إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر

إعداد

د/ وليد سعيد أحمد سيدأحمد

مدرس أصول التربية

كلية التربية بالدقهلية ـ جامعة الأزهر

إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر

وليد سعيد أحمد سيدأحمد

قسم أصول التربية، كلية التربية بالدقهلية ـ جامعة الأزهر

الايميل: waleedahmed.26@azhar.edu.eg

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر؛ وذلك من خلال إطار فكري يعكس فلسفة الشراكة المجتمعية، فضلاً عن إطار مفاهيمي للمدرسة الآمنة يبرز خصائصها وأهم متطلباتها. واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، حيث تضمنت ستة محاور رئيسة هي المتطلبات التشريعية والبيئية والتربوية والصحية والاجتماعية والإدارية، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (1022) من المديرين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس الإعدادية والثانوية في مصر. وتوصلت نتائج البحث إلى أن إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر جاء بدرجة ضعيفة على مستوى محاور الاستبانة ككل، حيث أظهرت النتائج أن إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية والبيئية والتربوية والصحية جاء بدرجة ضعيفة، في حين جاء إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية والإدارية بدرجة متوسطة؛ كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير الوظيفة (مدير– معلم – أخصائي اجتماعي) لصالح مدير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير موقع المدرسة(ريف– حضر) لصالح حضر.

الكلمات المفتاحية: الشراكة، الشراكة المجتمعية، متطلبات، المدرسة الآمنة.

Community Partnership Contribution in Meeting the Requirements of Safe School in Egypt

Walid Saeed Ahmed Sayed Ahmed

Department of Foundations of Education, Faculty of Education in Dakahlia, Al-Azhar University, Egypt.

Email: waleedahmed.26@azhar.edu.eg

ABSTRACT

This research aimed to identify community partnership contribution in meeting the requirements of safe school requirements in Egypt through an intellectual framework about the philosophy of community partnership, as well as an intellectual framework about the safe school taking into account its characteristics and requirements. The research used the descriptive survey approach, and a questionnaire as a tool to collect study data; it included six main axes: legislative, environmental, educational, health, social and administrative requirements. The questionnaire was adminsitered to a sample consisting of (1022) of principals, teachers, and social workers in some preparatory and secondary schools in Egypt. The research indicated that the contribution of the community partnership in meeting the requirements of the safe school in Egypt was weak at the level of the questionnaire dimensions as a whole, as the results showed that the contribution of the community partnership in meeting the legislative, environmental, educational and health requirements was weak, while the contribution of the community partnership in meeting social and administrative requirements was medium. The results also indicated that there were statistically significant differences between the sample responses according to the gender variable (males - females) in favor of males, and there were statistically significant differences according to the job variable (principal - teacher - social worker) in favor of a principal, and there are statistically significant differences according to the school location variable (rural - urban) in favor of urban areas.

Keywords: Partnership,Community Partnership, Requirements, Safe School.

مقدمة:

تواجه المدرسة في دول العالم المتقدمة والنامية عددًا من التحديات، التي فرضت نفسها مع مطلع القرن الواحد والعشرين، ومن أبرز هذه التحديات: تحقيق معايير الجودة التي فرضت على المدرسة أن تقوم بتطوير أدائها لرفع كفاءتها الإنتاجية وزيادة فاعليتها؛ كي تستجيب إلى متطلبات ومعايير الجودة وأنظمتها؛ والتغيرات والتطورات التكنولوجية المتسارعة التي تستوجب إعادة النظر، ومراجعة استراتيجيات التعلم والتعليم؛ ومتطلبات الحياة وسوق العمل، حيث بات مطلوبًا من المدرسة الانفتاح ومواجهة الانغلاق الفكري الأمر الذي تطلب تحويل البيئة التعليمية في المدرسة إلى بيئة تعتمد على التواصل الفعال مع المجتمع والقطاعات المختلفة، وتلتزم بمبدأ المساءلة والشفافية، وهذا يتطلب من المدرسة قبول المساءلة والمحاسبية الاجتماعية ويحتم عليها الاضطلاع بالأدوار الموكلة إليها بشفافية ووضوح(طحلاوي، علواني، 2019، 368).

وفي ظل المتغيرات والتحولات الهائلة التي غيرت أنماط الحياة التي تعيشها المجتمعات الإنسانية انكمش دور الدولة بمؤسساتها الرسمية التي كانت تحكم سيطرتها على شتى ألوان النشاط الاجتماعي في المجتمع من صحة وتعليم وغير ذلك، وبدأت تظهر على السطح عدة مفاهيم جديدة مثل الشراكة والمشاركة والعمل التطوعي حتى أصبحت تحتل مكانًا مهمًا في المنظومة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع.

ولم يكن التعليم بمنأى عن تلك التحولات والمتغيرات التي فرضت عليه تحقيق مستوى معين من الجودة والتميز في أداء مؤسساته في ظل انحسار دور المؤسسات الرسمية للدولة كعنصر أساسي، وتعاظم دور المجتمع المدني بأفراده ومؤسساته وهيئاته غير الرسمية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة تبني فلسفة الشراكة المجتمعية في إطار متطلبات تحقيق جودة الأداء في المؤسسات التعليمية ومن أهم عناصرها توفير بيئة تعليمية ومدرسية آمنة (الزكي، 2010، 768).

كما أن عملية إصلاح التعليم وتطويره تحتاج إلى بناء شراكة مع المجتمع على اتساعه بجميع طوائفه وفئاته، حتى ينال مساعدتهم ودعمهم، فدون مؤازرة الأهالي والأسر ومساندتهم لا يمكن إحداث الإصلاح المستهدف للتعليم، حيث يعد تقدم الطالب وإطلاق طاقاته وقدراته الإنسانية الإبداعية، رهنًا بالقدرة على تحقيق تفاعل أصيل مستمر بين أطراف مثلث المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم،2003، 131).

ويعتمد مدخل الشراكة المجتمعية في النظم التعليمية المعاصرة على فلسفة مؤداها أن المدرسة وحدها ليست المسئولة عن التعليم، بل أصبحت قضية مجتمعية تعتمد على دعم ومشاركة الأسرة والمجتمع المحيط بالمدرسة (الجندي، 2015).

وتعد الشراكة المجتمعية في التعليم ضرورة حتمية حتى تستطيع المدرسة أن تحقق أهدافها وطموحات مجتمعها خاصة وأن المدرسة – كمؤسسة مجتمعية- لا تعمل في فراغ أو عزلة عن الظروف والعوامل المجتمعية التي تحيط بها، ولكنها جزء من المجتمع تنفعل به وتتفاعل معه، ومن ثم فإنه يجب أن تستفيد من خدمات المجتمع المادية والبشرية، وفي نفس الوقت تقدم له ما بها من إمكانات مادية وبشرية للإسهام في حل مشكلاته وتطويره (العجمي، 2007).

ومن هنا يتضح أن الشراكة المجتمعية في التعليم أصبحت ضرورة وليس شعارًا تربويًا أو شعارًا مجتمعيًا، وإنما شعار يجب أن يتحول إلى واقع لأن الشراكة المجتمعية ضرورة قصوى في هذه المرحلة، إذ لا يمكن تحقيق التعليم الآمن للجميع في ظل الموارد الحكومية إلا بمشاركة مجتمعية حقيقية وفاعلة، مشاركة لا تقتصر فقط على الإسهام بالموارد، ولكنها تتعدى إلى صياغة الفكر وتشكيل الثقافة المجتمعية التي يمكن أن تسمح بتحقيق التعليم الآمن.

ولكي تسعى المدرسة إلى تحقيق معايير الجودة والوصول إلى التميز والتنافسية فلابد أن تضع نصب عينيها توفير بيئة آمنة ومستقرة لطلابها؛ وحتى تستطيع أي مدرسة توفير هذه البيئة لابد لها من تضمين إجراءات ومتطلبات السلامة في كافة برامجها وعملياتها وأن تقلل أو تزيل الأخطار التي قد يتعرض لها الطلاب والمعلمون وجميع العاملين في المدرسة (عويسي، 2006). وهذا يتطلب ضرورة السعي لتطبيق المدرسة الآمنة.

ويعد مدخل المدرسة الآمنة من المداخل الحديثة التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تطبيقه، لأنه يعمل على إيجاد بيئة يسودها الحب والأمن والرعاية والثقة، كما يعمل على إيجاد مدارس تتميز بتوفر معايير وشروط محفزة للتعليم وتطوير فكر الطالب، وإثراء خبراته، ويشجع على التفكير الإبداعي وحرية التعبير وقبول التنوع واحترام الرأي الآخر والعمل بروح الفريق (Modzeleski, et al. 2012, 269-271) .

ويراد بالمدرسة الآمنة هي تلك المدرسة القادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في ضوء معايير السلامة والجودة الشاملة، وتكفل فرص الشراكة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بها، وتهدف في أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعلم المتميز والآمن للجميع، وتخرج أجيالاً يتمتعون بالثقة بالنفس والثقة بالمجتمع وقيمه، والقدرة على تحمل المسئولية ومواجهة التحديات وبناء الشخصية، وعلى القيادة والرقابة الذاتية (حسونة، 2011، 56).

وإيمانًا بأهمية تحقيق المدرسة الآمنة فقد وضعت منظمة اليونيسيف تقريرًا لها بعنوان "السلامة المدرسية الشاملة"، والذي حدد المسئوليات الرئيسة للمدارس وأهداف السلامة المدرسية الشاملة، وكان من أهمها حماية المتعلمين والعاملين في مجال التعليم من الموت أو الإصابة والضرر في المدارس، والتخطيط إلى الاستمرارية التعليمية في مواجهة الأخطار المتوقعة، وتحديد مواقع المدارس الآمنة وتنفيذ التصميم على مواجهة الكوارث إنشاء كل مدرسة جديدة كمدرسة آمنة، والتأكد من وصول الطلاب إلى المدارس خالي من المخاطر الجسدية كممرات المشاة والطرق والمعابر النهرية (Unicef- INEE, 2013, 2) .

وتناولت وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر ضمن مجالاتها المجال التاسع "المناخ التربوي" الذي يتضمن بعض المعايير التي تدعو إلى توفير بيئة مدرسية آمنة ومنها: المعيار الأول "توفر بيئة داعمة للتعليم والتعلم"، المعيار الثاني "توفر بيئة مؤثرة للعلاقات المؤسسية والقيم الأخلاقية"(وزارة التربية والتعليم، 2008، 26).

كما أقرت وزارة التربية والتعليم في مصر "لائحة الانضباط المدرسي"، وكان من أهم أهدافها توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة تساعد الطلاب على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح، وتساعدهم في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين قائمة على المودة والاحترام المتبادل، كما تهدف إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية المتكررة التي تعرض

الطالب إلى الإجراءات التأديبية، بالإضافة إلى تحديد المخالفات السلوكية والاستراتيجيات التوجيهية والإرشادية والعلاجية والتأديبية المتدرجة لإيجاد بيئة جيدة بين أطراف العملية التعليمية، وتوفير الدعم الوقائي والعلاجي لمواجهة السلوكيات السلبية(وزارة التربية والتعليم، 2014، 5).

ومن هنا يفترض أن تكون المدرسة هي المكان الآمن للطلاب بحيث تساعدهم على النمو والتعلم، ولكن هناك عوامل قد توجد في البيئة المدرسية تساعد في إيجاد بيئة غير آمنة تشجع على العنف والعدوان داخل المدرسة، وتتمثل هذه العوامل في اكتظاظ عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي، وسوء معاملة بعض المدرسين للطلاب، وتعزيزهم للسلوكيات السلبية التي تصدر من بعض الطلاب، إضافة إلى طبيعة القيادة داخل المدرسة، وآلية تعاملها مع أفراد البيئة المدرسية، إضافة إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة للمدرسة (الدبابي، عطاري؛ 2010، 4).

وفي هذا الصدد يشير (Fein, et al, 2002) إلى أن مصادر الخطر كثيرة ومعقدة؛ ويتمثل أحد المتطلبات الأساسية لتهيئة بيئة آمنة في المدرسة في توفر إجراءات أو مرافق آمنة، لأن البيئة المدرسية تلعب دورًا محوريًا في تحصيل الطلاب ونتائج التعلم الخاصة بهم. كما بين (Parker &Lepper, 1992) أن المناخ التعليمي الآمن الذي يقدم فيه التعليم على أنه عملية ممتعة، يعمل على ازدهار الدافعية للتعلم وتقويتها عند المتعلمين. كما أكد (Swaleha, 2013, 77-89) أن تحقيق مناخ مدرسي آمن يتيح للطلاب الراحة النفسية والجسدية والأمان الفكري يعد الدعامة الأساسية في نجاح المجتمع في تحقيق أهدافه. كما أكد (القاروط، 2014، 23) أن ضعف مستوى الأمان داخل المدرسة وبين أفرادها، يزيد من تفاقم المشكلات ويزيد من نسبة التمرد والتسرب المدرسي بين الطلاب. ويؤكد (عبد المعطي، وآخرون؛ 2015، 371) أن بيئة التعليم التي يسودها العنف والجريمة وانعدام الأمان المدرسي تجعل الطلاب يذهبون إلى مدارسهم ويعملون تحت ظروف الإكراه، فيكرهون المدرسة ويحجمون عن الذهاب إلى المدارس بصفتها بيئات تعليمية غير آمنة أو مدارس غير آمنة مما يؤدي إلى مشكلات لا حصر لها.

ومن هنا يؤكد (جدوع، 2014، 56) أن هناك حاجة ضرورية وملحة إلى تقليل العنف والمشكلات السلوكية في المدارس من أجل إيجاد بيئة مدرسية آمنة. كما أكدت (الربيعان، 2013) ضرورة أن تُعنَى المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها وأدوارها ومسئولياتها بتحقيق الأمن لدى أفرادها، وذلك باعتباره من الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم في الوقت الراهن. كما أكد (الحجايا، السعودي؛ 2017، 31) أن مشاهد العنف التي تشهدها المؤسسات التعليمية تدعو إلى ضرورة زيادة الوعي بأهمية توفير البيئة التعليمية الآمنة.

ويرى (Sabir & Fozia, 2016) أنه مع الاهتمام بالتوسع في توفير التعليم فإنه يجب التركيز أيضًا على الحاجة إلى الحد من المخاطر والتهديدات الأمنية في المدارس وتعزيز وجود مدرسة آمنة ومأمونة، فالرغبة الأكثر أهمية لدى جميع الآباء والأمهات هي وجود مدرسة آمنة، حيث يمكن أن يكون أبنائهم في مأمن من جميع أنواع المخاطر والتهديدات؛ وربما هي رغبة الجميع أيضًا، كما أعرب الطلاب أنفسهم عن الحاجة إلى مدارس آمنة في العديد من المدارس المحلية والدولية. كما يرى (وزير، المحمدي؛ 2019، 20) أنه يمكن تعزيز جهود التعليم والتعلم من خلال بيئة داعمة تتضمن سلامة وصحة جميع العاملين في منظومة التعليم من معلمين وطلاب

وغيرهم، أي بيئات داعمة ومريحة وآمنة للجميع، لضمان أفضل وضع ممكن للتدريس والتعليم، وأن التعليم يجب أن يعزز حقوق الإنسان من خلال تعزيز الشمولية والتنوع والتفاهم ومكافحة البلطجة وخلق الوعي في المدارس والمجتمعات حول منع التنمر والتحرش والعنف وذلك من خلال التحول نحو تحقيق المدارس الآمنة.

وفي هذا الإطار يؤكد (الرشيدي، 2000، 18) أن تحقيق التعليم الآمن يتطلب بناء شراكة مجتمعية مع المجتمع المدني على اتساعه بجميع طوائفه وفئاته حتى تنال مساعدتهم ودعمهم فدون مؤازرة المجتمع المدني لا يمكن إحداث الإصلاح المستهدف للتعليم. وأكد (Ice, et al, 2015, 28-9) أن إشراك أعضاء المجتمع المحلي في العملية التعليمية يوفر أساسًا ضروريًا لنجاح جهود تحسين مستوى الشراكة بين المدرسة والمجتمع، فعملية الشراكة بين المجتمع والمدرسة في مختلف الجوانب التي تهم المدرسة والطلاب من شأنها الارتقاء بالعملية التربوية.

كما أكد (Casella, 2002,349-372) أن أفضل الممارسات لإيجاد بيئة مدرسية آمنة تكون من خلال الجهود الشاملة الفعالة والتعاونية التي تتطلب تفاني والتزام جميع موظفي المدرسة وأعضاء المجتمع المعنيين لأن السلامة المدرسية والمناخ الإيجابي للمدرسة لا يتحققان من خلال إجراءات فردية مثل شراء برنامج معين أو قطعة من المعدات، بل تتطلب بعض الأساليب الفعالة لمنع العنف وتشجيع التعلم ووقتًا كافيًا لتنفيذ هذه الأساليب والتقييم المستمر للمدارس الآمنة. كما أكد (عبد المعطي، وآخرون؛ 2015، 378) أن تحقيق المدارس الآمنة يتطلب جهداً واسع النطاق من جانب الشركاء في العديد من قطاعات المجتمع، وتشمل المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمؤسسات القائمة على المجتمع وهيئات تنفيذ وتطبيق القانون.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت الشراكة المجتمعية، فقد أجرى (عوض، 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مؤسسات المجتمع المدني (الأحزاب السياسية- المجالس الشعبية المحلية – نقابة المهن التعليمية- الجمعيات الأهلية) في دعم العملية التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم المجالات التي تسهم بها مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية تمثلت في تقديم تبرعات نقدية لسداد الرسوم الدراسية للطلاب غير القادرين ماديًا، بالإضافة إلى الإسهامات العينية مثل توفير أدوات لنظافة المبنى المدرسي ومتطلبات الإنارة، بالإضافة إلى تنفيذ أنشطة وبرامج تطوعية.

كما قام (رضوان، هلال؛ 2007، 769- 806) بدراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم وأهداف المشاركة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، والوقوف على اختصاصات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، ودراسة واقع تلك المجالس ومعوقاته بمدارس محافظة قنا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين تسهم بدرجة متوسطة في تقوية صلة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وأجرى (Stevens, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية المدرسية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود شراكة فعالة من قبل أولياء الأمور في العملية التعليمية، وأنهم يتواصلون في الاتجاهين بشكل منتظم، وأن أولياء الأمور يسهمون في الأعمال التطوعية خلال اليوم الدراسي كالرحلات الميدانية والأنشطة الصفية، كما أن غالبية

الآباء يشاركون في صنع القرار المدرسي؛ غير أن هناك بعض العوامل التي تعيق مشاركة البعض منهم مثل نقص المهارات والمعرفة لأحد الوالدين أو ارتباطهم بمواعيد العمل.

كما أعدَّ (عثمان، 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية دور الشراكة المجتمعية في اكتشاف الطالب المبدع، ورعاية العوامل والجوانب العقلية والنفسية والصحية والبيئية للطالب المبدع، وأوصت الدراسة بأهمية تكاتف الجهود وتكامل الأدوار بين مؤسسات المجتمع المختلفة المعنية برعاية الطفل وأهمية توفير الإمكانات البشرية والمادية لتلك المؤسسات.

وأجرت (النعناعي، 2010، 1088-1145) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الجمعيات الأهلية في تحقيق الشراكة المجتمعية في مجال التعليم؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات منها ما يتعلق بالجوانب الإدارية مثل سيطرة الروتين وتعقد الإجراءات داخل المدارس، وضعف الرغبة في التعاون والمشاركة الإيجابية من جانب المدارس وعدم وضوح أهداف الجمعيات الأهلية ودورها في مجال التعليم؛ ومنها ما يتعلق بالجوانب التمويلية مثل قلة الإيرادات الواردة للجمعيات عن طريق التبرعات وانخفاض الدعم المخصص لها من مديرية التضامن الاجتماعي وضعف الاستفادة من الموارد والإمكانات المتاحة بالجمعية في تنفيذ برامج مشتركة بين الجمعيات والمدارس وعدم توزيع ميزانية الجمعية المخصصة لدعم العملية التعليمية بالمدارس حسب أولويات البرامج والمشروعات؛ ومنها ما يتعلق بالجوانب التنسيقية مثل ضعف الاهتمام بعقد اجتماعات دورية بين الجمعيات والمدارس وعدم وجود خطة واضحة بالجمعيات لتقديم الخدمات بالمدارس وقلة توفير مديري المدارس المناخ الملائم لتعاون الجمعيات معها.

وهدفت دراسة (الجعيدي، 2011) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك قصورًا في دور إدارة المدرسة في التعاون مع المؤسسات الصحية وبعض القطاعات الأمنية مثل الدفاع المدني، وضعف دورها في إشراك أولياء الأمور في التخطيط لبعض البرامج الدراسية، وفي إشراك مؤسسات المجتمع المحلي في توفير بعض الموارد المادية للمدارس.

وأجرى (Smith, et al, 2011, 71- 94) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب شراكة أولياء الأمور في العملية التعليمية في مدارس الميثاق الحضرية بالولايات المتحدة الأمريكية في ضوء نموذج أبيشتاين للشراكة المجتمعية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مشاركة أولياء الأمور كانت جيدة إلى حد ما وتتمثل في تقديم الخدمات والحوافز لتعزيز الشراكة، واستخدام التكنولوجيا للدعاية والإعلان عن فرص التطوع للوالدين، ومشاركة الآباء في صنع القرار وإدارة المدرسة.

وسعت دراسة (شلدان، صايمة، برهوم؛ 2011) إلى التعرف على واقع التواصل بين المدرسة الثانوية ومؤسسات المجتمع المحلي بمحافظات غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع التعاون بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة، وأن المدرسة أحيانًا لا تهتم بحضور أولياء الأمور ولا بمشاركتهم في البرامج التعليمية لمعالجة نقاط الضعف لدى الطلاب، وقلة تنظيم الدورات التدريبية لهم، كما أن إقبال الأسر على الموقع الإلكتروني للمدرسة

ضعيف ولا يفي بالغرض المطلوب، وأن شراكة المدرسة مع المجتمع المحلي تنحصر في دعوة المسئولين من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة.

وقام (Mutch, Collins, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر إسهام الشراكة بين المجتمع المحلي والمدرسة في تعلم الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تؤثر في مستوى تحصيل الطلبة وتعلمهم متى ما كان هناك حرص من طرفي هذه الشراكة، وأنها تؤتي ثمارها بشكل جيد عندما تكون هناك رؤية والتزام من قادة المدارس بمشاركة جميع أولياء الأمور.

وهدفت دراسة (الجرايدة، البهلاني، 2014) إلى بناء أنموذج مقترح لتفعيل دور الشراكة المجتمعية في المدارس الخاصة بسلطنة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور الشراكة المجتمعية في توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع جاء بدرجة متوسطة، وأن دور الشراكة المجتمعية في الرعاية الطلابية وتنميتها جاء بدرجة متوسطة.

وأجرت (حيدر، 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المشاركة المجتمعية في إدارة المدارس المطورة بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المشاركة المجتمعية الفاعلة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الممارسات لإدارة المدرسة تتمثل في إشراك المؤسسات الصحية وغيرها من الجهات الحكومية والخاصة لتنظيم الأنشطة والبرامج الطلابية، كما أظهرت عددًا من الصعوبات التي تواجه تفعيل المشاركة المجتمعية ومن أبرزها كثرة أعباء مديري المدارس وضعف رغبة المؤسسات الأهلية في إقامة برامج تعاونية مع المدرسة، وغياب الدور الإعلامي، وغياب سياسة التحفيز والتشجيع للمشاركة الفاعلة.

وقد تناولت العديد من البحوث والدراسات المدارس الآمنة، حيث أجرت(Ellen, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توفر بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر الطلاب، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك حاجة إلى قيام المدارس بمراعاة سلامة الطلاب بدرجة أكبر وتحقيق احتياجاتهم في مجال السلامة في البيئة المدرسية، كما بينت النتائج الحاجة إلى إحداث تغييرات في مجال تصورات الطلاب حول السلامة العامة والبيئة المدرسية الآمنة.

وقام (Jones, et al, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور المدارس وإداراتها في رسم سياسات وبرامج بيئية صحية وآمنة في خمس مقاطعات في ولاية كولومبيا، وتوصلت نتائجها إلى أن نسبة قليلة من المدارس في المقاطعة لديها برامج للنقل المدرسي الآمنة، وأن 13.4% من المدارس لديها سياسات في مجال المبنى المدرسي الآمن.

وأجرت (قطامي، العساف، 2009، 79-100) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدركات الطلاب لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى إدراك الطلاب لبيئة التعلم الآمنة كان بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين البيئة الصفية وتشجيع وتدعيم ثقافة المدرسة الآمنة وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث للكشف عن العلاقة بين مدركات الطلاب لبيئة التعلم الآمنة ومتغيرات أخرى.

وقامت (الفريحات، 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق مضامين مبادرة جلالة الملكة رانيا العبد الله "معًا نحو بيئة مدرسية آمنة"، حيث توصلت

نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق مضامين المبادرة جاء بدرجة كبيرة.

وأجرت (الدبابي، عطاري؛ 2010) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج مقترح لجعل مدارس مدينة إربد آمنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توفر خصائص المدرسة الآمنة في مدارس مدينة إربد من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة ضعيفة، مما أشار إلى ضرورة وجود نموذج للمدرسة الآمنة؛ وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تعميق وعي كافة العاملين التربويين والطلاب والمجتمع المحلي بمفاهيم البيئة المدرسية الآمنة والقيم المتصلة بها، وتعزيز الممارسات الإيجابية في المدارس لتوفير بيئة مدرسية آمنة، وتعزيز الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني لرعاية وتطوير الأنشطة المتعلقة بدعم البيئات المدرسية الآمنة، والتركيز على البحوث الإجرائية المتعلقة بحل المشكلات المرتبطة بالمدرسة الآمنة.

كما أعدَّ (العساف، 2011، 44) دراسة هدفت إلى التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية بين إدراك الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع ثقافة المدارس الآمنة وتدعيمها.

وتناولت دراسة (Swaleha, 2013, 77-89) كيفية قيام المدارس بتوفير بيئة آمنة تتيح للطلاب القدرة على الصمود لتعزيز قدراتهم لمواكبة التغيرات والظروف التي يواجهونها في المدرسة والمجتمع، وكيفية بناء قدرات مديري المدارس لتمكنهم بما يؤدي إلى وجود بيئة مدرسية آمنة، والعقبات التي يجب إزالتها في هذا الصدد. وأكدت نتائج الدراسة على أهمية تطوير الاتصالات ومهارات التواصل بين المعلمين والطلاب مع تبني أعلى المعايير التعليمية في المدرسة وتوفير بيئة مدرسية آمنة.

