الفصل الأول

# إطار الشراكة

## ١. لمحة عبر الزّمن

يوم لم تكُن المدرسة موجودة كوحدة اجتماعيّة مُستقلّة ومُخصّصة للتّعليم، كان الوالدان وأفراد العائلة، (الأخوة، الجدّ والجدّة، الأقارب...) هم المُعلّم الأوّل والمُربّي الأوّل للولد. فالقيم الإنسانيّة والدّينيّة، والعادات الاجتماعيّة والتّقاليد المُجتمعيّة، والثّقافة الشّائعة والتّعليم بالاختبار والتقليد المُتناقل، كانت كلُّها تنمو وتكبر في الولد وهو يراها مُعاشة في بيته ومُجتمعه، يتلقّفها من أترابه ويتعلّمها من الكبار في عائلته.

وهل اختلف الأمر اليوم كثيراً عمّا كان عليه في السّابق؟ أليست العائلة الخليّة الأولى في المُجتمع؟ والأهل هم المُعلّمون الأوَّلون لأولادهم؟ ألا يعتبِرُ كُلّ عاقل أنّ المرجعيّة التّربويّة الأولى لكُلّ إنسان هي بيته والقيم الّتي عليها تربّى؟

مع دخول التّعليم والتّعلّم بطريقة رسمية مؤسّساتية حياة البشر، بقيت هذه الحقيقة راسخة؛ لكنّها تزاوجت مع حقيقة أُخرى هي أنَّ البيت لا يستطيع توفير كُلّ ما يجب توفيره للولد، ولذا يلجأ إلى المدرسة للقيام بهذه المُهمّة. وقد وعت الحضارات القديمة هذه الحقيقة حتّى أنَّ

أفلاطون في «جمهوريّته» أناط بالأهل القيام بدورٍ أساسيّ في تربية أولادهم، وإن اعتبر أنّهم لا يتمتّعون بالحكمة الكافية لتربيتهم التّربية الفُضلى لجُمهوريّته المثاليّة. كذلك شدّد أرسطو على أنّ التّربية مُهمّة جدّاً لتُترَكَ بكُلّيتها للوالدين. وهكذا فعل اليونانيّون عندما ارتأوا وصمّموا دوراً للدّولة في التّربية. أمّا الرّومان وإن أعطوا دوراً كبيراً للدّولة أيضاً، فقد ركّزوا بصورةٍ مميّزة على التّربية البيتيّة وتأثير العائلة. فعدم أهليّة الوالدَين للتّعليم الأكاديمي لا تنفي أهليّتهم للتّربية على الأخلاق والقيَم كما لا تنفي مهمّة المُتابعة والمُرافقة المنوطة بهم. في العصور الوُسطى تراجع دور العائلة في الغرب لصالح الدّولة والإقطاع.

أمّا في الشّرق، فقد كان للعائلة دوماً الدّور الأوّل في تربية الولد وفي حياته. في المجتمعات العربية، كان الوالد أو أحد الأقارب يُعتَبَر المعلّم لصغار العائلة، وكانت عائلات كثيرة تنيطُ أمر تعليم صغارها بشخصٍ معيّن من أفرادها. مدرسة تحت السّنديانة في لبنان لم تسلب الأهل دورهم، بل بقي للوالدين دوراً إلى جانب المُعلّم الّذي كان يسهر على تنشئة التّلامذة وتعليمهم. وعندما أقرَّ المجمع اللّبناني المُنعَقِد في دير سيّدة اللّويزة في العام ١٧٣٦ إلزاميّة التّعليم الابتدائي، طالَبَ القُرى والكنائس بتوفير هذا التّعليم لكُلّ الأولاد وخاصّةً للفُقراء بينهم، مشدّداً على ضرورةِ اقتناعِ الوالدين بأهميّة التعلّم وتشجيعِ أولادِهم عليه.

خلال القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر، وتحت تأثير فلاسفة وكُتّاب مثل كالفين وروسّو وغيرهم، زادَ وعي الأهل وبدأت طريقة تعاملهم مع أولادهم تتغيّر وتأخُذ الاتّجاه الفلسفي الّذي يقتنعون به. مع نهاية القرن التّاسع عشر، كان التقدّم العلمي قد بدأ يفعلُ فعلَه في المجتمعات، وبدأت الثقافة تنتشرُ بشكلٍ مُلفت في كلّ الأنحاء. وبعد أن

كان التعلّم حكراً على أولاد عائلات الطّبقة الغنيّة التي كانت تستطيع توفيره لأولادها بسهولة، بدأت العائلات الفقيرة تُظهر اهتماماً أكبر بتعليم أولادها وتسعى جاهدة لتوفيره لهم مُدركةً أنَّ العلم والمعرفة وحدهما يفتحان الطريقَ أمام هؤلاء الأولاد كي يكسروا حلقة الفقر ويدخلوا المُجتمع من بابه العريض. وقد وفّرت الثّورة الصّناعيّة فُرصاً كبيرة لهؤلاء كي يُتابعوا تحصيلهم (عِلماً أنَّ هذه الثّورة فتحت أيضاً الباب أمام استغلال الأولاد وسوء مُعاملتهم وإرسالهم للعمل في عُمرٍ مُبكّر جدّاً). وتجدر المُلاحظة أنَّ لُبنان عرف في هذه المرحلة، أي القرن الثّامن عشر والتّاسع عشر، نهضة تربويّة كبيرة مع تأسيس المدارس الوطنيّة ومدارس الإرساليّات الأجنبيّة في العديد من القُرى والمُدن. وانعكست هذه النّهضة إيجاباً على وعي الأهل لدورهم وأهميّة التزامهم تربية أولادهم وتوفير العلم لهم.

