جامعة القدّيس يوسف

كلّيّة العلوم التّربويّة

رسالة في العلوم التّربويّة

العنوان:

دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب مبادىء المواطنة لدى المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة: دراسة حالات – ثلاث ثانويّات رسميّة في محافظة النّبطيّة – جنوب لبنان.

أعدّتها:

زينب محمّد

بإشراف:

د. ريتّا نصر الله

نوقشت في اليوم والشّهر والسّنة: 7-10-2021

أمام لجنة مؤلَّفة من:

الاسم والشّهرة	د.صونيا قسطنطين	رئيسًا
الاسم والشّهرة	د. ريتا نصرالله	مشرفًا
الاسم والشّهرة	د. وديعة الخوري	قارئًا

شكر

نشكر لله عزّ وجلّ ونحمده أن مَنَّ علينا بالتّوفيق، وما كنّا لنُوفَّق لولا أن وفّقنا الله.

ولا يسعني إلّا أن نشكر للدّكتورة "ريتّا نصر الله" أن أشرفت على هذا العمل المتواضع، ومنحتني من وقتها الكثير، وكانت أشبه بالرّوح المعنويّة والمرشدة الموجّهة، نشكر لها صبرَها وتحمّلَها إيّانا طيلة مدّة البحث، واستعدادَها الكامل والدّائم لمساعدتنا وإعطائنا الإرشادات والملاحظات المهمّة من أجل إنجاز هذا العمل بنجاح.

كما نشكر للهيئة الإداريّة في الجامعة اليسوعيّة مساندتَها إيّانا وتأمينَ أجواء دراسيّة إيجابيَّة في ظلّ الظّروف الصّعبة الّتي نمرُّ بها. والشّكر أيضًا لأعضاء لجنة التَّحكيم لموافقتهم على قراءة هذا العمل المتواضع.

كما نتوجّه بالعرفان الجميل إلى كلّ من شجّعنا وساندنا من أهل وأصدقاء وأقارب من أجل إنجاز هذا المشروع.

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى اكتشاف دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة مبادىءَ المواطنة – دراسة حالات في ثلاث ثانويّات رسميّة في جنوب لبنان، ولهذه الغاية استخدمنا المنهج النّوعيّ تحديدًا لدراسة ثلاث حالات متشابهة للإجابة عن أسئلة البحث. وقد ارتكزنا على نظريّة "بندورا" حول التَّعلُّم الاجتماعيّ بوصفها إطارًا نظريًّا رئيسًا. جُمعت البيانات باستخدام المقابلات الفرديّة شبه المقنَّنة والمقابلات الجماعيّة شبه المقنَّنة أيضًا مع 30 متعلّمًا ومتعلّمةً، إضافة إلى تحليل الوثائق وذلك خلال العام الدّراسيّ 2020–2021. وبعد تحليل البيانات النَّوعيَّة وفقًا للطّريقة الاستقرائيَّة، أشارت النَّتائج إلى وضوح أهداف مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين وتلاؤمها مع دليل تنفيذ المشاريع الصّادر من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وإلى اقتصار المشاريع على المجالات الاجتماعيَّة – الاقتصاديَّة في الدّرجة الأولى، والمجالات البيئيَّة والثّقافيَّة في الدّرجة الثّانية، والمجالات السّياحيَّة والتّراثيَّة في الدّرجة الثّالثة، مع غياب أيّ مشروعٍ ينتمي إلى المجالات الأخرى. كما توصّلت الدّراسة إلى التزام المتعلّمين آليَّةَ تنفيذ المشاريع، ولعلَّ أهمّها الحوار والمناقشة؛ في حين أنَّهم لم يلتزموا خطوتَي التَّحليل الرّباعيّ والتَّقييم وفق ما هي موجودة في الدّليل. وقد اكتسب المتعلّمون عددًا من المهارات الحياتيَّة والعمليَّة خلال تنفيذهم المشاريعَ الَّتي أثّرت تأثيرًا إيجابيًّا في شخصيّاتهم وتصرّفاتهم، وساعدتهم في اكتساب مبادىء المواطنة اكتسابًا متفاوتًا بينهم؛ ولعلَّ من أهمّ تلك المبادئ: الاعتزاز بالوطن، والمشاركة المجتمعيَّة، والانفتاح على الآخر. ومن أهمّ الأمور الّتي اقترحتها الباحثة ضرورة توسيع نطاق الأعمال الخدماتيَّة إلى خارج المجتمع المحلّيّ، والتَّعاون بين الثّانويّات في تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع، وتصميم برامج خاصَّة تعنى بتعميق مفهوم خدمة المجتمع ومجالاته وآليَّة العمل به.

الكلمات المفتاحيَّة: مشاريع خدمة المجتمع، العمل التّطوّعيّ، المواطنة، المشاركة المجتمعيَّة، المتعلّمون في المرحلة الثّانويّة.

الملخّص باللّغة الأجنبيَّة

Cette étude vise à découvrir le rôle des projets du service social dans l'acquisition des valeurs et des principes de la citoyenneté chez les apprenants au cycle secondaire –étude de trois cas dans trois lycées publics au Liban-Sud. Et pour atteindre cet objectif, on s'est basé sur la méthodologie qualitative et précisément l'étude de trois cas similaires. On a utilisé la théorie de Bandura sur l'apprentissage sociale comme un cadre théorique principal. On a collectionné des données en utilisant les interviews individuelles semi-structurées et les interviews collectives semi-structurées avec un nombre de (30) apprenants dans les trois écoles, en plus que l'analyse des documents durant l'année scolaire 2020-2021. Et après avoir analysé les données selon la méthode inductive, les résultats ont signalé la clarté des buts des projets du service social chez les apprenants et leur adaptation à ceux présents dans le guide de mise en œuvre des projets sociaux publié par le CRDP. Les projets se sont contentés des domaines socio-économique, environnemental, culturel et touristique alors qu'aucun projet n'appartient aux autres domaines. L'étude a révélé l'engagement des apprenants dans le mécanisme des projets comme le dialogue et la discussion alors que les élèves n'ont pas respecté les étapes de « l'analyse de SWOT » et « l'évaluation » comme elles existent dans le guide. Les apprenants ont acquis maintes compétences durant l'exécution des projets, ceux-ci ont influencé positivement leurs personnalités et leurs comportements et les ont aidés à acquérir les valeurs de la citoyenneté comme: la fierté de la patrie, la participation communautaire et

l'ouverture aux autres. Et parmi les plus importantes propositions que le chercheur a faites : l'expansion de l'activité du service social en dehors de la société locale, et la collaboration entre les lycées pour faire des projets communs et la conception des programmes spécifiques visant l'approfondissement de la notion du service social.

Les mots-clés : les projets du service social, le bénévolat, la citoyenneté, la participation communautaire, les apprenants au cycle secondaire.

قائمة المحتويات

الملخّص ..... أ

الملخّص باللّغة الأجنبية .....ب

قائمة الجداول..... ح

قائمة الرّسوم التّوضيحيَّة ..... ط

المقدّمة 1

الفصل الأوّل: الإطار النّظريّ..... 11

تمهيد 11

1-1 المبحث الأوّل: النّظريّات المتعلّقة بالتّعليم والتّعلّم 12

1-1-2 نظريّات التّعلّم والتّعليم..... 12

1-2-2 نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ: باندورا 14

1-3 المبحث الثّاني: خدمة المجتمع في المؤسّسات التّربويّة..... 15

1-3-1 مفهوم مشروع خدمة المجتمع عالميًّا وتربويًّا 16

1-3-2 أهمّيّة الخدمة الاجتماعّية لدى المتعلّمين..... 18

1-3-3 أهداف مشاريع خدمة المجتمع في التّربية 20

1-3-4 موجبات اعتماد خدمة المجتمع على الصّعيد التّربويّ..... 22

1-3-5-أبعاد الخدمة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين 23

1-3-6 وظائف النّشاط الاجتماعي لدى المتعلّمين 24

1-3-7 مجالات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع في المدرسة..... 25

1-3-8 متطلّبات خدمة المجتمع لدى المتعلّمين 27

1-3-9 آلية تطبيق مشاريع خدمة المجتمع في المدرسة 29

1-3-10 معوّقات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين 31

1-4 المبحث الثّالث: المواطنة والمدرسة 32

1-4-1 مفهوم المواطنة.....33
1-4-2 خصائص المواطنة.....34
1-4-3 أبعاد المواطنة.....36
1-4-4 مقوّمات المواطنة.....38
1-4-5 التّربية على المواطنة.....39
1-5- الدّراسات السّابقة.....50
1-5-1 دراسات دوليَّة.....50
1-5-2 دراسات عربيَّة.....52
1-5-3 التَّعقيب على الدّراسات.....56
1-5-4-خاتمة الفصل.....57
الفصل الثّاني: منهجيّة البحث 58
تمهيد.....58
2-1 منهج الدّراسة.....58
2-2- مجتمع الدّراسة.....61
2-3- تقنيّات اختيار العيّنة.....61
2-4 أدوات الدّراسة.....62
2-4-1 المقابلة.....62
2-4-2- المقابلة شبه المقنَّنة.....63
2-4-3 المقابلة الجماعيّة.....64
2-4-3 تحليل الوثائق.....67
2-4 الصدق والثبات.....67
2-5 تحليل البيانات.....68
2-6 الإجراءات الميدانيّة.....69
2-7 أخلاقيّات البحث.....71
2-8 خاتمة الفصل.....71
الفصل الثّالث: نتائج الدّراسة 72

تمهيد 72
3-1 الحالة الأولى 72
3-2- الحالة الثّانية 91
3-3- الحالة الثّالثة 103
خاتمة الفصل 112
الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والخاتمة 115
تمهيد 115
5-1-وضوح أهداف مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين 115
5-2-معوّقات تنفيذ المتعلّمين مشاريعَ خدمة المجتمع 116
5-3- تطابق الأهداف مع دليل تنفيذ مشروع خدمة مجتمع 116
5-4-مجالات مشاريع خدمة المجتمع المنفّذة في الحالات الثّلاث 118
5-5-مدى تنويع مشاريع خدمة المجتمع في الحالات الثّلاث 119
5-6-شروط اختيار المتعلّمين مشروعَ خدمة مجتمع 120
5-7-خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع وطرائق التّقويم 120
5-8-مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع 121
5-9-طرائق تطوير المتعلّمين مشاريعَ خدمة المجتمع 122
5-10-المهارات المكتسبة والتّأثير الإيجابيّ لمشاريع خدمة المجتمع 123
5-11-مخرجات مشاريع خدمة المجتمع ودورها في اكتساب المواطنة 124
5-12-الخاتمة العامّة 128
5-12-1-ملخّص لأبرز النّتائج 128
5-12-2-المساهمة في الحقل التّربويّ 128
5-12-3-المقترحات العامّة والخاصّة 129
5-12-4-الدّراسات المستقبليّة 130
5-12-5-الفقرة الختاميّة 130
قائمة المراجع 132
المراجع العربيّة 132
المراجع الأجنبيّة 137

الملاحق.....140

قائمة الجداول

الجدول 2.1: الملاءمة بين أسئلة المقابلة الفرديّة والأسئلة البحثيّة 63

الجدول 2.2: الملاءمة بين أسئلة المقابلة الجماعيَّة والأسئلة البحثيّة 64

الجدول 3.1: تقييم الأنشطة حسب المركز التّربويّ للبحوث والإنماء 78

الجدول 3.2: المهارات العمليَّة والإنسانية لدى المتعلّمين 83

الجدول 3.3: التّأثير الإيجابيّ لمشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين 84

الجدول 3.4: التّكرار الحاصل في أجوبة المتعلّمين بالنّسبة إلى مخرجات مشاريع خدمة المجتمع 87

الجدول 3.5: التّكرار في أجوبة المتعلّمين في الحالة الثّانية 100

الجدول 3.6: التّأثير الإيجابيّ لمشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثّالثة 108

الجدول 3.7: التّكرار في أجوبة المتعلّمين في الحالة الثّالثة 110

قائمة الرّسوم التّوضيحيّة

رسم توضيحيّ1.1: مشكلات التّربية على المواطنة في لبنان 45

رسم توضيحيّ 3.1: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة مجتمع 76

رسم توضيحيّ 3.2: المهامّ المنوطة بالمعلّم\ة المشرف\ة 79

رسم توضيحيّ 3.3: أسس خطّة العمل 80

رسم توضيحيّ 3.4: أهمّيّة التّوثيق 81

رسم توضيحيّ 3.5: المبادئ الرّئيسة للمواطنة الّتي اكتسبها المتعلّمون 88

رسم توضيحيّ 3.6: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة مجتمع في الحالة الثّانية 94

رسم توضيحيّ 3.7: المهارات المكتسبة من مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثّانية 97

رسم توضيحيّ 3.8: فوائد مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثّالثة 111

المقدّمة

تقديم الموضوع:

يشهد العالم المعاصر ثورة معرفيّة وتطوّرًا ملحوظًا في مقاربات التّعليم واستراتيجيّاته؛ إذ لم تعد تقتصر العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة في عصرنا الحالي على تلقين المتعلّم المعلومات والكفايات فحسب، بل تعدّته إلى بناء شخصيّته من خلال نقل قيم تساعد في تهيئته للانخراط في الحياة الاجتماعيّة والعمليّة لاحقاً (زين الدّين، 2019). فلطالما اقترن مصطلح التّعليم بالتّربية، بل إنّ التّربية قد فاقت التّعليم أهمّيّة، وسبقته في الأولويّة؛ إذ اعتدنا على قول "التّربية والتّعليم" وليس "التّعليم والتّربية". وتهدف التّربية إلى إعداد جيل مثقّفٍ وواعٍ، يعرف حقوقه وواجباته ويتكيّف مع المجتمع الّذي يعيش فيه (رحوي، 2010)، كما تساهم في تنمية قيم المواطنة، وتعزيز إدراك الفرد مسؤوليّاتِهِ تجاه وطنه ومجتمعه (البلبيسي، 2012). إلّا أنَّ تحقيق هذه الأهداف وتمكين المتعلّم من هذه المبادىء لا يرتبطان حصرًا بالمنهج الدّراسيّ، بل إنّ مجموعة هذه القيم والمبادىء لا يمكن أن تُكتسب فعليًّا إلّا من طريق الأفعال والممارسات ذات الطّابع الوطنيّ أو المجتمعيّ أو الإنسانيّ. وهنا، تبرز أهمّيّة "العمل التّطوّعيّ والخدمة المجتمعيّة" في حياة المتعلّمين ولا سيّما الشّباب منهم (الشّقران، 2016).

كان العمل التّطوّعيّ في المؤسّسات التّعليميّة سابقًا يعني مبادرات فرديّة من لدن متعلّمين ومعلّمين فحسب، تُنجَز تبعًا لبعض الدّروس في مختلف الموادّ الّتي تتناول موضوعاتٍ وطنيَّةً أو إنسانيَّةً أو بيئيّةً... بيد أنّ تلك النّشاطات افتقدت المنهجيَّة والتَّخطيط العمليّ؛ فقد كانت تُنفَّذ عشوائيًّا، ومن غير أن تُعمّم على باقي الثّانويّات أو على المجتمع المحلّيّ، ولم تكن موجودة فعليًّا في البرنامج المدرسيّ (شحاتة، 2004). لكنَّ النّظرة إلى المناهج قد تغيّرت بمرور الزّمن، فالتفت التّربويّون إلى أهمّيّة إدخال الخبرات وتعزيز الجانب الاجتماعيّ في العمليّة التّربويّة، ولم تعد النّشاطات مجرّد إضافة إلى المنهج، بل صارت في صلب المنهج كما حصل في روسيا وفي الولايّات المتّحدة الأميركيّة؛ وقد تضمّنت تلك النّشاطات أمورًا تساعد المتعلّم في انخراطه في مجتمعه وفي اكتسابه القيمَ كالمواطنة والدّيمقراطيَّة والقيادة (شحاته، 2004). لذلك، قرَّرت وزارة التّربيّة والتَّعليم العالي في لبنان إضافة "العمل الاجتماعيّ" إلى جوهر التّعليم الثّانويّ، وذلك من طريق ما أسمته "مشاريع خدمة المجتمع" في الثّانويّات اللّبنانيّة الرّسميّة والخاصّة وفقًا للمرسوم 8924 المتعلّق بتطبيق "مشروع" خدمة المجتمع

في مرحلة التَّعليم الثّانويّ، ثمَّ ألحقته بالقرار 207/م/2016 القاضي بتحديد آليّات تطبيق مشروع خدمة المجتمع في الثّانويّات الرَّسميّة والخاصّة.

إنّ تنفيذ مشاريع الخدمة الاجتماعيّة وفقًا لدليل المشاريع وتأثير ذلك في سلوك المتعلّم المواطنيّ في المرحلة الثّانويّة لم يكن إلى حدّ اليوم حقلًا للدّراسات التّربويّة أو الاجتماعيّة؛ فنجد مثلًا أنَّ معظم الدّراسات البحثيَّة والميدانيَّة قد تناول مقاربات أخرى للتّربية على المواطنة، من قبيل: المنهج الدّراسيّ والنّشاطات والحفلات المدرسيّة وقدرات المعلّمين ودور الإدارة في التَّشجيع على الخدمة المجتمعيّة، أو تناول أهمّيّة العمل التّطوّعيّ لدى الطّلّاب الجامعيّين في تعزيز مبادىء المواطنة، وذلك نظرًا إلى حداثة إدخال هذه المشاريع ضمن سيرورة التَّعليم في الحلقة الثّانويّة في لبنان. لقد اختارت الباحثة هذا الموضوع نظرًا إلى اهتمامها الكبير بالأنشطة الطّلّابيّة، وإلى معرفتها دورَها المهمَّ في بناء شخصيّة المتعلّمين وتمكينهم من مهارات الانخراط الفعّال في المجتمع، ونظرًا أيضًا إلى أنَّها شخصيًّا كانت مشرِفة على مشاريع كهذه؛ إذ لاحظت عن قرب مدى أهمّيّة مشاريع الخدمة الاجتماعيّة، ومدى تأثيرها الإيجابيّ في المتعلّمين. بناءً على ذلك، تناولت هذه الدّراسة دور مشاريع خدمة المجتمع في ترسيخ مبادىء المواطنة لدى المتعلّمين في ثلاث ثانويّات ضمن محافظة النّبطيّة – جنوب لبنان.

الواقع الرّاهن وطرح الإشكاليّة:

تُعدُّ المواطنة ركيزةً أساسيّةً من ركائز بناء شخصيّة الفرد وتنمية مهاراته الاجتماعيّة وقيمه الوطنيّة، وفي هذا الصدّد ركّز الكثير من الدّراسات على أهمّيّة المدرسة في تعزيز مبادىء المواطنة لدى المتعلّم، وفي تهيئته جسديًّا ونفسيًّا لمواجهة تطوّرات الحياة على أساس قيميّ ومبادئيّ؛ غير أنّ هذه الدّراسات تطرَّقت مثلًا إلى "دور معلّمي المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة في تعزيز مبادىء المواطنة الصّالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيلها، وتوصّلت الدّراسة إلى تأكيد دور المعلّم في تعزيز مبادىء المواطنة الصّالحة في أشكالها الأربعة (المواطنة الاجتماعيّة، المواطنة السّياسيّة، المواطنة الاقتصاديّة والمواطنة التّربويّة) لدى متعلّمي الحلقة الثّانويّة، كما بيّنت عدم وجود علاقة بين نوع المعلّم ومؤهّلاته العلميّة وحقل اختصاصه وسنوات خبرته بتعزيز المواطنة في ما عدا مجال "المواطنة التّربويّة"؛ إذ وجدت فروقات تُعزى إلى متغيّر الجندر (الفروق لصالح الذّكور) وسنوات الخبرة (لصالح أصحاب الخدمة فوق 10 سنوات) (البلبيسي، 2012).

وثمَّة دراسات أخرى في هذا السّياق، ومنها دراسة الشّقران (2016) بعنوان: إسهام برامج الأنشطة الطّلّابيّة في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى جامعة أمّ القرى في المملكة العربيّة السّعوديَّة، حيث توصّلت إلى أنّ الأنشطة الطّلّابيَّة تساهم بمستوى "متوسّط" في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطّلّاب. ودراسة الكندري (2016) بعنوان: ثقافة العمل التّطوّعيّ لدى طلبة كلّيّة التّربية الأساسيّة في دولة الكويت، ولقد تمثّلت أهمّ نتائج الدّراسة في توفير عبارات ثقافة العمل التّطوّعيّ بدرجة كبيرة لدى طلّاب كلّيّة التّربية، ووجود فروق تُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث، كما بيّنت استجابة عيّنة الدّراسة للمشاركة في الأعمال التّطوّعيّة في مختلف المجالات.

أمّا الدّراسات الأخرى فستعالجها الباحثة لاحقًا، لكنَّها ستستنتج – من خلال الاطّلاع على بعض نتائج الأبحاث في هذا المجال – أنّ معظمها ركّز على دور المعلّمين والمنهج الدّراسي في غرس قيم المواطنة لدى المتعلّمين. أمّا الدّراسات الّتي تناولت الأنشطة الطّلّابيّة والعمل الاجتماعيّ وعلاقتهم بالتّربية على المواطنة، فقد عالجت تأثير هذه النشاطات الخدماتيّة في فئة الشّباب الجامعيّ، باستثناء دراسة (الكوراي ووائل، 2011) الّتي تطرّقت إلى علاقة النّشاط الاجتماعيّ بالمواطنة في المرحلة المتوسّطة، بينما لم يُسلّط أيٌّ من تلك الدّراسات الضَّوء على دور الأنشطة الطّلّابيّة ذات الطّابع الخدماتيّ – التّطوّعيّ في تعزيز مبادىء المواطنة لدى متعلّمي المرحلة الثّانويّة. ونضيف إلى ما سبق أنّ الدّراسات الّتي عالجت دور الأنشطة الطّلّابيّة في تنمية المواطنة قصدت بذلك الأنشطة التّربويّة المدرسيّة، وليست تلك المخصّصة حصريًّا للخدمة المجتمعيَّة؛ لذلك، نلاحظ أنّ بعض الباحثين اقترح تخصيص مشروعات لخدمة المجتمع، أو إنشاء "وحدة العمل التّطوّعيّ" في المؤسَّسة التَّعليميَّة، وصميم برامج خاصَّة بالأنشطة الطّلّابيّة تهدف تحديدًا إلى تعزيز مفهوم المواطنة وقيمها، وإلى عدم الاكتفاء بالأنشطة الصّفّيّة أو اللّاصفّيّة المعتادة فحسب (فريجات وواده، 2018)؛ (الكندري، 2016).

أمّا في لبنان فقد بدأ تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع في الثّانويّات الرّسميّة والخاصّة منذ العام 2013، وأصبح في صلب التّعليم الثّانويّ. في المقابل، نلاحظ ندرة الأبحاث الّتي تناولت مدى فعاليَّة هذه المشاريع في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة ولا سيّما من حيث تطبيق الخطوات الموجودة في دليل المشاريع، ومن حيث انخراط المتعلّمين في تنفيذ كلّ المراحل الّتي نصّ عليها هذا الدّليل، ومعرفتهم مفهومَ المشاريع المنفّذة وأهدافها. ولعلَّ الدّراسة الوحيدة الّتي تناولت أهمّيّة الخدمة المجتمعيّة تعلّقت تحديدًا بدور الإدارة

في تفعيل هذه المشاريع بتعزيز المواطنة، وفي التّوجيه المهنيّ للمتعلّمين (محسن، 2018). مع العلم أنّ التّربية على المواطنة تعدّ من أهمّ أهداف هذه المشاريع:

> وفي الإطار المدرسي، تعدّ خدمة المجتمع عاملًا أساسيًّا في التّربية على المواطنية، حيث يجري إعداد المتعلّم – المواطن للمشاركة في الحياة العامّة. وتُمكّن الخبرة المتعلّم من إدراك دوره الفاعل في بناء المجتمع، ومن المشاركة في إدارة الشّأن العامّ في بلده، والعمل على تطويره... (الخوري وآخرون، 2016، ص 11).

لذلك، تأتي هذه الدّراسة محاوِلةً تعرُّف دور مشاريع خدمة المجتمع في ترسيخ مبادىء المواطنة لدى متعلّمي الحلقة الثّانويّة، ثمّ تقديم المقترحات الّتي تفيد في تطوير هذا المجال. وعليه، يمكن تلخيص **إشكاليّة الدّراسة** في السّؤال الآتي: "هل تساهم مشاريع خدمة المجتمع المعتمدة في التّعليم ما قبل الجامعيّ في لبنان في إكساب المتعلّمين في الثّانويّات الرّسميّة في جنوب لبنان مهارات المواطنة بالحد الاعلى؟".

أسئلة البحث:

لمعالجة الإشكاليَّة حاولنا، في هذه الدّراسة، الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعيَّة لدى المتعلّمين؟
2- هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلَّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟
3- ما مدى التزام المتعلّمين آليَّةَ المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟
4- كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين ضمن حياتهم اليوميَّة؟

أهداف البحث:

1- اكتشاف مدى وضوح أهداف مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين، وعلاقة ذلك باكتساب مبادىء المواطنة.
2- التّحقّق من تنويع مشاريع خدمة المجتمع من أجل اكتساب المتعلّمين كلَّ قيم المواطنة ومبادئها.
3- تعرّف مدى التزام المتعلّمين آليَّةَ المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع.

4- وصف تأثير مشاريع خدمة المجتمع في حياة المتعلّمين اليوميَّة.

5- تقديم المقترحات المناسبة لموضوع الدّراسة في ضوء ما تسفر عنه نتائجها.

منهجيّة البحث وتقنيّاته:

ارتكزت هذه الدّراسة على البحث النّوعيّ – البارادايم التَّفسيريّ – وبالتّحديد على دراسة الحالة من خلال دراسة ثلاث حالات متشابهة (ثلاث ثانويّات رسميّة في محافظة النّبطيّة – جنوب لبنان). والجدير ذكره بأنّ الباحثة اختارات مدارس الجنوب كمجتمع للبحث لانها تنتمي الى الجنوب اللبناني مما يسهل عليها المواصلات والمقابلات مع المشاركين. وتعني دراسة الحالة استقصاءً إمبيريقيًّا معمّقًا حول ظاهرة معاصرة في سياقها الطّبيعيّ، وقد تكون الحالة فردًا أو مجموعةً من الأفراد، أو حدثًا أو قرارًا أو مؤسّسة أو سياسة عامّة أو غيرها من الأنظمة الّتي تُدرَس دراسةً شاملةً بطريقة واحدة أو أكثر (Yin, 2003). وقد اخترنا هذه المنهجيّة لأنّ موضوع البحث يستند تحديدًا إلى خبرات المتعلّمين وآرائهم ومعلوماتهم حول مشاريع خدمة المجتمع. لذلك، نرى أنَّ المنهجيَّة الفضلى هي منهجيَّة البحث النّوعي لكونها تساعدنا في وصف ما قد عاشه المتعلّمون، وفي اكتشاف أفكارهم، وفي الحصول على تفصيلات دقيقة تثري البحث وتزيد من أهمّيّته.

مجتمع البحث وعيّنته:

يضمّ مجتمع البحث تلاميذ المرحلة الثّانويّة في الصَّفَّين الثّانويّين الثّاني والثّالث في محافظة النّبطيَّة في جنوب لبنان؛ لأنَّهم قد شاركوا في مشاريع خدمة المجتمع. أمّا عيّنة البحث القصديّة (المشاركون بالبحث) فتضمّ عددًا من تلاميذ الحالات الثّلاث. لذلك أُجريت الدّراسة على عيّنة من طلّاب الثّاني والثّالث الثّانويّين. بلغ عدد المتعلّمين في الصّفّ الثّاني والثّالث الثّانويّين في الثّانويّات الثّلاث حوالي 340 تلميذًا وتلميذة، ولقد أخذنا عيّنة مؤلّفة من (10) متعلّمين في كل ثانويّة ليصبح عدد العيّنة القصديّة (30) متعلّمًا ينتمون إلى الثّانويّات الثّلاث.

أدوات الدّراسة:

تمثّلت أدوات الدّراسة الراهنة في مقابلات فرديَّة شبه مفتوحة أُجريت مع المتعلّمين لمعرفة واقع الخدمة الاجتماعيَّة في الحالات المختارة في الجنوب، وبحسب Ghiglione and Matalon (1978) يُحدّد الباحث

في المقابلة شبه المقنَّنة محاور البحث الأساسيَّة من خلال أسئلة مفتوحة. وهذا يسمح للباحث بالاستطراد والخروج عن الأسئلة الموضوعة مسبقًا للتوسُّع في الأفكار انطلاقًا من إجابات المبحوث. إذ تساعدنا المقابلة شبه المفتوحة في الدّخول إلى العمق في آراء المتعلّمين المتعلّقين بأسئلة البحث.

وقد استخدمنا أيضًا مقابلات جماعيّة مع المتعلّمين قوامُها التّفاعل بين الأفراد لجمع البيانات، وهي مقابلات لها قواعدها الخاصّة؛ ولهذا تكون الأسئلة شبه مقنّنة أيضًا (Ghiglione and Matalon, 1978). تساعدنا المقابلات الجماعيّة في استكشاف آليّة عمل هذه المشاريع، ومدى التزام المتعلّمين إيّاها، بالإضافة إلى التّحقّق من مدى تأثير هذه المشاريع في حياة المتعلّمين بما يخصّ المواطنة.

علاوة على ما سبق، اعتمدت الباحثة أيضًا تحليل الوثائق أداةً للدّراسة، وهذا التَّحليل هو نوع من وسائل البحث النّوعيّ، حيث يُفسّر الباحثُ الوثائقَ لإعطاء صوت ومعنى حول موضوع البحث (Bowen, 2009). وقد قدّمنا توصيفًا لمشاريع عديدة نُفّذت في الثّانويّات الثّلاث، وربطنا ذلك بغايات مشاريع خدمة المجتمع وأهدافها بحسب دليل المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

آليّة جمع البيانات:

في البدء، حصلت الباحثة على موافقة المجلس الأخلاقيّ في الجامعة من أجل البدء بزيارة الثّانويّات الثّلاث، ونالت موافقته على العمل الميدانيّ، ثمَّ تواصلت مع إدارات تلك الثّانويّات بهدف إجراء المقابلات شبه المفتوحة والمقابلات الجماعيّة، وطلبت إليها تزويدها بتوصيف المشاريع الَّتي نفّذها المتعلّمون سابقًا، والَّتي هي محفوظة في أرشيف المدرسة. وفي وقت لاحق باشرت الباحثة بجمع البيانات من خلال إجراء المقابلات وتسجيلها وتفريغها لكي تستطيع بعدها القيام بتحليل البيانات.

تحليل البيانات:

لقد حلَّلنا البيانات وفقًا للآليّة الأكثر شيوعًا في البحث النّوعيّ ألا وهي الطّريقة الاستقرائيَّة من خلال استخراج الرّموز من المقابلات، ومن ثَمَّ انتقلنا إلى الفئات، ومنها إلى المواضيع. أمّا تحليل توصيف المشاريع فجرى استنادًا إلى "الثّيميات" (الموضوعات) الَّتي استنتجناها من خلال البيانات (Saldana, 2016).

حدود الدّراسة:

1- الحدّ المكانيّ: اقتصرت الدّراسة الحاليّة على ثلاث حالات من ثانويّات محافظة النبطيّة في جنوب لبنان.

2- الحدّ الموضوعيّ: اقتصرت الدّراسة الحاليّة في حدّها الموضوعيّ على مشاريع خدمة المجتمع المعتمدة في التّعليم ما قبل الجامعيّ في لبنان.

3- الحدّ البشريّ: اقتصرت الدّراسة الحاليّة على عيّنة قصديّة من متعلّمي الصّفّين الثّاني والثّالث من المرحلة الثّانويّة لكونهم قد شاركوا مسبقًا في مشاريع خدمة مجتمع، وعددهم (30) متعلّمًا ومتعلّمةً. أمّا الحدّ الآخر فقد يتأتّى من تحيّز الباحث غير المقصود في حال ورد لكون البحث مرتبطًا بتحليل الباحث النّوعيّ.

4- الحدّ الزّمانيّ: العام الدّراسيّ 2020-2021.

والجدير ذكره، في حدود الدّراسة، أنّ هذا البحث مثله مثل أيّ بحثٍ نوعيّ لا يراد منه التّعميم، بل تفسير البيانات استنادًا إلى معطيات معيّنة.

مصطلحات الدّراسة:

خدمة المجتمع:

يُعرّف العاملون في المجال التربوي مفهوم "خدمة المجتمع" بـ"الخدمات الّتي يؤدّيها فرد أو مجموعة من الأشخاص من أجل المصلحة العامّة" (الخوري وآخرون، 2016، ص 7). وفي سياق المواطنيّة الفاعلة والحاضنة للتّنوّع تعرّف مؤسّسة "أديان" خدمة المجتمع بـ"الأنشطة الّتي يؤدّيها فرد أو جماعة، من أجل المصلحة العامّة، فيستفيد منها المجتمع كلّه، أفراده وهيئاته ومؤسّساته، ويكتسب مَنْ يؤدّيها المهارات اللّازمة للمشاركة في الحياة العامّة والتّحلّي بروح المسؤوليّة الاجتماعيّة" (كما استشهد به خوري وآخرون، ص10). ويرى الكواري ووائل (2011) أنّ النّشاط الاجتماعيّ "هو من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التّربية ممّا جعل المجتمعات

المزدهرة تعتمد في تطوّرها ونمائها على حسن استثمار مواردها الطّبيعيّة وإمكاناتها البشريّة، والإفادة من جميع الطّاقات الإنسانيّة" (ص 20).

العمل التّطوّعيّ:

تُعدُّ "خدمة المجتمع" مرادفًا للعمل التّطوّعيّ، ويُعرَّف هذا الأخير بالنّشاطات الّتي تهدف إلى إفادة المجتمع من دون أيّ مقابل مادّيّ. ويتطلّب العمل التّطوّعيّ تحمّل المسؤوليَّة والمساهمة في خدمة المجتمع وحلّ المشكلات الاجتماعيّة، فيُحقّق للمشاركين الرّضى النّفسيّ والاجتماعيّ (الكندري، 2016).

ولا يبتغي العمل التّطوّعيّ الرّبح؛ فهو يتحقّق برغبة من الفرد واختيارًا منه من أجل أن يكون عضوًا فعّالًا في محيطه، وأن يفيد أبناء مجتمعه (الكندري، 2016).

المواطنة:

تكتسب المواطنة اهتمامًا بالغًا من لدن الباحثين والتّربويّين، وهذا ما دفع بعض البلدان إلى إدخال التّربية على المواطنية ضمن السّياسة التّربويّة لمدارسها، ومن هذه البلدان لبنان الّذي أضاف "خدمة المجتمع" إلى التّعليم الثّانويّ، نظرًا إلى أهمّيّة المواطنة في بناء شخصيّة مسؤولة تعرف حقوقها وواجباتها، وتساهم في بناء الوطن. وفي هذا الإطار يعرّف أبو المجد (2010) المواطنة بأنّها "علاقة بين الفرد والدّولة يُحدّدها الدّستور والقوانين المنبثقة عنه، والّتي تتطلّب بالضّرورة المساواة في الواجبات والحقوق بين المواطنين" (ص 13).

وفي الاصطلاح، تعني المواطنة "أن يعرف الفرد حقوقه ويؤدّي واجباته من طريق التّربية الوطنيَّة، وتتميَّز المواطنة بنوع خاصّ من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السّلم والحرب، والتّعاون مع المواطنين الآخرين من طريق العمل المؤسّساتيّ والفرديّ الرّسميّ والتّطوّعيّ في تحقيق الأهداف الّتي يصبو لها الجميع، وتوحّد من أجلها الجهود، وترسم الخطط وتوضع الموازنات" (بدوي، 1982، ص 62).

ويرى مكروم (2004) أنّ المواطنة هي مجموعة من المبادىء الّتي تحكم العلاقات بين الأفراد ضمن نظام ديمقراطيّ، والّتي تعمل على تكوين الحسّ الوطنيّ وروح المبادرة لدى المواطنين لكي يشعروا بالمسؤوليّة تجاه وطنهم ومستقبله (ص 16).

الانتماء الوطني:

عرّف الحبيب (2005، ص 13) الانتماء الوطنيّ بأنّه "مفهوم يرتبط بالانتساب إلى الجماعة والوطن ومؤسّسات المجتمع المدنيّ، حيث يكون الفرد متوحّدًا معه مندمجًا فيه باعتباره عضوًا مقبولًا ومتقبّلًا له".

وإنّ أحد أهداف خدمة المجتمع هو تعزيز الانتماء الوطنيّ لدى المتعلّمين من خلال نشاطات تقوّي صلة الفرد بمجتمعه، وتُعزّز الحسّ الوطنيّ لديه.

المشاركة المجتمعيّة:

تهدف مشاريع خدمة المجتمع إلى انخراط المتعلّم في مجتمعه وجعله فردًا فعّالًا يساعد في حلّ مشكلات محيطه وأبناء وطنه، وقد عرّف أحمد (2004، ص 24) المشاركة المجتمعيّة بأنّها "العمليّة الّتي من خلالها يلعب الفرد دورًا في الحياة السّياسيَّة والاجتماعيَّة لمجتمعه، وتكوّن لديه فرصة بأن يشارك في وضع الأهداف العامّة للمجتمع من خلال أفضل الوسائل لتحقيق وإنجاز هذه الأهداف".

تلاميذ الصفوف الثّانويّة:

يتميَّز متعلّمو المرحلة الثّانويّة بنموّ الذّكاء العامّ، وزيادة القدرة على القيام بكثير من العمليات العقليّة كالتّفكير والتّذكُّر القائم على الفهم، والاستنتاج والتّعلُّم والتّخيُّل. كما يتميّزون بنموّ القدرات العقليّة الخاصّة كالقدرة الرّياضيّة والقدرة اللّغويّة والقدرة الميكانيكيّة والفنّيّة. وتتّضح الابتكارات في هذه المرحلة بوصفها نتاجًا للنّشاطات العقليّة. وفيها ينمو بعض المفاهيم المجرّدة كالحقّ والعدالة والفضيلة ومفهوم الزّمن، ويتّجه التّخيّل المحسوس إلى المجرّد. كما تنمو أيضًا الميول والاهتمامات والاتّجاهات القائمة على الاستدلال العقليّ، ويظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدّراسيّ والمهنيّ؛ إذ يميل المراهق إلى التّفكير النّقديّ فيطالب بالدّليل على حقائق الأمور، ولا يقبلها قبولًا أعمى مسلَّمًا به (الإدارة العامّة للتّدريب والابتعاث، 2014).

عرض أقسام الدّراسة وفصولها:

لقد تناولت هذه الدّراسة، في الفصل الثّاني، الإطار النّظريّ والمفهوميّ للدّراسة، حيث عرضنا النّظريّات المتعلّقة بكيفيّة اكتساب القيم، وعرضنا أيضًا المصطلحات المتعلّقة بصلب الدّراسة كمشاريع خدمة المجتمع والمواطنة ومكوّناتها وأبعادها وأهمّيّتها. وفي الفصل الثّالث، تناولت الدّراسة منهجيَّة البحث ومكوّناته من مجتمع الدّراسة وطرائق جمع البيانات والإجراءات المتّبعة لتحليلها. وفي الفصل الرّابع، عرضنا النّتائج الّتي توصّل إليها البحث مع توليفها وربطها بالإشكاليَّة. أمّا في الفصل الخامس، فناقشنا أبرز النّتائج الّتي توصّل إليها البحث من طريق ربطها بالأدب النّظريّ، ومقارنتها بنتائج دراسات سابقة. أمّا في الخاتمة العامّة، فقدّمنا حلولًا ومقترحاتٍ تفيد الدّراسة وتفتح آفاقًا لأبحاث جديدة.

الفصل الأوّل: الإطار النّظري

تمهيد:

ارتبط مفهوم المواطنة، على مرّ العصور، بمفهوم المنظومة القيميّة للدّولة، ومن ثَمَّ تختلف الحقوق والواجبات باختلاف النّظام السّياسيّ المتّبع، كما ارتبط بمفهوم الضَّبط الاجتماعيّ لدى المواطنين (قرواني، 2005). يختلف مفهوم المواطنة بين الدّول، وتتعلّق التّفسيرات المتعدّدة بإيديولوجيا الشّعوب وبالأهداف الموضوعة للتّربية على المواطنة. أمّا المفهوم المعاصر، فأصبح يصف العلاقة بين المواطن والدّولة تبعًا للقوانين الّتي تحكم الدّولة وتبعًا لما تحتويه من حقوق وواجبات؛ لذلك، تتطلَّب ممارسة المواطنة توافر الحدّ الأدنى من الحقوق (الكواري، 2001).

ولقد شكّلت العولمة مؤخّرًا تحدّيًا واضحًا للتّربية على المواطنة في الكثير من الدّول، حيث انهارت الحدود الثّقافيَّة، وسادت ثقافة التّكنولوجيا والتّواصل الإلكترونيّ، وهو ما عزّز التّواصل الإنسانيّ بين الجميع بغضّ النّظر عن الجنس والعرق والدّين؛ وهذا ما أحدث تغييرًا في معظم المجتمعات. لذلك ازداد اهتمام الدّول بالتَّربية على المواطنة من أجل الحدّ من التّفكّك الاجتماعيّ الحاصل بفعل تلك العولمة الّتي لا تقرّ بالحدود، ومن أجل دعم القيم وقواعد السّلوك السّليم بهدف تعزيز المواطنة، وإعداد مواطنٍ صالحٍ وقادرٍ على مواجهة متطلّبات العصر (المحروقي، 2008).

وقد تعدّدت الوسائل الهادفة إلى التّربية على المواطنة؛ ومنها: تعزيز دور كتاب التّربية المدنية، ودور المعلّم، وتنمية الثّقافة وصولًا إلى إدخال العمل الاجتماعيّ إلى صلب التّعليم ضمن خطوة نحو تعزيز قيم المواطنة، وأهمّها المشاركة الاجتماعيَّة وبناء الشَّخصيَّة السّليمة.

لذلك، وبناءً على ما قدّمناه، تناولنا في هذه الفصل أولًا نظريّات التَّعليم بشكلٍ عامّ، ولا سيّما تلك الّتي تدرس علاقة الفرد بمجتمعه، وكيفيَّة التّأثّر والتَّأثير فيه في مجال الخدمة الاجتماعية. وثانيًا، تطرَّقنا إلى مشاريع خدمة المجتمع وبداياتها وأهدافها وعوائقها ضمن الإطار المدرسيّ، لننتقل بعدها إلى التّحدّث عن المواطنةِ أبعادِها ومكوّناتِها وخصائصِها كافَّة، وعن دور المدرسة في تعزيزها. وأخيرًا، قدَّمنا لمحةً عن الدّراسات الدّوليَّة والعربيَّة الّتي تناولت العمل الاجتماعيّ والمواطنة.

1-1 المبحث الأوَّل: النّظريّات المتعلّقة بالتَّعليم والتّعلّم:

نتناول في هذا المبحث النّظريّات المتعلّقة بالتّعليم والتّعلّم بإيجاز، ثمَّ نتوقّف عند النّظريّة الاجتماعيَّة ونتوسَّع في التّكلّم عليها نظرًا إلى ملاءمتها لموضوع البحث؛ إذ إنّ هذه النّظريَّة تتناول دور الفرد الاجتماعيّ في المجتمع، ودور هذا الأخير في تنمية شخصيّته واكتسابه القيمَ، وهذا ما يتناسب مع الدّراسة الّتي تعنى بدور المتعلّم الاجتماعيّ في خدمة مجتمعه ووطنه، وتأثير خدمة المجتمع في أفكاره وقيمه ودورها في بناء شخصيّته، وفي اكتساب سلوك جديد يتعلّق بقيم المواطنة.

1-1-2 نظريّات التّعلّم والتّعليم:

تُوزَّع نظريّات التَّعلّم في مجموعتين: الأولى مجموعة نظريّات التّعلّم السّلوكيَّة، والثّانية نظريّات التّعلّم المعرفيّة؛ إذ تستند كلٌّ منها إلى جملة افتراضات مختلفة في تفسيرها عمليَّةَ التّعلّم، وقد جاءت من الأصول الفلسفيّة القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك.

تشمل مجموعة النّظريّات السّلوكيّة فئتين من النّظريّات، هما:

- **الفئة الأولى:** النّظريّات الارتباطيَّة الَّتي تضمّ نظريَّة "إيڤان باڤلوف" في الاشراط الكلاسيكيّ، وآراء "جون واطسن" في الارتباط، والَّتي ترى أنَّ التَّعلّم إنّما هو تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيراتٍ بيئيَّةٍ واستجاباتٍ معيّنةٍ، وتختلف بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفيَّة تشكّلها (أبو جادو، 2013).

- **الفئة الثّانية:** النّظريّات الوظيفيَّة الَّتي تضمّ نظريّة "إدوارد ثورندياك" (نموذج المحاولة والخطأ)، ونظريَّة "كلارك" (نظريّة الحافز)، ونظريَّة "سكنر" (التّعلّم الإجرائيّ)، وهي تؤكّد أهمّيَّة الوظائف الّتي يؤدّيها السلوك مع الاهتمام بعمليّات الارتباط الّتي تتشكّل بين المثيرات والسّلوك (أبو جادو، 2013).

لقد رسّخت المدرسة السّلوكيّة مفهومًا جديدًا للتّعلّم، أساسه سلوك المتعلّم والظّروف الّتي يحدث في ظلّها التّعلّم؛ فقد تغيَّر ارتباط مفهوم التَّعليم في إحدى مراحل تطوّره من المثيرات إلى السّلوك المعزّز. إذ تُشدّد هذه المرحلة على ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلّم في التَّعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء؛ لأنَّ المعلّم غير قادر

على تحقيق هذا التّعزيز من دونها، وتساعده عمليّة التّعليم كثيرًا في إيجاد هذا التَّعزيز وتحقيقه، وفي العمل على تنميته تربويًّا (أبو مغلي وعبد الحافظ، 2002).

أمّا النّظريّات المعرفيَّة، فهي تُعنى بالعمليّات الَّتي تحدث داخل الفرد أكثر من المظاهر الخارجيَّة السّلوكية، كالتّخطيط، والتّفكير، والتّوقّعات واتّخاذ القرارات، وتحتوي "الجشتالطية" والنّظريّة المعرفيَّة الاجتماعيّة (فيجوتسكي)، والتَّعلُّم الاستقباليّ، ونموذج معالجة المعلومات، والتَّعلّم الاكتفائيّ المعرفيّ (برونر)، واستراتيجيّات التّعلّم ما وراء المعرفيّ، وتهتمّ النّظريّات المعرفيّة بالبنية المعرفيَّة من خلال الخصائص الآتية: التّمايز والتّنظيم والتّرابط والتّكامل والكمّ والكيف والثّبات النّسبيّ (الزّغلول، 2006).

كما تهتمّ النّظريّات المعرفيّة اهتمامًا كبيرًا بمصادر المعرفة واستراتيجيّات التّعلّم، كالانتباه والفهم والذّاكرة، والاستقبال، ومعالجة المعلومات وتجهيزها، حيث إنَّ وعي المتعلّم لما اكتسبه من معرفة، وبالطّريقة الّتي اكتسبها بها يزيد من نشاطه الميتامعرفيّ، حيث إنَّ هذا النّشاط أو الخبرة أو التّدريب الحاصل لديه، يُحدث تغييرًا في سلوكه. وتمرّ المعرفة بخطوات متتالية حسب النّظريّات المعرفيّة، وهي وفق الآتي:

- انتقاء المعلومات.
- تفسير المعلومات.
- بناء معرفة جديدة من خلال إعادة صياغة المعلومات.
- حفظ المعلومات في الذّاكرة.
- استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها (الزغلول، 2006).

بعد هذا الإيجاز بتعريف النّظريَّة السّلوكيَّة والمعرفيّة، ننتقل إلى الحديث عن نظريَّة التّعلّم الاجتماعيّ للعالم "باندورا". وهي نظريَّة تمزج بين التّعزيز السّلوكيّ للمدرسة السّلوكيّة وعلم النّفس المعرفيّ الغرضيّ. وتهمّنا هذه النّظريَّة في دراساتنا الحاليّة لأنّها تتناول بالتّحديد تأثّر الفرد بالمحيط الاجتماعيّ الَّذي يعيش فيه، وتأثيره في مجتمعه أيضًا. وهذا ما يتناسب مع محتوى البحث الّذي يهدف إلى التّعمّق بالدّور الاجتماعيّ الّذي يُؤدّيه المتعلّم في بيئته ومجتمعه.