وقام (المشاقبة، 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين البيئة المدرسية الآمنة وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي من وجهة نظر طلاب المدارس الحكومية بالأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى شعور الطلاب بتوفر معايير ومتطلبات البيئة المدرسية الآمنة كان بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة (عبد المعطي، وآخرون؛ 2015، 375-376) إلى التعرف على مفهوم المدرسة الآمنة في ضوء الفكر التربوي المعاصر وتجارب بعض الدول المتقدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدول المتقدمة موضوع الدراسة سعت إلى استحداث وإدخال تعديلات تشريعية وقانونية لمواجهة العنف المدرسي والجريمة وتوفير إطار عام لمدارس أكثر أمانًا، وأن الإدارات التعليمية والمدرسية في تلك الدول اتخذت الكثير من الإجراءات التي تسهم في توفير المدارس الأكثر أمانًا. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مفهوم وخصائص المدارس الآمنة والاستراتيجيات والبرامج والمشروعات وخطط العمل التي تسهم في توفيرها.

وأجرت (البطاينة، 2016، 265-294) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة قيام مديرات المدارس بمنطقة الباحة بأدوارهن في تحقيق بيئة مدرسية آمنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة قيام مديرات المدارس بمنطقة الباحة بأدوارهن في تحقيق بيئة مدرسية آمنة كانت كبيرة.

وقام (الشنيفي، 2016، 327-348) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور قادة المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قادة المدارس الثانوية يقومون بأدوارهم في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب بدرجة كبيرة. وأوصت الدراسة بإجراء العديد من الدراسات حول توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

وأعدَّ (الحجايا، السعودي؛ 2017، 30-52) دراسة هدفت إلى التعرف على دور معلمي التربية الإسلامية بالأردن في تعزيز البيئة التعليمية الآمنة لدى طلابهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز البيئة التعليمية الآمنة لدى طلابهم في جميع المحاور وهي البيئة التعليمية المادية الآمنة، والبيئة التعليمية الاجتماعية الآمنة، وتعزيز السلوك الفكري للطلاب، ومعالجة المشكلات السلوكية. وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين بأهمية توفير بيئة تعليمية آمنة لدى طلابهم في المدرسة.

وأجرت (عبد الباقي، 2018) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحالي للمدارس في مصر من أجل التعرف على ما يلزمها لتصبح مدارس آمنة، ووضع مجموعة من المتطلبات التربوية اللازمة لتفعيل المدارس الآمنة في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدارس الثانوية في مصر، من حيث كثافة الفصول وتصميم المبنى المدرسي لتحقيق التعلم الفعال، بالإضافة إلى ضعف تمكين أفراد ومؤسسات المجتمع المدني من المشاركة بفعالية في تطوير المدارس والقيام بدور رقابي على أدائها والمشاركة في تحقيق السلامة المدرسية، فضلاً عن قلة وجود تشريعات وسياسيات وأطر تنظيمية قوية على الصعيدين الوطني والمحلي لحماية الطلاب في المدارس أو حولها أو في أماكن تعليمية غير رسمية.

وقام (هلل، 2018، 436-470) بدراسة هدفت إلى الوقوف على أهم متطلبات تطبيق المدرسة الآمنة بمؤسسات التربية الخاصة في مصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًا على ضرورة وجود مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق المدرسة الآمنة وهي المتطلبات التربوية والمتطلبات القانونية والتشريعية والمتطلبات الاجتماعية والمتطلبات الصحية.

وسعت دراسة (المكاوي، السلمي، 2020، 1007-1100) إلى تقديم تصور مقترح لتحول مدارس الدمج في مصر والمملكة العربية السعودية إلى بيئة مدرسية آمنة، وتوصلت نتائجها إلى أن مجالات تحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة كانت متوفرة بدرجة متوسطة.

ومن خلال ما سبق وبتحليل البحوث والدراسات السابقة يتجلى أنها أظهرت أهمية كبيرة في موضوع الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي، إلا أنه يلاحظ اهتمام غالبيتها بتناول جوانب الشراكة المجتمعية في مجال إصلاح التعليم وتطويره بشكل عام دون التطرق لدور الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة، كما يلاحظ أيضًا أن معظم الدراسات السابقة قد تناولت البيئة المدرسية الآمنة عمومًا وتوقف البعض الآخر منها على مجرد تحديد أهم متطلباتها، ولم تقم أي دراسة منها بالكشف عن مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تناوله.

مشكلة البحث:

على الرغم من الإنجازات التي حققها قطاع التعليم في مصر بشكل عام والمدرسة بشكل خاص، وذلك من خلال سعي وزارة التربية والتعليم إلى تجهيز المدارس وتوفير كل الوسائل التي تجعل منها بيئات تعليم وتعلم آمنة من جميع النواحي، إلا أن نجاح ذلك يبقى مرهونًا بمدى قيام كافة أفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى بدورهم في مجال تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.

فبالرغم من التطور الكمي والنوعي في نظام التعليم في مصر إلا أن مستوى الشراكة المجتمعية في التعليم لا يزال محدودًا وفي نطاق ضيق، وهناك عددًا من المؤشرات والدلائل كشفت عنها نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة تؤكد وجود قصور في مستوى الشراكة بين المدرسة من جانب وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي من جانب آخر، فقد توصلت دارسة(قليني، 2004، 102) إلى ضعف الشراكة المجتمعية في مجال التعليم، وذلك نتيجة لغياب التنظيمات الاجتماعية المعنية بتعبئة الجماهير مع قلة وضوح بعض قضايا التعليم لدى فئات المجتمع المختلفة، كما توصلت كل من دراسة (إبراهيم، 2004) ودراسة (طه، 2007، 648-650) إلى وجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث إن مشاركة أولياء الأمور قليلة أو معدومة في اللجان المدرسية، وأن مجالس الأمناء لا تقوم بدورها في التخطيط لاقتراح الموازنة المالية للمدرسة وتحديد أوجه الصرف، وعدم مشاركة الأسرة وأولياء الأمور في التخطيط للاجتماعات المدرسية، وأن المدرسة لا تستغل إمكانات وقدرات الأسرة بشكل جيد، ولا تقوم بمناقشة الخطط والبرامج مع الأسرة.

كما توصلت دراسة (الجمال، 2004، 68-69) إلى ضعف الشراكة بين الأسرة والمدرسة نظرًا لوجود بعض المعوقات منها، الالتزامات المهنية للآباء وضيق الوقت مما يعوقهم عن المشاركة الفعالة وحضور الاجتماعات المدرسية، وسلبية بعض أولياء الأمور وخوفهم من مطالبة المدرسة لهم بجهود ذاتية أو تبرعات، ونقص المعلومات لديهم فيما يتعلق بكيفية المشاركة النشطة، هذا إلى جانب افتقاد بعض مديري المدارس للمهارات التربوية والقيادية التي تتطلبها المشاركة الفعالة ويرى بعضهم في المشاركة تدخلاً ينتقص من قدراتهم ويسلب اختصاصاتهم.

وأشارت دراسة (عبد الرسول، 2008، 270- 271) إلى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع ما زالت هامشية وأن هناك ضعف في قنوات الاتصال الفعالة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها. كما أشارت دراسة (قمر، 2008) إلى أن الشراكة المجتمعية في المجتمع المصري محدودة وقاصرة على فئات معينة من بعض أولياء الأمور ذوي النفوذ، وأن البناء الإداري للمدرسة المصرية يحد من فاعلية الشراكة المجتمعية وتجعلها شكلية. كما أشارت دراسة (مسعود، 2010، 56) إلى ضعف شراكة مؤسسات المجتمع المدني ونقص الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الشراكة في الإصلاح المدرسي. كما أكدت دراسة (أبو العلا، 2010، 344) غياب الرغبة لدى مديري المدارس والمعلمين في مشاركة أولياء الأمور في المجالس المدرسية، كما أن المدرسة لا تتيح الفرصة لمشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي.

وأشارت دراسة (وهبه، 2016، 111- 113) إلى غياب المشاركة المدنية والشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية، وفي صنع القرار التعليمي، وفي أسلوب الإدارة التعليمية، وفي وضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية؛ هذا بالإضافة إلى قصور النظام التعليمي في ربط

مؤسساته بالمجتمع المحيط، وفي توثيق شراكة فاعلة مع المؤسسات المجتمعية الرسمية وغير الرسمية، مما انعكس سلبًا على دور المؤسسات التعليمية وشل حركتها في التطور التنموي، كما أضعف دور مؤسسات المجتمع المدني في أن تصبح شريكًا فاعلاً مع المؤسسات التعليمية في معالجة مشكلات التعليم وتحقيق مبدأ التعليم الآمن.

وتوصلت نتائج دراسة (عبد الباقي، 2018) إلى وجود قصور في توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدارس الثانوية في مصر، من حيث كثافة الفصول وتصميم المبنى المدرسي لتحقيق التعلم الفعال، كما توصلت أيضًا إلى وجود ضعف في تمكين الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني من المشاركة بفعالية في تطوير المدارس والقيام بدور رقابي على أدائها والمشاركة في تحقيق السلامة المدرسية، هذا إلى جانب قلة وجود تشريعات وسياسيات وأطر تنظيمية قوية على الصعيدين الوطني والمحلي لحماية الطلاب في المدارس أو حولها أو في أماكن تعليمية غير رسمية.

وتوصلت نتائج دراسة (سليمان، 2019، 71- 72) أن هناك معوقات تحول دون تحقيق الشراكة المجتمعية لبعض أدوراها في التخفيف من التسرب من التعليم منها الروتين في تنفيذ القرارات المتخذة والبطء في توفير بعض متطلبات المدارس، وضعف النشر الإعلامي حول نتائج الشراكة في التعليم.

والمستقرئ لأوجه القصور السابقة يجد أنها ترجع في معظمها إلى ضعف مستوى الشراكة المجتمعية في مجال إصلاح التعليم وتطويره عمومًا وفي مجال تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في المجتمع المصري بصفة خاصة، كما اتضح أن تطبيق مدخل المدرسة الآمنة يسهم في التغلب على معظم جوانب الخلل الموجودة في المدارس المصرية. ومن ثم تركز الدراسة الحالية على الكشف عن الواقع الحالي لمدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما الأساس الفكري والفلسفي للشراكة المجتمعية؟
2- ما الإطار المفاهيمي للمدرسة الآمنة؟
3- ما متطلبات تحقيق المدرسة الآمنة في مصر؟
4- ما واقع إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر؟
5- إلى أي مدى يختلف إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة باختلاف متغيرات:[النوع (ذكر- أنثى) الوظيفة (مدير– معلم– أخصائي اجتماعي) موقع المدرسة (ريف – حضر)].

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الوقوف على مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر، من خلال التعرف على الإطار الفكري والفسلفي للشراكة المجتمعية ودورها في تطوير التعليم، وكذا الإطار المفاهيمي للمدرسة الآمنة وأهم خصائصها، ومتطلباتها، والكشف عن واقع إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر، وذلك وفقًا لمتغيرات النوع والوظيفة وموقع المدرسة.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من توجهه نحو مواكبة النهج الجديد الذي يتجه إلى معالجة المشكلات التعليمية في سياقها الاجتماعي، وفق مجموعة من الإجراءات والفعاليات القائمة على الشراكة المجتمعية من جانب مؤسسات المجتمع المدني مع المؤسسات التعليمية، وكذا السعي لمسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تتبنى مدخل الشراكة المجتمعية في شتى جوانب العملية التعليمية، لتحسين وتطوير الأداء المدرسي؛ إلى جانب معالجة البحث الحالي لمدخل معاصر من مداخل الإصلاح التربوي تتبناه كثير من الدول المتقدمة، وهو مدخل المدرسة الآمنة باعتباره العنصر الأهم والأساس في أي مجتمع من المجتمعات لتحقيق أمن وسلامة أفراده ومؤسساته، كل ذلك فضلاً عن تزامن البحث الحالي مع بعض التغيرات التي يشهدها العالم بشكل عام والمجتمع المصري بصفة خاصة مثل تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد والتي تستوجب ضرورة السعي بجدية نحو تطبيق المدرسة الآمنة، من خلال تفعيل إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلباتها.

منهج البحث وأداته:

اعتمد البحث الحالي في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث، كما اعتمد على الاستبانة كأداة لجميع بيانات الدراسة، حيث وجهت إلى عينة من المديرين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس الإعدادية والثانوية في مصر.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: التعرف على مفهوم الشراكة المجتمعية ومجالاتها ومعوقاتها، وكذا التعرف على مفهوم المدرسة الآمنة وخصائصها وأهم متطلباتها.
- **الحدود البشرية**: عينة من المديرين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس الإعدادية والثانوية في مصر للاستعانة بآرائهم في مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر.
- **الحدود المكانية**: طبقت الدراسة الميدانية ببعض المدارس الإعدادية والثانوية في عدة محافظات مصرية هي: القاهرة والإسكندرية والدقهلية والمنوفية والإسماعيلية، وكفر الشيخ وشمال سيناء وأسيوط.

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/ 2020م.

مصطلحات البحث:

- **الشراكة المجتمعية Community partnership:**

تعرف الشراكة المجتمعية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: كافة الجهود المادية وغير المادية المبذولة من جانب المجتمع المحلي بكافة فئاته وهيئاته سواء كانت حكومية أو غير حكومية، بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وبما لا يتعارض مع جهود الأطراف المشاركة الأخرى بهدف الإسهام في تأمين قضايا التعليم وتحسينه لتحقيق جودته وتعظيم الاستفادة منه في خدمة وتنمية المجتمع.

- **المدرسة الآمنة Safe school:**

تعرف المدرسة الآمنة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: بيئة تربوية تتوفر بها الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتحسين وتطوير قدراتها التعليمية من ناحية، وتوفر للمجتمع المدرسي الاستقرار وتجنب الأخطار والعنف من ناحية أخرى.

الإطار النظري للبحث

يتم عرض الإطار النظري للبحث الحالي من خلال محورين أساسيين، يتناول المحور الأول الأساس الفكري والفسلفي للشراكة المجتمعية، ويتناول المحور الثاني الإطار المفاهيمي للمدرسة الآمنة وأهم خصائصها ومتطلباتها.

المحور الأول: الأساس الفكري والفلسفي للشراكة المجتمعية

أولاً: فلسفة الشراكة المجتمعية

تعد العملية التعليمية عملية مجتمعية في المقام الأول تستلزم تعزيز دور قطاعات المجتمع في

توفير البنية الأساسية للتعليم وإدارتها في إطار يحقق الأهداف القومية، والشراكة المجتمعية تعكس رغبة المجتمع واستعداده للاندماج والإسهام الفعال في جهود تحسين التعليم وتطويره، وتتمثل أسس دعم الشراكة المجتمعية في نمو الوعي لدى أفراد المجتمع بقيمة التعليم، والنظر إليه باعتباره مسئولية مجتمعية يجب على المجتمع كله الشراكة فيه وتطويره، وإطلاق قدرات وطاقات المتعلمين وتنمية قيم الانتماء والمواطنة من خلال تحقيق تفاعل أصيل ومستمر بين المؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع، حيث إن المؤسسة الفعالة تتمكن من بناء شراكة مجتمعية فعالة(الظفر، وآخرون؛ 2014، 93).

وتمثل الشراكة المجتمعية في مجال التعليم محورًا مهمًا من محاور الشراكة المجتمعية بشكل عام، وأحد أهم مظاهر وعي المجتمع وتحضره، وجزء من هذا الوعي أخذ زمام المبادرة من قبل المؤسسات المجتمعية والأفراد تجاه الإسهام في تلبية احتياجات المجتمع، فإذا كان التخطيط للشراكة المجتمعية والتحفيز لأنشطتها مسئولية تقع على عاتق الدولة، فإن تفعيلها

والنظر إليها بجدية يقع على عاتق مؤسسات المجتمع وأفراده، وهذا يستدعي نشر قضية الشراكة المجتمعية في مجال التعليم بمفهومها الصحيح في المجتمع وبين جيل المستقبل ليتسنى له إدراك مسئولياته وكيفية إسهامه فيها.

وتجسد الشراكة في مجال التعليم بين الدولة والمجتمع أنموذجًا للوعي بحاجة المجتمع إلى الإسهام الفاعل في جهود تطوير وتحسين التعليم وأنماطه، فقد أدت الثورة في مجال العلوم والمتغيرات الدولية المتلاحقة في شتى المجالات إلى زيادة الطلب على التعليم فضلاً عن الحاجة إلى تطويره لمواكبة تلك المتغيرات، الأمر الذي انعكس على المؤسسات التعليمية فلم تعد قادرة على الوفاء بمهامها ومسئولياتها بمعزل عن إسهامات المجتمع، وقد فرضت هذه الحالة على المؤسسات التعليمية الانفتاح على البيئة المحيطة بها، مما أدى إلى تكوين علاقات وشراكات وفق مبدأ المصالح المتبادلة(الظفر، وآخرون؛ 2014، 108-109).

وانطلاقًا من أن مبدأ أن التربية مسئولية مشتركة بين مختلف مكونات المجتمع تتجلى حقيقة وجود شراكة فاعلة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وترتكز على حقيقة مفادها أن الأفراد جميعاً إنما يمثلون عنصرًا مهماً في العلمية التعليمية والتربوية، والتعليم في أساسه عملية اجتماعية تقوم على التعاون والاحترام ومحبة الإنسان للآخر، والمدرسة الآمنة بطبيعتها مدرسة تعاونية تحتاج إلى جهود الجميع، كما تحتاج إلى العمل التشاركي لدى الطلاب والمعلمين والمديرين والآباء وأعضاء المجتمع المحلي، وتعتمد على قيام كل منهم بدوره في العمل التعليمي التربوي الاجتماعي وتفاعله مع الآخرين في تبادل الآراء والخبرات فيما بينهم، وتوجيه الاهتمام إلى القضايا المجتمعية وتقديم الخدمات المناسبة بشأنها، ولن تتحقق عملية التنمية المستدامة إلا بمشاركة الجميع في دراسة الاحتياجات ووضع الخطط وتنفيذها ومن ثم متابعتها وتقويمها وصولًا إلى مدرسة مجتمعية آمنة ذات فعالية عالية(مرتضى، 2016، 65- 66).

ومن ثم فإن فلسفة الشراكة المجتمعية في دعم وتطوير التعليم بصفة عامة وفي تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة إنما تنطلق من دواعي وضرورات ومطالب مواجهة التحديات الخطيرة التي تواجه المجتمع المصري والمنظومة التعليمية القائمة فيها بحاضرها ومستقبلها، كما تنطلق تلك الفلسفة من تغير النظرة إلى التعليم، فأصبح لا ينظر إليه في إطار الخدمات، بل ينظر إليه في إطار الاستثمار للقوى البشرية كأغلى أنواع الاستثمارات، ومع تغير النظرة إلى التعليم وتحويله من مفهوم وفلسفة الخدمة إلى مفهوم وفلسفة الأمن القومي أصبحت النظرة إلى المؤسسة التعليمية على أنها مؤسسة أمن قومي(سلامة، 2005، 163-165).

كما تقوم فلسفة الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة من منطلق أن هذه الشراكة نفسها أصبحت ركيزة أساسية في جهود الإصلاح المجتمعي، كما أنها تعد شرطًا أساسيًا لإحداث التغييرات الإيجابية اللازمة لتصحيح مسار العمل الوطني، ليس لكونها تساعد الجهد الحكومي وتدعمه فقط، بل لأنها تؤثر في إعادة التنظيم الاجتماعي وتربط بين الفرد ومجتمعه مما يرسخ الشعور بالانتماء والولاء، فضلاً عن ما تقوم به الشراكة من تدريب الأفراد على الاعتماد على الذات في تقديم خدمات لمجتمعهم إذا ما عجزت أو تقاعست الحكومات عن تقديمها(وهبه، 2016، 137). وهذا يستوجب الانتقال بعملية تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة من كونها مسئولية تنفيذية تخص الحكومة أو وزارة التربية والتعليم وحدها إلى كونها مسئولية وقضية مجتمعية عامة تهم المجتمع كله بمختلف مؤسساته وهيئاته الحكومية وغير الحكومية.

ثانيًا: مفهوم الشراكة المجتمعية Community partnership

يتضمن الفكر الإنساني المعاصر بعض المصطلحات التي تشير إلى معاني قريبة من الشراكة مثل: التطوعية Volunteery والمشاركة Partnership والتشارك Participation، وإن كان مفهوم الشراكة هو الأكثر استخدامًا من بين هذه المصطلحات في الوقت الراهن، كما أنه أصبح الأوسع انتشاراً في كافة المناسبات والفعاليات في العالم المعاصر (وهبه، 2016، 133).

ولفظ الشراكة في اللغة مأخوذ من المصدر شَرَكَ، والشراكة بمعنى مخالطة الشريكين لبعضهما في أمر من الأمور؛ وأشركه في أمره: أدخله فيه، واشترك الرجلان: أي كان كل منهما شريك الآخر، والشريك: تعني المشارك غيره في تجارة ونحوها (ابن منظور، 1994، 306).

ويعرفها (بدوي، 1982،35) بأنها: عقد اتفاق مقنن يتم من خلال الحوار الحر والذي تتوافر فيه إرادتين أو أكثر للاشتراك في مشروع أو الاضطلاع بنشاط، أو عمل يتم من خلاله التكامل بين هذه الأطراف، ويسعى الشركاء غالبًا لصياغة أهداف جديدة مشتركة مبنية على أساس الفهم المشترك، كما أن الشراكة عملية ديناميكية تبدأ خطاها الأولى عندما يتم تصميمها بشكل كلي واضعة في اعتبارها كل الالتزامات وتوقعات الشركاء.

ويرى (رستم، 2003، 190) أن الشراكة تعبر عن المسئولية المتبادلة والالتزام الجادين للأطراف المعنية بصياغة وتنفيذ مجموعة من الأهداف، لذلك فهي علاقة بين فريق من الشركاء وتتسم بالإحساس المشترك بوحدة الهدف والاحترام والتبادل والرغبة في التفاوض والاستعداد لتحمل المسئوليات من خلال توزيع دقيق للمهام.

ويعرفها (Davis, 2007, 3) بأنها: علاقة تعاون إرادية بين طرفين أو أكثر تجمع بينهم أهداف مشتركة، ويُبنى هذا التعاون على اتفاقيات مبرمة بين الأطراف، تحدد فيها أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها، ويُحفظ لكل طرف مصالحه وتلبَى احتياجاته، وتصبح هذه الاتفاقيات مسئولية ملزمة لأطرافها.

وبالرغم من خلط البعض بين مفهومي الشراكة partnership والمشاركة participation، إلا أن الشراكة أكثر اتساعًا من المشاركة، حيث يتقاسم الشركاء الأدوار والمسئوليات والمصالح المتبادلة وصولاً لتحقيق الأهداف المشتركة، كما تعمل الشراكة على توثيق الروابط والتنسيق بين أطراف المجتمع وتنظيماته في جو من التفاهم والتعاون الفعال وتقاسم المعارف وتبادل الخبرات والأفكار لدرجة قد تصل إلى اندماج الأنشطة وتكاملها وتحقيق الشراكة الكاملة. كما أن الشراكة تعتمد على وجود عقد اتفاق بين أطرافها يتقاسمون فيه الفوائد والمخاطر بنفس الدرجة، بينما المشاركة تعتمد على جهود ومبادرات تطوعية، وقد تكون من طرف واحد دون إلزام أو التزام بعقد محدد بينهم (الأحمد، 2016، 442).

ومن ثم فإن هناك فروق بين الشراكة والمشاركة، فالشراكة غالبًا ما تتم في صورة منتظمة وتأخذ أحيانا شكل اتفاقيات يصبح أحيانًا إلزاميًا، على عكس المشاركة التي تعتمد في الغالب على الجهود التطوعية غير الملزمة أو المشروطة (وهبه، 2016، 120). كما أن في الشراكة كون الشخص شريكًا يفرض عليه الالتزام بعدد من المهام المتفق عليها ضمانًا لتحقيق الأهداف، أي أن عملية الشراكة تنطوي على عدد من الأبعاد كالالتزام والثقة المتبادلة والشفافية والتعاون

وتحمل المسئولية، وذلك من خلال العمل المشترك وتوزيع الأدوار وتكاملها بين أطراف الشراكة (رستم، جمال الدين؛ 2004، 15).

وبذلك يتضح الفارق بين مصطلحي الشراكة partnership والمشاركة participation في أن المشاركة تقوم على تقديم الإسهامات طواعية من قبل الأفراد فهي غير ملزمة لهم بأي واجبات أو حقوق، في حين أن الشراكة تقوم على الإسهامات أيضًا لكنها تحدد بشروط تُلزم الطرفين بواجبات وحقوق معينة، ومن ثم فإن هناك مسئولية مشتركة، ووفقًا لذلك فإن هذه المسئولية يجب أن تكون متبادلة وملزمة لكل الأطراف بصياغة مجموعة من الأهداف وتنفيذها.

أما عن الشراكة المجتمعية فقد تعددت المفاهيم وتنوعت الرؤى والتوجهات حولها وفق تعدد الدارسين والباحثين الذين تناولوها في كتاباتهم ومؤلفاتهم، فعرفها (الغريب، 2010، 104) بأنها: عملية يتقاسم فيها الشركاء من أطراف المجتمع وتنظيماته الأدوار والمسئوليات والمصالح المتبادلة وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث تعمل على توثيق الروابط وتضافر الجهود والتنسيق بين التنظيمات الاجتماعية والمهنية في المجتمع، واندماج الأنشطة وتكاملها لتكوين علاقات تعاونية تحقق المشاركة الإيجابية.

ويرى(Alonso, 2012, 8) أن الشراكة المجتمعية هي: حالة مجتمعية فريدة من نوعها، يشارك فيها أطراف عدة سواء كانوا أفرادًا، أو جماعات، أو منظمات، أو مصالح خدمية، أو مؤسسات اقتصادية بناءً على علاقات تعاقدية مبنية على اتفاقيات متبادلة استجابةً للأولويات المتعلقة بالتنمية، ولذلك فالشراكة تعتمد أكثر على النظام الاتفاقي الرسمي أو شبه الرسمي، وتتمشى مع مبادئ المحاسبية والشفافية بين جميع المشاركين في عمليات التنمية، فمن خلال الشراكة تتحدد مسئوليات كل شريك ويحاسب على هذه المسئولية أمام الشريك الآخر.

وعرفتها (عباس، 2014، 95) بأنها: إسهام المواطنين طواعية في الجهود التنموية في الرأي أو العمل أو في التمويل في جهود التنمية وتحقيق أهدافه وتعمل المشاركة على تحقيق الانتماء وتُزيد من ثقة المجتمع في نفسه والتعاون لمواجهة المشاكل وتحسين ظروف المعيشة والارتقاء بمستوى الخدمات.

