معوقات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة وسبل التَّغَلُّب عليها في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة

إعداد

أ/ ريم محمد مهدي الجنيبة

باحثة ماجستير أصول التربية بكلية التربية – جامعة بيشة

أ.د/ عبدالله فلاح بن محمد الشهراني

أستاذ أصول التربية والسياسات التربوية

كلية التربية – جامعة بيشة

معوقات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة وسبل التَّغَلُّب عليها في ضوء تجَارب المدارس المستقلة

أ/ ريم محمد مهدي الجنيبة وأ.د/ عبدالله فلاح بن محمد الشهراني*

مستخلص البحث:

يستهدف البحث تعرُّف المُعَوِّقَات المجتمعيَّة لخصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلَّة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة، والكشف عن مُعَوِّقَاتها التمويليَّة والإداريَّة، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة لمحاور البحث والتي تُعْزَى إلى متغيّرات: (الجنس، نوع المدرسة، التخصُّص العلميّ، سنوات الخبرة). وتسليط الضوء على مجموعة من الحلول والسبل الإجرائيَّة للتغلُّب على مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، ويتمثَّل مجتمع الدراسة في مديري مدارس المرحلة الثَّانَوِيَّة في محافظة بيشة بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، وعددهم (١١٣) مديرًا . واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدِّراسَة، ومن أبرز النتائج التي توصَّل إليها البحث: أنَّ المُعَوِّقَات المجتمعيَّة لخصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجارب المدارس المستقلَّة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.١٤)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياريٍّ بلغ (٠.٩٤). وجاءت المُعَوِّقَات التمويليَّة بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.٠٥)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياريٍّ بلغ (٠.٩٨). وجاءت المُعَوِّقَات الإداريَّة بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٣.٩٤)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياريٍّ بلغ (٠.٩٣). كما جاءت السبل المقترحة للتغلُّب على المُعَوِّقَات السابقة بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.٠٥)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياريٍّ بلغ (١.٠١). في ضوء ما توصَّلت إليه الدِّراسَة الحاليَّة من نتائج يمكن للباحثة وضع التوصِيَات على النحو الآتي: بناء استراتيجية لخصخصة مدارس التعليم الثَّانَوِيّ في ضوء المدارس المستقلَّة. وزيادة الشراكات بين وزارة التعليم والمستثمرين في خصخصة التعليم داخل المملكة وخارجها. وتهيئة المجتمع للتطبيق بعمل حملات إعلانيَّة عن أهداف المدارس المستقلَّة وآليَّة عملها.

* أ/ **ريم محمد مهدي الجنيبة:** باحثة ماجستير أصول التربية بكلية التربية – جامعة بيشة.

أ.د/ **عبدالله فلاح بن محمد الشهراني:** أستاذ أصول التربية والسياسات التربوية –كلية التربية – جامعة بيشة.

Abstract

The research aims to identify the societal obstacles to the privatization of secondary education in Saudi Arabia in light of the experiences of independent schools from the principals' of secondary education schools point of view in Bisha Governorate, to reveal their financial and administrative obstacles, to identify the statistically significant differences in the research domains that are attributed to variables: (gender, school type, specialization, experience), and to highlight a set of procedures and methods to overcome the obstacles to the privatization of secondary education in Saudi Arabia.

The study used the descriptive analytical approach. The study population was all the principals of secondary schools in Bisha. The sample was (113) principals. The questionnaire was used for collecting data. The most prominent findings of the research were: that the societal obstacles to the privatization of secondary education in Saudi Arabia in light of the experiences of independent schools from the point of view of principals of secondary education schools in Bisha Governorate was high, as the mean was (4.14), and agreement was (high), with a standard deviation of (0.94). The financial obstacle was high, as the mean was (4.05), and the agreement was (high), with a standard deviation of (0.98). The administrative obstacles was high, as the mean was (3.94), and the agreement was (high), with a standard deviation of (0.93). The proposed methods to overcome the previous obstacles were high, as the mean was (4.05), and the agreement was (high), with a standard deviation of (1.01). In light of the current study findings, the researcher could recommend the following: Constructing a strategy for the privatization of secondary education schools in light of independent schools, enhancing partnerships between the Ministry of Education and investors in the privatization of education inside and outside the Kingdom, and preparing the society for the application through advertising campaigns about the goals of independent schools and their working techniques.

المقدمة:

ينال التعليم اهتمامًا كبيرًا من قبل الحكومة في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، التي اتضحت جديتها في توفير التعليم للجميع بالتوسع الكمي، وحان الوقت للتوسع النوعي، بغية الارتقاء بقدرات الأفراد ليكونوا مواطنين منتجين، ولكن الممارسات التعليمية وحدها لا يمكن أن تحقق للدولة الدرجة الكاملة من الكفاءة، فقد ظلت الحكومة حريصة على الارتقاء بالتعليم وكفاءته باستحداث أنظمة جديدة لإصلاح التعليم، وطرح مبادرات بغرض رفع جودة التعليم وكفاءته لديها، فقد شهد الإنفاق التعليمي السعودي نموًا كبيرًا وملحوظًا، وأصبحت الحكومة تخصص سنويًّا مالًا يقل عن ربع الميزانية العامة لقطاع التعليم، إلا أنَّ هذا الإنفاق، لم يظهر أثره على جودة التعليم (الجابري والعمري، ٢٠١٠).

وقد أشار خليل (٢٠٠٦) إلى أنه بالرغم من ضخامة الميزانيات التي ترصدها الدول لإصلاح التعليم فإنها لا تفي بمتطلبات العملية التعليمية، والأمر يحتاج إلى تكاتف الجهود أكثر من أي وقت مضى، وذلك من خلال إسهام القطاع الخاص بقطاعاته الفردية والجماعية في تطوير الخدمات التعليمية، لما تحتله الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص من مكانة مهمة باعتبارهما قطاعَين متكاملَين وغير متنافسَين هدفهما تحقيق التقدم والنمو للاقتصاد الوطني، وخاصة الشراكة بين التعليم لما لها من دور بارز في تحسين النظام التعليمي. **(العواجي، ١٤٢٣).**

والمتأمل في مشاركة القطاع الخاص يجد العديد من المزايا التي يمكن تلبيتها عن طريق الخصخصة، فهي تؤدي إلى توفير نفقات التعليم، وتخفيف الأعباء على الدولة، وإيجاد التنافس بين القطاعين العام والخاص، لتحقيق الأفضل، ومرونة القطاع الخاص في القدرة على التكيف مع المتغيرات المحلية والدولية وتحقيق الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، إذ إن المؤسسات الخاصة تتم إدارتها على أسس اقتصادية، مما يؤثر على الجودة والتحسين والتطوير (الإبراهيم،٢٠١٨). فقد أكدت رؤية ٢٠٣٠ على التوجه نحو خصخصة بعض الخدمات الحكومية ومنها التعليم وفتح باب الاستثمار للقطاع الخاص، وذلك من خلال إطلاق برنامج التخصيص الذي يعمل على تعزيز دور القطاع الخاص في تقديم الخدمات مما يحسن جودتها ويقلل تكاليفها على الحكومة **(رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).**

وتعد المدارس المستقلة أحد الأساليب المتبعة في خصخصة مدارس التعليم، والتي تتوافق مع سياسة التعليم السعودي من حيث مجانية التعليم التي نصت عليها وثيقة سياسة التعليم **(١٣٨٩هـ)** في البند ٢٣٣: "التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله فلا تتقاضي الدولة **رسومًا دراسية عليه**".

فقد أكد الخازم (٢٠١٦) أنه لا يوجد خصخصة للتعليم بالمعنى الحرفي، بمعنى أن يكون القطاع الخاص مسؤولًا عن التعليم إدارة وتملكًا وتمويلًا، حيث إن الحكومات تعد المساهم الرئيس في تمويل التعليم العام، بل يراد بالخصخصة في التعليم العام توفير آليات جديدة في التمويل والإدارة والتشغيل، أو مساهمة القطاع الخاص في التعليم، بحيث يكون خيارًا لمن رغبه واستطاع توفيره.

وقد طرحت وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة مبادرة المدارس المستقلة كأحد مبادرات التحول الوطني لتحقيق الخصخصة في مدارس التعليم العام، والمساعدة على خفض الإنفاق التعليمي، وتحسين جودة التعليم العام، والحد من المركزية، بحيث تكون المدرسة مسؤولة عن التطوير النوعي لأداء الطلاب وتحقيق منجزات عالية وفق معايير تعليمية محفزة للتعلم، وتمكينها من تحقيق أهدافها وفق قدراتها وإمكاناتها في ضوء شراكة مجتمعية فاعلة (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

وتهدف المدارس المستقلة منذ بداية نشأتها إلى توفير بيئة مدرسية جاذبة، ومشاركة لأولياء الأمور، لضمان إقبال التلاميذ على التعليم، وإبعادهم عن التسرب (أبو نعير، ٢٠١١، ٣١٢)

وبناءً على ما سبق وإيمانًا بتزايد الاتجاهات العالمية نحو خصخصة التعليم والتي تعد من التجَارِب الحديثة في العالم فإنه يجب كما يرى (Elzoughbi, 2017) بأن دراسة تجَارِب الدول الأخرى يفيد في تجنب الأخطاء، ونقل الخبرات، والتعلم من الآخرين، وتوفر قاعدة تساعد الباحثين؛ لتوليد الأفكار، والتشجيع على الابتكار.

ومع ندرة الدراسات التي تتناول هذا المجال على حد علم الباحثة، يأتي البحث الحالي للتعرف على مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة من وجهة نظر مديري المدارس.

إذ تُعد الدراسة الحالية خطوة أولى وأصيلة في دراسة هذا المجال، ومن الممكن أن تلفت نظر الباحثين إلى القيام بالمزيد من الدراسات في هذا المجال.

مشكلة البحث:

رغم حرص وزارة التعليم السعودية على تطوير وتحسين المرحلة الثَّانَوِيَّة بشكل مستمر، وذلك من خلال متابعة أفضل الممارسات العالمية، وهذا ما أكدته رؤية المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة ٢٠٣٠، والتي اعتبرت التعليم أحد الركائز الرئيسة لعملية التنمية الشاملة والمستدامة.

