دراسة مقارنة لمدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر

د. هناء أحمد محمود عبد العال

أستاذ التربية المقارنة المساعد

كلية التربية– جامعة بني سويف

تهدف الدراسة للتوصل إلى بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري.

كما تتناول الدراسة مدارس التعليم المجتمعي بالمملكة المتحدة ومصر من حيث نشأة مدارس التعليم المجتمعي، وفلسفتها وأهدافها، ومبررات الاهتمام بها، والبرامج الدراسية، والمعلمين بمدارس التعليم المجتمعي، والشراكة بين مدارس التعليم المجتمعي والمجتمع المحلي، ومبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي.

وتسعى الدراسة الحالية إلى وضع بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر، وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري في ضوء الاستفادة من خبرة المملكة المتحدة.

ولتحقيق هذا الهدف تطبق الدراسة المنهج المقارن وفقًا للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تتضمن الإطار العام للدراسة، ويشمل مقدمة الدراسة، والمشكلة، وأهمية الدراسة، وأهدافها، ومنهج الدراسة، وحدودها ومصطلحاتها، والدارسات السابقة العربية والأجنبية، وأخيرًا خطوات الدراسة.
- **الخطوة الثانية:** تقديم إطار نظري حول مدارس التعليم المجتمعي في الفكر التربوي المعاصر.
- **الخطوة الثالثة:** وصف، وتحليل الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في المملكة المتحدة في ضوء القوى، والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- **الخطوة الرابعة:** وصف، وتحليل الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في مصر في ضوء القوى، والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- **الخطوة الخامسة:** تفسير أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين مدارس التعليم المجتمعي بالمملكة المتحدة ومصر بالرجوع إلى بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية.
- **الخطوة السادسة:** وضع بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة، وبما يتوافق مع الظروف الثقافية للمجتمع المصري.

الكلمات المفتاحية: مدارس التعليم المجتمعي بالمملكة المتحدة – التعليم المجتمعي بمصر – مشكلات التعليم المجتمعي بمصر.

Community education schools in the United Kingdom and the possibility of benefiting from them in Egypt

Prepared by: Dr. Hana Ahmed Mahmoud Abdel-Al
Associate Professor of Comparative Education
Faculty of Education - Beni Suef University

The study aimed to find some proposed mechanisms for the development of community education schools in Egypt in the light of the experience of the United Kingdom and in accordance with the conditions of the Egyptian society؟

The study deals with community education schools in the United Kingdom and Egypt in terms of the emergence of community education schools, their philosophy and objectives, and justifications for interest in them, study programs, teachers in community education schools, partnership between community education schools and the community, initiatives and models of community education schools, and the study seeks to develop some mechanisms Proposed to develop community education schools in Egypt, in accordance with the conditions of Egyptian society in the light of benefiting from the experience of the United Kingdom.

To achieve this goal, the study applies the comparative approach according to the following steps:

- **The first step:** includes the general framework of the study, and includes the introduction to the study, the problem, the importance of the study, its objectives, the methodology of the study, its limits and terminology, the previous Arabic and foreign studies, and finally the steps of the study.
- **The second step:** presenting a theoretical framework on community education schools in contemporary educational thought.
- **The third step:** describe and analyze the current situation of community schools in the United Kingdom in light of the cultural forces and factors influencing it.
- **Step Four**: Describe and analyze the current situation of community education schools in Egypt in light of the cultural forces and factors influencing it.
- **Step Five**: Explain the similarities and differences between community education schools in the United Kingdom and Egypt by referring to some social science concepts.
- **The sixth step**: developing some proposed mechanisms for the development of community education schools in Egypt in the light of the experience of the United Kingdom, and in accordance with the cultural conditions of the Egyptian society.

Keywords: community schools in the United Kingdom - community education in Egypt - problems of community education in Egypt.

مقدمة :

حرصت جميع الدول على إتاحة التعليم للجميع من خلال عدة صيغ وأساليب متعددة نظامية أو غير نظامية بغض النظر عن الجنس، واللون، والعقيدة، واللغة، والمستوى والاقتصادي والاجتماعي.

ويُعد التعليم من الحقوق الإنسانية التي نصت عليها الأديان السماوية والمواثيق الدولية التي تحث على التعليم والتعلم؛ لذا أصبح الاهتمام بالتعليم مطلبًا اجتماعيًا وحضاريًا وقوميًا لتحقيق التنمية والتقدم وملاحقة النمو السريع في التغيرات العلمية والتكنولوجية (البوهى وآخرون، ٢٠١٨:٥).

ويشير إطار عمل داكار (٢٠٠٠) إلى الوفاء بالتزامات جماعية فيما يتعلق بتحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع بالنسبة لكل مواطن وكل مجتمع، ويُعد إطار عمل داكار بمثابة التزام جماعي بالعمل على تمكين الأطفال والشباب والراشدين من الاستفادة من الفرص التعليمية وتلبية احتياجات التعليم الأساسية لديهم، فمن واجب الحكومات أن تكفل تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع، والحرص على إدامتها، مع التأكيد المستمر لرؤية الإعلان العالمي حول التربية للجميع "جومتين" ١٩٩٠، المعززة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل، والتي مؤداها أن لجميع الأطفال، واليافعين، والراشدين حقًا إنسانيًا في تعليم يلبى حاجتهم الأساسية على أفضل وجه (اليونسكو، ٢٠١٠:٨).

وانطلاقًا من شعار التعليم للجميع (Education for All) ، وأن التعليم هو أكثر العناصر تأثيرًا في مكافحة الفقر وتحسين نوعية الحياة، فقد حرصت مصر من خلال وزارة التربية والتعليم، والمجتمعات المحلية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) على إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي بأنماطها المختلفة التي تضم مدارس المجتمع، ومدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، المدارس الصغيرة، والمدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد يناير، ٢٠١٥:١٦).

وطبقًا لبروتوكول التعاون المشترك للتعليم المجتمعي بين وزارة التربية والتعليم، والمجلس القومي للطفولة والأمومة في فبراير ٢٠٠٨، صدر القرار الوزاري (٣٩٦) لسنة ٢٠٠٨ بشأن تعديل مسمى الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ومستوياتها الوظيفية، تتبعها المدارس التالية: مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، ومدارس المجتمع، والمدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، وما يستجد من صيغ ونماذج جديدة، في إنشاء أنماط وصيغ متنوعها لهذه المدارس (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٢:١).

ويُعد التعليم المجتمعي من أدوات التنمية البشرية اعتمادًا على نوعية عالم المستقبل، ويُمثل المحور الأساسي للتنمية المجتمعية التي تتيح الفرص أمام الجميع للتعليم مدى الحياة، ولقد أضافت عجلة التنمية مشاكل اجتماعية، وإنسانية، وسلوكية، ومجتمعية لم تكن موجودة من قبل ولمواجهة هذه التحديات لابد أن يضطلع التعليم العام بوجه عام والتعليم المستمر بوجه خاص بدوره الأساسي في التنمية المستدامة للفرد والمجتمع، إذ أن التعليم المستمر يتجاوز المفهوم التقليدي للتعليم، ويستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغير، وتعظيم الاستفادة من الكوادر البشرية والإمكانات المادية؛ ولذا تأتي أهمية تفعيل الدور المجتمعي لمدارس التعليم المجتمعي وخاصةً في مجال محو الأمية وتنمية وتمكين المجتمع المحلي (حجازي، ٢٠١٥:٧٣٥).

ويستهدف التعليم المجتمعي تحقيق فرصة ثانية لمن فاتهم التعليم الإلزامي من الفئة العمرية (٨:١٤) عامًا من أولئك الذين لم يستطيعوا الحصول على فرصة الحصول على التعليم النظامي، ويركز هذا التعليم على الإناث من خلال إنشاء وتجهيز هذه المدارس، وتتعاون وزارة التربية والتعليم مع المنظمات الأهلية المعنية لمنح أولئك الأطفال فرصة أخرى للالتحاق بالتعليم من خلال تمويل برامج تدريبية للمشتريات، وقد أحدثت هذه المدارس تأثيرات تتضح من ملاحظة التغير في مؤشرات تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث وعودة المتسربين للتعليم مرة أخرى(داوود، أميرة، ٢٠٠٦:١٣٣).

وفي المملكة المتحدة تتعاون مدارس المجتمع مع المنظمات غير الربحية والوكالات المحلية لتزويد الطلاب بالرعاية الصحية والإثراء الأكاديمي، وخدمات الصحة العقلية والسلوكية، وأنشطة تنمية الشباب الأخرى دون إثقال كاهل موظفي المدرسة، ويمكن أن تكمل شراكات المدارس المجتمعية استراتيجيات تحسين المدارس وتطويرها، فوجود المعلمون الأكفاء، والمناهج الدراسية ، ووقت التعلم الممتد، جميعها استراتيجيات على تلبية احتياجات الطلاب، وهذا ما يحقق جودة العملية التعليمية متمثلة في حضور الطلاب إلى المدرسة، ومشاركة الولدين، وتحسين تحصيل الطلاب(Bireda, 2009:1).

وتُعد مصر من الدول التي بدأت تطبيق معايير التعليم المجتمعي، ومنح شهادات الاعتماد لمدارسها، وتسعى الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد إلى توفير تعليم مناسب للفتيات والأطفال المحرومين من التعليم كالأطفال بلا مأوى، من خلال وضع معايير مناسبة لجودة المدارس، والعمل على تجفيف منابع الأمية، وتُعد مدارس المجتمع بمثابة دعمًا معلوماتيًا للأطفال بلا مأوى في كافة مناحي الحياة والعلوم المتنوعة، وكذلك دعمًا مهنيًا من خلال تأهيلهم مهنيًا لحرف يمتهنونها بعد تخرجهم (حسن، ٢٠١٥:٥٨٧).

وقد أكدت مصر على أن مدارس التعليم المجتمعي مجانية بشكل كامل لها دور رئيسي في تمكين المجتمعات المحلية، وتعمل على تنمية الطلاب تنمية متكاملة لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والأميين في العودة مرة أخرى إلى صفوف التعليم.

مشكلة الدراسة :

تعددت الجهود المبذولة من قبل الدولة لتحقيق مدارس التعليم المجتمعي لأهدافها، إلا أنها مازالت تعاني من عدت مشكلات تعرقل نجاحها؛ ومنها: قلة ملائمة المنهج المدرسي لهذه الفئة، وقصور التمويل، وقلة الأقسام بكليات التربية لإعداد معلم التعليم المجتمعي، وقصور الإدارة على تبني التكنولوجية الحديثة، وكثرة غياب الطلاب وخاصةً في مواسم الحصاد(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١/٢٠١٢:٨٠).

كما تعاني مدارس التعليم المجتمعي من مشكلات؛ مثل: صعوبة المناهج، ونقص الموارد البشرية المؤهلة، وضعف الإعداد المهني للميسرات، ونقص برامج التنمية المهنية، وعدم ملائمة الأنشطة المدرسية للبيئة المحلية المحيطة بمدراس التعليم المجتمعي، وندرة استخدام

الأساليب الحديثة في العملية التعليمة داخل معظم المدارس، وانخفاض مستوى العملية التعليمية، ارتفاع معدل تسرب الدارسات بسبب كثرة غيابهن فضلاً عن قصور عمليات التوجيه والمتابعة، والعجز في المخصصات المالية اللازمة للأنفاق على تلك المدارس، ولم يتم نشر ثقافة الجودة والاعتماد بهذه المؤسسات أو تهيئتها لتلبية متطلبات الاعتماد ومعاييره، أو وضع معايير خاصة تتناسب وطبيعتها(الطاهر وآخرون، ٢٠٠٩ :٥٥٠).

وكذلك توجد مشكلات خاصة بالجوانب الإدارية، فما زالت بعض المديريات لم تستكمل هيكلها الإداري طبقًا للقرار الوزاري (٢٥٥) لعام١٩٩٣، وتعاني هذه المدارس أيضًا من عدم توفر عمال للحراسة الليلية؛ مما يعرض هذه المدارس للسرقة نظرًا لوجودها في الأماكن النائية (جمال الدين، وآخرون،٢٠١٥ :٦٥٩).

وبالإضافة إلى ذلك فإن معظم الدارسات بمدارس التعليم المجتمعي لديهن رغبة في تحسين مستواهن التعليمي والاقتصادي، والعيش في بيئة إنسانية إلا أن ذلك يصطدم بواقع تعليمي، وإدارة تغيير ضعيفة، وإدارة تعليمية ومدرسية غير مسؤولة، وكذلك تعاني مدارس التعليم المجتمعي من ارتفاع أعداد المتسربين والراسبين، وقلة الاهتمام بصيغ التعليم المجتمعي رغم أنه التعليم الأقرب والأكثر ارتباطا بالبيئة(سليم، ٢٠١٦ :٤٩٧).

وكذلك تعاني مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر من بعض التحديات، والمشكلات التي تضعف من قدارتها على تحقيق أهدافها؛ ومنها (البربري، ٢٠١٥ :٢١٠-٢٦٧-٢٧٣):

- لا تستطيع الجهات المانحة الحكومية، وغير الحكومية توفير الدعم الكافي والمستمر لمؤسسات التعليم المجتمعي.
- ظروف العمل في مدارس التعليم المجتمعي لا تساعد على استبقاء العاملين المدربين كالمدربين، والموجهين، والميسرات.
- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية بمدارس التعليم المجتمعي نتيجة لعدم كفاية الموارد الحكومية للصرف على التعليم.
- قلة الكفاية الداخلية لمؤسسات ومدارس التعليم المجتمعي داخل جمهورية مصر العربية.

- ضعف فرص توفير برامج تركز على الحاجات التعليمية للأطفال والشباب المهمشين، وتذليل العقبات التي تعترض سبيل التحاقهم بالمدارس واستبقائهم فيها خاصةً الفئات المحرومة والأشد فقرًا، والفتيات والأطفال العاملين، والأطفال المعاقين.
- ضعف الثقافة المهنية السائدة في مؤسساته وفي المجتمع المحيط تجاه هذا النوع من المدارس، وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للدراسين الملتحقين بها، وقصور أساليب نظم المتابعة والتقويم في هذه المدارس وفصولها.
- كما تفتقد الكثير من هذه المدارس لمعايير الجودة في الأبنية والمرافق والموارد البشرية، والإمكانات المادية، والمناهج والأنشطة والامتحانات (سلام، ٢٠١٧ :١٦٠).

وبالإضافة إلى ما سبق تواجه مدارس التعليم المجتمعي بعض المشكلات؛ ومنها: قلة قدرة المدارس المجتمعية على بناء الثقة بينها، وبين مؤسسات المجتمع المدني، وأولياء أمور التلاميذ، مع انعدام قاعدة بيانات سليمة للطلاب المحرومين من التعليم في النطاق الجغرافي لهذه المدارس، بالإضافة إلى غياب المعلومة من مدارس التعليم المجتمعي في كثير من المجتمعات المحلية (حسن، ٢٠١٩ :٣٥٧-٣٥٨).

وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى وجود العديد من المشكلات التي تعاني منها مدارس التعليم المجتمعي؛ ومنها (حسن، ٢٠١٩ :٣٧٨-٣٧٩):

- الأثاث ببعض المدارس قديم ومتهالك، وبعض المدارس بها سبورات غير صالحة للاستخدام، ولا يوجد ببعض المدراس مكان لحفظ الأدوات أو مكتبة.
- عدم وجود تكوين مهني إلا بمدارس الفصل الواحد فقط.
- تفتقد مدارس التعليم المجتمعي إلى الساحات الخضراء الخاصة بالمدارس.
- لا توجد أسوار عالية بمدارس التعليم المجتمعي ولا مخارج للطوارئ؛ مما يعرضها للأخطار الخارجية في ظل الظروف المجتمعية الحالية.
- قلة وجود الإنترنت بمدارس التعليم المجتمعي، وافتقاد المدرسة إلى معامل العلوم.
- ضعف الأنشطة بمدارس التعليم المجتمعي خاصةً الرياضية منها.
- ضعف الحوافز المشجعة للدراسين لاستمرار بالدراسة.

- وجود عجز في أعداد المعلمات خاصةً المتخصصات في اللغة الإنجليزية والرياضيات؛ مما يؤثر بالسلب على العملية التعليمية.
- العجز في إعداد الموجهين؛ مما تقلل من كفاءة سير العملية التعليمية.
- ضعف التوعية الإعلامية بأهمية الالتحاق بمؤسسات التعليم المجتمعي.
- كثرة غياب الدارسات وخاصةً في أيام المواسم الزراعية (الزراعة- الجني-الحصاد).
- قلة توظيف التكنولوجيا التعليمية في المناهج المعطاة.
- الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة لرؤساء أقسام التعليم المجتمعي لصقل مهاراتهم القيادية.
- قلة المخصصات المالية والحكومية المقدمة لتمويل مؤسسات التعليم المجتمعي، والتي تساعدها في تحسين خدماتها التعليمية.
- ضعف الشراكة المجتمعية من قبل الهيئات الحكومية وغير حكومية؛ مثل: مؤسسات المجتمع المدني، ورجال الأعمال لدعم هذه المؤسسات، وتوفير الاحتياجات اللازمة بها.

ويتضح مما سبق أن مدارس التعليم المجتمعي تعاني من العديد من المشكلات، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما الأسس النظرية لمدارس التعليم المجتمعي في الفكر التربوي المعاصر؟

(٢) ما وصف وتحليل الوضعية الراهنة للمدارس المجتمعية في المملكة المتحدة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

(٣) ما الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في مصر على ضوء القوى العوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

(٤) ما أوجه الشبة والاختلاف بين واقع مدارس التعليم المجتمعي في المملكة المتحدة ومصر؟

(٥) ما الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في مصر بما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) الوقوف على الأسس النظرية لمدارس التعليم المجتمعي في الفكر التربوي المعاصر.

(٢) التعرف على وصف وتحليل الوضعية الراهنة للمدارس المجتمعية في المملكة المتحدة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

(٣) التعرف على الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في مصر على ضوء القوى العوامل الثقافية المؤثرة فيها.

(٤) الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين مدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر.

(٥) التوصل إلى بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر على ضوء خبرة المملكة المتحدة وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري.

أهمية الدراسة :

- **الأهمية النظرية :**

توضح الدراسة من خلال إطارها النظري مدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر من حيث النشأة، والأهداف، مبررات الاهتمام، البرامج الدراسية، المعلمون، الشراكة، نماذج مدارس التعليم المجتمعي.

- **الأهمية التطبيقية :**

- أنها تُعد استجابة للتوجهات العالمية ولما توصلت إليه نتائج الدراسات والمؤتمرات العلمية بأهمية تطوير مدارس التعليم المجتمعي في تقليل نسب التسرب، والقضاء على الأمية وخاصةً بين الفتيات.
- أنها تُعد موطن اهتمام المهتمين والمسؤولين المعنيين جمعيًا بتطوير مدارس التعليم المجتمعي.

- تقدم الدراسة الحالية بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في مصر في ضوء الاستفادة من خبرة المملكة المتحدة يستفيد منها صانعي ومتحدى القرار والسياسات التعليمية لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في مصر.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على الدراسة التحليلية لمدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر من حيث فلسفة التعليم المجتمعي، وأهدافه، ومبررات الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي، والبرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي، والمعلمون، الشراكة، ومبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر.
- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر.

مصطلحات الدراسة:

- **التعليم المجتمعي Community Education**

التعليم المجتمعي هو أحد الحلول الفعالة التي تتبناها وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع الجمعيات الأهلية، والمجتمعات المحلية، وبعض الهيئات والمنظمات الدولية؛ مثل: اليونيسيف، كير ليوجه إلى تعليم الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية في المناطق الريفية مع التركيز على الفتيات، وهى أحد الحلول الفعالة في القضاء على مشكلة التسرب، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للفتيات والمتسربين من التعليم في المناطق النائية المحرومة من الفرص التعليمية في القرى والنجوع، ويتمثل في مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، والمدارس الصغيرة، ومدارس المجتمع، والمدرس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠١٥ :١٧).

كما يُعرف التعليم المجتمعي على أنه تعليم ينبع من المشاركة الإيجابية بين أفراد المجتمع، وتفاعلهم مع بعضهم البعض الدارسة والميسرة وأولياء الأمور والإدارة التعليمية، ويؤدي إلى

المشاركة المجتمعية الحقيقية في حل المشكلات وجعل حياة المواطنين أفضل، وإكساب الدارسات مهارات حياتية جديدة، بما فيها المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، تجعلهن صاحبات وجهه نظر وموقف، وفعل إيجابي في الواقع لتغييره إلى الأفضل(اليونيسيف، ٢٠١٣ :٤٩).

ويُعرف التعليم المجتمعي أيضًا على أنه جملة البرامج التعليمية التي تعدها وتديرها الوزارة وجهات ومؤسسات أخرى لخدمة المجتمع المحلى؛ حيث تعمل على توفير تعليم مناسب للأطفال من سن ٦-١٤ سنة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو من تسربوا منه، والاحتفاظ بهم في مدارسهم حتى إكمال المرحلة التعليمية خاصة في المناطق الريفية والحضرية الفقيرة والعشوائية والنائية والمحرومة من الخدمة التعليمية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ :٨)

كما يمكن تعريفه على أنه: عملية تعكس رغبة المجتمع واستعداده للمساهمة الفعالة في الجهود الرامية إلى تحسين التعليم وتطويره، فتوفير تعليم جيد النوعية يدعو إلى التوسع في إشراك المجتمع المحلي(منظمات أهلية- مؤسسات غير ربحية- أفراد) في تمويل العملية التعليمية(حسن، ٢٠١٩ :٣٦١).

ويتم تعريف مدارس المجتمع على أنها: مدرسة عامة تجمع بين أفضل الممارسات التعليمية ومجموعة واسعة من الأنشطة الحيوية الداخلية، والخدمات الصحية والاجتماعية؛ لضمان استعداد الأطفال جسديًا وعاطفيًا واجتماعيًا للتعليم وخاصةً التعليم القائم على المجتمع (Bireda, 2009:3).

وتأسيسًا على ما سبق يمكن اشتقاق تعريف إجرائي لمدارس التعليم المجتمعي على أنه: تلك النوعية من المدارس أو الأنماط أو الصيغ أو النماذج التعليمية التي تستوعب الفئات المحرومة من الخدمة التعليمية، والأقل خطًا ممن لم تتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامي أو تسربوا منه في الشريحة العمرية من(٦-١٤)عام، وعادةً ما تقوم المنظمات والهيئات غير الحكومية بإنشائها ودعمها، ويُقصد بها في هذه الدراسة مدارس المجتمع، الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، ومدارس الأطفال في ظروف صعبة والتي تهدف جميعها لتحقيق مبدأ التعليم للجميع.

منهج الدراسة وخطواته:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المقارن الذي يسير وفق الخطوات التالية (فتحي، زيدان، ٢٠٠٣: ٩٣-٩٧):

(١) **البعد التاريخي:** يتعلق بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية، وموضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة، وكذلك علاقتها بمجتمعها في الدول المختارة للبحث.

(٢) **البعد الوصفي:** يتم على مستويين الأول يختص بدراسة ظاهرة في وضعها المعياري، ويهتم هذا المستوى بتوضيح العلاقة بين أجزاء الظاهرة التعليمية بعضها ببعض، وعلاقتها بيئتها المحيطة، ويختص المستوى الثاني بدراسة الظاهرة التعليمية في الدول المختارة للبحث.

