة للتجديدات التربويّة العالميّة وتجريبها ميدانياً مع ما يتناسب والبيئة العراقية، خاصةً فيما يخص الإصلاح التربوي والسعي إلى مدرسة المجتمع وجعل الأنشطة الدراسية المرتبطة بقضايا الحياة ومعالجتها. وقد أدرك القائمون على التربية من خلال المؤتمرات المختلفة حول أوضاع التربية والتعليم على أنّ الإطّلاع على ما قدمه رواد التربية البراغماتيّة أصبح ضرورة ملحّة تساعد على الإصلاح التربوي، خاصةً للمناهج، في الوطن العربي.

ولكن تجدر الإشارة إلى بعض الانتقادات التي طالت نظرية ديوي (Dewey,1927) بشكلٍ عام.

**بعض الانتقادات لفكر التربوي الديوي**

تلقّى الفكر التربوي الديوي بعض الانتقادات لا سيما من دعاة الفلسفة المثالية التي كانت تمثّلها عدد كبير من المدارس في الولايات المتّحدة في حينه. ومن أشهر المعارضين له وليم باكلي

(William Buckley,1925–2008) أحد أعضاء لجنة مونرو الذي يرى أن عمليّة التربية هي عمليّة نقل التراث الأساسي والمحافظة على الجذور الثقافية والتمسّك بالقيم وتدريب أبناء الجيل الجديد على التفكير عن طريق الدِّراسات الأساسيّة التي ثبتت فائدتها كالفلسفة والدِّراسات الإنسانية على أن لا يحول كله دون تطوّر المجتمع وتقدمه.

ولا بدّ من ذكر ما يفيد به راندال أنّ "أفضل طريقة لتكريم ديوي هو العمل على مشاكل ديوي"، حيث أنّه يمكن للانتقادات أن تضيء على ما تقدمه الفلسفة الديويّة البراغماتيّة والدعائم العلميّة الأساسيّة من فلسفة ديوي التربويّة والتي تركّز على دعامتين أساسيتين لهما التأثير الكبير على كل المجتمعات وفي كل مجالات الحياة وهما: الإيمان بالديمقراطيّة والأسلوب العلمي والبراغماتي في التربية (Ralston S. J., 2015) .

ومن خلال ما تقدّم، يتبيّن التأثير التربوي، خاصةً لديوي (Dewey,1879; 1927)، والفكري والسياسي والاجتماعي على السياسات التربويّة العالميّة ومنها إلى الإقليمي والوطني، كما يتبيّن تطوّر مفهوم الشّراكة المجتمعيّة كجزء لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي والإنساني من خلال تأثيره على الفرد والمجتمع، هو ما ستقاربه الدِّراسة في سياق نص السياسة التربويّة الوطني.

## القسم الثالث

## منهج الدِّراسة

**منهج الدِّراسة**

**عيّنة الدِّراسة**

**أدوات الدِّراسة**

**أساليب تحليل النتائج**

**الاستنتاج**

**التحليل النوعي**

**أخلاقيات الدِّراسة**

**حدود الدِّراسة**

**صعوبات الدِّراسة**

**تمهيد**

يتّم في هذا القسم عرض الجانب الميداني للدراسة والإجراءات التي تمّت لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة على أسئلتها والتحقّق من فرضياتها من حيث المنهج المستخدم، ومجتمع الدِّراسة، وتحديد عيّنة الدِّراسة، ووصف أدوات الدِّراسة من حيث بنائها وصدقها وثباتها.

**٣,١ منهج الدِّراسة**

في ضوء طبيعة الدِّراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الإجابة عليها، والفرضيات التي تبغي التحقق منها، والبيانات المراد الحصول عليها، استخدمت هذه الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي بكونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبّر عنها كمّياً بإعطاء وصف رقمي لمقدار الظاهرة وحجمها، ويعبّر عنها كيفيّاً بوصف الظاهرة وبيان خصائصها، كما أنّه لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يتعداه إلى تفسيرها. ويتلاءم هذا المنهج مع هذه الدِّراسة حيث أنّها تعمد إلى دراسة قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب والمقروء أو المعتمد والمطبّق، لناحية الاستراتيجيات والخطط، ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة باستخدام الأسلوب المختلط، النوعي والكمي.

**٣,٢ عيّنة الدِّراسة**

تكوّن مجتمع الدِّراسة من مديري الثانويّات الرسميّة في لبنان البالغ عددهم ٢٧٥، وقد تمّ التجاوب من ١٣٥ منهم ممّا شكّل عيّنة الدراسة بنسبة ٤٩،٦٩% من مجتمع الدّراسة، بالإضافة إلى عيّنة مؤلفة من خمسة من مسؤولي أو ممثّلي جمعيات المجتمع المدني التي لديها شراكة مع

الثانويّات، بحسب المعلومات التي تمّ الحصول عليها من المكتب المختّص في وزارة التربية والتعليم العالي.

وبالتالي، اعتمدت الدِّراسة عيّنة متيسّرة، وهي استراتيجيّة تعتمِد على اختيار أفراد العيّنة بناءً على إمكانيّة الوصول إليهم والحصول على تجاوبهم، وتمتاز هذه الطريقة بسهولة تنفيذها علمًا أنّ هذا النوع من العيّنة شائعٌ في الدِّراسات الكميّة والمختلطة في معظم المجالات.

ويعود سبب اختيار مجتمع الدِّراسة من مديري الثانويّات الرسميّة في لبنان نظرًا إلى إلزامية السياسة التربوية محور الدّراسة في الثانوية الرسمية، وبالتالي، متابعة وتنفيذ مدير الثانوية لنص السياسة التربويّة المتعلّق بالشّراكة المجتمعيّة، خاصةً مشروع خدمة المجتمع (٢٠٠٦) بين الثانوية ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني. أمّا اختيار ممثّلي ومسؤولي جمعيات المجتمع المدني فيرتكز على الجمعيات التي تقيم شراكة مجتمعية مع الثانوية الرسميّة.

شملت عيّنة الدِّراسة ١٣٥ مدير من مختلف الثانويّات الرسميّة شاركوا في المنهج الاستقصائي الذي اعتمدته الباحثة من خلال استبيان (ملحق رقم٥) وزّعته عليهم بواسطة برنامج "غوغل فورم"، بعد أخذ الإذن من مديرية التعليم الثانوي بناءً للأصول المعتمدة (ملحق رقم٤)، يقوم على جمع المعلومات التشخيصيّة الخاصّة بهم والإجابة على أسئلة مغلقة ومفتوحة تتعلّق بمجالات الدِّراسة الأربع: نص السياسة التربويّة المكتوب، والنصّ المقروء أو المعتمد، والنصّ المطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة، ومقاربة الشّراكة للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

ويعرض الجدول التالي الخصائص الديمغرافيّة للعيّنة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة.

جدول رقم ١

*الخصائص الديمغرافيّة للمشاركين تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| | | **العدد (١٣٥)** | **النسبة المئويّة** |
|---|---|---|---|
| العمر | بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٥٦,٣ |
| | بين ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٢٨,٩ |
| | بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ١٤,٨ |
| التحصيل العلمي | إجازة تعليميّة | ١١٩ | ٨٨,١ |
| | ماستر إدارة تربويّة | ١٦ | ١١,٩ |
| الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة | دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢٤,٤ |
| | بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٤٠,٧ |
| | بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٢٨,٩ |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٥,٩ |

يمكن تحليل الخصائص الديمغرافية للعيّنة بحسب الفئة العمرية، والتحصيل العلمي، والخبرة المهنية في إدارة الثانوية.

من ناحية العمر، يتبيّن بأنّ غالبية العيّنة المشاركة هي ضمن الفئة العمرية بين ٣٦ و٤٥، وهذا يمكن أن يكون سببه مرونة تعامل هذه الفئة مع الوسائل التكنولوجية التي تمّ استخدامها لجمع

المعلومات، واعتماد التكليف للناظر بالإدارة لعدد لا يستهان به من المديرين لأمر يتعلّق على الأرجح بالتعيينات، وذلك بحسب لائحة وزارة التربية والتعليم العالي.

ومن ناحية التحصيل العلمي، تظهر النسبة بأنّ غالبية المشاركين حاصلين على إجازة تعليمية في حين أنّ نسبة قليلة حاصلة على ماستر إدارة تربوية. وهذا يمكن أن يؤشّر بشكلٍ عام إلى اختيار مدير الثانوية من أفراد الهيئة التعليمية وإلى محدودية التطوّر المهني الذي اعتمدته العيّنة المشاركة.

أمّا من ناحية الخبرة المهنية في إدارة الثانوية، فيتبيّن أنّ غالبية العيّنة هي ضمن فئة ٦ و١٠ سنوات خبرة، وهذا يمكن ربطه مع الفئة العمرية الغالبة بين ٣٦ و٤٥ سنة. وهي أيضاً يمكن أن ترتبط باعتماد التكليف للنظار بالإدارة عند الشغور لأمور تتعلّق بالتعيينات. أمّا الأغلبية فهي بين فئتي دون ٥ سنوات وبين ١١ و١٥ سنة، وهذا يمكن أن يرتبط بالتجاوب مع استخدام التكنولوجيا المذكور أعلاه، ويتباين مع العدد القليل من المتجاوبين ضمن فئة أكثر من ١٥ سنة خبرة في مدة الإدارة في الثانوية.

وبشكلٍ عام تؤشر الخصائص الديمغرافية إلى اختلاف التجاوب من عيّنة مديري الثانويات على الاستبيان.

### ٣,٣ أدوات الدِّراسة

تهدف هذه الدِّراسة بشكلٍ عام إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة والإضاءة على هذه الشّراكة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة، ولهذا استخدمت الباحثة أداة الاستبيان (ملحق رقم٥) لجمع المعلومات للدراسة،

وذلك لملاءمتها موضوع الدِّراسة ولتحقيق أهدافها. فالاستبيان هو مجموعة من العبارات، أو الأسئلة المكتوبة، والمزوّدة بإجاباتها، أو الآراء المحتملة، حيث يُطلب من المجيب الإشارة إلى جزء ما بحسب ما يراه مهماً، أو ما ينطبق عليه، أو ما يعتقد أنّه الإجابة الصحيحة بحسب المقياس المعتمد (العساف،٢٠١٢)، وقد استهدف الاستبيان عيّنة متيّسرة من مديري الثانويّات الرسميّة في لبنان وفق التجاوب وسهولة الوصول إليها من خلال الوسائل التكنولوجية التي تمّ استخدامها.

وقد تمّ أيضًا استخدام المقابلة المغلقة المفتوحة (ملحق رقم٦) كأداة لجمع المعلومات من عيّنة مختارة من مسؤولي جمعيات المجتمع المدني التي لها شراكة مجتمعية مع ثانويات رسميّة في لبنان، وقد تمّ الحصول على المعلومات من المكتب المختّص بذلك في وزارة التربية والتعليم العالي.

### ٣,٣,١ استبيان المديرين

أسهم الاطّلاع على مراجعة الأدبيّات والدِّراسات السابقة المتعلّقة بموضوع الدِّراسة والاستناد إلى النظام الداخلي للمدرسة الرسميّة (١٩٦٢) في تصميم وبناء الباحثة للاستبيان أداة الدِّراسة.

يتألّف هذا المقياس (ملحق رقم ٥) من خمس فقرات خاصّة بمعلومات ديموغرافيّة عن المستجوبين (مديرين ثانويّات رسميّة) إضافة إلى ٣٧ فقرة لتبيان السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة وتتوزّع على أربعة أبعاد (مجالات) مفصّلة كالتالي:

I. نص السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة: وهو يشير إلى اطِّلاع وإلمام المدير بنصّ دليل خدمة المجتمع ومشاركته بورش عمل خاصّة بالسياسة التربويّة ونصِّها حول الشّراكة المجتمعيّة؛ تقيسه الفقرات ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٣ و٤٠.

II. نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة: ويشير إلى كيفيّة استخدام المدير لمفاهيمه الخاصّة في تفسير نصّ السياسة التربويّة وتطبيقها الميداني ومدى تماشيها مع المتغيّرات في واقع الثانويّة؛ تقيسه الفقرات ٩، ١٠، ١١، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٦، ٣٨ و ٤١.

III. نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة: ويشير إلى التنسيق بين المدير وممثلي جمعيّات المجتمع المدني ومجلس الأهل حول تطبيق الشّراكة المجتمعيّة؛ تقيسه الفقرات ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣٠ و ٣٤.

IV. مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة: ويشير إلى أهداف الشّراكة المجتمعيّة في معالجة وحلّ المشكلات التنمويّة للمجتمع ومدى تلبيتها لاحتياجات المجتمع التنمويّة؛ تقيسه الفقرات ٢٢، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٣٩ و ٤٢.

وقد تمّ الاعتماد على أسئلة مُغلَقة حيث يجيب المستجوبين "نعم أو كلا" أو "أوافق أو لا أوافق" وعلى مقياس "ليكرت الخماسي" لقياس إجابات المديرين (المستجوبين) للمجالات الأربعة حيث يختار المُجيب احتمالًا واحدًا من أصل خمسة احتمالات محدّدة كما يلي:

- الدرجة (١): "أبدًا"
- الدرجة (٢): "نادرًا"
- الدرجة (٣): "أحيانًا"
- الدرجة (٤): "غالبًا"
- الدرجة (٥): "دائمًا"

### ٣,٣,٢ صدق وثبات أداة الاستبيان

تمّ التحقّق من صدق وثبات الاستبيان (ملحق رقم ٥) من خلال التالي:

١) **صدق المحكمين:** تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالي الإدارة التربويّة والسياسة التربويّة وأساتذة من كليات التربية وأخذ آرائهم حولها، و تمّ إجراء التعديلات عليها في ضوء توجيهاتهم واقتراحاتهم.

٢) **الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتجربة الأداة على عيّنة عشوائية من عيّنة الدِّراسة، وذلك للتأكد من فهمهم للعبارات، ومدى وضوحها، وأخذ مقترحاتهم عليها، وإجراء التعديلات النهائية على الأداة، حتى أصبحت في صورتها النهائية.

وللتحقّق من ثبات أداة الاستبيان، تمّ تطبيقه بشكل تجريبي على عيّنة عشوائيّة من مجتمع الدِّراسة (**Pilot Sample**) مؤلفة من ٣٠ مدير كعيّنة استطلاعيّة وذلك بهدف الكشف عن مدى وضوح العبارات ومناسبة اللغة ووضوح التعليمات لكلّ الفقرات التي تعتمد على مقياس ليكرت الخماسي، بالإضافة إلى فحص خصائصها السيكو مترية من حيث حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائيّة الملائمة. وبناء على هذه الخطوة لم يحتجِ المقياس لأي تعديل آخر.

وتمّ الاعتماد على عدّة معايير للكشف عن صدق المقياس، وقد استعانت الباحثة بتحاليل ألفا كرونباخ "Reliability Test" ومعامل الارتباط سبيرمن "Spearman Correlations" لكلّ مجال من المجالات المذكورة أعلاه (ملحق رقم ٧). وجاءت النّتائج لتؤكِّد صحّة وثبات المقياس وهي مفصّلة على الشكل التالي:

**١. تحليل ألفا كرونباخ "Reliability Test"**

| المجال | عدد المشاركين | عدد البنود | قيمة كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| مجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة | ٣٠ | ٢ | ٠,٨٧٣ |
| مجال نص السياسة التربويّة المقروء او المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة | ٣٠ | ٥ | ٠,٧٨٧ |
| مجال نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة | ٣٠ | ١٠ | ٠,٩١٨ |
| مجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة | ٣٠ | ٣ | ٠,٧٠٦ |

وبالتالي جميع قيم ألفا هي أكبر من ٠,٧، مما يدلّ على الاتّساق الداخلي بين فقرات المجال وثباته.

**٢. تحليل معامل الارتباط سبيرمن "Spearman Correlations"**

**تبيّن من خلال نتائج التحاليل وجود علاقة معنوية قويّة بين المتغيّرات في كل مجال عند المستويَين (٠,٠٥ و٠,٠١) مع $\alpha \leq 0.05$ و$\alpha \leq 0.01$ مما يدلّ على الصّدق وعلى قوّة الارتباط بين فقرات المجالات.**

**٣,٤ أساليب تحليل النتائج**

بعد جمع المعلومات، قامت الباحثة بتفريغ البيانات من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS Version 25) لمعالجتها إحصائيًّا ومن ثمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التالية: التحاليل الوصفيّة، تحاليل ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط الوصفيّة سبيرمن، تحاليل

التوزيع الطبيعي للمجالات التي بيّنت نتائجها عدم اتِّباعها للتوزيع الطبيعي باستثناء المجال الرابع "مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة" (ملحق رقم ٨) وبالتالي سوف تُعتَمَد التحاليل والاختبارات اللامعلّميّة للرتب: كروسكال ويلس، مان ويتني، ويلكوكسون (Wilcoxon, Kruskal–Wallis, Mann–Whitney U) والتحاليل المعلّميّة (ANOVA, Independent T–Test & T–Tests) للمجال الرابع إضافة إلى اختبارات الانحدار الخطِّي Regression.

## ٣,٥ الاستنتاج

يتبيّن مما ورد في هذا الفصل الاستعداد والجهوزيّة التامة لتطبيق المقاييس وانطلاق القسم الميداني من البحث، حيث تحدّدت العيّنة والأدوات بما يُناسِب أهداف البحث، وظهر صحّة استخدام الأداة بعد أن أعطت صدقًا وثباتًا عاليَين. وعليه طبّقت المرحلة الميدانيّة، وفي الفصل التالي عرضٌ للنتائج ومناقشتها واستخراج الخلاصات منها.

## ٣,٦ التحليل النوعي

تعتمد هذه الدِّراسة مقاربتَين للتحليل النوعي:

١. ترتكز المقاربة الأولى على Thematic Analysis أو التحليل بحسب موضوع و مجالات للدراسة. وتستخدم هذه الدِّراسة نموذج براون وكلارك (Braun& Clark Model,2006) لهذا التحليل والذي يتألف من ست خطوات مترابطة تتمثّل بالإلمام بالبيانات التي يتّم جمعها والعمل عليها، ووضع تصنيف وترميز أوّلي للبيانات، البحث عن الأنماط في البيانات، ومراجعة الأنماط بحسب المجالات، وبحسب أسئلة وفرضيات الدِّراسة، التأكد من الدقة

والإحكام للتصنيف، والتحليل للمعلومات من خلال الترابط والعلاقات بما يتوافق مع الدِّراسة (Howitt, 2010).

وتتمثّل هذه المجالات بنص السياسة التربويّة المكتوب، والنصّ المقروء أو المعتمد، والنصّ المطبّق العملي التجريبي ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة، ومقاربة الشّراكة المطبقة مع الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة. ويتّم ذلك في إطار النظرية والتطبيق أو الفكرة والعمل لديوي (Dewey,1879; 1927)، وإضافة الجزء المتعلّق بالبنية المفاهيمية (Pastré,1999). هذا بالإضافة إلى الإضاءة على المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة ودورها كأداة تغيير بالاستناد إلى نظرية ديوي (Dewey,1927).

ويتيح هذا النموذج من التحليل بحسب (Braun& Clark,2006) العمل على التفسير الاجتماعي للبيانات، أي اللغة في سياقها الاجتماعي ويعمل كمقدمة للمقاربة الأخرى التي ستستخدمها الدِّراسة.

٢. أمّا المقاربة الثانية، فهيSocial Constructionist Discourse Analysis التي تتمحور حول اعتماد اللغة السياق الأهم للفعل والتفاعل وجزء لا يتجزأ من الممارسات ضمن السياق الاجتماعي(Taylor,2001). وتعتمد الدِّراسة نموذج (Potter,2003) لهذه المقاربة والذي يرتكز على الربط والانتاج للأفكار ضمن السياقات المذكورة وتوجيهها وفق الدِّراسة، والترميز للمعلومات المشتركة، والتحليل الاستقرائي والاستنتاجي حيث يتّم النظر إلى اختلاف المخزون التفسيري للغة المستخدمة باختلاف السياقات والوضعيات في إطار السعي إلى هدف اجتماعي معين (Willig,2008)، والبحث عن الأنماط المشتركة في سياقات متشابهة أو مشتركة، والحالات النافرة

أو الإضافية إذا وجدت، بالإضافة إلى الربط بين أفراد العيّنة الواحدة او العينات في حال وجود أكثر من واحدة (Richards, 2015).

ويتركّز التحليل من خلالها على اللغة المبنية والموجهّة موقفياً أي في سياق الموقف أو الوضعية situation oriented لمدير الثانوية وممثّل/ة جمعية المجتمع المدني في وضعيات معنية متعلّقة بنص السياسة التربويّة المكتوب والمقروء أو المعتمد والمطبّق ضمن مجال بالشّراكة المجتمعيّة والنظرة إلى المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة ودورها كأداة تغيير بالاستناد إلى نظرية ديوي (Dewey,1927) وأيضاً يتّم التركيز على institutionally oriented واللغة المبنية والموجهة مؤسسياً أي في سياق المؤسّسة المتمثّلة بالمدير في سياق الثانوية الرسميّة وممثّل/ة الجمعية في سياق الجمعية ضمن الوضعيات المتشابهة وتحاول أن تربط بين أنماط لغتهم المستخدمة في الوضعيات المذكورة.

بالتالي، تعتمد الدِّراسة المنهج المختلط للإجابة على أسئلة الدِّراسة وإثبات صحة فرضياتها.

### ٣,٧ أخلاقيات الدِّراسة

تراعي الدِّراسة أخلاقيات البحث العلمي بشكلٍ عام ويتمثّل أبرزها بالتالي:

- القيام بالإجراءات الرسميّة المطلوبة عند الحاجة.
- الحصول على موافقة عيّنة البحث.
- الحفاظ على سرية المعلومات.
- الالتزام بالأمانة العلميّة وإظهار الملكية الفكرية عند الحاجة.

### ٣,٨ حدود الدِّراسة

**الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدِّراسة حول نص السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني في ضوء الأبعاد الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة.

**الحدود الزمنية:** تمّ إجراء هذه الدِّراسة في العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.

**الحدود الجغرافية:** تمّ إجراء هذه الدِّراسة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.

**الحدود البشرية:** يقتصر مجتمع الدِّراسة على جميع مديري الثانويّات الرسميّة في لبنان وعيّنة من ممثّلي جمعيات المجتمع المدني التي لديها شراكة مجتمعية مع الثانويّات الرسميّة.

### ٣,٩ صعوبات الدِّراسة

**بداية الدِّراسة:** كمنت الصعوبة في إجراءات المعاملات الإدارية للحصول على الموافقة من وزارة التربية ومديرية التعليم الثانوي (ملحق رقم ٤) من أجل تمرير الاستبيان (ملحق رقم ٥) لمديري الثانويّات الرسميّة في لبنان. وأيضاً، ترافق ذلك مع صعوبة الحصول على معلومات عن جمعيات المجتمع المدني التي لديها شراكة مجتمعية مع الثانويّات الرسميّة والذي تطلّب ذلك موافقة من وزارة التربية (ملحق رقم٤).

**خلال الدِّراسة:** تزامن وقت إجراء الرسالة مع الدوام المخفف لموظفي وزارة التربية والتعليم العالي بسبب الأوضاع الاقتصاديّة ولاحقاً إضراب الموظفين المذكورين، وقد كان هناك صعوبة تواصل مع مجتمع الدراسة من مديري الثانويات الرسمية في لبنان وذلك بسبب اعتماد التواصل، بحسب موافقة مديرية التعليم الثانوي (ملحق رقم٤) عبر البريد الإلكتروني للثانوية. وهذا سيتّم الإشارة إليه في جزء

المعلومات الديمغرافية للعيّنة.بالتالي، اضطرّت الباحثة إلى تكوين شبكة تواصل مع المديرين من خلال المعارف الشخصيّة.