إلا أن التعليم –بشكل عام والتعليم الثَّانَوِيّ بشكل خاص– بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة ما زال يواجه مجموعة من المشكلات والصعوبات، وتؤكد دراسة الحربي(٢٠١٧) ضعف الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في المملكة من حيث طول مدة بقاء بعض الطلاب في المرحلة، والهدر التعليمي المتمثل في التسرب والرسوب وإخفاق بعض الطلبة في تحديد المسار المناسب

لميولهم التي تؤهلهم لسوق العمل. كما أن من دلائل انخفاض كفاءة التعليم العام؛ إقرار اختبارات القياس المختلفة لطلبة الثَّانَوِيَّة كالاختبار التحصيلي، واختبار القدرات، والتي تعد شرطًا أساسيًّا للقبول الجامعي؛ لردم الفجوة بين المخرجات الضعيفة للتعليم العام ومتطلبات التعليم العالي (الرويس،٢٠١٧).

كما يؤكد على ذلك العتيبي (٢٠١٤) بأن إقرار الجامعات للسنة التحضيرية جاء لتحسين مخرجات التعليم.

إلا أنَّ عملية التنفيذ لتلك المبادرة بطيئة جدًّا وتكاد تكون متوقفة وإن نفذت في بعض المواقع فالتنفيذ كان بشكل مغاير لما كان مخططًا له، ولم يتحقق أي هدف من الأهداف الموضوعة لذلك رغم مرور خمس سنوات على تلك المبادرة.

وهذا ما لامسته الباحثة في الواقع، وهو وهذا ولد لديها الإحساس بوجود مُعَوِّقَات حدت من تقدم تنفيذ خصخصة التعليم وبخاصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة لما تمثله هذه المرحلة من أهمية في سُلَّم النظام التعليمي بالمملكة كونها تعد من أهم ركائز النظام التعليمي والتربوي، ليس فقط بسبب موقعها الوسطي بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، وإنما بصفة خاصة لأنها تمثل مرحلة قد تكون منتهية أو موصلة في آنٍ واحد (القرشي، ٢٠١١م، ص١٣). كما أكدت دراسة الشتري (٢٠١٦) أنها تعد مرحلة حرجة في السُّلَّم التعليمي، فقد تكون نهاية السلم التعليمي لكثير من الطلاب، ومن ثمّ يجب أن تهيئهم لسوق العمل، كما أنها تمثل لبعضهم مرحلة انتقالية للتعليم الجامعي (ص٢).

ومن خلال ملامسة الباحثة لما يدور بمجال التعليم لأنها تعمل فيه، لاحظت عدم تحقيق عملية خصخصة التعليم لأهدافه الموضوعة، بل وأصبحت تمثل عاملًا من عوامل ضعف التعليم بالمملكة، وعائقًا في طريق تقدُّمه، وكل ذلك ناتج من مجموعة من التحديات التي تواجه عملية الخصخصة وضبابية الرؤية لدى القائمين على نظام التعليم، ومنه تبلورت مشكلة البحث، وهذا قد دفع الباحثة للقيام بهذا البحث كمحاولة جادة لمعرفة مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة بما يلبي احتياجات التعليم الثَّانَوِيّ ويحقق الأهداف المأمولة في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

ولكن الأمر ما زال قيد التنفيذ؛ مما جعل الباحثة تتلمس أهم المعوقات التي أدت إلى عدم تنفيذ مبادرة الخصخصة في التعليم الثَّانَوِيّ في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

وقد أتت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما أهم مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة وما سبل التَّغَلُّب عليها؟ ويتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المعوقات المجتمعية والتمويلية والإدارية لخصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة؟
٢. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمحاور البحث التي تُعْزَى إلى متغيرات (الجنس، نوع المدرسة، التخصص العلمي، سنوات الخبرة)؟
٣. ما السُّبُل المقترحة للتغلب على مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف المعوقات المجتمعية والتمويلية والإدارية لخصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.
٢. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمحاور البحث والتي تُعْزَى إلى متغيرات (الجنس، نوع المدرسة، التخصص العلمي، سنوات الخبرة).
٣. تسليط الضوء على مجموعة من الحلول والسبل الإجرائية للتغلب على مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال الآتي:

- الأهمية النظرية:

يستمد البحث أهميته النظرية من أهمية الخصخصة في التعليم العام والمؤسسات التربوية وبخاصة المدارس الثَّانَوِيَّة، ونقلها من الأنظمة التقليدية إلى الأنظمة الحديثة، إضافة إلى الآتي:

١. تسليط الضوء على أهمية تطبيق خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ وتأثيرها في تحقيق الأهداف المنشودة للنظام التعليمي بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.
٢. لفت الانتباه لمعوقات تطبيق الخصخصة في مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.

٣. إثراء البحوث والدراسات في مجال خصخصة التعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

أما من الناحية العملية:

١. فقد تفيد نتائج هذه الدراسة الإداريّين والمسئولين في المؤسسات التربوية من حيث تطوير خطط التحول من النظام التعليمي العام إلى النظام التعليمي الخاص في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة، من أجل تحقيق الموائمة مع متغيرات العصر الحاصلة، إضافة إلى تطبيق استراتيجيات جديدة تعمل على تحقيق أهداف السياسة التعليمية بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

٢. تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي قد تساعد أصحاب القرار في تبني استراتيجيات تتغلب على مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.

٣. قد تدفع نتائج الدراسة الحالية الباحثين إلى إجراء دراسات أخرى مماثلة، تدرس مُعَوِّقَات تطبيق الخصخصة في التعليم الثَّانَوِيّ في إدارات تعليمية أخرى داخل المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** مُعَوِّقَات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ (التمويلية ، المجتمعية ، الإداريَّة) بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.
- **الحدود البشرية:** مديري مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم الثَّانَوِيّ بمحافظة بيشة.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الأول من العام ١٤٤٣هـ/١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

- **المعوقات:** تُعَرَّف بأنها: العوامل السلبية التي تحول دون تحقيق الهدف، ويُنظر لها على أنها مجموعة من المؤثرات التي تؤدي إلى انحراف في الأداء عند معيار محدد مسبقًا(المشاري، ٢٠٠٢، ٩).

وتُعَرَّف إجرائيًا من خلال هذه الدراسة بأنها: المعوقات التمويلية والاجتماعية والإداريَّة التي تحد من خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

- **تعريف الخصخصة:** عرّف قاموس إكسفورد (١٩٩٩م) Oxford University الخصخصة بأنها: تحويل ملكية المؤسسات الحكومية إلى الشركات الخاصة.

وعرَّفها غبان في المعجم الأمريكي The American Heritages بأنها تحويل الشيء من الملكية أو السيطرة العامة أو الحكومية إلى القطاع الخاص(غبان، ٢٠٠٢).

- **خصخصة التعليم:** "السياسة التي تهدف إلى جعل التعليم خاصًّا وليس حكوميًّا، بمعنى أن يُسْمَح بإنشاء مدارس مملوكة لأفراد أو شركات أو هيئات غير حكومية، لا يكون هدفها أساسًا التربح، ولا يمنع أن يكون لها عائدها الاقتصادي، وأن تستهدف هذه المدارس نفس الأهداف التي تقصدها المدارس الحكومية" (خليل، ٢٠٠٦: ١٣).

إجرائيًّا: إسناد إدارة مدارس التعليم الثَّانَوِيّ في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة إلى القطاع الخاص، من خلال خصخصتها بأسلوب المدارس المستقلة، مع الاحتفاظ بمجانية التعليم.

- **المدارس المستقلة:** "هي مدارس حكومية ذات إدارة مستقلة وغير مقيدة بقوانين ولوائح الإدارات التعليمية التي تحكم غيرها من المدارس الحكومية الأخرى التي تقع في نفس المنطقة، كتحديد أهدافها ورؤيتها ورسالتها ومناهجها التعليمية وأوجه صرف الميزانية وتعيين المعلمين وقبول الطلاب وتقييمهم، وتقوم فكرتها بشكل رئيس على وجود عقد يربط بين جهة مؤسسة وجهة مفوضة ويحدد درجة التحرر التي سوف تتمتع بها المدارس المستقلة" (محمد، ٢٠١٧). وإجرائيًّا: تتبنى الباحثة التعريف السابق إجرائيًّا.

الإطار النظري:

- التعليم في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة:

مر نظام التعليم بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة بالعديد من التطورات والتحديث حتى أصبح على ما هو عليه الآن، حيث اتسم نظام التعليم بالتطور السريع من حيث الكم والكيف، وذلك منذ قيام وزارة المعارف ١٣٧٣هـ وحتى الآن، وينقسم سُلَّم التعليم بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة إلى مراحل تتمثل في المراحل الآتية:

١. **المرحلة الابتدائية:** تمثل هذه المرحلة في جميع دول العالم قاعدة وبداية سُلَّم التعليم، وكلما كانت القاعدة قوية وراسخة كان البناء قويًّا، وتعرف بأنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل الآتية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعًا وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات، ومدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية ست سنوات دراسية، وهي مرحلة مجانية كغيرها من مراحل التعليم العام، وبعد إتمامها بنجاح ينتقل الطالب للمرحلة المتوسطة.

وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطفل، ومع ذلك إلا أنَّ هذه المرحلة كانت تحتل المرتبة الثانية بعد المتوسطة والثَّانَوِيَّة خلال الستينات، وسبب ذلك الاعتقاد بضعف العلاقة بين التعليم الابتدائي وخطط التنمية، ولبروز أهمية التعليم

الابتدائي على قمة الأولويات وتغير النظرة له، تعالت الأصوات بين المختصين في الدول العربية لإيجاد صيغة جديدة للتعليم الابتدائي هي صيغة التعليم الأساسي(حكيم،٢٠١٢، ٦٢).

٢. **المرحلة المتوسطة:** تُعرف بأنها الحلقة الوسطى من حلقات التعليم العام، يلتحق بها التلميذ بعد اجتياز المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية، وينتقل التلميذ بعدها إلى المرحلة الثَّانَوِيَّة.

وهذه المرحلة مع أنها متميزة بأهدافها ومناهجها إلا أنها تعد امتدادًا للمرحلة الابتدائية، كما تُعد مرحلة ثقافة عامة، غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يُراعَى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة (وزارة المعارف، ١٩٩٥).