(٣) **البعد التحليلي الثقافي:** يختص بإظهار القوى والعوامل الثقافية المسؤولة عن الوضع الراهن للظاهرة.

(٤) **البعد التفسيري المقارن: يشمل** تحديد أوجه التشابه والاختلاف للظاهرة التعليمية في دول البحث، وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.

(٥) **البعد التنبؤي: يتم من خلال** وضع بدائل متعددة للظاهرة التعليمية على مستوي الدولة صاحبة المشكلة، وفحص هذه البدائل في ضوء السياق المجتمعي المستقبلي للدولة المحورية، وذلك لمعرفة الصعوبات التي تقابل البدائل، ووضع آليات للتغلب عليها.

وتسير الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** وتتضمن الإطار العام للدراسة، وشمل مقدمة الدراسة، المشكلة، أهمية الدراسة، أهدافها، منهج الدراسة وحددوها ومصطلحاتها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وأخيرًا خطوات الدراسة.
- **الخطوة الثانية:** تقديم إطار نظري حول مدارس التعليم المجتمعي في الفكر التربوي المعاصر.

- **الخطوة الثالثة:** وصف وتحليل الوضعية الراهنة للمدارس المجتمعية في المملكة المتحدة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- **الخطوة الرابعة:** وصف وتحليل الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في مصر في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- **الخطوة الخامسة:** تفسير أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين مدارس التعليم المجتمعي بالمملكة المتحدة ومصر بالرجوع إلى بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية.
- **الخطوة السادسة:** وضع بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي بمصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة، وبما يتوافق مع الظروف الثقافية للمجتمع المصري.

الدراسات السابقة :

وقد تم حصرها وتصنيفها وترتيبها تاريخيًا على النحو التالي:

(١) دراسة **Lyntett (2005)** بعنوان: الشراكات بين الوكالات ومدارس المجتمع المتكاملة: منظور اسكتلندي:

أظهرت هذه الدراسة أن العمل المشترك بين الوكالات المختلفة يمكن أن يُساهم في الإدماج الاجتماعي من خلال دراسة حالة لبعض مشروعات المدارس المجتمعية المتكاملة، وكشفت النتائج عن أن هناك أسباب مقنعة لتعزيز المشاركة الفعالة للآباء والمنظمات المجتمعية المختلفة، ومنها جعل البرامج الاجتماعية والاقتصادية والطبقة الاجتماعية أكثر حساسية للاحتياجات المحلية ومعالجة العجز الديمقراطي.

(٢) دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٠٩) بعنوان: متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمتطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، في ضوء الأدبيات التربوية، والتعرف على أهم الجهود المبذولة عالميًا في هذا المجال، واستخدمت المنهج الوصفي مع الاستعانة بمدخل التحليل الرباعي البيئي، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لمتطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر في ضوء

معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وتشرف المؤسسات على الأنشطة الصفية واللاصفية، وتستجيب المؤسسة لتوقعات المجتمع المحلي.

(٣) دراسة Bireda (2009): بعنوان: نظرة على مدارس المجتمع:

قامت هذه الدراسة بإلقاء الضوء على الأمثلة التي يظهر فيها البحث أن مدارس المجتمع قد حققت قدرًا كبيرًا من النجاح، كما قامت بمراجعة نموذج المدرسة الممتد في إنجلترا، وتوصلت إلى أن كل مدرسة مجتمعية تحتاج لبرنامج أكاديمي قوى، ويجب تدريب المديرين والمعلمين والموظفين الآخرين من أجل تعظيم التعليم، كما يجب أن تعين المنظمات غير الربحية والوكالات الشريكة موظفًا في الموقع لمنظمتها كمنسق موارد بدوام كامل؛ للعمل كنقطة اتصال بين المدرسة والمنظمة والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع الآخرين، ويلعب الآباء وموظفو المدرسة وأفراد المجتمع وأصحاب المصلحة الآخرون دورًا أساسيا في تحديد الخدمات الأكثر احتياجًا في مدرسة المجتمع، ويمكن أن تساعد تقييمات الجودة للمدارس المجتمعية على تحديد نقاط القوة والضعف في خدماتها وبرامجها.

(٤) دراسة Hears, et al. (2011): بعنوان: تكشف المدارس المجتمعية: مراجعة الأدبيات:

تعرض هذه الدراسة الأدبيات حول فعالية مدارس المجتمع، وتركز على المكونات الرئيسية الثلاثة الخاصة بالمدرسة؛ وهى: التعاون مع المنظمات الخارجية، ومشاركة الوالدين والأنشطة اللامنهجية، وتشير هذه الدراسة إلى أن إشراك المنظمات الخارجية يبدو ذا قيمه من حيث التماسك الاجتماعي في المجتمعات، وكذلك فإن مشاركة الوالدين هامة بشكل خاص لتطوير التعليم لدى الأسر المنخفضة في الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وترتبط الأنشطة اللامنهجية بشكل إيجابي بتنمية الطلاب في مدارس المجتمع وهى محاولة لتحديث التعليم، وتتعامل مدارس المجتمع مع التعليم والنمو بطريقة أوسع، ويُعد الطالب هو محور الاهتمام في العملية التعلمية، ويُعتبر هذا ضروريًا للتحديات الاجتماعية؛ مثل زيادة مشاركة المرأة في العمل، والحاجة المصاحبة إلى رعاية الأطفال، والزيادة في الطلاب المهاجرين، والحاجة إلى زيادة المطالب المعرفية في مجتمع المعرفة اليوم، وأشارت الدراسة إلى أن المدارس المجتمعية تحظى بتقدير كبير باعتبارها أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب.

(٥) دراسة غنيم (٢٠١٢) بعنوان: إدارة وتخطيط التعليم المجتمعي في مصر: دراسة ميدانية:

هدفت الدراسة إلى البحث في كيفية إدارة وتخطيط التعليم المجتمعي في مصر، ومحاولة التغلب على بعض الصعوبات التي تواجه تحقيق التعليم المجتمعي في المناطق الريفية والنائية والمناطق المحرومة من الخدمة التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لزيادة فعالية الإدارة والتخطيط لمدارس التعليم المجتمعي في مصر من خلال ضرورة العمل على دمج جميع أنواع مدارس التعليم المجتمعي (الفصل الواحد- مدارس المجتمع-المدارس الصديقة للفتيات- مدارس أطفال الشوارع) تحت مظلة واحدة لضمان الجودة والكفاءة والفعالية لهذه الأنواع من التعليم.

(٦) دراسة **Veronique, et al. (2013)** بعنوان: تعزيز المشاركة من خلال نهج المدرسة المجتمعية كمفتاح لزيادة التحصيل الأكاديمي:

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الفوائد المتحملة لمنهج المدارس المجتمعية، وتأثيرها على مشاركة الطلاب وإنجازهم التعليمي، وكشفت النتائج أن مشاركة الطلاب عاملاً هامًا يؤثر على نجاح أو فشل مهمة المدرسة، وهناك حاجة ملحة لتطوير استراتيجيات خاصة بسياسة المدرسة من أجل إنجاز بيئة يمكن للشباب أن يزدهروا فيها، ويمكن للسياسات الاجتماعية أن تعزز نهج المدرسة المجتمعية من خلال إيجاد بيئة تعليمية وحياة واسعة وضمان استخدام أكبر للمرافق، ويشمل ذلك مجموعة من التدخلات المختلفة؛ مثل إنشاء شراكات مع الأسرة والحى في المدرسة.

(٧) دراسة البربري (٢٠١٥) بعنوان: مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين وإمكانية الإفادة منها في مصر:

هدفت الدراسة إلى الاستفادة من خبرة دولة الصين في سياسات نشر وتعميم نماذج متنوعة لمؤسسات التعليم المجتمعي، وما تقدمه من مناهج تتناسب والفئات الملتحقة بها، وأماكن تواجدها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن الذي يبحث في نظم التعليم المجتمعي ومؤسساته في مصر والصين، وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات لتطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر؛ ومنها تطوير الأنظمة والتشريعات والقوانين التي تكفل تنفيذ الحقوق التربوية

والتعليمية والتنسيق بين الجهود المختلفة في مجال التعليم المجتمعي؛ حيث يتم الارتفاع بمستوى جودة مؤسساته، وتوفير قاعدة معلومات جيدة عن مؤسسات التعليم المجتمعي.

(٨) دراسة حجازي (٢٠١٥) بعنوان: مدارس التعليم المجتمعي وتمكين المجتمعات المحلية:

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مفتوح لتعزيز بناء قدرات مدارس التعليم المجتمعي في تنمية، وتمكين المجتمعات المحلية كمراكز تعلم مجتمعية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لوضع تصور مقترح لتعزيز بناء قدرات مدارس التعليم المجتمعي في تمكين المجتمعات المحلية، ويقدم التصور أدوارًا جديدة لمدارس التعليم المجتمعي كمراكز للتعليم المجتمعي؛ ومنها: تعليم الطلاب غير الملتحقين بالتعليم الرسمي، ومساعدة الطلاب الضعاف، والمساعدة في إقامة مشروعات ونشاطات تمويلية، وإعداد خرائط مجتمعية توضح الموارد واحتياجات المجتمع المحلي.

(٩) دراسة حسن (٢٠١٥) بعنوان: إسهامات مؤسسات التعليم المجتمعي في الرعاية الاجتماعية للأطفال بلا مأوى: المدارس الصديقة للأطفال بلا مأوى نموذجًا :

هدفت الدراسة إلى التوصل لتوصيات ورؤية علمية مقترحة لتفعيل دور تلك المدارس في تعزيز رعاية الأطفال بلا مأوى من كافة جوانبهم الحياتية والشخصية المتنوعة، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي في تناول المشكلة البحثية، وتوصلت إلى أنه يمكن للمدارس الصديقة القيام بالرعاية الاجتماعية المتكاملة للأطفال بلا مأوى وذلك من خلال إقامة تحالفات وشراكات فعالة مع العديد من المنظمات والهيئات الدعمة للمدارس الصديقة سواء ذلك في شكل شراكات دولية أو شراكات محلية.

(١٠) دراسة **Jacqueline (2015)** بعنوان: التأثير على المدرسة الابتدائية المجتمعية بإنجلترا في مجال التفتيش غير الملائم والتأهيل الأكاديمي اللاحق:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير عمليتين متزامنتين من الإجراءات الخاصة والأكاديمية المطبقة على مدرسة مجتمعية ابتدائية في شمال إنجلترا نتيجة للتفتيش غير المرضى من قبل مكتب المعايير في التعليم ofsted، وبدأ جمع المعلومات منذ أن تلقت المدرسة حكمًا بشأن

أدائها من ofsted، وقامت الدراسة بدراسة الموضوعات الناشئة خلال المراحل الأولى من عملية التحول المدرسي.

(١١) دراسة سليم (٢٠١٦) بعنوان: تفعيل دور التعليم المجتمعي في تنمية الوعي البيئي للدارسات: دراسة حالة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صيغ التعليم المجتمعي، وفلسفته، وأهدافه، والكشف عن الواقع الوعي البيئي للدارسات بمدارس التعليم المجتمعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بأسلوب دراسة الحالة، كما تم الاعتماد على المقابلة كأداة رئيسية للدراسة، وتوصلت إلى أن معظم الدارسات بمدارس التعليم المجتمعي لديهن رغبة في تحسين مستواهن التعليمي والاقتصادي، والعيش في بيئة إنسانية، وكذلك تعدد وتنوع صيغ التعليم المجتمعي في مصر كتعليم موازي لمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في سن الإلزام.

(١٢) دراسة سلام (٢٠١٧) بعنوان: دور منظمات المجتمع المدني في دعم مدارس التعليم المجتمعي:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منظمات المجتمع المدني في دعم مدارس التعليم المجتمعي وتحقيق شراكات مجتمعية حقيقية، وقامت بتطبيق استبانة بهدف الوقوف على دور منظمات المجتمع المدني في مدارس التعليم المجتمعي(مدارس الفصل الواحد)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات بين رأي ميسرات الفصل الواحد، فيما يتعلق بمنظمات المجتمع المدني؛ حيث أشارت النتائج أن منظمات المجتمع المدني تعمل بصورة جماعية، ولا يوجد تنسيق بينهم في مجال التعليم المجتمعي، فمثلاً المجلس القومي يهتم بالمدارس صديقة للفتيات فقط، ومنظمة اليونيسيف تهتم بمدارس المجتمع فقط، والجمعيات الأهلية (كمؤسسة مصر الخير، تهتم بالأطفال في ظروف صعبة)، أما مدارس الفصل الواحد لا تتمتع بحقوقها كاملة.

(١٣) دراسة **Ganassin (2017)** بعنوان: مدارس المجتمع الصينية في إنجلترا كمساحات تعليمته متعددة، اتفاقات التلاميذ، أولياء الأمور والمعلمين لإنشاء اللغة الصينية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية فهم التلاميذ، وأولياء الأمور، وموظفو المدرسة للغة الصينية في المدرس المجتمعية الماندرين mandarin في شمال إنجلترا، وتم توضيح وجهات نظرهم فيما يتعلق بأهمية تدريس لغة الماندرين الصينية، وكشفت الدراسة أن المدارس وأولياء الأمور مهمتين في الغالب بنقل لغة الماندرين كما يدرسها المتحدثون الأصليون، وأشارت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى دراسات تراعى الأبعاد متعددة الثقافات للتعليم المجتمعي الصيني، باعتبار أن المدارس المجتمعية هي مساحات تعليمية متنوعة لغويًا وثقافيًا، ويجب التعامل مع هذا الوضع.

(١٤) دراسة **Pantazicorfu (2018)** بعنوان: بناء الهوية في المدارس المجتمعية اليونانية في لندن: دور المعلم:

هدفت الدراسة إلى فحص مساهمة مدارس المجتمع التكميلية اليونانية في بناء الهوية الثقافية لهؤلاء الطلاب، والدور الذي يلعبه المعلمون اليونانيون في هذه العملية، واستخدمت نهجًا نوعيًا ضمن تقليد الأثنوجرافيا النقدية باستخدام ملاحظة المشاركين، والمقابلات شبه المنظمة مع المعلمين؛ حيث يتم توجيههم للتفكير في تجارب معينة في الفصل الدراسي بدلاً من التحدث بشكل عام عن نهجهم في التدريس، وتم إجراء التحليل ضمن إطار واسع لتحليل الخطاب، وأشارت النتائج إلى أن مدارس المجتمع توفر مساحة يمكن من خلالها التعرف على قيمة ثقافات الطلاب.

(١٥) دراسة حسن (٢٠١٩) بعنوان: متطلبات تطوير مدارس التعليم المجتمعي بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري للتعليم المجتمعي وأهم المعوقات التي يمكن أن تواجهها مدارس التعليم المجتمعي بمحافظة سوهاج، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن مدارس التعليم المجتمعي تفتقر إلى الساحات الخضراء بالمدرسة، وإلى معامل العلوم، وقلة وجود الإنترنت، ووجود عجز في أعداد معلمات اللغة الإنجليزية والرياضيات، وأوصت بإعداد برامج تدريبية لمعلمات التعليم المجتمعي لتعليم مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية بمدارس التعليم المجتمعي على أساليب واستراتيجيات حديثة، وتوفير عدد مناسب من الموجهين.

(١٦) دراسة عبد المنعم (٢٠٢٠) بعنوان: الكفاءة الاجتماعية لفتيات التعليم المجتمعي:

تتناول هذه الدراسة الكفاءة الاجتماعية لفتيات التعليم المجتمعي من خلال مفهوم التعليم المجتمعي وأهدافه، والخصائص المميزة له، ومبادئه، ونماذجه المختلفة، وقامت الدراسة بالتطبيق على مدارس مصر الخير المجتمعية، وتوصلت إلى أن القيادة تساعد الفتيات على بلوغ الأهداف والغايات، وتساهم القيادة في توظيف القدرات والطاقات البشرية وتنميتها ورعايتها، كما أنها ضرورية لتوجيه الطاقات والتنسيق بينها لتوحيد جهود الفراد.

(١٧) دراسة الناعم (٢٠٢٠) بعنوان: التعليم المجتمعي والعدالة المجتمعية في مصر:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فلسفة التعليم المجتمعي، وأهدافه، والمعوقات التي تحول دون تفعيل العدالة الاجتماعية في التعليم المجتمعي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مدارس التعليم المجتمعي تواجهها بعض الصعوبات من قصور إمكانات المبنى التعليمي، وعدم مناسبة المقررات الدراسية لبيئات الدارسات، وضعف إعداد المعلمات والميسرات وضعف تأهيلهن.

(١٨) دراسة منصور وآخرون (٢٠٢١) بعنوان: تصور مقترح لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في ضوء أسلوب الكايزن: دراسة ميدانية:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في ضوء أسلوب كايزن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ منها: إجماع أفراد العينتين على وجود مشكلات تعيق تطوير مدارس التعليم المجتمعي، وعملية التحسين المستمر مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، وانتهت الدراسة لوضع تصور مقترح لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في ضوء أسلوب كايزن.

(١٩) دراسة **Yiakoumetti (2022)** بعنوان: لغة المعلمين المستخدمة في المدارس المجتمعية الصينية بالمملكة المتحدة ومدارس المجتمع الآثار المترتبة على تعليم لغة التراث:

هدفت الدراسة إلى تحديد آراء المعلمين حول اختباراتهم اللغوية في سياق تعليم اللغة الموروث، وتوصلت إلى أن هناك حاجة واضحة لمعلمي لغة التراث لتلقي تدريب مستمر يكون قادرًا على تعزيز الوعي فيما يتعلق بتحسين لغة التراث، والتي سيتسمر في لعب دور حاسم في الحفاظ على لغات مجتمع الأقليات وتطويرها.

تعقيب على الدراسات السابقة :

في ضوء تحليل الدراسات السابقة استطاعت الدراسة الحالية أن تستفيد من نتائجها في تأصيل وصياغة مشكلة الدراسة الحالية، كما استفادت مما توصلت إليه من نتائج ومقترحات، وتقاربت الدراسة الحالية بعض الشيء من الدراسات السابقة من حيث تناولها موضوع الدراسة الحالية من حيث العموم، والتي تناولت مدارس التعليم المجتمعي من حيث التعرف على معوقاتها كدراسة حسن (٢٠١٩)، أو زيادة فاعليتها والتخطيط لمدارس التعليم المجتمعي في مصر كدراسة غنيم(٢٠١٢)، والتعرف على صيغ التعليم المجتمعي وفلسفته كدراسة سليم(٢٠١٦)، والناعم(٢٠٢٠)، أما دراسة حجازي(٢٠١٥) فقد سعت لبناء تصور مقترح لتعزيز بناء قدرات مدارس التعليم المجتمعي في تنمية وتمكين المجتمعات المحلية كمراكز تعلم مجتمعية، وكذلك دراسة سلام(٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على دور منظمات المجتمع المدني في دعم مدارس التعليم المجتمعي، وتحقيق شراكة مجتمعية حقيقية، وكذلك دراسة الطاهر وآخرون(٢٠٠٩) التي سعت لوضع تصور مقترح لمتطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر في ضوء الأدبيات التربوية.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع؛ حيث ارتكز معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، وأسلوب التحليل الرباعي، في حين انفردت الدراسة الحالية بتطبيق المنهج المقارن، ومن الدراسات السابقة التي تشابهت مع الدراسة الحالية في المنهج دراسة (البربري، ٢٠١٥) إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عنها في دولة الدراسة، وكذلك المحاور البحثية المستخدمة.

أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد استفادت الدراسة الحالية مما توصلت إليه من نتائج كما في دراسة Bireda (2009) ، والتي انتهت إلى أن تقييمات الجودة المستخدمة في المدارس المجتمعية تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في خدماتها وبرامجها، أما دراسة

Hears, et al.(2011) فقد انتهت إلى أن المدارس المجتمعية تخطى بتقدير كبير باعتبارها أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب، أما دراسة Ganassin(2017) فترى أن هناك حاجة لأن تراعى المدارس المجتمعية التعدد اللغوي والثقافي.

أولاً: الإطار النظري لمدارس التعليم المجتمعي في الفكر التربوي المعاصر:

يتضمن هذا المحور نشأة مدارس التعليم المجتمعي، وفلسفتها وأهدافها، ومبررات الاهتمام بها، والبرامج الدراسية، والمعلمين بمدارس التعليم المجتمعي، والشراكة بين مدارس التعليم المجتمعي والمجتمع المحلى، ومبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي.

(١) نشأة مدارس التعليم المجتمعي:

تم عقد العديد من المؤتمرات الإقليمية لمناقشة التقارير الوطنية لمختلف الدول حول التعليم للجميع في النصف الثاني من عام ٢٠١٤، واصطلاح التعليم المجتمعي يستخدم في العديد من الدول بمسميات مختلفة ففي أمريكا اللاتينية يعرف باسم التعليم الشعبي، وفي أفريقيا يسمى بالرابطة الأفريقية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وقد نشأ التعليم المجتمعي في كافة هذه الدولة كاستجابة لطبيعة الظروف المجتمعية المحلية (الخطيب، ٢٠٠٦: ٣٧).

وقد سعت مختلف الدول لبناء تقاريرها الوطنية عن مدى التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع، منذ انعقاد مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠، واستشراف مستقبل التعليم للجميع والتخطيط لما بعده (البربري، ٢٠١٥: ٢١٩).

وقد قامت مختلف الدول بتحديد احتياجاتها وبناء رؤيتها المستقبلية سعيًا إلى تحقيق فاعلية التعلم ومخرجاته التعليمية.

(٢) فلسفة مدارس التعليم المجتمعي وأهدافها:

تتبع فلسفة مؤسسات التعليم المجتمعي من عدة عناصر؛ ومنها:

- تحقيق الحوكمة المجتمعية؛ حيث إن فكرة إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي تُسهم في تطوير المجتمع المدني بحيث تساعد المؤسسات الديمقراطية من خلال إتاحة الخدمة التعليمية، وهذه أجزاء أساسية من أجل تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، (البربري، ٢٠١٥: ٢٢٠)

- الانتقال من الدعم إلى المحاسبية؛ حيث تُعد محاسبية العاملين أمام أولياء الأمور إحدى صور الحوكمة التي تقدمها مؤسسات التعليم المجتمعي للمجتمع (اليونسكو، ٢٠٠٩: ٢١٠-٢١٢).

ولما كانت مدارس التعليم المجتمعي جزءًا من منظومة التعليم الرسمي، ونمطًا موازيًا للتعليم الأساسي، فهي تعمل على تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، بالإضافة إلى ملائمة ظروف واحتياجات البيئات المختلفة؛ لذا فهي تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف؛ ومنها (رشوان،٢٠٠٩ :٢٢٩):

- التبكير بمعالجة الأمية وسد منابعها بما يتناسب مع ظروف البيئات المختلفة وإكساب الدارسات مهارات لغوية ومهنية وسلوكيات تساعد على مواصلة تعليمهن.
- تعميق الشعور الوطني للدارسات، وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة.
- إزالة العقبات التي تحول دون تعليم الفتيات في المناطق المحرومة.
- إكساب الفتيات مهارات تحولهن من مستهلكات إلى منتجات عن طريق القيام ببعض المشروعات التي تزيد من إنتاجهن، وتمكنهن من مواجهة متطلبات الحياة.

