التخطيط للمدارس الدولية
بالمدينة المنورة

أ.أهواء عبد الحميد سلامة
باحثة في تخطيط التعليم واقتصادياته

أ.د. محمود عباس عابدين
أستاذ إدارة التعليم وتخطيطه واقتصادياته

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

إن النظم التعليمية حول العالم وبسبب الحاجة إلى التكيف مع التغييرات العالمية قد بدأت بالعناية بالتربية الدولية بأبعادها الثلاثة كما وضحها كلٌ من هايدن وطومبسون (٢٠٠٣) وهي: تنوع المناهج وتنوع الخبرة الثقافية والتنوع الإداري والتنظيمي، وأضافا بأن شبكة المدارس الدولية في جميع أنحاء العالم أدركت التجربة الثرية التي يحققها التنوع الثقافي واللغوي بتلك المدارس بين مرتاديها من الدارسين، وأن هذا الكم الكبير من التنوع الثقافي واللغوي يعد عاملَ إثراءٍ داعمًا للمنهج الدراسي، وهو أحد ملامح وخصائص المدارس الدولية. ويضيف بليني (٢٠٠٣) أن نسبة إدراج الطلبة المحليين في المدارس الدولية آخذة في التزايد؛ نظرًا لأن العائلات الموجودة في البلد المضيف لتلك المدارس تتوق إلى إيجاد بدائل للنظام التعليمي الحكومي من أجل أولادهم.

وتتنوع المدارس الدولية حول العالم مما يصعب وضع تعميم لخصائص المدارس الدولية، إلا أن هناك مجالات معينة تتميز بها المدارس الدولية مقارنة مع المدارس الوطنية، وهي أن المناهج الدراسية التي توفرها المدارس الدولية تختلف إلى حد ما عن مناهج البلد المضيف، كما أن الطلاب غالبًا هم من غير مواطني البلد المضيف، ولكن بسبب تزايد أعداد هذه المدارس في البلد المضيف أدى ذلك إلى تزايد أعداد الطلاب المواطنين خصوصًا أبناء عائلات الصفوة الاجتماعية والاقتصادية، ومن هنا يمكن تصنيف الطلبة الملتحقين للمدارس الدولية إلى أبناء الأجانب المقيمين في البلد المضيف، وأبناء المواطنين المغتربين العائدين لأوطانهم، وأخيرًا أبناء المواطنين. ومن المجالات التي تتميز بها المدارس الدولية أيضًا أن عددًا كبيرًا من المعلمين والإداريين الذين يعملون فيها هم من الأجانب، وأخيرًا التنوع الإداري والتنظيمي في المدرسة الدولية (Hayden & Thompson, 2008).

ومن هنا وفي ظل العولمة ظهرت الحاجة المتنامية لاكتساب أكثر من لغة أجنبية، ولسد هذه الحاجة تتبنى الكثير من الدول مدارس دولية تحتوي على مناهج دراسية تشمل تدريس لغتين أجنبيتين على الأقل. حيث أن اكتساب لغة أجنبية يوسع فرص عمل الفرد في نطاقات أوسع، وتعد كذلك أداة تسويق عملية ومثمرة تزيد من قدرة الفرد في سوق العمالة (البنك الدولي، ٢٠٠٩). وبالإضافة لاكتساب لغة أجنبية هناك أهداف جوهرية للمدارس الدولية وضحها السيد (٢٠١١)

كتحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتقديم التعليم لجميع أعضاء المجتمع، وتهيئة الخريجين للدراسة في أي مكان بالعالم، بالإضافة إلى التمكن من اكتساب قيم التعايش عالميًا، والتواصل مع الآخرين، وفي ذات الوقت الحفاظ على الروح والقيم للثقافة الأم.

على الجانب الآخر، هناك عددًا من السلبيات التي تنتج من المدارس الدولية مثل أنها ساهمت بزيادة الفجوة التعليمية بين فئات المجتمع المختلفة، وبالتالي انعدام المساواة في المجتمعات، بالإضافة إلى تأثيرها على النظم الوطنية من حيث النمو المتزايد غير المنضبط في المدارس الدولية (Hayden, 2011). وأضاف ملحم (٢٠١١) لهذه السلبيات، ارتفاع الأقساط المدرسية للمدارس الدولية، وأنها تسبب تصدع اجتماعي وثقافي في المجتمع نظرًا لعدم وجود مراعاة كافية للثقافات والعادات والتقاليد المحلية، وزعزعة الانتماء الوطني من خلال دعم بناء شخصية تفضيل الآخر، وتشجيع الهجرة، مما يؤدي على خسارة العديد من أصحاب الكفاءة العالية والأكثر قدرة على المساهمة في البناء والتنمية.

وهكذا انتشرت المدارس الدولية بين مختلف دول العالم تعبيرًا عن إحدى صور تطوير النظم التعليمية. حيث جاء في تقرير لمركز أبحاث مجموعة الاستشارات للمدارس الدولية The International School Consultancy (ISC) أنه زادت عدد المدارس من (٢٥٨٠) مدرسة في العام ٢٠٠٠ إلى أكثر من (٨٠٠٠) مدرسة حول العالم في العام ٢٠١٥. وهو مؤشر قوي على حجم نمو سوق المدارس الدولية حول العالم، كما أن هناك عديد من الدول التي تزايد فيها حجم الطلب على المدارس الدولية على العرض فيها. وبصفة عامة فقد نما السوق إلى أكثر من الضعف خلال السنوات العشر الأخيرة، وتتنبأ ISC بأن العدد سيصل للضعف خلال العقد القادم (ISC, 2015).

إن النمو السريع والمتزايد بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة للمدارس الدولية جاء بشكل غير مخطط وغير منظم في أغلب الأحيان، مما دفع العديد من المهتمين داخل محيط المدارس الدولية لمحاولة التصدي ومعالجة بعض القضايا التي تقلقهم، كالحاجة إلى الاعتماد الدولي، والذي يقدم الدعم في تحديد أي المدارس الدولية تقدم تعليمًا ذا جودة عالية، والتحدي في توظيف معلمين مناسبين، وتحدي تزايد العولمة والتكنولوجيا المتطورة، كل ذلك يحتاج إلى تخطيط وتوجيه مسبق، ويثير بعض الأسئلة المهمة لصناع السياسية والمخططين، فعلى سبيل المثال ما الآثار التي قد تترتب على نظم التعليم الوطنية وصناع السياسة فيها؟ وهل استمرار النمو السريع سيثير تساؤلات حول مدى جدوى وملاءمة نظم

التعليم الوطنية؟ هذه بعض الأسئلة التي تحتاج إلى معالجة من قبل صناع السياسة والمخططين على حد سواء (Hayden & Thompson, 2008).

وقد قام مركز أبحاث مجموعة الاستشارات للمدارس الدولية (ISC) بتقديم إحصائية لأهم خمس مناطق في العالم يزداد فيها نمو المدارس الدولية للعام ٢٠١٦، وكانت النتائج الإحصائية كما يلي: وصل عدد المدارس الدولية في أوروبا إلى (١٥٠٠) مدرسة يدرس فيها نحو (٦٦٤,٠٠٠) طالب، وفي أمريكا اللاتينية وصل عدد المدارس إلى (٨٠٠) مدرسة يدرس فيها (٣٧٨,٠٠٠) طالب، وفي شرق آسيا يوجد (١٠٠٠) مدرسة يدرس فيها (٤٠٥,٠٠٠) طالب، وفي جنوب شرق آسيا (٨٠٠) مدرسة يدرس فيها (٢٩٧,٠٠٠) طالب، أما في الشرق الأوسط فقد بلغ عدد المدارس أكثر من (١٢٠٠) مدرسة دولية يدرس فيها أكثر من مليون طالب (ISC on, 2016).

وهكذا يعكس نمو أعداد المدارس الدولية في الشرق الأوسط حقيقة مهمة، وهي توجه أنظار الوطن العربي نحو المدارس الدولية إدراكًا للحاجة إلى إنتاج جيل جديد قادر على التعايش مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، متحملًا مسؤولية المشاركة المجتمعية الفعالة، مكتسبًا للكفايات الضرورية للتكيف مع العالم. فعلى سبيل المثال أوضح تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بعنوان مسيرة دبي نحو الارتقاء بالتعليم الخاص ضمن تقرير البنك الدولي (٢٠١٤) تزايد الطلب في إمارة دبي على التعليم الدولي بشكل كبير؛ حيث يلتحق ٨٨% من طلبة دبي (من الإماراتيين وغير الإماراتيين) بمدارس دولية يبلغ عددها (١٥٨) مدرسة تقدم حوالي (١٥) منهاجًا تعليميًا، منها الأمريكي والبريطاني والإماراتي والبكالوريا الدولية والهندي وغيرها. ويُرجح بأن تواصل هذه النسبة تقدمها بثبات نظرًا لتزايد أعداد طلبة المدارس الخاصة في دبي على المدى الطويل بمعدل سنوي يتراوح بين ٧% و٨%.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية، فقد بدأ الاهتمام بالمدارس الدولية عام ١٣٩٥هـ عندما منحت وزارة المعارف المدارس الأهلية ترخيصًا لتقديم نوع من التعليم يختلف عن التعليم الحكومي، وقد تم إنشاء المدرسة العربية السعودية العالمية في الرياض ولها فرع في كلٍ من جدة والظهران كأول مدرسة دولية موجهة لأبناء الجاليات غير المسلمة المقيمة في المملكة (وزارة المعارف، ١٣٩٥). بعد ذلك بسنوات حدثت زيادة كبيرة في أعداد الأجانب المقيمين في المملكة، وقد نتج عن ذلك زيادة الحاجة إلى مدارس تلبي احتياجاتهم وليتمكنوا من مواصلة تعليمهم بعد

عودتهم إلى بلادهم، مما حدا بوزارة المعارف إلى منح تراخيص عديدة لفتح المزيد من المدارس الدولية، يضاف إلى اسم كلٍ منها اسم الجنسية التي تتبعها المدرسة، وبنهاية عام ١٤١٧هـ بلغ عدد المدارس المرخصة نظاميًا (٦٥) مدرسة تحت إشراف الوزارة. تبع ذلك إصدار قرار الموافقة على إنشاء لائحة منفصلة للمدارس الدولية عام ١٤١٨هـ، على أن تحترم هذه المدارس الأحكام الإسلامية والقيم الأخلاقية والسياسية للمملكة، وألا تتعرض في مناهجها أو تدريسها أو كتبها أو مصادر التعليم فيها لما يمس هذه القيم. وقد أدى ذلك إلى زيادة عدد المدارس الدولية لتصل إلى (١٥٤) مدرسة دولية مرخصة، وحتى ذلك الوقت لم يكن مسموحًا للطلاب السعوديين بالالتحاق بتلك المدارس إلا في نطاق ضيق؛ حيث نصت اللائحة على أنه لا يجوز قبول الطلاب السعوديين في المدارس الدولية عدا من تقضي الضرورة بالتحاقهم، كالطلاب القادمين من الخارج الذين لا تمكنهم ظروفهم الدراسية من الالتحاق بالمدارس السعودية، ويخضع القرار لموافقة الوزير (وزارة المعارف، ١٤٢١)، ثم جاءت الموافقة السامية عام ١٤٢٧هـ بتطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية السعودية، وتلاه قرار السماح للطلاب السعوديين بالالتحاق بالمدارس الدولية بدون أي شرط (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠).

وهكذا شهدت الساحة التربوية في المملكة العربية السعودية نموًّا متزايدًا في أعداد المدارس الدولية في مختلف مدن المملكة، فظهرت ثلاثة أنواع للمدارس الدولية في المملكة، وهي المدارس الأهلية السعودية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية، والمدارس الدولية التي يملكها مستثمرون سعوديون وتطبق برامج تعليمية دولية، ومدارس الجاليات الأجنبية التي تدرس المناهج المقررة في بلدانهم وفق نظامهم المدرسي. إلا أنه يلحَظ بأن هناك تفاوتًا في عدد المدارس بين مدن المملكة، فتنتشر بشكل كبير في المدن الرئيسة، وبشكل متواضع جداً في المدن الأخرى. ففي مدينة الرياض وصل عدد المدارس الدولية للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ إلى (٢١٣) مدرسة، وبلغ عدد الطلاب السعوديين المسجلين فيها (٥٢٧٥) طالبًا وطالبة، وارتفع العدد خلال سنتين فبلغ عدد المدارس في العام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ (٢٧٠) مدرسة، بزيادة نسبية إجمالية قدرها ٢٧ %، وعدد الطلاب السعوديين (٨٣٠٣) طالبًا وطالبة، بزيادة نسبية إجمالية قدرها ٥٧,٤%، واستمر العدد في تزايد فوصل عدد المدارس الدولية للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ (٦٦٨) مدرسة وعدد الطلبة (١٤٠٣٨١) بنين وبنات، بزيادة نسبية قدرها ١٤٧ % (وزارة التعليم، ١٤٣٧). وفي مدينة جدة وصل عدد المدارس الدولية المرخصة

للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ إلى (٨٧) مدرسة، وارتفع العدد إلى (٥٩٢) مدرسة في العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، بزيادة نسبية قدرها ٥٨٠ %، ووصل عدد الطلبة الملتحقين بها (٨٧,٤١٠) طالب وطالبة (وزارة التعليم، ١٤٣٧). وفي المنطقة الشرقية وصل عدد المدارس الدولية فيها (٢١) مدرسة حتى العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ (وزارة التعليم، ١٤٣٧). أما في المدينة المنورة فبلغ عدد المدارس المعتمدة دوليًا حتى العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ ثلاثة مدارس دولية، ورخصت وزارة التعليم ثلاثة مدارس دولية أخرى إلا أنها لم تعتمد دوليًا بعد (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

ومن جانب البرامج الدولية المقدمة في المدارس الدولية، تتنوع هذه البرامج في المملكة إلا أن أكثرها شهرة وتطبيقًا هي ثلاث برامج، أولًا: برنامج الدبلوما الأمريكي American Diploma (AD)، وتسمى أيضًا برنامج الشهادة الثانوية الأمريكية، ويتم منح الاعتماد الأكاديمي الدولي للمدرسة المطبقة لهذا البرنامج من قبل عدة منظمات إلا أن أشهرها وأكثرها استخدام في المملكة هي المنظمة الدولية للاعتماد الأكاديمي (AdvancED) وحتى عام ٢٠١٦ اعتمدت المنظمة (١٢٩) مدرسة مطبقة للبرنامج الأمريكي في المملكة العربية السعودية، من بينها (٥٠) مدرسة في مدينة جدة، و (٤٠) مدرسة في الرياض، و (٢١) مدرسة في المنطقة الشرقية، وثلاث مدارس في مكة، ومدرستين في المدينة المنورة (AdvancED on, 2016). ثانيًا: برنامج دبلوما البكالوريا الدولية International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP)، ويتم منح الاعتماد الأكاديمي للمدارس المطبقة للبرنامج من قبل منظمة البكالوريا الدولية (IB, 2012). وقد بلغ عدد المدارس في المملكة الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي من منظمة البكالوريا الدولية (١٠) مدارس حتى عام ٢٠١٦ (IB on, 2016). ثالثًا: برامج كامبردج الدولية Cambridge International Program (المنهج البريطاني)، ويتم اعتماد المدارس المطبقة لهذا البرنامج من قبل منظمة كامبريدج العالمية (CIE, 2013b).

وهكذا تشهد ساحة التربية في المدينة المنورة تزايدًا في أعداد الطلاب المسجلين في المدارس الدولية، وبالرغم من محدودية عدد المدارس كما ذُكر سابقًا حيث تبلغ عدد المدارس ثلاث مدارس، ومدارس دولية أخرى حديثة النشأة إلا أنها لم يتم اعتمادها دوليًا. مع ذلك فيلاحظ أن هناك اقبالًا ملحوظًا من قبل أولياء الأمور لتسجيل أبنائهم فيها. وهذا ما تؤكده الإحصاءات التالية، فقد بدأ برنامج البكالوريا الدولية في مدارس الملك عبد العزيز في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ بتسجيل (٢١) طالبًا وطالبة، وارتفع العدد في العام

١٤٣٧/١٤٣٦هـ إلى (١٠١) طالبًا وطالبة بزيادة نسبية إجمالية قدرها ٣٨١%، وهي نسبة عالية خلال عامين (مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية القسم الدولي، ٢٠١٦أ). وبدأت مدارس المنارات الدولية – بنات المطبقة للبرنامج الأمريكي في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ بعدد (٢٣٣) طالبًا وطالبة، وارتفع العدد ليصل في العام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ إلى (٤٩٥) طالبًا وطالبة، بزيادة نسبية إجمالية قدرها ١١٢% (مدارس المنارات الدولية، ٢٠١٦ب). أما في مدارس العقيق الدولية المطبقة للبرنامج الأمريكي فبلغ عدد الطلبة (٥٨٢) في عام ١٤٣٤/١٤٣٣هـ، وارتفع العدد عام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ ليصل إلى (٨٣٩) طالبًا وطالبة، بزيادة نسبية إجمالية قدرها ٤٤% (مدارس العقيق الدولية، ٢٠١٦ب).