1-2-2 نظريَّة التّعلّم الاجتماعيّ لدى "باندورا":

يهتمّ علماء النّفس المعاصرون بموضوع التّعلّم بالملاحظة، ويشير "باندورا" إلى أنّ عمليَّة التَّعليم بالملاحظة هي من الطّرائق الأساسيَّة من أجل اكتساب سلوك جديد، أو تعديل سلوك معيّن. وهناك ثلاثة تأثيرات رئيسة للتّعلّم بالملاحظة، هي: تأثيرات تتعلّق بتعلّم استجابات جديدة، وتأثيرات تعلّم الكفّ عن سلوك معيّن، وتأثيرات تعلّم تسهيل سلوك منسيّ بسبب عدم الاستخدام. وتركّز هذه النّظريّة على دور المجتمع المحيط في حدوث التّعلّم، إذ لا تتحقَّق المعرفة إلّا ضمن محيط اجتماعيّ. ويتضمَّن التَّعلّم بالملاحظة الانتقاء، فلا يُقلّد الإنسان جميع الأنماط السّلوكيّة الّتي تظهر أمامه، بل يُعيد صياغة ما قد لاحظه بطريقته الخاصّة، وبذلك تتكوّن الانتقائية من طريق اختيار جوانب معيّنة من السلوك الظّاهر، ويرتبط الانتقاء بدافعيّة المرء، وبمستوى معرفته (Bandura, 1997).

إنّ الإنسان، حسب "باندورا"، هو كائن اجتماعيّ يتفاعل مع بيئته المحيطة، يؤثّر فيها ويتأثَّر بها، فيلاحظ عادات وتقاليد وأنماطًا من السّلوك منبثقة من مجتمعه، ويتعلّمها من خلال أخذها نموذجًا له يقتدي به، أي من خلال الملاحظة والتّقليد. فحسب النّظريّة الاجتماعيّة، تتوسّط بين الملاحظة والسّلوك عمليّات معرفيّة لا تظهر مباشرة، بل يحفظها الفرد في بنائه المعرفيّ إلى أن يحين الوقت المناسب لتنفيذها، وهذا ما سمّاه "باندورا" التّعلّم الكامن.

ويتضمّن التّعلّم بالملاحظة ثلاث آليّات رئيسة، وهي:

- العمليّات الإبدائيّة: لا يتعرَّض الإنسان مباشرة للخبرات المتعدّدة، ولكنّه يلاحظ النّماذج المختلفة لكي يكوّن خبرته الخاصّة، فتؤثّر نتائج السّلوك الملاحظ في عمليّة التّعلم سواء أكانت النّتيجة إيجابيّة أم سلبيّة.
- العمليّات المعرفيّة: تتحقَّق عمليّات التّعلّم لأنماط السّلوك تعلُّمًا انتقائيًّا، وتتأثَّر بمستوى المعرفة لدى الملاحِظ، ومنها الاستدلال والتّوقّع والقصد.
- عمليّات التّنظيم الذّاتيّ: يقوم الإنسان بتنظيم السّلوك حسب النّتائج المتوقعة منه، ومن هذه النّواتج: تعلّم سلوك جديد، الكفّ عن سلوك معيّن أو تحريره وتسهيل ظهور سلوك جديد (الدّسوقي 2012).

يتطلّب التّعليم بالملاحظة توافر التّفاعل مع المحيط ضمن الحياة اليوميَّة الواقعيَّة، من طريق ملاحظة نماذج بيئيَّة حيَّة، أو من خلال وسائل الإعلام المختلفة أو من خلال قراءة الكتب المتنوّعة المضمون والاتّجاهات (الزّغلول، 2006، ص 219). وبذلك، وفي إطار مشاريع خدمة المجتمع الّتي ينطلق منها موضوع الدّراسة، يلاحظ المتعلّمون العمل الاجتماعيّ ونتائجه على المجتمع المحيط بهم ملاحظةً تُساعدهم في بناء شخصيّاتهم ومعارفهم من طريق تقليد نماذج اجتماعيّة فعّالة تكسبهم القيم الاجتماعيّة والوطنيّة المختلفة. إذ إنّ تنفيذ مشاريع الخدمة المجتمعيّة وملاحظة نواتجها يؤثّر في المتعلّمين، ويحثّهم على التّقليد، ويزيد من دافعيّتهم من أجل الشّروع بتنفيذ مشاريع تفيد بيئتهم ومجتمعهم.

1-3 المبحث الثّاني: خدمة المجتمع في المؤسّسات التّربويّة:

في سياق هذا المبحث، نعرض مجموعة تعريفات لمفهوم خدمة المجتمع عالميًّا ومحلّيًّا، ومن ثَمَّ نربط هذا المفهوم بالشّقّ التّربويّ، ونشرح أهمّيّته وأبعاده وموجباته وآليّاته وعوائقه.

تُعدُّ خدمة المجتمع مرادفًا للعمل التّطوّعيّ والعمل الاجتماعيّ، وهي من الدّعائم الأساسيّة من أجل تفعيل التّرابط الاجتماعيّ بين الأفراد. وقد أصبحت في الزّمن الحالي ضرورةً من ضروريّات الحياة لما تحمله في طيّاتها من معانٍ ساميةٍ، وعاملًا من عوامل تطوّر الشّعوب والمجتمعات؛ لأنّها تمثّل منظومة قيميّة ومعايير وممارسات تدفع إلى العمل الإيجابيّ، وإلى تقديم المنفعة إلى الوطن وأبنائه (جاد، 2012، ص 4).

كان العمل الاجتماعيّ في المؤسّسات التّعليميّة في السّابق يُعبّر عن مجموعة مبادرات فرديَّة فحسب، يُنفّذها متعلّمون ومعلّمون تبعًا لبعض الدّروس في مختلف الموادّ الّتي تتناول موضوعاتٍ وطنيَّةً أو إنسانيَّةً أو بيئيّةً... إلّا إنّ تلك النّشاطات افتقدت المنهجيَّة والتَّخطيط العمليّ، فكانت تجري بشكل عشوائيّ، ومن غير أن تُعمّم على الثّانويّات الأخرى أو على المجتمع المحلّيّ، ولم تكن موجودة فعليًّا في البرنامج المدرسيّ (شحاتة، 2004). لكنّ النّظرة إلى المناهج قد تغيّرت بمرور الزمن، فالتفت التّربويّون إلى أهمّيّة إدخال الخبرات، وتعزيز الجانب الاجتماعيّ في العمليَّة التّربويّة، فلم تبقَ تلك النّشاطات مجرّد إضافةٍ فرديَّةٍ إلى المنهج، بل أصبحت في صلب المنهج وفق ما حصل في روسيا والولايّات المتّحدة الأميركيَّة. وقد تضمّنت تلك النّشاطات أمورًا تساعد المتعلّم في انخراطه في مجتمعه، وفي اكتسابه قيم المواطنة والدّيمقراطيّة والقيادة (شحاته، 2004).

لذلك، قرَّرت وزارة التّربيّة والتَّعليم العالي في لبنان إضافةَ "العمل الاجتماعيّ" إلى جوهر التَّعليم الثّانويّ من طريق ما أسمته "مشاريع خدمة المجتمع" في الثّانويّات اللّبنانيّة الرّسميّة والخاصّة وفقًا للقرار الَّذي صدر في العام 2013، والَّذي استند إلى المرسوم 8924 المتعلّق بتطبيق "مشروع" خدمة المجتمع في مرحلة التَّعليم الثّانوي، ثمَّ ألحقته بالقرار 207/م/2016 القاضي بتحديد آليّات تطبيق مشروع خدمة المجتمع في الثّانويّات الرّسميّة والخاصّة.

وتكمن أهمّيّة الخدمة الاجتماعيَّة في حال نُفّذت بطريقةٍ ممنهجةٍ متّبعة كلَّ الموجبات في إنجاز مشاريع ناجحة تدعم ثقافة الانتماء الوطنيّ للمجتمع، وترسّخ قيم المواطنة الَّتي من شأنها التّخفيف من حدّة الأزمات والصّراعات، وتدعو إلى تقبّل الآخر والتّعايش السّلميّ معه (الخوري وآخرون، 2016).

1-3-1 مفهوم مشروع خدمة المجتمع عالميًّا وتربويًّا:

نشأ "مفهوم خدمة المجتمع" بعد الحربين العالميّتين الأولى والثّانية اللّتين سبَّبتا الكثير من المشكلات والتّحدّيات المجتمعيّة في معظم الدّول المشاركة. وقد عجزت الحكومات عن مواجهة هذه التّحدّيات، وعن تلبية جميع الحاجات. لذا، ظهرت مبادرات التّطوّع الفرديّ والظّرفيّ لمساعدة النّاس بعضهم بعضًا، فبات التّطوّع بديلًا فعّالًا من الطّرائق البدائيّة (التَّلقين) لتعليم المواطنة، وأصبح المواطنون ولا سيّما المتعلّمون يكتسبون مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة من خلال الانخراط في الحياة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسّياسيَّة لبلدهم، هادفين إلى تحسين مجتمعهم على الصّعد كافَّةً (الخوري وآخرون، 2016، ص 10).

وعلى الصّعيد العالميّ، لا تتعلّق هذه المشاريع بالمجال التّربويّ وبناء شخصيّة المتعلّمين أو إكسابهم قيم المواطنة ومبادئها فحسب، بل يتعدّى دورها لتطال صعد حياتيّة أخرى؛ ففي سويسرا مثلًا، تُعدُّ مشاريع خدمة المجتمع بديلًا من الخدمة العسكريَّة أو خدمة اختياريّة للحصول على بعض المنافع كالإعفاء من الضّرائب... وفي لبنان، نصّ القانون 422 الصّادر في 6 حزيران 2002 والمتعلّق بـ"حماية الأحداث" المخالفين للقانون أو المعرّضين للخطأ، في المادة 11 منه، على تطبيق "خدمة المجتمع" ضمن البرنامج الإصلاحيّ للحدث الجانح، ضمن معايير محدّدة، تسمّى تدابير تربويّة بديلة (الخوري وآخرون، 2016، ص 11).

وفي المجال التّربويّ، لقد أعطيت هذه المشاريع الكثير من الأهميّة نظرًا إلى مساهمتها في تنمية العديد من المهارات والقيم ولا سيّما ما يرتبط منها بالمواطنة؛ فقد خُصّص لها فرعٌ في التَّعليم الجامعيّ في سلطنة عمان والكويت والسّعوديّة والأردن. وقد أدخلها بعض الدّول الغربية في التّعليم ما قبل الجامعيّ كالدّانمارك مثلًا، وأُدخلت ضمن الأندية المدرسيّة في بعض المدارس الأميركيّة، في حين أنّها تُعدُّ شرطًا من شروط الحصول على البكالوريا الفرنسيَّة (الخوري وآخرون، 2016، ص 14).

وقد وردت خدمة المجتمع للمرّة الأولى في لبنان في العام 2011 بكونها مشروعًا تتضمَّنه الخطّة التّربويّة الإنقاذيّة للنّهوض بقطاع التّربية والتّعليم، إذ قد أطلقها وزير التّربية آنذاك "حسّان دياب" بعد أن أثبتت هذه التّجربة نجاحًا في المجتمعات الأوروبيَّة والأميركيَّة، وقد أصبحت هذه المشاريع عاملًا في تقويم أداء الطّلّاب والتحاقهم ببعض الدّراسات الاجتماعيّة (خليفة، 2014، ص 212). ومن بعدها، صدر في العامين 2012 و2013 المرسوم 8924 والقرار 4 م 2013 القاضيان بتطبيق مشروع "خدمة مجتمع" في المدارس الرّسميّة والخاصّة اعتمادًا على مقاربات مختلفة، وبمجموع 60 ساعة خدمة فعليّة خلال المرحلة الثّانويّة. وفي العام 2016، صدر القرار رقم 607 م 2016 القاضي بتحديد آليّة تطبيق مشروع "خدمة المجتمع" في الثّانويّات الرّسميّة والخاصّة.

فانطلاقًا من ذلك، عرّفت عويجان (2016) الخدمة المجتمعيَّة، في مقدّمة دليل مشروع خدمة المجتمع الصّادر من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، بأنَّها "مظهر متقدّم من مظاهر الانتماء إلى الجماعة والوطن، نحقّق من خلاله إنسانيّتنا"، وأعقبت بأهمّيّة دور المدرسة والتّربية في تعزيز الخدمة الاجتماعيّة وتعميم أهدافها وأهمّيّتها من أجل إحداث تغيير نوعيّ وإيجابيّ في التّربية والتّعليم (ص 7).

وعليه، فقد أصبحت مشاريع خدمة المجتمع من المتطلّبات الإلزاميّة للتَّخرّج في المرحلة الثّانويّة ضمن القطاعين العامّ والخاصّ؛ إذ يجب على المتعلّم أن يعمل لمعدل 60 ساعة خدمة موزّعة بين سنوات المرحلة الثّانويّة الثّلاث (خليفة، 2014، ص 214).

ولقد عُرّف هذا المفهوم في "دليل مشروع خدمة المجتمع في التّعليم ما قبل الجامعيّ في لبنان" بالنّشاطات الّتي ينفّذها فرد أو جماعة من الأفراد من أجل اكتساب المهارات والكفايات الّتي تؤدّي إلى المشاركة الاجتماعيّة، ومن أجل الإفادة على الصّعيدين الفرديّ والجماعيّ (الخوري وآخرون، 2016، ص 10).

وتعرّفه أحمد (2018) بأنّه اتّحاد قوى وجهود فرديّة وجماعيَّة من أجل النّهوض بالمجتمع، وتلبية احتياجات الوطن والمواطنين، ويعتمد الأفراد على الموارد الذّاتيّة للوصول إلى هذا الهدف، ومن أجل مساعدة الدّولة في مواجهة المشكلات اليوميّة والاقتصاديّة. وتشير أيضًا إلى أنّ المتطوّع يقوم بهذا العمل من دون انتظار مقابل له، إذ إنّ أحد أهمّ شروط الخدمة المجتمعيّة هو عدم تلقّي عائد ماديّ مقابل الجهد المبذول.

ويرى الشّقران (2016) أنّه نشاطات تهدف إلى التّفاعل بين المتعلّم وبيئته، وإلى بناء شخصيّته، ومن شأن هذه النّشاطات أن تُضفي النّشاط والحيويّة على الموادّ الدّراسيّة، وتحثّ على العمل الجماعيّ، وتساعد في اكتشاف مواهب المتعلّمين وطاقاتهم (ص 481).

ويرى الكواري ووائل (2015) أنّ النّشاط الاجتماعيّ يُعَدُّ حديثًا في التّربية، وهو يساهم في ازدهار المجتمع وفي إنمائه وتطوّره، كما يساعد في الاستثمار الحسن للموارد الطّبيعيّة والبشريّة، وفي الإفادة من الطّاقات الإنسانيّة (ص 20).

بناءً على ما قدّمناه، تظهر ضرورة تسليط الضّوء على أهمّيّة مشاريع خدمة المجتمع بشكلٍ عامّ ولا سيّما لدى المتعلّمين، وعلى الدّور الّذي تُؤدّيه في نقل القيم واكتسابها وفي بناء الشّخصيّة.

1-3-2 أهمّيّة الخدمة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين:

تكمن أهمّيّة الخدمة الاجتماعيَّة في علاقتها بالتّنميّة الاجتماعيّة لدى الأفراد، وفي إحداث تطوّر إيجابيّ في شخصيّاتهم تطوّرًا يدفعهم إلى المشاركة في بناء مجتمعهم وتطويره. وقد أشارت أحمد (2018) إلى الأهمّيّة الكبيرة للخدمة الاجتماعيّة في تطوير قدرات الشّباب؛ إذ إنّهم، من خلال مشاركتهم في مشاريع الخدمة الاجتماعيّة وفي العمل التّطوّعيّ، يكتسبون الكثير من القيم الاجتماعيَّة والثّقافيَّة والسّياسيَّة والدّينيَّة والاقتصاديَّة. وأكّدت الكاتبة أيضًا أنّ الشّباب هم من أكثر الفئات تأثّرًا وتأثيرًا في العمل التّطوّعيّ، حيث يُعدّون قوى بشريّة متجدّدة العطاء تستطيع المساهمة بفعاليّة في تنمية مجتمعهم من ناحية، ومن ناحية ثانية فإنّ مشاريع الخدمة الاجتماعيّة تساعدهم في تقوية روابطهم مع الآخرين، وفي تعزيز قيم الانتماء والمواطنة. ويتّفق الأميري (2013) مع ما ذُكر آنفًا، إذ إنّه يرى أنّ للعمل التّطوّعيّ لدى الشّباب أهمّيّة كبرى في سلوكهم المواطنيّ والاجتماعيّ؛

لأنَّه يرتكز على بناء المجتمع ويساهم في غرس منظومة قيميّة، منها الانتماء والانضباط والمواطنة. ويصبح بإمكان المتعلّمين التّعبير بحرّيّة عن آرائهم في كلّ القضايا والمشكلات الّتي تهمّ المجتمع والوطن. ويشير أيضًا إلى أنّ الانفتاح والوعي وتحمّل المسؤوليّة كلّها قيم ومبادىء يكتسبها الشّباب من طريق انخراطهم الفعّال في العمل التّطوّعيّ وخدمة المجتمع.

وتُشير دراسات أخرى إلى أنَّ خدمة المجتمع لم تعد نشاطًا ثانويًّا واختياريًّا، بل باتت ضرورة من ضرورات الحياة نظرًا إلى دورها في بناء الوطن؛ إذ يري الكندري (2016) أنَّ للعمل التّطوّعيّ رسالةً اجتماعيَّةً هدفها المشاركة في البناء والتّنمية وتقوية دعائم المجتمع. لذلك، على المجتمعات نشر ثقافة العمل التّطوّعيّ وإعطاؤه وقتًا وأهمّيّة أكبر نظرًا إلى دوره ليس على الصّعيد الاجتماعيّ فحسب، بل على الصّعيد الشّخصيّ أيضًا؛ إذ يساهم في تنمية مهارات التّفكير وإدارة الوقت والتّواصل... (ص159).

ويشدّد الكندري أيضًا (2016) على فوائد مشاريع خدمة المجتمع على أصعدة عديدة، فهي تتيح للإنسان المشاركة والتّعاون ومساعدة الغير، واكتساب مهارات اجتماعيَّة ونفسيَّة متعدّدة، وإقامة علاقات اجتماعيَّة مع الآخرين، ومعرفة مشكلات مجتمعه، والمساهمة في حلّها، وتساعد الشّباب على تحمّل المسؤوليّة، واتّخاذ القرار، وتعبئة أوقات الفراغ، وتعديل السّلوك الإنسانيّ نحو الأفضل (ص 172).

وتُعدُّ الخدمة المجتمعيَّة من "أهمّ الوسائل التّربويّة الّتي تُسهم في تربية الأبناء في جميع مراحل التَّعليم، تربيةً متوازنةً متكاملةً فكرًا وجسمًا وعقلًا، لتنشئة الأجيال الصّاعدة أقوياء أصحّاء مزوّدين بأسس اللّياقة البدنيَّة والنَّفسيّة والصّحّيّة والعقليّة والاجتماعيّة ليكونوا لبنات قويّة في تحقيق تقدم ونهضة المجتمع" (الكواري ووائل، 2015، ص 20).

وقد تناولت الخوري وآخرون (2016) أهمّيّة مشاريع خدمة المجتمع، وبيّنت فوائدها الكثيرة، ومن أهمّها مبادىء الانفتاح، وتنمية العلاقات البنّاءة مع الآخرين، والإسهام في الوقاية من الانحراف والسّلوك السّيّئ. بالإضافة إلى:

- تقوية الصّلات الاجتماعيّة بين المتعلّمين والتّعمّق في معرفة الذّات ومعرفة الآخرين.
- اكتشاف تجربة العطاء والمساعدة من دون أيّ مردود مادّيّ.

- التّناغم بين الموادّ الدّراسيّة وخدمة المجتمع، وبناء مثل إيجابيّ للمجتمع، بالإضافة إلى بناء الشّخصيّة وتحقيق التّغيير وتطوير المجتمع والمحيط.
- اكتساب القيم الموجودة في المنهج التّربويّ بطريقة عمليّة وتطبيقيّة، وربط المشاريع الخدماتيّة بالواقع المعيش فيه (ص12-13).

إذًا، تتعلّق فوائد العمل التّطوّعيّ بجانبين أساسيّين؛ الأوّل يوجّه السّلوك الإنسانيّ نحو الخير، ويمنعه من الانحراف، ويساهم في بناء شخصيّة الفرد، وتنمية مهاراته على مختلف الصعد، أمّا الثّاني فيساهم في إكساب المتعلّم القيم والمبادىء المهمّة في المجتمع كالانفتاح والمواطنة والمساعدة والتّعاون... وقد أصبح هذا الدّور الّذي تؤدّيه مشاريع الخدمة الاجتماعيّة ضروريًّا، ولا سيّما في مجتمع تتحكّم في معالمه العولمة، ويتّجه نحو الانطواء على الذّات والمادّيّة والأنانيّة.

لذا، تنقلنا أهمّيّة مشاريع خدمة المجتمع إلى ضرورة الوقوف على أهداف تنفيذ هذه المشاريع وتحديدًا في المؤسّسات التّربويّة المختلفة.

1-3-3 أهداف مشاريع خدمة المجتمع في التّربية:

لقد حدّد المرسوم 8924 بتاريخ 21- 9- 2012 أهداف مشاريع خدمة المجتمع في لبنان وفق الآتي:

- إكساب المتعلّم اللّبنانيّ قيمة التّواصل والعلاقات مع الآخرين ومع الوطن نفسه.
- بناء شخصيّة متكاملة للمتعلّم وتعزيز الوعي وتحمّل المسؤوليّة تجاه المجتمع.
- تحفيز التّفكير النّاقد ومهارة حلّ المشكلات، والتّعاون الإنسانيّ من أجل الوصول إلى إيجاد الحلول المتلائمة معها.
- اكتساب مفاهيم التّضامن والتّعاون الاجتماعيّين وخدمة المجتمع المحيط ومجالاته وظروفه.
- تشجيع المتعلّم على التّطوّع في سبيل الشّأن العامّ من خلال المشاركة الاجتماعيّة من دون أيّ مردود في المقابل.
- تنمية القدرة على تحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس.
- تعزيز القدرة على مساعدة الآخرين واحترام حقوقهم وخصوصيّاتهم.

- تقوية المواطنة التّشاركيّة في الحياة الخاصّة والعامّة.
- الحدّ من السّلوك السّلبيّ المكتسب لدى النّاشئة الّذي بات يُهدّد تماسك المجتمع اللّبنانيّ.
- تحويل انتماء الشّباب الوطنيّ إلى ممارساتٍ يحيونها من شأنها أن تُعزّز الانصهار الوطنيّ، وتُخفّف من الانقسامات.
- محاكاة ما هو معمول به في البلدان المتقدّمة، حيث خدمة المجتمع ضرورة للقبول في الجامعات (الخوري وآخرون، 2016، ص 16).

لقد جمعت هذه الأهداف بين الجانب الشّخصيّ بما فيه من بناء معرفة الإنسان وشخصيّته المتوازنة من جهةٍ، وبين الجانب الإنسانيّ بما فيه من ترسيخ المبادىء الوطنيّة والخدماتيّه والتّأثير الإيجابيّ في المجتمع من جهةٍ أخرى. وهذا ما أكّدته دراسة الكواري ووائل (2015)، حيث عرض الباحثان مجموعة من الأهداف الّتي تتعلّق بالأنشطة التّربويّة والخدماتيّة، والّتي يتقاطع فيها الجانبان الشّخصيّ والمواطنيّ؛ إذ أشارا إلى أهمّيّة هذه الأنشطة في إكساب المتعلّمين مهارات حلّ المشكلات والتّواصل وتحمّل المسؤوليّة من جهةٍ وإلى تمكينهم من اكتساب مهارات قياديّة وتنمية الثّقافة لديهم من خلال نشاطات بيئيّة ومنافسات ثقافيّة من جهة ثانية. وركّز الباحثان على الأهداف الإنسانيّة أيضًا، حيث حسبا أنّ نوعًا كهذا من النّشاطات يهدف إلى أن يكون طريقًا لتنمية القيم الاجتماعيّة والإنسانيّة، ولتعزيز العمل التّطوّعيّ، ولتفعيل العلاقات الاجتماعيّة بين المتعلّمين (ص 22).

وتتعدّى أهداف العمل التّطوّعيّ حدود الوطن والواقع المحلّيّ؛ إذ بإمكان المتعلّمين المساهمة في نشاطات ومشاريع خدماتيّة على الصّعيدين الإقليميّ والدّوليّ، وهنا تتاح الفرصة للمزيد من التّواصل مع أشخاص مختلفين إيديولوجيًّا وثقافيًّا تواصلًا من شأنه أن يُعزّز أكثر فأكثر المهارات التّواصليّة، ليصبح العمل أكثر مهنيًّا حيث بإمكان المتعلّم اكتساب تقنيّات جديدة للعمل التّطوّعيّ ومجرياته (الكندري، 2016، ص 156).

وتهدف هذه المشاريع أيضًا إلى توثيق الصّلات ما بين المتعلّم والمعلّم (المشرف على الأعمال التّطوّعيّة)، وبينه وبين زملائه في الصّفّ، فضلًا عن تطلّعها إلى الأهداف الوطنيّة كتقوية الشّعور بالانتماء الوطنيّ وتأكيد وجوب خدمة البلاد والتّفاعل مع قضايا الأمّة (الشّقران، 2016، ص493).

إذًا، أجمع الباحثون على أنَّ أهداف المشاريع الخدماتيّة تتناول جوانبَ إنسانيّة ووطنيّة تتعلّق بخدمة الوطن وأبنائه والمساعدة في حلّ المشكلات وفي تنمية الشّعور بالتّضامن والتّكافل الاجتماعيّين، كما تتناول جوانبَ شخصيّة بنائيّة تتعلّق باكتساب مهارات قياديّة وتواصليّة تساعد المتعلّم في حياته العمليّة.

فانطلاقًا من أهمّيّة مشاريع خدمة المجتمع وأهدافها، تبرز أهمّيّة طرح الأسئلة الآتية: "ما الأسباب الّتي دفعت المؤسّسات التّربويّة إلى اعتماد العمل الاجتماعيّ وربطه بالتّربية؟ وما موجبات اعتماده أداةً أساسيّةً لنقل مختلف القيم إلى المتعلّمين؟".

1-3-4 موجبات اعتماد خدمة المجتمع على الصّعيد التّربويّ:

إنّ بنية المجتمع اللّبنانيّ المبنيّة على تعقيدات طائفيّة وحزبيّة جعلت من المواطنة أمرًا بعيد المنال وصعب التّحقيق، ما استوجب طرح حلولٍ تساعد في اكتساب المتعلّمين المواطنة من طريق مشاريع وأنشطة متعدّدة المجالات من قبيل "مشاريع خدمة المجتمع" الّتي كانت خطوةً نحو تنمية الشّعور بالانتماء الوطنيّ وتعزيزه لدى فئة الشّباب وتخفيف الصّراعات والمشاحنات الطّائفيّة.

لذلك، يرى خليفة (2014) أنّ هناك عوامل عديدةً أدّت إلى قرار تنفيذ مشاريع خدمة مجتمع في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ في لبنان، ولعلَّ أبرزها:

- حاجة لبنان إلى مبادرات تهدف الى تعزيز قيم المواطنة، والعيش المشترك، والتَّضامن الاجتماعي، وتخفّف من حدّة الانتماء الطّائفيّ والمذهبيّ على حساب الانتماء الوطنيّ.
- الحدّ من السّلوك السّلبيّ لدى المتعلّمين، والاستبدال به قيم التّماسك المجتمعيّ ومرتكزاته الاجتماعيّة والقيميّة.
- تعميم ثقافة العمل التّطوّعيّ وتعزيزها من خلال النّشاطات، ومن ثَمَّ تعزيز المشاركة المجتمعيّة لدى المتعلّمين.
- تنفيذ نشاطات تدفع المتعلّمين الشّباب إلى خدمة المجتمع والوطن، وتُعزّز لديهم حسّ الانتماء والمسؤوليّة (ص 213).

فنحن نعلّم أنّ اعتماد أيّ مشروع يتضمّن أبعادًا معيّنة يجب أخذها بالحسبان قبل الشروع به، لذلك سنعرض في الفقرة اللّاحقة أبعاد مشاريع خدمة المجتمع وفق ما حدّدها الباحثون والتّربويّون.

1-3-5-أبعاد الخدمة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين:

حدّد فريجات وواده (2018) أبعاد الخدمة الاجتماعيّة على النّحو الآتي:

- المشاركة المعنويّة: ويُعنى بها الصّور المعنويّة للمشاركة المجتمعيّة كالتّشجيع لها، والدّفاع عنها والدّعوة إليها.
- المشاركة الماليّة: أي دعم الأعمال التّطوّعيّة بالمال، والتّبرّع بمبالغ ماليّة من أجل المساهمة في نوعٍ كهذا من المشاريع.
- المشاركة العضويّة: أي أن يكون الفرد عضوًا فعّالًا في مؤسّسات العمل التّطوّعيّ تطوّعًا يتطلّب الكثير من المهامّ وبذل الجهود، ويُعدُّ هذا البعد حسب الباحثين من أهمّ أبعاد الخدمة الاجتماعيَّة؛ لأنّها تتضمّن التّضحية بالوقت وبذل الجهود في سبيل الخدمة العامّة (ص 253).

وتكلّم الرّباح (2006) على الأبعاد الإيجابيّة للعمل التّطوّعيّ، وفنّدها على النّحو الآتي:

- البعد النّفسيّ والرّوحيّ: ويعني الدّوافع الدّاخليّة الّتي تحثّ المرء على القيام بأعمالٍ خيريّة – تطوّعيّة كالشّعور بالرّاحة والطّمأنينة والصّبر والصّحّة النّفسيّة الّتي يبعثها في النفس العمل الخيريّ.
- البعد الاجتماعيّ: لا يمكن المؤسّسات المسؤولة عن الخدمة الاجتماعيّة كالصّليب الأحمر مثلًا تلبية كلّ الاحتياجات النّاجمة من الكوارث والحروب وغيرها، لذلك يبرز دور المتطوّعين الّذين ينذرون أموالهم وأنفسهم في سبيل خدمة المجتمع. ولا يطال ذلك حالات الأزمات والفقر فحسب، بل يتعدّى دور المتطوّعين إلى الصّعيد التّربويّ كالمساهمة في دورات محو الأمّيّة والتّوعية.
- البعد القيّميّ: إنّ من أهمّ أهداف العمل التّطوّعيّ هو إكساب المشاركين القيم العاطفيّة والاجتماعيّة إكسابًا يُسهم في تكوين الرّغبة بالمشاركة أكثر في أعمال الخدمة الاجتماعيّة الّتي تُعدُّ أشبه بعمليّة تدريب للفرد على اكتساب القيم، والعمل بها، والاهتمام بها، وتطبيقها في المجتمع المحيط به (ص 13-14).

يُضاف إلى الأبعاد المذكورة آنفًا أنَّ للعمل الاجتماعيّ أدوارًا عديدةً تنعكس على المتعلّمين، وتتنوع بين الوظيفة النّفسيّة والفسيولوجيّة وصولًا إلى الوظيفة التّربويّة والاجتماعيّة. وسنعرض هذه الوظائف في الفقرة اللّاحقة.

1-3-6 وظائف النّشاط الاجتماعيّ لدى المتعلّمين:

لعلَّ وظيفة النّشاط الاجتماعيّ الأساسيّة تكمن في تنمية مهارات المتعلّمين وخبراتهم، وفي تقويم سلوكهم للارتقاء به نحو الأفضل، وإكسابهم القدرات اللّازمة لمساعدة مجتمعهم المحيط (الكواري ووائل، 2015، ص 23). وتضاف إلى هذه الوظيفة وظائف فرعيّة عديدة، وهي:

- وظيفة النّشاط السّيكولوجيّة: تسهم النّشاطات في تنمية الميول والمواهب لدى المتعلّمين، حيث يمضون أوقاتًا خارج جدران الصّفّ ضمن أنشطة مثمرة ومفيدة، وهو ما يساعدهم في تحسين الصّحّة النّفسية لديهم. وتثير النّشاطات الاجتماعيّة دافعيّة الطّلّاب إلى التّعلّم، وتغيير السّلوك غير المرغوب به. ويرى "جشتالت" أنَّ الإنسان يتعلّم من خلال حلّ المشكلات فتحصل لديه تغييرات عند حلّه هذه المشكلات، ويُساعده ذلك في حلّ معضلات أخرى ذات صلة (وفق ما استشهد به شحاتة، 2004، ص 39).
- الوظيفة الفسيولوجيّة: وتتمثّل في إكساب المتعلّم كلَّ ما له علاقة بالصّحّة الجسديّة كالوقاية والإسعافات الأوّليّة والأنشطة الرّياضيّة الّتي تكسبه مهارات جسديّة، وتُقلّل من حدّة الانفعالات العصبيّة لديه؛ لأنّها تُفرّغ طاقاته في المكان الصّحيح تفريغًا سليمًا يؤثّر إيجابًا في علاقاته مع الآخرين (قمر، 2008، ص 40).
- الوظيفة التّعليميّة: يستفيد الطّلاب من النّشاط الاجتماعيّ من خلال تعلّمهم من مشكلات ووضعيات شبيهة بما قد يواجههم في حياتهم الحاليّة والمستقبليّة. كما تُمكّنهم من أن يكتشفوا مهاراتهم وميولهم من خلال مشاركتهم في نوع كهذا من النّشاطات، ومن أن يتزوّدوا أيضًا بالمعلومات، وأن يفهموا حقيقتها، ويكتسبوا المهارات المطلوبة (قمر، 2008، ص 40).
- الوظيفة التّربويّة: يتعلّم الطّالب المعارف ويفهمها من طريق الخبرات الحسّيّة والتّفاعل معها، وبذلك يُدعَم الإطار النّظريّ المكتسَب داخل الصّفّ بالإطار التّطبيقيّ الّذي يقدّمه النّشاط. وفي هذا

الإطار، يتعلّم الطّلّاب ما يختبرونه هم أنفسهم بطريقة الأنشطة، ويترافق مع ذلك إشباع الحاجات الذّاتيّة، فيمارسون عمليّة التّفكير ويربطون ما بين الأمور من دون أيّ تدخّل من المعلّم.

إذ يكتسب المتعلّمون الكثير من القيم المطلوبة في المنهج الدّراسيّ من طريق النّشاط، ومنها النّظافة والنّظام والأمانة واحترام الآخرين... ولا يخفى أنَّ هذه القيم إنّما هي أهداف يسعى المعلّمون إلى إكسابها الطّلّابَ من طريق الدّروس النّظريّة، في حين أنّ المتعلمين يكتسبونها بطريقة أسرع من خلال النّشاط الهادف. ولذا، يبرز مفهوم التّعلّم الذّاتيّ حيث يكتسب المتعلّم المهارات اللّازمة من خلال ما توفّره الأنشطة من عمليّات ربطٍ وتفسيرٍ واستنتاجٍ وعملٍ جماعيّ (شحاتة، 2004).

- الوظيفة الاجتماعيَّة: وهي تتحقَّق من طريق العمل الجماعيّ وعمليّات التّخطيط والتّنفيذ استنادًا إلى عمل الجماعة التّعاونيّ، وبذلك يتعلّم الطّالب كيفيَّة التّعامل مع الآخرين، واحترام آراء الغير، وتقبّل الآخر، والأخذ بالحسبان الفروقات الفرديّة... إذ يعمل كلُّ متعلّم العمل الّذي يتناسب مع ميوله وموهبته. ولذلك يُعزّز النّشاطُ الاجتماعيُّ القيمَ والاتّجاهات الإيجابيَّة، ويعكس الأهداف والقيم الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فيقوّي قيم الصّداقة والعلاقات الاجتماعيّة، ويساهم في التّدرب على الخدمة العامّة والتّعاون وتحمّل المسؤولية واحترام الأنظمة والقوانين واستثمار أوقات الفراغ في المكان الصّحيح (شحاتة، 2004).

أضفْ إلى الوظائف الّتي تؤدّيها مشاريع خدمة المجتمع أنَّ هناك مجالاتٍ متعدّدة لتنفيذها، إذ لا يقتصر اختيار المشروع على مجال واحد دون غيره، بل تتعدّد المجالات لتشمل قيمًا وطنيَّة واجتماعيّة وثقافيّة متعدّدة.

1-3-7 مجالات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع في المدرسة:

تُشير الخوري وآخرون في "دليل مشروع خدمة المجتمع في التّعليم ما قبل الجامعيّ" (2016) إلى وجود مجالاتٍ متنوّعة من أجل تنفيذ المشاريع، مجالاتٍ تُدرَج ضمن نوعين من المشاريع: المشاريع ذات النّطاق الواسع الّتي تتحقَّق على مستوى الوطن أو المحافظة أو البلدة بمعاونة البلديّة أو منظّمات المجتمع المدنيّ، والمشاريع الّتي تُدرَج ضمن منظومة المشاريع ذات النّطاق الضّيّق الّتي تُنفَّذ على مستوى مؤسّسات اجتماعيّة وخيريّة، أو على مستوى المدرسة أو بالتّفاعل بين المنفّذين وعائلات وأفراد ضمن محيط المدرسة الضّيّق. ويؤكّد

الدّليل أنّ المشاريع الّتي تجري بالتّعاون مع الأحزاب السّياسيّة في شقّيها الخدماتيّ أو التّمويليّ لا تدخل ضمن مجالات خدمة المجتمع (ص 21).

ويرى الأميري (2013) أنّ على المدرسة تنويع مجالات العمل التّطوّعيّ بما يتناسب مع ميول المتعلّمين ورغباتهم وقدراتهم، كما أنّه من المهمّ ربط هذه المشاريع بحاجات المجتمع والمحيط؛ ولذلك تُختار المشاريع انطلاقًا من حاجة مجتمعيّة وليس بشكل عشوائيّ. وأعطى مثالًا على ذلك أنَّ احتياجات المدارس النّائية تختلف عن احتياجات المدارس الموجودة في المناطق المركزيّة. ولذلك، يجب تنويع مجالات المشاريع وعدم اقتصارها على مجال واحد من دون غيره. وتُشدّد الخوري وآخرون (2016) على الفكرة ذاتها، فمن أجل "تحقيق الإفادة المجتمعيّة القصوى وتوجيه الطّاقات التطوّعية، لا بدّ من تحديد الحاجات والأولويّات حتّى لا تكون خدمة المجتمع عشوائيّة، فلا تحقّق النّتائج المرجوّة" (ص22).

أمّا المجالات الّتي يمكن العمل بها، فقد أعطى المركز التّربويّ للبحوث والإنماء أمثلة عليها، وهي وفق الآتي:

- المجال الاجتماعيّ – الاقتصاديّ: وهو يهدف إلى تحسين فئة مهمّشة من النّسيج الاجتماعيّ كتقديم خدمات إلى دار العجزة أو لذوي الحاجات الخاصّة، وكالتّخفيف من وطأة الفقر. أمّا ما يتعلّق بالشّقّ الاقتصاديّ، فيمكن المتعلّمن مساعدة أبناء بلدتهم أو أبناء المحيط في أعمالهم (جمع المحاصيل الزّراعيّة، قطاف الزّيتون...).
- المجال المدنيّ – الحقوقيّ: ويهدف إلى التّوعية بالحقوق العامّة، وكيفيّة المطالبة بها مثل حقوق الطّفل والإنسان، وحقوق المرأة...
- المجال البيئيّ: ويهدف إلى حماية البيئة والمساهمة في الوعي حول سبل المحافظة عليها، وإلى إجراء مشاريع ومبادرات محلّيّة من أجل تعزيز الثّقافة البيئيّة من قبيل حملات نظافة، وتشجير، وتنظيف الطّرقات، وفرز النّفايات وإعادة تدويرها، والقيام بحملات توعية حول ضرورة المحافظة على البيئة.

- المجال الصّحّيّ: وهو يهدف إلى نشر المعارف والمفاهيم الصّحّيّة، وإلى زيادة الوعي حول ضرورة المحافظة على الصّحّة الفرديّة والعامّة كحملات توعية حول مضارّ التّدخين، ومخاطر المخدّرات، وزيادة الوعي حول بعض الأمراض الخطيرة وآخرها مثلًا مرض كورونا المستجدّ...
- المجال التّربويّ: ويهدف إلى الدّعم التّربويّ من قبيل ترتيب تجهيزات المكتبة المدرسيّة والتّطوّع في المكتبات العامّة...
- المجال الثّقافيّ والتّراثيّ: ويهدف إلى نشر تراث الوطن الثّقافيّ، وتعريف الإرث الوطنيّ والمحافظة عليه: نشاطات ثقافيّة، أفلام وثائقيّة قصيرة وأرشفة...
- المجال الفنّيّ: ويهدف إلى المساهمة في نشر الفنون، وإبراز أهمّيّتها التّاريخيّة المعاصرة في المجتمع على حقيقتها من خلال تنظيم المعارض والمناسبات الفنّيّة...
- المجال السّياحيّ: ويهدف إلى إبراز المعالم السّياحيّة وتطويرها من خلال المطويّات السّياحيّة والمسير السّياحيّ...
- المجال الرّياضيّ: ويهدف إلى تنظيم النّشاطات الرّياضيّة من خلال تحفيز الشّباب على الاختلاط وتمتين العلاقات والصّلات عبر أنشطة رياضيّة وترفيهيّة (ص 21-22).

ولا يقتصر تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع على حدود المدرسة ذاتها، بل بالإمكان الانفتاح على مدارس أخرى والتّعاون معها ومع الجمعيّات المحلّيّة أيضًا تعاونًا يُعزّز ثقافة الانفتاح وتمتين أواصر الصّلة بين أبناء الوطن أجمع، ويُمكّن من الإفادة من تجارب الغير وتبادل الخبرات، وهذا ما له تأثير إيجابيّ في ثقافة المتعلّم وفي بناء شخصيّته (الخوري وآخرون، 2016، ص 22).

وفي هذا السّياق، نجد أنّ اختيار الموضوع ومجاله ليسا كافيين من أجل تنفيذ مشروع خدمة مجتمع متكامل ومنظّم، إذ تشير الدّراسات إلى وجود عوامل ومتطلبات عديدة يجب توافرها في الفرد من أجل نجاح المشاريع وتحقيق أهدافها.

1-3-8 متطلّبات خدمة المجتمع لدى المتعلّمين:

إنّ من أهمّ متطلّبات العمل التّطوّعيّ لدى المتعلّمين هو تعزيز المدارس الرّسميّة والخاصّة بما يتناسب مع برامج الخدمة الاجتماعيّة. إذ يرى الأميري (2013) أنّ هناك أهمّيّة لالتفات المدارس إلى تنظيم برامج

تطوّعيّة مدرسيّة عمليّة تهدف إلى خدمة المجتمع، وإلى تنمية قدرات الطّلّاب عبر المشاركة في النّشاطات الاجتماعيّة الإنسانيّة ومساعدة الفقراء. لذلك، فإنّ تنفيذ محاضرات وورش عمل داخل المدارس من أجل توضيح مفهوم خدمة المجتمع وقيمته وفوائده لدى الفرد والمجتمع يُعدُّ من الأمور الأساسيّة في هذا المجال.

ويُحدّد الباحثان فريجات وواده (2018) العناصر الّتي يجب أن تتوافر في المتطوّع من أجل تنفيذ عمل الخدمة الاجتماعيّة، وهي: الجهد الإنسانيّ المنظّم، والدّافعيّة والرّغبة الذّاتيّة، وعدم وجود مقابل مادّيّ، وتحمّل المسؤوليّة (ص 252). بينما يُضيف (الوباري، 2003) إلى هذه العناصر تخصيص الوقت الكافي للعمل التّطوّعيّ والإلمام بأسس العمل التّطوّعيّ ومبادئه، وللعمل في إطار الفريق والإيمان العميق بأهمّيّة العمل التّطوّعيّ (ص 7).

وبالإمكان تقسيم متطلّبات العمل التّطوّعيّ قسمين، منها ما يتعلّق بالمتطوّع ذاته، ومنها ما يتعلّق بالمجتمع المحيط. وتشمل، أوّلًا، دافعيّة المتطوّع الذّاتيّة وحاجة الفرد إلى إشباع حاجاته النّفسيّة من خلال خدمة الآخرين واكتساب خبرات ومهارات متنوّعة. وتشمل، ثانيًا، الفرص المتاحة للتّطوّع، وهذا ما يتعلّق بالمجتمع من حيث وجود مؤسّسات وجمعيّات تسمح للمتطوّع بالمشاركة، مع ضرورة خلوّ المجتمع من أيّ تحدّيات وعوامل تُعيق العمل التّطوّعيّ. أمّا ثالثًا، فتشمل مهارات المتطوّع وقدراته، حيث يجب أن يتمتّع بمهارات معيّنة تسمح له بتنفيذ العمل التّطوّعيّ وبالعطاء من دون أيّ عوائق (الكندري، 2016، ص 169).

أضفْ ما قدّمناه آنفًا، فقد عدّدت أحمد (2018) العوامل المطلوبة في العمل التّطوّعيّ وفق الآتي:

- عدم تلقّي أيّ أجرٍ مادّيّ، والاستناد إلى الأجر المعنويّ فحسب.
- ارتباط المشروع بأهدافه الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- اكساب المتطوّع المهارات والخبرات الاجتماعيّة.
- تعزيز مفهوم الخدمة والمشاركة الاجتماعيّين لدى المتطوّع.
- غرس قيم المشاركة والتّعاون.

ولا يتحقَّق تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع بطريقة عشوائيّة أو فرديّة، بل ثمَّة آليّة عمل وخطوات محدّدة تمكّن المتعلّمين من العمل ضمن فريق ووفقًا لخطّة عملٍ ممنهجةٍ.

1-3-9 آليّة تطبيق مشاريع خدمة المجتمع في المدرسة:

وقد اكتفينا بذكر خطّة العمل المطروحة من لدن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وهي وفق الآتي:

- **مقوّمات مشروع خدمة المجتمع:**

هناك ستّة مقوّمات لمشروع خدمة المجتمع، هي:

1- ماذا؟ تحديد موضوع المشروع ومجاله.
2- لماذا؟ تحديد هدف المشروع الأساسيّ وأهدافه الثّانويّة.
3- من؟ تحديد الفئة المستهدفة والفئة المستفيدة.
4- كيف؟ تحديد إجراءات المشروع والوسائل المقترحة.
5- متى وأين؟ تحديد حدود المشروع المكانيّة والزّمانيّة.
6- بماذا؟ تحديد المقوّمات البشريّة والماديّة (الخوري وآخرون، 2016، ص 22).

وفي سبيل تحقيق أهداف المشاريع، تُوظَّف الموارد البشريَّة والماديّة اللّازمة، وتُنفَّذ خطوات ممنهجة وواضحة:

- **التّخطيط المسبّق:**

لا يُختار موضوع المشروع اختيارًا عشوائيًّا، بل استنادًا إلى مقوّمات ومعايير محدّدة، ومنها:

أ- جلسات حوار ومناقشة من أجل اختيار الموضوع:
  - حاجات المجتمع.
  - كيفيّة تغيير الواقع نحو الأفضل من خلال جلسات تفكّر.
  - تحديد المقوّمات السّتّة للموضوع المذكورة آنفًا.

ب- تقويم اختيار الموضوع من خلال:
  - إجراء تحليل الموضوع تحليلًا رباعيًّا.
  - وضع خطّة عمل إجرائيّة.

ج- إرسال توصيف المشروع إلى وزارة التّربية للحصول على الموافقة المسبّقة.

- **تنفيذ العمل:**

يُنفَّذ المشروع وفق جلسات الحوار والنّقاش وخطّة العمل الإجرائيّة الّتي تمّت في المرحلة التّحضيريّة له، مع الحرص على مراعاة الأمور الآتية:

- التّحضير لكلّ نشاط من نشاطات المشروع قبل البدء بتنفيذه (المستلزمات المادّيّة، المعوّقات...).
- تنفيذ النّشاط وفق الخطّة المحدّدة مسبقًا.
- تقويم كلّ نشاط من الأنشطة، وتدوينه في التّقرير النّهائيّ.
- كتابة التّقرير النّهائيّ.