مع نهاية الحرب العالميّة الأولى، شهدت مرحلة الانتداب والاستعمار في لبنان والعالم العربي الكثير من المآسي خاصّةً على مستوى المُطالبة بالاستقلال، ولكنّها شهدت أيضاً نشاطاً ثقافيّاً كبيراً وازدهاراً علميّاً ملحوظاً إن على مُستوى انتشار مؤسّسات التّعليم، مدارس وجامعات، وإن على مُستوى النّتاج الفكري، الأدبي والفلسفي. لكنّ انتشار العلم والمدارس ترك أيضاً أثره السلبي من هذه الناحية، فقد تبدّلت المفاهيم، ونشأ مفهومٌ يُبعد الأهل عن مهمّة التّعليم ويحصُر فيهم مهمّة التّربية الاجتماعيّة والأخلاقيّة والدّينيّة، حتّى باتت المدرسة المكان المُعدّ للتّعليم ليس إلاّ. فكان هذا في أساس القول الشّائع لدى الكثير من المُعلّمين: «ربّوا أولادكم وأرسلوهم لنا لنُعلّمهم». وقد ذهب بعض الأهل إلى حدّ تسليم مهمّة التعليم والتّربية معاً للمدرسة، إمّا استقالة من دورهم وإمّا تعبيراً عن ثقتهم الكاملة بالمدرسة.

### كيف بدأ دور الأهل بالظهور بشكل رسميّ؟

عرفت العلاقة بين المدرسة والأهل طريقها إلى حياة المؤسّسات التعليمية بصورةٍ نظامية في أواخر القرن التّاسع عشر، في العام ١٨٩٧، مع ولادة جمعيّة سُمّيت «مجلس الأهل والمُعلّمين» في مدينة بوسطن في الولايات المتّحدة الأميركية، وكانت قد بدأت أساساً تحت اسم «المجلس الوطني للأُمّهات». كانت مهمّة هذه الجمعيّة الأولى، أن تضغط باتّجاه وضع قوانين لحماية الأطفال وتوفير أفضل فرص التعلّم لهم على الصُّعُد كُلّها. وقد كان لعملها التّأثير الكبير بإقرار غالبية القوانين الصّادرة عن الكونغرس الأميركي لصالح تلامذة المدارس والتّربية عامّةً.

في لبنان، نشأت العلاقة بين الأهل والمدرسة منذ مدرسة تحت السنديانة حين كان الأهل يتعاونون لتأمين معلّم لأولادهم استناداً إلى مبدأ التكامل في التربية بين البيت ومكان التعلّم (المدرسة)؛ وقد تعزّزت هذه العلاقة مع انتشار المدارس في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وذلك بواسطة مُبادرات فرديّة اتّخذها بعض الوالدين أو المُعلّمين ومُدراء المدارس، وكانت غالباً مُركّزة على بعض الخدمات التّطوّعيّة أو الدّعم المالي للمدرسة المعنيّة (تقديمات مالية وعينية ووقفيات). وبالإمكان معاينة أثر تلك العلاقة خاصّة في مدارس الإرساليات الأجنبية، في المباني والأماكن التي قدّمها أهلٌ لهذه المدارس كما في أنشطة غير أكاديمية أصبحت مشاركتهم فيها تقليداً. أمّا على مستوى المدرسة الرّسميّة التي بدأت بالانتشار مع بداية الاستقلال، فقد كان للأهل دورٌ مهمٌّ في انتشارها لأنّ الكثير من المدارس الحكومية تأسست بناءً على طلب أهل أو استناداً إلى تقديمات (أموال، بناء، عقارات) قام بها بعض الأهلين لافتتاح مدرسة في قريتهم أو حيّهم. وقد تعزّزت المُبادرات الفرديّة تجاه المدرسة الرسمية في العقدين الأخيرين

منذ أوائل تسعينات القرن الماضي لتتناول العملية التربوية بمختلف أبعادها.

أمّا الإطار النظامي لعلاقة الأهل بمدارس أولادهم في لبنان، فقد رُسم مع صدور قانون لجان الأهل الّذي نظّم هذه العلاقة (خاصة في المدارس الخاصّة) وأعطاها بُعدها القانوني. وهذا القانون، وإن كان قد فتح المجال أمام الأهل للتّعرّف إلى ما يجري في المدرسة ولتنظيم برامج ونشاطات لدعم المدرسة ومُساعدتها، فإنّه أوضح المسافة بين الأهل وإدارة المدرسة مقدّماً البعد القانوني في غالب الأحيان على مفهوم الشّراكة في العمل التّربوي. فقد صدر أول مرسوم بهذا الشأن في لبنان، في ٥/ ١٠/ ١٩٧٧ تحت رقم ٥١٧ وبعنوان **تحديد أصول إنشاء هيئة لمراقبة الأقساط المدرسيّة** (راجع الجريدة الرسمية عدد ٣٦). ثمّ تبعه قانون رقم ١١/ ٨١ الصادر في ١٣/ ٥/ ١٩٨١ (راجع الجريدة الرسمية عدد ٢٠، ١٩٨١). أما آخر توجيه رسمي بهذا الشأن فقد صدر في الجريدة الرسمية عدد ٢٤ قانون ٥١٥ بتاريخ ٦/ ٦/ ١٩٩٦ ويحمل العنوان: **تنظيم الموازنة المدرسية ووضع أصول تحديد الأقساط المدرسية في المدارس الخاصة غير المجانية وأحكام متفرّقة**. تحدّد المادتان التاسعة والعاشرة من هذا القانون بعض المبادئ وتضع بعض الضوابط لعمل وصلاحيات لجان الأهل في المدارس الخاصة.

هذا في المدارس الخاصة، أما في المدارس الحكومية فلجان الأهل حديثة العهد، وتُدعى مجلس الأهل (لجنة ومجلس يعنيان الأمر نفسه في هذا الكتاب)، وتعود إلى منتصف التسعينات من القرن العشرين. وقد صدر في ١٤/ ١٠/ ١٩٩٦ قرار رقم ٤٧٦/م/ ١٩٩٦ لتنظيم عملها تحت عنوان **نظام مجلس الأهل في المدارس الرسمية الابتدائية والمتوسطة**. ثمّ صدر قرار آخر في الأول من أيلول ٢٠٠٠

تحت رقم ٤٤١/م/ ٢٠٠٠ ويتضمّن بعض التعديلات على القرار السابق وحمل هذا القرار عنوان **نظام مجلس الأهل في جميع المدارس والثانويات الرسمية: (روضة، أساسي، ثانوي)**. وتصف المادة الثانية من القرار هذا المجلس على أنّه «الصلة الطبيعية الوثيقة بين أهالي التلامذة وإدارة المدرسة مهمته تقديم الدعم المادي والمعنوي للمدرسة والمساهمة في رفع مستواها بالتعاون والتنسيق مع إدارتها، وليس له التدخل في العملية التربوية والتعليمية، إنما بإمكانه تقديم الاقتراحات في هذا المجال إلى إدارة المدرسة أو إلى رؤساء المناطق التربوية...» (راجع نص القرار رقم ٤٤١/م/ ٢٠٠٠).