تعتبر المدارس الدولية في المدينة المنورة حديثة النشأة نوعًا ما وأعدادها قليلة مقارنة بالمدن الرئيسة الأخرى في المملكة العربية السعودية كالرياض وجدة وغيرهما؛ لما للمدينة المنورة من خصوصية دينية وثقافية واجتماعية تحكم أنظمتها الإدارية، فلا يوجد بها سوى مدارس الجاليات والمدارس الأهلية السعودية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية. أما المدارس الدولية التي يملكها مستثمرون سعوديون وتطبق مناهج دراسية أجنبية فلم يكن يسمح بإنشائها في المدينة المنورة، إلا من فترة قريبة تم السماح بها في العام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، مختلفة بذلك عن المدن الرئيسة الأخرى التي كان لها الأسبقية في ذلك. فحتى يستطيع المستثمر أن يفتتح مدرسة دولية سابقًا يجب أن تكون المدرسة تباعة لمدرسة أهلية ولا يمكن للمستثمر أن يفتتح مدارس دولية مستقلة بمنطقتي مكة المكرمة والمدينة المنورة. إلا أن الوضع اختلف مع صدور قرار (رقم ٤٠٤٨١ بتاريخ ١٤٣٧/٠٢/٠٣هـ) بالسماح بافتتاح مدارس أجنبية مستقلة عن المدارس الأهلية، وينبثق هذا القرار من رؤية وزارة التعليم بأهمية مواكبة المستجدات الحالية ودعم الاستثمار في منطقة المدينة المنورة ولخدمة أبناء المنطقة وأبناء الجاليات المقيمة (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

والجدير بالذكر أن التعليم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة لا يزال في بداياته وتعترضه بعض الصعوبات والعقبات، وكما له إيجابيات فعليه سلبيات؛ فهو يتميز بإكساب الطلبة اللغة الإنجليزية بطريقة صحيحة باستخدام أحدث الأساليب التعليمية والمناهج المتطورة التي تساعد في تفجير طاقات الطلبة، وتتماشى مع اهتماماتهم، وتكشف عن مواهبهم، وتجعلهم أكثر انفتاحاً على الثقافات الأخرى والتعرف على الآخر. إلا أنه في الجانب الآخر يقدم خدماته التعليمية

بكلفة عالية لا يستطيع تحملها إلا طبقة الصفوة الاقتصادية والاجتماعية. وبالرغم من مجانية التعليم العام إلا أن أعداد الطلبة المسجلين في المدارس الدولية من أبناء الطبقة الوسطى في ازدياد، متحملين بذلك كلفة تفوق قدرتهم في سبيل تعليم أبنائهم في هذه المدارس. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة وطفة والمطوع (٢٠٠٨) في دولة الكويت أن غلاء الأقساط الدراسية في المدارس الدولية وتحول هذه المدارس إلى مؤسسات ربحية يتصدر سلبيات المدارس الدولية بالإضافة إلى ضعف الوازع الديني في هذه المدارس.

وفي البحث في قواعد ومصادر البيانات وُجد ما يقرب من (١٠) دراسات عربية والعديد من الدراسات الأجنبية التي تُعنى بالمدارس الدولية من عدة جوانب اقتصر الباحثان على الأقرب منها للدراسة الحالية بعدد (٢٥) دراسة أجنبية وسوف نُخصص لها جزءًا خاصًا لطولها النسبي.

وعلى الرغم من ذلك فإن الباحثين يشيران بإيجاز للدراسات الخاصة بالمملكة العربية السعودية وبعض الدراسات العربية والأجنبية، ففي جانب الدراسات في المملكة العربية السعودية استهدفت دراسة (العريفي، ٢٠١١) الكشف عن أثر التعليم الدولي على الهوية الثقافية للطلبة السعوديين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا سلبيًا للتعليم الدولي على الهوية الثقافية بأبعادها الخمسة على الطلبة السعوديين الملتحقين بالمدارس الدولية. وجاءت دراسة حماد (٢٠١٥) كدراسة نظرية في نفس المحور، والتي تلقي الضوء على قضية المواءمة بين الثقافة الغربية المنفتحة للمدارس الدولية، والطبيعة المحافظة لنظام التعليم الرسمي في المملكة العربية السعودية، وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات التي تسهم في تفعيل دور المدارس الدولية في إعداد الطلبة السعوديين للعالمية. أما دراسة أحمد وشفي (٢٠١٥) فاستهدفت تقويم البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي، وذلك عن طريق التعرف على مدى تحقيق البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية بمدينة جدة لأهداف المرحلة الابتدائية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأهداف تحققت بدرجة متوسطة إجمالًا، وأن هناك فجوة بين طموحات أولياء الأمور وواقع هذه البرامج التعليمية الدولية. وأخيرًا استهدفت دراسة الحربي ودرندري (٢٠١٦) تقويم تجربة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذج التقويم الهرمي للروسّي وفريمان (Rossi & Freeman) لتقويم الحاجة للبرنامج، وتصميمه، ومدخلاته، والعمليات والمخرجات وتأثير

البرنامج، وقد قدمت الدراسة دليلًا إجرائيًا وتوصيات ومقترحات لتطوير تطبيق البرامج التعليمية الدولية. وعلى نطاق الدراسات العربية جاءت دراسة وطفة والمطوع (٢٠٠٨) بدولة الكويت والتي تهدف إلى الكشف عن الصورة التربوية للمدارس الدولية الخاصة في منظور عينة من أولياء الأمور في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج حول الصورة المميزة لهذه المدارس من منظور أولياء أمور الأمور الذين بينوا السمات والمزايا والخصائص التربوية الإيجابية لهذه المدارس مقارنة مع الصورة السلبية للأداء التربوي في المدارس الحكومية. وجاءت دراسة عبدالناصر (٢٠٠٩) في دولة مصر، والتي تهدف إلى التعرف على أهداف المدارس الدولية المعاصرة والوقوف على أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة لاختيار وتدريب معلمي المدارس الدولية، وقد قدمت الدراسة عددًا من المقترحات التي يتضمن بعضها إجراءات لتنفيذها وذلك للمساهمة في ترشيد أداء المدارس الدولية في مصر والتقليل من آثارها السلبية وللمساهمة ايضًا في تطوير عمليتي اختيار وتدريب معلمي المدارس الدولية في مصر.

أما على جانب الدراسات الأجنبية، فقد جاءت دراسة ليجات وطمبسون (Leggate & Thompson, 1997) بهدف التحقيق في مشاكل التخطيط لتطوير المدارس الدولية، وللتأكد من مدى توافر خطة تطويرية المدارس الدولية، والتعرف على وجهات نظر القادة التربويين حول مشاركة الأطراف المعنية في عملية التخطيط على المدى الطويل، ومسح وجهات في دور القيادة التربوية داخل المدرسة الدولية، وقد خلصت الدراسة على أن القادة التربويين يقدرون عملية التخطيط على المدى الطويل في المدارس الدولية، وأن هناك اتجاه قوي للالتزام بمبدأ خطط التطوير للمدرسة الدولية، كما أن هناك صعوبات تتم مواجهتها في عملية تنفيذ الخطط التطويرية للمدرسة الدولية. أما دراسة ماكينزي وهايدن وطمبسون (Mackenzie, Hayden & Thompson, 2003) حيث بحثت في أسباب ودوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الدولية لأبنائهم في سويسرا، وقد خلصت الدراسة على أن أهم دافع كان أهمية تعليم اللغة الإنجليزية لأبنائهم. وهدفت دراسة بنيل (Bunnell, 2005) إلى البحث والتقصي عن مدى امتلاك المدارس الدولية لخطة تسويقية، وقد جدت الدراسة أن نصف المدارس الدولية لديها خطة تسويقية، وعدد قليل منهم لديه خطة لعام واحد والبعض الآخر لديه خطة دورية على مراحل،وتقترح الدراسة أن على بعض المدارس الدولية التركيز أكثر على تقنيات التخطيط وبناء السيناريوهات، والتواصل أكثر مع المجتمع المحلي كهدف للتسويق الإستراتيجي. وأخيرًا جاءت دراسة

ماكينزي (Mackenzie, 2010) والتي تبحث في أسباب إلحاق أولياء الأمور أبنائهم في المدارس الدولية بالمقارنة بين خمسة ابحاث أجريت في سويسرا، واليابان، والأرجنتين، وإسرائيل، وسنغافورة. وخلصت الدراسة إلى ان هناك ثمانية عوامل مشتركة تشمل اللغة الإنجليزية، والبعد العاطفي، والمنهج، والتعليم الدولي، وصغر حجم الفصول، والاختبارات الدولية، والسمعة، ودراسة الجامعة في الخارج.

وهكذا تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في التركيز على جانب الإدارة في التخطيط للمدارس الدولية، مع التطبيق على حالة المدارس الدولية بالمدينة المنورة. وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات في المملكة العربية السعودية، إلا أنها لم تتطرق إلى التخطيط للمدارس الدولية. وفي نفس الوقت استفادت الباحثة من نتائج دراسة الحربي ودرندري (٢٠١٦) حيث أظهرت الدراسة افتقار المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية للخطط التي تساعدها في تطوير وتقويم أدائها، لا سيما أن دراسة الحربي ودرندري (٢٠١٦) لم تشمل المدارس الدولية في المدينة المنورة لحداثتها. وعلى حد علم الباحثة لم تجد أي دراسة عربية أو أجنبية تعني بالتخطيط للمدارس الدولية بالمدينة المنورة كمًا ونوعًا، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتسد ثغرة في هذا الجانب وفي نفس الوقت مكملة للدراسات السابقة.

وبعد فهذه الدراسة تعرض تجربة المدينة المنورة في مجال المدارس الدولية، فعدد المدارس محدود بسبب الأنظمة الإدارية التي كانت تفرض قيودًا على المستثمر، وبرغم حداثة التجربة إلا أن الإقبال عليها كبير من قبل أولياء الأمور، والملحوظ من ارتفاع معدلات الالتحاق بها.

فتهدف الدراسة قياس مؤشرات الطلب على المدارس الدولية بالمدينة المنورة وتعرف واقعها وتقويمه، خاصة فيما يتعلق بمدى تحقيقها لأهدافها، والصعوبات التي تواجهها لتحقيق هذه الأهداف، وخطط دعم الإيجابيات، وعلاج السلبيات والصعوبات، وأسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في هذه المدارس، ومدى رضاهم عن خدماتها، ودوافع أولياء الأمور والمستثمرين للاختيار بين البرامج الدولية الثلاثة المتاحة، وهي البرنامج الأمريكي والبريطاني والبكالوريا الدولية، من خلال استطلاع آراء المشاركين في هذه التجربة.

وانطلاقًا مما سبق، استهدفت الدراسة الإجابة عن التساؤل البحثي الرئيس التالي:

ما التصور المقترح للتخطيط للمدارس الدولية بالمدينة المنورة؟

وقد تفرع من السؤال البحثي الرئيس التساؤلات التالية، التي تستهدف الدراسة الإجابة عنها:

١. ما الأهداف الإجرائية للمدارس الدولية بالمدينة المنورة؟
٢. ما مدى تحقق الأهداف الإجرائية في المدارس الدولية بالمدينة المنورة من منظور المعلمين والقادة التربويين (المديرون)؟
٣. ما الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية لتحقيق أهدافها بالمدينة المنورة من منظور المعلمين والقادة التربويين (المديرون) والمستثمرين؟
٤. ما أسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة؟
٥. ما دوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية؟
٦. ما مدى رضا أولياء الأمور عما تقدمه المدارس الدولية لأبنائهم بالمدينة المنورة؟
٧. ما دوافع المستثمرين للاختيار بين البرامج الدولية؟
٨. ما واقع المدارس الدولية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المستثمرين والقادة التربويين (المديرون)؟
٩. هل تختلف وجهات نظر المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة لمدى تحقيق المدارس الدولية بالمدينة المنورة لأهدافها، وكذلك للصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمدينة المنورة لتحقيق أهدافها، وذلك تبعًا لبعض المتغيرات (الجنس، الجنسية، المؤهل العلمي، المدرسة، التخصص، سنوات الخبرة)؟
١٠. هل تختلف وجهات نظر أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة بالنسبة لأسباب إلحاقهم لأبنائهم في المدارس الدولية، ودوافعهم للاختيار بين البرامج الدولية، ومدى الرضا عن ما تقدمه المدارس الدولية لأبنائهم، وذلك تبعًا لبعض المتغيرات (الجنس، الجنسية، المؤهل العلمي، المهنة، الدخل السنوي للأسرة، المدرسة، عدد الأبناء الملتحقين بالمدارس الدولية)؟
١١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين وأولياء الأمور بالنسبة لمدى تحقق الأهداف وما يناظرها من أسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة؟
١٢. ما رؤية أولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة للمدارس الدولية بها؟
١٣. ما أهم مقترحات المعلمين وأولياء الأمور والقادة التربويون (المديرون) والمستثمرين لتطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة؟
١٤. ما مؤشرات الطلب على المدارس الدولية بالمدينة المنورة؟

أهمية الدراسة:

يأمل الباحثان أن تساعد نتائج دراستها المسؤولين عن التعليم بالمدينة المنورة في اتخاذ القرارات التربوية الأكثر مناسبة بخصوص التوسع التدريجي المدروس في هذه المدارس الدولية حديثة النشأة بالمدينة المنورة، وبما يتناسب مع تزايد الطلب عليها، ويأخذ في الاعتبار الطبيعة المقدسة للمدينة المنورة، ويعمل على جذب المستثمرين لفتح المزيد منها وفق خطة مدروسة تقترحها الباحثة مقرونة بآليات للتنفيذ والمتابعة والتقويم؛ لزيادة المنافسة وتحسين الأداء، بما يجعل هذه المدارس لا تقل عن نظيراتها على المستويات الوطنية والعربية والعالمية، خاصة فيما يتعلق بشروط تحقق شروط الجودة والاعتماد. وعليه، فترى الباحثة أن دراستها تعد الأولى من نوعها بالمدينة المنورة في هذا المجال المهم.

مصطلحات الدراسة:

تسير الدراسة وفق المصطلحات الإجرائية التالية:

- المدارس الدولية

هي مدارس أهلية تطبق برامج دولية تختلف عن مناهج البلد المضيف كالبرنامج الأمريكي أو البريطاني أو البكالوريا الدولية، وبلغة أجنبية عادة ما تكون اللغة الإنجليزية أو غيرها، بالإضافة إلى تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية والاجتماعيات (مواد الهوية الوطنية)، وتضم طلبة ومعلمين من جنسيات وثقافات مختلفة، وتخضع هذه المدارس للاعتماد الأكاديمي الدولي، بالإضافة إلى إشراف وزارة التعليم، ويحصل الطلبة في هذه المدارس على شهادة دولية تمكنهم من إتمام تعليمهم في أي جامعة بالعالم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك ثلاثة أنواع للمدارس الدولية وهي مدارس دولية لمستثمرين سعوديين تقدم برامج دولية فقط، ومدارس الجاليات الأجنبية، ومدارس أهلية تقدم المسار العربي والمسار الدولي في نفس الوقت. والدراسة الحالية تركز على المدارس الأهلية ذات المسار الدولي، إلا أن الباحثين فضلا تسميتها بالمدارس الدولية لأنها لا تركز فيها إلا على الشق الدولي، ومن هنا جاء عنوان الدراسة المدارس الدولية.

- التخطيط للمدارس الدولية

تبنى الباحثان تعريف وزارة التربية والتعليم سابقًا بالمملكة العربية السعودية للتخطيط المدرسي وهو " تلك العملية التي يقوم بها فريق عمل قادر على التخطيط وممثل للقيادة المدرسية لوضع تصور لمستقبل المدرسة الدولية، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من الاستجابة لتلك التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في العمل المدرسي، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فعالية" (ص ٦).

ويرجع تبني هذا التعريف لمناسبته لهذه الدراسة، خاصة فيما يتعلق بتمشيه مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتخطيط.

أما بالنسبة للتخطيط للمدارس الدولية هو ذات التعريف السابق، مع اعتبار المدرسة هي دولية، بإشراف وزارة التعليم عليها.

حدود الدراسة:

١. طُبقت أدوات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني وليس الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ؛ وذلك ليكون تقييم أطراف العملية التعليمية من معلمين وقادة تربويين وأولياء أمور لنقاط القوة والضعف أكثر موضوعية من خلال زيادة خبرتهم في المدارس الدولية.

٢. تناولت هذه الدراسة المدارس الدولية بالمدينة المنورة دون المدارس الأهلية العربية ومدارس الجاليات، وهي مدارس الملك عبد العزيز النموذجية– القسم الدولي، ومدارس المنارات الدولية، ومدارس العقيق الدولية.