وعرفها (العصيمي، 2020، 3) بأنها: عملية ديناميكية يتشارك فيها أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع في جميع المجالات، وهي أداة لتحسين مستوى حياة الأفراد تعليميًا واجتماعيًا واقتصاديًا، وضرورة لحيوية ونمو المجتمعات المحيطة، وأحد المؤشرات المهمة لتحقيق التنمية المستدامة فيها.

وبتحليل التعريفات المختلفة للشراكة المجتمعية يتبين أنه رغم اختلافها وتعددها إلا أن جوهر الاتفاق بينها يرتكز على أن الشراكة المجتمعية هي تركيبة لعلاقة معقدة مرجعها طبيعة تلاقي المجتمع والدولة ومدى الاتساق بينهما لمعالجة المشكلات وتنفيذ المشروعات التنموية والتعليمية.

وبالنسبة لمفهوم الشراكة المجتمعية في التعليم فقد عرفها (محروس، 2005، 37) بأنها: تضافر جهود الحكومة مع القطاعين الخاص والأهلي في مواجهة أي مشكلة تعليمية من خلال تفاعل بنَّاء واتصال وتنسيق مستمر، للوصول إلى صياغة مقبولة تمثل إطارًا عامًا تحدد فيه

الأهداف والمصالح والمسئوليات المشتركة بشكل متساوي، سواء في الموارد والأدوار أو في الإعداد والتنفيذ والمتابعة للخطط والبرامج التعليمية.

ويشير إليها (محمود، 2005، 349) بأنها: مشاركة جميع فئات المجتمع على اختلاف أنماطه (مؤسسات- هيئات- منظمات- أحزاب) فكريًا وماديًا من خلال استراتيجية مدروسة تهدف لجودة وتحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية لتدعيم القدرات الإبداعية للطلاب.

كما ترى (الشرعي، 2007، 6) أنها: إعطاء دور وفرص حقيقية لأعضاء المجتمع ممثلاً في أولياء الأمور والأسر ومجالس الآباء ومنظمات المجتمع المدني من أجل تحسين جودة التعليم.

وعرفها (العجمي، 2007، 91) بأنها: ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة العملية التعليمية وقد يكون هؤلاء الأعضاء، أفرادًا أو جماعات أو مؤسسات، وتعتمد سلوكياتهم على التطوعية والالتزام وليس الجبر والإلزام، والوعي والنزوع والوجدان والشفافية، وقد تكون هذه الأنشطة نظرية أو عملية، تمارس بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

وعرفها (القاضي، 2007، 218) بأنها: مشاركة أعضاء المجتمع وتنظيماته ومؤسساته الاجتماعية للمدرسة في تقاسم الأدوار وتحمل المسئوليات لدعم العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، تلك الأطراف المشاركة مع المدرسة هي الأسرة والجمعيات الأهلية والأندية ووسائل الإعلام والمستشفيات ودور العبادة، وغير ذلك من المؤسسات، حتى من الأفراد المتطوعين أو المهتمين بالعملية التعليمية والتربوية.

ويرى (القرشي، 2011) أنها: جملة الممارسات والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي ممثلاً في أولياء أمور الطلاب والجامعات وبعض مؤسسات القطاع العام والخاص من تمويل عيني ونقدي، إسهامًا منه في تنمية العملية التربوية في المدارس.

وعرفتها (قدومي، 2014، 103) بأنها مجموعة الممارسات والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة مثل الأسر والجامعات والقطاع الخاص من أموال نقدية، أو عينية، أو المشاركة بالجهود البدنية، أو الأفكار، أو الاستشارات من أجل تطوير أداء المدارس.

وعرفها (وهبه، 2016، 121) بأنها: جملة ما يؤديه أعضاء المجتمع بكافة أفراده وفئاته ومؤسساته الحكومية وغير الحكومية من إسهامات تطوعية سواء أكانت مادية أو غير مادية لدعم التعليم وتطويره ومواجهة قضاياه ومشكلاته، وذلك وفق اشتراطات بما يحقق شعور أفراد المجتمع والقائمين عليه بالمسئولية المجتمعية تجاه الوطن ومؤسساته التعليمية.

وعرفتها (الحربي والعباد؛ 2018، 100) بأنها: مجموعة الجهود المقصودة والمنظمة بين أطراف ثلاث: المدرسة والأسرة والمجتمع، والتي تستهدف تحسين جودة التعليم بما يعود بالنفع على الطالب وكذلك تحقيق الأهداف التربوية.

وعرفتها (السبيعي، وسنبل، 2019، 78) بأنها: مجموعة الممارسات والأنشطة والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة مثل الأسر والجامعات والقطاع الخاص من أموال نقدية وعينية أو مشاركة بالجهد والبدن والأفكار والاستشارات من أجل تطوير أداء المدرسة.

ومن خلال عرض وتحليل التعريفات السابقة لمفهوم الشراكة المجتمعية يتضح أن الشراكة المجتمعية في التعليم إنما تعبر عن علاقة تفاعلية بين طرفين أو أكثر، تمثل المدرسة الطرف الرئيس فيها، فيما تمثل كل من الأسرة وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي - سواء جمعيات أهلية أو أحزاب سياسية أو نقابات مهنية أو وسائل إعلام أو دور عبادة أو غيرها- الشريك الاستراتيجي في هذه العلاقة، يتم بموجب هذه العلاقة التخطيط المتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي لتحقيق جملة الأهداف تقع في مصلحة جميع الأطراف، من خلال تقديم إسهامات واضحة من قبل أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بغرض تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.

ومن ثم يمكن تعريف الشراكة المجتمعية في التعليم إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: كافة الجهود المادية وغير المادية المبذولة من جانب المجتمع المحلي بكافة فئاته وهيئاته سواء كانت حكومية أو غير حكومية، بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وبما لا يتعارض مع جهود الأطراف المشاركة الأخرى بهدف الإسهام في تأمين قضايا التعليم وتحسينه لتحقيق جودته وتعظيم الاستفادة منه في خدمة وتنمية المجتمع.

ثالثًا: مبررات الأخذ بالشراكة المجتمعية في التعليم

هناك عدد من المبررات التي تحتم الأخذ بمدخل الشراكة المجتمعية في التعليم لتحقيق متطلبات المدرسة الآمنة ومن أهمها ما يلي (الظفر، وآخرون؛ 2014، 111) (نصر، القرني؛ 2018، 704- 705):

1- ضعف قدرة الحكومات على تحمل تمويل وإدارة وتوفير التعليم الآمن لجميع المواطنين بمفردها، نظراً لزيادة أعداد السكان وزيادة الإقبال على التعليم في الوقت الذي يصعب توفير تعليم ذي نوعية جيدة للجميع، وخاصة في ظل الارتفاع المستمر لتكلفة التعليم بأنواعه ومستوياته، وتحتاج المؤسسات التعليمية إلى دعم مستمر وإلى مصادر تمويل أخرى غير تقليدية، مما يفرض وجود شراكة حقيقية مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي.
2- انتشار مبادئ الديمقراطية واللامركزية في اتخاذ القرار تحتم ضرورة إشراك أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في عملية صنع واتخاذ القرار وتمويل وإدارة العملية التعليمية.
3- الحاجة إلى أفكار وإبداعات جديدة فيما يتعلق بالعملية التعليمية التي قد توفرها المؤسسات غير الحكومية بشكل أفضل من الحكومات لكون الأخيرة مقيدة بسلسلة طويلة من التعقيدات البيروقراطية التي تحد من الابتكار والأفكار الجديدة.
4- إشراك أفراد ومؤسسات المجتمع المحلى في تحمل بعض تكاليف التعليم وتوفير البيئة التعليمية الآمنة سيحملهم مسئولية المراقبة على مؤسسات التعليم وتقويم مخرجاته والمطالبة بتحسين مستوياته مما يعود بالنفع على المؤسسات التعليمية والمجتمع.
5- توفير إحساس قوي بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية للمساعدة على تحقيق أهداف التعليم وتحقيق الجودة في الأداء.

رابعًا: أهداف الشراكة المجتمعية

تهدف الشراكة المجتمعية إلى تحقيق العديد من الأهداف من أهمها ما يلي (العجمي، 2007، 122-123) (الجهني، 2019، 489-490):

1- توفير الدعم المالي والمادي للمدرسة بما يكفل تفعيل كافة أنشطتها ومن ثم الحد من بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب وتؤثر بدورها سلبيًا على أدائهم الأكاديمي.
2- تحسين جودة المنتج التعليمي بما يكفل إيجاد مواطنين صالحين لديهم وعي بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم من ناحية وبما يتفق ومعايير الجودة والمعايير القومية للتعليم من ناحية أخرى.
3- ترشيد السياسات والقرارات نتيجة لإلمام الأفراد بظروف البيئة والمجتمع، بالإضافة إلى الإسراع في إحداث التغييرات السلوكية نتيجة اختيار الأساليب المناسبة التي يقررها الأفراد أنفسهم.
4- تحقيق ديمقراطية التعليم، بما يزيد اهتمام الفئات المستفيدة من التعليم وتأكيد الشعور بالمسئولية نحوه وتحرك الطاقات البشرية لزيادة فعالية النظام التعليمي وتحقيق جودته.
5- تعزيز الشعور بالملكية، فالأفراد عندما يعملون معًا تزيد فرصة الشعور بالملكية أكثر من عمل الفرد بمفرده، فالتعاون يسمح للشركاء بتركيز مهامهم تحقيقًا للأفضل.
6- حل بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب والتي تؤثر سلبًا على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي مثل الرسوب والتسرب والإدمان والعدوانية، والعنف، والاغتراب، وغيرها.
7- تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط، بما يسهم في حجم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم ويضمن بدوره تحقيق التطور كتنمية لكل من المدرسة والمجتمع وربطهما معًا.
8- تعميق جهود مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس ومساندتها بما يقوي العلاقة بين البيت والمدرسة ويعزز قيم الشراكة المجتمعية والمسئولية والانتماء للوطن ويدعم الاتجاه نحو المدرسة والمجتمع.
9- تنمية الوعي الإداري والسياسي لأطراف الشراكة، وتعميق أهمية العمل الجماعي خاصة بين المدرسة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية من ناحية، والأسرة والمؤسسات والمنظمات والهيئات غير الحكومية ووسائل الإعلام بنوعياتها ورجال الأعمال ذوي المعرفة والخبرة في مجال التعليم من ناحية أخرى بما يضمن شمولية المعالجة.
10- تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحلي المحيط بها، حتى تُفيد وتستفيد من الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة.

وباستقراء أهداف الشراكة المجتمعية في التعليم، يتضح أنها تسعى للتغلب على المشكلات التي تواجه التعليم، وهي تتفق مع أهداف التربية العامة لأي مجتمع، كما تسعى لتحقيق جودة التعليم والتي يعد من أهم جوانبها تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.

خامسًا: أهمية الشراكة المجتمعية في التعليم

للشراكة المجتمعية أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها على المستوى الشخصي للأفراد أو على المستوى المؤسسي أو على المستوى المجتمعي، بناءً على الدور الذي تقوم به في معالجة الكثير من القضايا التربوية والمجتمعية على حد سواء؛ وتتضح أهمية الشراكة المجتمعية من خلال ما يلي (الزكي، 2010، 771) (الظفر، وآخرون؛ 2014، 93) (نصر، القرني؛ 2018، 703):

1- تسهم في زيادة الموارد البديلة لتمويل التعليم، ومساندة الحكومة في حل المشكلات المرتبطة بنقص الموارد.
2- تساعد في تحويل التعليم إلى مشروع مجتمعي قائم على المبدأ الديمقراطي وحشد مختلف المعنيين به والنظر إليه كإشكالية تتطلب تضافر الجهود الحكومية وغير الحكومية في حل مشكلات التعليم والتغلب عليها.
3- تسهم في إيجاد بيئة تفاعلية مستندة إلى الأطر القانونية والتشريعية بتبادل الخبرات واستثمار مهارات أطراف الشراكة وإمكانياتهم بما يحقق الوفاق بين المجتمع والمؤسسات التعليمية وتنمية العلاقات بينهما.
4- تساعد في إعادة النظر في طبيعة العلاقات بين المؤسسات التعليمية وبين أطراف المجتمع ومؤسساته، وإعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بأمور العملية التعليمية والمشتركين في مواجهة قضايا التعليم، كما تمثل رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع وبينها وبين المنظمات والهيئات غير الحكومية.
5- تساعد في توحيد الجهود وتعدد الخيارات لتوفير بيئة تعليمية آمنة نتيجة لزيادة الأطراف المشاركة والحصول على المزيد من الأفكار والحلول، والوصول إلى تقارب وجهات النظر وتوحد ثقافات العمل بين الشركاء نتيجة العمل والجهد المشترك.
6- تمثل عملية اقتصادية في حد ذاتها، حيث تعمل على تقليل الفاقد من العملية التعليمية، وتعمل كذلك على تقليل المخاطرة وتوزيعها على أكبر عدد ممكن من الأطراف، كما تعمل زيادة الموارد ومساندة الحكومة في توفير أعداد أكبر من الموارد البشرية والمادية مما يسهم في حل المشكلات المرتبطة بنقص الموارد.
7- تسهم في تحقيق الوفاق بين المجتمع والمؤسسات التعليمية وتنمية العلاقات بينهما مما يؤدي إلى مساندة المجتمع المحلي والأسرة لعمليات تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية والاهتمام بها ومؤازرتها.
8- تساعد في مواجهة معوقات التعلم مثل المشكلات الصحية والنفسية التي يمكن أن تخفف من حدتها الشراكة المجتمعية في المدرسة.
9- تُزيد من الوعي الاجتماعي للأفراد وحثهم على الاشتراك والحرص على المال العام من خلال إدراكهم لحجم مشكلات مجتمعهم والإمكانات المتاحة لحلها.
10- تسهم في توفير العديد من المصادر والتسهيلات للمدرسة بما يوفره التعاون مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في شكل تدريب ومعلمين، ومحاضرين، ومساعدات إدارية، ومالية.

سادسًا: مجالات الشراكة المجتمعية في التعليم

يمكن للشراكة المجتمعية أن تسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في عدة مجالات من أهمها ما يلي (محمد، 2011، 5369) (وهبه، 2016، 145- 148):

1- التعبئة المجتمعية وحث الآخرين على المشاركة، وذلك من خلال الاستناد إلى قدرة البعض على التأثير في الآخرين ودفعهم إلى حضور الاجتماعات واللقاءات أو المشاركة في التنفيذ وهذا يمثل مرحلة مهمة في تكوين الفعل الاجتماعي المشارك سواء كان نسَقا أو سلوكًا جمعيًا.
2- إنشاء المدارس في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم والإسهام في خفض كثافة الفصول والحد من تعدد الفترات الدراسية.
3- تنمية اتجاهات الطلاب نحو المشاركة في الأنشطة التطوعية، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة التطوعية سواء التي تطبقها المدارس أو الجمعيات الأهلية مثل حملات التبرع بالدم، أو حملات جمع القمامة، أو التشجير، أو التوعية بأضرار التدخين والإدمان أو القيام بزيارات لدور الأيتام.
4- خدمة المجتمع المدرسي من خلال بناء فصول جديدة تحتاجها المدرسة أو صيانة المباني المدرسية وترميمها ومتابعة نظافة المبني المدرسي أو الإسهام في تأسيس مكتبة المدرسة وإمداد المدرسة ببعض قطع الأثاث أو أجهزة الكمبيوتر والأجهزة التعليمية...إلخ.
5- خدمة بيئة المدرسة من خلال الاستفادة من المدرسة في ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية وتوظيف الطلاب في الأعمال الموسمية خلال العطلات بمكافأة رمزية وحوافز عينية لتنمية اتجاهاتهم نحو التطوع، والإسهام في تحسين الظروف البيئية داخل المدرسة وخارجها، ومشروعات حماية البيئة، ومشروعات النظافة العامة، مشروعات تجميل المدارس بالتشجير.
6- المشاركة المادية من خلال تنويع مصادر التمويل المالي المباشر وإمداد المؤسسات التعليمية بالإمكانات والتجهيزات المختلفة واللازمة للمساعدة في تحقيق المدرسة الآمنة، والتبرع بأراضي للبناء والمشاركة في الأعمال الإنشائية وتجديد وصيانة المباني والتجهيزات المدرسية، بالإضافة إلى المعاونة في إدارة المؤسسات التعليمية والمشاركة في أنشطة وبرامج التعليم فيها.
7- حضور الاجتماعات والندوات واللقاءات، مما يعطي فرصة للحوار وتبادل وجهات النظر والوصول إلى تحديد واقع المشكلات والاحتياجات ويعمق العلاقات بين الأطراف المشاركة في المشروعات والجهود التعليمية، ويزيد من فرص المشاركة والتعاون في العمل بينهم.

وفي هذا الصدد يشير (حسان، وآخرون؛ 2008، 134) إلى أنه يمكن للشراكة المجتمعية تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة من خلال ما يلي:

- تفعيل مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم في المنزل عن طريق تزويدهم بالمعلومات ومهارات التعليم، وتنمية الظروف المنزلية التي تساند وتدعم عملية التعلم.
- اهتمام المدارس بتحسين وسائل الاتصال مع الأسر عن طريق تشجيع اتصال المدرسة بالأسرة، بهدف تحسين البرامج المدرسية، ومتابعة تعليم الطلاب، وقد يتم ذلك عن طريق الزيارات المنزلية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

- إشراك المدرسة الآباء كمتطوعين من خلال تقديم فرص متنوعة للمشاركة والإسهام في الأنشطة المدرسية بهدف تحسين البرامج المدرسية وتقدم المستويات.
- التعاون بين البيت والمدرسة في تعليم الأبناء في كل الأعمار وكل المستويات ويتطلب ذلك إسهام وتعاون الأسر في أنشطة التعلم الأكاديمي والتي تتضمن الواجب المنزلي وبعض الأنشطة المصاحبة للمنهج.
- تمكين الآباء من الإسهام في اتخاذ القرارات المدرسية عن طريق إشراكهم في مجالس الآباء والأمناء وروابط المعلمين والمنظمات للآباء.
- حرص المدرسة على تلبية احتياجات المجتمع، ولكي يحدث ذلك لابد من التعاون بين المدرسة ورجال الأعمال والمنظمات المجتمعية والجامعات بهدف تقوية البرامج المدرسية وجعلها ملائمة، وتعظيم الممارسات والإسهامات الأسرية، وتنمية تعليم الطلاب.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن للشراكة المجتمعية في مجال التعليم عامة وفي مجال تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة خاصة عدة مجالات، وهي لا تقتصر على الإسهام في عملية التمويل فحسب، أو الإسهام في بعض مراحل العمل بالتخطيط والتنفيذ لبعض المشروعات التنموية والتعليمية، بل تمتد آفاقها لكافة المجالات ولكل مراحل الشراكة المجتمعية، وذلك كون تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة عملية شاملة تستلزم تعدد مجالات وأشكال الشراكة المجتمعية فيها.

سابعًا: معوقات الشراكة المجتمعية في التعليم

تواجه الشراكة المجتمعية في مجال التعليم عمومًا وفي مجال تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة مجموعة من المعوقات التي تحول دون تحقيق شراكة مجتمعية فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي (الحسيني، راغب؛ 2005، 97) (الوكيل، 2012، 79- 80) (إبراهيم، 2016، 103- 108):

1- طبيعة الأطر القانونية والتشريعية كمصدر سلبي للعزوف عن المشاركة الشعبية في الحياة والأنشطة المجتمعية.
2- غلبة نمط السلطة الأبوية على علاقة الدولة بالفرد، الأمر الذي ساعد على الإدراك السلبي لدى الأفراد بأهمية الشراكة.
3- انخفاض معدلات التنمية الاقتصادية وانعكاساتها السلبية على توجهات الأفراد بالسعي نحو زيادة الدخل دون الاهتمام بعملية المشاركة في الأنشطة المجتمعية.
4- ضعف اقتناع بعض القيادات التعليمية بموضوع الشراكة المجتمعية مما أدى إلى فقدان الثقة والتواصل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وعدم وجود قنوات اتصال واضحة بين المدرسة والمجتمع.
5- افتقار المدرسة المصرية إلى نظام اتصال فعال يدعم العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي والمحلي، مما أضعف بناء الثقة التنظيمية بين المديرين والمعلمين والآباء.
6- قلة استخدام المدرسة أساليب متنوعة في نشر ثقافة الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية، وضعف تنظيم الندوات واللقاءات والاجتماعات لرجال الأعمال والآباء

ومؤسسات المجتمع المحلي لدعم الشراكة، كما أنها لا تنفذ برامج تسهم في تحفيز شراكة المجتمع المحلي لتقديم الدعم.

7- تعدد وتعارض القوانين والقرارات التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم خلال الفترة الأخيرة، والتي تحد من طبيعة التفاعل الإيجابي بين مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى، مثل قانون منع العقاب البدني للطلاب، الذي أثار جدلاً واسعًا وزاد من الفجة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بشكل عام.

8- وجود كثير من القيود واللوائح الحالية التي تحظر جمع التبرعات المادية وتحد من الأعمال التطوعية داخل المدارس، وعدم اقتناع المديرين والمعلمين بدور أولياء الأمور ومجلس الأمناء والآباء في تحسين العمل المدرسي.

9- تدني مستوى الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، مما أدى إلى إحجام بعضهم عن الشراكة بفعالية في الأمور الخاصة بالمدارس.

10- ضعف دور مديري المدارس في توسيع دور الشراكة المجتمعية في مواجهة مشكلات المدرسة، وضعف قدرتهم على استثمار إمكانات وموارد المجتمع المحلي في تحقيق أهداف المدرسة.

11- القيود المفروضة على أنشطة الجمعيات الأهلية مما يؤدي إلى ضعف مشاركتها في تقديم الخدمات التعليمية التي تمثل أحد المجالات الأساسية لأنشطتها.

12- إغفال وسائل الإعلام لمؤسسات المجتمع المحلي؛ مما ترتب عليه عدم معرفة الأفراد بتلك المؤسسات وفلسفاتها وخططها المستقبلية.

13- غياب التنسيق بين أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي من جانب والمدرسة من جانب آخر، إذ يعمل كل منهم بمعزل عن الآخر.

ومن خلال عرض وتحليل المعوقات التي تحول دون وجود شراكة مجتمعية فاعلة بين أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي وبين المدرسة، فإن الأمر يستدعي ضرورة العمل على إزالة تلك المعوقات، بما يؤدي إلى تفعيل إسهام الشراكة المجتمعية بشكل حقيقي وفعال في إصلاح التعليم وتحقيق جودته عمومًا وفي تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة بصفة خاصة كجزء أصيل وأساسي في تحقيق جودة التعليم.

14- المحور الثاني: الإطار المفاهيمي للمدرسة الآمنة

15- أولاً: مفهوم المدرسة الآمنة

تعددت تعريفات الكتَّاب والباحثين لمفهوم المدرسة الآمنة وفقًا لنظرة كل منهم لها، فعرفها (Mabie, 2003, 157) بأنها: البيئة التي تجري فيها الأعمال التعليمية وفق بيئة حرة ومرحب بها، وخالية من العنف والخوف والاضطهاد، وبالتالي تعزيز مناخ التعليم وتعزيز روح القبول والاهتمام لكل طالب.

كما عرفها (Hernandez, Seem, 2004, 259) بأنها: بيئة خالية من أعمال العنف والسب والشتم بين الطلاب والخوف وغيرها من الأفعال العدوانية التي تقوم بين الطلاب، وخلق بيئة انضباطية عادلة ومتساوية الفرص بين جميع الطلاب على اختلاف أعراقهم وأجناسهم.

وتعرفها (الدبابي، عطاري؛ 2010، 9) بأنها: المدارس التي توفر للطلاب الشعور بالاستقرار وضمان الحصول على الحاجات وتلبية الرغبات، وتجنبهم الحرمان والأخطار بحيث يستطيع الطلاب أن يتعلموا، ويستطيع المعلمون أن يقوموا بمهامهم في بيئة يسودها الدفء والترحيب.

كما عرفها (حسونة، 2011، 56) بأنها: المدرسة القادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في ضوء معايير السلامة والجودة الشاملة وتكفل فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بها وتهدف في أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعليم المتميز والآمن للجميع، وتخرج أجيالاً يتمتعون بالثقة في النفس والثقة في المجتمع وقيمه، والقدرة على تحمل المسئولية ومواجهة التحديات وبناء الشخصية.

ويعرفها (Merril, Taylor, 2012, 283-285) بأنها: المدرسة التي تقدم التدريب والخبرة والمساعدات المهنية لتأسيس بيئة مدرسية/ مجتمعية تكون آمنة بدنيًا ونفسيًا، ومنظمة تنظيمًا حسنًا، ومحفزة للتعليم.

كما يعرفها (عبد المعطي، وآخرون؛ 2015 ،377- 378) بأنها: المدرسة التي تخلو من الخطر والأذى، حيث يستطيع المتعلمون والمعلمون أن يعملوا ويتعلموا ويعلِّموا بدون خوف، أو سخرية، أو تخويف، أو إيذاء، أو سوء معاملة، أو عنف، وهي تعد مكانًا صحيًا فهو آمن بدنيًا ونفسيًا واجتماعيًا. أو هي المدرسة التي توفر المناخ المدرسي الشامل للطلبة والمعلمين والإداريين والهيئة المدرسية والزوار للتفاعل بطريقة إيجابية وغير مهددة، حيث تعكس الرؤية التعليمية للمدرسة وتشجع العلاقات الإيجابية والنمو الشخصي.

وعرفها (هلل، 2018، 445) بأنها: "بيئة تعليمية خالية من العنف، وتوفر للمجتمع المدرسي الشعور بالاستقرار، والحصول على احتياجاتهم وتلبية رغباتهم، وتجنبهم الحرمان والأخطار، بحيث يستطيع أعضاء المجتمع المدرسي أن يقوموا بمهامهم في بيئة يسودها علاقات إيجابية، كما تعمل على تحسين وتطوير قدراتها المادية والبشرية لتوفير بيئة ملائمة للتعلم".

ومن خلال عرض وتحليل التعريفات السابقة لمفهوم المدرسة الآمنة يتضح أن مجمل هذه التعريفات قد اتفقت على ضرورة توفير بيئة تعليمية ومدرسية آمنة ومأمونة ومستقرة بحيث تكون خالية من كافة أنواع العنف والتهديد والخطر، وتساعد كافة عناصر المنظومة التعليمية على القيام بأدوارهم على الوجه الأكمل، وهذا يحتاج إلى توافر عدة متطلبات لتحقيق المدرسة الآمنة، وتحقيق تلك المتطلبات يبقي مرهونًا بوجود شراكة مجتمعية حقيقية وفاعلة بين المجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته وهيئاته المختلفة من جانب وبين المدرسة بكافة عناصرها ومكوناتها من جانب آخر، بما يؤدي في النهاية إلى تحسين وتطوير المنظومة التعليمية وتحقيق جودتها.