- **التّقرير النّهائيّ:**

يجب على المشاركين في المشروع التّقديم إلى وزارة التّربية والتّعليم العالي تقريرًا نهائيًّا يصفون فيه الخبرة الّتي اكتسبوها، والتّحدّيات الّتي واجهوها، والتّوصيات الّتي يقدّمونها من أجل تحسين تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع. وثمّة خطوات في إعداد التّقويم والتّقرير، تشتمل على:

أ- تقويم شفهيّ.

ب-تقويم خطّيّ.

ج-تقرير نهائيّ (بالإمكان إخراج فيلم قصير حول المشروع وخطواته) (الخوري وآخرون، 2016، ص 23-24).

وفي دراسات أخرى، جرى التّركيز على التّنظيم والتّدريب من أجل مشاريع اجتماعيّة إنسانيّة هادفة، إذ يختصر حمدون (2012) آليّات العمل التّطوّعيّ، على سبيل المثال، بأربع نقاط أساسيّة، هي:

- التّخطيط واتّخاذ القرارات: ويعنى بها تحديد الأهداف الأساسيّة للعمل والاتّفاق على خطّة العمل وإجراءاتها.
- التّنظيم: أي توزيع الأدوار بين المشاركين حسب القدرات والخبرات والإمكانات لكلّ فردٍ منهم.
- القيادة والتّحفيز والتّدريب: وهنا تبرز أهمّيّة المشرف على المشروع وحكمته في الإشراف، ويبرز أيضًا دور المجتمع المحلّيّ والبلديّات في تحفيز المتطوّعين وتشجيعهم بصورةٍ تُحفّزهم وتُعزّز من قدراتهم. يضاف إلى ذلك دور الإعلام المحلّيّ في توثيق هذه الأعمال والتّرويج لدورها المهمّ في بناء المجتمع والوطن.

ومن ناحية ثانية، إنّ المشاركين في العمل التّطوّعيّ بحاجة إلى تدريبٍ من أجل زيادة خبراتهم وقدراتهم للقيام بالأعمال الخدماتيّة.

- الرّقابة: وتأتي هنا بمعنى التّقويم، أي دراسة الحسنات والإيجابيّات لكلّ نشاط، ومواجهة التّحدّيات والعوائق بما يفيد في تفاديها في المشاريع الخدماتيّة اللّاحقة (ص 34-35).

وتنقلنا أهمّيّة اعتماد آليّة تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع إلى الكلام على بعض المعوّقات الّتي قد تُواجه المتعلّمين، أو تمنعهم من المشاركة في العمل الاجتماعيّ.

1-3-10 معوّقات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين:

ثمّة العديد من الأسباب الّتي قد تُعيق العمل الاجتماعيّ، وتقلّل من أهمّيّته. إذ يُشير عبد الله (2006) إلى أنّ من أبرز العوامل الّتي تُعيق انخراط الشّباب في الخدمة الاجتماعيّة هو الانشغال الكبير بالأمور الحياتيّة وبتأمين العيش والاعتماد على الحكومات في المساعدة الاجتماعيّة. ويضيف أنَّ الدّعم المادّيّ المقدَّم إلى الجمعيّات الّتي تعنى بالعمل الاجتماعيّ ضئيلٌ جدًّا. ويبرز أيضًا عامل قلّة الخبرة وغياب التّدريب وعدم توافر الموارد المادّيّة الّتي تحول دون تنفيذ الأنشطة بالصّورة المنشودة. بالإضافة إلى غياب التّغطية الإعلاميّة، وهذا ما يُعيق إبراز الجهود الإنسانيّة ودورها في المجتمع (94-95).

ويعرض الوباري (2003) أسباب عزوف الشّباب عن العمل التّطوّعيّ، فيختصرها بـ:

- الخوف من النّقد الاجتماعيّ.
- عدم الانسجام بين المتطوّعين.
- عدم ملاءمة القدرات مع العمل التّطوّعيّ.
- عدم الحرّيّة في صنع القرار.

ويشدّد الأميري (2013) على ما قد ذكرناه آنفًا، فيُشير إلى أنّ قلّة الموارد لدى المتطوّعين وضعف الوعي بمفهوم العمل التّطوّعيّ وأهمّيّته وندرة البرامج التّدريبيّة الّتي تُساعد في رفع كفاءة المتطوّعين وصقل مهاراتهم كلّها عوائق تعيق بشكلٍ كبيرٍ تنفيذ الخدمة الاجتماعيّة تنفيذًا صحيحًا.

وفي لبنان، يوجد الكثير من المعوّقات والتّحدّيات الّتي تحول دون انخراط الشّباب في المجتمع، ومنها: سنّ تأسيس الجمعيّات والانتساب إليها في قانون الجمعيّات، إضافة إلى القوانين المختلفة القائمة على الطّائفيّة والتّمييز بين اللّبنانيّين جميعًا، وبالأخصّ المساواة في حقوق المواطنين المدنيّة (خليفة، 2014، ص 105).

1-4 المبحث الثّالث: المواطنة والمدرسة:

نتناول، في هذا المبحث، أهمّيّة اكتساب المتعلّمين مبادىء المواطنة في المدرسة، ونتطرّق إلى مكوّنات المواطنة وأهمّيّتها على الصّعيدين العالميّ والتّربويّ، وإلى أبعادها ومعوّقاتها.

إذ تُعدُّ المواطنة ركيزةً أساسيّةً من ركائز بناء شخصيّة الفرد وتنمية مهاراته الاجتماعيّة وقيمه الوطنيّة. وفي هذا الصدّد، ركّز الكثير من الدّراسات على أهمّيّة المدرسة في تعزيز مبادىء المواطنة لدى المتعلّم، وفي تهيئته جسديًّا ونفسيًّا لمواجهة تطوّرات الحياة على أساس قيميّ ومبادئيّ.

والمواطنة من أهمّ السّبل من أجل تحقيق أهداف في غاية الأهمّيّة، وللمدرسة دورٌ فعّالٌ في مساعدة المتعلّمين في ترسيخ قيم المواطنة وتنميتها، نظرًا إلى فعّاليتها وتأثيرها في نفوس النّاشئة. وقد ناشد الكثيرون من التّربويّين والمرشدين بأهمّيّة التّربية على المواطنة الّتي أصبحت من الأهداف الأساسيّة الّتي تسعى إليها الأنظمة والمجتمعات في العالم كافةً (فريحة، 2012). ويرى مكروم (2004) أنّ هناك تدنّيًا واضحًا في الوعي بأهمّيّة المواطنة لدى شباب اليوم، ولا سيّما مع وجود الكثير من العوائق والتّحدّيات الّتي تحول دون ذلك. ويؤكّد العامر (2005) الفكرة ذاتها حيث يُشير إلى أنّ هناك نوعًا من القصور في الدّور الّذي يجب أن تُؤدّيه المؤسّسات الثّقافيّة والتّربويّة والتّعليميّة في التّنشئة على قيم المواطنة بمختلف مضامينها. وقد أشار كلٌّ من Hughes & Sears (2006) إلى أنّ العقدين الماضيين من الزّمن قد شهدا اهتمامًا كبيرًا من جانب بلدان العالم والهيئات والمؤسّسات التّعليميّة، ومؤسّسات المجتمع المدنيّ في تطبيق العديد من مبادرات تفعيل برامج التّعليم من أجل المواطنة على صعد ومجالات عديدة (كما استشهد به البلبيسي، 2012، ص 6).

ولذلك قرّرت وزارة التّربية والتّعليم العالي في لبنان منذ مدّة ليست ببعيدةٍ إجراء بعض التّغييرات على طرائق التّعليم اللّبنانيّة، ومنها إجراء دورات تدريبيّة في دور المعلمين حول الطّرائق النّاشطة والحديثة في التّعليم وإدخال العمل الاجتماعيّ إلى جوهر التّعليم الثّانوي ضمن خطوةٍ إلى تعزيز التّربية على المواطنة، وإكساب

المتعلّمين قيمَ المشاركة المجتمعيَّة، وتقبّل الآخر، والاعتزاز بالوطن. وبناءً على ذلك، نطرح سؤالًا مفاده: ما هو مفهوم المواطنة؟ وعلامَ ترتكز؟

1-4-1 مفهوم المواطنة:

بدأت فكرة المواطنة في أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد، حيث أُلغيَت الاستثناءات في المجتمع، وبُنيت الدّولة على أساس المساواة بين جميع الأفراد من دون استثناء، وكانت المواطنة في ذاك الوقت تعني مجموعةً من القيم المشتركة بين جميع المواطنين. وقد تطوّر مفهوم المواطنة عبر الزَّمن، وبدأت تظهر مصطلحات جديدة من قبيل: دولة وشعب ومواطنين (عاصي وآخرون، 2010، ص 11).

يُشير مصطلح المواطنة إلى كيفيَّة التّعايش بين المواطنين، وتحمّل المسؤوليّات تجاه الوطن. ومن هذا المنطلق، يُعرّف مكروم (2004) المواطنة بأنَّها مجموعة من المبادىء الَّتي تحكم العلاقات بين الأفراد ضمن نظام ديمقراطيّ، وتعمل على تكوين الحسّ الوطنيّ وروح المبادرة لدى المواطنين لكي يشعروا بالمسؤوليَّة تجاه وطنهم ومستقبله (ص 16).

ويُعرّفها عبد الله (2009) بأنَّها علاقة بين الفرد ومجتمعه، علاقة تقوم على قاعدة الولاء والانتماء والحماية، وتتحقَّق من طريق المساواة بين جميع المواطنين (ص 237). بينما يرى أبو المجد (2010) أنّ الدّستور والقانون يحدّدان المواطنة بكونها علاقةً بين المواطن والدّولة، علاقةً تتضمّن بشكلٍ رئيسٍ المساواة في الحقوق بين الجميع؛ وتتطلّب المواطنة أيضًا وجود دولة وطنيّة ترتكز على التّعايش المشترك، وعلى توافر الدّيمقراطيّة الّتي تضمن التّساوي في الحقوق والواجبات لدى جميع المواطنين (ص 13). ويتكلّم Crick (2009) على شروط المواطنة، فيرى أنَّها لا تقتصر على المشاركة السّياسيَّة فحسب، بل تتعدّاها إلى أهمّيّة وجود الوعي وتحمّل أفراد المجتمع المسؤوليّةَ من أجل النّهوض بالوطن وتطوّره (ص 47).

ويحسب صيام (2007) أنّ المواطنة تعني نضال المواطن من أجل حقوقه واندماجه في الإنتاج الوطنيّ ضمن مبدأ المساواة مع الآخرين من دون تمييز (ص 15).

وتُعرّف دائرة المعارف البريطانيّة المواطنة بأنَّها" علاقة بين فرد ودولة كما حدّدها قانون تلك الدّولة، وبما تتضمَّنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق، والمواطنة تدلّ ضمنًا على مرتبة من الحرّيّة مع ما يصحبها من مسؤوليّات، وهي على وجه العموم تسبغ على المواطنة حقوقًا سياسيّة مثل حقّ الانتخاب وتولّي المناصب العامّة" (كما استشهد به الكواري، 2001، ص 117).

وضمن إطار المواطنة، يمارس المواطنون حقوقهم الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة في مجتمعهم على أساس الدّيمقراطيّة، ويجب أن يكونوا على معرفة ووعي بالمواطنة ومبادئها وقيمها من أجل أن تصبح الدّيمقراطيَّة جزءًا من ثقافتهم وطرائق عيشهم (الشّمري، 2001، ص17). وترتكز المواطنة، حسب بدوي (1982)، على الحصول على الحقوق وتأدية الواجبات، وعلى الولاء والتّعاون بين المواطنين، والتّطوّع من أجل تحقيق الأهداف (ص 62). بينما تذكر عبيد (2006) أنَّ مصطلح "مواطنة" يُشتقّ من كلمات وطن ومواطن، وهذا يعني التّعايش الاجتماعيّ والمشاركة بين أبناء الوطن الواحد (ص 18). وقد تناول الرّبضي (2008) موضوع المواطنة، فعرّفها بأنَّها عمليّة الولاء للدّولة؛ وهي – في المقابل – عمليّة حماية للمواطن، إذ تضمن الدّولة له الحفاظ على كرامته وحقّه في الحرّيّة الفكريّة وفي المشاركة في حياة بلده السّياسيّة، وفي حماية وطنه والدّفاع عنه ضمن أطر المساواة والتّكافؤ بين جميع المواطنين (ص 115).

وتعني المواطنة أيضًا من ضمن ما تعنيه اتّخاذ إجراءات مسؤولة محلّيًّا وعالميًّا وعلى مختلف الأصعدة وممارسة الحقوق والواجبات داخل المجتمع الواحد (الجيار، 2007، ص 238).

نستنتج، ممّا قدّمنا، أن ليس هناك تعريف موحّد للمواطنة، بل تتعدّد التّعريفات حسب البلد والفكر الأيديولوجيّ للباحثين، ولكنَّ الجميع أجمع على أنّها تستند إلى مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين، وإلى المشاركة المجتمعيَّة والسّياسيَّة والاقتصاديَّة في الوطن، وإلى تحمّل الجميع المسؤوليّةَ.

وفي الفقرة اللّاحقة، سنعرض الخصائص المتعلّقة بالمواطنة بشكلٍ عامّ، أي ما يجب أن يتمتّع به المواطن من أجل اكتساب صفة المواطنة.

1-4-2 خصائص المواطنة:

حسب سيّد (2011)، ثمَّة خصائص متشابهة للمواطنة في كثير من بلدان العالم، وتتمثّل في:

- خصائص معرفيّة: وتتضمّن الوعي بالحقوق والواجبات، ومعرفة القوانين، والاطّلاع على مشاكل المجتمع، وعلى جغرافيا الوطن وتاريخه.
- خصائص مهاريّة: وتعني احترام قانون حرّيّة الآخرين، والمشاركة الاجتماعيّة والسّياسيّة في قضايا الوطن.
- خصائص وجدانيّة: وتعني احترام مجموعة القيم المشتركة في الوطن، ومنها: العدالة والحرّيّة والمساواة والولاء للوطن (ص 86).

فيما يُفنّد المالكي (2009) خصائص المواطنة وفق الآتي:

- المواطنة حاجة إنسانيّة ملحّة: لا يمكن الإنسان العيش بمفرده أو الانعزال عن المجتمع الّذي يعيش فيه. وقد أجمعت الأديان السّماويّة على أهمّيّة احترام القيم الإنسانيّة والعمل بها ضمن نطاق المجتمع المحيط، وعلى العدل والمساواة بين الجميع.
- المواطنة عالميّة إنسانيّة لكلّ البشر: إنّ مبدأ المواطنة يعتمد تحديدًا على الابتعاد من العصبيّات ومن القبليّة في العيش. فترفض بذلك نبذ الآخر المختلف والتّعاطي بكراهية معه، بل تدعو إلى التّسامح والمودّة والتّضامن، وإلى عدم اللّجوء إلى الاضطهاد والعنف في حلّ قضايا الاختلاف.
- المواطنة شاملة لجميع مكوّنات المجتمع المدنيّ: ليست الدّولة وحدها مسؤولة عن مكوّنات المجتمع أي المؤسّسات الإنتاجيّة والتّعليميّة والثّقافيّة فحسب...، بل على كلّ فردٍ أن يكون مسؤولًا ومشاركًا وله دور في تلك المكوّنات.
- المواطنة متوازية بين الفرديّة والجماعيّة: تضمن المواطنة حقّ الفرد في حقوقه الفرديّة بكلّ أنواعها، ومنها على سبيل المثال: حقّه في ممارسة حرّيّته الدّينيّة وفي حرّيّة الرّأي والتّعبير، والحقّ في الضّمان الاجتماعيّ. وتقتضي المواطنة تجاوز الذّات والفرديّة والاندماج في المجتمع ضمن نوع من الوحدة بين جميع أبناء الوطن (ص 25).

وتنقلنا خصائص المواطنة إلى وجوب تحديد أبعادها، لذلك سنعرض أوّلًا الأبعاد الّتي تهمّنا في البحث أي تلك الّتي تتعلّق بمضمون مشاريع خدمة المجتمع، ومن ثَمّ نتطرّق إلى أبعاد المواطنة العامّة حسب باحثَيْنِ آخرين.

1-4-3 أبعاد المواطنة:

تختلف أبعاد المواطنة من باحث إلى آخر، فمنهم من يرى أنَّ أبعاد المواطنة قيميّة وقانونيّة وسياسيّة وفلسفيّة، ومنهم من يحسب أنّ للمواطنة أبعادًا ثلاثة فحسب، وهي: الانتماء إلى الوطن، والمشاركة المجتمعيّة، والاعتزاز بالوطن (الشّقران، 2016، ص 485):

- الانتماء إلى الوطن: تسعى المؤسّسات أجمعها إلى تحقيق هدف الانتماء إلى الوطن؛ لأنَّ غيابه حسب مكروم (2004) يؤدّي إلى التّطرّف الدّينيّ، وإلى استنزاف الثّروات، وإلى تقديم المصالح الشَّخصيّة على المصالح العامّة، لذلك يعدّ الانتماء إلى الوطن من الشّروط الأساسيّة لبناء الأمّة وتطوّرها (ص 47). ولذلك، يجب على المؤسّسات أن تحرص على تنمية هذا البعد لدى الأفراد؛ لأنّ فقدانه ينشر السّلبيّة في المجتمع، بينما ينشر الانتماء قيم التّعاون والولاء إلى الوطن والوفاء له. وفي هذا الإطار، يرى الشّقران (2016) أنّ الأنشطة الطّلّابيّة تساهم في تعميق الانتماء الوطنيّ وتعزيزه، ولا سيّما في ظلّ اجتياح العولمة والثّورة الرّقميّة المجتمعاتِ والوسائلَ التّربويّة (ص 285).
- المشاركة المجتمعيّة: يُعرّف هاشم (2004) المشاركة الاجتماعيَّة بأنَّها العمليَّة الّتي يمارس فيها الفرد دورًا في مجتمعه من حيث وضع أهداف مجتمعيّة والسّعي إلى تحقيقها (ص 16). وهي تعني تفاعل المواطن مع مجتمعه، فيندمج معه ولا ينفصل عنه، وهي أيضًا التّفاعل مع الآخرين ضمن المجتمع الواحد والمشاركة في جميع مجالات المجتمع وفي الأهداف والاهتمامات (علي، 2005، ص 31).

وتضع المشاركة المجتمعيَّة المواطنة إطارًا مرجعيًّا ومعياريًّا وقيميًّا؛ إذ إنّها تنمّي قدرات الفرد وتحثّه على المشاركة في بناء الوطن والانفتاح على الآخرين والمشاركة أيضًا في بناء الحضارة. وتُشدّد عبد الوهاب (2003) على دور الشّباب الفعّال في المشاركة المجتمعيّة؛ إذ تساهم خلفيّة الشّباب العائليّة والتّعليميّة في تنمية هذا البعد لديهم، لذلك فإنّ من أهمّ الأمور الّتي تساعد في تعزيز المشاركة المجتمعيّة هو إلغاء الفكر الطّبقيّ المبني على التّمييز، ولا سيّما في ظلّ العقليّة الأبويّة

الّتي تفرض على الشّباب أفكارهم ومعتقداتهم، وتمنعهم من حرّيّة الخيار والفكر، ومن ثَمَّ تحول دون مشاركتهم المهمّة في المجتمع.

- الاعتزاز بالوطن: يُعدُّ الاعتزاز بالوطن من أهمّ عناصر المواطنة. ولذلك يبرز دور التّربية على المواطنة الّتي تشكّل لدى الأفراد وتحديدًا الشّباب منهم منظومة قيميّة تبني لديهم الحسّ الوطنيّ، وتحثّهم على الإخلاص لوطنهم، وعلى التّضحية والعطاء، وتعرّفهم تاريخ وطنهم وحضارته لتجعلهم مقتنعين بأهمّيّة الولاء له والدّفاع عنه (الجيار، 2007، ص 28). وفي هذا السّياق، من المهمّ تأكيد أنّ الشّعور بالاعتزاز الوطنيّ ليس كافيًا، بل يجب أوّلًا وعي قضايا المجتمع ومشكلاته وفهمها، ومن ثمّ المساعدة في معالجة هذه المشكلات وحلّها، والوقوف على القضايا الوطنيَّة والدّفاع عنها (مكروم، 2004، ص 39).

يُحدّد باحثون آخرون، ومنهم العكرة (2007)، أبعادًا أخرى للمواطنة؛ إذ حدّد أبعادًا ستّة للمواطنة هي:

- البعد السّياسيّ: ترتبط المواطنة بسياسة البلد، وتكون حدود هذه السّياسة هي حدود المواطنة؛ وعليه، فإنّ المواطنة ترفض تعدّد الولاءات.
- البعد القانونيّ: تضمن المواطنة المساواة بين جميع المواطنين ضمن القانون؛ وعليه، فإنّها تلغي القوانين الطّبقيّة القائمة على الامتيازات وفق ما كان معهودًا في السّابق.
- بعد المشاركة: تمنح المواطنة المواطنين الحقّ في المشاركة السّياسيّة ضمن نطاق بلدهم، ووتقف في وجه أيّ نوعٍ من الارتباط بين الشّعب وحكّامه.
- بعد الهُويَّة: تضمن المواطنة مشاركة المواطنين ضمن بلد محدّد في هُويّة مميّزة والانتماء إليها.
- بعد الاندماج الاجتماعيّ: تضمّ المواطنة مجموعة الحقوق الّتي يُعطى المواطن غيره إيّاها ضمن إطار "دولة الشّأن العامّ".
- بعد التّميّز الثّقافيّ: وتتضمّن عالم الفكر والعلوم والفنّ... وهي ترسم حدودًا مع غير المتعلّمين والمثقّفين والمتمدّنين الّذين ليس لديهم الاستعداد للمشاركة في الرّأسمال الثّقافيّ للدّولة السّياسيّة – الاجتماعيّة (كما استشهد به فريحة، 2012، ص ص 107–108).

1-4-4 مقوّمات المواطنة:

من خلال أبعاد المواطنة ومبادئها، يتبيّن مجموعة من المقوّمات أو المتطلّبات الأساسيّة والضّروريّة من أجل مواطنة سليمة. مع العلم أنّ أيّ قصورٍ أو غيابٍ لأحد هذه المقوّمات يؤثّر في تمسّك المواطنين بمبادىء المواطنة وأهدافها (فريجات واده، 2018، ص 256). ويمكن إيجاز متطلبات المواطنة وفق الآتي:

- الضّبط الاجتماعيّ: يرى جعنيني (2009) أنّ الضّبط الاجتماعيّ هو عمليّة فرض قوانين ومعايير وقيم على أفراد المجتمع بهدف استقرار المجتمعات واستمرارها، وهو يتحقّق من خلال التّوازن بين السّلطة وتحقيق العدالة بهدف التّماسك الاجتماعيّ. لذلك على المواطنين قبول الضّبط الاجتماعيّ والعمل به والحرص على التّمسّك به من أجل الحصول على هُويّة مميّزة (ص 287-288).
- التّمتّع بالحقوق: تستلزم الحرّيّة تمتّع الأفراد بالحقوق الكاملة كحقّ المشاركة السّياسيَّة والانتخاب، والحرّيّة الدّينيّة، والعمل وكسب العيش داخل الدولة نفسها وضمن مبادىء الحرّيّة، وفي إطار القانون (عاصي وآخرون، 2010، ص 49).
- التزام الواجبات: في مقابل التّمتّع بالحقوق تفرض المواطنة التزام الواجبات من دون التّمييز في أدائها، ومن هذه الواجبات: دفع الضّرائب، وأداء الخدمة العسكريّة، والدّفاع عن الوطن، والتزام القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة (فريجات واده، 2018، ص 257).
- الشّورى والدّيمقراطيّة: وهي ضمان حرّيّة الرّأي وكفالته وحمايته بوصفها حقًّا لكلّ المواطنين من دون تمييز. وفي إطار الدّيمقراطية، يبدأ الوعي بحرّيّة الرّأي من الأسرة، ثمّ من المؤسّسات الاجتماعيّة والتّعليميّة المختلفة وصولًا إلى السّلطة الّتي يجب أن تلتزم ضمان حقّ المواطن في التّعبير عن رأيه ضمن حدود الدّولة (فريجات واده، 2018، ص 258).
- إشباع حاجات المواطن الأساسيّة: إنّ من أهمّ ضروريّات المواطنة هو إشباع حاجات الإنسان الأساسيّة في أبعادها الاجتماعيَّة والاقتصاديّة والسّياسيّة؛ إذ لا وجود للمواطنة في حال تخلّي الدّولة عن هذه المسؤوليّة؛ لأنَّ ذلك يولّد حالة من الإحباط لدى المواطن فيهرب من المجتمع، وينغمس في البحث عن كسب عيشه (الملتقى الدّوليّ للبحث العلميّ، 2018، ص 147).

إنّ مفهوم المواطنة وخصائصها وأبعادها بشكلٍ عامّ تستلزم جميعها الدّخول في عمق الدّراسة والانتقال إلى التّحدّث عن علاقة المواطنة بالتّربية، أو بمعنى آخر التّوقّف عند دور المدرسة في التّربية على المواطنة وأهمّيّتها وأهدافها ومقاربات التّنشئة عليها، أي كيفيّة نقل قيمها وأبعادها ومكوّناتها إلى المتعلّمين.

1-4-5 التّربية على المواطنة:

سنعرض، ضمن الآتي، دور المدرسة في التّربية على المواطنة، وأهدافها والمقاربات المختلفة للتنشئة عليها.

1-4-5-1- دور المدرسة في التربية على المواطنة:

يشهد العالم حديثًا اهتمامًا بالغًا بالتربية على المواطنة في المؤسّسات التعليميّة. إذ يُشير فريحة (2012) إلى أنّ التربية على المواطنة تبدأ فور دخول الطفل المدرسةَ، أي حين التّحدّث والتفاعل مع المحيطين به، ثمّ تتطوّر الأمور يوميًّا خلال انتقاله من مرحلة إلى أخرى، حيث تبدأ عمليّة تشكيل شخصيّته التي تتغيّر حسب نموّه الجسدي والفكري. وتستمرّ التربية على المواطنة حتّى يغادر المتعلّم المدرسة ويلتحق بالجامعة (ص 186). إذًا، للمدرسة دورٌ ضروري في التربية على المواطنة، حيث إنّ "المواطنة لا تكتسب بالوراثة، ولكنها تكتسب بالتربية والتعليم والتكوين والتأهيل في الأسرة وفي المدرسة، وفي الشارع ومن خلال وسائل الإعلام.." (رحوي،2010، ص 37).

ويُوزّع Sears & Hughes (2006) مبادرات تفعيل التربية على المواطنة في المدارس في أربعة مجالات، هي:

- صياغة أهداف ومعايير واضحة ومقبولة من أجل تفعيل التربية على المواطنة.
- استخدام مناهج تدعم التربية على المواطنة وتناسب الأهداف الموضوعة.
- التدريب المهنيّ للمعلّمين قبل تدريس الموادّ المبنية على المواطنة وخلالها.
- تمويل المشاريع والأبحاث الهادفة إلى تدعيم تدريس برامج التربية على المواطنة وتعليمها (ص 8).

ويرى خليفة (2014) أنّ التربية على المواطنة لا تقتصر على مادّة دراسيّة واحدة فحسب، بل تتوسّع لتشمل أيضًا النشاطات اللّاصفيّة في المدرسة وخارجها؛ ولذلك، فهي تتعدّى مادّة التّربية الوطنيّة، ولا تُحاصر بحدودها الضّيّقة ضمن حصصها التّعليميَّة، بل تتجاوزها إلى منظومة المواطنيّة، وإلى تمكين المواطن من أداء فعّال في رسم معالم حياته المدنية والحقوقية والاجتماعية. فعلى سبيل المثال، تساهم المدرسة من طريق التربية على المواطنة في إكساب المتعلّم المشاركة في الحياة الاجتماعية، وتمكينه من مهارات الحوار والتواصل الفعّال، ومهارات الحسّ النقدي، وصنع القرارات، وتحمّل المسؤوليّة، والمحاسبة العموميّة، وتشمل التربية على المواطنة كلّ الموادّ الدراسية بما فيها موادّ الاجتماعيات واللّغات والفلسفة والرياضيّات (ص 159).

ويُعرّف علماء الاجتماع المدرسة بأنّها وسيط اجتماعي يُساهم في تحقيق الأهداف التّربويّة المرسومة في المناهج الدّراسيّة الّتي تُقرّرها الدّولة، وفي اكتساب القيم والاتّجاهات الإيجابيّة. وتُعدُّ أيضًا من أهمّ الوسائل التي تساهم في تنشئة الأفراد ضمن منظومة قيميّة تُكتسب من خلال السلوك الذي يمارسه المتعلّمون في الوسط التّربويّ (رحوي، 2010، ص 38).

وتؤثّر المدرسة، حسب إبراهيم (2010)، في نوع الاتّجاهات والقيم التي يؤمن بها الفرد، ويعود ذلك إلى عوامل عديدة، منها: كفاءة المعلّم، والعلاقة بينه وبينه المتعلّم، والتنظيمات الإداريّة:

- عندما يكون المعلّم متمكّنًا من مادّته يكتسب رضى الطّلّاب ومحبّتهم، ومن ثَمَّ يصبح سهلًا تمكّن المعلّم من إظهار القيم التي يؤمن بها، وبثّ توجّهاته السّياسيّة؛ إذ يساعد ذلك في غرس هذه القيم في نفوس المتعلّمين.
- إذا كانت طبيعة المعلّم ديمقراطية في التعامل مع طلّابه، يخلق ذلك أجواء من الانفتاح ونقاش الأفكار والمعتقدات نقاشًا إيجابيًّا، ويساعد ذلك في تكوين شخصيّة المتعلّمين، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ويؤثّر في أفكارهم وتوجّهاتهم.
- لإدارة المدرسة دورٌ مهمٌّ في تنمية حسّ الانتماء إلى المجتمع المحيط، وفي التقدير الذّاتيّ من خلال التنظيم والأسلوب الإداريّين اللّذين تتّبعهما المدرسة. لذلك، فإنّ النظام التربوي يساهم مساهمةً جدّيَّة في القيم المكتسبة لدى المتعلّمين؛ فالأجواء التي يسودها الغشّ والانطباعات السلبية تُظهر

نظامًا مدرسيّا صارمًا وبعيدًا من فكرة الانتماء، فيما تُظهر الأجواء التي يسودها الحوار والتواصل والاتّجاهات الإيجابية نظامًا تربويًا تعاونيًّا ومناسبًا لغرس القيم الوطنيَّة.

أمّا في لبنان الذي يتكوّن منه مجتمع الدّراسة الحالية، فكما هو متعارف عليه يضمّ مجتمعًا متعدّد الطوائف، فيبتعد المتعلّمون من السياسة لأنّهم يشعرون بالعجز عن التغيير، وتبرز لديهم صورة نمطيّة خاطئة عن الآخر، وهذا أمرٌ سلبيّ جدًّا. وهنا يظهر دور المدرسة في التخفيف من تأثير الصور المنمّطة والأفكار السلبية عن الآخر المختلف، وفي تنمية المهارات الفكريّة والنقديّة. لذلك يجب على المدرسة أن تتجاوز البيئة المحيطة التي تشكّل حاجزًا في وجه الانفتاح على الآخرين، وأن تُعزّز التواصل بين المتعلّمين ليس داخل المدرسة فحسب، بل خارجها أيضًا. ويتعدّى دور المدرسة الأسلوب التلقيني، بل عليها الارتقاء إلى مرتبة التغيير من طريق المشاركة أي تحويل المتعلّم إلى عنصر ديناميكيّ من خلال الانتقال من الصفّ إلى المجتمع الأوسع للمشاركة في القضايا الاجتماعية (فريحة، 2012، ص ص 233-234).

وللتربية على المواطنة أهداف تربوية واجتماعية متعدّدة، نتحدَّث عنها في الفقرة الآتية.

1-4-5-2 أهداف التربية على المواطنة:

ترتكز التربية على المواطنة، حسب علي (2003)، على الأهداف الآتية:

- تعزيز انتماء الفرد وولائه إلى وطنه، وتمكين الشعور بالفخر بهذا الانتماء.
- غرس القيم الإيجابية التي تدفع المواطن إلى الحفاظ على مجتمعه وعلى ممتلكاته.
- الفصل بين عدوّ الوطن وصديقه، ويختلف هذا الهدف حسب الظروف السياسية المحيطة بالبلد.
- تنمية الوعي حول القضايا القومية التي يتنمي إليها الوطن ودفع المواطن إلى الدفاع عنها (كما استشهد به البلبيسي، 2012، ص 16).

ويعرض فريحة (2014) أهمّ أهداف التربية على المواطنة من حيث بناء شخصية المتعلّم بطريقةٍ تجعله يتمتّع بمعارف ومهارات وقيم تتناغم مع أهداف السلطة السياسيّة للدولة. ويؤكّد أنّ أهداف التربية على المواطنة لا تنحصر بمادّة واحدة، بل يجب أن تتضمّن كلُّ المواد الدّراسية كفاياتٍ تتعلّق بتكوين شخصية المتعلّم

الاجتماعية والوطنية والأخلاقية والمعرفية (ص 181). ويُعدّد الباحث نفسه غايات التربية على المواطنة وفق الآتي:

- اكتساب المتعلّم المعارف العلمية والحياتية.
- تعزيز شخصية المتعلّم الاجتماعية وتهيئته للانخراط في المجتمع.
- اكتساب المتعلّم المعارف المتعلّقة بالدولة وسلطتها وقوانينها ووظائفها ومجموع الحقوق والواجبات.
- المشاركة في شؤون الوطن وقضاياه.
- اكتساب المتعلّم القيم التي تتناسب مع المواطنة والمجتمع (ص 183-184).

يعتمد المعلّمون في المدرسة العديد من الوسائل التعليمية أو المقاربات التي تساعد المتعلّمين في اكتساب مبادىء المواطنة. وتتعدّى هذه المقاربات الإطار النظري والمنحى التلقينيّ إلى الأنشطة الصّفّية واللّاصفيّة. وفي الفقرة اللّاحقة سنعرض هذه المقاربات ومكوّناتها وأهمّيتها في التربية.

1-4-5-3 مقاربات للتنشئة على المواطنة:

بحسب يوسف (2014)، هناك مقاربات عديدة من الممكن اعتمادها من أجل التربية على المواطنة:

- مدخل المجالات الأكاديمية: ويُعنى بدراسة المعارف التي تتعلّق بالظواهر الاجتماعية والمعارف النظرية للمفاهيم المجتمعية والمدنية ونظام الحكم والمواطنة والديمقراطية وتدريسها وفق تسلسل حقباتها التاريخيّة (منذ القدم وحتى اليوم).
- مدخل التربية القانونية: ويعني عملية تعليم القانون وأهمّية تطبيقه في المجتمع ابتداءً من العائلة وصولًا إلى المجتمع المحيط، كما تقتضي هذه المقاربة تدريس الحقوق والواجبات.
- مدخل المشكلات الاجتماعية: أي تدريس القضايا والمشاكل الاجتماعية ومناقشتها وتقديم الآراء، وطرح الحلول لمعالجتها.
- مدخل الإدارة المدرسية: تنطلق هذه المداخلة من أهميّة المدرسة وتأثيرها في حياة المتعلّم وفي تكوين قيم المواطنة لديه؛ لذلك يجب منح المتعلّم المسؤوليات وجعله مشاركًا في اتخاذ القرارات بشكلٍ مباشرٍ أو من طريق انتداب فرد واحد للتكلّم باسم المجموعة.

- المدخل الإعلامي: ويعني توعية الطلّاب بأهميّة الإعلام في حياة المجتمع الاجتماعية والسياسية من أجل إحداث التطوّر والتغيير الاجتماعيّين المنشودين.
- مدخل المشاركة في خدمة المجتمع: أي تعزيز مبادىء الحفاظ على البيئة، والاعتزاز بالوطن والدفاع عنه، ومساعدة الغير والإحساس مع الفقراء ومساعدتهم، وتحمّل المسؤولية تجاه الوطن وأبنائه.
- مدخل التفكير الناقد: أي تعزيز دور العقل في تحديد القضايا، والتمييز بين مختلف أنواعها، واستثمار التفكير الناقد لتنميته من أجل إصدار الأحكام.
- مدخل أداء الأدوار: من خلال التصوير الدرامي الذي يساعد في تجسيد المشكلات ومواجهتها واقتراح حلول لمعالجتها.
- مدخل توضيح القيم: من خلال مشاركة المتعلّم في عدد من الأنشطة الكتابية والشفهية التي تُشجّع المتعلم على انتقاء القيم وفهمها وتبنّيها، وعلى اتّخاذ القرارات التي تتناسب مع معتقداته وقيمه ومع الواقع الاجتماعي والسياسي في بلده.
- مدخل التحليل المقارن: ويهدف إلى المقارنة بين مختلف الأنظمة السياسية والاجتماعية في بلدان مختلفة، وتحديد نقاط القوّة ونقاط الضعف بعيدًا من التشبّث بالرأي ومن التعصّب الأعمى.

ويحدّد فريحة (2012) مجالات التربية على المواطنة التي تبدأ بالمجال المعرفي، أي المعارف المتنوّعة التي يقدّمها المنهاج الدّراسي، والبناء عليه من أجل التربية على المواطنة؛ فهذه المبادىء والقيم بحاجة إلى شقّ معرفي تستند إليه من أجل الوصول إلى اكتسابها. ومن هذه المعارف: تاريخ الوطن وتراثه، ومؤسّسات الوطن ودورها، والمجتمع وتركيبته، وجغرافيا البلدان الأخرى وتاريخها وعلاقتها بالوطن... أمّا المجال المهاري، فهو أن يعرف المتعلّم كيفية استخدام معرفته بالطريق الصحيح، ومن أجل التطبيق السليم يجب ربط المهارات بالقيم. ومن هذه المهارات: المهارات الجسدية وعلاقتها بالتراث، والمهارات السيكو – حركية وعلاقتها بقدرة المتعلّم على الاستنتاج وعلى الاعتماد على النفس وعلى اتّخاذ قرارات وطنيّة. بينما يبرز في المجال القيميّ دور القيم والاتّجاهات التي تغرسها المدرسة وما تتضمنّه من أنشطة صفّية وغير صفّية في اكتساب ثقافة تتوارثها الأجيال، ويُعدُّ ذلك من أساسيات التربية على المواطنة. ومن هذه القيم: الصدق، والأمانة، والتسامح، وحبّ الوطن والوفاء له، واحترام الآخر والتعاون معه، واحترام الكفاءة والسلام... أمّا المجال الوطني، فيتضمّن مزيجًا من المعارف

والمهارات والقيم المشتركة، ويُعدُّ من الركائز الأساسيّة للتربية على المواطنة؛ وتتكوّن أهم عناصره من: الانتماء إلى الوطن، والافتخار بالهُويّة، والدفاع عن الوطن واستقلاله، والحفاظ على وحدة الشعب وممارسة الحقوق... ويتكوّن مجال المشاركة من العمل والتطبيق، فما حصّله المتعلّم من مهارات ومعارف يجب تطبيقه في المجتمع المحلي أو الوطني من قبيل المشاركة في حلّ المشكلات، وفي تحسين البيئة، وفي التوعية الصّحّية، وفي الدفاع عن الوطن، وفي المشاركة في المناسبات الوطنية ...(ص 213-223).

ويُضيف خليفة (2014)، إلى المقاربات المذكورة آنفًا، التربيةَ على المواطنة من خلال بيداغوجيا الرّحلة التّربويّة، وهي منظور العمل المتعدّد الموادّ في إطار عمل فريقيّ يُتوَّج برحلةٍ. وتتركّز الأعمال الصفّية قبل الرحلة على موضوعات مختلفة حسب الموادّ الدّراسية. إذ تؤثّر الرحلة في اكتساب الكفايات التواصلية والاجتماعية للمواطنة من خلال أنماط عمل مبتكرةٍ، وأشكال تعلّمٍ خاصّةٍ بمناخ مدرسي غير مصطنع. وتشجع هذه المقاربة المتعلّمين على اكتساب الوظائف التواصلية للتربية المدنية والروح النقديّة وثقافة التفكير الذاتيّ، واكتساب الوظائف الاجتماعية مثل المشاركة وتحمّل المسؤولية. فعلى سبيل المثال، إنّ كتابة الصحيفة السرديّة للرحلة تساعد في اكتساب المتعلّمين الكفايات المدنية من خلال دراسة الأثر في التصوّرات الاجتماعية لديهم، فتصبح – حينئذٍ – الرحلةُ ومحطّاتها وأمكنتها التاريخية والصناعية والطبيعية مسارَ تعلّم، حيث تتعمّق الروابط بين المتعلّمين الّذين يكتشفون هم أنفسهم أهمّية التعلّم وجدواه.

ومن المقاربات الجديدة للتربية على المواطنة تبرز مشاريع خدمة المجتمع، حيث صدر دليل خدمة المجتمع للتعليم ما قبل الجامعيّ بالتعاون بين مؤسّسة أديان والمركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان؛ إذ يشكّل هذا الدّليل وسيلة تربوية مهمّة، وأداة مرجعيّة غنيّة بالمنطلقات والأفكار لتوضيح التطوّع والإقبال على الخدمة العامة الَّتي يتزامن تنفيذها مع اكتساب المتعلّم الأهدافَ والمعارفَ والمهاراتَ والمواهبَ (خليفة، 2014).

إلّا أنّ التربية على المواطنة ليس بالأمر السهل تنفيذه عادةً، فقد يعترضه العديد من العوائق والتحدّيات التي سنشرحها في الفقرة اللّاحقة.

1-4-5-4 التحدّيات التي تُواجه التربية على المواطنة:

على الرّغم من الجهود التي تبذلها المؤسّسات الاجتماعية والتّربويّة من أجل التربية على المواطنة، فإنَّ ثمَّة تحدّيات ومشكلات عديدة تُعيق هذا الهدف، ومنها: الجهل بالمعرفة والعمليّات المدنيّة جهلًا يجعل الكثيرين من المواطنين يعزفون عن المشاركة في الحياة السياسية في وطنهم كممارسة حقّ الاقتراع، أو الانضمام إلى الأحزاب السياسية؛ ومنها أيضًا مشكلة عدم المشاركة في الحياة الاجتماعية كالانتساب إلى الهيئات والمؤسّسات التطوّعية من أجل مساعدة المجتمع مساعدةً غير مشروطةٍ، ومشكلة عدم المبالاة بقيم الديمقراطية والمواطنة الديمقراطية كالتطرّف السياسي والاجتماعي على سبيل المثال والمشاركة في النشاط السياسي (العابدين، 2009، ص 40). إذ تتمحور هذه المشكلات حول الجهل المعرفي في علاقة الفرد بالمجتمع المدني، وهي تتنتج من تنامي نزعة التطرّف لدى الفرد، وعدم رغبته في المشاركة السياسية والاجتماعية.

ويُشير عاصي وآخرون (2010، ص 26) إلى أنّ النظام اللّبناني يواجه العديد من المشكلات التي تُعيق التربية على المواطنة، والتَّي يُمكن أن نختصرها في الرسم الآتي:

رسم توضيحي 1.1: مشكلات التربية على المواطنة في لبنان

إذًا، إنّ التركيبة السياسية والطائفية والزّعامة الحزبية القائمة على الوراثة من الأب إلى الحفيد هي جميعًا من أبرز التحدّيات التي تواجه المواطنة في المجتمع اللبنانيّ. وقد أثّر هذا الواقع أيضًا في البرامج التعليميّة الّتي نجد أنّها تُطوَّع، ولا سيّما ما يرتبط منها بمفاهيم المواطنة، حسب مصالح القوى الطّائفيَّة تطوُّعًا يؤدّي غالبًا إلى إفراغ هذا المفهوم من مضامينه الوطنيَّة الحقيقيَّة، وشرذمته وتعدّده حسب المجتمع الصغير الَّذي يتحكّم به. ومن الأمثلة على ذلك، عدم الاهتمام الكافي بمادّة التربية الوطنية، وعدم وجود كتاب تاريخ موحّد، والتفرّد بوجهات النظر بالنسبة إلى تاريخ الوطن. وتتفاقم المشكلة إذا عرّجنا على دور وسائل الإعلام المرئيَّة والمكتوبة والإلكترونيَّة؛ لأنَّ أغلبها مسيّس ويؤدّي إلى تعبئة الشعب مذهبيًا وطائفيًا، هذا عدا عن أنّ الفئة الحاكمة تعمل على أساس التوظيف الزّبائني الّذي يحكمه معيار الولاء السّياسيّ والحزبيّ وليس الكفاءة والأداء الوظيفيّ؛ إذ إنّ هناك الكثير من الموظّفين يتقاضون رواتب من دون أيّ جهد يذكر (عاصي وآخرون، 2010).

ويُضيف فريحة (2012) إلى ما سبق السّلبيةَ التي يرى فيها الأفراد وطنهم، والتي فرضتها هيمنة الغرب على الوطن، حيث إنَّ التأثير الغربي في بنية الدولة وصنع قرارتها يعدّ خرقًا لمفهوم الدولة والسيادة، وهذا ما يجعل المواطنين يشعرون بالسيادة الوطنية المنتقصة. كما يعرض الباحث التحدّيات التي تواجه التربية على المواطنة وفق ما يأتي:

- التحدّيات الأكاديميّة: وتعني خلوّ المناهج من أهداف التربية على المواطنة، وعدم إعطاء عناصر المواطنة أهمّية وحيّزًا في التعليم. ونضيف إلى ذلك دور إدارة المدرسة في عرقلة التربية على المواطنة؛ لأنّها لا تتجاوب مع متطلّبات المتعلّمين من حيث تزويدهم بما يحتاجون إليه من وسائل تربوية، ومن حرّيّة داخل غرفة الصف، كما نُضيف أيضًا هيمنة أسلوب التلقين والإلقاء في العمليَّة التَّعليميّة مع عدم إضافة الأنشطة التي ترتبط بالدروس.
- دور أصحاب القرار: أي عدم وعي المسؤولين التربويّين أهمّيةَ التربية على المواطنة، والتركيز على ضبط النظام والاهتمام بكيفية نجاح الطلاب في الامتحانات فحسب؛ إذ ينصبّ جهدهم على الروتين الإداري، وعلى فرض الأنظمة على الإدارة المدرسية والمعلمين والطلّاب، في حين تبقى التربية على المواطنة بعيدة من اهتمامهم.

- استنساخ مواطني المستقبل: وهي النزعة العامّة إلى تقليد الآباء، والتزام ما تفرضه المؤسّسة الدينية. فتتشكل شخصية المتعلّم بناءً على الرؤية الفلسفية والتوقعات السائدة في المجتمع، وتصبح المخرجات المدرسية للجيل الشّابّ نسخة طبق الأصل عن أفكار الجيل الحالي الذي سبقه، من دون الاستفادة من الجيل السّابق من أجل التغيير والتطوير.
- الممارسات السياسية والاجتماعية: وتعني عدم توافر مناهج جيّدة، وضعف اعتماد طرائق تدريس ناشطة، وضعف توافر إدارة مدرسية ناجحة؛ إذ إنّ الكتاب لا ينقل الحقائق الموجودة في المجتمع. إضافة إلى ذلك، يلمس المتعلّم يوميًا ثقافة التمييز والاستخفاف بالمجموعات الأخرى أو عدم احترامها، فيصبح من الصعب عليه الجمع بين المتناقضات، ويدفعه ذلك إلى التعصّب تأثرًا بالمجموعة الصغيرة التي ينتمي اليها.
- انتماءات وولاءات مختلفة: تؤثّر الولاءات والانتماءات المختلفة في شخصيّة الفرد، وفي طريقة تفكيره وقناعاته، فلا يشعر بالأمان إلّا ضمن المجتمع الصغير؛ وهذا ما يجعل ولاءه للوطن ضعيفًا وثانويًا. لذلك على المدرسة أن تعمل على تعزيز الانتماء المواطني من بين الانتماءات.

وعلى صعيد آخر، تؤثر العولمة تأثيرًا سلبيًا في اكتساب المتعلّمين مبادىء المواطنة؛ إذ إنّها تُذوّب الخصوصيّات الثّقافيّة المحليّة لتصبح كل الهُويّات واحدة، وتحلّل الاختراق الثقافيّ والهيمنة وتفرض نمطًا واحدًا للاستهلاك والسلوك كغزو اللغة الإنكليزية وهيمنتها، وتحويل الثقافة إلى سلعة تؤدّي إلى انسلاخ المواطن عن وطنه الأمّ انسلاخًا ثقافيًّا وحضاريًّا، وهذا ما يشتّت هذا المواطن، ويدفع الأفراد إلى العيش ضمن دائرة واحدة لا وجود فيها للوطن والدولة والأمّة. لذلك، فإنّ العولمة تختلف مع المواطنة؛ لأنّها تمنع الخصوصية (سنان، 2016).