٣. **المرحلة الثَّانَوِيَّة:** المرحلة الثَّانَوِيَّة هي المرحلة أو الحلقة النهائية من مراحل التعليم العام، يلتحق بها التلميذ بعد اجتياز المرحلة المتوسطة، ويقضي بها ثلاث سنوات دراسية، لينتقل بعدها للدراسة الجامعية أو الانتقال إلى الحياة العملية (السلوم،١٩٩١).

وتُعرفها اليونسكو بأنها: المرحلة الوسطى من سُلَّم التعليم، بحيث يسبقها التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي، ويكون سن التلميذ في هذه المرحلة من ١٢– ١٨ سنة، أي أن اليونسكو في تعريفها شملت المرحلة المتوسطة والمرحلة الثَّانَوِيَّة لأنه امتد لست سنوات من عمر التلميذ (وزارة المعارف، ١٩٩٥).

وتُعرف السياسة التعليمية السعودية المرحلة الثَّانَوِيَّة بأنها: مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن التلاميذ وخصائص نموهم، وهي تستدعي أنواعًا من التوجيه والإعداد وتضم فروعًا مختلفة، يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة، وهي مرحلة تشارك غيرها من مراحل التعليم في تحقيق الأهداف العامة للتعليم بالمملكة، بالإضافة لما تحققه من أهدافها الخاصة(حكيم، ٢٠١٢، ٨٢).

ومع التطورات التي شهدتها المملكة ظهرت الحاجة الماسة إلى نظام تعليمي أكثر مرونة يستجيب لمواجهة حاجات جميع تلاميذ هذه المرحلة، نظام يتيح لجميع التلاميذ فرصة للنجاح والاستمرار في الدراسة مهما اختلفت مستوياتهم في القدرة على التحصيل أو تنوعت قدراتهم وميولهم، نظام لا يقتصر على الإعداد للوظائف الكتابية أو التعليم الجامعي، وإنما تتنوع فيه الخبرات الدراسية ذات الطابع العلمي والحياتي التي تُعِد الأفراد للحياة الوظيفية أو لبدايات المهنة، وتلبي حاجات التنمية وسوق العمل.

ومر تطور التعليم الثَّانَوِيّ في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة بمراحل متعددة، يمكن تحديدها كمراحل أساسية على النحو الآتي:

- **المرحلة الأولى:** يعد إنشاء مديرية المعارف العمومية عام ١٣٤٤هـ، المرحلة الأولى لظهور التعليم النظامي، وفتح الطريق لبداية الانطلاقة التعليمية بالمملكة، حيث بدأت باقتباس نظام الثَّانَوِيَّة العامة المصري المتأثر بالنظام الإنجليزي، والذي يبدأ التخصص بعد الصف العاشر، وينقسم التعليم إلى قسمين رئيسين، هما القسم العلمي والقسم الأدبي، ويُعطى الطالب المتخرج في هذه المرحلة شهادة الثَّانَوِيَّة العامة، ويلتحق الطالب بالمسار الأكاديمي في الجامعة بناءً على التخصص في المرحلة الثَّانَوِيَّة(حكيم،٢٠١٢).
- **المرحلة الثانية:** جاءت المرحلة الثانية، مرحلة النهضة التعليمية، والتي تحولت فيها الجهة المسئولة عن التعليم إلى وزارة المعارف، بناءً على التأثر بالمدرسة الأمريكية، وظهور اتجاه التخصصية المتعددة في المرحلة الثَّانَوِيَّة، بالإضافة إلى تحويل مسار التعليم الثَّانَوِيّ من النظام السنوي إلى النظام الفصلي، ومن نظام اليوم الكامل إلى نظام الساعات، وتبلورت تجربة الثَّانَوِيَّة الشاملة عام ١٣٩٥هـ، التي تميزت بتعدد التخصصات ونظام الساعات وحرية الاختيار للطلاب، مما يتيح الفرصة أمام القادرين منهم لإعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة (السلوم،١٩٩١).
- **المرحلة الثالثة:** في عام ١٤١٢هـ تم إيقاف العمل بنظام التعليم المطور والعودة إلى نظام الحصص الدراسية (النظام السنوي)، وتم تصنيف التعليم الثَّانَوِيّ إلى أربع تخصصات، العلوم الشرعية والعربية، العلوم الإداريَّة والاجتماعية، العلوم الطبيعية، والعلوم التقنية(وزارة المعارف،٢٠١٢).
- **المرحلة الرابعة:** النظام الفصلي في المرحلة الثَّانَوِيَّة في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة: هو نظام بديل للدراسة السنوية، حيث يتم استبدالها بالفصلية في المرحلة الثَّانَوِيَّة. وبدأ تطبيق النظام اعتبارًا من العام الدراسي ١٤٣٥هـ، على الناجحين من الكفاءة والمسجلين بالثَّانَوِيَّة، وتتكون من ستة مستويات على الأقل(حكيم،٢٠١٢).
- **المرحلة الخامسة: نظام المقررات للمرحلة الثَّانَوِيَّة:** جاء في دليل التعليم الثَّانَوِيّ نظام المقررات الصادر من قبل وزارة التربية والتعليم خلال عام ٢٠١١م، ونظام التعليم الثَّانَوِيّ (نظام المقررات) هو نظام فصلي للتعليم الثَّانَوِيّ يطبق كأحد النماذج المطورة في تقديم التعليم الثَّانَوِيّ (بنين وبنات) في مناطق المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، ويقدم في فصلين إجباريين وفصل صيفي اختياري، ويعتمد على نظام تسجيل الطالب للساعات الدراسية في كل فصل دراسي مستقل.

كما يعتمد المعدل التراكمي بدءًا من الفصل الأول للطالب، ويتكون من ساعات تمثل برنامجًا مشتركًا يدرسه جميع الطلاب، وبرنامجين تخصصيين (العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية). (إدارة التعليم الثَّانَوِيّ، ٢٠١٢).

- **المرحلة السادسة: نظام المسارات في المرحلة الثَّانَوِيَّة:** إن النظام المطور للتعليم الثَّانَوِيّ (نظام المسارات) للمرحلة الثَّانَوِيَّة يتم فيه تهيئة المتعلم في السنة الأولى المشتركة وإعداده للالتحاق بالمسار العام أو بأحد المسارات التخصصية الأربعة، حيث يركز المسار العام على المجالات الرئيسة في العلوم الطبيعية والإنسانية، ويقدم فيه عدد من المواد الدراسية الجديدة المحدثة، إضافة إلى المجال الاختياري والذي يسمح للمتعلم بالالتحاق بمسار مجال محدد وفق مصفوفة مهارات وظيفية، والحصول على شهادة إتقان لتلك المهارات بعد إتمامها. (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وعكست تلك المسارات تطلعات النظام المطوّر ومستهدفاته في الحد من الفاقد التعليمي، والتأهيل للتخصصات الجامعية وترشيد القبول في بعض التخصصات النظرية، إضافة إلى مواكبة التغيرات الكبيرة المتوقعة في سوق العمل مستقبلًا، والتخلص من ارتفاع التكلفة المادية لسلسلة التحسينات العلاجية لمخرجات التعليم السابقة بمختلف برامجها كالسنة التحضيرية، وبرنامج التأهيل لحملة الدبلومات وخريجي كليات العلوم وغيرها، وكذلك الرفع من مستوى أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

خصخصة التعليم ومعوقات خصخصة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة:

أولاً– خصخصة التعليم:

مفهوم الخصخصة:

عرف عبد الرحيم (٢٠١١م، ١٣) الخصخصة بأنها "علاقة تعاقدية بين الدولة والقطاع الخاص، وذلك بإدخال الخبرة الإداريَّة لهذا القطاع في أنشطة المنشآت العامة وإدارتها وفقًا لطريقة سير المنشأة الخاصة".

كما يرى صائغ (٢٠١٠، ٥٦٤) أن استراتيجية الخصخصة تعني "التحويل بشكل جزئي أو كلي لمؤسسة إنتاجية أو خدمية كانت تملكها الدولة أو القطاع العام إلى القطاع الخاص، هذا التحويل يمكن أن يقتصر على استخدام المبادئ والأسس التي يستخدمها القطاع الخاص لإدارة المؤسسات العامة، أو قد يمتد ليشمل التحويل الكلي لملكية تلك المؤسسات إلى أفراد القطاع الخاص.

نجد أن هذا التباين والاختلاف في تعريف الخصخصة يمتد إلى تعريف خصخصة التعليم حيث تتمثل في قيام الحكومة بإسناد بناء أو إدارة أو تمويل بعض المدارس أو إسناد

بعض الخدمات التعليمية للقطاع الخاص، ليقوم بتلك المهام بالاشتراك مع الحكومة أو بدون الاشتراك معها بهدف توفير المزيد من الفرص التعليمية وتحسينها (ماهر ٢٠١٧م، ٣٦٦).

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لخصخصة التعليم نجد أنها ركزت على النقاط الآتية:

كثرة وتباين تعريفات الخصخصة فلا يوجد مفهوم عالمي وحيد متفق عليه لهذه الكلمة، فنجد أن مفهومها يختلف باختلاف الأهداف المراد الوصول اليها من هذه العملية، وينسب الاختلاف في تعريف الخصخصة إلى تنوع مجالاتها واختلاف وتعدد أساليبها.

ولكن نجد أن التعريفات السابقة لخصخصة التعليم ركزت على النقاط الآتية:

- أن يكون التعليم عن طريق الخصخصة مجانيًّا.
- أن تكون مشاركة القطاع الخاص في التعليم تحت إشراف الدولة ويتفق مع سياستها التعليمية.
- أن تكون مشاركة القطاع الخاص في التعليم بهدف تحسن جودته ورفع مستواه وزيادة كفاءته.