## ٢. الأهل ومبدأ الشّراكة في العمل التّربوي

**يقول كونفوشيوس: «أخبرني فأنسى، أرِني فقد أتذكّر، أشرِكني فأفهم»**

عرفت المدرسة في العقدين الأخيرين انفتاحاً على ذوي تلامذتها لم تعرفه عبر تاريخها الطّويل. وتُظهر الأبحاث التّربويّة المُختصّة والمستندة إلى تجارب مدرسيّة، بأنّ مُشاركة الأهل أولادهم اهتماماتهم وحياتهم المدرسيّة هي من أهمّ العناصر المؤثّرة إيجاباً على تقدّم الأولاد التّعلّمي وعلى نموّهم الإنساني على كُلّ المُستويات (Decker, 2001). فالمدرسة الّتي عاشت ردحاً طويلاً من الزّمن كجزيرة معزولة في قلب مُجتمعها، باتت اليوم في قلب هذا المُجتمع، تتأثّر بما يحدُثُ فيه وله، كما تؤثّر على مدى تقدّمه وتطوّره. فهل يبقى من الجائز اعتبار المدرسة والبيت وحدتين مُنفصلتين تمام الانفصال عن بعضهما البعض في ما خصّ التربية والتعليم؟ الجواب المبدئي هو بالطّبع كلاّ؛ لكنّ الواقع المُعاش، خاصّةً في لبنان والبلدان العربيّة، ما زال يُعلن غير ذلك،

حتى ولو كانت مدارس عدة قد حقّقت اختراقات وإنجازات مُميّزة في هذا المجال.

يستند مبدأ الشّراكة بين الأهل والمدرسة على مُسلّمة أساسيّة تنطلق من الاثنين معاً وفي اتّجاه هدف واحد: **الأهل يُريدون الأفضل لأولادهم ويحلمون لهم بمُستقبلٍ باهر لذا يُحاولون توفير أفضل فرص التّعلّم والنّمو لهم باذلين الغالي والرّخيص لبلوغ هذه الأهداف؛ والمدرسة وُجِدت لتسهر على تنشئة التّلامذة وتنميتهم، وبالطّبع فإنَّ نموّهم المتكامل ونجاحهم بالتّعلّم يؤثّران على المدرسة ويُحدّدان موقعها داخل المُجتمع.**

ولا تكتمل شراكة تربوية دون التشديد على دور المُجتمع والإفادة من الهيئات الرّسميّة والمراجع الدّينيّة والثّقافيّة والجّمعيّات الأهلية لما لها من تأثير مُباشَر وغير مُباشر على تربية الأجيال وتقدّمها.

فالشّراكة في التربية مُثلّثة الأبعاد، تقوم بين المدرسة وأولياء تلامذتها ومجتمعها المحلّي لضمان أفضل النّتائج على المستويات كافّة، وبخاصّةٍ لناحية التّربية على القيم الاجتماعية والمواطنيّة الصّالحة. **في هذا الكتيّب نتناول الشراكة بين الأهل والمدرسة فقط، وإن كنّا أحياناً نلمّحُ في الكتابة إلى الشريك الثالث، أي المجتمع.**

يقوم مبدأ الشّراكة بين الأهل والمدرسة على ستّة فرضيّات (NPTA, 2000) هي:

**١) مُمارسة الوالديّة (الأبوّة والأمومة) الصّالحة**

توفّر شراكة الأهل والمدرسة الوضعيّة الصّالحة للأهل كي يعيشوا علاقتهم الوالديّة مع أولادهم ضمن إطار تربوي مهني يختلف عن الإطار العاطفي الذي يعيشونه داخل المنزل. أي أنّ الأهل يتعرّضون لمعارف

وخبرات جديدة تساعدهم على مواكبة نمّو أولادهم على كلّ المستويات. وهذا ما يضعُ المدرسة أمام مسؤوليّة مضاعفة: توفير الدّعم العائلي والتّوعية على المسائل التّربويّة من جهة؛ ومُساعدة الأهل على التّعرُّف إلى نمو الولد والمُراهق وما يُرافق هذا النّمو من تغيّرات جسديّة ونفسيّة وعاطفيّة ومسلكيّة من جهةٍ أخرى. هكذا يتساعد الأهل والمدرسة لإيجاد الشّروط البيتيّة الأكثر مُلاءمةً لدعم تعلّم الأولاد في البيت والسهر على تربيتهم الشاملة.

**٢) العمل على تحقيق الهدف المشترك**

الهدف الأول للشراكة هو إفادة قصوى للأولاد: الأهل يريدون الأفضل لأولادهم و المدرسة تريد أن ترى تلامذتها يحققّون النجاح على مختلف الصُعُد إذ إنّ نجاحهم هو نجاح لها. معاً، أهلاً ومدرسة يواكبان الأولاد في تعلّمهم و نموّهم و توفير أفضل الفرص لهم كي يتمكّنوا من تحقيق طموحاتهم وأحلامهم بمستقبل مزهر وواعد لهم وللمجتمع.

**٣) كلّ الأولاد ممكن أن يتعلّموا**

لا شك أن جميع التلامذة يملكُون القدرة على التعلّم، إنّما لكلّ ولد إيقاع تعلّم خاص به، أي أنّ كلّ واحد يستوعبُ بسرعة معيّنة وبطرائق محدّدة. يبقى على المربّين والأهل أن يجدوا الإيقاع المناسب والمفاتيح الضروريّة لمساعدة كلّ ولدٍ على النجاح. وكل ولد يستحقّ أكثر من فرصة وطريقة ليتعلم.