كما تهدف المدارس المجتمعية أيضًا إلى مساعدة الطلاب على الانتقال بنجاح من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية، ومن المدرسة المتوسطة إلى المدرسة الثانوية من خلال تلبية الاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وتشمل هذه التنمية الاجتماعية العاطفية والجسدية، واكتساب المهارات الحياتية المناسبة للعمر؛ مثل: إدارة الوقت، وعادات الدراسة (National Center for Community Schools, 2015:7).

كما يهدف التعليم المجتمعي إلى (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد يناير، ٢٠١٥ :١٧-١٨):

- دعم القرارات القومية من أجل توفير تعليم أساسي ذا نوعية متميزة للجميع.
- تقديم الفرص التعليمية المناسبة للأطفال الذين لم يتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامي وبخاصةً الفتيات.
- تنمية القدرات الإدارية والفنية للعاملين في المشروع.

- مشاركة قيادات المجتمع المحلي في لجان التعليم وحل بعض المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات.
- استمرارية مشاركة جهود المجتمع المحلي.
- ربط المناهج بحياة المتعلمين اليومية والمجتمعية والقضايا القومية والعالمية، في دول العالم الثالث نجد أن التعليم المجتمعي يعتمد على الظروف والاحتياجات المحلية، ويهتم برابط الدراسين بمظاهر الحياة والمجتمعات المحلية، واستخدام البيئة ومواردها لخدمة العملية التعليمية(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد يناير، ٢٠١٥: ١٧).

ويُعد الهدف الرئيسي للتعليم المجتمعي هو توفير خدمة تعليمية ثانية تتسم بالجودة لألحاق جميع الأطفال الذين تعدوا السن الرسمي للالتحاق بالمدرسة والمتسربين من التعليم، وقد تم التوسع في إنشاء هذا النوع من المدارس تلبية لاحتياجات المناطق المحرومة من التعليم والأماكن النائية، وقد تم توعية مؤسسات المجتمع المدني بأهمية المشاركة في التعليم المجتمعي باعتباره يُعد فرصة ثانية لمن فاتهم الالتحاق بالتعليم أو تسربوا منه، وكذلك باعتباره حلاً أمثلاً للعديد من المشكلات التي تواجه التعليم النظامي كالتأخر الدراسي، وعمالة الأطفال، والعنف....الخ.

(٣) مبررات الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي:

هناك العديد من المبررات التي تستدعى الاهتمام بالتعليم المجتمعي عالميًا، يمكن تلخيصها فيما يلى (الطاهر وآخرون،٢٠٠٩ :٥٠٥):

- زيادة الاتاحة:

يُعد الهدف الأساسي لإنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي هو إتاحة التعليم للأطفال في المناطق المحرومة (المناطق الريفية- الأقليات- الفتيات)، وترتبط الإتاحة بنقص الموارد الحكومية؛ ولذا تسعى الحكومة إلى المشاركات المادية من المجتمعات لتوفير التعليم الابتدائي.

- الارتباط الوثيق بالاحتياجات المحلية:

بالرغم من أن مؤسسات التعليم المجتمعي تختلف من دوله لأخرى، إلا أن جميعها تستند إلى الارتباط الوثيق باحتياجات المجتمع ورغباته بصورة أكبر من المدارس الحكومية.

- فاعلية الكلفة:

تتميز مؤسسات التعليم المجتمعي بعدة مميزات عن مؤسسات التعليم التقليدية، وهي إتاحة فرص أكبر لعدد من الطلاب والسكان المحرومين، وأنها أكثر استجابة للطلب المحلي على التعليم، بالإضافة إلى أنها تغطي نواتج تعلم أفضل وأكثر فاعلية في الكلفة، بالإضافة إلى إتاحة خدمات تعليمية أفضل بأموال أقل.

- تحسين الجودة وزيادة تحصيل الطلاب:

أشار المخططون وصانعو السياسة في الدول النامية إلى الدور الإيجابي للدعم المجتمعي في تعزيز نواتج الطلاب.

- تحقيق اللامركزية:

تحقق مؤسسات التعليم المجتمعي اللامركزية في التعليم، فمنذ جومتين (١٩٩٠) وما تم تأكيده في داكار(٢٠٠٠) بعد ذلك، فقد أيدت الحكومات والوكالات الدولية اللامركزية كآلية لتحسين توفير الفرص التعليمية في الدول النامية.

وكذلك تُعد مدارس التعليم المجتمعي أداة تمهد الطريقة لظهور ثقافة قومية أصيلة وتحررية تُسهم في تحقيق وعي جديد بالوحدة، وتنمية التطلع نحو التحرر من شتى ضروب الجهل والانعزال، وتساعد على تحمل أعباء الحياة ومساعدة الأفراد على التكافل مع نظم الحياة البيئية والاقتصادية ومساعدة الأفراد على إحداث التغيرات الضرورية (البربري، ٢٠١٥ :٢٢٢).

وبالإضافة إلى ذلك تستطيع مدارس التعليم المجتمعي المساهمة في إحداث التغير الاجتماعي، وتحقيق التنمية الشاملة، والعمل على توعية الفتيات بحقوقهن المختلفة وما عليهن من واجبات تجاه مجتمعاتهن وأوطانهن.

(٤) البرامج الدراسية:

المدارس المجتمعية في وضع جيد للاستجابة لواقع العائلات في القرن الحادي والعشرين، وتقدم هذه المدارس الشاملة الخدمات، والدعم ، والفرص الحاسمة للتنمية الصحية لجميع الأطفال، بالإضافة إلى توفير المناهج الأكاديمية الفنية والجاذبة التي يحتاجها الطلاب لدخول سوق العمل في المستقبل. (National Center for Community Schools, 2015:62).

وتعتمد الدراسة بمؤسسات التعليم المجتمعي على نفس المناهج المُطبقة بالمرحلتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، ويُضاف إليهما التكوين المهني والمشاريع الإنتاجية، ويكون الاختلاف في طرق تدريس المواد الثقافية؛ حيث يتم تدريسها لأكثر من مستوى معًا في نفس الوقت والمكان (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٣).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بتطوير المنهج الدراسي الذي تدرسه الدارسات؛ حيث حرصت الوزارة على أن يكون الكتاب المدرسي مناسبًا من حيث الحجم لأعمار التلاميذ والدارسات، وكذلك تنسيق الرسوم والأشكال والصور التوضيحية، ومراعاة أن يخلو من الأخطاء المطبعية واللغوية (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠٠٨).

ويقع عبء كبير على معلمة مدارس التعليم المجتمعي، فغالبًا ما يوكل إليها الناحية التدريسية، وكذلك الناحية الإدارية والمالية، وغالبًا ما يتم اختيار معلمات المدارس المجتمعية من بين أهل القرية نفسها بقدر الإمكان، أو أحد المتعلمين المتقاعدين، أو معلم مرحلة ابتدائية، أو من يكلف بالخدمة العامة مع إجراء تدريب لهم قبل ممارستهم العمل، وفيما يلى توضيح لذلك.

(٥) المعلمون بمدارس التعليم المجتمعي:

تشير أوضاع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم المجتمعي إلى تدنى الأجور ومستويات المعيشة في مؤسسات التعليم المجتمعي والقائمون عليها لا يعيرون الجانب الفني اهتمامًا كبيرًا، فالمعظم غير متخصص في مجال التعليم المجتمعي، كما يوجد ضعف في أساليب الإدارة ونظام المتابعة والتقويم في مدارس وفصول التعليم المجتمعي، بالإضافة إلى عدم توافر الكفايات والمهارات المهنية للقائمين على تلك المؤسسات بما يساعدهم على حسن إداراتها بكفاءة وفاعليه، وبما ينعكس أيضًا على الاهتمام بالبرامج التعليمية المقدمة(البربري، ٢٠١٥ :٢٧٠).

وتقوم مدارس التعليم المجتمعي على تفعيل مبدأ الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته ومنظماته، وفيما يلى توضيح ذلك.

(٦) الشراكة بين مدارس التعليم المجتمعي والمجتمع المحلي:

إن مراكز التعلم المجتمعي تُعد مؤسسات تربوية محلية في القرى وضواحي المدن منظمة ومداره بمشاركة المجتمع المحلي لتأمين فرص تعليمية متنوعة من أجل التنمية المجتمعة، وتحسين نوعيه الحياه، وبالتالي فإن مدارس التعليم المجتمعي تتمتع بمزيد من المشاركة المجتمعية التي يمكن أن تؤدى دور مراكز التعلم المجتمعي، وبالتالي تُعد مدارس التعليم المجتمعي بمثابة مراكز تعلم مجتمعية تتمتع بالخصائص التالية(حجازي، ٢٠١٥: ٧٤٣).

- تُساهم في" التعليم مدى الحياة" ولكافة فئات المجتمع والأعمار.
- وصولها إلى مجتمعات المحلية الفقيرة.
- برامجها مرنة وتعكس احتياجات المجتمع المحلي.
- إعدادها وإدارتها من قبل المجتمع المحلي ومن أجله.

وتُشكل كل شراكة مدرسة مجتمعة برامجها وخدماتها وفقًا لاحتياجات مجتمعها وطلابها، لكن جميع النماذج تشترك في العديد من العناصر السياسية؛ ومن أبرزها (National Center for Community Schools, 2015:2-3):

- التركيز على التعليم:

تقدم المدرسة المجتمعية رؤية واضحة للأدوار التي يلعبها الآباء والمجتمع في التعليم، والدور الذي تلعبه المدرسة في مجتمعها، ومن بين الأهداف الأساسية للمبادرة تعليم الأطفال، والعمل على نموهم الصحي، والعمل على إزالة العقبات التي تعترض تعليمهم، ويمكن للمدرسين التركيز بشكل أفضل على المناهج الدراسية؛ لأن طلابهم يتمتعون بصحة أفضل، ويحسنون الحضور ويقللون من المشكلات الاجتماعية والعاطفية التي تتداخل، وتتزايد فرص الإثراء بحيث يكون لدى الأطفال ساعات طويلة للتعليم، والعديد من طرق التعلم.

- المدرسة والأسرة والمشاركة المجتمعية:

- شركاء المدرسة المجتمعية موظفو المدرسة والإداريون، وموظفو الوكالة، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع متحدون في هدف مشترك وهو تعظيم تعلم الطلاب مع تحسين صحتهم ورفاهيتهم، وتقوية أسرهم وأحيائهم.

- يدرك جميع الشركاء أن مشاركة الوالدين أساس هام لتحقيق إنجازات الأطفال، عن طريق إعداد برامج جذب الآباء، وتهيئة مناخ ترحيبي لهم، ومساعدتهم على تعلم كيفية المشاركة المجتمعية، وتزيد دورات تعليم الكبار من إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع في تعليمهم، وبالمثل فإن أعضاء المجتمع المقيمين، وأصحاب الأعمال المسؤولين المنتخبين، ومقدمي الخدمات والمنظمات المجتمعية هم جزء أساسي من التخطيط للمبادرة المجتمعية.

- الشراكة:

يتم تخطيط المدارس المجتمعية، وتنفيذها، وصيانتها من قبل أعضاء شراكات نشطة ومنسقة مكرسة؛ لتحسين تحصيل الطلاب وصحتهم ورفاهيتهم، وتؤسس كل شراكة مهمة ورؤية مشتركة، وأهداف متفق عليها، واتخاذ قرارات مشتركة، ويجب أن تشمل الشراكات قيادة المدرسة، وممثلي المدرسة، وأولياء الأمور، والمنظمات المجتمعية وقادة المجتمع، وتمتلك نماذج المدارس المجتمعية، وقادة المجتمع نماذج لبني تحتية، وآليات حوكمة مختلفة تنظم، وتحدد مسؤوليات الشركاء، ويحافظ الشريك الرئيسي على وجود دائم في المدرسة.

وكافة هذه المشاركات تعبر عن سعي الأنظمة التعليمية المختلفة إلى توفير التعليم للجميع، والتوسع فيه، وزيادة معدلات الاستيعاب عبر التوسع في نشر مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صوره وأنماطه، وتأمين فرص تعليمية متنوعة من أجل التنمية المجتمعية وتحسين نوعية الحياة.

(٧) مبادرات وأنماط التعليم المجتمعي:

تعددت تلك المبادرات والأنماط؛ ومنها:

(أ) مبادرة وبرنامج الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) لإنشاء المدارس صديقة الفتاه:

نشأت فكرة المدارس المجتمعية عام١٩٩٢، من خلال مبادرة برنامج التنمية باليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وتهدف إلى إيجاد نوع من التعليم يجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، ويتيح الفرص لمن تخلفوا عن التعليم لظروف اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو حضارية، ويعتمد هذا النوع من التعليم على الفتيات؛ ولذا سميت مدارس المجتمع هذه

باسم المدارس صديقة الفتيات، وتركزت أماكن إنشائها في محافظات أسيوط، وسوهاج، وقنا(إيرفين، ٢٠٠٠ :٣٦٩).

(ب) مشروع اليونسكو لإنشاء المدارس الصديقة لأطفال الشوارع والأطفال العاملين:

بدأ العمل بهذا المشروع منذ عام٢٠٠٣/٢٠٠٤؛ حيث قامت منظمة اليونسكو إلى دعم جهود مصر الرامية إلى توفير التعليم المجتمعي، فقامت بتنفيذ مشروع المدارس الصديقة لأطفال الشوارع والأطفال العاملين(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤ :٢٠-٢٢).

وتقوم فكرة هذا المشروع على محاولة إعادة أطفال الشوارع، والأطفال العاملين إلى دائرة التعليم، وتقديم برنامج تعليمي مكثف، يسرع من إنهاء التلميذ لما تقدمه المدرسة الابتدائية، ويتيح له استكمال تعليمة في مراحل التعليم الأخرى في المدرسة النظامية مثل أقرانه (المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠١٠ :١٦).

وقد هدف هذا المشروع إلى إعادة دمج هؤلاء الأطفال؛ ممن هم خارج النظام التعليمي إلى التعليم مرة أخرى، ويُعد هذا الاختيار نموذجًا تربويًا مرنًا يوفر تعليمًا للفئات التي تسربت من التعليم، ودمج هؤلاء الأطفال في مجتمعهم المحلي.

(ج) برنامج اليونيسيف ومشروع الخطة الخمسية (٢٠١٣-٢٠١٧):

يعمل برنامج منظمة اليونيسيف إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم خاصةً في مجالات تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم المجتمعي، ودمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، ويهدف برنامج المنظمة إلى توفير تعليم ذا جودة عالية، وبالإضافة إلى زيادة معدلات الحضور، واستكمال التعليم، وتقليل الفجوة النوعية، وتحسين استعداد الأطفال الالتحاق بالتعليم الابتدائي خاصةً في المناطق المحرومة، وتحسين استعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وزيادة معدل تحصيلهم الدراسي(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، يناير،٢٠١٥: ١١-١٢).

(د) المشاركة المجتمعية ومدارس التعليم المجتمعي:

يُعد الهدف الأساسي لمؤسسات التعليم المجتمعي هو تهيئة منظمات المجتمع المدني المساهمة في أنشطة التعليم واستثمار قدراته، وتستلزم هذه المدارس والمؤسسات ما يلى (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد يناير، ٢٠١٥ :١٧):

- تبني في النجوع والقرى في المواقع القريبة إلى حد ما من أماكن إقامة البنات والأطفال.
- تقوم على تعبئة المجتمع المحلى لتوفير تعليم للفتيات.
- توفير التعليم مجانًا دون أي رسوم دراسية.
- يقوم بالتدريس ميسرات/ معلمات من المكان نفسه أو من مكان قريب.
- إعطاء هذه المؤسسات أولوية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

وكافة هذه النماذج والأنماط تسعى جميعها إلى إتاحة التعليم للجميع ، وخاصةً في الأماكن النائية والقرى والنجوع، لمن فاتتهم الفرصة للالتحاق بالتعليم أو تسربوا منه، والغرض منها هو توفير تعليمًا نوعيًا للأطفال عامة، وللذين حالت ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والالتحاق بمؤسسات التعليم النظامي، فتعمل على توفير التعليم المجاني، وتستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي والنشط.

ثانيًا: وصف وتحليل الوضعية الراهنة للمدارس المجتمعية في المملكة المتحدة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه:

لقد ركزت الحكومات في المملكة المتحدة على رفع مستوى التعليم في جميع أنحاء الولايات، وخاصة في المناطق الجغرافية التي تتميز بالحرمان الاجتماعي والاقتصادي الشديد.

وقد دفع ظهور الإصلاح المدرسي القائم على المساءلة بالمملكة المتحدة العديد من المدارس التي تعاني من الفقر إلى التركيز على توفير تعليم فعال وتلبية المعايير الأكاديمية العالية، ولقد أحرزت مدارس عديدة تقدمًا في هذه المجالات، لكن القليل منها تم تجهيزه بشكل كاف بالأدوات اللازمة لمواجهة عقبات التعليم، وقد التزمت إنجلترا بتحويل جميع مدارسها إلى مدارس ممتدة Extended School، وهو مصطلح المدارس المجتمعية في إنجلترا (Bireda,2009:1-2).

وقد سنت إنجلترا تشريعًا رئيسيًا في عام٢٠٠٤ يهدف إلى إصلاح الخدمات المقدمة للأطفال بما في ذلك التعليم، ويعكس هذا التشريع استراتيجية إصلاح شاملة تعرف باسم "كل طفل مهم"، والتي توصى بدمج الخدمات المقدمة للأطفال كمفتاح لتحسين النتائج الخاصة بالأطفال المحرومين، والمدارس الممتدة، ليست مخصصة للطلاب ذوى الدخل المنخفض فقط، ولكن المسئولين الحكوميين أقروا أن المدارس الممتدة (الموسعة) يمكن أن تساعد الطلاب في التغلب على التحديات المتعلقة بالفقر (Bireda, 2009: 3).

(١) نشأة المدارس المجتمعية بالمملكة المتحدة:

حتى القرن الثامن عشر كانت توجد العديد من المدارس التي تقدم خدمات شبيهة بالتي تقدمها المدارس المجتمعية، ويتم تمويلها بالكامل والإشراف عليها من قبل مؤسسات المجتمع المحلي، ويتم إدارتها من قبل مجلس منتخب من أعضاء المجتمع المحلي، ثم صدر قانون التعليم لعام ١٩٠٢ Education Act 1902 والذي بموجبه تم إلغاء مجالس المدارس، وباتت السلطات التعليمية الرسمية المحلية هي التي تتولى الإشراف على تلك المدارس بالتعاون مع المؤسسات الخارجية، وأطلق على تلك المدارس اسم مدارس المقاطعة Country School، ولم يتغير المسمى إلا عام ١٩٩٨، مع صدور قانون إطار عمل ومعايير المدارس School standards and frame work act حيث ظهر مصطلح المدارس المجتمعية Community schools لأول مرة ليحل محل مدارس المقاطعة، وينص القانون على أن تتولى الدولة تمويل تلك المدارس والإشراف عليها على أن تشارك مؤسسات المجتمع المحلي في التمويل وإدارة المدارس، وقد تحولت العديد من المدارس إلى مدارس مجتمعية، وانتشرت حتى قدرت عدد المدارس المجتمعية في إنجلترا وويلز عام ٢٠٠٨ بحوالي ٦١% من عدد المدارس الابتدائية والثانوية الممولة حكوميًا (Department for children, schools and families, 2008: 9).

(٢) فلسفة المدارس المجتمعية وأهدافها بالمملكة المتحدة:

تنبع فلسفة المدارس المجتمعية من النظر إلى المجتمع على أنه مكان للتفاعلات الاجتماعية، وزيادة خبرات الطلاب من خلال التعليم في الحياة الواقعية، ويساعد استخدام المجتمع كإدارة

تعليمية الطلاب على تطبيق ما تعلموه في المدارس في حياتهم اليومية، ويساعد فهم أبعاد المجتمع على ملاحظة التأثيرات المحتملة للبيئات التعليمية على تنمية الطلاب، بما في ذلك تأثير المناخ الاجتماعي والمدرسة، بالإضافة إلى الإعدادات المؤسسية الأخرى، وتأثيرها على أداء الطلاب، ومواقفهم تجاه المدرسة، والنتائج السلوكية المعرفية الأخرى Veronique, et al.,2013: 2079).

ويتمثل الهدف الرئيسي من المدارس المجتمعية في خدمة السكان المحليين وتمكينهم من الوصول إلى مجموعة من فرص التعليم عالية الجودة، حتى يتمكنوا من عيش حياة أكثر استقلالية، وإعالة أسرهم في المستقبل والحصول على مؤهل ووظيفة ويصبحون أقل انعزالاً اجتماعيًا (Hereford Shire Council, 2019: 3)

وتمثل المدارس المجتمعية استراتيجية تعتمد على المكان؛ حيث تشارك المدارس مع المؤسسات المجتمعية المختلفة من أجل تخصيص الموارد بهدف تقديم تعليم أكاديمي متكامل، وخدمات صحية واجتماعية وترفيهية لتنمية الطلاب والمجتمع، وزيادة المشاركة المجتمعية، كما يعمل العديد منها طوال اليوم، وتخدم الأطفال والكبار على حد سواء، وهي بذلك تقوم بتنمية المكان الذي تعمل به وتطويره إلى أقصى حد كهدف أسمى تسعى إليه (Anna, Maier, et al., 2017: 6).

ويوفر التعليم المجتمعي فرصًا للتعليم الدامج لمجموعة كبيرة من المتعلمين ذوي القدرات المختلفة، وبالتالي يؤدي دورًا مهمًا في دعم الغايات المجتمعية الأوسع مثل تحقيق العدالة الاجتماعية، وزيادة الحراك الاجتماعي (University & College Union , 2016:2).

وتجذب المدارس المجتمعية في المملكة المتحدة حوالي ثلث الطلاب من الأقليات العرقية، كما تضم حوالي ٣٠% من الطلاب من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ونسبة مماثلة من الطلاب ممن لا تعد الإنجليزية هي لغتهم الأولى، وحوالي من ٤٠% من الطلاب من ذوي الإعاقة، وهو ما يشير إلى أهمية تلك المدارس في تعليم الطلاب المعرضين للخطر أو المحرومين، كما تعد المدارس المجتمعية الابتدائية الأكثر شعبية بين أولياء الأمور

والطلاب لما تقدمه من خدمات لا تتوافر في غيرها من أنواع المدارس (Jen Garry, et al., 2018).

وتهدف المدارس المجتمعية إلى تلبية احتياجات الطلاب من خلال خلق بيئة واسعة للحياة والتعلم تتيح الفرصة للطلاب للمشاركة بمستويات مختلفة على تحسين التحصيل التعليمي للطلاب، كما تهدف المدارس المجتمعية إلى تحسين أوضاع المجتمع والمدرسة من خلال ما تقدمه للحي من خدمات، وتمثل المدرسة المجتمعية الوسط الواسع المحيط بالمدرسة، والذي يتكون من الأطفال الصغار، ومن أولياء أمورهم والحي ككل؛ لذلك ينظر إلى المجتمع المحلى على أنه عامل ذا أهمية كبيرة فيما يتعلق بالتعلم والنجاح المدرسي، وبالإضافة إلى ذلك تهدف المدارس المجتمعية إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلاب لتعظيم التحفيز، والإنجاز التعليمي لجميع الطلاب، وتعمل المدارس على توفير سياسات تعليمية داعمة للطلاب المتنوعين، كما تعمل المدارس المجتمعية على تفعيل الشراكة بين القطاعات المجتمعية المختلفة، وتسهل عملية التعاون بين القطاعات المختلفة، بالإضافة إلى تقديمها للدعم للطلاب وأنشطة دعم الأسر بما يعمل على "التعليم والعيش" في بيئة تعليمية واسعة (Veronique, et al., 2013: 2081).

