كلية الدراسات العليا

شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالميّة المتخصّصة

Parents Partnership with Public Schools in Jerusalem and Ways of Developing it in Light of Some Specialized Global Models

رسالة ماجستير مقدمة من:

صفاء عبدالله مغربي

إشراف

الدكتورأحمد فتيحة

جامعة بيرزيت ــ فلسطين

2015

كلية الدراسات العليا

شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالميّة المتخصّصة

Parents Partnership with Public Schools in Jerusalem and Ways of Developing it in Light of Some Specialized Global Models

إعداد

صفاء عبدالله مغربي

إشراف

د. أحمد فتيحة – رئيساً

د. آجنس حنانيا – عضواً

د. موسى الخالدي – عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية - توجه إدارة تربوية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت - فلسطين

كانون ثاني – 2015

كلية الدراسات العليا

شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالميّة المتخصّصة

Parents Partnership with Public Schools in Jerusalem and Ways of Developing it in Light of Some Specialized Global Models

رسالة ماجستير مقدمة من:

صفاء عبدالله مغربي

2015/1/29

لجنة المناقشة	التوقيع
د. أحمد فتيحة – رئيساً	
د. آجنس حنانيا – عضواً	
د. موسى الخالدي – عضواً	

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية - الادارة التربوية
من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت - فلسطين

2015

إهداء

إلى منارة العلم وسيّد الخلق جميعاً .. رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلّم.

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها .. إلى الغالية التي لم تأل جهداً فـــي تربيتي .. أمي الحبيبة.

إلى من علمني النجاح والصبر.. إلى من افتقده في مواجهة الصّعاب ولم تمهله الدنيا لأرتوي من حنانه وليرى ثمار جهدي.. إلى روح أبي الطاهرة.

إلى رياحين حياتي الذين سكنت روحهم روحي .. إلى النفوس البريئة والقلوب الرقيقة والنقية .. إلى القناديل التي أنارت لي دروب الظلام .. إلى من أحببتهم وأحبوني .. إلى أبنائي الأحباء بهاء الدّين، عبير، غدير وعلاء الدّين، ووالدهم العزيز أبو البهاء.

إلى من صاغوا لنا علمهم حروفاً، ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنّجاح .. إلى أساتذتي الكرام جميعاً في كلية التربية ــ جامعة بيرزيت والعاملين فيها.

إلى من تحلّوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء .. إلى صديقاتي سلفيا موسى ورانية الشرباتي وربى دعاس وإيناس العيسى وديمة أبو خلف ومنار أديب.

إلى من الهمتني وكانت سبباً لدافعيتي لتقديم الأفضل.. إلى صاحبة أول رسالة حضرت مناقشتها وكانت متميزة.. إلى إيناس عباد العيسى.

إلى كل من دعمني وساندني ... أهديكم جميعاً عملي المتواضع هذا...

الباحثة

صفاء عبدالله مغربي

شكر وتقدير

يسرني أن أتقدم بجزيل شكري وعرفاني إلى أستاذي المشرف على هذه الرسالة الدكتور أحمد فتيحة، على احتوائة وتقديره واحترامه لآرائي وقدراتي، ولما أبدى من صبر وسعة صدر وما بذل من جهد وحُسن توجيه وارشاد حتى خرجت الدراسة الى حيز الوجود.

كما أتقدم بشكري وامتناني إلى أستاذيّ الكريمين عضويّ لجنة المناقشة الدكتورة آجنس حنانى، الّتي لم تتوانى لتقديم الدّعم والمساندة سواء من خلال المساقات التّي تعلمتها معها، أو من خلال نصحها وارشادها لي في مرحلة ما قبل إعداد الدّراسة ومرحلة تنفيذها. وإلى الدكتور موسى الخالدي كل الشكر والتقدير والعرفان لما بذله من جهد وما أسداه من نصح وتوجيه، وما قدّمه من دعم معنويّ خلال مرحلة دراستي وخلال إعداد الدراسة، لهما مني كل احترام وتقدير.

وأتقدّم بخالص الشّكر والتّقدير للدكتورة جويس إبستن Joyce Epstein والدكتور تيم رايت Tim Wright لمساعدتهما لي في إعداد الإطار النّظري وأداة الدراسة وتحكيمها، وللدكتور عبدالله بشارات لما قدمه من دعم ونصح فيما يتعلق بإعداد الدّراسة والتّحليل الإحصائي. وأتقدّم بالشكر والتّقدير للدّكتور عبد الكريم أيوب من جامعة النّجاح الوطنيّة لمساعدتي في التّحليل الإحصائي للبيانات، ولما أسداه من نصح وإرشاد خلال إعداد الدّراسة. كما وأتقدم بخالص الشّكر والتّقدير لجميع أساتذة كليّة التّربية الكرام والعاملين فيها لدعمهم المتواصل لي.

وخالص الشكر والعرفان إلى مديري/ات المدارس الحكوميّة في مدينة القدس لتسهيلهم أمور عملي في الدراسة. وواصل الشكر والتقدير لمدير المدرسة التي أعمل بها السيد خالد راشد لتسهيله أمور عملي، وملاءمته برنامج عملي مع برنامج دراستي. وإلى كل من ساعدني في إخراج هذه الدراسة إلى حيّز الوجود.

الباحثة: صفاء عبدالله مغربي

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	قرار لجنة المناقشة	أ
	إهداء	ب
	شكر وتقدير	ج
	قائمة المحتويات	د
	قائمة الجداول	ز
	قائمة الأشكال	ك
	قائمة الملاحق	ل
	الملخص باللغة العربية	ن
	الملخص باللغة الإنجليزية "Abstract"	ع
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وإطارها النّظري	
1:1	مقدمة	1
1:2	مشكلة الدراسة وإطارها النظري	6
1:3	أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها	37
1:4	أهمية الدراسة ومبررها النظري	41
1:5	حدود الدراسة	42

1:6 تعريف مصطلحات الدراسة 43

1:7 مسلمات الدراسة 45

الفصل الثّاني: الدراسات السابقة

2:1 المقدمة 46

2:2:1 الدراسات التي تناولت جانب الوالدية 46

2:2:2 الدراسات التي تناولت جانب التواصل 55

2:2:3 الدراسات التي تناولت جانب التطوع 64

2:2:4 الدراسات التي تناولت جانب التعلم في البيت 67

2:2:4 الدراسات التي تناولت جانب صنع القرار 72

2:2:5 الدراسات التي تناولت جانب التعاون مع المجتمع المحليّ 76

2:3 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحاليّة منها 84

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وتصميم البحث

3:1 منهجية الدراسة 89

3:2 متغيرات الدراسة 89

3:3 مجتمع الدراسة 90

3:4 عينة الدراسة 91

3:5 أداة الدراسة 93

3:6	إجراءات صدق الأداة	95
3:7	ثبات الأداة	101
3:8	إجراءات الدراسة	102
3:9	المعالجات الاحصائية	104
3:10	الملخص	105

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

4:1	المقدمة	106
4:2	نتائج السؤال الرئيسي الأول والأسئلة الفرعية والفرضيات المنبثقة عنه	107
4:3	نتائج السؤال الرئيسي الثاني "المفتوح"	152
4:4	الملخص	164

الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتفسيرها والتّوصيات

5:1	المقدمة	166
5:2	مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الأول وما انبثق عنه من أسئلة فرعية فرضيات	167
5:3	مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الثاني "المفتوح"	199
5:4	التوصيات	203
	قائمة المراجع	206
	الملاحق	229

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	توزيع مجتمع الدّراسة في المدارس الحكوميّة في مدينة القدس.	91
3.2	توزيع عينة المديرين/ات والمعلمون/ات وأولياء الأمور وفق متغيّرات الدّراسة.	91
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة للعينة الاستطلاعية.	96
3.4	مجالات أداة الدّراسة وتشبع الفقرات عليها حسب التّحليل العاملي.	98
3.5	نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة لعينة الدراسة.	100
3.6	معامل الثّبات Cronbach's Alpha لأداة الدّراسة على العينة الاستطلاعيّة.	101
3.7	معامل الثّبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha للاستبانة على عينة الدّراسة.	102
4.1	تقدير درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدّراسة.	106
4.2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" للممارسات التي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة.	108
4.3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" للتحديات التي تواجه المدرسة عند إشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة.	113
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة حول النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة.	118

4.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين/ات في متوسط درجة الشراكة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة حسب متغيرات الدراسة.	123
4.6	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.	125
4.7	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس.	126
4.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة.	127
4.9	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة.	128
4.10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة.	129
4.11	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة.	130
4.12	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة.	130
4.13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة.	132
4.14	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة	133
4.15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة.	134

4.16	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة.	135
4.17	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب مكان المدرسة.	135
4.18	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر).	137
4.19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية.	138
4.20	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدّرجة العلمية.	138
4.21	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية للمعلم/ة.	139
4.22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة.	141
4.23	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة.	141
4.24	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية للأهل.	142
4.25	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس.	144
4.26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة.	145

4.27 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة. 146

4.28 نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة. 147

4.29 نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة. 148

4.30 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة. 149

4.31 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة. 150

4.32 نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة. 151

4.33 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عمل المشارك. 152

4.34 التكرارات والنّسب المئويّة لسُبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل". 154

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.1	مخطط يوضح علاقة الأنظمة المتداخلة في النظرية الأيكولوجيّة "البيئية".	8
1.2	شكل يوضح تداخل مجالات التأثير كما وصفتها إبستن Epstein	23
3.1	تعامد محوري الأداة ووقوع الفقرات على كل محور حسب طريقة التدويير وفق معادلة فريماكس Varimax	98

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	المدارس الأساسيّة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة حسب العام الدراسي 2014/2013	229
2	الرسالة الموجهة إلى د. جويس إبستين Joyce Epstein من الباحثة طلباً للتوجيه والإرشاد والمساعدة في إعداد الدراسة	230
3	رد د. جويس إبستن Joyce Epstein على الكتاب الموجه لها من الباحثة	231
4	الرسالة الموجهة إلى د. Tim Wright من الباحثة لطلب موافقته في الاستفادة من أداة أطروحة الدكتوراة الخاصة به والمواد النظرية التي استخدمها في بحثه والنصح والإرشاد أثناء إعداد الدراسة	232
5	رد د. تيم رايت Tim Wright على الرسالة الموجهة إليه من الباحثة	233
6	الكتاب الموجه إلى المحكمين لتحكيم الاستبانة	234
7	أسماء السّادة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة حسب الترتيب الأبجدي	235
8	الاستبانة بعد التحكيم الظاهري والّتي ستوزع على العينة الاستطلاعيّة	236
9	الكتاب الموجه من الباحثة إلى المشاركين بالدراسة "العينة الاستطلاعية" للإجابة على الاستبانة	244
10	كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من الجامعة إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ دائرة الأوقاف العامة – مديرية التربية والتعليم– القدس	245

11	كتاب تسهيل مهمة الباحثة الصادر عن دائرة الأوقاف العامة– مديرية التربية والتعليم– القدس	246
12	الاستبانة في صورتها النهائيّة بعد حساب معامل الثبات وإجراء التحليل العاملي عليها والّتي ستوزع على عينة الدراسة	247
13	رسالة موجهة من الباحثة إلى د. جويس أبستن Joyce Epstein لمعرفة رأيها للإستبانة بصورتها النهائية بعد إجراء التحليل العاملي	254
14	رد د. جويس إبستن Joyce Epstein على رسالة الباحثة وإبداء رأيها وتحكيمها للاستبانة بصورتها النهائية بعد التحليل العاملي	255
15	رسالة موجهة إلى د. تيم رايت Tim Wright لمعرفة رأيه في الاستبانة النهائية بعد إجراء التحليل العاملي	257
16	رد د. تيم رايت Tim Wright على الرسالة الموجهة إليه من الباحثة وإبداء رأيه وتحكيمه للاستبانة بصورتها النّهائية بعد التحليل العاملي	258

الملخص

شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالميّة المتخصّصة

هدفت هذه الدّراسة إلى تشخيص واقع شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس، والتّعرف على سبل تطويرها من وجهة نظر مديري/ات ومعلّمي/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام العيّنة الطبقيّة العشوائيّة والّتي اشتملت على (41) مديراً/ة و (542) معلّماً/ة و (1598) ولي أمر. وقد اتبعت الباحثة المنهج المسحي الوصفي التحليلي، وطورت استبانة شملت (56) فقرة موزعة على محورين تلاها سؤال مفتوح لاقتراح بعض السبل والآليات لتطوير شراكة الأهل مع المدارس، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت النّتائج أنّ الدّرجة الكليّة لشراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات جاءت عالية، ومتوسطة من وجهة نظر المعلّمين/ات وأولياء الأمور. كما أشارت إلى وجود فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات تعود لمتغيرات الجنس ومكان المدرسة وسنوات الخبرة والدّرجة العلميّة.

كما كشفت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس وجنس المدرسة ومكان

المدرسة وسنوات الخبرة للمعلم/ة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة لصالح الدّبلوم يليه البكالوريوس.

بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغيرات الجنس ومكان المدرسة. ولكنها أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير جنس المدرسة لصالح المدارس المختلطة، ولمتغير الدّرجة العلميّة لصالح الثانوية العامة فأقل يليها الدبلوم، ولمتغير بعد سكن الأهل عن المدرسة لصالح "قريب من المدرسة تستغرق نحو خمسة دقائق للوصول دون وسيلة نقل"، ولمتغير المرحلة التعليميّة للطالب/ة لصالح المرحلة الأساسية الدنيا (1-4).

كما أسفرت النتائج عن عدة اقتراحات من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء الأمور لتطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس، تم حصرها وفق النماذج العالمية المتخصصة لشراكة الأهل مع المدرسة في ستة جوانب؛ تتعلق بالوالدية والتواصل والتطوع والتعلم في البيت وصنع القرار والتعاون مع المجتمع المحليّ.

وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها، خلصت الدراسة إلى عدد من الاقتراحات والتوصيات لتطوير شراكة الأهل مع المدرسة موجهة للمدارس وصناع السياسات في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والباحثين في مجال شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ.

Abstract

Parents Partnership with Public Schools in Jerusalem and Ways of Developing it in Light of Some Specialized global models

This study aimed to diagnose the reality of parents partnership with public schools in Jerusalem, and to identify possible ways and mechanisms of developing it from the perspective of schools principals, teachers and parents. To achieve the objectives of the study, a stratified random sample was selected. The sample consisted of (41) principals, (542) teachers and (1548) parents. The study adopted a descriptive analytical survey methodology, the researcher developed a questionnaire consisting of (54) items that were distributed into two domains to diagnose the reality of parents partnership with schools, followed by an open question to capture with any potential ways to develop this partnership, it was applied to the study sample after the confirmation of its validity and reliability.

The main findings revealed that the total score for parents partnership with the school from the perspective of principals were high. However, it was intermediate from the teachers and parents perspective. The findings, also demonstrated differences in the mean score of the parents partnership with the school from the perspective of principals that refers to the variables of: gender, location of the school, years of experience and the scientific degree.

The results also showed that there were no statistically significant differences in the mean score of parents partnership with the school from the perspective of teachers that refers to the variables of: gender, type of school, schools' location and years of experience of the teacher. As well as, the results revealed that there were statistically significant differences that refer to the variable of the academic degree in favor of a diploma, followed by bachelor degree.

Moreover, the findings revealed that there were no statistically significant differences in the mean score of the parents partnership with the school from the perspective of parents that refers to the variable of the type of school in favor of mixed schools, and to the variable of academic degree in favor of the diploma and secondary public, and to the variable of the distance of the house from the school in favor of close to the school takes about five minutes to reach the school, and to the variable of the stage at which the student learns in favor of minimum basic education "from class 1-4".

The study concluded for several suggestions from the perspective of principals, teachers and parents to develop parents partnership with public schools in Jerusalem, which was categorized according to some specialized global models for parents partnership with the school in six main aspects that relates to: parenting, communication, volunteering, learning at home, decision-making and collaboration with local community.

In light of its finding, the study ended up with some concrete recommendations and some possible implications to strengthen and develop parents partnership with schools in Jerusalem. These recommendations and applications addressed to schools, decision-making bodies in the Ministry of Higher Education and future researches in the field of parents partnership with schools.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وإطارها النظري

1:1 المقدمة

إنّ المرجعيّة التّربويّة الأولى لكل إنسان هي بيته والقيم الّتي تربى عليها، فالوالدين وأفراد العائلة هم المربي الأول للطّفل منذ نعومة أظفاره، فمعتقداته وقيمه وثقافته السائدة وما تعلّمه من خبراته خلال الاختبار والتّقليد الّذي يتناقله المجتمع، جميعها تنمو معه منذ ولادته.

فعبر العقود السّالفة، لم تكن المدرسة موجودة كوحدة اجتماعيّة مستقلة لتدعم الأسرة في العمليّة التّربويّة؛ وبالرّغم من دخول التّعليم والتّعلم دائرة المؤسسة الرّسميّة في حياة البشر، إلا أنّ الوضع لم يختلف عمّا كان عليه في الماضي، وظلّت الأسرة هي الخليّة الأولى في المجتمع، وهي المربي والمعلّم الأوّل للطّفل (الحارثي، 2003؛ فضول، 2006). وعندما بدأ الطّفل يرتاد المدرسة ليستمر في تكوينه العقلي والحضاري والإنسانيّ، تطلّب الأمر ربط التّعليم والتعلّم بالتّربية بشكل وثيق وعميق (دوغان، 2004)، وذلك من خلال العلاقة الإيجابيّة بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحليّ، ليصبح كلّ منهم شريكاً فعالاً في العمليّة التّربويّة الّتي لا تصقل عقل الطّفل فحسب وإنّما تصنع حضارته (السلطان، 2008). وهذا ما دفع العديد من علماء النّفس والاجتماع والتّربية، للبحث في أعماق تلك العلاقة لفهم معناها، ومعرفة طبيعتها والوقوف على العراقيل والتّحديات الّتي تحول دون فعاليّتها، في وقت تجتمع فيه جميع عناصر البيئة وتركيباتها المتداخلة في عالم

الطّفل ليمتليء بالتّعقيدات والتّداخلات المختلفة (Davies, 2000; Epstein, 1995; Henderson & Mapp, 2002)، والّتي دون أدنى شك، تؤثر على تربيته ونشأته بطرق مختلفة؛ وبالتّالي، على تعليمه وتعلّمه وأدائه في المدرسة والحياة (Rich, 1988).

ومن جهة ثانية، كشفت الأبحاث التّربوية في ستينات وسبعينات القرن الماضي، عن وجود العلاقة بين الحياة البيتيّة للطّلبة ونجاحهم أو فشلهم في المدرسة، فإشراك عدد قليل من الآباء والأمهات مع المدرسة يولّد تأثيراً سلبيّاً على جودة التّعليم في الصّف أو في المدرسة أو في كلاهما معا (Rich, Dien & Mattox, 2009) ؛ وبالتّالي، التّأثير السّلبي على التّطور الأكاديمي والأداء المدرسيّ للعديد من الطّلبة (McMillan, 2000).

وبناء علام سبق، ألقت بعض الدّراسات والنظريات مثل (Comer, 1987; Cotton & Wikelund, 2001; Epstein, 2001; Gordon, 1977; Hill, 2001; Jeynes, 2003; Rich, 1988) الضّوء على التّطور الأكاديمي للطّلبة من خلال إظهار أهميّة إشراك الأهل في تعليم أبنائهم الرّسميّ والّذي يظهر بأدائهم الأفضل في الاختبارات الوطنية، تحصيلهم الأكاديميّ المستمر على المدى الطّويل، اتجاهاتهم الإيجابيّة نحو التّعليم والتّعلم، وسلوكهم الجيّد وانضباطهم. حيث يظهر التّأثير الإيجابي للعلاقة الإيجابيّة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ من خلال توحيد أهدافهم في تطوير الطّلبة الأكاديمي، والّذي ينعكس على تحسين مكونات تعليم الطّلبة وتعلمهم (السلطان، 2008؛ المفتي، 2005).

وبالتالي، أصبح العبء على المدرسة كمؤسسة اجتماعيّة تربويّة وتعليميّة أكبر، لتغدو مؤسسة ذات رؤية واضحة ومرنة، تتسم بالفاعليّة والمقدرة على تطوير الطّلبة وتحسين

مخرجات التّعليم، لتستطيع القيام بأدوار جديدة تنحى عن التقليديّة المتمثّلة في تعليم الطّلبة العلوم والمعارف فقط وبشكل منفرد (ابراهيم، 2003). ولتحقيق ذلك، تضمنت برامج التّطوير التّربوي أبعاداً جديدة كان من أهمها، إعطاء دوراً أكبر للأهل للمساهمة في دعم العمليّة التّعليميّة، من خلال المساندة والمتابعة المستمرة للتّحصيل العلمي لأبنائهم، وكذلك دعم دور المدرسة في التّعاون مع المجتمع المحلي (الحارثي، 2011 ;Epstein, 2001)؛ فالمدرسة لا تستطيع المضي قدماً في هذا الطريق وتطوير عملها وتحقيق أهدافها، دون عمل مخطط وجهد منظم ومشترك مع الأهل ومؤسسات المجتمع المحليّ (Epstein & Lee, 1995)؛ فالعمل على تعزيز هذا الدّور وتقويته يتطلب الوقوف على الأهداف المتوخاة من هذه الشراكة الّتي تحتاج لدعم من المدرسة وطاقمها والعاملين فيها، ليقفوا على الأمور الّتي تهم الأهل فيما يتعلق بتعليم وتربية أبنائهم من خلال مجالات التّأثير المتداخلة من الأهل والمدرسة والمجتمع المحليّ، والّتي تمثل الوحدات الاجتماعيّة الأساسيّة والأكثر فاعلية في حياة الطّلبة (Davies, 2000; Epstein, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2003)؛ ليتفق هذا الطّرح مع بعض النّظريات لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Comer, 1987; Epstein & Patricia, 2007; Epstein & Van Voorhis, 2001; Gordon, 1977; Hill, 2001; Jeynes, 2003; Rich, 1988) والّتي تعمقت في موضوع شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ من أبعاد وزوايا مختلفة، لتُظهر نتائجها تأثير تلك الشراكة على إصلاح التّعليم وجودته من خلال اعتبار المدرسة منظومة اجتماعية ومؤسسة تربوية، لها من الفاعليّة والأهمية ما يجعل الحكومات

والمجتمعات المحليّة، تركن إليها كاستثمار بشري وتنمية وطنيّة مستقبليّة واعدة (الحارثي، 2003).

قد تتفق دول الغرب والشّرق على أهميّة دور الأهل – وخاصة الوالدين – في نجاح العمليّة التّربوية والتّعليميّة لأبنائهم؛ ولكنّ الفرق أنّ دول الغرب كالولايات المتحدة الأمريكيّة أحدثت تغييراً جذريّاً في مسار شراكة الأهل مع المدرسة عندما سنّت القوانين ووضعت الأنظمة من أجل الإصلاح التّربوي وتحسين المدارس (الخطيب والخطيب، 2006)، فانطلقت المؤسسات العلميّة في دراسة الدّور الّذي يلعبه البيت والأهل في حياة الطّفل، وفُتح الباب أمام الأهل ليكونوا شركاءً حقيقيين وفاعلين في تربية أبنائهم وتعليمهم، وأصبح ذلك واضحاً ومظهراً مألوفاً في كتبهم التّربوية ودراساتهم وبحوثهم، وأصبحت شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ واقعاً ملموساً على أرض المؤسسات التّربويّة (الحارثي، 2011؛ الخشيني، 1992؛ سليم، 2005).

وحول الواقع في عالمنا العربي، ما زالت الأسرة في بعض الدّول العربية بعيدةّ عن الشّراكة الفاعلة مع مدرسة أبنائها (السلطان، 2008؛ الغسيني، 2011)، خاصة فيما يتعلق في صنع القرارات المتعلقة بحياة أبنائهم المدرسيّة (فضول، 2006)، وما زالت معوقات تلك الشراكة متراكمة حتّى لو تحدثت بعض اللوائح في أنظمة التّربية والتّعليم عن أهميّة تفعيل ذلك الدّور (الحارثي، 2003؛ سليم، 2005؛ الغسيني، 2011)، وقد اقتصرت معظم الدّراسات والبحوث العربيّة على دراسة مجالس أولياء الأمور وفاعليتها وأدواها كدراسات (أبا ذراع، 2006؛ بربخ، 2002؛ عوض، 2004؛ محمد، 1997؛ ملحم، 1994)، ولم

تتطرق إلى موضوع شراكة الأهل مع المدرسة بشكل واضح وعميق، يؤهلها تبني فكرة ذلك النّوع من المدارس "المدارس الوالديّة" كما في أوروبا وأمريكا وتطبيقها كما حدث بالمغرب (أكشار، 2014).

وحول الواقع الفلسطيني، حاول أبو غزالة (1998) معرفة وفهم علاقة الأهل مع المدرسة الثانوية في محافظة رام الله والبيرة، حيث دلت نتائج دراسته أنّ درجة العلاقة بين الأهل والمدرسة متوسطة، كما وأشارت إلى ندرة الأبحاث حول شراكة الأهل مع المدرسة في الوطن العربي بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص.

وحول مدينة القدس، وجدت الباحثة من خلال مراجعتها الأدبيات ذات الصّلة، أنّ هنالك ندرة في الدّراسات الّتي تبحث في موضوع شراكة الأهل مع المدرسة من وجهات نظر متعددة؛ للوقوف على الفهم العميق والمعرفة الواسعة والتّشخيص الدقيق لواقع تلك الشراكة مع المدرسة الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس، ولاحظت الباحثة أيضاً، أنّ بعض الدّراسات الّتي تمت مراجعتها على سبيل المثال لا الحصر (أبو غزالة، 1998؛ صلاح الدّين، 2000؛ العباسي، 2002) أشارت إلى وجود ندرة في الّدراسات الّتي تبحث موضوع شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ في الوطن العربي بوجه العموم وفي فلسطين على وجه الخصوص؛ ولهذا تأتي هذه الدراسة محاولة معالجة موضوع تربويّ مهم، يتضمن إنتاج رؤى وتصورات جديدة حول الشراكة ما بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحليّ، لتنظم فهمهم وترفدهم بمواقف تربوية تعليمية ناجحة، وتضيف قيمة لموضوع تربوي مهم.

وسيتم من خلال هذا الفصل، عرض لمشكلة الدراسة وخلفيّتها وأهميتها واستعراض للإطار النّظري الّذي يصفها ويناقشها من جميع أبعادها.

1:2 مشكلة الدراسة وإطارها النظري

ظهرت فكرة شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ تاريخياً عندما دعا المفكر والمربي الكبير جون ديوي المربين منذ عام 1915 إلى الاهتمام بثلاثة أمورٍ أساسيّةٍ لتربية النشء، وحددها بتعاون البيت والمدرسة والمجتمع على التّربية والتّوجيه، وبالتّوفيق بين أعمال الطّفل وبين أعمال المدرسة، ووجوب إحكام الرّابطة بين المدرسة والأعمال الإنتاجيّة في المجتمع والبيئة (Dewey, 1915).

وقد وضحت العديد من الدّراسات الحديثة مثل (Calabrese, Barton, Drake, Perez, St. Louis & George, 2004; Kimu & Steyn, 2012) مفهوم شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحلي، وركزت على أنّ النّظريات حوله مهمة لتحسين فهم الشّراكة فيما بينهم كمسألة حاسمة في تطوير المجال التّربوي والتّعليميّ في المدرسة والمجتمع، وعلاقة ذلك بتطوير الطّلبة تعليميّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً وعاطفيّا.

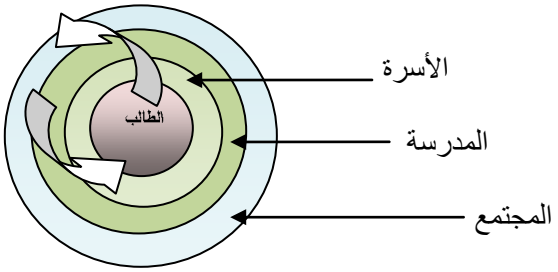
تقف هذه الدراسة على عدّة أسس نظرية متينة، ونماذج عالميّة متخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، تضرب جذورهما في عمق النظريات النفسية التربوية؛ ألا وهي: نظريّة النّظم الأيكولوجيّة لبرونفينبرينر (Bronfenbrenner, 1979)، نظرية التّعلم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978)، نظريّة كولمان (Coleman, 1987; 1988)، نظريّة جوردون (Gordon, 1977; 1997)، نظريّة

سواب (Swap, 1993) ونماذجه الأربعة، نظريّة كومر (Comer, 1980; 1987; 1995)، نظريّة ريتش (Rich, 1988)، نظريّة هيل (Hill, 2001) ونظريّة إبستن (Epstein, 1995) ونموذجها العالمي ذي الجوانب السّتة لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، والّتي تعتبر النّظرية الرئيسيّة والمحور الأساسيّ لتطوير أداة الدّراسة؛ لأنّه النّموذج النّظري الّذي يبحث في العلاقات ما بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحليّ (Hill, 2001) من جهة، ومن جهة ثانية يعتبر من النّماذج الأكثر فهماً وعمقاً لشراكة الأهل مع المدرسة، وتشمل جميع ما جاء في معظم النّظريات والنّماذج العالميّة المتخصصة في ذات الموضوع؛ لذلك، يتم الرّجوع إليه في أمريكا في العديد من المشاريع الّتي تعمل على الإصلاح التّربوي وتحسين المدارس (Kimu, 2012; Kimu & Steyn, 2012).

1:2:1 نظريّة النّظم الأيكولوجيّة "البيئية" Ecological systems theory for parents partnership with the school

يرى برونفينبرينر واضع مباديء نظرية النّظم الإيكولوجيّة "البيئية" (Bronfenbrenner, 1979; 1986; 1989; 1994) أنّ عمليّة التّعلم عبارة عن عمليّة اجتماعيّة، تتأثر بقوىً على عدة مستويات بما في ذلك سياسات الحكومة والمجتمع. وتفسر نظريّة النّظم الأيكولوجيّة عمليّة التّعليم، من خلال مجالات مختلفة من التّأثيرات الاجتماعيّة الّتي تخلق سياقات مختلفة، لتطوير المتعلم مع وجود الكثير من الاحتمالات للتّدخل في هذه العملية (Bronfenbrenner, 1994; Epstein & Lee, 1995).

لذلك، فسرت نّظريّة النّظم الأيكولوجيّة شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ؛ باعتبارها نهجاً حيوياً لتفسير النّجاح الأكاديمي والسّلوكي للطّلبة، من خلال تعريفها لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ (Christenson & Sheridan, 2001; Christenson & Conoley, 1992; Christenson & Hirsch, 1998; Fine, 1990)، فنظريّة النّظم الأيكولوجيّة وفرت إطاراً مفاهيميّاً مفيداً لتفسير سلوك الطّلبة وأدائهم داخل الأنظمة الفرعيّة المتعددة الموجودة في بيئتهم (Hoy & Miskel, 2001; Kimu, 2012; McMillan & Schumacher, 2006)؛ والشكل (1.1) يوضح ذلك:



الشكل (1.1): مخطط يوضح علاقة الأنظمة المتداخلة في النظرية الأيكولوجيّة "البيئية" (كما تراها الباحثة)

فأداء الطّلبة وسلوكهم يتأثر عميقاً بالتّفاعلات داخل بيوتهم ومدارسهم وضمن الحيّ والمجتمع المحليّ الّذي يعيشون فيه (Swick, 2004)؛ وبالتّالي، فإنّ فهم نمو الطّلبة وتطورهم وسلوكهم وتحصيلهم، يتطلب فهماً عميقاً لجميع الأنظمة في حياتهم من خلال المسؤولية المشتركة بين المعلّمين والأهل لتحقيق النّجاح الأكاديميّ والسّلوكي للطّلبة (Christenson, 1995; Swick, 1992; Turner, 1996).

1:2:2 نظريّة التعلّم الاجتماعي لفيجوتسكي Vygotsky وشراكة الأهل مع المدرسة Vygotsky's social learning theory and parents partnership with the school

يؤمن فيجوتسكي بأن الأفراد يعيشون في مجتمع موجودة به المعارف والمفاهيم والمشاكل على أنواعها، ويتم استدخال تلك المعارف والمفاهيم وتذويتها لديهم من خلال تفاعل الأفراد مع مجتمعهم، وسعيهم لحل المشكلات الّتي تواجههم (D'Ambrosio & Norton, 2008).

واعتبر فيجوتسكي (Vygotsky, 1962) أنّ الطّفل يتعلم في سياقات اجتماعيّة مختلفة ضمن ثقافة تعتبر العامل الحاسم والأساسي في بناء معرفته، فهو يتعلم كيفية إتقان الّنشاطات وكيفية التفكير بطرائق وأساليب ذات معنى من خلال تفاعلاته واتصالاته اللغوية مع من يحيطون به من أفراد راشدين عن طريق اللغة؛ ويرى زيتون (2007) أنّ عمليّة التّعلم من وجهة نظر فيجوتسكي تبدأ أولاً كأنشطة اجتماعيّة تفاعليّة تتذوت داخليّاً لدى المتعلّم بعد أن تتطور تدريجيّاً، إلى أن تصبح عمليّات ذهنيّة يستطيع المتعلّم عندها الاستفادة منها بشكل مستقل في الوقت المناسب. ويرى فيجوتسكي (Vygotsky, 1962; 1978) أنّ المتعلّم يبني معرفته ويطور تفكيره من خلال تفاعله مع المجتمع التّعاوني التّشاركي، ليستفيد المتعلم من المساعدات والدّعم الّذي يقدمه المعلّم أو الأقران أو الرّاشدين، وفي هذا السّياق، أشار فيجوتسكي (Vygotsky,1978) إلى التّعلم عبر السّقالات scaffoldding ليصل المتعلّم إلى منطقة النّمو الكبرى أو "الممكنة" Zone of

Proximal Development، والّتي يتمكن عندها المتعلّم من حل المشكلات المطروحة عليه لوحده، بعد أن كان يحلّها سابقاً عند توفر المساعدة أو المساندة من خلال التّعاون بين الأقران والمعلّمين والخبراء الذين اعتبرهم فيجوتسكي، عاملاً مهماً وأساسيّاً لتطوير الفرد من خلال التّفاعلات القائمة فيما بينهم، سواءً في البيت أو المدرسة أو المجتمع (Vygotsky, 1962)، ليتفق في طرحه هذا، مع نظرية النّظم الأيكولوجية حول حدوث التّعلم ضمن سياق اجتماعي ووفق التّفاعل الدّيناميكي ما بين الفرد والمحيطين به (Berk, 2000; D'Ambrosio & Norton, 2008; Wenger, 1998).

1:2:3 نظريّة كولمان لشراكة الأهل مع المدرسة Coleman's theory of parents partnership with the school

تسمى نظريّة كولمان (Coleman, 1987; 1988) بـــ "رأس المال الاجتماعي" لوصف أنواع العلاقات بين الأفراد فى إطار الأسرة والمجتمع المحليّ، والّتى يعتقد أنّها تمارس تأثيراً قوياً على مستويات التّحصيل الدّراسيّ للطّلبة. إلا أنّ أوجه القصور فى رأس المال الاجتماعى، كتلك الّتى تنجم عن غياب أحد الأبوين فى الأسرة، أو انخفاض درجة اهتمام الوالدين بالطّفل أو بأنشطة الأسرة، إنّما تكون وخيمة العواقب على نمو الطّفل فى مراحل نموه وتطورة خاصة في مرحلة البلوغ والمراهقة في حياته اليوميّة والمدرسيّة (Coleman, 1987; 1988; Martines & Peres, 2004)؛ لذلك، يرى كولمان (Coleman, 1987) أنّ المدرسة توفر رأس المال الاجتماعي الضّروريّ للطّلبة والّذي لم يتمكن البيت من تقديمه لهم بشكل كامل.

وحسب نظريّة كولمان (Coleman, 1987) فإنّ تأسيس بيئة إيجابيّة لتربية وتعليم وتعلّم الطّلبة يحتاج إلى الشّعور القويّ نحو المجتمع، والقيم المشتركة والرّغبة في التّعاون معه في جميع جوانب الحياة؛ لذلك، فإنّ تحسين تعليم الطّلبة وتحصيلهم الدّراسيّ، يتطلب إشراك الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، بهدف تحريك الاتجاهات الصّحيحة للطّلبة نحو التّعلّم والجهد المبذول لتحقيق النّجاح، وتطوير مفهوم الذّات لديهم لتحقيق النّجاح في المدرسة والحياة (Coleman, 1987; Halpern, 2005).

1:2:4 نظريّة جوردون لشراكة الأهل مع المدرسة Gordon's theory of parents partnership with the school

تناولت نظريّة جوردون (Gordon, 1977) شراكة الأهل مع المدرسة من عدّة جوانب يمكن إجمالها في:

1. الوالديّة: يعتبر جوردون (Gordon, 1977; 1979) أنّ البيت الّذي يعيش فيه الطّفل ضروريّ من أجل تطوره البشريّ المستمر، ويحتاج هذا التّطور إلى تدّخل المدرسة لتقديم المساعدة للأهل ودعمهم لخلق بيئة بيتيّة فعّالة لتطور أبنائهم.

2. التّواصل: وفق نموذج جوردون (Gordon, 1977; 1979) يعتمد هذا النّموذج على عمليّة الاتصال والتّواصل بين المدرسة والأهل، لدعم الأهل وتوفير بيئة داعمة لتنشئة الطّلبة تنشئة سليمة، من خلال الزّيارات البيتيّة والوسائل الأخرى من التّواصل. ويفترض هذا النّموذج أنّ المعلّمين مؤهلين لهذا النّوع من التّواصل الّذي يقدّم المعلومات الملائمة للأهل لتحسين بيئة البيت من أجل تربية الأبناء بشكل ملائم وفعال.

3. تطوّع الأهل بالمدرسة: ووفق نموذج جوردون (Gordon, 1977; 1979) تصبح المدرسة والمجتمع المحليّ أكثر تجاوباً مع احتياجات البيت والأسرة؛ عندما يشارك الأهل كمتطوعين في المدرسة أو يكونوا أعضاء في اللجنة الاستشاريّة للأهل فيها.

4. صنع القرارات المدرسيّة: وفق هذا النّموذج، هنالك العديد من البرامج الّتي من شأنها أن تعمل على دمج الأهل في لجان صناعة القرارات المدرسيّة، والمتعلقة بحياة أبنائهم الطّلبة داخل المدرسة، لتمكين الأهل من تعلّم المهارات اللازمة لصناعة القرارات المدرسيّة المتعلقة بأبنائهم في المدرسة الّتي يتعلّمون فيها وفي مجتمعهم ضمن هيكليّة المدرسة (Monadjem, 2003; Gordon, 1977).

5. التّعاون مع المجتمع المحليّ: طوّر جوردون (Gordon, 1977; 1979) من نموذجه ليشير إلى التأثير المجتمعيّ على المدارس، حيث افترض النّموذج أنّ البيت والمدرسة والمجتمع جميعها مترابطة معاً؛ لذا، فإن برامج شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحلّي لا بدّ وأن تكون برامج شاملة، حيث أنّ جهود شراكة الأهل لا تنفذ بشكل جزئي بل توضع ضمن سياق الأنظمة المجتمعيّة.

1:2:5 نظريّة سواب لشراكة الأهل مع المدرسة Swap's theory of parents partnership with the school

عرضت نظريّة سواب (Swap, 1992; 1993) أربعة نماذج لشراكة الأهل مع المدرسة يمكن وصفها بالآتي:

1. النموذج الوقائي The protective model

وفقاً لسواب (Swap, 1993) فإنّ هذا النّموذج يتعامل مع العلاقات ما بين البيت والمدرسة، ويهدف إلى التقليل من الصّراع القائم بينهما، من خلال حماية المدرسة من تدخل الأهل السّلبيّ وبشكل رئيسيّ في العمل المدرسيّ، لذا، عمل هذا النّموذج على الفصل ما بين وظائف الأهل والمعلّمين، واعتبر أنّ شراكة الأهل في صناعة القرارات أو حلّ المشاكل بشكلٍ تعاونيّ غير ملائم وتدّخل في عمل المعلمين بالمدرسة. لذلك، أشار سواب (Swap, 1993) إلى الفصل في المسؤليات حول تعليم الطّلبة ما بين الأهل والمعلمين من خلال تركيزه على دور المعلّمين بالمدرسة في تعليم الطّلبة وتحمل مسؤولية ذلك كاملة، وأنّ مسؤوليّة الأهل وشراكتهم الفعالة نحو تعليم وتعلّم أبنائهم الطّلبة محددة بالبيت فقط وليس بالمدرسة (Swap, 1992; 1993).

2. نموذج النّقل من المدرسة للبيت The school -to- home transmission

هدف هذا النّموذج كما يراه سواب (Swap, 1992; 1993) إلى تحسين أداء الطّلبة من خلال ملاءمة ومواءمة قيم المدرسة وممارساتها التّربويّة وتوقعاتها من الطّلبة، مع قيم الأهل وتوقعاتهم وممارساتهم الوالديّة وثقافاتهم ليعملوا جميعاً على دعم ونجاح الطّلبة والمدرسة. ولنقل الثّقافة إلى الطّلبة لا بدّ من الحوار والاختلاط مع النّاس، خاصة الأهل وأفراد المجتمع المحليّ الّذين يعملون معاً بطريقة متداخلة لصناعة ثقافة الفرد، وهذا الطّرح يتفق مع نظريّة التّعلّم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978) حيث يحدث التّعلم لدى الطلبة في سياق اجتماعي؛ ووفق نموذج سواب (Swap, 1993)، فإنّ الأهل

يأتون إلى المدرسة لتمدّهم بالدّعم اللازم فقط عندما لا يتمكنون من نقل ثقافة المدرسة والمجتمع لأبنائهم، وعندما يعجزون من مساعدتهم في التّعليم؛ ولكنّهم في نفس الوقت لن يستطيعوا التّفاعل مع المجتمع الأكبر خارج نطاق المدرسة بسبب الاختلاف في السّياق الثّقافيّ (Swap, 1993). وهذا الطّرح يتفق مع نظرية هيل (Hill, 2001) حول التّحديات والعوائق النّاتجة عن الاختلاف في السيّاق الثّقافي والّذي سيتم عرضه لاحقاً. وفي هذا السياق، اقترح سواب (Swap, 1993) أن توفر المدرسة مناخ ملائم يستوعب الأهل من أيّ خلفيّة كانوا؛ حتّى يعززوا المهارات الاجتماعيّة والتربويّة للطّلبة.

3. نموذج إثراء المنهاج The curriculum enrichment model

يقرّ نموذج إثراء المنهاج لسواب (Swap, 1993) بأهميّة التّعليم ما بين المدرسة والبيت لتشجيع تّعلّم الطّلبة، آخذاً بعين الاعتبار الأهل الّذين يشكلون أقليّات في المجتمع كالمهاجرين؛ وأنّ على المدرسة تلبية احتياجاتهم الثّقافيّة والقيميّة وأساليبهم المستخدمة في تعليم أبنائهم وتربيتهم؛ حيث يعتبر هذا النّموذج، أن هؤلاء الأهل لا بدّ وأن يكون لهم دور في إعادة بناء المنهاج ليحتوي قيمهم وثقافتهم؛ ليتسنى للمدرسة من جعلهم من مدخلات العمليّة التّربويّة والّتي يتفاعل من خلالها الأهل مع المدرسة.

4. نموذج الشّراكة The partnership model

يهدف هذا النّموذج كما يراه سواب (Swap, 1993) إلى تأسيس مهمة مشتركة للمدرسة مع الأهل للعمل معاً لتحقيق النّجاح، حيث يعتقد سواب (Swap, 1992; 1993) أنّ الافتراض الأساسي لنموذج الشراكة، العمل معاً ضمن فريق من الأهل والمعلمين

والمجتمع، فنجاح تلك المهمة يتطلب تعاون جميع الشركاء فيها، ويتفق هدف هذا النّموذج مع نظرية النّظم الأيكولوجيّة الّتي تنظر الى بيئة الطّفل كأنظمة فرعية متفاعلة ومتداخلة (Bronfenbrenner, 1989)، ويتفق كذلك مع نظريّة التّعلم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978).

1:2:6 نظريّة كومر لشراكة الأهل مع المدرسة Comer's theory of parents partnership with the school

وفق هذه النظرية فإنّ لكل مدرسة نظام أيكولوجيّ، وأنّ الطّلبة عناصر ضمن وحدة الأسرة والحيّ والمجتمع المدرسيّ في هذا النّظام؛ وليس من خلال وحدات اجتماعيّة منفصلة عن بعضها البعض (Comer, Haynes, Joyner & Ben-Avie, 1996; McLaren, 2005; Monadjem, 2003)، ويفترض كومر (Comer, 1980) أنّ التّعلّم يحدث من خلال بناء روابط داعمة بين الشّركاء في التّعليم كالأسرة والمدرسة والمجتمع. ويرى مونادجم (Monadjem, 2003) أنّ نموذج كومر للتّفاعل الاجتماعيّ بين الشّركاء في التّعليم، يتطلب من إدارة المدرسة تشكيل فريق للتّخطيط، فريق للصّحة الذّهنيّة، وبرامج لإشراك الأهل مع المدرسة؛ أمّا العناصر الأساسيّة لهذه الطّريقة فتكمن في الخطة المدرسيّة الشّاملة وأنشطة تطوّير الطّاقم، وبرامج المتابعة والتّقييم الّذي يركز على الأهداف التّربويّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والأنشطة المدرسيّة (Comer, 1980; 1995; Epstein, 1995; Monadjem, 2003).

يعتبر نموذج كومر (Comer, 1980; 1995) أنّ صناعة القرار المدرسيّ بشكل جماعيّ بين الشّركاء في التّربية والتّعليم عبارة عن طريقة لحل المشاكل، وتعكس التّعاون الحقيقيّ بين الشّركاء، وتعتبر من المباديء الّتي تعمل على توجيه المدرسة نحو التّطوير والتّحسين التّربويّ والتّعليميّ؛ لذلك، يعتبر كومر وهاينس (Comer & Haynes, 1991) أنّ تأثير الأهل في صناعة القرار المدرسيّ هو أمر حيوي ومهم وضروريّ للمدير والمعلّمين في المدرسة.

1:2:7 نظريّة ريتش لشراكة الأهل مع المدرسة Rich's theory of parents partnership with the school

ركزّت ريتش (Rich, 1988) من خلال نظريتها على عدّة نقاط أساسيّة وهامة؛ لتحقيق الأهداف المتوخاة من شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ يمكن مناقشتها من خلال:

1. تنمية وتطوير المهارات العليا لدى الطلبة Mega Skills

اهتمت ريتش (Rich, 1985; 1987; 1988) من خلال نموذجها العالميّ لشراكة الأهل مع المدرسة بتنمية وتطوير المهارات الضروريّة واللازمة لتربية وتعليم وتعلّم الطّلبه، وأطلقت ريتش (Rich, 1988) على تلك المهارات اسم "المهارات العليا" أو مصطلح "Mega Skills"؛ والّتي تعتبر أساسيّات قويّة وحاسمة من المعتقدات والسلوكات والمواقف الّتي تحدد تحصيل الطّلبة الدّراسي وانجازهم في المدرسة والحياة.

حدّدت ريتش (Rich, 1988) مهارات التّعلّم العليا Mega Skills على أساس علميّ ممنهج من خلال البحث والدّراسة، حيث قامت ريتش (Rich, 1988) بتعريف وتحديد المهارات العليا Mega Skills حسب وزارة العمل الأمريكيّة (U.S. Department of Labor, 1991) والّتي تعتبر تلك المهارات مهمة للتّعلّم، وتمكين الطّلبة من الانخراط في سوق العمل بعد الانتهاء من الدّراسة بنجاح مستمر وانتاجيّة عالية. وقد حصرت ريتش (Rich, 1988) تلك المهارات في (11) مهارة كالتّالي: الثّقة Confidence والّتي تعني أن يشعر الطّلبة بأنّهم قادرون على القيام بالعمل، الّدافع Motivation وهو رغبة الطّلبة في القيام بالعمل، المسؤولية Responsibility بمعنى قيام الطّلبة بعمل ما هو صحيح، الجهد Effort الّذي يعكس استعداد الطلبة للعمل بِجِد، المبادرة Initiative الّتي تعني بدء الطّلبة بالعمل وتحركهم لإنجازه، أما المثابرة Perseverance فقصدت ريتش من خلالها استكمال الطّلبة ما بُدءَ من عمل، أما الرّعاية والاهتمام Caring فالمقصود بها إظهار الطّلبة اهتمامهم بالعمل وبالآخرين، العمل كفريق Teamwork بمعنى العمل مع الآخرين، إضافة إلى مهارة الحس السّليم Common Sense وتعني استخدام الطّلبة لحسّهم للحكم الجيّد على العمل، أما مهارة حل المشكلة Problem Solving فتعني في هذا السياق وضع الطّلبة ما يعرفوه وما يمكنهم القيام به في العمل، وبكلمات أخرى، توظيف معرفتهم في سياقات الحياة المدرسية واليوميّة، ومهارة التّركيز Focus الّتي تعني تركيز الطّلبة على الهدف المأخوذ باعتباراتهم. وأضافت ريتش (Rich, 2008) إلى تلك المهارات قيمة الاحترام Respect عند التّعامل مع الآخرين والذّي يعكس إظهار الطّلبة

حُسن السيرة والسّلوك مع من يتعاملون معهم من باب المجاملة والتّقدير؛ لتحقيق التّفاعل الاجتماعي خلال إنجاز العمل التّعاوني المشترك.

2. الوالديّة: رأت ريتش (Rich, 1987; 1998) أنّ على المدرسة مساعدة الأهل في الّرعاية الوالديّة Parenting، من خلال تزويدهم في معرفة ما يلزم لتمكينهم من خلق بيئة بيتيّة تجعل من ممارسة الأطفال والطّلبة ممارسة إيجابيّة تدعم تعلّمهم وتعليمهم داخل المدرسة وخارجها.

3. تطوع الأهل بالمدرسة: آمنت ريتش (Rich, 1998) بأنّ الأهل هم أهمّ وأوّل المربين لأولادهم، وأنّ تعلّم الطّلبة يبدأ من البيت ويدعم بالمدرسة ويستمر بالبيت، ولكنّها أضافت بعد ذلك بأنّ الأهل أيضاً متطوعين في مدرسة أبنائهم، يعطون من وقتهم وجهدهم لمساعدة المعلّمين في تحقيق أهدافهم التّربوية والتعليميّة مع الطّلبة؛ وهي تتفق بذلك الطّرح مع كلّ من إبستن وجوردون (Epstein, 1995; Gordon, 1977)، وتتفق كذلك مع نظرية براون (Brown, 2000) لتطوع الأهل مع المدرسة من خلال زيادة رأس المال الاجتماعي للمدرسة والأهل، ويعمل على رفاهية التعليم والطّلبة.