أهداف خصخصة التعليم:

تهدف فكرة الخصخصة في التعليم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كما أوضحها (الباسل، ٢٠٠١م) على النحو الآتي:

- تشجيع المبادرات الأهلية الفردية والاجتماعية على الاستثمار في مجالات التعليم المختلفة لرفع مستوى جودة المؤسسات التعليمية.
- الارتقاء بمستوى كفاءة وفعالية الأداء بالمدارس لتحسين وتطوير جودتها التعليمية، زيادة قدرة المؤسسات التعليمية على مواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها.
- تخفيف الأعباء المالية على الحكومة الخاصة بالاتفاق على قطاع الخدمات ومنها التعليم.
- تحقيق التوظيف الكامل لكافة مدخلات العملية التعليمية، وتحسين جهود الأفراد ورفع مستواهم وكفاءتهم الفردية، والاستفادة من الموارد بشكل كفء وزيادة عائد ورفع كفاءة العملية التعليمية.
- إعادة تقسيم العمل والمهام داخل الاقتصاد القومي بين الحكومة والقطاع الخاص.

كما أشار (٢٠١٦) Edward jr and Hall (2017), Rizvi لبعض من أهداف خصخصة التعليم العام، ومنها:

- تميز القطاع الخاص وتفوقه على القطاع العام في تقديم الخدمات التعليمية بالشكل الذي يحقق الجودة والإنتاجية الأعلى، وقدرته على الاستثمار الأمثل في قطاع التعليم.
- تغيير نمط الإدارة التقليدية والتي يركز جل اهتمامها على تطبيق الأنظمة، واللوائح والتعليمات دون النظر والاهتمام برفع الكفاءة والاهتمام بنواتج التعلم، وهو ما تنشده الإدارة الحديثة.

– تمكين أبناء المجتمع من تحديد احتياجاتهم، ومعالجتها من أجل تحقيق الشعور بالانتماء للوطن.

آثار خصخصة التعليم:

بعد التوجه العالمي لخصخصة التعليم العام، وبعد أن تم تطبيقه في عدد من الدول؛ فقد ظهرت آثاره الإيجابية والسلبية ومنها:

١. الآثار الإيجابية لخصخصة التعليم العام يذكر منها (الحمدان، والعجمي،٢٠٠٨؛ الماتع،٢٠٠٣):

– توفير المباني والمرافق التعليمية وتوفير الأجهزة لتخفيف العبء المادي عن موازنة الدولة.
– التنوع في برامج التعليم، وتطوير مستوى الخدمات التعليمية.
– التنافس بين المؤسسات التعليمية وتوفير بيئات تربوية أفضل.
– رفع كفاية المؤسسات التعليمية، وتقليل العمالة غير المنتجة في المدرسة.
– المرونة في صياغة الأنظمة وتطبيقها، والحد من تدخل الأجهزة الحكومية.

كما يرى (محمد وتهامي، ٢٠١٠م): أن من إيجابيات الخصخصة:

١– زيادة كفاءة وفاعلية مؤسسات التعليم ضمن إطار المنافسة وقانون العرض والطلب.
٢– إتاحة الفرصة للأسر وأولياء الأمور لاختيار نوع التعليم الذي ترغبه لأبنائها وفقًا لرغباتهم وميولهم وقدراتهم.
٣– زيادة نطاق المشاركة الشعبية المتمثل في زيادة اهتمام الشركات والأفراد والمنظمات الأهلية بالاستثمار في التعليم ورسم سياساته، والإشراف على تنفيذه، والرقابة عليه.

مُعَوِّقَات خصخصة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة:

١– **المعوقات التمويلية:** لكي تستطيع المدارس المستقلة القيام بدورها وتحقيق أهدافها لا بُدَّ من توفير ميزانية كافية لها، حيث يتعين على وزارة التعليم تحديد مصادر التمويل بعدد الطلاب الملتحقين بالمدرسة، إضافة إلى منح خاصية للمدارس التي تطلق برامج متميزة، ويتعين على الوزارة أيضًا توفير مبانٍ مدرسية مهيَّأة للعملية التعليمية (فضل الله، ٢٠٠٩).
٢– **المعوقات الإداريَّة:** إن نجاح المدارس المستقلة يعتمد كثيرًا على قادتها، فيجب اختيارهم بكفاءة وبمعايير دقيقة، حيث إن وجود معايير واضحة وثابتة لاختيار القادة يساعد القائمين على المدارس المستقلة على الاختيار الجيد للقادة وتأهيلهم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكونوا قادرين على إجراء تحسينات مستمرة ومستدامة تضمن نجاح تلك المدارس، ولا بد من وضع معايير محددة للموارد مجالات القيادة المدرسية من تخطيط استراتيجي، وتوجيه جميع تشمل تعليمهم البشرية والمالية (Romanowski et al. 2019).

المدارس المستقلة

نشأة المدارس المستقلة:

تسعى كثير من الدول المتقدمة والدول النامية على حدٍ سواء إلى التطور والجودة، وذلك من خلال تطبيق أفضل الممارسات التي تؤدي للإصلاح والتقدم، حيث تحاول كل حكومة تغيير بعض من سياستها لتتماشى مع تطورات العصر والتوجه نحو الديمقراطية، وتحقيق الرفاهية الاجتماعية، والاقتصادية؛ وذلك نظرًا للتغيرات والانفجار المعرفي والتطورات المتسارعة التي أثرت سلبًا أو إيجابًا في مختلف مجالات الحياة والتي غيرت طريقة الحياة التي نعيشها، وبما أن التعليم ومؤسساته لم يكن بمنأى عن تلك التطورات والتغيرات، فقد استثار اهتمام العديد من الباحثين والكُتَّاب بالسعي الحثيث إلى تطويره، والوصول إلى أفضل الوسائل لحل مشكلات التعليم ومواكبة تحديات العصر المتتابعة.

فقد شهدت ثمانينيات القرن الماضي ظهور المدارس المستقلة لمعالجة ظاهرة التسرب من المدارس الحكومية، وكانت بداية نشأتها بالولايات المتحدة الأمريكية في السبعينيات الميلادية، حيث طرح فكرتها راي بود (Ray Budde) حيث اقترح أن يتم منح عقود (تفويض) لمجموعات صغيرة من المعلمين من قبل مجلس التعليم المحلي ؛ بهدف اكتشاف نهج تعليمي مطور جديد ومبتكر، والسعي من خلاله إلى تحقيق أداء تعليمي أفضل، وذلك في عام ١٩٧٤م، وقد قام ألبرت شانكر (Albert Shanker) الرئيس السابق لاتحاد المعلمين الأمريكيّين في عام ١٩٨٨م بتبني هذه الفكرة، حيث يمكن للمجلس المحلي أن يقوم بتفويض (تأجير) كامل المدرسة بموافقة اتحاد المعلمين (Charter Schools ESA).

وترى الباحثة أن قرار إنشاء المدارس المستقلة ومنحها سلطات واسعة في مؤسسات التعليم العربي من القرارات التي تتطلب دراسات وافية، وإلمامًا شاملًا بأبعاد ومتطلبات هذا القرار، وذلك لأن النظام المتّبَع في مؤسسات التعليم بجميع أنظمته لوزارة التعليم بالدول هو الوضع السائد، والاستفادة من تجَارِب الدول السابقة في هذا المجال لتلافي أي مُعَوِّقَات أو صعوبات.

أهداف المدارس المستقلة:

إن الهدف الأساسي من ظهور فكرة المدارس المستقلة هو خلق فرص جديده للمشاركة في حل مشكلات التعليم ومواكبة تطورات عصر المعرفة.

كما أن رفع المستوى التحصيلي للطلاب يمثل دافعًا قويًّا للمدارس المستقلة، فمؤسسو هذه المدارس يركزون بصورة أكبر على درجات الاختبار، وكيفية الارتقاء بالطلاب، والمحتوى الثقافي للمنهج، والطرق الديمقراطية التي يعمل المعلمون بها(Finn at el, 2000, 34).

كما يحدد حافظ (٢٠٠٧، ص٢٥) أهداف المدارس المستقلة فيما يأتي:

- تقديم برامج تعليم مخصصة ربما لا تكون متوفرة، ومتاحة في التعليم العام الاعتيادي، وتوفير فرص لرفع مهنية المعلمين لتنفيذ تلك البرامج اعتمادًا على العديد من طرائق التدريس المستحدثة.
- تمكين الآباء وأولياء الأمور من اختيار نوعية الدراسة، والمدرسة التي يريدونها لأبنائهم دون التقيد بالمنطقة الجغرافية، ما يعزز التنافس بين المدارس في جذب الطلاب، وتقديم برامج وخدمات تعليمية مهمة لهم.

مميزات المدارس المستقلة:

ذكر (الجابري والعمري، ٢٠١٠م، ٣٨٧) أن المدارس المستقلة هي مدارس حكومية، تعمل بروح القطاع الخاص، هدفها توفير مدارس عالية الأداء لجميع الأسر، وخلق المنافسة في نظام التعليم، وتشكيل بدائل تعليمية؛ مما يساعد على تطوير السياسات التعليمية العامة، وتتمثل الفكرة الرئيسة وراء نشأة المدارس المستقلة في المرونة الممنوحة لها بتطوير اللوائح والتشريعات لتمكنها من التجربة، وتحقيق الذاتية في إدارة عملياتها، والاستجابة السريعة للأوامر مع تحقيق الأهداف، وفي المقابل مطالبة بتوضيح النتائج الأكاديمية لطلابها.

ويضيف (Caminita,2011,p,7) بأن المدارس المستقلة تمتاز بالآتي:

- توظف مجموعة متنوعة من المناهج وطرائق التدريس.
- تركز على مجالات التعليم لرفع المستوى الأكاديمي للطلاب.
- تعمل على عقد دورات تدريبية للمعلمين لضمان فرص متكافئة في التعليم الجميع الطلاب.

وأضاف (سلامة، ٢٠٠٦م، ٢٠) أن المدارس المستقلة تركز على تقديم تعليم نوعي من حيث الأسس التربوية الموضوعة لإعداد الطلاب في الدراسة، وكذلك تهتم بطريقة غرس المهارات التعليمية والعملية لديهم في مختلف المجالات التعليمية والتي تصقل مواهبهم، وتعمل على تشجيع الابتكار وتحسين أدائهم من خلال استقلالية المدرسة.

كما أضاف (finn, 2000, p, 22) أنَّ المدارس المستقلة تمتاز بالتنوع من حيث استقلاليتها، وبرامجها التعليمية، وطرائقها التدريسية، وتعتمد المدارس المستقلة على تدريس مناهج دراسية خاصة بها.