**٤) البيت مصدر التعلّم الأوّل**

يبقى البيت المكان الأوّل حيثُ يبدأُ الأولاد تعلّمهم، وتبقى العائلة المصدر الأساسيّ لنموّ الأولاد الإنساني والاجتماعي والقيميّ، بغضّ

النظر عن مدى ثقافة الأهل وموقعهم الاجتماعي ووضعهم الماديّ وانتمائهم الطبقيّ. هذه الحقيقة تعزّز مفهوم التكامل في التربية بين البيت والمدرسة وتؤسّس بالتالي لقيام شراكة في العمل على كلّ المستويات.

**٥) المدرسة قلب المجتمع**

ليست المدرسة جزيرة داخل مجتمعها، إنّها في قلبه؛ تتأثّر بما يجري فيه وتعمل على خدمته وتقدّمه بطريقة غير مباشرة، من خلال عملها مع التلامذة ومن خلال انفتاحها على أهالي تلامذتها وإشراكهم بالهمّ التربويّ وبالعمل لبلوغ الأهداف المشتركة.

**٦) استمرارية المدرسة مرهونة بالأهل**

تحتاج المدرسة للأهل، وتحتاج لدعمهم المتعدّد الأبعاد، كي تستطيع تأمين الاستمرارية الناجحة. ولئلاّ ينحصر الدعم بناحية معيَّنة، أي الناحية المالية، فتُرتَهن الإرادات و تُمَيَّع الأهداف، ويصبحُ التعليم عرضاً وطلباً ليس إلاّ، تبقى الشراكة في التربية الطريقة الأفضل لتقدّم المؤسّستين، العائلة والمدرسة ونجاحهما. وتجد هذه الشراكة موقعها الطبيعي في العمل التربوي للمدرسة وللأهل في آن نظراً لهدفهما المشترك، أي توفير تنشئة صالحة لكلّ الأولاد تسمح لهم بالإفادة من قدراتهم وتحقيق طموحاتهم.

## ٣. ماذا نجد في الأبحاث التّربويّة حول الشّراكة بين الأهل والمدرسة؟ أيّ نوع من الشراكة يريد الأهل في مدارس أولادهم؟

تُظهر الأبحاث أنّ المدارس الّتي أوجدت برامج لإشراك الأهل في حياة أولادهم المدرسيّة، قد عرفت نجاحات كبيرة وإفادة شاملة تجلّت

في أداء التّلامذة والمُعلّمين وفي تعميم الاختبارات الإيجابيّة على كُلّ أفراد الجماعة التّربويّة المدرسية من أهل ومُعلّمين وإدارة وتلاميذ لتُحقّق نقلة نوعيّة باتجاه الجودة الشاملة الّتي تبتغيها المدرسة. وقد أكّدت الاختبارات، خلافاً لما كان يُعتقد سابقاً، أنّ معايير نجاح التّلميذ في المدرسة تغيّرت ولم تعُد محصورةً في مركز العائلة الاجتماعي ومدخولها المادّي (Epstein & Salinas, 2004). لقد أصبحت هذه المعايير مستمدّة من مدى قدرة العائلة على:

- خلق جوّ بيتيّ يُشجّع التّعلّم.
- وضع توقّعات عالية ومعقولة لمستقبل الولد ومدى نجاحه، وتحقيق هذه التوقّعات.
- المُشاركة في أنشطة ومسائل تّربويّة تخصّ الولد في المدرسة وداخل المُجتمع المحلّي.

وتتعزّز هذه الحقيقة وتُعطي نتائج أفضل على قدر ما تجد من التّشجيع والمواكبة من المُربّين في المدرسة. فلا عمل المُربّين وحده يكفي لتنشئة مُتكاملة ومُريحة للولد، ولا تربية الأهل وحدها تكفي للوصول إلى هذه النّتيجة. وحده **التّكامل في الدّورين** يسمح بمُساعدة الولد على الإفادة من مواهبه وقدراته وتحقيق طموحاته وبناء شخصيّة متماسكة ومُتكاملة.

هنا يُطرح سؤال مهم، **هل يكتفي الأهل بمبدأ التكامل عن بُعد، أم أنّهم يريدون أن يشاركوا في صوغ شخصية ولدهم التعلّمية؟**

يتطلّعُ الأهل إلى قيام شراكة بالأهداف وبالأنشطة والبرامج المُساندة لتعلّم الأولاد ونموّهم. فهُم، وإن كانوا يُدركون أنّ القانون نفسه لا يسمح لهم بتخطّي حدود مُعيّنة، مثل التّدخّل في أمور محض أكاديميّة أو مُتّصلة بالمنهج، يرون من الضروري استمزاج آرائهم في بعض القضايا

التي تطال حياة أولادهم في المدرسة وإشراكهم في أنشطة وبرامج تساعدهم كي تكون مواكبتهم لتعلّم أولادهم ونموّهم أكثر فعالية. ويزداد اهتمام الأهل هذا ويكبر عندما يلقوا التّشجيع الضّروري من المُعلّمين ومن الإدارة المدرسيّة. في الجهة المقابلة، هناك دائماً بعض الأهل الذين يرفضون المُشاركة في كلّ ما يمتُّ إلى المدرسة بصلة، فهم يعتبرون أنّ دورهم في تعلّم ولدهم ينتهي مع تسجيلهم الولد في المدرسة. كذلك يرفض بعض المُعلّمين، في المطلق إشراك الأهل في مسائل مدرسية مهما كانت طبيعتها. **لماذا هذا التباين؟**

ينقسمُ **الأهل عدّة فئات** في هذا المجال. بعض الأهل يرفضون المُشاركة بحجّة كثرة العمل وقلّة الوقت واختبارات سلبيّة ماضية مع الإداريّين والمعلّمين في مدارس أولادهم؛ وآخرون لأنّ لا فكرة لديهم عن كيفيّة المُشاركة وكيف بإمكانهم مُساعدة أولادهم؛ وآخرون يرفضون بكلّ بساطة لأنّهم استقالوا من دورهم في هذا المضمار وأوكلوا أمر أولادهم إلى المدرسة وعليها بالتّالي أن تفعل كُلّ شيء فأولوياتهم تكمن في مكان آخر.