4. التّعلم في البيت: ركز هذا النموذج على تعلّم الطّلبة بالبيت خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وقبل ارتيادهم للمدرسة (Rich, 1998; Rich, Dienn & Mattox; 2009)، وقدّمت ريتش (Rich, 1987; 1998) من خلال نموذجها لشراكة الأهل مع المدرسة العديد من النّصائح وأنشطة التّعلّم المستوحاة من الحياة اليوميّة للطّلبة؛ لتساعد المعلّمين من خلالها على تطوير الشراكة مع الأهل وفق جانب التعلّم في البيت.

5. صنع القرار المدرسيّ: اعتبرت ريتش (Rich, 1985) أنّ الأهل هم العامل المنسي في صنع القرارات المدرسيّة؛ رغم أهميّتهم في ذلك وفي تحديد السيّاسة المدرسيّة المتعلقة بأبنائهم الطّلبة في المجالات الاجتماعيّة والسلوكيّة؛ كصنع واتخاذ القرارات المدرسيّة المتعلقة بالأنشطة المنهجيّة والمدرسيّة، والإرشاد في الرّحلات والحلقات الدّراسيّة، الشراكة في التّخطيط، التّنفيذ، وتقييم الفعاليات والمناسبات الصّفية والمدرسيّة.

6. التّعاون مع المجتمع المحلي: وفق هذا النّموذج، فإنّ أهميّة الشّراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تكمن في الأهل كوسطاء بينهما في الفعاليات والأنشطة والبرامج الضروريّة لتفعيل تلك الشراكة؛ للاستفادة من موارد ومصادر المجتمع المحلي لدعم وتشجيع البرامج والأنشطة المدرسيّة، وليتم بناء شراكة تمكن الطّلبة من التّعرف على المهن الموجودة في المجتمع، ليستطيعوا تطوير مهاراتهم المطلوبة في سوق العمل لاحقاً (Gestwicki, 2010; Rich, Dienn & Mattox, 2009; Scott, 2011).

1:2:8 نموذج هيل لشراكة الأهل مع المدرسة من منظور ثقافي Hill's model for parents partnership with the school from a cultural perspective

حاولت هيل (Hill, 2001) فهم السّياق الثّقافي داخل الأسر المختلفة، وعلاقته بتحصيل الطّلبة وأدائهم المدرسيّ وعلاقته مع شراكة الأهل في تعليم الطّلبة، تعلّمهم، تربيتهم، تنشئتهم وتطورهم من خلال:

1. الجانب الثّقافي لشراكة الأهل مع المدرسة: ركزت هيل (Hill, 2001) من خلال نموذجها لشراكة الأهل مع المدرسة على كيفية تأثير الثّقافة، العرق، الحالة الاقتصاديّة للأهل والسّياقات المجتمعيّة على ديناميكيّة الأسرة، وعلى أنماط التّنشئة الاجتماعيّة الأسريّة الّتي تشكل تحصيل الطّلبة الدّراسيّ وتؤثر على نموهم، تنشئتهم وتطورهم في مرحلة الطّفولة والمراهقة خلال المراحل التّعليميّة المختلفة الّتي يمرون بها.

2. آليّات شراكة الأهل مع المدرسة: شرحت هيل وتيلور (Hill & Taylor, 2004; Hill, 2009) آليتان رئيسيتان تفسران ديناميكيّة شراكة الأهل مع المدرسة؛ لتعزيز أداء الطّلبة وتحصيلهم المدرسيّ كالآتي:

أ- زيادة رأس المال الاجتماعي Increasing social capital والّذي يعكس تنميةً وتطوراً في مهارات الأهل ومعلوماتهم نتيجة شراكتهم مع مدرسة أبنائهم، وبناء علاقات إيجابيّة بين الأهل والمعلمين والطّلبة من أجل تعزيز تحصيلهم الأكاديميّ وتشجيع أدائهم المدرسيّ (Baker & Stevenson, 1986; Hill & Taylor, 2004; Lareau & Shumar, 1996).وتتفق بهذ الطرح مع نظرية كولمان (Coleman, 1988) "رأس المال الاجتماعي"، ونظرية براون (Brown, 2000) لتطوع الأهل مع المدرسة.

ب- الرّقابة الاجتماعيّة Social control وهي الآليّة الّتي تحدث نتيجة عمل الأهل والمدرسة سويّة؛ لبناء اتفاق جماعيّ في الرأي حول السّلوكات المناسبة الّتي يمكن توصيلها بفعاليّة للطّلبة في المدرسة والبيت على حدّ سواء، وللاتفاق على الأهداف

السّلوكيّة والأكاديميّة للطّلبة والّتي تحتاج لتحقيقها متابعة كلّ من الأهل والمدرسة معاً (Hill & Taylor, 2004; McNeal, 1999).

3. الوالديّة: هدفت بعضاً من دراسات هيل Hill مثل (Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2004; Hill & Taylor, 2004) إلى زيادة فهم الكيفيّة الّتي تؤثر بها الثّقافة على المعتقدات والسّلوك لدى النّاس، ووضحت أنّ ذلك الفهم العميق لنظام المعتقدات لدى الأهل، يؤدي إلى تغيير في ممارساتهم الوالديّة من خلال تقديم المدرسة المعلومات والإرشادات الّتي تتناسب مع معتقداتهم وتدعم رعايتهم لأبنائهم، وبغير ذلك الفهم، فإنّ الأهل لن يتعاونوا مع المدرسة ولن يتقبلوا دعمها وإرشادها باعتبارها من خارج ثقافتهم، فتقل ثقتهم بها ولن يصدقوا ما تقدمه لهم من معلومات وارشادات (Hill & Taylor, 2004)

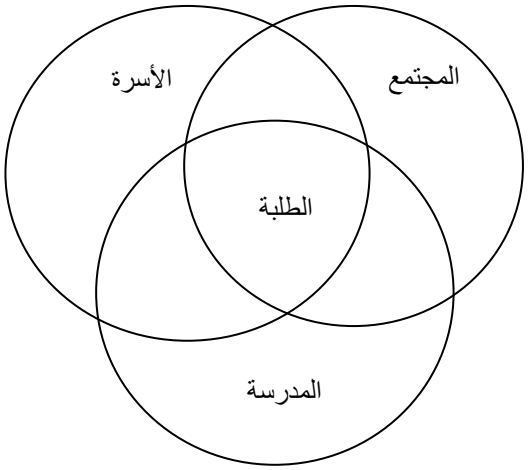
4. تّطوع الأهل مع المدرسة: أشارت هيل وزملاؤها (Hill et al., 2004) أنّ الأهل يشاركون في تعليم أبنائهم وتعلّمهم من خلال التّطوع بمدرستهم ليستفيدوا من مخرجات التّعليم والنّجاح في المستقبل. وفي ذات السياق، ترى هيل وكرافت (Hill & Craft, 2003) أنّ جوانب ومجالات شراكة الأهل مع المدرسة قد تعمل بشكل مختلف من خلال الثّقافة والعِرق والتي تتداخل معهما اللغة.

5. التّعلم في البيت: وفق هذا النموذج، فإنّ مساعدة الأهل للطّلبة في النّشاطات الأكاديميّة البيتيّة هي من جوانب شراكة الأهل مع المدرسة، والّتي ينخفض مستواها مع تقدم الطّلبة في المراحل الدّراسيّة، خاصة في المرحلة التّعليميّة المتوسطة "الإعداديّة" والثّانويّة من

جيل المراهقة (Hil, Bromell, Tyson & Flint, 2007). كما أنّ ثقافة الأهل الّذين يشكلون الأقليّات في المجتمع، تكون شراكتهم مع المدرسة من خلال مساعدة أبنائهم الطّلبة في التّعلم في البيت بارزة؛ وذلك نتيجة خوفهم من التّوجه للمدرسة والانخراط بأنشطتها وفعاليّاتها بسبب الاختلاف في اللغة، وأسلوب التّواصل بين الأهل والمدرسة الّتي تتضمن ثقافات متعددة؛ لذلك، لا بدّ من تدريب المعلّمين على تفعيل وإشراك هؤلاء الأهل من خلال جوانب أخرى لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ في سياق اجتماعي ثقافي (Hill, 2010; Hill, Bromell, Tyson & Flint, 2007).

1:2:9 نظريّة إبستن ونموذجها ذو الجوانب الستّة لشراكة الأهل مع المدرسة Epstein's theory and Epstein's model with six aspects of parents partnership with the school

قامت إبستن Epstein وزملاؤها بتطويرهذه النظرية في الثّمانينات وفق ما يسمى بنظرية تداخل مناطق النفوذ أو " تداخل مجالات التأثير" " spheres of influence " (Epstein, 1987)، حيث تركز هذه النّظريّة على التّفاعل والتّواصل والشّراكات بين الأهل والمدارس والمجتمع المحلي في التأثير على أداء الطلبة في المدرسة والحياة وعلى سلوكاتهم وتحصيلهم الدراسي (Epstein, 1995; 2001; Epstein & Lee, 1995). والشكل (1.2) يوضح ذلك:



الشكل (1.2): شكل يوضح تداخل مجالات التأثير كما وصفتها إبستن (Epstein, 1995)

وتعتبر هذه النظرية من أشمل وأعمق النظريات المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ، كما وشملت جميع ما جاء في تلك النظريات والنماذج وحصرتها ضمن ستة جوانب للشراكة حددتها إبستن (Epstein, 1995; 2001) في نموذجها وفق الأتي:

الجانب الأول: الوالدية Parenting

قصدت إبستن (Epstein, 1995) بالوالديّة، رعاية الوالدين للأبناء والاهتمام بهم، حيث تقوم المدرسة بعينة من الممارسات "Sample practices" الّتي تسعى من خلالها لمساعدة جميع الأسر على تنمية وتطوير مهاراتهم في رعاية أبنائهم، من خلال تهيئة بيئة بيتيّة تدعم وتعمل على تنمية وتطوير الأطفال والمراهقين، فتصبح المدرسة شريك أساسي وفعال للأهل في عمليّة تنشئة الأطفال وتربيتهم.

ترى إبسن، داوبر وساندرز (Epstein, 1995; Epstein & Dauber, 1991; Epstein & Sanders, 2002) أنّ التّحديات "Challenges" الّتي على المدرسة مواجهتها في هذا الجانب من الشّراكة، تكمن في توفير المدرسة للمعلومات اللازمة حول رعاية الوالدين للأبناء لجميع الأهل بمن فيهم أولئك الذين لا يستطيعون الحضور إلى مبنى المدرسة للحصول عليها، وهذا يتطلب من المدرسة جهداً كبيراً ومتابعة مستمرة.

أعادت إبستن (Epstein, 1995) تعريف "Redefinitions" مفهوم الشّراكة ضمن مفهوم رعاية الوالدين لأبنائهم ليخرج من سياقه التّقليدي، فيصبح المعنى والهدف من البرامج والفعاليات الّتي تقام بالمدرسة تنمية مهارات الوالدين لرعاية أبنائهم، أكثر من مجرد لقاء حول موضوع محدد يُعقد في مبنى المدرسة بزمن معين. وتعني أيضاً العمل على تزويد الأهل بالمعلومات حول ذلك الموضوع بطرق متنوعة، والّتي يمكن أن تُعرض وتُسمع وتُقرأ بأشكال مختلفة في أي زمان ومكان (Bridgemohan, 2002; Demsey & Walker, 2002; Epstein, 1995).

أشارت إبستن وساندرز (Epstein & Sanders, 2002) إلى النتائج الّتي يحصل عليها الطّلبة "Results for Students" من هذه الشّراكة كوعيهم بأهمية إشراف الأسرة، احترام الوالدين، تنمية الصّفات الشّخصية الإيجابية لديهم والعادات والمعتقدات والقيم كما تُعلّم لهم من قِبل الأسرة، فلا يحدث تعارض بين الأهل والمدرسة في عملية تنشئة الأبناء وتربيتهم.

واعتبرت إبستن (Epstein, 1995) أن جانب الوالديّة parenting يندرج تحت عنوان العلاقات غير المباشرة مع المدرسة والّتي تتم من خلال التّواصل ثنائي الاتجاه بينهما.

الجانب الثّاني: التّواصل Communication

أشارت إبستن وساندرز وباتريسيا (Epstein,1990; 1991; 1995; Epstein & Sanders 2002; Epstein & Patricia, 2007) إلى أنّ التّواصل بين الأهل والمدرسة يتم من خلال تصميم قنوات ووسائل اتصال فعّالة بين المدرسة وجميع الأهل وأعضاء المجتمع المحليّ على مدار السّنة حول البرامج المدرسيّة وتقدم الطّلبة. وقد أكدت إبستن وشيلدون (Epstein & Sheldon, 2005) أنّ ذلك يتطلب خلق قنوات اتصال ثنائية الاتجاه بين المدرسة والبيت وبين البيت والمدرسة من خلال عينة ممارسات " Sample Practices" تكمن في عمل المدرسة لاجتماعات ولقاءات مع الأهل مرة واحدة في السنة على الأقل، مع المتابعة حسب الحاجة، كما أشارت إبستن وشيلدون (Epstein & Sanders 2000; Epstein & Sheldon, 2005) إلى ضرورة جعل وسائل الاتصال بالأهل متنوعة، وباستخدام طرق متعددة ليتسنى للمدرسة من التّواصل مع جميع الأهالي دون استثناء، وقد أعطت إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1987; 1991; 1995; 2005; Epstein & Van Voorhis, 2001) أمثلة على تلك الوسائل؛ كإرسال المدرسة تقارير تقييم الطّلبة إلى الأهل للنّظر إليها والتّعقيب عليها وإعادتها إلى المدرسة مع ملاحظات الأهل المفيدة للمعلّمين، المكالمات الهاتفيّة، المذكرات، الرّسائل الإخباريّة،

دعوات المعلّمين إلى الأهل مرّة واحدة على الأقل لكل والد خلال العام الدّراسيّ. لذلك، لا بدّ من تكيّف المعلّمين مع الاتصالات الثنائيّة مع الأهل لتلبية احتياجاتهم واحتياجات الطلبة المتنوعة (Desroches, 1998; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987; Epstein, 1987; 1991; 1995).

وترى إبستن وشيلدون (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005) أنّ التّحديات "Challenges" الّتي تواجه المدارس لتحقيق هذا الجانب من الشّراكة متعددة، وقد أبرزتها إبستن (Epstein, 1995) في الصّعوبة الّتي تجدها المدرسة في إنشاء قنوات اتصال واضحة وذات اتجاهين من البيت إلى المدرسة وبالعكس بهدف المتابعة الشّاملة لكل ما يتعلق بأمور الطّلبة والأهل، إضافة إلى عدم تمكن بعض الأهل من القراءة أو عدم وضوح اللغة التي تُستخدم في كتابة المذكرات والنّشرات والإشعارات الّتي ترسل للأهل، مما يدفع المدرسة إلى إيجاد وسائل اتصال بديلة، وعمل مراجعة مستمرة لوسائل الاتصال للمواد المطبوعة وغير المطبوعة؛ من أجل التّركيز على الأهل الّذين لا يستطيعون القراءة أو الكلام.

أعادت إبستن (Epstein, 1995) تعريف "Redefinitions" التّواصل لتصبح الاتصالات حول البرامج المدرسية وتقدم الطّلبة تعني اتصالات ثنائية الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس، وثلاثية الاتجاه بين المدرسة والبيت والمجتمع، من خلال قنوات اتصال عديدة تعمل على الرّبط ما بين المدرسة والأهل والطّلبة والمجتمع بشكل فعال.

ترى إبستن (Epstein, 1995) مزايا التّواصل الفعّال من خلال النّتائج الإيجابيّة "Results for Students" على الطّلبة؛ عندما يدركون تحسّنهم وتقدمهم الذّاتي ويفهمون الإجراءات اللازمة للحفاظ على تحصيلهم الأكاديمي أو تحسينه، حيث يفهمون توقعات وإجراءات وسياسات المدرسة حول السلوك، النّظام وغيرها من المجالات الّتي على الطّلبة اتباعها في المدرسة، كما ويصبح لديهم الفهم لدورهم في الشّراكة مع المدرسة والمجتمع.

ويتفق نموذج إبستن Epstein في هذا الجانب مع النّماذج والنّظريّات الأخرى الّتي تمّ طرحها سابقاً مثل (Comer, 1987; Coleman, 1987; Gordon, 1977; Swap, 1993)، واعتبرت إبستن (Epstein, 1995; 2001) أن جانب التّواصل من أهم الجوانب لتفعيل الشّراكة بين المدرسة والأهل من خلال العلاقات المباشرة وغير المباشرة واتفق معها في هذا الطّرح رايت (Wright, 2009) حيث أكدّ على أهميّة التّواصل لتفعيل جميع جوانب الشّراكة بين المدرسة والأهل كما وضحه في الملحق (16).

الجانب الثالث: التّطوع Volunteering

وفق هذا النّموذج، فإنّ التطوع في المدرسة يكون بتجنيد وتنظيم الأهل للمساعدة المدرسيّة ودّعم الطّلبة، حيث تقوم المدرسة بعينة ممارسات "Sample Practices" كالبرامج الّتي تعمل على تطوع الأهل بالمدرسة والصّفوف؛ لمساعدة المعلّمين والمديرين والطّلبة وأهالي الطّلبة الذين يحتاجون لدعم ومساعدة؛ ولتحقيق ذلك بنجاح وفعالية، لا بدّ للمدرسة من عمل دراسات مسحيّة لتحديد عدد الأهالي الّذين يملكون القدرة والموهبة

للعمل التّطوعي، وملاءمة تلك القدرات والمواهب مع احتياجات المدرسة، وتدريب المتطوعين وتوفير المكان والموارد الّتي تدعم العمل التّطوعي حتى لا يؤثر سلباً على العمل الرّسمي في المدرسة (Epstein, 1991; 1995; 2011; Epstein & Sanders 2002; Epstein & Patricia, 2007).

تجد المدارس تحديات "Challenges" عديدة من أجل تعزيز عمل الأهل التّطوعي في المدرسة، وقد جسدت بعض الدّراسات مثل (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) تلك التّحديّات بالجهد الّذي تبذله المدرسة في تجنيد المتطوعين من الأهل بشكل فعّال وعلى نطاق واسع؛ وهذا يتضمن تأكيداً على أنّ جميع الأسر تعرف أنّ وقتهم ومواهبهم في العمل التّطوعيّ هي موضع ترحيب من المدرسة. وتضيف إبستن وباتريسيا (Epstein & Patricia, 2007; Epstein, 2011) إلى تلك التّحديات عمل المدرسة جداولاً مرنة للمتطوعين؛ لتتناسب أوقاتها مع أوقات الأهل العاملين الّذين يرغبون في المساهمة بالعمل التّطوعي، وهذا يتطلب من المدرسة بذل المزيد من الوقت والجهد.

أعادت إبستن (Epstein, 1995) تعريف "Redefinitions" "المتطوع" ليصبح أي شخص يدعم أهداف المدرسة والطّلبة في التّعلم أو التّطوير في أي شكل من الأشكال، وفي أي مكان وفي أي وقت من الأوقات، وليس من خلال اليوم الّدراسي وفي مبنى المدرسة فقط.

من نتائج تطوع الأهل في المدرسة على الطّلبة "Results for Students" تنمية مهاراتهم في التّواصل مع الكبار، وزيادة التّعلم من المهارات الّتي يتلقاها الطّلبة من الدّروس الخصوصيّة من قبل الأهل المتطوعين، أو من تقديم الاهتمامات المستهدفة من قبل المتطوعين المساعدين والدّاعمين للمعلم/ة في المسؤوليات التّربوية داخل الصف وخارجه، وهذا يطور من وعي الطّلبة لكثير من المهارات والمواهب والمهن المهمة للنّجاح في المدرسة والحياة، ويعزز لديهم قيم الاحترام والتقدير للأهالي الذين يتطوعون بالمدرسة، لمساعدة ودعم تعليم وتعلم الطلبة دون مقابل مادي (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 2011; Epstein & Patricia, 2007; Epstein & Van Voorhis, 2001).

الجانب الرابع: التّعلم في البيت Learning at home

أشارت إبستن وفان فورهس (Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) إلى أنّ هذا الجانب من الشّراكة مهم لتعليم الطّلبة وتعلّمهم، وعلى المدرسة أن تزود الأهل بالمعلومات والأفكار حول الكيفيّة الّتي من خلالها يمكنهم أن يساعدوا الطّلبة على التّعلّم في البيت، سواءً في حل الوظائف البيتية أو في أمورٍ أخرى تتعلق بالمنهاج الّذي يتعلمه الطّلبة في المدرسة، أو من خلال الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة والّتي تتطلب تدخلاً من قِبل الأهل لإنجازها.

وعلى ضوء ما سبق، اقترحت إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) عينة من الممارسات "Sample Practices" لتحقيق الاستمرارية في إشراك الأهل في تعلّم أبنائهم في البيت، كقيام المدرسة بتوفير المعلومات

اللازمة للأهل حول المهارات المطلوبة للطّلبة، والّتي تمكنهم من التّعلم في جميع المواد الدّراسيّة وفي كل مرحلة صفيّة، إضافة إلى توفير المعلومات للأهل حول سياسات المدرسة في إنجاز الوظائف البيتيّة وكيفية متابعتها، وتدريب الطّلبة على مهارات تمكنهم من الاعتماد على النّفس، وتنظيم الوقت للدّراسة والأعمال الأخرى، إضافة لاصطحاب الأهل لأبنائهم الطّلبة إلى المكتبة لمساعدتهم في شراء الكتب وحاجيّات المدرسة، ومناقشة الأهل للعمل المدرسيّ مع أبنائهم الطّلبة في البيت بطريقة تفاعليّة. وتتفق إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) في الطّرح السّابق مع ريتش (Rich, 1988) حول المهارات العليا Mega Skills الّتي على الطّلبة اكتسابها ليتمكنوا من التّعلم في البيت باستقلاليّة ونجاح.

وفي ذات السياق، أشارت إبستن وفان فورهيس وشيلدون (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005; Epstein & Van Voorhis, 2001) إلى التّحديات "Challenges" الّتي تواجهها المدرسة في هذا الجانب من الشّراكة، كتصميم وتنظيم المدرسة لجداول منتظمة من الوظائف البيتيّة التّفاعلية الأسبوعيّة أو النّصف شهرية، تعطي هذه الجداول الطّلبة المسؤولية لمناقشة الأمور الهامة الّتي يتعلمونها في المدرسة مع أهلهم بالبيت، وهذا يتطلب من المدرسة الكثير من التّحضيرات وخطط العمل.

أعادت إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) "Redefinitions" تعريف" الوظائف البيتيّة" بأنّها الأنشطة التّفاعليّة الّتي يتشارك بها الطّلبة مع الآخرين في البيت أو في المجتمع، وليس ما ينجزه الطّالب لوحده

في البيت فقط، وربط ما يتعلمه الطّلبة في المدرسة بواقع حياتهم اليوميّة. وترى إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1995; Epstein & Van Voorhis, 2001) انّ "مساعدة" الطّلبة في إنجاز الوظائف البيتيّة تعني تشجيع الطّلبة، الاستماع لهم، التّفاعل معهم، الإشادة بعملهم، توجيههم، متابعتهم ومناقشتهم فيما تعلموه، ولا تعني "تعليم" المواد الدّراسيّة لأبنائهم لطّلبة.

ألقت إبستن وزملاؤها (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005; Epstein & Van Voorhis, 2001) الضّوء على نتائج شراكة الأهل في التّعلم البيتيّ على الطّلبة "Results for Students" من خلال تمكن الطّلبة من إتمام وظائفهم البيتيّة، وتكوينهم اتجاهات إيجابيّة نحوها واكتسابهم الثّقة بقدرتهم على التّعلّم من خلال تحسين مهاراتهم وقدراتهم اللازمة لتّعلمهم، وربط تحصيلهم الأكاديميّ بالوظائف البيتيّة والأداء المدرسيّ. وأضافت إبستن وفان فورهيس (Epstein, 1995; 2005; Epstein & Van Voorhis, 2001) أنّ الطّلبة يرون أهلهم كمعلمين حقيقيين ويرون بيوتهم بيئات تعليميّة كالمدرسة، فهناك وعي لالتزاماتهم في تقاسم العمل المدرسيّ مع الأهل، حيث يربطون التّعلم في المواقف الحياتيّة الحقيقيّة والسّياقات الاجتماعيّة المختلفة.

الجانب الخامس: صنع القرار Decision making

وفق هذا النموذج، فإنّ إشراك المدرسة للأهل في صنع القرار المدرسيّ، يتضمن تطوير قادة وممثلين عنهم في صنع القرارات المدرسيّة التي تتعلق بحياة الطّلبة في المدرسة، كالنّظام والسّلوك والنّشاطات اللامنهجية وغيرها، وحاولت إبستن وشيلدون (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005) توضيح عينة من الممارسات

"Sample Practices" لتحقيق ذلك؛ كتفعيل وتنشيط المدرسة لدور الأهل في صنع القرار المدرسيّ، وذلك بعمل لجان من الأهل كاللجان الخاصة بالمناهج الدّراسيّة، لجان خاصة بالسّلامة، اللجان الاستشاريّة المختلفة الّتي تستطيع المدرسة إنشاؤها، مثل لجنة النّشاطات الثّقافية، لجنة الدّعم المدرسيّ ولجنة التوأمة مع مدرسة أخرى، ويرى زيجلر (Ziegler, 2001) أنّ المدرسة تستطيع إشراك الأهل في صنع القرارات المدرسيّة كوضع الأهداف وتطوير وتنفيذ أنشطة البرامج وتّقييمها، وتوفير مخصصات التّمويل الّتي تدعم البرامج المدرسيّة والأنشطة والفعاليّات المنهجيّة واللامنهجيّة.

تواجه المدرسة تحديات "Challenges" كثيرة في هذا الجانب من الشّراكة؛ حيث تشمل القيادات الممثلة عن الأهل أفراداً من جميع المجموعات العرقية والاجتماعية والاقتصادية، ومن مجموعات أخرى من داخل المدرسة، وعادة ما ينتج عن هذا الاختلاف ميلاً إلى تصنيف الأشخاص والعائلات استناداً إلى فرضيّات محدّدة وأحكام مسبقة من قِبل الآخرين (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005). وهذا الواقع يستدعي من المدرسة تهيئة الظّروف من أجل نجاح أيّة شراكة للأهل في صنع القرارات المدرسية (فضول، 2006).

على ضوء الطّرح السّابق، على المدرسة إعادة تعريف "Redefinitions" "صنع القرار" ليصبح عملية من الشّراكة في وجهات النّظر والإجراءات المتبعة نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وليس مجرد صراع على السّلطة بين الأفكار المتعارضة، وحول تعريف "الوالد القيادي" أو "القيادة الوالدية" فتصبح بمعنى الممثل الحقيقي عن الأهل، مع

توفير الفرص والدّعم له من قبل المدرسة والأهل ليُسمع ويتواصل مع الأسر والأهالي الأخرين (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2005).

إنّ لشراكة الأهل في صنع القرارات المدرسيّة العديد من النّتائج الّتي تنعكس على الطّلبة "Results for Students"، تتمثل في وعيهم بتمثيل الأهل في القرارات المدرسيّة، ووعيهم أنّ حقوقهم محميّة فتصبح سلوكاتهم إيجابيّة، وأكثر انضباطاً لالتزامهم بتنفيذ القرارات المشتركة بين الأهل والمدرسة، وبالتّالي، يصبحون مشاركين فعّالين بالنّشاطات المدرسيّة ويطورون من مهاراتهم للتّعلم ويتحسّن أداؤهم المدرسيّ (Epstein, 1995; 2005; Epstein & Sheldon, 2005).

الجانب السّادس: التّعاون مع المجتمع Collaborating with community

تناولت إيبستن وزملاؤها (Epstein, 1991; 1995; 2001; Epstein & Sanders 2002; Epstein & Patricia, 2007) موضوع التّعاون مع المجتمع، من خلال تحديد ودمج موارد وخدمات ومصادر المجتمع في تعزيز البرامج المدرسيّة، والممارسات الوالديّة للأهل، وتعلّم الطّلبة وتطويرهم من خلال العلاقات غير المباشرة للمدرسة مع الأهل. ولتحقيق ذلك ترى إبستن وشيلدون (Epstein, 1990; 1991; 1995; 2001; Epstein & Sheldon, 2005) أنّ على المدرسة القيام بعينة ممارسات "Sample Practices" جدّيّة لتعاون المجتمع معها، كتوفير المعلومات للطّلبة والأهل عن برامج وخدمات الصّحة المجتمعية، والثّقافيّة والتّرفيهيّة والدّعم الاجتماعي وغيرها من البرامج، أو الخدمات المرتبطة بمهارات التّعلم، والمواهب الّتي تساعد وتساهم في

تطوير العمليّة التّربوية التّعليميّة للطّلبة، وفي المقابل، على المدرسة تقديم خدمات تطوعيّة للمجتمع من قبل الأهالي وطلبة المدرسة، كنشاطات تساعد في إعادة التّدوير والفن والموسيقى والدّراما، وغيرها من الأنشطة الّتي تخدم مرافق المجتمع المختلفة، في مناسبات وطنيّة واجتماعيّة كعيد الاستقلال ويوم الشّجرة.

أشارت إبستن وشيلدون (Epstein, 1991; 1995; Sheldon, 2005) أنّ التحديات "Challenges" في إيجاد شراكة مدرسيّة مع المجتمع المحليّ؛ تكمن في عمل المدرسة على حل المشاكل المتعلقة بالمسؤوليات والموارد الماليّة والطاقم، ومواقع الأنشطة التّعاونية وإبلاغ جميع الأهل عن البرامج المجتمعية الّتي تخدم الطّلبة، وفي دور المدرسة كوسيط اجتماعي ومنسق ما بين الطّلبة والأهل والمجتمع، إضافة لضمان المدرسة للمساواة في الفرص المعطاة للطّلبة والأهل للشّراكة في البرامج المجتمعيّة، وفي الحصول على الخدمات والمساهمات من المؤسسات المجتمعيّة وربطها مع الأهداف المدرسيّة ودمجها في البرامج التّعليميّة.

وبناءً علام تقدّم، أعادت إبستن وشيلدون (Epstein, 1991; 1995; 2001; 2005; 2009; Epstein & Sheldon, 2005) تعريف "Redefinitions" "المجتمع" ليعني جميع الّذين يهتمون ويؤثرون في نوعية التّعليم في المدارس، وليس فقط أولئك الّذين لديهم أطفال فيها أو يسكنون بالقرب منها.

لاحظت إبستن من خلال أبحاثها مثل (Epstein, 1987; 1988; 1991; 2009 Epstein & Jansorn, 2004) أنّه عند وجود شراكة أسرية مدرسية مجتمعية فاعلة؛

فإن أول الحاصدين لنتائجها الإيجابيّة هم بلا شك الطّلبة "Results for Students" وذلك بتطوير مهاراتهم ومواهبهم، من خلال إثرائها بالمناهج الدّراسيّة والخبرات اللامنهجية الّتي يكتسبونها من الشّراكة المجتمعيّة، فيصبح لديهم الوعي بالمهن وخيارات التّعليم والعمل في المستقبل. ترى الباحثة أنّ نموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001; 2009) يشمل جميع الجوانب والنّظريّات والنّماذج لشراكة الأهل مع المدرسة، سواء من خلال العلاقة غير المباشرة كما في جوانب الوالديّة والتّطوع خارج الصّفوف الدّراسيّة وصنع القرار المدرسيّ والتّعاون مع المجتمع المحليّ، أو من خلال العلاقة المباشرة بين المدرسة والأهل كالتّعلّم في البيت والتّطوع داخل الصّفوف التّعليميّة، وكل ما يتعلق بتعليم الطّلبة وتعلمهم داخل المدرسة وخارجها، والّتي تحتاج جميعها إلى جانب التّواصل ثنائيّ الاتجاه لدعم المسيرة التّعليميّة برمتها.

وحول واقع شراكة الأهل مع المدرسة في فلسطين، أشارت بعض الدّراسات مثل (أبو غزالة، 1998، صلاح الدين، 2000؛ العباسي، 2002) إلى أنّ شراكة الأهل مع المدرسة تحتاج إلى دعم وتعزيز وتطوير من الأهل والمجتمع، وأشارت كذلك إلى أنّ التّواصل ما بين المدارس والأهل نادراً ما يكون على أسس العلاقات الإيجابيّة، لأنّ معظم المدارس تطلب من الأهل الحضور فقط عندما يكون لدى الطّلبة مشكلة في النّظام أو لأنّ أداءهم ضعيف؛ لذا على المدارس في فلسطين أن تدرك أنّ تحقيق وتطوير شراكة للأهل مع المدرسة سيقود لنتائج إيجابيّة دائمة، وذلك يتطلب تطويراً للشّراكة من خلال الاستفادة من تجارب الدّول المتقدمة، واستخدام نماذجٍ نظريّة متخصصة أثبتت نجاحها في موضوع

شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ من خلال تطبيقها على أرض الواقع.

في الخلاصة، تكمن مشكلة هذه الدراسة في جدوى البحث والتشخيص لواقع شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالمية المتخصصة؛ وذلك لضرورة تفعيل العلاقة والشراكة ما بين المدارس والأهالي والمجتمع المحليّ ليأخذ كلّ منهم دوراً فاعلاً في رسم رؤية ورسالة التّعليم، إدارته، تحديد أهدافه، والقيام بدور فاعل في المتابعة والرّقابة، إضافة إلى الاهتمام بتحسين تعلّم الطّلبة من خلال الارتقاء بثقافة ومعرفة ومهارات الأهل والمجتمع، باعتبارها متطلباً أساسيّاً للإصلاح التّربوي وتحسين المدارس في فلسطين (وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينية، 2013).

وترى الباحثة أنّ هذا الطّرح، يسّلط الضّوء مباشرة على مشكلة الدّراسة الّتي تنبع من الحاجة إلى تشخيص واقع شراكة الأهل والمجتمع المحليّ في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة عامة والمدارس الحكوميّة في مدينة القدس خاصّة، لمعرفة النّقاط الّتي تحتاج إلى تطوير من خلال دراسة بحثيّة منهجيّة، وهذا ما تسعى إليه الدّراسة الحاليّة والّتي تحاول توصيف واقع العلاقة بين الأهل والمدارس الحكوميّة في منطقة القدس، للوقوف على هذا الواقع واقتراح بعض الآليات الّتي من شأنها تطويره، بالاستناد لآراء المديرين/ات والمعلمين/ات والأهل من جهة، وفي ضوء مراجعة متأنية لبعض الأدب

التّربوي من النّظريّات والنّماذج العالميّة النّاجحة والمتخصصة والدّراسات السّابقة في هذا المجال من جهة أخرى.

1:3 أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسيّ إلى تشخيص وفهم واقع شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس، والتعرف على سبل تطويرها من وجهات نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" من خلال وصف وتحليل ما يلي:

1. أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس لإشراك الأهل معها.
2. أكثر التّحديّات التي تواجهها المدارس الحكومية في مدينة القدس عند إشراكها للأهل معها.
3. أهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند إشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها.
4. الفروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، مكان المدرسة، الدّرجة العلميّة للمدير/ة وسنوات الخبرة في الإدارة.
5. الفروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" الّتي تعزى لمتغيرات جنس المشارك/ة بالدّراسة، جنس المدرسة، مكان المدرسة، عمل المشارك/ة في الدّراسة، الدّرجة العلميّة للمعلم/ة، الدّرجة

العلميّة للأهل، سنوات الخبرة للمعلم/ة في التدريس، بُعد سكن الأهل عن المدرسة والمرحلة الّتي يتعلم فيها الطالب/ة.

6. مقارنة وجهات نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس.

وهدفت الدّراسة بالتّحديد إلى الإجابة على السؤالين الرئيسيّين التاليين وما ينبثق عن السؤال الرئيسي الأول من أسئلة فرعيّة وفرضيات:

السؤال الرئيسي الأوّل: ما واقع شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات، المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"؟

انبثق عن السؤال الرئيسي الأوّل الأسئلة الفرعيّة التّالية:

1. ما أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس لإشراك الأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

2. ما أكثر التحديّات الّتي تواجهها المدارس الحكومية في مدينة القدس عند إشراكها للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

3. ما أهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند إشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

4. هل توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة من وجهة نظر المديرين/ات تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، مكان المدرسة، الدّرجة العلميّة للمدير/ة وسنوات الخبرة في الإدارة؟

5. هل يوجد فروق دالّة إحصائيّاً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغيرات جنس المشارك/ة بالدّراسة (معلّم/ة أو ولي أمر)، جنس المدرسة، مكان المدرسة، عمل المشارك/ة في الدّراسة، الدّرجة العلميّة للمعلم/ة، الدّرجة العلميّة لولي الأمر، سنوات الخبرة للمعلم/ة في التّدريس، بُعد سكن الأهل عن المدرسة والمرحلة الّتي يتعلم فيها الطالب/ة؟

6. ما متوسط درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عمل المشارك بالدراسة؟

فرضيات الدراسة

انبثق عن السّؤال الفرعي الخامس الفرضيات التّالية:

الفرضية (1): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية (2): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية (3): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية (4): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية (5): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة.

الفرضية (6): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة.

الفرضية (7): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر).

الفرضية (8): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية.

الفرضية (9): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة.

الفرضية (10): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس.

الفرضية (11): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة.

الفرضية (12): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب/ة.

السؤال الرئيسي الثاني: ما سبل تطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس في كل جانب من جوانب الشّراكة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"؟

1:4 أهميّة الدّراسة ومبررها النّظري

تتبع أهميّة الدّراسة وفقاً لـــ:

الأهميّة النّظريّة: تكمن الأهميّة النّظريّة للدراسة في تحديد العوامل والجوانب الرئيسيّة المكونة للعلاقة بين الأهل والمدرسة؛ ولهذا الغرض تمّ مراجعة العديد من النّظريّات والنّماذج العالميّة المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة، للتّعرف على الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة المباشرة في موضوع الدّراسة، والتّعرف على محتوياتها الفكريّة واستخلاص أبرز الأفكار والمفاهيم الّتي تفيد الدّراسة في بناء إطارها النّظريّ العلميّ المتخصص في موضوعها.

الأهميّة البحثيّة: وتكمن في ندرة الدّراسات الّتي تبحث في موضوع شراكة الأهل مع المدرسة من منظور شامل وعميق يستند إلى نظريّات ونماذج عالميّة متخصصة، من خلال وجهات نظر متعددة؛ ضمن عوامل ومتغيرات عدّة. إضافة إلى أنّ هذه الدّراسة قد تشجع باحثين آخرين على إجراء دراسات ذات صلة بشراكة الأهل مع المدرسة. كما وتتضمن الدّراسة تطوير أداة بحثيّة وفق نماذج عالميّة متخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة يمكن الاستفادة منها عند إجراء أبحاث مستقبلية.

الأهميّة التّطبيقيّة: عندما تبلغ هذه الدّراسة أهدافها، فإنها قد تساهم في وضع خطط وتصورات لشراكة الأهل مع المدرسة في حل المشكلات التّربويّة والتّعليميّة ومعالجتها في المدرسة الفلسطينيّة، وبالتّالي، فإن المستفيدين من هذه الدّراسة قد يكون أحد هؤلاء أو جميعهم معاً:

- في وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة، وواضعي السّياسات التّربوية وصانعي القرار.
- إدارات المدارس، من خلال بناء البرامج والأنشطة لتفعيل شراكة الأهل مع مدارسهم.
- المربون والمعلّمون، حيث يتوقع أن تساعدهم هذه الدّراسة في كيفيّة التّعامل مع أولياء أمور الطّلبة "الأهل" وتفعيل دورهم في المدرسة والمجتمع المحليّ.
- أولياء أمور الطّلبة "الأهل"، حيث يتوقع أن تثير هذه الدّراسة اهتمامهم بأهميّة مشاركتهم وتفعيل دورهم في الحياة المدرسيّة لأبنائهم ليكونوا شركاءً حقيقيّن.

1:5 حدود الدراسة

اقتصرت الدّراسة على الحدود التّالية:

1. **البشريّة:** مديري/ات ومعلمي/ات المدارس الحكوميّة في مدينة القدس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل".

2. **المكانيّة:** المدارس الحكوميّة في مدينة القدس والتّابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، دائرة الأوقاف العامة، مديريّة التّربية والتّعليم– القدس.

3. **الزّمانيّة:** طُبقت هذه الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ 2013–2014.

4. **الموضوع:** وتضمّن شراكة الأهل مع المدرسة الحكوميّة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النّماذج العالميّة المتخصصة.

5. **الأداة:** لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ تصميم استبانة تتمتع بالخصائص العلميّة (الصّدق والثّبات)؛ لتشخيص واقع شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس من جميع جوانبها، وفق النظريات والنماذج العالمية المتخصصة.

1:6 تعريف مصطلحات الدّراسة

سيتم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً كما وردت في نموذج إيبستن (Epstein, 1995; 2002; 2009) العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحلي.

شراكة الأهل مع المدرسة parental partnership with the school: مشاركة ذات مغزى ومعنى عميق في تربية الطّلبة وتعليمهم وتعلّمهم في المدارس الحكوميّة، على أن تكون الشّراكة من أهل الطّالب أو الأوصياء عليه، والّذين يقيمون معه في بيت واحد وأن تشمل الشّراكة جميع أهالي الطّلبة وألا تقتصر على فئة معينة منهم.

شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة: المقصود بها في هذه الدّراسة العلاقة الّتي لا تؤثر بها المدرسة على إشراك جميع الأهل معها وجهاً لوجه وإنما من خلال جوانب الرعاية الوالديّة والتواصل والتطوع خارج الصفوف الدراسيّة وصنع القرار المدرسي والتّعاون مع المجتمع المحليّ؛ ولكن لها تأثير إيجابيّ على تربية وتعليم وتعلّم الطلبة ورفع تحصيلهم الدّراسيّ، وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة وضبط سلوكاتهم وتنمية مهارات التعليم والتّعلّم، لتحسين أدائهم في الحياة المدرسيّة واليوميّة.

شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة: المقصود بها في هذه الدّراسة العلاقة الّتي تؤثر بها المدرسة على إشراك جميع الأهل معها وجهاً لوجه أو من خلال تواصل مباشر بينهما، ويتمثل في جانب التّواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس والتطوع داخل الصفوف الدراسيّة ومن خلال الدروس الخصوصية المجانيّة لدعم تعليم الطلبة وتعلمهم، ومن خلال التّعلم في البيت. ويكون لها تأثيراً إيجابيّاً على تربية وتعليم وتعلّم الطلبة ورفع تحصيلهم الدّراسيّ، وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة وضبط سلوكاتهم وتنمية مهارات التعليم، والتّعلّم لتحسين أدائهم في المدرسة والحياة.

المجتمع المحليّ: وسيعرّف في هذه الدّراسة ليعني جميع الّذين يهتمون ويؤثرون في نوعيّة التّعليم في المدرسة، وليس فقط أولئك الّذين لديهم أطفال فيها أو يسكنون بالقرب منها.

الوالد أو ولي الأمر Parent: وهو ما أشير إليه في الدّراسة بـــ "الأهل" كالأب، الأم، أو أحد الأقارب من الدّرجة الأولى وله الحق في تحمل المسؤولية تجاه الطّفل من رعاية

واهتمام، ويسكن معه تحت سقف واحد ويعرف جميع تفاصيل حياته الصحيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والنّفسيّة ...الخ.

المدارس الحكوميّة في مدينة القدس: المؤسسات التّعليمية التابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة ومديرية الأوقاف الإسلاميّة في القدس والبالغ عددها (41) مدرسة تشمل جميع المراحل التّعليميّة، ويتعلم فيها الطّلبة كافة العلوم التّربوية والتّعلميّة من خلال الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة، وشريكة مع الأهل في تنشئة الطّالب وتربيته أخلاقيّاً، اجتماعيّاً ثقافيّاً وعاطفيّاً.

1:7 مسلّمات الدّراسة

1. عند إشراك الأهل مع مدرسة أبنائهم يكون أداء الطّلبة أفضل.

2. شراكة الأهل مع المدرسة قد تكون مؤشر جيّد لتحصيل الطّلبة أكثر من علامات الاختبارات؛ لأن شراكة الأهل مع المدرسة تعمل على تحسين أداء الطلبة في المدرسة والحياة، وتعمل على ضبط سلوكهم وبالتالي على رفع تحصيلهم الدراسيّ.

3. يمكن للمعلّمين والمدارس التّغلب على الحواجز والعوائق الّتي تحد من شراكة الأهل معها، من خلال التّواصل الفعال ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس، ومن خلال بناء علاقات الثّقة.

الفصل الثاني

الدّراسات السّابقة

2:1 مقدمة

تم في الفصل السابق عرضاً لمشكلة الدراسة وخلفيتها والإطار النظري الذي يصفها ويناقشها من جوانبها المختلفة، وسيتم من خلال هذا الفصل استعراض العديد من الدّراسات الّتي تناولت موضوع شراكة الأهل مع المدرسة حسب النماذج العالمية المتخصصة في موضوع الشراكة، والتي حصرها نموذج إبستن Epstein لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ ضمن ستة جوانب. وسيتم استعراضها في هذا الفصل وفق الأفكار المطروحة في الدراسات السابقة والمواضيع التي تناولتها، ضمن موضوع الدراسة الحالية وليس ضمن التسلسل الزّمني للدراسات، وهذه الجوانب هي:

2:2:1 الجانب الأول: الوالديّة (الأبوة والأمومة) Parenting

ربطت العديد من الأدبيات والدراسات العربية السابقة جانب الوالدية مع جانب التعاون مع المجتمع المحلي على اعتبار أنّ الأسرة من أهم المؤسسات التربوية والاجتماعية في المجتمع وهذا ما ستوضحة الدراسة الحالية وفق الآتي:

أشارت الغرينيس (2012) أنّ شراكة المدرسة مع الأهل من شأنها أن تساهم في تحسين العمليّة التّعليميّة، وإيجاد مخرجات متميزة ومتعلّمة من الأجيال القادمة، وخصوصاً أنّ متابعة الأهل لأبنائهم داخل المدرسة والبيت سيكون لهما الأثر الإيجابي في تنشئة

الأبناء وتعويدهم الالتزام، وبالتّالي، سيشعر الطّلبة بأهميّتهم في مدارسهم ولدى أسرهم وسيحرصون على العطاء بصورة أكبر. وفي ذات السّياق، أشارت الغرينيس (2012) إلى الدّراسات البحثيّة المتخصصة في الشّأن التّعليمي بمنطقة الخليج العربي، والّتي أظهرت ضرورة النّظر للتّعليم بصورة أشمل وضرورة إشراك الأسرة والمجتمع المحليّ في العمليّة التربويّة والتّعليميّة؛ لأنهما من الأطراف المؤثرة في تطوير الطّلبة ويشكلان رافداً مهماً يدعم جهود تطوير منظومة التّعليم. وأضافت الغرينيس (2012) أنّ دراسات أخرى أكدت أنّ شراكة الأهل وبشكل فعّال في تعليم أبنائهم، بغضّ النّظر عن مستوى دخل الأسرة أو المستوى التّعليمي للأهل أو مكان سكنهم، جعلت الطّلبة يحققون نتائج أفضل في الاختبارات نتيجة استعدادهم لذلك، من خلال مساعدة المدرسة لهم في تقديم المعلومات الضرورية عن سياساتها ودستورها حول التّعليم والتّعلّم في المدرسة والبيت بما في ذلك الاختبارات والامتحانات، كما تحسنت معدلات حضورهم للصّفوف الدّراسيّة، وانخفضت معدلات التّسرب من المدرسة.

وحول إشراك المدرسة للأهل في العملية التربويّة للطلبة، أجرى القصاص (2004) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية وأثر ذلك على التّكيف المدرسي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين"، وهدفت الدراسة إلى تصميم ذلك البرنامج ومعرفة مدى فاعليته على إشراك الأهل في العملية التربوية للطلبة ومعرفة أثر ذلك على تكيفهم وتحصيلهم. واستخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً و(30) ولي أمر وتم

توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (15) طالباً و(15) ولي أمر لكل مجموعة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لأثر المستوى التعليمي للأهل.

وفي ذات السّاق، هدفت دراسة حوريّة (2013) إلى الكشف عن واقع العلاقة بين البيت والمدرسة في المدارس الابتدائية في ولاية الوادي الجزائريّة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة التعاون بين المدرسة والأسرة جاءت متوسطة، وبأنّ ترغيب أولياء الأمور للحضور للمدرسة في المناسبات المختلفة لمشاركة أبنائهم الفعاليات والبرامج تقع على مسؤولية المدرسة. وبينت الدّراسة أنّ إشراك المدرسة للبيت في حل مشاكل الطّلبة جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت نتائج دراسة حوريّة (2013) التّي أظهرت أنّ درجة التّعاون بين المدرسة والأسرة جاءت متوسطة، مع إحدى دراسات مجلس التّعاون الخليجي حول التّطوير الشّامل للتّعليم بدول مجلس التّعاون، والتي أظهرت نتائجها ضعف العلاقة بين المدرسة وعناصر المجتمع المحليّ ممثلاً في الأسرة، ومؤسسات القطاع الخاص وغيرها من المؤسسات التّربويّة المجتمعيّة (مجلس التّعاون الخليجي، 2002).

وأجرى عوض (2004) دراسة حول أهداف مجالس أولياء الأمور والمعلمين واختصاصاتها الّتي تدعم تربية الطلبة وتنشئتهم جنباً إلى جنب مع الأهل، حيث هدفت الدّراسة إلى استقصاء واقع مجالس أولياء الأمور والمعلمين في جمهورية مصر العربية وطريقة تشكيلها وأهم اختصاصاتها في مساعدة الأهل لدعم تربية وتنشئة وتعليم الطّلبة،

وتحديد المعوقات والتّحديات الّتي تحول دون قيامها بدورها، وأوضحت الدّراسة أنّ أبرز المعوقات الّتي تواجه تفعيل مجالس أولياء الأمور والمعلمين في مصر، تتجلّى في ضعف الصّلة بين أعضاء مجالس أولياء الأمور من جهة والمعلمين من جهة أخرى، وعزوف عدد كبير من الأهل وأولياء الأمور عن حضور اجتماعات الجمعيّة العموميّة للآباء والمعلّمين، لتتفق في هذا الجانب مع نتائج دراسة حوريّة (2013). وكشفت دراسة عوض (2004) أنّ بعض أولياء الأمور يسعون من خلال المجالس للحصول على مكاسب شخصيّة، وعدم توفر الإمكانات المالية لمجالس أولياء الأمور والمعلّمين، وعدم قناعة أولياء الأمور بأهميّة تلك المجالس في المجال التّربوي والتّعليميّ لأبنائهم الطّلبة، وعدم توفر آليّات ووسائل اتصال مستمرة لتعزيز التّواصل بين المعلّمين والأهل؛ حيث تؤثر تلك المعوّقات على ممارسات المدرسة نحو الشّراكة في جانب الوّالدية مع الأهل والطّلبة، وهذه النتيجة لا تتفق مع الطرح الوارد في بعض النماذج النظريّة حول الشراكة في جانب الوالدية مثل نموذج إبستن (Epstein, 1995).