**نهاية الدراسة:** استطاعت الباحثة معالجة الصعوبات والتغلّب عليها واستكمال العمل وإنجاز المطلوب للدراسة.

وبعد إجراء الجزء الميداني وفق المذكور في الأقسام السابقة، يعرض القسم التالي نتائج الدراسة بحسب مجالاتها المقرّرة.

# القسم الرابع

# النتائج والمراجع

**تحليل نتائج الدِّراسة**

**المعلومات الديمغرافيّة**

**السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة**

**خلاصة عامة**

**عرض نتائج الدِّراسة وربطها بالدِّراسات السابقة**

**توصيات الدِّراسة**

**الخاتمة**

## ٤,١ تحليل نتائج الدِّراسة

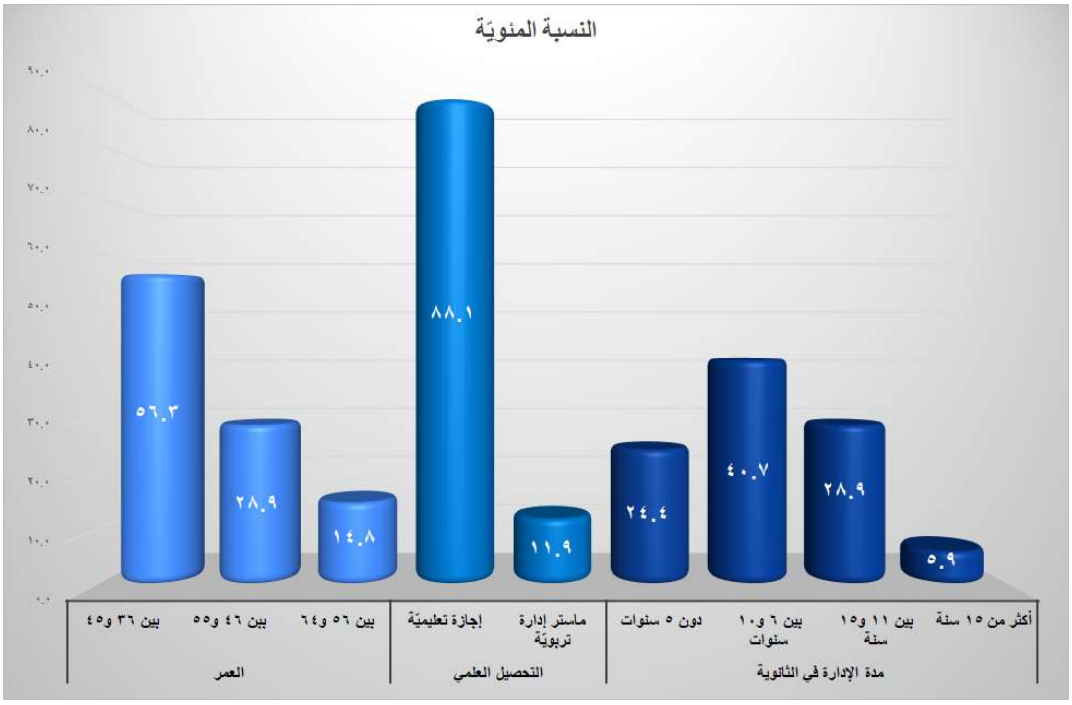
**سيتم عرض نتائج التحليل الكمي والنوعي بحسب مجالات الدِّراسة.**

استنادًا إلى البيانات التي تمّ جمعها، تمّ إجراء تحليل وصفي لجميع إجابات العيّنة المشاركة التي سيتمّ عرضها في هذا الفصل وتحليل نتائجها بالوسائل الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS Version 25)، وبالاعتماد على إشكالية الدِّراسة وبالارتكاز على الفرضيّات التي قامت بصياغتها في مطلع الدِّراسة ممّا يسمح بإثبات أو نفي تلك الفرضيّات.

## ٤,٢ المعلومات الديمغرافيّة

يتبيّن من خلال المعلومات الديمغرافية أنّ (٥٦,٣%) حوالي نصّف عيّنة الدِّراسة من المديرين المشاركين في الاستقصاء تتراوح أعمارهم بين ٣٦ و٤٥ سنة، و(٢٨,٩%) هم من الفئة العمريّة بين ٤٦و٥٥ سنة و١٤,٨% تتراوح أعمارهم بين ٥٦ و٦٤ سنة. كما أن أغلبيّة المشاركين بنسبة ٨٨,١% حائزين على إجازة تعليميّة، والباقي ١١,٩% حائزين على شهادة الماستر في الإدارة التربويّة. أيضاً، يظهر أنّ نسبة ٤٠,٧% من المشاركين يمارسون وظائفهم كمديري ثانويّات لفترة تمتد من ١١ إلى ١٥ سنة، و٢٨,٩% منهم لديهم خبرة مهنية في إدارة الثانوية تتراوح بين ١١ و١٥ سنة، ٢٤,٤% لديهم خبرة لا تتعدّى الخمس سنوات و٥,٩% لديهم خبرة تتجاوز ١٥ سنة.

ويبيّن الرسمان البيانيّان التاليان بوضوح هذه الأرقام بالإضافة إلى الموقع الجغرافي للثانويّات التي يديرها المستقصون:



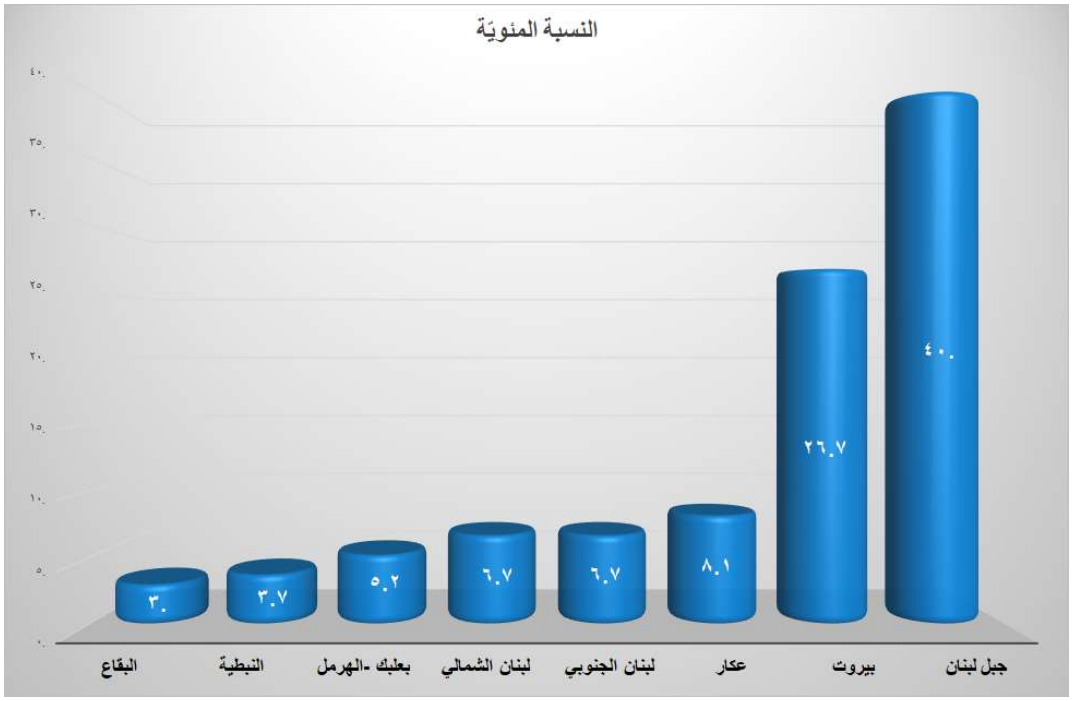

*رسم بياني ١ . المعلومات الشخصيّة للمشاركين*

يتبيّن م خلال (رسم بياني١) بأنّ نسبة التجاوب الأعلى من المشاركين أتّت من الفئة التي لديها خبرة ٦ إلى ١٠ سنوات في الإدارة، والأقل كانت للفئة التي لديها الخبرة اكثر من ١٥ سنة. وهذا يمكن أن يؤشّر إلى تأثير الأسلوب التكنولوجي في التواصل مع مجتمع العيّنة على التجاوب، حيث أنّ الفئة الأولى هي أكثر مرونة مع هذا الأسلوب.

ويظهر أيضًا أنّ الأقلية من العيّنة لديها تحصيل علمي لماستر إدارة تربوية، ممّا يؤشّر إلى التوجّه المحدود منهم إلى التطوّر المهني عبر استكمال الدراسة الجامعية.

أمّا بالنسبة إلى العمر، فيتبيّن أنّ أغلبية العيّنة المشاركة هي ضمن الفئة العمرية بين ٣٦و٤٥ سنة، وأقلّها ضمن فئة ٥٦ و٦٤ عام، ممّا يرتبط بالمذكور حول تأثير الأسلوب التكنولوجي المستخدم لجمع المعلومات منها على التجاوب والمشاركة من مجتمع مديري الثانويات الرسمية في لبنان.

وسيتّم تفصيل المذكور بالنسب المئوية في الجزء اللاحق.




*رسم بياني ٢ . التوزيع الجغرافي للثانويّات التي يديرها المشاركون*

يظهر من خلال (رسم بياني٢) أنّه هناك مشاركة وتجاوب من كافة المحافظات التي ينتمي إليها مجتمع الدراسة لمديري الثانويات الرسمية في لبنان. وبالرغم من اختلاف النسب المئويّة للعيّنة المشاركة، يتبيّن بأنّ التجاوب والمشاركة تعبّر عن كامل مجتمع الدراسة.

## ٤,٣ السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة

كما سبق وذكرنا في الفصل السابق، فقد تمّ اعتماد الاستبيان (ملحق رقم٥) الذي يتضمّن أسئلة مُغلَقة حيث تجيب العيّنة المشاركة على أسئلة "نعم أو كلا" و"أوافق أو لا أوافق" وعلى مقياس "ليكرت الخماسي" لقياس إجابات المديرين (المُستَجوبين) للمجالات الأربعة موضوع الاستبيان.

وتمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المستجوبين واحتساب التكرارات والنسب المئويّة الخاصّة بها، كما تمّ احتساب متوسّطات الإجابات الخاصّة بكلّ فقرة والمتوسّط العام لكل مجال، إضافةً إلى القيام بالتحليلات والاختبارات الضروريّة لتبيان الدلالات الإحصائيّة في نتائج **نص السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد والمطبّق ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة ومقاربتها للتربية من أجل التنمية المستدامة** تبعًا لمتغيّرات الفئات العمريّة، التحصيل العلمي والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة وجاءت النتائج بحسب مجالات الدِّراسة على الشكل التالي:

### ٤,٣,١ المجال الأول: نصّ السياسة التربويّة المكتوب لناحية الخطط والاستراتيجيات حول الشّراكة المجتمعيّة

يرتكز هذا المجال، وبحسب أسئلة الدِّراسة وفرضياتها، على الكشف عن **مدى إلمام مديري الثانويّات الرسميّة بنص السياس التربويّة المكتوب النظري التجريدي حول الشّراكة المجتمعيّة حيث تفترض الدِّراسة بأنّ درجة الإلمام قليلة.** وتتضمّن خلاصة تحليل نتائج هذا المجال التحليل الكمّي والنوعي للإجابة على السؤال لإثبات صحّة الفرضيّة.

جدول رقم ٢

*إجابات المشاركين على الأسئلة المغلقة لمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب*

| السؤال | الإجابات | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| ٨) يطّلع المدير على التعديلات الصادرة عن الجهات الرسميّة بخصوص نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة | لا أوافق | ٢٤ | ١٧,٨ |
| | أوافق | ١١١ | ٨٢,٢ |
| ١٢) شاركتُ في ورش إعداد دليل خدمة المجتمع التي أقامها المركز التربوي للبحوث والإنماء | كلا | ٨٤ | ٦٢,٢ |
| | نعم | ٥١ | ٣٧,٨ |

| السؤال | الإجابات | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| ١٣) اطّلعتُ على دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء | كلا | ٢٨ | ٢٠,٧ |
| | نعم | ١٠٧ | ٧٩,٣ |
| ٤٠) هناك حاجة لتطوير نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة | لا أوافق | ٣٨ | ٢٨,١ |
| | أوافق | ٩٧ | ٧١,٩ |

يتّضِح من الجدول أعلاه أن ٨٢,٨% من المديرين هم على اطِّلاع على التعديلات الصادرة عن الجهات الرسميّة بخصوص نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة، كما أن ٧٩,٣% منهم على اطِّلاع بمحتوى دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء **و ٧١,٩%** يعتبرون أن هناك حاجة لتطوير نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة علمًا أن ٣٧,٨% فقط من المديرين شاركوا في ورش إعداد دليل خدمة المجتمع التي أقامها المركز التربوي للبحوث والإنماء.

جدول رقم ٣

*المشاركة بدورات وورش عمل وإعداد المنشورات التربويّة*

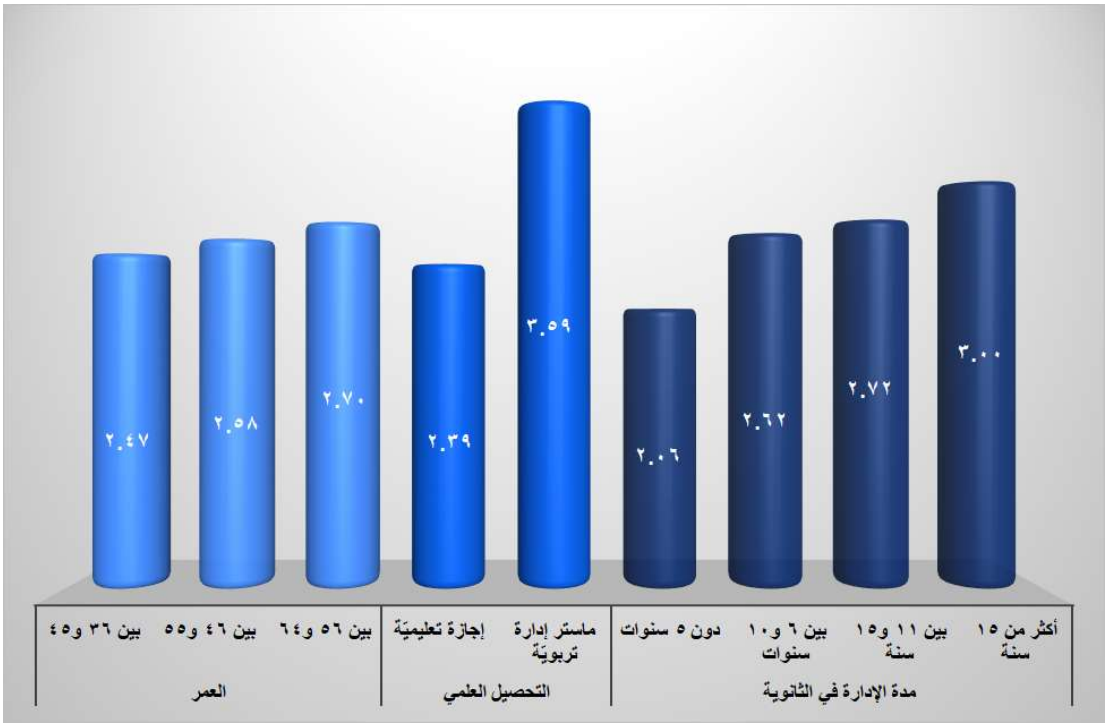
| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا | *M* | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦) يُعَّد المدير منشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصّها حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٨ | ٦٤ | ٥٣ | ٩ | ١ | ٢,٤٩ | ٠,٧٤٢ |
| | % | ٥,٩ | ٤٧,٤ | ٣٩,٣ | ٦,٧ | ٠,٧ | | |
| ٧) يتابع المدير دورات وورش عمل حول السياسة التربويّة المتعلّقة بالشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٧ | ٥٦ | ٦٣ | ٥ | ٤ | ٢,٥٨ | ٠,٧٧٧ |
| | % | ٥,٢ | ٤١,٥ | ٤٦,٧ | ٣,٧ | ٣,٠ | | |
| **متوسّط نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة** | | | | | | | **٢,٥٣** | **٠,٦٧٨** |

*M=Mean Value=المتوسّط الحسابي SD= Standard Deviation= ; الانحراف المعياري*

ويُظهر الجدول أعلاه التكرارات والنسب المئويّة لإجابات أفراد الدِّراسة حول المجال الأول (نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (رقم ٧) بمتوسّط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٧٧٧) بإجمالي "أحيانًا" عدد (٦٣) مستجيب من أصل (١٣٥) وبنسبة (٤٦,٧%) من الإجابات و "نادرًا" عدد (٥٦) مستجيب وبنسبة (٤١,٥%) من الإجابات. إن مستوى التّكيّف الشّخصيّ بحسب الميزان التقديري لمقياس ليكرت الخماسي (ملحق رقم ٩)، هو بدرجة منخفضة (عدم الموافقة على مضمون الفقرة) كون المتوسّط الحسابي (٢,٥٨) يقع ضمن الفاصل ١,٨٠ – ٢,٥٩ وبالتالي فإن **الاتِّجاه العام للمشاركين كان عدم المشاركة بدورات وورش عمل حول السياسة التربويّة.** وقد حلّت في المرتبة الثانية الفقرة (رقم ٦) بمتوسّط حسابي (٢,٤٩) وانحراف معياري (٠,٧٤٢) بإجمالي "نادرًا وأبدًا" عدد (٧٢) مستجيب من أصل (١٣٥) وبنسبة (٥٣,٣%) من الإجابات فيما كانت نسبة إجابات "غالبًا ودائمًا" (٧,٤%) فقط ونستخلص بالتالي أن **الاتِّجاه العام كان بعدم إعداد المديرين لمنشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصّها حول الشّراكة المجتمعيّة.**

إن قيمة المتوسّط الحسابي العام للمجال (٢,٥٣)، وهي بدرجة منخفضة بحسب مقياس ليكرت الخماسي، **تؤكِّد على عدم مشاركة المديرين إجمالًا بدورات وورش عمل وعدم إعدادهم لمنشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصّها حول الشّراكة المجتمعيّة.**

ولتبيان العوامل المؤثِّرة في هذه النتائج تمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة للمجال تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ويُظهِر الرسم البياني التالي هذه النتائج:




*رسم بياني ٣ . الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

يتبيّن لنا من خلال الرسم البياني النتائج التالية:

- إن حاملي شهادة الماستر في الإدارة التربويّة كانوا أكثر إيجابيّة، بمتوسّط حسابي (M= ٣,٥٩) وبدرجة مرتفعة (الموافقة على مضمون الفقرات)، في حين أن المتوسّط الحسابي للمشاركين حاملي الإجازة التربويّة (M= ٢,٣٩) كان بدرجة منخفضة (عدم الموافقة على مضمون الفقرات).
- إن المتوسّط الحسابي للمشاركين ذوي خبرة في الإدارة تفوق ١٥ سنة (M= ٣,٠٠) كان أكبر من الذين لديهم خبرة أقلّ في الإدارة حيث تراوحت قيمة المتوسّطات بين ٢,٤٧ و ٢,٧٠ بالتدرُّج؛ فكلما زادت خبرتهم ارتفعت درجة قيمة المتوسّطات.

- كما جاءت نتائج الفئات العمريّة مشابهة لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة بحيث أن المتوسّط الحسابي للمشاركين من الفئة العمريّة الأكبر سنًّا (M= ٢,٧٠) كان أكبر من المتوسّط الحسابي للفئات العمريّة الأصغر سنًّا.

ولتبيان ما إذا كانت الفروقات بين متوسّطات كلّ من المتغيّرات دالة إحصائيًّا فيما بينها تمّ إجراء تحليل اختبار كروسكال واليس Kruskal–Wallis H لكلٍّ من متغيّر العمريّة ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة واختبار مان –ويتني "U" لمتغيّر التحصيل العلمي وتبيّن الجداول التالية هذه النتائج:

جدول رقم ٤

*نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| | | العدد *N* | الوسيط *Mdn* | متوسّط الرتب *Mean Ranks* | درجة الحريّة *df* | كاي٢ *Chi-Square* | القيمة الاحتماليّة *Sig* | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١٣٥ | | | | | | |
| العمر | بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٢,٥٠٠٠ | ٦٤,٨٦ | ٢ | ١,٢٩٣ | ٠,٥٢٤ | **غير دالّ** |
| | ببن ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٧٠,٩٥ | | | | |
| | بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٢,٧٥٠٠ | ٧٤,٢٠ | | | | |
| الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة | دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢,٠٠٠٠ | ٣٩,٣٣ | ٣ | ٢٥,٩٣١ | ٠,٠٠١< | **دالّ إحصائيًّا** |
| | بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٢,٥٠٠٠ | ٧٥,١٥ | | | | |
| | بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٧٧,٨٣ | | | | |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٠٠٠٠ | ٨٩,١٩ | | | | |

أظهر اختبار كروسكال واليس H عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج المشاركين تبعًا لمتغيّر العمر، حيث بلغت قيمة كاي٢ ومستوى دلالتها: $\chi^2(2, n=135) = 1.293, \rho$ =.524؛ وبالتالي **لا يوجد تأثير معنوي لمتغيّر العمر على نتائج المجال.**

كما أظهر اختبار كروسكال واليس H وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين نتائج المشاركين تبعًا لسنوات الخبرة في الإدارة في الثانويّات، حيث بلغت قيمة كاي[٢] ومستوى دلالتها: $\chi^2(3, n=135)$ = 25.931, $\rho$ <.001؛ ونستخلص بالتالي أن **الخبرة المهنية في إدارة الثانوية لها تأثير على إلمام المديرين واطلاعهم على نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة.** ولمعرفة المجموعات التي لديها فروقات ذات دلالة إحصائيّة فيما بينها، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام تحاليل مان – ويتني "U" ويبيّن الجدول التالي النتائج التالية:

جدول رقم ٥

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| البيانات الإحصائيّة / سنوات الخبرة في إدارة الثانويّة | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢,٠٠٠٠ | ٢٩,٦١ | ٤١٦,٠٠٠٠ | ٤,٣٨٢- | ٠,٠٠٠ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٢,٥٠٠٠ | ٥٣,٤٤ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢,٠٠٠٠ | ٢٥,٤٥ | ٢٧٩,٠٠٠٠ | ٤,٢٤٠- | ٠,٠٠٠ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٤٥,٨٥ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢,٠٠٠٠ | ١٨,٢٧ | ٤٢,٠٠٠٠ | ٣,٠٤٨- | ٠,٠٠٢ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٠٠٠٠ | ٣٢,٢٥ | | | | |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٢,٥٠٠٠ | ٤٦,٦٠ | ١,٠٢٣,٠٠٠٠ | ٠,٣٩٥- | ٠,٦٩٣ | غير دالّ |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٤٨,٧٧ | | | | |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٢,٥٠٠٠ | ٣١,١١ | ١٧١,٠٠٠٠ | ١,٠٧٨- | ٠,٢٨١ | غير دالّ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٠٠٠٠ | ٣٨,١٣ | | | | |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٢٣,٢٢ | ١٢٥,٥٠٠٠ | ٠,٨٩١- | ٠,٣٧٣ | غير دالّ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٠٠٠٠ | ٢٧,٨١ | | | | |

وتُظهِر تحاليل مان–ويتني أن الفروقات الدالّة إحصائيًّا هي بين المشاركين الذين لديهم خبرة لا تتعدّى الخمس سنوات مع كلٍّ من المشاركين الذين لديهم خبرة أكبر في حين لا توجد فروقات دالّة إحصائيًّا بين الفئات الثلاث الأخرى التي لديها خبرة أكثر من خمس سنوات.