أمّا من **ناحية المُعلّمين**، فهُناك أيضاً عدّة فئات: منهم من لديه خوف دائم من تخطّي الأهل الحدود والتّعدّي على مسؤوليّاتهم؛ منهم من يرفض لأنّ المُشاركة تتطلّب وقتاً غير مُتوفّر لديهم وطاقة استيعاب وتواصُل لا جَلد لهُم عليها؛ ومنهم من ينظر إلى الأهل بصفتهم «مستهلكين» (زبائن) لا «شُركاء» في التّربية. وبعض آخر يرى في المشاركة إعاقة لعمليّة التّعلّم والتّعليم، (Carmichael, 1982) وغيره. لكن، وخلافاً لما يعتقده هؤلاء، فإنّ تجارب ناجحة في بعض المدارس، أظهرت نتائج إيجابيّة للشراكة، وفائدتها لكلّ الشركاء تلامذة وأهلاً ومعلّمين (NPTA, 2000):

**١) شراكة الأهل والمدرسة تعزّز نجاح التّلميذ أكاديمياً وثقافياً واجتماعياً وسلوكياً**

- عندما يشترك الأهل في حياة أولادهم المدرسيّة يميل هؤلاء إلى تحقيق أداء أكاديمي أفضل، وكلّما كانت مُشاركة الأهل مدروسة، ومسؤولة، وعمليّة، كُلما تنامى هذا الأداء وتحسَّن.
- يحصّل التّلامذة الّذين تتوفّر لهم المُتابعة البيتيّة، والّذين يرون أهلهم يُشاركون في النّشاطات والاجتماعات المدرسيّة على اختلافها، نتائج أفضل من غيرهم، كما يلتزمون بأوقات الواجبات، وبحضور الصفوف، وتتميم الواجبات المنزليّة بشكل أدقّ. وهذا يعني أنّ هؤلاء التلامذة يؤسّسون لمسيرة علميّة جامعيّة أفضل من غيرهم.
- تحمل مشاركة الأهل في برامج المدرسة إفادة كُبرى للأولاد الّذين يُعانون من خطبٍ ما (إعاقة، صعوبة تعلّميّة مُعيّنة، مشكلة نفسيّة، الخ.) فتُساعدهم على تخطّي المعوقات أحياناً أو على التّعاطي معها بشكل أكثر وعياً ومُلاءمة لنجاح الولد وتقدّمه.
- عندما يمتنع الأهل عن المُشاركة في ما يجري في مدرسة أولادهم، ولا يهتمّون ببناء علاقة عمل جيّدة مع مُعلّمي أولادهم، أو يعيشون في غربةٍ كاملة عمّا يجري في المدرسة، فإن أولادهم يميلون إلى التّراجع الأكاديمي والرّسوب.
- مُشاركة الأهل تُحسّن موقف التّلميذ من مدرسته، وتحثّه على الاكتراث للعمل والانكباب عليه بجدّية أكبر، لأنّها تُساعده على اكتساب الاحترام الذّاتي ممّا ينعكسُ إيجاباً على سلوكه وتصرّفاته.
- يلاحَظُ أنّ مُشاركة الأهل في الحياة المدرسيّة تؤثّر مباشرةً على نوعيّة التفاعل عند الأولاد عامّة لصالح سلوكٍ أكثر نضجاً ومسالمة، وتُصبح

هذه المشاركة عنصر ثبات في حياة الأولاد ولا سيّما المُراهقين منهم. ويظهرُ هذا التغيُّر خاصّةً في تراجع اللّعب العنيف، والتّهكّم بين الرّفاق، وفي تبدّل السّلوك غير- الاجتماعي (Gotts-Purnell, 2003).

- تُعزّز المُشاركة روح المسؤوليّة عند التّلميذ لأنّها تُعزّز التّواصُل بين المُعلّمين والعائلة حول قضايا ولدهم. فالتواصل يردم الهوّة في العلاقة، وبالتالي يسهّل حصول التكامل في العمل التربوي.
- إشراك الأهل في حياة المدرسة يفتح باب التّعاون رحباً على كُلّ المُستويات، بينهم وبين المعلّمين، ممّا ينعكس إيجاباً على الصّورة الّتي يُشكّلها المُعلّمون عن الولد، وترتفع إذذاك توقّعاتهم منه، فيوجّهونه كي يستثمر في مواهبه وقدراته الفعليّة بالطريقة الأمثل التي تسمح له بتحقيق النجاح (شيلدون، ٢٠٠٤).
- يُصبح تنوّع الثقافات وتعدُّد الانتماءات الاجتماعيّة في قلب الشراكة مصدر غنىً للأهل ولأولادهم وللجماعة التربوية ككلّ، إذ إنّ شراكة الأهل والمُربّين تردمُ الهوّة بين ثقافة البيت وثقافة المدرسة.
- مُشاركة الأهل لا يجب أن تنحصر بسنوات الدّراسة الأساسيّة الأولى أو أن تتوقّف عندها، ففائدة المشاركة تشمل مُختلف الصّفوف والأعمار. يُلاحظُ أنّ الأهل يهتمّون لما يحدثُ مع أولادهم في المدرسة وهم بعد في مراحل التعليم الأولى، ويتراجع هذا الاهتمام تدريجياً مع انتقال الولد من مرحلة إلى أخرى. كما يُلاحظُ أيضاً أنّ جهود المدرسة لإشراك الأهل تبدأ بالتّراجع هي أيضاً مع بلوغ الأولاد السّنة الثّالثة أو الرّابعة من التّعليم الأساسي.
- تلامذة المرحلة الثّالثة من التعليم الأساسي والمرحلة الثّانويّة، وهُم من المُراهقين، يبقون بحاجة ماسّة للمرافقة والمتابعة، وللشّعور بحضور

الأهل والمدرسة معاً في حياتهم، ليكتسبوا الاتّزان المطلوب للمُحافظة على نوعيّة تعلُّم جيّدة وللاستعداد لمواجهة المُستقبل.