- ولم تشمل الدراسة المدارس الدولية الأكثر حداثة في المدينة المنورة، وذلك لعدم كفاية ومناسبة البيانات الخاصة بالمدارس للتطبيق، حيث أُفتتحت روضة الحكمة الدولية وروضة الأطفال النموذجية الدولية في نفس عام تطبيق الدراسة الميدانية مما لا ييسر التطبيق عليهما، أما مدارس القلعة الحجازية– القسم الدولي فمضى على افتتاحها عام واحد فقط إلا أن المدرسة لم تُمكننا من التطبيق عليها.

٣. غطى التخطيط لهذه المدارس الفترة (١٤٣٨/١٤٣٩ إلى ١٤٤٥/١٤٤٦هـ) اتساقًا مع خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية والتي بدأت من عام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ إلى عام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وقد انقضى منها عامين وتبقى ثلاثة أعوام، بالإضافة إلى خطة التنمية الحادية عشر لخمسة أعوام قادمة، وبالتالي يكون التنبؤ للثمانية أعوام القادمة.

٤. لم تتضمن متغيرات الدراسة "المرحلة التعليمية"؛ لعدم اكتمال المراحل التعليمية الثلاث إلا في مجموعة واحدة من المدارس الدولية بالمدينة المنورة دون المجموعتين الأخريين.

أدبيات الدراسة

أولًا: التخطيط والتخطيط التعليمي والتخطيط المدرسي

إن التخطيط مفهوم جديد نسبيًا بدأ في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح أسلوب للعمل في جميع دول العالم النامية والمتقدمة حتى صار هناك اعتراف عالمي بفكرة التخطيط واعتباره عملية أساسية لا غنى

عنها لتحقيق أهداف التنمية (فهمي، ٢٠٠٨، ص٢٠).

وترجع أهمية التخطيط لأسباب عديدة، إلا أن السبب الرئيس هو أنه يحدد للمنشأة الوجهة التي تسعى اليها وغرضها الرئيس، بالإضافة لذلك يحدد التخطيط إطارًا موحدًا للعمل، ويساعد على معرفة الفرص والمخاطر المستقبلية والعمل على التقليل من هذه المخاطر، وهو يسهل عملية الرقابة، ومنع القرارات المجزأة (ديسلر، ٢٠٠٢، ص ص ٧٤-٧٥).

وقد قامت الحكومات في معظم الدول بتخطيط أنظمتها ومؤسساتها التربوية وحددت ما يجب تعلمه، ومن يجب أن يتعلم، وكيف، وأين، ومتى، وبواسطة مَنْ يجب أن يكون هذا التعلم؟ وهكذا بدأت الشعوب في التعرف على الخطط التربوية وإنشاء وحدات تختص بالتخطيط في وزارات التربية التي يعمل بها المخططون (بيومي، ٢٠٠٩، ص ٢٧٩).

وطالما يعمل التخطيط التربوي على مساعدة الحكومات في تنسيق وتوجيه تطوير التعليم وتحديد الأولويات لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، ومع إنشاء المعهد الدولي للتخطيط التربوي International Institute for Educational Planning (IIEP) المنبثق عن اليونيسكو في عام ١٩٦٣ بدأت عمليات التخطيط بالتطور بصورة مختلفة وزاد الاهتمام بالتخطيط التربوي وبعملياته الكمية والكيفية، وعلى مدى عقود تطور التخطيط التربوي كما تطور معه أدواته ومحتوياته نظرًا لتغير طبيعة التخطيط، فأصبح التخطيط التربوي أكثر تشاركية وأصبح إعداد الخطة وتنفيذها أكثر اعتمادًا على عوامل خارجية، كما يعتبر المعهد الدولي للتخطيط التربوي جزءًا من هذا التطور؛ فقد ساعد على تطوير أساليب تتناسب مع التوجهات المتغيرة وساهم أيضًا في تطوير القدرات لمواجهة التغيرات في هذا المجال، وقد نظم المعهد العديد من الدورات والندوات لتقييم حجم التغيرات في سياق ومحتوى التخطيط التربوي (Bray & Varghese, 2011a, pp. 22-28).

كما أن هناك العديد من العوامل يُتوقع أن تؤثر في التخطيط التربوي على مدى العقود القادمة، تتمثل في العولمة بأشكالها المتعددة وانعكاساتها على أنظمة التعليم، وبرامج المساعدات الخارجية التي أصبحت أكثر تجانسًا، وتأثير أهداف التعليم للجميع والأهداف الألفية الإنمائية، وزيادة التطلعات والطموح بخصوص التخطيط، وتكنولوجيا المعلومات وتأثيرها في أدوات التخطيط التربوي على سبيل المثال الخرائط المدرسية والتي تطورت لتستخدم نظام تحديد المواقع العالمي Global Positioning System (GPS)، والحدود غير الواضحة بين التخطيط وصنع السياسات

مما يشكل تحديًا للمخططين (Lewin, 2011, pp. 263-267).

وقد أكد كلٌ من ميشرا وبنديرMishra & Pundir, 2011, p. 238)) أن الهدف من التخطيط والتعليم واحد، فالتخطيط الجيد يؤدي إلى تطوير في التعليم من المنظورين الكمي والنوعي، والتعليم الجيد يشجع المخططين على تطوير أساليب تخطيطهم لمزيد من التطور في التعليم.

هذا وتعتبر العملية التخطيطية في التعليم ضرورة حتمية وليس خيارًا تربويًا. وهذا ما يؤكد على وجود علاقة حتمية ما بين العملية التعليمية التخطيطية والتنمية الشاملة والتحسين المستمر في متطلبات جودة التعليم؛ من أجل الوصول إلى الإصلاح التعليمي القائم على مبدأ إيجاد الحلول الملائمة للمشكلات التعليمية من خلال خطط واقعية ومستقبلية تنبؤ بمستقبل تعليمي أفضل (Alabi & Okemakinde, 2010, p. 316).

ويؤكد براي وفارجيز (Bray & Varghese, 2011b, p. 299) بالأدلة عبر الزمن على أن التخطيط التعليمي مفهوم متغير ومتطور. ففي الوقت الذي هو نشاط يهدف إلى ضمان مستقبليات أفضل Better future إلا أنه أثناء تشكيله للمجتمعات، فهو يُوجه من خلالها. فالمخططون يجب أن يعملون في أطر اجتماعية واقتصادية وسياسية، وأن هذه الأطر قد تُحدث تغيرات جذرية من وقت لآخر، ليس بسبب المخططين بل قد تكون هذه التغيرات خارجة عن إرادة هؤلاء المخططين.

ومن اللافت للنظر أن هذا المنظور المتطور والمتغير للتخطيط التعليمي قد أدركه أيضًا المدير المؤسس للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي IIEP بباريس، فيليب كومبز (Coombs, 1970) عندما كتب كتيبه الأشهر " ما التخطيط التعليمي؟ " What is educational planning? عام ١٩٧٠، حيث يؤكد على أن: " التخطيط الذي يخدم إستراتيجية التوسع الخطي Linear expansion لم يعد له مكان الآن، وعليه الآن أن يخدم إستراتيجيات التغير والتكيف التربوي. وهذا سيتطلب أنواعًا حديثه من مفاهيم التخطيط وأدواته، والتي بدأت فقط الآن في التشكل" (p. 24).

ويؤكد الباحثان على أن هذه النظرة الثاقبة لفيليب كومبز في الماضي تثبت صحتها يومًا بعد يوم. وتكفي الإشارة إلى التطور الهائل في الخريطة المدرسية نظريًا وتطبيقيًا من البدائية في أوائل ستينيات القرن الماضي إلى التقدم الهائل في هذه الأداة المهمة بعد تسارع التقدم في تقنية المعلومات والاتصالات، وبروز استخدام نظم المعلومات الجغرافية Geographic Information System لإنتاج الخرائط المدرسية وتطبيقها. (يرجى على سبيل المثال مراجعة، جابر، ٢٠١٤).

وهناك أيضًا التطور الهائل في أسلوب دلفي واستبدال البريد العادي بالبريد الإلكتروني، وغير ذلك كثير.

وأخيرًا، تجدر الإشارة إلى أن التخطيط التعليمي جزءٌ من التخطيط التربوي فهما يهدفان إلى رسم للسياسة التعليمية في كامل صورتها بما يشمل الأوضاع السكانية والأوضاع الاقتصادية والتربية الاجتماعية، إلا أن التخطيط التعليمي من جانبه يهتم بترجمة السياسات التي تضعها وزارة التربية والتعليم من خلال خطط وبرامج يقوم بالإشراف عليها ومتابعة تنفيذها في مؤسسات التعليم العام المختلفة، ويهتم التخطيط التعليمي بعمل التنبؤات والإسقاطات المتعلقة بجميع جوانب العملية التعليمية (حافظ والبحيري، ٢٠١٠، ص ص ٢٢-٢٣).

ويفرق فهمي (٢٠٠٨، ص ٢٧) بين التخطيط التعليمي والتخطيط التربوي من منظور آخر يتكامل مع المنظور السابق، حيث يرى أن التفرقة بينهما ليست تفرقة بين مفهومين للتخطيط بقدر ما هي تفرقة بين مفهوم التعليم ومفهوم التربية التي هي أوسع وأشمل بكثير من التعليم، فالأسرة والجامع ووسائل الإعلام ودور النشر والثقافة كلها مؤسسات أو وسائل للتربية، والتخطيط لها بهذا المعنى يشمل تخطيطًا للأسرة وتخطيطًا لدور العبادة وغيرها. أما التخطيط التعليمي فهو يركز بشكل أساس على المؤسسات الرسمية المعنية بالتعليم من رياض الأطفال حتى التعليم العالي.

وبغض النظر عن أساس التفرقة بين التخطيط التعليمي والتخطيط التربوي، فإن الباحثين يؤكدان على أهمية التكامل بينهما؛ دعمًا للتنمية الشاملة والمتكاملة للفرد، مما يؤدي إلى تحقيق أعلى معدلات للتنمية الشاملة للمجتمع ككل.

ومن جانب آخر، تظهر قوة وأهمية التخطيط الإستراتيجي وذلك في قدرته على إيجاد تآلف أفضل بين المؤسسة المعنية والبيئة المحيطة بها، أي بمجموعة القوى الداخلية والخارجية التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا في أنشطة المؤسسة (راولي وشيرمان، ٢٠٠٧، ص ٦٤).

وإن هدف التخطيط الإستراتيجي لا يدور حول وضع خطة وحسب بل إحداث التغيير، حيث أن روح التخطيط الإستراتيجي تكمن في القدرة على تحديد الأهداف ومن ثم البدء بالسعي نحو تحقيقها، حتى أصبح التخطيط الإستراتيجي شرطًا لا غنى عنه في تقييم الفعالية للمؤسسات ككل (دوريس *وآخرون*، ٢٠٠٦، ص ص ٢٥-٣١).

إلا أنه يجب عدم اعتبار أسلوب أو مدخل التخطيط الإستراتيجي المدخل الأمثل لعلاج جميع مشاكل التخطيط التعليمي في

جميع المؤسسات التعليمية بل يجب توظيفه في المكان والوضع المناسب والذي يعتمد على طبيعة وخصائص وحاجة المؤسسة التعليمية. وقد وجهت انتقادات كثيرة للتخطيط الإستراتيجي إلا أن خلاصة هذه الانتقادات أنها ليست فيما إذا كان التخطيط الإستراتيجي فعالًا أم لا، بل هل طُبق التخطيط الإستراتيجي بشكل سيء وخاطئ أم بشكل جيد وصحيح، وأنه يمكن أن يؤدي إلى نتائج ناجحة أو يمكن أن يكون غير مجد (دوريس *وآخرون*، ٢٠٠٦، ص٣٥).

وقد أكد كلٌ من راولي *وآخرين* (٢٠١٢، ص ص ٥٧-٦٠) أن أي مؤسسة تتبنى ممارسة التخطيط الإستراتيجي تأمل في أن يكون الحل الأمثل لمشكلاتها الأساسية، ولكن في معظم الحالات، تكون ممارسة ما يعرف بالتخطيط الإستراتيجي ما هو إلا ممارسة للتخطيط التقليدي، أي أن المؤسسة تقوم عمليًا بإجراء تخطيط قديم تحت مسمى جديد فقط. وحينما لا تحدث النتائج المرجوة، أو تحدث بشكل أبطأ من المتوقع، تستنتج المؤسسة ببساطة أن التخطيط الإستراتيجي لا يعمل وأنه فاشل.

يتجه تركيز التخطيط الإستراتيجي اليوم بشكل متزايد نحو التعليم والإبداع، حيث تتمحور مفاهيم التخطيط الإستراتيجي حديثة العهد حول الديناميكية والمرونة والإبداع وسرعة البديهة وسعة الأفق بالإضافة إلى تركيزه على التفكير الإستراتيجي. فهو أداة فعالة إن طبق بشكل صحيح سيسهم في تحسين الأوضاع ومساعدة المؤسسات التعليمية على الاستماع إلى أراء المعنيين بها وتشجيع ظهور الأفكار الجيدة من كافة المستويات وتمييز الفرص المناسبة واتخاذ القرارات التي تدعمها الأدلة والبراهين والسعي نحو تحقيق رسالتها والوصول إلى أهدافها وتحويل الرؤى المستقبلية إلى واقع ملموس (دوريس *وآخرون*، ٢٠٠٦، ص ص ٣١-٣٦).

إن التخطيط المدرسي يهدف إلى نجاح العملية التعليمية داخل المدرسة بما يتماشى مع السياسة التعليمية للدولة وتحقيق أهداف المجتمع والمؤسسة التعليمية، حيث يتم في المستوى الإجرائي وهو جزءٌ لا يتجزأ من التخطيط التعليمي، ويسعى التخطيط المدرسي للإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة هي:

السؤال الأول: ما واقع المدرسة (ابتدائية – إعدادية – ثانوية) من حيث الطلاب والمعلمين والعاملين والتجهيزات وغيرها؟

السؤال الثاني: ما هي الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟

السؤال الثالث: ما هي طرق تحقيق تلك الأهداف في ضوء الواقع والإمكانات المادية والبشرية المتاحة؟ (حافظ والبحيري، ٢٠١٠، ص ص ٢٣-٢٤).

ورغم أهمية السؤال الأول، إلا أن الباحثة ترى أهمية إكماله بكل ما يتعلق بالتحديات والفرص؛ حتى يكتمل التحليل الرباعي. أو يمكن إضافة سؤال يتعلق بالتحديات والفرص؛ حيث أن الأول يغطي نقاط القوة والضعف.

وحتى تتم عملية التخطيط المدرسي بنجاح يتطلب ذلك أن يكون المخططون ذوا خبرة دقيقة ومعرفة عميقة لجميع الأمور المتعلقة بالأعمال المدرسية، فالتخطيط المدرسي يشمل جميع الأعمال التربوية بدءاً من التخطيط لدرس واحد إلى أكثرها صعوبة كالتخطيط من أجل تنظيم العمل الإداري وتنسيق النشاطات المختلفة ووضع المناهج والبرامج وغيرها، وبذلك يكون المدير بالتعاون مع فرق العمل معه قد أدى إلى انجاح دوره كقائد تربوي متمتع بالخبره والنظرة الثاقبة، أما المدير الذي لا يتبع خطة معينة في عمله ويعتمد بدلًا من ذلك على الارتجال تكون النتيجة هدرًا للوقت والطاقة وتسيطر الفوضى على الجو التربوي العام في المؤسسة، بالإضافة إلى ما سبق ولإتمام نجاح عملية التخطيط المدرسي لا بد من مشاركة جميع المعنيين في العملية التخطيطية كالمعلمين والطلاب والإداريين وحتى أولياء الأمور وتحديد الوسائل اللازمة لتحقيق جميع الأهداف التربوية (شربل، ٢٠٠٧، ص ص ٣٥-٣٦).

حيث تكمن الأهمية الأساسية للتخطيط المدرسي في المساهمة في التحسين المستمر لجودة التعليم والتعلم من خلال عملية تخطيط منتظمة ومستمرة مع التقييم والمراجعة. والتأكيد على أن التخطيط المدرسي لا يقتصر فقط على المناهج الدراسية بل يشمل جميع الجوانب الحالية والمستقبلية التي تسهم في تحسين المدرسة مثل (القيم، وتكافؤ الفرص، وتطوير الموظفين، والسلوك، والمباني، وغيرها).