ولتبيان ما إذا كان هناك فروقات بين المتوسّطات ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر التحصيل العلمي للمشاركين، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستعمال تحاليل مان –ويتني "U" ويبيّن الجدول أدناه النتائج التالية:

جدول رقم ٦

*نتائج اختبار مان ويتني U الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي*

| البيانات الإحصائيّة / التحصيل العلمي | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إجازة تعليميّة | ١١٩ | ٢,٥٠٠٠ | ٦١,٢٢ | ١٤٥,٠٠٠٠ | ٥,٦٦٧- | ٠,٠٠٠ | **دالّ إحصائيًّا** |
| ماستر إدارة تربويّة | ١٦ | ٣,٥٠٠٠ | ١١٨,٤٤ | | | | |

أظهرت نتائج تحليل مان –ويتني "U" وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة لصالح المشاركين حاملين شهادة ماستر في الإدارة التربويّة $U=145.00, z=-5.67, p<.001$ ونستخلص بالتالي **أن التحصيل العلمي له تأثير على اطلاع المدير وإلمامه بنصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة.**

**خلاصة النتائج في هذا المجال**

تُظهر النتائج اطلاع نسبة غالبة من عيّنة المديرين على التعديلات التي تطال السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة ومحتوى دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) وتعديلاته، ولكن تفيد نسبة غالبة أيضاً بالحاجة إلى تطوير النصّ المكتوب المذكور ممّا يؤشر إلى تقييم لهذا النصّ من خلال واقع وضعيات التطبيق العملي الذي يمثّله المدير. وهذا يرتبط بالتساؤل حول أهميّة وفعالية النصّ النظري التجريبي المكتوب بالترابط مع الواقع التجريبي الذي تستند عليه هذه الدِّراسة من نظرية جون ديوي (Dewey,1879; 1927)، والذي ستظهره مجالات النتائج اللاحقة.

أيضاً، يتبيّن من النتائج بأنّ الاتِّجاه العام للمديرين كان عدم المشاركة بدورات وورش عمل حول السياسة التربويّة مع مشاركة عدد قليل من العيّنة بورشة إعداد دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) وتعديلاته. أيضاً يظهر عدم إعداد المديرين لمنشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصّها حول الشّراكة المجتمعيّة، وهنا يمكن الافتراض أنّ السبب يعود إلى عدم جديّة الدولة أو الوزارة بمتابعة السياسة وتطبيقها، وغياب المنهجية العلمية في رسم السياسة. ويتلاقى هذا مع ما أفاد به كافة أفراد العيّنة من ممثّلي الجمعية بأنّ المشاركة بدورات تدريب وورش عمل تقوم بها الجمعية لأفراد يختارهم المدير من الهيئة التعليميّة على برنامج الشّراكة الخاص بها الذي ستنفّذه في الثانوية. ويستتبع ذلك إعداد المنشورات المتعلّقة بالشّراكة وأخذ موافقة وزارة التربية والتعليم عليها وتوزيعها ونشرها في الثانويّات الرسميّة من قبل الجمعية بالتنسيق مع المدير أحياناً.

بالإضافة، تشير النتائج إلى أنّ التحصيل العلمي لصالح المديرين الحاصلين على شهادة ماستر إدارة تربويّة له تأثير إيجابي على اطلاع المدير وإلمامه وتأثير الخبرة المهنية في إدارة الثانوية

بشكل عكسي بإلمام أقل بنصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة، بينما لا يوجد تأثير معنوي لمتغيّر العمر.

وتظهر المفارقة في استخدام عيّنة المديرين وممثّلي الجمعية اللغوي والاجتماعي لمفهوم نص السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة، حيث يمثّل هذا المفهوم للمدير مرجعية تعبّر عن السياسة والأهداف التربويّة العامة بينما النصّ للجمعية هو مجرد مصدر مشروعية لأخذ الإذن بتنفيذ الشّراكة التي تقررها وفقاً لأهداف وبرنامج الجمعية. ويمكن طرح هذا الانعكاس من خلال مقاربة أوشانين (Ochanine,1978) بأنّ النموذج المعرفي لنص السياسة لدى المدير بشكلٍ عام يقوم على التماثلات المعرفية التي يوفرها نص السياسة النظري التجريدي.

وانطلاقاً من المذكور، تجيب هذه النتائج على سؤال الدِّراسة الفرعي المتعلّق بمدى إلمام المدير بنص السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة، وتثبت النتائج في هذا المجال صحة الفرضية بانّ هناك إلمام قليل من المدير بهذا النصّ ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان. بالإضافة، تحقّق هذه النتيجة هدف البحث المتمثّل باستكشاف مدى إلمام المدير بالنص المذكور حول الشّراكة المجتمعيّة، لناحية الخطط والاستراتيجيات.

### ٤,٣,٢ المجال الثاني: نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة

يبيّن هذا المجال، وبحسب أسئلة الدِّراسة وفرضياتها، ما يؤثّر على نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة لدى مديري الثانويّات الرسميّة، حيث تفترض الدِّراسة بأنّ هذا النصّ يتأثّر بتفسير النصّ المكتوب.

وتتضمّن خلاصة تحليل نتائج هذا المجال التحليل الكمّي والنوعي للإجابة على السؤال وإثبات صحة الفرضية.

تظهر الجداول والرسوم البيانية التالية نتائج التحليل الكمّي:

تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المستجوبين واحتساب التكرارات والنسب المئويّة الخاصّة بها، كما تمّ احتساب متوسّطات الإجابات الخاصّة بكلّ فقرة إضافةً إلى المتوسّط العام للمجال والقيام بالتحاليل والاختبارات الضروريّة لتبيان الدلالات الإحصائيّة في نتائج تفسير النصّوص المعتمدة (المقروءة) حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات الفئة العمريّة، التحصيل العلمي، والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة. وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم ٧

*إجابات المشاركين على الأسئلة المغلقة لمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة*

| الفقرة | الإجابات | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| ١٠) يتلاءم نص السياسة التربويّة مع واقع الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية | لا أوافق | ٨٦ | ٦٣,٧ |
| | أوافق | ٤٩ | ٣٦,٣ |
| ١١) يُعتبر نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة وافي ولا يحتاج إلى أي تفسير أو اجتهاد | لا أوافق | ٩١ | ٦٧,٤ |
| | أوافق | ٤٤ | ٣٢,٦ |
| ١٤) يُعتبر نص دليل خدمة المجتمع مرجع يتضمن كافة التفاصيل المطلوبة | لا أوافق | ٢٥ | ١٨,٥ |
| | أوافق | ١١٠ | ٨١,٥ |
| ٢٦) يقدّم نص السياسة التربويّة للمدير نموذج معرفي وافي حول الشّراكة المجتمعيّة | لا أوافق | ٨٢ | ٦٠,٧ |
| | أوافق | ٥٣ | ٣٩,٣ |

| الفقرة | الإجابات | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| ٢٧) يدعم نص السياسة التربويّة النظري التطبيق الميداني والعملي للشراكة المجتمعيّة | لا أوافق | ٨٨ | ٦٥,٢ |
| | أوافق | ٤٧ | ٣٤,٨ |
| ٢٨) يوفّر نص السياسة التربويّة المكتوب نموذج تشغيلي عملي لتطبيق الشّراكة المجتمعيّة | لا أوافق | ٨١ | ٦٠,٠ |
| | أوافق | ٥٤ | ٤٠,٠ |
| ٣٣) يتماشى نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة مع المتغيّرات في واقع الثانوية | لا أوافق | ٨٦ | ٦٣,٧ |
| | أوافق | ٤٩ | ٣٦,٣ |
| ٣٨) يمكن اعتماد نتائج الشّراكة المجتمعيّة كمؤشّر لفعالية النصّ النظري للسياسة التربويّة | لا أوافق | ٢٤ | ١٧,٨ |
| | أوافق | ١١١ | ٨٢,٢ |

تعدّدت الآراء حول كيفيّة تفسير نصّ السياسة التربويّة وتطبيقها الميداني ومدى تماشيها مع المتغيّرات في واقع الثانويّة، إذ أن **٨٢,٨% من المديرين يعتبرون أنه بالإمكان اعتبار نتائج الشّراكة المجتمعيّة مؤشّر لفعالية النصّ النظري للسياسة التربويّة**، كما أن ٨١,٥% يعتبرون **نص دليل خدمة المجتمع كمرجع** يتضمن كافة التفاصيل المطلوبة في حين أن ٦٧,٤% يعتبرون **نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة غير وافي ويحتاج إلى تفسير أو اجتهاد** وبالنسبة لـ٦٣,٧% من المشاركين إن نص السياسة التربويّة **لا يتلاءم مع واقع** الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية و٦٠,٧% **لا يعتمدون على هذا النصّ كنموذج معرفي وافي** حول الشّراكة المجتمعيّة.

جدول رقم ٨

*تفسير النص المقروءة أو المُعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة*

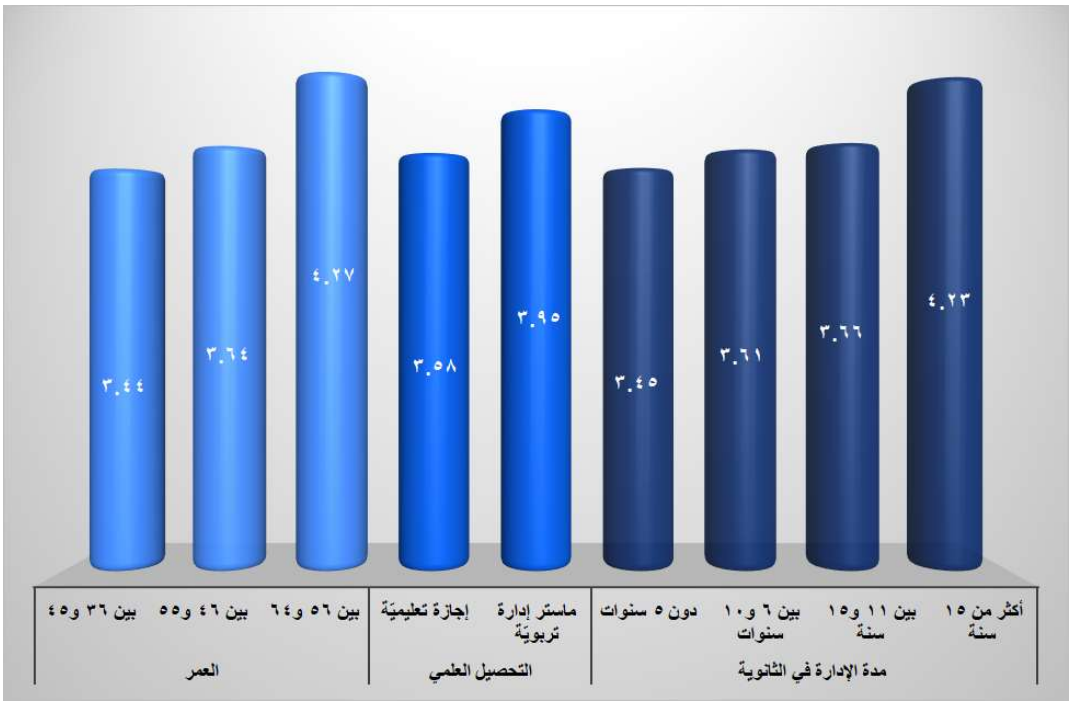
| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا | *M* | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩) يعوّل المدير على النصّ كمرجع حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٢١ | ٣٦ | ٦٤ | ١٤ | ٣,٥٣ | ٠,٨٨٠ |
| | % | ٠.٠ | ١٥,٦ | ٢٦,٧ | ٤٧,٤ | ١٠,٤ | | |
| ١٦) يستشير المدير الجهات الرسميّة المعنية لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٢٣ | ٥٩ | ٤٣ | ١٠ | ٣,٣ | ٠,٨٣٨ |
| | % | ٠.٠ | .١٧ | ٤٣,٧ | ٣١,٩ | ٧,٤ | | |
| ١٧) يتشاور المدير مع زملاء في العمل لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٩ | ٣١ | ٦٤ | ٣١ | ٣,٨٧ | ٠,٨٤٥ |
| | % | ٠.٠ | ٦,٧ | ٠.٢٣ | ٤٧,٤ | ٠.٢٣ | | |
| ٢٩) يستخدم المدير مفاهيمه الخاصّة لتفسير نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٤ | ٥٠ | ٦٩ | ١٢ | ٣,٦٦ | ٠,٦٨٢ |
| | % | ٠.٠ | ٠.٣ | ٠.٣٧ | ٥١,١ | ٨,٩ | | |
| ٣١) يفسّر المدير النصّ بحسب واقع الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية | التكرار | ١ | ٧ | ٣٥ | ٧٣ | ١٩ | ٣,٧٦ | ٠,٧٨٧ |
| | % | ٠,٧ | ٥,٢ | ٢٥,٩ | ٥٤,١ | ١٤,١ | | |
| **المتوسّط العام لمجال نص السياسة التربويّة المعتمد (المقروء أو المُعتمد) حول الشّراكة المجتمعيّة** | | | | | | | **٣,٦٢** | **٠,٥٩٧** |

*M=Mean Value= المتوسّط الحسابي ; SD= Standard Deviation= الانحراف المعياري*

يتّضِح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسّط الحسابي العام للمجال (٣,٦٢) هي بدرجة مرتفعة بحسب مقياس ليكرن الخماسي، **وتؤكِّد على الموافقة الإجماليّة للمشاركين على مضمون الفقرات لناحية أخذ آراء الغير لتفسير النصّ واعتباره مرجعًا حول الشّراكة المجتمعيّة.** وحلّت الفقرة (رقم ١٧) بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٨٤٥) بإجمالي "غالبًا ودائمًا"

عدد (٩٥) مستجيب من أصل (١٣٥) وبنسبة (٧٠,٤%) من الإجابات وبالتالي فإن الاتِّجاه العام للمشاركين كان عدم الاستفراد بالرأي والتشاور مع الزملاء في العمل لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة. وقد حلّت في المرتبة الأخيرة الفقرة (رقم ١٦) بمتوسّط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (٠,٨٣٧) وهو بمثابة المحايدة بحسب مقياس ليكرت الخماسي والاتِّجاه العام كان اللجوء أحيانًا إلى الجهات الرسميّة المعنية لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة.

ولتبيان العوامل المؤثِّرة في هذه النتائج، تمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة للمجال تبعًا لمتغيِّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة. ويُظهِر الرسم البياني التالي هذه النتائج:




*رسم بياني ٤. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المُعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيِّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

ويتّضِح من الرسم البياني أن جميع المتوسّطات تراوحت بين ٣,٤٤ و٤,٢٧ وجميع هذه الأرقام تقع ضمن الفاصل ٣,٤٠ – ٤,١٩ ونستخلص بالتالي الموافقة وتأييد المشاركين لمضمون جميع الفقرات موضوع هذا المجال.

كما أن حاملي شهادة الماستر في الإدارة التربويّة من العيّنة كانوا أكثر إيجابيّة (M= ٣,٩٥) من حاملي الإجازة التربويّة (M= ٣,٥٨) والمتوسّط الحسابي للمشاركين ذوي خبرة في الإدارة تفوق ١٥ سنة (M= ٤,٢٣) كان أكبر من الذين لديهم خبرة أقلّ في الإدارة حيث تراوحت قيمة المتوسّطات بين ٣,٤٥ و٣,٦٦ بالتدرُّج؛ فكلما زادت خبرتهم ارتفعت درجة قيمة المتوسّطات.

وجاءت نتائج الفئات العمريّة مشابهة لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة بحيث أن المتوسّط الحسابي للمشاركين من الفئة العمريّة الأكبر سنًّا (M= ٤,٢٧) كان أكبر من المتوسّط الحسابي للفئات العمريّة الأصغر سنًّا.

ولتبيان ما إذا كانت الفروقات بين متوسّطات كلّ من المتغيّرات دالة إحصائيًّا فيما بينها، تمّ إجراء تحليل اختبار كروسكال واليس Kruskal–Wallis H لكلٍّ من متغيّر العمريّة ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة واختبار مان –ويتني "U" لمتغيّر التحصيل العلمي وتبيّن الجداول التالية هذه النتائج:

جدول رقم ٩

*نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| | | العدد *N* | الوسيط *Mdn* | متوسّط الرتب *Mean Ranks* | درجة الحريّة *df* | كاي٢ *Chi-Square* | القيمة الاحتماليّة *Sig* | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١٣٥ | | | | | | |
| العمر | بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٧,٠٧ | ٢ | ٢٦,٩٢٢ | ٠,٠٠١> | **دالّ إحصائيًّا** |
| | بين ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٦٨,٩٢ | | | | |
| | بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٤,٤٠٠٠ | ١٠٧,٧٣ | | | | |
| الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة | دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٦,١٤ | ٣ | ١٠,٤٣٦ | ٠,٠١٥ | **دالّ إحصائيًّا** |
| | بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٦٠٠٠ | ٦٨,٩٩ | | | | |
| | بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٨٠٠٠ | ٦٩,٠٣ | | | | |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٤,١٠٠٠ | ١٠٥,١٣ | | | | |

أظهر اختبار كروسكال واليس H وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج المشاركين تبعًا لمتغيّر العمر، حيث بلغت قيمة كاي٢ ومستوى دلالتها: $\chi^2(2, n=135) = 26.92, \rho < .001$ ؛ وبالتالي **يوجد تأثير معنوي لمتغيّر العمر على عمليّة تفسير النصّ المكتوب.**

كما أظهر اختبار كروسكال واليس H وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين نتائج المشاركين تبعًا لسنوات الخبرة في إدارة الثانوية، حيث بلغت قيمة كاي٢ ومستوى دلالات $\chi^2(3, n=135) = 10.437, \rho = .015$؛ ونستخلص بالتالي أن **الخبرة المهنية في إدارة الثانوية لها تأثير على تفسير المدير للنصّ المكتوب أي على النصّ المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة.** ولمعرفة المجموعات التي لديها فروقات ذات دلالة إحصائيّة فيما بينها، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام تحاليل مان –ويتني "U" لكلٍّ من المتغيّرَين ويبيّن الجدولَين التاليَين النتائج:

جدول رقم ١٠

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرِ العمر*

| البيانات الإحصائيّة / العمر | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٤,٤٠ | ١٢٠٨,٥٠٠٠ | ١,٦٣٠- | ٠,١٠٣ | **دالّ إحصائيًّا** |
| ببن ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٦٥,٠١ | | | | |
| بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٤١,١٧ | ٢٠٣,٠٠٠٠ | ٥,٠٥٣- | ٠,٠٠٠ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٤,٤٠٠٠ | ٧٦,٣٥ | | | | |
| ببن ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٢٣,٩١ | ١٥٢,٥٠٠٠ | ٣,٨٢٤- | ٠,٠٠٠ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٤,٤٠٠٠ | ٤١,٨٨ | | | | |

تُظهِر لنا تحاليل مان–ويتني أن الفروقات الدالّة إحصائيًّا هي بين كلّ الفئات العمريّة لصالح الفئة الأكبر سنًّا.

جدول رقم ١١

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرِ الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| البيانات الإحصائيّة / سنوات الخبرة في إدارة الثانويّة | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتمالّيّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠ | ٣٨,٩٨ | ٧٢٥,٥٠٠٠ | ١,٥٨١- | ٠,١١٤ | غير دالّ |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٦٠٠ | ٤٧,٨١ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠ | ٣٣,٠٩ | ٥٣١,٠٠٠٠ | ١,٢٨١- | ٠,٢٠٠ | غير دالّ |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٨٠٠ | ٣٩,٣٨ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠ | ١٨,٠٦ | ٣٥,٠٠٠٠ | ٣,٢١٣- | ٠,٠٠١ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٤,١٠٠ | ٣٣,١٣ | | | | |

| البيانات الإحصائيّة / سنوات الخبرة في إدارة الثانويّة | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتمالّيّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٦٠٠ | ٤٧,٤١ | ١,٠٦٧,٥٠٠٠ | ٠,٠٣٩- | ٠,٩٦٩ | غير دالّ |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٨٠٠ | ٤٧,٦٣ | | | | |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٦٠٠ | ٢٩,٧٧ | ٩٧,٥٠٠٠ | ٢,٥٤٦- | ٠,٠١١ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٤,١٠٠ | ٤٧,٣١ | | | | |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٨٠٠ | ٢٢,٠١ | ٧٨,٥٠٠٠ | ٢,٢١٣- | ٠,٠٢٧ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٤,١٠٠ | ٣٣,٦٩ | | | | |

تُظهِر تحاليل مان–ويتني أن الفروقات الدالّة إحصائيًّا هي بين كلّ من المشاركين الذين لديهم خبرة أقلّ من ١٥ سنة مع المشاركين الذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة في حين لا توجد فروقات دالّة إحصائيًّا بين هذه الفئات فيما بينها.

ولتبيان ما إذا كان هناك فروقات بين المتوسّطات ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر التحصيل العلمي للمشاركين، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستعمال تحاليل مان –ويتني "U" ويبيّن الجدول أدناه النتائج التالية:

جدول رقم ١٢

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المقروء حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّر التحصيل العلمي*

| البيانات الإحصائيّة / التحصيل العلمي | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إجازة تعليميّة | ١١٩ | ٣,٦٠٠ | ٦٥,٥٩ | ٦٦٥,٠٠٠٠ | ١,٩٦٦- | ٠,٠٤٩ | **دالّ إحصائيًّا** |
| ماستر إدارة تربويّة | ١٦ | ٣,٨٠٠ | ٨٥,٩٤ | | | | |

أظهرت نتائج تحليل مان –ويتني "U" وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة لصالح المشاركين حاملين شهادة ماستر في الإدارة التربويّة $U=665.00, z=-1.97, \rho=.049$ ونستخلص بالتالي أن **التحصيل العلمي له تأثير على كيفيّة تفسير نصّ السياسة التربويّة المقروء وتطبيقها الميداني ومدى تماشيها مع المتغيّرات في واقع الثانويّة.**

**خلاصة تحليل النتائج في هذا المجال**

تبيّن النتائج في هذا المجال تعدّد الآراء حول نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد. وتتناقض النتائج المتعلّقة بها حيث أنّ نسبة غالبة من العيّنة تعتبر أنّ النصّ غير وافي ويحتاج إلى التشاور مع جهات رسميّة أو زملاء من أجل التفسير والاجتهاد حول النصّ، في حين أنّ نسبة غالبة أيضاً تعتبر نص دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) مرجع وافي يتضمّن كافة التفاصيل المطلوبة للشراكة. وهذا يتوافق مع إفادة غالبية عيّنة ممثّلي جمعيات المجتمع المدني بأنّ المديرين يعتمدون الإشراف على الشّراكة وفق ما يتناسب مع برنامج ودليل الشّراكة التابع للجمعية بشكلٍ عام أحياناً، وواقع الشّراكة في الثانوية أحياناً أخرى. والذي تعبّر عنه إفادة غالبية المديرين بأنّ نص السياسة لا يتلاءم مع واقع الشّراكة في الثانوية. وهذا يؤشّر إلى اعتماد المدير قراءة وتفسير للنصّ المكتوب بحسب الوضعية المهنية المتعلّقة بالشّراكة، ووفق مفاهيمه الخاصة بالمعرفة والعمل.