ويتضح مما سبق أن المدارس المجتمعية تهدف إلى تحسين التحصيل التعليمي للطلاب، ومساعدة الأطفال في كافة الظروف ليصبحوا منتجين وأصحاء عن طريق تلبية المتطلبات التعليمية للأطفال، وبالإضافة إلى تقديم الدعم للطلاب وأنشطة دعم الأسر بما يعمل على "التعليم والعيش" في بيئة تعليمية واسعة، وتوفير سياسات تعليمية داعمة للطلاب المتنوعين.

(٣) مبررات الاهتمام بالمدارس المجتمعية:

يُعد وجود مثل هذه المدارس المجتمعية عبر مجموعة من المجتمعات بمثابة مؤشر على عدم كفاية سياسات التعليم الرسمية في تلبية احتياجات الأقليات.

ومن مبررات الاهتمام بالمدارس المجتمعية ما يلى:

- تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والجسدية التي لم تتم تلبيتها للأطفال الذين يأتون إلى المدرسة ولديهم مجموعة من الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والجسدية التي لم تتم تلبيتها (Bireda, 2009: 3).

- تقديم معايير وتوقعات عالية من حيث التطور الشامل لسلوك الطلاب، وتكمل هذه والنجاح على جميع المستويات (https://www.OcSchool.Co.Uk.,2022)
- تقدم المدارس المجتمعية جودة تعليم ممتازة تعزز روح التعلم مدى الحياة، وتعمل على توفير مناخ ملائم يمكن الوصول إليه يلبى احتياجات المجتمع المتنوعة، وتطوير بيئة رعاية، وتقديم التميز الأكاديمي لتحقيق أعلى معايير الجودة (https://www.LittleOver.derby.Sch.Uk,2022).

وفي ضوء ما سبق تُمثل المدارس المجتمعية حاجة ملحة تلبية للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والجسدية التي لم تتم تلبيتها للأطفال، وتقديم معايير وتوقعات عالية من حيث التطورات الشاملة لسلوك الطلاب، كما تقدم المدرس المجتمعية جودة تعليمية ممتازة تعزز روح التعلم مدى الحياة، وتوفر مناخ ملائم يمكن الوصول إليه يلبى احتياجات المجتمع المتنوعة، وتطوير بيئة رعاية، وتقديم التميز الأكاديمي لتحقيق أعلى معايير الجودة، وكافة تلك الأسباب تعطي أهمية كبيرة المدارس المجتمعية، ومبررات قوية للأخذ بها.

(٤) البرامج الدراسية بالمدارس المجتمعية :

تقوم المدارس المجتمعية على التركيز على تعليم لغة المجتمع، ويتم التركيز على التعليم الديني، أو على جوانب أخرى من الثقافة، والتاريخ، الموسيقى، الرقص، الطهى، وهناك مجموعة واسعة جدًا من هذه المدارس في المملكة المتحدة؛ مما يعكس التركيب اللغوي والثقافي المعقد للبلد (Pantazicorfu,2018:183) .

وتقدم المدارس المجتمعية قائمه متنوعة من الأنشطة بما في ذلك الدعم الأكاديمي والثقافي، والأنشطة واللعب والاستجمام، ودعم الأبوة والأمومة، والاحالات العاجلة إلى الخدمات الخاصة مثل علاج النطق، والرعاية الصحية السلوكية(Bireda,sabaa,2009,14)

ويتم تقييم المدارس طبقًا لقدراتها على تلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، ومدى تلبية الخدمات لتلك الاحتياجات فخلق ثقافة الاحتياجات وتقييمها يضمن عدم إهدار المال والوقت على البرامج غير الفعالة (Bireda, 2009:18).

وغالبًا ما توفر المدارس المجتمعية برامج منظمة للأنشطة الخاضعة للإشراف، ويتم تشجيع الطلاب على التطور المعرفي والاجتماعي، والأنشطة المختلفة كالرياضة، الصحافة، النوادي

المهنية، الفنون، التكنولوجيا، المشاركة المدنية والأنشطة، وتؤثر الأنشطة اللامنهجية على الطلاب على المدى الطويل، ويمكن أن تنطوي تلك الأنشطة على مكاسب من حيث تنمية المهارات والمعارف الخاصة بالطلاب (Hears, et al., 2011:12-13).

وتعمل الأنشطة اللامنهجية على زيادة احترام الذات والاستقلالية، كما لها تأثير كبير وإيجابي على التعليم، ويعتمد الأساس المنطقي لتقديم مثل هذه الأنشطة على إعطاء كل طفل الفرصة لتجربة مثل هذه الأنشطة اللامنهجية، كما تُساهم هذه الأنشطة في الحد من السلوك المعادي للجميع، بالإضافة إلى تعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية والتكيف السلوكي والأداء المدرسي(Hears, et al.,2011: 13-15).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البرامج الدراسية للمدارس المجتمعية تقوم على مجموعة من المبادئ؛ ومنها: تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية الجسدية للطلاب عن طريق الخدمات، والدعم، والتنمية الصحية للأطفال، والمناهج الأكاديمية الجاذبة التي تؤهل الطلاب لسوق العمل، ويتم التركيز على لغة المجتمع والتعليم الديني وجوانب ثقافية أخرى، بالإضافة إلى الموسيقى، والتاريخ، والطهي، وفضلاً عن ذلك تقوم مجموعة متنوعة من الأنشطة، واللعب، والاستجمام، ودعم الأبوة والأمومة، والرعاية الصحية والسلوكية، وتعمل كافة هذه البرامج على تلبية احتياجات الطلاب وسوق العمل.

(٥) المعلمون بالمدارس المجتمعية:

يرى المعلمون أن" ثقافة المنزل" تُمثل مصدرًا من مصادر أمان الطلاب، فهو يوفر احساسًا أقوى وأكثر أمانًا بالذات، ويؤكد المعلمون على البناء المشترك للمعرفة، فهم يعتمدون على تجارب الطلاب كنقطة انطلاق لمناقشة القضايا الثقافية والتاريخية، والعمل من أسئلة الطلاب الحقيقية والانخراط في الحوار واستخدام أساليب مثل مشروع العمل، ويتزامن النهج الذي يطوره المعلمون مع عدد من التفاهمات القوية للتربية متعددة الثقافات، ويمكن فهم النهج متعدد الثقافات على أنه يتكون من عنصرين رئيسين: **أولاً:** مساعدة الطلاب على المشاركة بنشاط في المجتمع مع الحفاظ في نفس الوقت على هويتهم الثقافية الخاصة، **وثانيًا:** تعزيز تبادل الخبرات بين الطلاب، وبالتالي إثراء معارفهم وخبرتهم من خلال عملية تفاعل مستمرة، هدفها الرئيسي الإدماج (Pantazicorfu,2018:186).

وقد أعاد المنهج الوطني أواخر الثمانينيات عقارب الساعة إلى الوراء؛ حيث تم التركيز على التدريس القائم على أن المعلمين لديهم مجال أقل للاستجابة للطلاب من خلال الاعتماد على ثقافتهم(Pantazicorfu,2018:181).

فمثلاً في حالة مدارس المجتمع الهليني Hellinic community Schools ومدارس اليونان المجتمعية في المملكة المتحدة، يأتي المعلمون إلى المملكة المتحدة للتدريس لمدة من ثلاث إلى خمس سنوات، ويتم وضعهم في مكان الأقلية، وتمنح هذا التجربة المتمثلة في تعليم الأقلية العديد من التوقعات التي جلبوها معهم من اليونان حول طبيعة مجتمعات الأقليات وأساليب تدريسهم، بالإضافة إلى التدريس في بلد أجنبي، ويواجه المعلمون اليونانيون أيضًا تحولاً من القطاع العام إلى القطاع التكميلي ينتج عنه التحول في الموقع والدور والتغير الجذري في بيئة التدريس، فهم يتوصلون إلى فهم أعمق للمشاكل والقضايا التي تواجههم مجتمعات الأقليات (Pantazicorfu,2018:184).

وتوجد درجة من الحرية والمرونة في مدارس المجتمع تسمح للمعلمين بالاعتماد على هذه المواد الثقافية، ويستخدمون العديد من الأساليب في الفصل الدراسي؛ مثل: مشروع العمل، والدراما، والأساليب التوصيلة لتعليم اللغة، واستخدام المحفزات البصرية، وبالإضافة إلى ذلك يتيح المعلمون الفرصة للطلاب في التفكير في هويتهم الثقافية (Pantazicorfu,2018:185).

ونلاحظ أن هذه العناصر الأساسية من الضروري أن يقوم المعلمون بتطويرها؛ حيث إنه تُشكل جزءً مفيدًا من إعداد المعلمين بوجه عام؛ حيث يؤدى ذلك إلى الشعور بالهوية المشتركة.

(٦) الشراكة بين المدارس المجتمعية والمجتمع المحلي:

تُعد مساهمة الوالدين والمجتمع ضرورية لتلبية احتياجات الطلاب والأسر من خلال الخدمات المقدمة في مدرسة المجتمع، وتجرى مبادرات المدارس المجتمعية الحالية تقييمات للاحتياجات بعدة طرق بدءًا من الاستطلاعات غير الرسمية إلى المجالس الاستشارية المنسقة، وعندما تصبح المدارس مراكز مجتمعات، فإنه يتم إعفاء موظفي المدرسة من العديد من المطالب

التي تواجه المدارس التقليدية، مع وجود أولياء الأمور في المدرسة بالفعل لتلقى الخدمات، وبالتالي تكون مهمة التواصل مع الوالدين أقل صعوبة، ويمكن للمعلمين استدعاء شركاء الخدمة الاجتماعية؛ لمساعدة الطلاب ذوى الاحتياجات الصحية أو العقلية أو الطبية، وتقوم المدارس في المبادرات المحددة بتعين "منسق مدرسة مجتمعية" بدوام كامل في كل مدرسة؛ مما يقلل من الوقت الإداري الذي يقضيه في إدارة أنشطة ما بعد المدرسة (Bireda, 2009:16).

وكذلك فإن المدارس المجتمعية الناجحة تتمتع بمناخ مدرسي أكثر إيجابية، ويختلف بشكل ملحوظ عن المدارس التقليدية.

وتقوم المدارس الممتدة على خمس ركائز (Hears , et al., 2011:5):

- رعاية أطفال عالية الجودة.
- إمكانية الوصول والإحالة إلى الخدمات المتخصصة.
- وصول المجتمع إلى المرافق المدرسية.
- دعم الوالدين.
- مجموعة متنوعة من الأنشطة.

وتختلف الولايات من حيث الوزن المعطي لهذه المكونات، ففي إسكتلندا فإن التعاون الذي يستهدف تحسين المدرسة يعمل على توسيع الفرص المتاحة للطلاب من خلال تقاسم الموارد والتعاون مع المنظمات الخارجية، وتجميع التعليم والرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية في المدارس والتعاون مع المجتمع المحلى والحكومة، ويُعد المجتمع نفسه شريكًا مهمًا لمدارس المجتمع، بحيث تصبح المدرسة المركز الاجتماعي للحى، بسبب التعاون المكثف مع المجتمع، والمدارس المجتمعية تعمل على تعزيز التماسك الاجتماعي، وتحسين نوعية الحياة في المجتمعات(Hears, et al., 2011:7-8).

وهذا هو السبب الذي من أجله كان للمدارس المجتمعية تأثير يتجاوز نطاق مستوى المدرسة من منظور المخرجات التربوية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن مشاركة الآباء تُعد ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمدرسة المجتمعية، فيمكن للوالدين القدوم إلى المدرسة، وتنتقل مشاركة الوالدين من المدرسة إلى المنزل، ومن المثير للاهتمام أن هناك أهمية كبيرة لمشاركة الوالدين وخاصةً عندما يتعلق الأمر بالتحصيل الأكاديمي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ حيث تُعد مشاركة الأبوين مؤشرًا هامًا على دقة التحصيل الأكاديمي (Hears, et al., 2011:10).

وتقدم مدارس المجتمع للآباء دورًا نشطًا وصوتًا في تعليم أطفالهم، كما أنها توفر مكانًا يمكن للوالدين من خلاله تحسين حياتهم؛ حيث تنظر مدارس المجتمع إلى الأطفال والاسر بشكل كلى، فهم يجمعون العديد من الخدمات الأساسية معًا تحت سقف واحد، ويقدمون استجابة فعالة ومنسقة لاحتياجات الأطفال والآباء عندما تقوم المدارس بإشراك الأسر من أجل دعم أطفالهم، وتظهر الدراسات التي تربط مستويات مشاركة الوالدين بالزيادة في تحصيل الطلاب دائمًا، وتوجد علاقة إيجابية بين المشاركة والأداء التعليمي، وعندما يشارك الآباء في أدوار مختلفة في المدرسة يميل أداء جميع الطلاب في المدرسة إلى التحسن، وذلك مرجعه إلى الجهد الإضافي لإشراك العائلات والذي يمكن اعتباره عاملاً مؤثرًا ذا أهمية كبيرة (Veronique, et al., 2013 :2079).

ويتم تخطيط المدارس المجتمعية وتنفيذها وصيانتها من قبل أعضاء شراكات نشطة، ومنسقة، ومكرسة لتحسين تحصيل الطلاب وصحتهم ورفاههم، وتؤسس كل شراكة مهمة ورؤية مشتركة، وأهداف متفق عليها، واتخاذ قرارات مشتركة وتشمل الشراكات قيادات المدرسة، وممثلي المدرسة الأخرين، وأولياء الأمور، والمنظمات المجتمعية، وقادة المجتمع، وتمتلك نماذج المدارس المجتمعية المختلفة بني تحتية، وآليات حوكمة مختلفة تنظم وتحدد مسؤوليات الشركاء، ويتم التعرف على شريك مجتمعي واحد من قبل مديري المدرسة، والشركاء الآخرين باعتباره الوكالة الوحيدة التي تتعامل بشكل مباشر ويومي مع المجتمع (National Center for Community Schools, 2015: 3).

وهناك مجال آخر يمكن أن يكون فيه المجتمع الأوسع مصدرًا مفيدًا، وهو توفير التعليم اللامنهجي، والذي يمكن أن يحدث فرقًا حقيقيًا في رفع المعايير التعليمية، ولا يلزم توفير مثل

هذه الأنشطة داخل المدرسة ومن قبل المعلمين وحدهم، ويمكن للأفراد والمؤسسات داخل المجتمع الأوسع أن يكونوا موردًا قيمًا للتعليم (https://blog.optimus.education.com.2018).

ويتضح مما سبق أن إحدى القواسم المشتركة لجميع العناصر المكونة لمنهج المدرسة المجتمعية هي فكرة الشراكة بين القطاعات المختلفة، وتعمل مدرسة المجتمع على تسهيل التعاون بين القطاعات المختلفة، وكذلك تقدم المدرسة المجتمعية الدعم، بالإضافة إلى مجموعة من الفرص مثل الرعاية النهارية، وأنشطة دعم الأسرة للشباب والعائلات وأفراد المجتمعات قبل وأثناء وبعد المدرسة، ويتطلب العمل في بيئة واسعة "التعلم والعيش" من خلال إيجاد أقصى فرص لتنمية جميع الشباب تعاونًا واسعًا بين مختلف القطاعات التي تشارك في تعليم الشباب، وبالتالي فإن المدرسة المجتمعية يتم تنظيمها من خلال الشراكة بين المدرسة والمجتمع الحلي والأسرة، مع التركيز على كيفية تهيئة الظروف التي تمكن كل طفل من النجاح.

وتجمع مدارس المجتمع بين شركاء متعددين داخل المدرسة للمساعدة في تعظيم وإزالة العقبات التي تعترض تعلم الطلاب، وعمل هؤلاء الشركاء (أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع، ومقدمي الخدمات) متشابك تمامًا ويؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلاب، والقيادة القوية هي الدافع وراء عمل الشركاء متعددي الاستراتيجيات التعليمية.

(٧) مبادرات ونماذج المدارس المجتمعية:

تعددت تلك المبادرات النماذج الخاصة بالمدارس المجتمعية؛ ومنها:

(أ) مدرسة Heston community school:

هي مدرسة مجتمعية في لندن ورؤيتها "مجتمع تعليمي يوفر بيئة أمنة وراعية مع مناخ من التوقعات العالية للطلاب، ويوجد شباب طموحين وناجحين ومسؤولين قادرين وراغبين في المساهمة في المجتمع، مجتمع يضمن تقدير جميع أصحاب المصلحة والمساهمة في النجاح المستقبلي للدولة، أما مهمتها فهي غرس الشغف بالتعليم مدى الحياة لدى جميع المشاركين، وتتمثل أهدافها في (Heston Community School, 2021: 3):

- تنمية الطلاب بحيث يصبحون سفراء ممتازين للبلد وقدوة إيجابية في المجتمع، ويتقدمون إلى أفضل الجامعات أو الوظائف.
- أن يكون بالمدرسة موظفون يفضلون العمل في المدرسة عن أي مكان آخر؛ مما يوفر مكانًا مرضيًا للعمل وبيئة يتم فيها تقييم مساهمتهم للطلاب والمجتمع.
- المساهمة في مجتمع هم الشريك المفضل بالنسبة له في تحسين فرص الحياة للشباب.

(ب) مدرسة Haldow Rural community school :

مدرسة ثانوية في مقاطعة كنت في إنجلترا توفر تعليما زراعيا للطلاب، ومهمتها ليست فقط إمداد الطلاب بالمزيد من الدراسات ولكن أيضًا لعالم العمل، لاسيما المهن الناشئة التي تحتاج إلى المهارات العالية في قطاع الزراعة والصناعات المرتبطة بها، وتتخلص أهدافها فيما يلي(Hadlow Rural Community School, 2022: 1-2):

- ضمان وصول جميع الطلاب إلى إمكاناتهم الكاملة، وتجاوزها من خلال اتباع منهج مميز في جميع المواد بما في ذلك اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم الإنسانية واللغة وكلها مرتبطة بشكل فريد بالدراسة والخبرة القائمة على الزراعة.
- إعداد الطلاب كي يكونوا أصحاب مشاريع وقادة أعمال زراعية في المستقبل.

(ج) مدرسة Lydney Church of England Community school :

مدرسة ابتدائية تتلخص رؤيتها في أن تكون المدرسة بمثابة مجتمع راع؛ حيث ينمي كل طالب حب الحياة وحب التعلم، وتتلخص أهدافها في (Lydney Church of England Community School, 2022: 3-4):

- إنشاء مجتمع يرعى الجميع دامج تقدر فيه طموحات الطلاب من خلال التعلم الابداعي والملهم.
- تشجيع الأطفال على تقدير بيئتهم وتطويرها.

(د) مدرسة Princetown Community Primary School :

مدرسة ابتدائية تتخلص مهمتها في تطوير متعلمين ملهمين مدى الحياة في مجتمعهم، وتتلخص أهدافها فيما يلي (Princetown Community Primary School, 2021:2):

- تنمية الطلاب من كافة النواحي مع التركيز على الاحتياجات الفردية للأطفال لضمان وصول كل طفل إلى إمكاناته الكاملة.
- التأكد من أن كل طالب يشعر بالتقدير والأهمية والرعاية مما يعزز دافعية الطلاب على النجاح والتعلم مدى الحياة.
- تشجيع الطلاب والعاملين على وضع طموحات عالية لأنفسهم وتوفير كافة السبل لتحقيقها.

(ه) مدرسة Chase community school:

مدرسة ثانوية تضم مجموعة متنوعة من الطلاب مختلفي القدرات؛ حيث يصل عدد اللغات الأصلية للطلاب إلى (٥٠) لغة، وتهدف المدرسة إلى (Enfield Council, 2022:36):

- أن يشارك جميع الطلاب في تجارب تعليمية مثيرة داخل الفصل وخارجه؛ بحيث يحرز الجميع تقدمًا سريعًا ومستدامًا.
- توفير تعليم عالي الجودة يتحدى قدرات الطلاب ويتسم بالتوازن والعمق ضمن نظام داعم في بيئة تعليمية هادفة وهادئة.
- تقديم متعلمين راشدين يتميزون بحس المسئولية والاستقلالية والتروي والرغبة في استكمال نجاحهم خارج المدرسة.

(و) مدرسة وأكوود المجتمعية: Oakwood community school

تهدف هذه المدرسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ومنها(https://www.ocschool.co.uk,2022):

- تسعى المدرسة جاهده لتقديم أفضل رعاية وتعليم ممكنة لتلاميذها.
- تشجيع الإبداع والابتكار والتميز.
- توفير مستوى عالمي من الرعاية يُمكن الأطفال من الشعور بالأمان والاحترام.
- توفير الرعاية الصحية والاجتماعية عن طريق فريق من الموظفين المؤهلين ذوى المهارات العالية والخبرة.
- تقديم أعلى مستوى من الدعم والفرص للعمل على التطور الشامل لسلوك الطلاب.

(ز) مدرسة Little over Community:

هي مدرسة ثانوية شاملة كبيرة تقع في الجنوب الغربي من ديربي Derby بالقرب من طرق النقل الرئيسية، وتهدف المدرسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ومنها(https://www.LittleOver.derby.Sch.Uk,2022):

- تقديم نوعية تعليم ذا جودة ممتازة تعزز روح التعليم مدى الحياة.
- توفير مناخ ملائم يمكن الوصول إليه يلبى احتياجات مجتمعنا المتنوعة.
- تطوير بيئة رعاية ودعم يشعر فيها الجميع بالأمان والقيمة.
- غرس روحًا شاملة تشجع على الادماج الاجتماعي.
- تقديم التميز الأكاديمي لتحقيق أعلى المعايير.
- الاحتفال بالإنجاز لجميع أشكاله داخل وخارج المنهج.

(ح) مدرسة Kingsford community school:
(https://www.kingfordschool.org.uk,2022)

- رؤية منهج مدرسة Kingsford community school توفير تعليمًا جيدًا لجميع الطلاب بغض النظر عن الخلفية، كما تعمل على توفير منح تعليم ممتازة للجميع في مجتمع طموح؛ حيث يأتي تعليم التلاميذ أولاً.
- تقدم مدرسة Kingsford منهجًا واسعًا ومتوازيًا وطموحًا لجميع المتعلمين، فكل شخص لديه حق الوصول إلى المعرفة والفهم الذي يمكنهم من تقديم مساهمة إيجابية في المجتمع، وهدفت المناهج إلى إعداد أفراد طموحين وواثقين ومبدعون يتمتعون بمهارات الازدهار في عالم العمل.
- تشجيع مدرسة Kingsford الطلاب على التركيز والنزاهة والاحترام، والعمل الجماعي، وتعمل على ضمان فهم الشباب وتقديرهم للقيم البريطانية الأساسية للديمقراطية، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح تجاه من ينتمون لديانات مختلفة، والاستعداد لعالم العمل والحياة في بريطانيا الحديثة.
- يساعد المنهج الواسع والمتوازن التلاميذ على التطور كمفكرين ومتعلمين مستقلين خارج أسوار الفصل الدراسي والدروس التقليدية، بحيث تضمن حصول جميع الطلاب على أسس جيدة في الرياضة والفنون المسرحية، وكذلك يتم تخصيص وقت كبير للغة

الإنجليزية والرياضات والعلوم، وتشمل اللغة الأجنبية مثل الفرنسية والإسبانية والماندرين من السنة ٧ إلى السنة١١، وتعد تصميم المنهج لتلبية احتياجات الطلاب، وتعظيم إمكاناتهم.