ثانيًا: المدارس الدولية

يتجلى دور التربية الدولية في مواجهة المتغيرات العالمية في المجتمع الدولي من خلال تعزيز التربية من أجل التفاهم الدولي، وتطوير مؤسسات التعليم؛ لإعداد مواطن عالمي قادر على التفكير عالميًا والعمل محليًا، ومدعمًا بجميع الكفايات اللازمة للتواصل مع ثقافة الآخرين، وذي مسئولية تجاه المتغيرات العالمية، ولديه القدرة على فهم وحل المشكلات وتحقيق الأمن والسلام وترسيخ قيم وحقوق الإنسان (العجمي، ٢٠٠٧، ص ص ٦٤-٦٥؛ أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص ١٢١).

ويرجع ووكر (٢٠٠٣، ص ص٢٧٧-٢٧٩) بداية نشأة التربية الدولية إلى العام ١٩٢٤؛ حيث تأسست المدرسة الدولية الأولى، وهي مدرسة جنيف الدولية (Ecolint)، وهي موجهة لتعليم أبناء الجيل الجديد ممن

يعملون في عصبة الأمم في مكتب العمل الدولي، وقد تأسست المدرسة على قيم ورؤية عصبة الأمم، كما لها ميثاق يلزمها بإعداد وتأهيل الشباب للعودة إلى أوطانهم والاندماج مع ثقافاتهم وثقافات الغير. ويؤكد ووكر على أن الحراك الدولي والتطورات الحديثة في مجال التربية الدولية والتوسع في التجارة العالمية والنمو المتزايد في أعداد المدارس الدولية والإقبال الشديد على تلك المدارس، كل ذلك كان بمثابة قوى دافعة نحو إيجاد ما يسمى بالتربية الدولية متمثلًا ذلك في برنامج دبلوما البكالوريا الدولية.

وهكذا وجهت التربية الدولية الدول لتطوير أنظمتها التعليمية باستخدام التكنولوجيا والأساليب الحديثة لزيادة جودة التعليم لديها، كما أنها ساعدت على دفعهم لتطوير المناهج والمقررات الدراسية تماشيًا مع التطور المعرفي. حيث بدأ الوعي بأهمية تعديل المناهج في نظام التعليم الرسمي بما يناسب التوجه العالمي لتدويل التعليم، وبما يسهم في تنمية وعي الطلاب لفهم الثقافات الأخرى ونقل الكفايات والمهارات التي تلزم الطلاب للتعايش في سياق دولي كإتقان اللغات الأجنبية مثلًا، مع التأكيد على أن هذا يجب أن يتم دون التأثير السلبي في ثوابت الدين، وقيم المجتمع وثقافته.

ويرى الباحثان أهمية تدويل التعليم والعمل على إعداد مواطن عالمي مزود بكفايات عالمية، عن طريق تطوير أنظمة التعليم في دول العالم بما في ذلك الدول العربية. وما نراه من انتشار للمدارس الدولية في المملكة العربية السعودية ما هو إلا دليل على إحدى الخطوات العملية نحو تطوير أنظمة التعليم ومواكبتها للاحتياجات الدولية، متمثلًا ذلك في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية خصوصًا اللغة الإنجليزية مع دمج أساليب التعلم والبرامج الدولية في عملية التعليم والاستعانة بالخبرات الدولية في سير عملية التعليم والتعلم.

وعلى ضوء ما سبق، ينبغي لجميع أصحاب المصلحة المعنيين الذين يعملون في مجال التعليم بما في ذلك المعلمين، وقادة المدارس، وسلطات التعليم المحلية، ووزارات التعليم، والجهات المانحة، وصانعي السياسات، والتربويين، عليهم وضع استراتيجيات لتحسين التعلم وتحديد وقياس التعلم في المراحل التعليمية والاستفادة من مقاييس التعلم والبرامج المتبعة عالميًا في جميع مجالات التعلم، والاهتمام بعمليات التقييم لتحسين فرص التعلم؛ لإعداد مواطن عالمي قادر على الانخراط في المجتمع الدولي.

ومن ذلك الوقت، شهدت المدارس الدولية نموًا متزايدًا بسرعة كبيرة استجابة لزيادة الطلب عليها سواء من مجتمع المغتربين والجاليات الأجنبية التي تتواجد مؤقتًا في غير

موطنها، أو من أسر البلد التي تقع فيه هذه المدارس, فهي تقدم تعليمًا يركز على تشجيع الشباب ليصبحوا مواطنيين عالميين، مع الاهتمام بالسلام العالمي، والمسؤولية البيئية، والتنمية المستدامة. وتتميز هذه المدارس عن غيرها من المدارس بطابع التنوع من حيث اختلاف الجنسيات، والخلفيات الثقافية، واللغات المتحدث بها، والمعتقدات الدينية، سواء لدى الدارسين أو أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين. كما تقدم التعليم من خلال لغاتٍ متعددة، إلا أن عددًا كبيرًا من المدارس الدولية يقدم التعليم باللغة الإنجليزية لأبناء الأسر الناطقة باللغة الإنجليزية وغيرهم من الأسر ممن يؤمن بأن تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية بطلاقة سيوفر لهم فرصًا ومميزاتٍ في حياتهم المستقبلية (Hayden & Thompson, 2008, p. 27).

وبصفة عامة يوضح كلٌ من فيليبس وشوايزفرث (Phillips & Schweisfurth, 2014, p.57) أن المدارس الدولية تقدم شهادات معترف بها في جميع أنحاء العالم للالتحاق بأفضل الجامعات الدولية، وهو ما يعتبر متطلبًا ضروريًا لطلبة المدارس الدولية خصوصًا للطلبة المغتربين عن أوطانهم؛ حيث تمثل هذه المدارس أفضل الفرص المتاحة لهم للحصول على تعليم متميز يضمن لهم فرصًا وظيفية مرموقة في المستقبل عبر الالتحاق بإحدى برامجها الدولية، كبرنامج الدبلوما الدولية IB وهو إحدى البرامج المعترف بها دوليًا. وبحسب التقرير السنوي لعام ٢٠١٤ الخاص بمنظمة البكالوريا الدولية (IB, 2015) فإن أكثر من (٥٠٠٠) مدرسة حول العالم تطبق برامج البكالوريا الدولية مما ساعد على إنشاء فرصًا تعليمية لأكثر من (١,٣) مليون طالب وطالبة في جميع أنحاء العالم. ويضيف كلٌ من فيليبس وشوايزفرث أن العديد من المدارس الدولية في جميع أنحاء العالم تتشارك في مجالات عدة كالأخلاقيات وهيكلية المؤهلات وتعزيزها لطابعها الدولي أينما وجدت، إلا أنها مختلفة جدًا عن بعضها البعض حسب تأثرها بالبلد المضيف والمجتمع وكذلك تاريخها الخاص ونوعية الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس.

ونظرًا للتنوع الذي تشهده المدارس الدولية، وحقيقة أن معظم هذه المدارس لا تستخدم مسميات واضحة للتعريف بنفسها، مما يجعل من الصعب جدًا تحديد عدد هذه المدارس بدقة، كما يصعب أيضًا إن لم يكن من المستحيل تحديد بداية نشأة هذه المدارس، إلا أنه يمكن تحديد عدد من المدارس التي بدأت بشكل واضح كمدرسة دولية، فترجع أصول العديد من المدارس الدولية اليوم إلى العام ١٩٢٤؛ حيث تم انشاء مدرسة دولية في جنيف ثنائية اللغة (فرنسي/ إنجليزي) بثلاثة معلمين فقط وثمانية طلاب لتلبية احتياجات

تعليم أبناء الموظفين الأجانب الذين يعملون في مكتب العمل الدولي وعصبة الأمم. وأيضًا في نفس العام تم تأسيس مدرسة يوكوهاما الدولية Yokohama International School بستة طلاب ومعلم واحد فقط لتلبية احتياجات أبناء الجالية الأجنبية في المدينة. وفي العام ١٩٤٦ تم تأسيس مدرسة أليس سمث الدولية Alice Smith School في كوالالمبور Kuala Lumpur بمعلمة واحدة فقط (Hayden & Thompson, 2008, pp. 19-20).

ويضيف ووكر (٢٠٠٣، ص ص ٢٧٧-٢٧٩) في العام ١٩٤٧ تأسست المدرسة الدولية للأمم المتحدة United Nations International School (UNIS) في نيويورك، وهي لا تخدم فقط أبناء مَنْ يعملون في عصبة الأمم، بل امتدت خدماتها لتشمل سكان منطقة مانهاتن في نيويورك. وفي العام ١٩٦٢ تأسست كلية الأطلنطي Atlantic College في منطقة ويلز البريطانية، وهي أول كلية تابعة لمجموعة الاتحاد العالمي للكليات United World College (UWC) وهي تخدم مجتمعًا من الدارسين تم اختياره عمدًا للاستفادة من التنوع الثقافي في جعله سمة رئيسة لدى خبرات الدارسين. وفي أواخر الستينيات من القرن الماضي تزعمت تلك المدارس الثلاثة وبعض المدارس الأخرى التي سارت على نفس مسارها ما يسمى ببرنامج دبلوما البكالوريا الدولية (IBDP)، حيث لم تقم هذه المدارس بفصل ما تقدمه من تربية دولية عما تقدمه أنظمة التعليم التي جاء منها الدارسون والتي سوف يعودون إليها. وفي العام ١٩٧٠ بدأ منح شهادات الدبلوما الدولية المعروفة بشهادة البكالوريا الدولية (IB).

وترجع أسباب النمو المتزايد في أعداد المدارس الدولية من منتصف القرن العشرين وحتى بداية القرن الحادي والعشرين، إلى استمرار تنقل الدبلوماسيين بعيدًا عن موطنهم مع انخفاض الرغبة لوضع أبنائهم في مدارس داخلية خلال تنقلهم في الخارج، وأيضًا انضمام أبناء العاملين في مجال الخدمة العسكرية لآبائهم في التنقل حول العالم والانتقال من مدرسة دولية لأخرى، كما أن زيادة عدد المنظمات متعددة الجنسيات بمكاتب عدة في مواقع مختلفة من العالم وبالتالي نقل موظفيها برفقة أبنائهم إلى هذه المواقع (Hayden & Thompson, 2008, p. 20).

إن التنوع في المدارس الدولية يجعل من الصعب وضع تعميم لخصائصها، وعلى الرغم من ذلك، فهناك عدد من المجالات التي تتميز بها المدارس الدولية عن غيرها من المدارس الوطنية، وضحها كلٌ من هايدن وطومبسون (Hayden & Thompson, 2008, p. 28) كما يلي:

- المناهج الدراسية: توفر المدارس الدولية مناهج تختلف عن مناهج البلد المضيف التي تقع فيها المدرسة؛ كالمنهج

الأمريكي، والمنهج البريطاني، والبكالوريا الدولية، وغيرها. مع اضافة بعض المقررات الإلزامية الخاصة بالبلد المضيف.

- الطلاب: تختلف جنسيات الطلاب الملتحقين في المدارس الدولية عن جنسية البلد المضيف، إلا أنه لوحظ في الآونة الأخيرة تزايد أعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس الدولية من أسر البلد المضيف خصوصًا الأسر الثرية.
- المعلمون والإداريون: يعمل في المدارس الدولية عدد كبير من المعلمين والإداريين الأجانب.

وقد وضح هايدن (Hayden, 2011) عددًا من السلبيات التي تنتج من المدارس الدولية في أنها ساهمت بزيادة الفجوة التعليمية بين فئات المجتمع المختلفة، وبالتالي انعدام المساواة في المجتمعات، بالإضافة إلى تأثيرها على النظم الوطنية من حيث النمو المتزايد غير المنضبط في المدارس الدولية. كما خلص القاسمي (٢٠١٥) إلى بعض من سلبيات المدارس الدولية على الدول العربية، كما يلي:

١. خلل في هوية الطلبة: فقد تؤدي المدارس الدولية إلى تغيير أو التأثير في هوية الطلبة، والإنتماء الوطني لديه.
٢. هجرة العقول: تخرج المدارس الدولية طلبة يشعرون بالغربة في بلادهم التي لا تتحدث باللغة التي يتقنونها، ولا تشيع فيها الثقافة التي يستنبطونها، وعليه فإن كثيرًا منهم يهاجر إلى الدول التي تتحدث لغتهم وتمارس ثقافتهم.
٣. مساهمة ضئيلة في التنمية البشرية: لقيام مجتمع المعرفة فإن ذلك يتطلب لغة مشتركة تكون أداة نفاذ إلى مصادر المعلومات وتيسّر سيولتها بين لأفراد المجتمع، واللغة الأجنبية لا يمكن أن تقوم بهذا الدور، لأن الدول ذات التنمية المنخفضة هي تلك الدول التي تستعمل لغة أجنبية بوصفها لغة عمل أو لغة رسمية فيها، ويتبع ذلك وجود مدارس دولية فيها. بعكس الدول ذات التنمية المرتفعة فهي تستخدم لغاتها الوطنية.

ويضيف ملحم (٢٠١١) لهذه السلبيات، ما يلي:

- ارتفاع الأقساط المدرسية للمدارس الدولية، وتركيزها على النخب وطبقات محددة من المجتمع.
- تصدع اجتماعي وثقافي في المجتمع نظرًا لعدم وجود مراعاة كافية للثقافات والعادات والتقاليد المحلية، وقد يصل الأمر عند بعض المدارس الدولية إلى تجاهل تلك التقاليد المحلية.
- زعزعة الانتماء الوطني، من خلال دعم بناء شخصية تفضيل الآخر.

- تشجيع الهجرة، مما يؤدي على خسارة العديد من أصحاب الكفاءة العالية والأكثر قدرة على المساهمة في البناء والتنمية.
- تعميق الطبقية بين فئات المجتمع، بسبب شعور الفوقية في فلسفة هذه المدارس، واختلافها عن مستوى غيرها من المدارس المحلية.
- تعزيز الاستخدام السلبي للغات الأجنبية وعلى حساب المحلية، وما لذلك من آثار على المجتمع ثقافيًا واقتصاديًا وسياسيًا.

وحتى يتم التصدي لهذه السلبيات أو التخفيف من آثارها فإنه لا بد من: (ملحم، ٢٠١١)

- التعليم ضمن إطار ثقافي وإنساني محلي للمحافظة على تماسك المجتمع ووحدة بنائه الإنساني.
- اعتبار الوئام الوطني شرطًا لازمًا للسلام العالمي، مما يستدعي المحافظة عليه تاريخًا وحاضرًا وثقافة وعادات وتقاليد.
- مراعاة الخصوصيات والعادات والتقاليد المحلية، وجعلها جزءًا لا يتجزء من العملية التربوية والتعليمية.
- الابتعاد عن الاستقطاب الفئوي أو العرقي في التعليم.
- السعي إلى التبادل العالمي في التعليم حتى لا يبقى أحادي المسار، من أجل تلاقي الثقافات وليس تضادها وتصارعها.
- الإيمان الكامل بأهمية التوازن بين ضرورة الاستفادة من الآخر التي لا غنى عنها وبين أهمية المحافظة على الإطار الذاتي الثقافي والتاريخي.

ثالثًا: المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية

بدأ الاهتمام بالمدارس الدولية في المملكة العربية السعودية منذ عام ١٣٩٥هـ عندما اصدرت وزارة المعارف (١٣٩٥) لائحة تنظيم المدارس الأهلية في المادة الرابعة عشر التي نصت على أنه " تسير المدرسة الأهلية طبق المنهج التعليمي الحكومي ولجهة الإشراف أن تمنح بعض المدارس الأهلية ترخيصًا بإدخال بعض المواد التكميلية أو زيادة بعض الساعات المطلوبة ولها أيضًا أن تمنح مدرسة أو مدارس معينة ترخيصًا بتقديم نوع من التعليم يختلف عن التعليم الحكومي في المحتوى أو الطريقة أو نهج الإدارة إذا رأت أن ذلك يحقق مصلحة تربوية أو تعليمية" (ص ٢). والمادة الخامسة عشر التي نصت على: " إذا رخص لمدرسة أهلية بأن تستمر على نهج مغاير لمنهج التعليم الحكومي وجب عليها أن تؤمن مستوى مماثلًا لمنهج العلوم الدينية والعربية والاجتماعية في المدارس الحكومية ويستثنى من ذلك المدارس المختصة للجاليات الأجنبية" (ص ٣).

وعلى ضوء ذلك تم إنشاء أول مدرسة دولية موجهة لأبناء الجاليات غير المسلمة المقيمة في المملكة وهي المدرسة العربية السعودية العالمية في الرياض، ولها فرع في كلٍ من جدة والظهران. بعد ذلك بسنوات تزايدت أعداد الأجانب المقيمين في المملكة العربية السعودية، وقد نتج عن ذلك زيادة الحاجة إلى وجود مدارس تلبي احتياجاتهم في تعليم أبنائهم وليتمكنوا من مواصلة تعليمهم بعد عودتهم إلى بلادهم، مما حدا بوزارة المعارف إلى منح تراخيص عديدة لفتح المزيد من المدارس الدولية حيث يضاف إلى اسم كلٍّ منها اسم الجنسية التي تتبعها المدرسة، كالمدرسة الدولية الأمريكية، أو البريطانية، أو الباكستانية. وبنهاية العام ١٤١٧هـ بلغ عدد المدارس المرخصة نظاميًا (٦٥) مدرسة منتشرة في أنحاء المملكة تحت إشراف وزارة المعارف (وزارة المعارف، ١٤١٩، ص ٧).