ويتوافق هذا مع طرح بياجيه (Piaget,1936) في فكره أنّ المعرفة التي يستخدمها المدير هي التكيّف مع الوضعية والمتغيّرات، حيث أنهّ يستخدم المعرفة التي بحسب شيفيلارد (Chevallard,1985) يقوم بنقلها أو توسيعها أو حتى تغييرها في وضعيات مهنية معينة متعلّقة بالشّراكة المجتمعيّة من أجل التكيّف في واقع هذه الشّراكة، ممّا يشكّل لديه، وفق أوشانين (Ochanine,1981)، صورة معرفية ينتقي منها ما هو مناسب للعمل وفق الوضعية المهنية. وهنا

ينبغي طرح مكوّنات تنظيم المفاهيم لدى المدير، بحسب ما يطرحها باستري (Pastré,2004)، والتي تسمح له بالتشخيص ووضع وتحديد وانتقاء المفاهيم العمليّة في هذه الوضعية، وتبيان المؤشّرات التي تربط بين ما يلاحظه في الوضعية والبنية المفاهيمية لديه، وأنماط وضعيات الشّراكة التي يمكنه تحليلها من خلال مفاهيمه التنظيمية والتي ستحدّد له قواعد العمل في هذه الوضعية مشكلّةً التكوين التنفيذي لديه. وهذا يتلاقى مع نتيجة تأثير الخبرة المهنية في الإدارة التي تتضمّن الاندماج في وضعيات شراكة متنوّعة ومتعددة، والتحصيل العلمي لصالح اختصاص الإدارة التربويّة، والعمر لصالح الفئات الأكبر نظراً للتعرض أكثر لتراكم المعرفة التجارب والخبرات والمفاهيم مع هذه المتغيّرات. وتؤثّر هذه العناصر كافةً على تفسير نص السياسة المكتوب النظري التجريدي.

بالإضافة، يتبيّن أنّ غالبية عيّنة المديرين وممثّلي الجمعية تعتبر نتائج الشّراكة المجتمعيّة مؤشّر لفعاليّة النصّ النظري للسياسة التربويّة، وهذا يمثّل نظرية ديوي (Dewey, 1927) بأنّ النصّ المكتوب النظري التجريدي هو ذات طابع تجريبي وينبغي الحكم على أهميّته وصلاحيته من خلال نتائجه.

أيضاً وتأثّراً بالتفسير المذكور، يتبيّن من خلال إجابة المديرين على الأسئلة المفتوحة وكافة عيّنة ممثّلي جمعيات المجتمع المدني اعتبارهم أنّ المدرسة هي كما يصفها (Dewey,1927) مؤسّسة اجتماعيّة، تنفتح على المجتمع وتشكّل انعكاس له كما يعكسها هو في إطار من المسؤولية التربويّة المجتمعيّة مبنيّة على التكافل والتضامن والتعاون والثقة المتبادلة.

ويظهر استخدام متباين لمفهوم الشّراكة المجتمعيّة لغوياً واجتماعياً من قبل بين مدير الثانوية والجمعية، حيث أنّه بالنسبة إلى المدير يرتكز مفهوم الشّراكة المجتمعيّة على دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) مع ندرة تنويع إطار الشّراكة، ربما لأنّ الدليل يطرح أسس تنفيذية للشراكة. لكن بالمقابل،

بالنسبة للجمعية الشّراكة هي برنامج وأهداف الجمعية، ويجمع بين المفهومين إطار موافقة وزارة التربية والتعليم العالي بشكل مباشر ومشروعية الشّراكة في نص السياسة التربويّة المكتوب. وهذا يعود إلى اختلاف الأهداف المهنية والاجتماعيّة بينهم، ممّا يؤثّر على البنية المفاهيمية(Piaget,1936) في وضعيات الشّراكة المذكورة. أيضاً يتأثّر التكوين التنفيذي (Pastré,1999) في الوضعيات المهنية المذكورة، وهو ما سيتبيّن في المجال التالي.

ويبيّن أيضّا اعتماد مفهوم شراكة مجتمعية مختلف من قِبل كلٍ منهم. ينبع مفهوم الشراكة بشكلٍ عام من خلال ما تطرحه الدولة في النص المكتوب الملزم الرسمي، لكن بالنسبة للمدير النظرة إلى الشراكة وتفسيرها هو ضمن واقع الثانوية ومع الجمعية التي تمتلك موافقة مديرية التعليم الثانوي، وبالتالي هذا يخلق صراع واختلاف بين مفهوم الشراكة في الثانوية لدى المدير وممثلي الجمعيات في الثانوية، حيث أنّ ممثّل/ة الجمعية تحقّق رؤية وأهداف الجمعية من خلال الشراكة مع الثانوية.

وهذا يطرح أيضاً نظرة كلٍ من المدير وممثل/ة الجمعية إلى نص السياسة التربوية المكتوب ضمن مجال الشراكة المجتمعية من منظاره الخاص، بما يتقابل أو يتباين مع نظرة الدولة العامة التي تمثّلها هذه السياسة. وبين النظرة العامة والخاصة لهذه السياسة، يقع تفسير السياسة الخاص من وجهة نظر المذكورين، فتندمج السياسة التربوية، العامة من الدولة، ضمن إطار التفسير والمعايير والأهداف الخاصة التي تتأثّر بالموقع الوظيفي والهدف الاجتماعي من الشراكة، وحتى المعايير الخاصة. ويمكن القول في هذا الإطار أنّ مدير الثانوية الملزَم بتطبيق السياسة التربوية بحكم موقعه الوظيفي يفسّر النص المكتوب بحسب ما يراه مناسباً وبما يتناسب مع معاييره وأهدافه عقيدته وقناعاته وأموره في إدارة الثانوية، وأحياناً بما يفرضه عليه واقع هذه الثانوية وبيئتها ومجتمعها المحلي وغيره. وبالمقابل، يفسّر ممثل/ة الجمعية أيضاً نص الشراكة من وجهة النظر الخاصة المتأثّرة بالموقع

الوظيفي، وتلقائياً من خلال رؤية وأهداف ومعايير الجمعية وما يناسبها. بالتالي، تكوّن البنية أو الهيكلية المفاهيمية (Pastré,1999) وبترابط مع التفسير المذكور نص السياسة المقروء أو المعتمد لنص السياسة المكتوب النظري لدى المدير.

وبالتالي، انطلاقاً من المذكور، تجيب هذه النتيجة على سؤال الدراسة الفرعي المتعلّق بماذا يتأثّر نص السياسة التربوية المقروء أو المعتمد، ويتبيّن صحة الفرضية بتأثّر النصّ المقروء أو المعتمد بتفسير نص السياسة التربويّة المكتوب ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان. وبالتالي، يتحقّق من خلال هذه النتيجة هدف الدراسة المتمثّل بالتفكّر فيما يؤثّر على هذا النص ضمن مجال الشراكة المجتمعية.

### ٤,٣,٣ المجال الثالث: نصّ السياسة التربويّة المطبّق والعملي لناحية الخطط والاستراتيجيّات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة

يبيّن هذا المجال، وبحسب أسئلة الدِّراسة وفرضياتها، ما يرتكز عليه نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة لدى مديري الثانويّات الرسميّة، حيث تفترض الدِّراسة بأنّ هذا النصّ يرتكز على النصّ المقروء أو المعتمد. وتتضمّن خلاصة تحليل نتائج هذا المجال التحليل الكمّي والنوعي للإجابة على السؤال ولإثبات صحة الفرضية.

تظهر الجداول والرسوم البيانية التالية نتائج التحليل الكمّي:

تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المديرين واحتساب التكرارات والنسب المئويّة الخاصّة بها ومتوسّطات الإجابات الخاصّة بكلّ فقرة إضافةً إلى المتوسّط العام للمجال والقيام بالتحاليل والاختبارات الضروريّة لتبيان الدلالات الإحصائيّة في نتائج نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول

الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات الفئات العمريّة، التحصيل العلمي والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة، وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم ١٣

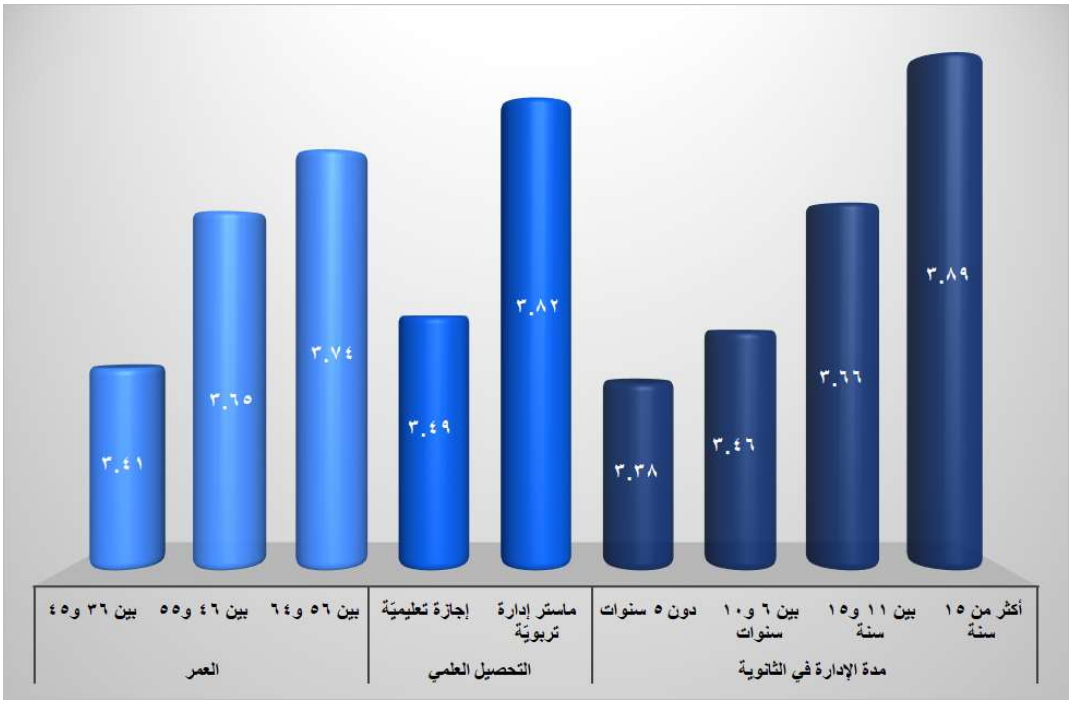
*نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة*

| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥) يتطابق نص دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز التربوي مع استراتيجيات خدمة المجتمع المعتمدة في الثانوية | التكرار | ٧٤ | ٠ | ٠ | ٥٧ | ٤ | ٣,٤٨ | ٠,٥٥٨ |
| | % | ٥٤,٨١ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤٢,٢٢ | ٢,٩٦ | | |
| ١٨) يضطر المدير أن يطبّق ما يختلف عن النصّ في بعض حالات الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٠ | ٧٢ | ٦١ | ٢ | ٣,٤٨ | ٠,٥٣٠ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٥٣,٣٣ | ٤٥,١٩ | ١,٤٨ | | |
| ١٩) ينشر المدير ثقافة التطوّع ضمن إطار الشّراكة المجتمعيّة بين الثانوية وجمعيات المجتمع المدني | التكرار | ٠ | ١ | ٥٣ | ٦١ | ٢٠ | ٣,٧٤ | ٠,٧١٢ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٧٤ | ٣٩,٢٦ | ٤٥,١٩ | ١٤,٨١ | | |
| ٢٠) يتابع المدير تطبيق الشّراكة المجتمعيّة مع مجلس الأهل | التكرار | ٠ | ١ | ٩٤ | ٢٤ | ١٦ | ٣,٤١ | ٠,٧٠٥ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٧٤ | ٦٩,٦٣ | ١٧,٧٨ | ١١,٨٥ | | |
| ٢١) يطبّق المدير نموذج شراكة مجتمعية مطبّق في ثانوية أخرى | التكرار | ٠ | ٠ | ٥١ | ٦٩ | ١٥ | ٣,٧٣ | ٠,٦٤٩ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣٧,٧٨ | ٥١,١١ | ١١,١١ | | |
| ٢٣) يتفق المدير مع ممثّلي جمعيات المجتمع المدني على أسس الشّراكة بحسب النصّ | التكرار | ٠ | ١ | ٨٧ | ٣٨ | ٩ | ٣,٤١ | ٠,٦٢٦ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٧٤ | ٦٤,٤٤ | ٢٨,١٥ | ٦,٦٧ | | |
| ٢٤) يُشرك المدير مجلس الأهل حول الشّراكة المجتمعيّة مع جمعيات المجتمع المدني | التكرار | ٠ | ١ | ٧٦ | ٤٨ | ١٠ | ٣,٥٠ | ٠,٦٤٥ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٧٤ | ٥٦,٣٠ | ٣٥,٥٦ | ٧,٤١ | | |
| ٢٥) ينظّم المدير حملات وأنشطة توعوية حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٢ | ٩٠ | ٣٩ | ٤ | ٣,٣٣ | ٠,٥٦٠ |
| | % | ٠,٠٠ | ١,٤٨ | ٦٦,٦٧ | ٢٨,٨٩ | ٢,٩٦ | | |
| ٣٠) يطبّق المدير الشّراكة المجتمعيّة بحسب الواقع حتى لو لم يتبع حرفية النصّ | التكرار | ٠ | ٠ | ٤٢ | ٨٩ | ٤ | ٣,٧٢ | ٠,٥١٣ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣١,١١ | ٦٥,٩٣ | ٢,٩٦ | | |
| ٣٤) يضع المدير استراتيجيات لتطبيق الشّراكة المجتمعيّة تتلاءم مع النصّ المتعلّق بها | التكرار | ٠ | ١ | ٧٤ | ٥٧ | ٣ | ٣,٤٦ | ٠,٥٥٧ |
| | % | ٠,٠٠ | ٠,٧٤ | ٥٤,٨١ | ٤٢,٢٢ | ٢,٢٢ | | |
| **متوسّط نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة** | | | | | | | **٣,٥٣** | **٠,٣٥٩** |

*M=Mean Value= المتوسّط الحسابي ; SD= Standard Deviation= الانحراف المعياري*

يتّضِح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسّط الحسابي العام للمجال (٣,٥٣) هي بدرجة مرتفعة بحسب مقياس ليكرت الخماسي، وتؤكّدِ على **الموافقة الإجماليّة للمشاركين على مضمون الفقرات لناحية التنسيق بين المدير وممثلي جمعيّات المجتمع المدني ومجلس الأهل حول تطبيق الشّراكة المجتمعيّة.** وحلّت الفقرة (رقم ١٩) بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٧١٢) بإجمالي "غالبًا ودائمًا" عدد (٦٠) مستجيب من أصل (١٣٥) وبنسبة (٤٤,٥%) من الإجابات وبالتالي، فإن **الاتّجاه العام للمشاركين كان نشر المدير ثقافة التطوّع ضمن إطار الشّراكة المجتمعيّة بين الثانوية وجمعيات المجتمع المدني.** وقد حلّت في المرتبة الأخيرة الفقرة (رقم ١٦) بمتوسّط حسابي (٣,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥٦٠) وهو بمثابة المحايدة بحسب مقياس ليكرت الخماسي **والاتّجاه العام كان تنظيم المدير في بعض الأحيان حملات وأنشطة توعوية حول الشّراكة المجتمعيّة.**

ولتبيان العوامل المؤثِّرة في هذه النتائج تمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة للمجال تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة ويُظهِر الرسم البياني التالي هذه النتائج:




*رسم بياني ٥. الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

يتّضِح من الرسم البياني أن جميع المتوسّطات تراوحت بين ٣,٤٤ و٤,٢٧ وجميع هذه الأرقام تقع ضمن الفاصل ٣,٤٠ – ٤,١٩ ونستخلص بالتالي الموافقة وتأييد المشاركين لمضمون جميع الفقرات موضوع هذا المجال.

كما أن حاملي شهادة الماستر في الإدارة التربويّة كانوا أكثر إيجابيّة (M= ٣,٩٥) من المشاركين حاملي الإجازة التربويّة (M= ٣,٥٨) والمتوسّط الحسابي للمشاركين ذوي خبرة في الإدارة تفوق ١٥ سنة (M= ٤,٢٣) كان أكبر من الذين لديهم خبرة أقلّ في الإدارة حيث تراوحت قيمة المتوسّطات بين ٣,٤٥ و٣,٦٦ بالتدرُّج؛ فكلما زادت خبرتهم ارتفعت درجة قيمة المتوسّطات.

وجاءت نتائج الفئات العمريّة مشابهة لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة بحيث أن المتوسّط الحسابي للمشاركين من الفئة العمريّة الأكبر سنًّا (M= ٤,٢٧) كان أكبر من المتوسّط الحسابي للفئات العمريّة الأصغر سنًّا.

ولتبيان ما إذا كانت الفروقات بين متوسّطات كلّ من المتغيّرات دالة إحصائيًّا فيما بينها تمّ إجراء تحليل اختبار كروسكال واليس Kruskal–Wallis H لكلٍّ من متغيّر العمريّة ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة واختبار مان –ويتني "U" لمتغيّر التحصيل العلمي وتبيّن الجداول التالية هذه النتائج:

جدول رقم ١٤

*نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرات العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| | | العدد *N* ١٣٥ | الوسيط *Mdn* | متوسّط الرتب *Mean Ranks* | درجة الحريّة *df* | كاي٢ *Chi-Square* | القيمة الاحتماليّة *Sig* | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٥,٧٢ | ٢ | ١٧,٧٧٠ | ٠,٠٠١< | **دالّ إحصائيًّا** |
| | ببن ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٨١,٥٠ | | | | |
| | بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٣,٦٠٠٠ | ٨٨,٣٣ | | | | |
| الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة | دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٤,٦١ | ٣ | ١٥,٠٨١ | ٠,٠٠٢ | **دالّ إحصائيًّا** |
| | بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٥٠٠٠ | ٦٢,٧٥ | | | | |
| | بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٧٩,٤٠ | | | | |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٦٥٠٠ | ١٠٣,٨ | | | | |

أظهر اختبار كروسكال واليس H وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج المشاركين تبعًا لمتغيّر العمر، حيث بلغت قيمة كاي٢ ومستوى دلالتها: $\chi^2(2, n=135) = 17.77, \rho < .001$ ؛ وبالتالي **يوجد تأثير معنوي لمتغيّر العمر على عمليّة تطبيق نصّ السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة.**

كما أظهر اختبار كروسكال واليس H وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين نتائج المشاركين تبعًا لسنوات الخبرة في الإدارة في الثانويّات، حيث بلغت قيمة كاي[٢] ومستوى دلالتها: $\chi^2(3, n=135) = 15.081, \rho = .002$؛ ونستخلص بالتالي أن **الخبرة المهنية لها تأثير على التنسيق بين المدير وممثلي جمعيّات المجتمع المدني ومجلس الأهل حول تطبيق الشّراكة المجتمعيّة.** ولمعرفة المجموعات التي لديها فروقات ذات دلالة إحصائيّة فيما بينها، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام تحاليل مان –ويتني "U" لكلٍّ من المتغيّرَين ويبيّن الجدولَين التاليَين النتائج:

جدول رقم ١٥

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرِ العمر*

| البيانات الإحصائيّة / العمر | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٥٤,٤٠ | ١٢٠٨,٥٠٠٠ | ١,٦٣٠- | ٠,١٠٣ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٦٥,٠١ | | | | |
| بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٣,٤٠٠٠ | ٤١,١٧ | ٢٠٣,٠٠٠٠ | ٥,٠٥٣- | ٠,٠٠١< | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٤,٤٠٠٠ | ٧٦,٣٥ | | | | |
| بين ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٢٣,٩١ | ١٥٢,٥٠٠٠ | ٣,٨٢٤- | ٠,٠٠١< | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٤,٤٠٠٠ | ٤١,٨٨ | | | | |

تُظهِر لنا تحاليل مان–ويتني أن الفروقات الدالّة إحصائيًّا هي بين كلّ **الفئات العمريّة لصالح الفئة الأكبر سنًّا.**

جدول رقم ١٦

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرِ الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| البيانات الإحصائيّة / سنوات الخبرة في إدارة الثانويّة | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتمالية Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠٠ | ٤٠,٩٢ | ٧٨٩,٥٠٠٠ | -١,٠٢٦ | ٠,٣٠٥ | غير دالّ |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٥٠٠٠ | ٤٦,٦٥ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠٠ | ٢٩,٥٦ | ٤١٤,٥٠٠٠ | -٢,٦٠٩ | ٠,٠٠٩ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٤٢,٣٧ | | | | |
| دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٣,٤٠٠٠ | ١٨,١٢ | ٣٧,٠٠٠٠ | -٣,١٥٢ | ٠,٠٠٢ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٦٥٠٠ | ٣٢,٨٨ | | | | |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٥٠٠٠ | ٤٢,٧٥ | ٨١١,٠٠٠٠ | -٢,٠٢٠ | ٠,٠٤٣ | **دالّ إحصائيًّا** |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٥٤,٢١ | | | | |
| بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٥٠٠٠ | ٢٩,٣٥ | ٧٤,٥٠٠٠ | -٣,٠٣٠ | ٠,٠٠٢ | **دالّ إحصائيًّا** |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٦٥٠٠ | ٥٠,١٩ | | | | |
| بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٦٠٠٠ | ٢٢,٨٢ | ١١٠,٠٠٠٠ | -١,٣١٠ | ٠,١٩٠ | غير دالّ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,٦٥٠٠ | ٢٩,٧٥ | | | | |

تُظهِر تحاليل مان–ويتني أن الفروقات الدالّة إحصائيًّا هي بين كلّ من المشاركين الذين لديهم خبرة أقلّ من خمس سنوات مع المشاركين الذين لديهم خبرة أكثر من ١١ سنة وهناك دلالة إحصائيّة بين المشاركين الذين لديهم خبرة بين ٦ و١٠ سنوات مع كلّ المشاركين ذوي خبرة أكبر في حين لا توجد فروقات دالّة إحصائيًّا بين الفئات الأخرى.

ولتبيان ما إذا كان هناك فروقات بين المتوسّطات ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّرِ التحصيل العلمي للمشاركين، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستعمال تحاليل مان –ويتني "U" ويبيّن الجدول أدناه النتائج التالية:

جدول رقم ١٧

*نتائج اختبار مان ويتني **U** الخاصّ بمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة تبعًا لمتغيّرِ التحصيل العلمي*

| البيانات الإحصائيّة / التحصيل العلمي | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتماليّة Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إجازة تعليميّة | ١١٩ | ٣,٥٠٠ | ٦٦,٤٣ | ٧٦٥,٠٠٠٠ | ١,٢٨٢- | ٠,٢٠٠ | غير دالّ |
| ماستر إدارة تربويّة | ١٦ | ٣,٥٥٠ | ٧٩,٦٩ | | | | |

أظهرت نتائج تحليل مان –ويتني "U" عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة لصالح المشاركين حاملين شهادة ماستر في الإدارة التربويّة $U$=765.00, $z$=−1.28, $p$=.049200 ونستخلص بالتالي **أنه لا يوجد أيّ تأثير للتحصيل العلمي على عمليّة التنسيق بين المدير وممثلي جمعيّات المجتمع المدني ومجلس الأهل حول تطبيق الشّراكة المجتمعيّة.**

**خلاصة تحليل نتائج المجال**

يتبيّن من خلال إجابات عيّنة المديرين أنّه يتّم التنسيق بين المدير وممثلي جمعيّات المجتمع المدني ومجلس الأهل حول تطبيق الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية مع تأثير للخبرة المهنية للمدير في إدارة الثانوية عليه، ولكن هذا يتناقض مع إفادة غالبية عيّنة ممثّلي جمعيات المجتمع المدني بأنّ مشاركة مجلس الأهل محدودة وحتى غائبة في هذا الإطار. أيضاً، يتبيّن أنّ نشر المدير لثقافة التطوّع وقيامه بتنظيم حملات وأنشطة توعوية حول الشّراكة المجتمعيّة يتّم في بعض الأحيان، وهذا يتوافق مع ما تذكره غالبية عيّنة ممثّلي الجمعيات.

أيضاً، تُظهر النتائج بأنّ المدير بشكلٍ عام يطبّق الشّراكة في الثانوية بحسب واقع الثانوية حتى لو اختلف التطبيق عن حرفية النصّ، وأنّه يمكن أن يطبّق نموذج شراكة مجتمعية مطبّق في مدرسة أخرى وتتطابق هذه النتائج مع ما أفادت به عيّنة ممثّلي الجمعية. ويتبيّن أيضًا وجود تأثير معنوي لمتغيّر العمر بالتوازي مع الخبرة على النصّ المطبّق للسياسة التربويّة ضمن المجال المذكور، علماً أنّه بحسب بياجية (Piaget,1936)، العمليّة المعرفية لا تتعلّق بالعمل فقط بل بتطوّر الكفاية لدى الأفراد من خلال التجربة على المدى المتوسّط أو الطويل.

