دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية

إعداد

د/ أمل أحمد حسن محمد

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص الدراسة

تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بمجموعة من الخصائص الفريدة؛ ليس لكونها تمثل قوة اقتصادية وسياسية عالمية لا يستهان بها فحسب، بل لدورها البارز في توجيه وتصدير كثير من الاتجاهات المعاصرة والحديثة في عدة مجالات، ومنها نظم التعليم؛ حيث تُعد رائدة من رواد التجديدات التربوية في العصر الحديث. ورغم ما تتميز به من مقومات سياسية واقتصادية وحضارية...الخ، فقد واجه قطاع التعليم قبل الجامعي بها العديد من الانتقادات وبخاصة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين؛ الأمر الذي استدعى إحداث اصلاحات هيكلية في نظامها التعليمي. ومن أبرز هذه الاصلاحات حركة اختيار المدرسة، التي أتاحت الفرصة لأولياء الأمور والطلاب للالتحاق بصيغ تعليمية بديلة خارج نطاق التعليم المدرسي القائم.

هدفت الدراسة الحالية إلى إجراء دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. وفي ضوء هذا الهدف تم استخدام المنهج المقارن القائم على وصف الظواهر التربوية وتفسيرها وتحليلها بالرجوع إلى خلفياتها الثقافية وسياقاتها المجتمعية، وذلك للتنبؤ بإمكان نجاحها أو إخفاقها في سياقات مجتمعية أخري. ومن ثم تكونت الدراسة من أربع محاور، بالإضافة إلى الجزء المتعلق بتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومنهجها. تضمن المحور الأول وصف نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية وملامحه العامة، وبعض القوانين المنظمة له، كما تناول

جوانب القصور والانتقادات التي تعرض لها هذا النظام مما استدعي تبني حركة اختيار المدرسة. وتضمن المحور الثاني فلسفة حركة اختيار المدرسة وأسسها، ووصف وتحليل صيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية كأبرز صيغتين للحركة، من خلال معالجة نشأة كل صيغة وأسسها وأهدافها، وأبرز ملامحها، وأنماطها، ونظرة تقييمية لها؛ وكذلك عقد مقارنة بين الصيغتين لتوضيح جوانب التشابه والاختلاف بينهما. بينما تناول المحور الثالث بالتحليل حركة اختيار المدرسة في ضوء القوى والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية المميزة للمجتمع الأمريكي إجمالاً وذات التأثير على نظام التعليم وحركة اختيار المدرسة على نحو خاص. وأخيراً تضمن المحور الرابع عرض بعض جهود الإصلاح التعليمي بمصر التي تتشابه مبادئها وأسسها جزئياً مع مبادئ حركة اختيار المدرسة، أو التي يُطمح تحقيقها مستقبلاً؛ وقد شمل هذا العرض؛ تنوع البدائل التعليمية وحرية الاختيار، ومدارس المتفوقين والمتفوقات، والمساءلة والشفافية، والالتزام بمعايير الجودة، وتحرير السوق والتنافسية، ولامركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدرسة، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية. وأُختتم المحور الرابع بتقديم بعض التوصيات للاستفادة من حركة اختيار المدرسة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر مع مراعاة اختلاف السياق المجتمعي العام بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية.

ملخص الدراسة بالغة الانجليزية

A Comparative Study of Some School Choice Movement Formulas in American pre-university Education and the extent of Benefit in the Education System in the Arab Republic of Egypt

The United Stated of America has a powerful role in driving policies, economy, and civilization worldwide. It is also a pioneer of educational innovations in the modern era, however its education system has been confronted many criticisms during last decades. "The School Choice Movement" is one of the prominent efforts of reform the American education system, by providing an opportunity to parents and students to choose and attend other alternative education formats, regardless of traditional public school. This study aimed to conduct a comparative study of some school choice movement formulas in pre-university education of United States to predict the benefit of them in the Egyptian education. For that purpose, this study used the comparative methodology by describing the educational phenomena, and interpreting and analyzing the cultural background and societal context, in order to predict the success or failure of adopting this phenomena in the Egyptian context. Thus the study consisted of four components, besides to a section for identifying the problem of the study, the questions, and the methodology. The first component described the general features of the American education system, some education laws, and the criticisms to this system. The second component addressed the movement of school choice, its philosophy and principles, the magnet school and charter school; as well as comparison between the two formulas to illustrate the similarities and differences. The third component analyzed the movement of school choice in light of the political, economic and social factors of American society and its impact on the school choice movement. Finally, the fourth component presented some of the education reform efforts in Egypt which

are somewhat similar to the movement of school choice; such as the diversity of educational alternatives, talented and gifted schools, accountability and transparency, the commitment of academic standards, market liberalization and competitiveness in education, decentralization of education and school self-management, and social justice and equal educational opportunities. This component also concluded with some recommendations to take advantage of school choice movement in developing pre-university education in Egypt, taking into account the differences of the general societal context between Egypt and the United States of America.

دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية

مقدمة:

يُعد التعليم ركيزة من ركائز نهضة الأمم وعماد تقدمها، وأداة أساسية من أدوات تحقيق التنمية الشاملة بأبعادها المختلفة؛ القائمة على تنمية العنصر البشري وحسن استثماره بما يعود علي الفرد والمجتمع بالتطور والرفاهية. من ثم أصبح التعليم أحد أولويات برامج الدول المتقدمة والعديد من الدول النامية، ومحورًا جوهريًا من محاور سياساتها؛ كما أضحى إصلاحه وسياساته وخططه وأهدافه ومناهجه محل اهتمامها وعنايتها. وحيث إن مؤسسات التعليم جزءًا لا يتجزأ عن مجتمعاتها، وكونها تمثل كياناً حياً نامياً؛ فقد اقتضى الأمر أن تتواكب وتتكيف مع المستجدات المختلفة التي تتعرض لها هذه المجتمعات؛ فالتعليم شأنه شأن الكائن الحي يحتاج دائماً إلى النمو والتعهد والرعاية في الاتجاه الصحيح والمرغوب، وإلى وقفة موضوعية، ومراجعة دؤوبة ودراسة متأنية؛ حتى يحقق أهدافه، ويلبى تطلعات مجتمعه، ويواكب متغيرات بيئته الداخلية والخارجية. وعليه يخضع نظام التعليم داخل أي مجتمع من المجتمعات بين الحين والآخر لبعض التدخلات الإصلاحية، التي تتطلب بدورها إيلاء نظرة شمولية لجميع أبعاده، ولجميع فئاته المستهدفة، وللسياسات المناسبة القادرة على تحقيق ذلك.

وإيماناً من المسئولين بوزارة التربية والتعليم والتربويين والمعنيين بالنظام التعليمي المصري بأهمية قضية إصلاح التعليم، فقد بُذلت عدة محاولات لإصلاحه، تنوعت بين المؤتمرات التربوية والندوات العلمية وورش العمل وحلقات النقاش؛ بداية بالمؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي عام ١٩٩٣، والتعليم الإعدادي عام 1994، والمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم عام 1996، والمؤتمر القومي للموهوبين عام ٢٠٠٠؛ هذا بالإضافة لجهود الوزارة لوضع إطار استراتيجي عام لتطوير التعليم من خلال رؤية مستقبلية طويلة المدى، بهدف تحسين الكفاءة والجودة والمساواة (مهني غنايم، 2004، 388-389).