وأجرى العجمي (2007) دراسة ميدانية موسعة حول أهداف المشاركة المجتمعية للمدرسة ومؤسسات المجتمع كالأسرة وآلياتها، وتحديد أهم جوانب الشّراكة المطلوبة مع الأهل. وتكونت عينة الدّراسة من أربع فئات شملت مديرو المدارس الابتدائية، وأولياء الأمور والمشاركون في مجالس الآباء والمعلمين، وأعضاء الجمعيات الأهلية بالمجتمع المحليّ، وأعضاء المجالس المحليّة بمدن محافظة الدّقهليّة وقراها. واستخدم الباحث الاستبانة لجمع معلومات الدّراسة الميدانية، ونتج عن الدّراسة أنّ هناك اتفاقاً تامّاً بين أفراد عينة

الدّراسة بأنّ أهداف الشّراكة تسعى إلى الحدّ مما يعاني منه الطّلبة من مشكلات تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديميّ، إضافة إلى أنّ الشّراكة تقود إلى تحسين مخرجات المدرسة بما يتفق مع معايير الجودة الشّاملة، ووضحت الدّراسة أهميّة توفير وسائل التواصل الثنائية والفعالة بين عناصر الشراكة.

وقد اتفقت دراسة حوريّة (2013) ودراسة عوض (2004) ودراسة العجمي (2007) مع سنقر (2005) وعبد اللطيف (2007) في أنّ التّعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحليّ كالأسرة؛ إنّما يقود إلى تحقيق التّكامل في العمليّة التّربويّة والتّنشئة الاجتماعيّة من خلال تبادل الأفكار والخبرات ورفع مستوى التّحصيل الدّراسيّ لدى الطّلبة، وتقديم المدرسة للأهل التّوعية والتّثقيف اللازمين لدعم وتعلم وتعليم الطلبة، ومساهمة الأهل في تطوير المدرسة من خلال الجهود الفرديّة أو من خلال مجالس أولياء الأمور.

وحول معوقات إشراك المدرسة للأهل في العملية التربوية والتنشئة الاجتماعيّة، فقد أجرى الطّراونة وسواقد (1996) دراسة لاستقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والأسرة كأهم مؤسسات المجتمع كما يراها مديرو ومديرات مدارس محافظة الكرك بالأردن، والوقوف على االتّحديات الّتي تحول دون قيام علاقة قويّة بينهما. وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة ضعيفة بينهما، وأنّ من أهم المعوقات والتّحديات الّتي تواجه تطوير العلاقة بين الأسرة والمدرسة هي تدني وعي واهتمام أولياء الأمور بوصفهم شركاء في العمليّة التّربويّة التّعليميّة، وكذلك عزلة المدرسة عن المجتمع والأسرة. ولا يتفق الطّرح السّابق مع دراسة الصّراف والهدهود (1989) حول دور الإدارة المدرسيّة للمرحلة الثّانويّة في تنمية المجتمع

ومؤسساته الاجتماعيّة كالأسرة في دولة الكويت. وقد توصلت الدّراسة إلى أنّ غالبية أفراد العينة ترى ضرورة تقديم المدرسة الثّانوية الخدمات الاجتماعية والثّقافية للمجتمع والأسرة، كدعم الرعاية الوالدية للأبناء من خلال تقديم خدماتها التّوعوية والاجتماعيّة للأسر الّتي ينتمي إليها الطّلبة، لتصبح عمليّة تعليمهم وتعلّمه وتربيتهم عملية متداخلة ومتكاملة، وهذا يتفق مع الّذي أشارت إليه إبستن (Epstein, 1995) حول تداخل مجالات التأثير من المدرسة والبيت والمجتمع المحليّ.

وهدفت دراسة أبو غزالة (1998) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مديري المدارس في المدارس الثانوية في رام الله والبيرة وأولياء الأمور، حيث بحثت الدّراسة في أساليب ممارسة تطوير العلاقة والشّراكة بين المدرسة والأهل وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة التّعاون بين المدرسة والأهل متوسطة وتحتاج إلى تعزيز مما يحد من تداخل المدرسة والأهل في جانب الرعاية الوالدية للأبناء؛ لتختلف بالتالي في نتائجها مع نتائج دراسة أبو رمان (2000) والّتي أشارت أنّ درجة متوسط شراكة المدرسة مع الأهل عالية، حيث بحثت الدّراسة في موضوع "واقع التّعاون بين المدرسة والأسرة ومتطلبات تطويره من وجهة نظر معلّمي مدارس محافظة البلقاء الرّسميّة"، وهدفت الدّراسة إلى استكشاف واقع ذلك التّعاون بين المدرسة والأسرة ومتطلبات تطويره من وجهة نظر المعلّمين من خلال مجالات التّعاون بين المدرسة والأسرة، ومعرفة أهم الاسباب والمعوقات الّتي تحول دون تحقيق التّعاون بينهما. ومعرفة أثر كل من متغيّرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العمليّة في واقع التّعاون بين المدرسة والأسرة. وتكونت عينة الدّراسة من (500) معلّم

ومعلّمة من مدارس محافظة البلقاء الرّسميّة وأسفرت نتائج الدّراسة عن درجة رضا المعلّمين عن واقع التّعاون بين المدرسة والأسرة في المحافظة والّذي كانت درجته مرتفعة. وأنّ درجة وعي المعلّمين لأهميّة تطوير التّعاون كانت مرتفعة أيضاً. وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير الجنس على جميع المقاييس باستثناء مجال اليوم المفتوح. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى للمؤهل العلمي على جميع المقاييس باستثناء مجال اليوم المفتوح ومقياس المعوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الخبرة العمليّة على جميع مقاييس الدّراسة باستثناء مجال اليوم المفتوح.

وهدفت دراسة هيل وتايسون (Hill & Tayson, 2009) إلى معرفة أيّ جانب من جوانب شراكة الأهل مع المدرسة الأكثر تأثيراً على انضباط سلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسيّ وأدائهم في المدرسة والحياة، وتم استخدام أسلوب التّحليل الوصفي Meta-Analysis من خلال جمع وتحليل نتائج (50) دراسة حول شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، واعتبرت كل دراسة عنصراً أساسيّاً في التّحليل الوصفي لنتائج الدّراسات السّابقة. وقد أعطت الدّراسة دليلاً إحصائيّاً مفيداً حول النّتائج الّتي توصلت إليها، والّتي أفادت بأنّ لجانب الرّعاية الوالديّة Parenting– ما عدا مساعدة الوالدين في أداء الواجبات المدرسيّة– ارتباطاً إيجابيّاً بالأداء المدرسيّ للطّلبة، وأنّ شراكة الأهل في جانب الوالدية والّتي تعكس التّنشئة الاجتماعيّة الأكاديميّة للطلبة، كان لها أقوى علاقة إيجابيّة مع تحصيل الطّلبة الأكاديميّ. وجاءت هذه النتائج مخالفة لنتائج دراسة

رايت (Wright, 2009) والّتي أظهرت أنّ تصورات الأهل والمعلمين جاءت منخفضة نحو جانب الوالديّة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين والأهل حول الجوانب الأكثر فعالية في شراكة الأهل مع المدرسة وفق الجوانب الستة لنموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001) لشراكة الأهل مع المدرسة، حيث أجريت الدراسة في منطقة فرجينيا الأمريكية وتكون مجتمع الدراسة من (28) مدرسة ابتدائية ،وشملت العينة (104) معلماً/ة و (478) فرداً من الأهل، وأشارت النتائج أنّ جانب التواصل مع المدرسة حول الوظائف البيتية جاء في أعلى متوسطات من وجهة نظر المعلمين والأهل، وجاء جانب اتخاذ القرار والوالدية على أقل المتوسطات، وأظهرت النتائج وجود فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والأهل في متوسط درجة شراكة الأهل الفعالة مع المدرسة، وكشفت النتائج كذلك عن وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل الفعالة مع المدرسة في تصورات الأهل تعزى لمتغير الدرجة العلمية للأهل، وفي تصورات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين تعزى لدرجتهم العلميّة.

وهدفت دراسة استطلاعية على مدرسة ابتدائية في شمال كاليفورنيا إلى التّعرف على المعوقات، ومجالات التّطوير لبرامج العلاقة والتّعاون بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحليّ. وشملت عينة الدّراسة عدداً من موظفي المدرسة وأولياء أمور الطّلبة وعدداً من أفراد المجتمع المحليّ ولجمع المعلومات استخدم الباحثان أسلوب الملاحظة والمقابلة النّوعيّة إضافة إلى الاستبانة. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود اختلاف في

وجهات نظر عينة الدّراسة من موظفي المدرسة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحليّ حول أسباب ضعف مستوى التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، وحول طبيعة شراكة أولياء الأمور في العمل المدرسيّ والأدوار الّتي يتوقع أن يمارسوها لدعم تعلّم الطّلبة في المدرسة والبيت، وحول الدّور والصّلاحيّات الّتي يجب أن يمارسها مدير المدرسة على المستوى الإداريّ والأكاديميّ والتّربويّ، لإشراك الأهل في دعم تعلم الطّلبة وتعليمهم وتربيتهم وتنشئتهم في المدرسة والبيت. وقد أوصت الدّراسة بأهميّة تكثيف التّواصل مع الأهل وعقد اللقاءات معهم، لوضع الاستراتيجيات المشتركة لتعزيز التّعاون في مجال تحسين الوضع الأكاديمي والتّربوي للطّلبة، وتهيئة ظروف المدرسة والبيت من خلال البرامج المختلفة الّتي تهيّيء الظروف والبيئة المدرسيّة والبيتيّة، لدعم تعليم وتعلّم وتربية وتنشئة الطّلبة في المدرسة والبيت (Abrams & Gibbs, 2000).

وحول المجالات الّتي يمكن للمدرسة إشراك الأهل فيها في جانب الوالديّة كالتّوعية الصّحيّة والتّربية البدنيّة، أسفرت نتائج دراسة موسعة شملت مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكيّة إلى أنّ 65% من المدارس الأمريكيّة طوّرت برامج تعاونيّة في مجال التّوعية الصحيّة، وقد غطت هذه البرامج تنسيق أنشطة تشارك فيها الأسر ومؤسسات المجتمع المحليّ، وتتضمن مجالات التّوعية الصّحيّة والتّربية البدنيّة، وممارسة بعض الأنشطة الرّياضيّة الّتي يشارك فيها الأهل والأمهات وأفراد المجتمع المحليّ ومؤسساته في تنظيمها وتخطيطها (Berner & Dittus, 2001). ويتفق هذ التوجه مع توجه العديد من النظريات مثل (Epstein, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988).

2:2:2 الجانب الثّاني: التواصل Communication

ترى العديد من النّظريّات حول شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1987; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993) أنّ التّواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس هام وضروري لتفعيل جميع جوانب الشّراكة بين المدرسة والأهل كالوالديّة والتّطوع والتّعلم في البيت وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ وهذا ما أشار إليه Wright (ملحق 16) ، وعكسته نتائج دراسته (Wright, 2009) حيث أظهرت نتائجها أنّ أعلى متوسط لتصورات الأهل والمعلمين حول أكثر جوانب الشراكة بين المدرسة والأهل فعالية جاء لجانب التواصل.

ومن التجارب العالميّة في جانب التّواصل بين المدرسة والأهل والمجتمع:

التّجربة الأمريكيّة: أشارت سنقر (2005) إلى أنّ أمريكا انطلقت في عمليّة إصلاح التّعليم من المجتمعات المحليّة، وأكدت على ضرورة تّواصل المدارس وتّعاونها معها من خلال قنوات التواصل ثنائية الاتجاه، وكانت نقطة البدء في الإصلاح التّربويّ من خلال إنشاء مدارس من نوع خاص تسمى "المدارس المجتمعيّة". ووضح الخطيب والخطيب (2006) أنّ الهدف الرّئيسيّ من المدارس والتّربية هو خدمة المجتمع، وإتاحة الفرصة للأفراد والأسر ومؤسسات المجتمع المحليّ من المشاركة في عمليّات التّخطيط والإدارة المدرسيّة.

التجربة الماليزية: حيث يهدف التّعليم في ماليزيا إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكيّة وإنتاجيّة وإنسانية لمواجهة تحديّات العصر، وقد تميزت ماليزيا بالتّخطيط والعمل الدؤوب لكل ما من شأنه النهوض بالتّعليم، وقد اعتبرت أنّ تأسيس نظام تعليميّ قويّ يتطلب

دعم المجتمع كالأسرة والمجتمع المحيط من خلال التواصل الدائم فيما بينهم (بحرى وقطيشات، 2009). وتشجع الحكومة الماليزية المدارس الحكوميّة نحو التّحديث فيما يعرف حالياً بمصطلح "المدرسة الذّكيّة" الّتي تعتمد فكرتها على استخدام التّكنولوجيا الحديثة للتّواصل الكترونياً بين المدارس والأهل وجميع مؤسسات المجتمع المحليّ بما يسهل التّفاعل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحيط.

وفي هذا السّياق، أشار ديكر وديكر (Decker & Decker, 2003) أنّ وسائل الاتصال التّكنولوجيّة الحديثة مثل (الهاتف الأرضي والخلوي، مواقع الانترنت، والإيميل)، تزود المدرسة بوسائل حيويّة مهمة تزيد من مدى تواصلها مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحليّ. وشاركه الرأي دورمان (Dorman, 1998) الّذي اعتبر أنّ استخدام الإيميل كوسيلة تواصل بين المدرسة والأهل يحقق سرعة التّواصل الّتي لا تتعدى دقيقة، وكذلك، فإنّ الموقع الإلكتروني للمدرسة يقلل من الفجوة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحيط؛ لأنّه يحقق للمجتمع التّواصل مع المدرسة في أيّ زمان ومكان. وأضاف جيستويكي (Gestwiki, 2000) أنّ أهمّ الفوائد الّتي يحققها التّواصل باستخدام الهاتف الأرضيّ أو الخلويّ، هي إتاحة التّواصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بما يضمن التّواصل من خلال الطّرفين بأسرع وقت وبأقلّ جهد وبطريقة فعّالة تحقق الأهداف.

إضافة لما سبق، أجرى الباحثان هوفر ديمسي وواكر (Hoover-Dempsey & Walker, 2002) دراسة حالة "لواقع التّواصل بين مدرسة متروبوليتان ناشفيل البريطانيّة وأسر الطّلبة"، من خلال التّعرف إلى وجهات نظر المعلّمين وأولياء الأمور لتحديد الفوائد

النّاتجة عن تعزيز التّواصل بين المدرسة والأسرة، والتّعرف على المعوقات التي تضعف هذا التّواصل. وكانت نتائج الدّراسة حول فوائد التّواصل كالتالي: تحسين انجاز الطلبة الأكاديمي وتعديل سلوكات الطّلبة، وتحقيق الشّعور بالرّضي لدى أولياء الأمور وتوطيد علاقتهم بالمدرسة ومساندة أولياء الأمور للمدرسة في تحقيق أهدافها التّربوية. وصنف الباحثان المعوقات الّتي تضعف التّواصل بين مدرسة ميتروبولتان ناشفيل وأسر الطّلبة إلى معوقات تتعلق بالأسرة وتتمثل في تدني المستوى التعليمي لأولياء الأمور، تدني الوضع الاقتصادي والاتجاهات السّلبيّة لدى أولياء الأمور نحو المدرسة نتيجة خبراتهم السّابقة، ومعوقات تتعلق بالمدرسة وتتمثل في القيود الّتي يفرضها النّظام الإداري للمدرسة في انفتاحها على المجتمع المحيط نتيجة المركزية الإداريّة، تدني معرفة وخبرة إدارة المدرسة والمعلّمين باستراتيجيات تفعيل التّواصل بين المدرسة والأسرة. وقد أكدت الدّراسة على أهميّة التّواصل بين المدرسة والأسرة كمدخل لتفعيل العلاقة والتّعاون بينهما.

وفي سياق آخر لجانب التّواصل بين المدرسة والأهل، تناولت دراسة استكشافيّة لجي وكوبلينسكي (Ji & Koblinsky, 2009) موضوع شراكة الأهل المهاجرين الصّينيين في تعليم أبنائهم الطّلبة في المرحلة التّعليميّة الاعداديّة والثّانويّة. حيث هدفت الدّراسة إلى استكشاف توقعات الأهل نحو تحصيل أبنائهم الأكاديمي وأدائهم المدرسي ودرجة شراكتهم مع مدارس أبنائهم. وأفادت نتائج الدّراسة إلى أنّ التّوقعات الأكاديميّة للمشتركين نحو أبنائهم كانت عالية؛ ولكن كان نصف المشتركين فقط على معرفة بالأداء المدرسيّ لأبنائهم الطّلبة. وكان تواصل الأهل مع المدرسة ضعيفاً، حيث يحضر منهم ما يقارب

35% فقط إلى اجتماعات الآباء والمعلّمين، وعزت الدّراسة السّبب إلى أنّ اللغة الأم للأهل كانت غير اللغة الإنجليزيّة الّتي كانت لديهم محدودة، وحالت دون التّواصل الفعال مع المدرسة.

وتناولت دراسة بلو بانّنج، سمرز، فرانكلاين، نيلسون وبيجل (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004) تطور العلاقة بين الأخصائيين النّفسيين والاجتماعيّين والتّربويين وأهالي الطّلبة والّتي لم تكن ناجحة في أغلب الأحيان، وعزت الدّراسة إحدى أسباب فشل هذه العلاقة، إلى نقص الفهم التّجريبي لعناصر الشّراكة التّفاعلية بينهم، نتيجة لفشل المدرسة في التّواصل ثنائيّ الاتجاه مع الأهل، وأشارت الدّراسة أنّ السلوك المهني للشّراكة التّعاونيّة بين الأهل والأخصائيين، يتمثّل نجاحها في ستة أبعاد رئيسية هي :التّواصل، الإلتزام، المساواة، المهارات، الثّقة والاحترام.

وفي ذات السياق، أظهرت دراسة باجدي (Bagdi, 1997) أنّ هناك مشكلات في التّعاون بين الأهل والأخصائيين في المدرسة، وأكدت على ضرورة التّدريب المناسب للأخصائيين، لكي يكونوا على درجة كافية من اتباع آليات التّواصل والتّعامل مع أهالي الطّلبة، والّتي من شأنها رفع مستوى شراكة الأهل وتعاونهم في البرامج التّربويّة المختلفة المقدمة لأبنائهم في المدرسة، والّتي لا يمكن تفعيلها من غير تواصل ثنائيّ فعّال.

وناقشت دراسة هيذر وكريفين (Heather & Griffin, 2011) موضوع الوالديّة وبحثت في موضوع التّواصل بين مدرسة Hawk الابتدائية في مدينة بالجنوب الشّرقي للولايات المتحدة الأمريكيّة، وشراكة الأهل مع المدرسة من خلال تقييم مدى فاعليّة

نموذج إبستن Epstein لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، في المدارس التي فيها نسبة عالية من الفقر والتعدد الثقافي، ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمد الباحثان منهج دراسة الحالة. وعكست النتائج الصّعوبات المتوقعة في عملية التواصل بين المدرسة والأهل، فرغم اتباع المدرسة وسيلة اتصال ذات اتجاهين مع الأهل؛ إلا أنّ درجة شراكتهم مع المدرسة ما زالت منخفضة، وعزت الدراسة السبب إلى ترجمة أو عدم ترجمة المدرسة لتّقارير الطّلبة للغات الأخرى للأهل من الأقليات بالمدرسة، والّتي نتج عنها نقص في الأدوات اللازمة للتّواصل، والتّسبب في تردد العديد من الأهل في الحضور إلى الاجتماعات الرّسميّة وغير الرسميّة في المدرسة. لتتفق بذلك دراسة هيذر وكريفين (Heather & Griffin, 2011) مع الدّراسات (Bagdi, 1997; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004) حول معوقات التّواصل بين المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ.

وهذا لا يتفق مع دراسة إبستن و داوبر (Epstein & Dauber, 1991) الّتي أظهرت نتائجها أنّه وبالرغم من الخلفيات العرقية والاجتماعية والاقتصاديّة المنخفضة للأهل، إلا أنهم يشاركون في تعليم أبنائهم؛ لذلك؛ فإن إشراكهم مع المدرسة ليس بالأمر السّهل، ويستغرق الكثير من الاستثمارات والوقت لبناء علاقات تعاونيّة فعالة معهم. ويتفق ذلك مع دراسة إبستن وجاليندو وشيلدون (Epstein, Galendo & Sheldon, 2011) التقييميّة الّتي أجريت حديثاً في الولايات المتحدة الأمريكيّة على عينة كبيرة من المدارس شملت (24) مقاطعة و (407) مدرسة، للبحث في تطوير برامج الشراكة الأسرية

والمجتمعية مع تلك المدارس، والبحث في دور مديري المدارس وقادة المحافظات في تطوير برامج شراكة بين المدارس والأهل والمجتمع المحلي، وقد أظهرت النتائج أنّ لمديري المدارس وقادة المقاطعات دور رئيسي واسهامات قوية في تطوير الشّراكة، وأن أفضل الممارسات الّتي تقوم بها المدارس لإشراك الأهل معها كانت من خلال التواصل مع أولياء الأمور على الوظائف البيتية لتتفق بهذا الطرح مع نتائج دراسة رايت (Wright, 2009) التي أظهرت أعلى تقدير لتصورات الأهل والمعلمين حول الشراكة الفعالة جاء في جانب التواصل بين المدرسة والأهل حول جانب التعلم في البيت والوظائف البيتية.

ربطت بعض الدّراسات كدراسة إفيرسون (Iverson, 1981) جانب التّواصل مع جانب الوالديّة، من خلال فحص آثار الاتصالات الفعالة من قبل الأهل والمعلمين على التّحصيل القرائي لطّلبة مدرسة طلابها من الأفارقة، من منطلق فرضية الدّراسة الأساسيّة بأن للبيئة البيتيّة آثاراً على التّعلم الطّلابي في الصّف، وأظهرت النّتائج بأنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت عالية، بسبب عدد الاتصالات من الأهل بالمعلّمين وأثره الإيجابيّ على التّحصيل الدّراسيّ للطّلبة، وأنّ طلبة الصّف يتقدمون بشكل واضح في تعلّمهم للقراءة بزيادة وتيرة الاتصالات بين الأهل والمعلمين، إضافة إلى أنّ نتيجة التّواصل بين البيت والمدرسة أحدثت تحوّلاً إيجابياً في التّحصيل الدّراسيّ للطّلبة انتقل من 25% إلى 50% وهذا ناتج عن تقدم تأثير البيت والبيئة الاجتماعيّة على عمليّة التعليم والتّعلّم للطّلبة، نتيجة التواصل ثنائي الاتجاه والفعال بين المدرسة والبيت.

أوصت العديد من الدّراسات كدراسة حوريّة (2013) ودراسات ديكر وديكر ودورمان (Decker & Decker, 2003; Dorman, 1998) إلى تفعيل التّواصل بين المدرسة والبيت والمجتمع، واقتراح وسائل اتصال حديثة ثنائيّة الاتجاه بين المدرسة والأهل، تتمثل بشكل خاص في استخدام الإنترنت كوسيلة للتّواصل مع الأهل كونها الأكثر فعاليّة والأسرع وصولاً والأقل تكلفة وجهداً والأيسر من حيث الاستخدام. وتتفق تلك الدراسات مع دراسة الخشيني (1992) الّتي اوصت بتوثيق العلاقة بين أولياء الأمور والإدارة المدرسيّة عن طريق التّواصل الفعّال المتمثل في عقد ندوات، لقاءات، أنشطة وحفلات ترفيهيّة مشتركة بين المدرسة والبيت، كما وأوصت الدّراسة إلى التّواصل مع أولياء الأمور بشكل مباشر ودعوة وليّ الأمرعند حدوث مشكلة سلوكيّة مع أبنه، تستدعي البحث والنّقاش وتبادل وجهات النّظر والحلول المقترحة لحلها بعد البحث معه في أسبابها وتداعياتها.

إضافة لما سبق، أشارت بعض الدّراسات العربيّة (أبا ذراع، 2006؛ اعطير، 2003؛ العباسي، 2002؛ محمد، 1997؛ ملحم، 1994) إلى أنّ درجة الشّراكة بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحليّ متدنيّة، بسبب ندرة التواصل ما بين المدارس والأهل، وغالباً لا يكون على أسس العلاقات الإيجابيّة، لأنّ معظم المدارس تطلب من الأهل الحضور فقط عندما يكون لدى الطّلبة مشكلة في النّظام أو لأنّ أداءهم المدرسيّ ضعيف. وأضافت دراسة اعطير (2003) لما سبق تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنّفسي والمرشد التّربوي في المدارس الفلسطينيّة، لتفعيل الشراكة بين البيت والمدرسة والعمل على حل

المشاكل المختلفة لدى الطّلبة، وأوصت الدّراسة بالتّواصل الدّائم بين المدرسة والبيت وبشكل منظم لتعديل سلوك الطّلبة، وأوصت كذلك بتأهيل المعلمين وإعدادهم إداريّاً وفنيّاً.

وحول الواقع في فلسطين، أجرى أبو غزالة (1998) دراسة بعنوان" العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور في المدارس الثّانويّة في محافظة رام الله والبيرة" حيث هدفت الدّراسة إلى تحديد واقع وطبيعة العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور لطلبة المدارس الثانوية الحكوميّة والخاصة في محافظة رام الله والبيرة، من خلال التّعرف على أهداف التّعاون بين المدرسة والبيت، وطّرق الشراكة فيما بينهما وأساليب تطويرها، والتّعرف على مجالات الشراكة المختلفة وصنع القرار بين المدرسة والبيت، وكانت عينة الدّراسة طبقيّة عشوائيّة مكونة من (40) مدرسة ثانويّة حكوميّة وخاصّة إناث وذكور ومختلطة، و(400) ولي أمر بواقع (10) أولياء أمور من كل مدرسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة طوّر الباحث استبانة لقياس واقع العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور والتي كانت نتيجتها متوسطة، وأوصى الباحث بالعمل على تفعيل التعاون بينهما من خلال تنويع أساليب الاتصال والمشاركة في النّشاطات والفعاليّات المدرسيّة بين المدرسة والبيت.

وفي ذات السّياق، هدفت دراسة عبد الباقي (2004) الّتي أجراها في محافظتي سلفيت وقلقيلية شمال فلسطين، إلى التّعرف على فاعليّة مجالس أولياء الأمور والمعلمين من وجهات نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور الأعضاء في المدارس الثّانويّة الحكوميّة. وعكست نتائج الدّراسة أنّ شراكة الأهل مع المدرسة من خلال المجالس جاءت بدرجة متوسطة وأوصت الدّراسة إلى تفعيل التّواصل بين المديرين والمعلمين وأولياء

الأمور من خلال استراتيجيّات فعّالة كالإعلام التّربوي والنّشرات وعقد النّدوات في المدارس وطرح ومناقشة الأنشطة والفعاليّات المدرسيّة مع الأهل والطّلبة وذوي الشأن والاختصاص. وتختلف نتائج دراسة أبو غزالة (1998) ودراسة عبد الباقي (2004) مع نتائج دراسة صلاح الدين (2000) الّتي أظهرت أنّ درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور كانت منخفضة جداً، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات والمرشدين/ات التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والتي بلغت (56) مدرسة، وشملت العينة (275) معلماً/ة و (53) مديراً/ة و (30) مرشدا/ةً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة فاعلية مجالس أولياء الامور من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس، ومستوى المدرسة وموقع المدرسة ومكان السكن والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة إلى تفعيل التواصل بين المدرسة ومجالس أولياء الأمور لرفع فاعلية وكفاءة تلك المجالس.

على ضوء ما سبق، عكست دراسة أبو غزالة (1998) ودراسة عبد الباقي، (2004) الدّرجة المتوسطة لواقع التّواصل بين المدرسة والأهل في مدارس شمال فلسطين، واتفقت نتائجها مع دراسة شلدان، برهوم وصايمة (2011) والّتي عكست الدّرجة المتوسطة أيضاً لواقع التّواصل بين المدرسة والأهل والمجتمع في غزة جنوب فلسطين، حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة واقع التّواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، كالأسرة، الإعلام، المؤسسات الحكومية، المؤسسات غير الحكومية. وقد أظهرت

نتائج الدّراسة أنّ تقديرات المديرين والمعلمين لواقع التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بلغت (61%) وهي نسبة متوسطة بحاجة إلى تعزيز. وأوصت الدّراسة بتفعيل آليات التّواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع بكافة أشكالها– خاصة الأسرة– للارتقاء بالعلاقة ما بينهم.

2:2:3 الجانب الثّالث: التّطوع Volunteering

قدّمت جونز (Jones, 2014) نماذجاً عديدة ناجحة لعمل الأهل التطوعي بالمدارس، واتفقت جونز (Jones, 2014) مع براون وإبستن (Brown, 2000; Epstein, 1995; 2001; 2009) حول فوائد تجنيد المتطوعين من الأهل للمساعدة في الصفّ والمدرسة، حيث يعمل على تعزيز منهاج الطّلبة الصّفيّ، وزيادة تحصيلهم الدّراسيّ وتحسين أدائهم المدرسيّ وانضباطهم السلوكي، وبالمقابل يحظى المتطوعين من الأهل بتقدير المعلمين والمربين.

من ذلك المنطلق، سعت العديد من الدّراسات كدراسة سايمون (Simon, 2001) إلى معرفة طبيعة الشّراكات الأسرية والمجتمعية التي يعكسها تطوع الأهالي بوقتهم، من خلال حضور الأنشطة المدرسيّة مع أبنائهم المراهقين، مساعدة المعلّمين داخل الصّفوف وخارجها، مراقبة الكافتيريا وكمرافقين في الرّحلات الميدانية، وكشفت تلك الدراسة عن المعوقات في شراكة الأهل كمتطوعين في المدرسة، والّتي قد تكون ناتجة من تساؤل الأهل كيف يمكن لهم أن يكونوا مفيدين في الصّفوف، وقد تتمثل العوائق في عدم رغبة المعلّمين بأن يكونوا مُراقَبين في الصّف من قبل الأهالي، أو عدم رغبة الطّلبة في تواجد

أهلهم في المدرسة خوفاً من مراقبتهم وتوجيه اللوم لهم في اليوم المدرسيّ، أو عدم عمل دراسات مسحيّة لمعرفة وتحديد عدد الأهالي الّذين يمكنهم التطوع بالمدرسة. هذه الأسباب وغيرها، قد تفسر لماذا واحد فقط من ثمانية من الأهل المتطوعين يتطوع بالمدرسة؛ رغم أنّ الدّراسة أشارت إلى أنّ ثلث المدارس الثّانوية في أمريكا خضعت لبرامج تطوع رسميّة، يتم من خلالها تجنيد وتدريب الأهل كمتطوعين فيها، إلا أنّ نتائج الدّراسة عكست درجة منخفضة لشراكة الأهل بالمدرسة من خلال جانب التّطوع. وأضافت نتائج دراسة جي وكوبلينسكي (Ji & Koblinsky, 2009) أنّ الأهل المهاجرين الصّينيين يتطوعون في مدارس أبنائهم بنسبة 10% وهي نسبة شراكة منخفضة في جانب التّطوع، وعزت الدّراسة ذلك، إلى صعوبات اللغة للأهل المهاجرين الصّينيين الّذين يتكلمون اللغة الإنجليزية الأم بشكل محدود، إضافةً لمواعيد عملهم الّتي لا تتناسب مع أوقات دعوتهم لمدارس أبنائهم.

اختلفت نتائج الدّراستين السّابق عرضهما (Ji & Koblinsky, 2009; Simon, 2001)، مع دراسة أخرى لهوفير، باسلر بريسي (Hoover, Bassler & Brissie, 1992) والّتي هدفت إلى فحص شعور الأهل بالفعاليّة والتّفاعل وعلاقتها بشراكتهم مع مدرسة أبنائهم، وبينت نتائج الدّراسة أن درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت عالية، وأنّ أعلى مستوياتٍ لفاعلية الأهل كانت مرتبطة بقضائهم أكثر ساعات تطوعاً في الصّفوف، وأشارت الدّراسة أنّ معظم الأهالي المتطوعين من الإناث المتزوجات غير

الموظفات. ولعلّ الاختلاف من وجهة نظر الباحثة في نتائج الدّراستين يعود إلى الفارق الزمني بينهما واختلاف الظّروف المصاحبة لكل فترة أجريت فيها الدّراسة.

ونظراً للدّور الهام الّذي يلعبه الأهل والطّلبة في الأعمال التّطوعيّة في المجتمع العربي، قامت شعبة الدّراسات والبحوث والإحصاء في وزارة الشّؤون الاجتماعيّة في دبي (2010) بإجراء دراسة استطلاعيّة بعنوان "المشاركة في العمل الاجتماعي التّطوعي" ، بهدف استطلاع رأي افراد العينة الّتي بلغ حجمها (400) موظفاً وموظفة من العاملين في القطاعات المختلفة على مستوى الدّولة، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ 90% من أفراد العينة يؤمنون بأهميّة العمل التّطوعي باعتباره وسيلة لتحقيق أهداف محددة، تتضمن تحسين نوعيّة الحياة الاجتماعية في جميع مرافق ومؤسسات المجتمع كالأسرة والمدرسة وغيرها.

وحول واقع تطوع الأهل في مدارس أبنائهم في فلسطين، أشار أبو غزالة (1998) أنّ تطوع الأهل في مدارس أبنائهم، يعتبر عملاً غريباً على المدرسة في المجتمع الفلسطيني، وأنّه يتناسب أكثر مع المدارس في المجتمعات الأمريكيّة. وتتفق دراسة أبو غزالة مع دراسة رحال (2006) الّتي عزت أسباب غياب العمل التّطوعي عن المدارس الفلسطينيّة، إلى تراجع العمل التّطوعي في فلسطين بشكل كبير منذ قدوم السّلطة الفلسطينية، وذلك بسبب تراجع القيم الإيجابيّة، وعدم اهتمام مؤسسات التّنشئة الاجتماعية على اختلافها بتعميق هذه القيمة لدى الأهل والأبناء الطّلبة. إضافة للضّعف في الوعي بمفهوم وفوائد المشاركة في

العمل التّطوعي في المجتمع الفلسطيني؛ والّذي ينتج عنه قلة تشجيع العمل التّطوعي من قبل المؤسسات الحكوميّة والأهليّة.

2:2:4 الجانب الرّابع: التّعلم في البيت Learning at home

ركزت الدّراسات في هذا الجانب، على أهميّة تزويد الأهل بالمعلومات والأفكار حتى يطوروا من استراتيجياتهم المتبعة في مساعدة أبنائهم الطلبة على التعلم في البيت، من خلال تقديم المدرسة المعلومات اللازمة للأهل حول سياساتها التّعليميّة العامة، وسياساتها حول التّعلّم في البيت والوظائف البيتيّة، بما في ذلك الاستعداد والدراسة للاختبارات والامتحانات (Callahan, Rademacher & Hildreth, 1998; Epstein & Salinas, 2004).

ووفقاً لذلك، تساءلت دراسة فورهيس (Voorhis, 2010) إذا ما كانت الوظائف البيتية الّتي صممت من أجل شراكة الأهل مع المدرسة، ستضيف معنى لعمليّة الواجبات البيتية وزيادة الفوائد منها للطّلبة والأهل، مقارنة مع الوظائف البيتية العادية والّتي لا يشترك الأهل مع الطّلبة في حلّها، ودلّت النّتائج على أنّه من الممكن زيادة شراكة الأهل مع المدرسة من خلال تعاونهم البيتيّ مع أبنائهم لحل الوظائف البيتيّة، والدراسة للاختبارات والامتحانات بطريقة تفاعليّة، يقدم الأهل من خلالها المساعدة لأبنائهم في التّعلم بدلاً من تعليمهم، وعكست نتائج الدّراسة أن درجة شراكة الأهل مع المدرسة في هذا الجانب جاءت عالية، حيث أصبحت الوظيفة البيتيّة هامة وجذابة ووسيلة اتصال فعالة بين الأهل والمدرسة، كما وأنّها خلقت أجواء من التّفاعل بين المعلّمين والأهل محوره

الطّالب الّذي ارتفع تحصيله في الرّياضيات، نتيجة تطبيق برنامج خاص يساعد الأهل على دعم تعلم الطّلبة في الرّياضيّات في البيت. ومن نقاط القوة في هذه الدّراسة أنها أبرزت علاقة الوالديّة والتّواصل والتّعلم في المنزل كثلاثة جوانب متفاعلة معاً، وهذا يعكس أن وجود ضعف في أحد جوانب الشّراكة قد يضعف جانباً آخر أو أكثر والعكس صحيح، وهذا ما أشارت إليه إبستن (ملحق14) عندما وضحت تداخل وتفاعل جوانب الشّراكة مع بعضها البعض.

اختلفت نتائج دراسة فورهيس (Voorhis, 2010) مع نتائج دراسة سايمون (Simon, 2001) الّتي أشارت إلى المعوقات الّتي يجدها الأهل في الشّراكة في التّعلم في البيت، فقد يرى الأهل أنّ مساعدتهم لأبنائهم الطّلبة في بعض المواد الدّراسيّة أمر شاق كعلم المثلثات أو الكيمياء أو الاختبارات أو مقالات الأدب الكلاسيكي؛ وأضاف سايمون (Simon, 2001) أنّ ما يقرب من ثلاثة أرباع الأهل يرون أنّ طاقم المدرسة لم يتصلوا بهم لمساعدة أبنائهم المراهقين في الواجبات البيتيّة والاستعداد للاختبارات اليومية والدّراسة للامتحانات الفصليّة، وأنّ ثلثي الأهل أفادوا بأنهم لا يزالون يساعدون أبناءهم الطّلبة المراهقين بالوظائف البيتيّة والمشاريع المدرسيّة في بعض الأحيان أو بشكل دائم. وأشار سايمون (Simon, 2001) أنّ مديري المدارس يرون أنّ القليل من الأهل التمسوا معلومات من المعلّمين حول مساعدة أبنائهم المراهقين بالواجبات المدرسيّة والمهارات المعنيّة، وأنّ أقل من ربع الأهل في معظم المدارس يسألون المعلّمين عن المعلومات الّتي تمكنهم من مساعدة أبنائهم الطّلبة المراهقين بالوظائف البيتيّة، وعلى الرّغم من أنّ بعض

الأهل قد يشعرون أنّهم غير مستعدين لمساعدة أبنائهم الطّلبة بالوظائف البيتيّة؛ إلا أنّ معظمهم تحدثوا مع أبنائهم حول المدرسة، وكان جميعهم تقريباً يظهرون اهتماماً ويتلقون معلومات حول التّقدم الأكاديمي لأبنائهم الطّلبة المراهقين، وقد كشفت دراسة سايمون (Simon, 2001) عن المعوقات الّتي تحول دون شراكة فعالة للأهل في تعليم وتعلّم أبنائهم في البيت، خاصة في جيل المراهقة مما يتسبب في خفض شراكة الأهل مع المدرسة في هذا الجانب في تلك المرحلة التّعليميّة للطّلبة.

من جهة ثانية، وضحت بعض الدّراسات كدراسة هيذر وكريفين (Heather & Griffin, 2011) بعض الآليات الّتي يمكن من خلالها تطوير استراتيجيات للتّغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق تعلّم فعال في البيت، فقد طورت بعض المدارس كمدرسة هوك Hawk الإفريقية فعاليات متعددة للتّعلم البيتيّ لمساعدة الأهل على فهم كامل لممارساتهم في تطوير تعلّم أبنائهم الأكاديمي، ومعظم هذه الاستراتيجيات تتطلب مصادر قليلة، كفعاليات تعلم الرّياضيّات البيتيّ- والّذي يؤمن المعلّمين بقدرة الأهل على عملها- من خلال توفير النّشاط والتّدريب اللازمين، وتزويد المعلّمين لهم بشكل جماعيّ وشخصيّ بالمهارات اللازمة لتنفيذ هذه الأنشطة للتّعلم في البيت على نحو فعّال، إلا أن تلك الجهود غير التّقليديّة- والّتي تركز على تمكين الأهل ليكونوا شركاء تعليميّين داخل البيت- لم تشجع شراكة أهل حقيقيّة وظلت منخفضة؛ مما تسبب في إحباط العاملين بالمدرسة لأنهم لم يجدوا التّقدير على جهودهم ولم يجدوا فرصة للارتباط بالأهل من خلال تلك الشّراكة.

وهدفت دراسة أكسو وكورنو (Xu & Corno, 2006) إلى معرفة أنماط إدارة الطّالب لواجباته البيتيّة وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمرحلة الدّراسية، ومدى مساعدة الأهل في انجاز الواجب البيتيّ. تكونت عينة الدّراسة من (238) طالباً/ة من طلبة الصّفين السّابع والثّامن من إحدى المدارس الريفية في مدينة تينيسي Tennessee. وقد أظهرت النّتائج أنّ درجة شراكة الأهل ترتفع عندما يساعدون أبنائهم في إنجاز وظائفهم البيّتيّة، ولم تظهر نتائج الدّراسة فروقات دالّة احصائيّاً تبعاً لمتغير المرحلة التّعليميّة على جميع مجالات المقياس.

وحول الواقع في الوطن العربي، أجرى الشّرع وعابد (2008) دراسة بعنوان "اتجاهات الطّلبة نحو الواجبات البيتيّة في مدارس مدينة عمان"، وقد هدفت الدّراسة إلى معرفة اتجاهات الطّلبة في مدارس مدينة عمان نحو الواجبات البيتيّة وما إذا كانت اتجاهاتهم تختلف باختلاف الجنس، والمرحلة الدّراسية، ونوع المدرسة، ومستوى التّحصيل لدى الطّلبة. وبلغ عدد أفراد العينة (1467) من ذوي التّحصيل الجيّد والممتاز وبواقع (606) طالباً و (861) طالبة من المدارس الحكوميّة والخاصّة في مدينة عمان، ولتحقيق أهداف الدّراسة طور الباحثان استبانة لقياس الاتجاهات نحو الواجبات البيتيّة لدى الطّلبة. وعكست نتائج الدّراسة أنّ اتجاهات الطّلبة نحو الواجبات البيتيّة تختلف تبعاً لنوع المدرسة حكومية، أوخاصة، حيث أظهرت الدّراسة أنّ اتجاهات طلبة المدارس الحكوميّة نحو الواجبات البيتيّة كانت ايجابية وتعكس درجة شراكة عالية بين الأهل والمدرسة، مقارنة بطلبة المدارس الخاصة الّتي تكون درجة الشراكة فيها بدرجة أقل في هذا الجانب، وقد يعود ذلك إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطّالب، أو لأنّ المدارس الحكوميّة تلتزم بإرسال

المعلومات للأهل حول سياستها المدرسيّة حول الوظيفة البيتية، والدّراسة للامتحانات بشكل رسميّ بسبب الرّقابة عليها من وزارة التربية والتّعليم.

وأجرت ضوي (2008) دراسة بعنوان "إعداد وتقنين معايير عملية الواجبات البيتية ومدى تأثيرها على اتجاهات تلاميذ الصّف الخامس من مرحلة التّعليم الأساسيّ نحو مادة اللغة العربية". هدفت الدّراسة إلى معرفة التّأثيرات الّتي تحدثها الواجبات البيتيّة نحو مادة اللغة العربية قبل وبعد تطبيق المعايير. وقد استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي لتحقيق أهداف الدّراسة، وأظهرت النّتائج وجود فروقاً دالة إحصائيّاً في درجات مقياس الاتجاهات البعدي بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية، وعكست نتائج الدّراسة أنّ درجة شراكة الأهل للمجموعة التّجريبيّة أعلى من المجموعة الضابطة.

كما أجرى غانم (2006) دراسة بعنوان "الصّعوبات الّتي تحد من فاعليّة الواجبات البيتية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر أولياء الأمور في محافظة قلقيلية"، وقد هدفت الدّراسة إلى التّعرف على الصّعوبات الّتي تحد من فاعليّة الواجبات البيتيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر أولياء الأمور. واتبع الباحث المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته موضوع الدّراسة. وقد طبقت الدّراسة على عينة قوامها (148) من أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية الدّنيا في مدينة قلقيلية. وقد أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابات أولياء الأمور نحو الصّعوبات الّتي تحد من فاعلية الواجبات البيتيّة لدى المرحلة الأساسيّة الدّنيا، تبعاً لمتغيرات جنس الطّالب، المستوى التّعليميّ للأب والأم، مكان السّكن، عدد أفراد الأسرة ممن هم في سن المدرسة. كما

وأشارت النتائج ألى أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة ترتفع بسبب متابعة الأهل لوظائف أبنائهم البيّتيّة.

بينما قام بكار والأحمد (2003) بدراسة بعنوان "أثر تدريب الطّالبات المعلّمات على تصميم (نماذج أصيلة) للواجبات البيّتيّة وفاعليتها لدى المتعلمات". هدفت الدّراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي للطّالبات المعلّمات لممارسة النّماذج الأصيلة للواجبات البيتيّة. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدّراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، وقد بينت النّتائج أنّ النّماذج الأصيلة عملت على رفع درجة شراكة أهل المجموعة التّجريبية مع المدرسة ورفع تحصيلها التّعليميّ. وهكذا تكون نتائج دراسة بكار والأحمد (2003) متوافقة مع دراسة غانم (2006) ودراسة ضوي (2008) من حيث ارتفاع درجة شراكة الأهل مع المدرسة بسبب متابعة الأهل لوظائف أبنائهم البيّتيّة.

2:2:5 الجانب الخامس صنع القرار Decision making

كشفت الدّراسات (Coleman, 1987; Comer, 1980; 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; 2009; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993) ضرورة إشراك المدرسة للأهل في صنع القرارات المدرسيّة وتطوير قيادات والديّة ممثلة عن جميع أهالي الطّلبة. حيث أظهرت نتائج تلك الدّراسات درجة منخفضة لشراكة الأهل مع المدرسة وعدم المشاركة الكافية للأهل في البرامج التّربويّة المدرسيّة المقدمة لأبنائهم، وفتور العلاقة بينهم وبين الأخصائيين العاملين في المدرسة كالأخصائي النّفسيّ والاجتماعيّ والمرشد التّربويّ وغيرهم. لذلك لا بدّ من تفعيل تلك العلاقة وجعل الأهل

شركاء في صنع القرارات المدرسيّة بدلاً من التّعامل معهم كالمارة من الطّريق (Demsey & Walker, 2002; Rich, 1988).

ويتفق الطّرح السّابق، مع نتائج دراسة أوكونر (O'Connor, 2008) الّتي أجريت في شمال إيرلندا على (20) فرداً من أهالي الطّلبة، وأظهرت الدّراسة أنّ العلاقة بين الأهل والأخصائيين على درجة من الأهميّة في تطور الطّلبة سلوكياً وتربويّاً وأكاديميّاً؛ ولكن، يشوب هذه العلاقة أحياناً عدم الاستقرار والصّراع بسبب الاختلافات في وجهات النّظر والأولويات، وأظهرت الدّراسة أيضاً، أنّه نادراً ما يتم أخذ وجهات نظر الأهالي والطّلبة بالاعتبار وإشراكهم في صنع قرارات العمليّة التّربويّة، وفي صياغة السيّاسات المتعلقة بأبنائهم في المدرسة كالبرامج التّدريبيّة والأنشطة؛ مما ينتج عنه درجة ضعيفة لشراكة الأهل مع المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كنابل وكليمنتس (Kannaple & Clements, 2005) الّتي هدفت إلى التّعرف على مدى مساهمة الأهل في الشّراكة في صنع القرار المدرسيّ، والّذي أكدّ عليه قانون الإصلاح التّربوي في الولايات المتحدة الأمريكيّة. حيث بدأت سبعة مدارس في ولاية كنتاكي الأمريكيّة بتنفيذ هذا البرنامج بشكل رسميّ في العام الدّراسيّ 1992/1991 وقد أظهرت النّتائج أنّ واحدة فقط من المدارس السّبع المشاركة، كانت تمارس صناعة القرار المتوازن الّذي يشارك فيه كل من المدير والمعلّمين والأهل، وكانوا يساهمون بشكل متساوي في النّقاشات وصنع القرارات، كما أنّه في مجالس ثلاثة منها كان المعلّمون والمديرون يسيطرون على صنع القرار رغم أنّ الأهل أبدوا استجابات أفضل. لكن، في المجالس المتبقية كانت مجموعات الأهل تعمل

كمجموعات استشارية للمدير، ولم يظهر أنّها تتحرك نحو مشاركة أوسع في صنع القرار مما أدى إلى شراكة أهل متدنية مع المدرسة.

من جهة أخرى، أشارت دراسة سايمون (Simon, 2001) إلى فكرة جيدة لتطوير شراكة الأهل في صنع القرارات المدرسيّة، فالعديد من المدارس استخدمت منتديات خاصة للأهل من خلال الانترنت، ليعطوا مساهماتهم وآرائهم في المدارس الثانويّة وليتالعوا حضور أبنائهم الطّلبة المراهقين. وأشارت نتائج الدّراسة أنّ ما يقارب من ثلث مديري المدارس الثّانوية ذكروا أنّهم لا يملكون مثل هذه المنتديات؛ وبالتّالي، فإنّ عدم وجودها قد يقيّد ويحد من تأثير الأهل على سياسة صنع القرارات المدرسيّة، ويحد من مساهمات الأهل في متابعة تقدم أبنائهم في التّحصيل الدّراسيّ والأداء المدرسيّ وتأتي هذه النّتائج لتتفق مع دراسة كنابل وكليمنتس (Kannaple & Clements, 2005) من حيث شراكة الأهل المحدودة في صنع القرارات المدرسيّة.

وفي ذات السياق، تناولت دراسة بويلان وبيتر (Boylan & Bittar, 2001) موضوع شراكة الأهل مع المدرسة كدعامة رئيسيّة للعمل المدرسيّ، ووضحت الدّراسة أنّ المجالس المدرسيّة تعتبر عنصر حيوي في تواجد بنية تحتيّة قويّة للعمل المدرسيّ، عندما تساعد في تطوير علاقات أقوى بين إدارات المدارس والمجتمع المدرسي ككل. وأشارت الدّراسة أنّ أعضاء المجالس المدرسيّة أحياناً لا يكونوا راضين عن المجالس الّتي تنشغل بأمور واهتمامات خارج النّطاق المدرسي؛ فبالرّغم من اهتمامهم واستعدادهم لتطوير العديد من السّياسات والقرارات المدرسيّة؛ إلا أنّ قدرتهم تصبح محدودة في

المشاركة في تطوير المناهج التعليميّة الّتي تعتبرها دراسة بويلان وبيتر (Boylan & Bittar, 2001) من أهم الأمور الّتي تحتاج لشراكة الأهل في وضع السياسات وصنع القرارات نحوها، مما يجعل درجة شراكة الأهل مع المدرسة متدنيّة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Boylan & Bittar, 2001; Kannaple & Clements, 2005; Simon, 2001) والتي أسفرت نتائجها عن تدني مستوى شراكة الأهل مع المدرسة في صنع القرارات المدرسية، وتنضم اليها دراسة ديسروتشز (Desroches, 1998) التي أظهرت نتائجها تحليلاً واضحاً لتأثير تصورات الأهل والمجتمع حول دعم القرارات المدرسية وما يشوبها من تحديات وعراقيل تحول دون فعاليتها.