أيضاً، يتأثّر النصّ المطبّق لدى المدير، وبالإشارة إلى جان كلود أودين (Odin,2013) بالنصّ المكتوب النظري الملزم في هذا المجال والذي بحسب النتائج لا يشكّل الدعم الكافي للنصّ المطبّق ولا يُعتبر مرجعاً وافي للتطبيق. وهذا ينعكس باختلاف وتطوّر البنية أو الهيكل المفاهيمي(Pastré,1999) لدى المدير للوضعية المعنية أثناء العمل او التجربة والتي تنظّم العمل وإجراءاته ويمكن أن تنبع من مفاهيم العمل بشكلٍ عام (Vergnaud,1996) والمفاهيم اليومية (Vygotsky,1978) بشكلٍ خاص، ممّا يعكس تأثير هذه المفاهيم العمليّة البراغماتيّة على إجراءات تطبيق العمل في وضعيات عمل مهنية ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية.

ويمكن طرح هذا الانعكاس من خلال مقاربة أوشانين (Ochanine,1978)، بأنّ النموذج المعرفي لنص السياسة لدى المدير بشكلٍ عام يقوم على التماثلات المعرفيّة التي يوفّرها نص السياسة المكتوب النظري التجريدي والذي أظهرت النتائج في مجالات الدِّراسة التي سبقت بأنّه لا يوفّر هذه التماثلات ولا يدعم النصّ المعتمد بشكلٍ وافي. بالتالي، يتقابل هذا مع النموذج التشغيلي (Ochanine,1978) لنص السياسة التربويّة لدى المدير الذي يمثّل النصّ المطبّق العملي التجريبي لدى المدير القائم على تماثلات الفعل والعمل الإجرائي المكوّنة لديه من خلال تجربته في الوضعيات

المهنية. أيضاً، بحسب ما أفادت به غالبية عيّنة ممثّلي الجمعية بأنّ تطبيق الشّراكة في الثانويّات يتّم بحسب برنامج وأهداف الجمعية بشكلٍ عام، ممّا يؤثّر على البعد اللغوي والاجتماعي لمفهوم الشّراكة المجتمعيّة في وضعيات العمل في الثانوية.

ويتبيّن أيضاً بأنّ مفهوم نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة يختلف بين عيّنة مديري الثانويّات وممثّلي الجمعيات. فبالنسبة للمدير، النصّ المذكور يشكّل نتاج مفاهيم التجربة والعمل في وضعيات مهنية متعلّقة بالشّراكة المجتمعيّة في الثانوية. أمّا بالنسبة للجمعية النصّ المطبّق هو ما يتناسب مع برنامج وأهداف وغايات الشّراكة التي تبغاها الجمعية في الثانوية، بينما انقسمت عيّنة الجمعيات بين من يعدّل البرنامج تبعاً للواقع أو الحاجة وبين من لا يقبل أي تعديل، مع الإشارة إلى التشابه في اعتبار المرجعية في نص السياسة التربويّة المكتوب النظري المتمثّل بموافقة وزارة التربويّة والتعليم لهذه الشّراكة.

وهذا يعود ويؤشّر وبالاستناد إلى ديوي (Dewey,1927) إلى أهميّة وصلاحية نص السياسة التربويّة المكتوب النظري والتجريدي من خلال تجربته ونتائجه، حيث يتبيّن أنّ النصّ المذكور يتعرّض للتعديل والتغيير في مسار الانتقال إلى التفسير والتطبيق ممّا يؤثّر على صلاحيته وأهميته. أمّا بخصوص النتائج، ستحاول الدّراسة الإضاءة على ذلك في مجال مقاربة الشّراكة مع التربية من أجل التنمية المستدامة.

وبالتالي، انطلاقاً من المذكور، تجيب هذه النتيجة على سؤال الدراسة الفرعي حول ماذا يرتكز نص السياسة التربوية المقروء أو المعتمد، ويتبيّن صحة الفرضية بتأثّر نص السياسة التربويّة المطبّق بالنصّ المقروء أو المعتمد ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان. وبالتالي،

يتحقّق من خلال هذه النتيجة هدف الدراسة المتمثّل باستطلاع ما يرتكز عليه النص المطبّق العملي ضمن مجال الشراكة المجتمعية.

### ٤,٣,٤ المجال الرابع: مقاربة الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة للتربية من أجل التنمية المستدامة

يتمحور هذا المجال، وبحسب أسئلة الدِّراسة وفرضياتها، حول مقاربة الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة في الثانويّات الرسميّة للتربية من اجل التنمية المستدامة، حيث تفترض الدِّراسة بأنّ هذه الشّراكة تقارب الأبعاد الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية لهذه التربية. وتتضمّن خلاصة تحليل نتائج هذا المجال التحليل الكمّي والنوعي للإجابة على السؤال ولإثبات صحة الفرضية.

يشير هذا المجال إلى أهداف الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة في تلبية احتياجات المجتمع التنموية ومعالجة وحلّ مشكلاته في الوقت الحاضر. ويحتوي المجال على ست فقرات تعتمد على طرق متنوّعة للإجابة، وهي مفصّلة كالتالي:

- مقياس ليكرت الخماسي: الفقرات ٢٢، ٢٣، ٣٥
- الاستجابة المتعدِّدة الخيارات: الفقرة ٣٧ حيث يستطيع المستقصون اختيار عدّة إجابات من ثلاث
- الأسئلة المغلقة حيث يجيب المستجوبين "أوافق أو لا أوافق": الفقرات ٣٩ و٤٢

تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المديرين واحتساب التكرارات والنسب المئويّة الخاصّة بها، كما تمّ احتساب متوسّطات الإجابات الخاصّة بكلّ فقرة إضافةً إلى المتوسّط العام للمجال والقيام بالتحاليل والاختبارات الضروريّة لتبيان الدلالات الإحصائيّة في نتائج أهداف الشّراكة المجتمعيّة لتلبية

احتياجات المجتمع التنموية ومعالجة وحلّ مشكلاته تبعًا لمتغيّرات الفئات العمريّة، التحصيل العلمي والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم ١٨

*أبعاد استراتيجيّات المدير*

**$استراتيجيّات_المدير Frequencies**

| | الإجابات | | النسبة المئوية للحالات |
|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة المئوية | |
| ٣٧-١) يوجّه المدير استراتيجيات الشّراكة المجتمعيّة نحو أبعاد التنمية الاقتصاديّة المستدامة | ٨٤ | ٣٠,٨ | ٦٢,٢ |
| ٣٧-٢) يوجّه المدير استراتيجيات الشّراكة المجتمعيّة نحو أبعاد التنمية الاجتماعيّة المستدامة | ١١٦ | ٤٢,٥ | ٨٥,٩ |
| ٣٧-٣) يوجّه المدير استراتيجيات الشّراكة المجتمعيّة نحو أبعاد التنمية البيئيّة المستدامة | ٧٣ | ٢٦,٧ | ٥٤,١ |
| **المجموع** | **٢٧٣** | **١٠٠,٠** | **٢٠٢,٢** |

Dichotomy group tabulated at value 1.

يبيّن لنا الجدول أن عدد إجابات المديرين على هذه الفقرة المتعدِّدة الاختيارات بلغ ٢٧٣ بدلًا من ١٣٥ وبالتالي نستخلص أن **الاستراتيجيّات التي يتَّبعها هؤلاء لها عدة أبعاد أهمُّها التنمية الاجتماعيّة المستدامة (٤٢,٥% من الإجابات)، يليها التنمية الاقتصاديّة المستدامة (٣٠,٨%) والتنمية البيئيّة المستدامة (٢٦,٧%).**

جدول رقم ١٩

*مساهمة ثقافة الشّراكة المجتمعيّة في نقل أنماط السلوك والخبرات بين أفراد المجتمع*

| السؤال | الإجابات | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| ٤٢) تُسهم ثقافة الشّراكة المجتمعيّة في نقل أنماط السلوك والخبرات بين أفراد المجتمع | لا أوافق | ٢٨ | ٢٠,٧ |
| | أوافق | ١٠٧ | ٧٩,٣ |
| ٣٩) يمكن أن تسهم الشّراكة المجتمعيّة في نقل أنماط السلوك وخبرات التعاون والتطوّع بين أفراد المجتمع | لا أوافق | ٢٢ | ١٦,٣ |
| | أوافق | ١١٣ | ٨٣,٧ |

أكّدت النتائج أن أغلبيّة المديرين يوافقون على مضمون هاتَين الفقرتَين؛ ٨٣,٧% **اعتبروا أن الشّراكة المجتمعيّة تساهم في نقل أنماط السلوك وخبرات التعاون والتطوّع بين أفراد المجتمع** و٧٩,٣% **اعتبروا أن ثقافة الشّراكة المجتمعيّة تساهم في نقل أنماط السلوك والخبرات بين أفراد المجتمع.**

جدول رقم ٢٠

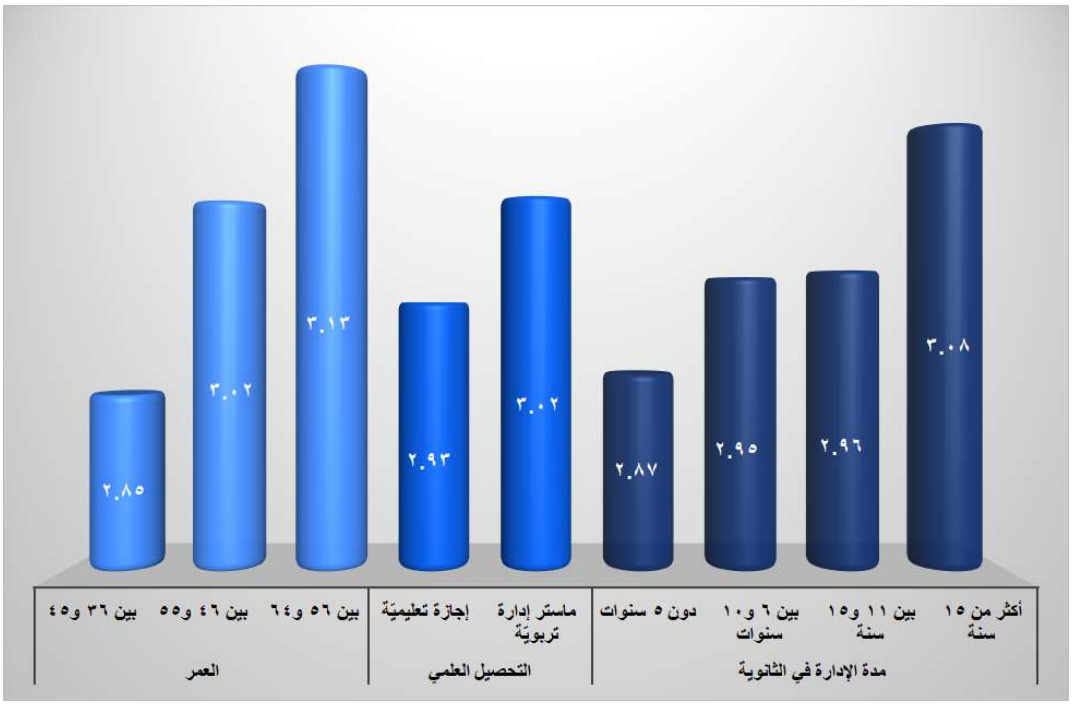
*إجابات المشاركين حول مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة*

| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا | *M* | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢) يأخذ المدير بعين الاعتبار المشاكل التنموية الحاليّة في المجتمع حول الشّراكة المجتمعيّة | التكرار | ٠ | ٣٥ | ٧٥ | ٢٢ | ٣ | ٢,٩٥ | ٠,٧١٦ |
| | % | ٠.٠ | ٢٥,٩ | ٥٥,٦ | ١٦,٣ | ٢,٢ | | |
| ٣٢) تلبّي الشّراكة المجتمعيّة المقرّرة احتياجات المجتمع التنموية | التكرار | ٠ | ٢٩ | ٨٨ | ١٨ | ٠ | ٢,٩٢ | ٠,٥٨٧ |
| | % | ٠.٠ | ٢١,٥ | ٦٥,٢ | ١٣,٣ | ٠.٠ | | |
| ٣٥) تهدف الشّراكة المجتمعيّة إلى معالجة وحل المشكلات التنموية للمجتمع في الوقت الحاضر | التكرار | ٢ | ٢٥ | ٨٥ | ٢٣ | ٠ | ٢,٩٦ | ٠,٦٤٥ |
| | % | ١,٥ | ١٨,٥ | ٠.٦٣ | ٠.١٧ | ٠.٠ | | |
| **متوسّط مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة** | | | | | | | **٢,٩٤** | **٠,٤٦٤** |

*M=Mean Value= المتوسّط الحسابي ; SD= Standard Deviation= الانحراف المعياري*

يتّضِح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسّط الحسابي العام للمجال (٢,٩٤) هي بدرجة المحايدة (بين بين) بحسب مقياس ليكرت الخماسي، **وبالتالي لم يستطيعوا إبداء رأي قاطع حول مضمون الفقرات لناحية معالجة وحلّ المشكلات التنمويّة للمجتمع حول الشّراكة المجتمعيّة أو تلبّية الشّراكة المجتمعيّة المقرّرة لاحتياجات المجتمع التنموية.**

ولتبيان العوامل المؤثِّرة في هذه النتائج تمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة للمجال تبعًا لمتغيّرات العمر، التحصيل العلمي للمشاركين والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة، ويُظهِر الرسم البياني التالي هذه النتائج:




*رسم بياني ٦ . الفروقات بين المتوسّطات الخاصّة بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة*

يتّضِح من الرسم البياني أن جميع المتوسّطات تراوحت بين ٢,٨٥ و٣,١٣ وجميع هذه الأرقام تقع ضمن الفاصل ١,٨٠ – ٢,٥٩ ونستخلص بالتالي حياد المشاركين لمضمون جميع الفقرات موضوع هذا المجال.

كما أن حاملي شهادة الماستر في الإدارة التربويّة كانوا أكثر إيجابيّة (M= ٣,٠٢) من المشاركين حاملي الإجازة التربويّة (M= ٢,٩٣) والمتوسّط الحسابي للمشاركين ذوي خبرة في الإدارة تفوق ١٥ سنة (M= ٣,٠٨) كان أكبر من الذين لديهم خبرة أقلّ في الإدارة حيث تراوحت قيمة المتوسّطات بين ٢,٨٧ و٢,٩٦ بالتدرُّج؛ فكلما زادت خبرتهم ارتفعت درجة قيمة المتوسّطات.

وجاءت نتائج الفئات العمريّة مشابهة لمتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة بحيث أن المتوسّط الحسابي للمشاركين من الفئة العمريّة الأكبر سنًّا (M= ٣,١٣) كان أكبر من المتوسّط الحسابي للفئات العمريّة الأصغر سنًّا.

ولتبيان ما إذا كانت الفروقات بين متوسّطات كلّ من المتغيّرات دالة إحصائيًّا فيما بينها تمّ إجراء تحليل اختبار كروسكال واليس Kruskal–Wallis H لكلٍّ من متغيّر العمريّة ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة واختبار مان –ويتني "U" لمتغيّر التحصيل العلمي وتبيّن الجداول التالية هذه النتائج:

جدول رقم ٢١

*نتائج اختبار كروسكال واليس **H** الخاصّ بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة تبعًا لمتغيّري العمر والخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة*

| | | العدد *N* | الوسيط *Mdn* | متوسّط الرتب *Mean Ranks* | درجة الحريّة *df* | كاي٢ *Chi-Square* | القيمة الاحتماليّة *Sig* | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١٣٥ | | | | | | |
| العمر | بين ٣٦ و٤٥ | ٧٦ | ٢,٦٦٦٧ | ٦١,١٠ | ٢ | ٥,٨٢٧ | ٠,٠٥٤ | غير دالّ إحصائيًّا |
| | بين ٤٦ و٥٥ | ٣٩ | ٣,٠٠٠٠ | ٧٥,٦٢ | | | | |
| | بين ٥٦ و٦٤ | ٢٠ | ٣,٠٠٠٠ | ٧٩,٣٨ | | | | |
| الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة | دون ٥ سنوات | ٣٣ | ٢,٦٦٦٧ | ٥٧,٨٠ | ٣ | ٣,٥٩٠ | ٠,٣٠٩ | غير دالّ إحصائيًّا |
| | بين ٦ و١٠ سنوات | ٥٥ | ٣,٠٠٠٠ | ٧٠,٦١ | | | | |
| | بين ١١ و١٥ سنة | ٣٩ | ٣,٠٠٠٠ | ٧٠,٤٦ | | | | |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٨ | ٣,١٦٦٧ | ٨٠,١٣ | | | | |

أظهر اختبار كروسكال واليس H عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج المشاركين تبعًا لمتغيّر العمر ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة، حيث بلغت قيمة كاي٢ ومستوى دلالتها: $\chi^2(2, n=135) = 5.83, \rho = .054$ و $\chi^2(2, n=135) = 5.83, \rho = .054$ على التوالي، وبالتالي **لا يوجد تأثير معنوي لمتغيّر العمر ومتغيّر الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة على مجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة.**

ولتبيان ما إذا كان هناك فروقات بين المتوسّطات ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر التحصيل العلمي للمشاركين، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستعمال تحاليل مان –ويتني "U" ويبيّن الجدول أدناه النتائج التالية:

جدول رقم ٢٢

*نتائج اختبار مان ويتني U الخاصّ بمجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة تبعًا لمتغيّرِ التحصيل العلمي*

| البيانات الإحصائيّة / التحصيل العلمي | العدد | الوسيط | متوسّط الرتب | مان ويتني U | قيمة Z Z Score | القيمة الاحتمالية Sig | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إجازة تعليميّة | ١١٩ | ٣,٠٠٠٠ | ٦٦,٩٥ | ٨٢٦,٥٠٠٠ | ٠,٨٧٧- | ٠,٣٨١ | غير دالّ |
| ماستر إدارة تربويّة | ١٦ | ٣,٠٠٠٠ | ٧٥,٨٤ | | | | |

أظهرت نتائج تحليل مان –ويتني "U" عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة لصالح المشاركين حاملين شهادة ماستر في الإدارة التربويّة $U$=826.50, $z$=−.88, $p$=.381 ونستخلص بالتالي أنه **لا يوجد أيضًا أيّ تأثير لنوع الشهادة على مجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة.**

### ٤,٣,٥ العوامل المؤثِّرة في مجال مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة

لتبيان العوامل التي تؤثِّر في مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة، ثمّ استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدِّد التدريجي الذي يستثني من النتائج القيم الغير دالّة إحصائيًّا والذي اعتُبِرت فيه الفئات العمريّة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة، نص السياسة التربويّة المكتوب حول الشّراكة المجتمعيّة، نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة ونص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة كمتغيّرات تفسيريّة

(متغيّرات مستقلّة) ومتغيّر مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة كمتغيّر تابع.

ويُبيّن الجدول أدناه هذه النتائج:

جدول رقم ٢٣

*نتائج الانحدار الخطّي المتعدِّد التدريجي في مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة*

| المتغيّر التابع | المتغيّرات المتنبِّئة (المفسِّرة) | ر | $ر^2$ | قيمة ف | دلالة ف | بيتا | قيمة ت | دلالة ت | معامل تضخّم التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة | نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة | ٠,٣٧٨ | ٠,١٤٣ | ٧,٢٧١ | <٠,٠٠١ | ٠,٤٣٠ | ٣,٣٩٢ | ٠,٠٠١ | ١,٤٧٠ |
| | نص السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | -٠,٢٢٣ | -٢,٨١١ | ٠,٠٠٦ | ١,٥٨٧ |
| | العمر | | | | | ٠,١٥٠ | ٢,٥٨٤ | ٠,٠١١ | ١,٢٩٢ |

*df (Regression)=3, df (Residual) = 131, N = 134*

أظهرت نتائج نموذج الانحدار **وجود علاقة معنويّة ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعة المجالات ومتغيّرات نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة، نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشّراكة المجتمعيّة والعمر** ($F(3,131) = 7.27, \rho < .001$) وبالتالي يوجد تأثير من المتغيّرات المستقِلّة على المتغيّر التابع.

وتوضح النتائج أن المتغيّرات المستقلّة تفسِّر ١٤,٣% من التباين الحاصل في مقياس المرونة وذلك بالنظر إلى معامل التحديد ($R^2=.143$).

كما تظهر النتائج وجود تأثير معنوي إيجابي لكلٍّ من المتغيّر " نص السياسة التربويّة المطبّق حول الشّراكة المجتمعيّة" ($\beta$=0.430,t= 3.390, ρ= .001) ومتغيّر العمر ($\beta$=0.15,t=2.58, ρ= .006) وتأثير سلبيّ للمتغيّر "نص السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشّراكة المجتمعيّة" ($\beta = -0.22$, t = −2.81, ρ = .011) على النموذج.

ويتّضِح من النتائج أيضًا أنه **لا يوجد أيّ تأثير معنوي سلبي أو إيجابي ذات دلالة إحصائيّة لجميع المتغيّرات الأخرى على نتائج مقاربة الشّراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة،** كون التحليل استثنى جميع هذه المتغيّرات من المعادلة الإحصائيّة.

**خلاصة تحليل نتائج المجال**

يتبيّن من خلال النتائج بأنّ الاستراتيجيات المتبعّة في تطبيق الشّراكة المجتمعيّة تقارب أبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة بالتدرج بدءاً من الأبعاد الاجتماعيّة، ويليها الاقتصاديّة، والبيئية. وجاءت نتيجة إجابات المديرين محايدة حول معالجة وحلّ المشكلات التنمويّة للمجتمع أو تلبّية الشّراكة المجتمعيّة المقرّرة لاحتياجات المجتمع التنموية. ويقابل هذه النتائج ما أفاد به كافة ممثّلي عيّنة الجمعيات بأنّ اختيار المشاريع التي يتّم العمل عليها من الجمعية ومن الثانوية يحاول أن يستهدف معالجة المشاكل التنموية التي يعاني منها المجتمع ولكن ليس بطريقة ممنهجة ومدروسة. وهذا يطرح، وضمن اعتبار الدّراسة أنّ تقارب الشّراكة للأبعاد المذكورة للتربية من أجل التنمية المستدامة يمثّل التجريب والنتيجة للشراكة في نص السياسة المكتوب النظري التجريدي الذي في اعتبار نظرية ديوي (Dewey,1879) النصّ تجريبي حتى التجربة فيتضّح أنّ تجربة نص المذكور ومن ضمن مرورها بتفاعلات تفسيرية لغوية واجتماعيّة ضمن الهيكلية أو البنية المفاهيمية

(Piaget,1936) في مرحلة النصّ المقروء أو المعتمد، ومحايدة النتائج تنمويّاً، تختلف عن النصّ المكتوب مع التساؤل حول تعبيرها عن حرفيته، ممّا يثبت صحة النظرية في هذا الإطار.

أيضاً، يظهر من النتائج توافق غالبيّة عيّنة المديرين وكافة عيّنة ممثلي جمعيات المجتمع المدني أنّ الشّراكة المجتمعيّة وثقافتها تسهم في نقل أنماط السلوك وخبرات التعاون والتطوّع بين أفراد المجتمع، وبأنّ المدرسة هي مؤسّسة اجتماعيّة في علاقة انعكاس مع المجتمع وأداة تغيير في المجتمع وذلك في ظل نظرية ديوي (Dewey,1927).