وعلى الصعيد الرسمي أيضاً سعت وثائق تطوير التعليم لرصد جوانب القصور بالمنظومة التعليمية، ووضع الخطط والاستراتيجيات لمواجهتها؛ بدءًا بوثيقة تطوير وتحديث التعليم في مصر – سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (1979)، ومروراً بوثيقة السياسة التعليمية في مصر (1985) ... وحتى وثيقة استراتيجية تطوير التعليم (1992) (محمد العجمي، 2002، 206). كما يضاف لتلك الجهود إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام 2007؛ كإحدى ركائز إصلاح التعليم في مصر بوصفها المسئولة عن نشر ثقافة الجودة، وتحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها؛ وتنمية المعايير القومية (مجدي قاسم وآخرون، 2011، 291).

برغم الجهود التي بُذلت خلال العقود القليلة الماضية لتحسين جودة التعليم وفاعليته وكفاءته؛ وللعمل على تحقيق تكافؤ الفرص من خلال زيادة معدلات قبول والتحاق الفئات المحرومة من الخدمات التعليمية؛ وبرغم المردود النسبي الملحوظ لتلك الجهود؛ إلا أن نظام التعليم مازال يشوبه بعض جوانب القصور؛ حيث أشار فاروق البوهي "أن التعليم بمصر يعاني من عدة مشكلات تتعلق بالسياسة التعليمية، وبالتخطيط، وبالمناهج والمواد الدراسية، وبالتمويل، وبالإدارة" (فاروق البوهي، 2014، 131– 134)؛ الأمر الذي يستدعي مزيداً من البحث المستمر بتتبع التجارب العالمية في مجال الإصلاح التربوي، والجهد المتواصل لتبني سياسات تعليمية جديدة ترتقي بمنظومة التعليم وخاصة التعليم قبل الجامعي.

وتُعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول البارزة في سياسات الإصلاح التعليمي؛ حيث اتخذت إجراءات إصلاحية عديدة للتغلب على الانتقادات الشديدة التي وُجهت لنظامها التعليمي والتي تمثل أبرزها في؛ "عدم رضا أولياء الأمور عن العملية التعليمية وتطلعهم لمزيد من فرص المشاركة، وزيادة مظاهر العنف على اختلاف أشكاله وصوره داخل التجمعات المدرسية؛ وانخفاض مستوى أداء الطلاب في الاختبارات القياسية العالمية" (فورست وبيفرلي، 2005، 16). " كما أعرب عدد من أولياء الأمور عن مرور أطفالهم بخبرة مدرسية سيئة بمدارس التعليم العام، حيث اتسمت مدارسهم بمعدلات أكاديمية متدنية، ومعدلات مرتفعة من حوادث العنف، ومناخ مدرسي سلبي" (Hart, 2011, 30). لذلك بذل القائمون على العملية

التعليمية جهوداً متواصلة لتطوير هذه المنظومة وتحسين أدائها بما يؤهلها لتلبية طموحات مجتمعها وتحقيق أهدافه.

من ثم استهدفت عملية إصلاح منظومة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إحداث إصلاحات هيكلية وجذرية للحد من مظاهر الانتقادات وجوانب القصور التي يعاني منها نظامها التعليمي، وكان من أبرزها "حركة اختيار المدرسة School Choice Movement"، التي أتاحت لأولياء الأمور وللطلاب فرص الالتحاق بصيغ تعليمية بديلة خارج نطاق التعليم المدرسي التقليدي القائم، وكذلك أتاحت للمدارس مساحة واسعة من الاستقلالية في إدارة شئونها من خلال تبني نمط الإدارة الذاتية؛ مما سمح لها بالابتكار والتجديد في المجال التربوي، وتمكينها من تحقيق التميز الأكاديمي وزيادة قدرتها على تلبية احتياجات مجتمعها المحلي وتطلعاته.

بدأت بوادر هذه الحركة مع بداية ستينات القرن العشرين، ومنذ ذلك الحين أفرزت الحركة عدة صيغ تعليمية؛ تفاوتت في نشأتها وسرعة تطورها والأسس التي قامت عليها، ومنها على سبيل المثال: المدارس الجاذبة، والمدارس التعاقدية. استندت تلك السياسة التعليمية على مبدأين رئيسين راسخين في الثقافة الأمريكية هما التنافسية والحرية؛ بافتراض أن الحرية التي ستمنح لأولياء الأمور لاختيار مدرسة طفلهم، والتهديدات التنافسية التي ستتعرض لها جميع المدارس، وعلى وجه التحديد المدارس الحكومية العامة؛ ستدفع مؤسسات التعليم للارتقاء بمستوى أدائها وجودتها، والعمل جاهدة للحفاظ على طلابها. كما استندت الحركة أيضاً على مبدأ تحقيق العدالة الاجتماعية؛ لتلبية الاحتياجات التربوية المختلفة في مجتمع يتميز بالتنوع الثقافي والعرقي والاجتماعي. وعليه اتسمت تلك الصيغ بالتنوع الشديد لتلبية الاحتياجات المختلفة لمجتمعات طلابية متباينة، وبتمويل حكومي متعدد المستويات لدعم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وبقوانين تشريعية وإجراءات تنظيمية لضبط عمليات وممارسات حركة اختيار المدرسة وصيغها المختلفة؛ مما جعلها أحد سياسات الإصلاح التعليمي البارزة في القرن الحادي والعشرين، ليس فقط بالولايات المتحدة الأمريكية، بل في عدة دول متقدمة أخرى.

دراسات سابقة

بمراجعة بعض الأدبيات التربوية والبحوث العلمية التي تناولت حركة اختيار المدرسة أو إحدى صيغها؛ وفي ضوء ما أُتيح منها، تم تصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، ثم تم ختام هذا الجزء بعرض أبرز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الإفادة منها، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات عربية.

هدفت **دراسة إبراهيم الزهيري (2004)** إلى تحديد ماهية المحاسبية ومعاييرها وعلاقتها بالاستقلالية والشفافية في التعليم؛ من خلال رصد واقع مدارس حق الاختيار في بعض الدول المتقدمة. اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن للتعرف على بعض مدارس حق الاختيار التي شملت: المدارس المستقلة، والمدارس التعاقدية، ومدارس الغد في ضوء خبرة الولايات المتحدة وانجلترا واستراليا ونيوزيلندا. أشارت الدراسة إلى كيفية الاستفادة من المحاسبية في مدارس حق الاختيار في دعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم المصري، وكيف يمكن للمشتغلين بالبحوث التربوية والمهتمين بقضايا تحسين جودة التعليم ومخرجاته، والقائمين على رسم سياسات التعليم وتطوير إدارته، الاستفادة من هذه الدراسة في دعم اللامركزية بمصر بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته.

كما هدفت **دراسة حافظ محمد (2007)** إلى التعرف على الأسس النظرية لمدارس حق الامتياز (المدارس التعاقدية)، ورصد خبرة تطبيق كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لها، مع تحليل تجربة كل دولة في ضوء خلفياتها التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ كما عرضت الدراسة مبررات الأخذ بهذه الصيغة بالتعليم المصري في ضوء مجموعة من التحديات الداخلية والخارجية؛ وفي نهاية الدراسة تم تقديم تصور مقترح لإمكانية تطبيق مدارس حق الامتياز في التعليم المصري.

وفي تقرير حول فعاليات الدورة السادسة عشر للمركز العربي للبحوث التربوية التابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج تحت عنوان "مدارسنا هل يمكن أن تكون

جاذبة؟" قدم **محمد الرواحي (2010)** ما تناولته جلسات الدورة من نماذج رائدة للمدارس الجاذبة، وتتبع تاريخ نشأتها في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تناولت العرض أيضاً فلسفة المدرسة الجاذبة وفق رؤية وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين وأهدافها، وعوامل الجذب التي تمثلت في؛ البيئة المدرسية الجاذبة، والمنهج التعليمي والأنشطة الجاذبة، والقيادة الجاذبة، والتقويم والمخرجات التعليمية الجاذبة. كما أشار التقرير إلى أربعة مؤشرات للنجاح الأكاديمي ترتبط بهذه الصيغة تمثلت في السلوك والمواظبة والمشاركة والتحصيل.