ومع تزايد أعداد الجاليات التي تطالب بتراخيص لفتح مدارس لتعليم أبنائهم، وبازدياد أعداد المدارس الدولية غير المرخصة والتي لا تخضع لإشراف الوزارة، كما ازداد عدد المواطنين السعوديين الراغبين في افتتاح مدارس دولية تخدم الجاليات المقيمة في المملكة، كل ذلك تتطلب الحاجة لتدخل رسمي. ومن هنا ولتنظيم هذا المجال أصدر مجلس الوزراء الموافقة على لائحة المدارس الأجنبية عام ١٤١٨هـ، على أن تحترم هذه المدارس الأحكام الإسلامية والقيم الأخلاقية والسياسية للمملكة، وبذلك وصل عدد المدارس الدولية المرخصة إلى (١٥٤) مدرسة حتى العام ١٤١٩هـ (وزارة المعارف، ١٤١٩، ص ص ٨-١٠).

وحقيقة الأمر أن وزارة المعارف كان لها رؤية في التوسع بافتتاح المدارس الدولية بجانب خدمة الأجانب المقيمين في المملكة، وهي تمكين التربويين السعوديين من معلمين وإداريين من الاطلاع على نماذج جديدة من التعليم والإدارة، وفي نفس الوقت تمكين التربويين الأجانب من الاطلاع على التجربة السعودية في التعليم، بهدف تعزيز النظرة الإيجابية إلى المملكة لدى الأجانب، وأيضًا استفادة المملكة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال (وزارة المعارف، ١٤١٩، ص ص ٨-١٠).

وحقيقة الأمر، حتى ذلك الوقت لم يكن مسموحًا للطلبة السعوديين الالتحاق بتلك المدارس إلا في نطاق ضيق؛ حيث نصت لائحة المدارس الأجنبية لوزارة المعارف (١٤٢١) في المادة الخامسة على أنه " لا يجوز قبول الطلاب السعوديين في المدارس الأجنبية، عدا من تقضي الضرورة التحاقهم فيها من الطلاب القادمين من الخارج الذين لا

تمكنهم ظروفهم الدراسية من الالتحاق بالمدارس السعودية، فللوزير النظر في الموافقة على قبولهم مدة تحددها ظروف كل طالب في كل سنة، بما لا يتجاوز ثلاث سنوات" (ص ٩).

وانطلاقًا من اهتمام وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم في جميع قطاعاته لمواكبة التطورات في مجال التربية والتعليم، اتجهت الوزارة إلى توفير برامج وخطط ذات جودة عالية لتطوير التعليم خصوصًا في مجال التعليم الأهلي، فرغبة في استثمار الإمكانات المتميزة في العديد من المدارس الأهلية أجازت الوزارة لعدد من المدارس الأهلية تطبيق برامج تعليمية دولية تتفق مع سياسة المملكة وتخضع لإشراف الوزارة وهيئات الاعتماد الدولية، وتبعًا لذلك في العام ١٤٢٧هـ صدر قرار الموافقة على تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية وتم وضع لائحة القواعد التنظيمية للبرامج التعليمية الدولية التي توضح مفهوم هذه البرامج وآليات العمل المنظمة لمختلف الجوانب فيها، ويذكر الباحثان بعض ما جاء فيها كما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠، ص ص ١-٣)

١. يجب ألا يتعارض ما يُقدم في البرامج التعليمية الدولية مع الدين الإسلامي وقيم المملكة وسياستها وتاريخها وثقافتها وتتحمل المدرسة المرخص لها مسؤولية أي مخالفة لذلك.
٢. الالتزام بتدريس مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية وفق المناهج المقررة أو المطورة في التعليم العام، على أن تكون اللغة العربية لغة تعليمها.
٣. يجب الحصول على موافقة مبدئية من إحدى هيئات الاعتماد الدولية المعنية باعتماد البرنامج التعليمي.
٤. يجب الحصول على موافقة وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير على المناهج المراد تطبيقها في البرنامج الدولي.
٥. السماح للطلبة السعوديين التحويل من التعليم العام الحكومي أو الأهلي إلى المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية.

وعلى ضوء ما سبق، شهدت الساحة التربوية في المملكة العربية السعودية نموًا متزايدًا في أعداد المدارس الدولية في مختلف مدن المملكة بنوعيها سواء مدارس أهلية مطبقة لبرامج تعليمية دولية، أو مدارس دولية يملكها مستثمرون سعوديون تطبق برامج تعليمية دولية. وقد يعود هذا النمو المتزايد في المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية إلى تزايد حجم العمالة المهاجرة بالمملكة وظهور الحاجة لمؤسسات تربوية تلبي احتياجاتهم، بالإضافة إلى إقبال السعوديين على التعليم الدولي ورغبة المستثمرين السعوديين في الاستثمار في هذا

المجال، وأيضًا للارتقاء بمستوى التعليم في المملكة من خلال الإفادة من مزايا التعليم الدولي (حماد، ٢٠١٥). ويضيف أحمد وشفي (٢٠١٥) لتلك العوامل رغبة أولياء الأمور السعوديين وأبنائهم في تعلم اللغة الإنجليزية والالتحاق بالجامعات العالمية، والحصول على فرص وظيفية أفضل مستقبلًا.

وقد خلص السحيم (٢٠١٠) إلى أهم مميزات وإيجابيات المدارس الدولية بالمملكة، وكانت كما يلي:

- وجود الاستعدادات التربوية والتعليمية لدى المدارس المطبقة للمسار الدولي.
- الرغبة الجادة لدى القائمين على المدارس لإنجاح المسار الدولي وتحقيق أهدافها.
- وجود العديد من أساليب ومحكات التقويم المتنوعة والجيدة التي تزيد من فرصة التعلم وتجويد المخرجات.
- اكتساب الطلبة الملتحقين بالمدارس الدولية الثقة العالية نتيجة قدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية والتفاهم بها.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام طرق متعددة في التدريس، والتقييم، وتخطيط الدروس.
- مرونة بعض البرامج التعليمية الدولية المطبقة بحيث يمكن تكييفها مع حاجات الطلبة وخططهم المستقبلية.
- انعكاس تطبيقات البرامج الدولية إيجابيًا على البرامج الأخرى المطبقة في المدارس (النظام العادي ونظام المقررات).

ومن جانب آخر، خلص السحيم (٢٠١٠) إلى بعض الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمملكة، وكانت كما يلي:

- صعوبة اختيار المعلمين للبرامج الدولية وخاصة السعوديين منهم لوجود متطلبات عالية للبرامج الدولية، وخصوصًا إتقان اللغة الإنجليزية.
- وجود بعض المتطلبات الصعبة لقبول الطلبة بالبرامج الدولية والتي من أهمها إتقان لغة البرنامج.

وقد أضاف كلٍ من أحمد وشفي (٢٠١٥) لهذه الصعوبات مايلي:

- هناك تهميش واضح للمقررات التي تعزز الهوية الثقافية في المدارس الدولية مما يسهم في اضعاف تلك الهوية لدى الطلبة ويجعل انتماءهم وثقافتهم أكثر تعلقًا بالغرب.
- إن اجراءات المتابعة والرقابة من قبل وزارة التعليم نحو المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية لم تكن بالدرجة الكافية مما جعل بعض هذه البرامج لا تلتزم بكافة ضوابط وزارة التعليم.

رابعًا: المدارس الدولية بالمدينة المنورة

تعتبر المدارس الدولية في المدينة المنورة حديثة النشأة نوعًا ما وأعدادها قليلة مقارنة

بالمدن الرئيسة الأخرى في المملكة العربية السعودية كالرياض وجدة وغيرهما. فحتى يستطيع المستثمر أن يفتتح مدرسة دولية يجب أن تكون المدرسة تباعة لمدرسة أهلية ولا يمكن للمستثمر أن يفتتح مدارس دولية مستقلة بمنطقتي مكة المكرمة والمدينة المنورة. إلا أن الوضع اختلف مع صدور قرار السماح بافتتاح مدارس أجنبية مستقلة عن المدارس الأهلية والذي صدر عام ١٤٣٧هـ وينبثق هذا القرار من رؤية وزارة التعليم بأهمية مواكبة المستجدات الحالية ودعم الاستثمار في منطقة المدينة المنورة ولخدمة أبناء المنطقة وأبناء الجاليات المقيمة (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

ويعرض الباحثان فيما يلي نماذج مختلفة للمدارس الدولية في المدينة المنورة، وهي كالتالي:

١. مدارس العقيق الدولية

تأسست مدارس العقيق الدولية عام ١٩٩٩ بسبع معلمات يخدمن (٣٨) طالبًا وطالبة في مرحلة الروضة Kindergarten (KG)، وهي فرع من فروع مجموعة الشربيني التعليمية التي تشمل مدارس العقيق الأهلية والمدارس الباكستانية. وقد تم افتتاح مدرسة العقيق الدولية تلبية لاحتياجات أهالي المدينة المنورة لهذا النوع من المدارس التي لم تكن موجودة بها في ذلك الوقت. ففي الماضي كان يُسمح للطلاب غير السعوديين فقط بالالتحاق بالمدارس الدولية، وحيث إن هناك نسبة كبيرة من عائلات المقيمين الأجانب المتعلمين تعليمًا عاليًا ممن يرغبون في تعليم أبنائهم في مدارس دولية، تلك العائلات كانت بحاجة إلى مدارس تُعد أبناءهم للالتحاق بأفضل الجامعات العالمية التي تكون اللغة الإنجليزية وتعليم ذي مستوى عالي من أهم متطلبات القبول لديها (Niazy, 2015, p. 4).

وقد نمت المدرسة بسرعة عامًا بعد عام منذ ذلك الحين، ففي السنوات القليلة الماضية شهدت المدرسة عددًا من التغييرات والتطورات كان من أهمها انتقال المدرسة إلى مبنى جديد أكبر نسبيًا من السابق ومجهز بأحدث الأدوات والتكنولوجيا الحديثة، كما شهدت أيضًا تطورًا ايجابيًا آخر وهو زيادة نسبة التحاق الطلبة السعوديين بنسبة ١٨,٣ % من إجمالي الطلبة في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، حيث لم يكن يسمح لهم بالسابق الالتحاق بالمدارس الدولية إلا ضمن شروط محددة. وتقدم المدرسة شهادة الدبلوما الأمريكية لجميع المراحل من الروضة إلى الصف الثاني عشر (Sherbini, 2015, pp. 2-4).

وبداية من منتصف القرن الحالي ضمت المدرسة مجتمعًا متنوعًا من الطلبة والمعلمين من مختلف الجنسيات والثقافات حيث أن غالبية جنسية المعلمين هي من

الجنسية المصرية والسعودية وأقلية من اللبنانيين والهنود والباكستانيين. أما بالنسبة للطلبة فإن هناك زيادة متدرجة كما سيتضح من القسم الإحصائي، إلا أنهم وصلوا في العام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ إلى حوالي (٨٣٩) طالبًا وطالبة من مختلف الجنسيات، فيوجد ٤٩ % من الجنسية المصرية، و١٨,٣ % من الجنسية السعودية، و ٣٢,٦ % من ثمانية وعشرين جنسية مختلفة (Sherbini, 2015, pp. 2-4).

وقد حصلت المدرسة على الاعتماد الأكاديمي من منظمة الاعتماد الأكاديمي الدولية AdvancED عام ٢٠١٠ لمدة خمس سنوات، وحاليًا تقوم المدرسة بإجراءات عملية تجديد الاعتماد (Niazy, 2015, p. 2).

٢. مدارس المنارات الدولية

تأسست مدارس المنارات الدولية في المدينة المنورة عام ٢٠٠٨ بترخيص من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وهي إحدى المدارس التابعة لمؤسسة معارف للتعليم والتدريب التي تمتلك (٦٠) مدرسة منتشرة في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية. وتطبق المدرسة المنهج الأمريكي من الروضة إلى الصف السادس، ومن الصف السابع إلى الصف الثاني عشر تطبق المدرسة المنهج البريطاني (AlGhabban, 2015, p. 2).

أما المراحل المتوفرة في المدرسة فهي مرحلة الروضة، ومن الصف الأول إلى الصف السادس في قسمي البنين والبنات، ومن الصف السابع إلى الصف الثامن في قسم البنين. ويتكون مجتمع الطلبة من جنسيات مختلفة غالبيتها من المسلمين من الشرق الأوسط والدول الآسيوية، وهم من أبناء الطبقة الوسطى المغتربين ممن تم التعاقد معهم للعمل في المملكة العربية السعودية (AlGhabban, 2015, p. 2).

وقد حدثت تغييرات في السنوات الأخيرة من أهمها: قرار وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالسماح للطلبة السعوديين الالتحاق بالمدارس الدولية بدون شروط أو إذن من وزارة التعليم، وتبعًا لذلك صدرت قرارات تفيد بضرورة تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية والدراسات الاجتماعية باللغة العربية وبمنهج وزارة التعليم، مما استوجب زيادة وتغيير نوعية التوظيف وإجراء تغييرات تنظيمية جديدة في المدرسة (AlGhabban, 2015, p. 2).

وقد حصلت المدرسة على الاعتماد الأكاديمي عام ٢٠١٥ من منظمة الاعتماد الأكاديمي الدولي AdvancED لمدة (٥) سنوات، بدرجات مرتفعة في مختلف المعايير. (MMIS: Accreditation, 2016)

٣. مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية – القسم الدولي (بنين)

وهي النموذج الأصعب والأحدث نسبيًا بالقياس إلى النموذجين السابقين حيث لم يمض على

تأسيس القسم الدولي سوى ثلاث سنوات، فلم يتيسر للباحثة الحصول على البيانات الأساسية الكافية لعرضها بشمول وعمق، ربما للحداثة النسبية لهذه المدارس، رغم أنه قد تم طرق أبواب عدد من المسؤولين عدة مرات من أجل الحصول على مستندات تخص المدرسة إلا أنهم اعتذروا، وربما لأن هذه المستندات في طور التدقيق والتطوير ولم ينتهوا منها بعد.

وعلى ضوء ما سبق فقد تم الاعتماد في المعلومات الخاصة بمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية القسم الدولي على الموقع الإلكتروني للمدرسة، مع العلم أن الموقع حديث ولم يكتمل بعد، إلا من بعض المعلومات البسيطة، كما يلي: (KAISM, 2016)

مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية القسم الدولي هي مدرسة تابعة لمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية الأهلية بالمدينة المنورة، تأسست عام ٢٠١٣ كأول مدرسة في المدينة تقدم برنامج البكالوريا الدولية – برنامج السنوات الابتدائية PYP – بعد أن وجدت المدرسة الحاجة لتقديم منهج دولي موسع للطلاب. وقد قدمت المدرسة على طلب الحصول على الترشيح من منظمة البكالوريا الدولية عام ٢٠١٥.

وبالنسبة للاعتماد الأكاديمي للمدرسة فقد تم بالتواصل مع منظمة البكالوريا الدولية بالبريد الإلكتروني– انظر ملحق رقم (١) – لمعرفة حالة الاعتماد الأكاديمي للمدرسة وقد تم افادتها بأن المدرسة لم تأخذ الاعتماد بعد؛ فهي في مرحلة الترشيح وتسعى لأخذ الاعتماد لتطبيق برنامج السنوات الابتدائية (PYP).
(IB organization, personal communication on, April 27, 2016)

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج المختلط (Mixed Approach) في دراسة وتحليل واقع المدارس الدولية في المدينة المنورة؛ لمناسبته لمثل هذه الدراسات. فهي منهجية تركز على جمع وتحليل وخلط المنهج الكمي والنوعي (والبيانات) في دراسة واحدة أو سلسلة من الدراسات، والغرض من استخدام كلا المنهجين الكمي والنوعي في تركيبة واحدة هو لتوفير فهم للمشكلة الدراسية أفضل من استخدام منهج بحث مفرد (Creswell & Clark, 2006).

فالمنهج الكمي يساعد في الحصول على بيانات كمية يتم معالجتها إحصائيًا للحصول على تعميمات. ولتحقيق ذلك تم عمل دراسة ميدانية للتعرف على واقع المدارس الدولية بالمدينة المنورة وذلك عن طريق إعداد استبانتين، الأولى موجهة لأولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، والثانية موجهة للمعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة.