ولكن هذا يبقى نظريّاً بحسب ما تبيّن من نتائج الدِّراسة، وحتى أنّه يمكن الإضاءة على النظرة إلى المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير للتنمية في المجتمع في مشهد المدير في الثانوية ملزم بإطار رسمي للشراكة المجتمعيّة وفق السياسة التربويّة المقررة، ومشهد ممثل/ة الجمعية التي يطغى على النظرة للشراكة في الثانوية ومن خلالها المدرسة إلى اعتبار رؤية ودور أهداف وبرامج الجمعية كأساس لمفهوم الشراكة. وهذا يطرح اختلاف المفاهيم، ليس فقط الشّراكة المجتمعيّة بل أيضاً المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير. أمّا مجلس الأهل فقد تبيّن من خلال نتائج الدِّراسة حضور غير مفعّل في إطار الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية.

أمّا بالنسبة لمساهمة الشّراكة المجتمعيّة وإطارها في نقل الخبرات والتجارب من جيل لآخر، بالاستناد إلى ديوي (Dewey,1927)، يتبيّن توافق بين العينتين حول هذا الموضوع، علماً أنّ أحد ممثّلي الجمعيات طرح تأثير سير العمل في الثانويّات وانقطاعه المتكرر بسبب الإضرابات وما يشابهها على فعاليّة الشّراكة وأهميّتها في الثانوية، وهذا يمكن أن يشكّل إقتراح موضوع بحث مستقل.

وبالتالي، انطلاقاً من المذكور، تجيب هذه النتيجة على سؤال الدراسة الفرعي حول تقارب الشّراكة المجتمعيّة المطبّقة لأبعاد التربية من اجل التنمية المستدامة، ويتبيّن صحة الفرضية بوجود تقارب بين هذه الشراكة والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان. وبالتالي، يتحقّق من خلال هذه النتيجة هدف الدراسة المتمثّل بالتحقّق من تقارب الشراكة المجتمعية المطبّقة للأبعاد المذكورة، بالإضافة إلى الإضاءة على دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية وأداة تغيير للفرد والمجتمع استناداً إلى نظرية ديوي (Dewey,1879).

### ٤,٤ خلاصة عامة

يتبيّن من خلال تحليل نتائج الدِّراسة كمّياً ونوعياً في مجالات الدِّراسة الأربعة: مجال نص السياسة التربويّة المكتوب، ومجال نص السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد، ومجال نص السياسة التربويّة المطبّق، ومجال تقارب الشّراكة المجتمعيّة المطبّق للتربية من أجل التنمية المستدامة، بأنّه هناك اختلاف بين نص السياسة التربويّة المكتوب والمعتمد أو المقروء والمعتمد ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان مما يجيب على سؤال البحث الرئيسي ويثبت صحة الفرضية الرئيسية.

وبعد تحليل نتائج الدِّراسة كمّياً ونوعيّاً في مجالاتها الأربع ومقاربة النّظريّة التي تطرحها الدِّراسة، ينبغي التعقيب على هذه النتائج وربطها مع الدِّراسات السابقة.

### ٤,٥ عرض نتائج الدِّراسة وربطها بالدِّراسات السابقة

يتبين من خلال قراءة وتحليل نص السياسة التربويّة لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الحقبة الممتدة من العام ١٩٩٠ حتى ٢٠١٦، وبتشابه مع دراسات (بورسلي وآخرون، ٢٠١٨) و (Mayger & Provinzano , 2021) و (Öztuzcu et al., 2019) و (Stremel & Mainardes, 2018)، بتأثير السياسة العالميّة والإقليميّة على السياسة الوطنيّة بشكلٍ عام مع الحفاظ على الالتزام بالسياسة العامة ومقدمة الدستور اللبناني. وتجدر الإشارة إلى تأخّر الاستجابة الوطنيّة أحياناً وغيابها أحياناً أخرى تِبعاً لأسباب مختلفة تمّ ذكر بعضها سابقاً.

في مجال نص السياسة التربويّة المكتوب، تُظهر هذه القراءة والتحليل، دمج وتطور مفهوم الشّراكة المجتمعيّة في خطط السياسة التربويّة الوطنيّة ضمن الحقبة المذكورة المتمثّلة بخطة النهوض التربوي ١٩٩٤ وخطة جودة التنمية (٢٠١٥-٢٠١٠) وتركزت بشكل واضح في دليل خدمة المجتمع ٢٠١٦، الذي بدوره يعكس إحدى أهم أوجه الشّراكة المجتمعيّة في نظر ديوي (Dewey,1927)، وكما استنتاج دراسة (Stremel & Mainardes, 2018) بأنّ السياسة التربويّة ترتبط بمختلف مجالات المجتمع التنموية، خاصةً الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية منها. وهذا يقارب نظرة ديوي (Dewey,1927) إلى المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وأداة تغيير.

ويتبيّن من خلال النتائج بأنّه هناك علاقة بين نص السياسة المكتوب النظري والنصّ المقروء أو المعتمد مع النصّ المطبّق، وبتشابه مع دراسات (Thomassen & Jorgensen, 2021) و (Miovska-Spaseva، ٢٠١٦) تكشف النتائج بأنّه هناك حاجة لتقديم الدعم من نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي إلى النصّ المطبّق العملي الميداني، وبالتالي، يقدّم النصّ نموذج معرفي وافي كما يصفه(Ochanine, 1981) .

أيضاً، يتبيّن بأنّه لا يوجد هناك علاقة بين نص السياسة المكتوب النظري التجريدي وبين الشّراكة المجتمعيّة، كما بشكل عام، وخدمة المجتمع بشكل خاص، التي يتّم العمل عليها في الثانويّات، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (Thomassen & Jorgensen, 2021) التي توصي بضرورة زيادة مقاربة حل المشكلات من أجل تفعيل الشّراكة التنموية. وهذا يؤشر إلى بُعد النصّ النظري عن الواقع التطبيقي العملي للشراكة. ويتبيّن، بتشابه مع دراسة (الحربي و البكر ، ٢٠٢٠) قصور مشاركة مجلس الأهل في الشّراكة المجتمعيّة بشكلٍ عام وخدمة المجتمع بشكلٍ خاص، وهذا يتباين مع مضمون نص السياسة التربويّة المكتوب النظري الذي يوصي بذلك.

وفي مجال نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد، تفيد النتائج أنّ هذا النصّ يؤثّر بشكل عكسي على الشّراكة المجتمعيّة، أي كلما زاد نسبة النصّ المقروء أو المعتمد ضعفت قيمة الشّراكة. وهذه النتيجة ترسخها ما تفيد به كامل عيّنة الجمعية بأنّ الشّراكة التي تتّم تتعلّق بشكل مباشر بنصوص وبرامج مبنيّة على رؤية وأهداف وغايات الجمعيات ممّا يُبعد هذه الشّراكة عن نصّ السياسة المكتوب الذي لا يقدّم الدعم لها، وهذا يتقارب مع دراسة (الطاهر و قطيط ، ٢٠١٨) بضرورة توظيف المعرفة العلميّة حول الواقع خاصةً في وضع ورسم السياسة التربويّة.

وفي مجال النصّ المطبّق العملي التجريبي، تبيّن النتائج أنّه هناك علاقة ذات تأثير مقبول، وأنّ هذا يعود التقارب المقبول بين هذا النصّ وواقع الشّراكة في الثانوية، ويظهر هذا أهميّة طرح دراسة (Evans et al., 2021) بضرورة تبادل الخبرات بين البلدان في مجال الشّراكة المجتمعيّة.

أمّا في مجال تقارب الشّراكة المجتمعيّة المطبقة للتربية من أجل التنمية المستدامة، فتُظهر النتائج بأنّه هناك علاقة بينه وبين الشّراكة المجتمعيّة، وهذا يتلاقى مع دراسة (الظفيري، ٢٠٢١) التي توصي بضرورة توجيه الاهتمام إلى مفهوم الشّراكة المجتمعيّة التنموي وارتباطه بأبعاد التربية

من أجل التنمية المستدامة، والقيام بمشاريع تنموية مستدامة في هذا الإطار، وتوجيه الاهتمام إلى والمساهمة في رفع الوعي والثقافة حولها، بالإضافة إلى تفعيل شراكة المدرسة مع الأهل والمجتمع المحلّي.

وبالنظر إلى نص السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة من خلال نظرية ديوي (1927) Dewey ، فتبيّن النتائج بُعد نص السياسة التربويّة المكتوب النظري التجريدي عن النصّ المطبّق في الشّراكة المجتمعيّة، ممّا يؤشّر إلى النظرية بأنّ هذا النصّ التجريدي تجربته التطبيقية العمليّة هي المؤشّر لأهميّته وصلاحيّته. أيضاً تبيّن أنّ التطبيق بين الشّراكة المجتمعيّة والتربية من أجل التنمية المستدامة مقبول ممّا يدل على أنّ تنموية الشّراكة وتلبيتها لاحتياجات المجتمع وحل مشاكله الحاضرة بحاجة إلى تفعيل وهذا يتقارب مع دراسة (المطوطح ، ٢٠١٩) بضرورة العمل على تشجيع ثقافة الشّراكة المجتمعيّة التنموية المستدامة ودراسة (Myende, 2019) بأهميّة التخطيط وصناعة القرار بشكل منهجي ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة واستمراريّة الشّراكة، ودراسة (Mayger & Provinzano , 2021) بضرورة العمل على توسيع مفهوم الشّراكة المجتمعيّة.

أمّا النتيجة العامة للدراسة التي تجيب على سؤال الدِّراسة الرئيسي وتظهر صحة الفرضية الرئيسية بأنّه هناك اختلاف بين نص السياسة التربويّة المكتوب لناحية الخطط والاستراتيجيات، والنصّ والمقروء او المعتمد، والنصّ المطبّق، فتتشابه مع دراسة (عكاري، ٢٠٢١) التي تفيد بوجود فجوة أداء بين السياسات التعليميّة العربيّة وأجندة التعليم ٢٠٣٠.

### ٤,٦ توصيات الدِّراسة

توصي الدِّراسة بما يلي:

- العمل على تطوير نص السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ظل الرؤية العالمية ٢٠٣٠.
- إشراك المجتمع المدني في وضع ورسم السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة.
- تفعيل دور مدير المدرسة التنموي والتغييري في إطار الشّراكة المجتمعيّة.

## ٤,٧ الخاتمة

تمّ في هذه الدراسة قراءة وتحليل نص السياسة التربوية لناحية الخطط والاستراتيجيات ضمن مجال الشراكة المجتمعية في الحقبة الممتدة من العام ١٩٩٠ حتى ٢٠١٦ بسبب غياب النص التربوي المكتوب الرسمي بعد هذه الفترة كما تمّ الذكر سابقاً في الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار لتأثير السياسة التربوية العالمية والإقليمية العربية على السياسة الوطنية ضمن مجال الشراكة المجتمعية، والتوجهات الاجتماعية اللغوية والتربوية للنص والذي لا يمكن قراءة نص سياسة تربوية من دونها كما يؤكد (السوالي، ٢٠١٦) في كتابه "السياسة التربوية: الأسس والتدبير".

وقد أجريت الدراسة في الثانويات الرسمية في لبنان في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ بعد الحصول على موافقة مديرية التعليم الثانوي بحسب الأصول المعتمدة. وواجه العمل على الدراسة العديد من الصعوبات تمثّلت بالإجراءات الروتينية للحصول على الموافقة للبحث الميداني من مديرية التعليم الثانوي ووزارة التربية والتعليم العالي وتزامن إجراء الدراسة مع تخفيف الدوام للموظفين وإضرابهم. أيضاً وبالرغم من التواصل مع جميع مديري الثانويات في لبنان، بحسب لائحة وزارة التربية، وشكّل الحصول على التجاوب منهم صعوبة اضطرت الباحثة إلى اعتماد التذكير اليومي لهم عبر البريد الإلكتروني للثانوية، ولاحقًا اللجوء إلى شبكة تواصل تتضمن عدد منهم عبر المعارف الشخصية. واستطاعت الباحثة التغلّب على الصعوبات واستكمال إجراء الدراسة.

وقاربت هذه الدراسة نص السياسة التربوية المكتوب النظري التجريدي من خلال نظرية جون ديوي (Dewey,1879–1952) المتعلّقة باعتبار النص النظري تجريدي لإثبات صلاحيته وأهميته من خلال التجريب والتطبيق والنتائج، وتضيف الدراسة على هذا الجزء من النظرية البنية والهيكلية المفاهيمية (Piaget,1936 ) والمفاهيم اليومية في العمل والإجراء (Vygotski,1978) والمفاهيم

في العمل (Vergnaud,1996) التي تؤثّر على النص المقروء او المعتمد والمطبّق مع اعتماد الانتقائية من النموذج المعرفي(Ochanine,1981) الذي يوفره النص المكتوب النظري في الوضعيات المهنية المتعلّقة بالشراكة المجتمعية.

بالإضافة، وباعتبار السياسة التربوية، وكما تتوجّه هذه الدراسة، وسيلة مهمة للنهوض بالمجتمع وتعزيز التماسك الاجتماعي وتُعّد بأنّها أحد العوامل الاستراتيجية الهامة التي تؤثّر في العملية السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية والتنموية للمجتمع (مدكور،٢٠٠٠)، قاربت هذه الدراسة الشراكة المجتمعية المطبقة للأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان، كما أضاءت على دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية وأداة تغيير للفرد والمجتمع بحسب نظرية ديوي (Dewey,1927).

وقد طرحت هذه الدراسة فرضية الاختلاف بين نص السياسة التربوية المكتوب والمعتمد والمطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية بين الثانوية ومجلس الأهل وجمعيات المجتمع المدني في الثانويات الرسمية في لبنان ضمن أربعة مجالات: نص السياسة التربوية المكتوب ضمن مجال الشراكة المجتمعية، ونص السياسة نص السياسة التربوية المقروء أو المعتمد ضمن مجال الشراكة المجتمعية، ونص السياسة التربوية المطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية، ومقاربة الشراكة المجتمعية المطبّقة لأبعاد التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. وقد قاربت هذا الاختلاف بشكل أساسي باعتبار ديوي (Dewey,1879) بأنّ النص النظري هو تجريبي وتثبت صلاحيته وأهميته التجربة والنتائج.

بشكلٍ عام بيّنت نتائج قراءة وتحليل نص السياسة التربوية المذكور تأثّر نص السياسة التربوية المكتوب الوطني بالسياسة التربوية العالمية والإقليمية العربية بشكلٍ عام ومن ناحية ودمج

وتطوّر مفهوم الشراكة المجتمعية في مرتكزات النص المكتوب للسياسة التربوية (ملحق رقم ١ و٢) ودليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) وتعديلاته بشكلٍ خاص. وتجدر الإشارة إلى أنّ خدمة المجتمع تشكّل توجه متقدم ومهم للشراكة المجتمعية بحسب ديوي (Dewey,1927).

وقد أظهرت نتائج الدراسة في مجال نص السياسة التربوية المكتوب النظري التجريدي بأنّ إلمام مدير الثانوية بهذا النص قليل، وبأنّه لا يوجد علاقة بين هذا النص والشراكة المجتمعية ويرتبط هذا بشكل أساسي بأنّ النص المذكور لا يوفر نموذج معرفي (Ochanine,1981) كافي، كما وأنّه بعيد عن الواقع ويحتاج إلى تطوير ليتناسب وواقع الشراكة في الثانوية، وهذا بحسب ديوي (Dewey,1879)هو نص نظري تجريدي بعيد عن فعالية التجربة، وهو ما تبيّن في المجالين الثالث والرابع من مجالات الدراسة.

وقد تبيّن في مجال نص السياسة التربوية المقروء أو المعتمد بأنّ هذا النص يتأثر بتفسير المدير للنص المكتوب، حيث يتم بحسب بياجية (Piaget,1936) تكوين بنية أو هيكلية معرفية تنقل أو تتوسع أو تتغيّر وفق الصورة المعرفية التي يطرحها شيفيللارد (Chevellard,1985) وتنظم المفاهيم للتكيّف كما يصفها باستري (Pastré, 2004) والاندماج والعمل في وضعيّات مهنيّة حول الشراكة المجتمعية في الثانوية. وهذا يؤشّر إلى الاختلاف بين نص السياسة التربوية المقروء أو المعتمد والنصّ المكتوب ضمن مجال الشراكة المجتمعية.

أيضاً، يتبيّن اعتبار إسهام نص السياسة التربوية المكتوب في تعزيز دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية وأداة تغيير وفق ما تصفها نظرية ديوي (Dewey,1927) وبالتالي، تظهر نظرة عينة الدراسة إلى الدور التنموي للمدرسة ومن خلالها السياسة التربوية، والذي ظهر تطبيقه ومقاربته المجالين الثالث والرابع من مجالات الدراسة.

ويظهر في مجال نص السياسة التربوية المطبّق بأنّه يرتكز على النص المقروء أو المعتمد من قبل مدير الثانوية، ويذكّر هذا بما ورد في المجال الأول حول أنّ نص السياسة التربوية المكتوب لا يوفّر النموذج المعرفي الوافي فبالتالي، النص المكتوب أيضاً لا يوفر نموذج تشغيلي (Ochanine,1981)وهذا يتيح التكوين التنفيذي (Pastré,2004)والتنظيم للمفاهيم العملية والمفاهيم اليومية في العمل (Vygotsky,1978)والمفاهيم في العمل (Vergnaud,1996) والتي تأتي من التجربة والخبرة المهنية في الإجراء ضمن البنية أو الهيكلية المفاهيمية (Pastré,1999) في وضعيات العمل المهنية المتعلّقة بالشراكة المجتمعية في الثانوية. يظهر أنّ نص السياسة التربوية المكتوب النظري التجريدي ضمن مجال الشراكة المجتمعية وبحسب ديوي (Dewey,1879) هو نظري بعيد عن القدرة على الإثبات في التجربة العمليّة.

وهذا يؤشّر إلى الاختلاف بين نص السياسة التربوية المطبّق العملي والمقروء أو المعتمد، وبالتالي، النص المكتوب الذي بحسب المجال الأول يختلف عن النص المقروء أو المعتمد ضمن مجال الشراكة المجتمعية.

أمّا مجال مقاربة الشراكة المجتمعية المطبقة إلى الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة، فيتبين بأن هذه الشراكة، وبالأخص في إطار خدمة المجتمع (٢٠١٦) تقارب الأبعاد المذكورة بشكل مقبول مع إعطاء الأولوية، وبالتدرّج، من عيّنة الدراسة للبعد الاجتماعي والاقتصادي والبيئي. وهذا يبيّن أنّ إسهام الشراكة المجتمعية في الثانوية بين مجلس الأهل، والذي تظهر النتائج قصور في مشاركته، وجمعيات المجتمع المدني في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشاكله الحاضرة هي بحاجة إلى تفعيل. وتؤثّر هذه النتيجة على ما تمّ ذكره في المجال الثاني حول نظرة عيّنة الدراسة للمدرسة كمؤسسة اجتماعية وأداة تغيير في المجتمع وفق نظرية ديوي

)(Dewey,1927، حيث يظهر أنّ هذا الدور يرتبط بنص السياسة التربوية وبالتطبيق بطريقة متفاوتة، ولكن في واقع نص السياسة التربوية المطرح في هذه الدراسة ضمن مجال الشراكة المجتمعية في الثانوية الرسمية، ينبغي العمل على تفعيل هذا الدور، في ظل تقارب مقبول بين نص السياسة التربوية المطبّق والشراكة المجتمعية في الثانويات الرسمية في لبنان.

وتطرح المجالات الأربع المذكورة، وكما تمّ الذكر سابقاً في الدراسة، استخدام مفاهيم نص السياسة التربوية والشراكة المجتمعية باختلاف ضمن السياق الاجتماعي واللغوي وبتأثّير من الهدف الاجتماعي وفق الموقع الوظيفي لمدير الثانوية وممثّل/ة جمعية المجتمع المدني.

وبشكلٍ عام، تبيّن هذه الدراسة صحة الفرضية التي تطرحها بأنّ هناك اختلاف بين نص السياسة التربوية المكتوب والنص المقروء أو المعتمد والنص المطبّق ضمن مجال الشراكة المجتمعية في الثانويات الرسمية في لبنان.

وفي ضوء دراسة "**السياسة التربوية ضمن مجال الشراكة المجتمعية في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان**" يمكن القول بأنّه لا ينبغي للسياسة التربوية كما يفيد (السوالي، ٢٠١٦، صفحة ٣٤) أن تكون فقط نتاج الدولة ومؤسساتها المعنية، بل أن تكون نابعة من علاقات وشراكات بين فئات المجتمع كافةً ضمن التنظيم الاجتماعي للمجتمع ودور المجتمع المدني في التربية الذي رسخه إطار مؤتمر عمل داكار (٢٠٠٠). أيضاً، ووفق نظرية ديوي (Dewey, 1927;1879) التي تستند عليها الدراسة ينبغي التحوّل من صياغة النظرية في السياسة التربوية إلى لتوازيها النظرة في التجريب والتطبيق العملي لتصبح واقعاً ملموساً، وعدم التوقف عندها وإلّا تفقد قيمتها وتصبح نصوصاً مجردة، على أن تكون قابلة للتطبيق وفي ظل واقع تلامسه وتأخذ بعين الاعتبار تلبية حاجاته وتؤدي دورها التنموي والمجتمعي والتغييري، وأن تستمد شرعيتها من

النظام العام في المجتمع ومن الفلسفة والتشريعات التي ارتضاها ذلك المجتمع (Myende, 2019, p. 5).

ومن خلال الدراسة تطرح الباحثة التساؤل حول وجود لغط بين مفهوم الشراكة العام الذي تطرحه الدولة من خلال نص السياسة التربوية المكتوب، ومفهوم الشراكة الذي يتّم اعتماده في الثانويات، والذي يقتصر على خدمة المجتمع (٢٠١٦)، وذلك في اجتزاء للمفهوم من العام إلى الخاص. ويمكن طرح تعلّق هذا الاجتزاء بأنّ الدولة أصدرت برنامج تنفيذ لخدمة المجتمع (٢٠١٦) ممّا يرتبط بالمفهوم والنموذج التنفيذي المطلوب للتطبيق لدى المدير وحتى ممثل/ة الجمعية ويعمل على تقريب نص السياسة المكتوب النظري التجريدي إلى الواقع، ومنه إلى نص السياسة العملي والتطبيقي. وهذا يطرح عدم الترابط بين السياسة التربوية للدولة ومؤسساتها والأفراد والمجتمع وبُعد الموافقة العامة نص السياسة التربوية من جميع الشراكاء والمعنيين في المؤسسات الرسمية التي تمثّلها والمجتمع، ممّا يعرّض هذا النص للتفسير والنقاش والابتعاد عن توجهاته العامة إلى الى مجال الصراع والخلاف والاختلاف على النطاق الخاص.

ويمكن في هذا الإطار القول بأنّ مفهوم الشراكة المجتمعيّة المطروح في نص السياسة التربوية المكتوب النظري هو عام، ويتّم قراءته وتفسيره واعتماده بحسب الرؤيا والمعايير والأهداف للمسؤولين عن التطبيق والتنفيذ، ممّا يحوّل مسار المفهوم أو يضيّق سيره من نطاق الدولة العام إلى النطاق الخاص. بالإضافة، يمثّل هذا اختلاف في المفهوم واللغة الاجتماعية والأهداف والرؤيا لنص السياسة التربوية ضمن مجال الشراكة المجتمعية.

وهذا يطرح الاختلاف وربما الخلاف واللغط والصراع بين رؤية الدولة ورسالتها وثقافتها واتجاهها وأهدافها من خلال نص السياسة التربوية المكتوب ضمن مجال الشراكة المجتمعيّة مع رؤية

و ورسالة وثقافة واتجاه وأهداف المدير التنفيذي من جهة والجمعية من جهة أخرى، وتطرح الباحثة إمكانية القول بأنّ هذا يشكّل انحراف لسياسة الدولة التربوية ضمن هذا المجال عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها العامة لصالح مسار القراءة والتفسير الخاص، ويشكّل، برأي الباحثة، غياب أو نقص النص التطبيقي العملي الصادر عن الدولة أحد أبرز المسبّبات لذلك.