- وتقوم المدرسة عبر الإنترنت بتزويد أولياء الأمور بالنصائح حول كيفية دعم الأطفال، وهدف المدرسة هو التأكد أن الطفل يتخذ قرارًا مستنيرًا يسمح له بتحقيق إمكاناته الكاملة.

(ط) مدرسة شجرة الطقوس المجتمعية: Yewtree community school:

وتقدم هذه المدرسة على مجموعة من المبادئ ومنها (https://www.yewtree.bham.sch.uk,2022):

- تخطيط المناهج وتنظيمها بعناية لضمان اتساع وتوازن وعمق التعليم لكل "طفل في المدرسة"، والمناهج تعد الأطفال للحياة في بريطانيا الحديثة، ويعتمد المنهج على المنهج الوطني، بالإضافة إلى تلبية احتياجات الأطفال مع الأخذ في الاعتبار تقدم المعرفة، وتسلسل المفاهيم التي تُمكن الطلاب من التنمية المختلفة طبقًا لما تعلموه.
- يتم إعطاء الأولوية لاكتساب اللغة الإنجليزية في وقت مبكر وتعلم الصوتيات، كما يتم تنظيم تعليم القراءة والترويج للقراءة من أجل المتعة بدرجة عالية.
- تعمل المدرسة على إعداد الأطفال ليكونوا مجهزين بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات اللازمة عبر المناهج الدراسية، وإعدادهم للمرحلة التالية من تعليمهم.
- تُعتبر الطلاقة الرياضية، والحسابية بمثابة شروط للنجاح عبر مناهج المدرسة، كما يتلقى الأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة أو الإعاقات تدخلات اضافية مثل اللغة والكلام.
- تم تصميم المناهج من أجل تنشيط المعرفة السابقة للأطفال، وتقديم خبرات تعلم مباشرة، وبناء المرونة ليصبحوا مبدعين ومفكرين نقديين.

- يتم تشجيع تكافؤ الفرص لجميع الطلاب بما يتماشى مع قانون المساواة (٢٠١٠) في كافة الممارسات، كما يتم تشجيع التنوع، والاختلاف، والاحترام للجميع من خلال المناهج الدراسية.
- يتم الالتزام بالقيم البريطانية الأساسية، وقيم المدرسة المتمثلة في "التعلم والرعاية والاحترام والحماية"، كما يتم التطوير الروحي الأخلاقي والاجتماعي والثقافي والعقلي والبدني للطلاب.
- تُعد الصحة العقلية للأطفال ورفاههم جوانب مهمة في المناهج الدراسية، كما يتم تعزيز صحة ورفاهية التلاميذ والمساعدة في تقليل المستويات المرتفعة من التنمية للأطفال.
- تعمل المناهج على تنمية مهارات الطلاب وتوجهاتهم تجاه التعليم.
- يتم تجهيز الأطفال لمستقبلهم في عالم سريع التغير، وإدراك أهمية التكنولوجيا والعلوم واللغات والاتصالات والتفاهم بين مختلف الفئات.
- تقدير التراث الديني والثقافي للأطفال والاحتفاء به، وتنمية الشعور بالهوية، وتعزيز القيم الأساسية المشتركة للديمقراطية، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح لمن لديهم ديانات ومعتقدات مختلفة.
- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية والتعاطف مع الآخرين، وإحداث تغير إيجابي في حياتهم وحياة أولئك الذين يعيشون ويعملون في مجتمعاتهم المحلية والوطنية والعالمية.
- تشجيع احترام الطفل لحقوق الإنسان، واحترام الوالدين وثقافتهم.

(ي) مدرسة Eastwood المجتمعية :

تقوم المدرسة على مجموعة من المبادئ ومنها (https://www.eastwoodcommunityschool.co.uk,2022) :

- تقديم تعليم أفضل للطلاب وتمكينهم من أن يصبحوا متعلمين ناجحين ومستقلين ومواطنين في المستقبل، ويتم التخطيط لمنهج دراسي مخصص وفريد من نوعه يعتمد على المنهج الوطني مع التركيز القوى على القراءة لتلبية احتياجات المتعلمين.

- يتم ترتيب الأهداف على النحو المنصوص عليه في معايير التقييم الرئيسية، وتكون المناهج مستجيبة لاحتياجات المتعلمين وسياق المجتمع.
- يُعد التعلم خارج الفصل الدراسي مكونًا أساسيا في المناهج الدراسية، فتوجد مجموعة كاملة من أنشطة التعلم في الهواء الطلق، بالإضافة إلى إحياء التعلم من خلال التجارب والزيارات والزائرين المرتبطة بالمنهج، ويتم رفع مستوي إنجاز الطالب وتقديره لذاته وثقته بنفسه.
- تطوير المعرفة بالمهارات الحياتية من خلال التعلم المستمر والتقدمي الذي له تأثير على السلوك الإيجابي للطلاب.

وفي ضوء ما سبق فإن كافة هذه المبادرات والنماذج تركز جميعها على إتاحة فرص التعليم المستمر للطلاب عن طريق مناهج داعمه وتلبي الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتشجع على الإبداع والابتكار، وتحقيق تعليم عالي الجودة، بالإضافة إلى تعزيز القيم البريطانية للديمقراطية، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح مع من لديهم ديانات ومعتقدات مختلفة، كما يتم تعليم الطلاب احترام حقوق الآخرين، والاستماع لآرائهم، وتعليمهم بطريقة متوازنة وهادئة، كما يتم تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات الصحية وتحمل المسئولية من خلال بيئة آمنة وداعمة يتم فيها تعزيز فهم الحقوق والمسئوليات من خلال اعمال السلامة الإلكترونية، ويتعلم التلاميذ التسامح مع الديانات الأخرى.

(٨) القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

في ضوء تحليل السياق الثقافي للملكة المتحدة يتبين **أنها جغرافيًا** تبلغ المساحة الإجمالية للمملكة المتحدة (٢٤٣٦١٠) ألف كيلو متر مربع (٩٤٠٦٠) ميل مربع، وتحتل إنجلترا أكثر من نصف المساحة الاجمالية للبلاد، بينما تشغل اسكتلندا حوالي ثلث تلك المساحة، ويتنوع المناخ بها وإن كان يغلب عليها الطقس البارد؛ حيث تصل درجات الحرارة إلى ١١ درجة مئوية شتاءً تحت الصفر بينما لا تزيد عن ٣٥ درجة صيفًا (Royal Geographical Society, 2018:1-2).

ويتضح تأثير العوامل الجغرافية والمناخية في إتاحة المدارس المجتمعية، وكثرة عددها، وكذلك تلبية احتياجات الطلاب والأقليات المختلفة، وقد تعددت تلك المدارس وتنوعت تلبية لاحتياجات المجتمعات المختلفة من تلك المدارس.

ومن الناحية الديموجرافية: المملكة المتحدة لديها من تاريخ من الهجرة؛ حيث يوجد في ليفربول أقدم السكان السود في البلاد، والتنوع العرقي يختلف اختلافًا كبيرًا في جميع أنحاء المملكة المتحدة٣٠,٤% من عدد السكان في لندن، و٣٧,٤% من ليستر سيتي، حين أقل من ٥% من السكان في شمال شرق إنجلترا وويلز وجنوب غرب من الأقليات العرقية، واللغة الرسمية في المملكة المتحدة هي (الإنجليزية البريطانية)، ويتم توفير الرعاية الصحية العامة لجميع المقيمين في المملكة المتحدة بشكل دائم ومجاني . (https://ar.wikipedia.org/windex.php?title.2022)

ويتضح مما سبق تأثير العمل الاجتماعي في إنجاح المدارس المجتمعية، وزيادة عددها حيث توجد مدارس مجتمعية صينية، ومدارس مجتمعية يابانية،.....، وتفردها بتوفير خدمات عالية وتعليم ذا جودة تعليمية من حيث المناهج، المعلمين، الأهداف التي تسعى إلى تحقيق التعليم المستمر، وكذلك لتلبية احتياجات الطلاب من جنسيات مختلفة.

ومن الناحية السياسية: النظام السياسي في المملكة المتحدة هو ديمقراطي برلماني تعمل في ظل ملكية دستورية؛ حيث يكون الملك هو رئيس الدولة الدستوري، لكنه لا يمتلك سلطات تشريعية أو تنفيذية؛ حيث تقع السلطة التشريعية على عاتق البرلمان، والذي يقوم أيضًا بمراقبة الحكومة (British Ecological Society, 2018:1).

وقد شكلت هذه الظروف السياسية بالقطع إلى جانب عوامل أخرى مجالاً لجعل المملكة المتحدة تتخذ من المدارس المجتمعية مدخلاً رئيسًيا لها لتحقيق جودة التعليم، والارتفاع بنسب الالتحاق، وزيادة المساواة، وتنوع الخدمات وخاصةً بالنسبة للطلاب المحرومين والمجتمعات الأكثر فقرًا.

ومن الناحية الاقتصادية: المملكة المتحدة هي سادس أكبر اقتصاد في العالم من حيث الناتج المحلي الإجمالي الأسمى في عام ٢٠٢١، وتمثل ٣.٣% من إجمالي الناتج الإجمالي

العالمي، وهي خامس أكبر مستورد ومصدر في العالم، ويسهم قطاع الخدمات بـ ٨١% من إجمالي الناتج المحلي؛ حيث تُعد لندن من أهم مراكز صناعة الخدمات المالية، وقد تباطئ الاقتصاد عام ٢٠٢٢ لعدة متغيرات أبرزها الحرب الروسية الأوكروانية؛ حيث زاد التضخم ١١%، كما بلغت نسبة البطالة ما يقارب ٥%(HM Treasury, 2022: 9-10)

وقد ساهم هذا العامل الاقتصادي في التوسع في إنشاء المدارس المجتمعية وزيادة عددها، وتعزيز سياساتها، وتفعيل الشراكة بينها وبين المجتمع المدني، وتوفير الدعم المباشر من خلال نظم الرعاية المختلفة، ولتلبية احتياجات الطلاب وخاصةً المحرومين من الخدمة التعليمية وذوي الأقليات والفقراء.....

ثالثًا: وصف وتحليل الوضعية الراهنة لمدارس التعليم المجتمعي في مصر في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه:

في إطار جهود الدولة المصرية لتوفير التعليم الأساسي للجميع وخاصةً الفتيات تبنت وزارة التربية والتعليم إنشاء العديد من المدارس بالتعاون مع العديد من الشركاء منذ عام ١٩٩٢ وذلك بإصدار العديد من المبادرات للوصول إلى الأطفال الذين يصعب الوصول إليهم، كما يعمل المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع الأجهزة الحكومية الأخرى على توفير التعليم للإناث وأطفال الشوارع؛ مما أدى إلى إنشاء مدارس الفصل الواحد، ومدارس المجتمع، والمدارس الصديقة للفتيات، والمدارس الصغيرة، وهذا النوع من التعليم يُطلق عليه التعليم المجتمعي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

(١) نشأة مدارس التعليم المجتمعي في مصر:

نشأ التعليم المجتمعي في مصر بداية من عام ١٩٧٤ بناءً على توصية من المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا؛ حيث تم إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد في العام الدراسي ١٩٧٥/ ١٩٧٦ لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمي للفتيات والمتسربين من التعليم في المناطق النائية والقرى المحرومة من التعليم، وبدأ تأسيسها في محافظات الوجه القبلي ليمتد إلى باقي محافظات مصر لاحقًا، وكان الهدف من تأسيسها هو "توفير تعليمًا نوعيًا للأطفال بصف عامة، والبنات بصفة خاصة في سن التعليم الابتدائي"، والذين تم إقصائهم

عن التعليم النظامي لأسباب تعود إلى الفقر أو الجهل أو الإجحاف أو الزواج المبكر أو أي سبب آخر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠: ٣٥).

ثم صدر القرار الوزاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣ بإنشاء ثلاث آلاف مدرسة ذات فصل واحد في المناطق التي لا تصلها الخدمات التعليمية بصورة كافية، على أن تتولى وزارة التربية والتعليم الإشراف الكامل عليها وتمويلها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

وفي عام ١٩٩٣ بدأ إنشاء المدارس المجتمعية في ثلاث محافظات في صعيد مصر، وهي أسيوط، سوهاج، وقنا لخدمة الأطفال المحرومين والمتسربين من التعليم، وتتبع وزارة التربية والتعليم والتي وضعت بعض المعايير الخاصة بها، كأن تنشأ في منطقة لا توجد بها مدارس حكومية، أو يوجد بها مدارس لا تستطيع خدمة تقديم خدمات التعليم الأساسي لجميع المتعلمين في المنطقة، وقد قامت تلك المدارس منذ بدايتها على الشراكة بين اليونيسيف ووزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني؛ حيث تتولى اليونيسيف التمويل وتوفير التدريب المطلوب للمعلمين والتقييم، بينما تتولى الوزارة الإشراف ودفع أجور المعلمين، وتوفير الكتب الدراسية، والمشاركة في التدريب، ويوفر المجتمع المحلي مكان التدريس (اليونسكو، ٢٠١٠: ٣٣٣).

وفي عام ١٩٩٧ بدأ إنشاء المدارس الصغيرة في محافظتي الفيوم، وسوهاج بإشراف من هيئة كير الدولية، وتقبل الفتيات من سن (٨-١٢) عامًا، ثم بدأ تأسيس المدارس الصديقة للفتيات عام ٢٠٠٣ في سبع محافظات وهي مدارس متعددة المستويات تقبل الفتيات من سن (٦-١٤) عام، وتتبع وزارة التربية والتعليم، كما بدأ إنشاء المدارس الصديقة للفتيات في ظروف صعبة عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وتقبل الأطفال من الجنسين (محمود، ٢٠١٩: ٣٦٧).

وفي عام ٢٠١٤ بلغ عدد فصول تلك المدارس (٤٦١٤) فصل تضم (١٠٠٢٨٦) من الطلاب؛ حيث تبلغ نسبة الفتيات منهم ٨٢% من عدد الملتحقين بها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٤٠).

وقد وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠١٥ مجموعة من المعايير الخاصة بإنشاء تلك المدارس واعتمادها، وذلك لضمان جودة ما تقدمه من خدمات (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٥).

(٢) فلسفة مدارس التعليم المجتمعي وأهدافها بمصر:

تقوم فلسفة التعليم المجتمعي على الآتي (حجازي، ٢٠١٥: ٧٣٦).

- الوصول بالخدمات التعليمية إلى المناطق النائية والمحرومة.
- وجود مستويات تعليمية داخل الفصل الواحد والتعامل معهم من خلال المزاوجة بين العناية الفردية والجماعية.
- المشاركة الإيجابية من المجتمع المحلى فيما يتعلق بإنشاء وإدارة المدارس؛ حيث يقدم الأهالي المكان المناسب، وتتولى لجنة منهم الإشراف على المدارس، وتيسير احتياجاتها.
- الاعتماد على طرق التدريس الحديثة والمرونة الكبيرة في الوقت.

كما تتمثل فلسفة التعليم المجتمعي فيما يلى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٥: ١٧):

- التوجه نحو التشاركية بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلى.
- استخدام موارد البيئة لخدمة العملية التعليمية.
- الحد من مشكلة التسرب بين الدارسين.
- عدم التميز بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- تبنى الاتجاه نحو اللامركزية في التعليم.

ويمكن القول إن فلسفة التعليم المجتمعي تتمثل في استيعاب الأطفال الذين لهم تستوعبهم الخدمة التعليمية في الأعمار المختلفة، وتشجيع الفتيات على تنفيذ مشروعات صغيرة، وإدارتها، والعمل على تسويقها.

ويهدف التعليم المجتمعي في مصر على إتاحة تعليم مجتمعي لكافة الأطفال بين سن (٦-١٤) عام الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو الذين تسربوا منه وخاصةً الفتيات والأطفال في مناطق الحضرية والمناطق الفقيرة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

ويُعد من أهم نواتج التعليم المستدامة من التعليم المجتمعي (حسن، ٢٠١٩: ٣٦٥) الآتي:

- اتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب.
- اتقان مهارات الاتصال.
- المهارات الحياتية ومهارات التخطيط والتفكير العليا، ومهارات العمل والمهن المرتبطة بالبيئة المحيطة.

ويهدف التعليم المجتمعي أيضًا إلى تحقيق استثمار قدرات المجتمع فيما يتعلق بأنشطة التعلم، ودفع العمليات التعليمية، وزيادة فاعلية الأداء التعليمي، وتنمية المهارات المحلية للنهوض بخدمة المدارس، مع مد الخدمة التعليمية للمناطق الأكثر احتياجًا، ومقاومة بعض العادات والتقليد التي تحد من تعليم الأطفال (أحمد، بدري، ٢٠٠٨: ٥٩).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن التعليم المجتمعي يستهدف توفير تعليم أساسي لكافة المتسربين من العملية التعليمية، وإتاحة فرصة للفتيات للعودة مرة أخرى إلى النظام التعليمي، واستحداث أساليب جديدة تتلاءم مع المتغيرات المجتمعية، بالإضافة إلى رفع الوعي بأهمية التعليم غير نظامي، وكذلك تعميم الأساليب التدريسية؛ مثل: التعليم الذاتي، التعلم النشط، الأركان التعليمية، وفصول متعددة المستويات تراعى الفروق الفردية بين الطلاب، والاستعانة قدر الإمكان بالوسائل التكنولوجية في الأساليب التدريسية.

(٣) مبررات الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي في مصر:

يتميز التعليم المجتمعي بأنه أكثر فاعلية وأمنًا وخاصةً للفتيات؛ نظرًا لمراعاته للظروف الأسرية الفقيرة، ومن مبررات الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي في مصر ما يلى:

- اعتبار المدرسة وحدة مؤسسية وتربوية متكاملة تُسهل، وتوجه، وتنفذ الجهود والمبادرات الهادفة إلى إتاحة الظروف المناسبة لتحقيق تعلم وثيق الصلة بحياة الطلاب وثقافتهم (السعيد،٢٠١٠: ٣٥٦).
- وجود مجموعة من المتغيرات والمستجدات المحلية تحتم ضرورة توفير تعليم جيد لجميع أفراد وطوائف المجتمع حتى يكونوا قادرين على التعايش مع الآخرين، فضلًا على التجاوب مع متطلبات العصر الحالي، من حيث سرعة التغير ودرجته، والتي شملت كافة مجالات الحياة؛ حيث أصبح التغير سمه سائدة(العجمي، ٢٠٠٧: ٨٧).
- إيجاد صيغ تعليمية تيسر الحصول على التعليم في أماكن إقامة الأطفال، بالإضافة إلى تلبية الحاجات المهنية والتربوية للفئات المحرومة وذوى الاحتياجات الخاصة، الاهتمام العالمي والمحلى بنشر الوعي البيئي، ونشر الوعي الاجتماعي والأسرى في مجالات (التغذية، والملبس، والمسكن، والمشكلات الاجتماعية، والبيئة)، وتنمية الانتماء والثقة بالنفس، وحب العمل في نفوس الأفراد، والمشاركة الإيجابية في خدمة المجتمع المحلى وتنمية البيئة(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨: ٤).
- ارتفاع نسبة الهدر في مرحلة التعليم من تسرب ورسوب، بالإضافة إلى قلة الاستيعاب من أهم مبررات الاهتمام بالتعليم المجتمعي من قبل الدولة، وذلك بالتوسع في تلك المدارس غير التقليدية لخدمة تلك الفئات المحرومة؛ مما يعمل على تحقيق الجودة التعليمية، بالإضافة إلى قلة التكلفة (منصور وآخرون،٢٠٢١: ٩٢).

ويمكن النظر إلى مبررات التعليم المجتمعي في ضوء ما يلى(الناعم،٢٠٢٠: ٥٠٨):

- الاتاحة :

حيث يوجد نقص في أعداد المدارس اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال في المناطق النائية والعشوائية؛ لذا ظهرت الدعوة للتوسع في إنشاء مدارس التعليم المجتمعي؛ لتستوعب الأطفال ذوي الظروف الاجتماعية التي تحول دون تعليمهم.

- الجودة :

فظروف العمل في هذه النوعية من المدارس لا تساعد على بقاء العاملين والمؤهلين، بالإضافة إلى أن المواد التعليمية والتكنولوجية غير متوفرة بالقدر الكاف.

- البنية الأساسية :

حيث لا يوجد وعي كاف بأهمية التعليم المجتمعي؛ حيث يعانى التعليم المجتمعي من عدم كفاية الموارد الحكومية، كما لا يوجد نظام دقيق لجمع البيانات الخاصة به، وكذلك ضعف أساليب الإدارة ونظم المتابعة والتقويم.

وفي ضوء ما سبق يُعد التعليم المجتمعي إحدى الوسائل التعليمية لمواجهة ارتفاع نسبة الهدر في التعليم، ووسيلة لمواجهة المتغيرات المحلية للتلائم مع طبيعة العصر الحالي، بالإضافة إلى تلبية الحاجات المهنية والتربوية للفئات المحرومة وذوى الاحتياجات الخاصة، فضًلا عن نشر الوعى الاجتماعي والأسرى في مجالات التغذية والمسكن والمشكلات البيئة.

(٤) البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي :

يعتمد المشروع على الكتب الدراسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للمرحلة الابتدائية، ويستخدم المعلمون بمدارس المجتمع وسائل تدريس إبداعية في غرفة الصف، كما أنهم يشجعون الدارسين على إيجاد علاقات عمل منتجة، ويساعدون الأطفال على التعلم من خلال الأغاني والألعاب والقصص، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، والتعلم عن طريق الأقران، والتعلم النشط الذي يعمل على تنمية مهارات الأطفال وقدراتهم، وفيما يتعلق بالمهارات الحياتية وحل المشكلات المتعلقة بالبيئة كأساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وتصديقًا للمبادئ المتضمنة بوثيقة حقوق الطفل(حجازي، ٢٠١٥: ٧٣٩-٧٤١).

وتُعتبر مدارس التعليم المجتمعي جزء من منظومة التعليم الرسمي؛ لذلك تعتمد الدراسة فيه على المناهج نفسها التي تُدرس في المرحلة الابتدائية، ويضاف إليها التكوين المنهى، والمشروعات الإنتاجية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

وتتم عملية تقويم الأطفال داخل مدارس التعليم المجتمعي، ومن خلال مراقبة وتتبع الأداء الأكاديمي لكل طفل ومهاراته الاجتماعية، ويتم التقويم في مدارس التعليم المجتمعي بنفس الأسلوب المُتبع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المرحلة الابتدائية؛ حيث يتم الامتحان وتقدير الدرجات على مستوى المدرسة بالنسبة للصفوف الأول والثاني (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩).

وبالنسبة للصف الرابع يطبق نظام التقويم التربوي الشامل في الصف الرابع الابتدائي من مدارس الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي في جميع مدارس الجمهورية بدءًا من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وبالنسبة للصف الثالث والخامس والسادس فيكون امتحان واحد على مستوى المديرية التعليمية، وبالنسبة للامتحانات العملية وهي امتحانات التدريبات المهنية والمشروعات، وهي تجرى قبل عقد الامتحان النظري لمدة أسبوع على الأقل وفقًا لظروف كل محافظة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٧).