ويذكر (Flun, 2000) أن المدارس المستقلة تتصف بخمس سمات أساسية، تتمثل في أنها:

- يمكن إنشاؤها بواسطة المربين، والآباء، ورجال الأعمال.
- مدارس مستغلة فهي معفية من معظم لوائح الولاية واللوائح المحلية.
- عد عرضة للإعلاق إذا لم تظهر نتائج مرضية.

كما يضيف (الشعر، ٢٠٠٨م، ٢٨)، أن من أهم ما يؤدي إلى زيادة أعداد مدارس المستقلة النتائج الإيجابية التي تنتج من القوانين والأنظمة التي اتبعها المدارس المستقلة، والوضع الهيكلي لها، بالإضافة إلى الاستقلالية في اتخاذ القرارات داخل هذه المدارس، ويتم التوصل إلى هذه النتيجة عن طريق التجَارِب والبحوث والقيم.

متطلبات تطبيق المدارس المستقلة:

يتضح مما تم عرضه من مميزات وأبعاد المدارس المستقلة أنها تتطلب العديد من التغيرات في النظام التعليمي على اختلاف مستوياته، وإعادة هيكلة بعض الأدوار في الإدارة التعليمية والمدرسة والمجتمع.

كما يحتاج تطبيق المدارس المستقلة إلى العديد من المتطلبات تلخصت في: المتطلبات التشريعية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات البشرية على النحو الآتي:

١- المتطلبات التشريعية لتطبيق المدارس المستقلة:

يذكر (عمود والبحيري، ١٤٢٨هـ، ص٣٠٥) أنه يتعين على وزارة التعليم عند الرغبة في تحويل بعض المدارس من مدارس حكومية إلى مدارس مستقلة أو إنشاء مدارس جديدة مستقلة أن تعمل على:

- استحداث قوانين وتشريعات مناسبة تساعد على تطبيق الاستقلالية بالمؤسسات التعليمية.
- منح المدارس الحرية في وضع نظام الانضباط داخل المدرسة ومشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع والطلاب في صياغة قواعد هذا النظام.
- ويضيف فضل الله (٢٠٠٩م) على ما يجب على وزارة التعليم فعله عند الرغبة في إنشاء مدارس مستقلة أو تحويل مدارس عامة إلى مستقلة ما يلي:
- تحديد مصادر التمويل للمدارس المستقلة والتي تتمثل في الحكومة، ودعم أولياء الأمور، والجهة المانحة، ويقدر تمويل الحكومة للمدرسة بعدد الطلاب المسجلين بها، إلى جانب منح خاصة في حال تطبيق المدرسة برامج متميزة، ويسمح للمدرسة بالحصول على دعم خارجي.

٢- المتطلبات التنظيمية لتطبيق المدارس المستقلة:

❖ المهام التنظيمية لمدير المدرسة المستقلة:

لمديري المدارس المستقلة دور مهم في آلية وأسلوب عمل المدارس، حيث يتمتعون بسلطة أكبر في اتخاذ القرارات المهمة التي تؤثر على المجتمع المدرسي، ما يعني سلطة أكبر في انقاذ القرارات التعليمية، وحرية أكبر في التصرف في الميزانيات الخاصة بهم، إضافة إلى تحمل

المسؤولية بأن يمنح مدير المدرسة تفويض التنمية المهنية، ودعم التدريس لفائدة طاقم المدرسة والإدارة، وتطبيق المنهج الدراسي لإدارة التعليم، أو اقتراح نظام بديل لاعتماده، ووضع جدول مدرسي يشمل التقويم اليومي والسنوي، بشرط أن تتحمل المدرسة مسؤولية تمويل التكاليف الإضافية، وتوجيه المدرسين الجدد، ويتحمل مدير المدرسة مسؤولية تحسين أداء الطلاب، وإدارة المدرسة كما هو موجود في بنود الميثاق، بحيث يعمل على تسليم تقرير كل عام (العمري، ١٤٣٤هـ، ص٣٦).

ويمنح مدير المدرسة المستقلة كامل الصلاحيات في إدارة المدرسة، تبدأ من وضع خطة شاملة لمدة عام دراسي كامل، مرورًا بتعينات الموظفين والمعلمين، ووضع المناهج التعليمية الدراسية، والإشراف على سير العملية التعليمية داخل المدرسة بوجود هيئة عليا للمدرسة المستقلة، وجهة للمراقبة والاستشارة (أبو نعير، ٢٠١١م، ص٣١٢).

٣- المتطلبات البشرية لتطبيق المدارس المستقلة:

يتطلب تطبيق المدارس المستقلة وجود عناصر بشرية متنوعة ومتكاملة الأدوار على النحو الآتي:

❖ مدير المدرسة:

هو الشخص الذي يحمل ترخيص تشغيل المدرسة، وهو المسؤول عن جميع الأمور القانونية والمالية والإداريَّة المختصة بالمدرسة، وعن التنظيم الداخلي للمدرسة وإدارته، كما يتحمل مسؤولية تنفيذ إطار العمل الاستراتيجي (الدليل التنظيمي مجالس الأمناء، ٤ ٢٠٠م، ص ٥).

وتتطلب المدرسة المستقلة وجود القيادة القوية، حيث إنّ دورها مهم في إنجاح تلك المدارس وتوجيه فلسفتها ومناهجها وطرق تدريسها (الشعر، ٢٠٠٨م، ص٢٦).

كما يجب على مديري المدارس بناء علاقات عمل فاعلة تتسم بالشفافية مع كافة أعضاء مجلس الأمناء، ومكاتب المجلس الأعلى للتعليم، وتقديم المعلومات لمجلس الأمناء فيما يختص تأسيس إطار العمل الاستراتيجي ومراجعته؛ كما يقوم أيضًا بإرسال تقارير منتظمة إلى مجلس الأمناء توضح مدى التقدم الحاصل في تحقيق الأهداف والغايات التي وضعت، وخاصة التقدم الحاصل في تحقيق الأهداف الفرعية المحددة، وكل ما يخص أمور الميزانية، حيث يطلب منهم النصح والتوجيه دون الزامية تنفيذ هذه المقترحات (الدليل التنظيمي لمجالس الأمناء، ٢٠٠٩م، ويتحمّل مديرو المدارس على عاتقهم مسؤوليات واسعة النطاق في إطار الاستقلاليةالكبيرة الممنوحة لهم في إدارة مدارسهم وقيادتها.

❖ **المعلمون:**

ويتم اختيارهم بعناية ممن يعرف عنهم الجدية والتميز بالعمل، ومن المرخص لهم بالتدريس أيضًا، ويشترط لاستمرارهم دوام التميز والحرص على التطوير المهني، وغالبًا ما يقوم مديرو المدارس باختيار المعلمين وتعيينهم وتقويم أدائهم (وهو دور يفوضهم به مجلس الأمناء)، وينبغي على المعلمين بالمدرسة السعي إلى تحقيق تحصيل مرتفع للطلاب، لضمان اجتيازهم للاختبارات المحلية والعالمية، والوفاء بمتطلبات جودة المؤسسة والعملية التعليمية كما نفرها الهيئة العالمية. (فضل الله، ٢٠٠٩م، ص٢٧١).

ومن أهم أولويات المدارس المستقلة تقديم فرص للمعلمين لتعزيز حياتهم المهنية، وذلك من خلال تزويدهم بالاستقلالية، والمرونة، والسلطة التي يحتاجونها لتصميم طرق وأساليب جديدة مبتكرة في التدريس والتعليم، ويساهم هذا التمكين في تشجيع المعلمين في المدارس المستقلة لتنفيد أدوار أكثر خارج الفصول المدرسية، تشمل ممارسة نفوذ أكبر على القرارات على مستوى المدرسة، وكيفية تنظيم حياتهم اليومية، وكيفية هيكلة العلاقات مع المعلمين الآخرين (Caminita, 2011, P. 67).

❖ **الطلاب:**

يمثل طلاب المدارس المستقلة فئات مختلفة، تتنوع مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتتفاوت قدراتهم بين الموهوبين، والعاديين، والمتأخرين دراسيًّا، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتتراوح أعدادهم في الصف الواحد من ٢٥-٣٠ طالبًا، ولهم الحق في اختبار المعلمين والبرامج والمواد الدراسية التي تحقق لهم أرفع مستوى أكاديمي ممكن، وتضمن لهم مخرجات تعليمية أفضل. (فضل الله، ٢٠٠٩م، ص٢٧٢).

ويتلقى الطلاب في المدارس المستقلة مناهج حديثة تهدف إلى توجيههم نحو المسار الأكاديمي إلى الجامعة، أو المشاركة في مشاريع خدمة المجتمع، ومن أهم الجوانب المبتكرة التي سعت إليها المدارس المستقلة هي الشراكة مع منظمات خارجية لتعزيز التعليم بين الأجيال، ومنح خبرة واسعة النطاق لمدى الحياة، والتدريب على تصميم المنهج الدراسي (Cookson،2007,P,27).

الدراسات السابقة:

١. دراسة الموسوي (٢٠٢٢): هدف الدراسة إلى معرفة واقع الإنفاق على التّعليم الثَّانَوِيّ الرّسمي، وكيفية توزيعه، ومدى ارتباطه بكفاية النّظام التّعليمي في هذه المرحلة، وتبيان العائد الاقتصادي منه، وارتكزت الدراسة على المنهجية المختلطة بنمطها التّفسيري التّسلسلي، وجرى استخدام المنهج الوصفي في تصميمه، ثمّ تمّ اختيار عينة من المديرين

والمنسّقين بطريقة عشوائية طبقية، وعينة من التّلاميذ بطريقة عشوائية بسيطة، وعينة من أسر التّلاميذ بطريقة عمدية، وتألّفت أدوات الدراسة من استبانة وُجّهَت إلى المديرين والمنسّقين في الثَّانَوِيّات الرّسمية وأسر التّلاميذ فيها، ومقابلة مع مدير التّعليم الثَّانَوِيّ الرّسمي، وتحليل المستندات، وجرى تطبيق طريقة إعادة تركيب الحياة الدّراسية على عينة من التّلاميذ، والعائد الاقتصادي الدّاخلي من التّعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الإنفاق العام على قطاع التّعليم الثَّانَوِيّ الرّسمي يعاني من اختلالات في تكوينه، حيث تستحوذ حصّة الأجور على الجزء الأكبر من هذا الإنفاق، بينما تبدو حصّة النفقات التّجهيزية شبه معدومة، كما أظهرت هذه النتائج أنّ العائد الاقتصادي الدّاخلي للتّعليم الثَّانَوِيّ الرسمي بالنّسبة لوظائف القطاع العام أعلى مما عليه الحال في المهن العائدة للقطاع الخاص، كما أظهرت النتائج أنّ معامل الكفاية الداخلية الكمية بلغ ٨٠% تقريبًا، فيما شكّل الهدر التربوي حوالي ٢٠% تمثّل معظمه بنسب الرسوب العالية في الصّف الثَّانَوِيّ الأول مقارنة مع الصفيّن الثَّانَوِيّين الثّاني والثّالث، وهدر مالي نتيجة لذلك.