وتطرح الباحثة التساؤل حول تحوّل وضع ورسم السياسة التربويّة إلى واقع شراكة مع الفئات الشريكة في المجتمع، خاصةً المجتمع المدني وجمعيّاته التي تقوم بالمشاركة في اعتماد الشراكة وتطبيقها في الواقع، وذلك في إطار الترسيخ النظري والعملي للمسؤولية التربوية المجتمعية التي يوصي بها نص السياسة التربوية المكتوب استجابة للسياسة التربوية العالمية والإقليمية.

وانطلاقًا من دراسة "السياسة التربوية ضمن مجال الشراكة المجتمعية في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة"، تسأل الباحثة في ختام هذه الدراسة السؤال التالي:

ماذا عن تأطير ومأسّسة السياسة التربوية لمعالجة الاختلاف والتخبط والصراع بين النظري العام والتطبيقي الخاص ضمن كافة المجالات؟

تقترح الباحثة أن يتّم الإجابة عليه في دراسات لاحقة.

# المراجع

**لائحة المراجع**


CRDP. (١٩٩٤). *خطة النهوض التربوي في لبنان.* المركز التربوي للبحوث والإنماء.

CRDP. (٢٠٠٨). مشروع التربية من أجل التنمية المستدامة . المركز التربوي للبحوث والإنماء .

CRDP. (٢٠١٦). *دليل مشروع خدمة المجتمع في التعليم ما قبل الجامعي المرحلة الثانوية* . المركز التربوي للبحوث والإنماء .

Jones, A. (2021). Leadership Practices that Influence Family and Community Family and Community Partnerships in Successful Rural Elementary Schools. *Doctoral Dissertation*, 1-183. Eric.

Miovska-Spaseva , S. (2016). The Educational Theory of John Dewey and its Influence on Educational Policy and Practice in Macedoni. *Espacio, Tiempo y Educación, 3*(2), 207-224.

Mangue, D. C., & Gonondo, J. (2019). An Analysis of John Dewey's Conception of the School as a Special Environment of Formal Education: Its Relevance in this Era of Globalization. *International Journal on Social and Education Sciences, 1*(1), 11-30.

Mayger , L., & Provinzano , K. (2021). Leadership for Family and Community Engagement: A Qualitative Policy Analysis of

State Principal Evaluation Processes. *Sage Journals, 58*(1), 141-177.

MEHE. (٢٠١٠). جودة التعليم من اجل التنمية . وزارة التربية والتعليم العالي - الجمهورية اللبنانيّة .

Myende, P. (2019). Creating Functional and Sustainable School-Community Partnerships: Lessons from Three South African Cases. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6), 1001-1019.

Öztuzcu, R., Akşab, Ş., & Balkar , B. (2019). Inferences on Turkish Education Policies in the Light of International Education Policy Studies following the Compulsory Education Reform. *Educational Considerations, 45*(1), 1-24.

Perez-Ibanez, I. (2018). Dewey's Thought on Education and Social Change. *Journal of Thought, 52*(3), 19-31.

Shane J Ralston . (2015) .John Dewey's Great Debates-Reconstructed .*Academia,*18,1.

Stremel, S., & Mainardes, J. (2018). The Constitution of the Academic Field of Education Policy in Brazil: Historical Aspects. *education policy analysis archive,* 26(168), 1-26.

Suzana Miovska-Spaseva .(2016) .The educational theory of John Dewey and its influence on educational policy and practice in Macedonia .*Espacio, Tiempo y Educación* ، 2(3),207-224.

Thao Phuong Nguyan .(2019) .Searching for education for sustainable development in Vietnam .991-1003.

Thomassen, A., & Jørgensen, K. (2021). John Dewey and Continuing Management Education: Problem-Based Learning for Organizational Sustainability. *Journal of Workplace Learning, 33*(3), 229-242.

Williams, M. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry & Action in Education, 9*(1), 91-103.

إعلان أنشيون . (٢٠١٥). *المنتدى العالمي للتربية ٢٠١٥-التعليم ٢٠٣٠-اعلان إنشيون وإطار العمل-التعليم بحلول ٢٠٣٠* . إنشيون: اليونسكو.

آلاء عاطف بني ياسين . (٢٠١٨). مستوى إدراك مديري المدارس في مجافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة. *رسالة ماستر* . جامعة آل البيت - الأردن .

اليونسكو. (٢٠١٣). *التربية من اجل التنمية المستدامة: كتاب مرجعي*. UNESCO.

اليونسكو. (٢٠١٧). *التعليم من اجل تحقيق اهداف التنمية المستدامة -أهداف التعلم*. اليونسكو -قطاع التربية والتعليم.

اليونسكو. (٢٠٢١). *التعليم من اجل التنمية المستدامة –تقرير الشركاء الرئيسيين في برنامج العمل العالمي (٢٠١٥-٢٠١٩)* . UNESCO .

اليونيسف. (٢٠٢٢). *البحث عن الامل* . اليونيسف .

إيمان الحسن الامير الأمير ، و غادة علي عاطف العمري. (٢٠٢٠). دور الشّراكة المجتمعيّة بين القيادات المدرسيّة والمؤسسات المهنية في إثراء النشاط اللاصفي بتدريب الطالبات في ساعة نشاط (دراسة تطبيقية لساعات النشاط المدرسي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠) . *المجلة الدولية للدّراسات التربويّة والنفسية* ، *٧*(٣)، ٥٠٠-٥٢٥ .

تيسير بنت خالد بن عوض الحربي . (٢٠١٨). واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج إبستين Epstein. *المجلة العلميّة*، *٣٤*(١٠)، ٩١-١٤٥ .

جميلة أبو رشيد حسين الحربي ، و فوزية بنت بكر البكر . (٢٠٢٠). واقع تطبيق برنامج شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع (ارتقاء) من وجهة نظر رائدة/ البرنامج. *المجلة العربيّة للتربية النوعيّة*، *٤*(١٥)، ١٤٣-١٨٦.

رشيدة الطاهر ، و عدنان قطيط . (٢٠١٨). خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليميّة في ضوء استراتيجيّة التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠ . *العلوم التربويّة* ، *١*(٣).

سمر الرحيلي ، و أريج السيسي . (٢٠١٩). آليات تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية ٢٠٣٠ . *مجلة العلوم النفسية والتربويّة* ، *٢١*(٣)، ٢٢١-٢٤٦.

سمر الرحيلي ، و أريج السيسي . (٢٠١٩). آليات تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) . *مجلة العلوم النفسية والتربويّة* ، ٥(٣)، ٢٢١-٢٤٦.

عبد الجليل عكاري. (٢٠٢١). الفجوة بين السياسات التعليميّة العربيّة وأجندة التعليم ٢٠٣٠: دراسة تحليلي، إلى أين نتجه؟ . *Gulf Education and Social Policy Review*، ٢ (١).

عبد العزيز نوح. (٢٠١٥). دورإدارة المدرسة في تفعيل الشّراكةبين المدرسة وبين المجتمع المحلّي "دراسة ميدانية". *مجلة العلوم التربويّة* (٣)، ٣٠٦ -٢٣٩.

عبدالله المطوطح . (٢٠١٩). دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشّراكة المجتمعيّة بتوفير المتطلّبات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصّة. *٣(٢)*، ٩٦-١٢٥. جامعة آل البيت- كلية العلوم التربويّة.

عدنان الأمين . (٢٠٠٠). *الأوضاع الاقتصاديّة والتربويّة والبيئية في لبنان*. وزارة الشؤون الاجتماعيّة و UNFPA.

عدنان الامين. (١٩٩٢). *إشكالية التربية والتعليم في لبنان* . مؤتمر لبنان التربوي .

عدنان الامين. (٢٠٠٠). *الوضع التربوي في لبنان ومعالم السياسة التربويّة فيه* . وزارة الشؤون الاجتماعيّة وصندوق الأمم المتحدة للسكان .

محمد الامين ، منير بشور ، محمد بن فاطمة ، جان لوي ديرويه ، مراد جرداق ، محمد جواد رضا ، . . . أمينة كمال . (٢٠٠٥). *اصلاح التعليم العام في البلدان العربيّة*. UNESCO.

محمد السوالي. (٢٠١٢). *السياسة التربويّة الاسس والتدبير*. الدار الهربية للعلوم ناشرون.

مريم محمد الشهري . (٢٠٢٠). قراءة في الفكر التربوي ل جون ديوي John Dewey. *مجلة العلوم التربويّة* ، ٣٥ (٣)، ٣٠-٥٢.

مها الظفيري. (٢٠٢١). مدى وعي معلّمات المرحلة الثانوية بخصائص التنمية المستدامة في دولة الكويت . *مجلة كلية التربية -جامعة المنصورة* (١١٣)، ٤٦٩-٤٩٣.

مها شعيب. (٢٠١٦). دور مراكز الأبحاث في صنع سياسات إصلاح التعليم في لبنان. *المستقبل العربي*، ٨٤-١٠٣.

مها صالح العمود، و فاطمة محمد المظفر. (٢٠٢١). درجة تفعيل القيادات المدرسيّة لمبادرة الشراكات المجتمعيّة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميّز. *المجلة العلميّة لجامعة الملك فيصل* ، ٢٢ (١)، ١٢٩-١٣٦.

نهلة السبيعي. (٢٠١٧). إدارة الشركة المجتمعيّة بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصّة "تصور مقترح". *مجلة العلوم التربويّة*، ١ (٢٢)، ٢١٧-٢٧٢.

نواف سلام ، عدنان الامين ، أحمد بيضون ، سليمان تقي الدين ، رمزي الحافظ ، نجيب صعب ، . . . محمد فريد مطر . (٢٠٠٤). *خيارات للبنان* . دار النهار.

نورا وليد بورسلي ، وداد علي الغريب ، فرح المطوع ، و غازي غنيزان الرشيدي . (٢٠١٨). طبيعة السياسة التعليميّة في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا : تحليل وثائق. *المجلة التربويّة*، ١ (١٢٩)، ١٥-٣٦.

# الملاحق

## *ملحق رقم ١ . نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعية في خطة النهوض التربوي (١٩٩٤)*

| الأطر والأهداف العامة | الإجراءات العمليّة | النتائج المرتقبة | القانون |
|---|---|---|---|
| | | | **قانون وزارة التربية رقم ٤٤١/م/ ٢٠٠٠ العلاقة مع مجالس الأهل:** مجلس الأهل هو الصلة الطبيعيّة الوثيقة بين أهالي التلامذة وإدارة المدرسة، مهمته تقديم الدعم المعنوي والمادي للمدرسة، والمساهمة في رفع مستواها بالتعاون والتنسيق مع إدارتها....، على أن يجري الإتفاق من مالية هذه المجالس لتوفير الرعاية الصحيّة للتلاميذ، وتقديم الجوائز العينية والمادية للمتفوقين منهم، والمساعدات على أنواعها لذوي الحاجة والأيتام، وتأمين التجهيزات اللازمة التي تحتاج إليها الثانوية والوسائل التربويّة الضروريّة وتغطية نفقات النشاطات اللامنهجية. |
| ***٨/(٢): تشجيع المجتمع لأخذ دور فاعل يسهم في النهوض بالتعليم الرسمي على كافة الأراضي اللبنانيّة وتوفير كافة مستلزمات هذا التعليم*** | **وضع نظام جديد لمشاركة الأهلين والبلديات في إنماء المدارس المحلّية ودعم التعليم الرسمي** | **نتائج عامة يمكن وضع هذه الأطر والإجراءات ضمن:**<br>**-رفع مستوى الأداء في الإدارة التربويّة**<br>**-تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد والجماعة**<br>**-رفع مستوى التأهيل والتعليم للفرد والجماعة** | **قانون البلديات ٧٧/١١٨ :** مساهمة المجلس البلدي في نفقات المدارس الرسميّة وفقاً للأحكام الخاصّة بهذه المدارس (الفقرة ١٤ من المادة ٤٩) على أن تتعاون وزارة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | التربية والتعليم العالي والسلطات المحلّية والأهلون في المنطقة على تحمّل نفقات المدارس فتؤمّن الوزارة أفراد الهيئة التعليميّة والإداريّة وتقدّم السلطة المحلّية أو الأهلون البناء والتجهيزات المدرسيّة ولوازمها وفاقاً لشروط يتّم تحديدها. |
| | | | **المرسوم التنظيمي لوزارة التربية ٥٩/٢٨٦٩:**<br>تتعاون وزارة التربية الوطنيّة والسلطات المحلّية والأهلون في القرى على تحمّل نفقات المدارس، فتؤمن الوزارة أفراد الهيئة التعليميّة والإداريّة، وتقدم السلطة المحلّية أوالأهلون البناء والتجهيزات المدرسيّة ولوازمها، وفاقاً لشروط تحدد بمرسوم..... كما يمكن للوزارة ان تأخذ على عاتقها جميع النفقات المترتبة على السلطات المحلّية أو الأهلون وذلك في حدود الاعتمادات المرصدة لهذه الغاية في الموازنة (المادة ٤٩). |
| ***١ (٣): انفتاح المدرسة على محيطها وتفعيل دورها في النشاطات التربويّة والشبابية والرياضية والخدمات الاجتماعيّة*** | *-إنشاءالأندية المدرسيّة وتشجيعها وتأمين الدعم اللازم لها على ان يوضع لها أنظمة خاصة* | | مراسيم خدمة المجتمع لاحقاً |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -توسيع قاعدة العمل التطوعي في المدارس وتشجيع التلامذة على المشاركة في نشاطات اجتماعيّة وبيئية وغيرها | | |

## ملحق رقم ٢ . نص السياسة التربوية المكتوب في خطة جودة التعليم من أجل التنمية (٢٠١٠-٢٠١٥) حول الشراكة المجتمعية

| الإطار العام | | البرنامج | المشروع | مقاييس الأداء | النتائج المقترحة |
|---|---|---|---|---|---|
| ***ثالثاً: تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي*** | ***١٠-تعليم يساهم في التماسك الاجتماعي*** | زيادة فرص التواصل والتفاعل بين المؤسسات والطلّاب والمعلّمين | التربية على المواطنة | وضع برنامج لخدمة المجتمع ونشر ثقافة التطوع | نسبة التلاميذ الذين أنجزوا برنامج خدمة المجتمع | تعزيز هوية التلميذ الوطنيّة ومسؤولياته المدنية |
| | | | | | نسبة المشاريع بين المدارس وبالشّراكة بين المدارس والمجتمع الأهلي | |
| ***خامساً: إدارة الشأن التربوي*** | ***٥-استثمار القدرات المجتمعيّة في صنع السياسات التربويّة على المستوى الوطني*** | وضع أطر لإشراك الهيئات المجتمعيّة والتربويّة في صنع القرار التربوي العام | التطوير المؤسساتي | تعزيز دور مجالس الأهل وتعديل أنظمتها | أنظمة داخلية للمدارس الرسميّة معدلّة ومطبقة | دعم عمليّة وضع السياسات وأخذ القرارات التربويّة والإداريّة |
| | | | | تعزيز التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلّي | | تبني نسبة من المدارس الرسميّة لآليات العمل الفريقي في أخذ القرارات |

***ملحق رقم ٣ . رسالة لطلب الإذن لتسهيل العمل الميداني في الثانويّات الرسميّة***

**جانب مدير عام التعليم الثانوي المحترم،**

**الموضوع: طلب الإذن لتسهيل مهام تطبيق العمل الميداني في رسالة ماستر بحثي.**

**تحية طيبة وبعد،**

**بما أنني أعد رسالة ماستر بحثي في الإدارة التربويّة في الجامعة اللبنانيّة –كلية التربية– فرع العمادة تتناول موضوع السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان،**

**لذلك،**

**نتوجه إليكم حضرة المدير، بطلب الإذن للاطلاع على بعض المعلومات المتعلقة بالثانويّات الرسميّة في لبنان (مثل عددها ومعلومات عن مجلس الأهل والخدمة المجتمعيّة فيها ومعلومات عن أسماء وعمل ومشاريع وأنشطة جمعيات المجتمع المدني التي تعمل معها ومشاريعها في الثانويّات الرسميّة في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢) إضافةً إلى تسهيل مهامي مع مديري هذه الثانويّات من أجل الحصول على معلومات عن مجلس الأهل والخدمة المجتمعيّة في الثانوية وعمل ومشاريع وأنشطة جمعيات المجتمع المدني التي تعمل معها، بالإضافة إلى الاستجابة والتعبئة لاستبيان يتّم إرساله لهم إلكترونياً ومن بعد، وذلك بهدف جمع المعلومات لتحقيق أهداف الدِّراسة.**

**وبما أننا ندرك سعيكم الحثيث لتطوير التعليم الرسمي، نرجو أن تقدم هذه الدِّراسة، من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج، بعض المعلومات التي ستسهم في تعزيز وتفعيل الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة.**

**نرجو أن ينال طلبنا هذا موافقتكم مع التزامنا بتقديم التوضيحات المطلوبة من قبلكم.**

**<u>ملاحظة:</u>**

**مرفق ربطاً نسخة موقعّة من عميد كلية التربية من أجل تسهيل مهمتي كطالبة ماستر بحثي.**

**مرفق ربطاً نسخة من أسئلة الاستبيان المذكور أعلاه.**

**وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،**

**التاريخ: 16/6/2022 التوقيع: رشا محمود خضر**

***ملحق رقم ٤ . موافقة مديريّة التعليم الثانوي على البحث الميداني في الثانويّات الرسميّة في لبنان***

وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التعليم الثانوي

الرقم الصادر : 5/5383
التاريـــــخ : 17/6/2022

وزارة التربية والتعليم العالي
ديوان التربية
رقم التسجيل ٢/٦٥٦٦
٢٠ حزيران ٢٠٢٢

وارد COMPUTER
١٧ حزيران ٢٠٢٢

جانب السيد المدير العام

الموضوع:تسهيل مهمة الطالبة الجامعية رشا محمود خضر تطبيق العمل الميداني لاعداد رسالة الماستر البحثي

المرجـــع: الانظمة النافذة

بالاشارة الى الموضوع والمرجع اعلاه،

بعد الاطلاع على كتاب الطالبة الجامعية رشا محمود خضر ،طالبة ماستر بحثي في الجامعة اللبنانية - كلية التربية- المتضمن طلب الاطلاع على بعض المعلومات المتعلقة بالثانويات الرسمية في لبنان(عددها ومعلومات عن مجلس الاهل والخدمة المجتمعية فيهاومعلومات عن اسماء ومشاريع وأنشطة جمعيات المجتمع المدني التي تعمل معها ومشاريعها في الثانويات الرسمية في العام الدراسي 2021/2022) وذلك بهدف اعداد مشروع التخرج لنيل شهادة ماسترمهني في الادارة التربوية تحت عنوان :

**"فعالية السياسة التربوية ضمن مجال الشراكة المجتمعية في ضوء التربية من اجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان"**

نفيدكم انه تم الاطلاع على الاستبيان الذي سيتم توزيعه الكترونيا ،وعليه،

**للتفضل بالاطلاع** ن مع الاقتراح بالموافقة على الحصول على المعلومات المطلوبة وتوزيع الاستبيان خلال الفترة المحددة في الطلب شرط التنسيق التام مع ادارات الثانويات المعنية بحيث لا يؤثر ذلك على حسن سير العمل فيها وبما يتوافق مع الانظمة والقوانين%

نوال مسالخي

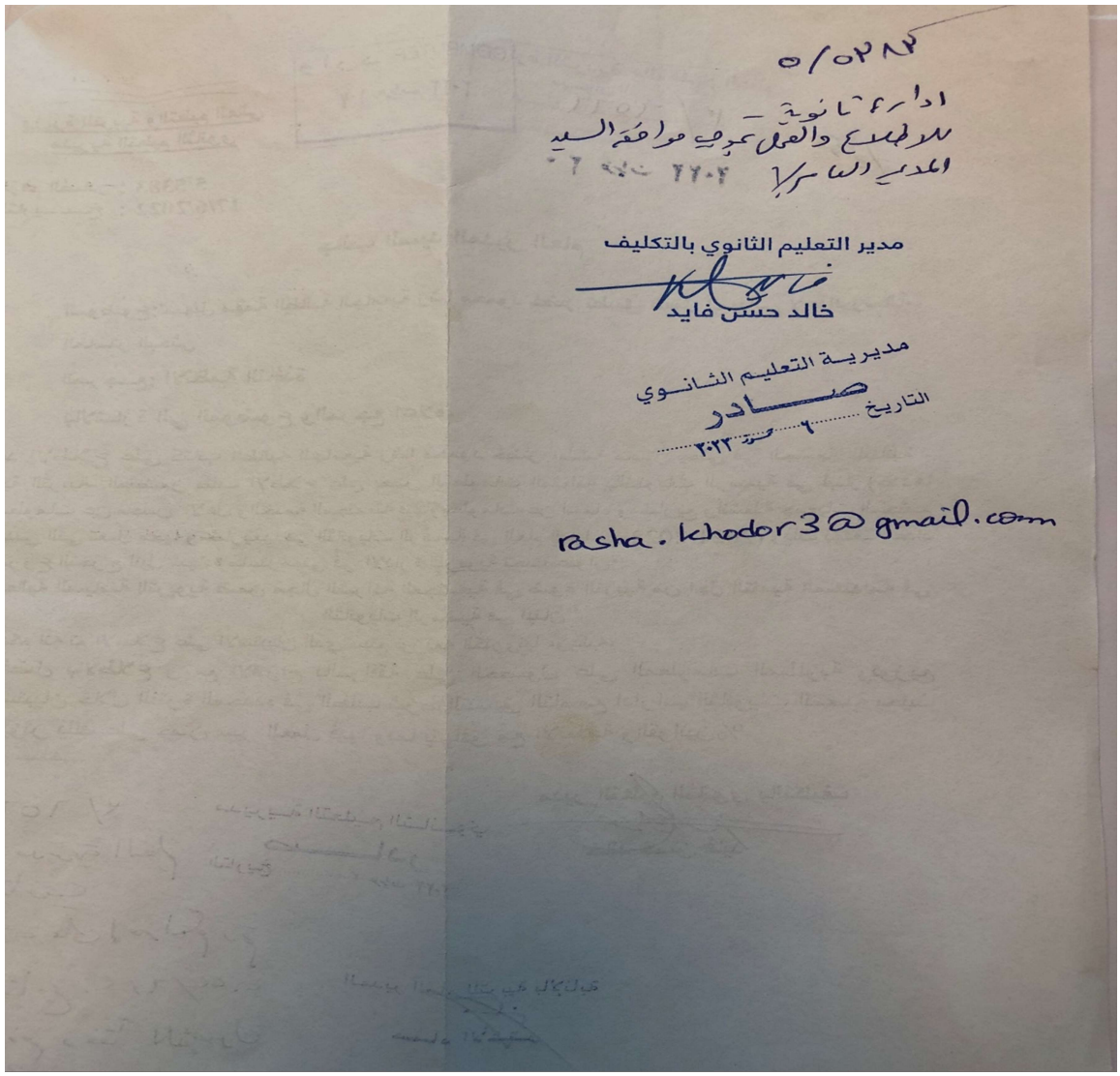
مدير التعليم الثانوي بالتكليف
خالد حسن فايد

مديريـة التعليـم الثانـوي
صـــادر
التاريخ ٢٠ حزيران ٢٠٢٢

٢/ ٦٥٦٦
جانب مديرية التعليم الثانوي
مع الموافقة على اقامة المحكم رقم ٥/ ٥٢٨٢ تاريخ ٢٠٢٢/٦/٢٠ ولجراء اللازم وفقاً للأصول القانونية

صـــادر COMPUTER
٤ تموز ٢٠٢٢

المدير العام للتربية بالإنابة


٥/٥٢٨٢
ادارة ثانوية
للاجتماع والعمل بعرض موافقة السيد
المدير الساعة ٢٢٠٢
مدير التعليم الثانوي بالتكليف
خالد حسن فايد
مديرية التعليم الثانوي
صادر
التاريخ ٦
٢٠٢٢
rasha.khodor3@gmail.com