وحول الواقع في فلسطين، تناولت دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2013) تشخيص الواقع المدرسيّ للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014- 2020. حيث هدفت الدّراسة إلى توفير بيانات موثقة حول توافر العناصر الرّئيسية الّتي تؤثر في تحديد نوعية التّعليم في فلسطين. وقد أجريت الدّراسة على جميع المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية والجنوبيّة من فلسطين. وتمّ تطبيق إستبيان على عيّنة الدّراسة من العاملين في المدرسة (مدير المدرسة، والمرشد التربوي، ومعلمي اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم) وبلغ عددهم القابل للتّحليل (10909)، وأولياء أمور الطّلبة في جميع الصّفوف والبالغ عددهم (16295)، والطّلبة من الصفوف (5-11) والبالغ عددهم (15246). كما تمّ عقد مجموعات بؤرية للفئات المشاركة في الدّراسة. وأظهرت النّتائج ضرورة منح المدارس الصّلاحيات والحريّة في صنع واتخاذ القرارات على مستوى

المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ، وتنظيم عمليّة التّعليم فيها بما يتناسب مع ظروفها واحتياجاتها، ويشمل ذلك الحرية في اختيار المشاريع والأنشطة، وتنظيم المنهاج، والقضايا الماليّة والإداريّة...الخ. كما أشارت النّتائج إلى ضرورة اهتمام المدارس بالتّعاون والتنسيق مع المجتمع المحلي وأهالي الطّلبة، فيما يتعلق بالقضايا التّربوية والسّياسات المدرسيّة وإشراكهم في صناعة القرارات الخاصة بالمدرسة كالتّخطيط، التّنسيق، المتابعة والتّقييم.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة أبو غزالة (1998) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور، وقد بحثت الدّراسة في أساليب ممارسة تطوير العلاقة والشّراكة بين المدرسة والأهل في صنع القرارات المدرسيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن هنالك فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط مجال الشراكة بين المدرسة والبيت وصنع القرارات المدرسيّة يعود لصالح الأهل. وهذه النتيجة لا تنسجم كلياً مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2013) التي أشارت إلى ضرورة إشراك المدارس للأهالي في صناعة القرارات الخاصة بالمدرسة كالتّخطيط، التّنسيق، المتابعة والتّقييم.

2:2:6 الجانب السّادس: التّعاون مع المجتمع Collaborating with community

أشارت الدّراسات في هذا الجانب إلى دور المدارس في تحديد ودمج الموارد والخدمات من المجتمع لتقوية وتعزيز البرامج والأنشطة المدرسية، الأسرة والطّلبة. وللتّعرف على دور ذلك الدّور وعلى العلاقة بين مدير المدرسة ومؤسسات المجتمع

المحلي، أجرى نولز (Knowles, 2001) دراسة بعنوان "العلاقة بين سلوك الاتصالات والفعالية المدرسية"، وقد استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث وزعت على المديرين والمعلمين في (85) مدرسة من مدارس ولاية ميزوري الأمريكيّة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ دور مدير المدرسة في التّعامل مع المجتمع المحلي جاء إيجابيّاً، فهو يتعامل بشكل إيجابيّ مع المعلمين والعاملين في المدرسة ويهتم بقضايا المجتمع المحليّ بشكل جيّد.

وفي تصوّر آخر لدور المدير في تطوير مؤسسات المجتمع المحليّ، أجرت ريكس (Rex, 2005) دراسة بعنوان "برنامج معدل لبرنامج تأهيل مديري المدارس في الأرياف"، هدفت إلي بيان دور مدريري المدارس في تطوير مؤسسات المجتمع المحليّ. واستخدمت الباحثة المقابلة الّتي شملت (120) مديراً مدرسة متوسطة وثانوية في منطقة لوس انجلوس الأمريكيّة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ لمديري المدارس دوراً كبيراً في تطوير المشروعات الّتي تساهم في تطوير المجتمع المحلي، ولهم دور في توجيه الطّلبة لمشروعات تهتم بقضايا ومشكلات المجتمع المحليّ، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المدارس في المدن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المناطق الغنيّة على حساب المناطق الفقيرة. ويتفق الطّرح السّابق مع دراسة (Knowles, 2001) من حيث دور مدير المدرسة الإيجابيّ في التّعامل مع المجتمع المحليّ والاهتمام بقضاياه، وتعامله بشكل جيّد مع المعلمين والعاملين في المدرسة.

وأجرى بترسون (Peterson, 2006) دراسة بعنوان "التّخطيط العملي والدّور القيادي للمديرين في التطوير المهني المدرسي"، حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة دور مدير المدرسة في تنمية المعلّمين والعاملين في المدرسة مهنياً للتّعامل مع حاجات المجتمع المحليّ، وتم استطلاع آراء المديرين في (46) مدرسة أساسيّة في ولاية لويزيانا الأمريكية، وخلصت الدّراسة إلى أنّ أهم مجال يحتاج إلى تنمية مهنيّة للعاملين والمعلّمين هو الدّور المستقبليّ للمدرسة في التّعامل مع المجتمع المحليّ، كما أنّ لأولياء الأمور دوراً إيجابيّاً في التّعامل مع المدرسة مما يسهم في تعزيز التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحليّ، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، بينما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس. وبالتّالي، فإنّ هذه الدراسة (Peterson, 2006) جمعت في معطياتها ونتائجها ما جاء في سابقاتها من دراسات (Knowles, 2001; Rex, 2005) حول أهميّة دور المدير وأولياء الأمور وأهميّة تطوير مجتمع المعلمين مهنيّاً من أجل تعاون ناجح بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي.

ولمعرفة دور أولياء الأمور في تعزيز الشّراكة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحليّ أجرى كويل ووتشر (Coyle & Witcher, 2004) دراسة بعنوان "تحويل الأفكار إلى ممارسات: السّياسات والممارسات الّتي تعزز فعاليّة المدرسة"، حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة دور أولياء الأمور في تعزيز الشّراكة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحليّ في عدة مناطق تعليمية في الولايات المتحدة، واستخدمت الدّراسة أسلوب المقابلة

والملاحظة والأسلوب المسحي وتحليل البيانات والوثائق. وتوصلت الدّراسة إلى أنّ أولياء الأمور لهم دور واضح في تقديم الدّعم المالي للمدرسة، وكذلك تقديم الدّعم اللازم للمعلّمين، وتقديم الاستشارات الضّرورية لتطوير البرامج المدرسيّة، كما أظهرت النّتائج إلى أنّ أولياء الأمور على اختلاف ألوانهم وأجناسهم، متفقون على تفعيل دورهم لتقديم المشورة والدّعم اللازم للمدرسة، حتّى يمكنها تحقيق أهدافها وبرامجها وخططها التّربوية والتّعليميّة بكافة مستوياتها. وتتفق هذه الدراسة بطريقة غير مباشرة، مع الّدراسة الّتي سبق عرضها (Knowles, 2001) من حيث اعطاء تصور ناجح لدور المدير النّاجح في خلق تعاون مثمر مع المجتمع المحليّ، ولدور الأهل المهم والبارز في دعم المدرسة والمعلمين والمجتمع المحليّ.

وهدفت دراسة أندرسون (Anderson, 2000) إلى التّعرف على أهمّ المشكلات الّتي تواجه المدرسة في تقديم الخدمات التّربوية للمجتمع المحلي، وأجريت الدّراسة في ولاية ألاسكا الأمريكيّة على عينة مكونة من (61) مدير ومديرة، و(156) معلم ومعلمة، وأظهرت النّتائج أنّ من أهمّ المشكلات الّتي تواجه المدرسة في خدمة المجتمع المحليّ هي عدم اهتمام مؤسسات المجتمع المحليّ بما تقدمة المدرسة من خدمات تربويّة لأبنائهم الطّلبة، وقلة مساهمات هذه المؤسسات في تقديم الدّعم والعون للأهل والمدرسة، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد عينة الدّراسة من المديرين والمعلمين في تقديم خدمات للمجتمع المحليّ.

وحول الدّراسات العربيّة ذات الصّلة، أجرى السّادة (1995) دراسة بعنوان" واقع التّعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحليّ بالبحرين "، وقد هدفت الدّراسة إلى بحث واقع وأساليب الاتصال والتّعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدّراسة، واشتملت عينة الدّراسة على نحو (40) مديراً و(40) مشرفاً، (120) معلماً، وتوصلت الدّراسة إلى عدّة نتائج منها: أنّ معظم الأسباب الّتي تدعو المدرسة للاتصال بالأسرة هي أسباب ملحة أو طارئة، وأنّ اليوم المفتوح هو من أكثر الأساليب ممارسة لتحقيق التّواصل بين المدرسة وجميع مؤسسات المجتمع المحليّ، وكشفت الدّراسة عن انخفاض أداء معظم المدارس في تعاونها مع المجتمع المحليّ ومؤسساته التّربويّة والاجتماعيّة كالأسرة وذلك نتيجة لضعف قنوات التّواصل.

وفي جانب آخر من جوانب التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحليّ، أجرى الحمدان والأنصاري (2007) دراسة بعنوان "المشاركات المجتمعيّة في تمويل المشروعات التّعليميّة بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس"، حيث هدفت إلى التّعرف على المشاركات المجتمعيّة في تمويل المشروعات التّعليميّة بدولة الكويت بجميع أنواعها، وحددت الدّراسة واقع المشاركات المجتمعيّة في تمويل المشروعات التّعليميّة، وأنواع هذه المشاركات ومدى الاستفادة منها من خلال استطلاع آراء مديري مدارس المرحلة الثّانوية بجميع المناطق التّعليميّة. وأظهرت النّتائج أنّ المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التّعليميّة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيّاً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذّكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً تعزى

لمتغير سنوات الخبرة. واقترحت الدّراسة عدداً من التّسهيلات والضّوابط الّتي يمكن أن تقوم بها وزارة التّربية والتّعليم بدولة الكويت لتفعيل هذه المشاركات.

وهدفت دراسة الحايك (2000) إلى تحديد درجة تصور المعلمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي في محافظة اربد. وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلما/ة، و(70) مديرا/ة من المدارس الثانوية. واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات التي أظهرت نتائج تحليلها، أن مجال دور الإدارة المدرسية في خدمة المجتمع المحلي قد حصل على أعلى متوسط حسابيتلاه المعلمين فالطلاب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين.

وأضافت دراسة عاشور (2011) إلى ما سبق، أهميّة التّعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشّراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحليّ من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحليّ. وقد تكونت عينة الدّراسة من (513) فرداً من العاملين في المدارس و (80) شخصاً من أفراد المجتمع المحليّ. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدّراسة إلى أنّ دور مدير المدرسة في تفعيل الشّراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحليّ جاء بدرجة قليلة. ودّلت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير المنطقة التّعليميّة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغير مسمى الوظيفة لجميع مجالات الدّراسة، فيما عدا الشّراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة ولصالح المديرين. وقد اختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسات الحمدان والأنصاري (2007) الّتي أظهرت درجة متوسطة من المشاركات المجتمعية

للمدرسة، ودراسة (Rex, 2005) الّتي أظهرت أن لمديري المدارس دوراً كبيراً في تطوير المشروعات الّتي تساهم في تطوير المجتمع المحليّ، ودراسة (Coyle and Witcher, 2004) التي أظهرت أن أولياء الأمور لهم دور واضح في تقديم الدّعم المالي للمدرسة، وكذلك تقديم الدعم اللازم للمعلّمين، وتقديم الاستشارات الضّرورية لتطوير البرامج المدرسيّة، ودراسة نولز (Knowles, 2001) التي أظهرت أن دور مدير المدرسة في التّعامل مع المجتمع المحلي جاء إيجابياً. كما واتفقت نتيجة دراسة عاشور (2011) مع نتيجة دراسة السّادة (1995) ودراسة أندرسون (Anderson, 2000) في تدني درجة شراكة الأهل والمدرسة مع المجتمع المحليّ. واختلفت مع نتيجة دراسة الحايك (2000) التي أظهرت وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدّراسة لموضوع الشّراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحليّ وجاءت الفروق لصالح المديرين، ولم تظهر هذه الفروق في دراسة (عاشور، 2011).

وفي سياق آخر لتعاون المدرسة مع المجتمع المحليّ، جاءت دراسة قمر (2002) لتلقي الضّوء على دور الأهل والمجتمع المحليّ في التّخطيط للأنشطة المختلفة لتعاون المدرسة مع المجتمع المحليّ، وهدفت الدّراسة إلى معرفة فاعليّة دور الأنشطة التّربويّة في مواجهة المشكلات السلوكيّة لطلبة المرحلة الثّانوية في محافظات القاهرة، الاسكندريّة والمينا، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الأنشطة الاجتماعيّة تؤدي فعليّاً إلى مواجهة تلك المشكلات السّلوكيّة عند الطّلبة من خلال تنمية مهارات التّعامل مع الآخرين وتقوية العلاقات بين المدرسة والطّلبة والأهل، ومن خلال تنفيذ بعض الزّيارات من قِبل المعلمين

والمربين لأسر الطّلبة. وأضافت الدّراسة إلى أنّ الأنشطة الرّياضية والكشفيّة تؤدي إلى تقوية العلاقات الأسريّة بين الأهل وأبنائهم الطّلبة من خلال حضورالأهل للمسابقات والمباريات. وأشارت الدّراسة أنّ الأنشطة الفنيّة تؤدي إلى ظهور مهارات مختلفة عند الطّلبة في مجالات مختلفة كالتّمثيل، التّذوق الجمالي، مسابقات الرّسم، النّحت والأشغال المختلفة وبمشاركة أصحاب الخبرات المهنيّة من المجتمع المحليّ والأهل.

وحول الواقع الفلسطيني، لوحظ في دراسة شلدان، برهوم وصايمة (2011) أنّ تقديرات واقع التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحليّ بمحافظات غزة جاءت متوسطة وتحتاج إلى تعزيز، وأنّ تقديرات علاقة المدارس مع مؤسسات المجتمع المحليّ الرّسميّة وغير الرّسميّة جاءت محدودة؛ إما لانشغال المديرين بأعباء العمل المدرسيّ وإما لاكتفائهم بما لديهم داخل المدرسة من فعاليات وأنشطة، وعدم توسيع نطاقها لتشمل مؤسسات المجتمع المحليّ. حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة واقع التّواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحليّ، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج الوصفي التّحليلي، وقاموا بإعداد استبانة اشتملت على أربعة مجالات وهي :الأسرة، الإعلام، المؤسسات الحكومية، المؤسسات غير الحكومية، ثم تقدم الباحثون بصيغة مقترحة لتفعيل آليات التّواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحليّ، واشتملت عينة الدّراسة على (299) فرداً من مديري ومعلّمي المدارس الثّانويّة. وأوصت الدّراسة بتفعيل آليّات التّواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بكافة أشكالها للارتقاء بالعلاقة بينهما، وبمشاركة أولياء الأمور في المناسبات الّتي تعقدها المدرسة، والاستفادة من الخدمات الّتي تقدمها

مؤسسات المجتمع المحليّ، وتشجيع مديري المدارس والمعلمين على المشاركة في المؤتمرات والأيام الدّراسيّة الّتي تعقدها الجامعات والمؤسسات المجتمعيّة وتقديم الحوافز اللازمة لذلك. وقد أشارت الدّراسة إلى معوقات التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحليّ في محافظة غزة، وعكست أنّ واقع التّواصل بين المدرسة الثّانوية والمجتمع المحليّ مغايراً لما عكسته دراسة سميث (Simon, 2001) التي أشارت إلى أن مؤسسات المجتمع المحليّ تساهم بوجود بيئة مدرسيّة آمنة لتعلم الطّلبة وتعليمهم، وأن شراكة المدرسة مع المجتمع تدعم المدارس الثّانويّة في مختلف الأنشطة التعاونيّة. ويتناسب ما جاء في دراسة شلدان برهوم وصايمة (2011) من توصيات مع توصيات دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013) حول تشخيص واقع المدارس في فلسطين- والصّادر عن الإدارة العامّة للتّخطيط- حيث أوصت الدراسة بأنّ تعمل المدارس على إشراك الأهل والمجتمع المحليّ في العمليّة التّربويّة التّعليميّة، وأن تكون المدارس غنيّة بالموارد وذات بيئة آمنة ومواكبة لتعلّم الطّلبة، وأن يكون لديها من الاستقلاليّة والصّلاحيات والامكانيات الماديّة والبشريّة ما يساعدها على تحقيق أهدافها التّربويّة والتعليميّة.

2:3 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحاليّة منها

تبين من خلال مراجعة الأدبيات والدّراسات السّابقة حول جوانب شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، أنّ الدّراسات الّتي تناولت جانب الوالدية Parenting، ركزت على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحليّ في رعاية الطلبة وتربيتهم، مثل دراسة حورية (2013) ودراسة هيل وتايسون (Hill &

Tyson, 2009)، بينما كشفت العديد من الدّراسات حول جانب التّواصل Communication أهميّة الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في التواصل، كالهاتف النّقال والمواقع الإلكترونيّة والإيميل في تزويد المدرسة وسائل اتصال ثنائية الاتجاه حيويّة وفعّالة كدراسات (Decker & Decker, 2003; Iverson, 1981). وأشارت بعض الدراسات الأجنبيّة مثل (Bagdi, 1997; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004; Heather & Griffin, 2011) وبعض الدّراسات العربيّة مثل (أبا ذراع، 2006؛ العباسي، 2002؛ اعطير، 2003؛ محمد، 1997؛ ملحم، 1994) إلى معوّقات التّواصل بين المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ، وأن درجة التّواصل بين المدرسة والأهل متدنيّة وتحتاج إلى تفعيل.

ومن جانب آخر، ألقت بعض الدّراسات الضّوء في جانب التّطوع Volunteering على أهمية تجنيد وتنظيم الأهل للمساعدة المدرسيّة ودّعم تعلم الطّلبة وتعليمهم، ووضحت تلك الدّراسات أنّ لتطوع الأهل داخل المدرسة أشكالاً مختلفة، فقد يكون داخل الصفوف أو في كافتيريا المدرسة أو من خلال المرافقة في الرّحلات والجولات المدرسيّة وغيرها من أشكال التّطوع كدراسات (Jones, 2014; Simon, 2001). بينما أشارت دراسة أبو غزالة (1998) إلى أنّ العمل التّطوعيّ في المدرسة الفلسطينيّة يعتبر غريباً على المجتمع الفلسطينيّ. وحاولت دراسة رحال (2006) معرفة العوائق الّتي تحول دون الشّراكة الفاعلة في الأعمال التّطوعيّة في المدرسة والمجتمع المحليّ في فلسطين.

وفي جانب التعلم في البيت، حاولت الدّراسات الّتي تناولت هذا الجانب إظهار أهميّته، والكشف عمّا إذا كانت المدرسة تقوم بتزويد الأهل بالمعلومات والأفكار الّتي تساعدهم لدعم أبنائهم الطّلبة للتعّلم في البيت من خلال حلّ الوظائف البيتيّة والأنشطة التعليميّة، كدراسة إبستن وساليناز (Epstein & Salinas, 2004). وبالمقابل، كشفت بعض الدّراسات كدراسة سايمون (Simon, 2001) عن معوقات هذا الجانب من الشّراكة، وأنّ الضّعف فيه ناتج عن الضّعف في جانب التّواصل بين المدرسة والأهل.

بالإضافة إلى ما سبق، حاولت الدّراسات الّتي تناولت جانب شراكة الأهل في صنع القرار Decision making أن تلقي الضّوء على أهميّة دور الأهل في صنع القرارات المدرسيّة وتطوير قيادات ممثلة من الأهل (Swap, 1999). إلا أنّ بعض الدّراسات مثل (Kannapple & Clements, 2005) أشارت إلى ضعف عمليّة صنع القرار المدرسيّ بالمشاركة مع الأهل نتيجة لضعف مجالس أولياء الأمور الّذي يحد من شراكة معظم الأهل مع المدرسة في صنع القرار.

أمّا الدّراسات الّتي تناولت جانب التّعاون مع المجتمع المحليّ Collaborating with community، فقد أظهرت أهميّة تحديد ودمج الموارد والخدمات من المجتمع المحليّ لتقوية وتعزيز برامج المدرسة، الأسرة والطّلبة كدراسات (Coyle & Witcher, 2004; Epstein, 1995; 2001)، بالإضافة لذلك، أبرزت العديد من الدّراسات مثل (Knowles, 2001; Peterson, 2006; Rex, 2005) دور المدير في تفعيل تعاون المدرسة مع المجتمع المحليّ وبالعكس. بينما أظهر البعض الآخر من الدّراسات كدراسة

كويل وويتشر(Coyle & Witcher, 2004) ودراسة قمر (2002)، أهميّة دور أولياء الأمور في المجتمع المحليّ في تقديم الدّعم الماديّ لبرامج المدرسة وأنشطتها وفعاليّاتها.

بالرّغم من الدراسات العديدة التي أجريت حول جوانب شراكة الأهل مع المدرسة وعلاقتها بمتغيّرات مختلفة وفي دول عربيّة وأجنبيّة عديدة؛ إلا أنّها لم تجرى مثل الدّراسة الحاليّة على المجتمع الفلسطينيّ، خاصة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس، من حيث اعتمادها على إطار نظريّ واسع وشامل، ومحدّد لجوانب شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، ومن وجهات نظر متعددة تشمل مديرو/ات ومعلمو/ات المدارس والأهل، بل تكاد تقتصر هذه الشموليّة والعمق على الدّراسات الأجنبيّة فقط دون العربيّة، وبالتّالي، تعتبر الدّراسة الحاليّة الأولى في فلسطين– في حدود علم الباحثة– والّتي تربط بين جوانب شراكة الأهل الستّة وفق النّماذج العالمية المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ خاصة نموذج إبستن Epstein العالميّ والذي شملها في نموذج واحد.

لقد كان للدّراسات السّابقة، دور مهم في تعزيز أهميّة وأصالة الدّراسة الحاليّة، بالرّغم من التّباين في بعض الأهداف والأدوات، لتأتي الدّراسة الحالية مكملة لما جاء في الدّراسات السّابقة، لا سيّما الأجنبيّة منها، كما وتعتبر حجر أساس ونقطة انطلاق أساسيّة للعديد من الدّراسات العربيّة. إضافة لما سبق، فقد وسّعت الدّراسة الحاليّة مدارك الباحثة واطلاعها وإلمامها بجوانب متعددة وبشكل عميق في موضوع شراكة الأهل مع المدرسة

والتّعاون مع المجتمع المحليّ، لتزيد بذلك من خبرتها العلميّة والعمليّة في مجال مهنتها التّربوية والتّعليميّة على حدّ سواء.

سيتم في الفصل القادم تقديم وصف لمنهجية الدراسة وإجراءاتها يتضمن تخصيص مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى الأداة التي تم بنائها لتستخدم في تحقيق أهداف الدراسة، وسيتم توضيح إجراءات التّحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائيّة الّتي تمّ استخدامها في تحليل البيانات واستخراج النّتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وتصميم البحث

3:1 المقدمة

تطرقت الدّراسة في الفصل السابق إلى مراجعة نقديّة لأهم الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوعها، وتحليلها من خلال الإطار النّظريّ والأدب التّربوي الّذي تمّ استعراضه في الفصل الأول من الدّراسة.

وفي هذا الفصل، سيتم تقديم وصف توضيحي لإجراءات الدّراسة والّتي تشتمل على منهجيّة الدّراسة، متغيراتها، مجتمعها، عينتها، أدواتها وإجراءات التّحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائيّة الّتي تمّ استخدامها في تحليل النّتائج.

3:2 منهجيّة الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي التّحليلي، لوصف وتحليل وتفسير نتائج استجابات مديري/ات ومعلّمي/ات المدارس وأولياء الأمور على أداة الدّراسة بالطريقة الكميّة. وقد تمّ اللجوء لسؤال مفتوح في نهاية الاستبانة، للتّعرف على سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس، من وجهة نظر المشاركين بالدّراسة.

3:3 متغيّرات الدّراسة

احتوت الدّراسة على المتغيّرات التّالية:

1- المتغيّرات المستقلة وهي: جنس المشارك/ة وجنس المدرسة ومكان المدرسة وعمل المشارك/ة في الدّراسة والدّرجة العلميّة للمشارك/ة وسنوات خبرة العمل للمدير/ة والمعلّم/ة ومكان سكن الأهل والمرحلة الّتي يتعلّم فيها الطّالب.

2- المتغيرات التّابعة وهي: مستوى شراكة الأهل مع المدرسة وتتكون من مجالين

1- شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة وتشمل جوانب الوالدية وصنع القرار والتّطوع والتّعاون مع المجتمع المحليّ .

2- شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة وتشمل جوانب التّواصل والتّعلّم في البيت.

3:4 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري/ات المدارس والبالغ عددهم (41) فرداً ومن جميع معلمي/ات المدارس والبالغ عددهم (766) فرداً، ومن جميع أولياء أمور الطّلبة البالغ عددهم (11746) طالباً، وموزعين جميعهم على (41) مدرسة تابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة فرع الأوقاف الإسلاميّة في مدينة القدس؛ وذلك حسب الإحصاءات الأخيرة من العام الدّراسي 2014/2013 (وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، 2013) . وقد تمّ استثناء مدرسة واحدة فقط هي مدرسة النبي صموئيل؛ وذلك لأنّها تقع شمال غرب مدينة القدس وظروفها تختلف تماماً عن مجتمع الدّراسة. والجدول (3.1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (3.1): توزيع مجتمع الدّراسة في المدارس الحكوميّة في مدينة القدس

المدارس	عدد المدارس	عدد المديرين/ات	عدد المعلّمين/ات	عدد أولياء الأمور ممثلين بعدد الطلبة
مدارس الذّكور مرحلة أساسيّة	12	12	167	2578
مدارس الإناث مرحلة أساسيّة	10	10	149	2288
مدارس الذّكور مرحلة ثانويّة	5	5	98	1249
مدارس الإناث مرحلة ثانويّة	8	8	263	4319
المدارس المختلطة	6	6	89	1312
المجموع	**41**	**41**	**766**	**11746**

3:5 عينة الدّراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة لمجتمع الدّراسة مكونة من (542) معلماً ومعلمة من أصل (766) معلماً/ة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس؛ أي أنّ العينة تشكل ما نسبته 70.6% من مجتمع الدّراسة، و(1598) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة من أصل (11746) طالباً/ة، أي أنّ العينة تشكل ما نسبته 13.6% من مجتمع الدّراسة وذلك باستخدام Sample Size Calculator بدرجة ثقة 99% و فترة الثّقة 3%، إضافة إلى كامل مجتمع المديرين البالغ عددهم (41) مديراً ومديرة. ويوضح الجدول(3.2) توزيع أفراد العينة (الذين أجابوا على الاستبانة) وفق متغيّرات الدّراسة.

جدول (3.2): توزيع عينة المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء الأمور وفق متغيّرات الدّراسة

المتغير	المستوى	المديرون/ات		المعلمون/ات		أولياء الأمور	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
جنس المشارك	ذكر	16	% 39	148	% 29.8	415	% 29.1
	أنثى	25	% 61	349	% 70.2	1011	% 70.9
	المجموع	**41**	**% 100**	**497**	**% 100**	**1426**	**%100**

يتبع

جنس المدرسة	ذكور	18	% 43.9	213	% 42.9	375	% 26.3
	إناث	16	% 39.0	238	% 47.9	822	% 57.6
	مختلطة	7	% 17.1	46	% 9.3	229	% 16.1
	المجموع	**41**	**% 100**	**497**	**% 100**	**1426**	**%100**
مكان المدرسة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	15	% 36.6	196	% 39.4	701	% 49.2
	القدس (البلدة القديمة)	6	% 14.6	53	% 10.7	60	% 4.2
	الرام/الضاحية	4	% 9.8	122	% 24.5	166	% 11.6
	صور باهر/أم طوبا	7	% 17.0	48	% 9.7	236	% 16.5
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	9	%22.0	78	%15.7	263	% 18.5
	المجموع	**41**	**% 100**	**497**	**% 100**	**1426**	**%100**
الدرجة العلمية للمشارك/ة	الثانوية العامة فأقل	-	-	6	% 1.2	739	% 51.8
	دبلوم	1	% 2.4	85	% 17.1	224	% 15.7
	بكالوريوس	26	% 63.5	348	% 70.0	378	% 26.5
	ماجستير فأعلى	14	% 34.1	58	% 11.7	85	% 6.0
	المجموع	**41**	**% 100**	**497**	**% 100**	**1426**	**%100**
سنوات خبرة العمل	أقل من سنة	-	-	35	% 7.0	-	-
	من 1–5 سنوات	11	% 26.8	112	% 22.5	-	-
	من 6–11 سنة	10	% 24.4	136	% 27.4	-	-
	أكثر من 11 سنة	20	% 48.8	214	% 43.1	-	-
	المجموع	**41**	**% 100**	**497**	**% 100**	-	-
مكان السكن	قريب من المدرسة تستغرق نحو5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	-	-	-	-	279	% 19.6
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر	-	-	-	-	432	% 30.3

يتبع

	من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل						
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	-	-	-	-	715	% 50.1
	المجموع	-	-	-	-	**1426**	**%100**
المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4)	-	-	-	-	425	% 29.8
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)	-	-	-	-	766	% 53.7
	ثانوي صفي (11+12)	-	-	-	-	235	% 16.5
	المجموع	-	-	-	-	**1426**	**%100**

3:6 أداة الدّراسة

تصميم الأداة: قامت الباحثة بتطوير وبناء أداة الدّراسة بعد الاطلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، والنّظريّات والنّماذج العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، وبالتّحديد نظرية إبستن ونموذجها ذي الجوانب الستّة لشراكة الأهل مع المدرسة (Epstein, 1995: 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995)؛ لأنه يشمل جميع جوانب الشراكة الّتي وصفتها وناقشتها معظم النظريات والنماذج المتخصصة في موضوع الدراسة، إضافة لدراسة رايت (Wright, 2009) وهي من الدّراسات السّابقة الّتي اعتمد الباحث في إجرائها على نموذج إبستن العالمي (Epstein, 1995; 2001) ذي الجوانب الستّة لشراكة الأهل مع المدرسة. وقد قامت الباحثة، وبالتّنسيق مع المشرف على الدّراسة، بمراسلة صاحبة تلك النظريّة د. جويس إبستن Joyce Epstein أنظر ملحق (2)، والّتي قامت بدورها بالرّد على الباحثة والمساهمة في توجيها وإرشادها حول المواد النّظريّة وبناء الأداة أنظر ملحق(3). كما

وقامت الباحثة والمشرف على الدّراسة بمراسلة د. تيم رايت Tim Wright للاستفادة من الأداة والمواد النظرية المستخدمة في أطروحته ملحق (4)، وقد أبدى تعاونه ومساعدته في بناء الأداة وتحكيمها أنظر ملحق (5).

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق8) من جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المبحوث هي :جنس المشارك/ة، جنس المدرسة المدرسة، مكان المدرسة، عمل المشارك/ة في الدّراسة، الدّرجة العلميّة للمشارك/ة، سنوات الخبرة (الإداريّة للمدير والتّدريسيّة للمعلّم)، مكان سكن الأهل، المرحلة الّتي يتعلّم فيها الطّالب.

الجزء الثاني: اشتمل على (54) فقرة، موزعة على (6) مجالات وقد تمت الإجابة عن هذه الفقرات من قبل أفراد العيّنة من خلال سلّم ليكرت الخماسي، وتم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو كل فقرة على النحو الآتي: أوافق بدرجة كبيرة (5) درجات، ثمّ أوافق (4) درجات، ثم أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، ثمّ لا أوافق (2) درجة، وينتهي بلا أوافق مطلقاً (1) درجة. كما شملت الاستبانة على سؤال مفتوح لمعرفة سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة كما اقترحها والمديرون/ات والمعلمون/ات وأولياء الأمور، وذلك لإتاحة المجال أمام المشاركين لإضافة ما يرغبون به من مجالات لم تتطرق لها الإستبانة.

3:7 إجراءات صدق الأداة

استخدمت الباحثة الأنواع التّالية من الصدق وهي:

الصّدق الخارجي (الظّاهري) Face Validity: ولتقدير هذا النّوع من الصّدق تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأوليّة على المشرف الرئيسي للدراسة ومجموعة محكمين عددهم (10) من حملة شهادة الدّكتوراة ومن ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق7)، وممن هم ثقة وفي ذات مجال موضوع الدّراسة ومشكلتها، ويعملون في العديد من الجامعات الفلسطينية في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية، ليقوموا بتقدير صدق الاستبانة بعد اطلاعهم على عنوان الدّراسة وتساؤلاتها وأهدافها. وقد أبدى المحكمين آراءهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها، من حيث مدى ملاءمة الفقرات للمجالات ولموضوع الدّراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدّراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة إليها بالحذف أوالبقاء أو التّعديل والّنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته وغير ذلك مما يروه مناسباً. وبناءً على ما سبق، تمّ تعديل بسيط في صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء 80% من المحكمين مع بقاء الاستبانة مكونة من (6) مجالات و (54) فقرة (ملحق8). وقد اقترح بعض المحكمين اختصار عدد المجالات مع البقاء على عدد الفقرات وتوزيعها على المجالات المختصرة؛ ورأت الباحثة بعد الاسترشاد برأي المشرف على الدّراسة، أن يتم ذلك بعد تطبيق الأداه على العينة الاستطلاعيّة وإجراء التّحليل العاملي Factorial

Analysis لها. كما وتم عرض الاستبانة على مدقق لغوي لمراجعة اللغة المستخدمة في صياغة الفقرات من حيث المعنى والدّقة اللغويّة.

الصّدق البنائي (العاملي) Factorial Validity: تمّ التّحقق من صدق البناء كالتّالي:

– بعد تقدير الصّدق الظّاهري للاستبانة من قبل مشرف الدّراسة والمحكمين تحددت مجالات الدّراسة المراد قياسها تحديداً جيداً وفق نموذج إبستن العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، والذي يشمل العديد من النماذج النظريّة.

– للتحقق من دلالات الصدق البنائي للاستبانة في ملحق (8)، تمّ تطبيقها على عينة استطلاعيّة من مجتمع الدّراسة– ولكنّها مكونة من خارج العينة– والّتي أُخذت من ثلاثة مدارس وتألفت من (142) فرداً، (100) من أولياء الأمور و(42) من المعلمين/ات.

– بعد ارجاع الاستبانات وإدخال البيانات على برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS)، تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation لفقرات الاستبانة مع الدّرجة الكليّة لمجالاتها، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة؛ ودلّ ذلك على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات والجدول (3.3) يوضح ذلك:

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

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.474**	0.000	19	0.614**	0.000	37	0.633**	0.000
2	0.520**	0.000	20	0.625**	0.000	38	0.636**	0.000
3	0.565**	0.000	21	0.664**	0.000	39	0.632**	0.000
4	0.561**	0.000	22	0.703**	0.000	40	0.505**	0.000

يتبع

0.000	0.510**	41	0.000	0.573**	23	0.000	0.395**	5
0.000	0.575**	42	0.000	0.324**	24	0.000	0.342**	6
0.000	0.684**	43	0.000	0.658**	25	0.000	0.586**	7
0.000	0.572**	44	0.000	0.652**	26	0.000	0.544**	8
0.000	0.557**	45	0.000	0.698**	27	0.000	0.640**	9
0.000	0.507**	46	0.000	0.640**	28	0.000	0.463**	10
0.000	0.465**	47	0.000	0.604**	29	0.000	0.563**	11
0.000	0.602**	48	0.000	0.713**	30	0.000	0.637**	12
0.000	0.617**	49	0.000	0.596**	31	0.000	0.605**	13
0.000	0.400**	50	0.000	0.537**	32	0.000	0.510**	14
0.000	0.424**	51	0.002	0.264**	33	0.000	0.335**	15
0.000	0.593**	52	0.000	0.659**	34	0.000	0.585**	16
0.000	0.633**	53	0.000	0.605**	35	0.000	0.649**	17
0.000	0.679**	54	0.000	0.581**	36	0.000	0.555**	18

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

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

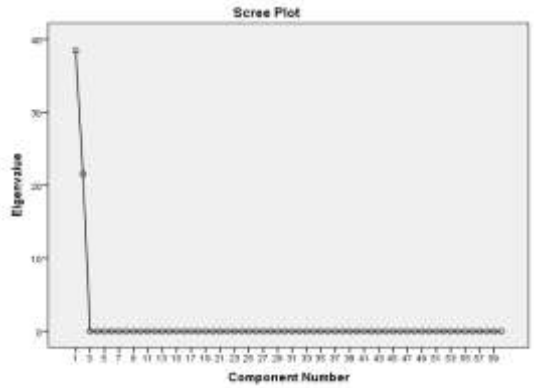
يوضح الجدول (3.3) الاستدلال على وجود ارتباط واتساق داخليّ بين فقرات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation، وكان ذلك مؤشراً لوجود صدق بنائي (عاملي) للاستبانة؛ والّذي مهّد لتنفيذ التّحليل العاملي factor analysis.

– تمّ تنفيذ التّحليل العاملي عن طريق التّدوير بطريقة فريماكس Varimax، والجدول (3:4) يوضح ذلك:

الجدول (3.4): مجالات أداة الدّراسة وتشبع الفقرات عليها حسب التّحليل العاملي

المجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباطات							
الفقرة	المجال 1	الفقرة	المجال 1	الفقرة	المجال 2	الفقرة	المجال 2
Q1	0.949	Q26	0.902	Q6	0.565	Q44	0.997
Q2	0.949	Q32	0.949	Q8	0.825	Q49	0.825
Q3	0.949	Q33	0.997	Q9	0.825	Q50	0.825
Q4	0.432	Q34	0.902	Q11	0.825		
Q5	0.949	Q35	0.902	Q12	0.825		
Q7	0.949	Q37	0.967	Q13	0.902		
Q10	0.967	Q38	0.917	Q15	0.825		
Q14	0.917	Q39	0.997	Q25	0.994		
Q16	0.917	Q43	0.902	Q27	0.825		
Q17	0.997	Q45	0.917	Q28	0.825		
Q18	0.917	Q46	0.949	Q29	0.825		
Q19	0.949	Q47	0.997	Q30	0.825		
Q20	0.825	Q48	0.949	Q31	0.825		
Q21	0.825	Q51	0.967	Q36	0.825		
Q22	0.967	Q52	0.997	Q40	0.902		
Q23	0.825	Q53	0.804	Q41	0.077		
Q24	0.994	Q54	0.997	Q42	0.772		
درجة التشبع لفقرات المجال 1	38.455			درجة التشبع لفقرات المجال 2	21.545		
التباين المفسر	64.09			التباين المفسر	35.909		

يتضح من الجدول (3.4)، نتائج التّحليل العاملي factor analysis والّتي اختصرت عدد مجالات الاستبانة إلى مجالين، إضافة إلى أنّها حددت درجة التّشبع لكل فقرة على مجالها؛ وبناء عليه، تم تجميع الفقرات المتشبعة على نفس المجال كما هو موضح في الشكل (3.1) والّذي يوضح تعامد الفقرات على محورين دون إهمال أي فقرة أو تكرارها على أكثر من محور.



الشكل 3.1 تعامد محوري الأداة ووقوع الفقرات على كل محور حسب طريقة التدويير وفق معادلة فريماكس Varimax

– قامت الباحثة بعرض الاستبانة على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث العلميّ والقياس والتّقويم من جامعتي بيرزيت والنّجاح الوطنيّة، حيث حكم كلّ منهما أنّ ما سبق عرضه يعكس تمتع الأداة بصدق بنائي (عاملي). واقترح أحد المحكمين أن تعدل الباحثة الاستبانة وتوزيع (54) فقرة على مجالين كما نتج عن التّحليل العاملي بطريقة الفريماكس Varimax، وتسمية كل مجال بحيث يتناسب مع موضوع الدّراسة، وأن ترجع إلى (6) من أولياء الأمور من العينة الاستطلاعية، لتعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على فهمهم لفقرات الاستبانة في ملحق (8) وإجابتهم عليها. وبعد أن قامت الباحثة بالتّعديلات اللازمة خرجت الاستبانة بصورتها النّهائيّة (ملحق12).

– تمّ عرض نتائج التّحليل العاملي للاستبانة بصورتها النّهائيّة (ملحق12) على د. جويس ابستين Joice Epstein صاحبة نموذج شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ من خلال ارسال رسالة من الباحثة إليها (ملحق13) لمعرفة رأيها، ووضحت د. جويس ابستن Joice Epstein من خلال رسالتها (ملحق14) أنّ نتائج التّحليل العاملي كشفت عن تداخل جوانب شراكة الأهل مع المدرسة، وأنّ تحديدها ضمن مجالين يعكس أنّ شراكة الأهل مع المدرسة تقليديّة، وعدم استخدام الاتجاهات الجديدة لبرامج الشراكة الشاملة للأهل مع المدارس. كما وتمّ عرض نتائج التّحليل العاملي على د. تيم رايت Tim Wright من خلال الرسالة الموجهة إليه بهذا الخصوص (ملحق15)، والّذي قام بدوره بالرد على الباحثة (ملحق16) ووضح أنّ جانب التّواصل هو الأساس والقاسم المشترك مع جميع جوانب شراكة الأهل مع المدرسة. وبالتّالي، عكس التّحليل العاملي factor

analysis لأداة الدّراسة وتحكيم المحكمين أنّ الأداة تتمتع بصدق بنائي (عاملي) Factorial Validity.

– وبعد تصميم الاستبانة بصورتها النّهائيّة (ملحق12) وتوزيعها على عينة الدّراسة تم التّحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation لفقرات الاستبانة مع الدّرجة الكليّة للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول (3.5) يوضح ذلك:

جدول (3.5): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة لعينة الدراسة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.596**	0.000	19	0.240**	0.000	37	0.574**	0.000
2	0.599**	0.000	20	0.445**	0.000	38	0.555**	0.000
3	0.591**	0.000	21	0.360**	0.000	39	0.679**	0.000
4	0.575**	0.000	22	0.411**	0.000	40	0.677**	0.000
5	0.458**	0.000	23	0.574**	0.000	41	0.687**	0.000
6	0.562**	0.000	24	0.550**	0.000	42	0.587**	0.000
7	0.576**	0.000	25	0.549**	0.000	43	0.676**	0.000
8	0.578**	0.000	26	0.536**	0.000	44	0.590**	0.000
9	0.606**	0.000	27	0.564**	0.000	45	0.532**	0.000
10	0.545**	0.000	28	0.569**	0.000	46	0.536**	0.000
11	0.527**	0.000	29	0.609**	0.000	47	0.544**	0.000
12	0.556**	0.000	30	0.504**	0.000	48	0.546**	0.000
13	0.606**	0.000	31	0.598**	0.000	49	0.519**	0.000

يتبع

0.000	0.602**	50	0.000	0.563**	32	0.000	0.544**	14
0.000	0.602**	51	0.000	0.599**	33	0.000	0.549**	15
0.000	0.605**	52	0.000	0.565**	34	0.000	0.537**	16
0.000	0.631**	53	0.000	0.650**	35	0.000	0.531**	17
0.000	0.631**	54	0.000	0.636**	36	0.000	0.533**	18

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

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

3:8 ثبات أداة الدّراسة

قامت الباحثة من التّحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدّرجة الكلية لمعامل الثبات وفق معادلة الثبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha، وكانت الدّرجة الكليّة (0.961) وهذه النّتيجة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة ثبات عالية تفي بأغراض الدّراسة. والجدول (3.6) يوضح ذلك:

الجدول (3.6): معامل الثّبات Cronbach's Alpha لأداة الدّراسة على العينة الاستطلاعيّة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الوالديّة	9	0.839
2	التّواصل	9	0.814
3	التّطوع	9	0.880
4	التّعلّم في البيت	9	0.860
5	صنع القرار	9	0.876
6	التّعاون مع المجتمع المحليّ	9	0.877
الدرجة الكلية		54	0.961

يتضح من الجدول (3.6) أنّ معامل الثّبات الكليّ للأداة هو (0.961)، وتراوحت معاملات الثّبات لمجالاتها بين (0.814– 0.880)، وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

قامت الباحثة من التّحقق من ثبات الأداة بعد تطبيقها على عينة الدّراسة، باستخدام معادلة الثّبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha وكانت الدّرجة الكليّة لواقع شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدرسة الحكوميّة في مدينة القدس (0.959)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع أداة الدّراسة بثبات مرتفع بعد تطبيقها على عينة الدّراسة، والجدول (3.7) يوضح ذلك:

الجدول 3:7 معامل الثّبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha للاستبانة على عينة الدّراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة	34	0.932
شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة	18	0.927
الدرجة الكلية للمجالين		**0.959**

يوضح الجدول (3:7) أنّ معاملات الثبات لمجالي الاستبانة تراوحت بين (0.932-0.927)، ويعكس ذلك أنّ أداة الدّراسة تتمتع بثبات مرتفع (0.959) بعد تطبيقها على عينة الدّراسة.

3:9 إجراءات الدّراسة

تمّ إجراء الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. بعد التّحقق من صدق الأداة الظّاهري عن طريق المحكمين، تمّ الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كليّة الدّراسات العليا من الجامعة (ملحق10) موجه إلى وزارة التّربية

والتّعليم العالي – دائرة الأوقاف العامة– مديريّة التّربية والتّعليم في القدس، والّتي وجهت كتاب تسهيل المهمة إلى المدارس لتسهيل مهمة الباحثة (ملحق11).

2. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة في ملحق (8) على عينة استطلاعية بلغت (142) شخصاً، وتكونت من (42) معلم/ة و (100) فرداً من أولياء الأمور؛ للتّحقق من صدق وثبات الأداة. وتمّ تعديل الاستبانة وفق التّحليل العاملي وظهرت بصورتها النّهائيّة (ملحق12).

3. قامت الباحثة بحصر أفراد مجتمع الدّراسة، ومن ثمّ تحديد أفراد عينة الدّراسة البالغ عددهم (41) مديرا/ة يمثلون كامل مجتمع المديرين/ات و (542) معلّم/ة و (1598) ولي أمر. وقامت الباحثة في عملية توزيع واستلام الاستبانات شخصيّاً وباليد على جميع أفراد العينة وفي جميع المدارس الحكوميّة الفلسطينية في مدينة القدس والبالغ عددها (41) مدرسة.

4. قامت الباحثة باستثناء عدد من الاستبانات غير المكتملة أو غير الصالحة للتّحليل وعددها (13) استبانة للمعلمين/ات و(29) استبانة لأولياء الأمور؛ ليكون إجمالي الاسترجاع (41) استبانة من المديرين/ات أي ما يعادل نسبة استرجاع 100%، وتمّ استرجاع (497) من المعلمين/ات أي نسبة استرجاع 91.7%، وتمّ استرجاع (1426) أي نسبة استرجاع 89.2% وهي جميعها نسب استرجاع عالية وتفي بأغراض الدّراسة.

5. بعد فرز الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي، تمّ أدخال بياناتها إلى الحاسوب، ومن ثمّ تحليلها إحصائيّاً وفقاً لأسئلة الدّراسة وفرضيّاتها باستخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

6. تم استخراج النّتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها بالأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، واقتراح التّوصيات المناسبة وفق نتائج الدّراسة.

3:10 المعالجات الإحصائيّة

تمّ تحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدّراسة وبياناتها، وقد تمت المعالجات الإحصائية للبيانات عن طريق استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences) كما يلي:

– استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لحساب ثبات الاستبانة.

– تم التّحقق من الاتساق الداخلي للأداة والإشارة للصدق البنائي (العاملي) بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation لفقرات الاستبانة. وتنفيذ التّحليل العاملي factor analysis من خلال التّدوير بطريقة فريماكس Varimax لتحديد عدد مجالات الاستبانة ولتحديد درجة التّشبع لكل فقرة على مجالها، وتجميع الفقرات المتشبعة على نفس المجال.

– استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على كل فقرة من فقرات الاستبانة.

– لفحص فرضيّات الدّراسة تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للتّعرف على دلالات الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين/ات وأولياء الأمور على محاور أداة الدّراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة ذات الثلاث مستويات فأكثر، ومن ثم استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، من أجل تحديد الفروق الدالة إحصائياً إن وجدت. وتبعاً لمتغير الجنس ذو المستويين فقد تمّ استخدام اختبار (T-Test).

– وتم استخدام التّكرارات والنّسب المئويّة للإجابة على السؤال المفتوح.

3:11 الملخص

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة وتصميمها المسحي الوصفي التحليلي، ومجتمعها وعينتها الطبقية العشوائية، وتم توضيح أدوات الدراسة من حيث الوصف والمصدر والصدق والثبات، بالإضافة إلى تسلسل إجراءات الدراسة لجمع البيانات تمهيداً لتحليلها، كما وتم طرح المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للحصول على نتائج الدراسة.