بينما هدفت **دراسة فريح العنزي (2012)** إلى تقويم دور مدير المدرسة في تهيئة بيئة جاذبة لتعلم الطلاب في مدارس التعليم الثانوي للبنين بالمدينة المنورة، وتألفت عينة الدراسة من جميع مدراء ومعلمي وطلاب المدارس الثانوية الحكومية، وأسفرت النتائج إجمالاً عن تحقق أدوار مدير المدرسة بدرجة متوسطة في تهيئة بيئة جاذبة لكل مجالات الدراسة الميدانية التي شملت الطلاب، والمعلمين، والمقررات الدراسية، والأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية؛ وكذلك توصلت الدراسة أن مجال الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية كان أكثر المجالات تحققاً وبدرجة عالية, ثم مجال الطلاب ومجال المعلمين ومجال المقررات الدراسية بدرجة متوسطة على الترتيب.

أما دراسة **رواء صبيح (2013)** فهدفت إلى وضع تصور مقترح يسهم في تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول. وشملت الصيغ التي تم معالجتها بالدراسة؛ المدارس التعاقدية بولاية البرتا بكندا، والمدارس المستقلة بقطر، ومدارس المستقبل بنيوزيلاندا والبحرين. وتوصلت الدراسة إلى أن الأسلوب الإداري في مدارس حق الاختيار يتسم بالديمقراطية والاستقلالية، ويقوم على اللامركزية والمرونة في اتخاذ القرارات والمشاركة الفعالة بين المدير والمجتمع المحلي وأولياء الأمور دون الخضوع للوائح سلطات التعليم، إلا فيما يخص الأمن والسلامة والصحة، والحقوق المدنية للطلاب والعاملين بالمدرسة، والمعايير العامة للمناهج الدراسية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى

مركزية صنع واتخاذ القرارات التعليمية بمصر على الرغم من توجهات الخطاب الرسمي المعلن نحو اللامركزية في إدارة التعليم.

كما قام **علي الشايع وطارق الحناكي (2015)** بدراسة للتعرف على المقومات البشرية والمادية للبيئة المدرسية الجاذبة للتعلم بالمدارس الثانوية بمنطقة الرس بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلابها، والوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزي لمتغيرات التخصص والصف الدراسي. أسفرت النتائج عن رصد عدد من المقومات البشرية كتواصل الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور، وتوافر معلمين في جميع التخصصات وتوفير حوافز تشجيعية للطلاب المتميزين دراسياً، بالإضافة لعدد من المقومات المادية المتعلقة بالمبنى المدرسي وعوامل الأمن والسلامة والتجهيزات والتقنيات الإلكترونية الحديثة.

ومن أحدث الدراسات العربية التي تناولت إحدى صيغ حركة اختيار المدرسة؛ **دراسة بدرية العصيمي (2016)** والتي تهدف إلى التعرف على واقع إدارة مدارس التعليم العام الحكومي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج المدارس التعاقدية الأمريكية؛ من خلال تحليل الجوانب التالية: التنوع، وتوظيف المعلمين وتنميتهم مهنياً، والمشاركة في صنع القرار واتخاذه، والإدارة المالية، والمشاركة المجتمعية، والمحاسبية؛ وكذلك تحديد متطلبات تطبيق المدارس التعاقدية وتقديم استراتيجية مقترحة للتطبيق بالتعليم السعودي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمقابلة اللذان تم تطبيقهما على مشرفي الإدارة المدرسية بوزارة التعليم، وبإدارة التعليم وبمكاتب التعليم بمدينة الرياض, هذا بالإضافة لمديري ومديرات المدارس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان منها؛ تحقق واقع إدارة مدارس التعليم العام الحكومي في ضوء نموذج المدارس التعاقدية الأمريكية بدرجة منخفضة، بينما حاز محور متطلبات التطبيق على درجة قبول عالية. كما اختتمت الدراسة بتقديم استراتيجية مقترحة لتطبيق المدارس التعاقدية بالمجتمع السعودي.

المحور الثاني: دراسات أجنبية.

هدفت **دراسة بينيت Bennett (2008)** إلى تحديد العلاقة بين المدارس الجاذبة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للبيئة المحيطة بالمدرسة بمقاطعة جيلفورد بولاية كارولاينا الشمالية؛ بهدف صياغة نموذج للتنبؤ بأداء المدارس الجاذبة. وتوصلت النتائج أن أداء العديد من هذه المدارس يعد جيداً لأنها تقدم خدماتها التعليمية لطلاب ينتمون لأسر متوسطة ومرتفعة الدخل؛ حيث أنهم يمثلون المجتمع الطلابي المحيط بالمدرسة ولهم أولوية الالتحاق بالمدرسة.

كما هدفت **دراسة ابلايدنجير وهاسيل Ableidinger & Hassel (2010)** للكشف عن الإدارة الذاتية في المدارس التعاقدية ودورها في نجاح هذه الصيغة وتطورها؛ ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الكيفي بإجراء مقابلات مع مديري المدارس التعاقدية الناجحة. أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة الذاتية تلعب دوراً أساسياً في نجاح هذه الصيغة لكونها تسمح للمدرسة بالاستقلالية في قراراتها المالية وشؤون الموظفين والجدول الدراسي والمناهج وطرائق التدريس، هذا بالإضافة لما توفره من فرص أكبر لتنمية طاقمها الإداري والتدريسي مهنياً.

أما **دراسة بليتز Blitz (2011)** فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أداء المدارس التعاقدية وتصورات القائمين على إدارتها للمحاسبية المستندة على متطلبات السوق. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الكيفي لجمع البيانات؛ من خلال إجراء مقابلات مع مديري ومسؤولي المدارس التعاقدية بولاية ويسكونسن لإلقاء الضوء على مجالات المحاسبية وتحليلها في ضوء نوع المدرسة، والتعليم، والأداء. أظهرت نتائج الدراسة أن مهمة المدارس التعاقدية تمثلت في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، وتحسين مستوى أداء المدرسة من خلال تحسين أداء المديرين والمعلمين؛ وذلك من خلال المساءلة والتقييم, والاختبارات التي تزيد من رغبتهم في تحسين أدائهم ليواصلوا العمل في هذه المدارس، كما تقدم المدارس تقارير مفصلة بما تم إنجازه وما تهدف إليه, وذلك وفقاً لمعايير المحاسبية التي تم صياغتها بالتعاقد.

وفي **دراسة جروس Gross (2011)** التي هدفت للكشف عن طرق تحسين التعليم العام من خلال إنشاء المدارس التعاقدية؛ تم إجراء مقابلات مع صناع القرار والمسؤولين لمعرفة سبل تحسين التعليم العام من خلال إنشاء المدارس التعاقدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن للمدارس التعاقدية أثر كبير في تحسين التعليم العام وذلك من خلال تقديم فرص التفكير الجديد والتنوع في أنظمة التعليم، وتنويع طرائق التدريس ووضع المناهج الدراسية؛ بالإضافة إلى الاستقلالية في الإدارة واتخاذ القرار، كما بينت النتائج أن تزايد إنشاء المدارس التعاقدية يلعب دوراً بارزاً في إصلاح التعليم العام، وكذلك يتيح للمعلمين فرصة العمل في ظل نمط الإدارة الذاتية.