٢. دراسة الثبيتي(٢٠٢٠) وقد هدفت إلى الكشف عن الإطار المفاهيمي لكل من خصخصة الجامعات، ورؤية المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة ٢٠٣٠، وتقديم تصور مقترح لخصخصة التعليم الجامعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على أسلوب تحليل واستقراء الأدبيات السابقة ذات العلاقة بخصخصة الجامعات وما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وخلصت إلى نتائج منها: أن النظرة إلى الخصخصة تختلف باختلاف الآثار المترتبة عليها، سواءً أكان ذلك تأييدًا أم رفضًا، وتكتسب خصخصة الجامعات أهميتها من المساهمة في دفع حركة النمو الاقتصادي، وتلبية احتياجات سوق العمل، ورفع جودة الخدمة المقدمة، وتتحدّد سلبياتها في اهتمام بعضها بالأرباح على حساب العملية التربوية، ومُخالفتها لسياسة الدولة التعليمية، وضعف المواءمة بين ما تقدمه الجامعات الخاصة وبين سوق العمل، وتتحدّد إيجابياتها في تلبية الاحتياج المتزايد من المواطنين على الجامعات، وتوفير فرص للتدريب المهني متعدد التخصصات، وضمانها للعدالة الاجتماعية، وتصميم إطار تنظيمي تواءم ومتطلباتها.

٣. دراسة المحياء والحبيب (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن مناسبة أنظمة العمل في المدارس الأهلية مع التوجهات المستقبلية للتعليم والاستثمار في المملكة لتوسيع مشاركته في التعليم وذلك من خلال التعرف على واقع الأنظمة واللوائح التي تحكم العمل في المدراس الأهلية والجهات المشرفة عليها، وتحديد مواطن التطوير المقترحة في أنظمة ولوائح التعليم الأهلي في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم المنهج الوصفي

بأسلوبيه: الوثائقي والمسحي، وأسلوب دلفاي بأدوات كمية ونوعية (الاستطلاع المفتوح والاستبانة) من خلال عينة قصدية بلغت (٥١) خبيرًا من خبراء وزارة التعليم والقطاع الخاص وجميع الجهات ذات العلاقة. وتوصلت الدراسة إلى أهم مواطن التطوير المقترحة في اللوائح والأنظمة لتتناسب مع رؤية ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للمملكة من أبرزها: تطوير لائحة التعليم الأهلي ١٣٩٥هـ، وصياغة لائحة جديدة تشمل جميع أنواع التعليم الأهلي، وتطوير لوائح المخالفات والرسوم الدراسية، ومراجعة الاشتراطات البلدية للمدارس الأهلية بمشاركة وزارة الشئون البلدية والقروية.

٤. دراسة فيور (Feuer, 2016) حيث هدفت إلى معرفة آثار التعافي من آثار الخصخصة الجامحة في التعليم العالي الكمبودي والضغط التنظيمي للتكامل مع الآسيان، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها أن خصخصة مؤسسات التعليم العالي في كمبوديا يسمح بالحكم الذاتي للجامعة، لكن من ناحية أخرى تصبح الجامعة تجارية أكثر منها صاحبة رسالة؛ مما يعني الاستقلال المالي الكامل عن الدولة، وأن الحكومة الكمبودية قامت خلال العقود الأخيرة ببذل جهود كبيرة لتحسين نظام التعليم العالي بشكل مميز وشامل، ومع ذلك ما زال النظام يواجه العديد من التحديات ومنها التمويل والالتحاق به.

٥- دراسة دولي وآخرين (Dunne, et. 2014) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أوجه الاختلاف بين المدارس المستقلة والمدارس العامة في انجلترا من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدم المنهج الوصفى المقارن لتحقيق أهداف الدراسة؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٣) مدرسة من و(١٨) مدرسة حكومية، واتخذ من الاستبانة وبطاقة المقابلات الشخصية أدوات جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة؛ وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق كبيرة في الأداء الإداريّ والفني لصالح المدارس المستقلة التي تدار بطريقة احترافية، ويشعر مديرو المدارس المستقلة باستقلالية كاملة في اتخاذ القرارات داخل مدارسهم، بينما تشكل المركزية في الإدارة عائقًا كبيرًا أمام المدارس الحكومية العامة. أن هناك اختلافًا بين المدارس المستقلة والمدارس العامة في إنجلترا من حيث إدارة العمليات والنتائج الطلاهم.

منهجيَّة الدِّراسَة وإجراءاتها:

منهج البحث: من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، ويعرَّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتمُّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عيِّنة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط" (العساف، ١٤٣٣هـ، ص١٧٩).

مجتمع وعيِّنة البحث: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في مديري مدارس المرحلة الثانوية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، ولصغر حجم مجتمع الدراسة تم استخدام أسلوب الحصر الشامل، ومن ثمَّ تكون عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، وعددهم (١١٣) مديرًا من مديري مدارس المرحلة الثانوية.

أداة البحث: بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالإطار النظري للبحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدِّراسَة؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف الدِّراسَة، والإجابة عن تساؤلاتها.

صدق أداة البحث:

إن صدق الأداة يعني التأكُّد من أنها سوف تقيس ما أُعدَّت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل مَن يستخدمها" (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٣١٠)، وقد قامت الباحثة بالتأكُّد من صدق أداة الدِّراسَة من خلال القيام بما يأتي:

-الصدق الظاهري للأداة (التحكيمي):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدِّراسَة، تمَّ عرضُها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد العبارة التي اتُّفِق عليها من قبل المحكَّمين بنسبة تزيد عن (٨٥٪) فأكثر.

ثبات أداة البحث:

ثبات أداة الدراسة يعنى أن الأداة ستعطي نفس النتائج تقريبًا عند تطبيقها مرات عديدة على العينة نفسها ولقياس مدي ثبات الاداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) مفردة باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة:

أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي لمحاور الاستبانة كافة؛ إذْ كانت جميعها مقبولة علميًّا وافية بمتطلبات التطبيق، كما أن نتائج الجدول السابق تشير إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكليَّة، حيث بلغت

(٠.٩٥٠)، ومما سبق يتبين أن الاستبانة يتسم بدرجة عالية من الثبات؛ لذا يمكن الاعتماد عليه كأداة للدراسة والوثوق بنتائجها.

أساليب تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، كما يأتي:

أعطيت الإجابة لمقياس ليكرت الخماسي كما يأتي: (عالية جدًّا = ٥ درجات)، (عالية = ٤ درجات)، (متوسطة = ٣ درجات)، (منخفضة = ٢ درجتين)، (منخفضة جدًّا = ١ درجة واحدة)؛ ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد مجتمع الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠.٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١) درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي

درجة الترميز (الوزن النسبي)	فئة المتوسط		معيار الحكم على النتائج
	من	إلى	
١	١	١.٨٠	منخفضة جدًّا
٢	١.٨١	٢.٦٠	منخفضة
٣	٢.٦١	٣.٤٠	متوسطة
٤	٣.٤١	٤.٢٠	عالية
٥	٤.٢١	٥.٠٠	عالية جدًّا

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم تم استخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، معامل الثبات ألفا كرنباخ.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

دراسة خصائص عيِّنة الدِّراسَة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقًا للمتغيرات:

١ – الجنس:

جدول (٢) توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	43	47.3
أنثى	48	52.7

يتَّضح من الجدول أنّ نسبة (٥٢.٧%) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة من الإناث، ونسبة (٤٧.٣%) من إجمالي أفراد الدِّراسَة من الذكور.

٢ –المؤهل:

جدول (٣) توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	75	82.4
دبلوم	6	6.6
ماجستير	9	9.9
دكتوراه	1	1.1

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٨٢.٤ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ونسبة (٩.٩%) من إجمالي أفراد الدِّراسَة مؤهلهم العلمي ماجستير، ونسبة (٦.٦%) من إجمالي أفراد الدِّراسَة مؤهلهم العلمي دبلوم، ونسبة (١.١%) من إجمالي أفراد الدِّراسَة مؤهلهم العلمي دكتوراه.

٣ – التخصص:

جدول (٤) توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
نظرية (إسلامية – لغة عربية – علوم اجتماعية – بدنية – فنية – حاسب آلي– علوم إداريَّة – إنجليزي).	72	79.1
علمية (رياضيات – فيزياء – كيمياء – أحياء).	19	20.9

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٧٩.١ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة تخصصهم تخصصات نظرية (إسلامية – لغة عربية – علوم اجتماعية – بدنية – فنية – حاسب آلي– علوم إداريَّة – إنجليزي)، ونسبة (٢٠.٩%) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة تخصصهم تخصصات علمية (رياضيات – فيزياء – كيمياء – أحياء). ويعود ذلك الى احتياج الميدان الى معلمي التخصصات العلمية وعدم تفريغهم للإدارة المدرسية .