وتتعدد الأنشطة الدراسية ما بين أنشطة صفية ولاصفية على مدار اليوم الدراسي بمدارس التعليم المجتمعي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي تهتم بمواجهة المشكلات الخاصة بالأطفال، وتعتمد على توظيف مهاراتهم المختلفة في حياتهم العملية، بالإضافة إلى إكساب الطفل مهارات التعلم الذاتي، والتعاوني، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وتعلم الأقران، وكافة تلك الأنشطة متمركزة حول الطفل، وترتبط البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي بالبيئة، وباحتياجات ومتطلبات الدراسين، والاستفادة من مهاراتهم الحياتية.

(٥) المعلمون بمدارس التعليم والمجتمعي:

المعلمة أو الميسرة هي التي تقوم بالتدريس للأطفال في هذه المدارس، وتُعد المسئولة عن نجاح العملية التعليمية، فهي تقوم بالنواحي التعليمية والإدارية والمالية، بالإضافة إلى إعداد الوسائل التعليمية وإدارة الصف ذي المستويات المتعددة، ويشترك الدارسون مع المعلمين في تحديد المنهج الدراسي الذي يتنوع بين الأنشطة والمواد الثقافية والمواد المهنية التي تتناسب مع الدارسون/الدارسات.

ويقوم بالتدريس بمدارس التعليم المجتمعي معلمات فقط، ويزود الفصل بثلاث معلمات، معلمتان للمواد الثقافية إحداهما للمستويات (الأول، الثاني، الثالث)، والأخرى للمستويات (الرابع، الخامس، السادس)، أما المعلمة الثالثة فتقوم بتدريس المواد المهنية لجميع

المستويات، ولا تشترط أن تكون مؤهل عالي، ولتدريس المواد الثقافية للمستويات (الأول والثاني والثالث)، أما الأخرى تشترط أن تكون مؤهل عالي (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٧).

وقد تم وضع مجموعة من المعايير لاختيار المعلمات الميسرات؛ ومن بينها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٥):

- أن تكون حاصله على شهادة جامعية أو دبلوم.
- أن تكون من سكان القرية المختارة أو سكان إحدى القرى المحيطة به.
- أن تخضع لاختبارات في الشخصية واللغة والمعرفة العامة.
- أن تكون في الفئه العمرية(١٨-٣٥)، وأن تتمتع بصحة بدانية ونفسية وعقلية مناسبة.

وقد تم التصريح من قبل وزارة التربية والتعليم بأنه سيتم تخصيص أخصائي نفسي واجتماعي بالمدارس المجتمعية للإشراف على مجموعة من المدارس وإجراء لقاءات مع الطلاب، وأنها سيتم إنشاء معمل متحرك، ويضم غرفة للعلوم، وأخرى للاقتصاد المنزلي، وأنه سيتم توفير أجهزة تابلت لطلاب المدارس المجتمعية؛ للوصول إلى بنك المعرفة والمصادر التعليمية المتعددة(علي،٢٠٢١).

ويتلقى معلمو التعليم المجتمعي تدريبًا على استخدام استراتيجيات التدريس الملائمة للتدريس في فصول متعددة المستويات، وكيفية التعامل مع الفصول ذوى الأعمار والمستويات المختلفة مراعية الفروق الفردية بين الدارسات.

(٦) الشراكة بين مدارس التعليم المجتمعي والمجتمع المحلي:

تم التوسع في مدارس المجتمع من خلال رؤية شاملة بمشاركة (زعلوك،٢٠٠٤: ٢١٢-٢١٣):

(أ) اليونيسيف:

حيث تقوم بتمويل وتنظيم المستشارين، والجهاز الفني، والتدريب، والمواد الميسرة للعملية التعليمية سواء المعلمين أو الأطفال، كما تقوم بتوفير الأثاث اللازم للمدارس والمعدات وتقييم المدارس.

(ب) وزارة التربية والتعليم:

تقوم بدفع أجور ومرتبات المعلمين، وتوفير الكتب الدراسية، والإرشاد التربوي لتدريس المنهج، وقد جاء بالقرار الوزاري رقم٣٠ لسنة٢٠٠٠ أنها يجوز للجمعيات الأهلية العاملة في نظام التعليم إنشاء مدارس المجتمع.

(ج) المجتمع المحلى:

هو الذي يوفر مكان التدريس كغرفة ملحقة بأحد المساجد، أو حجرة في أحد المنازل، أو تبني غرفة صفية لإقامة مدرسة مجتمعية لتلاميذ من أعمار متعددة في صفوف متعددة، وله دور في تيسير تقديم الخدمات لمدارس المجتمع في نطاق المحليات.

وقد حدث تطور مستمر في آليات الدعم من المجتمع المحلى والشعور بالمسؤولية المشتركة، وإطلاق الطاقات الإبداعية والمبادرات، وظهر ذلك جليًا من خلال التحسن في أوضاع النساء، وارتفاع المشاركة والتعامل الديمقراطي والتنظيم، والاعتماد على الذات، والعدالة الاجتماعية، وبالإضافة إلى ذلك تقوم المدارس المجتمعية بتنظيم برنامجًا ثقافيًا وصيفيًا للمجتمع المحلى، كما تنظم اللجان التربوية والرحلات والمعارض التي تعرض فيها الأعمال الفنية التي أنجزها الأطفال، بالإضافة إلى النشاطات الأخرى، وفي بعض مدارس المجتمع قد تم وضع برنامج اتصالات جماهرية، بما في ذلك إصدار نشرات إخبارية دورية؛ لكي يتابع أفراد المجتمع إنجازات المدرسة، كما يقوم الأطفال بزراعة الأشجار والنباتات حول مدرستهم، ويقومون بتنظيف المدرسة، كما يتم تنظيم مسابقات للأطفال، ويحصلون على جوائز نظير الإنجاز الأكاديمي المتميز، والسلوك الراقي، والمهارات الحياتية والمعارف العامة، بحيث تحصل أفضل المدارس على جوائز أدبية وشهادات تقدير طبقًا للأداء الجماعي المتميز، وبالإضافة إلى ذلك يقوم الأطفال بنفس العمل في المجتمع عندما لا يكونون في المدارس وذلك تحت إشراف وتوجيه معلميهم (حجازي، ٢٠١٥: ٧٤١).

ويتم مراعاة المرونة في الدارسة بهذه النوعية من المدارس؛ بحيث تتلاءم ساعات الدراسة وأيامها مع المواسم الزراعية، وجني المحاصيل الزراعية، والقيام بالعديد من الأعباء المنزلية، وهذا ما يدعم ويؤكد على تعزيز قيمة العمل وتنمية الشعور بالولاء والانتماء للمجتمع المحلي.

(٧) مبادرات ونماذج التعليم المجتمعي بمصر:

تعددت نماذج ومبادرات التعليم المجتمعي بمصر؛ ومنها:

(أ) مدارس الفصل الواحد:

تم إنشاؤها بموجب القرار رقم(٢٥٥) لسنة ١٩٩٣، الصادر بشأن إنشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد في المناطق التي لا تصلها خدمات تعليمية؛ كالكفور والنجوع والمناطق النائية؛ لمواجهة خطر عدم وصولها للفتيات، وتعمل على تقديم برامج تعليمية للشريحة العمرية(٨-١٤) سنة.(ضحاوي، ٢٠١٣: ٨٥-٨٦).

وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم إشرافًا كاملاً بدايةً من إنشائها وتأثيثها، وتعيين المعلمين بها وتدريبهم، ودفع رواتبهم، وتتميز بالمرونة؛ حيث يمكن إلحاق الفتيات بها حسب الصفوف التي سبق أن أتممن دراستها في سنوات سابقة بالمرحلة الابتدائية، وحالت ظروفهن من استكمالها، ويعقد اختبار لتحديد مستوى الدارسات بواسطة الإدارة التعليمية، وتعتمد تلك المدارس على نظام الفصول متعددة المستويات، فتتعلم الدارسات بالصف الأول والثاني والثالث في المستوى الأول، ودارسات الصف الرابع والخامس والسادس في المستوى الثاني (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

وتغير مسماها هي ومجموعة أخرى من المدارس إلى مدارس التعليم المجتمعي خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١، وتواجه هذه النوعية من المدارس العديد من الصعوبات؛ ومنها: ضعف الحوافز المادية، وصعوبة التعامل مع دارسين من أعمار ومستويات مختلفة، بالإضافة إلى نقص الإمكانات المادية والتجهيزات.

(ب) المدارس صديقة الفتيات:

تقدم هذه المدارس برامج تعليم الإناث من سن (٦-١٤) عام غير الملتحقات بالتعليم أو المتسربات منه في المناطق النائية والمحرومة من الخدمة التعليمية، وهي مدارس متعددة المستويات تتبع وزارة التربية والتعليم في التوجيه والامتحانات، ويتم فتحها داخل مواقع موجودة ومتبرع بها من قبل الأهالي أو من الجهات الحكومية، وتتكون من حجرة دراسية واحدة متعددة الصفوف (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي، ٢٠٠٤).

وقد بدأ إنشاء هذه النوعية من المدارس منذ ظهور مبادرة تعليم البنات عام٢٠٠٣ في عزب ونجوع محافظات (الفيوم، بني سويف، المنيا، أسيوط، سوهاج، البحيرة، الجيزة)، والتي تتضح

فيها الفجوة النوعية في التعليم بين الذكور والإناث بهدف تحقيق الالتحاق للجميع، والارتقاء بجودة التعليم، وتحقيق المساوة بين الجنسيين في مرحلة التعليم الأساسي بحلول عام (٢٠١٥) (بيومي، ٢٠١٨: ٧٩).

ويتم تعليم الفتيات بها وتدريبهن على العديد من الحرف والمهن اليدوية كالأشغال والتريكو والحياكة، والمدارس الصديقة للفتيات هي المدرس التي تكون محببة وجاذبة للطفل، وتصبح المكان الذي يلبى جميع احتياجاتهن، وذلك حتى بعد انقضاء فترة الدوام الرسمية ضمن أنشطة صيفية وغير صيفية متنوعة (عبد الكريم، ٢٠١٣: ٢).

وتهدف هذه النوعية من المدارس إلى إكساب الفتيات مهارات حياتية أساسية؛ للإسهام الفعال في التنمية، وذلك بتحويل مقررات وزارة التربية والتعليم المصرية للمرحلة الابتدائية إلى أنشطة جاذبة تساعد الأطفال على التعلم الذاتي(صابر،٢٠١٤: ١٠).

(ج) المدارس الصغيرة:

تُعد هذه النوعية من المدارس إحدى صيغ التعليم المجتمعي التي تبنتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمات الدولية والجمعيات الأهلية والمجتمع المحلى في إطار اهتمامها بتعليم الفتيات، وتضيق الفجوة التعليمية بين الذكور والإناث، وبين المناطق الفقيرة والمناطق الغنية(حمود، ٢٠٠٨: ١٢٣).

وهناك مدارس صغيرة أنشئت منذ(٢٠٠٤) برعاية اليونيسيف (التوجيه، والتمويل، والتدريب)، وبمشاركة جمعيات تنمية المجتمع المحلي؛ حيث تتولي افتتاح المدارس، والإشراف، والإسهام في التمويل، ولجان تعليم مجتمعية تشمل المهتمين بشئون التعليم على المستوي المجتمعي والمحلي، وتشارك في اتخاذ القرار بشان أماكن إنشائها، وتقوم وزارة التربية والتعليم بالإشراف وتوفير الكتب والمواد التعليمية، وتهدف هذه المدارس إلى توفير فرص تعليمية للفتيات المحرومات من التعليم في المناطق النائية (هيئة كير الدولية، ٢٠٠٥: ٦٤).

وقد بدأ العمل في إنشاء هذه المدارس منذ١٩٩٧ في محافظتي الفيوم وسوهاج، بإشراف كل من: **هيئه كير الدولية:** لاختيار المكان، واختيار وتأهيل الميسرات، وتشكيل مجالس الأمهات، وتنظيم حملات لتوعية الأهالي، وتوفير الأثاث، **ووزارة التربية والتعليم:** تعمل على

توفير الكتب، ودفع أجور الميسرات، وتوفير التغذية، والتأمين الصحي، **وجمعيات تنمية المجتمع:** تعمل على تجميع شهادات ميلاد الأطفال، وتوفير المبني الدراسي، والخامات اللازمة للتدريس، وتقبل الأطفال من ٨.٥ إلى ١٢ عام من الفتيات المتسربات من التعليم الأساسي، أو ممن يلتحق به لبُعد المدارس الابتدائية أو لظروف أخرى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٢)، وتعمل هذا المدارس على إتاحة فرصة تعليمية للفتيات التي حالت ظروفهن من الالتحاق بالتعليم في المناطق النائية، وتقوم على فكرة الفصول متعددة المستويات التعليمية أيضًا.

(د) مدارس الأطفال في ظروف صعبة:

ظهرت المبادرة الاستراتيجية القومية لحماية وتأهيل أطفال الشوارع عام(٢٠٠٣) تحت إشراف المجلس القومي للطفولة والأمومة، وبحلول عام(٢٠٠٣/٢٠٠٤) بدأ العمل في إنشاء هذه المدارس بهدف إعادة الأطفال الذين تسربوا من النظام التعليمي إلى سوق العمل، أو الذين فقدوا المأوى العائلي ويعيشون في ظروف صعبة عن طريق إلحاقهم بفصول متعددة المستويات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/٢٠٠٤: ٣-٤).

وتقوم هذه المدارس بتقديم برامج تعليمية مكثفة تسرع بإنهاء الدراسين/ الدارسات لما تقدمه المدرسة الابتدائية بما تتيح لهم من استكمال تعليمهم في مراحل التعليم الأخرى في المدارس العادية النظامية أسوة بأقرانهم.

(ه) مدارس المجتمع:

تتمركز هذه المدارس في ثلاث محافظات؛ هي: أسيوط، سوهاج، قنا، وتُعد نموذجًا رائدًا في العمل الاجتماعي والأهلي في المجال التعليمي، وقد ساهمت هذه المدارس في ظهور التعلم النشط في مصر لأول مرة (هاشم، ٢٠١٣: ٢٤٤).

وتتم تبني رؤيه للتوسع في مدارس المجتمع بمشاركة يقوم **المجتمع المحلى** بتوفير مكان الدراسة الذي قد يكون غرفة ملحقة بالمسجد أو أحد المنازل، أو قد يتم بناء غرفة صفية لإقامه مدرسة مجتمعية لتلاميذ من أعمار متعددة، وتقوم **مؤسسة مصر الخير** بدعم عدد من هذه المدارس؛ حيث تقوم بتدريب الميسرات، وتقديم الخدمات التعليمية والبرامج التكنولوجية

المتطورة، وتلبية احتياجات المجتمع المحروم من التعليم، وذلك في المناطق النائية، والتي لا يتوفر بها أي خدمات تعليمية، ويتم توفير التعليم المجتمعي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

ويتضح ما سبق أن كافة المبادرات والنماذج للتعليم المجتمعي في مصر (المدارس الصغيرة، الفصل الواحد، المدارس المجتمعية، صديقة الفتيات، الأطفال في ظروف صعبة)، قائمة على أن مبناها المدرسي عبارة عن فصل أو غرفة داخل مسجد أو إحدى المنازل، وتكون الدراسة طبقًا للظروف البيئة، وذلك حتى لا تتعارض مع ظروف الدارسات، وهي تطبق مناهج المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى التكوين المهني والمشروعات الإنتاجية في مناهج تتلاءم مع ميول الدارسات واهتماماتهن، وتلبى احتياجات سوق العمل، وبالإضافة إلى ذلك يتم إكساب الدارسات المهارات الحياتية اللازمة، وتوجد مرونة فيما يتعلق بمواعيد الدراسة وبداية اليوم ونهايته.

(٨) القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

في ضوء تحليل السياق الثقافي للمجتمع المصري يتبين أنه **جغرافيًا** تقع مصر في أقصى الشمال من قارة أفريقيا، ويقع جزء من أراضيها وهي جزيرة سيناء في قارة آسيا، فهي دولة عابرة القارات والمسافة بين شمال وجنوب البلاد تزيد عن ١٠٠٠كم، وبين شرق البلاد وغربها ١٢٤٠كم، وتبلغ مساحتها حوالي مليون كيلو متر مربع، وعلى الرغم من هذه المساحة الكبيرة، فإن غالبية المجتمع السكاني يعيش على ٧% تقريبًا منها، ويتركز في شريط ضيق منها على جانبي مجرى النيل بطول البلاد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٨).

ويتضح تأثير العوامل الجغرافية والمناخية، بالإضافة إلى المساحات الشاسعة التي تجعل الدولة غير قادرة على إتاحة الفرص التعليمية لمختلف البيئات وخاصة المناطقة النائية في الكفور والنجوع، وتلبية احتياجات ومطالب المجتمع الطلاب، فكان إنشاء مدارس التعليم المجتمعي حلاً أمثل للوصول بالخدمة التعليمية إلى المناطق النائية والكفور والنجوع، والتوسع في إنشائها، وزيادة عددها تلبية لاحتياجات تلك المجتمعات والدارسات.

ومن الناحية الديموجرافية هناك عدد من المشكلات الرئيسية التي تؤثر على التعليم في مصر؛ منها: النمو السكاني، والأطفال خارج التعليم، ومعدلات الأمية والفقر، والتركيبة

الطبقية للمجتمع، وتمثل الزيادة السكانية في مصر تحديًا كبيرًا ما لم تستغل كمصدر قوة، وقد بلغ عدد سكان مصر (١٠٢) مليون نسمة، والمجتمع المصري يعتبر مجتمعًا فتيًا؛ حيث تشكل الفئة العمرية حتى ١٥ عامًا ثلث السكان تقريبًا بنسبة ٣٤.٢% (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء المصري، ٢٠٢١).

ورغم مساحة البلاد التي تصل إلى مليون كيلو متر مربع فإن غالبية المجتمع السكاني يعيش على ٧% تقريبًا من هذه المساحة، وإن هذا التوزيع السكاني يجعل من الصعوبة توفير أراضي للبناء بوجه عام، ولبناء المؤسسات التعليمية بوجه خاص في المدن الكبرى؛ حيث الكثافة السكانية العالية؛ مما يؤدي إلى عجز في عدد المؤسسات التعليمية، وبالتالي الارتفاع في كثافات الفصول، هذا بالإضافة إلى اختفاء الملاعب وساحات الأنشطة نتيجة استغلالها في بناء فصول إضافية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١٨).

كما تعاني مصر من ارتفاع معدلات الأمية فقد وصلت نسبة الأمية بين الإناث إلى ٣٠.٨% مقابل ٢١.٢% للذكور، وحوالي ٦٤% من الأميين في المناطق الريفية، ووصلت نسبة التسرب إلى معدل ٧.٣%(الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء المصري، ٢٠١٨).

كما يشهد المجتمع المصري تغيرات في البناء الطبقي الاجتماعي نتيجة اتباع الدولة سياسات اقتصادية نتج عنها فوارق جمة بين الطبقات، أدت إلى انقسام شرائح المجتمع إلى أغنياء وفقراء، وزيادة في نسبة الفقر، وتأكل الطبقة الوسطى بالمجتمع المصري، وقد أدى ذلك إلى اتجاه الطبقات القادرة إلى الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي، الأمر الذي يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويؤدي إلى ارتفاع تكلفة التعليم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٢٠).

وقد ساعد هذا العامل الديموجرافي في على التأثر بالاتجاهات الحديثة والانفتاح على ثقافة الشعوب الأخرى في إتاحة الفرصة التعليمية للمتسربين والمحرومين بسب الظروف السكانية والأسرية، فكان التغلب على هذه المشكلة بإنشاء مدارس التعليم المجتمعي لمن فاتتهم الفرصة للالتحاق بالتعليم أو المتسربين منه، وكذلك الوصول بالخدمة التعليمية إلى الأماكن النائية والمحرومة من الخدمة التعليمية.

ومن الناحية السياسية: تتبع الدولة النظام الجمهوري في الحكم، وتنقسم السلطة فيها إلى تنفيذية وتشريعية وقضائية، وطبقًا للمادة (١٣٩) من الدستور المصري لعام ٢٠١٤ فإن رئيس الجمهورية هو رئيس السلطة التنفيذية يرعى مصالح الشعب ويحافظ على استقلال الوطن، ووحدة أراضيه وسلامتها، ويلتزم بأحكام الدستور، وتشير المادة (١٠١) إلى أن يتولى مجلس النواب سلطة التشريع وإقرار السياسة العامة للدولة، والخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والموازنة العامة للدولة، ويمارس الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية (مجلس الشعب، ٢٠١٤).

وساهم هذا العامل السياسي بالقطع إلى جانب عوامل أخرى في أن يكون النظام الإداري هو المركزي؛ حيث تتولى وزارة التربية والتعليم إنشاء هذه النوعية من المدارس بالتعاون مع بعض الهيئات والمنظمات الأخرى، وأن توفر الميسرات وتتولى تدريبهن، وتوفير الكتب الدراسية، ومواد التكوين المهني.

ومن الناحية الاقتصادية: تتمتع مصر بالعديد من الثروات الطبيعية كالمعادن والغاز الطبيعي، ويمثل القطاع الزراعي ١٤.٧% من الناتج القومي الإجمالي، وتبلغ المساحة المزروعة ٨.٦ مليون فدان، أي ما يمثل أقل من ٣% من مساحة مصر، ويساهم الإنتاج الصناعي بحوالي ٢٠% من الناتج القومي، وتعاني الدولة من تراجع الصادرات مقارنة بالواردات، وهو ما يؤدي إلى تراكم الدين الخارجي؛ حيث بلغ معدل الدين العام ١٠٣% من الناتج المحلي خلال العام المالي ٢٠١٧– ٢٠١٨، كما بلغ معدل التضخم ٣٣% في العام نفسه، وهو ما دعا صندوق النقد الدولي إلى التوصية بمكافحة الفساد وزيادة الشفافية في القطاع العام، وتشجيع القطاع الخاص من أجل تحقيق انتعاش في سوق العمل المصري (هاشم، حنفي، ٢٠٢٠: ٤–٧).

وهذه الظروف الاقتصادية وما صاحبها من متغيرات قد أحدثت متغيرات في إنشاء مدارس التعليم المجتمعي، والتوسع في أعدادها ومحاولة تزويدها بالتكنولوجيا الحديثة، وأجهزة التابلت، ومعامل العلوم وإلى ذلك من الوسائل التكنولوجيا الحديثة بما تسمح به الظروف الاقتصادية، وبما يتوافق مع الإمكانات المادية للمجتمع المصري.

رابعًا: الدراسة المقارنة التفسيرية:

يتضمن هذا المحور تحديد أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين مدارس التعليم المجتمعي في كل من المملكة المتحدة ومصر، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية، وذلك من حيث:

(١) نشأة مدارس التعليم المجتمعي:

تختلف دولتا الدراسة فيما يتعلق بنشأة مدارس التعليم المجتمعي، ففي **المملكة المتحدة** حتى القرن الثامن عشر كانت توجد العديد من المدارس التي تقدم خدمات شبيهة بالتي تقدمها المدارس المجتمعية، ويتم تمويلها بالكامل والإشراف عليها من قبل مؤسسات المجتمع المحلي، ويتم إدارتها من قبل مجلس منتخب من أعضاء المجتمع المحلي، ثم صدر قانون التعليم لعام ١٩٠٢ والذي بموجبه تم إلغاء مجالس المدارس، وباتت السلطات التعليمية الرسمية المحلية هي التي تتولى الإشراف على تلك المدارس بالتعاون مع المؤسسات الخارجية، وأطلق على تلك المدارس اسم مدارس المقاطعة Country School، ولم يتغير المسمى إلا عام ١٩٩٨، مع صدور قانون إطار عمل ومعايير المدارس School standards and frame work act حيث ظهر مصطلح المدارس المجتمعية Community schools لأول مرة ليحل محل مدارس المقاطعة، وينص القانون على أن تتولى الدولة تمويل تلك المدارس والإشراف عليها على أن تشارك مؤسسات المجتمع المحلي في التمويل وإدارة المدارس، وقد تحولت العديد من المدارس إلى مدارس مجتمعية، وانتشرت حتى قدرت عدد المدارس المجتمعية في إنجلترا وويلز عام ٢٠٠٨ بحوالي ٦١% من عدد المدارس الابتدائية والثانوية الممولة حكوميًا.