بينما المنهج النوعي يساعد في الحصول على نصوص تساعد على الوصول

للفهم العميق والتقصي للظاهرة موضع الدراسة من وجهة نظر المبحوثين، وهكذا يؤدي الدمج بينهما إلى أن البيانات الكمية تدعم البيانات النوعية. ولتحقيق ذلك تم إعداد مقابلات شخصية بهدف الوصول العميق لإجابات أسئلة الدراسة، فالمقابلة الأولى موجهة للمستثمرين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، والمقابلة الثانية موجهة للمديرين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، والمقابلة الثالثة موجهة لأولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة. فضلًا عن ذلك، احتوت الاستبانتان على سؤال مفتوح، يتعلق بمقترحات أولياء الأمور والمعلمين لتطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة.

- مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من المديرين والمستثمرين والمعلمين وأولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، والذي قدر عددهم بـ (٦) مدير ومديرة لكل مدرسة من المدارس الثلاثة و(٣) مستثمرين و(٢٠٣) معلمًا ومعلمة، وبلغ عدد المجتمع الأصل لأولياء الأمور في المدارس الدولية (٢٠٦١) ولي أمر بواقع ولي أمر واحد لكل طالب/طالبة حسب إحصائية المدارس للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

علمًا بأن المدارس الدولية بالمدينة المنورة هي مدارس الملك عبد العزيز النموذجية القسم الدولي (بنين)- حيث لم يتم افتتاح شق البنات بعد- ، ومدارس المنارات الدولية (بنين وبنات)، ومدارس العقيق الدولية (بنين وبنات). كما شمل المجتمع الأصلي أيضًا أولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة، وهو ما لم تتمكن الباحثة من تحديده؛ لكثرة أعداد هذه المدارس بالمدينة المنورة.

- عينة الدراسة

نظرًا لصغر مجتمع الدراسة، فقد اعتبرت الباحثة عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة الأصلي، بالنسبة للمستثمرين والقادة التربويين والمعلمين. وعلى الجانب الآخر، ووفقًا لمعادلة كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد العينة بالنسبة لأولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة فإن العينة المطلوبة (٣٢٧) من أصل (٢٠٦١)، والمحقق فعليًا (٤٦٢) بنسبة (٢٢,٤%) بواقع ولي أمر واحد لكل طالب/طالبة، وذلك انطلاقًا من القاعدة الإحصائية التي مؤداها أنه كلما زادت العينة عن المقدار الذي تحدده المعادلة كلما كان أفضل بشرط الحفاظ على العشوائية.

أما بالنسبة للعينة المطلوبة للمعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، فقد تم التخطيط للتطبيق على المجتمع الأصل، وتم التوزيع على الجميع، إلا أنه قد تجمع لديها (١٥٦) معلمًا ومعلمة بنسبة (٧٧%) من المجتمع الأصل. وهو يعد مرضيًا وفقًا لمعادلة

كرجسي ومورجان التي تحدد (١٣٢) من أصل (٢٠٣) بنسبة (٦٥%). وتأتي الزيادة لتأكيد التمثيل وفقًا للقاعدة الإحصائية السابقة. وأخيرًا بلغت عينة أولياء الأمور في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة (١٢٩)، بواقع ولي أمر واحد لكل طالب/طالبة.

- أدوات الدراسة

أولًا: الاستبانتان

تم عرض أدوات الدراسة في صورتها الأولية على (٢٨) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس ومسؤولين من التعليم الأهلي والأجنبي – ملحق رقم (٦) –؛ وذلك لإبداء رأيهم تجاه أداة الدراسة وتحكيمها من حيث: مدى مناسبة الفقرات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، ووضوح العبارة، ومدى انتمائها للمجال، ومدى صلاحية العبارة للاستخدام، والحكم على معيار التدرج لقياس عبارات كل مجال، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة، وحذف أي عبارة لا تتناسب مع المجال التابعة له. وبعد جمع أراء المحكمين وجد أن جميعهم وافقوا على صلاحية أغلب العبارات وانتمائها لمجالاتها، مع اجراء بعض التعديلات، التي أثرت الاستبانتين، وساعدت على إخراجهما بصورة جيدة. وبذلك تكون الباحثة قد حققت متطلبات الصدق الظاهري. وقد جاءت الصورة النهائية للاستبانتين كما يلي:

– **استبانة خاصة بوجهة نظر المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة** وقد احتوت في صورتها النهائية على جزأين، الجزء الأول يحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة. والجزء الثاني يشتمل على أداة الدراسة والتي تتعلق بوجهة نظر المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة والتي تتكون من ثلاث مجالات (مدى تحقيق المدارس الدولية بالمدينة المنورة لأهدافها، والصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمدينة المنورة لتحقيق أهدافها، ومقترحات تطوير المدارس الدولية من منظور أولياء الأمور).

– **استبانة خاصة بوجهة نظر أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة** وقد احتوت في صورتها النهائية على جزأين، الجزء الأول يحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة. والجزء الثاني يشتمل على أداة الدراسة والتي تتعلق بوجهة نظر أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة والتي تتكون من أربعة مجالات (أسباب إلحاق أولياء الأمور أبناءهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، ودوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية، ومدى رضا أولياء الأمور عمَّا تقدمه المدارس الدولية لأبنائهم بالمدينة المنورة، ومقترحات تطوير المدارس الدولية من منظور أولياء الأمور).

– **صدق أدوات الدراسة**

اعتمد الباحثان للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال (كما تم عرضه سابقًا). والثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل.

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانتين بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

وفيما يخص الاستبانة الخاصة بوجهة نظر المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة فأن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها داله إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيمًا عالية؛ حيث تراوحت في المجال الأول (مدى تحقيق المدارس الدولية بالمدينة المنورة لأهدافها) بين (٠,٥١٧- ٠,٩٦٨)، أما المجال الثاني (الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمدينة المنورة لتحقيق أهدافها) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠٠- ٠,٨٦٨)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. كما قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، جاءت قيم معاملات الارتباط للمجالات بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٦٢٧- ٠,٧٦٥)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

أما فيما يخص الاستبانة الخاصة بوجهة نظر أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة فإن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها داله إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيمًا عالية؛ حيث تراوحت في المجال الأول (أسباب إلحاق أولياء الأمور أبناءهم في المدارس الدولية) بين (٠,٤٠٦- ٠,٨٦٥)، أما المجال الثاني (دوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٢٨- ٠,٨١١)، وللمجال الثالث (مدى رضا أولياء الأمور عمَّا تقدمه المدارس الدولية لأبنائهم) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠٥- ٠,٧٦٤)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية

للاستبانة، ووجد أن قيم معاملات الارتباط للمجالات الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٤٥– ٠,٨٩٤)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

وللتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد جاءت قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة الخاصة بوجهة نظر المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٨٥١– ٠,٩٤٨) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٥٦)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكان الاعتماد على نتائجها والوثوق بها. أما فيما يخص الاستبانة الخاصة بوجهة نظر أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة فقد جاءت قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة قيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٨٩٢–٠,٩٢٩) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٦٣)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكان الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ثانيًا: المقابلة

تم استخدام المقابلات شبه المهيكلة Semi Structured Interview وهي تتراوح بين المقابلات المغلقة بأسئلة وإجابات محددة مسبقًا Closed Interview، والمقابلات المفتوحة Open Interview التي تترك باب الحديث مفتوحًا للمشترك للتعمق بالمواضيع ذات صلة بموضوع الدراسة بدون توجيه. وقد تم استخدام المقابلات شبه المهيكلة للأسباب التالية فهي توفر مجموعة واضحة من التعليمات والأسئلة المعدة مسبقًا كدليل للمقابِل مما يساعده على توفير بيانات نوعية موثوقة وقابلة للمقارنة، كما أن إدراج أسئلة مفتوحة لا تعتمد على الدليل المعد مسبقًا منبثقة من خلال الحوار توفر طريقة جديدة لرؤية وفهم الموضوع، وقد يقوم المشارك بطرح قضايا لم يدركها المقابِل من قبل (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

وقد تم تصميم ثلاثة نماذج للمقابلات الشخصية، كما يلي النموذج الأول مقابلة موجهة للمستثمرين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة تهدف إلى التعرف على واقع المدارس الدولية بالمدينة المنورة، والصعوبات التي تواجهها لتحقيق أهدافها، ودوافع المستثمرين للاختيار بين البرامج الدولية المتاحة عند افتتاح مدرسة دولية بالمدينة المنورة، وأهم المقترحات لتطويرها. والنموذج الثاني مقابلة موجهة للمديرين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة تهدف إلى التعرف على

واقع المدارس الدولية بالمدينة المنورة، ومدى تحقق الأهداف الإجرائية فيها، والصعوبات التي تواجهها لتحقيق أهدافها، وأهم المقترحات لتطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة. والنموذج الثالث مقابلة موجهة لأولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة تهدف إلى التعرف على رؤية أولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة للمدارس الدولية بها.

ملخص النتائج والتصور المقترح

أولًا: استنباط الأهداف الإجرائية للمدارس الدولية بالمدينة المنورة

استنبطت الباحثة الأهداف الإجرائية عن طريق المرور بعدة مراحل؛ نظرًا لعدم وجود مثل تلك الأهداف في المدارس الدولية بالمدينة المنورة. وكانت المرحلة الأولى عبارة عن عرض الأهداف على المستوى العالمي والعربي والخليجي والوطني، وكان معظمها في شكل أهداف عامة. ثانيًا تم تحليل عدد من الأهداف العامة إلى الأهداف الإجرائية. وثالثًا تم عرض هذه الأهداف على السادة المحكمين بهدف ضبط الصياغة ومنع التكرار واتفقوا بدرجة عالية على الأهداف الثمانية عشرة وعرضها جميعًا بدون أي تقسيمات، وقد مَثلتْ المجال الأول من الاستبانة الموجهة للمعلمين.

ثانيًا: نتائج الدراسة من منظور المعلمين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة

١) أفادت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول جميع الأهداف الإجرائية في المدارس الدولية بالمدينة المنورة، بأنها جاءت متحققة بدرجة (عالية) على مستوى ليكرت الخماسي، مما يعني أن أيًا منها لم يرتفع إلى درجة (عالية جدًا).

٢) **أعلى ثلاثة أهداف تحققًا من منظور المعلمين** هي على النحو التنازلي التالي: احترام مبدأ المساواة بين الطلبة بغض النظر عن العرق أو الجنس أو اللغة؛ وتأهيل الطلبة للالتحاق بأفضل الجامعات العالمية؛ ودمج التكنولوجيا الحديثة في المناهج الدراسية.

٣) **أضعف ثلاثة أهداف تحققًا من منظور المعلمين** وبدرجة تحقق (عالية)، إلا أنها جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة هي على النحو التنازلي التالي: تهيئة البيئة الصحية للطلبة بأعلى المعايير العالمية؛ وتعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي؛ وأخيرًا تعزيز الوعي الاجتماعي من خلال تشجيع الطلبة على المشاركة في الأعمال التطوعية.

٤) **على المستوى الإجمالي**، فإن جميع الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية لتحقيق أهدافها بالمدينة المنورة من منظور المعلمين جاءت في جميع الأقسام بدرجة حدوث (متوسطة)، باستثناء تلك المتعلقة بالطلبة حيث انخفضت درجة الحدوث إلى (ضعيفة)،

وبالتالي جاء المتوسط العام لحدوث جميع الصعوبات (متوسط). وجاء حدوث الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأولى، أما حدوث الصعوبات المتعلقة بالطلبة فجاءت في المرتبة الأخيرة.

٥) **أكثر الصعوبات المتعلقة بالمعلمين حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأولى، هي: قلة الحوافز المقدمة للمعلمين بدرجة حدوث (عالية)؛ وكثرة الأعباء الموكلة للمعلم مع اكتمال نصابه من الحصص بدرجة حدوث (متوسطة)؛ وانخفاض مستوى رواتب المعلمين بدرجة حدوث (متوسطة).

٦) **أقل الصعوبات المتعلقة بالمعلمين حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأخيرة، هي: ضعف كفاءة المعلمين في تدريس المرحلة المسندة إليهم؛ والتحيز من قِبَل المعلمين للطلبة حسب جنسيتهم؛ وأخيرًا التأثير السلبي لأفكار ومعتقدات المعلمين الأجانب على الطلبة. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (ضعيفة).

٧) **أكثر الصعوبات المتعلقة بالمناهج حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأولى، هي: المناهج الدولية المقدمة كبيرة من حيقث الحجم وصعبة من حيث المحتوى؛ والتركيز على جودة تدريس المناهج الدولية على حساب مواد الهوية الوطنية؛ وضعف تفعيل دور مراكز مصادر التعلم والمكتبات والمختبرات لدعم عملية تعليم المناهج الدولية. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (متوسطة).

٨) **أقل الصعوبات المتعلقة بالمناهج حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأخيرة، هي: التأثير السلبي للمناهج الدولية في الثقافة الاجتماعية للطلبة؛ وضعف الالتزام بالمنهج الدولي المحدد من حيث المقررات؛ وأخيرًا صعوبة توافر الكتب الدراسية الدولية. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (ضعيفة).

٩) **أكثر الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأولى، هي: ضعف مشاركة أولياء الأمور في عملية صنع القرارات في المدرسة؛ وقلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين لتطوير العملية التعليمية؛ وقلة تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة لتطوير العملية التعليمية. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (متوسطة).

١٠) **أقل الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور حدوثًا**، وجاءت في المراتب

الثلاث الأخيرة، هي: التحيز لجنسيات المعلمين من قِبَل أولياء الأمور؛ وضعف التواصل بين أولياء الأمور بعضهم البعض لمناقشة المشاكل وتقديم الاقتراحات؛ وأخيرًا صعوبة التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين لاختلاف اللغة. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (ضعيفة).

١١) **أكثر الصعوبات المتعلقة بالطلبة حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأولى، هي: اعتماد الطلبة على الدروس الخصوصية بعد المدرسة؛ وافتقار الطلبة لبعض المهارات الضرورية للنجاح في البرامج الدولية؛ وقلة الالتزام والانضباط الكاف للطلبة خلال الدراسة بالمدرسة الدولية. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (متوسطة).

١٢) **أقل الصعوبات المتعلقة بالطلبة حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأخيرة، هي: قلة احترام الطلبة للمعلمين الأجانب؛ وقلة احترام الطلبة لإدارة المدرسة؛ وأخيرًا صعوبة التواصل بين الطلبة لاختلاف الجنسيات. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (ضعيفة).

١٣) **أكثر الصعوبات المتعلقة بالقادة التربويين (المديرون) حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأولى، هي: تعدد المصاعب الإدارية المتعلقة بمكاتب الإشراف وإدارات التعليم؛ وكثرة الأعباء والمهام الموكلة لقائد المدرسة؛ والتغيير المستمر للقادة التربويون (المديرون). وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (متوسطة).

١٤) **أقل الصعوبات المتعلقة بالقادة التربويين (المديرون) حدوثًا**، وجاءت في المراتب الثلاث الأخيرة، هي: تعيين إداريين ضعيفي الكفاءة؛ وقلة اهتمام القادة التربويون (المديرون) بالشكاوى والاقتراحات المقدمة من قبل أولياء الأمور؛ وأخيرًا ضعف إجادة القادة التربويون (المديرون) للغات الأجنبية. وقد جاءت جميع تلك الصعوبات بدرجة حدوث (ضعيفة).

١٥) من أهم مقترحات تطوير المدارس الدولية من منظور المعلمين في جميع المحاور كما يلي (تحليل نوعي فصلته الباحثة في الفصل الرابع):

- إلحاق المعلمين بدورات تدريبية مكثفة ومتواصلة في إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة، وزيادة رواتب المعلمين والحوافز المقدمة بشكل يتناسب مع مؤهلاتهم وخبراتهم لجذب المعلمين المتميزين وتوفير الاستقرار الوظيفي لهم.

- انتقاء أفضل المناهج الدولية ومراجعتها لتقدم بشكل يلائم ثقافة المجتمع وقيمه، والتوازن في محتوى المناهج المقدمة كمًا وكيفًا.
- تواصل وتعاون أولياء الأمور مع المعلمين وإدارة المدرسة بجميع وسائل التواصل الحديثة، وعقد اجتماعات دورية لمشاركة أولياء الأمور في عملية التعليم والتطوير وحل المشكلات وتقديم المقترحات.
- زيادة الأنشطة غير الصفية وتطبيق برامج المهارات، وتوعية الطلبة في النواحي الدينية والأخلاقية والصحية والاجتماعية والثقافية بعمل ندوات وورش عمل لهم.
- حصول القادة التربويون على برامج ودورات تدريبية في أساليب الإدارة الحديثة، واختيار قادة تربويون (مديرون) لديهم خبرة طويلة وكفاءة في إدارة المدارس بشكل عام وبإدارة المدارس الدولية بشكل خاص مع تمكنهم من اللغة الإنجليزية.
- تأهيل طلبة المدارس الدولية من خلال برامج صيفية للسفر في منح دراسية خارجية تقدمها بعض الجامعات الأمريكية أو الأوروبية، مع وضع الضوابط الإشرافية الكافية.
- الاهتمام بتطوير ونظافة وصيانة المباني المدرسية والمرافق كالفصول والتكييف ودورات المياه وغيرها.