في الفصل التالي، سيتم عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بناء على التحليل الإحصائي للبيانات الّتي تم جمعها عن طريق اداة الدراسة.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

4:1 مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وفهم واقع شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس، والتعرف على سبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالمية المتخصصة. ولتحقيق هذه الأهداف، اختيرت منهجية الدراسة وتصميمها المسحي الوصفي التحليلي، وصممت الاستبانة التي تتمتع بالصدق والثبات لجمع البيانات من المشاركين بالدراسة، لتحليلها إحصائياً والتوصل إلى النتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدّراسة الّتي توصلت إليها الباحثة من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدّراسة، وتحليل البيانات إحصائياً، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدّراسة تم اعتماد الدّرجات التّالية والّتي يوضحها الجدول (4.1):

الجدول (4.1): تقدير درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدّراسة

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

4:2 النتائج المتعلقة بالسؤال الرّئيسي الأول:

ما واقع شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات، المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" ؟

وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الخمس التالية وكانت نتائجها كالتّالي:

4:2:1 المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

ما أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس لإشراك الأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة من المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" على فقرات الاستبانة الّتي تعبر عن الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها وتشمل أرقام الاستبانة التالية كما يوضحها جدول (4.2):

جدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" للممارسات التي تقــوم بهــا المدرســة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة

رقم الفقرة	الفقرات	المديرون/ات				النعلمون/ات				أولياء أمور الطلبة "الأهل"			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة للأهل والتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطلبة.	3.86	0.926	عالية	% 77.2	3.52	0.833	متوسطة	% 70.4	3.46	0.950	متوسطة	% 69.2
2	توفر المدرسة وسائل إرشاديّة تساعد الأهل في رعاية أبنائهم في كل مرحلة دراسية كنشرات التوعية.	3.60	1.061	متوسطة	% 72	3.32	0.906	متوسطة	% 66.4	3.35	1.050	متوسطة	% 67
3	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في طريقة التعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات مختلفة.	3.76	1.031	عالية	% 75.2	3.47	0.820	متوسطة	% 69.4	3.39	1.040	متوسطة	% 67.8
4	تُوفر المدرسة برامج لمساعدة الأهل في رعاية أطفالهم صحيّاً كبرامج التغذية السليمة.	3.67	0.902	متوسطة	%73.4	3.43	0.948	متوسطة	% 68.6	3.46	1.095	متوسطة	% 69.2
5	تعقد المدرسة لقاءات مع كل والد مرة واحدة في السنة على الأقل لتقديم الارشادات اللازمة.	3.79	0.951	عالية	%75.8	3.43	1.072	متوسطة	% 68.6	3.46	1.191	متوسطة	% 69.2
6	تحرص المدرسة على عمل لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات التي تهتم بالطلبة في المدرسة.	3.83	0.986	عالية	%76.6	3.57	0.971	متوسطة	% 71.4	3.46	1.053	متوسطة	% 69.2
7	تحرص المدرسة على إيجاد قيادات من الأهل للمشاركة في صنع القرار المدرسي المتعلق بالطلبة في المدرسة.	3.76	0.958	عالية	%75.2	3.54	0.943	متوسطة	% 70.8	3.36	1.061	متوسطة	% 67.2
8	تحرص المدرسة على عمل مجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	3.10	1.008	متوسطة	%62	3.05	1.057	متوسطة	% 61	3.03	1.187	متوسطة	% 60.6
9	تقوم المدرسة بتشجيع الأهل على التطوع فيها لمساعدة تعلم الطلبة داخل المدرسة وخارجها.	3.67	1.119	متوسطة	%73.4	3.41	1.007	متوسطة	% 68.2	3.31	1.127	متوسطة	% 66.2
10	تقوم المدرسة بعمل دراسات مسحية لتحديد عدد الأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة.	3.26	1.037	متوسطة	%65.2	2.92	1.055	متوسطة	% 58.4	2.85	1.098	متوسطة	% 57
11	تقوم المدرسة بتشكيل لجنة من الأهل الذين يستطيعون القيام بالعمل التطوعي في المدرسة.	3.64	1.032	متوسطة	%72.8	3.34	1.018	متوسطة	% 66.8	3.34	1.093	متوسطة	% 66.8
12	تقوم المدرسة بتوفير مكان خاص لتنظيم العمل التطوعي حتى لا يؤثر سلباً على العمل الرسمي في المدرسة.	3.36	1.144	متوسطة	%67.2	3.15	1.097	متوسطة	% 63	3.15	1.147	متوسطة	% 63
13	تحرص المدرسة على توفير المعلومات للأهل والطلبة حول البرامج المجتمعية (مثل أيام دراسية في المراكز الجماهيرية).	3.40	0.989	متوسطة	%68	3.16	0.986	متوسطة	% 63.2	2.99	1.112	متوسطة	% 59.8

يتبع

14	تحرص المدرسة على فتح أبوابها للطلبة والأهل والمجتمع المحلى لممارسة الأنشطة خلال الإجازات.	3.74	1.037	عالية	%74.8	3.21	1.101	متوسطة	% 64.2	3.03	1.223	متوسطة	% 60.6
15	تحرص المدرسة على تقديم الطلبة والأهل خدمات تطوعيّة للمجتمع من خلال نشاطات لامنهجيّة (مثل المشاركة في قطف الزيتون).	3.83	0.908	عالية	%76.6	3.29	1.094	متوسطة	% 65.8	3.27	1.132	متوسطة	% 65.4
	الدرجة الكلية للعلاقة غير المباشرة	**3.6175**	**0.70968**	**متوسطة**	**%72.35**	**3.3218**	**0.62907**	**متوسطة**	**%66.44**	**3.2610**	**0.73040**	**متوسطة**	**%65.22**
35	ترسل المدرسة للأهل تقارير تقيّم أوضاع أبنائهم الأكاديمية والسلوكية على مدار العام الدراسي من أجل الاطلاع والتعليق عليها من خلال التواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس.	3.93	0.973	عالية	%78.6	3.58	1.052	متوسطة	% 71.6	3.42	1.277	متوسطة	% 68.4
36	ترسل المدرسة معلومات واضحة للأهل حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة.	4.07	0.867	عالية	%81.4	3.66	0.944	متوسطة	% 73.2	3.51	1.103	متوسطة	% 70.2
37	ترسل المدرسة معلومات واضحة لجميع الأهل عن جميع السياسات المدرسية (كدستور المدرسة الذي يشمل القوانين والأنظمة المتعلقة بسلوك الطلبة وتعليمهم).	3.81	0.969	عالية	%76.2	3.49	1.004	متوسطة	% 69.8	3.46	1.196	متوسطة	% 69.2
38	تحرص المدرسة على تواصل جميع الأهل مع اللجان المدرسية بشكل ثنائي الاتجاه من خلال شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) لمناقشة القرارات المدرسيّة المتعلقة بالطلبة في المدرسة.	3.81	0.917	عالية	%76.2	3.25	1.007	متوسطة	% 65	3.17	1.210	متوسطة	% 63.4
39	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل حول المهارات التعليمية المطلوبة من الطلبة في جميع المواد الدراسية.	3.90	0.906	عالية	%78	3.47	0.926	متوسطة	% 69.4	3.42	1.096	متوسطة	% 68.4
40	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيتية بما فيها الدراسة للامتحانات.	4.05	0.795	عالية	%81	3.61	0.969	متوسطة	% 72.2	3.57	1.099	متوسطة	% 71.4
41	تحرص المدرسة على تقديم الإرشادات اللازمة للأهل لمساعدة الطلبة على تنظيم وقتهم بين حل الواجبات البيتية والقيام بنشاطات أخرى.	3.88	0.803	عالية	%77.6	3.49	0.959	متوسطة	% 69.8	3.32	1.181	متوسطة	% 66.4
42	تحرص المدرسة على إرسال جدول منظم للواجبات البيتية للطلبة.	3.69	1.000	عالية	%73.8	3.42	1.182	متوسطة	% 68.4	3.36	1.357	متوسطة	% 67.2
44	تقوم المدرسة بالتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي لتقديم التبرعات المادية لدعم البرامج المدرسية.	3.71	0.835	عالية	%74.2	3.58	0.895	متوسطة	% 71.6	3.41	0.999	متوسطة	% 68.2
	الدرجة الكلية للعلاقة المباشرة	**3.8730**	**0.66828**	**عالية**	**%77.46**	**3.5046**	**0.69835**	**متوسطة**	**%70.09**	3.4044	0.86630	**متوسطة**	**%68.1**
	الدرجة الكلية	**3.7133**	**0.63786**	**عالية**	**%74.27**	**3.3903**	**0.59818**	**متوسطة**	**%67.81**	3.3148	0.72403	**متوسطة**	**%66. 3**

يلاحظ من الجدول (4.2) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.638). ويلاحظ أيضاً من الجدول (4.2) أنّ الدرجة الكليّة للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل من خلال العلاقة غير المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.62)، وكانت أبرزها متمثلة بالفقرة (1) "توفر المدرسة الإرشادات اللازمة للأهل والّتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطّلبة" والتي جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.86). أما الدرجة الكليّة للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة عالية، وكانت أبرزها متمثلة بالفقرة (36) "ترسل المدرسة معلومات واضحة حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة" بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (4.07).

كما ويلاحظ من الجدول (4.2) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.598)، وأنّ الدرجة الكليّة للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل من خلال العلاقة غير المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.32)، وأن أبرزها من وجهة نظرهم تمثلت في الفقرة (6) "تحرص المدرسة على عمل لجان استشاريّة من الأهل

للمشاركة في صنع القرارات الّتي تهتم بالطّلبة في المدرسة" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.57). وأما الدرجة الكليّة للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وتمثل أبرزها في الفقرة (36) "ترسل المدرسة معلومات واضحة حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.66).

ويلا حظ من الجدول (4.2) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها **من وجهة نظر أولياء أمور الطّلبة** "**الأهل**" جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (0.724)، كما وتشير النتائج في الجدول (4.2) أنّ الدرجة الكليّة **من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة** "**الأهل**" للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل من خلال العلاقة غير المباشرة مع المدرسة جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.26). وتمثل أبرزها في عدة فقرات هي: الفقرة (1) "توفر المدرسة الارشادات اللازمة للأهل والّتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطّلبة" والفقرة (4) "توفر المدرسة برامج لمساعدة الأهل في رعاية أطفالهم صحيّاً كبرامج التّغذية السّليمة" والفقرة (5) "تعقد المدرسة لقاءات مع كل والد مرة واحدة في السنة على الأقل لتقديم الارشادات اللازمة" والفقرة (6) "تحرص المدرسة على عمل لجان استشاريّة من الأهل للمشاركة في صنع القرارات الّتي تهتم بالطّلبة في المدرسة" على أعلى متوسطات حسابيّة وبنفس القيمة (3.46). وجاءت الدرجة الكليّة للممارسات التي

تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة "الأهل"** متوسطة (3.40)، وتمثل أبرزها في الفقرة (40) "تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيتية بما فيها الدّراسة للامتحانات" على أعلى متوسط حسابي (3.57).

4:2:2 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

ما أكثر التحديّات الّتي تواجهها المدارس الحكومية في مدينة القدس عند إشراكها للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة من المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" على فقرات الاستبانة، الّتي تعبر عن التّحديّات الّتي تواجه المدرسة عند إشراك الأهل معها وتشمل فقرات الاستبانة التالية كما يوضحها الجدول (4.3):

جدول (4.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" للتحديات التي تواجه المدرسة عند إشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة

رقم الفقرة	الفقرات	المديرون/ات				النعلمون/ات				أولياء أمور الطلبة "الأهل"			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
16	من التحديات التي تواجه المدرسة توفيرها الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والذين لا يستطيعون.	3.60	0.828	متوسطة	% 72	3.33	0.914	متوسطة	% 66.6	3.31	1.046	متوسطة	% 66.2
17	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة.	3.55	0.832	متوسطة	% 71	3.39	0.935	متوسطة	% 67.8	3.29	1.052	متوسطة	% 65.8
18	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل تنظيمها لعمل المتطوعين منهم (كتدريبهم وملاءمة قدراتهم لحاجات المدرسة).	3.21	0.951	متوسطة	% 64.2	3.24	0.936	متوسطة	% 64.8	3.17	1.033	متوسطة	% 63.4
19	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل أن المعلم/ة قد يرفض مساعدة المتطوعين من الأهل لأنه يشعر بأنه مراقب منهم.	2.64	1.055	متوسطة	% 52.8	2.72	1.088	متوسطة	% 54.4	2.68	1.097	متوسطة	% 53.6
20	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في اتخاذ القرار المتعلق بتعلم الطلبة في البيت تصميم المدرسة لجداول من الواجبات البيتيّة لكل مادة دراسيّة (أسبوعيّة أو نصف شهرية) تلائم ظروف الأهل في البيت.	3.05	0.882	متوسطة	% 61	3.06	1.031	متوسطة	% 61.2	3.19	1.179	متوسطة	% 63.8
21	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل باتخاذ القرار المدرسي حول تعلم أبنائهم في البيت عدم قدرة الأهل على التنسيق بين الواجبات البيتية المتعددة لأكثر من مادة دراسية.	3.55	0.861	متوسطة	% 71	3.24	0.926	متوسطة	% 64.8	3.25	1.101	متوسطة	% 65
22	من التحديات التي تواجهه المدرسة في التعاون مع المجتمع وجود صعوبات في ملاءمة مساهمات المجتمع مع أهداف المدرسة.	3.31	0.869	متوسطة	% 66.2	3.22	0.929	متوسطة	% 64.4	3.29	1.014	متوسطة	% 65.8
	الدرجة الكلية للعلاقة غير المباشرة	**3.27**	**0.58419**	**متوسطة**	**% 65.4**	**3.1713**	**0.63950**	**متوسطة**	**% 63.43**	**3.17**	**0.68953**	**متوسطة**	**%63.4**
45	من التحديات التي تواجه المدرسة في مساعدة الأهل برعاية أبنائهم صعوبة تواصلها مع الأهل لحصولها على المعلومات اللازمة من جميع أهالي الطلبة حول الظروف الأسرية المختلفة.	3.62	0.764	متوسطة	% 72.4	3.55	0.917	متوسطة	% 71	3.41	0.950	متوسطة	% 68.2
46	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، الأهل العاملين).	4.07	0.712	عالية	% 81.4	3.70	0.993	عالية	% 74	3.45	1.105	متوسطة	% 69

يتبع

47	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار المتعلق بتعلم الطلبة في البيت وجود قيادات من الأهل من خلفيات ثقافية وأوضاع أسرية مختلفة.	3.83	0.824	عالية	% 76.6	3.65	0.913	متوسطة	% 73	3.41	0.971	متوسطة	% 68.2
48	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار المتعلق بالتّعلم في البيت السماح للطلبة في المشاركة في صنع القرار جنباً إلى جنب مع الأهل.	3.52	0.917	متوسطة	% 70.4	3.36	0.927	متوسطة	% 67.2	3.30	1.034	متوسطة	% 66
49	من التحديات التي تواجه المدرسة في التعاون مع المجتمع لدعم التعلم في البيت من خلال مؤسساته (كالمراكز الجماهيرية)، وجود صعوبات في تأمين الفرص لجميع الأهل بالتساوي.	3.52	0.994	متوسطة	% 70.4	3.45	0.951	متوسطة	% 69	3.34	1.042	متوسطة	% 66.8
	الدرجة الكلية للعلاقة المباشرة	**3.7143**	**0.64489**	**عالية**	**% 74.3**	**3.5400**	**0.67885**	**متوسطة**	**% 70.80**	**3.38**	**0.74180**	**متوسطة**	**%67.66**
	الدرجة الكلية	**3.4563**	**0.53351**	**متوسطة**	**% 69.1**	**3.3249**	**0.57396**	**متوسطة**	**% 66.50**	**3.26**	**0.62515**	**متوسطة**	**% 65.16**
16	من التحديات التي تواجه المدرسة توفيرها الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والذين لا يستطيعون.	3.60	0.828	متوسطة	% 72	3.33	0.914	متوسطة	% 66.6	3.31	1.046	متوسطة	% 66.2
17	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة.	3.55	0.832	متوسطة	% 71	3.39	0.935	متوسطة	% 67.8	3.29	1.052	متوسطة	% 65.8
18	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل تنظيمها لعمل المتطوعين منهم (كتدريبهم وملاءمة قدراتهم لحاجات المدرسة).	3.21	0.951	متوسطة	% 64.2	3.24	0.936	متوسطة	% 64.8	3.17	1.033	متوسطة	% 63.4
19	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل أن المعلم/ة قد يرفض مساعدة المتطوعين من الأهل لأنه يشعر بأنه مراقب منهم.	2.64	1.055	متوسطة	% 52.8	2.72	1.088	متوسطة	% 54.4	2.68	1.097	متوسطة	% 53.6
20	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في اتخاذ القرار المتعلق بتعلم الطلبة في البيت تصميم المدرسة لجداول من الواجبات البيتيّة لكل مادة دراسيّة (أسبوعيّة أو نصف شهرية) تلائم ظروف الأهل في البيت.	3.05	0.882	متوسطة	% 61	3.06	1.031	متوسطة	% 61.2	3.19	1.179	متوسطة	% 63.8
48	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار المتعلق بالتّعلم في البيت السماح للطلبة في المشاركة في صنع القرار جنباً إلى جنب مع الأهل.	3.52	0.917	متوسطة	% 70.4	3.24	0.926	متوسطة	% 64.8	3.25	1.101	متوسطة	% 65

يلاحظ من الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكلية لواقع التحديات الّتي تواجهها المدارس الحكوميّة في مدينة القدس عند إشراك الأهل معها **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.534). كما وتشير النّتائج في الجدول (4.3) أنّ الدّرجة الكليّة للتّحديات الّتي تواجه المدرسة لإشراك الأهل من خلال العلاقة غير المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.27). وكانت أكبر التّحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (16) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة توفيرها الارشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والّذين لا يستطيعون" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.60).

وتشير النتائج كذلك في الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكلية للتّحديات الّتي تواجه المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أكبر التّحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (46) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، والأهل العاملين" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابيّ (4.07).

يلاحظ من الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكلية لواقع التحديات الّتي تواجهها المدرسة عند إشراك الأهل معها **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.534)، كما وتشير النّتائج في الجدول (4.3) أنّ

الدّرجة الكليّة للتّحديات الّتي تواجه المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17)، وكانت أكبر التحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (17) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة والأهل في عمليّة التّواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابيّ (3.39).

وتشير النّتائج أيضا في الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكلية للتّحديات الّتي تواجه المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أكبر التّحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (46) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، والأهل العاملين" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.70).

يلاحظ من الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكليّة لواقع التحديات الّتي تواجهها المدرسة عند إشراك الأهل معها **من وجهة نظر أولياء أمور الطّلبة** "**الأهل**" جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.625)، كما تشير النّتائج في الجدول (4.3) أنّ الدّرجة الكليّة للتّحديات الّتي تواجه المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة **من وجهة نظر أولياء أمور الطّلبة** "**الأهل**" جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17). وكانت أكبر التحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (16)

"من التّحديات الّتي تواجه المدرسة توفيرها الارشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والّذين لا يستطيعون" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.31).

وتشير النّتائج أيضا في الجدول (4.3) أنّ الدرجة الكلية للتّحديات الّتي تواجه المدرسة عند إشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة **من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة "الأهل"** جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أكبر التّحديات من وجهة نظرهم تتمثل في الفقرة (46) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة والأهل في عملية التّواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، والأهل العاملين" حيث جاءت بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.45).

4:2:3 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

ما أهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند إشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة من المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" على فقرات الاستبانة الّتي تعبر عن النتائج التي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال إشراك المدرسة للأهل معها وتشمل فقرات الاستبانة التالية كما يوضحها الجدول (4.4):

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة حول النّتائج الّتي تنعكس على تربيـــة الطّلبـــة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة.

رقم الفقرة	الفقرات	المديرون/ات				النعلمون/ات				أولياء أمور الطلبة "الأهل"			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
23	من نتائج شراكة المدرسة والأهل في الرعاية الوالدية للأبناء أنها تساعد الطلبة على العناية بصحتهم ونموهم بشكل سليم.	4.14	0.783	عالية	% 82.8	3.76	0.884	عالية	% 75.2	3.75	1.006	عالية	% 75
24	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة الانضباط والالتزام بقرارات المدرسة وقوانينها.	4.21	0.750	عالية	% 84.2	3.83	0.926	عالية	% 76.6	3.99	0.973	عالية	% 79.8
25	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، يصبح الطلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها.	4.26	0.665	عالية	% 85.2	3.78	0.882	عالية	% 75.6	3.94	0.997	عالية	% 78.8
26	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، تأثيرها على تعلم الطلبة بشكل إيجابي لأنهم شركاء في قرارات المدرسة وسياساتها.	4.10	0.821	عالية	% 82	3.73	0.916	عالية	% 74.6	3.81	1.034	عالية	% 76.2
27	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة رفع تحصيلهم الدراسي بسبب وضوح قرارات المدرسة المتعلقة بالتحصيل.	4.14	0.751	عالية	% 82.8	3.79	0.856	عالية	% 75.8	3.83	0.991	عالية	% 76.6
28	من نتائج إشراك المدرسة للأهل في القرارات المتعلقة بتعلم الطلبة في البيت أن اتجاهات الطلبة نحو المعلمين تصبح أكثر إيجابيّة .	4.21	0.606	عالية	% 84.2	3.88	0.905	عالية	% 77.6	3.86	0.972	عالية	% 77.2
29	من نتائج شراكة المدرسة للأهل في القرارات المتعلقة بتّعلم الطلبة في البيت أن مشاعر الطلبة نحو المواد الدراسية تصبح أكثر إيجابية (يصبح لديهم دافعيّة داخلية للتعلم لتمكنهم من المهارات التعليمية).	4.00	0.796	عالية	% 80	3.79	0.886	عالية	% 75.8	3.86	0.984	عالية	% 77.2
30	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة وقايتهم من السلوكات غير المرغوبة (كالتدخين والعنف والتسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل معاً.	4.19	0.634	عالية	% 83.8	3.92	0.955	عالية	% 78.4	4.14	0.963	عالية	% 82.8
31	من نتائج تطوع الأهل بالمدرسة على الطلبة، اكتسابهم مهارات اجتماعيّة أثناء تفاعلهم مع الأهل المتطوعين.	4.00	0.796	عالية	% 80	3.80	0.867	عالية	% 76	3.79	0.945	عالية	% 75.8

يتبع

32	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير أطر ملائمة للطلبة بعد الظهر لممارسة النشاطات المختلفة (كالأندية الرياضية).	3.67	1.052	متوسطة	% 73.4	3.55	0.973	متوسطة	% 71	3.45	1.173	متوسطة	% 69
33	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل زيادة وعي الطلبة بتوجهات مهنيّة مستقبلية.	3.98	0.869	عالية	% 79.6	3.73	0.930	عالية	% 74.6	3.76	1.022	عالية	% 75.2
34	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير موارد مادية من تبرعات أفراد المجتمع لدعم تعلم وتعليم الطلبة المحتاجين.	3.71	0.995	عالية	% 74.2	3.64	0.985	متوسطة	% 72.8	3.71	1.085	عالية	% 74.2
	الدرجة الكلية للعلاقة غير المباشرة	**4.0516**	**0.59582**	**عالية**	**% 81.03**	**3.7664**	**0.62758**	**عالية**	**%75.33**	**3.8243**	**0.71759**	**عالية**	**% 76.49**
43	عندما تشارك المدرسة الأهل في تعلم الطلبة بالبيت يتأثر تحصيلهم الدراسي إيجابيّاً عند حلّهم للواجبات البيتيّة.	3.76	0.878	عالية	% 75.20	3.47	0.935	متوسطة	% 69.40	3.37	1.143	متوسطة	% 67.40
50	من نتائج مساعدة المدرسة للأهل في الرعاية الوالديّة لأبنائهم أنّ التواصل الثنائي بين المدرسة والأهل وبالعكس يساعد على تعلم الطلبة السلوكات الإيجابية.	4.21	0.606	عالية	% 84.20	3.85	0.860	عالية	% 77.00	3.83	0.944	عالية	% 76.60
51	من نتائج شراكة المدرسة مع الأهل في الرعاية الوالدية أثناء تعلم الطلبة بالبيت أنها تساعد على رفع تحصيلهم الدراسي.	4.21	0.606	عالية	% 84.20	3.87	0.878	عالية	% 77.40	3.88	0.955	عالية	% 77.60
52	من نتائج شراكة الأهل والطلبة مع المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالتعلم في البيت، تطوير الطلبة اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو المدرسة.	4.26	0.665	عالية	% 85.20	3.79	0.848	عالية	% 75.80	3.77	0.989	عالية	% 75.40
53	من نتائج التواصل مع المتطوعين من الأهل بالمدرسة على الطلبة، زيادة تحصيلهم الدراسي.	4.10	0.656	عالية	% 82.00	3.76	0.904	عالية	% 75.20	3.71	0.988	عالية	% 74.20
54	من نتائج شراكة الأهل المتطوعين في تعلم الطلبة بالبيت والمدرسة، تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم.	4.29	0.596	عالية	% 85.80	3.83	0.949	عالية	% 76.60	3.88	0.998	عالية	% 77.60
	الدرجة الكلية للعلاقة المباشرة	**4.1389**	**0.52950**	**عالية**	**% 82.78**	**3.7612**	**0.68129**	**عالية**	**% 75.22**	**3.7414**	**0.77149**	**عالية**	**% 74.83**
	الدرجة الكلية	**4.0807**	**0.52622**	**عالية**	**% 81.61**	**3.7647**	**0.60768**	**عالية**	**% 75.29**	**3.7967**	**0.68803**	**عالية**	**% 75.93**

يلاحظ من الجدول (4.4) أنّ الدرجة الكليّة لواقع النتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند أشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.526)، كما تشير النّتائج في الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة للنّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المديرين/ات** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (4.05). حيث تمثلت أهم النتائج في الفقرة (25) "من نتائج شراكة الأهل والطّلبة في اتخاذ القرارات المدرسيّة، يصبح الطّلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (4.26).

وتشير النتائج كذلك في الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة جاءت بدرجة عالية وكان أهم أهمها يتمثل في الفقرة (54) "من نتائج شراكة الأهل المتطوعين في تعلّم الطّلبة بالبيت والمدرسة، تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (4.29).

يلاحظ من الجدول (4.4) أنّ الدرجة الكليّة لواقع النتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند إشراك المدرسة للأهل معها **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.608). كما تشير النّتائج في الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة للنّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال

شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.77)، وتمثلت أهم النتائج في الفقرة (30) "من نتائج التّواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس)على الطّلبة وقايتهم من السلوكات غير المرغوبة (كالتدخين والعنف والتّسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل معاً" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.92).

كما يلاحظ من الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة **من وجهة نظر المعلمين/ات** جاءت بدرجة عالية، وكانت أهم النتائج تتمثل في الفقرة (51) "من نتائج شراكة المدرسة مع الأهل في الرعاية الوالديّة أثناء تعلّم الطّلبة بالبيت أنّها تساعد على رفع تحصيلهم الدّراسي" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (3.87).

يلاحظ من الجدول (4.4) أنّ الدرجة الكليّة لواقع النتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند أشراك المدرسة للأهل معها من **وجهة نظر أولياء أمور الطّلبة "الأهل"** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.688)، كما تشير النّتائج في الجدول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع لنّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.82). وتمثلت أهم النتائج في الفقرة (30) "من نتائج التّواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطّلبة وقايتهم من السلوكات

غير المرغوبة (كالتدخين والعنف والتّسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل معاً" حيث جاءت بدرجة عالية وحازت على أعلى متوسط حسابي (4.14).

كما وتشير النتائج في جدول (4.4) أنّ الدرجة الكلية لواقع النتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة **من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة "الأهل"** جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.74) وتمثلت أهم النتائج في فقرتين هما: الفقرة (51) "من نتائج شراكة المدرسة مع الأهل في الرعاية الوالديّة أثناء تعلّم الطّلبة بالبيت أنّها تساعد على رفع تحصيلهم الدّراسي"، والفقرة (54) "من نتائج شراكة الأهل المتطوعين في تعلّم الطّلبة بالبيت والمدرسة، تعزيز قيم الاحترام للاهل وتقدير جهودهم" حيث كانت درجة كل فقرة عالية وحازتا على أعلى متوسط حسابي وبنفس القيمة (3.88).

4:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة من وجهة نظر المديرين/ات تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، مكان المدرسة، الدّرجة العلميّة للمدير/ة وسنوات الخبرة في الإدارة؟

تم فحص السؤال بحساب نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابة المديرين/ات في متوسط درجة شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدرسة حسب متغيرات الدّراسة والجدول (4.5) يوّضح ذلك:

جدول (4.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين/ات في متوسط درجة شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدرسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	العلاقة غير المباشرة		العلاقة المباشرة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جنس المشارك/ة	ذكر	16	4.0035	0.41024	4.0451	0.44269
	أنثى	25	3.5611	0.46287	3.7867	0.43470
جنس المدرسة	ذكور	18	3.9275	0.44660	4.0062	0.47596
	إناث	16	3.4514	0.49018	3.6771	0.41337
	مختلطة	7	3.8810	0.28224	4.0635	0.29819
مكان المدرسة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	15	3.8222	0.44206	3.9333	0.39070
	القدس (البلدة القديمة)	6	3.6481	0.37461	3.7593	0.66357
	الرام/الضاحية	4	4.0000	0.53142	4.1250	0.47004
	صور باهر/أم طوبا	7	3.6468	0.28541	3.9603	0.34354
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	9	3.5926	0.71807	3.7346	0.47611
الدرجة العلمية	بكالوريوس	27	3.6955	0.49532	3.8580	0.46770
	ماجستير فأعلى	14	3.8075	0.48682	3.9444	0.42701
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	11	3.8889	0.57601	4.0101	0.44915
	من 6-11 سنة	10	3.5750	0.45757	3.7333	0.52757
	أكثر من 11 سنة	20	3.7278	0.45049	3.8972	0.41034

يتبين من الجدول (4.5) في متغير جنس المشارك/ة للعلاقة غير المباشرة أن المتوسط الحسابي للذكور (4.00) وللإناث (3.56)، ويتبين للعلاقة المباشرة أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (4.04)، وللإناث (3.78). ويلاحظ من الجدول (4:5) لمتغير

جنس المدرسة للعلاقة غير المباشرة أن المتوسط الحسابي لمدارس الذكور (3.92) وللإناث (3.45)، وللمدارس المختلطة (3.88). ويلاحظ للعلاقة المباشرة أن المتوسط الحسابي لمدارس الذكور (4.00) وللإناث (3.67)، وللمدارس المختلطة (4.06).

ويلاحظ من الجدول (4.5) لمتغير مكان المدرسة للعلاقة غير المباشرة أن المتوسط الحسابي للقدس (خارج سور البلدة القديمة) (3.82)، وللقدس (البلدة القديمة) (3.64)، وللرام/الضاحية (4.00)، ولصورباهر (3.64)، وآخر (3.59). وللعلاقة المباشرة يلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي للقدس (خارج سور البلدة القديمة) (3.93)، وللقدس (البلدة القديمة) (3.75)، وللرام/الضاحية (4.12)، ولصورباهر (3.96)، وآخر (3.73). ويبين الجدول (4.5) كذلك متغير الدرجة العلمية للعلاقة غير المباشرة أن المتوسط الحسابي لحملة البكالوريوس (3.69)، وللماجستير(3.80). ويلاحظ في العلاقة المباشرة أن المتوسط الحسابي لحملة البكالوريوس (3.85)، وللماجستير(3.94).

ويبين الجدول (4.5) متغير سنوات الخبرة للعلاقة غير المباشرة، أن المتوسط الحسابي للذين خبرتهم من (1-5) سنوات (3.88)، ومن (6-11) سنة (3.57)، ولأكثر من 11 سنة (3.72). ويلاحظ للعلاقة المباشرة أن المتوسط الحسابي للذين خبرتهم من (1-5) سنوات (4.01)، ومن (6-11) سنة (3.73)، ولأكثر من 11 سنة (3.89).

4:2:5 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والفرضيات المنبثقة عنه:

هل يوجد فروق دالّة إحصائيّاً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغيرات جنس المشارك/ة بالدّراسة (معلّم/ة أو ولي أمر)، جنس المدرسة، مكان

المدرسة، عمل المشارك/ة في الدّراسة، الدّرجة العلميّة للمعلم/ة، الدّرجة العلميّة لولي الأمر، سنوات الخبرة للمعلم/ة في التّدريس، بُعد سكن الأهل عن المدرسة والمرحلة الّتي يتعلم فيها الطالب/ة؟ تمت الإجابة على السؤال الفرعي الخامس من خلال التحقق من الفرضيات المنبثقة عنه:

نتائج فرضيات الدراسة

نتائج الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" t-test والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس والجدول (4.6) يوضح ذلك:

جدول (4.6): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس

العلاقة	جنس المشارك/ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	ذكر	149	3.4299	0.57130	1.013	*0.312
	أنثى	348	3.4809	0.48844		
العلاقة المباشرة	ذكر	149	3.4970	0.63792	1.811	*0.071
	أنثى	348	3.5972	0.53121		
الدرجة الكلية	ذكر	149	3.4523	0.57105	1.349	*0.178
	أنثى	348	3.5197	0.48245		

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (4.6) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.349)، ومستوى الدلالة (0.178)، أي أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" t-test والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس، والجدول (4.7) يوضح ذلك:

جدول (4.7): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس

العلاقة	جنس المشارك/ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	ذكر	415	3.3645	0.64529	2.379	*0.018
	أنثى	1011	3.4478	0.58209		
العلاقة المباشرة	ذكر	415	3.5130	0.72021	1.011	0.312
	أنثى	1011	3.5530	0.66082		
الدرجة الكلية	ذكر	415	3.4140	0.65384	1.859	*0.063
	أنثى	1011	3.4829	0.58995		

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (4.7) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.859)، ومستوى الدلالة (0.063)، أي أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس. وكذلك للعلاقة المباشرة، ولكن تبين وجود فروق في العلاقة غير المباشرة. وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة، والجدول (4.8) يوضح ذلك:

جدول (4.8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة

العلاقة	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	ذكور	213	3.4784	0.53537
	إناث	238	3.4362	0.49319
	مختلطة	46	3.5592	0.52295
العلاقة المباشرة	ذكور	213	3.5584	0.59643
	إناث	238	3.5560	0.53703
	مختلطة	46	3.6655	0.57610
الدرجة الكلية	ذكور	213	3.5050	0.53543
	إناث	238	3.4761	0.48592
	مختلطة	46	3.5946	0.52099

يلاحظ من الجدول (4.8) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.9):

جدول (4.9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	0.644	2	0.322	1.216	0.297
	داخل المجموعات	130.717	494	0.265		
	المجموع	131.361	496			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	0.490	2	0.245	0.763	0.467
	داخل المجموعات	158.702	494	0.321		
	المجموع	159.192	496			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.553	2	0.276	1.059	0.348
	داخل المجموعات	128.952	494	0.261		
	المجموع	129.505	496			

يلاحظ من الجدول (4.9) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.059) ومستوى الدلالة (0.348) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة والجدول (4.10) يوضح ذلك:

جدول (4.10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة

العلاقة	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	ذكور	375	3.3890	0.67116
	إناث	822	3.4149	0.57515
	مختلطة	229	3.5113	0.57095
العلاقة المباشرة	ذكور	375	3.5237	0.75354
	إناث	822	3.5092	0.65442
	مختلطة	229	3.6856	0.61618
الدرجة الكلية	ذكور	375	3.4339	0.68511
	إناث	822	3.4463	0.58126
	مختلطة	229	3.5694	0.56904

يلاحظ من الجدول (4.10) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.11):

جدول (4.11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	2.273	2	1.136	3.143	0.043*
	داخل المجموعات	514.377	1423	0.361		
	المجموع	516.650	1425			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	5.731	2	2.866	6.268	0.002*
	داخل المجموعات	650.533	1423	0.457		
	المجموع	656.264	1425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.138	2	1.569	4.238	0.015*
	داخل المجموعات	526.763	1423	0.370		
	المجموع	529.901	1425			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

يلاحظ من الجدول(4.11) أن قيمة ف للدرجة الكلية (4.238) ومستوى الدلالة (0.015) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة والمباشرة، وكانت الفروق بين مدارس الذكور والمختلطة لصالح المختلطة وبين الإناث والمختلطة لصالح المختلطة، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة، والجدول(4.12) يبين ذلك:

الجدول (4.12): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	ذكور	إناث	-0.02595-	0.489
		مختلطة	-0.12232-*	0.015

يتبع

	إناث	ذكور	0.02595	0.489
		مختلطة	-0.09637-*	0.032
	مختلطة	ذكور	0.12232*	0.015
		إناث	0.09637*	0.032
العلاقة المباشرة	ذكور	إناث	0.01451	0.731
		مختلطة	-0.16189-*	0.004
	إناث	ذكور	-0.01451-	0.731
		مختلطة	-0.17640-*	0.000
	مختلطة	ذكور	0.16189*	0.004
		إناث	0.17640*	0.000
الدرجة الكلية	ذكور	إناث	-0.01246-	0.742
		مختلطة	-0.13551-*	0.008
	إناث	ذكور	0.01246	0.742
		مختلطة	-0.12305-*	0.007
	مختلطة	ذكور	0.13551*	0.008
		إناث	0.12305*	0.007

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي أنّ الفروق كانت لصالح المدارس المختلطة.

نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الخامسة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة والجدول (4.13) يوضح ذلك:

جدول (4.13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة

العلاقة	مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	195	3.4658	0.48036
	القدس (البلدة القديمة)	53	3.3747	0.51841
	الرام/الضاحية	122	3.4408	0.56513
	صور باهر/أم طوبا	49	3.5578	0.43740
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	78	3.5078	0.55510
العلاقة المباشرة	القدس (خارج سور البلدة القديمة)	195	3.5860	0.51853
	القدس (البلدة القديمة)	53	3.4990	0.59542
	الرام/الضاحية	122	3.4809	0.63752
	صور باهر/أم طوبا	49	3.6349	0.50154
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	78	3.6588	0.57252
الدرجة الكلية	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	195	3.5059	0.47391
	القدس (البلدة القديمة)	53	3.4161	0.52858
	الرام/الضاحية	122	3.4542	0.56275
	صور باهر/أم طوبا	49	3.5835	0.44784
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	78	3.5582	0.53715

يلاحظ من الجدول (4.13) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.14):

جدول(4.14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	1.068	4	0.267	1.009	0.402
	داخل المجموعات	130.293	492	0.265		
	المجموع	131.361	496			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	2.105	4	0.526	1.648	0.161
	داخل المجموعات	157.087	492	0.319		
	المجموع	159.192	496			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.241	4	0.310	1.190	0.314
	داخل المجموعات	128.263	492	0.261		
	المجموع	129.505	496			

يلاحظ من الجدول (4.14) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.190) ومستوى الدلالة (0.314) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية السادسة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة والجدول (4.15) يوضح ذلك:

جدول (4.15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة

العلاقة	مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	701	3.4566	0.62629
	القدس (البلدة القديمة)	60	3.3398	0.68586
	الرام/الضاحية	166	3.4158	0.58773
	صور باهر/أم طوبا	236	3.3995	0.50704
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	263	3.3812	0.60251
العلاقة المباشرة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	701	3.5888	0.68947
	القدس (البلدة القديمة)	60	3.4389	0.82976
	الرام/الضاحية	166	3.5224	0.70267
	صور باهر/أم طوبا	236	3.4329	0.59027
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	263	3.5475	0.66105
الدرجة الكلية	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	701	3.5006	0.63034
	القدس (البلدة القديمة)	60	3.3728	0.71946
	الرام/الضاحية	166	3.4514	0.60706
	صور باهر/أم طوبا	236	3.4106	0.51802
	آخر(الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد)	263	3.4366	0.60225

يلاحظ من الجدول (4.15) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.16):

جدول (4.16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	1.804	4	0.451	1.245	0.290
	داخل المجموعات	514.846	1421	0.362		
	المجموع	516.650	1425			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	5.050	4	1.263	2.755	0.027*
	داخل المجموعات	651.214	1421	0.458		
	المجموع	656.264	1425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.333	4	0.583	1.571	0.180
	داخل المجموعات	527.568	1421	0.371		
	المجموع	529.901	1425			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يلاحظ من الجدول (4.16) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.571) ومستوى الدلالة (0.180) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة، ولكن تبين وجود فروق في العلاقة المباشرة وكانت الفروق بين القدس (خارج سور البلدة القديمة) والأماكن الأخرى لصالح القدس (خارج سور البلدة القديمة)، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة، والجدول (4.17) يوضح ذلك:

الجدول (4.17): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب مكان المدرسة

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة المباشرة	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	القدس (البلدة القديمة)	0.14987	0.100
		الرام/الضاحية	0.06634	0.256

يتبع

		صور باهر/أم طوبا	0.15585*	0.002
		آخر	0.04123	0.400
	القدس (البلدة القديمة)	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	-0.14987-	0.100
		الرام/الضاحية	-0.08353-	0.413
		صور باهر/أم طوبا	0.00598	0.951
		آخر	-0.10864-	0.262
	الرام/الضاحية	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	-0.06634-	0.256
		القدس (البلدة القديمة)	0.08353	0.413
		صور باهر/أم طوبا	0.08951	0.192
		آخر	-0.02511-	0.708
	صور باهر/أم طوبا	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	-0.15585-*	0.002
		القدس (البلدة القديمة)	-0.00598-	0.951
		الرام/الضاحية	-0.08951-	0.192
		آخر	-0.11462-	0.059
	آخر	القدس(خارج سور البلدة القديمة)	-0.04123-	0.400
		القدس (البلدة القديمة)	0.10864	0.262
		الرام/الضاحية	0.02511	0.708
		صور باهر/أم طوبا	0.11462	0.059

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي كانت الفروق لصالح القدس (خارج سور البلدة القديمة).

نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر).

تم فحص الفرضية الصفرية السابعة، بحساب نتائج اختبار "ت" t-test والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر) والجدول (4.18) يوضح ذلك:

جدول (4.18): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر)

العلاقة	عمل المشارك/ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	معلم/ة	497	3.4668	0.51531	1.429	0.153
	ولي أمر	1426	3.4236	0.60213		
العلاقة المباشرة	معلم/ة	497	3.5682	0.56705	0.791	0.429
	ولي أمر	1426	3.5413	0.67863		
الدرجة الكلية	معلم/ة	497	3.5006	0.51163	1.237	0.216
	ولي أمر	1426	3.4628	0.60980		

يلاحظ من الجدول (4.18) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.237)، ومستوى الدلالة (0.216)، أي أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر)، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

تائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية.

ولفحص الفرضية الصفرية الثامنة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية، والجدول (4.19) يوضح ذلك:

جدول (4.19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية

العلاقة	الدرجة العلمية للمعلم/ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	دبلوم فما دون	92	3.4692	0.58859
	بكالوريوس	347	3.4946	0.48337
	ماجستير فأعلى	58	3.2864	0.54351
العلاقة المباشرة	دبلوم فما دون	92	3.5984	0.67356
	بكالوريوس	347	3.5893	0.52916
	ماجستير فأعلى	58	3.3851	0.57489
الدرجة الكلية	دبلوم فما دون	92	3.5123	0.59240
	بكالوريوس	347	3.5262	0.47821
	ماجستير فأعلى	58	3.3193	0.53472

يلاحظ من الجدول (4.19) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.20):

جدول (4.20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	2.156	2	1.078	4.122	0.017
	داخل المجموعات	129.205	494	0.262		
	المجموع	131.361	496			

يتبع

العلاقة المباشرة	بين المجموعات	2.184	2	1.092	3.436	0.03
	داخل المجموعات	157.008	494	0.318		
	المجموع	159.192	496			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.146	2	1.073	4.162	0.016*
	داخل المجموعات	127.359	494	0.258		
	المجموع	129.505	496			

يلاحظ من الجدول (4.20) أن قيمة ف للدرجة الكلية (4.162) ومستوى الدلالة (0.016) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية، وكذلك لجميع المحاور، وكانت الفروق بين ماجستير فأعلى والدبلوم فما دون لصالح الدبلوم فما دون وبين ماجستير فأعلى والبكالوريوس لصالح البكالوريوس، وبذلك تم رفض الفرضية الثامنة، والجدول (4.21) يوضح ذلك:

الجدول (4.21): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية للمعلم/ة

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	دبلوم فما دون	بكالوريوس	-0.02543-	0.672
		ماجستير فأعلى	0.18280*	0.034
	بكالوريوس	دبلوم فما دون	0.02543	0.672
		ماجستير فأعلى	0.20824*	0.004
	ماجستير فأعلى	دبلوم فما دون	-0.18280-*	0.034
		بكالوريوس	-0.20824-*	0.004

يتبع

العلاقة غير المباشرة	دبلوم فما دون	بكالوريوس	0.00909	0.891
		ماجستير فأعلى	0.21337*	0.024
	بكالوريوس	دبلوم فما دون	-0.00909-	0.891
		ماجستير فأعلى	0.20428*	0.011
	ماجستير فأعلى	دبلوم فما دون	-0.21337-*	0.024
		بكالوريوس	-0.20428-*	0.011
الدرجة الكلية	دبلوم فما دون	بكالوريوس	-0.01392-	0.815
		ماجستير فأعلى	0.19299*	0.024
	بكالوريوس	دبلوم فما دون	0.01392	0.815
		ماجستير فأعلى	0.20692*	0.004
	ماجستير فأعلى	دبلوم فما دون	-0.19299-*	0.024
		بكالوريوس	-0.20692-*	0.004

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي كانت الفروق لصالح الدبلوم فما دون ويليه البكالوريوس

نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة.

ولفحص الفرضية الصفرية التاسعة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة، والجدول (4.22) يوضح ذلك:

جدول (4.22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة

العلاقة	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	الثانوية العامة فأقل	739	3.4702	0.64338
	دبلوم	224	3.4673	0.55814
	بكالوريوس	378	3.3440	0.53606
	ماجستير فأعلى	85	3.2565	0.56227
العلاقة المباشرة	الثانوية العامة فأقل	739	3.5786	0.71424
	دبلوم	224	3.6855	0.61476
	بكالوريوس	378	3.4406	0.61847
	ماجستير فأعلى	85	3.2856	0.65668
الدرجة الكلية	الثانوية العامة فأقل	739	3.5063	0.65237
	دبلوم	224	3.5400	0.55773
	بكالوريوس	378	3.3762	0.53975
	ماجستير فأعلى	85	3.2662	0.57486

يلاحظ من الجدول (4.22) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة، ولمعرفة دلالة الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.23):

جدول(4.23): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	6.802	3	2.267	6.324	0.000
	داخل المجموعات	509.848	1422	0.359		
	المجموع	516.650	1425			

يتبع

العلاقة المباشرة	بين المجموعات	15.073	3	5.024	11.142	0.000
	داخل المجموعات	641.191	1422	0.451		
	المجموع	656.264	1425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.856	3	2.952	8.056	0.000
	داخل المجموعات	521.045	1422	0.366		
	المجموع	529.901	1425			

يلاحظ من الجدول(4.23) أن قيمة ف للدرجة الكلية (8.056) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة، وكذلك لجميع المحاور، وكانت الفروق بين الثانوية العامة فأقل و(البكالوريوس، والماجستير فأعلى) لصالح الثانوية العامة فأقل، وبين الدبلوم و(البكالوريوس، والماجستير فأعلى) لصالح الدبلوم، وبذلك تم رفض الفرضية التاسعة، وكانت الفروق في جميع المحاور، والجدول (4.24) يوضح ذلك:

الجدول (4.24): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية للأهل

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	الثانوية العامة فأقل	دبلوم	0.00297	0.948
		بكالوريوس	0.12624*	0.001
		ماجستير فأعلى	0.21369*	0.002
	دبلوم	الثانوية العامة فأقل	-0.00297-	0.948
		بكالوريوس	0.12327*	0.015
		ماجستير فأعلى	0.21073*	0.006

يتبع

	بكالوريوس	الثانوية العامة فأقل	-0.12624-*	0.001
		دبلوم	-0.12327-*	0.015
		ماجستير فأعلى	0.08745	0.224
	ماجستير فأعلى	الثانوية العامة فأقل	-0.21369-*	0.002
		دبلوم	-0.21073-*	0.006
		بكالوريوس	-0.08745-	0.224
العلاقة المباشرة	الثانوية العامة فأقل	دبلوم	-0.10696-*	0.037
		بكالوريوس	0.13794*	0.001
		ماجستير فأعلى	0.29294*	0.000
	دبلوم	الثانوية العامة فأقل	0.10696*	0.037
		بكالوريوس	0.24489*	0.000
		ماجستير فأعلى	0.39989*	0.000
	بكالوريوس	الثانوية العامة فأقل	-0.13794-*	0.001
		دبلوم	-0.24489-*	0.000
		ماجستير فأعلى	0.15500	0.055
	ماجستير فأعلى	الثانوية العامة فأقل	-0.29294-*	0.000
		دبلوم	-0.39989-*	0.000
		بكالوريوس	-0.15500-	0.055
الدرجة الكلية	الثانوية العامة فأقل	دبلوم	-0.03367-	0.466
		بكالوريوس	0.13014*	0.001
		ماجستير فأعلى	0.24011*	0.001
	دبلوم	الثانوية العامة فأقل	0.03367	0.466
		بكالوريوس	0.16381*	0.001
		ماجستير فأعلى	0.27378*	0.000

يتبع

	بكالوريوس	الثانوية العامة فأقل	-0.13014-*	0.001
		دبلوم	-0.16381-*	0.001
		ماجستير فأعلى	0.10997	0.130
	ماجستير فأعلى	الثانوية العامة فأقل	-0.24011-*	0.001
		دبلوم	-0.27378-*	0.000
		بكالوريوس	-0.10997-	0.130

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي كانت الفروق لصالح الثانوية العامة ويليها الدبلوم.

نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس.

ولفحص الفرضية الصفرية العاشرة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس، والجدول (4.25) يوضح ذلك:

جدول (4.25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس

العلاقة	سنوات خبرة المعلم/ة بالتدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	أقل من سنة	30	3.5065	0.52129
	من 1-5 سنوات	107	3.5537	0.54304
	من 6-11 سنة	130	3.4404	0.46337
	أكثر من 11 سنة	214	3.4456	0.52662

يتبع

العلاقة المباشرة	أقل من سنة	30	3.6630	0.70332
	من 1-5 سنوات	107	3.6314	0.54846
	من 6-11 سنة	130	3.5756	0.49401
	أكثر من 11 سنة	214	3.5312	0.59176
الدرجة الكلية	أقل من سنة	30	3.5586	0.55813
	من 1-5 سنوات	107	3.5796	0.52890
	من 6-11 سنة	130	3.4855	0.44861
	أكثر من 11 سنة	214	3.4741	0.52731

يلاحظ من الجدول (4.25) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.26):

جدول (4.26): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	1.029	3	0.343	1.300	0.274
	داخل المجموعات	125.908	477	0.264		
	المجموع	126.937	480			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	0.983	3	0.328	1.026	0.381
	داخل المجموعات	152.301	477	0.319		
	المجموع	153.283	480			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.935	3	0.312	1.200	0.309
	داخل المجموعات	123.873	477	0.260		
	المجموع	124.808	480			

يلاحظ من الجدول (4.26) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.200) ومستوى الدلالة (0.309) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية العاشرة.

نتائج الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الحادية عشر، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة، والجدول (4.27) يوضح ذلك:

جدول (4.27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة

العلاقة	بُعد سكن الأهل عن المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	279	3.4883	0.60570
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	432	3.3793	0.61194
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	715	3.4251	0.59320
العلاقة المباشرة	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	279	3.6276	0.69914
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	432	3.4545	0.66701
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	715	3.5601	0.67263
الدرجة الكلية	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	279	3.5347	0.61769
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	432	3.4044	0.61227
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	715	3.4701	0.60264

يلاحظ من الجدول رقم (2.27) وجود فروق ظاهرة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.28):

جدول (4.28): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	2.015	2	1.008	2.786	0.062
	داخل المجموعات	514.635	1423	0.362		
	المجموع	516.650	1425			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	5.590	2	2.795	6.113	0.002
	داخل المجموعات	650.674	1423	0.457		
	المجموع	656.264	1425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.956	2	1.478	3.991	0.019
	داخل المجموعات	526.945	1423	0.370		
	المجموع	529.901	1425			

يلاحظ من الجدول (4.28) أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.991) ومستوى الدلالة (0.019) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة، وكذلك للعلاقة المباشرة، وكانت الفروق بين (قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل) و (قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل)، و(بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل) لصالح قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل،

وتبين أنه لا يوجد فروق في العلاقة غير المباشرة، وبذلك تم رفض الفرضية الحادية عشر، والجدول (4.29) يوضح ذلك:

الجدول (4.29): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة المباشرة	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	0.17316*	0.001
		بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	0.06750	0.158
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	-0.17316-*	0.001
		بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	-0.10566-*	0.010
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	-0.06750-	0.158
		قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	0.10566*	0.010
الدرجة الكلية	**قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل**	**قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل**	0.13035*	0.005
		بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	0.06463	0.133
	قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	**قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل**	-0.13035-*	0.005
		بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	-0.06572-	0.077
	بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل	**قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل**	-0.06463-	0.133
		قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل	0.06572	0.077

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي كانت الفروق لصالح قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل.