أما في مصر فقد تم إنشاء مدارس التعليم المجتمعي نشأ التعليم المجتمعي في مصر بداية من عام ١٩٧٤ بناءً على توصية من المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا؛ حيث تم إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد في العام الدراسي ١٩٧٥/ ١٩٧٦؛ لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمي للفتيات والمتسربين من التعليم في المناطق النائية والقرى المحرومة من التعليم، وبدأ تأسيسها في محافظات الوجه القبلي ليمتد إلى باقي محافظات مصر لاحقًا، ثم صدر القرار الوزاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣ بإنشاء ثلاث آلاف مدرسة ذات فصل واحد في

المناطق التي لا تصلها الخدمات التعليمية بصورة كافية، على أن تتولى وزارة التربية والتعليم الإشراف الكامل عليها وتمويلها، وفي عام ١٩٩٣ بدأ إنشاء المدارس المجتمعية في ثلاث محافظات في صعيد مصر، وهي أسيوط، سوهاج، وقنا لخدمة الأطفال المحرومين والمتسربين من التعليم، وتتبع وزارة التربية والتعليم والتي وضعت بعض المعايير الخاصة بها، كأن تنشأ في منطقة لا توجد بها مدارس حكومية، أو يوجد بها مدارس لا تستطيع خدمة تقديم خدمات التعليم الأساسي لجميع المتعلمين في المنطقة، وفي عام ١٩٩٧ بدأ إنشاء المدارس الصغيرة في محافظتي الفيوم، وسوهاج بإشراف من هيئة كير الدولية، وتقبل الفتيات من سن (٨-١٢) عامًا، ثم بدأ تأسيس المدارس الصديقة للفتيات عام ٢٠٠٣ في سبع محافظات وهي مدارس متعددة المستويات تقبل الفتيات من سن (٦-١٤) عام، وتتبع وزارة التربية والتعليم، كما بدأ إنشاء المدارس الصديقة للفتيات في ظروف صعبة عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وتقبل الأطفال من الجنسين.

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء العامل الديني حيث أنشأت هذه المدارس في المملكة المتحدة لتعليم أبناء الفقراء مجانًا، ومنها انتقلت إلى تعليم أبناء فقراء الأقليات، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك قدر كبير من الحرية تتمتع مؤسسات المجتمع في ظل لا مركزية النظام التعليمي فيما يتعلق بالقدرة على إنشاء هذه المدارس وإدارتها وتمويلها.

(٢) فلسفة مدارس التعليم المجتمعي وأهدافه:

تشابهت دولتا الدراسة فيما يتعلق فلسفة التعليم المجتمعي وأهدافه؛ حيث اتسمت الأهداف بالوضوح ودقة الصياغة، فقد أكدت الدولتان على أن من أهداف مدارس التعليم المجتمعي هو الوصول بالخدمة التعليمية لمن فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم، وكذلك إيجاد بيئة واسعة للحياة والتعلم، ومساعدة الأطفال في كافة الظروف ليصبحوا منتجين عن طريق تلبية متطلباتهم التعليمية.

فقد أكدت **المملكة المتحدة** على أن فلسفة المدارس المجتمعية لابد وأن تتبع من النظر إلى المجتمع، وتهدف المدارس المجتمعية إلى خلق بيئة تعليمية واسعة "للحياة والتعلم"، وتتيح

الفرصة للطلاب للمشاركة، ولها دور رئيسي في تحسين التحصيل التعليمي للطلاب عن طريق التحضير والإنجاز، بالإضافة إلى توفير سياسات تعليمية داعمة للطلاب، وكذلك تفعيل الشراكة بين القطاعات المجتمعية المختلفة، وتسهيل التعاون بينها، وتعزيز أنشطة دعم الأسر بما يعمل على "التعلم والعيش" في بيئة تعليمية واسعة.

أما **في مصر** فتقوم فلسفة التعليم المجتمعي على الوصول بالخدمة التعليمية إلى المناطق النائية المحرومة، وتعمل على المشاركة الإيجابية بين المجتمع المحلي فيما يتعلق بإنشاء وإدارة المدارس، بالإضافة إلى استخدام الموارد البيئية لخدمة العملية التعليمية، وتهدف مدارس التعليم المجتمعي إلى تحقيق التنمية البشرية من خلال تأمين فرص التعلم مدى الحياة، وتمكين المجتمعات الفقيرة من الاعتماد على نفسها، بالإضافة إلى توفير تعليم أساسي لكافة المتسربين من التعليم، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للفتيات للعودة مرة أخرى للتعليم واستحداث أساليب جديدة تتلاءم مع المتغيرات المجتمعية، ورفع الوعي بأهمية التعليم غير النظامي.

ويمكن تفسير هذا الاتفاق في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان، والتعليم المستمر، والتنمية البشرية.

- حقوق الإنسان: يُقصد بها المبادئ الأخلاقية، أو المعايير الاجتماعية، والحقوق الأساسية التي لا يجوز المساس بها، وهي مستحقة وأصيلة لكل فرد بعض النظر عن الهوية، الديانة، الأصل العرقي، اللغة أو أي وضع آخر وحمايتها، وهى منظمة كحقوق قانونية في إطار القوانين المحلية الدولية (http://www.ar.wikipedia.org,2022 ويكيبيديا حقوق الإنسان).
- تنمية بشرية: هي العملية التي تركز على الإنسان، وتعمل على تطوير مهاراته وقدراته ليصل بمجهوده الشخصي لمستوى معيشي جيد (https://www.annajah.net,2021 التنمية البشرية: مفهومها، أهدافها، مقومتها، معوقتها).
- التعليم المستمر: هو وسيلة للوصول إلى القدرات الكاملة وتحقيق الذات، والحفاظ على رغبة الفرد في اكتساب معرفة جديدة خارج نظام التعليم الرسمي، وبالتالي

مساهمته في نجاح الحياة العملية للأفراد https://www.teachthought.com,Retrieved,8.5(2021)Edited,TensimplewaystoEngageinlifelonglearning.

وتختلف دولتا الدراسة في اهتمام المملكة المتحدة الزائد، والتركيز على أهداف تتعلق بتوفير سياسات تعليمية داعمة للطلاب، وتقديم مزيد من الأنشطة الداعمة للطلاب وأسرهم.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم تنمية المجتمع، وتوكيد الجودة.

- تنمية المجتمع: يُقصد بها ممارسات النشطاء المدنيين والمواطنين المعنيين والمهتمين، والتي تهدف إلى بناء مجتمعات محلية أقوى وأكثر قدرة على المقاومة(http://www.ar.wikipedia.org,2022 ويكيبيديا تنمية المجتمع).
- توكيد الجودة: هي كافة الأنشطة المخطط لها، ومنهجية تنفيذها في إطار منظومة الجودة التي يمكن البرهنة على أنها توفر الثقة بأن المنتج أو الخدمة تفي لمتطلبات الجودة (الجمعية الأمريكية للجودة،٢٠١٢).

(٣) مبررات الاهتمام بالتعليم المجتمعي:

تشابهت دولتا الدراسة في التأكيد على أهمية الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي؛ لما لها من أهمية لمواجه المتغيرات والمستجدات العالمية والمحلية، وكذلك لتلبية المتطلبات والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والجسدية للطلاب.

ففي المملكة المتحدة يوجد اهتمام كبير بالمدارس المجتمعية؛ لما تقدمه من جودة تعليم ممتازة تعزز روح التعلم مدى الحياة، وما توفره من مناخ ملائم يمكن الوصول إليه يلبي احتياجات المجتمع المتنوعة، فضًلا عن تطوير بيئة رعاية، وتحقيق التميز الأكاديمي وأعلى معايير الجودة.

أما في مصر فمن أبرز مبررات الاهتمام به أنه ضرورة لمواجهة مجموعة من المتغيرات والمستجدات المحلية التي تحتم ضرورة تعليم جيد لجميع أفراد وطوائف المجتمع، والتعايش مع الآخرين، والتجاوب مع متطلبات العصر الحديث، بالإضافة إلى نشر الوعي الاجتماعي والأسري في مجالات التغذية، والملبس، والمسكن، والمشكلات الاجتماعية والبيئة.

ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء مفهوم التربية الشاملة، وتكافؤ الفرص التعليمية.

- التربية الشاملة: تعني إتاحة فرص التعليم للجميع، بغض النظر عن الجنس أو اللون أو الدين أو مستوى الذكاء أو القدرات، وذلك بالقدر الذي يناسب كل فرد (الجهرية، ٢٠٠٩: ٥١).
- تكافؤ الفرص التعليمية: تعني الإتاحة الكاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة، ودون تفرقة في أي مجال من مجالات الحياة، فهو يعني تنوع الفرصة وتعددها، ولا يعنى تساويها وتماثلها (عبد المطلب، ٢٠٠٩).

وتختلف دولتا الدراسة في تأكيد المملكة المتحدة وإعطائها أهمية لتقديم معايير وتوقعات عالية من حيث التنمية الشاملة للطلاب في إطار تقديم جودة تعليمية ممتازة تعزز روح التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم إدارة الموارد البشرية، والميزة التنافسية.

- إدارة الموارد البشرية: التي تهتم باستقطاب العاملين وتنميتهم لكي يصبحوا أعظم قيمة للمنظمة التي يعملون بها.
- الميزة التنافسية: تعني تقديم خدمات وقيم أعظم من خلال التميز، وتنتج الميزة التنافسية من التلاقي بين الفرص المتاحة والكفاءات الأساسية.

(٤) البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي:

تشابهت دولتا الدراسة في حرص كليهما على الاهتمام بالبرامج الدراسية التي تلبى احتياجات الطلاب والمجتمع، **ففي المملكة المتحدة** تقدم البرامج الدراسية والخدمات وأنشطة الدعم والفرص الحاسمة للتنمية الصحية لجميع الأطفال، بالإضافة إلى تقديم البرامج الأكاديمية الجذابة التي تؤهل الطلاب للالتحاق بسوق العمل، بالإضافة إلى ذلك تقدم المدارس المجتمعية قائمة متنوعة من الأنشطة التي تعطي دعمًا أكاديميًا وثقافيًا، والأنشطة، واللعب والاستجمام، ودعم الأبوة والامومة، والرعاية الصحية والسلوكية، ويتم تشجيع الطلاب على التطور المعرفي والاجتماعي، والأنشطة النموذجية كالرياضة، والصحافة، والنوادي المهنية الفنون، التكنولوجية، كما تعمل الأنشطة اللامنهجية على زيادة احترام الذات والاستقلالية، ولها

تـأثير كبيـر وإيجـابي علـى التعلـيم، وتُسـاهم هـذه الأنشـطة فـي الحـد مـن السـلوك المعـادي للمجتمع، وتعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية، والتكيف السلوكي، والأداء المدرسي.

أمـا فـي مصـر فتعتمد البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي على نفس المناهج التي تُدرس في المرحلة الابتدائية، مضافًا إليها التكوين المهني، والمشروعات الإنتاجية، وتستخدم العديد من الاستراتيجيات التعليمية؛ ومنها: التعلم النشط، والتعلم الذاتي، والتعلم عن طريق الأقران، مما يعمل على تنمية مهارات الأطفال وقدراتهم، وحل مشكلات البيئة كأساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وتصديقًا للمبادئ المتضمنة بوثيقة حقوق الطفل، وتتنوع طرق التدريس؛ حيث يتم تدريسها لأكثر من مستوى معًا في نفس الوقت والمكان.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم توكيد الجودة.

- تـوكـيـد الـجـــودة : يُقصد بها في مجال التعليم على أنها العملية المستمرة؛ لتحسين الخدمات المقدمة من أجل الوصول بالعملية التعليمية لمعايير الجودة المطلوبة.

وتختلـف دولتـا الدراسـة في تركيز المملكة المتحدة على برامج وخدمات الدعم التي تؤهل الدراسين للالتحاق بسوق العمل، وبالإضافة إلى تعدد الأنشطة المُقدمة للطلاب التي تعطي دعمًا أكاديميا وثقافيًا، وأنشطة اللعب والاستجمام، ودعم الأبوة والأمومة، والرعاية الصحية والسلوكية.

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء مفهوم مجتمع المعرفة، والمنافسة والهيمنة.

- مـجـتـمـع الـمـعـرفـة : يُقصد بها المجتمع الذي يهتم بالمعرفة، ويعمل على توفير البيئة المناسبة لتفعيلها بما في ذلك البيئة التقنية الحديثة، وذلك بغرض معرفة ما يواجهها من صعوبات تقابل تنفيذ البدائل، ووضع آليات للتغلب عليها (الزبياني، ٢٠١٢: ١٥٣).
- الـمـنـافـسة و الـهـيـمـنـــة : تعني إعداد جيل قادر على المنافسة من أجل تحقيق النجاح والتميز والتفوق عن طريق تنمية المهارات، وتهيئة الظروف الملائمة للنجاح.

(٥) المعلمون بمدارس التعليم المجتمعي:

تتفق دولتا الدراسة في اهتمامها بشكل واسع بإعداد المعلم وتأهيله والتنمية المهنية للمعلمين، والتي تتسم بالتنوع والشمول والاستمرارية وعدم الاقتصار فقط على الجوانب المعرفية، **ففي المملكة المتحدة** توجد درجة من الحرية والمرونة في المدارس المجتمعية تسمح للمعلمين بالاعتماد على هذه المواد الثقافية ويستخدمون فيها العديد من الأساليب في الفصل الدراسي مثل مشروع العمل، الدراما، الأساليب التواصلية، المحفزات البصرية، فضلاً عن إتاحة الفرصة للطلاب للتفكير في هوياتهم الثقافية، ويرى المعلمون أن" ثقافة المنزل" تُمثل مصدر أمان للطلاب باعتبارها توفر أساسًا قويًا وأكثر أمانًا للذات، ويعتمد المعلمون على تجارب الطلاب كنقطة انطلاق لمناقشة القضايا الثقافية والتاريخية.

أما في مصر فيقوم بالتدريس بمدارس التعليم المجتمعي معلمات/ميسرات فقط، ويزود الفصل بثلاث معلمات ومعلمتان للمواد الثقافية، والثالثة المواد المهنية، وقد وضعت مجموعة من المعايير لاختيار المعلمات، ومنها أن تكون حاصلة على شهادة جامعية أو دبلوم، وأن تكون من سكان القرية المختارة أو إحدى القرى المجاورة، وأن تخضع لاختبارات في الشخصية واللغة والمعرفة العامة، وأن تكون من الفئة العمرية(١٨-٣٥)، وأن تتمتع بصحة بدنية ونفسية وعقلية مناسبة.

ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء فاعلية المعلم:

- مفهوم فاعلية المعلم: يُقصد بها النواتج التعليمية التي حققها المعلمون من خلال الموقف التدريسية مع طلابهم.

وتختلف دولتا الدراسة في أن معلم المدارس المجتمعية بالمملكة المتحدة تتاح له قدر من الحرية تسمح لها بالاعتماد على المواد الثقافية، واستخدام العديد من الأساليب داخل الصف الدراسي؛ مثل: مشروعات العمل في الجماعة، الدراما الأساليب التوصيلية، والمحفزات البصرية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم اللامركزية الإدارية، الرفاهية.

- اللامركزية الإدارية: هي عملية يُقصد بها توزيع السلطات والوظائف والاشخاص والأشياء بعيدًا عن موقع مركزي أو سلطة.
- الرفاهية: يُقصد بها اشباع حاجات الطلاب ومطالبهم عن طريق تقديم نوعية تعليم تمكنهم من العيش بفاعلية ونجاح ومساعدتهم للوصول إلى فرص معيشية أفضل.

(٦) الشراكة بين مدارس المجتمع والمجتمع المحلي:

تشابهت دولتا الدراسة في اهتمامها بتفعيل الشراكة بين المدارس المجتمعية ومنظمات ومؤسسات المجتمع المختلفة والأسرة.

ففي المملكة المتحدة تُعد مساهمة الوالدين والمجتمع ضرورية حتى يتم تلبية احتياجات الطلاب والأسرة من خلال الخدمات المقدمة من المدرسة المجتمعية، كما تقوم المدارس المجتمعية بتعيين "منسق مدرسة مجتمعية" بدوام كامل في كل مدرسة؛ مما يقلل من الوقت الإداري الذي يقضيه في إدارة أنشطة ما بعد المدرسة، ويُعد المجتمع شريكًا هامًا للمدارس المجتمعية، ويوجد تعاون مكثف مع المجتمع، وتعمل المدارس المجتمعية، على تعزيز التماسك الاجتماعي وتحسين نوعية الحياة في المجتمعات، ويتم تخطيط المدارس المجتمعية وتنفيذها وصيانتها من قبل أعضاء شراكات نشطة ومنسقة مكرسة؛ لتحسين تحصيل الطلاب وصحتهم ورفاههم، وتؤسس كل شراكة على رؤية مشتركة، وأهداف متفق عليها، واتخاذ قرارات مشتركة بحيث تشمل الشراكات قيادات المدرسة، وممثلي المدرسة الآخرين، وأولياء الأمور، والمنظمات المجتمعية وقادة المجتمع، وتمتلك نماذج المدارس المجتمعية المختلفة بني تحتيه وآليات حوكمة مختلفة تنظم وتحدد مسئوليات الشركاء، وتجمع المدارس المجتمعية بين شركاء متعددين داخل المدرسة؛ للمساعدة في تعظيم وإزالة العقبات التي تعترض تعلم الطلاب.

أما في مصر فقد تم التوسع في هذه النوعية من المدارس من خلال رؤية شاملة، وبالمشاركة بين اليونيسيف، ووزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلي بما في ذلك الجمعيات الأهلية، وتتولى وزارة التربية والتعليم توفير الكتب الدراسية، والإرشادات التربوية لتدريس المنهج، ودفع أجور ومرتبات المعلمين، أما اليونيسيف فتتولى تمويل وتنظيم المستشارين والجهاز الفني،

والتدريب، والمواد الميسرة للعملية التعليمية سواء المعلمين أو الأطفال، بالإضافة إلى توفير الأثاث والمعدات، وتقييم المدارس، أما المجتمع المحلى فيوفر مكان التدريس، كما تقوم المدارس المجتمعية بخدمة المجتمع المحلى من خلال تنظيم برامج ثقافية وصيفية للمجتمع المحلى، بالإضافة إلى تنظيم اللجان التربوية، والرحلات، والمعارض التي تعرض فيها الأعمال الفنية، وإصدار النشرات الإخبارية الدورية؛ لكي يتابع أفراد المجتمع الإنجازات المدرسية، كما يقوم الأطفال بزراعة الأشجار والنباتات حول مدرستهم، وتنظيم وترتيب المدرسة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم القيادة الموزعة.

- القيادة الموزعة : يُقصد بها وصف لنمط عمل جماعي يتوزع بين المتدخلين التربويين والرسميين وغير الرسميين الذين يتصرفون معًا بوصفهم قادة، إذا تؤمن القيادة الموزعة بأن أداء المهمات المعقدة داخل المؤسسات التي تضطلع بالتدريس والتعليم لا يتحقق دون توزيع المسؤولية على نطاق واسع(https://www.manhajiyat.com,2022) .

وتختلف دولتا المقارنة في أن مدارس التعليم المجتمعي بالمملكة المتحدة تعطي قدر كبير من الحرية فيما يتعلق بمساهمة الوالدين والمجتمع، والعمل على تلبية احتياجات الدارسين والمجتمع من خلال الخدمات المجتمعية المقدمة؛ حيث تقوم المدارس بتعين منسق مدرسة مجتمعية يعمل على تقليل الوقت الإداري الذي يقضيه في إدارة أنشطة ما بعد المدرسة والشركات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء اللامركزية الإدارية، والقيادة الديمقراطية.

- القيادة الديمقراطية : فالقائد الديمقراطي يقدر حق جميع أفراد الجماعة في المشاركة وضع القرارات، وتعترف بأهمية كل أعضاء الجماعة.

(٧) مبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي:

تشابهت دولتا الدراسة في أن كافة النماذج والأنماط المجتمعية تركز على إتاحة فرص التعليم المستمر للطلاب عن طريق مناهج داعمة، وتلبى الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتشجع على الابداع والابتكار، وتحقيق تعليم عالي الجودة، **ففي المملكة المتحدة** يتم التركيز على تعزيز القيم البريطانية، ومبادئ الديمقراطية، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح مع من لديهم ديانات ومعتقدات مختلفة، بالإضافة إلى التركيز على تعليم الطلاب احترام حقوق الآخرين، والسماع لآرائهم، وتعلمهم بطريقة هادئة ومتوازنة، بالإضافة إلى تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتحمل المسؤولية من خلال بيئة آمنه وداعمة.

أما في مصر فإن كافة مبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي (المدارس المجتمعية، المدارس الصغيرة، مدارس الفصل الواحد، صديقة الفتيات، الأطفال في ظروف صعبة) قائمة على برامج دراسية تطبق مناهج المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى التكوين المهني والمشروعات الإنتاجية، وهي مناهج تتلاءم مع ميول الدارسات واهتماماتهن، وتعمل على تلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى ذلك يتم إكساب الدارسات المهارات الحياتية اللازمة، كما توجد مرونة فيما يتعلق بمواعيد الدراسة وبداية اليوم ونهايته، ويتم تقديم المواد الثقافية إلى جانب التكوين المهني.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الميزة التنافسية، وتنمية المجتمع.

وتختلف دولتا الدراسة في اهتمام المملكة المتحدة وتأكيدها على أن المدارس المجتمعية تعمل على تعزيز قيم الديمقراطية، وسيادة القانون، والاحترام المتبادل، والتسامح مع من لديه ديانات ومعتقدات أخرى؛ حيث يتعلم الطلاب احترام حقوق الآخرين، والسماع لآرائهم، وتدريبهم على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتحمل المسؤولية.

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء مفاهيم اللامركزية والديمقراطية التي تتمتع بها المملكة المتحدة.

وتختلف القوى والعوامل الثقافية المؤثرة بين دولتي الدراسة بما ينعكس على درجة الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي، وتعدد النماذج والمبادرات والحرية التي توليها لمعلميها في استخدام

الاستراتيجيات التدريسية المختلفة، والمناهج التي تعزز الديمقراطية، واحترام الآخر، وسيادة القانون.