ثالثًا: نتائج الدراسة من خلال المقابلات من منظور القادة التربويين (المديرون) في المدارس الدولية بالمدينة المنورة (تحليل كمي ونوعي)

١) على المستوى الإجمالي، جاءت الأهداف الإجرائية في المدارس الدولية بالمدينة المنورة متحققة بدرجة (عالية) بنسبة ٦٠ %، و(متوسطة) بنسبة ٤٠ % من منظور القادة التربويين (المديرون).

٢) **أعلى الأهداف تحققًا** من منظور القادة التربويين (المديرون) كانت الأهداف الأكاديمية، يليها تطوير وتدريب المعلمين.

٣) **أضعف الأهداف تحققًا** من منظور القادة التربويين (المديرون) كانت الأهداف المتعلقة بالأنشطة غير الصفية، وتوسيع وتطوير المباني المدرسية.

٤) **أكثر الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمدينة المنورة حدوثًا** من منظور القادة التربويين (المديرون): نقص الكادر التعليمي السعودي المؤهل والمدرب لتدريس المناهج الدولية؛ ونقص الكادر التعليمي الأجنبي ذوي الخبرة بتدريس المناهج الدولية.

٥) من أهم مقترحات تطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة من منظور القادة التربويين (المديرون)، كالتالي:

- تسهيل الإجراءات الإدارية الخاصة باستقدام المعلمين ونقل كفالتهم.
- زيادة رواتب المعلمين.
- التعريف بالبرامج الدولية عن طريق عقد ورش عمل أو لقاءت تعريفية مع الطلبة الجدد وأولياء الأمور والمشرفين في إدارات التعليم.

رابعًا: نتائج الدراسة من خلال المقابلات من منظور المستثمرين في المدارس الدولية بالمدينة المنورة (تحليل كمي ونوعي)

١) **أكثر الصعوبات التي تواجه المدارس الدولية بالمدينة المنورة حدوثًا** من منظور المستثمرين: نقص الكادر التعليمي السعودي المؤهل والمدرب لتدريس البرامج الدولية؛ والصعوبات الخاصة باستقدام كادر تعليمي أجنبي مؤهل ومدرب من الخارج.

٢) **تنوعت دوافع المستثمرين للاختيار بين البرامج الدولية** بين أحد الأسباب التالية: انتشار البرنامج الأمريكي في المملكة والخليج وكثرة الإقبال عليه؛ وتقديم برنامج هو الأول من نوعه بالمدينة المنورة وهو برنامج البكالوريا الدولية؛ وتطبيق البرنامجين الأمريكي والبريطاني معًا؛ لتوسيع قاعدة الاختيار لأولياء الأمور.

٣) من أهم مقترحات تطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة من منظور المستثمرين:

- بناء مجمع كامل للمدارس الدولية، مجهز بأحدث التقنيات والمرافق الحديثة.
- توفير برنامج البكالوريا الدولية للبنات.

خامسًا: نتائج الدراسة من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية بالمدينة المنورة

١) على المستوى الإجمالي، بالنسبة لدرجة تحقق أسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة جاءت بدرجة (عالية).

٢) **أعلى أسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الدولية تحققًا** من منظورهم: انخفاض مستوى تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس غير الدولية؛ وللجمع بين العالمية والمحافظة على الهوية الإسلامية الوطنية؛ وتأهيل أبنائي للالتحاق بجامعات عالمية عالية المستوى. حيث جاءت جميع هذه الأسباب متحققة بدرجة (عالية).

٣) **أقل أسباب إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الدولية تحققًا** من منظورهم: اعتبارات تتعلق بالمركز الاجتماعي وجاءت بدرجة تحقق (متوسطة)؛ وبُعد المدارس غير الدولية عن محل سكني؛ وأخيرًا صعوبة تسجيل

أبنائي بالمدارس غير الدولية لعدم إجادتهم اللغة العربية. وقد جاء السببان الأخيران بدرجة تحقق (ضعيفة).

٤) على المستوى الإجمالي، جاءت درجة الموافقة على دوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية بدرجة (عالية).

٥) **أعلى دوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية موافقة** من منظورهم: لجودته في تعليم اللغة الإنجليزية؛ ولارتفاع نسبة قبول الجامعات العالمية لشهادته؛ ولأنه الأفضل من حيث الشهرة عالميًا. وجاءت جميع هذه الدوافع بدرجة موافقة (عالية).

٦) **أقل دوافع أولياء الأمور للاختيار بين البرامج الدولية موافقة** من منظورهم: لأنه الأسهل لأبنائي بدرجة موافقة (متوسطة)؛ وبناء على توصية من المعارف والأصدقاء بدرجة موافقة (متوسطة)؛ ولأنه الأقل تكلفة بين البرامج الدولية الأخرى بدرجة موافقة (ضعيفة).

٧) على المستوى الإجمالي، جاءت درجة مدى رضا أولياء الأمور عما تقدمه المدارس الدولية لأبنائهم بالمدينة المنورة بشكل عام بدرجة (متوسطة).

٨) **أعلى بنود الرضا المتعلقة بمحور "الرسوم/ المصروفات المدرسية"** من منظور أولياء الأمور: مناسبة تكلفة الأنشطة المدرسية؛ ومناسبة تكلفة الكتب الدراسية. حيث جاء البندان بدرجة رضا (متوسطة).

٩) **أقل بنود الرضا المتعلقة بمحور "الرسوم/ المصروفات المدرسية"** من منظور أولياء الأمور: مناسبة الرسوم الدراسية بدرجة رضا (متوسطة)؛ ومناسبة الزيادة السنوية للرسوم الدراسية بدرجة رضا (ضعيفة).

١٠) **أعلى بنود الرضا المتعلقة بمحور "رضا الطلبة"** من منظور أولياء الأمور: اكتساب صداقات من جنسيات وثقافات متعددة؛ واكتساب المهارات التي تساعدهم على تطوير شخصياتهم. حيث جاء البندان بدرجة رضا (عالية).

١١) **أقل بنود الرضا المتعلقة بمحور "رضا الطلبة"** من منظور أولياء الأمور: توافر الأنشطة المدرسية، حيث جاء بدرجة رضا (متوسطة).

١٢) من أهم مقترحات تطوير المدارس الدولية من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية في جميع المحاور كالتالي (تحليل نوعي):

- تعيين معلمين أجانب (اللغة الإنجليزية لغة الأم) ذوي خبرة بتدريس المناهج الدولية، وتدريب المعلمين على استخدام أحدث أساليب التدريس وتقنيات التعليم للابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين.
- التوازن في محتوى المناهج المقدمة كمًا وكيفًا، والتركيز أكثر على مناهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية والاجتماعية، وأن تدرس كاملة.
- عقد اجتماعات دورية لمشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات والتطوير وحل المشكلات وتقديم المقترحات، والتواصل المستمر والتعاون بين أولياء الأمور والمدرسة.
- تنفيذ أنشطة تعليمية وثقافية ورياضية وترفيهية للطلبة وتشجيع الطلبة للمشاركة فيها، وتشجيع الطلبة على الابتكار والإبداع وتنمية المواهب والقدرات.
- التواصل الفعال للقادة التربويين والقيام بأدوار إيجابية بأخذ المقترحات وحل المشكلات للطلبة وأولياء الأمور، والمتابعة والرقابة لسير العملية التعليمية وتحقيق التوازن بين الأهداف وجودة المخرجات.
- تخفيض الرسوم الدراسية المرتفعة جدًا للمدارس الدولية والحد من الزيادة السنوية.
- الاهتمام بتطوير ونظافة وصيانة المباني المدرسية والمرافق العامة كالفصول والتكييف ودورات المياه وغيرها.

١٣) **أعلى الأسباب لإلحاق أولياء الأمور لأبنائهم الصغار في المدارس الدولية** من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية: لأنه لا توجد خيارات أفضل بالمدينة المنورة؛ ولمساواته بإخوته في الحصول على نفس المستوى التعليمي والثقافي؛ ولتوحيد وسائل المواصلات؛ ولإتقان اللغة الإنجليزية ودراسة العلوم الأخرى في بيئة تعليمية عالية المستوى.

١٤) **أقل الأسباب لإلحاق أولياء الأمور لأبنائهم الصغار في المدارس الدولية** من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية: رغبة أبنائي في الاستمرار بالمدرسة الدولية، وازدحام الفصول بالطلبة في المدارس الأخرى.

١٥) **أعلى الأسباب لعدم استمرار إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم الصغار في المدارس الدولية** من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية: ارتفاع

الرسوم الدراسية بشكل لا يتناسب مع المستوى التعليمي والخدمات المقدمة للطلبة؛ وضعف كفاءة المعلمين بالمدارس الدولية واستخدامهم طرائق تقليدية للتدريس لا تتناسب مع المناهج الدولية.

١٦) **أقل الأسباب لعدم استمرار إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم الصغار في المدارس الدولية** من منظور أولياء الأمور في المدارس الدولية: ضعف مستوى المباني المدرسية والمرافق العامة؛ ولأنها لا تركز على صقل شخصية الطالب وتنمية مواهبه.

سادسًا: نتائج الدراسة من خلال المقابلات من منظور أولياء الأمور في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة (تحليل كمي ونوعي)

١) ٥٩ % من أولياء الأمور في المدارس الأهلية لا يرغبون في إلحاق أبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة.

٢) ٤١ % من أولياء الأمور في المدارس الأهلية يرغبون في إلحاق أبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة.

٣) **أعلى أسباب إلحاق أولياء الأمور في المدارس الأهلية لأبنائهم في المدارس الدولية** بالمدينة المنورة هي على النحو التنازلي التالي: أهمية اللغة الإنجليزية في عصرنا الحالي؛ ولضعف مستوى تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الأهلية والحكومية؛ ولإكمال دراسة أبنائهم في نفس المسار الدولي بعد العودة من خارج المملكة.

٤) **أعلى أسباب عدم رغبة أولياء الأمور في المدارس الأهلية إلحاق أبنائهم في المدارس الدولية** بالمدينة المنورة هي على النحو التنازلي التالي: أولوية وأهمية تعليم أبنائي اللغة العربية تفوق أولوية وأهمية تعليمهم اللغة الإنجليزية؛ ولم أسمع من قبل بالمدارس الدولية أو لم أعلم بتواجد المدارس الدولية بالمدينة المنورة؛ ولضعف مستوى المدارس الدولية بالمدينة المنورة مقارنة بالمدارس الدولية بالرياض وجدة وغيرهم من المدن.

٥) **أكثر الصعوبات التي تواجه أولياء الأمور في المدارس الأهلية لإلحاق أبنائهم بالمدارس الدولية** هي على النحو التنازلي التالي: ارتفاع الرسوم الدراسية في المدارس الدولية خاصة في حال تعدد الأبناء؛ وصعوبات تتعلق بالقبول في المدرسة نفسها مثلًا: (لم تتوفر المرحلة الدراسية صفوف عليا لأحد أبنائي– عدم توفر مكان في الصف– عدم اجتيازهم اختبار القبول أو عدم تحقق أحد شروط القبول)؛ وبُعد مسافة المدرسة الدولية عن المنزل أو لعدم توفر وسيلة مواصلات.

٦) **أهم مميزات المدارس الدولية بالمدينة المنورة** من منظور أولياء الأمور في المدارس الأهلية هي على النحو التنازلي التالي: ارتفاع مستوى إتقان الطلبة للغة الإنجليزية والدراسة بها؛ والاستثمار للمستقبل في تعليم أبنائي ليحصلوا على تعليم يواكب التعليم الدولي وليتأهلوا للالتحاق بأفضل الجامعات العالمية وللحصول على فرص مهنية أفضل؛ وتطبيق أحدث طرائق التدريس وباستخدام أحدث تقنيات التعليم.

٧) **أهم عيوب المدارس الدولية بالمدينة المنورة** من منظور أولياء الأمور في المدارس الأهلية هي على النحو التنازلي التالي: ضعف مستوى تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية وحفظ القرآن الكريم بالمدارس الدولية؛ وصعوبة المناهج الدولية على الطلبة مما تتطلب منهم بذل المزيد من الجهد؛ وارتفاع الرسوم الدراسية بالمدارس الدولية.

سابعًا: نتائج الدراسة فيما يخص دلالات الفروق الإحصائية:

وهي تمثل الإجابة عن الأسئلة التاسع والعاشر والحادي عشر، ولظروف المساحة لم نتمكن من عرضها هنا، وهي موجودة بالتفصيل في الدراسة الأصلية.

ثامنًا: من أهم النتائج المشتركة بين عينات الدراسة من العرض السابق لاحظنا اتفاقًا بين أكثر من طرف من أطراف العينات خاص بالنتائج، كما يلي:

١. **من أهم المشكلات التي أجمع عليها المعلمون والقادة التربويون (المديرون) وأولياء الأمور في المدارس الدولية والأهلية:**
- قلة الأنشطة غير الصفية في المدارس الدولية بالمدينة المنورة.
- نقص الكادر التعليمي الأجنبي (اللغة الإنجليزية لغة الأم) ذوي الخبرة بتدريس المناهج الدولية.
- نقص الكادر التعليمي السعودي المؤهل والمدرب لتدريس البرامج الدولية.

٢. **من أهم النتائج التي أجمع عليها المعلمون وأولياء الأمور والمستثمرون والقادة التربويون (المديرون) في المدارس الدولية:**
- التوصية بإلحاق المعلمين بدورات تدريبية مكثفة ومتواصلة في إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة.

٣. **من أهم النتائج التي أجمع عليها المعلمون وأولياء الأمور في المدارس الدولية:**
- ضعف تهيئة البيئة الصحية للطلبة في المدارس الدولية بالمدينة المنورة بالمستوى المنشود.

- التوصية بكلٍ من:
  - انتقاء أفضل المناهج الدولية ومراجعتها لتقدم بشكل يلائم ثقافة وقيم المجتمع.
  - التوازن في محتوى المناهج المقدمة كمًا وكيفًا.
  - تفعيل دور التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة بجميع وسائل التواصل الحديثة.
  - عقد اجتماعات دورية لمشاركة أولياء الأمور في عملية التعليم والتطوير وحل المشكلات وتقديم المقترحات.
  - حصول القادة التربويين (المديرون) على برامج ودورات تدريبية في أساليب الإدارة الحديثة خاصة بالقادة التربويين.
  - اختيار قادة تربويين (مديرون) لديهم خبرة طويلة وكفاءة في إدارة المدارس بشكل عام وبإدارة المدارس الدولية مع تمكنهم من اللغة الإنجليزية.

٤. **النتائج التي أجمع عليها المعلمون وأولياء الأمور في المدارس الدولية والأهلية:**

- مشكلة التركيز على جودة تدريس المناهج الدولية على حساب مواد الهوية الوطنية.

٥. **النتائج التي أجمع عليها المعلمون والقادة التربويون (المديرون) وأولياء الأمور في المدارس الدولية:**

- انخفاض رواتب المعلمين وقلة الحوافز المقدمة لهم.

٦. **النتائج التي أجمع عليها المعلمون والمستثمرون والقادة التربويون (المديرون):**

- ضعف إلمام وفهم بعض أولياء الأمور لأهداف وخصائص ومتطلبات البرامج الدولية المطبقة في المدرسة.

٧. **النتائج التي أجمع عليها أولياء الأمور في المدارس الدولية وأولياء الأمور في المدارس الأهلية:**

- ارتفاع الرسوم الدراسية للمدارس الدولية.
- مشكلة اللجوء إلى الدروس الخصوصية لمتابعة الطلبة بعد المدرسة.

تاسعًا: نتائج الدراسة فيما يخص حجم الطلب على المدارس الدولية بالمدينة المنورة

تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

١) مؤشرات الطلب من واقع أولياء أمور الطلبة في المدارس الأهلية، حيث أن نسبة (٤١ %) من عينة أولياء الأمور في المدارس الأهلية يخططون لإلحاق أبنائهم في المدارس الدولية بالمدينة المنورة.

٢) مؤشرات الطلب على المدارس الدولية حسب منظور المستثمرين، حيث توصلت الباحثة من تحليل المقابلة الشخصية للمستثمرين، بأنهم أجمعوا على أن هناك طلبًا متزايدًا للالتحاق بالمدارس الدولية بالمدينة المنورة سواء من السعوديين أو المقيمين الأجانب، مما يستوجب التخطيط لتوسيع المباني المدرسية لاستيعاب هذا الطلب المتزايد على المدارس الدولية بالمدينة المنورة، وما يتطلبه من معلمين وإداريين وغير ذلك.