أما الهدف من **دراسة فيرجسون Ferguson (2013)** فتمثل في تحديد قدرة المدارس الجاذبة على توظيف التركيبة الثقافية المتنوعة لعائلات الطلاب للمشاركة بالمدرسة ولزيادة التحصيل العلمي لأبنائهم. باستخدام الاستبيانات والدراسة الاستقصائية، تم جمع البيانات من مدراء المدارس، والآباء والأمهات؛ وعليه كشفت النتائج عن فعالية استخدام التركيبة الثقافية المتنوعة لأسر الطلاب، وعن زيادة إجمالية في الإنجاز الأكاديمي للطلاب، بداية من الصف الأول حتى الصف الخامس في الاختبارات القياسية في كل من القراءة والرياضيات.

كما قامت **بريادارشاني Priyadarshani (2014)** بدراسة هدفت إلى تحليل عملية صنع قرار الآباء عند اختيار مدارس أبنائهم في نيبال؛ من خلال استقصاء رأي ولي الأمر حول أسباب اختيار المدرسة، وكيفية الاختيار ومدى الخيارات المتاحة. أسفرت النتائج أن ثلثي عينة الدراسة قد أشار إلى أن موقع المدرسة كان أبرز عوامل الاختيار مقابل عوامل أخرى، كالجودة الأكاديمية والاعتبارات المالية؛ وذلك نظراً للسياق الذي تتم به عملية الاختيار، والذي يتسم بالنزاعات السياسية والأوضاع المتردية للنظام والقانون، والتي توضع بدورها قرب المدرسة في قمة الأولويات عند الاختيار، كما لعب الأطفال أنفسهم دوراً بارزاً في صنع القرار، وبخاصة في الأسر المنخفضة الدخل؛ حيث يُعد الطفل فيها أكثر تعليماً من الآباء الذين وصفت الدراسة تعليمهم بالمتواضع؛ كما كان للاعتبارات المالية دور في

تجنب أولياء الأمور منخفضي الدخل إلحاق أطفالهم بالمدارس الخاصة التي تتمتع بسمعة طيبة وأداء متميز.

بينما استهدفت **دراسة شيستين Chastain (2014)** توثيق عملية التغيير التي شهدتها مدينة Nixa بولاية ميزوري أثناء تبني إحدى المدارس الابتدائية لمنهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، وتحولها لمدرسة جاذبة (STEAM) Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics؛ ورصد تفاصيل عملية التخطيط لتحقيق ذلك. ومن خلال إجراء مقابلات مع مسؤولي المنطقة، وأعضاء مجلس إدارة المدرسة، وأولياء الأمور، والمعلمين؛ توصلت النتائج أن إنشاء المدرسة الجاذبة قد أثر على التعليم بالمدينة من عدة جوانب؛ حيث قدمت المدرسة الجاذبة بديلاً تربوياً تجديدياً مبتكراً لأولياء الأمور والطلاب والمعلمين في ظل بيئة تعليمية فريدة ثرية بالتكنولوجيا، كما ساهم تركيز المدرسة على منهج STEAM في تحقيق تعلم فعّال للطلاب قائم على النشاط؛ مما جعلهم متحمسين للتعلم في إطار مناخ تربوي تعاوني.

أما **دراسة فايك Feiock (2015)** فهدفت إلى دراسة ملامح المدارس التعاقدية التي تم تأسيسها في ولاية فلوريدا خلال السنوات الثمانية عشرة الماضية، من خلال تحديد بعض العوامل التي ساهمت في انتشارها، وكيف أثر تأسيسها على معدلات الالتحاق بالمدارس العامة التقليدية والمدارس الخاصة؟ والتعرف على أنماطها من حيث عامل الربحية، ومدى تأثير سياسات التمويل بالولاية على تأسيسها، وهل جاء تأسيسها تلبية لخصائص المجتمعات المحلية وحاجاتهم الفعلية؟ وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحول واضح نحو المدارس التعاقدية الهادفة للربح مقابل غير الربحية، كما ساهم نمط الدعم المالي الثابت من الولاية في زيادة انتشار هذه المدارس، وأكدت النتائج أن غالبية المدارس التعاقدية لم يتم تأسيسها نتيجة ضعف أداء المدارس العامة التقليدية الموجودة في المقاطعة.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، يمكن استخلاص عدد من الملاحظات التي تُمثل التوجهات العامة لهذه الدراسات عند تناولها لحركة اختيار المدرسة، أو إحدى صيغها، وكذلك المنهجية المتبعة عند المعالجة، وبعض جوانب التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وكذلك جوانب استفادة الدراسة الحالية منها؛ وفيما يأتي عرض موجز لذلك:

1- هناك جهود بحثية حثيثة تناولت حركة اختيار المدرسة بالبيئة العربية أو بعض صيغها – في حدود علم الباحثة – حيث ظهر مصطلح مدارس حق الاختيار في دراستين مصريتين فقط، هما دراسة إبراهيم الزهيري (2004)، ودراسة رواء صبيح (2013)، وقد ركزت الأولى في معالجتها على مفهوم المحاسبية، بينما تناولت الثانية الحركة من خلال الإدارة اللامركزية؛ أما الدراسات الأربع العربية الأخرى، فقد اهتمت بدراسة صيغة أو أكثر من صيغ الحركة، بوصفها أحد أشكال التجديد التربوي دون التطرق للسياسة العامة التي نشأت في إطارها هذه الصيغ، ومن الجدير بالملاحظة أن صيغة المدارس التعاقدية كانت من أكثر الصيغ ظهوراً بالدراسات السابقة وكذلك بالأدبيات العربية الأخرى وبخاصة بالمجتمع السعودي.

2- من خلال ما تم تقديمه من دراسات؛ يتضح مدى الاهتمام بتطبيق هذه الصيغ التربوية الحديثة، وأنها تعد ظاهرة عالمية، حيث قامت عدة دول بخوض هذه التجربة كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا واستراليا وكندا ونيوزيلاندا، رغم ذلك ظهرت الولايات المتحدة على نحو متكرر في معظم الدراسات المقارنة كدولة رائدة في هذا المجال.

3- استعانت معظم الدراسات بالمنهج المقارن بوصفه أنسب المناهج لدراسة ظاهرة تربوية تجديدية تمت في عدة مجتمعات، ولم تأخذ حيز التنفيذ في مجتمعاتنا العربية بعد؛ بينما ساد المنهج الوصفي معظم الدراسات الأجنبية بهدف دراسة واقع التجربة وتقييمها أو لتحديد العلاقة بينها وبين متغيرات تعليمية أو مجتمعية.

4- يمكن رصد بعض جوانب التشابه، وجوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تم عرضها؛ حيث تبرز قواسم مشتركة بين الدراسات السابقة وبخاصة العربية والدراسة الحالية منها؛ تشارك موضوع الدراسة، وأهميتها، وجدواها ومنهجيتها؛ بينما تمثلت جوانب الاختلاف في هدفها الرئيس الذى تمثل في دراسة صيغتي المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية في الولايات المتحدة الأمريكية وتحليل حركة اختيار المدرسة كسياسة تعليمية اصلاحية في إطار سياقها الثقافي لتحديد إمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية.

5- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة العربية في تحديد مشكلة الدراسة؛ كما ساهمت الدراسات الأجنبية في تحديد مصطلحات الدراسة واستقراء ملامح حركة اختيار المدرسة، ووضع تصور عام للأبعاد التي سيتم تناولها عند معالجة كل صيغة من صيغ الحركة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد العنصر البشري رأس مال حقيقي للمجتمعات المعاصرة؛ لذا تحظى عمليات إعداده وتنميته باهتمام بالغ؛ كما بات تطوير التعليم وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها دول العالم المتقدم والنامي على السواء؛ وتعكف على دراستها المنظمات والهيئات الدولية في محاولات جادة لإيجاد صيغ جديدة متطورة تعود بالخير والرخاء على الأفراد والمجتمعات. " فقد أصبح إصلاح التعليم ضرورة ضاغطة في كل الدول، وهو إصلاح يمارَس داخل حركة عامة للإصلاح في مجتمعاتها؛ إما للحفاظ على مستوي الرفاهية والتقدم في الدول الكبرى؛ أو لتحقيق فوزها في سباق التفوق والهيمنة والسيادة في عالم اليوم، وإما للحاق بركبها في دول متخلفة أو نامية تخشي اتساع الهوة الفاصلة بين دول تنتسب إما لعصور الماضي أو الحاضر أو المستقبل" (محمود قمبر، 2004، 35).

ومن أحدث الجهود الرسمية في هذا السياق ما قامت به وزارة التربية والتعليم بمصر، من رصد وتحليل الوضع الراهن للمجتمع المصري بسياقاته الاقتصادية والسياسية والمجتمعية والتعليمية؛ لصياغة الخطة الاستراتيجية للتعليم المزمع تنفيذها

خلال الفترة (2015–2030)؛ وفيها تضمن السياق المجتمعي ضرورة معالجة عدة أبعاد رئيسة تشكل اعتبارات أساسية، وهي: النمو السكاني، والأطفال خارج التعليم، ومعدلات الأمية والفقر، والتركيبة الطبقية للمجتمع؛ كما تم تحديد المحاور الأساسية للإصلاح، والتي تمثلت في الإتاحة والجودة وإدارة النظام. ومن أبرز ما توصل له تحليل وضع التعليم الراهن ما يلي: (وزارة التربية والتعليم ج. م. ع، 2014)

1. هناك تحسن في مستويات الالتحاق بالتعليم الأساسي، كما بدأت تتلاشى الفجوة بين الريف والحضر وبين الجنسين، إلا أن هناك جوانب قصور بشأن محور الإتاحة بالتعليم الثانوي، ولذوي الاحتياجات الخاصة.
2. يمثل الغياب والرسوب والتسرب أحد المشاكل الخطيرة التي تهدد كفاءة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما أن أكثر من 35% من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لا يجيدون القراءة والكتابة.
3. من بين 48 دولة، في المسابقة العالمية (TIMSS) Trends in International Mathematics and Science Study لعام 2007، حققت مصر المرتبة الثامنة والثلاثين في الرياضيات، والواحدة والأربعين في العلوم.
4. وفقاً لنتائج الاختبار القومي المقنن Scholastic Aptitude Test (SAT) لعام 2010، كان متوسط تحصيل التلاميذ في مدارس العينة أقل من 50% في اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، وبخاصة في محافظات الوجه القبلي.

وعليه تم وضع الاستراتيجيات الحاكمة والموجهة لأنشطة الخطة الاستراتيجية، ومنها؛ التركيز على المدرسة الابتدائية بما يؤهلها لأن تكون قاعدة قوية للمراحل الأعلى، مع الاهتمام الشديد بتنمية قدرات التلاميذ للتمكن من أساسيات الحساب ومهارات الكتابة والقراءة، والتعامل مع التقنية في إطار قيمي ينمي شخصية الطفل في جوانبها المختلفة؛ ومواجهة قضايا التقويم والامتحانات وصولاً إلى نظم تعيد التعليم إلى طبيعته ووظيفته الأساسية؛ وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وآمنة وخالية من العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها، والتي تعمل على احتواء الطلاب

وإشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية، وتوفير الخدمات والرعاية المتكاملة لهم؛ وتحقيق ميزات تنافسية على المستويات الإقليمية والعالمية في مجالات العلوم والرياضيات، وعلوم وفنون الاتصال. هذا بالإضافة لبناء نظام متكامل ومتطور للمحاسبية، قائم على الشفافية والمتابعة والتقويم المبني على مؤشرات ومحددات الأداء في المستويات التعليمية كافة؛ للتأكيد على الجودة النوعية والكمية لمخرجات التعليم؛ والتأكيد على المشاركة الفعالة للأسرة، والدعم المجتمعي من خلال مجالس الأمناء بما يحقق المحاسبية الأفقية، ودعم وتعزيز قدرة نظام التعليم على مواصلة التحسين، من خلال استخدام أفضل، وواسع النطاق للبيانات، والأبحاث، والتقويم، والشفافية، والتحديث، والتكنولوجيا (وزارة التربية والتعليم ج. م. ع، 2014). كما جاء محور التعليم باستراتيجية التنمية المستدامة بمصر 2030 متسقاً مع ما جاء بالخطة الاستراتيجية للتعليم من حيث التحديات والأهداف (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ج. م. ع، 2014).

يتضح مما سبق بعض ملامح التعليم المصري مع مشارف الألفية الثالثة، وما يعانيه من جوانب قصور بشأن عدد من القضايا التعليمية والمجتمعية، كالقصور في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ نتيجة تزايد أعداد الطلاب وتفاوت مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيلية؛ وانخفاض جودة التعليم وتدني معدلات التحصيل، وما صاحب ذلك من ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، والأمية الوظيفية، وقصور مؤسسات التعليم على الاستجابة لمتطلبات المجتمع وسوق العمل والتكيف معها بالمستوى المأمول.

في ضوء ما ورد عالية من بعض ملامح الخطة الاستراتيجية للتعليم واستراتيجية التنمية المستدامة بمصر 2030؛ واتساقاً مع توجهات وزارة التربية والتعليم نحو إصلاح منظومة التعليم وتطويرها؛ وبالتطلع للاستفادة من تجربة الإصلاح التعليمي التي خاضتها الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود القليلة الماضية؛ للتغلب على كثير من جوانب القصور التي وُصف بها نظامها التعليمي، والتي تتشابه نسبياً مع ما ورد من بعض جوانب القصور بمنظومة التعليم المصري؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى رصد جهود الإصلاح التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية المبنية على

حركة اختيار المدرسة، وكذلك التعرف على بعض الصيغ التعليمية المتاحة أمام أولياء الأمور وتحليلها في ضوء سياقها المجتمعي، واستخلاص بعض الدروس المستفادة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر.

تأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إمكانية الاستفادة من حركة اختيار المدرسة وبعض صيغها بالولايات المتحدة الأمريكية في إصلاح التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما حركة اختيار المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية وما أسسها؟
2. ما طبيعة الصيغ التعليمية التي أفرزتها حركة اختيار المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية؟
3. ما القوى والعوامل التي ساندت حركة اختيار المدرسة وصيغها بالولايات المتحدة الأمريكية؟
4. ما مظاهر حركة اختيار المدرسة التي يمكن الاستدلال عليها بالتعليم في مصر؟
5. ما أوجه الاستفادة من حركة اختيار المدرسة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على حركة اختيار المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية والأسس التي قامت عليها.
2. رصد بعض الصيغ التعليمية التي أفرزتها حركة اختيار المدرسة وتحليلها.
3. تفسير حركة اختيار المدرسة وصيغها بالولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل التي ساهمت في تبنيها وساندت استمرارها كسياسة تعليمية.
4. تقصّي وجود بعض ملامح حركة اختيار المدرسة أو صيغها بالتعليم قبل الجامعي بمصر.
5. تقديم بعض التوصيات للاستفادة من حركة اختيار المدرسة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال المبررات الآتية:

1. الاهتمام بالاستثمار في رأس المال البشري وبمؤسسات تعليمه وإعداده؛ لكونه أثمن الموارد التي تمتلكها الشعوب، وبخاصة في ظل التزايد الملحوظ للمشكلات التي تعاني منها الدول النامية؛ مما يؤكد قيمة المواطن المتعلم، وبذل كافة الجهود لتحقيق ذلك.
2. الاهتمام الدولي بقطاع التعليم وبسياساته وبعمليات إصلاحه، والأخذ بالتجديدات التربوية الكلية والجزئية؛ لمواكبة المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية التي تواجه أنظمته المعاصرة؛ والذي يتزامن مع اهتمام قومي بمنظومة التعليم، وكذلك ما يمر به المجتمع المصري من تحديات ومشكلات اقتصادية واجتماعية وسياسية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى مخرجات مؤسساته التعليمية كماً وكيفاً.
3. قلة الدراسات والأدبيات العربية التي قدمت تنظيراً لحركة اختيار المدرسة، وكذلك ملامح الصيغ التي نشأت في كنفها، مما يدعم إجراء الدراسة الحالية كمحاولة لإثراء الأدبيات العربية بإحدى تجارب الإصلاح التربوي المعاصر، والتي قد تشجع على إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في المستقبل.
4. تُلقِي دراسة صيغ حركة اختيار المدرسة الضوء على طبيعة كل صيغة، وما لها من إيجابيات وما عليها من مثالب؛ مما قد يسهم في استجلاء الرؤية تجاهها، وبما يُمكِّن من التقييم الموضوعي لها كبديل إصلاحي.
5. يمكن أن تسفر الدروس المستفادة من هذه الدراسة عن تقديم بعض المقترحات التي قد يكون لها أثر في صياغة بعض السياسات واتخاذ بعض التدابير من قِبَل المعنيين وصانعي القرار؛ لتحسين العملية التعليمية، والارتقاء بجودتها، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والحد من ظاهرتي الرسوب والتسرب بمراحل التعليم المختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل حركة اختيار المدرسة كإحدى حركات الإصلاح التعليمي المعاصرة التي استهدفت مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتحديداً تم تتبع صيغتين فقط من بين البدائل المتنوعة التي أفرزتها الحركة، تمثلت في المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية؛ وقد وقع الاختيار عليهما لكونهما يمثلان أبرز صيغ الحركة وأوسعها انتشاراً وأكثرها إقبالاً على المستوى الشعبي، وأبرزها تأييداً على المستوى الرسمي. كذلك اقتصرت الدراسة على معالجة نشأة كل صيغة وأسسها وأهدافها، وأبرز ملامحها، وأنماطها المختلفة، ونظرة تقييمية لها.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على رصد تجربة إصلاح التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تُعد رائدة من رواد التجديدات التربوية المعاصرة، كما أن لها تاريخ طويل نسبياً في خوض هذه التجربة.

الحدود الزمانية: التزمت الدراسة بتتبع وتحليل ملامح حركة الإصلاح التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية، بداية من عقد الستينات من القرن العشرين وحتي عام 2016.

مصطلحات الدراسة:

تتناول مصطلحات الدراسة المفاهيم الرئيسة التي ترد أثناء عرض محاور الدراسة؛ لذلك تم إجراء عرض مختصر لما جاء حول كل مصطلح بالأدبيات التربوية ثم عرض التعريف الإجرائي الذي تبنته الدراسة الحالية، وذلك للمصطلحات الآتية: الصيغ، واختيار المدرسة، والمدارس الجاذبة، والمدارس التعاقدية.

صيغ: Formulas

جاءت كلمة صيغ في اللغة العربية من كلمة صَاغَه صوغاً؛ وصيغة الكلمة هيئتها الحاصلة على ترتيب حروفها وكلماتها والجمع صيغ، قالوا اختلفت صيغ الكلام تراكيبه وعباراته (مصطفى إبراهيم وآخرون؛ 1989، 529). كما ورد لفظ الصَّيّغَةُ في قاموس المعاني بأنها مؤنثُ الصَّيّغ، وصيغة الكلام بناؤه وتراكيبه؛ وصيغة الكلمة صورتها أو هيئتها الحاصلة من ترتيب حروفها وحركاتها (قاموس المعاني، 2016). وتعرف الدراسة الحالية الصيغ إجرائياً بأنها "أشكال وأنماط

عالمية حديثة للمؤسسات التعليمية أو لأحد مكوناتها؛ نشأت لتلبية الاحتياجات التربوية المتجددة للمجتمعات المعاصرة أو لبعض فئاتها، أو للاستجابة لمتغيرات داخلية وتحديات عالمية متنوعة".

اختيار المدرسة: School choice

اختيار المدرسة عملية يستطيع ولى الأمر من خلالها إلحاق طفله بمدرسة تختلف عن المدرسة المجاورة لمحل إقامته، والتي تقع غالباً في منطقته السكنية، وتلحقه بها المنطقة التعليمية على نحو افتراضي، وفي أثناء عملية الاختيار يتاح لولي الأمر صيغ متنوعة من المدارس الأخرى الموجودة في نطاقه الجغرافي، أو في نطاق المنطقة التعليمية التي ينتمي إليها، أو في منطقة تعليمية أخرى (Snapp, 2013, 12). وتعرف الدراسة الحالية اختيار المدرسة إجرائياً بأنها "سياسة تعليمية تتيح لولي الأمر إلحاق نجله بإحدى الصيغ التربوية التجديدية الحكومية التي تعمل بالتوازي مع المدارس العامة التقليدية، وكذلك تسمح للمدارس العامة التقليدية باتخاذ قرار التحول لإحدى هذه الصيغ؛ بهدف زيادة المنافسة بين المدارس وتعزيز الجودة التعليمية والارتفاع بمستوى أداء مدارس التعليم العام".

المدارس الجاذبة: Magnet schools

المدارس الجاذبة مدارس حكومية عامة تمتد من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية؛ وتوفر لأولياء الأمور والطلاب بدائل تعليمية وتربوية متنوعة وجاذبة، تتلاءم مع اهتمامات وميول ورغبات الأطفال الذين يتشاركون الاهتمام بمجال أو موضوع محدد؛ في محاولة لجعلها أكثر جاذبية للوالدين وللمعلمين وللطلاب بالمقارنة بالمدارس العامة التقليدية التي تقع في النطاق الجغرافي لإقامة الطلاب؛ بهدف تعزيز التنوع العرقي، وتحسين المعايير الأكاديمية والارتقاء بالمستوى الأكاديمي، وتقديم مجموعة من البرامج التعليمية لتنمية المواهب الفردية للطلاب (Anemone, 2008,8). ومن البرامج التي تقدمها المدارس الجاذبة: العلوم والرياضيات؛ أو بعض المهارات الأساسية، بينما تركز مدارس أخرى على تعليم الفنون البصرية والأدائية أو الكمبيوتر أو الدراسات الدولية أو اللغات (فورست

وبيفرلي، 2005، 159). وتعرف الدراسة الحالية المدرسة الجاذبة إجرائياً بأنها "صيغة تعليمية توفر بيئة دراسية أمنة وجاذبة وفعالة يتعلم بها جميع الأطفال دون تمييز، وتكفل لهم الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة للوصول إلى درجة الإتقان والتميز الأكاديمي، من خلال برامج دراسية تلبي احتياجاتهم وميولهم، وتعمل على إكسابهم المهارات والمعارف الأساسية وتغرس فيهم القيم والاتجاهات الإيجابية".