نتائج الفرضية الثانية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب/ة.

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية عشر، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة والجدول (4.30) يوضح ذلك:

جدول (4.30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة

العلاقة	المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة غير المباشرة	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4)	425	3.4794	0.57631
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)	766	3.4005	0.61751
	ثانوي صفي (11+12)	235	3.3978	0.59278
العلاقة المباشرة	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4)	425	3.6624	0.64252
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)	766	3.5078	0.68991
	ثانوي صفي (11+12)	235	3.4317	0.67681
الدرجة الكلية	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4)	425	3.5404	0.58026
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)	766	3.4363	0.62403
	ثانوي صفي (11+12)	235	3.4091	0.60432

يلاحظ من الجدول (4.30) وجود فروق ظاهره في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب

بالمدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.31):

جدول (4.31): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة

العلاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العلاقة غير المباشرة	بين المجموعات	1.890	2	0.945	2.612	0.074
	داخل المجموعات	514.760	1423	0.362		
	المجموع	516.650	1425			
العلاقة المباشرة	بين المجموعات	9.910	2	4.955	10.909	0.000
	داخل المجموعات	646.354	1423	0.454		
	المجموع	656.264	1425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.776	2	1.888	5.107	0.006
	داخل المجموعات	526.124	1423	0.370		
	المجموع	529.901	1425			

يلاحظ من الجدول (4.31) أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (5.107) ومستوى الدلالة (0.006) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة، وكذلك للعلاقة المباشرة، وكانت الفروق بين أساسي مرحلة دنيا (1-4) و(اساسي مرحلة عليا (5-10)، وثانوي صفي(11+12)) لصالح أساسي مرحلة دنيا(1-4)، ولكن تبين عدم وجود فروق في العلاقة غير المباشرة، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية عشر، والجدول(4.32) يوضح ذلك:

الجدول (4.32): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة

العلاقة	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العلاقة المباشرة	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	0.15452*	0.000
		ثانوي صفي (11+12)	0.23067*	0.000
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	-0.15452-*	0.000
		ثانوي صفي (11+12)	0.07615	0.130
	ثانوي صفي (11+12)	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	-0.23067-*	0.000
		أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	-0.07615-	0.130
الدرجة الكلية	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	0.10412*	0.005
		ثانوي صفي (11+12)	0.13133*	0.008
	أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	-0.10412-*	0.005
		ثانوي صفي (11+12)	0.02721	0.549
	ثانوي صفي (11+12)	أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4)	-0.13133-*	0.008
		أساسي مرحلة عليا (من صف 5–10)	-0.02721-	0.549

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

أي كانت الفروق لصالح أساسي مرحلة دنيا (من صف 1–4).

4:2:6 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس:

ما متوسط درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عمل المشارك بالدراسة؟

قامت الباحثة للإجابة على هذا السؤال بحساب نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عمل المشارك في الدراسة والجدول (4:33) يوضح ذلك:

جدول (4:33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عمل المشارك

العلاقة	عمل المشارك/ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
العلاقة غير المباشرة	مدير/ة	41	3.7337	0.48927	عالية
	معلم/ة	497	3.4668	0.51531	متوسطة
	ولي أمر	1426	3.4236	0.60213	متوسطة
العلاقة المباشرة	مدير/ة	41	3.8875	0.45073	عالية
	معلم/ة	497	3.5682	0.56705	متوسطة
	ولي أمر	1426	3.5413	0.67863	متوسطة
الدرجة الكلية	**مدير/ة**	**41**	**3.7850**	**0.45913**	**عالية**
	معلم/ة	**497**	**3.5006**	**0.51163**	**متوسطة**
	ولي أمر	**1426**	**3.4628**	**0.60980**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4:33) أن المتوسط الحسابي للمديرين/ات (3.78) وللمعلمين/ات (3.50)، ولأولياء أمور الطلبة "الأهل" (3.46) أي أن المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين/ات كان أعلى متوسط. وهذا يعكس أن درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات جاءت عالية ومتوسطة من وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل".

4:3 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الثاني:

ما سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس في كل جانب من جوانب الشّراكة حسب نموذج إبستين العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء الأمور؟

قامت الباحثة بتلخيص إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح حول سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس، في كل جانب من جوانب الشّراكة حسب نموذج إبستن العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة، والذي يشمل جميع ما جاءت به النماذج العالمية الأخرى المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ، حيث كان عدد اجابات المديرين/ات (31) من أصل (41) أجابوا على الاستبانة أي بنسبة 75.6%، وكان عدد اجابات المعلّمين/ات (413) من أصل (497) أجابوا على الاستبانة اي بنسبة 86.2%، وكان عدد اجابات أولياء أمور الطلبة "الأهل" (1211) من أصل (1426) أجابوا على الاستبانة أي بنسبة 84.9%، وقامت الباحثة بحساب التّكرارات والنسب المئويّة للإجابات كما هي موضحة في الجدول (4.34):

جدول (4.34): التكرارات والنّسب المئويّة لسُبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"

الرقم	الوالديّة Parenting	المديرون/ات		المعلمون/ات		أولياء الأمور	
	الاقتراحات	التكرار	النسبة المؤية	التكرار	النسبة المؤية	التكرار	النسبة المؤية
1	تطوير الممارسات الوالدية عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل.	12	% 38.7	36	% 8.7	108	% 8.9
2	الاهتمام بالطلبة وتنمية قيم الاحترام المتبادل بين المعلم والطالب والأهل.	2	% 6.5	7	% 1.7	36	% 2.9
3	مساعدة الأهل في إكسابهم أساليب التربية الصحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطلبة.	11	% 35.5	21	% 5.1	106	% 8.7
4	تفعيل دور المرشد الاجتماعي والنّفسي داخل المدرسة للمساعدة في حل المشاكل الاجتماعيّة والأسريّة.	1	% 3.2	7	% 1.7	52	% 4.3
5	تحسين البيئة المدرسيّة التّربويّة والتعليميّة (النّفسيّة والماديّة وتوفير المختبرات وتطوير وإثراء المناهج).	4	% 12.9	20	% 4.8	58	% 4.7
6	الاهتمام بصحة الطلبة من خلال توفير الخدمات الطبيه داخل المدرسه (وجود طبيب على الاقل داخل المدرسه).	-	-	3	% 0.7	11	% 0.9
	التواصل Communication	**المديرون/ات**		**المعلمون/ات**		**أولياء الأمور**	
الرقم	**الاقتراحات**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	**التكرار**	**النسبة المؤية**
1	الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال.	16	% 51.6	67	% 16.2	267	% 22
2	عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل.	7	% 22.6	112	% 27.1	521	% 43
3	التواصل مع الأهل عن طريق استخدام الانترنت (التواصل الاجتماعي عن طريق الفيسبوك، تويتر...الخ).	3	% 9.7	39	% 9.4	87	% 7.2
4	ارسال تقارير للأهل تعكس وضع الطالب اجتماعيّاً، سلوكيّاً ونفسيّاً.	2	% 6.5	10	% 2.4	102	% 8.4
5	التواصل من خلال الإعلانات لتطوير الشراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ).	1	% 3.2	2	% 0.5	6	% 0.5
6	التواصل من خلال الزيارات البيتيّة للأهل للتعرف على بيئة الطلبة البيتية ومناقشة أمورهم مع الأهل.	-	-	12	% 2.9	25	% 2.1
	التطوع Volunteering	**المديرون/ات**		**المعلمون/ات**		**أولياء الأمور**	
الرقم	**الاقتراحات**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	**التكرار**	**النسبة المؤية**
1	تحفيز الأهل للتطوع في المدرسة بتقديم الهدايا والمكافآت للمبادرين بالعمل التطوعي وسماع آرائهم والترحيب بهم.	3	% 9.7	5	% 1.2	19	% 1.6
2	تشجيع تطوع الأهل بالمدرسة من خلال إشراكهم في النّشاطات اللامنهجيّة بالمدرسة كالمسابقات والإفطار الجماعي، والنشاطات الترفيهيّة التي تقوم بها المدرسة كاليوم المفتوح، الرحلات المدرسيّة...الخ	3	% 9.7	11	% 2.7	152	% 12.5
3	تشجيع الأعمال التّطوعيه في التّعليم داخل الصفوف وفي النّشاطات المنهجيّة داخل المدرسة ومشاركة الأهل فيها.	-	-	34	% 8.3	109	% 9

يتبع

التّعلم في البيت Learning at home		المديرون/ات		المعلمون/ات		أولياء الأمور	
الرقم	الاقتراحات	التكرار	النسبة المؤية	التكرار	النسبة المؤية	التكرار	النسبة المؤية
1	رفع معنويّات الطّلبة وتحفيزهم للتّعلم في البيت وحل الوظائف البيتيّة.	2	% 6.5	12	% 2.9	47	% 3.9
2	اطلاع الأهل على نتائج الطلبة الأكاديميّة (العلامات) للمتابعة مع التّعلم في البيت.	-	-	20	% 5.8	50	% 4.1
3	وضع خطه واضحة للواجبات المدرسيه/البيتيّة وجداول الامتحانات وإرسالها للأهل.	-	-	16	% 3.9	118	% 9.8
صنع القرار Decision making		**المديرون/ات**		**المعلمون/ات**		**أولياء الأمور**	
الرقم	**الاقتراحات**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	50	% 12.1	218	% 18.8
1	تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ برأيه في القرارات المتعلقة بالطلبة داخل المدرسة.	11	% 35.5	3	% 0.7	7	% 0.6
2	احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسياسة المدرسية.	1	% 3.2	3	% 0.7	7	% 0.6
3	عمل مجلس اتحاد طلبة وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة.	1	% 3.2	3	% 0.7	9	% 0.8
4	تطبيق بعض القرارات المدرسيّة المتعلقة بمتابعة الطّلبة داخل المدرسة بشدة كمنع خروج الطّلبة من المدرسة.	1	% 3.2	23	% 5.6	108	% 8.9
5	اطلاع الأهل على سلوك الطلبة داخل المدرسة وإشراكهم من خلال المساعدة في حل المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة.	4	% 12.9	7	% 1.7	19	% 1.5
6	الاستفادة من خبرات الأهل في تطوير صناعة القرار المدرسي المتعلق بتعليم الطّلبة داخل المدرسة.	–	–	12	% 2.9	18	% 1.5
7	توضيح سياسة المدرسة ودستورها من خلال طباعة رؤية واضحه للمدرسه وتوزيعها للأهل حول سياسية المدرسة.	–	–	26	% 6.3	178	% 14.7
8	مراعاة احتياجات الطلبة عند صناعة القرار المتعلق بتعليم الطلبة كالفروق الفرديّة خاصة الموهوبين وذوي صعوبات التّعلم.	–	–	50	% 12.1	218	% 18.8
التّعاون مع المجتمع Collaborating with community		**المديرون/ات**		**المعلمون/ات**		**أولياء الأمور**	
الرقم	**الاقتراحات**	**التكرار**	**النسبة المؤية**	8	% 1.9	18	% 1.5
1	عمل زيارات للمراكز المجتمعيّة (نوادي، مراكز، مستشفيات...الخ).	4	% 12.9	35	% 8.5	89	% 7.3
2	تشجيع المجتمع (مؤسسات وأفراد) لتقديم الدّعم المعنوي والمادي للمدرسة.	3	% 9.7	11	% 2.7	53	% 4.4
3	مشاركة المجتمع في المناسبات الاجتماعيّة داخل المجتمع (كالأفراح ، العزاء والمناسبات المختلفة).	8	% 25.8	8	% 1.9	18	% 1.5
4	عمل المدرسة لصفوف محو الأميّة بعد الدّوام المدرسيّ.	3	% 9.7	–	–	–	–
5	الاستفاده من مرافق المدرسه من قبل المجتمع وخاصه اثناء الإجازه الصيفيه، كعمل المدرسة لصفوف محو الأميّة بعد الدّوام المدرسيّ.	-	-	6	% 1.5	25	% 2.1

يلاحظ من الجدول (4.34) أن هناك العديد من الاقتراحات من **وجهة نظر مديري/ات ومعلمي/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"** لسبل تطوير شراكة الأهل مع المدارس في مدينة القدس وفق النماذج العالمية المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحلي خاصة نموذج إبستن Epstein ذي الجوانب الستة لشراكة الأهل مع المدرسة وهي: الوالديّة، التّواصل، التّطوع، التّعلم في البيت صنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحلي، وقد جاءت الاقتراحات حسب الجدول (4.34) كما يلي:

- الاقتراحات من وجهة نظر مديري/ات المدارس:

ففي جانب الوالديّة حصل الاقتراح (1) "تطوير الممارسات الوالدية عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل" على المرتبة الأولى (38.7%)، وحصل الاقتراح (3) "مساعدة الأهل في إكسابهم أساليب التربية الصحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطلبة" على المرتبة الثّانية (35.5%)، وحصل الاقتراح (4) "تفعيل دور المرشد الاجتماعي والنّفسي داخل المدرسة للمساعدة في حل المشاكل الاجتماعيّة والأسريّة" على المرتبة الأخيرة (3.2%) من حيث نسبة التكرارات.

وفي جانب التّواصل حصل الاقتراح (1) "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" على المرتبة الاولى (51.6%)، وحصل الاقتراح (2) "عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل" على المرتبة الثانية (22.6%)، وحصل الاقتراح (5) "التواصل من خلال الإعلانات لتطوير الشراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" على المرتبة الأخيرة (3.2%) من حيث نسبة التكرارات.

أمّا **في مجال التطوع** فكان هناك اقتراحين فقط حيث الاقتراح (1) "تحفيز الأهل للتطوع في المدرسة من خلال تقديم الهدايا والمكافآت للمبادرين بالعمل التطوعي وسماع آرائهم والترحيب بهم" والاقتراح (2) "تشجيع تطوع الأهل بالمدرسة من خلال إشراكهم في النّشاطات اللامنهجيّة بالمدرسة كالمسابقات والإفطار الجماعي، والنّشاطات التّرفيهيّة الّتي تقوم بها المدرسة كاليوم المفتوح، الرحلات المدرسيّة...الخ" وقد حصل كلّ منهما على نفس المرتبة (9.7%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي مجال التّعلّم في البيت كان هنالك اقترحاً واحداً فقط وهو "رفع معنويّات الطّلبة وتحفيزهم للتّعلم في البيت وحل الوظائف البيتيّة" حيث حصل على (6.5%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب صنع القرار حصل الاقتراح (1) "تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ يرأيه في القرارات المتعلقة بالطّلبة داخل المدرسة" على المرتبة الأولى (35.5%)، وحصل الاقتراح (5) "اطلاع الأهل على سلوك الطّلبة داخل المدرسة وإشراكهم من خلال المساعدة في حل المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة" على المرتبة الثانية (12.9%)؛ أمّا الاقتراحات المتمثلة بالاقتراح (2) "احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسياسة المدرسية" والاقتراح (3) "عمل مجلس اتحاد طلبة وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة" والاقتراح (4) "تطبيق بعض القرارات المدرسيّة المتعلقة بمتابعة الطّلبة داخل المدرسة بشدة كمنع خروج الطّلبة من المدرسة" فجميعها حصلت على المرتبة الأخيرة (3.2%) من حيث نسبة التّكرارت.

وفي جانب التّعاون مع المجتمع حصل الاقتراح (3) "مشاركة المجتمع في المناسبات الاجتماعيّة داخل المجتمع (كالأفراح ، العزاء والمناسبات المختلفة)" على المرتبة الأولى (25.8%)، وحصل الاقتراح (1) "عمل زيارات للمراكز المجتمعيّة (نوادي، مراكز، مستشفيات...الخ)" على المرتبة الثانية (12.9%)، وحصل كل من الاقتراح (2) "تشجيع المجتمع (مؤسسات وأفراد) لتقديم الدّعم المعنوي والمادي للمدرسة" والاقتراح (4) "عمل المدرسة لصفوف محو الأميّة بعد الدّوام المدرسيّ" على المرتبة الأخيرة (9.7%) من حيث نسبة التّكرارات.

ويلاحظ من الجدول (4.34) أن الاقتراح "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" حصل على أعلى نسبة مئوية 51.6%، ويليه الاقتراح "تطوير الممارسات الوالدية عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل" حيث حصل على نسبة مئوية 38.7%، وتلاه كل من الاقتراح "مساعدة الأهل في إكسابهم أساليب التّربية الصّحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطّلبة" والاقتراح "تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ برأيه في القرارات المتعلّقة بالطّلبة داخل المدرسة" حيث حصلا على نسبة مئويّة 35.5%.

وحصلت الاقتراحات "تفعيل دور المرشد الاجتماعي والنّفسي داخل المدرسة للمساعدة في حل المشاكل الاجتماعيّة والأسريّة" و "التواصل من خلال الإعلانات لتطوير الشراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" و "احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسياسة المدرسية" و "عمل مجلس اتحاد طلبة

وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة" و "تطبيق بعض القرارات المدرسيّة المتعلقة بمتابعة الطّلبة داخل المدرسة بشدة كمنع خروج الطّلبة من المدرسة" على أقل نسبة مئوية 3.2%.

- الاقتراحات من وجهة نظر معلّمي/ات المدارس:

يلاحظ من الجدول (4.34) أنّ هناك العديد من الاقتراحات لسبل تطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس في كل جانب من جوانب الشّراكة، **ففي مجال الوالديّة** حصل الاقتراح (1) "تطوير الممارسات الوالدية عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل" على المرتبة الأولى (8.7%)، وحصل الاقتراح (3) "مساعدة الأهل في إكسابهم أساليب التربية الصحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطلبة" حيث حصل على المرتبة الثانية (5.1%)، وحصل الاقتراح (5) "تحسين البيئة المدرسيّة التّربويّة والتعليميّة (النّفسيّة والماديّة وتوفير المختبرات وتطوير وإثراء المناهج" على المرتبة الثالثة (4.8%)، وحصل الاقتراح (6) "الاهتمام بصحة الطّلبة من خلال توفير الخدمات الطّبيه داخل المدرسه (وجود طبيب على الاقل داخل المدرسه)" على المرتبة الأخيرة (0.7%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التّواصل حصل الاقتراح (2) "عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل" على المرتبة الأولى (27.1%)، وحصل الاقتراح (1) "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" على المرتبة الثانية (16.2%) وحصل الاقتراح (5) "التواصل من

خلال الإعلانات والاستفادة منها لتطوير الشراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" على المرتبة الأخيرة (0.5%) من حيث نسبة التّكرارات.

أمّا في جانب التّطوع فقد حصل الاقتراح (3) "تشجيع الأعمال التّطوعيه في التّعليم داخل الصفوف وفي النّشاطات المنهجيّة داخل المدرسة ومشاركة الأهل فيها" على المرتبة الأولى (8.3%)، وحصل الاقتراح (1) "تحفيز الأهل للتطوع في المدرسة من خلال تقديم الهدايا والمكافآت للمبادرين بالعمل التّطوعي وسماع آرائهم والتّرحيب بهم" على المرتبة الأخيرة (1.2%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التّعلّم في البيت حصل الاقتراح (2) "اطلاع الأهل على نتائج الطّلبة الأكاديميّة (العلامات) للمتابعة مع التّعلم في البيت" على المرتبة الأولى (5.8%)، وحصل الاقتراح (1) "رفع معنويّات الطّلبة وتحفيزهم للتّعلم في البيت وحل الوظائف البيتيّة" على المرتبة الأخيرة (2.9%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب صنع القرار حصل الاقتراح (1) "تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ يرأيه في القرارات المتعلقة بالطلبة داخل المدرسة" على المرتبة الأولى (12.1%)، وحصل الاقتراح (5) "اطلاع الأهل على سلوك الطّلبة داخل المدرسة وإشراكهم في حل المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة" على المرتبة الثّانية (5.6%)، وحصل كل من الاقتراح (2) "احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسياسة المدرسية" والاقتراح (3) "عمل مجلس اتحاد طلبة وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة" والاقتراح (4) "تطبيق بعض القرارات المدرسيّة المتعلقة

بمتابعة الطّلبة داخل المدرسة بشدة كمنع خروج الطّلبة من المدرسة" على آخر مرتبة (0.7%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التعاون مع المجتمع المحلي حصل الاقتراح (2) "تشجيع المجتمع (مؤسسات وأفراد) لتقديم الدّعم المعنوي والمادي للمدرسة" على المرتبة الأولى (8.5%)، وحصل الاقتراح (4) "الاستفاده من مرافق المدرسه من قبل المجتمع وخاصه أثناء الإجازه الصّيفيّه، كعمل المدرسة لصفوف محو الأميّة بعد الدّوام المدرسيّ" على المرتبة الأخيرة (1.5) من حيث نسبة التّكرارات.

ويلاحظ من الجدول (4.34) أن الاقتراح "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" حصل على أعلى نسبة 16.2%، ويليه الاقتراح "تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ برأيه في القرارات المتعلقة بالطلبة داخل المدرسة" بنسبة 12.1%، بينما حصل الاقتراح "التواصل من خلال الإعلانات والاستفادة منها لتطوير الشراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" على أقل نسبة 0.5%.

- الاقتراحات من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة "الأهل":

يلاحظ من الجدول (4.34) أنّ هناك العديد من الاقتراحات لسبل تطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس في كل جانب من جوانب الشّراكة، **ففي جانب الوالديّة** حصل الاقتراح (1) "تطوير الممارسات الوالديّة عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل" على المرتبة الأولى (8.9%) وحصل الاقتراح (3) "مساعدة الأهل

في إكسابهم أساليب التّربية الصحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطّلبة" على المرتبة الثّانية (8.7%)، وحصل الاقتراح (6) "الاهتمام بصحة الطّلبة من خلال توفير الخدمات الطّبيه داخل المدرسه (وجود طبيب على الاقل داخل المدرسه)" على المرتبة الأخيرة (0.9%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التّواصل حصل الاقتراح (2) "عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل" على المرتبة الأولى (43%)، وحصل الاقتراح (1) "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" على المرتبة الثّانية (22%)، وحصل الاقتراح (5) "التّواصل من خلال الإعلانات والاستفادة منها لتطوير الشّراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" على المرتبة الأخيرة (0.5%) من حيث نسبة التّكرارات.

أمّا في جانب التّطوع فقد حصل الاقتراح (2) "تشجيع تطوع الأهل بالمدرسة من خلال إشراكهم في النّشاطات اللامنهجيّة بالمدرسة كالمسابقات والإفطار الجماعي والنّشاطات التّرفيهيّة الّتي تقوم بها المدرسة كاليوم المفتوح، الرّحلات المدرسيّة...الخ)" على المرتبة الأولى (12.5%)، وحصل الاقتراح (3) "تشجيع الأعمال التّطوعيّه في التّعليم داخل الصّفوف وفي النّشاطات المنهجيّة داخل المدرسة ومشاركة الأهل فيه) على المرتبة الثّانية (9%). وحصل الاقتراح (1) "تحفيز الأهل للتّطوع في المدرسة من خلال تقديم الهدايا والمكافآت للمبادرين بالعمل التّطوعي وسماع آرائهم والتّرحيب بهم" على المرتبة الأخيرة (1.6%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التّعلّم في البيت، حصل الاقتراح (3) "وضع خطه واضحة للواجبات المدرسيّه/البيتيّة وجداول الامتحانات وإرسالها للأهل" على المرتبة الأولى (9.8%)، وحصل الاقتراح (1) "رفع معنويّات الطّلبة وتحفيزهم للتّعلم في البيت وحل الوظائف البيتيّة" على المرتبة الأخيرة (3.9%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب صنع القرار، حصل الاقتراح (1) "تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ يرأيه في القرارات المتعلقة بالطلبة داخل المدرسة" على المرتبة الأولى (18.8%)، وحصل الاقتراح (8) "مراعاة احتياجات الطلبة عند صناعة القرار المتعلق بتعليم الطلبة كالفروق الفرديّة خاصة الموهوبين وذوي صعوبات التّعلم" على المرتبة الثّانية (14.7%)، وحصل الاقتراح (5) "اطلاع الأهل على سلوك الطلبة داخل المدرسة وإشراكهم في حل المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة) على المرتبة الثالثة (8.9%)، وحصل كل من الاقتراح (2) "احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسّياسة المدرسية" والاقتراح (3) "عمل مجلس اتحاد طلبة وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة" على المرتبة الأخيرة (0.6%) من حيث نسبة التّكرارات.

وفي جانب التّعاون مع المجتمع المحليّ، حصل الاقتراح (2) "تشجيع المجتمع (مؤسسات وأفراد) لتقديم الدّعم المعنوي والمادي للمدرسة" على المرتبة الأولى (7.3%)، وحصل الاقتراح (3) "مشاركة المجتمع في المناسبات الاجتماعيّة داخل المجتمع (كالأفراح، العزاء والمناسبات المختلفة)" على المرتبة الثّانية (4.4%) وحصل الاقتراح

(1) "عمل زيارات للمراكز المجتمعيّة (نوادي، مراكز، مستشفيات...الخ)" على المرتبة الأخيرة (1.5%) من حيث نسبة التّكرارات.

ويلاحظ من الجدول (4.36) أنّ الاقتراح "عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل" حصل على أعلى نسبة 43%، ويليه الاقتراح "الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوال" بنسبة 22%، وحصل الاقتراحين "احترام قوانين المدرسة وأنظمتها من قبل الجميع لدعم القرارات والسياسة المدرسية" و "عمل مجلس اتحاد طلبة وإشراكه في صنع بعض القرارات المدرسيّة" على نسبة قليلة 0.6%، بينما حصل الاقتراح "التّواصل من خلال الإعلانات والاستفادة منها لتطوير الشّراكة مع المدرسة (راديو، تلفاز، مجلات، صحف .... الخ)" على أقل نسبة 0.5%.

4.4 الملخص

في الخلاصة، أظهر التحليل الإحصائي للبيانات المجموعة من أداة الدّراسة أهميّة شراكة الأهل مع المدارس الحكومية الفلسطينيّة في مدينة القدس والتّعاون مع المجتمع المحليّ، من خلال التعرف على واقع تلك الشراكة من وجهة نظر مديري/ات ومعلمي/ات المدارس وأولياء أمور الطلبة "الأهل"، وتحديد أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها ومعرفة أكثر التحديات التي تواجه المدرسة من وجهات نظرهم، والوقوف على أهم النتائج الّتي تعود على الطلّبة من جرّاء إشراك الأهل مع مدارس أبنائهم، ومعرفة اقتراحاتهم لتطوير تلك الشراكة. إن النتائج التي تم الحصول عليها تحمل دلالات إحصائية وتحليلية هامة؛ فقد أظهرت بوضوح تشخيص واقع شراكة الأهل مع

المدرسة من وجهات نظر متعددة، وهذا يدل على نجاعة الأداة التي صممت لفحص وبحث ودراسة واقع الشراكة بين الأهل والمدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ، وأظهرت نتائج التحليل كذلك، وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في متوسط اجابات أفراد العينة على مجالات شراكة الأهل مع المدرسة حسب متغيرات الدّراسة. أما الدلالات التحليلية التربوية فسيتم تناولها بالتفصيل في الفصل القادم المتعلق بمناقشة وتفسير النّتائج والتوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها والتّوصيات

5:1 المقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وفهم واقع شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس، من خلال وصف وتحليل لأبرز الممارسات الّتي تقوم بها تلك المدارس لإشراك الأهل معها والتّحديّات التي تواجهها وأهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلالها، كما وهدفت إلى التعرف على سبل تطويرشراكة الأهل مع المدارس من وجهات نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل".

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها وفرضياتها وجمع البيانات حولها، تم تصميم استبانة وزعت على جميع أفراد عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى النتائج التالية:

- هناك اختلاف في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجة نظر المشاركين بالدراسة حيث جاءت عالية من وجهة نظر المديرين/ات ومتوسطة من وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل".

- الدرجة الكلية لواقع الممارسات الّتي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس لإشراك الأهل معها من وجهة نظر مديري/ات المدارس جاءت عالية ومن وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" جاءت متوسطة.

– الدرجة الكلية لواقع التحديات الّتي تواجه المدارس الحكومية في مدينة القدس عند إشراكها للأهل معها من وجهة نظر مديري/ات المدارس والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" جاءت متوسطة.

– الدرجة الكلية لواقع النتائج الّتي تنعكس على تربية الطلبة وتعليمهم عند إشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها من وجهة نظر مديري/ات المدارس والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" جاءت عالية.

– اقترح مديرو/ات ومعلمو/ات المدارس وأولياء أمور الطلبة "الأهل" سبلاً لتطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكومية في مدينة القدس، شملت جميع جوانب الشراكة الّتي وردت في النماذج العالمية لشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحلي.

تم في الفصل السابق عرض النتائج الكمية ونتائج السؤال المفتوح التي توصلت إليها الدراسة، ويتناول هذا الفصل عرضًا لمناقشة وتفسير هذه النتائج وفق ترتيب أسئلتها وفرضياتها، والتوصيات التي انبثقت عنها.

5:2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والّذي ينص على:

ما واقع شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات، المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية وسيتم مناقشته من خلال مناقشة نتائجها كالتّالي:

5:2:1 ما أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس لإشراك الأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

يلاحظ من الجدول (4.2) أنّ الدرجة الكلية لواقع الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من وجهة نظر المديرين/ات جاءت بدرجة عالية. ومن وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج الدّراسات مثل (أبا ذراع، 2006؛ اعطير، 2003؛ العباسي، 2002؛ محمد، 1997؛ ملحم، 1994؛ عوض، 2004؛ العجمي، 2007؛ السّادة، 1995) والدّراسات (Bagdi,1997; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004; Boylan & Bittar, 2001; Heather & Griffin, 2011; Kannaple & Clements, 2005; Ji & Koblinsky, 2009; O'Connor, 2008; Simon, 2001) الّتي أشارت نتائجها أنّ درجة واقع الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة ومجالس أولياء الأمور لإشراك الأهل مع المدرسة والمجتمع المحليّ جاءت متدنيّة. وحول الاختلاف في وجهات النّظر بين المديرين/ات والمعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحايك (2000) ودراسة أبرامز وجيبس(Abrams & Gibbs, 2000) التي أشارت نتائجها إلى الاختلاف في وجهات النّظر بين أفراد العينة في كلّ منها.

وحول أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها بعلاقة غير مباشرة، فقد تمثلت في الفقرات الّتي حصلت على أعلى متوسط حسابيّ في واقع

الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة في مجال شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة من وجهة نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة والموضحة بالجدول (4.2) جاءت الفقرة (1) "توفر المدرسة الإرشادات اللازمة للأهل والّتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطّلبة" لتمثل أبرز الممارسات التي تقوم بها المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"، وترى الباحثة أن هذه الفقرة تعبر عن جانب الوالدية وفق النّماذج العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993) وتتفق نتائج الدّراسة الحالية مع تلك النّماذج ومع العديد من الدّراسات مثل (Hill & Tayson, 2009) حيث دلّت نتائجها أنّ جانب الوالدّية من أكثر الجوانب فعالية وذي علاقة قويّة بأداء الطّلبة الأكاديمي في المدارس. وتتفق كذلك مع دراسة (Epstein & Salinas, 2004) ومع الغرينيس (2012) الّتي أكدت كل منها على ضرورة الشراكة ما بين المدرسة والأهل في جانب الوالدية ودعم البيئة المدرسيّة والبيتيّة لتكون داعمة لتعلم الطلبة وتعلمهم. وتختلف مع نتائج دراسة رايت (Wright, 2009) التي أشارت الى انخفاض متوسطات المعلمين وأولياء الأمور في جانب الوالدية.

وحسب الجدول (4.2) جاءت الفقرة (6) "تحرص المدرسة على عمل لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات الّتي تهتم بالطّلبة في المدرسة" بدرجة متوسطة وحازت على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور

الطّلبة "الأهل"، وترى الباحثة أنّ هذه الفقرة تندرج تحت جانب صنع القرارات المدرسيّة من وجهة نظر النّماذج العالميّة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; 1979; Epstein, 1995; 2009; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013) حول تشخيص واقع المدارس، والّتي أظهرت نتائجها ضرورة منح المدارس الصّلاحيات والحريّة في صنع واتخاذ القرارات على مستوى المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ. واختلفت نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع نتائج دراسة أوكونر (O'Connor, 2008) ودراسة كنابل وكليمنتس (Kannaple & Clements, 2005) ودراسة سايمون (Simon, 2001) ودراسة بويلان وبيتر (Boylan & Bittar, 2001) ودراسة رايت (Wright, 2009) والّتي اتفقت جميعها على أنّ شراكة الأهل ضعيفة ومحدودة في جانب صنع القرارات المدرسيّة.

وحول أبرز الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة والموضحة بالجدول (4.2) تمثلت وجهة نظر المديرين/ات والمعلّمين/ات في الفقرة (36) "ترسل المدرسة معلومات واضحة حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة"، وتمثلت وجهة نظر أولياء أمور الطلبة في الفقرة (40) "تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيّتيّة بما فيها الدّراسة للامتحانات"، وترى الباحثة أن تلك النتيجة تظهر الاتفاق في وجهات نظر أفراد العينة حول جانب التّواصل؛ كما أظهرت وجهة نظر أولياء أمور الطلبة "الأهل" أهمية تداخل

جانب التواصل مع جانب التعلم في البيت، وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة حيث تندرج هذه الفقرة تحت جانبي التواصل والتّعلم في البيت وهما وفق نموذج إبستن (Epstein, 1995) متداخلان لارتباطهما المباشر بتعليم وتعلم الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع النّماذج النّظريّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer & Haynes, 1991; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993) وتتفق بشكل خاص مع نظريّة التّعلّم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky,1978) والنّظريّة الأيكولوجيّة لبرونفينبرينر (Bronfenbrenner, 1979; 1986) ونظرية إبستن ولي (Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995) والّتي أشارت جميعها على أهميّة التّواصل لتداخل جوانب التأثير في عملية تربية وتنشئة وتعليم وتعلّم الطّلبة، وتتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة في هذا السّياق مع دراسة حوريّة (2013) ودراسة إفيرسون (Iverson, 1981) الّتي أشارت نتائجها أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت بدرجة عالية نتيجة لوجود تواصل واضح وفعال بين المدرسة والأهل. وتتفق مع درسة رايت (Wright, 2009) التي دلت نتائجها أن أبرز الممارسات في شراكة الأهل مع مدارس فيرجينيا جاءت في جانب التواصل، وتتفق في نفس الطرح مع دراسة إبستن وجاليندو شيلدون (Epstein, Galendo & Sheldon, 2011)، واختلفت نتائج الدراسيّة الحالية في جانب التواصل مع دراسات أجريت في فلسطين كدراسة أبو غزالة (1998) ودراسة شلدان، برهوم وصايمة (2011) ودراسة عبد الباقي (2004) الّتي عكست أنّ التّواصل بين المدرسة والأهل يحتاج إلى تفعيل وتطوير من خلال استخدام استراتيجيّات ووسائل حديثة لتطوير العلاقة بين المؤسسات التربوية، وتختلف

أيضاً نتائج الدراسة الحالية في هذا السيّاق مع دراسة هيذر وكريفين (Heather & Griffin, 2011) الّتي أشارت إلى انخفاض درجة شراكة الأهل مع المدرسة بسبب ضعف التواصل الناتج عن سوء فهم اللغة خاصة فيما يتعلق بالمشاريع والأنشطة المدرسيّة، ومع دراسة سايمون (Simon, 2001) الّتي أشارت نتائجها إلى عدم تلقي الأهل معلومات من المدرسة لمساعدة أبنائهم في الواجبات البيتيّة والاستعداد للاختبارات اليومية والدّراسة للامتحانات الفصليّة.

5:2:2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثّاني والّذي ينص على:

ما أكثر التحديّات الّتي تواجهها المدارس الحكومية في مدينة القدس عند إشراكها للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

يلاحظ من الجداول (4.3) اتفاق وجات نظر المديرين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" على أنّ أكثر التّحديات الّتي تواجه المدرسة في إشراك الأهل معها من خلال العلاقة غير المباشرة تتمثل في الفقرة (16) "من التّحديات الّتي تواجه المدرسة توفيرها الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والذين لا يستطيعون"، ومن وجهة نظر المعلمين/ات تمثلت التحديات في الفقرة (17) " من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة"، ووفق نموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001; 2009) العالميّ لشراكة الأهل مع

المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ، تدل تلك الفقرات على تحديّات في جانب التّواصل مع شراكة الأهل مع المدرسة من خلال العلاقة غير المباشرة، كما وتعكس أنّ واقع التّواصل بين المدرسة والأهل ليس ثنائيّ الاتجاه وتجد المدرسة تحديّات في إنشاء قنوات اتصال ثنائيّة الاتجاه فيما بينهما؛ وهذا يتفق مع ما أشارت إليه إبستن ولي (Epstein & Lee, 1995).

أمّا أكثر التّحديات التّي تواجهها المدرسة في إشراك الأهل معها من خلال العلاقة المباشرة، فقد تمثلت وجهات نظر جميع أفراد العينة في الفقرة (46) "من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التّواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، الأهل العاملين)"؛ وهي فقرة تندرج تحت جانب التّواصل وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة وتتفق مع نموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001; 2009) الّتي أشارت من خلاله إلى تلك التّحديات، كما وأشارت إبستن ولي (Epstein & Lee, 1995) أنّ وجود تحديّات في جانب التّواصل إنّما ينعكس على درجة شراكة الأهل مع المدرسة في باقي جوانب الشّراكة لتداخله معها بشكل قوي، وهذا يتفق مع دراسات (أبا ذراع، 2006؛ أبو غزالة، 1998؛ اعطير، 2003؛ الخشيني، 1992؛ شلدان، برهوم وصايمة، 2011؛ الطّراونة وسواقد 1995؛ العباسي، 2002؛ عبد الباقي، 2004؛ العجمي، 2007؛ عوض، 2004؛ محمد، 1997؛ ملحم، 1994) الّتي أشارت جميعها إلى وجود معوقات وتحديّات وندرة في التّواصل بين المدرسة والأهل، وأنّ التواصل بينهما يحتاج إلى تعزيز وتطوير نتيجة التّحديات الّتي قد تحد من فعاليته. واتفقت كذلك مع

دراسة سايمون (Simon, 2001) ودراسة كنابل وكليمنتس (Kannaple & Clements, 2005) من حيث شراكة الأهل المحدودة في صنع القرارات المدرسيّة نتيجة لوجود معوّقات وتحديّات في التواصل بين المدرسة والأهل.

5:2:3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثّالث والّذي ينص على:

ما أهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم عند إشراك المدارس الحكومية في مدينة القدس للأهل معها بعلاقة غير مباشرة وعلاقة مباشرة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"؟

يلاحظ من الجداول (4.4) أنّ الدّرجة الكليّة لشراكة الأهل مع المدرسة من وجهات نظر المديرين/ات والمعلمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" في كلا المجالين، أي من خلال العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة جاءت عالية، وهذا الاتفاق في وجهات نظر جميع أفراد العيّنة يعكس أهميّة إشراك المدرسة للأهل معها في كافة جوانب الشّراكة كما أشارت إبستن (Epstein, 1995, 2001). ويوضح الجدول (4.4) أنّ أهم النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة من وجهة نظر المديرين/ات تتمثل في الفقرة (25) "من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، يصبح الطلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها". ويلاحظ من الجدول (4.4) اتفاق وجهات نظر المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" حول الفقرة (30) "من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة وقايتهم من السلوكات غير المرغوبة (كالتدخين والعنف

والتسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل معاً"، وترى الباحثة أنّ وجهة نظر المديرين/ات حول أهم النتائج التي تنعكس على تربية وتعليم الطلبة تنسجم مع نموذج إبستن العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة (Epstein, 1995; 2001; 2009) وتندرج وفقه تحت جانب صنع واتخاذ القرارات المدرسيّة، وترى الباحثة أنّها نتيجة منطقيّة من وجهة نظر المديرين/ات حيث أنّ إشراك الأهل في صناعة القرار المدرسيّ المتعلّق بالأنظمة والقوانين والسياسات المدرسيّة المتعلّقة بنظام الطلبة وسلوكهم داخل المدرسة، هي من أكثر الأعمال الإداريّة التي يقوم بها المدير ليصبح الطلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها، وهذا يتفق مع جميع نظريّات شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vegotsky,1978) والّتي حاولت أن تعطي فهماً عميقاً لشراكة الأهل مع المدرسة وتعطي تصوراً شاملاً لجوانب تلك الشّراكة لما لها من نتائج كثيرة على تربية وتعليم وتعلّم الطلبة في المدرسة والحياة. وتتفق تلك النّتائج مع دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013) الّتي أظهرت نتائجها ضرورة منح المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة الصّلاحيّات والحريّة في صنع واتخاذ القرارات على مستوى المدرسة والمجتمع المحليّ.

وحول اتفاق وجهات نظر المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" حول الفقرة (30) " ترى الباحثة أنّ هذا الاتفاق في وجهات نظر المعلمين /ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل"، يعكس الواقع الفعلي لأهميّة التواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل، خاصة

عند حدوث سلوكات غير مرغوب بها كالتّدخين والعنف والتّسرب، حيث أول ما تقوم به المدرسة من إجراءات لتعديل تلك السلوكات غير المرغوب بها، استدعاء ولي الأمر لبحث المشكلة بينه وبين مربي/ة الصف أو المعلم/ة وفي أغلب الأحيان تحل المشاكل من خلال الأهل والمعلمين، ويعكس هذا الطّرح، أهميّة جانب التّواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وأنّه حجر الأساس لإشراك الأهل مع المدرسة في أيّ جانب من جوانب الشّراكة، ويتفق ذلك التفسير مع نموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001)، ومع العديد من الدّراسات كدراسة أبرمز وجيبس (Abrams & Gibbs, 2000) ورايت (Wright, 2009) الّتي عكست نتائجها أهمية التّواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والبيت وبالعكس؛ لما له من آثار إيجابيّة على نجاح الشراكة بين المدرسة والأهل، وتفعيلها بشكل يعود على الطلبة بالنتائج الإيجابيّة، وأوصت تلك الدراسات كذلك بتفعيل ذلك التواصل باستمرار لديمومة واستمراريّة الشراكة بين المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ.

أمّا أبرز النّتائج الّتي تنعكس على تربية الطّلبة وتعليمهم من خلال شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة المباشرة، فإنّ الجدول (4.4) يوضح أنّ المتوسطات الحسابيّة للدّرجة الكليّة لاستجابات أفراد العينة من المديرين/ات والمعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" لتلك النّتائج جاءت عالية، وتمثلت وجهة نظر المديرين/ات في الفقرة (54) "من نتائج شراكة الأهل المتطوعين في تعلم الطلبة بالبيت والمدرسة، تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم"، واتفقت وجهات نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" في الفقرة (51) "من نتائج شراكة المدرسة مع الأهل في الرعاية الوالدية أثناء تعلم الطلبة

بالبيت أنها تساعد على رفع تحصيلهم الدّراسي"، وترى الباحثة أنّ هذه النّتيجة تعكس أهميّة تداخل جوانب شراكة الأهل مع المدرسة مع تعلّم الطّلبة في البيت، كالوالديّة وصنع القرارات المدرسيّة والتّطوع المتعلّق بالتّعلّم في البيت، وهذا ما أشارت إليه نظريّة إبستن (Epstein, 1995, 2001; Epstein & Lee, 1995) حول تداخل مجالات التأثير وتظهر في هذا السّياق بين المدرسة والبيت، وهذا التّداخل يتفق مع النظريّة الأيكولوجيّة لبرونفينبرينر (Bronfenbrenner, 1979) ونظريّة التعلّم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978) الّذي أشار كلّ منهما إلى أنّ التّعلّم يحدث في سياقات اجتماعيّة بين البيت والمدرسة والمجتمع، ويحتاج إلى دعم الكبار من الأهل والمعلّمين، وتتفق النتائج كذلك مع العديد من نظريّات شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995 Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993). وترى الباحثة أن وجهة نظر المديرين/ات في أهم النتائج لشراكة الأهل مع المدرسة تعكس أهميّة جانب التّطوع في دعم التّعلّم في البيت، وتتفق وجهة نظر المديرين/ات في ذلك مع الجانب النّظري لبراون (Brown, 2000) وكولمان (Coleman, 1987) حيث أكدا على ضرورة تشجيع تطوع الأهل في مدارس أبنائهم وتعلّمهم في البيت، لما له من أهميّة كبيرة في رفع درجة رأس المال الاجتماعيّ لدى الطّلبة، من خلال تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم، ويتفق هذا الطّرح كذلك وبشكل خاص وعميق مع نموذج إبستن ونظريّتها تداخل مجالات التأثير (Epstein, 1995; 2001; Epstein & Lee, 1995) وبشكل عام مع باقي نظريّات شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Comer, 1987;

.(Gordon, 1977; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vygotsky,1978

وحول وجهات نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل" تتفق نتائج الدّراسة الحاليّة في هذا السّياق، مع نتائج دراسة (Hill & Tayson, 2009) الّتي أظهرت أنّ جانب الوالديّة من أكثر الجوانب لشراكة الأهل مع المدرسة يحدث فرقاً في أداء الطّلبة المدرسيّ وتحصيلهم الأكاديميّ وانضباطهم السّلوكي، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة فورهيس (Voorhis, 2010) الّتي أبرزت علاقة جوانب الوالديّة والتّواصل والتّعلّم في البيت معاً لصالح تعليم وتعلّم وتربية الطلبة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية حول اتفاق وجهات نظر جميع أفراد العيّنة مع نتائج دراسة آبرمز وجيبس (Abrams & Gibbs, 2000) الّتي كشفت عن اختلاف وجهات نظر أفراد عيّنة الدّراسة حول نتائج تقدّم الطّلبة وتحصيلهم الدّراسيّ.

5:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة من وجهة نظر المديرين/ات تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، مكان المدرسة، الدّرجة العلميّة للمدير/ة وسنوات الخبرة في الإدارة؟

يتبين من الجدول (4.5) أنّ الدرجة الكلية لتقديرات مديرو/ات المدارس جاءت بدرجة عالية وأن هناك فروقاً في متوسط التقديرات للشراكة ذات العلاقة غير المباشرة والمباشرة تعود لمتغير جنس المشارك/ة لصالح الذكور حيث جاء المتوسط الحسابي للذّكور أعلى منه للإناث، وترى الباحثة أنّ هذه النّتيجة تتفق مع نموذج إبستن (Epstein,

1995; 2001; Epstein & Lee, 1995)، وتختلف مع نتيجة دراسة شلدان، برهوم وصايمة (2011) الّتي عكست تقديرات متوسطة للتعاون بين المدرسة والمجتمع. وحول تقديرات المديرون الذّكور أعلى من تقديرات المديرات الإناث في جميع جوانب شراكة الأهل مع المدرسة ترى الباحثة أن النتيجة تتفق مع دراسة الحمدان والأنصاري (2007) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذّكور، وتختلف عمّا ورد في دراسة بيترسون (Peterson, 2006) الّتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

ويلاحظ من الجدول (4.5) أن المتوسط الحسابي لدرجة شراكة الأهل في العلاقة غير المباشرة حسب متغير جنس المدرسة جاء لمدارس الذّكور أعلى منه لمدارس الإناث والمختلطة؛ وترى الباحثة أن ذلك يعني في جوانب الوالدية والتواصل والتطوع وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحلي فإن مدارس الذكور قد تكون منفتحة أكثر على المجتمع المحليّ وتستطيع أن تقدم خدمات تطوعيّة أكثر وتشارك في صناعة القرار بشكل أقوى، وهذا يتفق مع نموذج هيل (Hill, 2001) الّتي أشارت إلى أنّ لعامل الجنس سواء للأهل أو المدارس تأثير على درجة شراكتها مع الأهل والمجتمع المحلي تعتمد على البعد الثقافي للمجتمع، وتختلف مع بعض النّماذج مثل (Epstein, 1995; 2001; Rich, 1988) الّتي أشارت أنّ على جميع المدارس أن تتشارك مع جميع الأهل وتتعاون مع جميع مرافق المجتمع المحليّ دون استثناء.

ويلاحظ من الجدول (4.5) أنّ هناك فروق في متوسط تقديرات مديرو/ات المدارس لدرجة الشراكة ذات العلاقة المباشرة لمتغير جنس المدرسة لصالح المدارس المختلطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المدارس المختلطة معظمها مرحلة أساسيّة ويكون جانب التعلّم في البيت فيها أعلى من باقي الجوانب، وكونها مختلطة فذلك يسهل على المدير/ة إشراك معظم الأهل في هذا الجانب وهذا الطّرح ينسجم مع نتائج نموذج هيل (Hill, 2001) ومع نتائج دراسة غانم (2006).

ويبين الجدول (4.5) أنّه حسب متغير مكان المدرسة في العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة جاء أعلى متوسط حسابي لتقديرات مديرو/ات مدارس الرام/الضاحية، وترى الباحثة أن لمتغير مكان المدرسة تأثير على تقديرات مديرو/ات المدارس على جميع جوانب شراكة الأهل مع المدرسة، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أنّ مدارس تلك المنطقة مفتوحة أكثر على مجتمعها المحليّ وتقارب المدارس من بعضها البعض؛ قد يسهل من التواصل فيما بينها ويجعل شراكة الأهل معها أسهل، وهذا الطرح يلائم ما ورد في نموذج هيل (Hill, 2001) حيث أشارت أنّ لموقع المدرسة الجغرافي تأثير على شراكة الأهل مع المدرسة وتتفق كذلك مع دراسة غانم (2006) ودراسة ريكس (Rex, 2005) ودراسة عاشور (2011) الّتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في تقديرات أفراد العينة نحو شراكة الأهل مع المدرسة تعزى للمنطقة التّعليميّة، ويختلف عمّا ورد في نموذج إبستن (Epstein, 1995; 2001; Epstein & Lee, 1995) الّتي أشارت إلى أنّ مكان المدرسة يجب ألا يؤثر على العلاقات بين المدرسة والأهل والمجتمع المحليّ.