ويمكن تعريف المدرسة الآمنة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: "بيئة تربوية تتوفر بها الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتحسين وتطوير قدراتها التعليمية من ناحية، وتوفر للمجتمع المدرسي الاستقرار وتجنب الأخطار والعنف من ناحية أخرى".

ثانيًا: سمات وخصائص المدرسة الآمنة

تتميز المدرسة الآمنة ببعض السمات والخصائص التي تميزها عن غيرها من المدارس التقليدية، وحددت كل من دراسة (Sapan, 1999, 13) ودراسة (Miles& Noonan, 2004, 63) (Signal, 2010, 7-9) خمس خصائص أساسية تميز المدرسة الآمنة هي:

1- **الأمان**: حيث تسمح المدارس الآمنة بالنمو والاكتشاف، حيث يمكن للطالب الذي يشعر بالأمان أن يجرب ويخاطر ويغامر، ويطلب المساعدة ويشعر بالفرح والابتهاج بإنجازاته.
2- **التواصل المفتوح**: ففي المدارس الآمنة تؤخذ حاجات الطلاب والفروق الفردية بينهم بعين الاعتبار، حيث يشارك الطلاب بحرية فيما يقع من أحداث بما يحتاجونه وفي التعبير عن قلقهم.
3- **الحب والاحترام المتبادل**: حيث يتم تشجيع الطلاب في البيئات المدرسية الآمنة على التعرف على زملاء صفهم ومجتمعهم وتقديم الفرص المناسبة لهم للتفاعل مع بعضهم البعض، ويتم منحهم فرصًا واستراتيجيات أخرى لتعلم الإدلاء بآراء طيبة تجاه زملائهم.
4- **الأهداف المشتركة**: فالبيئات التعليمية الآمنة هي بيئات تعاونية يعمل فيها الطلاب معًا للوصول إلى هدف مشترك، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق المشروعات الصفية الجماعية، حيث يعمل الطلاب على تحقيق هدف من الأهداف عن طريق التفاعل والدعم المشترك.
5- **الترابط والثقة**: حيث يشعر الطلاب في المدارس الآمنة بأنهم جزء من الكل، فهم يعرفون أنهم مرغوب في وجودهم لأنهم أعضاء ذوي أهمية في المجموعة، كما يدركون أن الآخرين يعتمدون عليهم.

كما حددت دراسة(Derzon, et al, 2016, 296) خصائص المدرسة الآمنة بأنها:

1- المدرسة الجاهزة لمواجهة الحالات الطارئة.
2- المدرسة القادرة على توفير المناخ المدرسي الإيجابي.
3- المدرسة القادرة على توفير نشاطات إيجابية للطلبة قبل وخلال وبعد المدرسة.
4- المدرسة التي تشرك الطلبة والمجتمعات المحلية في نوع من الشراكات الإيجابية.
5- المدرسة القادرة على خلق توازن بين الأمن الجسدي والنفسي للطلاب والعاملين والمجتمع المحلي مع العمل على تطوير الإمكانيات والقدرات المختلفة للطلاب.
6- المدرسة القادرة على وضع أنظمة انضباط مدرسي فعالة وذلك من خلال التعاون بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ثالثًا: متطلبات المدرسة الآمنة

يستلزم تطبيق مدخل المدرسية الآمنة توافر مجموعة من المتطلبات تتمثل في: المتطلبات التشريعية، المتطلبات البيئية، المتطلبات التربوية، المتطلبات الصحية، المتطلبات الاجتماعية، المتطلبات الإدارية؛ ويمكن تناولها بالتفصيل كالتالي:

1. المتطلبات التشريعية:

تهدف المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة إلى تدريب الطلاب على الانضباط الذي يساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة، كما تساعد على تعويد الطلاب على احترام القوانين،

وتسهم في تهيئة المناخ بالمدرسة بما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المختلفة، كما يساعد الطلاب على فهم العالم من حولهم لأن المبادئ القانونية تؤثر في كل شيء يفعلونه في حياتهم.

وتشمل المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية وفق ضوابط المدرسة، ووجود مجلس ضبط فعال في المدرسة للتعامل مع التجاوزات لأنظمة والتعليمية المدرسية، وتطبيق لائحة الانضباط المدرسي بعدالة مع جميع الطلاب، ووجود تعليمات وأنظمة واضحة تبين حقوق وواجبات أعضاء المجتمع المدرسي، والمرونة في تطبيق التشريعات المنظمة للعمل المدرسي، وتوعية الطلاب بالواجبات والأنظمة والقوانين المدرسية.

ويمكن تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة من خلال عدة وسائل منها: الأعمال المسرحية التي تتضمن المعلومات المرتبطة بحقوق الطلاب، وكتيبات وقصص مصورة ترتبط بحقوق الطلاب، وتصميم بوسترات ووسائل تعليمية تتضمن حقوق الطلاب، وعمل ملصقات تلصق على الكتب والكراسات المدرسية (هلل، 2018، 451- 464).

2. المتطلبات البيئية:

يعد من أهم مستلزمات تحقيق المدرسة الآمنة توافر البيئة الآمنة، وتشمل البيئة الآمنة كل ما يحيط بنا ونشعر به، لذلك فأينما وجدت البيئة الآمنة وجدت المدرسة الآمنة بيئيًا، وتتمثل المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة في الموقع الجغرافي والمبنى المدرسي.

فيعد اختيار الموقع الجغرافي المناسب للبناء المدرسي الآمن من الأمور الأساسية المهمة وأحد أهم معايير التخطيط السليم، ومن متطلباتها دراسة طبيعة المنطقة الجغرافية وربط الموقع بالتجمعات السكانية وشبكة الطرق، وتجنب اختيار المواقع المنخفضة التي تتجمع فيها مياه الأمطار أو تجري فيها السيول، أو المواقع المرتفعة جدًا التي تحتاج إلى مجهود للوصول إليها وتتميز بالبرودة الشديدة في فصل الشتاء، وتجنب الانهيارات الصخرية ومناطق الانزلاقات الترابية، والموقع الأفضل هو الموقع ذو السطح المستوي.

وترتبط علاقة الموقع باعتماد مسافة (1-3) كيلو متر عن أقرب مدرسة قائمة، وتنقص المسافة إن كان الموقع في الحضر وتزيد المسافة إن كان الموقع في الريف، ويشترط أن يكون الموقع مخدومًا بالماء والكهرباء وخطوط الهاتف، ويفضل أن يكون تنظيم الموقع سكنيًا أو زراعيًا أو تجاريًا على نحو أقل، ويشترط أن يكون الموقع داخل التنظيم ولا يُقبل بموقع خارج التنظيم، ويجب على المخطط أن يبادر باختيار الموقع المناسب بعد دراسة المنطقة المنوي إنشاء مدرسة فيها وبشكل شمولي، ثم يحدد الموقع المناسب المدعم بدراساته لإقناع المجتمع المحلي مع تأكيد رفض الاختيار العشوائي للموقع الجغرافي(حسونة، 2011، 56).

ولابد عند اختيار موقع المدرسة مراعاة سهولة الوصول إليه بوسائل النقل المختلفة، لكي يستفيد أكبر عدد ممكن من الطلاب، ومراعاة قرب الموقع من الخدمات العامة وسهولة ربطه بالبنية التحتية للمنطقة مثل شبكة الصرف الصحي والماء والكهرباء (هلل، 2018، 448). ولابد أن يراعى عند اختيار موقع المدرسة أيضًا أن يكون بعيدًا عن الشوارع الرئيسة نشيطة الحركة للابتعاد عن الضجيج لتوفير الهدوء اللازم لتركيز الطلاب وتجنب حوادث الدهس والسير، وأن يكون بعيدًا عن مسببات التلوث ومصادره الناتجة عن المصانع أو مكبات النفايات والقمامة

والمواد الكيميائية أو الغاز، ومراعاة حركة الرياح بحيث لا يكون اتجاه الرياح يأتي من مكب للنفايات أو محملاً بالغازات فتؤثر على صحة الطلاب (السبول، 2005، 71). كما يجب أن يكون مبنى المدارس الآمنة بيئيًا بعيدًا عن المواقع الصناعية والتجمعات التجارية والمطارات ومحطات القطار وخطوط السكك الحديدية وكل ما يؤدي إلى التلوث البيئي مثل الضوضاء وغيرها، ويستحسن بناءً المدارس بعيدًا عن الطرق الرئيسية والسريعة وحركة السير الكثيفة للمحافظة على سلامة أفراد المدرسة من طلاب ومعلمين وموظفين وعاملين وغيرهم (حسونة، 2011، 56).

ويعد المبنى المدرسي أحد أركان المنظومة التعليمية التي تساعد في تنمية قدرات وطاقات الطلاب، ولممارسة الأنشطة التربوية المختلفة لتحقيق نمو سليم في بيئة مدرسية آمنة مع الحاجات الفسيولوجية للطلاب بما يتناسب مع تكوينهم الطبيعي (هلل، 2018، 450).

وتمثل بنية المدرسة الإنشائية من أكثر ما يبعث الطمأنينة في نفوس الطلاب والأهالي، والبناء المدرسي الآمن هو البناء الذي يخضع لمعايير البناء الهندسي والإنشائي المتعارف عليه دوليًا، وفي الوقت الراهن هناك مطالب دولية بأن تكون الأبنية المدرسة مصممة لمقاومة الزلازل والكوارث والحروب، وكل بناء لا يخضع للكشف الهندسي يعد بناء غير آمن، وتصميم البناء الآمن له مواصفات خاصة به من حيث المداخل والمخارج واختيار الأبواب المناسبة، والمنافذ الآمنة وحديد الحماية وكذلك الواقي الحديدي (الدرابزين) المتين للأدراج، ويعد ذلك كله من متطلبات الإنشاء اللازم للمدرسة الآمنة.

وهناك العديد من الأمور الإنشائية المهمة التي يجب مراعاتها لتوفير السلامة للطلاب مثل وضع كابلات الكهرباء في مكان آمن، وإغلاق الحفر بإحكام وتوفير المطافئ، بالإضافة إلى بناء الأسوار اللازمة بما يطابق المواصفات الفنية من حيث الارتفاع، لتوفير الأجواء الآمنة والمحافظة على حرم المدرسة واستقلاليتها بوصفها منشأة تعليمية محمية (حسونة، 2011، 56).

ومن الضروري توفير الشروط الصحية بالحجرات الدراسية مثل التهوية الجيدة والإضاءة المناسبة، كما ينبغي أن يحتوي المبنى المدرسي على غرف للاجتماعات تسهل بناء علاقات اجتماعية بين المعلمين والطلاب والإداريين بالمدرسية، مع ضرورة توفير المواصفات اللازمة في الأثاث المدرسي، فيجب الابتعاد عن اختيار أي نوع من الأثاث المدبب أو الحاد واختيار الأشكال التي تكون بدون زوايا أو التي لا توجد بها نهايات حديدية أو خشبية وتغطية الظاهر منها للتخفيف من وقع الإصابة في حال حدوثها (السبول، 2005، 71- 72).

3. المتطلبات التربوية:

تحتاج المدرسة الآمنة إلى مجموعة من المتطلبات التربوية التي لابد من توافرها، من حيث تحقيق معايير الجودة والسلامة، والبيئة المدرسية الداعمة والمحفزة للتعليم والتعلم، وإعداد أجيال تتمتع بالثقة وتحمل المسئولية، كما تتطلب المدرسة الآمنة تصنيف المراحل الدراسية تصنيفاً دقيقاً بحيث لا يحدث تداخل بينها، وبالتالي عمل برامج دراسية مناسبة لكل مرحلة دراسية، وتجهيز الطلاب للانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، وقياس مدى أداء الطلاب في أجواء مستقرة نفسياً: باستبعاد عوامل الخوف والأذى وسوء المعاملة والعنف، والأمن البدني والنفسي والاجتماعي، وتحفيز الطلاب للتعلم، وجمع البيانات والمعلومات عن العنف المدرسي، ونشر ثقافة المدرسة الآمنة والعمل التعاوني والشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي، إضافة إلى

التنبؤ بالمشكلات المتوقعة في المستقبل، وتحديد الطلاب وتصنيفهم بناءً على سلوكياتهم(المكاوي، سيدأحمد، 2019، 597- 598).

وتشمل المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة تقديم حوافز مادية ومعنوية للطلاب، وتوفير الأجهزة التعويضية اللازمة للطلاب المعاقين، وإتاحة المدرسة لطلابها الحق في التعبير عن آرائهم في بعض المقررات المدرسية، وتشجيع السلوكيات الايجابية داخل المدرسة، وتوفير تقويم أداء الطلاب تقويما حقيقيا، والتعامل بعدالة مع جميع الطلاب في جميع جوانب العملية التعليمية، وتوفير المدربة المعينات والوسائل التي تمكن الطلاب من تنمية مهاراتهم، وتناسب المقررات المدرسية مع احتياجات الطلاب، والتنوع في استراتيجيات التدريس لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والحرص على سرية البيانات المتعلقة بالطلاب، وتوافر الأنشطة المتنوعة للطلاب، وإعداد الخطط التربوية الفردية الملائمة لقدرات كل طالب (هلل، 2018، 464- 465).

كما تعد عملية تصنيف المراحل الدراسية من الناحية التربوية أمر في غاية الأهمية، بحيث يكون لكل مرحلة دراسية برامج تربوية مستقلة، وتمكن التربويين من إجراء الدراسات اللازمة لقياس مستوى أداء الطلبة في أجواء مستقرة نفسياً، حيث إن التداخل في المراحل الدراسية الأساسية الدنيا مع المراحل الدراسية العليا يترتب عليه وجود أجواء غير آمنة للطلبة، ويتطلب إيجاد الحلول التربوية المناسبة (حسونة، 2011، 56).

وتعتمد المتطلبات التربوية بالمدرسة الآمنة على الأنشطة الدراسية في تحقيق متطلبات الأمن التعليمي للطلاب، لأنها تعمل على تنمية معارفهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وميولهم وتنمي شخصياتهم، وتحقق لهم النضج الانفعالي والتوافق الشخصي والاجتماعي، ومن خلال الأنشطة التعليمية والتربوية الهادفة والمنظمة والتي يتفاعل فيها الطالب مع زملائه ومعلميه، ويتأثر بهم ويؤثر فيهم؛ لذلك لابد أن تحتوي الحجرات الدراسية على وسائط تكنولوجية ووسائل تربوية حديثة تلبي احتياجات الطلاب، بحيث تسهل بناء علاقات اجتماعية بين المعلمين والطلاب، فكثافة عدد الطلاب في الفصل تسهم سلبًا في العملية التربوية، يحث يفقد الطالب حقه في التفاعل الإيجابي والحصول على فرصة جيدة لتعليمه، لذلك يجب أن تتوفر في الحجرة الصفية الشروط الصحية اللازمة لراحة الطلاب، والمحافظة على صحتهم وتهيئة الجو المناسب للتحصيل الدراسي من حيث سعتها وإنارتها والتهوية الجيدة(هلل، 2018، 448- 449).

4. المتطلبات الصحية:

تعد الصحة المدرسية وسيلة مجدية واقتصادية لرفع مستوى صحة المجتمع ومقياسها يتمثل في نتاجها النهائي، ذلك الناتج الذي ينبغي أن يكون صحة الطلاب، وقد أشرفوا على إحراز الكمال في قدراتهم البدنية والعقلية والعاطفية ويعيشون مطمئنين ومستعدين لمواجهة الكثير من المشكلات الصحية في مسيرة حياتهم.

وتعد مراقبة الحالية الصحية للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة من الأهداف الرئيسة للمدرسة من منطلق المثل القائل "العقل السليم في الجسم السليم"، فالتحصيل العلمي وإنجازات الطلاب مرتبطان بالحالة الصحية لهم، ويتم متابعة الوضع الصحي للطلاب من خلال قياس مستوى صحتهم ومعدلات نموهم وتطورهم وما قد يصيبهم من أمراض أو مشكلات صحية نتيجة هذا النمو والتطور وتعرضهم للبيئات المختلفة (الدبابي، عطاري؛ 2010، 25).

ولا يقتصر مفهوم المدرسة الآمنة على أن تكون المدرسة خالية من العنف فقط، بل أن تكون آمنة صحيًا ضد انتشار الأمراض المعدية بها وذلك ما توجهت له منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) والمراكز الأمريكية لمكافحة الأمراض والوقاية منها The US Centers for Disease Control and Prevention (CDC) ومنظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) حين قامت بوضع وثيقة حول عمليات مدرسية آمنة لمساعدة وزارات الصحة والتعليم في غرب إفريقيا لإعادة فتح المدارس التي أغلقت بسبب تفشي مرض الإيبولا، وتوفير فرصة للطلاب للمساعدة في مكافحة انتشار الأمراض من خلال الانضمام إلى أنشطة المدرسة وتقاسم ما تعلموه عن البقاء آمنين مع أصدقائهم وعائلاتهم (The United Nations Children's Fund UNICEF, 2015, 3).

وتتضمن المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة ثلاثة جوانب أساسية هي: صحة الطالب الجسمية ويقصد بها خلو أجهزة البدن من المرض أو العاهة، ثم الصحة العقلية وتعني تنمية القدرات العقلية للطالب للقيام بعمليات التفكير والإدراك والتخيل، وأخيرًا الصحة النفسية وتعني قدرة الفرد على التكيف السليم مع نفسه ومع المجتمع المحيط (هلل، 2018، 455).

ولتحقيق المتطلبات الصحية يجب على المدرسة أن تقدم الخدمات الصحية التالية (عطية، 2004، 175):

أ- الخدامات الوقائية: وتتمثل في الكشف الطبي الدوري الشامل والتطعيمات والنظافة، وتقديم التوجيه والإرشاد والمعلومات التي يمكن أن تقي الطالب من الممارسات التي يمكن أن تضر بصحته.

ب- الخدمات العلاجية: وتتمثل في الخدمات الطبية التي يؤديها الطبيب وصرف الأدوية اللازمة، حيث يتم تقديم خدمات طبية لجميع الطلاب عن طريق العيادات الشاملة والتي تقدم خدماتها في العديد من التخصصات، بجانب إجراء فحوص طبية دورية من خلال عيادات التأمين الصحي، ويتم تقديم العلاج مجانًا عن طريق الصيدليات الملحقة بالمدارس ويتم إعفاء الطلاب من أي رسوم نظير ذلك.

ج- الخدمات التأهيلية: وتتمثل في تزويد الطلاب المعاقين بالأجهزة التعويضية والمعينات الطبية لمن هم في حاجة إليها ويقوم بهذه الخدمات فريق مدرب.

د- خدمات الإرشاد النفسي: وتتمثل في تقديم الإرشاد النفسي للطلاب إزاء ما قد يتعرضون له من مشكلات نفسية، وذلك من خلال تزويد المدارس بالخبراء النفسيين المدربين بهدف تقديم رعاية نفسية لزيادة دعم الطلاب وخاصة المعاقين ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم وإعاقاتهم وتحقيق مستوى مناسب من التوافق مع أنفسهم ومجتمعهم.

ومن ضمن الخدمات الصحية التي تقدمها المدرسة الرعاية الصحية في الحالات الطارئة والإسعافات الأولية في حالات الإصابات الطارئة لأي طالب يتم إسعافه في الحال لتقليل خطر الإصابة، ثم ينقل فورًا إلى أقرب مستشفى لإتمام العلاج وإبلاغ ولي الأمر؛ ويتطلب ذلك ضرورة توفير غرفة صحية خاصة للإسعافات الأولية في كل مدرسة تحتوي على سرير طبي وصندوق إسعافات أولية، وتستخدم للكشف على الطلاب من قبل اللجان الدورية.

ويعد التثقيف الصحي وسيلة فعالة وأداة رئيسة في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة، ويتمثل ذلك في تقديم النصح والتواصل الصحي مع الطلاب وإمدادهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتبني السلوكيات الصحية السوية وبالتالي رفع مستوى الصحة والوقاية من المرض أو التقليل من مضاعفاته قدر الإمكان؛ ويمكن أن يتم ذلك من خلال تعاون المدرسة مع أولياء الأمور لنقل الثقافة والتوعية الصحية إلى البيت، وتعاون المدرسة مع المؤسسة الصحية بعقد ندوات صحية وتشكيل لجان خاصة للتثقيف الصحي وتنظيم معارض بأحدث الوسائل التعليمية التوضيحية الخاصة بالثقافة الصحية، وتعليم الطلاب كيفية مواجهة الحوادث والطوارئ المرضية، ومبادئ الإسعافات الأولية فيعملوا على تطبيقها عمليًا وعلى نقلها إلى البيت والمجتمع؛ ويتم ذلك عن طريق الإذاعة المدرسية ومجلات الحائط ولوحات الإيضاح والنشرات الصغيرة والمحاضرات والندوات والمحادثات الشخصية(الدبابي، عطاري؛ 2010، 27-29).

كما يعد توفير بيئة مدرسية خالية من العنف من أهم وسائل تحقيق المتطلبات الصحية بالمدرسة الآمنة، حيث يؤثر العنف المدرسي على المناخ المدرسي ويجعله غير آمن، مما يترتب عليه كثير من الصراعات والانحرافات السلوكية داخل البيئة المدرسية، ولذلك يجب أن تكون المدرسة مكانًا آمنًا يتم فيه تبادل الأفكار والآراء المعتدلة دون خوف (حسين، 2007، 35). هذا بالإضافة إلى التأثيرات السلبية لانتشار العنف على سير العملية التربوية من حيث إعاقتها التركيز على عملية التعلم، وإعاقة جهود المعلمين للقيام بعملية التدريس والأنشطة المدرسية الأخرى.

ويجب استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك الطلاب المخالفين قبل إيقاع العقوبة وعقد مجالس الضبط، والتعاون والتنسيق مع المؤسسات المجتمعية التي تهدف إلى غرس القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية. فمن الضروري استنفار مختلف الهيئات والمؤسسات المعنية لتشارك في مواجهة وعلاج هذه الظاهرة، وخصوصًا الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام، وتمثل ذلك في توعية الأسرة بأهمية دورها التربوي ومسئولياتها في التنشئة الاجتماعية، والاهتمام بالبيئة المدرسية من حيث توفير الأفنية والملاعب والحدائق...إلخ، حتى تكون بيئة صالحة للتعلم غير مشجعة على أعمال التخريب والعنف (حسان، وآخرون؛ 2008، 173).

ويجب أن تمارس إدارة المدرسة دورها في العمل على تحقيق مناخ صحي آمن في المدرسة ومرافقها، وإكساب الطلاب السلوكيات والعادات الصحية داخل وخارج المدرسة، ومن أمثلة ذلك التأكد من السلامة الصحية الجسدية للطلاب والتطعيم الدوري، وفي الحالات التي تستدعي ذلك، وتوعية الطلاب بالعادات الصحية الإيجابية للتأكيد عليها والسلبية لتلافيها، وكذلك متابعة تقديم الأغذية والمأكولات الآمنة صحيًا في المدرسة وإكساب الطلاب العادات الغذائية السليمة، كما يجب أن تخضع كافة مرافق المدرسة إلى المراقبة وخاصة مكان بيع المأكولات وخزانات الماء، والتأكد من سلامة الوحدات الصحية ونظافتها ولا يوجد أسباب تمنع الطلاب من استخدامها، وفي حالة وجود أسباب لابد من دراستها والتعامل معها بجدية وإيجاد الحلول التي توفر الآمان النفسي للطلاب جميعًا، والتأكد من وضع حاويات القمامة في المكان المناسب ونظافة المكان المستمرة.

كما يجب على إدارة المدرسة المشاركة مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي العمل على توفير المرافق النظيفة وذات الظروف الصحية كالتهوية ومخارج الطوارئ، وتوفير أدوات وأجهزة إطفاء

الحرائق في حالة حدوثها، وكذلك توفير التدفئة والتبريد المناسبين والأثاث غير المؤذي للطلاب، ومتابعة صيانة وجاهزية المبنى المدرسي ككل وتوفير المراقبة والحراسة للمبنى بشكل دائم(السبول، 2005).

كما يجب أن تسهم أطراف الشراكة المجتمعية مع إدارة المدرسة في القيام بكل ما من شأنه احترام كرامة الطلاب وعدم ايذائهن ومواجهة الشائعات على اختلاف أنواعها وأفكارها السامة ومعتقدات الشعوذة والسحر والأفكار الدينية المتطرفة ، وتلافي استخدام العنف بأي شكل سواء من قبل الطلاب لبعضهم أم من قبل المعلمين للطلاب ، ومواجهة أي أحداث من هذا النوع بكل حزم وحنكة، ووضع كل الإجراءات التي تضمن الأمن والسلامة داخل المدرسة ، وتوفير مناخ نفسي مريح تسوده العدالة والرفق لتلافي الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق العام والاجتماعي(مجاهد، 2008).

5. المتطلبات الاجتماعية:

تعتمد المتطلبات الاجتماعية على الخدمات الاجتماعية والأجهزة المصممة من أجل تزويد الأفراد والجماعات بالمساعدات لتدعيم العلاقة الشخصية والاجتماعية بما يمكنهم من قدراتهم لتطوير مستوى حياتهم بانسجام وتوافق حاجاتهم ومجتمعاتهم.

وتتضمن المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة علاج المشكلات الاجتماعية والحد من آثارها والوقاية منها والمحاط بسياج من الإجراءات والتدابير والقوانين المنظمة التي تمكن من تحقيق وظائف الرعاية الاجتماعية وذلك من خلال توفير مناخ اجتماعي متين داخل المدرسة والفصل، وزيادة العلاقة بين المدرسة وأسر الطلاب للعمل على مساعدة نمو الطلاب وتوافقهم مع المجتمع (عبد السميع، 2017، 94).

كما تتضمن المتطلبات الاجتماعية أيضًا ضرورة التواصل بين الأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور، والتعامل مع كافة الطلاب دون تمييز، وعقد اجتماعات دورية لمناقشة مشكلات الطالب مع مدرسته ومجتمعه، وتجنب استخدام العقوبة البدنية مع الطلاب، ومحاسبة العاملين بالمدرسة عند الإساءة لهم، وتعزيز المدرسة للسلوكيات الإيجابية لديهم، ومتابعة الحالة الاجتماعية لهم، والتعامل معهم باحترام، وتنظيم ندوات وورش عمل لتثقيف الأسرة وأفراد المجتمع بكيفية التعامل مع الطلاب (هلل، 2018، 464- 465).