إنّ جميع هذه التحدّيات تؤثّر تأثيرًا سلبيًا في الوعي المتعلّمين المواطنيّ؛ وإنَّ للمدرسة الدور الأهمّ من أجل تذليل هذه العقبات وتغيير النظام التعليمي بصورة تساعد في تعزيز الانتماء الوطني، وتحسين صورة المواطن المختلف طائفيًا أو مذهبيًا أو عقائديًا. وينجح ذلك من طريق تحديث المنهج التربوي، وإضافة وسائل تربوية جديدة تؤدّي إلى هدم كلّ الأساليب السابقة والانطلاق نحو تربية مواطنية سليمة.

فانطلاقًا من هذه التحدّيات جميعًا، يعرض لنا الباحثون بعض الحلول والوسائل التي بإمكانها الوقوف في وجه العوائق، ومواجهة التحدّيات من أجل الوصول إلى التربية على المواطنة تربيةً سليمةً.

1-4-5-5 وسائل تطوير التربية على المواطنة:

إنّ الاهتمام بالتربية على المواطنة بات جزءًا من الإصلاح التربوي الذي تشهده المجتمعات معظمُها. وفي هذا المجال، يقترح فريحة (2012) بعض الأمور التي تساعد في إعطاء التربية على المواطنة موقعًا أفضل في العملية التّربويّة؛ ومنها "بلورة فلسفة تربويّة" أي العمل استنادًا إلى خطّة تربوية واضحة ذات أهداف، ويلفت إلى أن تكون هذه الفلسفة متناسبة مع المجتمع وخلفيته الثقافية، وأن تكون مرنة يمكن تغييرها أو تعديلها حسب المستجدّات والتطوّرات المجتمعية. وترفض هذه الفلسفة القوالب المكرّرة ذاتها للتعليم، بل تعتمد التجديد متطلّعة إلى إنشاء جيل جديد يستفيد من الذي سبقه، من غير أن يقع في فخّ الاكتفاء بتقليده فحسب، وستكون هذه الفلسفة مرجعًا لكلّ العاملين في الحقل التربويّ ليستندوا إليها عند تطبيق أيّ هدف أو تنفيذ أيّ نشاط. ومن المقترحات التي يعرضها الباحث "وضع استراتيجية تربويّة"، أي وضع خطّة بعيدة المدى مستوحاة من الفلسفة التّربويّة الموضوعة أوّلًا، على أن تكون تربية المتعلّمين بوصفهم مواطني الحاضر والمستقبل من العناصر الرئيسة لتلك الاستراتيجية؛ لأنّهم رأسمال الوطن البشريّ الأبرز المعوَّل عليه لبناء نهضته وصنع تطوّره. لذا، يصبح الاهتمام بكيفية تعليم المتعلّم – المواطن وتدريبه وتأهيله أمرًا ملزمًا للذين سيضعون الاستراتيجية التّربويّة. ويقترح "فريحة" أيضًا وضع "سياسة تربوية"، أي مجموعة من المبادىء التي تتناسب مع الفلسفة والاستراتيجية التّربويّة، وتأخذ بالحسبان تعزيز التربية على المواطنة هدفًا أساسيًّا لها. يُضاف إلى ما سبق أنَّ "تطوير المناهج" هو من الحلول المهمّة جدًّا لتطوير التربية على المواطنة لدى المتعلّمين؛ لأنَّ يتضمّن وضع غايات وأهداف واقعية وتبنّي الطرائق الناشطة في أثناء الحصص الدّراسية لكي تتاح للمتعلّم فرصة أن يُناقش ويعارض وينتقد ويُفنّد ويُحلّل. وفي هذا السّياق، نُشير إلى أهمّية إدخال العلوم السياسية إلى مناهج التعليم بهدف تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات التي تؤهّله للمشاركة السياسية، وهو ما يساهم في بناء شخصيّة مواطن متسامحة ومنفتحة على الآخر؛ ومن شأن هذا الأمر أن ينعكس إيجابًا عند مواجهة المشكلات الواقعيَّة في الحياة لاحقًا. ويجب أن تُركّز المناهج الجديدة على مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ من أجل الوصول إلى درجة إعداد مواطن واعٍ ومسؤولٍ يتمتّع بمهارات التَّفكير العليا. ويُعدُّ "تأهيل المعلمين" من الوسائل التي تُساعد أيضًا في التربية على

المواطنة من أجل تحسين الواقع التربويّ، ولكي يكون الفريق التعليمي واعيًا ومطّلعًا وقادرًا على التعامل مع عناصر المواطنة داخل قاعة التّدريس وخارجها؛ فدور المعلّم هو تعزيز الاعتماد على مبادىء المواطنة والعمل مع الطلّاب للوصول بهم الى أهداف معيّنة من الدروس.

ويُضيف عاصي وآخرون (2010) إلى الحلول المقترحة آنفًا إلغاءَ الطائفية السياسية، وتفعيل دور الأحزاب السياسية الديمقراطية، وإفساح المجال أمام الشعب لمحاسبة ممثّليه، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصّة، والتوافق بين السياسيين حول مفهوم الوطن الّذي يعني من ضمن ما يعنيه أنَّ لبنان وطن نهائيّ للجميع من دون تقديم طائفة على أخرى... لعلّ هذه المقترحات تؤدّي إلى تعزيز مبادىء المواطنة، وتلغي التوظيف على أساس مذهبي أو طائفي (ص 27).

وإنّ التطرّق إلى موضوع المواطنة من النقاط المهمّة والأساسيَّة في موضوع الدّراسة، حيث يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين مشاريع خدمة المجتمع بوصفها أداةً فعّالةً لتربية المتعلّمين على المواطنة ومساعدتهم على اكتساب قيمها ومبادئها من طريقة مقاربة جديدة تبتعد من التلقين، وتعتمد التطبيق الحيّ في المجتمع. وهذا ما يساعد المتعلّم في معرفة أهمّية المواطنة وأهدافها، وفي اكتساب خصائصها وأبعادها؛ ومن ثمَّ في تطبيق ما اكتسبه على صعيد الوطن، أو على الأقلّ، على صعيد البيئة أو المجتمع المحيط.

1-5- الدّراسات السّابقة:

في ما يأتي سنعرض ما توفّر لنا من دراسات متعلّقة بمشاريع خدمة المجتمع، ونبيّن علاقتها بالمواطنة على الصعيدين الدوليّ والعربيّ، وهذه الدراسات مرتّبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث:

1-5-1 الدّراسات الدّوليّة:

تناولت دراسة Smist (2006) العلاقة بين المشاركة الممنهجة في خدمة المجتمع ومواطنة الطلّاب في جامعة ماريلاند في الولايات المتّحدة الأمريكية. وقد دُرِسَت المشاركة في خدمة المجتمع من خلال أربعة مستويات: خدمة المجتمع في الجامعة، وخدمة المجتمع مع المنظّمة الطلّابية، وخدمة المجتمع في العمل، وخدمة المجتمع بوصفه مصطلحًا بحدّ ذاته. وارتكزت هذه الدّراسة على البحث الكمّي والمنهج الوصفيّ التحليليّ،

وجرى جمع بيانات من 1205 طالب جامعي في جامعة ماريلاند في ربيع 2006. وقد تكوّنت أداة الدّراسة من استبانةٍ تتمثَّل في نسخةٍ منقَّحةٍ من مقياس القيادة المسؤولة اجتماعيًا (معهد بحوث التعليم العالي 1996). وقد اختلفت النتائج اختلافًا كبيرًا بين مشاركة الطلّاب في خدمة المجتمع في أثناء الكلّيّة وخدمة المجتمع من خلال المنظّمات الطّلّابيّة في أثناء العمل، وقد توصَّلت الباحثة إلى أنّ التجارب المتعدّدة في خدمة المجتمع قد تكون مؤشّرًا مهمًّا للمواطنة الذاتيّة.

وتناولت دراسة Pilote (2006) مدى معرفة المتعلّمين أبعادًا معيّنةً من المواطنة حسب مستوى تطبيقهم محتوى محدّدًا يهدف إلى التربية المدنية. وتمثّلت هذه الأبعاد في المعرفة الاجتماعية والمهارات المعرفية والمسؤولية الاجتماعية والقيم والمشاركة المجتمعية. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، واستخدمت استبانةً وُزّعت بين 217 تلميذًا (143 من الإناث و74 من الذّكور) في ثمانية صفوف في مدينة الكيبيك في كندا ضمن المرحلة الثّانويّة في مدرسة ثانويّة تتّبع برامج تعليمية مختلفة بدرجات متفاوتة من المواطنة. وقد بيّنت النتائج التي توصَّلت إليها لتؤكّد أنّ المشاركة في برنامج عالي المحتوى متعلّق بالمواطنة يسمح للطلاب بتطوير مهارات معيّنة، وأنَّ للعائلة صلةً رئيسةً بتطوير خصائص المواطنة، وأنَّ هناك اختلافاتٍ بين الطلّاب حسب المستوى العلمي؛ وقد نوقشت تلك النتائج في ضوء الأدبيّات المتعلّقة بخدمة المجتمع.

أمّا دراسة Bonnet (2008)، فقد عرّفت المشاركة في خدمة المجتمع، وأوضحت علاقتها بالمواطنة لدى طلّاب السنة الدراسية الأخيرة من المرحلة الثّانويّة في ثانوية ماريلاند في الولايّات المتّحدة الأمريكية؛ إذ هدفت الدّراسة إلى تقصّي مشاركة هؤلاء في الخدمة الاجتماعية قبل الدخول إلى الجامعة. وتحقّق البحث من ثلاث مجموعات على وجه الخصوص، هي: المتطوّعون الإلزاميّون في المرحلة الثّانويّة، والمتطوّعون غير الإجباريّين، والطلّاب الذين لم يُنفّذوا مشاريع خدمة المجتمع قطّ. وقد ارتكزت هذه الدّراسة على معايير الجنس والعرق والإثنية ودرجة تعلّم الوالدين، كما استخدمت البحث الكمّيَّ والمنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وجمعت البيانات من طريق استبانةٍ وُزّعت بين 47898 طالبًا ينتسبون إلى 52 مؤسّسة تعليمية في جميع أنحاء الولايات المتّحدة الأمريكية. وأظهرت الدّراسة تأثيرات رئيسة مهمّة يُؤدّيها العرق والإثنية ودرجة تعليم الوالدين في نسبة انخراط المتعلّمين في خدمة المجتمع؛ ومن ثَمَّ في نسبة المواطنة لديهم.

يُضاف إلى ذلك دراسةٌ أجرتها Camara (2012)، استقصت من خلالها العلاقة ما بين المشاركة في خدمة المجتمع والأداء الأكاديميّ لطلّاب مدرسة سومرست المتوسّطة في إنكلترا. واعتمدت فيها المنهج الوصفيَّ التحليليّ، وجمعت بياناتٍ من طريق استبانة موزَّعة بين متعلّمي الصّفّ السادس والسابع والثامن من المرحلة المتوسطة، ومن طريق إحصاء الساعات التي يقضيها المتعلّمون في أداء خدمة المجتمع، والسجّلات الأكاديمية للطلّاب الذين أُخذت العينات منهم. وقد كان حجم العيّنة المستخدمة في هذه الدّراسة 30 طالبًا: 15 طالبًا أدّوا خدمة المجتمع بينهم بين سبتمبر 2011 ومايو 2012، و15 طالبًا لم يؤدّوا خدمة المجتمع في أثناء المدّة الزمنيّة نفسها. ومن بين الطلّاب الخمسة عشر الذين أدّوا خدمة المجتمع خمسةٌ كانوا من الصفّ السادس، وخمسة من الصفّ السابع، وخمسة من الصفّ الثامن، وينطبق الأمر نفسه على الطلاب الخمسة عشر الذين لم يؤدّوا خدمة المجتمع. وقد توصَّلت الدّراسة إلى البيانات اللّازمة لإكمالها بمساعدة لجنة خدمة المجتمع في المدرسة، فبيَّنت أنَّ الطلّاب الذين أدّوا خدمة المجتمع لديهم أعلى درجات المعدّل العامّ ما خلا فئة واحدة في الصفّ الثامن.

واهتمَّت دراسة Fillion (2015) باستكشاف العمل على التربية على المواطنة في المدرسة الابتدائية. إذ اعتمدت الباحثة البحثَ النوعيَّ ومنهج دراسة الحالة من خلال إجراء البحث على مدرسة حكومية في الكيبيك في كندا، واستخدمت تقنيّة التثليث حيث أجرت مقابلات فرديّة مع ممثّلي الصفوف في المرحلة الابتدائية وعددهم 6 متعلّمين، كما استخدمت المقابلة الجماعية مع مجموعة من المشاركين في الصفّ الخامس الابتدائي وعددهم 8 متعلّمين. كما لجأت إلى دراسة الوثائق من خلال تحليل "جريدة الصفّ اليوميّة". وبيّنت هذه الدّراسة تأثير التربية على المواطنة في المتعلّمين في المرحلة الابتدائية، واكتشفت الباحثة أنّ أخذ المعلّمين بآراء المتعلّمين والحوار معهم ومناقشتهم حول قراراتهم عوامل تُساعد في تنميّة المواطنة، يُعاضدهم في تعزيز ذلك استخدامُهم تقنيّةَ "الإنصات الفعّال" إلى التّلاميذ والاستماع بانتباهٍ إلى آرائهم.

1-5-2 الدّراسات العربيَّة:

لقد توافر لدينا عدد متوسّط من الدّراسات العربية المتعلّقة بخدمة المجتمع، والعمل التطوّعي، ودور المدرسة في التربية على المواطنة، وكانت أكثر الدّراسات تتناول دور الخدمة المجتمعية وتأثيرها في فئة الشباب

الجامعي، بينما تناولت الدّراسات الأخرى دور المعلّمين ومادة التربية الوطنية في اكتساب المتعلّمين مبادىءَ المواطنة.

إذ هدفت دراسة المالكي (2009) إلى تعرّف دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإلى قياس مدى تحقيق أهدافها خلال التدريس، وإلى تعرّف مدى توافر القيم الوطنية في تلك المقرّرات، وتبيان دور المعلّم في غرس القيم لدى التلاميذ وتنميتها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمّم استبانةً وزّعها في مجتمع الدّراسة الذي تكوّن من جميع المعلّمين الذين يدرّسون مادّة التربية الوطنية في المرحلة الابتدائية في محافظة الليث في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم 85 معلّمًا. وبينت الدّراسة أنَّ متغيّرات الجندر والمؤهّل العلميّ والتخصّص ليس لها علاقة بدور معلّم التربية الوطنية في غرس القيم الوطنيّة وترسيخها، أو في تعديل سلوك التلاميذ. في المقابل، بيَّنت أنَّ مدى توافر القيم الوطنية في مقرّرات مادّة التربية الوطنية إنّما يُعزى إلى التخصّص الجامعي، وبيّنت أنَّ الفروق تميل إلى صالح تخصّص العلوم الاجتماعية.

وقد أجرى الباحثان الكوراي ووائل (2011) دراسة تهدف إلى تبيان العلاقة بين قيم المواطنة والنشاط الاجتماعي المدرسي، فاستخدما المنهج الوصفي الارتباطي الذي يبيّن العلاقة بين متغيّرين أو أكثر، وتكوّن مجتمع البحث في دراستهما من طلّاب المرحلة المتوسطة في المدارس الدولية والخاصّة في مدينة الدوحة في قطر، إذ بلغ عدد المدارس 136 مدرسة، وبلغ عدد طلاّبها 11808 طلّابٍ. وقد اختارا عددًا من المدارس القريبة من مجتمع البحث، فاختارا عيّنة عشوائية بلغت 5% باستخدام المعادلات الإحصائية التي تحدّد الحدّ الأدنى المناسب لحجم العيّنة؛ وعليه، فقد بلغ عدد العيّنة 590 طالبًا. واستخدما أداةً للدراسة استبانةً توضح الارتباط بين قيم المواطنة والنشاط الاجتماعي داخل المدرسة. وتوصّلت الدّراسة إلى تبيان نجاح النظام التّربوي في تلك المدارس في غرس قيم المواطنة في نفوس الطّلاب الشباب ضمن المرحلة المتوسّطة، وإلى تبيان وجود ارتفاع في نسبة انخراط طلّاب هذه المرحلة في النشاط الاجتماعي، كما لاحظ الباحثان التوافق والتماثل ما بين قيم المواطنة والنشاط الاجتماعي.

أمّا دراسة البلبيسي (2012)، فقد هدفت إلى تعرّف دور معلّمي المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة – فلسطين في تعزيز مبادىء المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيلها. واعتمد الباحث المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ من أجل وصف الظاهرة وتحليل بياناتها، وتكوّن مجتمع البحث من جميع المعلّمين والمعلّمات في

المرحلة الثّانويّة بمحافظات غزة – فلسطين، وبلغ عددهم 4120 معلمًا ومعلمة. واستخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة من أجل تقصّي دور المعلّمين في تعزيز مبادئ المواطنة لدى المتعلّمين. وتوصّلت الدّراسة إلى تأكيد دور المعلّم في تعزيز مبادىء المواطنة الصالحة في أشكالها الأربعة (المواطنة الاجتماعيّة، المواطنة السياسيّة، المواطنة الاقتصاديّة، والمواطنة التّربويّة) لدى متعلّمي الحلقة الثّانويّة، كما بيّنت ضعف تأثير نوع المعلّم ومؤهّلاته العلميّة وحقل اختصاصه وسنوات خبرته في تعزيز المواطنة ما عدا مجال "المواطنة التّربويّة"؛ إذ وجدت فروقات تُعزى إلى متغيّر الجندر (الفروق لصالح الذكور) وسنوات الخبرة (لصالح أصحاب الخدمة فوق 10 سنوات).

وهدفت دراسة يوسف (2014) إلى وضع تصوّر مقترح لتفعيل دور المدرسة الثّانويّة في تعزيز قيم المواطنة في ضوء التحوّلات السياسية المعاصرة في المجتمع المصري. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بهدف تجميع البيانات، وصمّمت استبانةً تُبيّن انعكاس تلك التحوّلات في قيم المواطنة، وضمَّت الفئات المستهدفة في البحث المديرين والوكلاء والمعلّمين والمختصّين الاجتماعيين والنفسيين والإداريين في مدارس المرحلة الثّانويّة في محافظة بورسعيد – مصر. ومن أهمّ نتائج هذه الدّراسة تبيان وجود مشكلات متعدّدة في صلب المدارس الثّانويّة في المجتمع المصري (غياب لغة التحاور والنقاش، عدم المشاركة في حلّ مشكلات المجتمع...) وافتقاد نظام الثّانويّة العامة البحثَ الذّاتيَّ وأسلوبَ حلّ المشكلات؛ إذ لا يُعطى الطالبُ فرصةً للبحث والدّراسة والتثقيف الذاتي، كما بيّنت أثر التغيّرات السياسيّة والاقتصاديّة في منظومة الطّلّاب القيميّة.

وفي دراسة أجراها الشّقران (2016) تناول فيها تعرّف مدى مساهمة برامج الأنشطة الطلّابيّة في تعزيز مفاهيم المواطنة في جامعة أمّ القرى في المملكة العربية السعودية. وقد اتّبعت الدّراسة الميدانية المنهج الوصفي الذي تضمّنت إجراءاته تصميم استبانة تشتمل على أبعاد المواطنة الثلاثة (الاعتزاز بالوطن، وتعزيز الانتماء الوطني، والمشاركة المجتمعية)، وذلك بهدف معرفة آراء المتعلّمين المشاركين في الأنشطة الطلابية، والوقوف على أهدافها ومكوّناتها. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من طلّاب مرحلة البكالوريوس في جامعة أمّ القرى المشاركين في برنامج الأنشطة الطلّابية الَّذين بلغ عددهم 224 فردًا اختيروا بطريقة العيّنة العشوائية. وتوصّل الباحث إلى أنّ الأنشطة الطلّابية تساهم بمستوى "متوسّط" في تعزيز انتماء الطّلّاب الوطنيّ، وهي نتيجة أقلّ من مستوى التطلّعات التي حدّدتها وكالة شؤون الطّلاب في الجامعة، وكذلك الأمر بالنّسبة إلى العلاقة بين الأنشطة

الطلابيّة والمشاركة المجتمعيّة؛ إذ تبيّن أنَّ هذا البعد هو أقلّ بعد من أبعاد المواطنة، ويعود ذلك إلى ضعف التواصل بين نشاطات الجامعة والمجتمع المحلّيّ.

أمّا دراسة الكندري (2016) بعنوان: ثقافة العمل التطوّعي لدى طلبة كلّيّة التربية الأساسيّة بدولة الكويت، فتوصَّلت إلى نتائج بارزة، من أهمّها: تبيان توافر عبارات ثقافة العمل التطوّعي بدرجة كبيرة لدى طلّاب كلّيّة التربية، ووجود فروقات تُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث، كما بيّنت الدّراسة استجابة عيّنة الدّراسة للمشاركة في الأعمال التطوّعية في مختلف المجالات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بهدف جمع البيانات، وتمثّلت أداة الدّراسة في استبانةٍ تُعرّف واقع ثقافة العمل التطوعي لدى طلّاب كلّيّة التربية في الكويت البالغ عددهم 20185 طالبًا، وقد وُزّعت أداة الدّراسة بين 750 طالبًا وطالبة خلال العام 2015، ولكن عاد منها 640 استبانةً.

وتمثَّل هدف دراسة فريجات وواده (2018) في تعرّف مفهوم العمل التطوعي لدى الشباب الجزائري وقيم المواطنة لديهم، وتعرّف واقع المتطوّعين الجزائريين ومعرفة خصائصهم الاجتماعية والديمغرافية ومفهوم التطوع لديهم أيضًا. واتبعت الدّراسة منهج المسح الاجتماعي بالعيّنة، إذ حُدّدت عيّنة الدّراسة بالطريقة القصدية من الشباب المتطوّعين الذين بلغ عددهم 80 متطوّعًا ومتطوّعةً. وتمثلت أداة الدّراسة في استبانةٍ تشتمل على مجموعة أسئلة وعبارات حول البيانات الشخصية للمتطوّعين والواقع التطوّعي وقيم المواطنة. ومن أبرز نتائج الدّراسة تبيان وجود قيم المواطنة لدى المتطوّعين الشّباب، وتفوّق عدد المتطوّعين الذكور على الإناث، وانتشار ثقافة التطوّع في أوساط الشباب الجزائري، وبروز دور للجمعيّات الثقافيّة والخيريّة في غرس سلوك التطوّع وترسيخ قيم المواطنة.

أمّا ما يخصّ الدّرسات اللّبنانيّة، فلم نخصّص لها فقرة خاصّة؛ لأنّ الدّراسات اللّبنانيّة في هذا المجال كانت ضئيلة جدًّا، ولعلَّ الدّراسة الوحيدة التي تناولت مشاريع خدمة المجتمع ودور الإدارة في تعزيزها كانت دراسة محسن (2018)، غير أنّه لم يتوافر لنا الاطّلاع عليها بفعل الظروف الاستثنائية التي مررنا بها بسبب جائحة كورونا وما سبّبته من إغلاقٍ لمكتبة الجامعة.

1-5-3 التعقيب على الدراسات:

أكّدت الدراساتُ معظمُها دورَ المدرسة بجميع مكوّناتها ودور النشاط الاجتماعيّ في تعزيز قيم المواطنة لدى المتعلّمين، وتناولت قيم المواطنة وأبعادها وكيفية تحقيقها. وتتلاقى دراستنا مع الدراسات السابقة في تناولها أهمّيّة التربية على المواطنة وسبل تفعيلها، وفي تسليط الضور على أهميّة الخدمة الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة، إلّا أنّ معظمها ركّز على دور المعلّمين والمنهج الدّراسي في غرس قيم المواطنة لدى المتعلّمين. أمّا الدّراسات التي تناولت الأنشطة الطّلابية والعمل الاجتماعي وعلاقتها بالتربية على المواطنة، فقد عالجت تأثير هذه النشاطات الخدماتيّة في فئة الشباب الجامعي، ما خلا بعض الدراسات التي عالجت موضوع الانتماءات المتعدّدة والعرق والجنس ودرجة تعلّم الوالدين وتأثيرها في انخراط الأبناء في النشاط الاجتماعي في المدارس الرسميّة والخاصّة. بينما لم تركّز الدراسات معظمُها على علاقة محتوى النشاط الاجتماعي ومجالاته ومفهومه وطرائق العمل فيه باكتساب المواطنين مبادىءَ المواطنة. إضافة الى ما سبق، نستنتج أنّ أكثر الدراسات اعتمدت المنهج الكمّيّ في جمع البيانات وتحليلها ما عدا دراسة واحدة هي دراسة Fillion التي اعتمدت البحث النّوعيّ في جمع البيانات والمعلومات وفي تحليلها، وهذا يدل على أنّنا بحاجة إلى أن نبلور المعلومات، وندخل في العمق أكثر في آراء المبحوثين وأفكارهم من أجل الوصول إلى نتائج واضحة وذات أهمّية.

وقد أفادت هذه الدّراسة الحالية من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد أسئلة البحث على النَّحو الآتي:

1- ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعية لدى المتعلّمين؟

2- هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلَّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟

3- ما مدى التزام المتعلّمين آليَّةَ المشاريع وإجراءاتها المعتمدة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟

4- كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين ضمن حياتهم اليوميَّة؟

1-5-4-خاتمة الفصل:

لقد تناولت الباحثة، في هذا الفصل، الإطارَ النظريّ للدراسة استنادًا إلى بعض النظريات، والإطارَ المرجعي والمفاهيمي المتعلّقين بموضوع البحث، حيث عرضت في المبحث الأوّل نبذة من نظريات التعليم والتعلّم، وتوسعت بالتكلّم على النظرية الاجتماعية لكونها مناسبة لمحتوى البحث، أي الدور الاجتماعي الذي يُؤدّيه المتعلّم في محيطه ومجتمعه وتأثيره وتأثّره بالأحداث الاجتماعية التي تجري حوله. وفي المبحث الثاني تطرقت الباحثة إلى موضوع مشاريع خدمة المجتمع في التعليم ما قبل الجامعي، وتكلمت على مفهومه وأبعاده وخصائصه وآليته وعوائقه من أجل تعرّف ماهيّة هذه المشاريع، وبداياتها، وكيفية العمل بها في الإطار المدرسيّ. أمّا المبحث الثالث فقد ضمَّ عناوين تسلسلية تتعلّق بالمواطنة ومبادئها وخصائصها وأبعادها وكيفية تنميتها في المؤسّسات التّربويّة. وأخيرًا، عرضت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت مبحثَي خدمة المجتمع والمواطنة والأسئلة البحثية التي انبثقت من هذا الفصل.

الفصل الثّاني: منهجيّة البحث

التّمهيد:

بعد استعراض الإطار النظري المتعلّق بالدّراسة، سنعرض في هذا الفصل منهجيّة الدّراسة المتّبعة في البحث الحالي، حيث سنتكلم بالتفصيل على منهج الدّراسة المتّبع، وعلى الأدوات التي سنستخدمها لجمع البيانات، وعلى مجتمع البحث وعيّنته، كما سنتناول الآلية المتّبعة لتحليل البيانات والإجراءات الميدانية وكيفيَّة التحقّق من الصدق والثبات.

2-1 منهج الدّراسة:

ارتكزت هذه الدّراسة على منهج البحث النّوعي؛ وهو منهج علميّ يهدف إلى فهم الواقع الإنساني، وإلى معرفة واقع الأفراد، ومعرفة التجربة الإنسانية ضمن السّياق الذين يعيشون فيه (Paillé, 2007). ويضمّ هذا البحث النوعي حسب Sandelowski (2004) موقفًا معيّنًا يتطلّب من الباحثين تبنّي مواقف واستراتيجيات وطرائق معينة من أجل القيام به.

وقد اهتمّ الكثير من الدراسات والأبحاث بتعريف البحث النوعيّ، إذ يتميّز هذا المنهج حسب Paillé (1996) بخمس خصائص تحدّد مجالات العمل به، وهي على النّحو الآتي:

- يُصمَّم البحث إلى حدّ كبير من منظور شامل.
- يُدرَس البحث بطريقة واسعة إلى حدّ ما.
- يتضمّن البحث جمع بيانات باستخدام الأساليب النوعيّة، ولا تُعتَمَد البيانات التي تحتاج إلى معالجة إحصائية أو إلى قياس. أمّا الاساليب المستخدمة فهي المقابلة والملاحظة وتجميع الوثائق.
- يؤدّي البحث إلى الحصول على نصوصٍ سردية أو نظرية، وليس إلى إثباتات فرضيّة.

وفي هذا الإطار، يُعرَّف Hammersley (2013) البحث النوعيّ بالقول:

في ظلّ التناقض مع العلوم الاجتماعية الكمّية، يمكن تعريف البحث النوعي وفق الآتي: إنّه نموذج من البحث الاجتماعي الذي يميل إلى اعتماد تصميم بحث مرن يركّز على البيانات، ويستخدم بيانات غير منظّمة نسبيًا استخدامًا يُبرز الدور الأساسي للباحث نفسه في عملية البحث. ويدرس البحث النوعي عددًا صغيرًا من الحالات بالتفصيل، ويستخدم اللغة بدلًا من أشكال التحليل الإحصائيّ (ص 12).

يقودنا هذا التعريف إلى تسجيل البحث النوعي وفق منطق استقرائي، إذ يتطلّب مزيدًا من التركيز على الاستكشاف والوصف التفصيلي لظاهرة معينة بدلًا من الاستناد إلى فرضيات محدّدة مسبّقًا. وهذا ما يعطينا فرصة في الدخول بعمق في خبرات المبحوثين وآرائهم على نحوٍ يُغني البحث، ويزيد من أهمّية نتائجه.

وسنعتمد تحديدًا في سياق البحث النوعيّ الباراديم التفسيريّ؛ لأنّ البحث النوعي ينبثق منه، ويقوم على اكتشاف المضامين المختلفة خلال البحث؛ لذلك لا يعتمد الباحث في تحديد السلوك وفهمه على العوامل الخارجية فحسب، بل على المعاني والمفاهيم التي يملكها الناس حول الوجود الذين يعيشون فيه (Henn, Weinsteing&Foard, 2006). ومن خلال النموذج التفسيري، يعمل الباحث على:

- تحديد طبيعة الواقع والسياق الاجتماعيّين اللّذين يعيش فيهما المشاركون (Blaikie, 2010).
- أن يكون موقفه ذاتيًّا من الوجود، وليس موضوعيًا في الحصول على المعرفة، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات النوعية (Crotty, 1989).
- توجيه البحث من خلال مجموعة من المبادىء والإجراءات والممارسات التي تضبطه (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005).
- اعتماد آليّات وإجراءات تُستخدم لجمع البيانات المتصلة بأسئلة البحث وتحليلها (Crotty, 1989).

لقد اخترنا هذه المنهجيّة؛ لأنّ موضوع البحث يعتمد تحديدًا على خبرات المتعلّمين وآرائهم ومعلوماتهم حول مشاريع خدمة المجتمع. لذلك، نرى أنَّ المنهجية الفضلى التي تساعدنا في وصف ما قد عاشه المتعلّمون، وفي اكتشاف أفكارهم، وفي الحصول على تفصيلات دقيقة تثري البحث وتزيد من أهمّيته هي منهجيّة البحث النوعيّ.

وسنعتمد تحديدًا في سياق هذا البحث دراسة الحالة من خلال دراسة ثلاث حالات متشابهة (ثلاث ثانويات رسميّة في محافظة النبطية – جنوب لبنان)؛ وتعني دراسة الحالة استقصاءً إمبيريقيًّا معمّقًا حول ظاهرة معاصرة في سياقها الطبيعي، وقد تكون الحالة فردًا أو مجموعة من الأفراد أو حدثًا أو قرارًا أو مؤسّسة أو سياسة عامّة أو غيرها من الأنظمة التي تُدرَس دراسةً شاملةً، بطريقة واحدة أو أكثر (Yin, 2003)، ويقوم هذا المنهج على جمع المعلومات من الأشخاص المرتبطين بالدّراسة ارتباطًا مباشرًا، ثمّ تحليلها وتفسيرها للكشف عن واقع تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع في المرحلة الثّانويّة في جنوب لبنان، وعن درجة مساهمتها في اكتساب المتعلّمين قيمَ المواطنة، ومن بعدها يُقترَح بعض الحلول لتحسين تنفيذ هذه المشاريع ضمن إطار المواطنة.

وتتبنّى دراسة الحالة قضيّة معينة تُشكّل موضوع الدّراسة، ويجري استقصاء الحالة في سياقها الطبيعي من طريق وسائل جمع البيانات (Yazan, 2015). وحسب Yin (2003) فإنّ دراسة الحالة تُحقّق في الظاهرة المعاصرة في سياقها الطبيعي، ولا سيّما عندما لا تكون الحدود بين الظاهرة والسياق واضحةً، وحين لا يملك الباحث سيطرة تذكر على الظاهرة والسياق (ص 13). إذًا، تستخدم دراسة الحالة من أجل فهم عميق لظاهرة معينة، ولكن هذا الفهم يتضمّن ظروفًا سياقية يجب دراستها نظرًا إلى علاقتها بظاهرة الدّراسة.

أمّا عن نوع دراسة الحالة، فقد اخترنا دراسة الحالات المتعدّدة – المتشابهه (ثلاث حالات في محافظة النبطية – جنوب لبنان)، أي تلك التي تتشابه في الظروف، ومن ثَمَّ فقد تتشابه نتائج هذه الحالات الثلاث (Ebneyamini & Sadeghi Moghadam, 2018). وتحاول دراسة الحالات المتعدّدة فهم أوجه التشابه والاختلاف بين الحالات، ويذكر Yin (2003) أنّ استخدام دراسة الحالات المتعدّدة يهدف إلى إظهار إمّا نتائج متناقضة وإمّا نتائج مماثلة، وهذا يتطلّب موازنة النتائج المستمدة من الحالات، وبإمكان الباحث الرجوع الى الأدبيات بغرض تفسير التناقضات والتشابهات.

إذًا، تساعدنا منهجية دراسة الحالات المتعدّدة في تسليط الضوء على أوجه التباين أو التشابه بين الحالات المتّصلة بتنفيذ مشاريع خدمة المجتمع وآلية تطبيقها والعمل بها في كل من الثانويات الثلاث، وعلى موازنة النتائج المتباينة الناتجة من المصادر المتنوعة، وهذا الأمر لا يمكن تطبيقه في دراسة الحالة الفردية.

2-2- مجتمع الدّراسة:

يتكوّن مجتمع البحث من ثلاث ثانويات رسميّة في محافظة جنوب لبنان. ومن أجل القيام بالبحث النوعي أجرينا ثلاث مقابلات فردية، وثلاثًا جماعيّة في كلّ من الحالات الثلاث، وبذلك تكوّنت العيّنة القصدية من (10) متعلّمين في كل ثانوية ليصبح عدد هؤلاء (30) متعلمًا ينتمون إلى الثانويات الثلاث.

نُبذة عن الحالات الثلاث:

تقع الحالة الأولى في محافظة النبطية في جنوب لبنان ضمن مدينة النّبطيّة نفسها، وهي ثانوية رسميّة تضم الصّفّ الأوّل والثاني والثالث من مرحلة التَّعليم الثانوي، وتضمّ ستّين أستاذًا وحوالي 500 تلميذٍ بحسب المركز التربوي للبحوث والإنماء.

والحالة الثانية هي مدرسة رسميّة تقع في محافظة النبطية في جنوب لبنان أيضًا بالقرب من مدينة النبطية، وتضمّ حوالي مئة أستاذٍ بين "ملاك" و"متعاقد" وحوالي 300 تلميذٍ.

أمّا الحالة الثالثة فهي مدرسة رسميّة تضم إضافة إلى القسم الثانوي المراحل الدراسية الأخرى (المرحلة الابتدائية والمتوسطة)، ويتكون الطاقم الإداري والتعليمي فيها من حوالي 150 استاذًا بين "ملاك" و"متقاعد" وحوالي 600 تلميذٍ وتقع في بلدة ضمن محافظة النبطية في جنوب لبنان.

إذًا، تقع الثانويات الثلاث في محافظة النبطية في جنوب لبنان. والجنوب اللبناني هو مساحة جغرافية في لبنان تشمل محافظتي الجنوب والنبطية، يحدّه من الغرب البحر الابيض المتوسّط (الساحل اللبناني) على طول الشّاطئ الجنوبي الذي يمتدّ من مدينة صيدا شمالًا حتى مدينة الناقورة جنوبًا، ويحدّه من الشرق مثلث الحدود بين لبنان وسوريا وفلسطين المحتلّة. وعلى الصعيد الأمني، عانى الجنوب اللبناني اعتداءات الاحتلال الإسرائيلي لمدّة طويلة قبل تحريره في العام 2000، وما زالت الصراعات والمناوشات الإقليمية قائمة حتّى اليوم.

2-3- تقنيّات اختيار العيّنة:

في البحث النوعي يُطلق على العيّنة التي سيجرى عليها البحث مصطلح "المشاركين" بدلًا من العيّنة؛ وذلك لأنَّهم يتشاركون مع الباحث ويتفاعلون معه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في أثناء إجراء البحث، والباحث النوعي يهدف في بحثه إلى الوصول إلى فهم المشكلة الإنسانية المدروسة فهمًا معمّقًا (Creswell, 2012).

وقد اخترنا اختيارًا قصديًا ثلاثين متعلّمًا في المرحلة الثّانويّة من الصّفّين الثاني والثالث في محافظة النبطية جنوبيّ لبنان، من الذين قد شاركوا مسبّقًا في مشاريع خدمة مجتمع، وممّن لديهم الرغبة بالمشاركة في هذه الدّراسة؛ وقد جرت مقابلتهم في العام الدّراسي (2020–2021). وتعرّف العيّنة القصديّة حسب Creswell (2012) بانتقاء مشاركين ينتمون إلى وضعية معينة من أجل دراسة تفاصيل عن حالة عملية معينة.

مواصفات المشاركين بالبحث:

تتراوح أعمار المشاركين بالبحث بين 15 و18 سنة، وينتمي معظمهم إلى الطبقة الاجتماعية المتوسّطة الدّنيا إجمالًا مع وجود بعض الحالات الفقيرة التي تنال مساعدات اجتماعية لتحصيل رسوم التسجيل والكتب والقرطاسية، بينما يتّجه المتعلّمون ذوو الطبقة المتوسّطة العليا إلى التسجيل في المدارس الخاصة، إلا أنّ الثانويات لا تخلو من عدد قليل من هؤلاء التلاميذ. وقد بلغ عدد الإناث عشرين مشارِكة، وبلغ عدد الذكور 10 مشارِكين. والجدير ذكره أنّ جميع المشاركين ينتمون إلى الدين الإسلامي وإلى الطائفة الشيعيّة تحديدًا.

2–4 أدوات الدّراسة:

يستند البحث النوعي عمومًا إلى أدوات تساعده في دراسة هدف البحث بطريقة واسعة وشاملة من أجل الوصول إلى العمق (Hammersley, 2013). فبهذا المعنى، من الضروري استخدام أدوات تسهّل التواصل مع المشاركين، ودراسة أهداف البحث دراسةً معمّقةً.

2–4–1 المقابلة:

تبرز أهمّية المقابلة بوصفها أداةً مناسبةً من أجل دفع المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة إلى الإدلاء بآرائهم وأفكارهم حول الخدمة الاجتماعية وأهميتها على الصعيدين الشخصي والوطني. وعليه، فإنّ المقابلة من الأدوات الأكثر أهمّية في جمع البيانات. وسنعتمد تحديدًا أدواتٍ للبحث المقابلة شبه المقنّنة والمقابلة الجماعية.

2-4-2- المقابلة شبه المقنّنة:

تتطلّب المقابلة وجود تفاعل مبنيّ على اتّصال حقيقي ومباشر بين الباحث والمشاركين. فمن خلال المقابلة، يظهر فهم أفضل للمشارك في البحث من طريق النقاشات بين الباحث والمشاركين (Savoie-Zajc, 2011). وتسمح المقابلة للباحث بإنتاج بيانات نوعية عن البحث، وبالوصول إلى خبرات المشاركين بالدّراسة، وهذا يعني أنّ البحوث النوعية تستخدم المقابلة شبه المقنّنة أداةً تدفع الباحث إلى طرح أسئلة مفتوحة تُمكّن المشاركين من شرح تجاربهم بالتفصيل (Creswell, 2012).

وتتضمَّن المقابلة شبه المقنّنة مخطّطًا لها، ولكن مع إبقاء بعض المرونة في ترتيب الأسئلة وطرحها، وهذا يعني أنّ الباحث يوجّه المناقشة نحو عدد محدّد مسبّقًا من الأسئلة والموضوعات، بيد أنَّه يبحث في الأفكار الجديدة التي قد تظهر خلال المقابلة ولا يتردَّد في طلب الوقوف عندها، وطرح أسئلة جديدة حولها.

إنّ المقابلة شبه المقنّنة تُجيب أكثر عن أهداف البحث، وهذا النوع من المقابلة يسمح لنا بأن نبقى مهيّئين لاستقبال عناصر جديدة للأفكار خلال النقاشات مع المتعلّمين حول آرائهم بمشاريع خدمة المجتمع، وكيفية انخراطهم فيها، ومدى تأثيرها في سلوكهم وأفكارهم. وقد بُنيَت المقابلة شبه المقنّنة على أساس دراساتٍ سابقةٍ، وتكوّنت المقابلة من قسمين؛ القسم الأوّل تضمّن معلومات عامّة عن المشاركين ومقدّمة حول البحث وهدفه، والقسم الثاني تضمّن (12) سؤالًا (**راجع ملحق رقم 1**[1]) تدور حول واقع تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع وأهدافه، وكيفية انخراط المتعلّمين فيه، ومخرجات هذه المشاريع؛ وكانت مدّة المقابلة حوالي 10- إلى 15 دقيقة مع كلّ مشارك.

بعد استعراض الأدبيات السابقة واستشارة بعض الخبراء في مجال مشاريع خدمة المجتمع، أعددنا أسئلة المقابلة شبه المقنّنة، وعرضناها على أستاذة جامعية خبيرة في البحث النوعيّ ومكوّناته وأدواته في الجامعة اليسوعية في بيروت، للتّثبّت من أنّ أسئلة المقابلات متلائمة مع ما يُراد دراسته. بدورها، قدَّمت الأستاذة بعض المقترحات، وطلبت إلينا إجراء بعض التعديلات، وإعادة صياغة بعض الأسئلة حتّى يتحقَّق الوصول إلى الصيغة النهائية التي طرحناها على متعلّمي المرحلة الثّانويّة في الحالات الثلاث.

2-4-3 المقابلة الجماعية:

استخدمت الباحثة أيضًا المقابلة الجماعية الّتي قوامها التفاعل ما بين الأفراد لجمع البيانات، وهذه لها قواعدها الخاصّة؛ ولهذا تكون الأسئلة شبه مقنّنة أيضًا (Matalon,&Ghiglione 1978).

إنّ للمقابلة الجماعيَّة، حسب Creswell (2012)، أهمّيّةً كبرى عندما يكون الوقت محدّدًا، وعندما نرى أنّ المشاركين لا يعطون أجوبة كافية في المقابلة الفردية. ويمكن تحديدها بأنَّها مناقشة مخطّطة بين 6-12 شخصًا تجمعهم ظاهرة أو قضيّة مشتركة، تهدف إلى الحصول على معلومات متّصلة بموضوع محدّد في جوّ مريح وآمن (Krueger, 1994).

توفّر المجموعات المركّزة معلومات غنيّة وواسعة لا يمكن الوصول إليها في المقابلة الفردية؛ لأنّها تعتمد المناقشة والتفاعل بين أعضاء المجموعة. ويُشجّع التفاعل في المقابلات الجماعية المشاركين على مشاركة مشاعرهم وآرائهم مشاركةً تُوفّر للباحث فرصة الحصول على أفكار جديدة ومشتركة تتجاوز المعلومات الفردية وتعكس آراء المشاركين فيها، وهذا ما يؤدي إلى استخلاص تصوّرات جماعيّة عامّة حول الظاهرة المدروسة (Wikinson, 1998، ص 182). إذًا، تجرى المقابلة الجماعية بكونها وسيلة لاستخلاص المعلومات المجمّعة من المتعلّمين، كما تتيح للمشاركين فرصة مناقشة أفكارهم ومشاعرهم مع الآخرين الذين قد شاركوا في مشاريع خدمة مجتمع.

وقد صيغت فقرات دليل المقابلة بعد مراجعة الأدب النظري المتعلّق بموضوع البحث، وبناءً على خبرة بعض المعلّمين في هذا المجال. بعد ذلك، عرضنا الأسئلة على أستاذة جامعية خبيرة في العلوم التّربويّة لإبداء ملاحظاتها حول الصياغة ومدى ارتباط الفقرات والأهداف، حيث جرى تنقيح بعض فقرات دليل المقابلة بعد ذلك. واشتملت المقابلة الجماعية على (10) أسئلة (**راجع ملحق رقم 2**")، وتراوحت مدة كلّ من المقابلات الجماعية الثلاث بين 40 و50 دقيقة.

ويبيّن الجدول الآتي مدى تلاؤم أسئلة المقابلات والأسئلة البحثية:

الجدول 2.1: ملاءمة أسئلة المقابلة الفردية مع الأسئلة البحثية

الأسئلة البحثية	أسئلة المقابلات
السؤال الأول: ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعية لدى المتعلّمين؟	الاسئلة المتعلّقة بالسؤال الأول: – ما الذي تريدون تطويره في مشاريع خدمة المجتمع؟ ولماذا؟ – ما المعوقات التي تعرقل تنفيذ خدمة المجتمع بالنسبة إليكم؟
السؤال الثاني: هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلَّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟	الأسئلة المتعلّقة بالسؤال الثاني: – ما مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها حتى الان؟
السؤال الثالث: ما مدى التزام المتعلّمين آليّة المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟	الأسئلة المتعلقة بالسؤال الثالث: – ما مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع؟ – هل تُنفَّذ المشاريع استنادًا الى خطّة عمل؟ أمثلة عن الإجراءات بالتسلسل.
السؤال الرابع: كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين في حياتهم اليومية؟	الأسئلة المتعلقة بالسؤال الرابع: – برأيكم، ما فوائد مشاريع خدمة المجتمع على الصعيدين الخاصّ والعام؟ – ما المهارات التي اكتسبتموها لدى قيامكم بهذه المشاريع؟ – كيف يمكن توظيف هذه المشاريع في خدمة المجتمع المحلّيّ برأيكم؟

الجدول 2.2: ملاءمة أسئلة المقابلة الجماعية مع الأسئلة البحثية

الأسئلة البحثية	أسئلة المقابلات
السؤال الأول: ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعية لدى المتعلّمين؟	الأسئلة المتعلّقة بالسؤال الأول: – برأيكم، ما أهداف مشاريع خدمة المجتمع؟ وهل بإمكانكم تزويدنا بأمثلة عن كيفية توصّلكم إلى هذه الأهداف؟ – هل حقّقت هذه المشاريع أهدافها بالنسبة إليكم؟
السؤال الثاني: هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كل مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟	الأسئلة المتعلّقة بالسؤال الثاني – ما مجالات مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها؟ – أخبرونا لو سمحتم عن مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها حتى الآن.
السؤال الثالث: ما مدى التزام المتعلّمين آليّة المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟	الأسئلة المتعلقة بالسؤال الثالث: – كيف يُختار مشروع خدمة المجتمع قبل البدء بتنفيذه؟ – كيف تشاركون في وضع خطّة العمل الإجرائية للمشروع (خطوات التنفيذ)؟ أرجو التّكلّم على الخطوات. – كيف تنفّذون النشاط استنادًا إلى خطّة العمل. هل يجري تقويم كلّ نشاط بعد تنفيذه؟ وكيف؟
السؤال الرابع: كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين في حياتهم اليومية؟	الأسئلة المتعلقة بالسؤال الرابع: – ما المهارات التي نمّتها مشاريع خدمة المجتمع لديكم؟ أمثلة. – ما الأمور التي تغيّرت في حياتكم بعد القيام بمشاريع خدمة المجتمع؟ (على الصعيد الوطني؟ البيئي؟ الاجتماعي؟ الثقافي؟) – كيف أصبحت علاقتكم مع المجتمع المحيط ولا سيّما المحتاجين بعد القيام بمشاريع خدمة المجتمع؟

2-4-3 تحليل الوثائق:

اعتمدت الباحثة تحليل الوثائق أداةً للدراسة أيضًا؛ وتحليل الوثائق نوع من وسائل البحث النوعي، حيث يُفسّر الباحث الوثائق لإعطاء صوت ومعنى حول موضوع البحث (Bowen, 2009). وتحليل الوثائق هو إجراء منهجي لمراجعة الوثائق أو تقديمها، وهو يتطلّب تحليل المستندات وفحص البيانات وتفسيرها من أجل استنباط المعنى واكتساب الفهم وتطوير المعرفة (Corbin&Strauss, 2008).