**٢) الشّراكة تحمل الإفادة للأهل على عدة مستويات**

يستفيد الأهل أيضاً من مُشاركتهم مع المدرسة في حياة أولادهم التعلّمية والتنموية، ليس على مُستوى تحسين العلاقة مع هؤلاء فحسب، بل باكتساب ثقة أكبر بالنّفس، وبالتّمرُّس على اتّخاذ القرارات، وحلّ المشاكل، وتعزيز نظرتهم إلى ذواتهم في إطار المشاركة بتلمُّس الأهل طريقهم التّربوي مع أولادهم بصحبة مُحترفين (المعلّمين والإداريين). وهذه بعض مشاهدات وملاحظات قدّمها أهل حول الفائدة التي جنوها من هذه المُشاركة على الصّعيد الاجتماعي والعاطفي والمعنوي والتعلّمي الخاص بهم، أي اكتساب مهارات جديدة تسمح لهم بممارسة والديتهم بفعالية أكبر من السابق.

- نتيجةً لمشاركتهم، يبدأ الأهل بإظهار تعاطفٍ أكبر مع قضايا أولادهم فيتحسّسون حاجاتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة والفكريّة بصورة أكثر **قرباً من الواقع** الذي يعيشه الأولاد.
- يُصبح الأهل في وضع يسمح لهم **بقبول أولادهم كما هُم** ومُساعدتهم على تحقيق ذواتهم انطلاقاً ممّا هي عليه شخصيّة كلّ واحد منهم وما يملكه من مواهب وقدرات.
- يكتسب الأهل عاطفة مُضاعفة تجاه أولادهم، ولكنّها **عاطفة «معقلنة»**، فيتراجع استخدام العقاب السّلبي لصالح المسؤولية المترتّبة على نتيجة عملٍ أو سلوكٍ ما، ومن خلال التشجيع والمديح لتعزيز الثقة بالنفس عند الاقتضاء.

- تشكّلُ مشاركة الأهل في أمور المدرسة فرصةً تسمحُ لهم باكتساب مهارة **تنويع طرائق التّواصُل** مع أولادهم، فيُشجّعوهم على التّكلُّم بانفتاح عن مشاعرهم وحاجاتهم. في الوقت نفسه، تتضاعف فرصُ تواصُل الأهل الإيجابيّ مع المُعلّمين.
- يُحاول الأهل أن يتفهّموا أولادهُم وأن يُفكّروا معهُم **بالبدائل المختلفة** بدل استخدام السّلطة للتّوجيه، وبالتّالي يُفسِحون المجال أمام أولادهم كي يأخذوا مُبادرات إيجابيّة ويُطوّروا ذواتهم.
- يعي الأهل أسباب تعاسَة أولادهِم أحياناً فيَجِدون الطُّرُق الأنسَب لمُساعدتهم.
- يرتاح الأهل عندما يتعرّفون إلى نوعيّة الحياة الّتي يَعيشُها أولادهم في المدرسة فيُظهِرون اهتماماً أكبر لِما يَفعلونَه ويُصبح تحفيز الأولاد مُتعة للأهل.
- يكتسب الأهل ثقة أكبر بذواتهم لاتّخاذ القرارات المُحيطة بحياة أولادهم، حتّى إنَّ البعض منهم يجدون حافزاً شخصيّاً لهم كي يَعودوا إلى الدّراسة والاستزادة من المعارف والثّقافة التربوية.
- يكتسبون مهارة أكبر في استخدام الخدمات الّتي توفّرها بعض المؤسّسات الاجتماعيّة والهيئات المدنيّة بُغية تلبية حاجات أولادهم مثل المكتبات العامة والمُختبرات، إلخ.

**٣) شراكة الأهل والمدرسة مُفيدة للمُربّين، الإداريين والمعلمين، إذ تدعم عملهم وتُحفّزهم لتأدية رسالتهم بإتقان ومُتعة أكبر.**
فوجود برنامج شراكة فاعل في المدرسة:

- يسمح للمُعلّمين والإداريّين أن يختبروا تقدّماً مُهمّاً في نظرتهم إلى

ذواتهم وثقتهم بقدراتهم لأنّهم يجدون في الأهل من يُقدّر عملهم ويُعربُ عن هذا التّقدير، فيزيد من احترامهم لمهنتهم، ومن ثقتهم بذواتهم، فيعملون بجدّية أكبر لسلوك طريق الاحتراف.

- يسمح بتطوير الإحساس بالاكتفاء بين المُعلّمين والإداريّين إذ يُدركون فعلاً أنّهم ليسوا مُجرّد موظّفين بل هُم بُناة الإنسان وروّاد التّغيير المُجتمعي.
- المُثابرة على الشّراكة تسمح للمُربّين أن يطوّروا علاقات مهنيّة إيجابيّة، ليس مع الأهل فحسب، بل بعضهم مع البعض الآخر أيضاً وبخاصةٍ مع التلامذة، ممّا ينعكس إيجاباً على العمليّة التربوية برمّتها.
- غالباً ما يختبر المُربّون عبر شراكة كهذه دعم المُجتمع المحلّي لهم، وازدياد محبّة النّاس للمدرسة وإعجابهم بها، فتصبحُ صورة المدرسة صورة إيجابيّة على مختلف الصُعُد (Colombo, 2004).

**٤) مُشاركة الأهل تُساهم في تحسين نوعية العمل في المدرسة،** فعمل المدرسة التربوي لا يكتمل إلاّ بمُشاركة الأهل أو على الأقلّ بالقدرة على جذب اهتمامهم لما يحدث في المدرسة. وقد قادت التجارب بعض الباحثين إلى استنتاجات أربعة:

- تتمتّع المدارس، حيث مُشاركة الأهل قويّة، بدعم العائلات وبموقع مُهمّ في مُجتمعاتها.
- تتقدّم البرامج والنّشاطات الّتي تضُمّ أهلاً على غيرها وتُحقّق نجاحات أكبر.
- تؤثّر مُشاركة الأهل في المدرسة على تراجُع نسبة الرّسوب المدرسي عند الكثير من التّلامذة.
- تؤثّر مُمارسات المدرسة، الإدارة والمعلّمين، ومواقفها تجاه الأهل

ومدى انفتاحها عليهم بدرجة أكبر بكثير على تربية الأولاد من عوامل أُخرى مثل حجم العائلة، وثقافة الأهل، وموقع العائلة الاجتماعي وغيرها.