ويبين الجدول (4.5) أنّ لمتغير الدرجة العلمية تأثير على تقديرات مديرو/ات المدارس على شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة حيث كانت لصالح البكالوريوس، وفي العلاقة المباشرة جاء أعلى متوسط لصالح درجة الماجستير، وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة تعكس اهتمام مديرو/ات المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس من ذوي درجة الماجستير بالتواصل مع الأهل والعمل على إشراكهم بتعلّم أبنائهم في البيت، أكثر من المديرو/ات حاملي/ات درجة البكالوريوس الّذين يهتمون أكثر على أشراك الأهل مع المدرسة في جوانب الوالديّة والتّواصل والتّطوع وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ، وهذا الطرح لا ينسجم مع بعض النّماذج النّظريّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Epstein, 1995; 2001; Epstein & Lee, 1995; Rich, 1988) حيث أشارت إلى دور المدير الهام في إشراك الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ في جميع الجوانب بغض النظر عن درجته العلمية، وضرورة تأهيله وتدريبه للقيام بهذا الدّور على أكمل وجه. كما وتعكس هذه النّتيجة أنّ شراكة الأهل في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة ما زالت تقليديّة وتحتاج إلى تطوير وتحسين كما أشارت إبستن Epstein في ملحق (14).

ويبين جدول (4.5) تأثير متغير سنوات الخبرة على تقديرات مديرو/ات المدارس على شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والعلاقة المباشرة، حيث كانت لصالح المديرين/ات الّذين خبرتهم من (1-5) سنوات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المدير/ة حديث/ة المنصب يحاول إثبات ذاته من خلال الاهتمام بشراكة الأهل مع المدرسة، وعلام يبدو بعد تثبيته يقل اهتمامه، وهذا الطّرح لا ينسجم مع مع نموذج إبستن (Epstein,

1995; 2001) ومع نموذج ريتش (Rich, 1988) حيث أشارا إلى أنّ سنوات الخبرة لدى مدير/ة المدرسة تزيد من قدرته على تطوير شراكة الأهل مع المدرسة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحمدان والأنصاري (2007) والّتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق في تقديرات المديرين/ات لشراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى المدير/ة في الإدارة.

5:2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والفرضيات المنبثقة عنه، والّذي ينص على:

هل يوجد فروق دالّة إحصائيّاً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغيرات جنس المشارك/ة بالدّراسة (معلّم/ة أو ولي أمر)، جنس المدرسة، مكان المدرسة، عمل المشارك/ة في الدّراسة، الدّرجة العلميّة للمعلم/ة، الدّرجة العلميّة لولي الأمر، سنوات الخبرة للمعلم/ة في التّدريس، بُعد سكن الأهل عن المدرسة والمرحلة الّتي يتعلم فيها الطالب/ة؟ وقد تمت الإجابة عنه من خلال التّحقق من الفرضيات المنبثقة عنه وسيتم مناقشتها وفق الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.

يوضح الجدول (4.6) أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى، وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة فجميع المعلمين/ات بغض النّظر

عن جنسهم ينظرون إلى جوانب شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة والمباشرة بنفس الطريقة، لأنّ ما يهم المعلّم سواء كان ذكراً أم أنثى هو تحصيل الطلبة وأدائهم المدرسي وسلوكهم وتعليمهم وتعلمهم وتربيتهم وهذا ما أشارت إليه إبستن ولي (Epstein & Lee, 1995). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيترسون (Peterson, 2006) ومع دراسة اندرسون (Anderson, 2000) الّتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع دراسة أبو رمان (2000) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس.

يوضح الجدول (4.7) أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس. وكذلك للعلاقة المباشرة، ولكن تبين وجود فروق في العلاقة غير المباشرة، وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كويل وويتشر (Coyle & Witcher, 2004) الّتي أظهرت اهتمام ودعم أولياء الأمور على اختلاف ألوانهم وأجناسهم لمدارس أبنائهم والشّراكة معها لتحقيق أهدافها. ولكن، تعزو الباحثة وجود فروق في متوسط درجة شراكة الأهل ذات العلاقة غير المباشرة مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور لصالح الإناث، إلى أنّ الأم هي الّتي تهتم بأمور أبنائها وتتابع دراستهم وتهتم بشؤون تعليمهم وتربيتهم ورعايتهم صحيّاً وجسديّاً أكثر من الأب لانشغاله بالعمل

خاصة إن كان موظفاً أو أجيراً، وعدم ملاءمة المدرسة مواعيد اللقاءات مع أولياء أمور الطّلبة مع أيّام عطل الأب مما يضطر الأم "ربّة البيت" من متابعة أمور أبنائها في المدرسة بدلاً منه في العديد من جوانب شراكة الأهل مع المدرسة، كالوالدية والتواصل مع المدرسة والتطوع والمشاركة في صنع القرار والتّعاون مع المجتمع، وهذا ما أشارت إليه العديد من نظريات شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; 1979; Rich, 1988; Swap, 1993)، وهذا يتفق مع دراسة دراسة جي وكوبلينسكي (Ji & Koblinsky, 2009) الّتي أشارت نتائجها أنّ أوقات عقد اللقاءات مع الأهل لا تتناسب مع أوقات الآباء؛ ويتفق ايضاً مع دراسة هوفير، باسلر بريسي (Hoover, Bassler & Brissie, 1992) والّتي بينت نتائجها أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت عالية، وأنّ أعلى مستوياتٍ لفاعلية الأهل كانت مرتبطة بالإناث المتزوجات غير الموظفات. ولكن، بعض النظريّات الأخرى لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Vegotsky,1978) أشارت إلى أهميّة إشراك جميع الأهل من الذّكور والإناث مع المدرسة؛ لأنّ تعلّم الطلبة وتعليمهم يحتاج إلى التّداخل والتّفاعل في سياقات اجتماعيّة يتشارك فيها أهالي الطّلبة ذكوراً وإناثاً. وتعزو الباحثة عدم وجود وجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس إلى أنّ شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة تكون من خلال التواصل والتّعلّم في البيت، وعادة ما يشارك الأب في تعليم وتعلم أبنائه في البيت

مع الأم؛ لا سيّما في بعض الوظائف البيّتيّة والدّراسة للامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نظريّات شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Vygotsky, 1978). كما ويمكن من خلال وسائل التّواصل الحديثة أن يتمكن الأب من التّواصل مع مدرسة أبنائه أثناء تواجده في العمل عن طريق استخدام وسائل التّكنولوجيا الحديثة كالهواتف الذّكيّة لينسجم هذا الطرح، مع نتائج الدّراسة الحاليّة وكذلك مع دراسة غانم (2006) الّتي أوصت بتوسيع قنوات الاتصال والتّعاون بين المدرسة والأهل لمتابعة نتائج الواجبات البيّتيّة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة.

يلاحظ من الجدول (4.9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير جنس المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة والمباشرة، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ شراكة الأهل مع المدرسة من خلال العلاقة غير المباشرة والمباشرة تتجلى في جوانب الوالديّة والتواصل والتّطوع والتعلم في البيت وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ وهي من وجهة نظر المعلّمين/ات لا ترتبط بجنس المدرسة إن كانت للذّكور أو للإناث أو مختلطة، وعلى جميع المدارس الحكوميّة أن تشرك الأهل معها من خلال تلك الجوانب وبشكل متداخل بغض النظر عن جنس المدرسة ويتفق هذا التفسير مع وجهة نظر النّماذج العالمية مثل (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1987;

Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vygotsky,1978). كما وتتفق هذه النتيجة بشكل خاص مع نموذج إبستن العالمي لشراكة الأهل مع المدرسة (Epstein, 1995; 2001) حيث أشارت أنّ جميع المدارس الحكوميّة لا بدّ وأن تطور من شراكة الأهل مع المدرسة لتحسين مخرجات عمليّة التّعليم والتّعلّم للطّلبة. وتدعم هذه النّتيجة ما ورد في دراسة الشّرع وعابد (2008) حيث أظهرت الدّراسة اتجاهات طلبة المدارس الحكوميّة نحو الواجبات البيّتيّة كانت إيجابيّة مقارنة بطلبة المدارس الخاصة نتيجة لإشراك الأهل في تربية الطّلبة وتعليمهم في جانبي التّواصل والتّعلم في البيت.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة.

يلاحظ من الجدول (4.11) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة والمباشرة، وكانت الفروق بين مدارس الذكور والمختلطة لصالح المختلطة وبين الإناث والمختلطة لصالح المختلطة، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة، ففي المدارس المختلطة يتشجع الأهل على الشّراكة مع الدارس في كافة جوانب الشراكة بسبب أن أولادهم الذّكور والإناث في نفس المدرسة، وذلك يعني أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة المختلطة ستكون أعلى مقارنة بمدارس الذّكور والإناث، وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة قد تنسجم مع معظم النّظريّات والنماذج

العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vygotsky,1978) لأنّ معظم المدارس في الولايات المتحدّة الأمريكيّة هي مختلطة.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة.

يلاحظ من الجدول (4.14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مكان المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة والمباشرة، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المعلمين/ات قد ينظرون إلى واقع شراكة الأهل مع المدرسة من منطلق الممارسات الّتي تقوم بها المدرسة لإشراك الأهل معها في جميع جوانب الشراكة كالوالديّة والتواصل والتطوع والتعلم في البيت وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ، وتفق هذه النّتيجة مع النماذج العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل(Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Rich, 1988; Swap, 1993) والّتي وضحت أنّ شراكة الأهل مع المدرسة لا بدّ وأن تشمل جميع المدارس وجميع الأهل، وقد وضعت المعايير لتقييم مستوى ودرجة شراكة الأهل مع المدارس وفق هذه النّماذج العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995)، وتأتي هذه النتيجة مخالفة لنتائج

دراسة عاشور (2011) والّتي أشارت إلى أنّ هناك فروقاً دالة إحصائيّاً لمتغيّر المنطقة التّعليميّة ومع نموذج هيل (Hill, 2001) الّتي أشارت إلى الفروق في متوسط شراكة الأهل وفق متغير مكان المدرسة والمنطقة التّعليميّة تبعاً للخلفيّات الثقافية والوضع الاقتصادي.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة.

يلاحظ من الجدول (4.16) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة، وكذلك للعلاقة غير المباشرة، ولكن تبين وجود فروق في العلاقة المباشرة وكانت الفروق بين القدس (خارج سور البلدة القديمة) والأماكن الأخرى لصالح القدس (خارج سور البلدة القديمة)، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة. وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ الشّراكة من وجهة نظر أولياء الأمور في جميع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس، لا تتأثر بمكان المدرسة أو موقعها خاصة في جوانب الشّراكة المتمثلة بجانب الوالديّة كما أشارت الغرينيس (2012) وفي جانب التّواصل كما وضّح سنقر (2005) وفي جانب التّطوع في النشاطات اللامنهجية خارج الصف والمدرسة كما بيّن براون (Brown, 2000) وفي جانب صنع القرار كما أشارت دراسة كنابل وكليمنتس (Kannaple & Clements, 2005) وفي جانب التّعاون مع المجتمع المحليّ كما توصلت إليه دراسة كويل وويتشر (Coyle & Witcher, 2004)، حيث أشارت معظمها إلى أنّ لأولياء الأمور دور

واضح في تقديم المشورة والدّعم اللازم للمدرسة، وأنّهم على اختلاف ألوانهم وأجناسهم متفقون على تفعيل دورهم في تحقيق أهداف المدرسة وبرامجها وخططها التربويّة والتّعليميّة بكافة مستوياتها. ويتفق ذلك مع النّماذج النّظريّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Epstein, 1995; 2001; 2009; Rich, 1988) والّتي أشارت إلى أهميّة إشراك جميع المدارس الحكوميّة للأهل معها بغض النّظر عن مكان تواجدها. وتختلف مع دراسة (Rex, 2005) الّتي أشارت إلى وجود فروق في درجة شراكة الأهل وفق متغير المنطقة التّعليميّة.

يلاحظ من الجدول (4.16) وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل ذات العلاقة المباشرة مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير مكان المدرسة، وكانت الفروق لصالح منطقة القدس (خارج سور البلدة القديمة)، وترى الباحثة أن شراكة الأهل في جانبي التّواصل والتعلّم في البيت في المناطق مثل القدس (خارج أسوار البلدة القديمة) تتمتع بميّزات مختلفة عن باقي المجتمعات فهي مناطق تحتوي على شرائح مختلفة من الخلفيّات الثّقافيّة، ومفتوحة أكثر على مناطق الرّفاه الاجتماعي كالمراكز الجماهيريّة والأنديّة وغيرها كما ويسهل الوصول إليها، وتتمتع بظروف معيشة أفضل، والمعوّقات في الشراكة بين الأهل والمدرسة في هذه المناطق قد تكون خاصة ضمن شريحة معينة من الأهل، مما يرفع نسبة شراكة الأهل مع المدرسة في جانبي الشراكة كالتواصل والتّعلّم في البيت مقارنة مع المناطق الأخرى كالقدس (البلدة القديمة) والرام/الضاحية وصور باهر/أم طوبا وآخر كمخيم شعفاط والثوري، حيث تتميز بأنها

مجتمعات منغلقة ولها نفس الطابع الثّقافي وأسلوب الحياة، والمعوّقات في شراكة الأهل مع المدرسة في جانبيّ التّواصل قد تكون عامة لمعظم الأهالي ولا تقتصر على فئة معيّنة، وهذا التفسير ينسجم مع نظريّات (Coleman, 1987; Hill, 2001; Swap, 1993)، ويتفق مع دراسة ريكس (Rex, 2005) ودراسة عاشور (2011) الّتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيّاً لمتغير المنطقة التّعليميّة.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر).

يلاحظ من الجدول (4.18) أنه لا توجد فروق في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة تعزى لمتغير عمل المشارك بالدّراسة (معلم/ة أو ولي أمر)، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة. وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة العجمي (2007) حيث نتج عنها اتفاقاً في تقديرات أفراد العينة من المعلمين وأولياء الأمور حول أهميّة الشراكة بين الأهل والمدرسة، وآثارها الّتي تقود إلى تحسين مخرجات التّعلّم. كما وتتفق نتيجة هذه الفرضيّة مع النّماذج العالمية لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; Epstein, 1995; Epstein & Lee, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vygotsky,1978) حول الاتفاق في وجهة نظر المعلمين/ات في شراكة الأهل مع المدرسة؛ ولكن تختلف هذه النّماذج مع نتائج هذه الفرضيّة، في أنّ النّماذج النّظريّة تتوقع أن تعكس وجهات نظر المعلمين/ات وأولياء الأمور درجة عالية

لمتوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة وليس درجة متوسطة. وتختلف مع دراسة الطّراونة وسواقد (1995) الّتي أشارت إلى تدني وعي واهتمام أولياء الأمور بوصفهم شركاء في العمليّة التّربويّة التّعليميّة.

نتائج نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية.

يلاحظ من الجدول (4.20) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الدّرجة العلمية، وكذلك لجميع المحاور، وكانت الفروق بين ماجستير فأعلى والدبلوم فما دون لصالح الدبلوم فما دون وبين ماجستير فأعلى والبكالوريوس لصالح البكالوريوس، وبذلك تم رفض الفرضية الثامنة، وترى الباحثة أنّ ذلك قد يعكس توقعات المعلمين/ات ذوي التخصصات العالية كالماجستير تكون عالية مقارنة مع توقعات المعلّمين/ات ذوي التّخصصات الأقل كالبكالوريوس والدبلوم؛ وبالتّالي، فإنّ استجاباتهم لشراكة الأهل التقليديّة مع المدرسة كما أشارت إليها إبستن Epetein (ملحق14) تكون أقل لأنّ توقعاتهم أعلى من واقع الشّراكة الفعليّ في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في مدينة القدس، ولتفعيل شراكة الأهل مع المدرسة لا بدّ من تدريب المعلميّن وتأهيلهم من خلال الدّورات التّعليميّة وورشات العمل وزيادة رواتبهم وتحسين ظروف عملهم وعدم الاكتفاء بدرجتهم العلميّة، وهذا ما أشارت إليه النّماذج النّظريّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Epstein & Lee, 1995; Hill,

(Wright, 2009) ودراسة أبو غزالة (1998) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المعلمين للشراكة تعزى للمؤهل العلمي. (2001; Rich, 1988

مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة.

يلاحظ من الجدول(4.23) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الدّرجة العلميّة، وكذلك لجميع المحاور، وكانت الفروق بين الثانوية العامة فأقل و(البكالوريوس، والماجستير فأعلى) لصالح الثانوية العامة فأقل، وبين الدبلوم و(البكالوريوس، والماجستير فأعلى) لصالح الدبلوم، وبذلك تم رفض الفرضية التاسعة، وكانت الفروق في جميع المحاور، ومن وجهة نظر الباحثة تعكس هذه النّتيجة أنّ تدني الدّرجة العلميّة للأهل لا تعتبر عائقاً في شراكتهم مع المدرسة، وأنّ الأهل ذوي الدرجة العلميّة الأقل يشاركون مع مدارس أبنائهم أكثر من الأهل ذوي الدّرجة العلميّة الأعلى في جانبيّ التواصل والتّعلّم في البيت، وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة واكر وديمسي (Walker & Demsey, 2002) حيث أشارت إلى أنّ تدني المستوى التّعليمي للأهل يعتبر عائقاً في شراكتهم مع مدارس أبنائهم، وتختلف كذلك مع بعض النّماذج النّظريّة مثل (Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995; Rich, 1988) حيث أشارت أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة في جميع جوانبها من الوالديّة والتواصل والتّطوع والتعلم في البيت وصنع القرار

والتّعاون مع المجتمع المحليّ، لا بدّ وأن تكون عالية وتشمل جميع الأهالي بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية أو الثقافيّة أو التعليميّة، وتتفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نموذج هيل (Hill, 2001) الّتي أشارت إلى أن المستوى الاقتصادي والثّقافي والتّعليميّ للأهل يؤثر في درجة شراكتهم مع مدارس أبنائهم. وتختلف النّتائج كذلك مع دراسة غانم (2006) حيث أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أولياء الأمور نحو شراكة الأهل مع المدرسة في جانب التّعلّم في البيت تبعاً للمستوى التعليمي للأهل. وتختلف كذلك مع دراسة رايت (Wright, 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل الفعالة في تصورات الأهل تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس.

يلاحظ من الجدول (4.26) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتّدريس، وكذلك لجميع المحاور، وبذلك تم قبول الفرضية العاشرة. وتعزو الباحثة السبب إلى أنّ المعلمين/ات يقومون بما تمليه عليهم الإدارة من تعليمات لتطبيقها وفق قوانين ولوائح وزارة التربية والتّعليم، وتعتقد الباحثة أنّ استجابات المعلّمين/ات كانت وفق تلك الأنظمة. وتعكس هذه النتيجة أنّ سنوات الخبرة لدى المعلّمين/ات لا يوجد لها تأثير على

درجة شراكة الأهل مع المدرسة في كافة جوانبها المتمثلة في الوالديّة والتّواصل والتّطوع والتعلم في البيت وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2000) والّتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة فعالية مجالس أولياء الأمور لتفعيل شراكتهم مع المدرسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس للمعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة رايت (Wright, 2009) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تصورات المعلمين نحو شراكة الأهل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس. وتختلف كذلك مع نموذج ريتش (Rich, 1988) التي أشارت من خلاله إلى أنّ شراكة الأهل مع المدرسة تتأثر بتدريب المعلّمين/ات وسنوات خبرتهم في التّعليم، حيث تتولد لديهم الخبرة والآلية في تفعيل شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ من خلال الاستراتيجيّات الملائمة للأهداف التّربويّة للمدرسة. وتختلف هذه النّتيجة كذلك مع النّماذج النّظريّة الأخرى مثل (Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995; Hill, 2001) والّتي وضحت أهميّة سنوات الخبرة لدى المعلّمين/ات وتأهيلهم وتدريبهم على وجهات نظرهم نحو شراكة الأهل مع المدرسة، والّتي من المتوقع أن تكون أعلى كلما كانت سنوات الخبرة في التّدريس لدى المعلمين/ات أكثر.

مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة.

يلاحظ من الجدول (4.28) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير بُعد سكن الأهل عن المدرسة، وكذلك للعلاقة المباشرة، لصالح قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل، وعدم ظهور تلك الفروق في العلاقة غير المباشرة، وبذلك تم رفض الفرضية الحادية عشر، وتجد الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة لأنّ الطلبة يسجلون في المدارس حسب منطقة سكنهم، وبالتّالي، فإنّ شراكتهم مع مدارس أبنائهم في جوانب الوالدية والتطوع وصنع القرارات والتعاون مع المجتمع المحلي قد لا تتأثر ببعد سكنهم عن المدرسة لأنها جوانب لا تتعلق بشكل مباشر بتربية وتعليم وتعلم الطلبة، وعادة ما يهتم الأهل مع جوانب التّواصل والتعلم في البيت أكثر؛ لذلك فإن شراكتهم مع المدرسة تتأثر في العلاقة المباشرة ببعد سكنهم عن المدرسة، ولا يتفق هذا الطّرح مع الغرينيس (2012) ومع (Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995; Rich, 1988) حيث أشارت جميعها إلى أنّ شراكة الأهل مع المدرسة لا بدّ وأن تكون فعالة في تعليم الطّلبة بغض النظر عن مكان سكنهم، وهذه النّتيجة لا تتفق كذلك مع دراسة صلاح الدين (2000) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير بعد سكن الأهل عن المدرسة. وتتفق نتائج هذه الفرضيّة مع نموذج هيل (Hill, 2001) والّتي أشارت أنّ بعد سكن الأهل عن المدرسة قد يؤثر على درجة شراكتهم مع مدارس أبنائهم؛ لذلك لا بدّ للمدرسة من أخذه بعين الاعتبار عند إشراك الأهل معها في تربية وتعليم الأبناء.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب/ة.

ويلاحظ من جدول (4.31) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب/ة بالمدرسة، وكذلك للعلاقة المباشرة، وكانت الفروق لصالح أساسي مرحلة دنيا (1-4)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة، وبذلك تم رفض الفرضية الحادية عشر. وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقيّة فشراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة غير المباشرة في جوانب الوالديّة والتواصل والتّطوع خارج الصف والمدرسة وصنع القرار والتّعاون مع المجتمع المحليّ، لا تتأثر بمتغير المرحلة التّعليميّة للطّالب/ة وهذا ما أشارت إليه معظم نماذج شراكة الأهل مع المدرسة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1979; Epstein, 1995; 2009; Epstein & Lee, 1995; Rich, 1988; Swap, 1993). أما وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة ذات العلاقة المباشرة من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المرحلة الّتي يتعلم فيها الطّالب بالمدرسة، وكانت الفروق لصالح أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4)، فترى الباحثة أن ذلك يعكس انخفاض مستوى درجة شراكة الأهل مع المدرسة في جانبي التّواصل والتّعلّم في البيت كلّما تقدّم الطالب/ة في المرحلة التّعليميّة، وهذا يتفق مع

نموذج هيل (Hill, 2001) الّتي بينت أنه كلما تقدم الطالب/ة في المرحلة التّعليميّة كلما قلت درجة شراكة أهله مع مدرسته، واتفقت كذلك مع نموذج ريتش (Rich, 1988) الّتي وضحت تراجع مستوى درجة شراكة الأهل مع المدرسة في جانبي التّواصل والتّعلّم في البيت كلما تقدم الطالب/ة في المرحلة التّعليميّة، وأنّ التّراجع يحدث بشكل تراكمي بدءاً من بداية جيل المراهقة واستمراراً للمرحلة الثّانويّة. وتتفق هذه النّتيجة كذلك مع دراسة سايمون (Simon, 2001) الّتي أضافت أن ثلاثة من أصل أربعة من الأهل يرون أنّ طاقم المدرسة لم يتصلوا بهم لمساعدة أبنائهم المراهقين في التّعلّم في البيت. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أكسو وكورنو (Xu & Corno, 2006) التي لم تُظهر فروق دالة إحصائياً في درجة الشراكة تعزى للمرحلة التعليمية التي يتعلم فيها الطالب/ة.

5:2:6 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس:

ما متوسط درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عمل المشارك بالدراسة؟

يلاحظ من الجدول (4:33) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المديرين/ات كان أعلى متوسط تلاه متوسط استجابات المعلمين/ات، ثم متوسط استجابات أولياء أمور الطلبة "الأهل". وهذا يعكس أن درجة شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين/ات جاءت عالية ومتوسطة من وجهة نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل". وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى ميل مديري المدارس الحكوميّة في مدينة القدس، إلى إعطاء صورة أفضل وأوضح عن مدارسهم لاعتقادهم وتصورهم أنّ ذلك

انعكاس لجهودهم وحسن أدائهم لأعمالهم، إذ تكون نظرتهم شاملة لكافة الممارسات والعمليّات الّتي تشجع شراكة الأهل مع مدارسهم وتعمل على تهيئة المناخ والظروف المدرسيّة لذلك. وتتفق وجهة نظر مديري/ات المدارس مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013) التي أظهرت ضرورة التّنسيق والتّكامل بين جهود المعلّمين والمهنيّين في المدرسة وأولياء الأمور وإشراكهم بشكل فاعل في عملية التّعلم والتّعليم. والإهتمام بالتّعاون والتّنسيق مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور فيما يتعلق بالقضايا التّربوية المدرسيّة وإشراكهم في صناعة القرارات الخاصة بالمدرسة من (تخطيط، تنسيق، رقابة، تقييم،...). كما وتتفق مع الغرينيس (2012) الّتي وضحت أن إشراك المدرسة للأهل لا بدّ وأن يكون بدرجة عالية؛ وتتفق مع نتائج دراسة أبو رمّان (2000) والّتي أشارت إلى أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت بدرجة عالية وكذلك مع دراسة ضوي (2008) ودراسة إفرسون (Iverson, 1981) ودراسة فورهيس (Voorhis, 2010) ودراسة أكسو وكورنو (Xu & Corno, 2006) والّتي جاءت نتائجها لتعكس درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت عالية نتيجة للممارسات الّتي تقوم بها المدرسة من أجل إشراك الأهل معها. وتتفق كذلك مع دراسات (Coyle & Witcher, 2004; Peterson, 2006; Knowles, 2001; Rex, 2005) ودراسة عاشور (2011) الّتي بيّنت نتائجها أهمية دور المدير وأبرزته في تفعيل شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ. وتتفق تلك النتيجة كذلك مع وجهات نظر النّماذج العالميّة لشراكة الأهل مع المدرسة مثل (Coleman, 1987; Comer, 1995;

(Gordon, 1977; Epstein, 1995; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993 والّتي نادت جميعها بأن تكون درجة شراكة الأهل مع المدرسة عالية. واختلفت نتائج الدّراسة الحاليّة من وجهة نظر مديري/ات المدارس والّتي جاءت بدرجة عالية مع نتائج وجهات نظر المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" الّتي جاءت بدرجة متوسطة؛ لتتفق بذلك وجهات نظر المعلمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" مع نتائج الدّراسات الّتي عكست نتائجها أنّ درجة شراكة الأهل مع المدرسة جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسات (أبو غزالة، 1998؛ حوريّة، 2013؛ شلدان، برهوم وصايمة، 2011؛ الحمدان والأنصاري، 2007)، وكذلك دراسة بيرنر وديتوز (Berner & Dittus, 2001) واختلفت نتائجها مع دراسة اندرسون (Anderson, 2000) ودراسة مجلس التعاون الخليجي (2002) ودراسة عوض (2004) ودراسة الطراونة وسواقد (1996) السادة (1995) الّتي أشارت نتائجها الى تدني متوسط درجة شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحليّ.

5:3 مناقشة السؤال الرّئيسي الثّاني والّذي ينص على:

ما سبل تطوير شراكة الأهل مع المدارس الحكوميّة في مدينة القدس في كل جانب من جوانب الشّراكة من وجهة نظر المديرين/ات، المعلّمين/ات وأولياء أمور الطلبة "الأهل"؟

تبيّن من الجدول (4.34) أنّ أهم سبل لتطوير شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس، في كل جانب من جوانب الشّراكة حسب النماذج العالمية المتخصصة في شراكة

الأهل مع المدرسة، من وجهة نظر المديرين/ات والمعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" هي كما يلي:

1- في جانب الوالديّة: اقترح مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" نفس السّبل لتطوير الممارسات الوالديّة عند الأهل من خلال عمل نشرات توعية للأهل، ومساعدة الأهل في إكسابهم أساليب التّربية الصحيحة كعمل ورشات عمل للأهل بما يخص رعايتهم لأبنائهم الطّلبة.

2- في جانب التّواصل: اقترح مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" نفس السّبل لتطوير جانب التّواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس من خلال الاتصال مع الأهل مباشرة عن طريق الهاتف أو الجوّال، وعن طريق عمل اجتماعات دوريّة مع الأهل.

3- في جانب التّطوّع: اقترح مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" نفس السّبل لتطوير جانب التّطوع في المدرسة عن طريق تشجيع تطوع الأهل بالمدرسة من خلال إشراكهم في النّشاطات اللامنهجيّة بالمدرسة كالمسابقات والإفطار الجماعي والنّشاطات الترفيهيّة التي تقوم بها المدرسة كاليوم المفتوح، الرّحلات المدرسيّة...الخ، ومن خلال تشجيع الأعمال التّطوعيه في التّعليم داخل الصفوف وفي النّشاطات المنهجيّة داخل المدرسة ومشاركة الأهل فيها، وأضاف مديرو/ات المدارس تحفيز الأهل للتطوع في المدرسة من خلال تقديم الهدايا والمكافآت للمبادرين بالعمل التطوعي وسماع آرائهم والترحيب بهم.

4- في جانب التّعلّم في البيت: اقترح مديرو/ات المدارس لتطوير هذا الجانب من الشراكة العمل على رفع معنويات الطّلبة وتحفيزهم للتّعلّم وحل الوظائف البيّتيّة. وأضاف معلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" اطلاع الأهل على نتائج الطّلبة الأكاديميّة (العلامات) للمتابعة مع التّعلم في البيت، ووضع خطه واضحة للواجبات المدرسيه/البيتيّة وجداول الامتحانات وإرسالها للأهل.

5- في جانب صنع القرار: اقترح جميع أفراد العينة من مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" سبلاً لتطوير جانب صنع القرار عن طريق تطوير وتفعيل مجلس أولياء الأمور في المدرسة والأخذ برأيه في القرارات المتعلقة بالطلبة داخل المدرسة. وأضاف مديرو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة اطلاع الأهل على سلوك الطّلبة داخل المدرسة وإشراكهم في حل المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة. وأضاف المعلّمين/ات وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" مراعاة احتياجات الطّلبة عند صناعة القرار المتعلق بتعليم الطّلبة كالفروق الفرديّة خاصة الطّلبة الموهوبين وذوي صعوبات التّعلم.

6- في جانب التّعاون مع المجتمع المحليّ: من اقتراحات مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" لتطوير جانب التّعاون مع المجتمع المحليّ من خلال مشاركة المجتمع في المناسبات الاجتماعيّة داخل المجتمع (كالأفراح ، العزاء والمناسبات المختلفة). وأضاف مديرو/ات المدارس عمل زيارات للمراكز المجتمعيّة (نوادي، مراكز، مستشفيات...الخ). وأضاف معلمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" تشجيع المجتمع (مؤسسات وأفراد) لتقديم الدّعم المعنوي والمادي للمدرسة.

وتتفق اقتراحات مديرو/ات ومعلّمو/ات المدارس مع معظم توجهات النّماذج النّظريّة مثل (Bronfenbrenner, 1979; Brown, 2000; Coleman, 1987; Comer, 1995; Gordon, 1977; 1979; Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995; Jones, 2014; Hill, 2001; Rich, 1988; Swap, 1993; Vygotsky, 1978) والّتي دعت جميعها إلى تطوير سبل شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ بطريقة تفاعليّة متداخلة في جميع عناصرها وجوانبها لإحراز التّقدّم المطلوب في أداء الطلبة على المستوى الشخصي والمجتمعي في المدرسة والحياة، حيث كانت جميع المقترحات وفق النماذج العالمية المتخصصة في شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحلي والتي شملتها إبستن (Epstein, 1995; 2001; 2009; Epstein & Lee, 1995) في نموذجها في ستة جوانب وضمن نظريتها تداخل مجالات التأثير؛ الأسرة والمدرسة والمجتمع المحليّ. وقد جاءت جميع المقترحات حول السبل لتطوير شراكة الأهل مع المدرسة والتعاون مع المجتمع المحلي من وجهات نظر أفراد العينة لتحسين تربية وتعليم تعلّم الطّلبة وتنشئتهم ورعايتهم بما يحقق التحسين التربوي العام في المدارس. وهذه الاقتراحات تتفق مع ما ورد عن الغرينيس (2012) وسنقر (2005) وعبد اللطيف (2001) والخطيب والخطيب (2006). كما وأوصت العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة بتوصيات مشابهة لاقتراحات مديرو/ات ومعلمو/ات المدارس وأولياء أمور الطّلبة "الأهل" في الدّراسة الحاليّة، ومن هذه الدّراسات العربيّة على سبيل المثال لا الحصر (أبا ذراع، 2006؛ أبو غزالة، 1998؛ اعطير، 2003؛ حوريّة، 2013؛ الشّرع وعابد، 2008؛ شلدان، برهوم وصايمة، 2011؛ العباسي، 2002؛ غانم،

2006؛ قمر، 1995؛ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013) ومن الدّراسات الأجنبيّة على سبيل المثال لا الحصر (Bagdi, 1997; Boylan & Bittar, 2001; Decker & Decker, 2003; Kannaple & Clements, 2005; O'Connor, 2008; Voorhis, 2010; Xu & Corno, 2006).

5.4 التوصيات

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

توصيات للمدارس لتطوير السبل الّتي من شأنها تحسين ممارساتها لإشراك الأهل معها والتعاون مع المجتمع المحليّ من خلال :

1. تشجيع المدرسة للتّواصل ثنائي الاتجاه مع جميع الأهل من خلال اللجان المدرسية ومجالس أولياء الأمور، ومن خلال شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) وغيرها من وسائل التواصل الإلكترونية، لمناقشة أهم القضايا المتعلقة بالطلبة في المدرسة.

2. تشجيع الأهل على مساعدة الطّلبة على التّعلّم في البيت من خلال تصميم جداول منظمة للواجبات البيتية وارسالها للأهل.

3. توفير المدرسة وسائل إرشادية تساعد الأهل في رعاية أبنائهم في كل مرحلة دراسية كنشرات التوعية.

4. توفير المدرسة الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في طريقة التّعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات مختلفة.

5. توفير المدرسة برامج لمساعدة الأهل في رعاية أطفالهم صحيّاً كبرامج التّغذية السّليمة

6. عقد المدرسة لقاءات مع الأهل مرة واحدة في السنة على الأقل لتقديم الإرشادات اللازمة.

7. تشكيل المدرسة لمجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسيّة المتعلقة بالطلبة.

8. تشجيع المدرسة للأهل للتطوع فيها لمساعدة الطّلبة داخل المدرسة وخارجها. وعمل دراسات مسحيّة لتحديد عدد الأهالي الذين يستطيعون التّطوع بالمدرسة، وتشكيل لجنة منهم خاصة بالعمل التطوعي وتوفير مكان خاص لتنظيمه داخل المدرسة.

9. تشجيع التعاون مع المجتمع من خلال توفير المعلومات للأهل والطّلبة حول البرامج المجتمعيّة، وفتح المدرسة أبوابها لأفراد المجتمع المحليّلممارسة الأنشطة خلال الإجازات.

توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

1. وضع معايير خاصة بشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ وفق النّماذج العالميّة المتخصصة ومساءلة وتقييم المدارس على أساسها بشكل رسميّ.

2. توصي الدراسة بالعمل على تحسين شراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ من خلال البرامج والأنشطة والفعاليات المعدة من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والّتي تقوم بمتابعتها بشكل رسمي.

3. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمديري/ات ومعلمي/ات المدارس لتطوير مهاراتهم في تحسين شراكة الأهل مع المدرسة.

4. توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بعقد مؤتمر سنوي لمناقشة أهم القضايا والتطورات المتعلقة بشراكة الأهل مع المدرسة والتّعاون مع المجتمع المحليّ.

توصيات بدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسات مشابهة تشمل جميع المدارس الحكومية والخاصة ووكالة غوث اللاجئين والمدارس التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية.

2. إجراء أبحاث كمية ودراسة متغيرات لم تشملها هذه الدّراسة مثل الوضع الاقتصادي للأهل، عدد الأولاد في الأسرة، الحالة الاجتماعيّة وغيرها من المتغيرات.

3. إجراء أبحاث كيفية لتشخيص واقع الشراكة بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحلي بصورة أكثر عمقاً.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبا ذراع، ردام مظهر. (2006). درجة مساهمة مجالس أولياء الأمور في معالجة المشكلات التربويّة بالمدارس الثانوية للبنين في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعوديّة من وجهة نظر المديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2003). منظومة تكوين المعلم. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان: الاردن.

أبو رمان، فادية خلف. (2000). واقع التعاون بين المدرسة والأسرة وكتطلبات تطويره من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة البلقاء الرّسمية. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الأردنية: الأردن.

أبو غزالة، ميخائيل. (1998). العلاقة بين المديرين وأولياء الأمور في المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بير زيت: بيرزيت، فلسطين.

اعطير، بسام يوسف. (2003). اتجاهات معلمي ومشرفي التربية الاسلامية وأولياء الأمور الطلبة نحو العقاب البدني في مدارس فلسطين. دراسة ماجستير غير كمشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنيّة: نابلس، فلسطين.

أكشار، رشيد. (2014). ميلاد النسخة الوالدية من "مدرسة الوالدين". هبة برس. أخذت من الانترنت في 2014/6/22:

http://www.hibapress.com/details-18572.html .

بحري، منى، قطيشات، نازك (2009). دراسات نوعية في التربية المقارنة. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

بربخ، فرحان حسن عليان. (2002). مدى فاعلية مجالس أولياء الأمور من وجهة نظر المديرين والمعلمين والآباء في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزيرة، عمان: الأردن.

بكار، نادية؛ الأحمد، نضال. (2003). اثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم نماذج أصلية للواجبات المنزلية وفاعليتها لدى المتعلمات. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والنفسية، (17)، 113-182.

الحارثي ،إبراهيم بن أحمد مسلم. (2003). نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين. الرياض، السعودية: مكتبة الشقري.

الحارثي، سعيد بن سالم. (2011). برنامج التواصل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات برنامج التواصل بين الأسرة والمجتمع، مجلة رسالة الخليج التربوية، (12)(3)، 307-308.

الحايك، منى. (2000). تصورات المعلمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

الحمدان، جاسم محمد، الأنصاري، أمل إسماعيل. (2007). المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية للمدارس الثانوي بدولة الكويت: بين الواقع والمأمول. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 33(125)، 64-85.

حورية، عمروني. (2013، نيسان). واقع المساندة الأسرية لبعض المدارس الابتدائية في ولاية الوادي. بحث مقدم في الملتقى الوطني الثاني: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. جامعة قاصدي رياح ورقلة: الجزائر

الخشيني، محمد شحادة أحمد. (1992). العلاقة بين أولياء الأمور ومديري المدارس الأساسية في لواء عجلون، ودورها في معالجة المشكلات الطلابية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل. الأردن: عالم الكتب الحديث.

دوغان، أحمد. (2004). المدرسة والبيئة واقع وآفاق، بناة الأجيال، 53، دمشق 60- 63.

رحال، عمر. (2006). الشباب والعمل التطوعي في فلسطين. بحث غير منشور، مقدم إلى مؤسسة الحياة للإغاثة والتنمية: فلسطين.

زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تعليم العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السادة، حسين بدر. (1995). واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحليّ بالبحرين، مجلة رسالة الخليج العربي، (97)، 67-97.

السلطان، فهد. (2008). واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويره. رسالة التربية وعلم النفس،(31)، 38-122.

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

سنقر، صالحة. (2005). المدرسة المجتمعية. الأردن: دار الفكر.

الشرع، ابراهيم وعابد، أسامة. (2008). اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 22 (3)، 701-731.

شلدان، فايز؛ برهوم، أحمد؛ صايمة، سمية. (2011، تشرين أول). واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه. بحث مقدم في المؤتمر التربوي الرابع: الحوار والتواصل التربوي. الجامعة الإسلاميّة: فلسطين.

الصراف، قاسم والهدهود، دلال. (1989). دور الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية في تنمية المجتمع. المجلة التربوية (61)، 132–148.

صلاح الدين، عريفة. (2000). فاعلية مجالس أولياء الأمور من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

ضوي، زينب. (2008). إعداد وتقنين معايير علمية للواجبات البيتية ومدى تأثيرها على اتجاهات تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي نحو مادة اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة الفاتح: ليبيا.

الطراونة، خليف وسواقد، ساري. (1996). استقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يراها مديرو ومديرات مدارس تربية محافظة الكرك. أبحاث اليرموك- جامعة اليرموك 12(4)، 87-119. أخذ من الانترنت بتاريخ 2012/1/13.

عاشور، محمد علي. (2011). دور المدير في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان. دراسات المجلة التربوية، 38 (4)، 1205- 1225.

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

عبد االطيف، رشاد. (2007). تنمية المجتمع المحلي. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

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

العجمي، محمد. (2007). المشاركة المجتمعيّة والإدارة الذاتية للمدرسة. المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عوض، توفيق عوض. (2004). أهداف مجالس الآباء والمعلمين واختصاصاتها على ضوء القرارات الوزاريّة. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

غانم، ياسر. (2006). الصعوبات التي تحد من فاعلية الواجبات البيتية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر أولياء الأمور في محافظة قلقيلية. بحث غيرمنشور، جامعة القدس المفتوحة: قلقيلية، فلسطين.

الغرينيس، خولة. (2012، 12، 20). بعد عام دراسي صعب/ التواصل بين الأسرة والمدرسة .. هل يرفع المستوى التّعليمي؟. أخبار الخليج، تحقيقات. أخذت من الانترنت في 2013/2/21.

http://www.akhbar-alkhaleej.com/12377/article_touch/6537.html

الغسيني، محمد. (2011). ضعف التواصل بين البيت والمدرسة. مجلة رسالة الخليج العربي،(109)، أخذت من الانترنت في 2012/10/3.

http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=10411

فضّول، سيمون. (2006). المدرسة والأهل: من المصلحة المشتركة إلى الشراكة في التربية (ط.1). بيروت، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أخذت من الانترنت في2012/4/11.

http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb161912

القصاص، خضر محمود. (2004). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية وأثر ذلك على التكيف المدرسي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين. أطروحة دكتوراة (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عمان العربية: عمان، الأردن

قمر، عصام توفيق. (2002). دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة المستقبل للتربية، 8 (25)، 25–294.

مجلس التعاون الخليجي. (2002). التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون. الرياض، السعودية: مجلس التعاون لدول الخليج. أخذ من الانترنت بتاريخ 2012/7/1

http://sites.gcc-sg.org/DLibrary/index.php?action=ShowOne&BID=37

محمد، أحمد صالح محوط. (1997). دور مجالس أولياء الأمور في دعم وتطوير العمل التربوي في المدارس من وجهة نظر مديري ومديرات التعليم العام في مدينة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن: اليمن.

المفتي، محمد أمين. (2005، ابريل). منظومة المدرسة الفعالة. بحث مقدم في المؤتمر العربي الخامس: المدخل المنظومي في التدريس والتّعليم. كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر.

ملحم، محمد أسعد. (1994). مدى ممارسة مدير المدرسة لدوره في مجالس أولياء الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين واولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينية. (2013). الإدارة العامة للتخطيط، تقرير دراسة تشخيص الواقع المدرسي للخطة الاستراتيجية الثالثة (2014- 2020). فلسطين: دائرة الدراسات والمعلومات.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2010). المشاركة في العمل الاجتماعي التطوعي، دبي: شعبة الدراسات والبحوث والإحصاء.

المراجع الأجنبية

Abrams, & Gibbs, T. (2000). Planning for changes : School – community collaboration in full –service elementary school. *Urban Education, 35* (1), 384-407.

Anderson, R. B. (2000). Associated with profession of rural special education services. University of Southern California. *Dissertation Abstract International, 47*(6), 1936-1949.

Bagdi, A. (1997). *Parent-professional partnerships in family focused intervention.* Paper Presented at the National Conference on Family Relations: Arlington. VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421209).

Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59,* 156–166. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ340568).

Berk, L. E. (2000). *Child Development (5th ed)*. Boston: Allyn and Bacon.

Berner, N., & P. Dittus, P. (2001). Family and community involvement in school. *Journal of School Health,71,*(7), 340-344.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for gollaboration. *Exceptional Children, 70* (2), 167.

Boylan, C. R. & Bittar, L. (2001) *School Councils in New South Wales*. A Report to The New South Wales Department of Education and Training. Charles Sturt University: Wagga Wagga.

Bridgemohan, R. R. (2002). *Parent involvement in early childhood development in Kwa-Zulu Natal*. Unpublished doctoral dissertation. Johannesburg: University of South Africa.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22,* 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6 (pp. 187–249). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development In: *International Encyclopedia of Education, 3*, 2nd ed. Oxford: Elsevier.

Brown, J. D. (2000). Schools with heart: Voluntarism and public education. *Educational Administration Quarterly, 36*(4), 633-642.

Calabrese, T., Barton, A., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher, 33*(4), 3-12.

Callahan, K., Rademacher, J.A., & Hildreth, B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education, 19*(3), 131-141.

Christenson, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in School Psychology-III* (pp. 253-267). Washington, DV: National Association of School Psychologists.

Christenson, S. L., & Conoley, J. C. (1992). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence.* Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Christenson, S. L., & Hirsch, J. A. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In K. C. Stoiber, & T. R. Kratochwill (Eds.), *Handbook of group intervention for children and families* (pp. 307-344). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning.* NY: The Guildford Press.

Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16*, 32-38.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology, 44*, 95-120.

Comer, J. P. (1980). *School Power*. New York: Free Press.

Comer, J. P. (1987). New Haven's school-community connection. *Educational Leadership*, 13-16.

Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal, 91*(3), 271-277. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 429059).

Comer, J. P., Haynes, N., Joyner, E., & Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.

Cotton, K., & Wikelund, K. (2001). *Parent involvement in education. School Improvement Research Series*. Northwest Regional Education Laboratory. Retrieved on December 6, 2012 from: http://www.parentinvolvement.ca/excerpts.htm.

Coyle, L. M. & Witcher, A. E. (2004). Transforming the Idea into Actions: Policies and Practices to Enhance school Effectiveness. *Urban Education, 26*(4), 390-400.

D'Ambrosio, B. S., & Norton, A. (2008). ZPC and ZPD: Zones of teaching and learning. *Journal for Research in Mathematics Education, 39*, 220-246.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practice of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Davies, D. (2000). *Family, Community and school partnerships in the 1990s: The good news and the bad.* Boston,MA: Institute for Responsive Education.

Decker & Decker. (2003) *Home, school, and community partnerships*. Lanham: scarecow press.

Demsey, H., & Walker, J. (2002, March 8). *Family, school communication***.** A paper prepared for the research committee of the metropolitan Nashville/ Dacidson county board of Education.

Desroches, S. (1988). An anlaysis of the effects of parent, community participation in Tuanton public schools as perceived by the participant. *Dissertation Abstract International, 1*(48), 2202.A

Dewey, J. (1915, reprinted 1956, 1990). *The school & society/the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dorman, M. (1998). Using e-mail to enhance instruction**.** *The Journal of school health, 68 (6), 260 – 261*.

Epstein J. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nded). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York, NY: Aldine.

Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parental involvement? *Educational Horizons, 66*, 58-59.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. *Advances in reading/language research: Literacythr ough family, community, and school interaction, 5,* 261-276.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), (701-712). (ERIC document reproduction service No. EJ 502937)

Epstein, J. L. (2005). School initiated family and community partnership. In T. Erb (Eds.), *This we believe in action: Implementing successful middle schools*. Retrieved 24 January 2012 from:-

http://www.nmsa.org/researchsummaries/exemplaryschools/tabid/default.aspx.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Eementary School Journal,91*, 289-305.

Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, family, and community partnerships link the plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23.

Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gulotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The family–school connection: Theory, research, and practice*, (pp 108 - 154).Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). New York, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Vol. 5. *Practical issues in parenting* (pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2005). Parent involvement in schools. *Journal of Educational Research,* 98(4), 196-206. Retrieved 11, January 2012 from: www.Inrp.Fr/VST/English/November2006en.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3):181-193.

Epstein, J. L., (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L., Galindo, C. l., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of Leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, *47* (3), 462-495.

Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, *61*(8), 12-18**.**

Epstein, J., & Patricia, M. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*.77(8), 383–587**.**

Fine, M. (1990). Facilitating home-school relationships: A family-oriented approach to collaborative consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*,169-187.

Gestwicki, C. (2010). *Home, school, and community relations* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Gestwiki, C. (2000). *Home, school, and community relations, A guide to working with families.* Delmar Publishers: Clifton Park, NY. Retrieved on February 19, 2011 from: http://books.google.co.il/books/about/Home_School_and_Community_Relations.html?id=V7RMmElDUN0C&redir_esc=y.

Gordon, I. J. (1977). Parent education and parent involvement: Retrospect and prospect. *Childhood Education*, Nov /Dec:71-79.

Gordon, I. J. (1979). The effects of parent involvement on schooling. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. Child Development, 65, 237–252.

Halpern, D. (2005). *Social capital.* Cambridge: Polity Press.

Heather A. B., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. Retrieved on September, 2nd , 2012 from: http://web.cortland.edu/andersmd/psy501/epstein.pdf

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis, 2002.* Austin, Texas: Southwest Educational Development Lab.

Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*, 686–697.

Hill, N. E. (2009). Culturally-based world views, family processes, and family–school interactions. In S. L. Christenson & A. Reschly (Eds.), *The handbook on school – family partnerships for promoting student competence* (pp. 101 – 127). New York: Routledge.

Hill, N. E. (2010). Culturally-based worldviews, family processes, and family-school interactions. *Handbook of school-family partnerships,* 101-127.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 74–83.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *American Psychological Society, 13*(4), 161-164.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740.

Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R. (2007). Do parents still matter during adolescence?: Developmental, cultural, and contextual perspectives. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *36*, 367–377.

Hill, N. E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development. 75*, 1491–1509.

Hoover, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent- school elations. *Journal of Educational Research, 85*(5), 287-294. Retrieved on September 13, 2012 from: www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/../use_statement.html.

Hoover-Dempsey K. V., & Walker, M. T., (2002, March). *Family, school communication*. Paper Presented at the Research Committee of the Metropolitan Nashville: County board of Educ.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contribution to teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal, 24*(3), 417-435.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). Educational administration: Theory, research, and practice, 6th edition. New York: McGraw-Hill. Retrieved on Dec 5, 2012 from: http://www.waynekhoy.com/power_points.html

Iverson, B. (1981). Parent – Teacher Contact and Student Learning. *Journal of Educational Research, 24* (6), 394-296.

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*(2), 202-218.

Ji, C. S., & Koblinskey, s. a. (2009). Parent Involvement in Children's Education An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education, 44*(6), 687-709.

Jones, R. (2014). Turning parents into volunteers. *A collaborative publication of Teachers. Net community, 11*(12).

Kannapel, P. J., & Clements, S. K., (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools:* A report from the Prichard Committee for Academic Excellence. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.