ولا شك أن تقديم الخدمات اللازمة وتهيئة الجو الاجتماعي السليم داخل المدارس والفصول وإقامة العلاقات بين هذه المدارس وبين أسر الطلاب وكذلك بين المعلمين والأسر يساعد على النمو والتكيف الاجتماعي، وتوفير وتطوير المتطلبات الاجتماعية للطلاب وذلك من خلال تخصيص اعتمادات كافية في ميزانية النشاط الاجتماعي والرياضي والرحلات والمعسكرات وذلك لتمويل مشروعات الخدمة الاجتماعية لتتمكن من تنفيذ برامجها في رعاية الطلاب (هلل، 2018، 453).

ولذلك يجب على المجتمع أن يدرك أن أمامه مسئوليات وواجبات تجاه المدرسة، وأن المدرسة ليست فقط لوزارة التربية والتعليم وإنما هي لخدمة المجتمع وعليهم أن يساندوا المسئولين في إنجاح الخطط التربوية، ويقع على عاتق المجتمع المحلي توعية أبنائهم الطلاب

وغرس الحس بالمسئولية في نفوسهم، وأن المدرسة هي بيتهم الثاني وعليهم المحافظة عليها وعلى مرافقها وممتلكاتها كافة، إلى جانب دور الهيئة التدريسية في تكثيف اللقاءات مع أولياء أمور الطلاب وإيجاد الدور التشاركي مع المجتمع المحلي، وتفعيل قنوات الاتصال كافة بين المجتمع والمدرسة، مما سيؤدي حتمًا إلى وجود مدرسة يرضى عنها المجتمع المحلى ويتبنى قضاياها، ويسهم بفاعلية في توفير مدرسة آمنة مجتمعيًا(حسونة، 2011، 57).

6. المتطلبات الإدارية:

لا يقتصر عمل المدرسة الآمنة إداريًا على تطبيق الأنظمة والاهتمام بالجوانب الإدارية فقط، بل إنها تشمل الاهتمام بالجوانب الفنية والتركيز عليها مع العمل على التقويم الصحيح والتطوير المستمر لعناصر العملية التعليمية جميعها بما يحقق نمو الفرد نموًا صحيحًا ومتكاملاً، وتنميته في إطار المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعد التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم من أهم أدوار الإدارة الناجحة في المدرسة الآمنة، فالتخطيط معنى برسم برنامج زمني عام مع وضع احتمالات الحذف منه أو الإضافة إليه ومعرفة إمكانات المدرسة ومرافقها وأثاثها وتقنياتها، وكذلك احتياجاتها وتكوين اللجان المتعددة التي يناط بها الإشراف على الأنشطة المختلفة، ويعني بالتنظيم توزيع الأعمال المختلفة على العاملين، وإعطائهم الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال، ويعني التنسيق في الإدارة المدرسية تحقيق الانسجام بين مختلف أوجه النشاط في المدرسة، ولا يمكن تحقيق التنسيق ما لم تحدد أهداف النشاط وتوزيع الأعمال بكل دقة، أما التوجيه في الإدارة المدرسية فيعني الاتصال بالمعلمين والإداريين العاملين في المدرسة من أجل مساعدتهم في تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها، أما المتابعة فيقصد بها الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، ويشمل ذلك ما يتعلق بالدراسة والأنشطة أو الأعمال الإدارية كلها، أما التقويم فيحدد إن كانت الإدارة المدرسية نجحت في تحقيق الأهداف التربوية أو فشلت، ويظهر ذلك من خلال تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة لمعرفة مدى ما تقدمه المدرسة للمجتمع من خدمات وما يقدمه المجتمع من مساعدات لها، وتقويم خطة التجهيزات والأدوات المدرسية التي تُسيّر العملية التعليمية، وتقويم أدوار المعلمين ومدى إقبالهم على مهنة التدريس، وتقويم المنهج الدراسي من حيث أهدافه ومحتواه وتنظيمه وتنفيذه، وتقويم مدى تقدم الطالب، وما اكتسب من مهارات وقيم واتجاهات(حسونة، 2011، 58).

ومن خلال ما سبق نستخلص أن الشراكة المجتمعية تأتي تأكيدًا على أن عملية تعليم الطلاب وتنشئتهم وإعدادهم للمستقبل من خلال توفير البيئة التعليمية الآمنة لهم والتي لا تعد حكرًا على المدرسة وحدها، ولكنها مسئولية مشتركة ينبغي أن تتحملها أطراف عديدة مثل الأسر ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين والأحزاب السياسية والجمعيات الأهلية والمجالس الشعبية والمحلية والمؤسسات الإعلامية وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني. كما يجب التأكيد على أنه ليس معنى أن لأفراد ومؤسسات وهيئات المجتمع دور مهم ومحوري في دعم وتحسين العملية التعليمية من خلال الشراكة مع المدرسة انطلاقًا من كونها من أهم توجهات اللامركزية، أن ذلك يعفي الدولة من مسئوليتها السيادية ودورها التوجيهي والتشريعي والرقابي والتنشيطي، إذ منوط بها ممارسة أدوارها السيادية ويكون للقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المحلي مشاركتهم بهدف تحقيق التوازن الدقيق بين أطراف الشراكة المجتمعية مما يؤدي في النهاية إلى

الإسهام في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر، وهو ما يسعي البحث الحالي للوقوف على درجة ومدى تحقيقه في الجزء التالي منه.

إجراءات الإطار الميداني ونتائجه:

أولاً: أهداف الإطار الميداني

يهدف الاطار الميداني للبحث الحالي إلى الكشف عن مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر؛ وكذا التعرف على اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة حول إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر وفقًا لمتغيرات النوع والوظيفة وموقع المدرسة.

ثانيًا: منهج الدراسة:

اعتمد البحث الحالي في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث.

ثالثًا: أداة الدراسة (وصفها وتقنينها):

- **وصف أداة الدراسة:**

اعتمد البحث الحالي على الاستبانة كأداة لجميع بيانات الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (68) عبارة مقسمة على ستة محاور رئيسة هي: المتطلبات التشريعية والمتطلبات البيئية، والمتطلبات التربوية، والمتطلبات الصحية، والمتطلبات الاجتماعية، والمتطلبات الإدارية.

- **تقنين أداة الدراسة:**

1- صدق الاستبانة:

أ. الصدق الظاهري:

وقد تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج الاستبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.

ب. الصدق الذاتي:

يمكن حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (1)

يوضح الجذر التربيعي لمعامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموعها (ن=1022)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	الجذر التربيعي معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
الأول	9	.931**	.965	مرتفعة
الثاني	11	.922**	.960	مرتفعة
الثالث	14	.971**	.985	مرتفعة
الرابع	17	.974**	.987	مرتفعة
الخامس	10	.963**	.981	مرتفعة
السادس	7	.925**	.962	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (1) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمحاور وبين الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

2- ثبات الاستبانة:

يمكن حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (2)

يوضح معاملات الثبات للاستبانة باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية(ن=1022)

الاستبانة	العدد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			الارتباط بين نصفي الاستبانة	معامل الثبات بعد التصحيحGuttman
الأول	9	.980	.979	.989
الثاني	11	.974	.935	.966
الثالث	14	.983	.847	.852
الرابع	17	.961	.884	.872
الخامس	10	.969	.938	.967
السادس	7	.981	.933	.963
إجمالي	68	.993	.975	.986

يتضح من الجدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (.993) مرتفعة، كما جاءت قيمة معامل الثبات للمحاور الفرعية للاستبانة جاءت (.975) مرتفعة، كما

بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح لGuttman (.986) مرتفعة مما يشير إلى الثبات المقبول للاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.
- إمكانية إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر.

رابعًا: عينة الدراسة

تم تطبيق الاستبانة الخاصة بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر على عينة بلغت (1022) من المديرين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس الإعدادية والثانوية بمصر وفق متغيرات النوع (ذكور– أنثى)، الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، موقع المدرسة (ريف، حضر)، كما توضحها الجداول التالية:

جدول (3)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (النوع)

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	544	%53.2
أنثى	478	%46.8
المجموع	1022	%100

يتضح من الجدول (3) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب متغير النوع هي نسبة الذكور، ثم نسبة الإناث، حيث بلغت النسب على الترتيب (53.2%)، (46.8%).

جدول (4)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الوظيفة)

الوظيفة	*التكرار*	*النسبة المئوية*
مدير	109	%10.7
معلم	788	%77.1
أخصائي اجتماعي	125	%12.2
المجموع	1022	%100

يتضح من الجدول (4) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب متغير الوظيفة هي نسبة معلم، ثم نسبة أخصائي اجتماعي، وفي المرتبة الأخيرة نسبة مدير، حيث بلغت النسب على الترتيب (77.1%)، (12.2%)، (10.7%).

جدول (5)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (موقع المدرسة)

موقع المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
ريف	636	%62.2
حضر	386	%37.8
المجموع	1022	%100

يتضح من الجدول (5) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة حسب متغير موقع المدرسة هي نسبة ريف، ثم نسبة حضر، حيث بلغت النسب على الترتيب (62.2%)، (37.8%).

خامسًا: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية(Statistical Package for Social Sciences (SPSS الإصدار الثاني والعشرون؛ وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات بعد التصحيح Guttman، والنسب المئوية في حساب التكرارات، واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (OneWay ANOVA)، واختبارLSD للمقارنات الثنائية البعدية.

تصحيح الاستبانة:

تعطى الاستجابة (كبيرة) الدرجة (3)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (2)، والاستجابة (ضعيفة) تعطي الدرجة (1)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(3 \times \text{تكرار كبيرة}) + (2 \times \text{تكرار متوسطة}) + (1 \times \text{تكرار ضعيفة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الإسهام لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الإسهام من حيث كونه كبيرًا، أم متوسطًا، أم ضعيفًا) من خلال العلاقة التالية (جابر، كاظم؛ 1986، 96):

$$\text{مدى الإسهام} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (3) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الإسهام لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (6)

يوضح مدى الإسهام لدى عينة الدراسة

مدى الإسهام	المدى
ضعيفة	من 1وحتى (1 + 0.66) أي 1.66 تقريباً
متوسطة	من 1.67وحتى (1.67 + 0.66) أي 2.33 تقريباً
كبيرة	من 2.34وحتى (2.34 + 0.66) أي 3 تقريباً

نتائج الإطار الميداني وتفسيرها:

أ- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بترتيب محاور الاستبانة من حيث متوسط الأوزان النسبية لكل محور ونسبة الإسهام عليه:

والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة على إجمالي المحاور:

جدول (7)

يوضح استجابات أفراد العينة لمجموع محاور الاستبانة من حيث إمكانية إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر (ن=1022).

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لمدى الإسهام على المحور	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	مدى الإسهام على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
1	الأول	1.608	53.58	3	ضعيفة
2	الثاني	1.576	52.54	5	ضعيفة
3	الثالث	1.541	51.37	6	ضعيفة
4	الرابع	1.597	53.24	4	ضعيفة
5	الخامس	1.703	56.76	1	متوسطة
6	السادس	1.702	56.72	2	متوسطة
إجمالي الاستبانة		1.611	53.66		ضعيفة

ويتضح من الجدول (7) أن مدى إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر على إجمالي محاور الاستبانة جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظر عينة الدراسة، بوزن نسبي (1.611) ونسبة مئوية (53.66) ، وجاء ترتيب المحاور كالتالي: المحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة، ثم المحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة، ثم المحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة، ثم المحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة، ثم المحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة، وفي المرتبة الأخيرة المحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (1.541)، (1.703).

وربما تعزي هذه النتائج إلى ضعف الوعي لدى أفراد ومؤسسات المجتمع بأهمية الشراكة المجتمعية ودورها في إصلاح التعليم عموما وفي تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة على وجه الخصوص، إلى جانب ضعف الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وانخراط المدرسة في تنفيذ خطة المنهج الدراسي النظامي بعيدًا عن الاهتمام بتفعيل مجالات الشراكة المجتمعية، وضعف منطلقاتها وآلياتها لدى كثير من العاملين بالمؤسسات التربوية، حتى اعتبرها البعض نشاطًا زائدًا بعد استكمال خطة المنهج، وهو ما انعكس على استجابات أفراد العينة. وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (قليني، 2004) والتي توصلت إلى ضعف الشراكة المجتمعية في مجال التعليم، وذلك نتيجة لغياب التنظيمات الاجتماعية المعنية بتعبئة الجماهير مع قلة وضوح بعض قضايا التعليم لدى فئات المجتمع المختلفة. كما أكدت نتائج دراسة (إبراهيم، 2004) ضعف إقبال أولياء الأمور على المشاركة في أعمال مجالس الآباء والمعلمين، ووجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. كما توصلت دراسة (الجمال، 2004) إلى ضعف الشراكة بين الأسرة والمدرسة نظرًا لوجود بعض المعوقات منها، الالتزامات المهنية للآباء وضيق الوقت مما يعوقهم عن المشاركة الفعالة، وسلبية بعضهم وخوفهم من مطالبة المدرسة لهم بجهود ذاتية أو تبرعات، ونقص المعلومات لديهم فيما يتعلق بكيفية المشاركة النشطة، هذا إلى جانب افتقاد بعض مديري المدارس للمهارات التربوية والقيادية التي تتطلبها المشاركة.

كما تتفق النتائج أيضًا مع نتائج دراسة (مسعود، 2010) والتي توصلت إلى ضعف شراكة مؤسسات المجتمع المدني ونقص الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الشراكة في الإصلاح المدرسي، كما أكدت نتائج دراسة (النعناعي، 2010) ضعف الاهتمام بالشراكة المجتمعية بين المدرسة والجمعيات الأهلية، وعدم وجود خطة للشراكة، كما أكدت دراسة (حيدر، 2015) على ضعف رغبة المؤسسات الأهلية في إقامة برامج تعاونية مع المدرسة، وغياب الدور الإعلامي، وغياب سياسة التحفيز والتشجيع للمشاركة الفاعلة. في حين أكدت دراسة (هلل، 2018) على ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق المدرسة الآمنة وهي: المتطلبات التربوية والقانونية، والتشريعية، والاجتماعية والصحية.

ب-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بترتيب عبارات محاور الدراسة حسب أوزنها النسبية:

- **نتائج المحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة:**

جدول (8)

درجة ومدى الإسهام على المحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	يوجد مجلس ضبط فعال في المدرسة للتعامل مع التجاوزات للأنظمة والتعليمات المدرسية.	249	24.40%	315	30.80%	458	44.80%	1.7955	.80660	2
2	تطبق لائحة الانضباط المدرسي بعدالة على الطلاب والعاملين بالمدرسة.	230	22.50%	352	34.40%	440	43.10%	1.7945	.78355	3
3	تتضمن لوائح المدرسة تعليمات وأنظمة واضحة تبين حقوق وواجبات أعضاء المجتمع المدرسي.	350	34.20%	226	22.10%	446	43.60%	1.9061	.87795	1
4	تسهم وسائل الإعلام في توعية الطلاب بالواجبات والأنظمة والقوانين المدرسية.	114	11.20%	307	30.00%	601	58.80%	1.5235	.68775	6

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
5	يقدم المجتمع المحلي تعديلات تشريعية وقانونية مقترحة لمواجهة العنف المدرسي.	118	11.50%	255	25.00%	649	63.50%	1.4804	.69355	8
6	يساعد المجتمع المحلي في تفعيل القوانين القائمة التي تسهل التعاون بين مؤسسات المجتمع والمدرسة.	53	5.20%	391	38.30%	578	56.60%	1.4863	.59488	7
7	تعمل المدرسة على تعديل الإطار التشريعي الخاص بمجالس الآباء والمدرسين والأمناء بصورة دورية.	165	16.10%	371	36.30%	486	47.60%	1.6859	.73407	4
8	توجد لوائح داخلية بالمدرسة تسمح بتبادل المهام بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى.	203	19.90%	227	22.20%	592	57.90%	1.6194	.79601	5
9	يسهم رجال الأعمال في طباعة كتيبات وقصص مصورة ترتبط بحقوق الطلاب والعاملين بالمدرسة.	19	1.90%	142	13.90%	861	84.20%	1.1761	.42716	9

يتضح من الجدول (8) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (1.608 من 3.0) مما يعني أن استجابتهم على المحور بدرجة (ضعيفة) وذلك

بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.1761- 1.9061) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.42716- .87795)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وربما تعزي هذه النتيجة إلى ضعف جوانب ثقافة الشراكة المجتمعية لدى الأطراف المعنية بها، حيث غياب الوعي بالقوانين واللوائح المنظمة للشراكة بين العاملين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وغياب نظام تشريعي مرن يسمح بمشاركة أولياء الأمور في تقييم الفاعلية التعليمية، والتحقق من الممارسات الآمنة التي تنفذها المدرسة لضمان نمو آمن للطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد السميع، 2017) والتي توصلت إلى أن المدارس المصرية تعاني من الكثير من المشكلات والتي نتجت عن غياب تطبيق المدرسة الآمنة، من أبرزها قلة وعي بعض المديرين والمعلمين بالتشريعات والقوانين واللوائح المنظمة للمدارس. كما توصلت دراسة (عبد الباقي، 2018) إلى قلة وجود تشريعات وسياسيات وأطر تنظيمية قوية على الصعيدين الوطني والمحلي لحماية الطلاب في المدارس أو حولها أو في أماكن تعليمية غير رسمية. كما أكدت دراسة (عبد المعطي وآخرون، 2015) أن الدول المتقدمة سعت إلى استحداث وإدخال تعديلات تشريعية وقانونية لمواجهة العنف المدرسي والجريمة، وتوفير إطار عام لمدارس أكثر أمانًا، وأن هذه الدول نفذت كثيرًا من البرامج والسياسات والاستراتيجيات ومنها برامج المدرسة الآمنة في ماليزيا واليابان.

كما يتضح من الجدول (8) وقوع العبارتين (3)، (1)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى: " تتضمن لوائح المدرسة تعليمات وأنظمة واضحة تبين حقوق وواجبات أعضاء المجتمع المدرسي" بوزن نسبي (1.9061) يقابل (متوسطة)، "يوجد مجلس ضبط فعال في المدرسة للتعامل مع التجاوزات للأنظمة والتعليمات المدرسية" بوزن نسبي (1.7955) يقابل (متوسطة). وتعزي هذه النتيجة إلى غياب التنسيق والتخطيط بين القوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعمل المدرسي، واختلاط القوانين والتعليمات المنظمة للمؤسسة، واعتبار البعض أن هذه القوانين والتعليمات من اختصاص القيادة الإدارية، ولذا يعد الوعي بها والعمل بمقتضاها خارج أولويات بعض العاملين بالمؤسسة التعليمية.

كما يتضح أيضًا من الجدول (8) وقوع العبارتين (9)، (5)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى: "يسهم رجال الأعمال في طباعة كتيبات وقصص مصورة ترتبط بحقوق الطلاب والعاملين بالمدرسة" بوزن نسبي (1.1761) يقابل (ضعيفة)؛ "يقدم المجتمع المحلي تعديلات تشريعية وقانونية مقترحة لمواجهة العنف المدرسي" بوزن نسبي (1.4804) يقابل (ضعيفة). وتعزي هذه النتائج إلى اتجاه الفكر التطوعي والخيري لدى كثير من رواده نحو الاهتمام بتلبية الاحتياجات المدرسية والمستلزمات والتجهيزات المدرسية اللازمة لاستيعاب التلاميذ ويتصل بشكل مباشر بالموقف التعليمي التعلمي، في حين تظل الأعمال التطوعية المرتبطة بحقوق العاملين والطلاب وواجباتهم تجاه مؤسساتهم في مستوى متأخر من اهتمامات رجال الأعمال والمجتمع المحلي، علمًا بأن الاهتمام بالتعديلات التشريعية والعمل على المستوى التنظيمي والإسهام في صنع القرارات ومتابعة تنفيذها أحد

المبادئ الأساسية للإلتزام بها والعمل بمقتضاها، وهو ما يعني بالنهاية انحسار أشكال العنف المدرسي وتوفير بيئة مدرسية آمنة للعاملين والطلاب.

- **نتائج المحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة:**

جدول (9)

درجة ومدى الإسهام على المحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
10	يشارك المجتمع المحلي في اختيار الموقع الجغرافي المناسب للبناء المدرسي.	113	11.10%	144	14.10%	765	74.90%	1.3620	.67271	11
11	يشارك أعضاء المجتمع في اختيار موقع بناء المدرسة بعيداً عن المواقع الصناعية والتجمعات التجارية والمطارات ومحطات القطار وخطوط السكك الحديدية.	98	9.60%	217	21.20%	707	69.20%	1.4041	.65803	10
12	يشارك أعضاء المجتمع في اختيار موقع بناء المدرسة بعيداً عن الطرق الرئيسية والسريعة وحركة السير الكثيفة للمحافظة على سلامة أفراد المدرسة.	114	11.20%	244	23.90%	664	65.00%	1.4618	.68709	9
13	يشارك أعضاء المجتمع في اختيار موقع المدرسة بعيداً عن مسببات التلوث ومصادره الناتجة عن المصانع أو مكبات النفايات والقمامة والمواد	159	15.60%	218	21.30%	645	63.10%	1.5245	.74907	7

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	الكيميائية وغيرها.									
14	تسهم مؤسسات المجتمع في تزويد المدرسة بكل ما تحتاجه من خدمات وربطها بالبيئة المحيطة بها .	105	10.30%	399	39.00%	518	50.70%	1.5959	.66837	5
15	تسهم مؤسسات المجتمع في تقديم خدمات البيئة المحيطة للمدرسة للاستفادة منها.	136	13.30%	340	33.30%	546	53.40%	1.5988	.71195	4
16	يسهم أعضاء المجتمع في توفير بيئة نظيفة وصحية محيطة بالمدرسة.	185	18.10%	311	30.40%	526	51.50%	1.6663	.76481	3
17	تنشط مؤسسات المجتمع الجانب الوقائي للبيئة المحيطة بالمجتمع.	94	9.20%	414	40.50%	514	50.30%	1.5890	.65303	6
18	تستفيد مؤسسات المجتمع من تجارب البيئات الأخرى وتعمل على نقلها إلى البيئة المحيطة بالمدرسة.	58	5.70%	403	39.40%	561	54.90%	1.5078	.60316	8
19	تقوم المدرسة بإطلاع التلاميذ على أهم معالم البيئة المحيطة بالمدرسة.	283	27.70%	282	27.60%	457	44.70%	1.8297	.83413	1
20	تسهم مؤسسات المجتمع في التصدي للمخاطر المحتملة التي تهدد صحة الطلاب وسلامتهم داخل المدرسة.	286	28.00%	244	23.90%	492	48.10%	1.7984	.84931	2

يتضح من الجدول (9) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثاني بلغ (1.576من 3.0) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (ضعيفة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.3620-

1.8297) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (60316.- 84931.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزي هذه النتيجة إلى سيادة النمط البيروقراطي في كثير من مؤسساتنا التعليمية، وفرض الشروط اللازمة لتحقيق المتطلبات البيئية المدرسية من قبل الجهات الرسمية المعنية مثل هيئة الأبنية التعليمية والجهات والوزارات المتعاملة معها، مما يعني أن الاشتراطات البيئية اللازمة للبيئة المدرسية الآمنة تُفرض على أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي والمستفيدين والطلاب، وهو أمر يحتاج إلى مراجعة لأن البيئة المدرسية الآمنة تنظيم فيزيقي يشمل البيئة المدرسية وطبيعة المنطقة السكنية المرشحة للبناء المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجعيدي، 2011) والتي توصلت إلى أن هناك قصور وضعف في إشراك أولياء الأمور في التخطيط لبرامج الشراكة، وفي إشراك مؤسسات المجتمع المحلي في توفير بعض الموارد المادية للمدارس. كما أكدت دراسة (شلدان، آخرون؛ 2011) أن شراكة المدرسة مع المجتمع المحلي تنحصر في دعوة المسؤولين من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة. وتوصلت دراسة (عبد الباقي، 2018) إلى وجود قصور في توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدارس الثانوية في مصر.

كما يتضح من الجدول (9) وقوع العبارات (19)، (20)، (16)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "تقوم المدرسة بإطلاع التلاميذ على أهم معالم البيئة المحيطة بالمدرسة" بوزن نسبي (1.8297) يقابل (متوسطة)؛ "تسهم مؤسسات المجتمع في التصدي للمخاطر المحتملة التي تهدد صحة الطلاب وسلامتهم داخل المدرسة" بوزن نسبي (1.7984) يقابل (متوسطة)؛ "يسهم أعضاء المجتمع في توفير بيئة نظيفة وصحية محيطة بالمدرسة" بوزن نسبي (1.6663) يقابل (ضعيفة). وربما تعزي هذه النتيجة إلى شيوع الروتين المدرسي الصارم في كثير من الأحيان، والافتقاد إلى المرونة التشريعية التي تسمح بالتناغم والانخراط بين الأجهزة الخدمية في نطاق المجتمع المحلي، وكذا جمود اللوائح والقوانين المنظمة لتبادل الخدمات بين مختلف المؤسسات (الصحية – التعليمية – الثقافية...الخ)، وربما تخلو تلك اللوائح والقوانين من المبادرة لعلاج مشكلات تؤثر سلبًا على صحة الطلاب (مثل مخلفات المصانع، وتلوث الهواء، والتخلص من القمامة، والتغذية الصحية للطلاب...) وغيرها من المشكلات التي تحتاج إلى تدخل وتوعية من قبل الجهات المجتمعية – لاسيما الصحية منها- وبالتالي يضعف انخراط أعضاء المجتمع المحلي في توفير بيئة اجتماعية نظيفة وصحية.

كما يتضح أيضًا من الجدول (9) وقوع العبارات (10)، (11)، (12)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "يشارك المجتمع المحلي في اختيار الموقع الجغرافي المناسب للبناء المدرسي" بوزن نسبي (1.3620) يقابل (ضعيفة)؛ "يشارك أعضاء المجتمع في اختيار موقع بناء المدرسة بعيداً عن المواقع الصناعية والتجمعات التجارية والمطارات ومحطات القطار وخطوط السكك الحديدية" بوزن نسبي (1.4041) يقابل (ضعيفة)؛ "يشارك أعضاء المجتمع في اختيار موقع بناء المدرسة بعيداً عن الطرق الرئيسية والسريعة وحركة السير الكثيفة للمحافظة على سلامة أفراد المدرسة" بوزن نسبي (1.4618) يقابل (ضعيفة). وتعزي هذه النتائج إلى ضعف فرص الاختيار وفرض مواصفات البناء واختيار الموقع من قبل جهات رسمية لا تسمح بتدخل أفراد المجتمع المحلي، أو ربما كان تبرع أحد المتطوعين بأرض البناء المدرسي حاكمًا للمواصفات المتعلقة بموقع البناء وشروط ومواصفات البيئة

المحيطة به، وهو ما يعني في النهاية ضعف إشراك أفراد المجتمع في هذه المواصفات أو اشتراط مواصفات الأمن والسلامة بها.