المدارس التعاقدية: Charter schools

تُعرف المدارس التعاقدية بأنها مدارس شديدة التنوع فيما يتعلق ببرامجها التعليمية واستقلاليتها وخططها التقويمية، وهي مؤسسات تعليمية اختيارية مستقلة تعمل في ظل اتفاقية تعطيها امتيازات عن غيرها من المدارس، والتي تنعقد بين الجماعة التي تؤسسها وبين راعيها الذي يكون إما مجلس التعليم المحلي، أو مجلس المنطقة، أو مجلس الولاية؛ وتقوم على مبدأين رئيسين هما: الحرية التي تسمح للمدارس بتلبية احتياجات الطلاب بصورة أفضل، والمحاسبية التي تعمل على تحسين إدارة المدرسة (فاروق البوهي، 2014، 194). كما يُقصَد بها أيضاً "مؤسسات تعليمية عامة يتم تمويلها من قبل الدولة وتدار بشكل مستقل من خلال مجموعة من الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع، وتراعي احتياجات المجتمع وتتمتع بالاستقلال الذاتي؛ مع تعرضها للمسئولية والمحاسبة فيما يخص النتائج الأكاديمية للطلاب والممارسات المالية من قبل الرعاة الذين يقدمون المنح المالية والآباء وأعضاء المجتمع، ويتم تحديد برامجها وفقاً لاحتياجات الطلاب، وتضع معايير واضحة ينبغي تحقيقها، ويتم الحكم عليها من خلال نتائجها وليس عملياتها" (حافظ محمد، 2008، 7). وتعرِّف الدراسة الحالية المدارس التعاقدية إجرائياً بأنها "إحدى الصيغ التربوية التجديدية التي تكفل الإدارة الذاتية للمؤسسات التعليمية الحكومية وتمنحها درجة عالية من الاستقلال فيما يتعلق بتسيير شئونها الأكاديمية والإدارية والمالية، بالمقارنة بمثيلاتها من المدارس العامة الأخرى؛ بغية تمكينها من تلبية احتياجات الطلاب وتطلعات الآباء, وتشجيعهم على المشاركة للارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية, وتحسين بيئة التعلم؛ في ظل تعرضها لنظام صارم من الرقابة والمحاسبية، وفي إطار التزامها

بنص التعاقد وبنوده الذي تم بينها وبين الجهة الراعية لها، خلال فترة الإجازة السارية وحتى تاريخ انتهاء التعاقد".

منهج الدراسة وخطواتها:

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعتها، تم استخدام المنهج المقارن القائم على وصف الظواهر التربوية وتفسيرها وتحليلها بالرجوع إلى خلفياتها الثقافية وسياقاتها المجتمعية، وذلك للتنبؤ بإمكان نجاحها أو إخفاقها في سياقات مجتمعية أخري. "حيث يتيح المنهج المقارن استخدام الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ، ولا ينفصل عن بقية المناهج البحثية الأخرى" (Paul, 1980, 87)؛ كما يُعَد أكثر شمولاً للمناهج الفرعية الأخرى المستخدمة في دراسة التربية بطريقة مقارنة (عبد الغني عبود، 2004، 96). وقد تم توظيف المنهج المقارن في الدارسة الحالية وفق الخطوات الأتية:

1. مدخل عام للدراسة شمل مقدمتها، واستعراض لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة؛ مما ساهم في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها والمنهج الملائم لدراستها.
2. المحور الأول: وتضمن وصف نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية ولملامحه العامة، وبعض القوانين المنظمة له، كما تناول عرض لجوانب القصور والانتقادات التي تعرض لها هذا النظام؛ مما استدعي تبني حركة اختيار المدرسة.
3. المحور الثاني: وتضمن فلسفة حركة اختيار المدرسة وأسسها، ووصف وتحليل صيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية كأبرز صيغتين للحركة، من خلال معالجة نشأة كل صيغة وأسسها وأهدافها، وأبرز ملامحها، وأنماطها المختلفة، ونظرة تقييمية لها؛ وكذلك عقد مقارنة بين الصيغتين لتوضيح جوانب التشابه والاختلاف بينهما.
4. المحور الثالث: وتناول بالتحليل حركة اختيار المدرسة في ضوء القوى والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية المميزة للمجتمع الأمريكي إجمالاً، وذات التأثير على نظام التعليم وحركة اختيار المدرسة على نحو خاص.

5. المحور الرابع: تضمن عرض بعض جهود الإصلاح التعليمي بمصر التي تتشابه مبادؤها وأسسها نسبياً مع مبادئ حركة اختيار المدرسة، ورصد بعض صيغ الحركة بالتعليم قبل الجامعي بمصر؛ كما اختُتِم المحور بتقديم بعض التوصيات للاستفادة من هذه الحركة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر، مع مراعاة اختلاف السياق المجتمعي العام بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية.

المحور الأول: نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.

قبل تناول حركة اختيار المدرسة بالبحث والتحليل تجدر الإشارة إلى نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. ورغم ما يتسم به هذا النظام من مرونة وتنوع، إلا أنه يمكن استقراء بعض المعالم العامة المشتركة بين مؤسساته، والتي سيتم الإشارة إليها على نحو موجز من خلال ثلاث عناصر فرعية هي: الملامح العامة لنظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، والقوانين الفيدرالية المنظمة للتعليم، وجوانب القصور والانتقادات التي تعرض لها هذا النظام؛ مما استدعي تبني حركة اختيار المدرسة.

أولاً: الملامح العامة لنظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.

تتسم إدارة التعليم عبر أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية بالمرونة؛ وذلك لسيادة النمط اللامركزي في إدارة شئون التعليم؛ حيث لم يرد في نص دستورها ما يفيد التزام الحكومة الفيدرالية بالتعليم؛ وعليه تعهدت كل ولاية بإدارة التعليم وتنظيمه. "فنظام التعليم في الولايات المتحدة لا مركزي إلى درجة كبيرة؛ فطبقاً للتعديل العاشر للدستور الأمريكي، تُعد العملية التعليمية من حق الولايات، وحسب هذا التعديل ليس للحكومة الفيدرالية سلطة وضع نظام تعليمي قومي، وليس من المعتاد أن تقوم الوكالات الفيدرالية بوضع السياسة أو المناهج للمدارس بالمناطق المحلية؛ لأن مثل هذه القرارات تتم على مستوى الولاية ومستوى المنطقة" (الولايات المتحدة الأمريكية المكتب الثقافي بواشنطن،1996، 47). وتشترك عادة ثلاث جهات في إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي: الحكومة الفيدرالية، وحكومة الولايات؛ والسلطات المحلية التي تقع معظم المسؤوليات عليها؛ فرغم أن حكومات الولايات مسؤولة دستورياً عن شئون

التربية والتعليم؛ إلا أن جميع الولايات تقريباً أناطت هذا الأمر وفوضته للمجالس المحلية.

جاء هذا النمط الإداري تلبية لفلسفة المجتمع الأمريكي وقناعته بعدم تدخل الحكومة الفيدرالية في أمور التعليم، هذا بالإضافة لتاريخ نشأة التعليم وبداياته الأولى؛ حينما تولت كل منطقة تسيير جميع شئونها الخاصة ومنها التعليم؛ ولهذا السبب تتنوع القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم من ولاية لأخرى، ولا يوجد نظام تعليمي قومي وحيد بالولايات المتحدة الأمريكية. ورغم هذا النمط المتبع في إدارة مؤسسات التعليم؛ وكذلك القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم وتنوعها بدرجة كبيرة من ولاية لأخرى؛ إلا أن هناك أهداف أساسية تشترك المؤسسات التعليمية في تحقيقها تنبثق من فلسفة المجتمع وقيمه وأولوياته.