Kimu A. M. (2012). *Parent Involvement In Public Primary Schools In Kenya.* Unpublished PhD thesis. University Of South Africa: Kenya, South Africa.

Kimu A. M., & Steyn, G. M. (2012). Applying the Epstein model to investigating parent involvement in public primary schools in Kenya. *Journal of Asian and African Studies,* 1-16.

Knowles, B. 2001. The relationship between communication behavior and school effectiveness. *Dissertation Abstract International, 46* (4), 859-860.

Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education, 69*(2), 24-39.

Martinez, R., & Perez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International journal of Educational Research, 41*(1), 24-39.

McLaren, L., & Hawe, P. (2005). Ecological perspectives in health research. *J Epidemiol Community Health*, 59, 6–14.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education Evidence-based inquiry.* (6th ed.) Boston: Pearson Education.

McMillan, R. (2000). Competition, parental involvement, and public school performance. In J. R. Hines (Ed.), *National tax association proceedings*, (150–155). Washington, DC: National Tax Association.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, *78*, 117–144.

Monadjem, L.C. 2003. *The development of a parental involvement program for urban high schools in Swaziland.* Doctoral dissertation. Pretoria: University of South Africa.

O'Connor, K. E. (2008) 'You choose to care': teachers, emotions, and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 177–26.

Peterson, R. (2006). Planning Procedures and Leadership Role of the Principal in Professional Development School. Unpublished Dissertation, Ball State University, DAI, 60107. p.2315.

Rex, H. (2005). Reform of Principal Certification Program Focus on Urban Elementary Principals. Pro-*Quest Dissertation Abstract, 52* (7).

Rich, D, (1988). *Megaskills.* Boston: Houghton Mifflin.

Rich, D. (1985). *The Forgotten Factor in School Success: The Family; A Policymaker's Guide*. District of Columbia: The Home and School Institute. (ERIC document reproduction service No. ED 263 264).

Rich, D. (1987). *Teachers and parents: An adult-to-adult approach.* Washington, DC: National Education Association.

Rich, D. (1998). What parents want from teachers. *Educational Leadership, 55*(8),37-39. (ERIC document reproduction service No. EJ 565125).

Rich, D. (2008). *Megaskills: Building our Children's Character and Achievement for School and Life*. Naperville, Ill.: Sourcebooks, c2008.

Rich, D., Dienn, J. V., & Mattox, B. (2009). *Families as Educators of Their Own Children*. in Brandt, Partners: Parents and Schools. 40. Ibid., 36-37.

Scott, F. (2011). *Social Studies…All Together*. Person Education, Inc.

Simon, S. B. (2001). Family Involvement in High School: Predictors and Effects. *NASSP-Leading of school- Bulletin*, 85, (627), 1-113.

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concept to practice.* New York: Teachers College Press.

Swap, S.M. (1992). Parent involvement and success for all children: what we know. In: Christenson, S.L. & Conoley, J.C. (eds). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence.* Maryland: The National Association of School Psychologists.

Swick, K. (2004). *Empowering parents, families, schools and communities during the early childhood years*. Champaign, IL: Stipes.

Swick, K. J. (1992). *Teacher-parent partnerships.* ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351149).

Turner, B. S. (1996). *The Body and Society: Explorations in Social Theory.* association with Theory, Culture & Society. SAGE Publications.

U.S. Department of Labor. (1991). *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*. 200 Constitution Avenue, N.W. Washington, D.C. 20210

Voorhis, F. L. (2010). Van 1 Adding Families to the Homework Equation: A Longitudinal Study of Mathematics Achievement. *Education and Urban Society, 43*,(3), 313–338. Retrieved on March 5, 2013 from: www Professional School Counseling .com.

Vygotsky, L. (1978). *Educational implications*. in Cole, M., John-Stener, V., Scriber, S., & Souberman, E. (Ed.). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Wright, T. (2009). *Parent and Teacher Perceptions of Effective Parental Involvement*. Unpublished PhD Dissertation. The Faculty and School of Education. Liberty University: Virginia, United States.

Xu, J., & Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education. 21*(2). Retrieved on Nov 25, 2013 from: http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/.pdf

Ziegler, W. (2001). School Partnerships: Something for Everyone. *Principal Leadership*, 68-70.

ملحق (1)

المدارس الأساسيّة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة حسب العام الدراسي 2014/2013

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد الطلبة	الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد الطلبة
1	دار الأيتام الاسلامية الثانوية للبنين	20	273	22	دار الفتاة اللاجئة الثانويّة للبنات	33	557
2	الحسن الثاني الاساسية للبنين	18	306	23	النهضة الاسلامية /ب الأساسية للبنات	5	50
3	الايتام الثوري الاساسية للبنين	15	120	24	عمر بن عبد العزيز الأساسية للبنات	14	230
4	الأيتام/ج الأساسية للبنين	10	135	25	علي بن أبي طالب الأساسيّة للبنين	18	292
5	دار الأيتام الاسلامية/د الأساسية بنين	13	167	26	أبو بكر الصديق الثانويّة للبنات	34	554
6	دار الفتاة اللاجئة/أ الأساسية للبنات	14	213	27	شرفات الأساسية المختلطة	16	166
7	الفتاة الشاملة الثانوية للبنات	27	414	28	دار الفتاة اللاجئة/د الأساسية بنات	15	175
8	الشيخ سعد الثانوية للبنين	19	171	29	النظاميّة شعفاط الأساسيّة للبنات	13	278
9	الشيخ سعد الثانوية للبنات	17	255	30	رياض الأقصى/ العيزرية الأساسية للبنين	13	311
10	النظامية الثانوية للبنات	59	1172	31	الأقصى الإسلاميّة/ الضاحية الثانوية للبنات	52	886
11	النهضة/أ الاساسية للبنات	17	203	32	عثمان بن عفان الأساسية للبنات	20	322
12	الروضة الحديثة الأساسية للبنات	27	390	33	دار الأيتام الاسلامية/أ الأساسية للبنين	6	104
13	الأمة الثانوية للبنين	32	501	34	رياض الأقصى العيزرية الأساسية المختلطة	25	553
14	حسني الأشهب الأساسية للبنين	24	457	35	الروضة الحديثة/ب الاساسية المختلطة	13	139
15	صلاح الدين الاساسية المختلطة	9	114	36	عمر بن الخطاب الثانوية للبنين	17	211
16	البيروني الأساسيّة للبنين	12	246	37	النهضة/ج الاساسية المختلطة	6	77
17	دار الأيتام الاسلامية /ب الأساسيّة للبنين	9	105	38	المسيرة الثانوية	14	166
18	الدوحة الأساسيّة للبنات	12	138	39	ام طوبا الثانوية	10	93
19	الشابات المسلمات الثانوية للبنات	27	315	40	ابو عبيدة الاساسية للبنين	19	335
20	جبل المكبر الأساسيّة المختلطة	20	263	41	الجيل الجديد الأساسية للبنين	10	100
21	الفتاة اللاجئة/ج الأساسيّة للبنات	12	189	42	النبي صموئيل الاساسية للبنين	4	10
المجموع		**413**	**6147**			**357**	**5609**
المجموع الكلي للمعلمين/ات = 770 والمجموع الكلي للطلبة= 1756							

ملحق (2)

الرسالة الموجهة إلى د. جويس إبستن Joyce Epstein من الباحثة طلباً للتوجيه والإرشاد والمساعدة في إعداد الدراسة

Safaabdo1909@hotmail.com

Dear Dr. Epstein,

I am Safa'a Mughrabi, MA student at Birzeit University in Palestine, I am currently working on my master's thesis which concentrates on the partnership of parents within schools in Jerusalem. I have been using your model which deals with parents' partnership within the educational process as a theoretical framework. With great respect, I would like to ask for help from your Excellency to provide me with some research tips that you have used in your researches, either as questionnaires or interviews, or any material that can enrich and develop my thesis, remarking that your model for parental partnership is currently used in the educational researches in Palestine.

I am more than satisfied for being able to contact you. I would be sincerely grateful if you could respond to this matter as soon as possible

Kind Regards,

Safaa' Mughrabi

ملحق (3)

رد د. جويس إبستن Joyce Epstein على الكتاب الموجه لها من الباحثة

From: jepstein@jhu.edu
To: safaabdo1909@hotmail.com
Subject: RE: Epstein's model as a theoretical framework for thesis
Date: Mon, 25 Nov 2013 20:30:54 +0000

25-11- 2013
To: Safaa Mughrabi
From: Joyce Epstein
Re: Theoretical Framework for Thesis

Thank you for your note. I am glad to know of your interest in research on school, family, and community partnerships, with a focus on family engagement in schools in Jerusalem.
Attached is an overview of the literature that also includes some advice on the kinds of studies and emphases that are much needed, as people plan their master's and doctoral studies.
Our website, www.partnershipschools.org includes a section (Publications and Products) that outlines some of the surveys for teachers, parents, and students that maybe ordered, translated, adapted, and used if they are approved by students' advisors and committees. (Scroll down to Surveys and Summaries to see the available materials.) There is a great deal of other information in the various sections of the website.
There also are inventories and other measures in our handbook that some students use for action research projects in the schools in which they work. That is:

Epstein, J. L. et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Best of luck with your study.

Joyce L. Epstein, Ph.D. Director, Center on School, Family, and Community Partnerships and National Network of Partnership Schools (NNPS)
Research Professor of Sociology and Education
2701 North Charles Street, Suite 300 Baltimore, MD 21218 Phone: (410) 516-8807 Fax: (410) 516-8890 Email: jepstein@jhu.edu
Web: http://www.partnershipschools.org

ملحق (4)

الرسالة الموجهة إلى د. Tim Wright من الباحثة لطلب موافقته في الاستفادة من أداة أطروحة الدكتوراة الخاصة به والمواد النظرية التي استخدمها في بحثه والنصح والإرشاد أثناء إعداد الدراسة

Safaabdo1909@hotmail.com

Dear Dr. Tim Wright,

I am Safaa' Mughrabi, MA student at Birzeit University in Palestine, I am currently working on my master's thesis which concentrates on the partnership of parents within schools in Jerusalem. I have been using Epstein's model which deals with parents' partnership within the educational process as a theoretical framework. With great respect, I would like to ask you for grant permission to me to use the adapted survey that you created to your dissertation based on Epstein's work and her colleagues, I will include an appropriate reference - in this case to your dissertation, so that readers can find your original work.

Helping from your Excellency to provide me with some research tips that you have used in your researches, either as questionnaires or interviews, or any material that can enrich and develop my thesis, remarking that your dissertation for PARENT AND TEACHER PERCEPTIONS OF EFFECTIVE PARENTAL INVOLVEMENT is currently assist to develop the educational researches in Palestine. I am more than satisfied for being able to contact you. I would be sincerely grateful if you could respond to this matter as soon as possible.

Kind Regards,

Safaa' Mughrabi

ملحق (5)

رد د. تيم رايت Tim Wright على الرسالة الموجهة إليه من الباحثة

From: Tim Wright
2/12/2013
To: safa abdo

Dear Ms. Mughrabi,

You are more than welcome to use the survey from my research. I wish you well in your research and would love to hear the results when you are finished. Please let me know if you need anything else.

Good luck!

Tim

Tim Wright, Ed.D.
Assistant Principal
Cohutta Elementary

"The only thing that interferes with my learning is my education."---Albert Einstein

On Fri, 29 Nov 2013 07:31:11 +0000
safa abdo <safaabdo1909@hotmail.com> wrote:
Dear Dr. Tim Wright,I hope you're well, I would be grateful if you could attend to this massage as soon as possible.Kind Regards,Safaa׳Abdo / Mughrabi

ملحق (6)

الكتاب الموجه إلى المحكمين لتحكيم الاستبانة

كلية التربية / دائرة المناهج والتعليم

حضرة الدكتور/ة ـــــــــــــــــــ المحترم/ة

تحية طيبة ...وبعد

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " **شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالمية المتخصصة** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص "الإدارة التربوية" من جامعة بيرزيت.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من قسمين؛ حيث يتضمن القسم الأول بيانات عن المشارك/ة والمدرسة، أما القسم الثاني فيحتوي على (60) فقرة موزعة على ستة محاور يمثل كل منها نوع لشراكة الأهل حسب الترتيب التالي: رعاية الوالدين "الوالدية"، التواصل، التطوع، التعلم في البيت، اتخاذ القرار والتعاون مع المجتمع المحلي.

يرجى التفضل بقراءة الفقرات وإبداء الرأي بمدى مناسبتها لموضوع الدراسة ومدى انتماء كل فقرة للمحور المحدد لها وبنائها اللغوي وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

ملاحظة: سيتم اعتماد سلّم ليكرت الخماسي كالتالي:

1- أوافق بدرجة كبيرة 2- أوافق 3- أوافق بدرجة متوسطة 4- أوافق بدرجة قليلة 5- لا أوافق مطلقا

مع فائق الشكر والتقدير لمساعدتكم وحسن تعاونكم

الباحثة: صفاء عبدالله مغربي

المشرف: د. أحمد فتيحه

جامعة بير زيت- كلية التربية

2014

ملحق (7)

أسماء السّادة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة حسب الترتيب الأبجدي

الرقم	الاسم	الجامعة
1	د. أحمد فتيحة	جامعة بيرزيت
2	د. تيم رايت Tim Wright	Assistant Principal Cohutta Elementary
3	د. جهاد الشويخ	جامعة بير زيت
4	د. جويس إبستن Joyce Epstein	Johns Hopkins University
5	د. حسن عبد الكريم	جامعة بيرزيت
6	د. عبدالله بشارات	جامعة بيرزيت
7	د. عبد الكريم أيوب	جامعة النجاح الوطنية
8	د. محمد شعيبات	جامعة القدس
9	د. محمد عابدين	جامعة القدس
10	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
11	د. موسى الخالدي	جامعة بيرزيت
12	د. يحيى حجازي	جامعة القدس وكلية دفيد يلين

Dr. Joice Epstein: is Director of the Center on School, Family, and Community Partnerships and the National Network of Partnership Schools (NNPS), Principal Research Scientist, and Research Professor of Sociology at Johns Hopkins University.

الملحق (8)

الاستبانة في صورتها الأولية بعد التحكيم الظاهري والّتي ستوزع على العينة الاستطلاعيّة

حضرة المشارك/ة الكريم/ة الرجاء قراءة العبارات الآتية ووضع دائرة حول الإجابة الملائمة لحالتك ولك خالص الشكر

جنس المشارك/ة 1- ذكر 2- أنثى

جنس المدرسة 1- ذكور 2- إناث 3- مختلطة

مكان المدرسة

1- القدس (داخل سور البلدة القديمة) 2- القدس (خارج سور البلدة القديمة) 3- الرام/الضاحية
4- صور باهر/أم طوبا 5- آخر (الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد).

المشارك/ة في الدراسة 1- مدير/ة 2- معلم/ة 3- ولي أمر

الدرجة العلميّة للمشارك/ة: 1- الثانوية العامة فأقل 2- دبلوم 3- بكالوريوس 4- ماجستير فأعلى

سنوات خبرة العمل (خاص بالمدير/ة والمعلم/ة فقط ويرجى من المدير الإجابة حسب خبرته في الإدارة)

1- أقل من سنة | 2- من 1- 5 سنوات | 3- 6- 11سنة | 4- أكثر من 11 سنة

خاص بالأهل فقط

حضرة المشارك/ة الكريم/ة، البنود التالية خاصة بالأهل فقط ولا يطلب من المدير/ة أو المعلم/ة تعبئتها:
مكان السكن

1- قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل 2- قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل 3- بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل

المرحلة التي يتعلم فيها الطالب (يرجى من ولي الأمر أن يختار أحد أبنائه فقط إن كان له أكثر من ابن/ة في المدرسة وأن يجيب على جميع أقسام الاستبانة حسب الابن/ة الذي يختاره وله الشكر)

1- أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4) 2- أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)

3- ثانوي صفي (11+12)

المجال الأول: الرعاية الوالدية (المقصود مساعدة المدرسة للأهل في تربية وتنشئة الأبناء من خلال إرشادهم وتقديم المعلومات اللازمة لهم)

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	A1	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة للأهل والتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطلبة.	5	4	3	2	1
	A2	توفر المدرسة وسائل إرشاديّة تساعد الأهل في رعاية أبنائهم في كل مرحلة دراسية كنشرات التوعية.	5	4	3	2	1
	A3	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في طريقة التعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات مختلفة.	5	4	3	2	1
	A4	تُوفر المدرسة برامج لمساعدة الأهل في رعاية أطفالهم صحيّاً كبرامج التغذية السليمة.	5	4	3	2	1
التحديات	A5	من التحديات التي تواجه المدرسة توفيرها الإرشادات اللازمة لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والذين لا يستطيعون.	5	4	3	2	1
	A6	من التحديات التي تواجه المدرسة حصولها على المعلومات اللازمة من جميع أهالي الطلبة حول الظروف الأسرية المختلفة	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	A7	من نتائج هذه الشراكة على الطلبة أنها تساعد على العناية بصحتهم ونموهم بشكل سليم.	5	4	3	2	1
	A8	من نتائج هذه الشراكة على الطلبة، أنها تساعد على تعلمهم السلوكيات الإيجابية.	5	4	3	2	1
	A9	من نتائج شراكة المدرسة بالرعاية الوالدية على الطلبة، أنها تساعد على رفع تحصيلهم الدراسي.	5	4	3	2	1

المجال الثاني: التواصل بين المدرسة والأهل (المقصود به التواصل الثنائي أي اتصال المدرسة بالأهل واتصال الأهل بالمدرسة).

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	B1	تعقد المدرسة لقاءات مع كل والد مرة واحدة في السنة على الأقل والمتابعة عند الحاجة.	5	4	3	2	1
	B2	ترسل المدرسة للأهل تقارير تقيّم أوضاع أبنائهم الأكاديمية والسلوكية على مدار العام الدراسي من أجل الاطلاع والتعليق عليها.	5	4	3	2	1
	B3	ترسل المدرسة معلومات واضحة للأهل حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة.	5	4	3	2	1
	B4	ترسل المدرسة معلومات واضحة لجميع الأهل عن جميع السياسات المدرسية (كدستور المدرسة الذي يشمل القوانين والأنظمة المتعلقة بسلوك الطلبة وتعليمهم).	5	4	3	2	1
التحديات	B5	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة.	5	4	3	2	1
	B6	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، الأهل العاملين).	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	B7	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة: الانضباط والالتزام بسياسة المدرسة وقوانينها.	5	4	3	2	1
	B8	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة: رفع تحصيلهم الدراسي.	5	4	3	2	1
	B9	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة وقايتهم من السلوكيات غير المرغوبة (كالتدخين والعنف والتسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل.	5	4	3	2	1

لمجال الثالث: تطوع الأهل في المدرسة (المقصود هنا تطوع الأهل الذين يملكون القدرة، الموهبة والوقت للقيام بالعمل التطوعي داخل المدرسة (كالمساعدة داخل الصف) وخارجها (كالمساعدة في الساحة، الجولات والرحلات

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	C1	تقوم المدرسة بتشجيع الأهل على التطوع فيها لمساعدة تعلم الطلبة داخل المدرسة وخارجها.	5	4	3	2	1
	C2	تقوم المدرسة بعمل دراسات مسحية لتحديد عدد الأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة.	5	4	3	2	1
	C3	تقوم المدرسة بتشكيل لجنة من الأهل الذين يستطيعون القيام بالعمل التطوعي في المدرسة.	5	4	3	2	1
	C4	تقوم المدرسة بتوفير مكان خاص لتنظيم العمل التطوعي حتى لا يؤثر سلباً على العمل الرسمي في المدرسة.	5	4	3	2	1
التحديات	C5	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل تنظيمها لعمل المتطوعين منهم (كتدريبهم وملاءمة قدراتهم لحاجات المدرسة).	5	4	3	2	1
	C6	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل أن المعلم/ة قد يرفض مساعدة المتطوعين من الأهل لأنه يشعر بأنه مراقب منهم.	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	C7	من نتائج تطوع الأهل بالمدرسة على الطلبة، زيادة تحصيلهم الدراسي	5	4	3	2	1
	C8	من نتائج تطوع الأهل بالمدرسة على الطلبة، اكتسابهم مهارات اجتماعيّة أثناء تفاعلهم مع الأهل المتطوعين.	5	4	3	2	1
	C9	من نتائج تطوع الأهل بالمدرسة على الطلبة، تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم.	5	4	3	2	1

المجال الرابع: التعلم في البيت (ارشاد الأهل في توجيه الطلبة والتفاعل معهم في حل الوظائف البيتية كحل الواجبات وعمل الانشطة والدراسة للامتحانات).

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	D1	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل حول المهارات التعليمية المطلوبة من الطلبة في جميع المواد الدراسية.	5	4	3	2	1
	D2	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيتية بما فيها الدراسة للامتحانات.	5	4	3	2	1
	D3	تحرص المدرسة على تقديم الإرشادات اللازمة للأهل لمساعدة الطلبة على تنظيم وقتهم بين حل الواجبات البيتية والقيام بنشاطات أخرى.	5	4	3	2	1
	D4	تحرص المدرسة على إرسال جدول منظم للواجبات البيتية للطلبة.	5	4	3	2	1
التحديات	D5	من التحديات التي تواجه المدرسة في شراكة الأهل في التعلم في البيت تصميم المدرسة لجداول من الواجبات البيتيّة لكل مادة دراسيّة (أسبوعيّة أو نصف شهرية).	5	4	3	2	1
	D6	من التحديات التي تواجه المدرسة في شراكة الأهل بتعلم أبنائهم في البيت عدم قدرة الأهل على التنسيق بين الواجبات البيتية المتعددة لأكثر من مادة دراسية.	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	D7	من نتائج هذه الشراكة على الطلبة أن مشاعرهم نحو المواد الدراسية تصبح أكثر إيجابية (يصبح لديهم دافعيّة داخلية للتعلم لتمكنهم من المهارات التعليمية).	5	4	3	2	1
	D8	من نتائج هذه الشراكة على الطلبة أن اتجاهاتهم نحو المعلمين تصبح أكثر إيجابيّة.	5	4	3	2	1
	D9	من نتائج هذه الشراكة على الطلبة أن تحصيلهم الدراسي يتأثر إيجابيّاً عند حلهم للواجبات البيتيّة.	5	4	3	2	1

المجال الخامس: صنع القرار (المقصود هنا بالقرار المتعلق بحياة الطلبة المدرسية كالنظام والسلوك والحضور والغياب ...الخ وليس بالقرارات المتعلقة بالقوانين والأنظمة التابعة لوزارة التربية والتعليم).

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	E1	تحرص المدرسة على عمل لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات التي تهتم بالطلبة في المدرسة.	5	4	3	2	1
	E2	تحرص المدرسة على إيجاد قيادات من الأهل للمشاركة في صنع القرار المدرسي المتعلق بالطلبة في المدرسة.	5	4	3	2	1
	E3	تحرص المدرسة على عمل مجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	5	4	3	2	1
	E4	تحرص المدرسة على تواصل جميع الأهل مع اللجان المدرسية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك).	5	4	3	2	1
التحديات	E5	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار وجود قيادات من الأهل من خلفيات ثقافية وأوضاع أسرية مختلفة.	5	4	3	2	1
	E6	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار السماح للطلبة في المشاركة في صنع القرار جنباً إلى جنب مع الأهل.	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	E7	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، يصبح الطلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها.	5	4	3	2	1
	E8	من نتائج شراكة الأهل والطلبة مع المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية، تطوير الطلبة اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو المدرسة.	5	4	3	2	1
	E9	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، تأثيرها على تعلم الطلبة بشكل إيجابي لأنهم شركاء في قرارات المدرسة وسياساتها.	5	4	3	2	1

المجال السادس: التعاون مع المجتمع (المقصود بشراكة المدرسة مع المجتمع المحلي من خلال دمج موارد المجتمع المادية وغير المادية في تعزيز برامجها المدرسية، ممارساتها الأسرية ، وتعلم الطلبة وتطويرهم).

العنصر	الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
ممارسات المدرسة لشراكة الأهل	F1	تحرص المدرسة على توفير المعلومات للأهل والطلبة حول البرامج المجتمعية (مثل أيام دراسية في المراكز الجماهيرية).	5	4	3	2	1
	F2	تحرص المدرسة على فتح أبوابها للطلبة والأهل والمجتمع المحلى لممارسة الأنشطة خلال الإجازات.	5	4	3	2	1
	F3	تحرص المدرسة على تقديم الطلبة والأهل خدمات تطوعيّة للمجتمع من خلال نشاطات لاصفيّة (مثل المشاركة في قطف الزيتون).	5	4	3	2	1
	F4	تقوم المدرسة بِحَثّ أعضاء المجتمع المحلي على تقديم التبرعات المادية لدعم البرامج المدرسية.	5	4	3	2	1
التحديات	F5	من التحديات التي تواجهه المدرسة في التعاون مع المجتمع وجود صعوبات في تأمين الفرص لجميع الأهل بالتساوي.	5	4	3	2	1
	F6	من التحديات التي تواجهه المدرسة في التعاون مع المجتمع وجود صعوبات في ملاءمة مساهمات المجتمع مع أهداف المدرسة.	5	4	3	2	1
نتائج الشراكة على الطلبة	F7	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير أطر ملائمة للطلبة بعد الظهر لممارسة النشاطات المختلفة (كالأندية الرياضية).	5	4	3	2	1
	F8	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل زيادة وعي الطلبة بتوجهات مهنيّة مستقبلية.	5	4	3	2	1
	F9	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير موارد مادية من تبرعات أفراد المجتمع لدعم تعلم وتعليم الطلبة المحتاجين.	5	4	3	2	1

عزيزي المشارك أرجو الإجابة عن هذا السؤال من منطلق حاجات المدرسة كما تراها

ما سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظرك؟ يمكنك الكتابة على شكل نقاط

الباحثة: مع خالص الشكر

ملحق (9)

الكتاب الموجه من الباحثة إلى المشاركين بالدراسة "العينة الاستطلاعية" للإجابة على الاستبانة

BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية / دائرة المناهج والتعليم

حضرة المشارك/ة ....المحترم/ة

تحية طيبة ...وبعد

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " **شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالمية المتخصصة** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص "الإدارة التربوية" من جامعة بيرزيت.

تتكون الاستبانة التي بين يديك من قسمين، يتضمن القسم الأول بيانات عن المشارك/ة والمدرسة، أما القسم الثاني فيحتوي على (54) فقرة موزعة على ستة محاور كجوانب لشراكة الأهل مع المدرسة متمثلة في: رعاية الوالدين "الوالدية"، التواصل، التطوع، التعلم في البيت، اتخاذ القرار والتعاون مع المجتمع المحلي.

يرجى قراءة بنود الاستبانة بعناية، والتكرم بالإجابة عليها بدقة وموضوعية، وفق الواقع الذي تراه ممارسًا في مدرستك، علمًا أن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستحاط بالسريّة التامة.

حضرة المشارك الكريم، ترجو منك الباحثة الاهتمام بالسؤال المفتوح في نهاية الاستبانة والإجابة عنه من وجهة نظرك.

ملاحظة خاصة بولي أمر الطالب/ة المحترم، ترجو الباحثة أن يختار ولي الأمر أحد أولاده فقط إن كان له أكثر من ولد أو بنت في المدرسة وأن يجيب على جميع فقرات الاستبانة بما يتعلق بذلك الاختيار فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: صفاء عبدالله مغربي

المشرف د. أحمد فتيحة

جامعة بير زيت– كلية التربية

2014

الملحق (10)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من الجامعة إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/دائرة الأوقاف العامة – مديرية التربية والتعليم– القدس

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
(02) 2982127 (02)2982174 ☎ بيرزيت 14
كلية التربية - برنامج الماجستير في التربية

3 آذار 2014

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم
القدس – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة صفاء مغربي بإجراء بحث كمتطلب لإنهاء مساق الرسالة (860) تحت أشراف د. أحمد فتيحة بعنوان " شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالميّة المتخصصة".

يرجى تسهيل مهمة الطالبة في توزيع استبانة على المديرين/ات والمعلمين/ات وأهالي الطلبة.

مع فائق تقديري واحترامي ،،،

د. حسن عبد الكريم
3/3/2014
رئيس برنامج الماجستير في التربية

دائرة التعليم العام

ملحق (11)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة الصادر عن دائرة الأوقاف العامة– مديرية التربية والتعليم– القدس

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس.

هاتف: 6270700 فاكس: 6270727 ص.ب 19092 P.O.Box Email: info@awqaf-jdoe.sch.ps Tele fax:6270700 - 6270727

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

الرقم ع ت/30/1/220/

التاريخ:20/4/2014م

الموافق:20/جمادى الاخرة/1435هـ

مديري مديرات المدارس المحترمين/ات

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع:تسهيل مهمة

بخصوص الموضوع أعلاه أرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة صفاء مغربي ،حيث ستقوم بتوزيع استبانة على مدري/ات معلمي ومعلمات المدرسة و أولياء الأمور بعنوان "شراكة الأهل مع المدرسة في مدينة القدس وسبل تطويرها في ضوء بعض النماذج العالمية المتخصصة" على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم القدس الشريف/

ع ت/

الملحق (12)

الاستبانة في صورتها النهائيّة بعد حساب معامل الثبات وإجراء التحليل العاملي عليها والّتي ستوزع على عينة الدراسة

حضرة المشارك/ة الكريم/ة الرجاء وضع دائرة حول الإجابة الملائمة لحالتك ولك خالص الشكر

جنس المشارك/ة 1- ذكر 2- أنثى

جنس المدرسة **1**- ذكور 2- إناث 3- مختلطة

مكان المدرسة

1- القدس (داخل السور/البلدة القديمة) 2- القدس (داخل السور) 3- الرام/الضاحية

4- صور باهر/أم طوبا 5- آخر (الثوري، شرفات، العيزرية، زعيم، الشيخ سعد).

عمل المشارك/ة في الدراسة 1- مدير/ة 2- معلم/ة 3- ولي أمر

الدرجة العلميّة للمشارك/ة:

1- الثانوية العامة فأقل 2- دبلوم 3- بكالوريوس 4- ماجستير فأعلى

سنوات خبرة العمل (خاص بالمدير/ة والمعلم/ة فقط ويرجى من المدير الإجابة حسب خبرته في الإدارة)

1-	أقل من سنة	-2	من 1- 5 سنوات	3-	6- 11سنة	4-	أكثر من 11 سنة

<u>خاص بالأهل فقط</u> : حضرة المشارك/ة الكريم/ة، البنود التالية خاصة بالأهل فقط ولا يطلب من المدير/ة أو المعلم/ة تعبئتها:

مكان السكن

1- قريب من المدرسة تستغرق نحو 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل 2- قريب إلى حد ما من المدرسة تستغرق أكثر من 5 دقائق للوصول دون وسيلة نقل 3- بعيد عن المدرسة أحتاج لوسيلة نقل

المرحلة التي يتعلم فيها الطالب (يرجى من ولي الأمر أن يختار أحد أبنائه فقط إن كان له أكثر من ابن/ة في المدرسة وأن يجيب على جميع أقسام الاستبانة حسب الابن/ة الذي يختار وله الشكر)

1- أساسي مرحلة دنيا (من صف 1-4) 2- أساسي مرحلة عليا (من صف 5-10)

3- ثانوي صفي (11+12)

القسم الثاني: حضرة المشارك/ة الكريم/ة الرجاء وضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن وجهة نظرك.

المجال الأول: جوانب شراكة المدرسة مع الأهل ذات العلاقة غير المباشرة في تحصيل الطلبة وأدائهم المدرسي المتعلقة بالرّعاية الوالدية، صنع القرار، التطوع والتعاون مع المجتمع.

الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
1	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة للأهل والتي تساعدهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم الطلبة.	5	4	3	2	1
2	توفر المدرسة وسائل إرشاديّة تساعد الأهل في رعاية أبنائهم في كل مرحلة دراسية كنشرات التوعية.	5	4	3	2	1
3	توفر المدرسة الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في طريقة التعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات مختلفة.	5	4	3	2	1
4	تُوفر المدرسة برامج لمساعدة الأهل في رعاية أطفالهم صحيّاً كبرامج التغذية السليمة.	5	4	3	2	1
5	تعقد المدرسة لقاءات مع كل والد مرة واحدة في السنة على الأقل لتقديم الارشادات اللازمة.	5	4	3	2	1
6	تحرص المدرسة على عمل لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات التي تهتم بالطلبة في المدرسة.	5	4	3	2	1
7	تحرص المدرسة على إيجاد قيادات من الأهل للمشاركة في صنع القرار المدرسي المتعلق بالطلبة في المدرسة.	5	4	3	2	1
8	تحرص المدرسة على عمل مجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	5	4	3	2	1
9	تقوم المدرسة بتشجيع الأهل على التطوع فيها لمساعدة تعلم الطلبة داخل المدرسة وخارجها.	5	4	3	2	1
10	تقوم المدرسة بعمل دراسات مسحية لتحديد عدد الأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة.	5	4	3	2	1
11	تقوم المدرسة بتشكيل لجنة من الأهل الذين يستطيعون القيام بالعمل التطوعي في المدرسة.	5	4	3	2	1

12	تقوم المدرسة بتوفير مكان خاص لتنظيم العمل التطوعي حتى لا يؤثر سلباً على العمل الرسمي في المدرسة.	5	4	3	2	1
13	تحرص المدرسة على توفير المعلومات للأهل والطلبة حول البرامج المجتمعية (مثل أيام دراسية في المراكز الجماهيرية).	5	4	3	2	1
14	تحرص المدرسة على فتح أبوابها للطلبة والأهل والمجتمع المحلى لممارسة الأنشطة خلال الإجازات.	5	4	3	2	1
15	تحرص المدرسة على تقديم الطلبة والأهل خدمات تطوعيّة للمجتمع من خلال نشاطات لاصفيّة (مثل المشاركة في قطف الزيتون).	5	4	3	2	1
16	من التحديات التي تواجه المدرسة توفيرها الإرشادات اللازمة لمساعدة الأهل في رعاية أبنائهم لجميع الأهل الذين يستطيعون الحضور إلى المدرسة والذين لا يستطيعون.	5	4	3	2	1
17	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل إنشاء قنوات اتصال واضحة في الاتجاهين من المدرسة للبيت ومن البيت للمدرسة.	5	4	3	2	1
18	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل تنظيمها لعمل المتطوعين منهم (كتدريبهم وملاءمة قدراتهم لحاجات المدرسة).	5	4	3	2	1
19	من التحديات التي تواجه المدرسة في تطوع الأهل أن المعلم/ة قد يرفض مساعدة المتطوعين من الأهل لأنه يشعر بأنه مراقب منهم.	5	4	3	2	1
20	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في اتخاذ القرار المتعلق بتعلم الطلبة في البيت تصميم المدرسة لجداول من الواجبات البيتيّة لكل مادة دراسيّة (أسبوعيّة أو نصف شهرية) تلائم ظروف الأهل في البيت.	5	4	3	2	1
21	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل باتخاذ القرار المدرسي حول تعلم أبنائهم في البيت عدم قدرة الأهل على التنسيق بين الواجبات البيتية المتعددة لأكثر من مادة دراسية.	5	4	3	2	1
22	من التحديات التي تواجهه المدرسة في التعاون مع المجتمع وجود صعوبات في ملاءمة مساهمات المجتمع مع أهداف المدرسة.	5	4	3	2	1
23	من نتائج شراكة المدرسة والأهل في الرعاية الوالدية للأبناء أنها تساعد الطلبة على العناية بصحتهم ونموهم بشكل سليم.	5	4	3	2	1
24	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة الانضباط والالتزام بقرارات المدرسة وقوانينها.	5	4	3	2	1
25	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، يصبح الطلبة أكثر انضباطاً والتزاماً بسياسات المدرسة وقوانينها.	5	4	3	2	1

26	من نتائج شراكة الأهل والطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية، تأثيرها على تعلم الطلبة بشكل إيجابي لأنهم شركاء في قرارات المدرسة وسياساتها.	5	4	3	2	1
27	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة رفع تحصيلهم الدراسي بسبب وضوح قرارات المدرسة المتعلقة بالتحصيل.	5	4	3	2	1
28	من نتائج إشراك المدرسة للأهل في القرارات المتعلقة بتعلم الطلبة في البيت أن اتجاهات الطلبة نحو المعلمين تصبح أكثر إيجابيّة .	5	4	3	2	1
29	من نتائج شراكة المدرسة للأهل في القرارات المتعلقة بتّعلم الطلبة في البيت أن مشاعر الطلبة نحو المواد الدراسية تصبح أكثر إيجابية (يصبح لديهم دافعيّة داخلية للتعلم لتمكنهم من المهارات التعليمية).	5	4	3	2	1
30	من نتائج التواصل ثنائي الاتجاه (بين المدرسة والأهل وبالعكس) على الطلبة وقايتهم من السلوكات غير المرغوبة (كالتدخين والعنف والتسرب) بسبب المتابعة المستمرة من قبل المدرسة والأهل معاً.	5	4	3	2	1
31	من نتائج تطوع الأهل بالمدرسة على الطلبة، اكتسابهم مهارات اجتماعيّة أثناء تفاعلهم مع الأهل المتطوعين.	5	4	3	2	1
32	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير أطر ملائمة للطلبة بعد الظهر لممارسة النشاطات المختلفة (كالأندية الرياضية).	5	4	3	2	1
33	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل زيادة وعي الطلبة بتوجهات مهنيّة مستقبلية.	5	4	3	2	1
34	من نتائج تعاون المجتمع مع المدرسة والأهل توفير موارد مادية من تبرعات أفراد المجتمع لدعم تعلم وتعليم الطلبة المحتاجين.	5	4	3	2	1

المجال الثاني: جوانب شراكة المدرسة مع الأهل ذات العلاقة المباشرة في تحصيل الطلبة وأدائهم المدرسي والمتعلقة بالتواصل والتعلم في البيت.

الرقم	الفقرة	5 أوافق بدرجة كبيرة	4 أوافق	3 أوافق بدرجة متوسطة	2 لا أوافق	1 لا أوافق مطلقاً
35	ترسل المدرسة للأهل تقارير تقيّم أوضاع أبنائهم الأكاديمية والسلوكية على مدار العام الدراسي من أجل الاطلاع والتعليق عليها من خلال التواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأهل وبالعكس.	5	4	3	2	1
36	ترسل المدرسة معلومات واضحة للأهل حول البرامج والأنشطة داخل المدرسة.	5	4	3	2	1
37	ترسل المدرسة معلومات واضحة لجميع الأهل عن جميع السياسات المدرسية (كدستور المدرسة الذي يشمل القوانين والأنظمة المتعلقة بسلوك الطلبة وتعليمهم).	5	4	3	2	1
38	تحرص المدرسة على تواصل جميع الأهل مع اللجان المدرسية بشكل ثنائي الاتجاه من خلال شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) لمناقشة القرارات المدرسيّة المتعلقة بالطلبة في المدرسة.	5	4	3	2	1
39	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل حول المهارات التعليمية المطلوبة من الطلبة في جميع المواد الدراسية.	5	4	3	2	1
40	تحرص المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة للأهل عن سياستها حول الواجبات البيتية بما فيها الدراسة للامتحانات.	5	4	3	2	1
41	تحرص المدرسة على تقديم الإرشادات اللازمة للأهل لمساعدة الطلبة على تنظيم وقتهم بين حل الواجبات البيتية والقيام بنشاطات أخرى.	5	4	3	2	1
42	تحرص المدرسة على إرسال جدول منظم للواجبات البيتية للطلبة.	5	4	3	2	1
43	عندما تشارك المدرسة الأهل في تعلم الطلبة بالبيت يتأثر تحصيلهم الدراسي إيجابيّاً عند حلّهم للواجبات البيتيّة.	5	4	3	2	1
44	تقوم المدرسة بالتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي لتقديم التبرعات المادية لدعم البرامج المدرسية.	5	4	3	2	1
45	من التحديات التي تواجه المدرسة في مساعدة الأهل برعاية أبنائهم صعوبة تواصلها مع الأهل لحصولها على المعلومات اللازمة من جميع أهالي الطلبة حول الظروف الأسرية المختلفة.	5	4	3	2	1

46	من التحديات التي تواجه المدرسة والأهل في عملية التواصل وجود ظروف خاصة عند الأهل (كالأهل الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، الأهل العاملين).	5	4	3	2	1
47	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار المتعلق بتعلم الطلبة في البيت وجود قيادات من الأهل من خلفيات ثقافية وأوضاع أسرية مختلفة.	5	4	3	2	1
48	من التحديات التي تواجه المدرسة في إشراك الأهل في صنع القرار المتعلق بالتّعلم في البيت السماح للطلبة في المشاركة في صنع القرار جنباً إلى جنب مع الأهل.	5	4	3	2	1
49	من التحديات التي تواجه المدرسة في التعاون مع المجتمع لدعم التعلم في البيت من خلال مؤسساته (كالمراكز الجماهيرية)، وجود صعوبات في تأمين الفرص لجميع الأهل بالتساوي.	5	4	3	2	1
50	من نتائج مساعدة المدرسة للأهل في الرعاية الوالديّة لأبنائهم أنّ التواصل الثنائي بين المدرسة والأهل وبالعكس يساعد على تعلم الطلبة السلوكات الإيجابية.	5	4	3	2	1
51	من نتائج شراكة المدرسة مع الأهل في الرعاية الوالدية أثناء تعلم الطلبة بالبيت أنها تساعد على رفع تحصيلهم الدراسي.	5	4	3	2	1
52	من نتائج شراكة الأهل والطلبة مع المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالتعلم في البيت، تطوير الطلبة اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو المدرسة.	5	4	3	2	1
53	من نتائج التواصل مع المتطوعين من الأهل بالمدرسة على الطلبة، زيادة تحصيلهم الدراسي.	5	4	3	2	1
54	من نتائج شراكة الأهل المتطوعين في تعلم الطلبة بالبيت والمدرسة، تعزيز قيم الاحترام للأهل وتقدير جهودهم.	5	4	3	2	1

عزيزي المشارك/ة أرجو الإجابة عن هذا السؤال من منطلق حاجات المدرسة كما تراها

ما سبل تطوير شراكة الأهل مع المدرسة من وجهة نظرك؟ يمكنك الكتابة على شكل نقاط

_____

_____

مع خالص الشكر والتقدير لمساعدتكم وحسن تعاونكم

المشرف د. أحمد فتيحة

الباحثة صفاء المغربي

2014

الملحق (13)

رسالة موجهة إلى د. جويس أبستن Joyce Epstein لمعرفة رأيها بالإستبانة بصورتها النهائية بعد إجراء التحليل العاملي

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

Dear Dr. Epstein,

I am Safa'a Moghrabi, a Master in Education student at Birzeit University. A little while ago, I messaged you regarding permission to use your parental partnership model as a theoretical framework for my Master's thesis entitled "Parents partnership with the school in province Jerusalem and ways of developing them in the light of global models".

I developed a questionnaire, which I attached to this email, as a tool for this study depending on your model's six aspects. My questionnaire was produced to suit Jerusalem's population. This questionnaire consists of six aspects; each aspect is a type of this partnership according to your model. Each aspect is comprised of nine items: four items for school's practices for parental partnership (according to your definition of each individual partnership), two items for this partnership's challenges, and three items for the results of this partnership on the students. As a result, the questionnaire is divided into six aspects and 54 items.

The questionnaire was applied into a pilot sample of 142 people to test its validity and reliability. Its reliability was 0.96. Also, factor analysis was used to test the tool's constructed validity. This factor analysis was analyzed according to the following equation: Component matrix. The factor analysis distributed the 54 items into only two main aspects without neglecting or repeating any item. The first item reflected parental partnership, parenting, volunteering, decision making, collaboration with the community, while the second aspect showed the communication and the learning at schools items. In other words, the four types of the parental partnership were overlapped with each other. The communication items were clearly overlapped with the learning at home items.

When I asked the experts of evaluation and assessment about these results, they said that the tool of this study was a great one and it truly achieved what it was created for. They also said that the result of the study on the stratified random sample will be represented and can be generalized on the population of the current study: 41 principals, 766 teachers and 11746 parents. Using a sample size calculator with 99% confidence level and 3 confidence interval for the sample of both teachers and parents, the sample of the teachers was 542 and the sample of the parents was 1598.
Please Dr. Epstein I need your opinion about the questionnaire as soon as possible.

With best regards.

ملحق (14)

رد د. جويس إبستين Joyce Epstein على رسالة الباحثة وإبداء رأيها وتحكيمها للاستبانة بصورتها النهائية بعد التحليل العاملي

RE: I need your help, please

Joyce Epstein
8/25/2014
To: 'safa abdo'

25-8-2014
To: Safa Abdo
From: Joyce Epstein
Re: Requested information
Thank you for your note and reported progress.

Your attached letter outlined the content of your questionnaire that you sampled with 142 people (high reliability, α= .96). The structure of your survey (on six type of involvement with 4 school practices, 2 challenges, and three items on results) looks like an interesting way to collect your data.

The factor analyses should be conducted only on the school practices (24 items) to see if you have represented the types of involvement in ways that are separable for the schools in your area. The other items should be used to address interesting questions about the variation and results of the types. The two item challenges and three item results may be scaled, but they may be most useful and informative as individual items.

You also can scale the 4 items by type to see if your wording is affecting whether you are representing the types of involvement in a coherent way

The results of the factor analysis that you reported in your letter reflect some known correlations among the types of involvement. I discuss the connections (or correlations) among types of involvement in my textbook. That is Type 3 and 5 are sometimes linked–both concern parents' activities at the school. Types 3 and 6 are sometimes related – both may include parent and community volunteers. Types 5-6 are sometimes related –both may include some aspects of fund-raising and community partnering. Type 1 is sometimes related to type 6 if both are referring parents to community services for their families. Types 1,3,5, and 6 may be represented by items that are conducted by parents and community partners, with little input from teachers. This is especially true in schools that are engaging families in traditional ways, not using the new directions for comprehensive partnership programs. Also, the focus on students for these types of involvement depends on how the items are worded.

Types 2 and 4 are sometimes related when communications concern curricular matters and student learning. These types of involvement are specifically about the student and their learning and behavior in school, and reinforcement of their work as students at home.

The correlations often are created by the way the items are worded. You can report the results in this way if you like (and if your advisors approve) particularly to understand the interactions among types of involvement.

Of course, there is no such thing as a "pure" type. We were able to separate the types of involvement by paying careful attention to how items were worded (as represented in Tables 1,2,3 in our Handbook-chapter 1.1 or in my textbook in chapter 5.1)

You may obtain different results for a sample of principals, teachers, and over 10,000 parents. That would be interesting, too. Again, this depends on how the questions are worded for the responses from different reporters.

At this point, the best advice about your study, methods, and reports will come from your advisors. Whatever their decision, it looks like you will have interesting work to report and publish.

Best of luck with your study.

Joyce L. Epstein, Ph.D. Director, Center on School, Family, and Community Partnerships an National Network of Partnership Schools (NNPS) Research Professor of Sociology and Education 2701 North Charles Street, Suite 300 Baltimore, MD 21218 Phone: (410) 516-8807 Fax: (410) 516-8890
Email: jepstein@jhu.edu
Web: http://www.partnershipschools.org

ملحق (15)

رسالة موجهة إلى د. تيم رايت Tim Wright لمعرفة رأيه في التحليل العاملي للاستبانة

Dear Dr. Tim,

I am Safa' Moughrabi, a Master in Education student at Birzeit University. A little while ago, I messaged you regarding permission to use your parental partnership questionnaire for my Master's thesis entitled "Parents partnership with the school in province Jerusalem and ways of developing them in the light of global models".

I developed a questionnaire, which I attached to this email, as a tool for this study depending on Epstein model's six types and after taking a look on your study. My questionnaire was produced to suit Jerusalem's population. This questionnaire consists of six aspects; each aspect is a type of this partnership according to Epstein's model. Each aspect is comprised of nine items: four items for school's practices for parental partnership (according to Epstein's definition of each individual partnership), two items for this partnership's challenges, and three items for the results of this partnership on the students. As a result, the questionnaire is divided into six aspects and 54 items.

The questionnaire was applied into a pilot sample of 142 people to test its validity and reliability. Its reliability was 0.96. Also, factor analysis was used to test the tool's constructed validity. This factor analysis was analyzed according to the following equation: Component matrix. The factor analysis distributed the 54 items into only two main aspects without neglecting or repeating any item. The first item reflected parental partnership, parenting, volunteering, decision making, collaboration with the community, while the second aspect showed the communication and the learning at schools items. In other words, the four types of the parental partnership were overlapped with each other. The communication items were clearly overlapped with the learning at home items.

When I asked the experts of evaluation and assessment about these results, they said that the tool of this study was a great one and it truly achieved what it was created for. They also said that the result of the study on the stratified random sample will be represented and can be generalized on the population of the current study: 41 principals, 766 teachers and 11746 parents. Using a sample size calculator with 99% confidence level and 3 confidence interval for the sample of both teachers and parents, the sample of the teachers was 542 and the sample of the parents was 1598.

Please Dr. Tim I need your opinion about the questionnaire as soon as possible.

With best regards.

ملحق (16)

رد د. تيم رايت **Tim Wright** على الرسالة الموجهة إليه من الباحثة وإبداء رأيه وتحكيمه للاستبانة بصورتها النّهائية بعد التحليل العاملي

> From: tim_wright@whitfield.k12.ga.us
> Subject: Re: I need your help, please
> To: safaabdo1909@hotmail.com
> Date: Tue, 2 Sep 2014 11:24:01 -0400

Greetings! I hope you are having a pleasant week.
The study of parental involvement leads to types of involvement that always overlap. It's hard to isolate them because they are so similar. Even Epstein's model has some overlapping. However, when looking at the six categories of involvement, often it is the focus that can keep them separate. For example, when looking at
communication, it could overlap within all parts of involvement. Schools and parents have to communicate within each of those categories. However, when looking at the "learning at home" category, the focus isn't necessarily on the fact that the school is communicating these ideas with parents. The focus should be on what is being communicated: tools for parents to help
their students at home. Communication is embedded in all of the categories, but the focus in each category should be on what the school is actually communicating, not the fact that they are sending home information. That's the focus of the the "communication" category.

This is why I preferred to keep them as separate entities and not mix them together. Think of it this way:
Parenting- Schools working with parents on basic parenting skills, as needed.
Communication- Schools sending clear information to the parents. This info will be in the various PI areas, but is it clear? Consistent? Informative?
Volunteering- Schools working with parents within the building.
Learning at home- Schools helping parents with resources so they can, in turn, help their kids at home with homework, classwork, etc.
Decision Making- Do parents have a voice in decisions made at the school level? District level?
Community- Is the community at large welcomed within the
school?

Maybe it's the wording that could be changed to bring the focus on what the schools are providing, not just the fact they are communicating with parents in order to provide it.

I hope my answer makes sense and clarifies my thinking with regards to your work. I really like what you've done, and I think it can be a useful tool for you and schools in your area. Let me know if you need anything else.

> Tim Wright, Ed.D.
> Assistant Principal
> Cohutta Elementary
"The only thing that interferes with my learning is my