**٥) كيف تتمّ هذه الشّراكة، ومن يسهر على حُسن سيرها؟**

تتمّ هذه الشّراكة بمُبادرة من شريكٍ أو أكثر من شُركاء التّربية، أي الإدارة والمُعلّمين والأهل والقُدامى وحتّى التّلامذة. وبإمكان هذه المُبادرة أن تأتي ضمن إطار رسمي قانوني أي من خلال لجنة الأهل مثلاً، أو في إطار غير رسمي. فقد تُطوّر الإدارة المدرسيّة ولجنة الأهل المُنتخبة فيها مفهوم عمل هذه اللّجنة لتخرج قليلاً عن الإطار القانوني المرسوم لها وتوجِد آليّة لإشراك الأهل في مسائل تهمّ أولادهم وتُساهم في تنميتهم. وقد أخذت مُبادرات كثيرة طريقها في هذا المجال فبدأت برامج مدرسيّة تُشرك الأهل بمسائل تخصّ أولادهم مثل المُتابعة المُستمرّة، وبرنامج الأهل التّطوّعي لمُساعدة التّلامذة أصحاب الحاجات التعلّمية الخاصّة، والبرامج الرّياضية والفنّيّة والثّقافيّة المدرسيّة الّتي تُشرك الأهل مع أولادهم في نشاطات تُنظّمها المدرسة أو إحدى الهيئات المُتّصلة بها مثل لجنة الأهل أو رابطة القُدامى. . . وقد أثبتت لي التجربة أنّ المدرسة الّتي تبذل جُهداً للتّواصُل مع الأهل وإعلامهم عن كيفيّة المُشاركة في تربيّة أولادهم المدرسيّة، يقصدها الأهل ويتواجدون فيها بشكل أكبر، ويكتسبون بالتّالي جهوزيّة أكبر لدعم المدرسة على مُختلف المُستويات.

**٦) ما الّذي يجعل شراكة كهذه ناجحة وذات معنى؟**

- لا تكتسبُ البرامج، أيّاً تكن طبيعتها، نجاحها وفعاليّتها إلاّ من أُناس فعّالين يسهرون على متابعتها وإيصالها إلى غايتها، وخاصّةً على مُستوى الإدارة المدرسيّة. في موضوع الشراكة، يُصبح الإداري قائداً

تربويّاً بالفعل حين يجمع حوله فريقاً من الأهل والمُعلّمين، ويضع معهم خططاً استراتيجيّة وعملانية للوصول إلى تحقيق هذه الشّراكة التربوية المتكاملة، وذلك بواسطة:

أ. التّواصُل الدّائم حول شؤون الأولاد وكيفيّة مُتابعة مسألة تعلّمهم ونموّهم في المدرسة وفي البيت.

ب. توفير المعلومات المُهمّة والدّائمة حول تقدّم كلّ ولد على مُختلف الصّعُد.

ج. فتح أبواب المدرسة للأهل في مُناسبات معيّنة: أعياد، نجاحات، مُناسبات وطنيّة، تكريم، مهرجانات، معارض، استعراضات، دورات رياضية، الخ.

د. تنظيم لقاءات تثقيفيّة تربويّة ومشاغل تُركّز على مُساعدة الأهل على اكتساب مهارات والديّة ضروريّة لنجاحهم مع أولادهم.

- يميل الأهل للمُشاركة في مُختلف برامج مدرسة أولادهم وأنشطتها حين يشعرون أنّهم محطّ ترحيب من الجميع، وأنّ الإدارة والمُعلّمين يُشجّعونهم على المُشاركة ويوفّرون لهم النصح والتوجيه لكيفيّة التعامل مع أولادهم ومساعدتهم في تعلّمهم.
- تنجح الشراكة عندما تتعامل المدرسة مع الأهل كشُركاء فتوفّر لهم الأُطُر المُناسبة كي يتواجدوا في حرمها ويتفاعلوا بطريقة سليمة وبنّاءة مع العاملين فيها. كما تنجح عندما تخلق المدرسة حسّاً عائليّاً لدى المعنيّين جميعاً، فيتعزّز الشّعور بالانتماء وتُصبح ثقافة المدرسة ثقافةً إيجابيّة مُنفتحة ومُتعاونة، تتكلّم لُغة الأهل بكلّ فئاتِهم من غير مفاضلة، وتُساعدهم على اكتساب الوسائل والمهارات الّتي تسمح لهم بالمُشاركة بفعاليّة وبتنمية الشّعور بالانتماء إلى هذه المدرسة لديهم.

**٧) ما مدى تأثير هذه الشّراكة على حياة الأولاد؟**

إنّ نجاح جهود كهذه يُساعد الأولاد، مهما كان انتماؤهم الطّبقي، على تحقيق التّقدُّم والنّجاح على كُلّ المُستويات في عملهم المدرسي كما في سلوكهم. ومردُّ هذا إلى أنّ شراكة المدرسة والأهل:

- تخلق مناخات تعلّميّة إيجابيّة في البيت.
- تُساعد الأولاد على تكوين مواقف إيجابيّة من التّعلّم والمدرسة.
- ترفع سقف التّوقّعات الّتي يبديها الأهل والمُربّون تجاه الأولاد، فتزداد لديهم الثقة بالنّفس وينمو احترامهم الذّاتي.
- تُصبح المدرسة، فعلاً لا قولاً، امتداداً للبيت، بمعنى أنّ انتماء الولد إلى عائلته لا يبقى عاطفيّاً ليس إلاّ، بل يصير جزءاً من جوهر العمليّة التّربويّة المتكاملة، والتي تبدأ بالبيت لتتواصل في المدرسة ثمّ لتعود إلى البيت حين يكتمل التعلّم (فضول، ٢٠٠٤).