- أوجه الافادة من خبرة المدارس المجتمعية بالمملكة المتحدة:
  - اعتماد التعلم على خلق بيئة تعليمية واسعة للحياة والتعلم.
  - إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة، وتحسين التحصيل التعليمي.
  - تلبية الاحتياجات والمتطلبات التعليمية والعاطفية والجسدية للطلاب.
  - توفير السياسات التعليمية الداعمة للطلاب المتنوعين.
  - تفعيل الشراكة بين القطاعات المجتمعية المختلفة، وتسهيل التعاون بينها وبين الأسرة والمدرسة.
  - توفير أنشطة دعم الأسر ودعم الطلاب بما يعمل على "التعلم والعيش" في بيئة تعليمية واسعة.
  - تقديم تعليم ذا جودة يعزز روح التعلم مدى الحياة.
  - تطوير بيئة رعاية تشجع التميز الأكاديمي.
  - تصميم مناهج تلبي احتياجات الطلاب، وتؤهلهم للالتحاق بسوق العمل.
  - تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، والأنشطة الاجتماعية المختلفة كالرياضة والصحافة التي تنمي مهارات احترام الذات، والاستقلالية لدى الطلاب.
  - إتاحة فرص التجريب أما الطلاب بما يعمل على تعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية، والتكيف السلوكي، والأداء المدرسي.
  - استخدام الأساليب التوصيلية والمحفزات البصرية داخل الفصل الدراسي.
  - العمل على تدعيم ثقافة المنزل باعتباره من مصادر أمان الطلاب، ويوفر أساسًا قويًا وأمانًا للذات.
  - إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتجريب باعتباره منطلقًا لمناقشة القضايا الثقافية والتاريخية كالحوار، ومشروعات العمل الجماعية.

- تعيين منسق مدرسة مجتمعية بدوام كامل في كل مدرسة لتقليل الوقت الإداري الذي يتم قضاؤه في إدارة أنشطة ما بعد المدرسة.
- تفعيل المشاركة الأسرية لما لها من أهمية كبيرة للمدرسة المجتمعية.
- أن تمتلك نماذج المدرس المجتمعية المختلفة بني تحتية، وآليات حوكمة مختلفة تحدد مسئوليات الشركاء.
- إتاحة فرص التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة الطلاب.
- تعزيز روح الولاء والانتماء، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح مع الآخر.
- تركيز تعليم الطلاب على احترام حقوق الآخرين، والسماع لآرائهم.
- تدريب الطلاب والأطفال على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتحمل المسؤولية من خلال "البيئة الآمنة الدعمة".

خامسًا: بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في مصر على ضوء خبرة المملكة المتحدة وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري:

فيما يلى مجموعة من بعض الآليات المقترحة لتطوير مدارس التعليم المجتمعي في مصر بالإفادة من خبرة المملكة المتحدة.

(١) فيما يتعلق بفلسفة وأهداف مدارس التعليم المجتمعي:

تهدف مدارس التعليم المجتمعي إلى:

- اشتقاق فلسفة المدارس المجتمعية من المجتمع، ويتم الاعتماد على التعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية.
- إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة، وتحسين التحصيل التعليمي.
- تلبية الاحتياجات والمتطلبات التعليمية والعاطفية والجسدية للطلاب.
- العمل على تحفيز الطلاب فيما يتعلق بالإنجاز التعليمي، ورفع المستوى التحصيلي.
- توفير سياسات تعليمية داعمة للطلاب المختلفين في أعمارهم وقدراتهم.
- تفعيل الشراكة بين القطاعات المجتمعية المختلفة، وتسهيل التعاون بينها.
- العمل على تحقيق هدف "التعليم والعيش" في بيئة تعليمية واسعة والتعلم للحياة.
- نشر ثقافة التعليم المجتمعي بين الطلاب والاسر وأعضاء المجتمع المدني.

(٢) فيما يتعلق بمبررات الاهتمام بمدارس التعليم المجتمعي:

- العمل على تقديم نوعية تعليمية ذات جودة عالية تعمل على تعزيز روح التعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة.
- العمل على تطوير بيئة رعاية تعمل على تحقيق معايير الجودة والتميز الأكاديمي.
- توفير الحافز لدى الدارسات وتشجيعهن وجذبهن إلى المدرسة عن طريق مشروعات، ويخصص عائدها للفتيات بحيث تكون المدرسة وحدة منتجة.

(٣) فيما يتعلق بالبرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي:

- تصميم مناهج تلبي احتياجات الطلاب التعليمية والعاطفية، وتؤهلهم للالتحاق بسوق العمل.
- أن تتيح البرامج الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي الفرص لإحداث التنمية الصحية لجميع الدارسات.
- أن تعمل البرامج على تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي تفعل الدعم الأكاديمي والثقافي، وأنشطة اللعب والاستجمام، ودعم الأسرة والرعاية الصحية والسلوكية.
- أن تعمل البرامج على تنمية الطلاب تنمية شاملة معرفية واجتماعية وخلقية ...والخ من خلال الأنشطة الاجتماعية الداعمة كالرياضة والصحافة.
- أن يتم تنظيم الأنشطة التعليمية، وتقديمها بحيث تنمي مهارات احترام الذات، والاستقلالية لدى الأطفال.
- أن تعمل البرامج على إتاحة فرص التجريب أمام الطلاب بما يعزز المهارات الشخصية والاجتماعية، والتكيف السلوكي والأداء المدرسي.

(٤) فيما يتعلق بالمعلمين بمدارس التعليم المجتمعي:

- إتاحة الفرص أمام المعلمين لاستخدام العديد من الأساليب التواصلية، والمحفزات البصرية داخل الفصل.
- تدعيم المعلم "لثقافة المنزل" باعتبارها مصدرًا من مصادر الأمان للطلاب، وتوفر أساسًا قويًا وأمانًا للذات.
- إتاحة المعلم فرص التجريب أمام الطلاب باعتبارها نقطة انطلاق لمناقشة القضايا الثقافية والتاريخية كالحوار ومشروعات العمل الجماعية.
- العمل على إمداد مدارس التعليم المجتمعي بالأعداد الكافية من الميسرات.

- التنمية المهنية المستمرة للمعلمات وتدريبهن على أحدث الاستراتيجيات الحديثة المتعلقة بالتدريس لفصل متعدد الأعمار والمستويات.
- العمل على تعيين المعلمات المتخصصات، وتثبيتهن، وتوفير الحافز المادي لهن للمحافظة على بقائهن بهذه المدارس.
- تدريب المعلمات فيما يتعلق بالشئون المالية والإدارية، وأساليب التحسين المستمر، وتوفير التغذية المرتدة.

(٥) فيما يتعلق بالشراكة بين مدارس التعليم المجتمعي والتعليم المحلى:

- تفعيل الشراكة مع الأسرة ومنظمات المجتمع لتلبية احتياجات الطلاب والأسر من خلال الخدمات المقدمة من مدارس المجتمع.
- تعيين "منسق مدرسة مجتمعي" بدوام كامل في كل مدرسة لتقليل الوقت الإداري الذي يتم قضاؤه في إدارة أنشطة ما بعد المدرسة.
- فتح قنوات الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع؛ بحيث يتم تعزيز التماسك الاجتماعي، وتحسين نوعية الحياة في المجتمعات.
- العمل على تأسيس شراكات واتخاذ قرارات تشمل الشراكات، وقيادة المدرسة، وأولياء الأمور، والمنظمات المجتمعية، وقادة المجتمع.
- تخطيط المدارس المجتمعية والبني التحتية لها؛ بحيث تحدد آليات حوكمة مختلفة تحدد وتنظم مسؤوليات الشركاء.
- محاولة الجمع بين شركاء متعددين للمساعدة في إزالة العقبات التي تعترض العملية التعليمية.
- إتاحة الفرص أمام الآباء لتقديم دورًا نشطًا في تعليم أطفالهم وحل مشكلاتهم.
- العمل على توفير مصادر التعلم والمواد الخام والنواحي المادية للدارسات من قبل الشركات لممارسة الأنشطة المختلفة بهذه المدارس.
- العمل على تدريب أفراد المجتمع المحلي على كيفية المساهمة وإجراء المشروعات الخاصة بمدارس التعليم المجتمعي.

- تصميم خريطة احتياجات تعليمية خاصة بكل محافظة توضح المصادر المتاحة والاحتياجات للمجتمع المحلى.

(٦) فيما يتعلق بمبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي:

- تقديم مبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي بالتركيز على إتاحة فرص التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة للطلاب عن طريق مناهج داعمة تلبى الاحتياجات التعليمية للطلاب، وكذلك تلبى متطلبات سوق العمل، وتشجع على الإبداع والابتكار، وتحقيق التعليم عالي الجودة.
- أن تقوم كافة نماذج المدارس المجتمعية بتعزيز روح الولاء والانتماء، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل والتسامح مع الآخرين.
- أن تقوم كافة المبادرات ونماذج مدارس التعليم المجتمعي على احترام حقوق الآخرين، والسماع لآرائهم، وتعليمهم بطريق تقوم على احترام الرأي والرأي الآخر.
- أن تقوم كافة النماذج والمبادرات بتدريب الطلاب والأطفال على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتحمل المسؤولية من خلال البيئة الآمنة الداعمة.
- قيام كافة المبادرات ونماذج المدارس المجتمعية بتشجيع القيام بالرحلات والمعارض والمتاحف؛ مما يعمل على زيادة دافعيتهن وحبهن لتلك المدارس.
- التأكيد على الإشراف التعليمي لهذه المدارس، وتوجيهن وإرشادهن.
- قيام كل مدرسة مجتمعية بتوفير قاعدة بيانات حول الإمكانات المادية والبشرية للمدرسة من طلاب ومعلمين موجهين.

المراجع

- أحمد، سيد خليل؛ بدري، أحمد أبو الحسن(٢٠٠٨). *التعليم النظامي وواقعه وإمكانية تطويره*. الهرم: الدار العالمية.

- إيرفين، جيم(٢٠٠٠). تغيير في رؤية اليونيسيف الاستراتيجية بشأن تطوير التعليم والمشاركات. ترجمة: أسعد حليم، *مجلة مستقبليات*، ٣(٣)، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.
- البربري، محمد عوض(٢٠١٥). مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٦٤)، ج(٤)، http://Search.mandumah.com/Record/863970 .
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي(٢٠٠٤). مقدمة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومعهد التخطيط القومي، اللامركزية من أجل الحكم الرشيد، *تقرير التنمية البشرية*، القاهرة: معهد التخطيط القومي.
- برنامج الأمم المتحدة الانمائي(٢٠٠٨). *تقدير التنمية البشرية، العقد الاجتماعي في مصر، دور المجتمع المدني*، القاهرة: معهد التخطيط القومي.
- البوهى، رأفت عبد العزيز وآخرون(٢٠١٨). *الجودة الشاملة في التعليم*. كفر الشيخ، دسوق: دار العلوم والأيمان للنشر والتوزيع.
- بيومي، عبد الله(٢٠٠٨). *متطلبات تحقيق التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.
- جمال الدين نادية، وآخرون(٢٠١٥). المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس الفصل الواحد. *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، ١(٣).
- الجمعية الأمريكية للجودة(٢٠١٢). *ضمان الجودة*. ٢٥أكتوبر ٢٠١٢، موقع واي باك مشين.
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء المصري(٢٠١٨). الكتاب الإحصائي السنوي، متاح على: https://www.capmas.gov.eg .
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء المصري(٢٠٢١). تعداد مصر متاح على: https://www.capmas.gov.eg .
- الجهرية، ملحقة سعيدة(٢٠٠٩). *المعجم التربوي*. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ٥١.
- حجازي، رضا السيد محمود(٢٠١٥). مدارس التعليم المجتمعي وتمكين المجتمعات المحلية. *المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥/٢٠٢٤ وتوجهات وخطط البرامج*، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، https://www.Search.mandumah.com./Record./795424 . .

- حسن، جابر فوزي محمد(٢٠١٥). إسهامات مؤسسات التعليم المجتمعي في الرعاية الاجتماعية للأطفال بلا مأوى: المدارس الصديقة للأطفال بلا مأوى نموذجًا. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ١(٢)، ديسمبر، http://Search.mandumah.com/Record/1122875 .
- حسن، مصطفى حسين محمود(٢٠١٩).متطلبات تطوير مدارس التعليم المجتمعي بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ٢(٤)، ديسمبر.
- حمود، رفيقة سليم(٢٠٠٨). *تعليم الإناث في الدول العربية الانجازات والمعوقات وآفاق المستقبل*. تقديم: حامد عمار، القاهرة: الدار اللبنانية.
- الخطيب، أحمد (٢٠٠٦). المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل. عمان: دار أربد للنشر.
- داوود، أميرة(٢٠٠٦). الإسهامات التربوية للجمعيات الأهلية في مواجهة مشكلة التسرب في ضوء برنامج تحسين التعليم. *رسالة ماجيستير*، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طنطا.
- رشوان، أحمد، النجدي، عادل(٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد. *المؤتمر العلمي الرابع: التعليم وتحديات المستقبل*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج.
- الزبياني، محمد عوده (٢٠١٢). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدولة الخليج، (١٢٤)، ١٥٣.
- زعلوك، ملك(٢٠٠٤). طرق التدريس التمكين، مدارس المجتمع كحركة اجتماعية في مصر. القاهرة: مطبعة الجامعة الأمريكية.
- السعيد، إسلام محمد(٢٠١٠). دراسة تقويمية لمشروعات التعليم للجميع في مصر في الفترة من عام ٢٠٠٠ حتي عام ٢٠٠٦. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار*، كلية التربية، جمعة عين شمس، (٩٤).
- سلام، جيهان إبراهيم علي(٢٠١٧). دور منظمات المجتمع المدني في دعم مدارس التعليم المجتمعي. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٥(٣)، أكتوبر.
- سليم، هاني خالد محمد محمد(٢٠١٦). تفعيل الدور المجتمعي في تنمية الوعي البيئي للدارسات: دراسة حالة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا،(٦٢)، http://Search.mandumah.com/Record/820301 .

- صابر، علام عثمان(٢٠١٤). صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المدارس. *مجلة كلية التربية*، ٣٠(٤)، أكتوبر.
- ضحاوي، بيومي محمد(٢٠١٣). *نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطاهر، رشيدة السيد أحمد وآخرون(٢٠٠٩). متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. *المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة – الاتاحة – التعليم مدى الحياة*، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو.
- عبد الكريم، هناء حسن(٢٠١٣). *المنهاج التربوي للمدارس الصديقة*. معهد التدريب والتطوير التربوي، موقع الوكالة الغربية للأبناء.
- عبد المطلب، أحمد محمود محمد (٢٠٠٩). تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي الحكومي والخاص من منظور تشريعي. *المؤتمر العلمي التاسع وتحديات التعليم في العالم العربي*، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٠-١١نوفمبر.
- عبد المنعم، أحلام فرج عليان(٢٠٢٠). الكفاءة الاجتماعية لفتيات التعليم المجتمعي. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ١(١٢)، http://Search.mandumah.com/Record/1123955
- العجمي، محمد حسين(٢٠٠٧). *التعليم الموازي لضمان تكافؤ الفرص التعليمية*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- علي، أسامة(٢٠٢١). وزير التعليم: توفير تابلت للطلاب المدارس المجتمعية، https://www.masrawy.com.
- غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (٢٠١٢). إدارة وتخطيط التعليم المجتمعي في مصر: دراسة ميدانية. *المجلة المصرية للتنمية والتخطيط*، معهد التخطيط القومي، ٢٠(٢)، ديسمبر .http://Search.mandumah.com/Record/967819
- فتحي، شاكر محمد، زيدان، همام بدراوي(٢٠٠٣). *التربية المقارنة، المنهج، الأساليب، التطبيقات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- مجلس الشعب(٢٠١٤). دستور جمهورية مصر العربية. القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات.
- المجلس القومي للطفولة والأمومة(٢٠١٠). *الاستراتيجية القومية لحماية وتأهيل إدماج الأطفال بلا مأوى وأطفال الشوارع*. القاهرة.

- محمود، مصطفي حسين(٢٠١٩). متطلبات تطوير مدارس التعليم المجتمعي بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي، ٢(٢)، ٣٥١- ٣٩٣.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠٠٨). *التقرير الوطني حول تطور التعليم في مصر ٢٠٠٤/٢٠٠٨*. القاهرة.
- منصور، بثنية محمد قاسم، وآخرون(٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير المدارس التعليم المجتمعي في ضوء أسلوب الكايزن: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، مركز تعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣(٣)، http://Search.mandumah.com/Record/1190007
- الناعم، إسراء مصطفي محمود(٢٠٢٠). التعليم المجتمعي والعدالة الاجتماعية في مصر. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٧(١)، ج(٢)، يناير، https://search.mandumah.com/Record/209919
- هاشم، مروه(٢٠١٣). المشاركة المجتمعية في التعليم في مصر: دراسة واقع وإمكانات منظمات المجتمع المدني. *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٥(٢٠).
- هاشم، هدى محمد؛ حنفي، زينب محمد(٢٠٢٠). *تقييم أداء الاقتصاد المصري*. وزارة التجارة والصناعة، قطاع نظم وتكنولوجيا المعلومات.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد يناير(٢٠١٥). *وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بالاشتراك مع اليونيسيف(ب)*. الإصدار الأول، القاهرة: اليونسيف.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٢). *وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي*. الإصدار الأول، ديسمبر،١.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٥). *وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي*.
- هيئة كير الدولية(٢٠٠٥). *هيئة كير خمسون عامًا(١٩٥٤-٢٠٠٤) في مصر*. توثيق مشروع أنشطة المجتمع لدعم التعليم.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). *قرار وزاري رقم(٤٦٦)*. بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادات بالتعليم الأساسي بتاريخ١٤/٩/١٩٩٩.
- وزارة التربية والتعليم(١٩٩٣). *القرار رقم(٢٥٥) لسنة١٩٩٣*، بشأن إنشاء مدارس الفصل الوحد، المادة العاشرة، الملحق١٠.

- وزارة التربية والتعليم(١٩٩٣). *قرار وزاري رقم(٢٥٥)*. بشأن إنشاء (٣٠٠٠) مدرسة ذات الفصل الواحد لتعليم الفتيات، المادة السابعة والثامنة، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣/١٠/٧.
- وزارة التربية والتعليم(١٩٩٧). الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات. إدارة شئون الطالبة والامتحانات، *نشرة عامة*، بتاريخ١٩٩٧/١١/٢٢.
- وزارة التربية والتعليم(١٩٩٧). *قرار وزاري رقم (١٤٦)*. بشأن تعيين مدرسة ثقافية للتدريس بالصفين الرابع والخامس بمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات، المادة الأولى، بتاريخ١٩٩٧/٤/٣٠.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٠). *القرار الوزاري رقم٣٠ لسنة٢٠٠٠* . والمتعلق بأنه يجوز للجمعيات الأهلية العاملة في نطاق التعليم بإنشاء مدارس المجتمع.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٠). دور الجمعيات الأهلية في التعليم المجتمعي ومدارس الفرصة الثانية.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣/٢٠٠٤). *التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية لمدارس الأطفال في ظروف صعبة*، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٤). *حملة توفير التعليم للجميع*، بالتعاون مع اليونسكو اليونيسيف، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧). *الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر٢٠٠٧/٢٠٠٨ -٢٠١١/٢٠١٢ نحو نقلة نوعية في التعليم*. القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨). *الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجماعي في مصر٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢* .
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١١/٢٠١٢). *الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر*. نحو نقلة نوعية في التعليم٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤- ٢٠٣٠* .
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥). الإدارة العامة للتعليم المجتمعي. *نشرة عامة*، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم.
- اليونسكو(٢٠٠٩). *أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم*. التقرير العالمي، رصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو.
- اليونسكو(٢٠١٠). *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام٢٠٠٩/٢٠١٠* . القاهرة: منشورات اليونسكو.
- اليونيسيف(٢٠١٣). *المشاركة المجتمعية في التعليم في مصر: دراسة واقع وإمكانات منظمات المجتمع المدني*، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- Anna, Maier, et al. (2017). *Community school as an Effective School Improvement Strategy Learning Policy Institute*.
- Bireda, Saba(2009).A look at Community School :Center for American Progress, https://www,AmericanaPROGess.org.
- British Ecological Society (2018). An Introduction to the Policy in U.K.
- Department for children, schools and families (2008). The composition of schools in England Statistical Bulleting.
- Enfield Council (2022). Your Guide to Secondary School in Enfield.
- Ganassin, Sara (2017). *Chinese Community Schools in England as Inter Cultural Educational Spaces: Pupils, Parents, and Teachers, Constructions of Chinese Language*. In Palgrave Studies on Chinese Education a Global Perspective, Inter Cultuarlity in Chinese Language Education Edited By Tinghe Jin Fred Dervin.
- Hadlow Rural Community School (2022). Determined Admission Arrangement for Entrance, September.
- Hereford Shire Council (2019). *Herefords Shire Council Adults and Community*, Plan 2019- 2022.
- Hears, M., Van Kaveren & others(2011).*Community Schools unloaded: are view of the literature.* Tier working paper series, TIER wp. 11/04, university of Amsterdam.
- http://www.ar.wikipedia.org,2022 ويكبيديا حقوق الإنسان
- http://www.ar.wikipedia.org,2022 ويكيبيديا تنمية المجتمع
- http://www.KingsFordCommubitySchool.Org.Uk.(2022):ourcurriculumkingsfordcommunityschool.
- https://blog.optimus.education.com(2018):Karamatiqbalcommunityinschoolandschoolinthecommunity.
- https://www.annajah.net,2021 التنمية البشرية: مفهومها، أهدافها، مقومتها، معوقاتها.
- https://www.eastwoodcommunitschool.co.uk(2022):Northernstaracademiestrust.curriculum .
- https://www.Littleover.derby.Sch.uk(2022):Littleovercommunityschool.
- https://www.manhajiyat.com,2022.
- https://www.ocSchool.couk(2022)OakwoodCommunitySchool.
- https://www.teachthought.com,Retrieved,8.5(2021)Edited,TensimplewaystoEngageinlifelonglearning.
- https://www.Yewtree.bham.sch.uk(2022):ourcurriculumyewtreecommunityschool.

- https://wwwar.wikipedia.org/windex.php?title,2022.
- Heston Community School (2021). *Information for Parents*.
- HM Treasury (2022). The Growth Plan 2022.
- Jacqueline, Male(2015). The impact on Primary School Community in England of Failed in section subsequent academic Station. *School Leadership Management,* 35(4).
- Jen, Garry, et al.(2018). *Free for all? Analysing Free Schools in England.* National Foundation for Educational Research.
- Lydney Church of England Community School (2022). Admission Policy 2023.
- Lyntett (2005). Inter – agency partnerships and Integrated Community Schools a Scottish Perspective. *Support for Learning*, 20(4), NASen.
- National center for community schools (2015). *Building community schools: aguide for action, the children's aid society*. support form MetLife. Foundation.
- Pantazicorfu, Efstathia (2018). Identity Construction in Greek Community Schools in London: *The Teacher's Role in Despines Karakatsani and others: identity in Times of crisis, globalization and diversity: practice and research trends, university of Peloponnese*, university of patras and cicea. corinth, GR patras, GR, and hudders Field, U.K.
- Princetown Community Primary School (2021). Guidelines for Parents.
- Royal Geographical Society (2018). The United Kingdom Geography Fast Facts.
- University & College Union (2016). *Adult and Community Education*. Policy Briefing.
- Veronique,Romero Rina & Others(2013). *Enhancing Engagement Through Community School approaches the Key to increase academic achieve ment.* 5th world con ference on Educational Sciences-WCE pro cedia social and Behavioral Sciences, https://www.Sciencedivect.com.
- Yiakoumetti, Androula(2022). *Teachers, Language use in united kingdom Chinese community Schools: Implications for Heritage*. Language Education Frontiers in Psychology.