٤- عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية:

جدول (٥) توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	13	14.3
من ٥ إلى ١٠ سنوات	25	27.5
أكثر من ١٠ سنوات	53	58.2

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٥٨.٢ %) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات. ويعود ذلك الى ماتقدمه لهم وزارة التعليم من تطوير مستمرلكل ماهو جديد في الميدان أدى الى تسهيل العمل في الإدارة المدرسية وبسبب تطوير المدير لنفسة في مجال التقنية وكل ماهو جديد لمواكبة تطورات العصر وتنظيم اتوزيع العمل بالشكل المطلوب . ونسبة (٢٧.٥%) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة خبرتهم من ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة (١٤.٣%) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

ثانيًا- الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال **الأول: ما المعوقات المجتمعية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة؟**

لتعرف المعوقات المجتمعية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات المحور الأول وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	قلة الثقافة العامة لدى أولياء الأمور بأهمية خصخصة التعليم الثانوي.	4.11	.948	٥	عالية
٢	ضعف ثقة أفراد المجتمع بقدرة الخصخصة على ردم فجوات التعليم بين المرحلة الثانوية والتعليم الجامعي.	4.14	.838	٤	عالية
٣	تخوف المجتمع من الأعباء المالية عند خصخصة المرحلة الثانوية.	4.29	.969	٢	عالية جدًّا
٤	تخوف المجتمع من خصخصة التعليم لثقته بالقطاع الحكومي.	4.37	.839	١	عالية جدًّا
٥	ضعف أنظمة الاتصال الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي.	4.18	.902	٣	عالية
٦	تخوف أولياء الأمور من تحمل مسؤولية الحرية في اختيار المدارس الثانوية لأبنائهم في ظل خصخصة التعليم.	3.75	1.151	٦	عالية
المتوسط العام		**٤.١٤**	**٠.٩٤**	**عالية**	

يتبين من الجدول السابق أن المعوقات المجتمعية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.١٤) ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياري بلغ (٠.٩٤)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول المعوقات المجتمعية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١.١٥١ – ٠.٨٣٨)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة ؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرة رقم (٦) فهي ذات قيمة مرتفعة؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرة.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٤): (تخوف المجتمع من خصخصة التعليم لثقته بالقطاع الحكومي)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.٣٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٣٩)، ودرجة موافقة (عالية جدًّا)، ويعود السبب الى حداثة تجربة الخصخصة والاعتماد الكلي على القطاع الخاص بشكل كامل في التعليم . في حين جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (٦): (تخوف أولياء الأمور من تحمل مسؤولية الحرية في اختيار المدارس الثانوية لأبنائهم في ظل خصخصة التعليم.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٧٥)، وانحراف معياري بلغ (١.١٥١)، ودرجة موافقة (عالية).

ويعود ذلك إلى اعتماد أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم في مدارس الحي والمدارس القريبة منهم، وكذلك عدم وجود خيارات متعدده فكل المدارس نفس الخطط المدرسية . وهي تتفق مع نتائج الزهراني (٢٠١٩).

السؤال الثاني: ما المعوقات التمويلية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة؟

لتعرف المعوقات التمويلية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات المحور الثاني، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	الاعتماد الكلي على ميزانية الدولة المخصصة لوزارة التعليم لتمويل المرحلة الثانوية.	4.05	1.026	٤	عالية
٢	ضعف دعم القطاع الخاص لخصخصة التعليم.	4.23	.831	١	عالية جدًّا
٣	ضعف الحوافز المالية لمنسوبي التعليم عند التحول لخصخصة التعليم.	4.19	1.021	٢	عالية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٤	ضعف توافق الخطة التمويلية مع اللوائح التي تحددها المدرسة المستقلة.	4.03	.960	٥	عالية
٥	تخوف المستثمرين من جدوى الاستثمار بالمدارس المستقلة.	4.09	.852	٣	عالية
٦	ضعف تسهيل إجراءات التمويل من قبل البنوك للمستثمرين في خصخصة التعليم.	3.90	1.023	٧	عالية
٧	تفاوت الفرص الاستثمارية بين المدارس المستقلة حسب الموقع الجغرافي لها.	4.00	1.054	٦	عالية
٨	ضعف الأجهزة الرقابية ذات الصفة الاستقلالية التي تضطلع بمهمة الرقابة على المشاريع المحولة.	3.88	1.042	٨	عالية
المتوسط العام		**٤.٠٥**	**٠.٩٨**	**عالية**	

يتبين من الجدول السابق أن المعوقات التمويلية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.٠٥)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياري بلغ (٠.٩٨)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول المعوقات التمويلية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١.٠٥٤ – ٠.٨٣١)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرات رقم (٢ و ٤ و ٥)، فهي ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٢): (ضعف دعم القطاع الخاص لخصخصة التعليم)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.٢٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٣١)، ودرجة موافقة (عالية جدًّا). ويعود السبب الى أن القطاع الخاص قائم على الربحية، كذلك اعتماد قطاع التعليم بصورة عامة على الميزانية المقدمة من الدولة. في حين جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (٨): (ضعف الأجهزة الرقابية ذات الصفة الاستقلالية التي تضطلع بمهمة الرقابة على المشاريع المحولة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٨٨)، وانحراف معياري بلغ (١.٠٤٢)، ودرجة موافقة (عالية). ويعود ذلك الى عدم وجود جهات تحمل الخبرات اللازمة لإدارة المشاريع المحولة للخصخصة في وزارة التعليم حتى تكون المخرجات أفضل من القطاع الحكومي.

السؤال الثالث: ما المعوقات الإداريَّة لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة؟

لتعرف المعوقات الإداريَّة لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة تم حساب

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات المحور الثالث، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	ضعف آليات ربط خطط التنمية العامة للدولة بالتعليم.	3.76	.981	٨	عالية
٢	غموض سياسة خصخصة التعليم لدى القيادات في الميدان التربوي.	4.15	.906	١	عالية
٣	ضعف تعاون القيادات في التعليم للاتجاه نحو خصخصة التعليم الثانوي.	3.79	1.017	٧	عالية
٤	ضعف جاهزية القطاع الخاص لتنفيذ خصخصة التعليم الثانوي.	4.13	.909	٢	عالية
٥	قلة اللجان ذات الارتباط بخصخصة التعليم الثانوي في ضوء تجارب المدارس المستقلة.	3.92	.897	٥	عالية
٦	تعقيد الاشتراطات التنظيمية لبرنامج خصخصة التعليم.	3.98	.856	٤	عالية
٧	صعوبة الإجراءات الحكومية في الحصول على تراخيص خصخصة التعليم.	3.80	.885	٦	عالية
٨	غياب المؤشرات المطلوب تحقيقها من خلال خصخصة التعليم في المرحلة الثانوية.	3.99	.960	٣	عالية
المتوسط العام		**٣.٩٤**	**٠.٩٣**	**عالية**	

يتبين من الجدول السابق أن المعوقات الإداريَّة لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٣.٩٤)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياري بلغ (٠.٩٣)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول المعوقات الإداريَّة لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١.٠١٧ – ٠.٨٥٦)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرة رقم (٣) فهي ذات قيمة مرتفعة؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرة.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٢): (غموض سياسة خصخصة التعليم لدى القيادات في الميدان التربوي)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.١٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٠٦)، ودرجة موافقة (عالية). وسبب ذلك أن التجربة لم تطرح حتى الآن في الميدان، ولم ترسم ملاحمها حتى الآن . في حين جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (١): (ضعف آليات ربط خطط التنمية العامة للدولة بالتعليم) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٧٦)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٨١)، ودرجة موافقة (عالية). ويعود ذلك إلى تفرد وزارة التعليم بإعداد الخطط .

السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية لمحاور البحث تُعزى إلى متغيرات (الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة)؟

لدراسة الفروق ذات الدلالة الاحصائية لمحاور البحث تُعزى لمتغيرات (الجنس– نوع المدرسة– التخصص العلمي– سنوات الخبرة) تم اتباع ما يأتي:

التحقق من اعتدالية:

للتحقق من اعتدالية بيانات استجابات أفراد عينة االبحث حول مدى استخدام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للتقنيات الحديثة في مدارس الدمج في المدينة المنورة تم استخدام الاختبارات (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٩) اعتدالية بيانات الدراسة

محاور الدراسة	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
المحور	أداة الإحصاء	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات المجتمعية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.	.122	91	.002	.951	91	.002
المعوقات التمويلية لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.	.077	91	.003	.957	91	.004
المعوقات الإداريَّة لخصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.	.090	91	.007	.969	91	.028
السبل المقترحة للتغلب على معوقات خصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.	.119	91	.003	.917	91	.000

من نتائج الجدول السابق تبين أن بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) للاختبارين (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk)، ومنها نستنتج أن بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي المعياري ومنها للتحقق من إجابة السؤال تم الاستعانة بالاختبارات اللابارامترية (Non-parametric test).

أولًا– الجنس:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنس تم استخدام اختبار (Mann–Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الجنس؛ حيث جاء مستوى الدلالة لكل المحاور مساويًا بالترتيب

(٠.٧٤٩ و٠.٠٧٥ و٠.٣٠٤ و ٠.٧١١)، وهي جميعها قيم أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الدراسة تعزى للجنس.

ثانيًا– المؤهل:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل تم استخدام اختبار (Kruskal–Wallis Test)، وجاءت النتائج كما يأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل؛ حيث جاء مستوى الدلالة لكل المحاور مساويًا بالترتيب (٠.٥٣٩ و٠.١١٥ و٠.٢٥٠ و٠.١٩٩)، وهي جميعها قيم أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل.