٣) مؤشرات الطلب من واقع أولياء أمور الطلبة في المدارس الدولية الذين لهم أبناء لم يلتحقوا بعد بالمدرسة، حيث إن نسبة (٧٢,٣ %) منهم يخططون لإلحاق أبنائهم الصغار في المدارس الدولية مستقبلًا.

٤) مؤشرات الطلب وفق نتائج السلاسل الزمنية (Time Series):

مدارس العقيق الدولية (بنين وبنات)

جدول (١٠٩). جدول الطلب لمدارس العقيق الدولية (بنين وبنات) للفترة (١٤٣٨/١٤٣٩-١٤٤٥/١٤٤٦)

العام الدراسي	عدد الطلبة
1439/1438	1776
1440/1439	1992
1441/1440	2207
1442/1441	2423
1443/1442	2639
1444/1443	٢٨٥٥
1445/1444	3070
1446/1445	3286

١) مدارس المنارات الدولية (بنين وبنات)

جدول (١١٠). جدول الطلب لمدارس المنارات الدولية (بنين وبنات) للفترة (١٤٣٨/١٤٣٩-١٤٤٥/١٤٤٦)

العام الدراسي	عدد الطلبة
1439/1438	896
1440/1439	990
1441/1440	1085
1442/1441	1180
1443/1442	1275
1444/1443	1369
1445/1444	1464
1446/1445	1559

٢) مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية- القسم الدولي (بنين)

جدول (١١١). جدول الطلب لمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية- القسم الدولي (بنين) للفترة (١٤٣٨/١٤٣٩-١٤٤٥/١٤٤٦)

العام الدراسي	عدد الطلبة
1439/1438	187
1440/1439	230
1441/1440	273
1442/1441	316
1443/1442	359
1444/1443	402
1445/1444	445
1446/1445	488

٣) المدارس الدولية بالمدينة المنورة إجمالًا

جدول (١١٢). جدول الطلب لإجمالي المدارس الدولية بالمدينة المنورة للفترة (١٤٣٨/١٤٣٩-١٤٤٥/١٤٤٦)

العام الدراسي	المتوسط الحسابي لعدد الطلبة للمدارس الثلاث*
1439/1438	2886

1440/1439	3246
1441/1440	3607
1442/1441	3968
1443/1442	4329
1444/1443	4689
1445/1444	5049
1446/1445	5410

وبناءً على هذه النتائج تقدم الباحثان بتصور مقترح لتطوير المدارس الدولية بالمدينة المنورة، عرضاه بدراسة مستقلة، في المجلة ذاتها.

- مقترحات بدراسات مستقبلية:

استنادًا إلى حدود البحث والنتائج وتفسيراتها تم اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء الدراسة ذاتها على المدارس الأحدث في المدينة المنورة التي لم تشملها الدراسة الحالية.
- إجراء الدراسة ذاتها على مستوى مدن أخرى بالمملكة العربية السعودية.
- المقارنة بين المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية وعدد من دول مجلس التعاون الخليجي.
- المقارنة بين المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية وعدد من الدول العربية.
- المقارنة بين المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية وعدد من الدول المتقدمة.
- تجارب وخبرات الطلبة في المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية.
- المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية بين الاعتماد الوطني والاعتماد الدولي.
- دراسة تتبعيه تقويمية لخريجي المدارس الدولية الملتحقين بالتعليم الجامعي.
- دراسة مستويات رضا أولياء الأمور عن المدارس الدولية وفق متغير عدد الأبناء الملتحقين بها.
- التخطيط لدعم مشاركة أولياء أمور المدارس الدولية في دورة القرار التربوي (صناعة القرار، اتخاذه، تنفيذه، متابعته وتقويمه، والإعداد لقرار جديد).
- التخطيط لدعم ثقافة التكامل بين التعليم والتعلم بين جميع أطراف العملية التعليمية في المدارس الدولية.
- دراسة تباين مشاكل المدارس الدولية حسب متغير المرحلة التعليمية والبرنامج الدولي المقدم

أولًا: المراجع العربية

١. أحمد، أشرف السعيد؛ وشفي، حاتم أحمد (٢٠١٥). البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي: دراسة مقارنة. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، ٣١ (٥)، ص ص ٥١٧-٥٦٦.

٢. بليني، جوزيف (٢٠٠٣). التخطيط طويل المدى في المدارس الدولية، في: ماري هايدن؛ وجيف طومبسون (محررون)، محمد أمين (مترجم)، محمد محمد (مراجع). **التربية الدولية: تجارب وخبرات عالمية معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة**، (ص ص ٢٣١-٢٤٣)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٣. البنك الدولي (٢٠٠٩). **طريق لم يسلك بعد: الإصلاح التعليمي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. العين: دار الكتاب الجامعي.

٤. البنك الدولي (٢٠١٤). **تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: مسيرة دبي نحو الارتقاء بالتعليم الخاص**.

٥. بيومي، كمال حسني (٢٠٠٩). **تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم: المفاهيم والمداخل والتطبيقات**. عمّان: دار الفكر.

٦. جابر، انتصار حسين محسن (٢٠١٤). **خريطة مدرسية مقترحة لمدارس البنات الابتدائية الحكومية في المدينة المنورة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة طيبة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، المدينة المنورة.

٧. حافظ، محمد صبري؛ والبحيري، السيد السيد (٢٠١٠). **تخطيط المؤسسات التعليمية**، (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

٨. الحربي، خليل عبدالرحمن؛ ودرندري، إقبال زين العابدين (٢٠١٦). تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسّي وزملائه للتقويم. **مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود**، ٢٨ (٢)، ص ص ٣١٧ – ٣٤٧.

٩. حماد، وحيد شاه بور (٢٠١٥). المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، ٢٢ (٩٨/٩٧)، ص ص ٢٩١ – ٣٦٥.

١٠. دوريس، مايكل؛ وكيلي، جون؛ وترينر، جيمس (٢٠٠٦). التخطيط الإستراتيجي في حقل التعليم العالي، في: مايكل دوريس؛ وجون كيلي؛ وجيمس ترينر

(محررون). **التخطيط الإستراتيجي الناجح: اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي.** (ص ص ٢٥-٣٩)، الرياض: مكتبة العبيكان.

١١. ديسلر، جاري (ترجمة عبدالقادر، عبدالقادر محمد؛ مراجعة مرعي، درويش) (٢٠٠٢). **أساسيات الإدارة: المبادئ والتطبيقات الحديثة.** الرياض: دار المريخ.

١٢. راولي، دانيال؛ وشيرمان، هيربيرت (ترجمة كلاس، ياسين؛ مراجعة جابر، عبدالمطلب) (٢٠٠٧). **من التخطيط إلى التغيير: تطبيق الخطة على مستوى التعليم العالي.** الرياض: مكتبة العبيكان.

١٣. راولي، دانيال؛ ولوجان، هيرمان؛ ودولينس، مايكل (ترجمة الملاح، عمرو؛ تقديم كيلير، جورج؛ مراجعة جابر، عبدالمطلب) (٢٠١٢). **التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات: التخطيط من أجل البقاء والإزدهار.** الرياض: مكتبة العبيكان.

١٤. السحيم، خالد بن سعيد (٢٠١٠). البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية. **اللقاء الخامس عشر لجستن – تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات**، جامعة الملك سعود بالرياض في ٥-٦ يناير ٢٠١٠، ص ص ٧٤٥-٧٥٢.

١٥. السيد، ولاء (٢٠١١). دراسة مقارنة لسياسات العمل بالمناهج الدراسية بالمدارس الدولية في جمهورية مصر العربية واليابان وفرنسا، **مجلة كلية التربية**، ١ (٣٥)، ص ص ٧٣٧-٧٧٦.

١٦. شربل، موريس (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية الحديثة.** بيروت: دار الفكر العربي.

١٧. عبدالناصر، عبدالناصر محمد (٢٠٠٩). اختيار وتدريب معلمي المدارس الدولية: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، ١٥ (٤)، ص ص ٢٧٥ – ٣٣٢.

١٨. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). **التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل.** المنصورة: المكتبة العصرية.

١٩. العريفي، ليلى عبدالله (٢٠١١). **أثر التعليم الأجنبي في الهوية الثقافية للطلاب السعوديين بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض: دراسة سببية مقارنة.** رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم أصول التربية، الرياض.

٢٠. فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٨). **التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه**

ومشكلاته، (ط٧). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١. القاسمي، علي (٢٠١٥). السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط التربوي والتنمية البشرية: إشكالية المدارس الأجنبية والخصوصية في السياسة اللغوية. **السجل العلمي للندوة الدولية: التخطيط والسياسة اللغوية- تجارب من الدول العربية.** مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض في أكتوبر ٢٠١٥، ص ص ٧-٣٦.

٢٢. مدارس العقيق الدولية (المملكة العربية السعودية) (٢٠١٦ب). **إحصائية عدد الطلبة والمعلمات لقسم البنات.** المدينة المنورة.

٢٣. مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية القسم الدولي (المملكة العربية السعودية) (٢٠١٦أ). **إحصائية عدد الطلاب لمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية القسم الدولي.** المدينة المنورة.

٢٤. مدارس المنارات الدولية (المملكة العربية السعودية) (٢٠١٦ب). **إحصائية عدد الطلبة والمعلمات لقسم البنات.** المدينة المنورة.

٢٥. ملحم، أحمد (٢٠١١). المدارس العالمية بين الإثراء والاستلاب. **المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص،** الأردن في إبريل ٢٠١١، ص ص ٤٩٩-٥٢٨.

٢٦. هايدن، ماري؛ وطومبسون، جيف (٢٠٠٣). الجودة في التنوع، في: ماري هايدن؛ وجيف طومبسون (محررون)، محمد أمين (مترجم)، محمد عبدالحميد محمد (مراجع)، **التربية الدولية: تجارب وخبرات معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة،** (ص ص ٢١- ٣٣)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٢٧. وزارة التربية والتعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٠). **القواعد التنظيمية للبرامج التعليمية الدولية.** الرياض.

٢٨. وزارة التربية والتعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣١). **دليل التخطيط المدرسي.** الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.

٢٩. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٧). **بشأن افتتاح مدارس أجنبية مستقلة عن المدارس الأهلية بالمدينة المنورة.** قرار رقم ٤٠٤٨١ بتاريخ ١٤٣٧/٠٢/٠٣هـ. الرياض: الإدارة العامة للتعليم الأهلي والأجنبي.

٣٠. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٧). **إحصاءات التعليم الأجنبي بجدة بنين وبنات للعام**

١٤٣٦/١٤٣٧هـ. جدة: الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، إدارة التخطيط والتطوير.

٣١. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٧). **إحصاءات المدارس الأجنبية بالمدينة المنورة بنين وبنات للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.** المدينة المنورة: الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة، مكتب التعليم الأهلي والأجنبي.

٣٢. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٧). **إحصاءات المدارس الأجنبية بالمنطقة الشرقية للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.** المنطقة الشرقية: الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، مكتب التعليم الأهلي والأجنبي، إدارة المدارس الأجنبية والبرامج الدولية.

٣٣. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٧). **البطاقة الإحصائية لكافة مدارس البنين والبنات (الأجنبية) بمنطقة الرياض للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.** الرياض: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

٣٤. وزارة التعليم (المملكة العربية السعودية) (١٤٣٨). **الفائض والعجز في عدد المعلمين والمعلمات في المملكة.** الرياض: وزارة التعليم.

٣٥. وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية) (١٣٩٥). **لائحة تنظيم المدارس الأهلية.** قرار رقم ١٠٠٦ بتاريخ ١٣٩٥/٠٨/١٣هـ. الرياض.

٣٦. وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية) (١٤١٩). **لائحة المدارس الأجنبية وقواعدها التنفيذية.** الرياض: الإدارة العامة للتعليم الأجنبي.

٣٧. وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية) (١٤٢١). **لائحة المدارس الأجنبية.** الرياض: هيئة الخبراء بمجلس الوزراء.

٣٨. وطفة، علي؛ والمطوع، فرح (٢٠٠٨). المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء الأمور وتلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (١٠٩)، ص ص ١٣-٧٠.

٣٩. أبو الوفا، جمال محمد؛ وحسين، سلامه عبدالعظيم (٢٠٠٨). **التربية الدولية وعالمية التعليم.** القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

٤٠. ووكر، جورج (٢٠٠٣). التربية الدولية والربط بين المحلية والعالمية، في: ماري هايدن؛ وجيف طومبسون (محررون)، محمد أمين (مترجم)، محمد عبدالحميد محمد (مراجع)، **التربية الدولية: تجارب وخبرات معاصرة في تحسين التدريس**

والإدارة والجودة، (ص ص ٢٧٧-٢٩١)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

41. Alabi, A. O., & Okemakinde, T. (2010). Effective planning as a factor of educational reform and innovation in Nigeria. **Current Research of Social Science**, **2**(6), 316-321.
42. AlGhabban, M. (2015). **Executive summary: Manarat Al-Madinah international schools**. Retrieved from AdvancED website: http://www.advanc-ed.org/oasis2/u/par/accreditation/summary?institutionId=47478
43. Bray, M., & Varghese, N. V. (2011a). Introduction. In M. Bray & N. V. Varghese (Eds.), **Directions in educational planning: International experiences and perspectives** (pp.21-32). Paris: IIEP/ UNESCO.
44. Bray, M., & Varghese, N. V. (2011b). Learning from the past while planning for the future. In M. Bray & N. V. Varghese (Eds.), **Directions in educational planning: International experiences and perspectives** (pp.299-308). Paris: IIEP/ UNESCO.
45. Bunnell, T. (2005). Strategic marketing planning in international schools. **International Journal of Educational Management**, **19**(1), 59-66.
46. CIE. (2013b). **Cambridge prospectus**. UK: University of Cambridge.
47. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). **Research methods in education** (5th ed.). London & New York: Taylor & Francis Group.
48. Coombs, P. (1970). **What is educational planning ?**. Paris: IIEP/ UNESCO.
49. Creswell, J., & Clark, V. (2006). **Designing & conducting mixed methods research**. Sage Publications.
50. Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. **Globalization, Societies and Education**, **9**(2), 211-224.
51. Hayden, M., & Thompson, J. (2008). **International schools: Growth and influence**. Paris: IIEP/ UNESCO.
52. International Baccalaureate (IB). (2012). **What is an IB education**. UK: International Baccalaureate Organization.
53. IB. (2015). **Annual Review 2014**. UK: International Baccalaureate Organization.
54. IB organization, **personal communication** on, April 27, 2016.
55. International School Consultancy (ISC). (2015). **International school consultancy corporate brochure**. Retrieved from http://www.flipsnack.com/InternationalSchoolConsultancy/international-school-consultancy-corporate-brochure.html?b=1&p=2
56. Krejcie, R. & Morgan, W. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational & Psychological Measurement,** 30 (1), 607-610.
57. Leggate, P. &Thompson, J. (1997). The management of development planning in international schools. **International Journal of Educational Management, 11**(6), 268-273.
58. Lewin, K. M. (2011). Looking back to see the future: Four decades of development in educational planning. In M. Bray & N. V. Varghese (Eds.), **Directions in educational planning: International experiences and perspectives** (pp. 253-271). Paris: IIEP/UNESCO.
59. Mackenzie, P. (2010). School choice in an international context. **Journal of Research in International Education**, **9**(2). 107-123.

60. Mackenzie, P., Hayden, M. & Thompson, J. (2003). Parental priorities in the selection of international schools, **Oxford Review of Education**, **29**(3), 299-314.
61. Mishra, V., & Pundir, V. (2011). Institutional planning: The working principles. **International Journal of Multidisciplinary Research**, **1**(6), 238-252.
62. Niazy, E. (2015). **School profile: Al-Aqeeq national school foreign section- girls**. KSA, Al-Madinah: Sherbini Educational Commercial Group.
63. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). **Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice** (2nd ed.). UK: Bloomsbury Academic.
64. Sherbini, F. (2015). **Executive summary: Al-Aqeeq national school foreign section- girls**. Retrieved from AdvancED website: http://www.advanc-ed.org/oasis2/u/par/accreditation/summary?institutionId=17484

ثالثًا: المواقع الإلكترونية

65. **AdvancEd: Accredited institutions**. (2016, May 15). Retrieved from http://www.advanc-ed.org/oasis2/u/par/search
66. **International Baccalaureate (IB): IB world school.** (2016, May 15). Retrieved from http://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/
67. **International School Consultancy (ISC)**: ISC premier service. (2016, May 15). Retrieved from http://www.iscresearch.com/services/isc-premier-service.aspx
68. **King Abdulaziz international school of Madina (KAISM): About**. (2016, May 8). Retrieved from http://www.kaism.org/about.html
69. **Manarat Al Madinah international section (MMIS): Accreditation**. (2016, May 8). Retrieved from https://manaratmadinahen.maarif.com.sa/Details.aspx?id=15