ويُستَخدَم تحليل الوثائق مع طرائق البحث النوعي وسيلةً للتثليث. إذ من المتوقّع أن يعتمد الباحث النوعيّ مصادر عديدةً (اثنين على الأقلّ) من مصادر الأدلّة.

وسنُوصّف المشاريع الثّمانية عشر الّتي نُفّذت في الثانويات (6 مشاريع لكلّ ثانوية)، وسنعمل على ربطها بغايات مشاريع خدمة المجتمع وأهدافها حسب المركز التربوي للبحوث والإنماء.

2-4 الصدق والثبات:

"إنّ التحقّق من الصدق في البحث النوعيّ هو محاولة لتقييم دقّة النتائج كما هو موصوف من قبل الباحث والمشاركين. تُشير وجهة النظر هذه أيضًا إلى أنّ أيّ تقرير عن البحث هو تمثيل من قبل المؤلّف" (Creswell، 2012، ص 249-251). كذلك، يجري التحقّق من الصدق في البحث النوعيّ من خلال الوقت الطويل الذي يقضيه الباحث في الدّراسة، والوصف التفصيلي المفصّل، وقرب الباحث من المشاركين في الدّراسة؛ فكلّ ذلك يضاف إلى قيمة الدّراسة أو دقّتها.

ومن الاستراتيجيات التي اتّبعتها الباحثة للتحقّق من صدق البحث:

- التّثليث: من أجل التحقّق من صحّة المعلومات، اعتمدنا طريقة التثليث، أي السعي إلى التقارب والتأييد من خلال استخدام مصادر وطرائق مختلفة للبيانات. فمن طريق البيانات المثلّثة، يحاول الباحث تقديم

"مجموعة من الأدلّة التي تولّد المصداقية" (Eisner، 1991، ص 110). ووفقًا لـ Patton (1990)، يساعد التثليث الباحث في الحماية من الاتّهام بأنّ نتائج الدّراسة هي مجرد قطعة أثرية لطريقة واحدة أو مصدر واحد من المعرفة. ومن خلال فحص المعلومات التي جمعناها من ثلاث أدوات مختلفة (المقابلات الفردية، والمجموعات المركّزة، وتحليل الوثائق)، بإمكاننا تأكيد النتائج عبر مجموعة البيانات؛ ومن ثَمَّ تقليل نسب التّحيّز المحتملة التي يمكن أن توجد في دراسة واحدة.

- تحليل الحالة السلبية عند بعض المشاركين، حيث إنّ الابلاغ عن الحالات السلبية يوفّر واقعية لتحليل ظاهرة الدّراسة حتى لو كانت لا تتناسب مع التحليل.
- توضيح تحيّز الباحث منذ البداية من أجل أن يفهم القارىء موقفه وتحيّزه. وفي هذا التوضيح يضع الباحث تعليقاته على التجارب السابقة وتحيّزاته وتوجهاته التي من المحتمل أن تكون قد شكّلت تفسير الدّراسة ونهجها.
- فحص معاني آراء المشاركين من أجل التحقّق من مصداقية النتائج وتفسيرها.
- الوصف الغنيّ والمسهب الذي يسمح للقراء باتّخاذ القرارات حول إمكانية الاعتراف بالمعلومات، وعدّها مصدرًا موثوقًا Patton (1990).

أمّا عن الثبات، ففي البحث النوعيّ غالبًا ما نستمدّ الثبات من خلال مراجعة الرموز والتوافق عليها من باحثَيْنِ أو أكثر، بالإضافة إلى تقييم الدّراسة من حيث إذا كانت أسئلة البحث تدفع عملية جمع البيانات وليس العكس أوّلًا. وثانيًا، يجري فحص مدى تطبيق تقنيات جمع البيانات وتحليلها وملاءمتها لموضوع الدّراسة. وثالثًا، العمل على التأكّد من وضوح أهداف الدّراسة ومن وضوح موقف الباحث أيضًا. ورابعًا، الوقوف على هدف الدّراسة ودرجة قوّتها وتناسقها واستخدامها لتفسيرات مبنيّة على النظريات، ومدى مناقشة هذه التفسيرات في ضوء النظريات. وخامسًا، يجب أن تكون الدّراسة ذات قيمة وتحترم أخلاقيات البحث وسرّيّته (Patton,1990).

2-5 تحليل البيانات:

يتبنّى الباحث النوعي التحليل الاستقرائي في تحليل البيانات؛ لأنّه يبني الأنماط والفئات والموضوعات من الأسفل إلى الأعلى أو من الجزء إلى الكلّ (الفقيه، 2017). وسنعتمد نموذج Yin (2011) الّذي يحتوي خمس مراحل: التجميع، والتفكيك، وإعادة التركيز، والتفسير والاستنتاج. إذ يُرمّز الباحث البيانات التي نظمها

في المرحلة السابقة، ثمّ يُقلّصها لغاية المضامين المختلفة في المشكلة المدروسة فهمًا معمّقًا (Ary & Jacobs, 2010). وبعد الانتهاء من ترميز جميع البيانات، نبدأ بالبحث عن فئات تشكّل أفكارًا محوريّة للبيانات، وبعدها تحدّد الموضوعات النهائية التي في ضوئها تُفسَّر ظاهرة الدّراسة (Creswell, 2012). وفي المرحلة الأخيرة، يُتَّبَع المنهج التفسيري أي البحث عن أوجه التشابه والاختلاف وعن الارتباط بين وجهات نظر المشاركين المتّصلة بالمشكلة المدروسة.

6-2 الإجراءات الميدانية:

أوّلًا: إعداد المقابلات:

أعدّت الباحثة مقابلة فردية شبه مقنّنة مؤلَّفة من (12) سؤالًا، ومقابلة جماعية شبه مقنّنة مؤلَّفة من (10) أسئلة، ثمَّ نظَّمتها ونقّحتها. ومن أجل البدء بالدّراسة الميدانية، أخذت موافقة المجلس الأخلاقي على محتوى أدوات الدّراسة أي المقابلات الفردية والجماعية (**راجع ملحق رقم 3**[iii]).

ثانيًا: إجراء المقابلات:

تواصلت الباحثة مع مديري الثانويات الثلاث من أجل إيصالها بالمعلّمين المشرفين على مشاريع خدمة المجتمع ضمن هذه المدارس. وبنتيجة ذلك، أعطاها المعلّمون لائحة بأسماء المتعلّمين الذين قد شاركوا مسبّقًا في مشاريع خدمة المجتمع، وبمن لديهم رغبة في المشاركة في المقابلات. ومن بعدها، أجرت الباحثة المقابلات الفردية والجماعية مع مجموعة من الطلّاب في كلّ مدرسة؛ إذ أجرت معهم المقابلات بشكل شخصيّ حينًا وعبر تطبيق zoom حينًا آخر حسب الظروف الناتجة من جائحة كورونا، وحسب رغبة المشاركين وموافقة الأهل على ذلك. وفي خطوة لاحقة، عملت الباحثة على تسجيل المقابلات تسجيلًا صوتيًّا بعد أخذ موافقة المشاركين بهدف حفظ المعلومات، والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن. و الجدير بالذكر بأنّ الأجواء كانت إيجابية جدًا مع المتعلمين الذين كانوا متحمّسين للتكلّم عن خبراتهم وآرائهم حول مشاريع خدمة المجتمع والفائدة منها كما وأظهروا رغبتهم بإعادة التجربة وبالتكلّم عن المشاريع الجديدة الذين سيقومون بها في المستقبل حين تتيح لهم الفرصة.

ثالثًا: جمع الوثائق:

لقد جمعت الباحثة حوالي (18) وثيقة تتضمَّن توصيف المشاريع التي نُفِّذت في المدارس الثلاث حسب توافرها في الأرشيف، ثمّ حللّتها للإجابة عن عدد من الأسئلة البحثية المطروحة حول أهداف المشاريع المنفّذة ومجالاتها انسجامًا مع أهداف البحث.

رابعًا: التفريغ والتحليل:

بعد الانتهاء من جمع البيانات، عملت الباحثة على:

- الاستماع إلى المقابلات المسجّلة مرّات عديدة من أجل تفريغها وتحليلها، ومن ثمَّ ترميزها ووضع الرموز تحت فئات، ومن بعدها تحت مواضيع تسهيلًا لتنظيم إجابات المشاركين للوصول إلى النتائج وعرضها وتحليلها.
- جمع المواضيع الرئيسة المستخرجة من الحالات الثلاث، وتحليل تقاطعها أو افتراقها للتأكّد من صحّة المعلومات المتوافرة حول موضوع البحث الأساسيّ.
- تحليل الوثائق للإجابة عن بعض الأسئلة البحثية المتعلّقة بأهداف مشاريع خدمة المجتمع ومجالاتها.

خامسًا: آليّة تفسير البيانات:

لقد فسَّرت الباحثة البيانات استنادًا إلى الطريقة الاستقرائية بعد مراجعتها أكثر من مرّة للتحقّق من دقّة التحليل ووضوح المعلومات، ومن القراءة المعمّقة لكلّ من المقابلات. إذ حُلّلت كلُّ حالة من الحالات الثلاث على حدة، ومن ثمّ دوَّنت الباحثة خاتمةً ضمَّنتها أهمَّ النقاط والمواضيع المشتركة في الحالات الثلاث معًا، من أجل تفصيل نقاط التشابه والاختلاف بينها. وفي المرحلة الأخيرة، ناقشت الباحثة تلك البيانات، وفسَّرتها وربطتها بالدراسات السابقة، وقدَّمت الحلول والمقترحات المناسبة لموضوع الدّراسة.

2-7 أخلاقيّات البحث:

التزمت الباحثة السّرّيّة المطلقة من حيث هُويّة الثانويات الثلاث، وهُويَّة المبحوثين أيضًا، كما أنّها أخذت موافقة المشاركين وأولياء أمورهم قبل إجراء المقابلات معهم.

والتزمت أيضًا أخلاقيّات البحث من حيث عدم القيام بالسرقة الفكرية (**راجع المرفق رقم 4**[iv]) أو ادّعاء مقولات ليست من تأليفها.

خاتمة الفصل:

تناول هذا الفصل شرح المنهجية المتّبعة في الدّراسة الحالية، وهي المنهج النوعي وتحديدًا دراسة الحالة من طريق دراسة الحالات المتعدّدة (ثلاث حالات في محافظة النبطية في جنوب لبنان)، وقد توقّفنا أيضًا عند الأدوات المستخدمة في هذا البحث، وطريقة اختيار العيّنة مع تعريف الأدوات وتسويغها والتكلّم على أهمّيّتها، كما تناولنا الطريقة المتّبعة في تحليل البيانات والإجراءات الميدانية لنعطي صورة واضحة وتفصيلية عن الأسلوب المتّبع من أجل التوصّل إلى نتائج الدّراسة.

الفصل الثّالث: نتائج الدّراسة

تمهيد:

في هذا الفصل، سنعرض البيانات وفقًا للطريقة الاستقرائية التي توصّلنا من خلالها إلى ترميز البيانات، ثمّ إلى إدراج تلك الرموز تحت فئات، ومن بعدها استنتجنا الموضوعات التي سنعرضها في هذا الفصل. إذ سنعرض الموضوعات حسب ما توصّلنا إليه من خلال كلّ أداة من أدوات الدّراسة، وسنعرض كلَّ حالة على حدة وفقًا لبروتوكول Yin (2009)، حيث إنَّ السرد الشفّاف ركن من أركان دراسة الحالات.

3-1 الحالة الأولى:

تقع الحالة الأولى في محافظة النبطية في جنوب لبنان، وهي ثانوية رسميّة تضمّ صفوف المرحلة الثّانويَّة: الأوّل والثاني والثالث، وتضمّ ستّين أستاذًا وحوالي 500 تلميذٍ حسب المركز التربوي للبحوث والإنماء. ولقد أجرينا مقابلات فردية مع ثلاثة مبحوثين، ومقابلة جماعية مع سبعة مبحوثين من الحالة الأولى، كما درسنا وحلّلنا ستَّ وثائق أي توصيف مشاريع خدمة مجتمع كانت قد نفّذت في الثّانويّة.

السّؤال البحثي الأوّل: ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعية لدى المتعلّمين؟

انبثق من التحليل الاستقرائي ثلاثة موضوعاتٍ:

أوّلًا: وضوح الأهداف:

من خلال المقابلات الفردية تبيّن أنّ المتعلّمين واعون ومدركون أهداف مشاريع خدمة المجتمع، وإن لم تكن صياغتها تشبه الأهداف الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع. فقد عبّروا عن هذه الأهداف وفق طريقتهم الخاصة وعن تلاؤم محتواها مع الأهداف الحقيقية للمشاريع. ولعلَّ من أهمّ الأهداف بالنسبة إلى المتعلّمين المساندة الاجتماعية ومساعدة أبناء الوطن، ومن ثمّ تعزيز حبّ الوطن وتعرّف مكوّناته وتاريخه وآثاره وتنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم وطاقاتهم. وقد توصّل المتعلّمون إلى هذه الاهداف إمّا من طريق المعلّمة المشرِفة على تنفيذ المشاريع الذي شرح لهم أهدافها وأهمّيّتها قبل الشروع بتنفيذها، وإمّا من طريق الاستنتاج، حيث يستنتج المتعلّمون الأهداف بعد تنفيذ المشاريع، ويدركون أهمّيّتها في تعزيز روح المشاركة الاجتماعية،

والاعتزاز بالوطن، وتنمية الشخصية. وبالنسبة إلى المتعلّمين، فقد حقّقت المشاريع المنفّذة أهدافها، إذ عزّزت المواطنة لديهم، وبعثت فيهم حبّ الوطن والعمل من أجله بعيدًا من كلّ التعقيدات الطائفية والمذهبية؛ حيث تفادوا الخلافات، وركّزوا على النهوض بالوطن ومساعدة أبناء المجتمع. كما عزّزت هذه المشاريع دور المتعلّم الشاب في مجتمعه، وزادت من ثقته بنفسه، وجعلته أكثر انفتاحًا، وطوّرت من مهارات النقاش والتعاون لديه؛ وهذا ما أكّدته المبحوثة رقم 1: "هذه المشاركة بالتأكيد بعيدة من الطائفية والمذهبية، هذه المشاريع تجعلنا نعمل من أجل الوطن، يعني نعمل من أجل المواطنية والوطن يدًا بيد".

ثانيًا: المعوّقات:

من خلال المقابلة الجماعية توصّلنا إلى أنَّ هناك معوّقات عديدة تعترض تحقيق أهداف مشاريع خدمة المجتمع حسب المتعلّمين، وقد أوجزناها بـ: عراقيل لوجستية، وعراقيل اجتماعية. فبالنسبة إلى العراقيل اللّوجستية، تُعيق كثافة الدروس والواجبات الاهتمامَ بمشاريع خدمة المجتمع، وتقلّل من دافعية المتعلّمين وحماستهم، فيبقون دائمًا مشغولين بالمنهاج الدراسي وفق ما أشاروا في المقابلة "ليس هنالك دائمًا الوقت الكافي، البرنامج ضيّق جدًّا، وهناك الكثير من الدروس يعني أنّنا نهتمّ بالدروس أكثر من المشاريع"؛ "نعم، هناك دروس كثيرة تمنعنا من القيام بالمشاريع كما نحبّ. علينا القيام بواجبات كثيرة". أمّا بالنسبة إلى العراقيل الاجتماعية، فيحتاج المتعلّمون إلى المزيد من التحفيز المعنوي والتشجيع، ولا سيّما من الإدارة "نحتاج إلى تنويه ودعم أكبر من الإدارة".

ثالثًا: تطابق الأهداف مع دليل تنفيذ مشروع خدمة مجتمع:

من خلال تحليل الوثائق أي توصيف المشاريع، تبيّن أن المتعلّمين متمكّنون من المشاريع التي نفّذوها، بل إنّهم واعون ومدركون أهدافها وأهمّيتها. حيث تناسبت الأهداف الموضوعة ضمن التوصيف مع الأهداف والمفاهيم الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع، نذكر على سبيل المثال وليس الحصر:

- تحسين واقع فئة مهمّشة من النسيج الاجتماعي.
- تعميم الثقافة البيئية.
- نشر النشاطات الثقافية.
- تعريف الإرث الوطني.
- إبراز معالم الوطن السياحية والتاريخية.

وأبرزت الموجزات الموضوعة عن المشاريع وإجراءاتها معرفة المتعلّمين مفهومَ مشاريع خدمة المجتمع، وأهمّيّتها بالنسبة إليهم حيث اختيرت موضوعات تعزّز مسؤوليّتهم تجاه وطنهم ومجتمعهم ومحيطهم، وتُساعدهم في التفكّر الذّاتيّ بمشكلات أبناء الوطن، وفي وضع خطط وأهداف لمساندتهم قدر المستطاع.

السؤال البحثي الثاني: هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلَّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟

انبثق من التحليل الاستقرائي موضوعان:

أوَّلًا: مجالات مشاريع خدمة المجتمع:

من خلال المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية، تبيّن مدى تنوّع مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الأولى بين المجال الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياحي والبيئي. فبالنسبة إلى المجال الاجتماعي – الاقتصادي وهو المجال الأكثر تنفيذًا، باع المتعلّمون كتابًا من تأليفهم، ثمَّ أهدوا عائلةً فقيرةً عائداته الماليَّة، كما ساعدوا بعض عائلات البلدة التي تقع فيها الثّانويّة في قطاف الزيتون خلال الموسم، وتبرّعوا بكمّيّةٍ من الزيت والزيتون الّذي اكتسبوه خلال عملهم إلى العائلات الفقيرة في البلدة. أمّا على الصعيد الثقافي– السياحي، فقد ألَّف المتعلّمون كتاب شعر يتمحور حول الجنوب اللّبنانيّ وأهمّيته وعاداته وتقاليده وآثاره وطبيعته، ثمّ باعوه خلال حفل التخرّج السنويّ في الثّانويّة، وقد هدف هذا المشروع إلى تعريف الجميع بجزءٍ من الوطن تعريفًا قد يدفعهم إلى زيارته. كما نظَّم المتعلّمون معرض كتاب من أجل التشجيع على الثقافة والمطالعة، وتبرعوا بالأموال المحصّلة إلى عائلة فقيرة. أمّا على الصعيد البيئي، فقد زرعوا وغرسوا شتولًا وزهورًا في حديقة المدرسة وحرصوا على الاهتمام والعناية بها.

إذًا، نستنتج أنّ جميع المجالات تنتهي إلى المجال الاجتماعي خاصّة، حيث ركّز المتعلّمون على أهمّية مساعدة الفقراء والمحتاجين في نهاية كلّ نشاط. وعلى الرغم من تنوّع مجالات المشاريع إلا أنّ الكثير منها لم يُتطرَّق إليها في المشاريع، حيث ينقص المجال الصّحّيّ والرياضي والفنّيّ والتربويّ والتراثيّ، وهذا ما يؤدّي إلى عدم وصول الأهداف كافةً إلى المتعلّمين، بل جزء منها فحسب.

ثانيًا: تنويع المشاريع:

من خلال تحليل الوثائق، تبيّن أنَّ أكثر المشاريع المنفّذة في الثّانويّة الأولى هدفت بشكلٍ أساسيّ إلى مساعدة فئات مهمّشة في النسيج الاجتماعيّ، وإلى مساعدة أبناء البلدة التي تقع فيها المدرسة في أعمالهم؛ وهذا يجيب عن أهداف عديدةٍ من مشاريع خدمة المجتمع كالمشاركة الاجتماعية، ومساعدة الآخرين، والمساهمة والتعاون في سبيل تطوير المجتمع، حيث حرص المتعلّمون مثلًا على مساعدة أهالي البلدة في قطاف الزيتون خلال الموسم، وقد شكر الأهالي للمتعلّمين مساعدتَهم بالتبرّع بنسبة قليلة من الزيت والزيتون من أجل مساعدة فقراء البلدة، وبذلك ضمّ النشاط المجالين الاجتماعي والاقتصادي معًا؛ فقد ساعد المتعلّمون المواطنين في جمع محصولهم من جهة، وأفادوا الفئة الفقيرة في محيطهم بتزويدهم بالزيت والزيتون من جهة ثانية.

وساعد المتعلّمون أيضًا الأيتام من خلال تنظيم حفل عيد الميلاد لأطفال الميتم الموجود في البلدة من خلال نشاط ترفيهي يهدف إلى إدخال البهجة والسرور إلى هؤلاء الأطفال، وتوزيع هدايا عيد الميلاد والحلوى بينهم. ويدخل هذا المشروع أيضًا ضمن المجال الاجتماعي الذي يهدف إلى تنمية الحسّ الاجتماعيّ تجاه الآخرين ومساعدتهم في عيشهم.

كما ساهم المتعلّمون أيضًا في تأمين كرسيّ متحرّك لطفل مقعد من خلال تجميع الأغطية البلاستيكيّة لعبوات المياه ضمن مشروع أطلقته جمعيّة اجتماعية غير حكومية، فجُمعت الأغطية في كلّ صفّ ضمن صندوق من الكرتون، ثمّ أُرسلت إلى الجمعية. ويدخل هذا النشاط أيضًا ضمن المجال الاجتماعي الذي يتضمّن الأهداف نفسها المذكورة آنفًا.

وقد نفّذ المتعلّمون مشاريعَ أخرى تنتمي إلى المجالات البيئية والثقافية والسياحية، حيث عملوا على تشجير حديقة المدرسة وتأهيلها وتنظيمها من خلال جمعهم مبلغًا من المال تبرّعوا هم أنفسهم به في سبيل شراء المعدّات والورود والأشجار. ويهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي حول المحافظة على البيئة وإغنائها وتشجير الأراضي والاهتمام بها، فضلًا عن تعزيز قيمة العمل اليدويّ في منظومتهم المعرفيَّة والسّلوكيَّة والوجدانيَّة، وتنمية المهارات البدنيَّة واستثمار الطّاقات الجسديَّة في عملٍ ذي بعدٍ بيئيّ تجميليّ.

أمّا المجال الثقافي، فقد اقتصر على نشاطٍ واحدٍ يهدف إلى تجميع الكتب المستعملة من كلّ الطلّاب، وتنظيم معرض كتاب لبيع الكتب بمبلغ رمزي "ألف ليرة " فحسب، ووهب المبلغ العائد الماليّ في النهاية أحدَ

المتعلّمين الفقراء، حيث تكفّلت الإدارة بإعطائه المبلغ من دون ذكر اسمه. ويهدف هذا المشروع إلى تعزيز القراءة والمطالعة ومعرفة أهمّيتها، وإلى نشر النشاطات الثقافية في المجتمع.

واقتصر المجال السياحيّ أيضًا على نشاط "كتاب شعر باللغة الفرنسية" بعنوان SUD أي "جنوب"، ويهدف هذا المشروع إلى إبراز معالم الجنوب اللبنانيّ، وتبيان أهمّيّته وتاريخه من خلال قصائد باللغة الفرنسية ألّفها الطلّاب أنفسهم بإشراف الباحثة نفسها. وجرى توقيع الكتاب وبيعه خلال حفل توقيع في نهاية العام الدراسي، ليُمنح بعض العائلات الفقيرة المردود الماليّ.

ولكنْ، وعلى الرغم من تنوّع هذه المشاريع وأهمّيتها، نلاحظ غياب المجالات الأخرى، والاكتفاء بالتركيز على المجال الاجتماعي أكثر من غيره، حيث انتهت معظم المشاريع إلى مساعدة الفقراء حتّى تلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى.

السؤال البحثي الثالث: ما مدى التزام المتعلّمين آليَّةَ المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟

انبثق من التحليل الاستقرائي ستّةُ موضوعاتٍ:

أوّلًا: شروط اختيار مشروع خدمة المجتمع:

من خلال المقابلات الفردية، استنتجنا أنَّ اختيار المشروع لا يتحقَّق بطريقة عشوائية، بل من طريق التعاون في طرح الأفكار ومناقشتها، والأخذ بالحسبان الإمكانات والقدرات المتوفّرة قبل اختيار الموضوع. إذ يتعاون المتعلّمون أوّلًا في طرح أفكارٍ قد تكون موضوعًا أساسيًّا لمشروع خدمة المجتمع لاحقًا، وفي الخطوة الثّانية تُناقش هذه الأفكار بالتعاون مع المعلّم المشرف من أجل اختيار الفكرة الأفضل؛ وهنا يبرز دور المعلّم المشرف على المشروع، وسنتكلّم عليه بالتفصيل لاحقًا. أمّا معايير الاختيار، فيُراعى فيها إمكانات المتعلّمين في التنفيذ، والظروف الاجتماعية والموارد المادّيّة المتاحة. إذًا، يُختار مشروع خدمة المجتمع بطريقة ديمقراطية مبنيّة على النقاش والتعاون، ولا يجب أن يفرض المعلّم المشرف الموضوع أو الفكرة على المتعلّمين، وهذا ما أشار إليه المبحوث رقم 3: "نتفق من طريق التعاون، كلّ واحد منّا يطرح فكرة باستطاعتنا المساعدة فيها، وإلى ماذا يحتاج المجتمع ونناقش الأفكار حتى نختار الفكرة الأفضل".

ثانيًا: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع:

من خلال أجوبة المشاركين، توصّلنا إلى أنّ المتعلّمين منخرطون فعليًّا في خطّة العمل الإجرائية لمشاريع خدمة المجتمع وفي آليّة العمل. وكانت الخطوات على الشّكل الآتي: يناقش المتعلّمون الأفكار المطروحة لاختيار مشروع خدمة المجتمع حتى الاقتناع بفكرة معينة، ومن ثم تُحدّد الأهداف المتناسبة مع الموضوع والمجال الذي اختير، وذلك من أجل معرفة "إلى أين نريد أن نصل؟ ونحدّد قدراتنا وإمكاناتنا وماذا لدينا من احتياجات في المجتمع"، كما وصّفت المبحوثة رقم 1. ومن بعدها، إذًا، تُحدَّد إمكانات كلّ مشارك وقدراته من أجل الاهتمام بنشاط معيّن ضمن المشروع؛ وهذا ما اتّفق على تحديده جميع المشاركين بالقول "توزيع الأدوار". ولاحقًا يتشارك أفراد الفريق ويتعاونون معًا من أجل تنفيذ مختلف الأنشطة، وبعد كلّ نشاط يحدّد المتعلّمون الإيجابيات والسلبيات فيه، أي تقويمه وإحضار أدوات العمل، فيبدأ التنفيذ "استنادا إلى الخطوات التي وضعها الأستاذ أو المعلّمة لكي يكتمل المشروع، وبعدها "نبدأ بالتنفيذ شيئًا فشيئًا" كما حدّدت المبحوثة رقم 2. أمّا الخطوة النهائية، فهي التوثيق، ويعرّف المبحوث رقم 3 التوثيق بـ"توزيع بطاقات تعريف المشروع وكتابة فكرة النشاط على مواقع التواصل الاجتماعي من أجل محاولة جذب الناس إلى دعم الفكرة".

وفي الرسم التوضيحيّ الآتي، سنوضح خطوات تنفيذ المشروع، وتسلسلها حسب المتعلّمين:

رسم توضيحي 3.1: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع

يبيّن هذا الرسم التوضيحي الخطوات التسلسلية والممنهجة لتنفيذ مشروع خدمة المجتمع، والعناصر التي تتحكم في وضعها. إذ تُبنى هذه الخطوات بشكل أساسيّ على النقاش والحرّية في إبداء الرأي والتعاون والمشاركة. كما نلاحظ أنّها تتّبع الآليّة الموضوعة في دليل تنفيذ مشروع خدمة المجتمع الَّذي وضعه المركز التربويّ للبحوث والإنماء.

- **العمل الجماعيّ المنظّم:**

لاحظنا من خلال أجوبة المشاركين أنّهم يُنفّذون مشاريع خدمة المجتمع ضمن فريقٍ. إذ تُنفَّذ الخطوات تنفيذًا منظّمًا ومتسلسلًا، وليس عشوائيًّا. وأشار المبحوثون إلى أن هنالك قوانين تحدّد العمل ضمن المجموعة أساسها التعاون والمساعدة والعمل الجماعي، وهذا ماأكّده كلامهم الآتي:

"ننفذ العمل تنفيذًا منظّمًا وليس عشوائيًّا".

"نقوم بتنفيذ العمل تنفيذًا منظّمًا جدًّا وفق قوانين وترتيبات".

"نتساعد دائمًا في تأدية المهامّ، إذ لا يتحكَّم بتنفيذ المشاريع العمل الفردي، بل الجماعيّ".

ثالثًا: طرائق التقييم:

نلاحظ أنَّ التقييم يوجد ضمن الآليّة الَّتي حدَّدها المركز التربوي للبحوث والإنماء في دليل تنفيذ المشاريع، ويوجد أيضًا ضمن الخطوات التسلسلية التي تحدّث عنها المشاركون. ويهدف التقييم حسب المتعلّمين إلى تحديد السلبيات والإيجابيات لكلّ نشاط من أجل الإفادة من الإيجابيات في المشاريع اللّاحقة، وتفادي السلبيات من أجل تحسين مشاريع خدمة المجتمع اللاحقة عبر دراسة المضاعفات والعوائق والسلبيات وتفاديها، والتركيز على الإيجابيات أيضًا. وللتقييم أهداف أخرى حسب المشاركين، حيث يُدرَّب المتعلّمون على فكرة النقاش وإبداء الرأي، وعلى اكتساب مهارة النقد البنّاء، وهذا ما عبرت عنه المبحوثة رقم 1 بقولها: "نحدّد السلبيات والإيجابيات، ونقيّم المشروع فنصبح واعين ومشاركين في مجتمعنا، ونتعوّد فكرة النقاش وتقبّل الآراء".

ولا يتبّع المتعلّمون خطّة التقويم الموجودة في دليل تنفيذ المشاريع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء، بل يتّبعون التقويم حسب ردود الفعل ما بعد تنفيذ المشاريع؛ ويدلّ ذلك على أنّهم لا يتّبعون كلَّ خطوات تنفيذ المشاريع حسب الدليل. ومن أجل التقييم، ينتظر المتعلّمون ردّة فعل المجتمع المحلّيّ وإدارة الثّانويّة من أجل الوصول إلى الإيجابيات والسلبيات، غير أنَّهم لا يناقشونها ولا يكتبونها ضمن مستند التقييم.

وفي الجدول الآتي، توضيح للمستند الموجود في الدليل حول كيفيّة تقييم الأنشطة:

الجدول 3.1: تقييم الأنشطة حسب المركز التربوي للبحوث والإنماء

ما نُفّذ من أنشطة ضمن الإجراءات	ما لم يُنفَّذ. ولماذا؟

رابعًا: مهامّ الأستاذ المشرِف على المشروع:

بالنسبة إلى المعلّم\ة المشرف\ة، وحسب المقابلات الجماعية، فإنّ دوره توعويّ وتشجيعيّ بالدرجة الأولى؛ فهو يتولّى الإشراف فحسب، فيما تُترَك مسؤولية التنفيذ والتخطيط واتّخاذ القرارات للمتعلّمين لكي يحمّلهم المسؤولية، ويجعلهم يكتسبون المهارات القيادية. وهو أيضًا يُساعد المتعلّمين في إغناء أفكار النقاش، ويستمع إليهم، ويُدير إدارة العمل أيضًا، ويُرشد ويُوجّه ويُشجّع المتعلّمين على المضيّ في المشروع، وعلى تحسين عملهم، ويأخذ دور الوسيط بين المتعلّمين والإدارة، وبينهم وبين أفراد الهيئة التعليمية وفقًا لأجوبة المتعلّمين:

"تعطينا أفكارًا عن مشاريع لنناقشها".

"تدير العمل الذي نقوم به، وتوجّهه، وتحدّد لنا أين الصّواب وأين الخطأ".

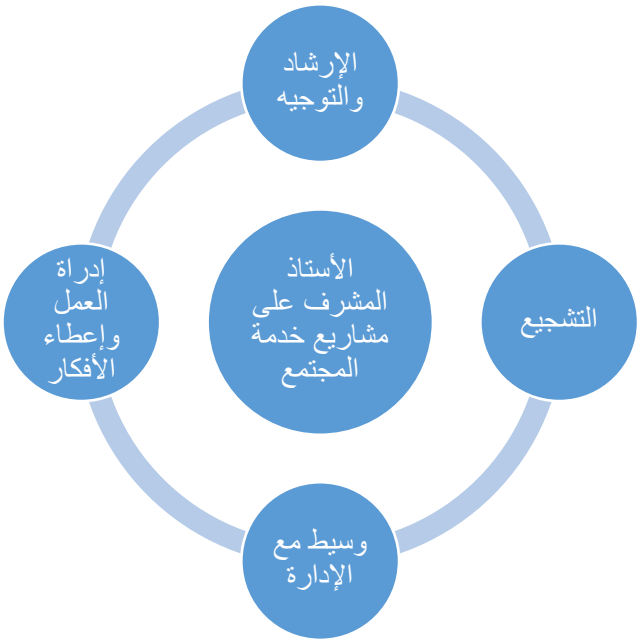
"تشجّعنا كثيرًا وتجعلنا نحبّ ما نقوم به".

"تتواصل مع الإدارة من أجلنا".

"لا تفرض علينا شيئًا".

انطلاقًا من خلال إجابات المبحوثين، نلاحظ أنَّهم يتكلمون على الأستاذ المشرف على المشاريع بصيغة المؤنّث، وهذا يدلّ على أنَّ المشرفين على المشاريع كانوا كلّهم إناثًا في هذه الحالة.

ويُبيّن الرسم التوضيحي الآتي المهامّ المنوطة بالمعلّم المشرف على مشاريع خدمة المجتمع:



رسم توضيحي 3.2: المهامّ المنوطة بالمعلّمة المشرِفة

إذًا، لا يتفرَّد الأستاذ المشرف بطرح الأفكار وتقديم الخطوات التسلسلية، ولا يفرض رأيه على أعضاء المجموعة، بل يتولّى بإدارة العمل بطريقة تشاركية وديمقراطية تتيح للمتعلّمين أن يكونوا هم أيضًا قادة ومسؤولين بشكلٍ يُثري لديهم القدرات القيادية، ويعزّز تحمّلهم المسؤولية؛ وهذا ما سنتناوله لاحقًا في سياق البحث.

خامسًا: أسس خطّة العمل:

هذا الموضوع هو نفسه الذي استنتجناه من المقابلات الفردية، بيد أنّه – بفعل النقاش والمشاركة في الأفكار بين أعضاء المجموعة المركزة – ظهر لنا خطوة أخرى لم تُذكَر في المقابلات الفرديَّة، وهي التحليل الرباعي. فبعد اختيار فكرة المشروع يُحدّد المتعلّمون السلبيّات والإيجابيات، ونقاط الضّعف ونقاط القوة في المشروع لكي يكونوا مهيّئين نفسيًا وجسديًا للعمل، إلّا أنّ هذه الخطوة لم يُجسّد المتعلّمون كلاميًا بمصطلح "التحليل الرباعي"؛ وهذا يعني أنّ المعلّمة المشرِفة لم تذكره للمتعلّمين بوضوح. أمّا الخطوات الأخرى فهي نفسها التي ذكرناها سابقًا والّتي تتمركز حول اختيار فكرة المشروع، وتأمين الموارد المادّيّة، وتوزيع الأدوار والتعاون والتوثيق:

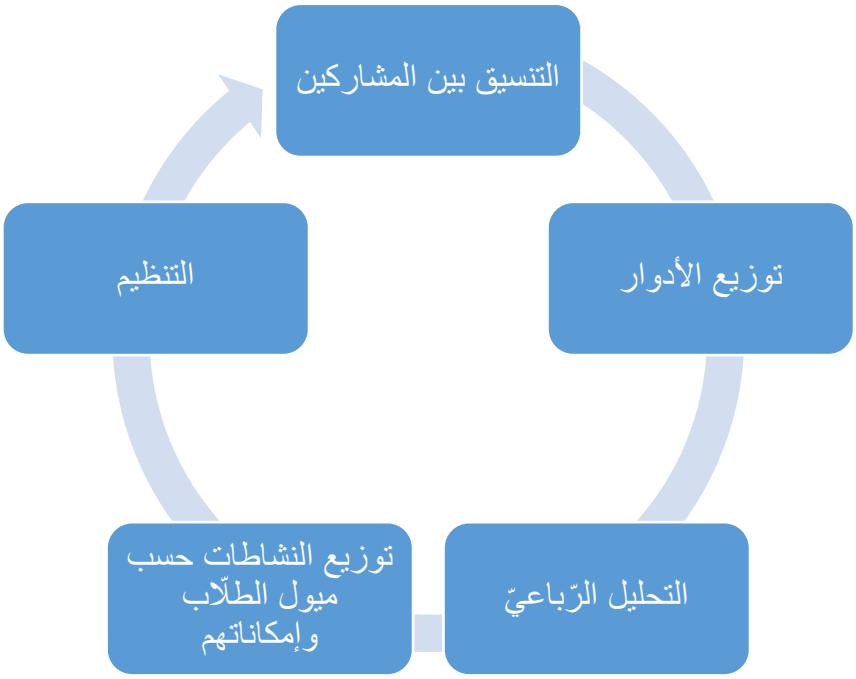
"أوّلًا نختار الفكرة، ونضع أهدافها أي إلى أين نريد أن نصل؟ وإلامَ سيوصلنا العمل؟".

"نُحدّد العراقيل والأشياء الإيجابيّة".

"نبدأ بالتنفيذ؛ فكلّ شخص له دورٌ محدَّدٌ".

"ننشر المشروع على مواقع التواصل الاجتماعيّ".

ومن أجل تأكيد أسس تنفيذ المشاريع، أوضحناها في الرّسم التوضيحيّ الآتي:



رسم توضيحي 3.3: أسس خطّة العمل

- **أهمّيّة التوثيق بالنسبة إلى المتعلّمين:**

يتولّى المتعلّمون أعمال التوثيق، فهم يعلمون أيضًا أهمّيّتها. إذ تُنوّع أعمال التوثيق ما بين مجسّمات وكتابات وصور تذكاريّة تُنشَر على صفحة المدرسة وعلى صفحات المشاركين الخاصّة لكي يشعروا بالرضى الذاتي عن عملهم. ويرى المبحوثون أنّ أعمال التوثيق تشجّع غيرهم من المتعلمين على اتّخاذ المبادرة من أجل

القيام بمشاريع خدمة المجتمع، وتُقدّم مثالًا حيًّا إلى المجتمع المحيط وإلى جميع طلّاب الثّانويّة عن أهمّيّة مشاريع كهذه من شأنها أن تدفع الآخرين إلى الاحتذاء بها استنادًا إلى ما قاله المبحوثون:

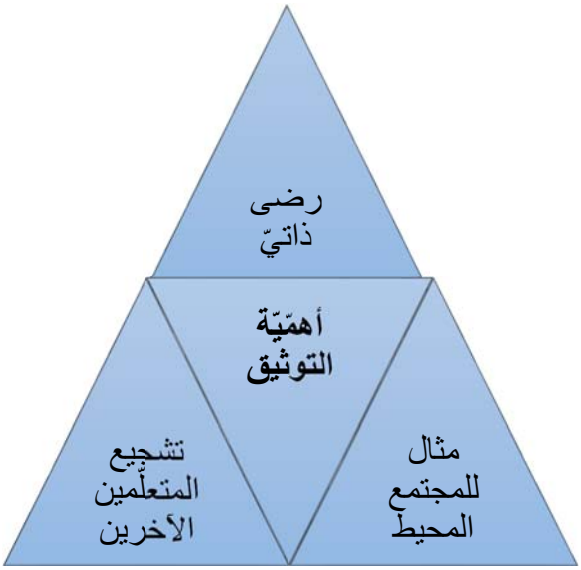
"اعتزاز بالنفس والافتخار بها".

"نشجّع باقي الطلّاب على الاقتداء بالمثل".

"نشعر بأهمّيتنا أمام أساتذتنا ومجتمعنا".

"نحبّ أن يرى الجميع قدراتنا وطاقاتنا، ونحثّهم على القيام بهذه الأعمال الإنسانية مثلنا".

ووفقًا لما قاله هؤلاء المبحوثون، يمكننا اختصار أهمية التوثيق على النَّحو الآتي:



رسم توضيحي 3.4: أهمّيّة التوثيق

يبيّن الرسم أعلاه أنّ التوثيق (أي نشر ما قد نفّذه المتعلّمون في المجتمع المحيط) له أهمية ذات ثلاثة أبعاد؛ فهو يُحقّق نوعًا من الرضى الذاتيّ والشعور بالفخر لدى المتعلّمين المشاركين. ومن خلال التوثيق يعطي المتعلّمون المجتمعَ المحيطَ مثالًا حول أهمّية الخدمة الاجتماعية ودورها الفعّال؛ كما يُبيّن هذا الرّسم أنَّ للتوثيق دورًا تشجيعيًا يُحفّز نظراءهم من المتعلّمين الآخرين على القيام بمثل تلك المشاريع، وعلى الطلب إلى المعلّمين الخوض في طريق مشاريع خدمة المجتمع.

سادسًا: طرائق تطوير المتعلّمين مشاريعَ خدمة المجتمع:

يرى المتعلّمون أنَّ ساعات العمل الاجتماعي في المدرسة غير كافية، فيُطالبون بوقت أكبر يُخصَّص لخدمة المجتمع. كما يرغبون بالخروج من النطاق الضّيّق للبلدة أو المحيط، وبالانطلاق نحو القيام بمشاريع على صعيد الوطن، فيتساءل بعضهم "ماذا لو أُتيحت لنا الفرصة لمساعدة المتضرّرين من انفجار مرفا بيروت؟". يرغب المتعلّمون، إذًا، بأن تكون المدرسة وسيطًا بينهم وبين الجمعيات غير الحكومية والمؤسّسات التطوّعية لكي يساعدوا وطنهم ومجتمعهم في كلّ الأوقات، وليس خلال الفصول الدراسية فحسب، وقد كشفوا أيضًا عن رغبتهم في التعاون مع البلديات من أجل مساعدة المجتمع المحلّي، والمشاركة في الاحتفالات الوطنية "أن نساعد البلديات في خدمة المحرومين والفقراء، ونساعدهم في الاحتفالات الوطنية". وعلى صعيد آخر، يرى المتعلّمون أنّه من الضروري تنويع مشاريع خدمة المجتمع، وألّا تقتصر على المجال الاجتماعي مثلًا، وأعلنوا جميعًا عن رغبتهم بالمشاركة في حملات التوعية ضدّ وباء كورونا، وبحملات التعقيم، ولكنّهم لا يعرفون الطريقة وليس لديهم أيّ تواصل مع المؤسسات التطوّعية، وحاليًا ليس بإمكانهم القيام بمشاريع؛ فقد توقّفت مشاريع خدمة المجتمع بسبب جائحة كورونا والانتقال الى التعلّم من بعد، وهذا الأمر يتضمّن المجال الصحّيّ الذي تكلّم المتعلّمون على أهمّيته خاصّة في الظروف الحالية: "مثلًا الآن في جائحة كورونا كان بإمكاننا القيام بمشروع توعية أو المساعدة في أعمال التعقيم". وبالإمكان اختصار النقاط التي طرحها المتعلّمون من أجل تطوير المشاريع وفق الآتي:

- زيادة ساعات العمل الاجتماعي.
- تنفيذ مشاريع على صعيد الوطن.
- التطوّع في مؤسّسات العمل التطوّعي من خلال المدرسة.
- التعاون مع البلديات ضمن المحيط.
- تنويع مشاريع خدمة المجتمع لتشمل مجالات أخرى كالمجال الصحّيّ مثلًا.

السؤال البحثي الرابع: كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين في حياتهم اليومية؟

انبثق من التحليل الاستقرائي خمسة موضوعاتٍ:

أوّلًا: المهارات المكتسبة:

من خلال المقابلات الفردية توصّلنا إلى أنَّ مشاريع خدمة المجتمع تهدف، فضلًا عن نقل القيم المتعدّدة، إلى بناء شخصيّة المتعلّم وتعزيز مهاراته وقدراته. وبالنسبة إلى المبحوثين، طوّرت مشاريع خدمة المجتمع لديهم الكثير من المهارات العملية والإنسانية الّتي يمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

الجدول 3.2: المهارات العمليّة والإنسانيّة التي اكتسبها المتعلّمون

المهارات الاجتماعيّة	المهارات الشخصيّة
تنمية الإحساس بالآخر	التفكّر
مساعدة الآخر	التخطيط
التفكير بالمحتاجين والفقراء	تحمّل المسؤولية
	تنمية الذات
	تنمية مهارة النقاش
	تقبّل الآخر
	تعزيز الطاقات والإبداعات الفردية
	التّقييم الذاتيّ

لقد ذكر المبحوثون المهارات الإنسانية والمهارات الذاتية التي عزّزتها فيهم مشاريع خدمة المجتمع. فمن خلال المشاركة في إجراءات تنفيذ المشاريع تطوّرت لديهم مهارات التفكّر، والتخطيط، والمناقشة، وتقبّل الرأي الآخر، كما أصبحوا أكثر تحمّلًا للمسؤولية تجاه وطنهم ومجتمعهم. ومن خلال المشاركة في مشاريع ذات طابع اجتماعي ووطني وتشاركي، تعزّز لديهم الشعور بالآخر، والتفكّر بواقع الطبقات المهمّشة في النسيج الاجتماعي، وأيضًا التفكير بالوطن، وتعزيز الحبّ والولاء له، كما أغنى عند أقليّة من المشاركين مهارة التقييم الذاتيّ، وهذه من أهمّ المهارات؛ لأنّها تضع المتعلّم أمام مواجهة حقيقية مع ذاته من خلالها يحاول تقليص سلبياته ونقاط ضعفه وتحسين إيجابياته. ومن أقوال المبحوثين بالنسبة إلى المهارات:

"لقد جعلتنا نحرّك الفكر، ونخطّط ونفكّر بالآخرين، وتعزّز لدينا حبّ الوطن، أصبحنا نفكّر بالوطن وبالظروف التي نعيشها".

"أصبح لديّ مهارة التفكير بأن نبدع... بأن نقوم بأشياء جديدة نساعد بها مجتمعنا، ومهارة النقاش لكي نأخذ قرارًا".

"تحمّلنا المسؤولية، وأصبحنا نضع أفكارًا ونحاول تحسينها، وننمّي في ذاتنا مهاراتٍ كالتخطيط والتقييم، أي التقييم الذاتي. وعلى صعيد آخر أصبحنا نقبل الآخر، ونلغي التعصّب للرأي، ونتناقش لكي نصل إلى الأفضل".

ثانيًا: التأثيرات الإيجابية لمشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين:

لقد ذكر المبحوثون الكثير من التأثيرات الإيجابية التي ولّدتها مشاريع خدمة المجتمع فيهم. وبالإمكان تقسيم هذه التأثيرات ثلاثة أقسام: التأثيرات الإيجابية في الذات، والتأثيرات الإيجابية في المجتمع، والتأثيرات الإيجابية في العلاقة مع الآخرين.

ويوضح الجدول الآتي التأثير الإيجابي لمشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين من خلال أجوبة المبحوثين:

الجدول 3.3: التأثيرات الإيجابية لمشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين

المبحوثون	التأثيرات الإيجابيّة في الذات	التأثيرات الإيجابية في المجتمع	التأثيرات الإيجابية في العلاقة مع الآخرين
رقم 1	حسّ المسؤولية	المواطنة الرغبة بمساعدة الاخرين	الرغبة بالالتقاء بالآخرين
رقم 2	وضع أهداف يومية تنمية المهارات والإبداع اكتشاف المهارات النقاش	الشعور بالآخرين	الاستماع إلى الآخر تقبّل الآخر
رقم 3	إيجاد أفكار جديدة تحسين الذات	حبّ لخدمة المجتمع حبّ لمساعدة الآخرين	العمل الجماعيّ الفريقيّ تقبّل الآخر والنقاش معه

يوضح هذا الجدول أنّ المتعلّمين واعون فوائد العمل الاجتماعيّ وإيجابيّاته؛ فهو أداة لتعزيز قيم المواطنة والمشاركة الاجتماعية، وطريقةٌ مهمّةٌ لاكتشاف مواهبهم وإبداعاتهم وممارستها من طريق خدمة المجتمع، وهو أيضًا مساحة مهمَّة من أجل الالتقاء بالآخر وتبادل الأفكار والآراء والنقاشات البنّاءة معه والعمل ضمن فريق واحد. وإنّ خدمة المجتمع أيضًا هي وسيلة لتعزيز المساعدة والمشاركة الاجتماعيّتين، وكل ذلك يدخل ضمن قيم المواطنة ومبادئها وفق ما أشار إليه المبحوثون "لقد أثّرت هذه المشاريع فينا كثيرًا، فأصبح لدينا حسُّ المواطنة تجاه مجتمعنا، ويعني هذا الحسّ أن نرى محتاجًا فنساعده".