- **نتائج المحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة:**

جدول (10)

درجة ومدى الإسهام على المحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
21	تشارك مؤسسات المجتمع في تقديم حوافز مادية ومعنوية للطلاب.	94	9.20%	309	30.20%	619	60.60%	1.4863	.65893	9
22	تشارك بعض مؤسسات المجتمع في تقويم أداء الطلاب.	33	3.20%	271	26.50%	718	70.30%	1.3297	.53467	13
23	يشارك المجتمع المحلي في دعم الأنشطة التربوية المتنوعة للطلاب.	139	13.60%	241	23.60%	642	62.80%	1.5078	.72282	8
24	تشارك مؤسسات المجتمع المحلي في إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الملائمة لقدرات الطلاب.	44	4.30%	272	26.60%	706	69.10%	1.3523	.56088	12
25	يشارك أساتذة الجامعة في عقد الندوات بالمدارس لإرشاد الطلاب سلوكيا	120	11.70%	185	18.10%	717	70.20%	1.4159	.69153	10
26	تسهم الجامعة في توفير المرشدين النفسيين والاجتماعيين لطلاب المدارس.	37	3.60%	256	25.00%	729	71.30%	1.3229	.53975	14

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
27	تسهم وسائل الإعلام في تعزيز اتجاهات الطلاب الايجابية نحو المجتمع.	162	15.90%	255	25.00%	605	59.20%	1.5665	.75043	7
28	تمكن المدرسة التربويين من إجراء الدراسات اللازمة لقياس مستوى أداء الطلاب في أجواء مستقرة نفسيا.	205	20.10%	316	30.90%	501	49.00%	1.7104	.77943	2
29	تسهم مؤسسات المجتمع في إكساب النشء القيم المتعلقة بالبيئة الآمنة.	164	16.00%	323	31.60%	535	52.30%	1.6370	.74345	6
30	يتدخل مجلس الآباء والمعلمون بحزم وسرعة لإدارة أي موقف غير مقبول يهدد سلامة ورفاهية الطلاب.	242	23.70%	312	30.50%	468	45.80%	1.7789	.80402	1
31	تسهم مؤسسات المجتمع في إثراء البرامج التعليمية بالمواد التعليمية المجتمعية المختلفة بالبيئة	40	3.90%	310	30.30%	672	65.80%	1.3816	.56086	11
32	تشرك المدرسة أولياء الأمور كمتطوعين للإسهام في الأنشطة المدرسية.	190	18.60%	345	33.80%	487	47.70%	1.7094	.76062	3
33	يتم تفعيل مشاركة الآباء في تعليم أولادهم في المنزل.	202	19.80%	314	30.70%	506	49.50%	1.7025	.77773	4
34	يتمتع المعلمون بفرص التعلم المهني المناسبة	131	12.80%	428	41.90%	463	45.30%	1.6751	.69004	5

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	لتطوير وتحديث مهاراتهم من أجل خلق ثقافات معلمية آمنة.									

يتضح من الجدول (10) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثالث بلغ (1.541 من 3.0) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (ضعيفة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.3229-1.7789) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (53467.- 80402.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزي هذه النتيجة إلى ضعف برامج التوأمة بين المدرسة والجامعة كمؤسسة معنية بخدمة المجتمع، والانفصال بين الأبحاث التربوية والمجال التطبيقي لها في المدارس والجامعات وسائر مؤسسات المجتمع وتراجع البحوث التطبيقية، وهو ما يعكس أزمة الفصل بين نتائج البحث التربوي والمؤسسات التعليمية التي تمثل المستفيد الأكبر من نتائج هذه الأبحاث، وكذا غياب الخطط المنهجية لدعم شراكة أولياء الأمور من ذوي الخبرات التربوية من أفراد المجتمع المحلي في خدمة قضايا المدرسة تربويًا ونفسيًا، وكذا غياب التنسيق بين المؤسسات التعليمية بداية من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية، وهو ما يعكس التخبط في كثير من الأحيان لدى أكثر الطلاب بعد انتهاء المراحل الدراسية والانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى، حيث افتقاد خدمات الإرشاد التربوية والنفسي والمهني، وغياب الدور الفاعل لمؤسسات التعليم الجامعي والهيئات المجتمعية في تقديم هذه الخدمات للمجتمع المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (شلدان، آخرون؛ 2011) والتي أكدت أن برامج الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي بحاجة إلى تعزيز. كما أكدت دراسة (الجرايدة، البهلاني، 2014) أن دور الشراكة المجتمعية في الرعاية الطلابية جاء بدرجة متوسطة. وأكدت دراسة (الدباني، وعطاري، 2010) أن توفر خصائص المدرسة الآمنة جاء بدرجة ضعيفة من وجهة نظر الطلاب. وأكدت دراسة (المشاقبة، 2014) أن مستوى شعور الطلاب بتوفر معايير ومتطلبات البيئة المدرسية الآمنة كان بدرجة متوسطة.

كما يتضح من الجدول (10) وقوع العبارات(30)، (28)، (32)، (33)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "يتدخل مجلس الآباء والمعلمون بحزم وسرعة لإدارة أي موقف غير مقبول يهدد سلامة ورفاهية الطلاب" بوزن نسبي (1.7789) يقابل (متوسطة)؛ "تمكن المدرسة التربويين من إجراء الدراسات اللازمة لقياس مستوى أداء الطلاب في أجواء مستقرة نفسيًا" بوزن نسبي (1.7104) يقابل (متوسطة)؛ "تشرك المدرسة أولياء الأمور كمتطوعين للإسهام في الأنشطة المدرسية" بوزن نسبي (1.7094) يقابل (متوسطة)؛ "يتم تفعيل مشاركة الآباء في تعليم أولادهم في المنزل" بوزن نسبي (1.7025) يقابل (متوسطة). وتعزي هذه النتائج لانشغال كثير من أولياء أمور الطلاب بتوفير متطلبات الحياة الأساسية، وضعف الخبرة التربوية لدى كثير من الآباء والأمهات، وافتقاد ثقافة الشراكة

المجتمعية، وضعف المسؤولية المجتمعية عن التعليم، واعتبار أن التعليم وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه مهمة رسمية تقع على عاتق أعضاء المجتمع المدرسي.

كما يتضح أيضًا من الجدول (10) وقوع العبارات (26)، (22)، (24)، (31)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "تسهم الجامعة في توفير المرشدين النفسيين والاجتماعيين لطلاب المدارس" بوزن نسبي (1.3229) يقابل (ضعيفة)؛ "تشارك بعض مؤسسات المجتمع في تقويم أداء الطلاب" بوزن نسبي (1.3297) يقابل (ضعيفة)؛ "تشارك مؤسسات المجتمع المحلي في إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الملائمة لقدرات الطلاب" بوزن نسبي (1.3523) يقابل (ضعيفة)؛ "تسهم مؤسسات المجتمع في إثراء البرامج التعليمية بالمواد التعليمية المجتمعية المختلفة بالبيئة" بوزن نسبي (1.3816) يقابل (ضعيفة). وتعزي هذه النتائج إلى ضعف الآليات المرتبطة بمد جسور التعاون بين الجامعات - لاسيما كليات التربية- وبين المؤسسة التعليمية، وعدم اعتبار الشراكة المجتمعية في المجال التربوي من أولويات أعضاء المجتمع المحلي، وكذا الافتقار إلى الخبرات التربوية الداعمة لتنفيذ برامج الشراكة المجتمعية، لاسيما في البيئات الفقيرة.

- **نتائج المحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة:**

جدول (11)

درجة ومدى الإسهام على المحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
35	يسهم رجال الأعمال في تقديم وجبات غذائية مناسبة للطلاب خلال اليوم الدراسي.	12	1.20%	96	9.40%	914	89.40%	1.1174	.35670	17
36	يشارك متخصصون من المجتمع في عمل برامج توعية بيئية تعطى بشكل دوري.	27	2.60%	248	24.30%	747	73.10%	1.2955	.51115	16
37	تشارك مؤسسات المجتمع في تفعيل مشروع الصحة المدرسية بالمدارس.	65	6.40%	347	34.00%	610	59.70%	1.4667	.61357	14

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
38	يشارك رجال الدين في فقرات إذاعية للحث على النظافة.	204	20.00%	308	30.10%	510	49.90%	1.7006	.78076	7
39	يشارك أعضاء المجتمع في تجهيز غرفة بالمدرسة لاستقبال الحالات التي تحتاج إلى إسعافات أولية.	126	12.30%	257	25.10%	639	62.50%	1.4980	.70502	13
40	تعمل مؤسسات المجتمع على توفير مياه الشرب الصحية والنظيفة للطلاب.	212	20.70%	265	25.90%	545	53.30%	1.6742	.79697	8
41	يتم متابعة المشكلات الصحية للطلاب مع أولياء أمورهم بشكل مستمر.	265	25.90%	338	33.10%	419	41.00%	1.8493	.80449	2
42	تسهم وسائل الإعلام في توعية الطلاب بالعادات الصحية الإيجابية للتأكيد عليها والسلبية لتلافيها..	233	22.80%	304	29.70%	485	47.50%	1.7534	.80148	6
43	يشارك أطباء من المجتمع في إجراء فحوصات طبية دورية للطلاب من خلال عيادات التأمين الصحي.	242	23.70%	295	28.90%	485	47.50%	1.7622	.80960	5
44	يشارك صيادلة من المجتمع في توفير	38	3.70%	266	26.00%	718	70.30%	1.3346	.54526	15

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	العلاج للطلاب مجاناً.									
45	تخضع مرافق المدرسة إلى المراقبة وخاصة أماكن بيع المأكولات وخزانات الماء.	308	30.10%	236	23.10%	478	46.80%	1.8337	.86147	4
46	يشارك أطباء من المجتمع في إلقاء محاضرات التثقيف الصحي للطلاب.	166	16.20%	246	24.10%	610	59.70%	1.5656	.75572	9
47	يتابع ممثلون من المجتمع المحلي مدى توافر الشروط الصحية في الحجرة الصفية من حيث سعتها وإنارتها والتهوية الجيدة.	135	13.20%	287	28.10%	600	58.70%	1.5450	.71601	10
48	يشارك أعضاء المجتمع المحلي في التأكد من السلامة الصحية الجسدية للطلاب والتطعيم الدوري.	105	10.30%	336	32.90%	581	56.80%	1.5342	.67435	11
49	تسهم مؤسسات المجتمع في توفير مناخ نفسي مريح تسوده العدالة والرفق.	81	7.90%	359	35.10%	582	56.90%	1.5098	.63939	12
50	تضع المدارس خططاً فعالة للتأهب للطوارئ ومنع الأزمات	243	23.80%	370	36.20%	409	40.00%	1.8376	.78242	3

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	والتدخل والاستجابة والتي يتم تنسيقها مع المستجيبين المحليين من أجل سلامة الطلاب.									
51	تسهم مؤسسات المجتمع المحلي في التصدي لانتشار الأوبئة والأمراض بالمدرسة (فيروس كورونا نموذجاً)	270	26.40%	354	34.60%	398	38.90%	1.8748	.79910	1

يتضح من الجدول (11) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الرابع بلغ (1.597 من 3.0) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (ضعيفة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.1174- 1.8748) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.35670- .86147)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وربما تعزي هذه النتيجة إلى انتشار جائحة كورونا، وتعليق الدراسة لفترات طويلة، والضغط الشديد على المرافق الصحية في جميع دول العالم ومنها مصر، مما جعل الاستعداد لتقديم خدمات صحية من الجهات الرسمية أو اعتمادًا على جهود الشراكة المجتمعية ضعيفًا، ونظرًا لمفاجأة الجائحة أغلب الدول- لاسيما الدول النامية- إضافة إلى التقصير في نشر الثقافة الصحية بين العاملين والطلاب، والافتقاد إلى الممارسات الصحية السليمة في كثير من المؤسسات التعليمية في مصر، مع تركيز الخدمات التطوعية وفعاليات الشراكة المجتمعية في المؤسسات التعليمية على ما يخدم العملية التعليمية مباشرة مثل توفير المقاعد والسبورات والمستلزمات، ودفع الرسوم لغير القادرين من الطلاب...إلخ، وأدى ذلك إلى تراجع المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة اعتمادًا على مبادرات الشراكة المجتمعية. وهو ما أكدته دراسة (عوض، 2005) من حيث تركيز برامج الشراكة المجتمعية للعملية التعليمية على تقديم التبرعات النقدية للطلاب غير القادرين. كما أكدت دراسة (Steven, 2007) أن ثمة عوامل تعيق مشاركة بعض أولياء الأمور عن المشاركة المجتمعية في المدارس ومنها نقص المهارات والمعرفة لدى بعض أولياء الأمور، أو ارتباطهم بمواعيد العمل. وأكدت دراسة (الجعيدي، 2011) أن هناك قصور في دور إدارة المدرسة في التعاون مع المؤسسات الصحية. وأكدت دراسة (القاضي، 2007) أن رفع المستوى الصحي لدى الطلاب وتوفير بيئة مدرسية آمنة صحيًا يتطلب شراكة مجتمعية وتكاتفًا للجهود مع الأسرة من

قبل المدرسة والصحة المدرسية والأطباء ووسائل الإعلام ومن المسئولين عن نظافة البيئة وحمايتها من التلوث.

كما يتضح من الجدول (11) وقوع العبارات(51)، (41)، (50)، (45)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "تسهم مؤسسات المجتمع المحلي في التصدي لانتشار الأوبئة والأمراض بالمدرسة (فيروس كورونا نموذجاً)" بوزن نسبي (1.8748) يقابل (متوسطة)؛ "يتم متابعة المشكلات الصحية للطلاب مع أولياء أمورهم بشكل مستمر" بوزن نسبي (1.8493) يقابل (متوسطة)؛ "تضع المدارس خططًا فعالة للتأهب للطوارئ ومنع الأزمات والتدخل والاستجابة والتي يتم تنسيقها مع المستجيبين المحليين من أجل سلامة الطلاب" بوزن نسبي (1.8376) يقابل (متوسطة)؛ "تخضع مرافق المدرسة إلى المراقبة وخاصة أماكن بيع المأكولات وخزانات الماء" بوزن نسبي (1.8337) يقابل (متوسطة). وقد تعزي هذه النتيجة إلى مراقبة ورصد أولياء الأمور والعاملين بالمؤسسات التعليمية للحالة الصحية للأبناء والطلاب، خوفًا من انتشار عدوى فيروس كورونا المستجد بين الطلاب، وحرصًا من أولياء الأمور على الوقوف على تطورات الحالة الصحية لأبنائهم، وهو ما أوجد درجة عالية من التأهب والمتابعة للحالة الصحية للعاملين والطلاب على مستوى المؤسسات التعليمية والأسر وأولياء الأمور، وإن كان التأهب والاستعداد والمتابعة للمتطلبات الصحية قد جاءت بدرجة متوسطة.

كما يتضح أيضًا من الجدول (11) وقوع العبارات (35)، (36)، (44)، (37)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "يسهم رجال الأعمال في تقديم وجبات غذائية مناسبة للطلاب خلال اليوم الدراسي" بوزن نسبي (1.1174) يقابل (ضعيفة)؛ "يشارك متخصصون من المجتمع في عمل برامج توعية بيئية تعطى بشكل دوري" بوزن نسبي (1.2955) يقابل (ضعيفة)؛ "يشارك صيادلة من المجتمع في توفير العلاج للطلاب مجاناً" بوزن نسبي (1.3346) يقابل (ضعيفة)؛ "تشارك مؤسسات المجتمع في تفعيل مشروع الصحة المدرسية بالمدارس" بوزن نسبي (1.4667) يقابل (ضعيفة). وهو ما قد يعكس الضغط على المرافق الصحية والخدمية في ظل انتشار جائحة كورونا، وبالتالي تناقص مبادرات رجال الأعمال ورواد العمل التطوعي في شتى المجالات، كما تسببت الجائحة في الضغط الكبير والتهافت على أنواع معينة من الأدوية لزيادة المناعة أو لعلاج أعراض الإصابة بالمرض، وهو ما أدى إلى تناقص بعض الأدوية، إضافة إلى السلوكيات الخاطئة والانسياق وراء الشائعات التي تروج لبعض الأدوية وتعاطيها دون الرجوع إلى الأطباء والمتخصصين، لذا فإن العالم يعيش أزمة حقيقية على كافة المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهو ما أدى إلى تراجع الخدمات والمبادرات التطوعية في كثير من المؤسسات التعليمية – لاسيما في المجال الصحي- وتوجيه الدعم المجتمعي إلى الخدمات الأساسية من خلال توفير الأدوية والمستلزمات الصحية للمستشفيات، وتوفير مورد رزق لأولئك الذين انقطعت بهم السبل بسبب انتشار جائحة كورونا.

- **نتائج المحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة:**

جدول (12)

درجة ومدى الإسهام على المحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
52	يتم عقد اجتماعات دورية لمناقشة المشكلات التي تعوق تكيف الطالب مع معلمته ومجتمعه.	188	18.40%	309	30.20%	525	51.40%	1.6703	.76779	6
53	يطالب أعضاء المجتمع بمحاسبة العاملين بالمدرسة عند الإساءة للطلاب.	371	36.30%	231	22.60%	420	41.10%	1.9521	.87888	2
54	يتم التعاون والتنسيق بين المؤسسات المجتمعية التي تهدف إلى غرس القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية.	207	20.30%	359	35.10%	456	44.60%	1.7564	.76808	5
55	تشارك الجمعيات الأهلية على تعزيز العلاقة بين المدرسة وأسر الطلاب للعمل على مساعدة نمو الطلاب وتوافقهم مع المجتمع.	76	7.40%	350	34.20%	596	58.30%	1.4912	.63170	9
56	يسهم رجال الأعمال في توفير الأجهزة التعويضية اللازمة	22	2.20%	185	18.10%	815	79.70%	1.2241	.46597	10

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	للطلاب المعاقين بالمدرسة.									
57	يسهم المجتمع المحلي في توعية الطلاب وغرس الحس بالمسئولية في نفوسهم.	63	6.20%	387	37.90%	572	56.00%	1.5020	.61127	8
58	يتدخل المعلمون في المدرسة بسرعة للسيطرة على أي موقف عنف أو أحداث بلطجة قد يحدث.	523	51.20%	114	11.20%	385	37.70%	2.1350	.93331	1
59	تشارك وسائل الإعلام في نشر الوعي بالمدارس والمجتمعات حول منع التنمر والتحرش والعنف.	311	30.40%	283	27.70%	428	41.90%	1.8855	.84302	3
60	يسهم المجتمع في التدريب على إدارة الأزمات بالمدرسة ووضع الخطط وإجراءات السلامة.	210	20.50%	393	38.50%	419	41.00%	1.7955	.75776	4
61	يحضر أولياء الأمور اجتماعات دورية لمناقشة المشكلات التي تعوق تكيف أبنائهم مع المدرسة.	91	8.90%	448	43.80%	483	47.30%	1.6164	.64415	7

يتضح من الجدول (12) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الخامس بلغ (1.703 من 3.0) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.2241-2.1350) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين

(46597.- 93331.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزي هذه النتيجة إلى إسهام بعض وسائل الإعلام في توعية أولياء الأمور بضرورة متابعة المشكلات السلوكية ومشكلات الاضطراب وعدم التوافق المدرسي لدى أبنائهم لأنها تسهم بشكل مباشر في مستوى تحصيلهم وثقتهم بأنفسهم وبناء شخصيتهم، وكذا حرص مؤسسات الجودة – مثل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد- على اعتبار المشاركة المجتمعية أحد مجالات الجودة، واعتبار القطاع الثالث (العمل التطوعي) شريك في التنمية بعد القطاع الحكومي والخاص، وربما أدى هذا الحشد المجتمعي إلى تكاتف أولياء الأمور ورواد العمل الخيري، ومؤسسات المجتمع المدني – كالمساجد، وبعض الجمعيات الخيرية والإعلامية – لتقديم التوعية والاهتمام بمشكلات الطلاب الاجتماعية والسلوكية، وربما كان لظهور عدد من الأمراض الاجتماعية في أوساط المجتمع المدرسي والترويج لها إعلاميًا – مثل التنمر، والتحرش، والعنف...الخ) إلى المبادرة والتدخل لحل مشكلات الطلاب حتى لا تتفاقم وتتحول إلى ظواهر مرضية، وإن كانت هذه الجهود والمبادرات في حاجة إلى بذل مزيد من الجهود لأنها جاءت بدرجة متوسطة. وقد أكدت دراسة (Mutch, Collins, 2012) أن الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تؤثر في مستوى تحصيل الطلاب وتعلمهم متى ما كان هناك حرص من طرفي الشراكة، وأنها تؤتي ثمارها بشكل جيد عندما تكون هناك رؤية والتزام من قادة المدارس بمشاركة جميع أولياء الأمور. وأكدت دراسة (Smith et al, 2011) على ضرورة استخدام التكنولوجيا للدعاية، والإعلان عن فرص التطوع للوالدين، ومشاركة الآباء في صنع القرار وإدارة المدرسة.

كما يتضح من الجدول (12) وقوع العبارات (58)، (53)، (59)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "يتدخل المعلمون في المدرسة بسرعة للسيطرة على أي موقف عنف أو أحداث بلطجة قد يحدث" بوزن نسبي (2.1350) يقابل (متوسطة)؛ "يطالب أعضاء المجتمع بمحاسبة العاملين بالمدرسة عند الإساءة للطلاب" بوزن نسبي (1.9521) يقابل (متوسطة)؛ "تشارك وسائل الإعلام في نشر الوعي بالمدارس والمجتمعات حول منع التنمر والتحرش والعنف" بوزن نسبي (1.8855) يقابل (متوسطة). وربما تعزي هذه النتائج إلى انخراط المعلمين في كثير من المهام الإدارية والمهنية التي تعوق دورهم الإرشادي لطلابهم، وتفويض الأخصائيين وإدارة المدرسة في التعامل مع مشكلات العنف والانحراف السلوكي لدى بعض الطلاب، ولا يدرك بعض المعلمين أنه بحكم صلتهم القوية والاحتكاك المباشر بالطلاب، ونظرًا لطبيعة الأدوار الجديدة للمعلم- والتي من بينها دوره كمرشد للطلاب- فإن ذلك يحتم ضرورة تدخله لبحث مشكلات الطلاب قبل تفاقمها، أو التدخل المبكر لإحالتها إلى المختصين عند العجز عن حلها؛ إضافة إلى ارتكاب بعض المعلمين لمخالفات سلوكية تتنافى مع طبيعة دوره كقدوة للطلاب، مثل الانسياق وراء الدروس الخصوصية، وعدم التفرغ لحل مشكلات الطلاب، وهذا ما يعكس ضعف الوعي المجتمعي بأدوار المعلم وصلاحياته، وغياب الوعي بالحقوق والواجبات المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور، وكذا التقصير الإعلامي في التوعية بمشكلات الطلاب وأدوار المعلم تجاهها.

كما يتضح من الجدول (12) وقوع العبارات (56)، (55)، (57)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى: "يسهم رجال الأعمال في توفير الأجهزة التعويضية اللازمة للطلاب المعاقين بالمدرسة" بوزن نسبي (1.2241) يقابل (ضعيفة)؛ "تشارك

الجمعيات الأهلية على تعزيز العلاقة بين المدرسة وأسر الطلاب للعمل على مساعدة نمو الطلاب وتوافقهم مع المجتمع" بوزن نسبي (1.4912) يقابل (ضعيفة)؛ "يسهم المجتمع المحلي في توعية الطلاب وغرس الحس بالمسئولية في نفوسهم" بوزن نسبي (1.5020) يقابل (ضعيفة). وقد تعزي هذه النتيجة إلى تناقض بعض اللوائح والقوانين المنظمة لجهود العمل التطوعي، والتركيز على الجانب المادي لإسهامات أفراد المجتمع المحلي، وعدم تفهم بعض مديري المدارس لنوعية العلاقة التكاملية بين المدرسة والمجتمع، واعتبارهم أن المدرسة مؤسسة مستقلة بأنظمتها والعاملين بها بعيدًا عن أعضاء المجتمع المحلي، وكذا قلة فهمهم للوائح مجالس الآباء وآليات تنفيذها وترجمتها إلى ممارسات، وهو ما يتطلب ضرورة تكاتف الجهود المجتمعية للبدء بتفعيل الشراكة المجتمعية لتوفير بيئة مدرسية آمنة، بدايةً من نشر الوعي المجتمعي بأهمية الشراكة ومجالاتها، ومرورًا بالمناقشة المجتمعية من قبل المختصين للقوانين واللوائح المنظمة للشراكة وطرق تفعيلها بما لا يحدث صدام أو مخالفات سلوكية أو قانونية، ووصولاً إلى شراكة مجتمعية فاعلة تكون شريكًا أساسيًا في تقدم المؤسسة التعليمية وتحقيق جودة مخرجاتها.