## ملحق رقم ٥. استبيان حول نص السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في الثانويّات الرسميّة في لبنان

**حضرة مدير الثانوية الرسميّة المحترم،**

**تحية طيبة وبعد،**

**ضمن إطار البحث العلمي لنيل شهادة الماستر البحثي في إختصاص الإدارة التربويّة، نتوجّه إلى حضرتكم بطلب تعبئة هذا الاستبيان حول موضوع نص السياسة التربويّة ضمن مجال الشّراكة المجتمعيّة في ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويّات الرسميّة في لبنان.**

**ملاحظة: لا يلحظ الاستبيان الأسماء حفاظاً على السرية ومراعاةً لأخلاقيات البحث العلمي.**

**يستغرق الاستبيان حوالي عشر دقائق من وقتكم الثمين. وشكرًا لجهدكم وتعاونكم.**

**يرجى اختيار الإجابة الأكثر ملاءمة.**

**ا. معلومات شخصية:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **العمر** | **بين ٢٥ و٣٥**<br>**بين ٤٥ و٥٥** | ○<br>○ | **بين ٣٥ و٤٥**<br>**بين ٥٥ و٦٤** | ○<br>○ |
| **التحصيل العلمي** | **إجازة في التعليم**<br>**دكتوراه** | ○<br>○ | **ماستر إدارة تربويّة**<br>**شهادة غير تعليمية**<br>**غير ذلك** | ○<br>○<br>○ |
| **سنوات الخبرة في إدارة الثانوية** | **دون ٥ سنوات**<br>**بين ١١ و١٥ سنة** | ○<br>○ | **بين ٥ و١٠ سنوات**<br>**أكثر من من ١٥ سنة** | ○<br>○ |
| **الخبرة المهنيّة في إدارة الثانويّة** | **دون ٥ سنوات**<br>**بين ١١و١٥ سنة** | ○<br>○ | **بين ٦ و١٠ سنوات**<br>**أكثر من ١٥ سنة** | ○<br>○ |
| **المحافظة التي تقع فيها الثانوية الرسميّة :** | **جبل لبنان**<br>**بيروت**<br>**البقاع**<br>**لبنان الشمالي** | ○<br>○<br>○<br>○ | **عكار**<br>**بعلبك-الهرمل**<br>**النبطية**<br>**لبنان الجنوبي** | ○<br>○<br>○<br>○ |

يرجى اختيار الإجابة الأكثر ملاءمة ووضع إجابتكم على الأسئلة.

| السؤال | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|
| يُعَّد المدير منشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصها حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يتابع المدير دورات وورش عمل حول السياسة التربويّة المتعلّقة بالشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يعوّل المدير على النصّ كمرجع حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يتطابق نص دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز التربوي مع استراتيجيات خدمة المجتمع المعتمدة في الثانوية | | | | | |
| يستشير المدير الجهات الرسميّة المعنية لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يتشاور المدير مع زملاء في العمل لتفسير النصّ حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يضطر المدير أن يطبّق ما يختلف عن النصّ في بعض حالات الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| ينشر المدير ثقافة التطوّع ضمن إطار الشّراكة المجتمعيّة بين الثانوية وجمعيات المجتمع المدني | | | | | |
| يتابع المدير تطبيق الشّراكة المجتمعيّة مع مجلس الأهل | | | | | |
| يطبّق المدير نموذج شراكة مجتمعية مطبّق في ثانوية أخرى | | | | | |
| يأخذ المدير بعين الاعتبار مشاكل المجتمع الحاليّة عند العمل على الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يتفق المدير مع ممثّلي جمعيات المجتمع المدني على أسس الشّراكة بحسب النصّ | | | | | |
| يُشرِك المدير مجلس الأهل عند العمل على الشّراكة المجتمعيّة مع جمعيات المجتمع المدني | | | | | |
| ينظّم المدير حملات وأنشطة توعوية حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يستخدم المدير مفاهيمه الخاصّة لتفسير نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة | | | | | |
| يطبّق المدير الشّراكة المجتمعيّة بحسب الواقع حتى لو لم يتبع حرفية النصّ | | | | | |
| تلبّي الشّراكة المجتمعيّة المقرّرة احتياجات المجتمع التنموية | | | | | |
| يضع المدير استراتيجيات لتطبيق الشّراكة المجتمعيّة تتلاءم مع النصّ المتعلّق بها | | | | | |

| السؤال | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|
| تهدف الشّراكة المجتمعيّة إلى معالجة وحل مشكلات المجتمع في الوقت الحاضر | | | | | |

| السؤال | أوافق | لا أوافق |
|---|---|---|
| يطّلع المديرعلى التعديلات الصادرة عن الجهات الرسميّة بخصوص نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة | | |
| يتلاءم نص السياسة التربويّة مع واقع الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية | | |
| يُعتبر نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة وافي ولا يحتاج إلى أي تفسير أو اجتهاد | | |
| يقدّم نص السياسة التربويّة للمدير نموذج معرفي وافي حول الشّراكة المجتمعيّة | | |
| يدعم نص السياسة التربويّة النظري التطبيق الميداني والعملي للشراكة المجتمعيّة | | |
| يوفّر نص السياسة التربويّة المكتوب نموذج تشغيلي عملي لتطبيق الشّراكة المجتمعيّة | | |
| يتماشي نص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة مع المتغيّرات في واقع الثانوية | | |
| يمكن اعتماد نتائج الشّراكة المجتمعيّة كمؤشّر لفعالية النصّ النظري للسياسة التربويّة | | |

| السؤال | نعم | كلا |
|---|---|---|
| شاركتُ في ورش إعداد دليل خدمة المجتمع التي أقامها المركز التربوي للبحوث والإنماء | | |
| اطّلعتُ على دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء | | |

| السؤال | الاجتماعيّة | الاقتصاديّة | البيئية |
|---|---|---|---|
| يوجّه المدير استراتيجيات الشّراكة المجتمعيّة نحو أبعاد التنمية الستدامة (يمكن اختيار أكثر من إجابة.) | | | |

أسئلة مفتوحة:

برأيك كيف تسهم الشّراكة المجتمعيّة في تفعيل دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة؟

---

برأيك كيف تؤثر الشّراكة المجتمعيّة على دور المدرسة كأداة تغيير للمجتمع؟

---

## ملحق رقم ٦. دليل مقابلة فردية مع ممثّلي جمعيات المجتمع المدني التي تعقد شراكة مجتمعية مع ثانويات رسميّة

| عناصر السؤال | عناصر الإجابة |
|---|---|
| ما هي الأسباب أو الدوافع التي تدفع الجمعية إلى العمل مع الثانوية الرسميّة؟ | -بناءً لاستقطاب وزارة التربية<br>- بناءً لأهداف الجمعية وبرامجها |
| هل لديكم اطّلاع على النصّوص الرسميّة/ أو نصوص السياسة التربويّة حول الشّراكة المجتمعيّة الصادرة عن الجهات المعنية بالثانويّات الرسميّة؟<br>هل يتّم العمل في الثانوية بناءً لنصوص السياسة التربويّة الخاصّة بذلك؟ | -لا اطّلاع على أي نص سياسة تربويّة<br>-الاطّلاع بشكل عام يقتصر على دليل خدمة المجتمع (٢٠١٦) الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي<br>- العمل بناءً على موافقة وزارة التربية<br>-العمل يستند إلى أهداف وغايات وبرامج الجمعية ومن ضمنها مشروع برنامج خدمة المجتمع |
| وهل يكون ذلك بالاشتراك مع مدير الثانوية؟<br>هل تقومون بالاطلاع على هذه النصّوص مع مدير الثانوية؟ متى؟ | -قرار الشّراكة المجتمعيّة ينبع من موافقة وزارة التربية فقط<br>- لا اطلاع على النصّوص الأخرى<br>-دليل خدمة المجتمع مرجعي بشكل عام |
| هل تؤثّر علاقة الجمعية مع مدير الثانوية على إختيار الثانوية الرسميّة؟<br>هل تؤثّر علاقة الجمعية مع مدير الثانوية على نوع وفعاليّة الشّراكة معها؟ | -أحياناً الجمعية تستهدف فئة ثانويات معينة تبعاً لبرنامجها<br>-أحياناً وزارة التربية ترسل برامج شراكة مجتمعية باتفاقات تصيغها مع الجمعيات<br>- أحياناً مدير الثانوية يطلب تطبيق نموذج شراكة مجتمعية مطبّق في ثانوية أخرى |
| هل يتّم الاجتماع مع المدير من أجل الاتفاق على أسس الشّراكة بحسب نص السياة التربويّة ودليل خدمة المجتمع؟ بحسب واقع الثانوية؟ | -بشكلٍ عام التعرّف إلى المدير هو كافي<br>-في اجتماع بداية العمل لوضعه بالإطار العام |
| هل يتّم تسليم أو عرض أو مناقشة مدير الثانوية لنص أو دليل لنموذج الشّراكة قبل البدء بالعمل؟ | -الشرح والنموذج تمّ تسليمها إلى وزارة التربية والتعليم العالي التي تقرّر وترسل الموافقة عبر البريد إلى الثانويّات |
| ما التقارب أو الاختلاف بين النموذج المطروح من الجمعية ودليل خدمة المجتمع؟ | -التقارب هو لجهة الشّراكة المجتمعيّة والآلية بإشراك التلاميذ والأهل بشكل عام<br>-غالبية الجمعيات لا تشرك أو تتواصل مع مجلس الأهل<br>-جمعية واحدة فقط تفعل ذلك في إطار روتيني |

| | |
|---|---|
| هل هناك نموذج نص للشراكة يتّم العمل عليه؟ | – النصّ والنموذج هو وفق رؤية وأهداف الجمعية عليه وتقرره الجمعية بموافقة الإطار الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي<br>–نص السياسة التربويّة المكتوب هو فقط ضمن الإطار الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي |
| ما هي إمكانية تعديل النموذج المقرر؟<br>هل يتّم تعديل النموذج بحسب واقع الثانوية أو قرار المدير؟ | –لا اقتراحات أو تعديلات من قبل المدير أو الجمعية حتى لو لم يتناسب مع الواقع في الثانوية |
| هل تعتمد تطبيق نفس نموذج الشّراكة المجتمعيّة من ثانوية إلى أخرى؟ | نعم النموذج يطبّق هو نفسه في كافة الثانويّات التي تعمل |
| هل يتّم وضع استراتيجيّة من قبل مدير الثانوية لتطبيق الشّراكة؟ | –الاستراتيجيات تضعها الجمعية<br>–الإشراف هو بالتنسيق مع المدير<br>–الإشراف المباشر هو لأساتذة يختارهم المدير وتدربهم الجمعية |
| هل حصل أنه تمّ تخطي أو عدم الالتزام بإالغطار المحدد من وزارة التربية في بعض حالات الشّراكة؟ | –العمل يتّم ضمن أهداف وبرنامج وغايات الجمعية<br>– نعم هذا ممكن سعياً لتحقيق أهداف المجتمع |
| هل تؤثّر ثقافة وبيئة الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية على عمل الجمعية؟ كيف؟<br>ماذا عن تأثير ودور المدير في تشجيع ونشر ثقافة التطوّع ؟ | –دور المدير محدود في نشر ثقافة التطوّع في الثانوية<br>–تتولاه وزارة التربية والتعليم العالي والجمعية<br>–الجمعية تضع المعايير في برنامجها بشكل عام لذا لا يؤثّر عليها أي شيئ |
| كيف تصف مشاركة مجلس الأهل في إطار الشّراكة المجتمعيّة في الثانوية؟ | –مشاركة الأهل محدودة أو غير موجودة |
| هل تطبقون نفس نموذج الشّراكة المجتمعيّة في ثانويات عديدة؟ | –النموذج هو نفسه في كافة الثانويّات مع مراعاة فروقات بسيطة يتّم أخذها بعين الاعتبار بناءً للواقع العام المعروف |
| هل يشرف المدير على التطبيق؟<br>وهل يعود بالمرجعية إلى نص السياسة التربويّة الرسمي؟ | –الإشراف هو من مهمة الجمعية والأساتذة المدربين و المدير<br>–المدير بشكل عام غارق في الأعمال الروتينية |
| هل يعتبر دليل خدمة المجتمع مرجع في تطبيق الشّراكة في المجتمع؟ | –ليس مرجع مباشر<br>–إطار موافقة وزارة التربية والتعليم العالي هو المرجعية |
| ماذا عن مشاركة مجلس الأهل في تطبيق الشّراكة؟ | بشكل عام مشاركة محدودة |

| | |
|---|---|
| هل تقارب الشّراكة التي يتّم العمل عليها البعد الاجتماعي للتربية من أجل التنمية المستدامة؟ | –ليس بالتحديد مقاربة التربية من اجل التنمية المستدامة<br>–بشكل عام هناك شراكة ذات بعد اجتماعي بحسب احتياجات المجتمع |
| هل تقارب الشّراكة التي يتّم العمل عليها البعد الاقتصادي للتربية من أجل التنمية المستدامة؟ | –بشكل عام هناك شراكة ذات بعد اقتصادي بحسب احتياجات المجتمع |
| هل تقارب الشّراكة التي يتّم العمل عليها البعد البيئي للتربية من أجل التنمية المستدامة؟ | – بشكل عام هناك شراكة ذات بعد بيئي بحسب احتياجات المجتمع |
| ماذا عن نتائج الشّراكة المجتمعيّة؟ هل يمكن اعتبارها مؤشّر لفعالية الشّراكة؟ | –يمكن اعتبارها كذلك نظرياً<br>–لكن هناك نتائج تظهر على المدى البعيد وهناك ما لا يتّم استكماله |
| هل هناك فرق بين النظري والتطبيقي لهذه الشّراكة؟ | – لا يوجد اختلاف<br>– ولا نقوم بالتقييم المستمر للتاكد من ذلك |
| برأيك إلى أي مدى تسهم الشّراكة المجتمعيّة مع الثانوية الرسميّة على دور المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة؟ كيف؟ | –انفتاح المدرسة على المجتمع<br>–رؤية المدرسة بأنّها جزء من المجتمع والمجتمع جزء من المدرسة |
| برأيك هل تسهم هذه الشّراكة في دور المدرسة كأداة تغيير للمجتمع؟ كيف؟ | –استدامة الشّراكة المجتمعيّة<br>–نقل الخبرة والتجربة من الفرد إلى المجتمع<br>–التغيير على صعيد سلوكيات الفرد والمجتمع |

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 30 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | 0.0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعيّة | N of Items |
|---|---|
| 0.873 | 2 |

**Reliability Statistics**

| نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشراكة المجتمعيّة | N of Items |
|---|---|
| 0.918 | 10 |

**Reliability Statistics**

| نصّ السياسة التربويّة المقروء أو المعتمد حول الشراكة المجتمعيّة | N of Items |
|---|---|
| 0.787 | 5 |

**Reliability Statistics**

| مقاربة الشراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة | N of Items |
|---|---|
| 0.706 | 3 |

**معامل الارتباط**

**Correlations**

| | نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعيّة | ٦ |
|---|---|---|
| **نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعيّة** | | |
| ٦) يُعَّد المدير منشورات متعلّقة بالسياسة التربويّة ونصّها حول الشراكة المجتمعيّة | .891** | |
| ٧) يتابع المدير دورات وورش عمل حول السياسة التربويّة المتعلّقة بالشراكة المجتمعيّة | .951** | .731** |

** P < 0.01 (2-tailed); N =30

**Correlations**

| | نصّ السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشراكة المجتمعيّة | ٩ | ١٦ | ١٧ | ٢٩ |
|---|---|---|---|---|---|
| نصّ السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشراكة المجتمعيّة | | | | | |
| ٩) يعوّل المدير على النصّ كمرجع حول الشراكة المجتمعيّة | .619** | | | | |
| ١٦) يستشير المدير الجهات الرسميّة المعنية لتفسير النصّ حول الشراكة المجتمعيّة | .725** | .438* | | | |
| ١٧) يتشاور المدير مع زملاء في العمل لتفسير النصّ حول الشراكة المجتمعيّة | .887** | .494** | .546** | | |
| ٢٩) يستخدم المدير مفاهيمه الخاصة لتفسير نصّ السياسة التربويّة حول الشراكة المجتمعيّة | .731** | .371* | .405* | .685** | |
| ٣١) يفسّر المدير النصّ بحسب واقع الشراكة المجتمعيّة في الثانوية | .891** | .610** | .525** | .687** | .553** |

** P < 0.01 (2-tailed); N =30

**Correlations**

| | نص السياسة الزبوية المحدد (المقروء) حول الشراكة المجتمعية نص السياسة الزبوية المطبّق | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 23 | 24 | 25 | 30 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نص السياسة الزبوية المطبّق حول الشراكة المجتمعية | | | | | | | | | | |
| 15) يتطابق نص دليل خدمة المجتمع الصادر عن المركز الزبوي مع استراتيجيات خدمة | .745** | | | | | | | | | |
| 18) يضطر المدير ان يطبّق ما يختلف عن النص في بعض حالات الشراكة المجتمعية | .730** | .525** | | | | | | | | |
| 19) ينشر المدير ثقافة التطوّع ضمن إطار الشراكة المجتمعية بين الثانوية وجمعيات المجتمع | .701** | .548** | .391* | | | | | | | |
| 20) يتابع المدير تطبيق الشراكة المجتمعية مع مجلس الأهل | .607** | .504** | .423* | .388* | | | | | | |
| 21) يطبّق المدير نموذج شراكة مجتمعية مطبّق في ثانوية أخرى | .701** | .478** | .501** | .519** | .431* | | | | | |
| 23) يتفق المدير مع ممثلي جمعيات المجتمع المدني على أسس الشراكة بحسب النص | .758** | .444* | .409* | .556** | .388* | .432* | | | | |
| 24) يشرك المدير مجلس الأهل بصناعة واتخاذ القرارحول الشراكة المجتمعية مع جمعيات | .812** | .684** | .518** | .737** | .448* | .527** | .662** | | | |
| 25) ينظّم المدير حملات وأنشطة توعوية حول الشراكة المجتمعية | .754** | .462* | .388* | .391* | .550** | .474** | .672** | .566** | | |
| 30) يطبّق المدير الشراكة المجتمعية بحسب الوقع حتى لو لم تشبع حرفية النص . | .666** | .390* | .506** | .453* | .555** | .392* | .437* | .511** | .431* | |
| 34) يضع المدير استراتيجيات لتطبيق الشراكة المجتمعية تتلاءم مع النص المتعلّق بها | .842** | .548** | .506** | .583** | .490** | .618** | .720** | .588** | .724** | .554** |

** P < 0.01 (2-tailed); * P < 0.05 (2-tailed); N =30

**Correlations**

| | مقاربة الشراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة | | |
|---|---|---|---|
| | | 22 | 32 |
| **مقاربة الشراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة** | | | |
| ٢٢) يأخذ المدير بعين الاعتبار المشاكل التنموية الحالية في المجتمع عند العمل على الشراكة المجتمعيّة | .785** | | |
| ٣٢) تلبّي الشراكة المجتمعيّة المقرّرة احتياجات المجتمع التنموية | .800** | .559** | |
| ٣٥) تهدف الشراكة المجتمعيّة إلى معالجة وحل المشكلات التنموية للمجتمع في الوقت الحاضر | .821** | .379* | .525** |

** P < 0.01 (2-tailed); N =30

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| Mean نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعيّة | | Mean | 2.7741 | 0.06476 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2.6460 | |
| | | Upper Bound | 2.9022 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 2.7047 | |
| | | Median | 2.5000 | |
| | | Variance | 0.566 | |
| | | Std. Deviation | 0.75241 | |
| | | Minimum | 2.00 | |
| | | Maximum | 5.00 | |
| | | Range | 3.00 | |
| | | Interquartile Range | 1.00 | |
| | | Skewness | 1.007 | 0.209 |
| | | Kurtosis | 0.865 | 0.414 |
| مقاربة الشراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة Mean | | Mean | 3.0765 | 0.05530 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2.9672 | |
| | | Upper Bound | 3.1879 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 3.0610 | |
| | | Median | 3.0000 | |
| | | Variance | 0.413 | |
| | | Std. Deviation | 0.64252 | |
| | | Minimum | 2.00 | |
| | | Maximum | 4.67 | |
| | | Range | 2.67 | |
| | | Interquartile Range | 0.67 | |
| | | Skewness | 0.373 | 0.209 |
| | | Kurtosis | -0.362 | 0.414 |
| نصّ السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشراكة المجتمعيّة Mean | | Mean | 3.2652 | 0.04597 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3.1743 | |
| | | Upper Bound | 3.3561 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 3.2778 | |
| | | Median | 3.2000 | |
| | | Variance | 0.285 | |
| | | Std. Deviation | 0.53411 | |
| | | Minimum | 1.60 | |
| | | Maximum | 4.40 | |
| | | Range | 2.80 | |
| | | Interquartile Range | 0.80 | |
| | | Skewness | -0.263 | 0.209 |

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| | | Kurtosis | 0.111 | 0.414 |
| Mean نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشراكة المجتمعيّة | | Mean | 3.1659 | 0.03473 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3.0972 | |
| | | Upper Bound | 3.2346 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 3.1700 | |
| | | Median | 3.1000 | |
| | | Variance | 0.163 | |
| | | Std. Deviation | 0.40356 | |
| | | Minimum | 2.10 | |
| | | Maximum | 4.20 | |
| | | Range | 2.10 | |
| | | Interquartile Range | 0.60 | |
| | | Skewness | -0.012 | 0.209 |
| | | Kurtosis | -0.200 | 0.414 |

**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Mean نصّ السياسة التربويّة المكتوب حول الشراكة المجتمعيّة | 0.174 | 135 | 0.000 | 0.856 | 135 | 0.000 |
| مقاربة الشراكة المجتمعيّة للتربية من أجل التنمية المستدامة Mean | 0.123 | 135 | 0.000 | 0.954 | 135 | 0.000 |
| نصّ السياسة التربويّة المعتمد (المقروء) حول الشراكة المجتمعيّة Mean | 0.096 | 135 | 0.004 | 0.971 | 135 | 0.005 |
| Mean نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشراكة المجتمعيّة | 0.111 | 135 | 0.000 | 0.982 | 135 | 0.072 |

a. Lilliefors Significance Correction

أظهر اختبار شابيرو وويلك ($\rho$=<.001 < .05) (Shapiro & Wilk, 1965; Razali ، Wah, 2011)، أن درجات الوعي لمجال نصّ السياسة التربويّة المطبّق حول الشراكة المجتمعيّة كانت تتبع التوزيع الطبيعي. كان الانحراف: -.012 (SE =0.209) مع تفرطح -.200

(SE=0.014) (Cramer, 1998; Cramer & Howitt, 2004; Doane & Seward, 2011) وبالتالي، سوف تُعتمد التحاليل المعلميّة من أجل توضيح ما إذا كانت الفروقات بين نتائج المجموعات هي ذات دلالة إحصائيّة.

كما أظهر اختبار شابيرو وويلك أن القيم المعنويّة لجميع المجالات الأخرى كانت أدنى من ٠,٠٥ (ρ=<.001 < .05) وبالتالي لا تتبع التوزيع الطبيعي و سوف تُعتمد التحاليل اللامعلميّة لجميع الاختبارات الخاصّة بها.

| الاستجابة | المتوسِّط المرجّح | الاتِّجاه العام |
|---|---|---|
| أبدًا | من ١ إلى ١,٧٩ | عدم الموافقة بشدّة (مستوى منخفض جدًّا) |
| نادرًا | من ١,٨ إلى ٢,٥٩ | عدم الموافقة (مستوى منخفض) |
| أحيانًا | من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ | بين بين (المحايدة) |
| غالبًا | من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ | الموافقة (مستوى مرتفع) |
| دائمًا | من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠ | الموافقة بشدّة (مستوى مرتفع جدًّا) |