ثالثًا: مخرجات مشاريع خدمة المجتمع:

لقد حدّد لنا المبحوثون من خلال أجوبتهم المخرجاتِ الأساسيَّةَ لمشاريع خدمة المجتمع، وتبيّن لنا أنّنا يمكننا توزيع هذه المخرجات بين أصعدة عديدة:

على الصعيد الوطني: ساهمت هذه المشاريع بتعرّف أهمّية الوطن وقيمته، وعزّزت حبّه والتمسّك به والتضحية في سبيله والدفاع عنه، كما دفعت المتعلّمين إلى اكتشاف أهمّ مشكلات الوطن وأزماته، وإلى المساعدة في إيجاد حلول على قدر الإمكان؛ وهذا ما أكَّدته أجوبة المبحوثين: "أصبح لدينا تمسّك بالوطن أكثر... نُضحّي بكلّ شيء لنقوم بوطن أفضل ولننمّي المجتمع"، "أصبحنا نعرف قيمة الوطن أكثر، ونعزّز أيضًا دور الوطن".

على الصعيد البيئي: تكوّنت لدى المتعلّمين مبادىء واعية متعلّقة بالبيئة، فقد فهموا أهمّية المحافظة عليها، والاهتمام بها، والتركيز على المشكلات البيئية والمساهمة في إيجاد حلول لها؛ وهذا ما أشار إليه المبحوثون بالقول:

"أصبحنا نعرف أهمّية المحافظة على البيئة وأهمّية الأشجار والزراعة التي تنقّي الهواء...".

"أن نحافظ على البيئة، ولا نهملها..".

"حاولنا أن نرى المشاكل البيئيّة التي تنتشر في المجتمع مثل التلوث والنفايات، وحاولنا التحسين للحصول على بيئة أفضل".

على الصعيد الاجتماعي: لقد لاحظنا أنَّ المشاركة الاجتماعية ومساعدة الآخرين هما من أكثر المخرجات حضورًا في أجوبة المبحوثين، حيث عبّر المتعلّمون عن أهمّية مساعدة المحتاجين والفقراء، وعن

الشعور الذي تُولّده المساعدة والمشاركة المجتمعية لديهم، حيث عزَّزت مشاريع خدمة المجتمع لديهم حبّ المساعدة والإحساس بالآخر، والرغبة بتأمين احتياجاتهم، ومساندتهم في ظروفهم الصعبة، كما نشأت علاقة ودّيّة بينهم وبين أبناء بلدتهم، وقد أكّد المبحوثون الأثر الإيجابي لهذه المساعدة في نفوسهم:

"عندما أشاهد النظرة في عيون الناس الذين أساعدهم... وهي نظرة جميلة جدًّا، أصبحت أحبّ أن أُعيدها وأن أُكرّرها مرّات عديدة".

"صرت أحبّ القيام بنشاطات تهدف خاصة إلى مساعدة المحتاجين، وأُحبّ أن أساعدهم أكثر".

"أصبحت علاقتنا بالمحيط أفضل، فعرفنا حلاوة أن يساعد الإنسان غيره، وأن يشعر بغيره، وأن يرى نفسه يعيش ضمن ظروف غيره...".

"أصبحنا جزءًا واحدًا مع كل إنسان متضرّر، نريد أن نساعد كلَّ إنسانٍ فقيرٍ، ونؤمّن له احتياجاته، وأصبحنا كعائلة كبيرة في المجتمع".

على الصعيد الشخصيّ: تمكّن المتعلّمون من خلال مشاريع خدمة المجتمع من تنمية الكثير من المهارات والقدرات الشخصية، حيث أصبحوا أكثر قابليّة لتقبّل الآخر والاستماع إلى أفكاره وآرائه، كما نمت لديهم مهارات النقاش والوعي، وأشاروا أيضًا إلى أنَّ مشاريع خدمة المجتمع كانت وسيلة لإطلاق الطاقات والمهارات المكبوتة بسبب العائلة أو المجتمع؛ فكانت هذه المشاريع بداية لإظهار الإبداعات والمواهب:

"من خلال هذه المشاريع، نُظهر مهاراتنا، وأصبحنا نشعر بالآخرين، ونتقبّل الجميع، ونسمع للأفراد ونناقش ونخطّط. أصبح لدينا وعي".

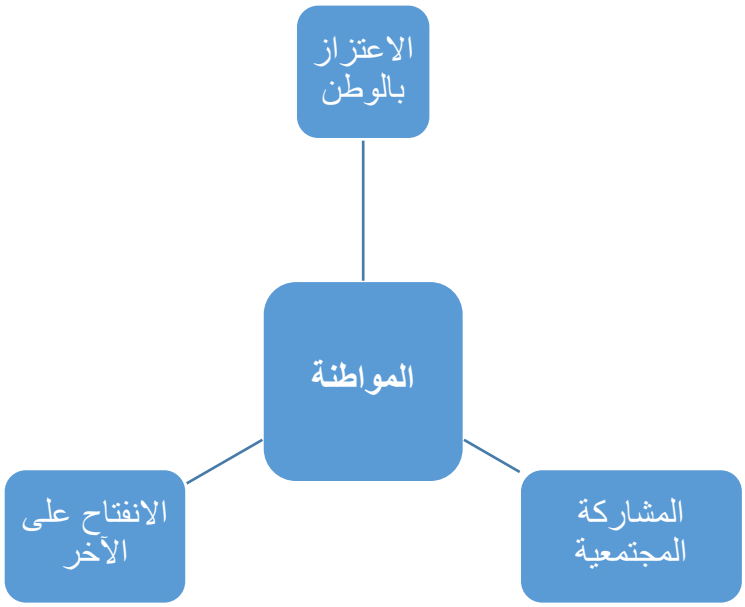
الجدول 3.4: التكرار الحاصل في أجوبة المبحوثين بالنسبة إلى كلّ صعيد من أصعدة مخرجات مشاريع خدمة المجتمع.

المخرجات	التكرار
حبّ الوطن	2
التمسّك بالوطن	1
مساعدة الآخرين	10
الإحساس بالآخرين	8
المحافظة على البيئة	5
الاهتمام بالبيئة	3
تنمية المهارات	8

لقد برزت عبارة "مساعدة الآخرين" أكثر من غيرها في المخرجات التّربويَّة؛ وهذا يدلّ على تأثير المشاريع الاجتماعيَّة تأثيرًا كبيرًا في المتعلّمين وأفكارهم.

رابعًا: دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المواطنة:

من خلال المقابلة الجماعية، ظهرت مبادىء المواطنة وقيمها في أجوبة المبحوثين، وهذا يدلّ على الإجابة عن سؤال البحث الرّئيس الذي يهدف إلى تبيان العلاقة بين مشاريع خدمة المجتمع واكتساب المتعلّمين قيمَ المواطنة؛ فقد أكّد المتعلّمون أهمّية هذه المشاريع في تعزيز حبّ الوطن لديهم والتمسّك به، والشعور بأهمّيته على الرغم من المشكلات والصراعات المختلفة، حيث أزاحوا هذه الصراعات جانبًا وركّزوا على أهمّية النهوض بالوطن ومساعدته، كما ظهر الكثير من مبادىء المشاركة المجتمعية التي تأكّدت عبر إظهار الرغبة بمساعدة أبناء الوطن من محتاجين ومساكين ومتضرّرين. كما شدّد المتعلّمون على أهمّية المحافظة على البيئة والاهتمام بها، وعلى ضرورة الانفتاح على الآخر والنقاش معه من أجل الوصول إلى الهدف المنشود. وهذا ما يوضح وجود ثلاثة من مبادئ المواطنة الرئيسة لدى المتعلّمين، وهي على النَّحو الآتي:



رسم توضيحي 3.5: مبادئ المواطنة الرئيسة التي اكتسبها المتعلّمون

إذ يبيّن هذا الرسم التشكيلي وجود ثلاث مبادىء رئيسة للمواطنة لدى المتعلّمين حسب ما عبّروا عنهم في إجاباتهم:

"شعرنا بأنَّ الوطن يعتمد علينا لمساعدته ونهوضه".

"هذه المشاريع تجعلنا نتمسّك بالوطن، ونحبّه على الرغم من كلّ شيء".

"أصبحنا نفكّر بالفقراء وبالمحتاجين".

"تساعدنا أيضا في مساعدة المجتمع، وفي أن نكون جزءًا منه، وفي أن نشعر بأهمّية الوطن".

"أتقبّل أصدقائي أكثر وأُناقشهم بكلّ الأمور (...)، وأتحمّل المسؤولية تجاه وطني".

خامسًا: فوائد مشاريع خدمة المجتمع:

حسب أجوبة المبحوثين في المقابلة الجماعية، تظهر فوائد العمل الاجتماعي على صعيدين:

على الصعيد العامّ: حيث تفيد مشاريع الخدمة الاجتماعية الوطن والمجتمع، وتساهم في مساعدة الفقراء والمحتاجين، وهي أيضًا تُعدُّ مثالًا إيجابيًّا للمجتمع وللشباب خاصّة، حيث تحثّهم على القيام بمثل هذه المشاريع المفيدة للوطن ولأبنائه: "أصبحنا قدوة لمن يريد المشاركة في المشاريع".

على الصعيد الخاصّ: غرست هذه المشاريع لدى المتعلّمين حبَّ المجتمع، والحماسة في المشاركة في النشاطات البنّاءة، كما علَّمتهم تحمّل المسؤولية، وزرعت فيهم الوعي تجاه المجتمع والوطن: "أصبحنا نتحمّل المسؤولية، وصرنا واعين بأهمّية وطننا ومجتمعنا".

3-2- الحالة الثانية:

الحالة الثانية هي مدرسة رسميّة تقع في محافظة النبطية في جنوب لبنان بالقرب من مدينة النبطية، وتضمّ حوالي مئة أستاذًا بين "ملاك" و"متعاقد"، وحوالي 300 تلميذٍ. وقد أجرينا مقابلات فردية مع ثلاثة مبحوثين، ومقابلة جماعية مع سبعة مبحوثين من الحالة الثانية، كما درسنا وحلَّلنا ستَّ وثائق أي أجرينا توصيفًا لمشاريع خدمة المجتمع الّتي كانت قد نُفّذت في الثّانويّة.

السؤال البحثيّ الأوَّل: ما مدى وضوح أهداف مشاريع الخدمة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين؟

أوّلًا: وضوح الأهداف

تَبيَّن، من خلال المقابلات الفرديّة في الحالة الثانية، أنّ المتعلّمين واعون ومدركون أهداف مشاريع خدمة المجتمع، فيرون أنّ خدمة المجتمع هي واجب وطني يهدف إلى التعاون والتضامن بين أبناء الوطن، وإلى تعزيز التواصل بين كلّ فئات المجتمع، ولا سيّما الفئات المهمّشة اجتماعيًا مثل الفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة، كما تُعدُّ هذه المشاريع من أهمّ الوسائل للتّخفيف من المشكلات الاجتماعية التي يعانيها المجتمع، ووسيلة لنشر الفرح بين الأطفال الذين يعانون مشاكل مختلفة، وقد أشاروا إلى ذلك بالقول:

"خدمة المجتمع هي واجب علينا؛ لأنّنا وُلدنا ليُساعد بعضنا بعضًا، ومن أجل أن نعيش حياة متضامنة ولنساهم بجعل المجتمع مكانًا أرقى".

"خدمة المجتمع هي للحدّ أو التخفيف من المشاكل التي تعانيها فئات معينة، ولمساعدة هذه الفئات قدر الإمكان".

على صعيد آخر، ساهمت مشاريع خدمة المجتمع بالحدّ من الخجل عند المتعلّمين وبتعزيز جرأتهم وإمكاناتهم، فأطلقوا مواهبهم وإبداعاتهم من خلال النشاط الاجتماعيّ؛ وهذا ما أشارت إليه المبحوثة رقم 1: "هذه المشاريع تقوّي شخصيتنا، وتعطينا الثقة بالنفس، وتجعلنا نحدّ من الخجل الذي يوجد لدينا والذي نعانيه في أوقاتٍ كثيرةٍ، وتجعلنا نفعّل الحيوية والنشاط للعقل، وتعطينا شعورًا بالسعادة مقابل كلّ خدمة نقدّمها إلى غيرنا".

وبالنسبة إلى المتعلّمين فقد حقّقت المشاريع المنفّذة أهدافها؛ إذ رسّخت لديهم الشعور بالآخر، وقد أبرزوا الأهداف المحقّقة من خلال التوثيق من أجل حثّ الأفراد على المضيّ بمشاريع كهذه مفيدة للمجتمع وللوطن، وقد دفعتهم هذه الأنشطة الاجتماعية إلى الاستمرار بتنفيذ مثل هذه المشاريع حتى في ظلّ جائحة كورونا: "هذه المشاريع هي دافع بالنسبة إلى التلاميذ الآخرين لكي يساعدوا غيرهم؛ وعلى الرغم من كورونا، فهناك صفّ في الثّانويّة جمع موادّ غذائيّة ووهب عائلة محتاجة إيّاها، لذلك يجب أن تستمرَّ خدمة المجتمع مدى الحياة".

ويرى المتعلّمون أنّ هناك تكاملًا بين ما تشرحه المعلّمة المشرفة على المشاريع في الصفّ والتطبيق الفعلي للمشاريع؛ فقد توصّلوا إلى الأهداف من خلال شرح المعلّمة داخل الصفّ وعرضها أهدافَ المشاريع، وأهمّيتها، ومن خلال الخبرات المكتسبة أيضًا عند تنفيذ هذه المشاريع، وفق ما أشارت المبحوثة رقم 3: "هناك تكامل بين ما شرحته المعلّمة عن خدمة المجتمع والتطبيق الفعلي لها، يعني كانت الأهداف تطبّق فعلا"، وهذا ما أكّدته أيضًا المبحوثة رقم 1: "المعلّمة ساعدتنا في كلّ شيء، ولها فضل كبير؛ ونحن شعرنا بهذه الأهداف عندما ذهبنا إلى الجمعية وتعلّمنا خبرات جديدة". وبذلك، تكون المعلّمة (المتعلّمون يتكلّمون على المعلّم المشرف بصيغة المؤنّث) وسيطًا بين المتعلّمين والأهداف.

أضفْ إلى ما سبق أنَّ المتعلّمين توصّلوا إلى أهداف مشاريع خدمة المجتمع من خلال دروس الموادّ الاجتماعية في المدرسة، فحاولوا تطبيق ما قد درسوه في الصفّ من خلال النشاط الاجتماعي: "لقد درسنا درسًا في مادّة الاجتماع يتكلم على هذا الموضوع، لذلك أحببنا أن ننفّذ نشاطًا من أجل ترسيخ هذه الأهداف".

ثانيًا: المعوّقات

من خلال المقابلة الجماعيّة، تبيّن لنا أنَّ المتعلّمين يرون أنّ من أجل الوصول إلى أهداف مشاريع خدمة المجتمع كافّةً، من المهمّ تطوير تنفيذ هذه المشاريع من خلال أمورٍ عديدةٍ أبرزها:

- تنويع المشاريع "نريد أن يكون هناك مشاريع متنوّعة، وأن نتعاون مع الصفوفّ الأخرى".

- التركيز أكثر على المجال الوطني والفنّيّ والتراثي "نحبّ مثلًا أن ننظّم مهرجانات واحتفالات وطنية من أجل تأكيد الولاء للوطن ولأرضه وتراثه".
- إعطاء النّشاط الاجتماعي وقتًا أكبر، والتخفيف من عبء الدروس الكثيفة.
- الحاجة إلى دعم الإدارة المادّيّ.
- القيام بمشاريع صحّيّة بالأخصّ في الوضع الحالي.

ثالثًا: تطابق الأهداف مع دليل تنفيذ مشروع خدمة مجتمع

أثبت تحليل الوثائق أي توصيف المشاريع المنفّذة وعيَ المتعلّمين وإدراكهم خلفية المشاريع وأهدافها، حيث تناسبت الأهداف المكتوبة مع الأهداف الموجودة في دليل خدمة المجتمع، ونذكر منها:

- تحسين واقع فئة مهمّشة في النسيج الاجتماعيّ.
- تنفيذ مشاريع لذوي الاحتياجات الخاصّة وتقديم مشاريع تحسّن من نوعيّة حياتهم.
- التفكّر بجذور الفقر والتهميش وإطلاق مبادرات للحدّ من وطأته.
- نشر النشاطات الثقافية.
- حماية البيئة وزيادة الوعي بها.

إلّا أن هذه الأهداف ليست كافية؛ إذ تفتقر هذه الحالة إلى التنويع في المشاريع افتقارًا يؤدّي إلى عدم وصول جميع الأهداف الّتي حدَّدها المركز التربويّ للبحوث والإنماء إلى المتعلّمين.

السؤال البحثي الثاني: هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟

أوّلًا: مجالات مشاريع خدمة المجتمع

من خلال المقابلات الفردية والمقابلة الجماعية، توصّلنا إلى أنّ المبحوثين قد ركّزوا – عند كلامهم على المشاريع المنفّذة ومجالاتها – على المجال الاجتماعيّ لكونه المجال الأكثر تداولًا وتطبيقًا لدى المتعلّمين. إذ زار المتعلّمون إحدى الجمعيّات الخيريّة التي تُعنى بذوي الاحتياجات الخاصّة، وقدّموا إليها مبلغًا من المال، كما نظَّموا نشاطًا ترفيهيًّا للأطفال في الجمعية، وقدّموا إليهم ألعابًا تعليميّة من صنعهم. وزاروا أيضًا ميتمًا في

بلدة مجاورة لهم، وقدّموا إلى الأطفال الحلوى والهدايا، وتبرعوا بمبلغ من المال لإدارة الميتم. كما جمعوا موادَّ غذائية متنوّعة ووزعوها بين العائلات الفقيرة.

أمّا المجالات الأخرى، فقد اقتصرت على نشاطين على الصعيد البيئي، حيث نظَّف المتعلّمون المنطقة المحيطة بقلعة الشقيف الأثرية وزرعوا مئة شجرة حول الثّانويّة.

إذًا، نستنتج أنَّ هذه المعطيات تدلُّ على أنّه في السنتين السابقتين ركّزت المشاريع على المجالين الاجتماعي والبيئي بالموازاة مع التركيز على المجال الاجتماعيّ، حيث كانت أكثر أجوبة المبحوثين تدور حول هذا المجال، ويدل ذلك على أنّهم صبّوا جلَّ اهتمامهم وقدراتهم من أجل تنفيذ مشاريع اجتماعية من جهة، وعلى عدم التنويع في المشاريع وعدم وجود نشاطات تنتمي إلى مجالات أخرى من جهة ثانية.

ثانيًا: تنويع المشاريع

من خلال تحليل الوثائق، تبيّن لنا أنّ متعلّمي هذه الثّانويّة قد نفّذوا النشاط الاجتماعي نفسه خلال ثلاث سنوات متتالية، وهو يتمثَّل في زيارة الميتم وتوزيع هدايا وحلوى بين الأطفال، والتبرّع بمبلغ ماليّ لإدارة الميتم، كما زاروا جمعية خيرية لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتبرّعوا لها بمبلغ مالي، ونظّموا نشاطًا ترفيهيًّا للأطفال؛ وهذا يدلّ على طغيان المجال الاجتماعي على مجالات خدمة المجتمع الأخرى، وعلى الاكتفاء بمجال واحد من دون غيره، وعدم التنويع في المجالات؛ وهذا ما يؤثّر سلبًا في اكتساب مبادئ المواطنة الأخرى وبقيّة القيم على الصعيد البيئي والوطني والحقوقي على سبيل المثال.

وقد اقتصرت المشاريع الأخرى على معرض كتاب، حيث جُمِعت عشرات الكتب وبيعت في باحة المدرسة، وهذا النشاط ينتمي إلى المجال الثقافيّ؛ لأنَّه ينمّي لدى الفرد حبَّ المطالعة والرغبة بالبحث والاكتشاف، كما اقتصرت على مشروع "تنظيم مكتبة المدرسة"، وهو نشاط ثقافي أيضًا هدفه لفت نظر المتعلّمين إلى مكتبة المدرسة ودورها الثقافي والتعليمي الفعّال، وحثّ المتعلّمين على زيارتها، واكتشاف أقسامها والكتب الموجودة فيها. أمّا على الصعيد البيئي فأجروا بمشروعين هما: تنظيف المنطقة المحيطة بقلعة الشقيف الأثريَّة، وزراعة مئة شجرة في محيط الثّانويّة.

إذًا، تفتقر هذه الحالة إلى التنويع في مجالات مشاريع خدمة المجتمع، حيث اقتصرت على ثلاثة مجالات فحسب، وهي: المجال الاجتماعي والمجال الثقافي والمجال البيئي، مع التركيز أكثر على المجال الأوّل بينها، وهذا ما يؤثّر في اكتساب القيم الأخرى، ووصول بقيّة الأهداف إلى المتعلّمين.

السؤال البحثي الثالث: ما مدى التزام المتعلّمين آليَّةَ المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟

أوّلًا: شروط اختيار مشروع خدمة المجتمع

من خلال المقابلات الفردية، توصّلنا إلى أنّ المشاريع تُنفَذ، في الحالة الثانية، استنادًا إلى خطّة عملٍ موضوعة في الصّفّ بالتعاون مع المعلّم\ة المشرِف\ة في هذه المشاريع. إذ يبدأ المتعلّمون أوّلًا بطرح تساؤلات هي بمنزلة عصف ذهنيّ: ماذا نريد أن نغيّر؟ إلامَ نحن بحاجة؟ إلامَ يحتاج المجتمع؟ ومن ثَمَّ تبدأ عملية الحوار والنقاش حول اختيار موضوع محدّد، فيُدوّن المعلّم\ة الموضوعات المقترحة على اللّوح، وبعدها يعتمد موضوعًا واحدًا من طريق التصويت. ولقد أشار المبحوثون إلى هذه الخطوات بالقول:

"دائمًا هناك نقاش متبادل بين المعلّمة والتلاميذ، وهي تعطينا أفكارًا ونحن نعطيها أفكارًا...".

"نختار المشروع من طريق النقاش، وبعدها نطرح السؤال "ماذا نريد أن نغيّر في المجتمع الذي نعيش فيه؟ وإلامَ هو بحاجة؟ وكيف سنغير الواقع؟"، ثمَّ نضع الخطوات أمامنا".

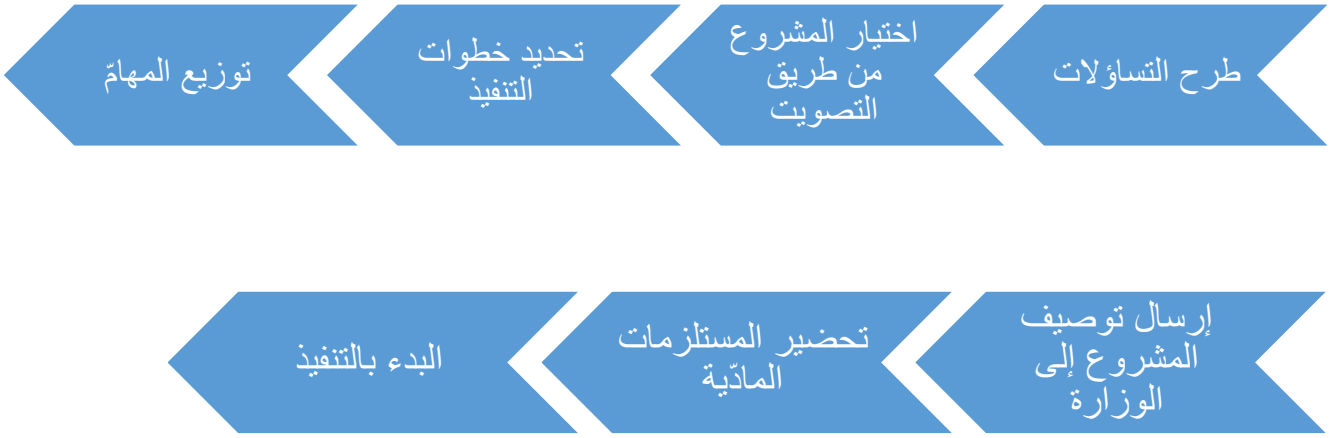
ثانيًا: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع

تُحدَّد خطوات العمل وآليّته أيضًا من طريق النقاش، وتُوزَّع الأدوار بين المتعلّمين. ثمَّ يُقدّم المتعلّمون لاحقًا توصيف المشروع إلى المديرة الّتي تُرسل بدورها إلى وحدة مشاريع خدمة المجتمع في وزارة التربية من أجل أخذ الموافقة المسبّقة على المشروع، ومن بعدها يحدّد المتعلّمون المستلزمات المادّيّة المطلوبة لكي تُحضَّر قبل المباشرة بالتنفيذ. وقد ورد في كلام المتعلّمين الخطوات الأساسيّة للتنفيذ:

"كنّا منظمّين، وكلّ واحد منّا يعرف ما يفعل، ولقد درسنا خطواتنا جيّدًا قبل التنفيذ".

"كلّ فرد منّا أخذ مهمّة مخصصّة له، فكنّا نجتمع في الصفّ ونتحاور ونوزّع المهامّ بيننا".

ويمكننا تلخيص الخطوات على النّحو الآتي:



رسم توضيحي 3.6: خطوات تنفيذ مشروع خدمة المجتمع في الحالة الثانية

تلاءمت الخطوات الَّتي وضعها المتعلّمون مع الخطوات الموجودة في المركز التربوي للبحوث والإنماء، إلّا أنّها تنقص ثلاث خطوات لم يتكلم عليها المبحوثون خلال السؤال عن خطوات التنفيذ، وهي: التحليل الرباعي، والتقويم والتوثيق. مع العلم أنّ خطوة التوثيق تكلم عليها المبحوثون لاحقًا في أسئلة أخرى، ولكنّهم لم يضعوها من ضمن خطّة العمل.

- **تحديد الإمكانات المتاحة قبل اختيار المشروع**

لقد تكلّم المبحوثون أكثر من مرّة على ضرورة مراعاة الإمكانات المتاحة للمتعلّمين قبل اختيار المشروع، فذكروا أنّهم يتناولون موضوع المكان الجغرافي، أي إذا ما كان مكان التنفيذ قريبًا أو نائيًا، والموضوع المالي أيضًا، وبذلك لا يختارون مشروعًا لا يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وهم يتناقشون في هذه الأمور قبل الاختيار:

"نختار حسب ظروفنا... دار العجزة كانت بعيدةً جدًّا، لذلك رأينا أنَّ أقرب مركز من الممكن الوصول إليه هو جمعية (...) لذوي الاحتياجات الخاصّة".

"كنّا نحبّ كثيرًا أن نذهب إلى المسنّين في دار العجزة، ولكنّها بعيدة جدًّا؛ لذلك قرَّرنا أن نذهب إلى الجمعيّة...".

- **الإبداع في خطوات التنفيذ:**

يرى المتعلّمون أنّ مشاريع خدمة المجتمع تزيد من إبداعهم وتطلق مواهبهم، ويشيرون إلى أنَّهم قاموا بالكثير من الخطوات الإبداعية التي ظهرت معهم خلال عملهم. فمثلًا، للحصول على مبلغٍ ماليّ للجمعية، لم يجمعوا التبرّعات بطريقة تقليدية، بل حضّروا مأكولات متنوّعة، ثمّ باعوها باقي المتعلّمين خلال وقت "الفرصة" أي الاستراحة؛ وهذا ما حثّ الجميع على المشاركة، وشراء هذه المأكولات؛ لأنَّها تباع من أجل هدف خيريّ: "في اليوم المحدّد، بعنا المأكولات ففرح جميع الطلّاب بهذه الفكرة. وراحوا يشترون المأكولات ليتبرّعوا معنا، وشارك معنا الأساتذة والنظّار والمديرة أيضا، فجمعنا مبلغًا كبيرًا جدًّا".

ثمّ في خطوة ثانية، صنع المتعلّمون أنفسهم ألعابًا تعليميّة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، حيث أجروا أبحاثًا حول جدوى هذه الألعاب، وحول حاجة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومن ثَمَّ عملوا على صناعتها، وتقديمها إلى هؤلاء الأطفال.

إذًا، نستنتج أنَّ مشاريع خدمة المجتمع تساعد المتعلّمين في إظهار إبداعاتهم، وفي تحفيزهم على إطلاق مواهبهم في سبيل الخدمة الاجتماعية والوطنيَّة والإنسانيّة.

ثالثًا: مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع

من خلال إجابات المتعلّمين في المقابلة الجماعية، يمكننا تلخيص مهامّ المعلّم\ة المشرف\ة في مشاريع خدمة المجتمع بالأمور الآتية:

- إدارة المشاريع.
- التوجيه.
- إعطاء الملاحظات البنّاءة.
- التحفيز على العمل الاجتماعي
- زرع الثقة والدافعية في نفوس المتعلّمين.
- إدارة جلسات الحوار.
- المساعدة في خطوات التنفيذ.
- التواصل مع الخارج.

إذًا، إنَّ دور الأستاذ المشرف توجيهيّ وتحفيزيّ، فهو يتولّى إدارة المشاريع فحسب من دون فرض المشروع أو فرض خطواته على المتعلّمين، وهذا ما يزيد من انخراطهم في المشاريع، ويعطيهم دافعية وثقة بالنفس أكثر، ويعزّز إمكاناتهم وقدراتهم ومواهبهم. والجدير ذكره أنَّ المتعلّمين تكلّموا على الأستاذ المشرف بصيغة المؤنّث، وهذا يدلّ على أنَّ كلَّ المعلّمين المشرفين إنّما كانوا إناثًا: "تعطينا ملاحظات بنّاءة، وتحفّزنا على العمل الاجتماعي، وتشرح لنا أهمّيته وأهدافه...".

رابعًا: أسس خطّة العمل

من خلال المقابلة الجماعية، تبيَّن لنا أنّ كلَّ خطوات المشروع حسب دليل مشروع خدمة المجتمع موجودة في خطّة العمل ما عدا التحليل الرباعي. فقد عدَّد المبحوثون خطوات المشروع التي تبدأ باختيار المشروع، وتحديد الإمكانات والظروف المتاحة، ومن ثمّ تقسيم المهامّ وصولًا إلى التقييم والتوثيق:

"نتناقش أوّلًا لنختار الموضوع والمجال".

"نحدّد الإمكانات المتاحة ونتناقش إذا كانت الظروف تسمح بتنفيذ المشروع".

"إذا كانت الظروف لا تسمح نختار موضوعًا آخر".

"نُوزّع مهامّ المشروع بيننا، فنُسند إلى كلّ واحدٍ دورًا محدَّدًا".

"ننفّذ النّشاط بناءً على الخطّة".

"ندرس إذا كان المشروع قد نجح أو لم ينجح من أجل التحسين في المشاريع اللّاحقة".

"ننشر المشروع في مواقع التواصل الاجتماعي...".

خامسًا: طرائق التقييم

لا يتّبع المتعلّمون خطّة التقويم الموجودة في دليل تنفيذ المشاريع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء (راجع الجدول ص 77)، بل يُجرون التقويم حسب ردود الفعل ما بعد تنفيذ المشاريع، ويدلّ ذلك على أنّهم لا يتّبعون كلّ خطوات تنفيذ المشاريع كما هي موجودة في الدليل. فمن أجل إجراء التقويم، ينتظر المتعلّمون ردّة فعل المجتمع المحلّيّ وإدارة الثّانويّة من أجل الوصول إلى الإيجابيات والسلبيات، بيد أنّهم لا يتناقشون فيها ولا يكتبونها ضمن مستند التقييم.

إذ لم يعمد المتعلّمون إلى تعبئة نسخة تماثل الجدول المذكور آنفًا في الحالة الأولى على سبيل المثال، فتحقّق التقييم استنادًا إلى التنويهات وردود الفعل الإيجابيّة فحسب:

"عدنا إلى المنزل فرحين وسعيدين بما استطعنا تقديمه، والمعلّمات شكرْنَنا، ووجدْنَ النشاطات جميلة ومفيدة".

"قيّمنا النتائج شفهيًّا، فكانت الإيجابيات تطغى على السلبيّات".

السؤال البحثي الرابع: كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين ضمن حياتهم اليوميّة؟

أوّلًا: المهارات المكتسبة:

انطلاقًا من أجوبة المبحوثين في المقابلات الفردية، يمكننا توزيع المهارات المكتسبة في فئتين: المهارات الاجتماعية، والمهارات الشخصية وفق ما يوضحها الرسم التوضيحيّ أدناه:

المهارات الاجتماعيّة	المهارات الشّخصيّة
• التواصل مع الآخر. • عدم التفريق بين الفئات الاجتماعية. • عدم الحكم المسبّق على الأشخاص. • مراعاة ظروف حياة الآخرين. • الحماسة للعطاء.	• تحمّل المسؤولية. • اتّباع الأهداف. • حبّ العمل. • التخطيط. • التفكّر. • العمل المنظّم. • التعاون. • تنمية الشَّخصيَّة وتقويتها.

رسم توضيحي 3.7: المهارات المكتسبة من مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثانية

يُشير هذا الرسم التوضيحيّ بوضوحٍ إلى أنّ المتعلّمين قد اكتسبوا مجموعةً من المهارات الّتي تنوعّت بين المهارات الاجتماعية والمهارات الشخصية، فذكروا مثلًا أنّ مشاريع خدمة المجتمع ساعدتهم في معرفة كيفية التواصل مع الآخرين تواصلًا فعّالًا:

"نمّت لدينا مهارة التواصل والتعامل مع الآخرين".

"عزّزت لدينا القدرة على ألّا نحكم على الأشخاص الآخرين قبل الغوص في أفكارهم ومعرفة كيف يفكّرون".

"في السابق كنّا نجهل كيفية التعامل مع بعض الفئات، ولكن بعد النشاط وجدنا أنَّ من الممتع جدًّا الكلام والتواصل معهم".

أمّا على صعيد المهارات الشخصية، فقد ساهمت مشاريع خدمة المجتمع في تنمية شخصيّة المتعلّمين المشاركين فيها، وفي اكتسابهم العديد من المهارات التي تعرّفوها من خلال تنفيذ خطوات المشروع:

"تحمّلنا المسؤولية، وكنّا على قدر الأهداف المرسومة التي خطّطنا لها، وتعلّمنا منها الاعتماد على النفس (...)، وطوّرت لدينا أيضًا التخطيط للمشروع، فتعلّمنا طريقة التفكير خطوةً خطوةً لنصل الى النتيجة والهدف".

ثانيًا: التأثيرات الإيجابية لمشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين

لقد أثّرت مشاريع خدمة المجتمع كثيرًا في شخصية المتعلّمين، ونذكر من هذه الآثار:

- تعزيز الإنسانية "أثّرت خدمة المجتمع في تعزيز الإنسانية، فأصبحنا متعلّقين بالمجتمع وبالعطاء، إذ لا يوجد إنسان من دون إنسانيّة، وهذه المشاريع تساعدنا في تعزيز إنسانيّتنا".
- تنمية المهارات وتطويرها.
- إيصال صوت الشباب وإظهار قدراتهم.
- زيادة الرغبة في التطوّع في جمعيات خيرية "أصبحْتُ أشتاق إلى تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع وأنا أحبّ أن أكون جزءًا من هذه الجمعيات التطوّعية".
- تطوير الشخصيّة وبناؤها بناءً سليمًا متوازنًا.

- عدم الخوف من الاحتكاك بأشخاص مختلفين "لقد انكسر حاجز الخوف لديّ فأصبحت أتقرَّب من هذه الفئات أكثر".
- معرفة التعامل مع كلّ فئات المجتمع "الاختلاف في الشكل فحسب، ولكن في القلب الجميع يشبه بعضهم بعضًا".

بالإضافة إلى ما سبق، تشجَّعَ المتعلّمون على الاستمرار في القيام بمشاريع خدمة مجتمع ليس في النطاق المدرسي فحسب، ولكن خارج المدرسة أيضًا؛ إذ أشارت المبحوثة رقم 1 إلى أنّها بعد الاطّلاع على مشاريع خدمة المجتمع، عمدت إلى التطوّع في جمعية خيرية، وهي الآن تساعد مختلف فئات المجتمع في التَّخفيف من مشاكلها، كما أنّها تحاول المساعدة قدر الإمكان لكونها طالبة في المرحلة الثّانويّة، فقرَّرت أن تُدرّس طفلًا ينحدر من عائلةٍ فقيرةٍ دروسًا خصوصيّة مجانيّة ولا سيّما في ظلّ الظروف الصعبة التي يمرّ بها الوطن على جميع الأصعدة.

ثالثًا: مخرجات مشاريع خدمة المجتمع

من خلال أجوبة المبحوثين، يمكننا توزيع مخرجات مشاريع خدمة المجتمع في ثلاث فئاتٍ:

- على الصعيد الاجتماعيّ:

  - المساهمة في تطوير المجتمع "يجب علينا مساعدة مجتمعنا والمساهمة في تطويره وخدمته".
  - عدم التمييز بين فئات المجتمع "تعزَّز لدينا وعي بكيفيّة التعامل مع فئات مختلفة عنّا، وكيفيّة التواصل معها".
  - تبنّي قضية معينة والدفاع عن الأشخاص المختلفين "أصبحْتُ أدافع عنهم وأتبنّى قضيتهم وأعترض لدى الإساءة إليهم".
  - التعاون "أصبحنا على قناعةٍ بأهمّية التعاون لإنجاح خطّة ما".

- على الصعيد البيئيّ:

  - الحفاظ على البيئة والتخفيف من التلوث "تعلّمنا أن نهتمّ بجمال بلدنا، وأن نساهم بحملات توعية حول ضرورة الحفاظ على البيئة، وأن نحاول التخفيف من التلوث البيئي"، "أصبح لدينا عزم وإرادة على أن نمنع التلوّث من خلال التوعية البيئية ومن خلال التشجير وأمور أخرى".

- على الصعيد الوطني:

- الاهتمام بالوطن "يجب أن نوظّف كلَّ شيء نفعله في سبيل خدمة مجتمعنا وتطويره".
- معرفة الحقوق والواجبات "لدينا حقوق وواجبات علينا احترامها تجاه المجتمع، وتجاه الآخرين".
- التمسّك بالوطن "جعلتنا خدمة المجتمع نتعلّق بوطننا، فلا نتركه عندما يكون بحاجة إلينا".
- المسؤولية تجاه الفقراء والمحتاجين "أتبرَّع بجزء من مصروفي لمساعدة الفقراء يوميًّا".

الجدول 3.5: التكرار الحاصل في أجوبة المبحوثين بالنسبة إلى كلّ صعيد من أصعدة مخرجات مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثانية.

المخرجات	التكرار
حبّ الوطن	1
التمسّك بالوطن	3
مساعدة الآخرين	5
الإحساس بالآخرين	8
المحافظة على البيئة	1
الاهتمام بالبيئة	1
تنمية المهارات	4

لقد برزت عبارة "الإحساس بالآخرين" أكثر من غيرها من بين المخرجات، وهذا يدلّ على تأثير المشاريع الاجتماعيَّة تأثيرًا كبيرًا في المتعلّمين وأفكارهم.

رابعًا: دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المواطنة

من خلال المقابلة الجماعية، توصّلنا إلى أنّ مشاريع خدمة المجتمع تساهم في تربية المتعلّمين على المواطنة، فهي حسب إجاباتهم تنمّي لديهم الحسَّ الوطني، وتُعزّز شعور الاعتزاز بالوطن والافتخار به: "لقد بتنا نعتزّ بوطننا ونفتخر بخدمته وبخدمة أبنائه"، وقد أشار المبحوثون إلى أنَّهم تغاضوا عن الخلافات السياسية خلال تنفيذهم المشاريعَ، وصبّوا كلَّ اهتمامهم على واجبهم الوطني من أجل النهوض بالوطن والمساعدة في حلّ مشكلاته، كما عزَّزت هذه المشاريع الانفتاح على الآخر وتقبّله. وبذلك تكون مشاريع خدمة المجتمع قد

ساهمت بإيصال ثلاثة من مبادىء المواطنة إلى المتعلّمين، وهي: الاعتزاز بالوطن، والمشاركة المجتمعية، والانفتاح على الآخر.

خامسًا: فوائد مشاريع خدمة المجتمع

على الصعيد العامّ، ساهمت مشاريع خدمة المجتمع حسب المبحوثين بجعل المتعلّمين أكثر تمسّكًا بوطنهم، ودفعتهم إلى مساعدة الفقراء والمحتاجين وذوي الاحتياجات الخاصة. كما عزّزت المواطنة لديهم وزادت من التماسك الاجتماعي، وخفّفت من المشكلات البيئية والاجتماعية. وهي أيضًا وسيلة للنهوض الاجتماعيّ ولتطوير المجتمع "تساهم في تطوير المجتمع ونهوضه، وهي دليل على الرقيّ والحضارة" وفقًا لما قاله المبحوثون.

وعلى الصعيد الخاصّ، ساعدت مشاريع خدمة المجتمع المتعلّمين في تقوية شخصيّتهم، وفي إثراء أفكارهم وإبداعاتهم "لقد أصبحنا أكثر قوّة وتولَّد لدينا أفكار خلّاقة ومبدعة".

3-3- الحالة الثالثة

الحالة الثالثة تتمثَّل في مدرسة رسميّة تضمّ – إضافةً إلى القسم الثانويّ – المراحلَ الدّراسية الأخرى (المرحلة الابتدائية والمتوسّطة)، ويتكوّن الطاقم الإداري والتعليمي من حوالي 150 أستاذًا بين "ملاك" و"متقاعد"، وحوالي 600 تلميذٍ. وتقع هذه المدرسة في بلدة من بلدات محافظة النبطية في جنوب لبنان. وقد أجرينا مقابلات فردية مع ثلاثة مبحوثين، ومقابلة جماعية مع سبعة مبحوثين من الحالة الثالثة، كما درسنا وحلَّلنا ستَّ وثائق، أي وصّفنا مشاريع خدمة المجتمع الّتي كانت قد نفّذت في الثّانويّة.

أوّلًا: وضوح الأهداف

تبيّن، من خلال المقابلات الفردية، أنّ المتعلّمين واعون ومدركون أهداف مشاريع خدمة المجتمع، وإن لم تكن صياغتها تشبه الأهداف الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع. فقد عبّروا عن هذه الأهداف وفق طريقتهم الخاصّة، وعن تلاؤم محتواها مع أهداف المشاريع الحقيقيّة. ومن أهمّ الأهداف بالنسبة إلى المتعلمين تعزيز المواطنة، ومساعدة الآخرين، وإلغاء العنصرية والتنمّر، وتعزيز حسّ الإنسانية، والتّخفيف من المشكلات

الاجتماعية، والتقليل من النزاعات، والمحافظة على البيئة، والمساهمة في تطوير المجتمع وتقدّمه وازدهاره، وتطوير الشخصية، وقد وردت هذه الأهداف في كلام المبحوثين:

"من أهمّ الأهداف أوّلًا أن نُعزّز حسَّ الإنسانية، وهذا ما يقلّل من المشاكل في المجتمع؛ فمشاريع خدمة المجتمع التي تُعنى بتقديم المساعدات والاحتياجات تخفّف من المشكل كالسرقة والعنف".

"تتمثَّل الأهداف في مساعدة بعضنا بعضًا، ووقوف بعضنا إلى جانب بعضنا الآخر، وتقديم المساعدة؛ وبذلك نفيد غيرنا ونفيد أنفسنا، حيث نطوّر أنفسنا وشخصيّاتنا".

"تهدف هذه المشاريع إلى مساعدة الفقراء والمحتاجين وذوي الاحتياجات الخاصة، وإلى المحافظة على البيئة، وإلى أن نجعل مجتمعنا متقدّمًا ومزدهرًا...".

ولقد أكّد المبحوثون أنّهم تعرّفوا الأهداف من خلال "المعلّمة" التي شرحت لهم الأهداف، وفسّرتها قبل الشروع بتنفيذ المشروع، وأشاروا أيضًا إلى أنّهم لمسوا هذه الأهداف من طريق التجربة الشخصية، ومن خلال استنتاجهم المشاكلَ المحيطة بهم: "لقد توصّلنا إلى هذه الأهداف من خلال رؤيتنا المشاكلَ المحيطةَ بنا من فقرٍ وعنفٍ وانحرافٍ، أي أنَّ الوضع الحالي أعطانا شعورًا بأهمّية القيام بمشاريع كهذه"، و"عرّفتنا المعلّمة المشروع، ومن ثم لمسنا ما قالته لنا من خلال التجربة".

ثانيًا: المعوّقات

من خلال المقابة الجماعية، يعترض تحقيق أهداف مشاريع خدمة المجتمع – حسب المتعلّمين – بعضُ المعوّقات، منها: عدم وجود الوقت الكافي للعمل الاجتماعي، وكثافة الدروس والواجبات وفق ما أشارت المبحوثة رقم 1 "لدينا الكثير من الأفكار والمشاريع التي نريد التخطيط لها والعمل بها، ولكن كثافة الدروس والامتحانات المتكرّرة تُعيق التنفيذ، لقد تخلّينا عن الكثير من المشاريع بسبب عدم وجود الوقت المخصّص لها."

ثالثًا: تطابق الأهداف مع دليل تنفيذ مشروع خدمة مجتمع

من خلال توصيف المشاريع التي حلّلناها، تبيّن أنَّ المتعلّمين متمكّنون من المشاريع التي نفّذوها، وهم واعون ومدركون أهدافها وأهمّيتها. حيث تناسبت الأهداف الموضوعة ضمن التوصيف مع الأهداف والمفاهيم الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع، نذكر على سبيل المثال وليس الحصر:

- تحسين واقع فئة مهمّشة في النسيج الاجتماعيّ.

- التفكّر بجذور الفقر والتهميش.
- تقديم خدمات تساهم في تحسين نوعية حياة العجزة.
- تنفيذ مشاريع لذوي الاحتياجات الخاصّة.
- حماية البيئة والحفاظ عليها.
- زيادة المساحات الخضراء.
- تعريف المتعلّمين الإرثَ الوطنيَّ.
- المحافظة على الإرث الوطني.

وكشف موجزات المشاريع وتوصيفها عن إدراك المتعلّمين الخلفيّة التّربويّة، ومفهوم مشاريع الخدمة الاجتماعية، إلّا المشاريع المنفّذة الَّتي لا تشمل جميع المجالات، وبذلك لم تتحقّق جميع الأهداف لدى المتعلّمين.

السؤال البحثي الثاني: هل تُنوَّع مجالات مشاريع خدمة المجتمع لتشمل كلَّ مبادىء المواطنة والمشاركة المجتمعيّة؟

أوَّلًا: مجالات مشاريع خدمة المجتمع

تبيّن، من خلال المقابلات الفردية والمقابلة الجماعية، أنَّ مشاريع خدمة المجتمع في السنتين السابقتين ارتكزت على المجال البيئي والمجال الاجتماعي؛ إذ زار المتعلّمون دار العجزة، وقدَّموا هدايا إلى المسنّين، وتحدّثوا معهم، وأصغوا إلى مشاكلهم، كما نفذّوا نشاطًا ترفيهيًا للأيتام في مبرّة تقع في بلدة قريبة منهم، وقدَّموا إليهم الحلوى والهدايا والثياب، وتبرّعوا أيضًا بالموادّ الغذائية والألبسة للمحتاجين خلال جائحة كورونا، كما جمعوا أغطية عبوات البلاستيك من أجل المساهمة في الحصول على كرسيّ متحرّك لشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذا ما يخصّ المجال الاجتماعيّ. أمّا على صعيد المجال البيئيّ، فقد أحضر المتعلّمون أشجارًا إلى الثّانويّة (شجرة لكلّ صفّ)، ومن ثمّ زرعوها في مكان قريب من مدرستهم من أجل زيادة المساحات الخضراء فيها والحفاظ على البيئة، كما جمعوا الورق والقشّ المتناثر على الأرض، وأعادوا تصنيعها على شكل زينة وأثاث للبيوت وباعوها في ملعب الثّانويّة، وقدَّموا المبلغ المحصّل إلى عائلة محتاجة، إضافة إلى تنظيفهم شاطىءَ مدينة صور بالتعاون مع إحدى الجمعيات.