**٨) ما يجب تشجيعه وما يجب الحذر منه؟**

سؤال جوهري يجب أن يطرحه المُربّون باستمرار لئلاّ يقعوا في فلسفة «المدرسة - مركز تّسوّق Shopping Mall School» من جهة، أو في الانغلاق والانعزال اللّذَين غرقت فيهما المدرسة التّقليديّة حين كانت تتصرّف وكأنّها جزيرة في قلب المُجتمع من جهة أخرى. لهذا الهدف نقترح الأمور التالية:

- إستيعاب قانون لجان الأهل والتّحرّك من ضمنه أو بمُحاذاته، أي دون التّعرّض له أو نقضه، وذلك بوضع إطار صحيح يُنظّم علاقة المدرسة بالأهل ويفتح باب الشّراكة دون خلق هوّة بين القانون والواقع.
- الامتناع عن إقحام الأهل في مسائل تخصّ الهيئة التّربويّة حصراً، مثل المناهج والمواد والطّرائق التّعليميّة الصّفّيّة وما إلى ذلك.

- توعية الأهل والمُربّين على السّواء على أهميّة تكامُل دورهم، وإعطائهم الوقت الكافي لاستيعاب هذه الحقيقة، بحيثُ يبدأ البرنامج بخطوات مُتواضعة ولكنّها واضحة تُعزّز هذا المفهوم.

- تطوير منهجيّة عمل، ونشر المعرفة حولها من خلال اجتماعات تربويّة وتوجيهيّة للأهل والمُربّين. وهذا يتطلّب مُحاولة الوصول إلى كُلّ العائلات، وبخاصّة تلك الّتي لا تزور المدرسة إلاّ حين تطرأ صعوبات أو مشاكل. بغضّ النظر عن الانتماء الطبقي (فقيرة أو غنيّة) أو درجة ثقافة الوالدين ومدى تحصيلهما العلمي، هُناك عائلات لا تكترث، أو على الأقلّ لا تُظهرُ اهتماماً، أو أنّها تُلزِّم شأنَ أولادها التّربوي لأحد أفراد العائلة: «أنا لا أعرف المدرسة، زوجتي تُلاحق أمور الأولاد والمدرسة اختصاصها»، هذا ما قاله لي يوماً أحد الأطبّاء؛ وأجابتني إحدى الأمّهات عندما سألتها لماذا لم تتابع مسألة معيّنة مع معلّمة ابنتها: «أمّي (أي الجدّة) هي الّتي تهتم بأمورهم وتتابعهم، فالأولاد مُتعلّقون بها».

- وضع خطّة عمل شاملة وطويلة الأمد مع الأهل. فالشّراكة لا تأخُذ مكانها لمُجرّد تنظيم نشاط مُشترك. هناك فرق بين المُشاركة في نشاط مُعيّن مثل التّخرُّج أو حفلة مدرسيّة، وبين منطق الشّراكة الّذي يقتضي وجود أكثر من طرف، ويتطلّب تعاون كلّ الشركاء في سبيل أهداف مُشترَكة.

- إسناد مهمّة السّهر على هذه الشّراكة إلى قائد تربوي أو مُعلّم قائد، لا يتمتّع بالمهارات التّواصُليّة الجيّدة فقط، بل وبكُلّ المهارات التّربويّة والإنسانيّة الّتي تسمح له بإدارة مشروع كهذا بدقّة وعمق ومحبّة، واضِعاً نصب عينيه المصلحة المُشتركة للجميع، وساهراً

على ألاّ يتخطّى كُلّ شريك الإطار المرسوم له تحاشياً لكُلّ فوضى مُحتملة في العلاقة القائمة بين الأطراف.

- وضع مهلة زمنيّة لتطوير خطّة الشّراكة والبدء بها لئلاّ يضيع الجميع بكثرة الكلام والنّظريّات ووضع الأطر القانونيّة، كما يحدُث غالباً في الجماعات التربوية حيث توضع الأهداف والأُطُر ولا يتحقّق شيء منها، فيبقى القلق والترقُّب وحتّى «الخوف» من البدء بالمبادرة سيّد الموقف، فيجهض البرنامج قبل بدايته.
- تضمين خطّة تطوير الشّراكة آليّة للتّقييم المُستمر وإعادة النّظر بكلّ ما يتمّ فعله بهدف التّجديد الدّائم من جهة، وتحاشياً لكُلّ إشكاليّة مُمكنة من جهة ثانية.

**٩) خُلاصات واستنتاجات**

(١) علاقة المدرسة بالأهل تتحسّن وتتقدّم عندما يأخُذ القائد المدرسي المُبادرة في التّخطيط لهذه العلاقة ووضع آلية تطبيق عمليّة لها.

(٢) ليس هُناك نوع مُعيّن من النّشاطات والمُبادرات (إجتماعات، مشاغل، علاقات عامّة، إلخ) يُغطّي كُلّ نواحي العمل مع الأهل والتّعاون معهم.

(٣) تتمتع المدارس الفعّالة بالجرأة على اتّخاذ مُبادرات جديدة، وتشدّد على ضرورة اختبار وسائل وطرائق عدّة ومختلفة للتّفاعُل مع الأهل وإيصال المعلومات المُهمّة لهم. فهذه المدارس تتواصل مع أهالي تلامذتها بلُغةٍ صادقة، بسيطة، مُحبّبة، مفهومة، وخالية من الكلمات والشّعارات الرّنّانة والفارغة (Guastello, 2004).

(٤) يهتمّ الأهل، مهما كان انتماؤهم الاجتماعي (فقراء، أغنياء، متوسّطي الحال)، بنجاح أولادهم، ويُريدون مُساعدتهم في تعلّمهم

لبلوغ هذه الغاية. وهم بحاجة إلى مُساعدة معلّمي المدرسة وإداريها كي يعرفوا ما عليهم فعله وكيف بإمكانهم مُرافقة نموّ أولادهم وتعلّمهم.

(٥) من خلال علاقة الشّراكة مع الأهل، تنفتح المدرسة على كُلّ قطاعات المُجتمع لتعمل معها على تقدّم هذا المُجتمع (Tunseth & Nowicki, 2003).