- **نتائج المحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة:**

جدول (13)

درجة ومدى الإسهام على المحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=1022)

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
62	يحرص أعضاء المجتمع في الاتصال بالمدرسين والإداريين العاملين في المدرسة من أجل مساعدتهم في تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها.	145	14.20%	352	34.40%	525	51.40%	1.6282	.71961	5
63	يشارك أعضاء المجتمع في	114	11.20%	378	37.00%	530	51.90%	1.5930	.68184	6

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة لمعرفة مدى ما تقدمه المدرسة للمجتمع من خدمات وما يقدم المجتمع من مساعدات لها.									
64	تكفل المدرسة فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بها لتحقيق مبدأ التعلم المتميز والآمن للجميع.	204	20.00%	339	33.20%	479	46.90%	1.7309	.77232	3
65	يتم تفعيل مجالس الآباء والمدرسين والأمناء بصورة دورية ومنظمة وهادفة	237	23.20%	370	36.20%	415	40.60%	1.8258	.77989	2
66	يتم وضع خطة زمنية عامة للتواصل مع إدارة المدرسة	284	27.80%	321	31.40%	417	40.80%	1.8699	.81831	1

م	العبارة	مدى الإسهام						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
67	تسهم مؤسسات المجتمع المحلى مع الإدارة في تنفيذ مؤشرات العمل الخاصة بمعايير الجودة بالمدرسة.	148	14.50%	397	38.80%	477	46.70%	1.6781	.71303	4
68	تسهم مؤسسات المجتمع في توفير تدبير موارد إضافية لتمويل المدرسة وسد احتياجاتها.	124	12.10%	350	34.20%	548	53.60%	1.5851	.69706	7

يتضح من الجدول (13) حسب استجابات أفراد العينة: أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور السادس بلغ (1.702 من 3.0) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (1.5851- 1.8699) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (68184.- 81831.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزي هذه النتيجة إلى نشر فكر وثقافة الجودة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، واعتبار أعضاء المجتمع المحلي شركاء حقيقيين في تقديم دراسة التقويم الذاتي للمؤسسات المتقدمة للاعتماد، واعتبار المشاركة المجتمعية أحد المجالات الأساسية لحصول المؤسسة المتقدمة للاعتماد على شهادة الاعتماد، وبالتالي تسعى جميع المؤسسات التعليمية إلى توطيد الصلة بالمجتمع المحلي لأنه شريك أساسي في تقييم القدرة المؤسسية للمدارس، واعتبار أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي ورضاهم معيارًا لنجاح المؤسسة في تقديم خدمة تعليمية متميزة، وهو ما يعكس توافر بعض جهود الشراكة، وإن كانت تلك الجهود بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لأنها جاءت بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (قمر، 2008) والتي توصلت إلى أن الشراكة المجتمعية في المجتمع المصري محدودة وقاصرة على فئات معينة من بعض أولياء الأمور ذوي النفوذ، وأن البناء الإداري للمدرسة المصرية يحد من فاعلية الشراكة المجتمعية وتجعلها شكلية. وقد أكدت دراسة (عبد العاطي، 2007) أن الأسرة لا تسهم في القرارات الإدارية بالمدرسة أو رسم

السياسات بها، وذلك لأن المسئولين بالمدارس لا يسمحون للأسر بالتفاعل معهم. كما أكدت دراسة (أبو العلا، 2010) غياب الرغبة لدى مديري المدارس والمعلمين في مشاركة أولياء الأمور في المجالس المدرسية، كما أن المدرسة لا تتيح الفرصة لمشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي. وتوصلت دراسة (وهبه، 2016) إلى غياب المشاركة المدنية والشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية وصنع القرار التعليمي، وفي أسلوب الإدارة التعليمية، وفي وضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية. وأكدت دراسة (Swaleha, 2013) أنه لتوفير بيئة مدرسية آمنة لابد من بناء قدرات مديري المدارس لتمكينهم بما يؤدي إلى تحقيق بيئة مدرسية آمنة. وأكدت دراسة (عبد المعطي وآخرون، 2015) أن الإدارات التعليمية والمدرسية في الدول المتقدمة اتخذت الكثير من الإجراءات التي تسهم في توفير المدارس الآمنة. بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Steven, 2007) والتي توصلت إلى أن أولياء الأمور يسهمون بدرجة كبيرة في الأعمال التطوعية خلال اليوم الدراسي، كما يشتركون في صنع القرار المدرسي. وأكدت دراسة (الشنيفي، 2016) أن لقادة المدارس الثانوية دور كبير في توفير بيئة مدرسية آمنة.

كما يتضح من الجدول (13) وقوع العبارتين (66)، (65)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى: "يتم وضع خطة زمنية عامة للتواصل مع إدارة المدرسة" بوزن نسبي (1.8699) يقابل (متوسطة)؛ "يتم تفعيل مجالس الآباء والمدرسين والأمناء بصورة دورية ومنظمة وهادفة" بوزن نسبي (1.8258) يقابل (متوسطة). وربما تعزي هذه النتائج إلى اعتبار مجلس الآباء هو الصيغة الرسمية لدى كثير من المدارس لاعتماد الشراكة وسريان ممارساتها بشكل قانوني، وبالتالي يتم تنظيم تلك الاجتماعات وتوثيقها لأنها أحد الشواهد والأدلة على ممارسة الشراكة المجتمعية بشكل عملي، وإن كانت أوجه الشراكة متعددة، كما جاء التواصل المجتمعي وتفعيل مجالس الآباء بدرجة متوسطة وهو ما يتطلب المزيد من التوعية بمجالات الشراكة والاهتمام بمجالس الآباء وتوفير قنوات اتصال متعددة بالمدرسة، تحقيقًا للشراكة المجتمعية الفاعلة.

كما يتضح أيضًا من الجدول (13) وقوع العبارتين (68)، (63)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى: "تسهم مؤسسات المجتمع في توفير تدبير موارد إضافية لتمويل المدرسة وسد احتياجاتها" بوزن نسبي (1.5851) يقابل (ضعيفة)؛ "يشارك أعضاء المجتمع في تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة لمعرفة مدى ما تقدمه المدرسة للمجتمع من خدمات وما يقدم المجتمع من مساعدات لها" بوزن نسبي (1.5930) يقابل (ضعيفة). وتعزي هذه النتائج إلى ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الشراكة المجتمعية، وضعف الثقة لدى بعض أفراد المجتمع المحلي في مخرجات النظام التعليمي، وتدني المستوى المعيشي لدى بعض الأسر، وغياب التنسيق بين الهيئات والمؤسسات التطوعية لتقديم خدمات تطوعية للمؤسسات التعليمية في شتى المجالات، وكذا غياب التخطيط لدى بعض المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالتواصل مع المجتمع المحلي، ضعف التنسيق والتنفيذ والتقييم لخطط الشراكة، وعدم مشاركة المجتمع المحلي في صياغة تلك الخطط ومتابعة تنفيذها وبالتالي ضعف المشاركة في برامجها.

ج-النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغيرات الدراسة:

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير النوع (ذكور- إناث):**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (14)

يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير النوع (ن=1022)

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	544	16.3217	4.19785	13.535	.000
	إناث	478	12.3577	5.15826		دالة
الثاني	ذكور	544	19.7169	5.91443	13.653	.000
	إناث	478	14.6318	5.97149		دالة
الثالث	ذكور	544	24.5368	7.27458	14.439	.000
	إناث	478	18.2071	6.65730		دالة
الرابع	ذكور	544	31.2390	8.59043	16.184	.000
	إناث	478	22.5021	8.63462		دالة
الخامس	ذكور	544	19.9963	4.66245	19.889	.000
	إناث	478	13.6506	5.53522		دالة
السادس	ذكور	544	14.0313	3.92904	19.137	.000
	إناث	478	9.4979	3.59988		دالة
المجموع	ذكور	544	125.8419	31.58001	16.888	.000
	إناث	478	90.8473	34.65475		دالة

يتضح من الجدول (14) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (16.888) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط

استجاباتهم على المحور (125.8419)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (90.8473). وهو ما يعكس وعي أفراد العينة من الذكور بمجالات الشراكة المجتمعية وأهميتها في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع المصري والتي تكثر فيها نسبة مشاركة الذكور عن الإناث في المجتمع المحلي، كما قد ترجع إلى كثرة احتكاك أفراد العينة من الذكور بالمؤسسات والهيئات المعنية بتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وربما كان لدى بعضهم خبرات أجنبية عن طريق الإعارة للخارج والاحتكاك بمجتمعات مهنية أكثر تفعيلاً لمبدأ الشراكة المجتمعية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (13.535)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (16.3217)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (12.3577).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (13.653) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (19.7169)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (14.6318).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (14.439)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (24.5368)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (18.2071).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (16.184) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (31.2390)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (22.5021).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (19.889)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (19.9963)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (13.6506).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (19.137)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (14.0313)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الإناث (9.4979).

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (15)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير الوظيفة (ن=1022)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	3127.683	2	1563.842	68.893	.000 دالة
	داخل المجموعات	23130.751	1019	22.699		
	المجموع	26258.434	1021			
الثاني	بين المجموعات	3061.380	2	1530.690	39.466	.000 دالة
	داخل المجموعات	39521.481	1019	38.785		
	المجموع	42582.861	1021			
الثالث	بين المجموعات	10589.976	2	5294.988	109.047	.000 دالة
	داخل المجموعات	49479.571	1019	48.557		
	المجموع	60069.547	1021			
الرابع	بين المجموعات	17459.466	2	8729.733	114.639	.000 دالة
	داخل المجموعات	77596.722	1019	76.150		
	المجموع	95056.188	1021			
الخامس	بين المجموعات	5033.560	2	2516.780	81.080	.000

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
السادس	داخل المجموعات	31630.617	1019	31.041	115.357	دالة .000
	المجموع	36664.177	1021			
	بين المجموعات	3654.033	2	1827.016		
	داخل المجموعات	16138.865	1019	15.838		
	المجموع	19792.897	1021			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	225582.208	2	112791.104	95.747	دالة .000
	داخل المجموعات	1200390.631	1019	1178.008		
	المجموع	1425972.839	1021			

يتضح من الجدول (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة ومحاورها، حيث جاءت قيمة (ف)، (95.747)، (68.893)، (39.466)، (109.047)، (114.639)، (81.080)، (115.357)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) ولتوضيح اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة ومحاورها تبعا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي) نستخدم اختبارLSD للمقارنات الثنائية البعدية ويوضحها الجدول التالي.

جدول (16)

يوضح نتائج اختبارLSD للمقارنات الثنائية البعدية

لعينة الدراسة تبعًا لمتغير مكان الوظيفة (ن=1022).

المحور	المجموعة(أ)	المجموعة(ب)	الفرق بين المتوسطات (أ-ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	مدير	معلم	5.70150*	.48689	.000
		أخصائي اجتماعي	4.63919*	.62438	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	1.06230*	.45870	.021
الثاني	مدير	معلم	5.65232*	.63643	.000
		أخصائي اجتماعي	5.10510*	.81615	.000
	أخصائي	معلم	.54722	.59958	.362

المحور	المجموعة(أ)	المجموعة(ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الثالث	مدير	معلم	10.06041*	.71211	.000
		أخصائي اجتماعي	5.97622*	.91320	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	4.08419*	.67088	.000
الرابع	مدير	معلم	13.05677*	.89177	.000
		أخصائي اجتماعي	8.25336*	1.14360	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	4.80341*	.84014	.000
الخامس	مدير	معلم	7.10219*	.56936	.000
		أخصائي اجتماعي	4.87692*	.73014	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	2.22527*	.53639	.000
السادس	مدير	معلم	5.94749*	.40670	.000
		أخصائي اجتماعي	3.66495*	.52154	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	2.28254*	.38315	.000
إجمالي الاستبانة	مدير	معلم	47.52068*	3.50747	.000
		أخصائي اجتماعي	32.51574*	4.49794	.000
	أخصائي اجتماعي	معلم	15.00493*	3.30439	.000

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 05.

يتضح من الجدول (16) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (47.52068*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (32.51574*)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (15.00493*)، وهي قيم

دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05). وربما تعزي هذه النتيجة إلى زيادة وعي مديري المدارس بالجوانب القانونية والتشريعية المنظمة للشراكة المجتمعية، ومن ثم كانوا أكثر وعيًا بإسهامات الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة ولاسيما في الجانب الإداري، بينما تأتي الشراكة المجتمعية والتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي في نطاق تخصص الأخصائي الاجتماعي، وهو أبرز أعضاء المجتمع المدرسي اتصالاً بأولياء الأمور والطلاب من الجانب الاجتماعي، وهو ما يعكس وعي هذه الفئة بإسهامات الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*5.70150)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*4.63919)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (*1.06230)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*5.65232)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*5.10510)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*10.06041)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*5.97622)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (*4.08419)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*13.05677)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*8.25336)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (*4.80341)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت

قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*7.10219)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*4.87692)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (*2.22527)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم- أخصائي اجتماعي)، بالنسبة للمحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة، لصالح مدير حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير ومعلم (*5.94749)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات مدير وأخصائي اجتماعي (*3.66495)، ولصالح أخصائي اجتماعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أخصائي اجتماعي ومعلم (*2.28254)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير موقع المدرسة (ريف- حضر):**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (17)

يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتينt – testلإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الإسهام على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير موقع المدرسة (ن=1022)

المحور	موقع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ريف	636	13.2390	4.80611	-10.457	.000
	حضر	386	16.4922	4.84794		دالة
الثاني	ريف	636	16.1148	6.32339	-8.013	.000
	حضر	386	19.3549	6.17291		دالة
الثالث	ريف	636	18.9906	6.33674	-15.339	.000
	حضر	386	25.8368	7.78155		دالة
الرابع	ريف	636	24.1934	8.25034	-13.685	.000
	حضر	386	32.0285	9.81474		دالة
الخامس	ريف	636	15.3711	5.51368	-12.135	.000
	حضر	386	19.7591	5.75125		دالة

المحور	موقع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
السادس	ريف	636	10.5031	3.73850	-14.383	.000
	حضر	386	14.2306	4.43729		دالة
المجموع	ريف	636	98.4119	33.05862	-13.127	.000
	حضر	386	127.7021	36.95974		دالة

يتضح من الجدول (17) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (13.127-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (127.7021)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (98.4119). وربما تعزي هذه النتيجة إلى توفر الهيئات والمؤسسات التطوعية وتركزها في المناطق الحضرية بشكل كبير، وكذا زيادة التوعية والتأكيد على أهمية الشراكة المجتمعية في دعم وتعزيز المدرسة وتوفير بيئة مدرسية آمنة، وهو ما يعني بالأخير توافر البنية الأساسية الداعمة للشراكة المجتمعية في المناطق الحضرية بشكل كبير مقارنة بالمناطق الريفية التي يندر توافر الهيئات والمؤسسات التطوعية بها؛ إضافة إلى تدني المستوى الثقافي والتعليمي لدى بعض أولياء الأمور في المناطق الريفية، وتدني مستوى المعيشة مقارنة بنظرائهم في المناطق الحضرية، حيث يتسع الأفق وتزيد فرص تحسين الدخل، ومن ثم يمكن أن يتوافر لدى أولياء الأمور روافد مادية وثقافية لدعم مجالات الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، وكذا تركز غالبية المشروعات الكبيرة ورواد العمل الخيري والتطوعي ورجال الأعمال في المناطق الحضرية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التشريعية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (10.457-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (16.4922)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (13.2390).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات البيئية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (8.013-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (19.3549)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (16.1148).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات التربوية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (15.339-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (25.8368)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (18.9906).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الصحية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (13.685-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (32.0285)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (24.1934).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (12.135-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (19.7591)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (15.3711).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير موقع المدرسة (ريف- حضر)، بالنسبة للمحور السادس الخاص بإسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق المتطلبات الإدارية للمدرسة الآمنة، حيث جاءت قيمة (ت)، (14.383-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح حضر حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (14.2306)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من الريف (10.5031).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- نشر ثقافة الشراكة المجتمعية في الأوساط التربوية والاجتماعية، وذلك لما لها من تأثير إيجابي ملموس في العملية التربوية والتعليمية، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المختلفة ودور العبادة والمؤتمرات والندوات..إلخ، وذلك لتهيئة مناخ عام بين الأفراد لتكوين اتجاه إيجابي نحو برامج الشراكة.
- سنّ القوانين والتشريعات التي تضمن مرونة التحاق أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي ببرامج الشراكة المجتمعية وتيسير محاسبة المجتمع المدني ورقابته للعملية التعليمية وجودة مخرجاتها؛ وإعادة النظر في القرارات والقوانين المنظمة لعمل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس، بحيث يتم منحها مزيدًا من الصلاحيات الرقابية على النواحي المالية

والإدارية بالمدارس، وبحيث تتدخل بشكل مباشر وسريع لتحسين العملية التعليمية وعلاج مشكلاتها.

- إعادة النظر في القوانين والقرارات الوزارية التي تعوق الشراكة المجتمعية في خدمة التعليم، وتجنب التقييد الشديد ووضع القيود الأمنية والقانونية والإدارية والمالية على أنشطة الجمعيات الأهلية والخيرية ومؤسسات المجتمع المدني المهتمة بقضايا التعليم عمومًا وتوفير متطلبات التعليم الآمن للجميع بصفة خاصة.
- إتاحة مزيد من الحرية في إدارة وتمويل المدارس وفي قدرتها على الاستفادة من مواردها ومن موقعها الجغرافي للحصول على الموارد اللازمة لتحسين الأداء التعليمي بها والمساعدة في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.
- تحفيز القطاع الخاص على القيام بدور أكبر في الشراكة المجتمعية مع المدارس وفق ما تحدده المدرسة بناءً على احتياجاتها، من خلال التثقيف والتدريب وبناء المسئولية الاجتماعية لدى تلك الجهات، وقياسها من خلال المؤشرات المرتبطة بذلك.
- تمثيل القطاع الصناعي بمجالس الآباء والمعلمين والأمناء بالمدرسة وإنشاء لجان مشتركة بين المدرسة والقطاع الصناعي لمتابعة ومراجعة وتعزيز وتقويم هذا التعاون.
- إلزام المدارس بعقد اتفاقيات بين البيت والمدرسة يتم تطويرها مع أولياء الأمور، بحيث تحدد الأدوار والمسئوليات الواقعة على كل من أولياء الأمور والمدرسة في بناء شراكة تؤدي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وتتضمن بعض القضايا مثل الاتفاق على المعايير التعليمية والانضباط بالمدرسة ومتطلبات المواظبة والواجب المنزلي والمعلومات التي ينبغي أن يتبادلها كل من أولياء الأمور والمدرسة، إلى جانب مواجهة مشكلات الأبناء مثل السلوكيات غير المقبولة والشجار والإهمال والغياب وغير ذلك.
- دعوة أصحاب المهن المختلفة (تشييد وبناء- سباكة - نجارة– كهرباء.. الخ) للإسهام في أعمال الصيانة المدرسية باستمرار بشكل تطوعي.
- إنشاء جمعيات استشارية تضم خبراء ومتخصصين ومهنيين في علاج ومواجهة العنف داخل المدارس، وإنشاء خطوط مفتوحة على مستوى الدولة للمشاركة في مواجهة العنف.
- إعداد دليل سياسة المدرسة الآمنة كما توجد وثيقة معايير جودة واعتماد مؤسسات التعليم، وإنفاذ جميع اللوائح المدرسية التي تعمل على توفير السلامة المدرسية والأمن المدرسي.
- تنظيم الندوات التوعوية بصفة مستمرة لتوعية أفراد المجتمع المجلي بأهمية الشراكة المجتمعية في التعليم وأدوار كل منهم وآليات تحقيق ذلك.
- عقد اجتماعات دورية مع نشطاء المجتمع المحلي وممثلي مؤسساته على مدار العام الدراسي، ودعوتهم لطرح رؤيتهم ورسالتهم، وتوضيح أدوارهم في دعم متطلبات المدرسة الآمنة.
- تحديد أولويات المدارس الآمنة في الخطط الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم في المستقبل وضمان أن الخطط الإستراتيجية المستقبلية وخطط تطوير المدارس تتضمن رسميًا هدف المدارس الآمنة.

- الاهتمام بمعايير اختيار القيادات المدرسية، بحيث يمتلكوا المهارات الإدارية اللازمة للتعامل مع المخاطر والقدرة على التعامل مع بيئة المدرسة لتصبح بيئة مدرسية فعالة وآمنة.
- إخضاع المباني المدرسية للاشتراطات الصحية في عمليات الإنشاء من حيث اتساع حجرات الدراسة ومناسبتها لعدد الطلاب داخل الفصل، وأن تكون وسائل التهوية والإضاءة كافية سواء تمت بطريقة طبيعية أو صناعية، وضرورة توافر مصادر المياه النقية وكذلك طرق جمع القمامة وتوافر المساحات الخضراء والمظلات داخل فناء المدرسة وغيرها من الاشتراطات التي تخص المبنى.
- إشراك الوالدين في العملية التعليمية لأولادهم ورفع مستوى الوعي الصحي والبيئي لديهم وحثهم على المحافظة على صحتهم وصحة أولادهم؛ وتعريفهم بالأمراض التي يمكن أن يتعرض لها أبناؤهم وطرق الوقاية منها، وإمدادهم بمعلومات عن أساليب التغذية السليمة لهم.
- دعوة وزارة التربية والتعليم لشركات الصرافة وشركات التأمين وشركات الاتصالات وشركات الإعلانات للمشاركة في جهود التعليم وتوفير متطلبات المدارس الآمنة، من خلال المشاركة في صيانة المدارس وتجهيزها وفي إنشاء المدارس الجديدة في المناطق الفقرة والنائية والمزدحمة، مقابل منحها فرص لممارسة أنشطتها الاقتصادية ونشر إعلاناتها داخل المؤسسات التعليمية وبين قطاعات المعلمين، مع إمكانية مخاطبة المؤسسات المالية والبورصات والمؤسسات المالية وشركات الأموال للمشاركة بنسبة من أرباحها في دعم المشروعات التعليمية وتوفير متطلبات المدارس الآمنة.
- بناء شراكات تعاونية بين وحدات الحكم المحلي والقطاعات الخيرية، بما يساعد في إعادة ترميم وصيانة المدارس المتهالكة، وبناء مدارس جديدة بجهود تطوعية وخيرية مملوكة لوحدات الحكم المجلي التي تقع الجمعيات الأهلية والقطاعات الخيرية والأهلية في نطاقها الجغرافي.
- دعوة رجال الأعمال وأصحاب الشركات والمصانع للمشاركة في بناء المدارس العامة والأهلية باعتبار ذلك واجب وطني وإطلاق أسمائهم عليها، وتشجيع رجال الأعمال على التبرع لبناء مدارس حديثة في المناطق الفقيرة والمزدحمة والنائية بهدف تخفيف الكثافة العددية بمدارس هذه المناطق، وكذلك قيام رجال الأعمال والشركات بتزويد المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية، مما يسهم في توفير متطلبات المدارس الآمنة.
- تدعيم المناهج الدراسية بموضوعات تعزز فلسفة الشراكة المجتمعية وذلك بغرض نشر ثقافتها لدى الطلاب وتدفعهم للمبادرات والأعمال التطوعية، وفهم مجالات وتطبيقات الشراكة ومتطلباتها.
- استحداث مقرر دراسي تحت مسمى "التربية الصحية" يدرس لطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية.
- زيادة صلاحيات المدرسة ماليًا وإداريًا وتربويًا بما يمكنها من اتخاذ القرار للارتقاء بجودة العملية التعليمية وإعداد الخطط المناسبة للتعامل مع السلامة المدرسية والأمن المدرسي.
- استضافة أساتذة من كليات التربية المجاورة أو القريبة من موقع المدرسة للمحاضرة عن أهمية الشراكة المجتمعية ودورها في توفير متطلبات المدرسة الآمنة.

- تدريب القيادات المدرسية والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين على كيفية التعامل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي وكيفية الوصول إليهم وجذبهم للمشاركة في الفعاليات المدرسية المختلفة، بما يضمن دعمهم للمدرسة.
- تبادل الزيارات بين مديري المدارس للاطلاع على الممارسات والتجارب الناجحة في كل مدرسة في مجال الشراكة المجتمعية ودورها في تحقيق متطلبات المدارس الآمنة ومحاولة تحليلها والاستفادة منها.
- تفعيل موقع المدرسة الإلكتروني على شبكة الإنترنت واستخدامه في التواصل مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في أي أمور تتعلق بالمدرسة.
- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس، والتركيز على حسن انتقاء أعضائها، فهذه المجالس بشكلها الراهن لا تشجع على توثيق العلاقة بين المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية، مع ضرورة تركيز وزارة التربية والتعليم على تأهيل أعضاء هذه المجالس وتوعيتهم بدورهم المهم في المشاركة في إدارة المدرسة، وحجم المسئولية الاجتماعية المنوطة بهم ودور هذه المجالس في التضامن مع المدرسة لتذليل الصعوبات والمشكلات والمساعدة في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة.
- بناء نظام للمساءلة والمحاسبية يتيح للإدارات التعليمية متابعة عمل مؤسسات المجتمع المحلي في المدارس وفي مجال توفير متطلبات المدرسة الآمنة، وكذلك بناء نظام للتعاون والرقابة على عمل هذه المؤسسات ومواجهة فكرة أنها قائمة على العمل التطوعي، فلا ينبغي الرقابة عليها أو توجيهها.
- مشاركة الأحزاب السياسية في تبني قضايا التعليم وفي توفير متطلبات المدارس الآمنة، من خلال ندواتها وصحفها ووسائل إعلامها وبرامجها الانتخابية، والاهتمام بتنمية الوعي بالمسئولية الوطنية، وكذلك وضع خطط بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في البحث عن مصادر تمويل جديدة للتعليم بما يساعد على توفير متطلبات المدرسة الآمنة.
- مشاركة النقابات المهنية وخاصة نقابة المهن التعليمية في تحقيق متطلبات المدارس الآمنة، من خلال مشاركة الإعلام النقابي في نشر فكر السلوك التطوعي، ومشاركة الأندية النقابية - بما تملكه من موارد مالية ضخمة- في إنشاء مدارس تعاونية غير هادفة للربح، كما يمكن أن تشارك نقابة المهن التعليمية في مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية كونها تتنافى مع مبادئ المدارس الآمنة.
- التنسيق والتكامل في الأدوار فيما بين أطراف الشراكة، والحد من الازدواجية، مع مراعاة استقلالية كل طرف في إدارته لنشاطاته والتنسيق في إطار كل نشاط عبر عضو أو أكثر من أعضاء كل فريق بصورة دائمة ودورية.
- إعداد خريطة تعليمية مستقبلية واضحة المعالم، يتحدد من خلالها الأدوار المنوطة بمؤسسات المجتمع المحلي والجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية والنقابات المهنية في مجال التعليم حتى يتسنى لها المشاركة الجادة في توفير متطلبات المدارس الآمنة.
- دعم جهود الباحثين في مجال التربية لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول موضوع الشراكة المجتمعية في التعليم وجهود العمل التطوعي في تلبية متطلبات المدارس الآمنة.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين السيد(2016). تصور مقترح لتفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبيشتاين للشراكة المجتمعية. *مجلة رابطة التربية الحديثة. 8*، 27.

إبراهيم، سماح رشاد (2004). *دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية البنات.

ابن منظور، جمال الدين (1994). *لسان العرب*. دار صادر للنشر.

أبو العلا، سهير عبد اللطيف (2010). *تحسين أداء العمليات الإدارية في المدرسة الابتدائية بتطبيق مدخل إعادة الهندسة: دراسة ميدانية*. مؤتمر "اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي".

الأحمد، هند بنت محمد (2016). تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.*

بدوي، أحمد زكي (1982). *معجم مصطلحات العلوم الإدارية*. كتاب المصري.

البطاينة، سناء محمد (2016). دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة مدرسية آمنة في مدارس منطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة، 24*، 1.

جابر، جابر عبد الحميد، كاظم، أحمد خيري (1986). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية.

جدوع، صياح أحمد (2014). دور مديري المدارس في دعم تحصيل الطلبة وتحقيق البيئة المدرسية الآمنة. *مجلة رسالة المعلم. 51، 2.*

الجرايدة، محمد سليمان؛ الهلاني، ناصر بن حارب (2014). أنموذج مقترح لتفعيل دور الشراكة المجتمعية في المدارس الخاصة بسلطنة عمان. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت، 40*(152).

الجعيدي، شيخة محمد (2011). *دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدارس الثانوية للبنات والمجتمع المحلي*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود. كلية التربية. الرياض.