ثالثًا– التخصص:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى متغير التخصص تم استخدام اختبار (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص؛ حيث جاء مستوى الدلالة لكل المحاور مساويًا بالترتيب (٠.٩٣٠ و٠.٨٣٧ و٠.٣٩٢ و٠.١١٣)، وهي جميعها قيم أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

رابعًا– عدد سنوات الخبرة:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج كما يأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية؛ حيث جاء مستوى الدلالة لكل المحاور مساويًا بالترتيب (٠.٢٨٩ و٠.٤٣٦ و٠.٧٠٢ و٠.٦٥٨)، وهي جميعها قيم أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

السؤال الخامس: ما السبل المقترحة للتغلب على معوقات خصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة؟

لتعرف السبل المقترحة للتغلب على معوقات خصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي

بمحافظة بيشة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات المحور الرابع، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	بناء إستراتيجية لخصخصة مدارس التعليم الثانوي في ضوء المدارس المستقلة.	4.21	.949	١	عالية جدًّا
٢	استقطاب خبراء تطوير التعليم المتميزين من داخل وخارج المملكة.	4.02	1.154	٦	عالية
٣	إصدار خطة لخصخصة التعليم بالتعاون بين وزارة التعليم والوزارات ذات العلاقة.	4.04	1.043	٥	عالية
٤	تكاتف جميع الوزارات المسؤولة بوضع ضوابط محددة مع تفعيل الحوكمة والرقابة والمساءلة عند خصخصة التعليم الثانوي.	4.02	1.011	٦	عالية
٥	تأسيس شركات تعليمية برأس مال كبير من قبل المستثمرين في خصخصة التعليم ومشاركة المواطنين للاكتتاب فيها.	4.02	1.125	٦	عالية
٦	تطوير الأنظمة المحفزة لخصخصة التعليم الثانوي وتحويله إلى مدارس مستقلة.	3.99	1.016	٧	عالية
٧	تسهيل إجراءات التمويل من قبل البنوك للمستثمرين في خصخصة قطاع التعليم.	3.93	.975	٨	عالية
٨	إعادة تطوير الهيكلة الإداريَّة والأكاديمية بالمدارس الثانوية بما يتناسب مع مراحل التحول إلى مدارس مستقلة.	3.99	.983	٧	عالية
٩	الاستفادة من تجارب وخبرات الشركات العالمية في مجال تطوير التعليم وتقويم مخرجاته.	4.02	.977	٦	عالية
١٠	تهيئة المجتمع للتطبيق بعمل حملات إعلانية عن أهداف المدارس المستقلة وآلية عملها.	4.09	.962	٣	عالية
١١	إعطاء أولياء الأمور الحرية في اختيار المدارس لأبنائهم دون التقيد بالتوزيع الجغرافي.	4.08	.946	٤	عالية
١٢	زيادة الشراكات بين وزارة التعليم والمستثمرين في خصخصة التعليم داخل وخارج المملكة.	4.15	.930	٢	عالية
	المتوسط العام	٤.٠٥	١.٠١	عالية	

يتبين من الجدول السابق أن السبل المقترحة للتغلب على معوقات خصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (٤.٠٥)، ودرجة موافقة (عالية)، بانحراف معياري بلغ (١.٠١)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول السبل المقترحة للتغلب على معوقات خصخصة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب المدارس المستقلة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة بيشة، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١.١٥٤ –

٠.٩٣)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرات رقم (٢ و ٣ و ٤ و ٥ و٦)، فهي ذات قيمة مرتفعة؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (١): (بناء إستراتيجية لخصخصة مدارس التعليم الثانوي في ضوء المدارس المستقلة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.٢١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٤٩)، ودرجة موافقة (عالية جدًّا). ويعود ذلك إلى وجوب للتغلب على هذه المعوفات كما يجب القيام بالدراسات والبحث في هذا الموضوع.

في حين جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (٧): (تسهيل إجراءات التمويل من قبل البنوك للمستثمرين في خصخصة قطاع التعليم.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٩٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٧٥)، ودرجة موافقة (عالية). وهذه النتائج تتفق مع دراسة الجابري (٢٠١٠)، ودراسة عبيدات (٢٠٠٩).

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسَة الحاليَّة من نتائج، يمكن للباحثة وضع التوصيات على النحو الآتي:

- بناء إستراتيجية لخصخصة مدارس التعليم الثانوي في ضوء المدارس المستقلة.
- زيادة الشراكات بين وزارة التعليم والمستثمرين في خصخصة التعليم داخل وخارج المملكة.
- تهيئة المجتمع للتطبيق بعمل حملات إعلانية عن أهداف المدارس المستقلة وآلية عملها.
- توفير الدعم اللازم لخصخصة التعليم من قبل القطاع الخاص.
- تشجيع المستثمرين على الاستثمار بالمدارس المستقلة.
- توضيح سياسة خصخصة التعليم لدى القيادات في الميدان التربوي.
- زيادة عدد اللجان ذات الارتباط بخصخصة التعليم الثانوي في ضوء تجارب المدارس المستقلة.

المراجع

الإبراهيم شيماء محمد .(٢٠١٨). *تصورات العاملين في الميدان التربوي حول خصخصة التعليم دولة الكويت* [رسالة ماجستير، جامعة الكويت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الباسل، ميادة فوزي. (ابريل ٢٠٠١م) ، خصخصة بعض مدارس التعليم العام في مصر: دراسة ميدانية، التربية، *مجلة كلية التربية* – جامعة الأزهر، ع٩٩

الثبيتي، محمد بن عثمان. (٢٠٢٠). خصخصة التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: تصور مُقترح. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٢)، المملكة العربية السعودية.

الجابري، نياف بن رشيد.، والعمري، أماني ضيف الله. (٢٠١٠م – يناير). *تجربة المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – جستن، اللقاء السنوي الخامس عشر تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، ٥ – ٦ يناير ٢٠١٠م.

الحربي، أمل. (٢٠١٧). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مج٢(١) ،٥٨-٨٧.*

حكيم، عبدالحميد بن عبدالحميد(٢٠١٢). *نظام التعليم وسياسته*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الحمدان، جاسم، والعجمي، منيرة. (٢٠٠٨). رؤية مستقبلية لخصخصة التعليم الثانوي في دولة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٣٦ (١)، ١٣-٤٨.

الخازم محمد عبدالله. (٢٠١٦، فبراير ١٠). حول الخصخصة في التعليم. *صحيفة الجزيرة*، (١٥٨٤٠).

خليل، أبيل. (٢٠٠٦). *خصخصة التعليم رؤية مستقبلية*. دار الإسراء.

سلامة، عبد العظيم حسين (٢٠٠٦م ب). الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم: دراسة ميدانية الاتجاهات مديري المدارس. *مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة*، ٣٦، ٨٣ – ١٥٢.

السلوم، حمد إبراهيم. (١٩٩١). *التعليم العام في المملكة العربية السعودية* (ط.٢). مطابع إنترناشيونال كرافيكس.

الشعر، مرشد عبده مرشد. (٢٠٠٨) *المدارس المستقلة في دولة قطر ودورها في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريّين والمعلمين فيها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

الصائغ، عبدالرحمن. (٢٠١٠). خصخصة التعليم العام لماذا وكيف؟. *الاقتصادية الإلكترونية*، (٥٦٠٥).

عامر، ناصر شهد محمود. (٢٠٠٥م). الإدارة من الموقع: استراتيجية حديثة لإعادة هيكلة المدارس توجهات مصر ودروس من نيوزيلندا. *مجلة العربية، مصر، ٨* (١٥)، ١٧-٥٨.

العتيبي، منصور حمود. (٢٠١٤). *خصخصة خدمات الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية: استراتيجية مقترحة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العواجي، صالح. (١٤٢٣- شعبان). *تنظيم المنافسة في سوق الكهرباء بالمملكة العربية السعودية*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الرؤية المستقبلية الاقتصاد السعودي، وزارة الاقتصاد والتخطيط، الاثنين ١٨ شعبان، ١٤٢٣.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٩ – مارس). *استقلالية المدارس: رؤية تربوية لمستقبل أفضل لمدارسنا الحكومية*. المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد – مدرسة المستقبل الواقع والمأمول، مارس ٢٠٠٩.

محمد، عبد المنعم محمد، وتهامي، جمعة سعيد. (٢٠١٠). *أشكال الخصخصة وضوابط تطبيقها في التعليم*. المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر: اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي – مصر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية – جامعة بني سويف، مج ١، ١٧٣-١٨٣.

محمد، هيام. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطبيق نموذج المدارس المستقلة في إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، (١١٧)، ٢٧٥ – ٣٢٦.

أبو نعير، نذير سبحان. (٢٠١١). إمكانية تطبيق مبادئ المدارس المستقلة من وجهة نظر الخبراء التربويين. *مجلة الجنان*، (١)، ٣١٠-٣٢٦.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). *التعليمات والشروط الخاصة بإنشاء مدرسة أهلية على مرفق تعليمي: تعميم إلحاقي للإدارات التعليمية رقم(١٣/ ١٦) بتاريخ ١٤-١-١٤٢٤هـ.*

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). *الإدارة العامة للمتابعة الميدانية*.

وزارة التعليم. (١٤٤٢). *وزير التعليم يعلن في مؤتمر صحفي عن التقويم الدراسي الجديد وتطوير الخطط الدراسية والمناهج والفصول الثلاثة*. وزارة التعليم
https://cutt.us/64L4a

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *مسارات التعليم الثانوي*. وزارة التعليم
https://www.backtoschool.sa/n/page/Secondary-school-paths.html-

وزارة المعارف. (١٩٩٥). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. مطابع البيان.

A Guide for State Policymakers. (2008). *Creating and Sustaining High Quality Charter School Governing Boards*. National Resource Center on Charter School Finance and Governance.

Belfield, Clive R. Henry M. Levin. (2002). *Education privatization: consequences and planning implications*. International Institute for Educational Planning.

Bourke, R. (2006). Personality of Pupils at independent School in England. *Research in Education, 66* (1), 8-26.

Caminita, A. (2011). *Teacher Voice in Decision Making at Two High-Performing Takeover Charter Schools in the Southern United States*. Proudest Dissertations and Theses, Southern United States, USA.

Cookson, T. (2007). *Preparing for Power: Americans Boarding School*. Basic Book.

Corten, R., & Dronkers, J. (2006). *Achievement of pupils for the Lower start in public, private Government dependent and private government schools: Across national Test of the Coleman*. Hoffer Thesis Dissertation Abstract International.

Finn, C., Manno, B., & Vanourek, G. (2000). *Charter Schools in Action prnceton.NJ:Princeton University press.*

Finnigan, K., Adelman, L., Anderson, N., Cotton, L., Donnelly, M., & TIFFANY, P. (2004). *Evaluations of the Public Charter Schools Program. Final Report*. Prepared for U.S. Department of Education by SRI International, Washington, D.C.

Levine, M. (2002). *A mind at A time*. Simon shustan. Western, Michigan university.

Mah aCrnal Caymaz. Bestekar Niyazi Senturk Sok. Cimkent Sitesi D Blok (2013) Effects of privatization on education quality and

equity. Comparison of a public and a private primary school in Turkey. Safranbolu/Karabuk, Turkey International Association of Social Science. *Research-LASSR European Journal of Research on Education*.

Menashy, F. (2014). *Theorizing Privatization in Education: Comparing Conceptual Frameworks and the Value of the Capability Approach*. University of Massachusetts Boston.