ونلحظ أنّ جميع المشاريع المنفّذة خلال السنتين السابقتين ارتكزت على المجالين الاجتماعي والبيئي، وهذا يعني افتقار هذه الحالة إلى التنويع في المشاريع، وإلى عدم وصول أهداف مشاريع خدمة المجتمع كافَّةً إلى المتعلّمين.

ثانيًا: تنويع المشاريع

من خلال تحليل الوثائق، تبيّن لنا أنَّه، وبالإضافة إلى المشاريع المذكورة أعلاه، توصّلنا – من خلال تحليل توصيف المشاريع على مدار السنوات الدّراسية (منذ العام 2013) – إلى أنّ المتعلّمين قاموا أيضًا بنشاطات لذوي الاحتياجات الخاصّة عزّزت التواصل معهم، ونظّموا أيضًا مشروع "يوم التراث العالمي"، حيث أحضروا مأكولات شعبية تراثية خاصّة بكلّ منطقة من مناطق الوطن، وعرضوا مشاهد تراثية (دبكة) ولوحات تعبيريّة وفنّيّة ترسم معالم التراث اللّبنانيّ، ودعوا شخصيات سياسية واجتماعية إلى الحضور والمشاركة.

إذًا، تفتقر هذه الحالة إلى التنويع في مجالات مشاريع خدمة المجتمع، حيث اقتصرت على ثلاثة مجالات فحسب، هي: المجال الاجتماعيّ، والمجال البيئيّ، والمجال التراثيّ، مع التركيز أكثر على المجال الاجتماعي. إذ لم يُنفّذ المتعلّمون مشاريع تنتمي إلى المجال الحقوقيّ أو الفنّيّ أو الثقافيّ أو الصحّيّ على سبيل المثال، وهذا ما يؤثّر في اكتساب القيم الأخرى، وفي الوصول إلى الأهداف الباقية إلى المتعلّمين.

السؤال البحثي الثالث: ما مدى التزام المتعلّمين آليّةَ المشاريع وإجراءاتها الموجودة في دليل مشاريع خدمة المجتمع؟

أوّلًا: شروط اختيار مشروع خدمة المجتمع

من خلال المقابلات الفردية، تبيّن لنا أنّ المتعلمين لا يختارون المشروع اختيارًا عشوائيًّا من دون أهداف، بل من طريق العديد من الخطوات، وهي على النّحو الآتي:

- دراسة المشكلات الاجتماعية، وتحديد إلامَ يحتاج الوطن.
- تكوين فكرة عن مشروع ما من خلال الموادّ الدراسية.
- مراعاة الإمكانات والظروف المحيطة بتنفيذ المشروع.
- النقاش.

- التصويت لاختيار المشروع الأفضل.

فوفقًا لما سبق، هناك خطوات ممنهجة وواضحة يتّبعها المتعلّمون من أجل اختيار موضوع المشروع، فلا يفرض المعلّم\ة المشرف\ة موضوع المشروع على المتعلمين، يجري ذلك بطريقة ديمقراطية من خلال المناقشة والتصويت "المشروع الذي يأخذ أعلى نسبة تصويت نقوم بتنفيذه." والجدير ذكره أنَّ هذا الأسلوب يتناسب مع معايير اختيار مشروع خدمة المجتمع حسب دليل تنفيذ المشاريع، حيث ينصّ البند الثاني من المعايير على أَنْ "يكون المشروع من اختيار المتعلّمين".

ثانيًا: خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع

حدّد المبحوثون خطوات تنفيذ مشروع خدمة مجتمع، وتلاءمت هذه الخطوات مع تلك الموجودة في دليل تنفيذ المشاريع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء. وقد أشار المتعلّمون إلى أنَّهم يحتارون أوّلًا موضوع المشروع، ومن ثمّ يحدّدون السلبيات والإيجابيات؛ وتسمّى هذه الخطوة التحليل الرباعيّ، إلّا أنّ المتعلّمين يجهلون اسم الخطوة، فيعرفون إيجابيّاتها وسلبيّاتها فحسب. ومن بعدها، يوزّعون الأدوار بينهم حسب القدرات والإمكانات؛ وهذا ما أكّدته المبحوثة رقم 1: "كلّ واحد منّا يشارك حسب قدراته. إذ كان يوجد معنا فتاة من ذوي الاحتياجات الخاصة اهتمّت بكتابة خطوات المشروع، حيث وزّعنا المهامّ حسب الإمكانات والقدرات. والشخص الاجتماعي تولّى مهمّة العلاقات العامّة من أجل عرض فكرة المشروع وأهمّيته، وثمّة شخص آخر تولّى جمع الأموال، وآخر كتب، وآخر خطّط، وآخر كان صلة وصل مع الإدارة؛ فعملنا على التّنفيذ استنادا إلى توجيهات المعلّمة وإرشاداتها". ومن بعد التنفيذ، حدّد المتعلّمون الخطوتين الباقيتين، وهما التقييم (من بعد التنفيذ ندرس النتيجية وكيف أثّر المشروع فينا وفي المجتمع"، والتوثيق (نقيّم المشروع وننشره في مواقع التواصل الاجتماعيّ، وخلال كلّ خطوات التنفيذ كان هناك شخص مختصّ بالتصوير وتوثيق خطوات المشروع لكي يرى الجميع المشروع بتفاصيله كافَّة).

ثالثًا: طرائق التقييم

لم يلتزم المتعلّمون طريقةَ التقييم وفق ما جاء في دليل تنفيذ المشاريع، بل كان لديهم طرائقهم الخاصّة به. فكانوا يجتمعون بعد تنفيذ المشروع من أجل دراسة الإيجابيات والسلبيات "نقيّم المشروع: هل نجح؟ بمَ قد ساهم؟ وما كانت المعوّقات والعراقيل؟" فيعرفون الإيجابيات من خلال ردود الفعل "الإيجابيات كانت ردَّة الفعل الجميلة من الناس ومن الأساتذة والإدارة". كما يجتمع المتعلّمون لإعادة مشاهدة فيديو النشاط، ويستمعون إلى

النقد من الأساتذة، ويرون أنَّ هذا النقد إيجابيّ، حيث يحفّزهم على التركيز على الإيجابيات وتفادي السلبيات في المشاريع اللّاحقة "لقد حسبنا الانتقادات نصائح لنا وأداة لتوعيتنا، فكان الانتقاد إيجابيًّا". إلّا أنّ المبحوثة رقم 2 أشارت إلى أنّ التقييم يتحقّق عبر استمارة يوزّعها الأستاذ تتضمّن مدى استفادة المتعلّمين من المشروع، ويُبيّنون فيها كيف كانت ردود الأفعال، وما إذا كانوا يحبّون إعادة التجربة أو لا. ولقد تميّزت هذه الحالة بإضافة طريقة تقييم لم تذكر في الحالات السابقة وهي "الاستمارة".

رابعًا: مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع

من خلال المقابلة الجماعية، يمكننا تلخيص مهامّ المعلّمة المشرفة على المشاريع بالأمور الآتية:

- التوجيه.
- شرح الأهداف وتفسيرها.
- صلة وصل مع الإدارة.
- تسهيل الأمور.
- المساعدة في خطوات التنفيذ.
- إعطاء الأفكار.
- تبسيط الأمور وتسهيلها.

إذًا، دور الأستاذة المشرفة توجيهيّ وإدرايّ، فهو يشرح للمتعلّمين الأهداف، ويُدير المشروع من دون أن يفرض الخطوات وآليّة العمل، ويترك عملية إنجاز المشروع للمتعلّمين ليُقوّي ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليها، إلّا أنّه يساعدهم في الأمور المعقّدة، وفي خطوات التنفيذ، وفي التواصل مع الإدارة "نسأله الأسئلة التي تخطر في بالنا، فيُوجّهنا، ويفسّر لنا الأمور العالقة، ويساعدنا ويعطينا أفكارًا...".

خامسًا: أسس خطّة العمل

من خلال المقابلة الجماعية، تبين لنا بأنّ كل خطوات المشروع الموجودة في دليل مشروع خدمة المجتمع موجودة في خطة العمل ما عدا التحليل الرباعي. فقد عدد المبحوثون خطوات المشروع التي تبدأ باختيار المشروع وتحديد الامكانيات والظروف المتاحة ومن ثم تقسيم المهام، وصولًا إلى التقييم والتوثيق:

- يختار المتعلّمون المشروع من خلال المناقشة والتصويت.
- يأخذ المتعلّمون موافقة الإدارة.

- يُوزّع المتعلّمون الأدوار والمهامّ.
- يُنفّذون المشروع استنادًا إلى الخطوات المرسومة.
- ينتظرون ردود الفعل ويقيّمون المشروع.
- ينشرون فيديو عن النشاط في مواقع التواصل الاجتماعي (التوثيق).

سادسًا: طرائق تطوير مشاريع خدمة المجتمع:

يجد المبحوثون أنَّ هناك سبلًا لتطوير تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع، فيحسبون مثلًا أنَّ بعض الجمعيّات الخدماتية يُقدّم المساعدات حسب الطائفة والدين؛ وهذا ما يجب إلغاؤه في العمل الاجتماعي، حيث يجب تقديم المساعدة إلى جميع أبناء الوطن من دون أي تفرقة: "هناك جمعيات تعمل حسب الطوائف والأحزاب السياسية، لذلك يجب إلغاء مبدأ الطوائف في المساعدات، فكلّنا يدٌ واحدة حتّى لو كنّا من أديان مختلفة". وعلى صعيدٍ آخر، يُشير المتعلّمون إلى أنَّ الناس بحاجة إلى حملات توعية حول الخدمة الاجتماعية وأهمّيتها من أجل حثّ الجميع على المساعدة مساعدةً تُعمّر الوطن وتُخفّف من مشكلاته. ونضيف إلى ما سبق أنّ من أجل تطوير العمل الاجتماعي في المدارس يجب تخصيص الوقت الكافي له ضمن البرنامج الدراسي، وذلك من أجل تنفيذ جميع الأفكار والمقترحات "نحن محجوزون بالدروس والامتحانات. لم نُعْطِ المشاريع الوقت الكافي؛ فكانت النتيجة باهرةً، فكيف لو أعطيناها الوقت الكافي؟".

السؤال البحثي الرابع: كيف يؤثّر تنفيذ هذه المشاريع في المتعلّمين ضمن حياتهم اليومية؟

أوّلًا: المهارات المكتسبة:

من خلال المقابلات الفردية، وجدنا أنّ المتعلّمين يكتسبون العديد من المهارات خلال تنفيذهم مشاريعَ خدمة المجتمع، وقد تنوَّعت هذه المهارات بين مهارات شخصية تتعلّق بذات الفرد، ومهارات اجتماعيّة تتعلّق بالعلاقة مع الآخرين والمجتمع المحيط:

- المهارات الشخصيّة: زوّدت المشاريع المتعلّمين بحسّ عالٍ من الإنسانية، كما ساهمت بمساعدتهم في تخطّي بعض الأمور من قبيل عقدة الخجل والخوف في التعاطي مع المجتمع، كما ساهمت بتخليصهم من عقدة النقص وبعض المشاكل الشخصية؛ فعلى سبيل المثال، تكلمت المبحوثة رقم 1 على تجربتها الشخصية، حيث كانت تشعر بالظلم والكره تجاه المجتمع لكونها تربّت في مدرسة داخلية، وفي ظلّ عائلة لا تستطيع تأمين حاجاتها الأساسية نظرًا إلى وضعها المادّيّ المتدنّي، وهذا ما جعلها تقسو على

أهلها، غير أنَّها تشرح أنَّ العمل الاجتماعيّ ساعدها في تخطّي هذه المشكلات؛ لأنَّها رأت أشخاصًا يعيشون ظروفًا أصعب من ظروفها، وبذلك تخلّصت من مشاعرها السلبية، وتقبّلت واقعها "لم أكن أتقبّل فكرة الفقر أبدًا، كنت أعيش في مدرسة داخلية، ولكن عندما ذهبت ورأيت مشكلات غيري أمثال اليتامى، تعزَّزت لديَّ الفكرة بأن أقدّر أهلي، وبأن أقول الحمد لله ...لقد اتّجهت إلى الخدمة الاجتماعية لكي أتخلّص من هذه العقدة. لقد قوّتني مشاريع خدمة المجتمع، وساعدتني في التخلّص من الضعف الذي أشعر به". يضاف إلى ذلك، ساعدت الخدمة الاجتماعية المتعلّمين في ملء أوقات فراغهم بشكلٍ مفيدٍ، وفي اكتساب الثواب.

- المهارات الاجتماعية: طوّرت مشاريع خدمة المجتمع مهارة التواصل لدى المتعلّمين، وساعدتهم في التفاعل والانخراط في المجتمع، كما حثّتهم في التقرّب من الناس بمختلف فئاتهم، وفي تعزيز مبدأ المساواة، وفي تعرّف أشخاصٍ من مختلف الطوائف؛ وهذا ما يعزّز المواطنة "كانت الفكرة سابقًا أنَّنا لا نستطيع أن نتعرَّف أشخاصًا مختلفين عنّا في الطائفة والدين، ولكن أثبتت المشاريع أنّه يمكننا أن نصبح قريبين من هؤلاء الأشخاص، وأن نصبح أصدقاء لهم. لقد تغيّرت نظرتنا إليهم، فأصبحنا يدًا واحدة تحت سقف الوطن".

ثانيًا: تأثير مشاريع خدمة المجتمع في المتعلّمين تأثيرًا إيجابيًّا:

يمكننا توزيع التأثير الإيجابيّ لمشاريع خدمة المجتمع في صعيدين: التأثير الإيجابي على الصعيد الشخصي، والتأثير الإيجابيّ على الصعيد الاجتماعي وفق ما سيوضحها الجدول أدناه:

الجدول 3.6: تأثير مشاريع خدمة المجتمع تأثيرًا إيجابيًّا في الحالة الثالثة

على الصعيد الشخصي	على الصعيد الاجتماعي
تخطّي الملل اليومي	الانخراط في جمعيات خدماتية
إفادة النفس	قدوة للغير في الأفعال والتصرفات
عدم رمي النفايات	التحفيز على العمل الاجتماعي
تعزيز مهارة التواصل	إفادة الآخرين
تعبئة الوقت بنشاطات مفيدة	التوعية البيئية
الارتياح مع النفس	المساعدة من دون بدل مادّيّ

إذًا، لقد أثَّرت مشاريع خدمة المجتمع إيجابيًا في حياة المتعلّمين، ويمكننا تأكيد ما ورد في الجدول من خلال اقتباسات من إجابات المتعلّمين:

"لقد حوّلتني مشاريع خدمة المجتمع من شخصٍ لا يفعل شيئًا في الحياة إلى شخصٍ وقته مملوء بمساعدة الناس".

"هو تطوّع، ولكنّني أحسبه عملًا ولو من دون مقابل. وقد يكون المقابل بصورة معنويّة".

"صرت أشعر بأنَّ اليوم من غير مساعدة الناس هو يوم فارغ".

"أصبحنا قدوة لغيرنا من خلال أفعالنا وتصرّفاتنا".

"أصبحنا نعرف أن يتواصل بعضنا مع بعضنا الآخر أكثر".

ثالثًا: مخرجات مشاريع خدمة المجتمع:

لقد فنّدنا مخرجات مشاريع خدمة المجتمع ضمن أربع فئات، هي: المخرجات على الصعيد الوطني، والمخرجات على الصعيد البيئي، والمخرجات على الصعيد الاجتماعي، والمخرجات على الصعيد الذاتي:

- مخرجات مشاريع خدمة المجتمع على الصعيد الوطني: عزّزت مشاريع خدمة المجتمع المواطنة وحبّ الوطن بجميع سيّئاته، كما أبعدت من المتعلّمين فكرة الاغتراب، وجعلتهم أكثر تمسّكًا بوطنهم وساعدتهم في الانخراط أكثر ضمن مجتمعهم، وفي تعزيز فكرة العيش بتضامن وتعاون تحت سقف الوطن، كما عزّزت وطوّرت الانتماء الوطني ودفعتهم إلى التغيير الإيجابيّ تجاه الوطن "أصبحنا نشعر بأنّنا منخرطون أكثر في الوطن، وبأنَّنا جميعًا نعيش تحت سقف الوطن والوطنية، وبأن نساعد الجميع مهما كانت طوائفهم"، و"عزّزت مشاريع خدمة المجتمع انتمائيَ الوطنيَّ، وأنا أحبّ أن أبقى هنا وأن أحاول أن أغيّر إيجابيًّا في وطني".
- مخرجات مشاريع خدمة المجتمع على الصعيد البيئي: لقد نمّت مشاريع خدمة المجتمع حسَّ النظافة عند المتعلّمين، وجعلتهم أشخاصًا فاعلين في ما يخصّ التوعية البيئية، فتعلّموا من خلال العمل الاجتماعي أنَّ تلويث البيئة أمرٌ خطيرٌ، كما تعلّموا أهمّية المحافظة على النظافة والاستفادة من النفايات للتخفيف من التلوّث "تولّد لديّ حسُّ النظافة، فلم أعد أحتمل أن أرى النفايات، وصرت أحبّ أن أزرع

أشجارًا، وأن أُشارك في مشاريع للتوعية على المحافظة على البيئة، ولديَّ الآن معلومات تساعدني في إقناع الآخر بأهمّية المحافظة على البيئة".

- مخرجات مشاريع خدمة المجتمع على الصعيد الاجتماعي: حوّلت مشاريع خدمة المجتمع المتعلّمين إلى أشخاص اجتماعيين، وساعدتهم في تعرّف أشخاص جدد، وفي تعزيز التواصل مع مختلف فئات المجتمع، وفي كيفية التعامل معهم "أصبحت اجتماعية أكثر، فلم أعد أخجل، بل أصبحت شخصًا فعّالًا ومنتجًا في مجتمعي".
- مخرجات مشاريع خدمة المجتمع على الصعيد الذاتي: ساعدت مشاريع خدمة المجتمع المتعلّمين في تعرّف الثقافات المختلفة، وفي كيفية التعامل مع الأشخاص الذين يعانون مشاكلَ اجتماعيَّةً "عندما ذهبت إلى ذوي الاحتياجات الخاصّة تعرّفت لغة الإشارة، وكيفيَّةَ التعامل معهم".

الجدول 3.7: التكرار الحاصل في إجابات المبحوثين بالنسبة إلى كلّ صعيد من أصعدة مخرجات مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثالثة.

المخرجات	التكرار
حبّ الوطن	3
التمسّك بالوطن	3
مساعدة الآخرين	6
الإحساس بالآخرين	4
المحافظة على البيئة	4
الاهتمام بالبيئة	3
تنمية المهارات	4

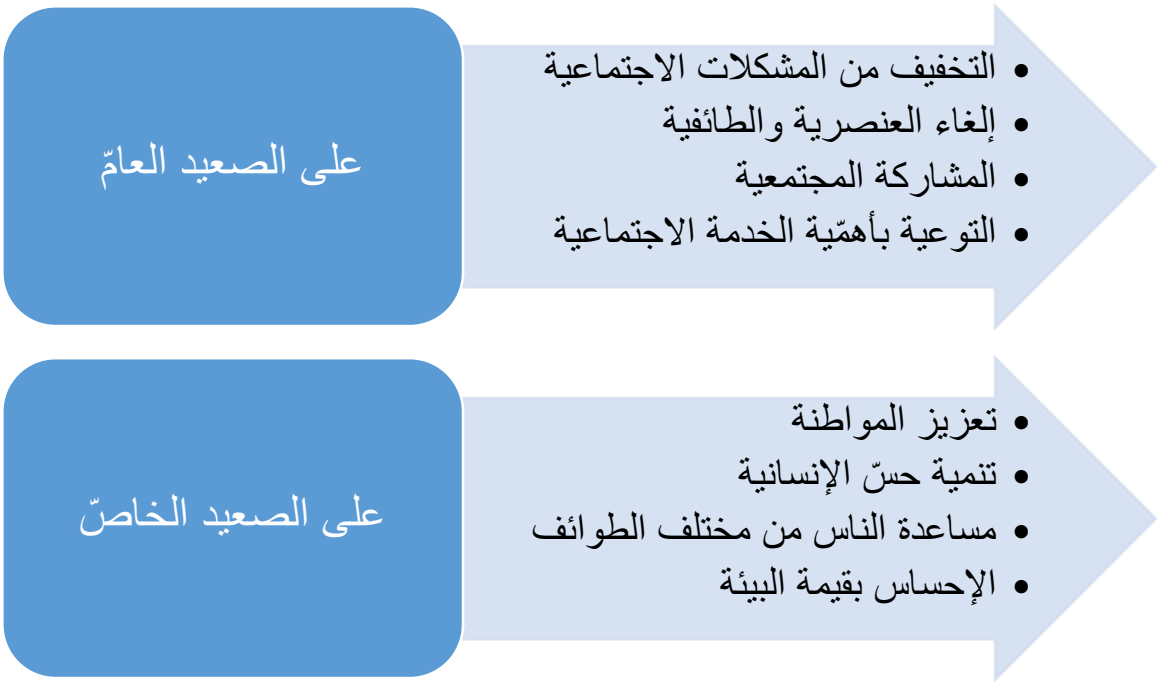
لقد برزت عبارة "مساعدة الآخرين" أكثر من غيرها بين المخرجات، وهذا يدلّ على تأثير المشاريع الاجتماعية في المتعلّمين أفكارهم تأثيرًا كبيرًا.

رابعًا: دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المواطنة:

حسب المقابلة الجماعية، ساهمت مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المواطنة لديهم، فقد عزّزت حبَّ الوطن والتمسّك به، كما أنَّها أبعدت فكرة الاغتراب والهجرة منهم، وعزّزت لديهم التماسك والوحدة بين أبناء الوطن استنادًا إلى ما قاله المبحوثون "نشعر بأنَّنا جميعنا أخوة، وإن كنّا من طوائف مختلفة، فكلّنا نعيش في وطن واحدٍ ويدًا بيدٍ وجنبًا إلى جنبٍ، ولا سيّما في ظلّ الظروف الصعبة التي نعيشها". يُضاف إلى ذلك أنَّ هذه المشاريع ساعدت المتعلّمين في الانفتاح على الآخر، وفي منحهم الشعورَ بأنَّهم قدوة ومثالًا يحتذى به في المجتمع، وبأنَّ الجيل القادم سوف يتعلّم منهم في حال اطّلاعهم على فيديوهات النشاطات الموجودة في وسائل التواصل الاجتماعي، وسوف تنغرس لديهم قيم المواطنة ومبادئها "عندما يرانا الجميع نقوم بالمساعدة سيُحبّون أن يقلّدوننا، وبذلك نشعر بأنّنا قدوة لهم".

خامسًا: فوائد مشاريع خدمة المجتمع:

من خلال المقابلة الجماعية، تبيّن لنا أربع فوائد لمشاريع خدمة المجتمع على الصعيد الخاصّ، وأربع فوائد على الصعيد العامّ، وسنلخصّها ضمن الرسم التوضيحي الآتي:



رسم توضيحي 3.8: فوائد مشاريع خدمة المجتمع في الحالة الثالثة

وتتأكّد هذه الفوائد المختلفة من خلال إجابات المتعلّمين:" تعزّز المشاريع المواطنة لدينا، وتنمّي حسَّ الإنسانيّة عندما تجعلنا قريبين من مجتمعنا، فنلغي العنصرية والطائفية، ونلغي حقد بعضنا على بعضنا الآخر؛ ولقد جعلتنا نحبّ غيرنا حتّى لو كان من دين أو طائفة مختلفة، وجعلتنا نلمس أهمّية البيئة كما أنها تخفّف من المشكلات عند الجيل القادم؛ لأنّنا سنكون قدوة لهم".

خاتمة الفصل:

بعد عرض النتائج التي توصّلنا إليها من خلال تحليل البيانات تحليلًا استقرائيًّا، وسننتقل في الفصل اللّاحق إلى مناقشة هذه النتائج استنادًا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والخاتمة:

تمهيد:

ستعرض الباحثة، في هذه المحطّة، مناقشة نتائج الدّراسة في الحالات الثلاث، حيث ستُحلّل النّتائج وتفسّرها من خلال ربطها بالأدب النظريّ ومقارنتها بنتائج دراسات سابقة تتعلّق بالموضوع نفسه وفقًا لأبرز الموضوعات التي استُخرِجت من البيانات النوعية.

فقد تشابهت الموضوعات في الحالات الثلاث، وتشابهت إجابات المبحوثين، وكانت نقاط الاختلاف قليلة إجمالًا.

مناقشة النتائج:

- 5-1 وضوح أهداف مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين:

أثبتت نتائج الدّراسة الحالية وعيَ المتعلّمين وإدراكهم مفهومَ مشروع خدمة المجتمع، وأهدافَهُ في الحالات الثلاث، فكانت إجابات المتعلّمين جميعها تتمحور حول المساعدة الاجتماعية، وتنمية حبّ الوطن، وتطوير الشخصية، والإمكانات والقدرات، وأكّد معظمهم أنّ المشاريع عزّزت التواصل مع الآخرين، أي مع المجتمع المحيط والفئات المستهدفة خلال الخدمة الاجتماعية بمختلف أديانها وطوائفها، وهو أيضًا وسيلة لتعزيز المواطنة ولتقدّم المجتمع وازدهاره. وتتناسب هذه الأهداف مع ما هو موجود في دليل تنفيذ مشروع خدمة المجتمع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء، حيث تهدف مشاريع الخدمة الاجتماعية – حسب الدليل على سبيل المثال – إلى إكساب المتعلّم قيمة التواصل والتعاون مع المجتمع، وإلى بناء شخصيّة المتعلّم بناءً متكاملًا، وتعزيز وعيه، وتحفيزه على تحمّل المسؤوليّة تجاه المجتمع، وإلى اكتسابه مفاهيمَ التضامن والتعاون الاجتماعيين، ومفاهيمَ خدمة المجتمع المحيط ومجالاته وظروفه، وإلى تنمية القدرة على تحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النفس. وتجمع هذه الأهداف بين الجانب الشخصي بما فيه من بناء معرفة الإنسان وبناء شخصيّته المتوازنة والجانب الإنساني بما في ذلك من ترسيخ المبادىء الوطنية والخدماتية والتأثير الإيجابي في المجتمع. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة فريجات واده (2018)، حيث أثبتت النتائج اطّلاع الطلاب الجزائريين على واقع العمل التطوّعي ومفهومه وأهدافه، إذ إنَّ العمل الاجتماعيّ بالنسبة إلى عيّنة الدّراسة مجالٌ لمساعدة الآخرين وللتعارف

وتنمية العلاقات، وهو وسيلة لتنمية المجتمع وتطويره وترابطه ولتطوير الذات. وتتّفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الكندري (2016) التي أوضحت مدى إدراك عيّنة الدّراسة أهمّيةَ المشاركة في الأعمال التطوّعية، وما يعود منها بالفائدة على المتعلّم من حيث تنمية الشخصية وإكسابه صفات اجتماعية وقيادية عديدة تؤهّله إلى حياة المستقبل. وهذا ما عبرت عنه "قمر" (2008)، حيث أكّدت أنّ للنشاط الاجتماعي وظيفة تعليميّة من خلالها يكتشف المتعلّمون مهاراتهم وميولهم ويتزوّدون أيضًا بالمعلومات، ويفهمون حقيقتها، ويكتسبون المهارات المطلوبة.

- **5-2- معوّقات تنفيذ المتعلّمين مشاريعَ خدمة المجتمع:**

من خلال نتائج الدّراسة، تبيّن لنا عوامل عديدة تُعيق تنفيذ المتعلّمين العملَ الاجتماعيّ كما يجب، من قبيل عدم وجود الوقت الكافي، وكثافة الدروس والواجبات، والحاجة إلى دعم مادّي ومعنوي أكبر من الإدارة، والرغبة بتوسيع المشاريع لتُغطّي أنحاء الوطن كافّةً، أي عدم حصر المشاريع بالنطاق المحلّيّ فحسب. وهذا ما يشير إلى وعي المشاركين في الدّراسة بطبيعة المعوّقات التي قد تحول بينهم وبين المشاركة الفعّالة في خدمة المجتمع. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2006) الذي يرى أنّ من أبرز العوامل التي تُعيق انخراط الشباب في الخدمة الاجتماعية هو الانشغال الكبير بالأمور الحياتية وبتأمين العيش، والاتّكال على الحكومات في المساعدة الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الكندري (2016)، حيث اتّضح أنَّ "الانشغال بالدّراسة ومتطلباتها" قد جاء في المرتبة الأولى بالنسبة إلى ترتيب عبارات محور معوّقات العمل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة. ولعلَّ ذلك يدعو إلى التركيز على الأنشطة اللّاصفيّة في المنهج الدّراسي، بل جعلها أيضًا من ضمن برنامج المتعلّمين السنوي والأسبوعي، وبذلك تخرج المشاريع الخدماتية من دائرة كونها مجرّد نشاطات إضافية إلى المنهج، بل تصبح في صلبه وفي صلب البرامج الدراسية ليتيح ذلك للمتعلّمين العمل بها وتنفيذها براحة أكبر على صعيد الوقت، وفي ظلّ دعم إداريّ أكبر.

- **5-3- تطابق الأهداف مع دليل تنفيذ مشروع خدمة المجتمع:**

من خلال تحليل توصيف المشاريع المنفّذة، تبيّن لنا ملاءمة الأهداف المرصودة من لدن المتعلّمين مع الأهداف الَّتي جاءت في دليل تنفيذ مشروع خدمة المجتمع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء. فقد عرضت الخوري وآخرون (2016) في دليل تنفيذ مشروع خدمة المجتمع الأهداف الآتية:

- إكساب المتعلّم اللبناني قيمة التواصل والعلاقات مع الآخرين ومع الوطن نفسه.
- بناء شخصيّة المتعلّم بناءً متكاملًا، وتعزيز وعيه وتحمّله المسؤوليّة تجاه المجتمع.

- تحفيز مهارة التفكير الناقد ومهارة حلّ المشكلات، والتعاون الإنساني من أجل الوصول إلى إيجاد الحلول المتلائمة معها.
- اكتساب المتعلّمين مفاهيمَ التضامن والتعاون الاجتماعيين وخدمة المجتمع المحيط ومجالاته وظروفه.
- تشجيع المتعلّم على التطوّع في سبيل الشأن العامّ من خلال المشاركة الاجتماعيّة من دون أي مردود في المقابل.
- تنمية القدرة على تحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النفس.
- تعزيز القدرة على مساعدة الآخرين واحترام حقوقهم وخصوصيّاتهم.
- تقوية المواطنة التشاركية في الحياة الخاصة والعامة.
- معالجة السلوك السلبيّ المكتسب لدى الناشئة، أي السّلوك الّذي بات يُهدّد تماسك المجتمع اللبناني.
- تحويل انتماء الشّباب الوطني إلى ممارسات معيشة تعزّز الانصهار الوطني وتخفّف من الانقسامات.

وهذا ما وجدناه في أهداف المتعلّمين وإن كانت الصياغة مختلفة؛ فقد أكّد المتعلّمون أنّ هذه المشاريع تساعدهم في تنمية شخصيّاتهم، وفي التعاون والمشاركة من أجل تطوير المجتمع، وفي تخفيف المشاكل الاجتماعية والسّعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها، وفي تعزيز التواصل بين مختلف فئات المجتمع فضلًا عن تعزيز المواطنة. وتتّفق هذه النتيجة مع ما قد جاء في دراسة الكواري ووائل (2015)، فقد أشار الباحثان إلى أهمّية هذه الأنشطة في إكساب المتعلّمين مهارات حلّ المشكلات والتواصل وتحمّل المسؤوليّة من جهة، وإلى إعطائهم مهارات قياديّة وتنمية الثقافة لديهم من خلال نشاطات بيئيّة ومنافسات ثقافية من جهة ثانية. غير أنّ مهارة حلّ المشكلات كانت شبه غائبة في إجابات المتعلّمين؛ إذ لم نلحظ أنّهم أوردوا في المقابلات أنَّ مشاريع خدمة المجتمع عزّزت لديهم مهارة حلّ المشكلات، وهذا ما يدلّ على وجوب التركيز على هذه المهارة خلال تنفيذ المشاريع من طريق الأنشطة المتنوعة. وركّز الباحثان على الأهداف الإنسانية أيضًا، حيث عدّا أنّ نوعًا كهذا من النشاطات إنّما يهدف إلى أن يكون طريقًا لتنمية القيم الاجتماعيّة والإنسانيّة لديهم، ولتعزيز العمل التطوّعي، وهي أيضًا فرصة لتفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين أنفسهم. بيد أنّ التفكير الناقد لم يظهر كثيرًا في أجوبة المتعلّمين، حيث أُشير إليه عند الحديث عن التقييم الذاتي الذي يُجريه المتعلّمون بعد تنفيذ

المشاريع فحسب. لذلك، يمكننا القول إنَّ مدى التطابق في موضوع التفكير الناقد أتى بصورة خجولة بالمقارنة مع الأهداف الأخرى.

- **4-5- مجالات مشاريع خدمة المجتمع المنفّذة في الحالات الثلاث**

اقتصرت مجالات مشاريع خدمة المجتمع في الحالات الثلاث على: المجال الاجتماعي – الاقتصادي في الدرجة الأولى، والمجال البيئي والمجال الثقافي في الدرجة الثانية، والمجال السياحي والمجال التراثي في الدرجة الأخيرة. وهذا يدلّ على أنّ المتعلّمين لم يتناولوا في مشاريعهم جميع مجالات مشاريع خدمة المجتمع، وهو ما يؤثّر في إكتساب جميع أهداف هذه المشاريع؛ فحسب الخوري وآخرون (2016)، ينقص هذه المشاريع المجالات الآتية:

- المجال المدني – الحقوقي: يهدف إلى التوعية بالحقوق العامة، وبكيفية المطالبة بها: حقوق الطفل والإنسان، حقوق المرأة...
- المجال الصحّيّ: يهدف إلى نشر المعارف والمفاهيم الصحّيّة، وإلى زيادة الوعي بضرورة المحافظة على الصحّة الفردية والعامّة: حملات توعية بمضارّ التدخين ومخاطر المخدّرات، زيادة الوعي ببعض الأمراض الخطيرة وآخرها مثلًا جائحة كورونا المستجدّة...
- المجال التربوي: ويهدف إلى الدعم التربوي: ترتيب تجهيزات المكتبة المدرسية، والتطوّع في المكتبات العامّة...
- المجال الفنّيّ: يهدف إلى المساهمة في نشر الفنون، ويُبرِز أهمّيتها التاريخية المعاصرة في المجتمع، ويعمد إلى إبرازها على حقيقتها: تنظيم المعارض والمناسبات الفنّيّة...
- المجال الرياضي: يهدف إلى تنظيم النشاطات الرياضية: تحفيز الشباب على الاختلاط وتمتين العلاقات والصلات من خلال أنشطة رياضية وترفيهية (ص 21–22).

وتعود أسباب عدم التطرّق إلى هذه المجالات إلى أمور كثيرة؛ فربما هناك غياب لتواصل الأساتذة والطلّاب مع المرشد الصحّيّ في المدارس الثلاث؛ إذ يقتصر دور هذا الأخير على بعض الأمور الإدارية واللوجستية المطلوب إليه القيام بها من لدن وزارة الصحّة. فلو كان هناك وجود للتعاون مع الإرشاد الصحّيّ في المدرسة تعاونًا فعّالًا ولا سيّما في ظلّ الظروف الاستثنائية التي نمرّ بها، لكان بالإمكان تنفيذ مشاريع صحّيّة

وتوعويّة مهمّة في هذا المجال، وخاصَّةً أنَّ المتعلّمين أظهروا أكثر من مرّة خلال المقابلات رغبتهم بالمساعدة في المجال الصحّيّ ولا سيّما في هذه الظّروف العصيبة صحّيًّا، ولكنّهم لم يجدوا المساعدة المطلوبة.

أمّا ما يخصّ المجال الفنّيّ، فالسياق المجتمعي والديني في مدارس الجنوب يمنع إلى حدّ ما تنظيم المهرجانات والاحتفالات الفنّيّة، لذلك يُتفادى هذا المجال في معظم ثانويّات الجنوب.

يُضاف إلى ذلك أنّ المجالين الرياضي والحقوقي يتطلّبان تعاونًا مع مدرّسي مادّة الرياضة البدنيّة والتربية الوطنية، وهذا بدوره يتطلّب تدخّلًا من الإدارة من أجل إلقاء الضوء على أهمّية التنسيق والتعاون لتنفيذ نوع من المشاريع كهذه.

ولا يقتصر تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع على حدود المدرسة ذاتها، بل بالإمكان الانفتاح على مدارس أخرى والتعاون بينها وبين الجمعيات المحلّيّة أيضًا تعاونًا حقيقيًّا يعزز ثقافة الانفتاح وتمتين الصلات بين أبناء الوطن أجمع، ويُغني الإفادة من تجارب الغير وتبادل الخبرات، وهذا ما له تأثير إيجابيّ في ثقافة المتعلّم، وفي بناء شخصيّته (الخوري وآخرون، 2016، ص 22). وهذا ما يختلف مع نتائج الدّراسة، حيث كانت أكثر المشاريع منفّذة في نطاق المدرسة ذاتها من دون التعاون والانفتاح على مدارس اخرى.

- **5-5- مدى تنويع مشاريع خدمة المجتمع في الحالات الثلاث:**

وفق ما ذكرنا آنفًا، فقد تنوّعت المشاريع المنفذّة في الحالات الثلاث بين المشاريع الاجتماعية والبيئية والثقافية والتراثية والسياحية مع عدم القيام بأيّ مشاريع صحّية أو رياضية أو حقوقية أو فنّيّة. والجدير ذكره أنّ جميع الثانويات قد ركّزت على المجال الاجتماعي في المشاريع الخدماتية في الدرجة الأولى تركيزًا يشير إلى ارتفاع مستوى اكتساب المتعلّمين القيمَ الاجتماعية المتعلّقة بالمشاركة الاجتماعية والتعاون والتواصل والانفتاح على الآخر. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة الكندري (2016) التي توضح استجابة عيّنة الدّراسة بشأن مشاركتهم في الأعمال التطوّعية: تنظيف البيئة، تنظيف الشواطىء، مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصّة، جمع الأموال للمحتاجين، جمع النقود للجمعيات التطوّعية... إلّا أنَّها تختلف عنها في مشروع "عمل تطوّعي لمرضى السرطان"، حيث لم يشارك المتعلّمون في أيّ من الثانويات الثلاث بأيّ مشروع صحّيّ. وهذا ما يُسوّغ أهمّية دعم المشاركة في رفع وعي المجتمع الصحّيّ وتركيز اهتمامه على التوعية الصحّيّة. ومن الممكن أن تعود أسباب هذا النقص في تنويع المشاريع إلى غياب تدريب الأساتذة المشرفين على تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع، وإلى تركيز كلّ الاهتمام على المشاريع الاجتماعية والبيئية التي هي الأكثر تداولًا والأسهل تنفيذًا من ضمن المجالات الأخرى. وربّما تبرز الحاجة هنا إلى وجود مختصّين في العمل الاجتماعي من أجل مساعدة المشرفين

والمتعلّمين معًا في تنفيذ المشاريع على أكمل وجه، وفي إعطائهم أفكارًا تنتمي إلى المجالات الأخرى. وهذا ما أشار إليه كلٌّ من Sears & Hughes (2006) حول مبادرات تفعيل التربية على المواطنة في المدارس، حيث أضافا إلى هذه المبادرات ضرورةَ استخدام مناهج تدعم التربية على المواطنة، وتناسبَ الأهداف الموضوعة، وضرورةَ تدريب المعلّمين تدريبًا مهنيًّا قبل تدريس الموادّ المبنية على المواطنة وخلالها. وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ مشاركًا واحدًا فحسب ربط مشاريع خدمة المجتمع بمضمون الموادّ الاجتماعية التي تدرّس في الثّانويّة، وهذا ما يدلّ على غياب العلاقة بين المنهج الدراسي والنشاطات الاجتماعية والخدماتية في المدارس المشاركة في البحث. لذلك، من المهم اعتماد المنهج الأفقيّ في التعليم نظرًا إلى أهمّيته في تعزيز مهارات التعلّم وفي اكتساب القيم المتعدّدة، ومن أهمّها قيم المواطنة.

- **5-6- شروط اختيار المتعلّمين مشروع خدمة المجتمع:**

أكّد المتعلّمون أنَّ اختيار المشروع يجري بناءً على خطوات ممنهجة ومدروسة وليس بطريقة عشوائية، فهم يطرحون أولًا التساؤلات والأفكار حول حاجة المجتمع والوطن، ومن ثمّ يحدّدون الإمكانات والقدرات لكي يصلوا بعدها إلى اختيار موضوع المشروع من بعد جلسات مطوّلة من النقاش والتحاور، كما يحدّد المشاركون الأهداف والمكان والزمان والفئات المستهدفة، وهذا ما يتلاءم مع الآلية الَّتي طرحها الخوري وآخرون (2016).

- **5-7- خطوات تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع وطرائق التقييم:**

يتّفق المتعلّمون على خطّة عملٍ واضحة ومنظّمة قبل الشروع بتنفيذ المشروع، خطّةٍ تتضمّن العديد من الخطوات التي ذكرناها آنفًا. وتتّفق هذه الخطوات مع آليّة العمل حسب دليل مشروع خدمة المجتمع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء.

أمّا بالنّسبة إلى نقاط الاختلاف، فوجدنا أنّ المتعلّمين يعمدون أحيانًا إلى خطوة التحليل الرباعي من دون تسميتها؛ فقد أشار بعضهم إلى أنَّه يحدّد الإيجابيات والسلبيات قبل البدء بالتنفيذ لكنَّه يجهل اسم هذه الخطوة. وينفّذ المتعلّمون أيضًا خطوة التقييم، ولكن من طريق انتظار ردود الفعل الإيجابية والسلبية ومن دون التزام الطريقة المذكورة في الدليل، ولا يكتبون التقرير النهائي للمشروع، غير أنَّهم يلتزمون إجمالًا خطوة التوثيق؛ فبعضهم يُوثّق من طريق إنجاز فيديو يصف خطوات المشروع، ومعظمهم من طريق نشر الصور وفكرة المشروع ومخرجاته في مواقع التواصل الاجتماعي.

نستنتج، إذًا، أنَّ المتعلّمين لا ينفّذون خطوات المشروع الموجودة في الدليل بحذافيرها؛ لأنَّهم يجهلون بعض الخطوات. لذا، يبرز دور المعلّم المشرف الذي من واجبه إطلاع المتعلّمين على كلّ خطوات المشروع؛

لأنَّ تنفيذها يجعل المتعلّم متمرسًا في تنفيذ مشاريع خدماتية تنفيذًا يزيد من خبرته وقدرته على التفكير الناقد، وعلى التخطيط. ومن الممكن أن يعود السبب إلى عدم التزام المعلّم المشرف دليلَ تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع بسبب نقص ما، ومن ثَمَّ تبرز أهمّية أن تعمد وزارة التّربية والتّعليم العالي في لبنان إلى تدريب المعلّمين على خطوات تنفيذ المشاريع الخدماتية، أو أن تعمد جهات مختصّة بالعمل الاجتماعيّ إلى ذلك.

نستنتج أيضًا أنّ المتعلّمين يقومون بخطوة النقاش والحوار في كلّ خطوات التنفيذ، وهذا أمر جيّد وأساسيّ في العمل الاجتماعي، حيث يكتسب المشاركون مهارات التواصل والحوار والتعاون من أجل الوصول إلى الأهداف المرصودة، وهذا ما يختلف عن دراسة يوسف (2014) التي أثبتت غياب لغة الحوار والنقاش بين الطلّاب وعدم مشاركتهم في حلّ مشكلات المجتمع. ويدلّ ذلك على وجود لغة الحوار والتواصل لدى متعلّمي الجنوب، وهذا ما يقوّي لديهم مهارات تقبّل الآخر والمشاركة في حلّ قضايا المجتمع.

وبالنسبة إلى التوثيق، يرى المبحوثون أنّ أعمال التوثيق تشجّع غيرهم من المتعلمين على اتّخاذ المبادرة من أجل القيام بمشاريع خدمة المجتمع وبإعطاء المجتمع المحيط وجميع طلّاب الثّانويّة مثالًا عمليًّا حيًّا عن أهمّية مشاريع كهذه، وهو ما يدفع الآخرين إلى الاحتذاء بالمثل؛ وهذا ما يتناسب مع نظرية التعلّم الاجتماعيّ الّتي اقترحها (باندورا)، حيث يتطلّب التعليم بالملاحظة توافر التفاعل مع المحيط ضمن الحياة اليومية الواقعية، من طريق ملاحظة نماذج بيئيّة حيّة (الزغلول، 2006). وبذلك، وفي إطار مشاريع خدمة المجتمع، يلاحظ المتعلّمون العملَ الاجتماعيَّ ونتائجَهُ على المجتمع المحيط، وهو ما يساعدهم في بناء شخصيّاتهم ومعارفهم من خلال تقليد نماذج اجتماعية فعّالة تكسبهم القيم الاجتماعية والوطنية المختلفة. إذ إنّ تنفيذ مشاريع الخدمة المجتمعية وملاحظة نواتجها يؤثر في المتعلّمين، ويحثّهم على التقليد، ويزيد من دافعيّتهم من أجل الشروع بقيام مشاريع تفيد بيئتهم ومجتمعهم. ومن خلال التوثيق يعطي المتعلّمون المجتمعَ المحيطَ مثالًا حول أهمّية الخدمة الاجتماعية ودورها الفعّال، ومن خلاله أيضًا يبرز دوره التّشجيعيّ في تحفيز المتعلّمين الآخرين على القيام بمثل تلك المشاريع، وفي طرح مشاريع مشابهة لخدمة المجتمع.

- **5-8- مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع:**

إنَّ دور الأستاذ\ة المشرف\ة توجيهيٌّ وإرشاديٌّ وتشجيعيٌّ؛ فهو يساعد المتعلّمين في كلّ خطوات المشروع، ويحفّزهم على العمل الاجتماعي، ويتولّى إدارة من دون أن يفرض أفكاره، بل يعتمد طريقة الحوار والنقاش معهم للوصول إلى الأهداف المنشودة. وتتّفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة فريجات واده (2018)، حيث توصّل البحث إلى أنّ الشباب يحتاجون إلى التوجيه والتشجيع وشحذ الهمم وتنمية قدراتهم خلال قيامهم

بالعمل الاجتماعيّ. في حين أنَّ هذه النتيجة تختلف عن دراسة يوسف (2014) التي توصّلت إلى تهميش دور المتعلّمين وعدم إتاحة الفرص الكافية لهم للمشاركة الجادّة في تنمية المجتمع المصريّ. ولعلَّ هذا التباين في النتائج يبيّن أنَّ مشاريع خدمة المجتمع أتاحت للمتعلّمين الفرصة لتحمّل المسؤولية والتخطيط والتنفيذ لخدمة مجتمعهم في ظلّ تشجيع ودعم من الكادر التعليميّ ضمن إطار الحالات الثلاث في جنوب لبنان.