الجمال، رانيا عبد المعز (2004). تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية. *مجلة مستقبل التربية العربية، 10*، 35.

الجندي، ممدوح رضا (2015). *الأسرة والمجتمع*. دار الراية للنشر والتوزيع.

الجهني، هيلة ضحيان صالح (2019). آليات تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 183، 3.*

الحجايا، سالم سليمان؛ السعودي، خالد عطية (2017). دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز البيئة التعليمية الآمنة لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة العاصمة. *مجلة العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة، 25*، 2.

الحربي، تيسير خالد؛ العباد، عبد الله حمد (2018). واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج إبستين Epstein . *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34*، 10.

حسان، حسن محمد؛ وآخرون (2008). *المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة*. دار الجامعة الجديدة.

حسونة، عبد الله (2011). المدرسة الآمنة. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم. *إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 49، 3.

حسين، طه عبد العظيم (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. دار الجامعة الجديدة.

الحسيني، عزة أحمد؛ راغب، إيمان زغلول (2005). الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية. *مجلة التربية، 8*، 17.

حيدر، مشاعل عبد العزيز (2015). *تفعيل المشاركة المجتمعية في إدارة المدارس المطورة بمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة. كليات الشرق العربي. كلية الإدارة والإشراف التربوي. المملكة العربية السعودية.

الدبابي، رابعة إبراهيم؛ عارف توفيق عطاري (2010). *تصميم نموذج مقترح لجعل مدارس مدينة إربد آمنة*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. كلية التربية.

الربيعان، دانة (2013). *دور مديرات المدارس في تعزيز الوعي الأمني لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

رستم، رسمي عبد الملك؛ جمال الدين، نادية (2004). *التعليم والمشاركة المجتمعية في مصر*. مؤتمر *التعليم للجميع*. القاهرة. 1-3 يوليو.

رستم، رسمي عبد الملك؛ صادق، منى (2003). *تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الرشيدي، أحمد كامل (2000). *دور المشاركة الشعبية في حل المشكلات المجتمعية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

رضوان، عبد الرحمن أبو المجد؛ هلال، ناجي عبد الوهاب (2007). *المشاركة المجتمعية في التعليم في ضوء فكرة مجال الأمناء والآباء والمعلمين: دراسة ميدانية*. مؤتمر "جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي". جامعة جنوب الوادي. كلية التربية بقنا. 4-5 أبريل.

الزكي، أحمد عبد الفتاح (2010). تطوير الشراكة بين الأسرة والمدرسة ضرورة ملحة لتعليم متميز. مؤتمر "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*. الرياض.

السبول، خالد وليد (2005). *الصحة والسلامة في البيئة المدرسية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

السبيعي، نورة محمد؛ سنبل، فائقة عباس (2019). متطلبات الشراكة المجتمعية ومعوقاتها من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة وتوابعها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بغزة، 3*. 25.

سلامة، محمد توفيق (2005). المشاركة المجتمعية لدعم وتطوير التعليم في مصر: دراسة تحليلية للأطر التشريعية. مؤتمر "المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة". *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*. القاهرة. 9- 10 يوليو.

سليمان، منال كمال (2019). آليات الشراكة المجتمعية بين المنظمات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني للتخفيف من مشكلات التسرب الدراسي من خلال مدارس التعليم المجتمعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين،61*، 4.

الشرعي، بلقيس غالب (2007). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، 24.*

شلدان، فايز؛ صايمة، سمية؛ برهوم، أحمد (2011). *واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه*. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي". الجامعة الإسلامية. غزة.

الشنيفي، على عبدالله (2016). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. غزة، 2.26.*

طحلاوي، ابتسام بشير إبراهيم؛ علواني، علي أحمد (2019). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 114.*

طه، راضي عبد المجيد (2007). *الشراكة بين المدرسة والمجتمع في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الأمناء باعتبارها صيغة من صيغ الشراكة: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان*. مؤتمر "جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. جامعة الفيوم. مايو.

الظفر، عواطف عبد العزيز؛ الداود، هياء عبدالله؛ خليل، منال محمد (2014). الشراكة المجتمعية وأثرها في تشكيل الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 24*، 4.

عباس، منال محمد (2014). *المسؤولية الاجتماعية بين الشراكة وآفاق التنمية*. دار المعرفة الجامعية.

عبد الباقي، إسلام حمدي (2018). *المتطلبات التربوية لتفعيل المدرسة الآمنة في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة : دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. كلية التربية.

عبد الرسول، محمد أبو النور (2008). تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته. *مجلة التربية،11*، 23.

عبد السميع، رحاب محمد زهير (2017). *تنمية القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس التربية الخاصة في ضوء مفهوم ثقافة الجودة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بني سويف. كلية التربية.

عبد العاطي، فاطمة فوزي (2007). شراكة المدرسة الابتدائية مع الأسر المصرية: دراسة تقويمية في ضوء المعايير القومية، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*.

عبد المعطي، أحمد حسين؛ أحمد، نعمات عبد الناصر؛ عبد العليم، محمود، سيد عبد الظاهر(2015). المدرسة الآمنة كمدخل للإصلاح التربوي للتعليم الفني في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، *31*(2).

عثمان، سعيد إسماعيل (2007). دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية : دراسة ميدانية بمحافظة أسوان. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*.

العجمي، محمد حسنين (2007). *المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية المدرسة*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العساف، ماجد حمدان (2011). مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم. *مجلة رسالة المعلم*، *49*، 4.

العصيمي، خالد محمد (2020). واقع الشراكة المجتمعية وممارسة مجالاتها في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*. *69*.

عطية، رضا عبد البديع السيد (2004). *استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: دراسة مقارنة بين مصر والسويد*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق. كلية التربية.

عوض، عوض توفيق (2005). *أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عويسي، فتحية محمد عبد الله (2006). *واقع إدارة السلامة المدرسية في مدارس التعليم العام للصفوف من 10-12 بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية.

الغريب، شبل بدران (2010). الشراكة المجتمعية والإصلاح التعليمي: رؤية نقدية. *مجلة التربية المعاصرة. رابطة التربية الحديثة*، *86*. 27.

الفريحات، ختام محمود (2010). *دور الإدارة المدرسية في تحقيق مضامين مبادرة جلالة الملكة رانيا العبد الله "معًا نحو بيئة مدرسية آمنة" من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة عجلون*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

القاروط، فارس عيسى (2014). أثر البيئة التربوية الآمنة في تعليم طلبة صعوبات التعلم. *مجلة رسالة المعلم*، *52*، 1.

القاضي، سعيد إسماعيل (2007). دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، *65*.

قدومي، منال عبد المعطي (2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لمجال المشاركة المجتمعية في العمل المدرسي وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات*، *15*، 2.

القرشي، عليان (2011). *المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدرسة الثانوية الحكومية: دراسة ميدانية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية.

قطامي، نايفة محمد؛ العساف، ماجد حمدان (2009). مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم. مؤتمر "رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي

أفضل". المجلـــس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلـــم والتبادل الثقافي.

قليني، جورجيت (2004). *المشاركة المجتمعية في شؤون التعليم: الطموح والتحديات. مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر*. جامعة المنصورة. كلية التربية. 2-3 أكتوبر.

قمر، عصام توفيق (2008). *دور الشراكة المجتمعية في تفعيل الأنشطة المدرسية*. دار الفتح للنشر والتوزيع.

مجاهد، محمد عطوة (2008). *المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة*. دار الجامعة الجديدة.

محروس، محمد الأصمعي (2005). *الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

محمد، نيفين عبد المنعم (2011). آليات تطوير الشراكة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس لتدعيم اتجاه الطلاب نحو التطوع. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 31*، 12.

محمود، محمد خيري (2005). *الشراكة المجتمعية في إثراء المعرفة لتحسين التعليم : نموذج مقترح*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

مرتضى، أحمد سليمان (2016). دور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة التشاركية مع المجتمع المحلي في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الدمام التعليمية: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية. مجلس النشر العلمي، 30*(118).

مسعود، آمال سيد محمد (2010). متطلبات تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء لامركزية التعليم. *مجلة مستقبل التربية العربية. 17*، 66.

المشاقبة، عبد المجيد (2014). *العلاقة بين البيئة المدرسية الآمنة وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية في المملكة الأردنية الهاشمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

المكاوي، إسماعيل خالد؛ السلمي، عبد العزيز شوق (2020). تصور مقترح لتحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، 75*.

المكاوي، إسماعيل خالد؛ سيدأحمد؛ وليد سعيد أحمد (2019). *تصور مقترح لتوظيف البحث التربوي في تحقيق التميز المؤسسي بكليات التربية في ضوء الرؤية الإستراتيجية لمصر2030*. مؤتمر "متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية 2030". كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية. 2-3 أكتوبر.

نصر، محمد يوسف مرسي؛ القرني، عبد الله بن عالي (2018). تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة 2030م. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. 187،*2*.

النعناعي، عبير علي (2010). المعوقات التي تواجه الجمعيات الأهلية في تحقيق الشراكة المجتمعية في مجال التعليم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، 29*، 3.

هلال، مجدي عبد النبي؛ وآخرون (2005). *المشاركة المجتمعية والأنشطة التربوية بالمدرسة المصرية بين الواقع والمأمول*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

هلل، شعبان أحمد (2018). متطلبات تطبيق المدرسة الآمنة بمؤسسات التربية الخاصة بمصر. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، 33، 2.

وزارة التربية والتعليم (2008). *وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي*. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (2014). *لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات الطلاب ومسئوليات أولياء الأمور واختصاصات العاملين بالمدرسة*. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (2003). *المعايير القومية للتعليم في مصر*. (1). القاهرة.

وزير، محمد شكري؛ المحمدي، مديحة حامد (2019). *اتجاهات للتميز في البحث التربوي. مؤتمر "متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية 2030"*، كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية، 2-3 أكتوبر.

الوكيل، مصطفى مختار (2012). *المشاركة المجتمعية: ماهيتها وأهدافها. مجلة الثقافة والتنمية*. 13، 59.

وهبه، عماد صموئيل (2016). تصور مستقبلي لمتطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة ميدانية. *مجلة الثقافة والتنمية. 105*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alonso, F.(2012). *Community Partnership in Education*. Paris. UNESCO.

Casella, R. (2002). Where Policy Meets the Pavement: Stages of Public Involvement in the Prevention of School Violence, *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15*(3).

Davis, L.(2007). Two sides of partnership: Egalitar Iaanism and empowerment in school- University, *Journal of education Articles. 48*(2).

Derzon, J. et al.(2016). A national Education of Safe Schools/ Healthy Students Initiative: Outcomes and Influence- es, *Evaluation and Program Planning , 35*(2).

Ellen, D. (2000). *Adolescents perceptions of safety at school and their solution for enhancing safety and reducing school violence: A rural case, U. S. A. department of education*. Educational Resource Information Center.

Fein, R. Vossekuil, B. Pollack, W. Modzeleski, W. Reddy, M. et al. (2002).*Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations.*

Hernandez, T. Seem, S.(2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4).

Jones, S. Alxelard, R. Wattigneey, W.(2007). *Healthy and safe school environment, Part 2.* Physical school environment: results from the school.

Mabie, G. (2003). Making School safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum, 67*(2).

Merril, M. Taylor, N. (2012). A mixed-method exploration of functioning in Safe Schools/ Healthy Students Partnership, *Evaluation and Program Planning, 35(*2).

Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for all Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education. 14*(1).

Modzeleski, W. et al. (2012). An introduction to the Safe Schools/ Healthy Students Initiative. *Evaluation and Program Planning, 35*(2).

Mutch, C. & Collins, S. (2012). Partners in Learning: Schools Engagement With Parents, Families and Communities in New Zealand. *School Community Journal. 22*(1).

Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors . *Educational Horizons. 83*(1).

Parker, L. Leeper, M. (1992). Effects of Fantasy Contexts on Children's Learning and Motivation: Making Learning More fun, *Journal of personality and Social Psychology, 62.*

Sabir Ali and Fozia Fatima (2016). Comparative analysis of safety and security measures in public and private schools at secondary level. *Journal of Social Omics, 5*(3).

Sapan, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities.* Allyne Bacon.

Smith, J. et al. (2011) Parent involvement in urban charter schools: new strategies for increasing participation. *The School Community Journal, 21*(1).

Stevens, V. K. (2007). *Parental involvement in two elementary schools: A qualitative case study*. Published PhD Thesis. the Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.

Swaleha, A. (2013). Creating safe school environment: Role of school Principals. *The Tibet Journal. 38*(1-2).

The United Nations Children's Fund UNICEF (2015): *Key messages for safe school operations in countries with outbreaks of ebola.* Centers for Disease Control and Prevention (CDC), and the World Health Organization (WHO).

Unicef- INEE (2013): *Comprehensive school safety-working towards a global framework for climate-smart disaster risk reduction, bridging development and humanitarian action in the education sector.*

ثالثا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية

Abbas, M. M. (2014). *Social responsibility between partnership and development prospects.* University Knowledge House.

Abd al-Ati, F. F. (2007). The primary school partnership with Egyptian families: An evaluation study in light of national standards. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University.*

Abdel Moati, A. H.; Ahmed, N. A.; Abdul Alim, M, S. (2015). Safe school as an entrance to the educational reform of technical education in Egypt in light of the experiences of some developed countries: A comparative study. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University. 31*, 2.

Abdul Baqi, I. H. (2018). *The educational requirements for activating the safe school in the Arab Republic of Egypt in light of the experiences of some developed countries: A comparative study.* Unpublished Master Degree. Fayoum University. Faculty of Education.

Abdul Rasoul, M. A. (2008). Developing school administration in Egypt in light of the requirements of the times and its variables. *Education Journal. 11,* 23.

Abdul Samea, R. M. Z. (2017). *Developing the creative leadership of the principals of special education schools in light of the concept of quality culture.* Unpublished PhD. BeniSuef University. Faculty of Education.

Abu Al-Ela, S. A. (2010). *Improving the performance of administrative processes in the primary school by implementing the re-engineering approach: A field study.* Conference of "Contemporary Trends in Education Development in the Arab World". 2.

Al-Ahmad, H. M. (2016). Activating the partnership among the university and the productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia from the experts' point of view. *Journal of Educational Sciences. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 4.*

Al-Ajmi, M. H. (2007). *Community participation and school self-management.* Modern Library for Publishing and Distribution.

Al-Assaf, M. H. (2011). Students' proposals of a safe learning environment and its relationship to their motivation to learn. *Teacher Message Journal. 49*, 4.

Al-Bataineh, S. M. (2016). The role of school principals in achieving a safe school environment in Al-Baha region schools. *Journal of Educational Sciences. Faculty of Graduate Studies, Cairo University. 24*, 1.

Al-Dababi, R. I.; Aref, T. A. (2010). *Designing a proposed model to make Irbid schools safe.* Unpublished Master degree. Yarmouk University. Faculty of Education.

Al-Farihat, K. M. (2010). *The role of the school administration in achieving the contents of Queen Rania Al-Abdullah's initiative "Together towards a safe school environment" from the directorsand principals' point of view of public schools in Ajloun Governorate.* Unpublished Master degree. Yarmouk University. Jordan.

Al-Gharib, S. B. (2010). Community partnership and educational reform: A critical vision. *Contemporary Education Journal. Association for Modern Education. 86*. 27.

Al-Gindi, M. R. (2015). *Family and society.* Arraya House for Publishing and Distribution.

Al-Hajaya, S. S.; Al-Saudi, K. A. (2017). The role of Islamic education teachers in promoting a safe educational environment for their students from the teachers' point of view in Al-Asema Governorate. *Journal of Educational Sciences. Faculty of Graduate Studies. Cairo University. 25*, 2.

Al-Harbi, T. K.; Al-Abbad, A. H. (2018). The reality of school, family, and community partnerships in national girls' high schools in light of the epstein model. *Journal of Faculty of Education, Assiut University. 34*, 10.

Al-Husseini, A. A.; Ragheb, E. Z. (2005). Organizational confidence and effectiveness of school performance in the Arab Republic of Egypt. *Education Journal. 8*, 17.

Al-Jaidi, S. M. (2011). *School administration's role in activating the societal partnership between secondary schools for girls and the local community.* Unpublished Master degree. Imam Muhammad bin Saud University. Faculty of Education. Riyadh.

Al-Jamal, R. A. (2004). A proposed proposal to activate partnership between the family and the kindergarten in light of foreign experiences. *Journal of the Future of Arab Education. 10*, 35.

Al-Jarida, M. S.; Bahlani, N. H. (2014). A proposed model to activate the role of community partnership in private schools in Oman. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies. Scientific Publishing Board. Kuwait University, 40*, 152.

Al-Juhani, H. D. S. (2019). Mechanisms for developing community partnership in Tabuk schools. *Journal of faculty of Education, Al-Azhar University. 3*, 183.

Al-Karout, F. I. (2014). The effect of a safe educational environment in teaching students with learning difficulties. *Teacher Message Journal. 52*, 1.

Al-Mekkawi, I. K., Al-Salami, A. S. (2020). A proposed proposalof the transformation of inclusion schools into a safe school environment. *The educational journal of the Faculty of Education, Sohag University. P 75*.

Al-Mekkawi, I. K.; Syed A., Walid, S. A. (2019). *A proposed proposal for employing educational research to achieve institutional excellence in the Faculties of Education in light of the strategic vision of Egypt 2030.* Conference "Requirements for Excellence in Faculties of Education in Egyptian Universities in Light of Vision 2030". Faculty of Education, Al-Azhar University, Dakahlia.

Al-Nanaei, A. A. (2010). The obstacles that face NGOs in achieving community partnership in the field of education. *Journal of Studies in Social Work and Humanities. Faculty of Social Work, Helwan University, 29*, 3.

Al-Qadhi, S. I. (2007). The role of community partnership in fostering creativity in the primary school: A field study in Aswan Governorate. *Journal of the College of Education, Mansoura University.*

Al-Qurashi, A. (2011). *The societal participation required to develop the performance of the government high school: A field study on public schools in Taif governorate.* Unpublished Master Degree. Umm Al Qura University. Faculty of Education.

Al-Rabian, D. (2013). *The role of school principals in enhancing security awareness among high school students in Riyadh*. Unpublished Master Degree. Naif Arab University for Security Sciences. Saudi Arabia.

Al-Rashidi, A. K. (2000). *The role of popular participation in solving societal problems.* The Anglo-Egyptian Library.

Al-Saboul, K. W. (2005). *Health and safety in the school environment.* House of Curriculum for Publication and Distribution.

Al-Shaqba, A. (2014). *The relationship between safe school environment and each of the achievement motivation and academic achievement from the point of view of students of the eighth grade basic in government schools affiliated to the Second Zarqa Education Directorate in the Hashemite Kingdom of Jordan.* Unpublished Master degree. University of Jordan. Oman.

Al-Sharia, B. G. (2007). The role of community participation in school reform: An analytical study. *Journal of the College of Education, United Arab Emirates University.*

Al-Shenafi, A. A. (2016). The role of school leaders in providing a safe learning environment for high school students in Riyadh. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26*, 2.

Al-Subaie, N. M.; Sunbul, F. A. (2019). The requirements and challenges of community partnership from principals'point of view and teachers in secondary schools in Al-Kharma Governorate and its dependencies. *Journal of Educational and Psychological Sciences. The National Research Center in Gaza, 3*(25).

Al-Usaimi, K. M. (2020). The reality of community partnership and the practice of its fields at Taif University from faculty members' point of view. *The Educational Journal of Faculty of Education, Sohag University. No*. 69.

Al-Wakil, M. M. (2012). Community participation: What it is and its objectives. *Journal of Culture and Development. 13*(59).

Al-Zafar, A. A.; Al-Daoud, H. A.; Khalil, M. M. (2014). Community partnership and its impact on forming a professional identity and professional decision-making among a sample of King Faisal University students. *Journal of Faculty of Education, Alexandria University. 24*(4).

Al-Zaki, A. A. (2010). *The development of the partnership between the family and the school is an urgent necessity for a distinguished education.* Conference "Educational Development: Visions, Models and Requirements". Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin). Riyadh.

Attia, R. A. A. (2004). *Accommodating people with special needs in light of achieving the principle of equal educational opportunities: A comparative study between Egypt and Sweden.* Unpublished Master degree. Zagazig University. Faculty of Education.

Awad, A. T. (2005). *The roles of civil society institutions in supporting the educational process.* National Center for Educational Research and Development.

Badawi, A. Z. (1982). *Glossary of administrative sciences terms.* The Egyptian Book.

Haidar, M. A. (2015). *Activating community participation in managing improved schools in the King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Master Degree.* Colleges of the Arab East, College of Administration and Educational Supervision, Saudi Arabia.

Hallel, S. A. (2018). Requirements for implementing the safe school in special education institutions in Egypt. *Journal of the College of Education, Menoufia University. 33* (2).

Hassan, H. M.; et al. (2008). *School and community in light of quality concepts.* New University House.

Hassouna, A. (2011). Safe school. Teacher message magazine, ministry of education. *Department of Educational Planning and Research, 49* (3).

Hilal, M. A.; et al. (2005). *Community participation and educational activities in the Egyptian School between reality and expectations.* National Center for Educational Research and Development.

Hussein, T. A. (2007). *Psychology of family and school violence*. New University House.

Ibn Manzoor, J. A. (1994). *Lisan Al-arab.* Sader Publishing House.

Ibrahim, H. E. A. (2016). A proposed proposal for activating family partnership in Egyptian primary schools in light of Epstein model of community partnership. *Journal of the Association of Modern Education, 8* (27).

Ibrahim, S. R. (2004). *The role of parent-teacher councils in primary schools*. Unpublished Master Degree. Ain-Shams University, Girl's College.

Jaber, J. A., Kazem, A. K. (1986). *Research methods in education and psychology.* Arab Renaissance House.

Jadoa, S. A. (2014). The role of school principals in supporting student achievement and achieving a safe school environment. *Teacher Message Journal. 51*, 2.

Kaddoumi, M. A. (2014). The degree of application of quality assurance standards in the field of community participation in school work and ways to develop them from educational supervisors' point of view. *Jerash University Journal for Research and Studies, 15* (2).

Mahmoud, M. K. (2005). *Community partnership in knowledge enrichment to improve education: A suggested model.* National Center for Educational Research and Development.

Mahrous, M. A. (2005). *Contemporary educational reform and community partnership from concepts to application.* Dar Al Fajr for publication and distribution.

Masoud, A. S. M. (2010). Requirements for achieving autonomy for a public high school in light of the decentralization of education. *Journal of the Future of Arab Education. 17*. 66.

Ministry of Education (2003). *National standards for education in Egypt. 1*.

Ministry of Education (2008). *Document of standards for quality assurance and accreditation of pre-university education institutions.* The Egyptian Arabic Republic.

Ministry of Education (2014). *A school discipline regulation that defines the rights and duties of students, the responsibilities of parents, and the terms of reference of school personnel.* The Egyptian Arabic Republic.

Muhammad, N. A. (2011). Mechanisms for developing community partnerships between NGOs and schools to support students' tendency towards volunteering. *Journal of Studies in Social Work and Humanities, 12*, 31.

Mujahid, M. A. (2008). *School and community in light of quality concepts.* New University House.

Murtada, A. S. (2016). The role of the school administration in strengthening the participatory relationship with the local community in government secondary schools in the Dammam Educational Zone: A field study. *The Educational Journal. Scientific Publishing Board. Kuwait, 30* (118).

Nasr, M. Y. M.; Al-Qarni, A. A. (2018). A proposed proposal to activate the community partnership at the University of Tabuk in light of the Kingdom's National Vision 2030. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2,* 187.

Osman, S. I. (2007). The role of community partnership in fostering creativity in the primary school: A field study in Aswan Governorate. *Journal of the College of Education, Mansoura University, 65.*

Owaisi, F. M. A. (2006). *The reality of school safety management in public education schools for grades 10-12 in Oman,* Unpublished Master degree. Sultan Qaboos University, Faculty of Education.

Qalini, Georgette (2004). *Community Participation in Education Affairs: Ambition and Challenges. The Prospects for Educational Reform in Egypt.* Faculty of Education.

Qamar, E. T. (2008). *The role of community partnership in activating school activities.* Dar Al-Fath for Publishing and Distribution.

Qatami, N. M.; Al-Assaf, M. H. (2009). Students' proposals of a safe learning environment and its relationship to their motivation to learn. Conference on "Nurturing the Gifted, an Inevitable Necessity for a Better Arab Future". *The Arab Council for the Gifted and Talented and the Jordan Interface for Learning and Cultural Exchange.*

Radwan, A. A.; Hilal, N. A. (2007). *Community participation in education in light of the idea of trustees, parents, and teachers: A field study.* Conference on "Quality of Faculties of Education and School Reform". South Valley University. College of Education in Qena. April 4-5.

Rustam, R. A.; Jamal Al-Din, Nadia (2004). *Education and community participation in Egypt*. Education for All Conference. Cairo. July 1-3.

Rustam, R. A.; Sadiq, M. (2003). *Activating the role of community partnership in the educational process and the governorate authorities in education management.* National Center for Educational Research and Development.

Salama, M. T. (2005). *Community participation in supporting and developing education in Egypt: An analytical study of legislative frameworks. Conference on "Participation and Development of Secondary Education in the Knowledge Society".* National Center for Educational Research and Development. Cairo. July 9-10.

Sheldan, F.; Saima, S.; Barhoum, A. (2011). *The reality of communication between the secondary school and the local community in the governorates of Gaza and ways to improve it.* Conference on "Educational Communication and Dialogue". Islamic University. Gaza.

Sulaiman, M. K. (2019). Community partnership mechanisms between governmental organizations and civil society organizations to mitigate the problems of school dropout through community education schools. *Social Service Journal. Egyptian Association of Social Workers.* 61. 4.

Taha, R. A. (2007). *The partnership between school and community in some developed countries and the possibility of benefiting from it in developing the boards of trustees as a form of partnership: A field study in Aswan Governorate.* Conference on "Quality and Accreditation of Public Education Institutions in the Arab World". Fayoum University.

Tahlawi, I. B. I.; Elwani, A. A. (2019). The role of the school administration in activating the partnership between the school and the local community in public education schools in Khobar. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology,114.*

Wahba, E. S. (2016). A future proposal of the requirements for achieving the principle of equal educational opportunities at the stage of basic education through community partnership: a field study. *Journal of Culture and Development.*

Wazir, M. S.; Al-Mohammadi, M. H. (2019). *Trends of Excellence in Educational Research.* Conference "Requirements for Excellence in Faculties of Education in Egyptian Universities in the Light of Vision 2030", Faculty of Education, Al-Azhar University, Dakahlia, 2-3 October.