- **5-9- طرائق تطوير المتعلّمين مشاريعَ خدمة المجتمع:**

لقد عدَّد المتعلّمون في الحالات الثلاث العديد من المقترحات من أجل تطوير مشاريع خدمة المجتمع الّتي يمكننا تلخيصها في النقاط الآتية:

- زيادة ساعات العمل الاجتماعيّ.
- توسيع نطاق تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع.
- التعاون مع البلديات.
- التعاون مع الجمعيات الخدماتية.
- المشاركة في العمل الاجتماعي في ظلّ المشكلات والكوارث التي يعانيها الوطن: انفجار المرفأ، وجائحة كورونا على سبيل المثال.
- إلغاء مبدأ الطوائف والأديان في المساعدة الاجتماعية.
- إدخال العمل الاجتماعيّ ضمن البرنامج الدراسيّ.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج تطوير العمل التطوعي في دراسة الكندري (2016)، حيث اتّضح أنَّ عبارة "تكريم الكلّيّة رموزَ العمل التطوّعي وقيادتَهُ في المجتمع الكويتي" جاءت في المرتبة الأولى، فيما جاء في المراتب المتوالية "توضيح قيمة العمل الاجتماعي في الدين الإسلامي" و"تبنّي الكلّية مبادراتٍ متنوّعةً لممارسة العمل التطوّعي". وتُظهر هذه المقارنة تباينًا واضحًا بين حاجات المتعلمين في المجتمع العربي والحاجات في المجتمع اللبناني حيث جرت الدّراسة. وربّما يعود سبب هذا التباين إلى اهتمام معظم المجتمعات العربية بالدين أساسًا لكلّ شيء، ولكل الأمور الحياتية والمبادىء والأسس القيمية، فيما يهتمّ المجتمع اللبنانيّ أكثر بتطبيق مبدأ الوحدة الوطنية، وبإلغاء مبدأ الطوائف نظرًا إلى المعاناة الطويلة والمستمرّة المتّصلة بالحروب والصراعات الطائفية والمذهبية؛ لذلك نجد أنّ المتعلّمين مهتمّون اهتمامًا بالغًا بهذه النقطة حيث كرّروها كثيرًا خلال المقابلات.

كما وجدنا أنّ المشاركين في البحث في جنوب لبنان يشعرون بالمسؤولية تجاه المشكلات التي تحصل في وطنهم، ويعلنون عن رغبتهم الدائمة بالمشاركة في حلّ هذه المشكلات بغضّ النظر عن المنطقة الجغرافية، وعن البعد الطائفي؛ وهذا ما يؤكّد ارتفاع الحسّ المواطني لديهم. وقد يعود السبب إلى وعي المتعلّمين بالخلافات والصراعات الطائفية التي عاناها الوطن طويلًا، وإلى رغبتهم بإرساء مبدأ الانفتاح على الآخر. وهذا ما يدلّ أيضًا على غياب لغة التعصّب لدى المشاركين في البحث. ومن المهمّ التأكيد، هنا، أنّ الشعور بالإعتزاز الوطني ليس كافيًا، بل يجب أوّلًا وعي قضايا المجتمع وفهم مشكلاته، ومن ثمّ المساعدة في معالجة هذه المشكلات وحلّها، والوقوف على القضايا الوطنيّة والدفاع عنها (مكروم، 2004، ص 39).

- **5-10- المهارات المكتسبة وتأثير مشاريع خدمة المجتمع تأثيرًا إيجابيًّا:**

تبيَّن من خلال نتائج الدّراسة أنَّ المتعلّمين اكتسبوا العديد من المهارات خلال تنفيذهم مشاريعَ خدمة المجتمع، ولعلَّ من أهمّها:

- تنمية الإحساس بالآخر.
- تعزيز القناعة بأهمّيّة مساعدة الآخر.
- التفكير بالفئات المهمَّشة اجتماعيًّا.
- ترسيخ حبّ الوطن.
- التفكير بالوطن.
- تنمية مهارة التخطيط.
- تعزيز الشّعور بتحمّل المسؤولية.
- تنمية الذات.
- تعزيز مهارة تقبّل الآخر.
- إغناء الطاقات والقدرات.
- الالتفات إلى ضرورة عدم الحكم المسبّق على الأشخاص المختلفين.
- تعزيز الحماسة للعطاء.
- الحثّ على العمل المنظّم.
- الإيمان بجدوى التعاون عمليًّا.
- تعزيز الحوار والنقاش.

- ملء أوقات الفراغ بأعمال مفيدة.
- تعزيز مهارة عدم التفريق بين فئات المجتمع.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة، لعلَّ أبرزها دراسة الكندري (2016) الذي يرى أنَّ الخدمة الاجتماعية تتيح للإنسان المشاركة والتعاون ومساعدة الغير، واكتساب مهارات اجتماعية ونفسية متعدّدة، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ومعرفة الفرد مشكلات مجتمعه والمساهمة في حلّها، ومساعدة الشابّ في تحمّل المسؤولية، واتّخاذ القرار، وملء أوقات الفراغ، وتعديل السلوك الإنساني نحو الأفضل (ص 172). ويؤكّد أيضًا الكواري ووائل (2015) أنَّ الخدمة المجتمعية من "أهم الوسائل التّربويّة التي تسهم في تربية الأبناء في جميع مراحل التعليم، تربيةً متوازنةً متكاملةً فكرًا وجسمًا وعقلًا، لتنشئة الأجيال الصاعدة أقوياء أصحّاء، مزوّدين بأسس اللياقة البدنية والنفسية والصحّية والعقلية والاجتماعية ليكونوا لبنات قويّة في تحقيق تقدّم المجتمع ونهضته" (ص20). وقد تناولت الخوري وآخرون (2016) أهمّية مشاريع خدمة المجتمع وبيّنت فوائدها الكثيرة، ومن أهمّها مبادىء الانفتاح، وتنمية العلاقات البنّاءة مع الآخرين تنميةً قد تساهم في الوقاية من الانحراف والسلوك السيّئ.

في المحصّلة، تبيَّن لنا التوافق بين المهارات المكتسبة بفعل تأثير مشاريع خدمة المجتمع تأثيرًا إيجابيًّا حسب المتعلّمين من جهةٍ وما أكدّه الأدب النظريّ من جهةٍ أخرى. وهذا ما يشير إلى أنّ المتعلّمين في الحالات الثلاث توصّلوا إلى أهداف المشاريع الخدماتية، واكتسبوا المهارات اللّازمة من خلال تنفيذها.

- **5-11- مخرجات مشاريع خدمة المجتمع ودورها في اكتساب المتعلّمين المواطنةَ:**

لقد حدَّد لنا المبحوثون من خلال أجوبتهم المخرجات الأساسيّة لمشاريع خدمة المجتمع، وتبيّن لنا أنّنا يمكننا توزيع هذه المخرجات بين أصعدة عديدة:

- على الصعيد الوطني: ساهمت هذه المشاريع بتعرّف أهمّية الوطن وقيمته، وعزّزت حبَّه والتمسك به والتضحية في سبيله والدفاع عنه، كما دفعت المتعلّمين إلى اكتشاف أهمّ مشكلاته وأزماته، وإلى المساعدة في إيجاد حلول على قدر الإمكان لها. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة الشقران (2016)، حيث تبيّن مساهمة برامج الأنشطة الطلّابية في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلّاب جامعة أمّ القرى؛ إذ إنّ هذه الأنشطة تعمل على إعداد الطالب الجامعي لتقوية صلة انتمائه بوطنه. أمّا ما يخصّ المواطنة، فقد أشار المتعلّمون إلى أهمّية هذه المشاريع في تعزيز حبّ الوطن، والتمسّك به، والشعور بأهمّيته

على الرغم من المشكلات والصراعات المختلفة، حيث أزاحوا هذه الصراعات جانبًا وركّزوا على أهمّية النهوض بالوطن ومساعدته، كما ظهرت الكثير من مبادىء المشاركة المجتمعية التي تأكّدت عبر إظهار الرغبة بمساعدة أبناء الوطن من محتاجين ومساكين ومتضرّرين. كما شدَّد المتعلّمون على أهمّية المحافظة على البيئة والاهتمام بها، وعلى ضرورة الانفتاح على الآخر والنقاش معه للوصول إلى الهدف. وعزّزت مشاريع خدمة المجتمع التماسك والوحدة بين المشاركين بالبحث. إضافة إلى ذلك، ساعدت هذه المشاريع المتعلّمين في الانفتاح على الآخر، ومنحتهم الشعور بأنَّهم قدوة ومثال يحتذى به في المجتمع. وأشار المبحوثون إلى أنَّهم تغاضوا عن الخلافات السياسية خلال تنفيذهم المشاريعَ، وصبّوا كلَّ اهتمامهم على واجبهم الوطني للنهوض بالوطن والمساعدة في حلّ مشكلاته. وبذلك تكون مشاريع خدمة المجتمع قد ساهمت بإيصال ثلاثة من مبادىء المواطنة إلى المتعلّمين ألا وهي: الاعتزاز بالوطن، والمشاركة المجتمعية، والانفتاح على الآخر وفقًا لخبرات المبحوثين. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة فريجات واده (2018)، حيث أظهرت النتائج أنَّ الطلّاب موافقون على أنَّ العمل الاجتماعي يساهم في الانفتاح على الآخر وتقبّله، وهو أحد مبادىء المواطنة، وله أثر بارز في وحدة المجتمع وتماسكه؛ إذ يزيد من الانتماء الوطني، ويقوّي أواصر الروابط الاجتماعية، كما أظهرت تلك النّتائج أنَّ العمل التطوّعي يساهم في زيادة مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية. وتتّفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة يوسف (2014)، حيث توصّلت الدّراسة إلى أنَّ مفهوم المواطنة دفع بالشباب إلى التعاون بينهم لحلّ مشكلات المجتمع. يُضاف إلى ما تقدّم آنفًا أنَّ نتيجة الدّراسة تتوافق مع دراسة الرباح (2006) التي توصلت إلى أنّ العمل التطوّعي يؤدّي إلى اكتساب القيم والأخلاق الرفيعة التي تنشر المحبة والرحمة والتعاطف بين المشاركين فيه، ومع دراسة Smist (2006) التي توصّلت إلى أن التجارب المتعدّدة في خدمة المجتمع قد تكون مؤشّرًا مهمًّا للمواطنة الذاتية. وتختلف نتيجة الدّراسة الحالية عن نتائج دراسة الشقران (2014)، حيث تبيَّن أنّ درجة مساهمة برامج الأنشطة الطلّابية في تنمية الاعتزاز بالوطن متوسّطة المستوى، فيما أثبتت نتائج الدّراسة الحالية أنَّ المشاركين في الأنشطة هم أكثر وعيًا بقضايا المواطنة والانتماء والمشاركة. وبيّنت دراسة الشقران أيضًا أنَّ درجة مساهمة برامج الأنشطة الطلّابية في تعزيز مفاهيم المواطنة متوسّطة بشكلٍ عامّ، وهذه النتيجة لا ترتقي إلى مستوى الطموحات على هذه البرامج، فيما تبيَّن من الدّراسة الحالية أنَّ الخدمة الاجتماعية قد أعدَّت المتعلّمين إعدادًا نفسيًّا وتربويًّا نسبيًّا للشعور بمسؤولية المواطنة ولإكسابهم مفاهيمها وتطبيقاتها. وربّما يعود السبب إلى رغبة المشاركين الكبيرة بالمشاركة المجتمعية، وبالمساعدة والمساندة والتضامن الاجتماعي بصورةٍ تساهم في

إكسابهم قيمَ المواطنة، وتطعّم شخصيتهم بمبادىء المواطنة الصالحة. وتتطابق هذه النتيجة مع رؤية خليفة (2014) الذي يرى أنّ هناك عوامل عديدة أدّت إلى قرار تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في لبنان، وأبرزها:

- حاجة لبنان إلى مبادرات تهدف إلى تعزيز قيم المواطنة والعيش المشترك والتضامن الاجتماعي، وتخفّف من حدة الانتماء الطائفي والمذهبي على حساب الانتماء الوطني.
- معالجة السلوك السلبي لدى المتعلّمين، والاستبدال به قيم التماسك المجتمعي ومرتكزاته الاجتماعية والقيمية.
- تعميم ثقافة العمل التطوّعي وتعزيزها من خلال النشاطات، ومن ثَمَّ تعزيز المشاركة المجتمعية لدى المتعلّمين.
- تنفيذ نشاطات تدفع المتعلّمين الشباب إلى خدمة المجتمع والوطن، وتعزّز لديهم حسَّ الانتماء والمسؤوليّة (ص 213).

وقد أكّدت النتيجة أنَّ هذه الأهداف قد اكتسبها المتعلّمون خلال تنفيذهم المشاريعَ الخدماتية.

- على الصعيد البيئي: تكوَّنت لدى المتعلّمين مبادىء واعية متعلقه بالبيئة؛ فقد فهموا أهمّية المحافظة عليها والاهتمام بها، والتركيز على المشكلات البيئية والمساهمة في إيجاد حلول لها. ويتناسب ذلك مع ما أكّدته الخوري وآخرون (2016) في ما يخصّ المجال البيئي: "ويهدف إلى حماية البيئة والمساهمة بالوعي حول سبل المحافظة عليها، وإلى إجراء مشاريع ومبادرات محلّيّة من أجل تعزيز الثقافة البيئية مثل حملات نظافة، تشجير، تنظيف الطرقات، فرز النفايات وإعادة التدوير، القيام بحملات توعية حول ضرورة المحافظة على البيئة" (ص 21).
- على الصعيد الاجتماعي: لقد لاحظنا أنّ المشاركة الاجتماعية ومساعدة الآخرين هما من أكثر المخرجات حضورًا في أجوبة المبحوثين، حيث عبّر المتعلّمون عن أهمّية مساعدة المحتاجين والفقراء وعن الشعور الذي تُولّده المساعدة والمشاركة المجتمعية لديهم، حيث نمّت مشاريع خدمة المجتمع لديهم حبَّ المساعدة، والإحساس بالآخر، والرغبة بتأمين احتياجاتهم ومساندتهم في ظروفهم الصعبة، كما نشأت علاقة ودّيّة بينهم وبين أبناء بلدتهم. وقد كشف المبحوثون عن الأثر الإيجابي لهذه المساعدة في نفوسهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشقران (2016) حيث تبيَّن أنَّ درجة مساهمة برامج الأنشطة الطلّابية في تعزيز المشاركة المجتمعية متوسّطة المدى؛ وبهذه النتيجة فإنَّ بُعْد المشاركة

المجتمعية هو أقلّ أبعاد المواطنة. في المقابل، نجد أنَّ بعد المشاركة المجتمعية هو البعد الأكثر نجاحًا وتداولًا بين المتعلّمين في الحالات الثلاث، وهذا ما يشير إلى نجاح مشاريع خدمة المجتمع في تعزيز التواصل والتعاون والمساعدة الاجتماعية لدى المتعلّمين؛ ويعدّ ذلك من أهمّ أهداف هذه المشاريع حسب خليفة (2014): "تعميم وتعزيز ثقافة العمل التطوّعي من خلال النشاطات وبالتالي تعزيز المشاركة المجتمعية لدى المتعلّمين" (ص 213).

- على الصعيد الشخصي: تمكّن المتعلّمون من خلال مشاريع خدمة المجتمع من تنمية الكثير من المهارات والقدرات الشخصية، حيث أصبحوا أكثر قابلية لتقبّل الآخر والاستماع إلى أفكاره وآرائه، كما تعزَّزت لديهم مهارات النقاش والوعي، فأشاروا أيضًا إلى أنَّ مشاريع خدمة المجتمع كانت وسيلة لإطلاق الطاقات والمهارات المكبوتة بسبب العائلة والمجتمع، فكانت هذه المشاريع بداية لإظهار الإبداعات والمواهب. وهذا ما أثبتته دراسة الكواري ووائل (2015)، حيث عرض الباحثان مجموعة من الأهداف المتعلّقة بالأنشطة التّربويّة والخدماتية؛ إذ تقاطعت هذه الأهداف بين الجانبين الشخصي والمواطني، فأشارا إلى أهمّية هذه الأنشطة في إكساب المتعلّمين مهارات حلّ المشكلات والتواصل وتحمّل المسؤوليّة من جهةٍ، وإلى إكسابهم مهارات قياديّة وتنمية الثقافة لديهم من خلال نشاطات بيئيّة ومنافسات ثقافية من جهة ثانية. وقد ركَّز الباحثان على الأهداف الإنسانية أيضًا، حيث حسبا أنَّ نوعًا كهذا من النشاطات إنّما يهدف إلى أن يكون طريقًا لتنمية القيم الاجتماعيّة والإنسانيّة، ولتعزيز العمل التطوّعي، وأنَّ هذا النّوع من الأنشطة هو فرصة أيضًا لتفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين (ص 22).

نستنتج ممّا سبق أنّ أجوبة المتعلّمين وتحليل الوثائق قد أجابت عن سؤال البحث الرئيس، وعن الأسئلة المتفرعة منه، حيث إنّ أهداف المشاريع كانت واضحة إجمالًا لدى المتعلّمين في ظلّ التركيز على المجال الاجتماعي أكثر من غيره من المجالات مع غياب التنويع بين المشاريع. وقد التزم المتعلّمون آليَّةَ تنفيذ المشاريع الخدماتية مع غياب بعض الخطوات أو مع اختلاف طرائق تنفيذها من خلال الطرائق المطروحة في دليل تنفيذ المشاريع، في حين أظهرت النتائج اكتساب المتعلّمين المشاركين مبادىء المواطنة وقيمها والمهارات الاجتماعية والذاتية خلال العمل الاجتماعي بشكل جيّد.

في الخاتمة سنعرض ملخّصًا لأبرز النتائج، ونقدّم مجموعة من المقترحات الخاصة والعامة حول مشاريع خدمة المجتمع، ونبيّن مدى مساهمتها في الحقل التربويّ.

5-12- الخاتمة العامّة:

تهدف الخاتمة إلى تأكيد أبرز النتائج والموضوعات التي توصّلت إليها الدّراسة بهدف معالجة الإشكاليّة التي انطلق منها البحث، والإجابة عن الأسئلة المطروحة، وكما تهدف إلى التكلّم على مدى مساهمة البحث في الحقل التربويّ، ومن ثمّ عرض أهمّ المقترحات المتعلّقة بموضوع الدّراسة.

5-12-1-ملخّص لأبرز النتائج:

من خلال إجابات المبحوثين في المقابلات الفردية والجماعية في الحالات الثلاث، فضلًا عن تحليل الوثائق أي توصيف المشاريع التي أُرسِلت إلى وزارة التربية والتَّعليم العالي في لبنان، تبيَّن لنا وضوح أهداف مشاريع خدمة المجتمع لدى المتعلّمين. إلّا أنّ كثافة الدروس، وغياب الوقت الكافي، يعيقان تنفيذ جميع أفكار مشاريع خدمة المجتمع التي يخطط لها المتعلّمون. ولقد تنوّعت المشاريع المنفَّذة بين المجالات الاجتماعية والمجالات البيئية تحديدًا، فيما كانت المشاريع التي تنتمي إلى مجالات أخرى قليلة إجمالًا مع غياب للمشاريع التي تنتمي إلى المجال الرياضي أو الحقوقي أو الفنّي أو الصحّيّ. أمّا بالنسبة إلى آليّة العمل، فقد توصّلنا إلى أنّ المتعلّمين منخرطون في عمليّة اختيار موضوع المشروع، وفي خطوات التنفيذ، ولقد اعتمدوا الحوار والمناقشة في تحديد أسس خطّة العمل، وأتقنوا عملية التوثيق. أمّا ما يرتبط بخطوة التقييم، فقد نفّذها المتعلّمون وفق طريقتهم الخاصّة من دون التزامهم الطريقةَ المطروحةَ في الدليل. ولقد عدّد المتعلّمون مقترحات لتطوير مشاريع خدمة المجتمع، ولعلَّ أهمّها: زيادة أوقات العمل الاجتماعيّ، والدعم المادّيّ من الإدارة، وتوسيع المشاريع الى خارج النطاق البلديّ والمحلّيّ. وقد اكتسب المتعلّمون عددًا من المهارات الشخصية والاجتماعية لدى تنفيذهم مشاريعَ خدمة المجتمع التي ساهمت في تطوير شخصياتهم، وفي تعزيز مهارات التواصل والتعاون والتفكير والتخطيط، بينما تنوّعت مخرجات تلك المشاريع بين مخرجات وطنية وبيئية واجتماعية وذاتية، وصبّ أكثرها في ذكر أهمّية الخدمة الاجتماعية في تنمية الإحساس بالآخر، وفي التضامن والتكافل الاجتماعيين، وفي حبّ الوطن والاعتزاز والتمسّك به، وفي الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها، أضفْ إلى ذلك دورها في تطوير شخصية الفرد وتعزيز مهارة تقبّل الآخر.

5-12-2- المساهمة في الحقل التربويّ:

لقد أغنت الدّراسة الحالية الحقلَ التربويَّ، حيث ألقت الضوء على مشروع مهمّ أُضيف إلى مرحلة التعليم الثانوي في العام 2013، وهو تنفيذ متعلّمي المرحلة الثّانويّة مشاريعَ خدماتيّةً، كما أنَّها تناولت آليَّة العمل في هذه المشاريع، وبيّنت مدى التزام المتعلّمين إيّاها، علاوة على التعمّق في مسألة تأثير العمل الاجتماعيّ تأثيرًا إيجابيًّا في شخصيَّة المبحوثين وفي قيم المواطنة لديهم. إذ لم يتناول أيّ من الدّراسات في لبنان موضوع مشاريع

خدمة المجتمع ودورها في تعزيز المواطنة لدى الطلّاب ما خلا دراسة واحدة تناولت دور الإدارة في تفعيل هذه المشاريع (محسن، 2018)؛ وعليه، فإنَّ هذه الدّراسة تُعدُّ إضافةً مهمَّةً إلى الدّراسات التّربويّة ولا سيّما أنّنا في زمن يتّسم فيه لبنان بالتغيير السريع، وبتوافر وسائل التواصل الفكري والاجتماعي، وبالشحن الطائفي والمذهبي والحزبي. لذلك، تبرز هنا الحاجة الماسّة إلى تسخير أنشطة لمواجهة هذه المشكلات والتغييرات. وإنَّ من شأن هذه النشاطات أن تُشعِر المتعلّم بواجباته تجاه وطنه وتجاه الآخرين، وبمسؤولياته تجاه قضايا المجتمع مشكلاته، وأن تدفعه إلى العمل بإخلاصٍ وتفانٍ من أجل خدمة الوطن. وعليه، فإنَّ مشاريع خدمة المجتمع إذا نُفّذت بطريقة منظّمة فستساهم مساهمةً فعّالةً في تكوين شخصية قويّة للمتعلّم وتدعم ثقته بنفسه، وتُبرهن له بأنّه قوَّة ذات أثر فعّال في مستقبل وطنه. ومن شأن هذه الأنشطة أيضًا أن تتيح للمتعلّم اكتساب صداقات جديدة، فيتّسع مجال تفاعله الاجتماعي، ويتعوّد فكرة الانتماء إلى الجماعة والتفاعل معها، وتُعرّفه حقوقه وواجباته، وتفعّل روح العمل الاجتماعي والحوار لديه مع الآخرين. وبذلك، فإنَّ نشاطات خدمة المجتمع تُعدُّ ضرورة تربويَّة ملحّة لتحقيق قيم المواطنة ومبادئها؛ فهي تدرّب المتعلّم على حقوق المواطنة، وتعرّفه واجباته تجاه وطنه، وما يمكنه تقديمه إليه من خلال تعزيز قدراته ومواهبه استنادًا إلى أسس وطنية، لعلّ من أهمّها التعايش الوطني. مع العلم أنَّ المشاريع الخدماتية ليست كافية وحدها لإكساب المتعلّمين قيمَ المواطنة، بل يجب أن تترافق مع دور توعويّ ينهض به الأسرة والمعلّمون والمجتمع المحلّيّ من أجل إيصال المنظومة القيمية جميعها إلى المتعلّمين.

5-12-3- المقترحات العامّة والخاصّة:

في ضوء ما جاء به الأدب النظري والدراسات السابقة حول الخدمة الاجتماعية، وما أسفرت عنه من نتائج الدّراسة الميدانية، تقترح الباحثة بعض الأمور من أجل تفعيل ثقافة العمل الاجتماعي في المدارس، ومن أبرزها:

- العمل على زيادة فرص العمل الاجتماعي في المدارس.
- دعم كلّ ما يساهم في تعزيز المواطنة والاهتمام بتقدير الأعمال التطوّعية.
- استغلال وسائل التواصل الحديثة في تعزيز العمل الاجتماعي والتثقيف حوله.
- نشر مطبوعات ونشرات للتوعية بمفهوم الخدمة الاجتماعية ومجالاتها وآليات تفعيلها.
- دعوة رجال الأعمال والقادرين إلى توفير دعم ماليّ يخصّص للقيام بالخدمة الاجتماعية.
- الاهتمام بالدور الإعلامي في تعريف مشاريع خدمة المجتمع وتبيان حاجة المجتمع إليها.
- توسيع نطاق الأعمال الخدماتية إلى خارج المجتمع المحلّيّ والتعاون بين الثانويات في تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع.

- تصميم برامج خاصة تعنى بتعميق مفهوم خدمة المجتمع ومجالاته وآليّة العمل به.
- جعل مشاريع خدمة المجتمع من الأنشطة المكمّلة للأنشطة الدراسية والعملية الأساسيّة.
- تنفيذ مشروع تدريب للكادر التعليمي قبل العمل على المشاريع وفي أثنائه للتمكّن من تدريب المتعلّمين على آلية تنفيذ مشاريع خدمة المجتمع، ولا سيّما ما يتعلّق منها بتنويع المشاريع وتقييمها.
- إطلاع المتعلّمين على جميع خطوات مشاريع خدمة المجتمع، وحثّهم على تنفيذها حسب ما جاء في دليل تنفيذ المشاريع الصادر من المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- التعاون بين الجمعيات الخدماتية والثانويات في تنفيذ المشاريع.
- التعاون مع البلديات من أجل تفعيل مشاريع خدمة المجتمع في المناطق المختلفة.
- تقدير المتعلّمين وتشجيعهم على الأعمال الاجتماعية من خلال شهادات تقدير أو احتفالات تنظّمها إدارات الثانويات و/أو وزارة التربية والتّعليم العالي في لبنان.

5-12-4- الدّراسات المستقبليّة:

- تُعدُّ هذه الدّراسة النوعية مدخلًا إلى دراسة العلاقة بين مشاريع خدمة المجتمع والمواطنة في لبنان، لذلك تجد الباحثة أنَّه من المهمّ استكمال هذا البحث بدراسة نوعية في المدارس الخاصّة وأخرى كمّيّة تكون فيها العيّنة أكبر من أجل القدرة على تعميم النتائج.
- تنفيذ هذه الدّراسة الميدانيَّة على مناطق أخرى في لبنان لمعرفة مدى مساهمة مشاريع خدمة المجتمع في تعزيز المواطنة والخدمة الاجتماعية لدى أبناء الوطن كافَّةً.
- إجراء دراسات كمّيّة و/أو نوعيّة حول دور العمل التطوّعي في ترسيخ قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي في لبنان.

5-12-5- الفقرة الختاميّة:

على الصعيد الشخصي، أفادنا هذا البحث في التعمّق أكثر بالبحث النوعي القائم على التواصل المباشر مع المشاركين، وبتعرفّ أهمّيته من أجل التوصّل إلى نتائج واضحة وشفّافة ومعمّقة متعلّقة بموضوع البحث. كما أفادتنا هذه الدّراسة في اكتشاف مدى الأهمّية الكبيرة لمشاريع الخدمة الاجتماعية وأسسها وفعّاليتها في القطاع التعليمي. والجدير ذكره أنّه بإمكاننا توظيف هذه الدّراسة في الثانويات الرسميّة والخاصة، حيث بإمكان الطاقم التعليميّ والإداري الاطّلاع عليها والإفادة منها من أجل مشاريع خدماتية أكثر نجاحًا. كما نضع هذه الدّراسة في خدمة وحدة مشاريع خدمة المجتمع في وزارة التربية والتعليم العالي.

وتعدُّ هذه الدّراسة مدخلًا إلى دراسة معمّقة حول مدى مساهمة مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب المتعلّمين قيمَ المواطنة ومبادئها في لبنان. في المقابل، لقد أُجريت الدّراسة الميدانية على ثلاثين متعلمًا، وهذا ما يبيّن لنا حدود الدّراسة. إذ إنّ ضآلة عدد المشاركين والمنهج المعتمد لا تصبو إلى تعميم النتائج على المدارس أو الثانويات في لبنان كافّة، لذلك من المهمّ توسيع حقل الدّراسة أو استكماله بدراسة كمّيّة تعاضدها، كما تجد الباحثة أنَّه الضروري أيضًا التواصل مع الكادر التعليميّ والإداريّ لمعرفة وجهة نظره حول أهمّية هذه المشاريع ومدى تأثيرها في المتعلّمين، وحول كيفيّة العمل بها وحدودها ومعوّقاتها.

وقد كانت هذه الدّراسة النوعيّة مجالًا للتعمّق في أفكار المتعلّمين وتصوّراتهم ومقترحاتهم، ولقد ساعدتنا في الإجابة إجابةً معمّقةً عن أسئلة البحث كافَّةً. ومن شأن هذه الدّراسة أيضًا أن تُساهم في تطوير القطاع التربوي في لبنان، حيث ألقت الضوء على أهمّية المشاريع الخدماتية ورصدت تأثيرها الإيجابيّ في شباب المرحلة الثّانويّة، وهذا ما يجب أن يدفع المعنيّين إلى العمل على تطويرها والاهتمام بها، وإلى التنسيق بين وزارة التربية ومديري المدارس والمشرفين على المشاريع من أجل تنظيم العمل بها، وتعزيزها، وإدخالها ضمن البرنامج الدراسي بصورةٍ تساهم في التعامل معها بجديّة أكبر من لدن المعنيّين.

ويفيدنا هذا البحث النوعيّ في تعرّف مقاربة جديدة ومهمّة للتنشئة على المواطنة في المؤسسات التّربويّة، حيث تبيّن من خلال نواتج البحث مساهمة مشاريع خدمة المجتمع بشكل كبير في اكتساب المتعلّمين مبادىء المواطنة، ولا سيّما قيم المشاركة المجتمعيّة منها. ولعلَّ أهميّة هذا البحث تكمن تحديدًا في تسليط الضوء على النشاطات اللّاصفيّة والخدماتية لدى متعلّمي المرحلة الثّانويّة – شباب الغد وعماد الوطن – وبالأخصّ ضمن بلد يتخبّط اقتصاديًا واجتماعيًا وأمنيًا، ويعيش تحت وطأة ظروف استثنائيّة. لذلك، فالتربية على المواطنة هي حاجة ضرورية وأساسية في عصرنا الحالي في وطن مثل لبنان. ولكنْ إلى أيّ مدى ممكن تطوير تنفيذ هذه المشاريع ودمجها ضمن البرنامج الدراسي؟ وهل من الممكن التعاون مع جمعيات مختصّة بالعمل الاجتماعي من أجل مشاريع أكثر تنظيمًا ونجاحًا؟ وكيف يمكن التنسيق بين المشرفين على المشاريع ومعلّمي الموادّ المختلفة من أجل تنويع المشاريع؟ وما دور وزارة التربية والتّعليم العالي في الإشراف على تنفيذ هذه المشاريع وفق الدليل؟ وهل هناك خطّة تدريبيّة للمشرفين في هذا المجال؟

في نهاية هذه الرحلة البحثية، لقد حاولنا سبر أغوار البحث النوعيّ من خلال هذه الدّراسة المتواضعة، لعلّنا نفتح آفاقًا جديدةً أمام دراسات أخرى تسعى إلى الإجابة عمّا طرحناه سابقًا.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية:

أبو المجد، عبد الجليل. (2010). **مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي**. المغرب: أفريقيا الشرق للنشر.

أبو جادو، صالح. (2013). **علم النفس التربوي** (ط10). الأردن: دار المسيرة.

أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ. (2002). **علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

أحمد، علا. (2018, أكتوبر). العمل التطوّعي وتعزيز قيم المواطنة والمشاركة، **المعهد المصري للدراسات**. 1-22. استرجعت من موقع https://eipss-eg.org/

الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (2014). **خصائص النمو وتطبيقاتها التّربويّة**. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الأميري، أمين. (2013, يناير). العمل التطوّعي مفتاح الانتماء وبوّابة المواطنة الصالحة. **البيان**. استرجع من موقع: https://www.albayan.ae/science-today/open-debate/2013-01-13-1.1802185

البلبيسي، وائل. (2012). **دور معلّمي المدارس الثّانويّة بمحافظات غزة في تعزيز مبادىء المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله** (رسالة ماجستير). غزّة: الجامعة الإسلامية، كلّيّة التربية، قسم أصول التربية.

بدوي، أحمد. (1982). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

جاد، منى. (2012، مايو). دور المدرسة الثّانويّة في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوّعي: رؤية وتحليل. **مجلّة كلّيّة التربية** (79)، 170-210.

جعنيني، حبيب. (2009). **علم اجتمع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار وائل للنشر.

الجيار، سهير. (2007، يوليو). التربية للمواطنة لطلّاب الجامعات. **مجلّة مستقبل التربية**، 13(47)، 237-289.

حمدون، محفوظ. (2012). **استثمار الموارد البشرية للشركات الصناعية في العمل التطوّعي في حالة الكوارث: نموذج مقترح باعتماد أسلوب حلقات الجودة**، الموصل: كلّيّة الإدارة والاقتصاد.

خليفة، علي. (2014). **ما هي المواطنية وكيف نتربّى عليها؟**، لبنان: دار بلال للطباعة والنشر.

الخوري، وديعة، أبي عساف، بلانش، غصيبة، إيفا، الأحمدية، سمر، صعيبي، منى، يمّين، بولين، مسالخي، نوال، القاضي، وفاء. (2016). **دليل مشروع خدمة المجتمع في التعليم ما قبل الجامعي**. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الدسوقي، حنان. (2012). **نظرية التعلّم الاجتماعي**. مصر: كلّيّة التربية، جامعة عين شمس.

الرباح، عبد اللطيف. (2006، يوليو). التربية على العمل التطوّعي وعلاقته بالحاجات الإنسانية. **مجلّة دراسات تربوية واجتماعية**، 12 (3)، 2-33.

الربضي، مسعود. (2008). أثر العولمة في المواطنة، **المجلّة العربية للعلوم السياسية**، (19)، 109-126.

رحوي، عائشة. (2010). **المدرسة والمواطنة، الطور المتوسط ببعض متوسّطات مدينة تلسمان نموذجًا** (رسالة ماجستير). الجزائر: المدرسة الدكتورالية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، كلّيّة العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

الزغلول، عماد. (2006). نظريات **التعلّم**. الأردن: دار الشروق.

زين الدين، محمّد. (2019، تشرين الأول). المسرح المدرسي والدور التربوي، **الأمن**، (333)، 84-85.

سنان، برا. (2016). **إشكالية المواطنة: الرعيّة في التراث السياسي الإسلامي**. برلين: المركز الديمقراطي

العربي للنشر.

سيد، إيمان. (2011). **فاعليّة وحدة مقترحة عن الفلسفات الشرقية القديمة في تنمية قيم الانتماء والمواطنة لدى طلّاب الصّفّ الأول الثانوي** (رسالة ماجستير). مصر: جامعة القاهرة، معهد الدراسات التّربويّة، قسم العلوم التّربويّة.

شحاتة، محمد. (2004). **النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه مجالات تطبيقه** (ط 1). مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشقران، رامي. (2016). إسهام برامج الأنشطة الطلّابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلّاب جامعة أمّ القرى. **العلوم التّربويّة**، (2)، 477- 519.

الشمري، عبد الرحمن. (2001). **المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

صيام، عماد. (2007). المواطنة. **سلسلة الموسوعة السياسية للشباب**، (4)، 2-118.

عاصي، بولس، طه، غسان، نبها، خضر، رحال، حسين. (2010). **المواطنة والدولة: مقاربات واتّجاهات**. لبنان: منتدى الفكر اللبناني.

العابدين، محمّد. (2009). **المواطنة الحقوق والواجبات واقع وطموحات** (رسالة ماجستير). الأردن: الجامعة الأردنية، كلّيّة التربية، قسم التربية.

العامر، عثمان. (2005). **أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي** (دراسة استكشافية)، وزارة التربية والتعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

عبد الله، معلوي. (2006). **العمل التطوّعي وعلاقته بأمن المجتمع** (رسالة ماجستير). السعوديّة: جامعة

الأمير نايف للعلوم الأمنية، كلّيّة الدراسات العليا.

عبد الله، نمر. (2009). حقوق الإنسان كآليّة لتدعيم قيم المواطنة لدى الشباب، **مجلّة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الاجتماعية**، 5 (27)، 2229-2257.

عبيد، منى. (2006). **المواطنة مفاهيم الأسس العلمية للمعرفة**. القاهرة: المركز الدولي للدراسات المستقبلية والاستراتيجية.

علي، عبد السلام. (2005). **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العمليّة في حياتنا اليومية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فريجات، عبد الكامل، وواده فتحي. (2018، سبتمبر). العمل التطوّعي وقيم المواطنة لدى الشباب الجزائري دراسة ميدانية مطبّقة على عيّنة من المتطوّعين بولاية الوادي. **كلّيّة السراج في التربية وقضايا المجتمع**، (7)، 246-265.

فريحة، نمر. (2012). **من المواطنة إلى التربية المواطنية: سيرورة وتحدّيات**. لبنان: بيبلوس.

الفقيه، أحمد. (2017). تصميم البحث النوعيّ في المجال التربوي مع التركيز على بحوث اللغة العربية. **المجلّة الدولية للدراسات التّربويّة والنفسية**، (3)، 345-386.

قرواني، خالد. (2005). **الاتّجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة**. فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

قمر، عصام. (2008). **الأنشطة التّربويّة في مواجهة المشكلات السلوكية للطلّاب**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكندري، جاسم. (2016، يناير). ثقافة العمل التطوّعي لدى طلبة كلّيّة التربية الأساسية بدولة الكويت. **العلوم**

التّربويّة، (1)، 159-187.

الكواري، سعد ووائل، عمرو. (2015). **قيم المواطنة ودور النشاط المدرسي في تنميتها**، تحقيق الرؤية قطر 2030 (مشروع)، قطر.

الكواري، علي. (2001). **مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية: المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

المالكي، عطيّة. (2009). **دور تدريس مادّة التربية الوطنيّة في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** (رسالة ماجستير). السعودية: جامعة أمّ القرى بمكّة المكرّمة، كلّيّة التربية، قسم التربية.

المحروقي، ماجد. (2008). **دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة: ورقة عمل مقدّمة إلى ورشة عمل (المواطنة في المنهج المدرس)**. عمان: وزارة التربية والتعليم مسقط.

مكروم، عبد الودود. (2004). **المواطنة والعولمة**. مصر: دار الكتاب.

الملتقى الدولي السنوي للبحث العلمي. (2018). **التربية على المواطنة وحقوق الإنسان**. لبنان: مركز جيل البحث العلمي.

هاشم، أحمد. (2004). **انحرافات الشباب، أسبابها ومعالجتها**. مصر: منبر الإسلام.

الوباري، عيسى. (2003). الوسائل الاجتماعية لاستقطاب المتطوّعين. السعودية: دراسة مقدّمة إلى **اللقاء السنوي للجهات الخيرية** الرابع بالمنطقة الشرقية.

يوسف، نجلاء. (2014). **تنمية قيم المواطنة لطلّاب التعليم الثانوي في ضوء التحوّلات السياسية المعاصرة للمجتمع المصري** (رسالة ماجستير). مصر: جامعة بور سعيد، كلّيّة التربية، قسم العلوم التّربويّة.

المراجع بالأجنبية:

Ary, D & Jacobs, C. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont: Cengage Learning.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman.

Blaikie, N. (2010*). Designing social research: The logic of anticipation*. Grambridge: Polity Press.

Bonnet, J. (2008). *Engaging in community service and citizenship* (Master thesis). Maryland: University of Maryland, Faculty of the Graduate School.

Bowen, G. (2009).*Document analysis as a qualitative research method*. Qualitative Research Journal. 9(2), 27-40. http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027.

Camara, P. (2012). *The effects of community service on the academic performance of students* (Master thesis), Northeastern University, The College of Professional Studies, Boston.

Corbin, J & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). USA: Sage Publications.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating*

quantitative and qualitative research (4th ed.). Montreal: Pearson.

Crick, B. (2009). *Essay on citizenship*. London: Continuum.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the reseach process*. London: Sage Publications.

Ebneyamini, S., & Sadeghi Moghadam, M. R. (2018). Toward developing a framework for conducting case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*(1), 160940691881795.https://doi.org/10.1177/1609406918817954

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Fillion, P. (2015). *L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Etude des représentations professionnelles d'enseignants de Québec* (Mémoire de Master), Université de Québec à Trois-Rivières, Faculté de l'Education, Québec.

Ghiglione, R & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques*. France: Armand Colin.

Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?.* London: Bloombursy Academic.

Henn, M. Weinstein, M & Roard, N. (2006). *A short introduction of social research*. London: Sage Publications.

Hughes, H & Sears, A. (2006). *Canada dabble while the word plays on education, citizenship education.* Toronto: Canadian Education Association.

Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research (2nd ed.).* California: Sage Publications.

Marczyk, D. DeMalleo, D & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and Methodology*. Hobokan, N.J: Hohn Wiley & Soris.

Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2007). La recherché qualitative: Une méthodologie de la proximité. Dans : H. Dirvil (dir*), Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche.* Québec : Press de l'Université de Québec.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). USA: Sage Publications.

Pilote, C. (2006). *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : Comparaison*

de trois programmes d'établissement (Thèse de doctorat), Université de Laval, Faculté des études supérieures, Laval.

Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), Article 5. Retrieved April 6, 2021, from http://www.ualberta.ca/ijqm/english/engframeset.html.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans : Karsenti, T et Savoie-Zajc, L, *La recherche en éducation: Etapes et Approches (3rd ed.)*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Smist, J. (2006). *Developing citizenship through community service: Examining the relationship between community service involvement and self-perceived citizenship among under graduation* (PHD thesis), University of Maryland, The Graduate School, Maryland.

Wikinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, retrieved from: doi.org/ 10.1080/13655579.1998.10846874.

Yazan, B. (2015). *Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake*. Alabama: University of Alabama.

Yin, R. (2003). *Case study research*. London: Sage Publications.

الملاحق

الملحق رقم (1)

دليل المقابلة شبه المقنّنة:

تُعِدُّ الباحثة "زينب محمّد" دراسةً للحصول على درجة الماجستير في العلوم التربويّة والتنمية الإدارية – تركيز إدارة تربوية في جامعة القدّيس يوسف في بيروت، بعنوان "دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب مبادىء المواطنة لدى المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة". لذا، نرجو من حضرتكم الإجابة عن الأسئلة الآتية ضمن مقابلة شبه مقنّنة مع الباحثة شخصيًّا، وتتعهّد الباحثة بالحفاظ على سرّيّة المعلومات، وعدم استخدامها إلّا في حدود البحث، كما نلفت انتباهكم إلى أنّ لكم ملء الحرّيّة في الإجابة أو عدم الإجابة، كما يُمكنكم الاطّلاع على محتوى الإجابات قبل استخدامها.

وقت المقابلة:

التاريخ:

رقم المدرسة الرمزي:

المكان (افتراضيًّا):

عمر المبحوث:

الجندر:

الصّفّ والشّعبة:

السؤال التمهيدي: بدء المقابلة بسؤال المبحوث كيف كان عامه الدّراسي حتّى الآن؟

أسئلة المقابلة:

برأيكم، ما أهداف مشاريع خدمة المجتمع؟ وهل بإمكانكم تزويدنا بأمثلة عن كيفيّة توصّلكم إلى هذه الأهداف؟

كيف يجري اختيار مشروع خدمة المجتمع قبل البدء بتنفيذه؟

ما مجالات مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها؟

أخبرونا لو سمحتم عن مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها حتى الآن.

كيف تشاركون في وضع خطّة العمل الإجرائية للمشروع (خطوات التنفيذ)؟ تكلّموا على الخطوات.

كيف تنفّذون النشاط استنادًا إلى خطّة العمل.

هل يجري تقويم كلّ نشاط بعد تنفيذه؟ وكيف؟

ما المهارات التي نمّتها مشاريع خدمة المجتمه لديكم؟ أمثلة.

كيف أثّرت هذه المشاريع فيكم شخصيًا وفي حياتكم اليومية؟

ما الأمور التي تغيّرت في حياتكم بعد القيام بمشاريع خدمة المجتمع؟ (على الصعيد الوطني؟ البيئي؟ الاجتماعي؟ الثقافي؟)

كيف أصبحت علاقتكم مع المجتمع المحيط وبالأخص المحتاجين بعد القيام بمشاريع خدمة المجتمع؟ هل حققت هذه المشاريع أهدافها بالنسبة إليكم؟

الخاتمة

أسأل المبحوث إذا كان يرغب في إضافة أيّ شيء.

إعادة التّشديد على سرّيّة المعلومات المتبادلة.

أسأل المبحوث إذا كان لديه أيّ استفسارات أخرى.

أشكر للمبحوث مشاركته.

الملحق رقم (2)

دليل المقابلة الجماعية شبه المقنّنة:

تُعِدُّ الباحثة "زينب محمّد" دراسة للحصول على درجة الماجستير في العلوم التربويّة والتنمية الإدارية – تركيز إدارة تربوية في جامعة القدّيس يوسف في بيروت، بعنوان "دور مشاريع خدمة المجتمع في اكتساب مبادىء المواطنة لدى المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة". لذا، نرجو من حضرتكم الإجابة عن الأسئلة الآتية ضمن مقابلة جماعية شبه مقنّنة مع الباحثة شخصيًّا، وتتعهّد الباحثة بالحفاظ على سرّيّة المعلومات، وعدم استخدامها إلّا في حدود البحث، كما نلفت انتباهكم إلى أنّ لكم ملء الحرّيّة في الإجابة أو عدم الإجابة، كما يُمكنكم الاطّلاع على محتوى الإجابات قبل استخدامها.

وقت المقابلة:

التاريخ:

رقم المدرسة الرّمزيّ:

المكان:

عدد الأفراد:

الجندر وفقًا للعدد:

السؤال التمهيدي:

- بدء المقابلة بسؤال المبحوثين كيف كان عامهم الدراسي حتّى الآن؟
- التمهيد للموضوع.

أسئلة المقابلة:

ما مشاريع خدمة المجتمع التي قمتم بتنفيذها حتّى الآن؟

كيف أثّرت هذه المشاريع فيكم على الصعيد الشخصيّ؟

كيف تخدم مشاريع خدمة المجتمع التنمية على المواطنة في لبنان؟

ما مهامّ الأستاذ المشرف على المشروع؟

هل تُنفَّذ المشاريع استنادًا إلى خطّة عمل؟ أمثلة عن الإجراءات بالتسلسل.

ما الذي تريدون تطويره في مشاريع خدمة المجتمع؟ ولماذا؟

ما هي المعوّقات التي تعرقل تنفيذ خدمة المجتمع بالنسبة إليكم؟

برأيكم، ما فوائد مشاريع خدمة المجتمع على الصعيدين الخاصّ والعامّ؟

ما المهارات التي اكتسبتموها لدى قيامكم بهذه المشاريع؟

كيف يمكن توظيف هذه المشاريع في خدمة المجتمع المحلّيّ برأيكم؟

الخاتمة.

أسأل المبحوثين إذا كانوا يرغبون في إضافة أيّ شيء.

إعادة التَّشديد على سرّيّة المعلومات المتبادلة.

أسأل المبحوثين إذا كان لديهم أيّ استفسارات أخرى.

أشكر للمبحوثين مشاركتهم.

الملحق رقم (3)

موافقة اللّجنة الأخلاقيّة:

Y. GHARIB a étudié ce dossier introduit dans le cadre du mémoire de master de Zainab MOHAMAD. Le Comité prend acte d'un courriel que lui a envoyé Y. GHARIB le 08/01 ; ce courriel était accompagné de la lettre du promoteur en version anglaise, du protocole de l'étude, du guide d'entretien adressé aux élèves, du guide du 'focus-group' et du formulaire d'information et de consentement adressé aux parents, le tout en version arabe. Après en avoir délibéré, le Comité estime à l'unanimité que ce projet ne soulève aucune objection d'ordre éthique ; il charge donc son Président de notifier son accord au Dr. NASRALLAH et de l'autoriser à utiliser les documents proposés tout en l'invitant à lui faire parvenir l'accord du Ministère de l'Education.

الملحق رقم (4)

تعهّد بعدم الانتحال الفكريّ:

أنا الموقّع/ة أدناه "زينب أحمد محمّد" أدرك أنّ الاقتباس الكلّيّ أو الجزئيّ من المستندات المنشورة ورقيًّا أو إلكترونيًّا، من دون ذكر المصدر، يشكّل انتحالًا فكريًّا لحقوق المؤلّفين. وبناءً عليه، أصرّح بأنّني قد حصلت على الموافقة اللّازمة من أجل إعادة استخدام الصور، والمقتطفات، والرسوم البيانية والجداول المستخرجة من أعمال منشورة، وأتعهّد بذكر المراجع الّتي استندت إليها كافّةً من أجل إعداد هذه الرسالة.

التاريخ والتوقيع: 4-4-2021