وتتمثل أهداف التعليم الأمريكي كما ورد في تقرير المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو؛ في "الإيمان بالمثل الديمقراطية، والالتزام بحرية الفرد، واحترام تنوع المجتمع. وفي ضوء ذلك يهدف نظام التعليم إلى تقديم تعليم يتسم بالجودة ويصل بكل فرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته؛ ليخدم بفعالية مجتمعه الحر، ويتنافس بنجاح في سوق العمل المتجدد والمتغير، مع ضمان فرص متساوية للالتحاق بالتعليم للجنسين، وللأقليات المختلفة، ولذوي الإعاقات" (IBE, 2006, 1). ومن ثم تبدو البرامج التعليمية متشابهة بشكل ملحوظ؛ بسبب هذه القيم المشتركة، وكذلك الحاجات الاجتماعية والاقتصادية، والتنقل المتكرر للطلاب والمعلمين من ولاية إلى أخرى (الولايات المتحدة الأمريكية المكتب الثقافي بواشنطن،1996، 47). وعليه فإن التنوع الناتج عن إدارة كل ولاية لمؤسسات التعليم لم يمنع ظهور ملامح عامة مشتركة للنظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية. فرغم سمتي اللامركزية والتنوع التي يتسم بهما نظام التعليم الأمريكي، ورغم عدم وجود منهج دراسي قومي؛ تبقى المدارس العامة بدرجة لافتة متماسكة فيما يخص الأساليب المُتبعة في إدارتها؛ فلا يجد الطالب الذي ينتقل من مدرسة في أحد الولايات إلى ولاية أخرى اختلافات جوهرية، بل إن إجمالي الموضوعات الأكاديمية ستكون مألوفة لديه إلى حد كبير، بسبب العوامل والملامح والقيم المشتركة بالمجتمع الأمريكي.

يمتد سُلّم التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية 12 عاماً، وتصل مدة الإلزام إلى 11عاماً، أي بنسبة 91,6% من عدد سنوات السلم التعليمي، وتتدرج المراحل التعليمية به على النحو التالي: (أحمد محمد، 2016، 26-27).

1. مرحلة ما قبل المدرسة: وتبدأ بدور الحضانة في سن الثانية وحتى نهاية الرابعة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، ويليها رياض الأطفال لمدة سنة واحدة؛ هي السنة الخامسة من العمر، أو سنتين؛ هما الرابعة والخامسة، ويعتبر الالتحاق برياض الأطفال من 3-5 سنوات أكثر النظم شيوعاً.
2. المدرسة الابتدائية: عادة يبدأ التعليم الابتدائي في سن السادسة ولمدة ست أو ثماني سنوات، والنظام الأكثر شيوعاً هو مدرسة الست سنوات.
3. المرحلة الثانوية: ولها ثلاثة أنظمة، الأول: هو مدرسة السنوات الأربع، وهى الثانوية القديمة التي تستقبل خريجي ابتدائية الثماني سنوات، والثاني: مدرسة الست سنوات، وتستقبل خريجي ابتدائية الست سنوات، والنظام الثالث: المدرسة الثانوية الدنيا والعليا، ومدة كل منها ثلاث سنوات، وبرغم اختلاف الأنظمة فإن مدة الدراسة النظامية للتعليم العام 12سنة (ابتدائي وثانوي). كما توجد مدارس مهنية عليا بنفس نظام صفوف المدارس الثانوية الأخرى، وهى مدارس مهنية متخصصة، وتمنح كل أنظمة المدارس الثانوية بصفة نمطية شهادة الدبلوم بعد إكمال الصف الثاني عشر.

يختلف سن الالتحاق بالتعليم من ولاية لأخرى؛ حيث يبدأ من سن الخامسة في سبع ولايات، وفي سن السادسة في إحدى وعشرين ولاية، وفي سن السابعة في ثمانية عشر ولاية، وفي سن الثامنة في ولايتين*. ويُعد التعليم العام الحكومي في كل الولايات إلزامياً ومجانياً؛ ويستمر حتى استكمال دراسة المرحلة الثانوية التي تنتهي في سن السادسة عشر أو السابعة عشر أو الثامنة عشر وفقاً لتشريعات كل ولاية (IBE, 2006, 12).

* إجمالي عدد الولايات المتاحة بشأن بداية سن الإلزام 48 ولاية، بينما أشار التقرير إلى عدم توفر معلومات عن الولايتين الأخيرتين.

كما تتيح التشريعات التي تضعها حكومات الولايات إنشاء المدارس الخاصة، ويسمح لها بالعمل وفق تراخيص وقواعد من قبل الولاية التابعة لها. ولا يتم تمويل هذه المدارس من المصادر الحكومية، وتعتمد على مصادرها الخاصة؛ وقد يتم دعم بعضها بتمويل فيدرالي محدود للقيام بمهام محددة أو لأغراض معينة (IBE, 2006, 9). وتشكل المدارس الدينية غالبية التعليم الخاص؛ لذلك لا يموَّل هذا التعليم من الأموال العامة للدولة، ويتحمل الآباء مسئولية الإنفاق على أبنائهم ودفع الرسوم والمصروفات الدراسية بخلاف التعليم الحكومي العام (Berends et al., 2009, xvii). وتهدف المدارس الخاصة إلى تلبية احتياجات فئات طلابية معينة كذوي الاحتياجات الخاصة، أو الطوائف الدينية المختلفة، أو الذين يرغبون في التأهل للالتحاق بالتعليم العالي. وتمثل المدارس الخاصة 24% من إجمالي عدد المدارس، ويلتحق بها ما يعادل 10% من إجمالي عدد الطلاب في الولايات المتحدة (IBE, 2006, 55-56). من ثم يعد التعليم بالولايات المتحدة نظامًا مزدوجًا؛ تتعايش فيه مدارس التعليم الخاص جنباً إلى جنب مع المدارس العامة؛ ومن المثير للانتباه أن ما يقرب من ربع عدد المدارس بأمريكا تقدم خدماتها لعشرة بالمئة فقط من حجم الشريحة الطلابية، الأمر الذي يعطى مؤشرًا صريحًا لارتفاع جودة التعليم بالمدارس الخاصة؛ لذلك يحظى التعليم الخاص بمجموعة من المميزات تجعله أحد البدائل التعليمية المفضلة لبعض أولياء الأمور.

ومن السمات المميزة للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عدم وجود منهج قومي رسمي موحد؛ حيث تقع مسؤولية المناهج وتخطيطها وتطويرها على عاتق إدارات التعليم بالولايات والمجالس المحلية. كما تجدر الإشارة إلى أن الدستور الأمريكي يفصل الدولة عن الدين؛ فلا يسمح بتقديم تعليم ديني في المدارس العامة الأمريكية أو ممارسة أي نشاط ديني صريح. ويتم التدريس في معظم صفوف الدراسة باللغة الإنجليزية، إلا في المدارس التي يوجد بها كثافة عالية من الطلاب الذين لا يجيدون اللغة الإنجليزية؛ وفي هذه الحالة يتم تدريس المناهج بلغة غير اللغة الإنجليزية، مع تكثيف تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها؛ إلى أن يصبح الطالب مؤهلاً للدراسة في الفصول العادية (IBE, 2006, 16).

ويُعد تمويل التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية من مسؤوليات الحكومة؛ وتختلف ميزانية التعليم من ولاية لأخرى اختلافاً كبيراً؛ نتيجة الفروق الناتجة عن تفاوت الوضع الاقتصادي بكل ولاية؛ وعادة ما تضطلع بمسؤولية تمويل التعليم ثلاث جهات رئيسة؛ وهي: الحكومة الفيدرالية، وحكومة الولاية، والسلطات المحلية. وقد كان من الشائع التزام السلطات المحلية بتوفير النصيب الأكبر من ميزانية التعليم في نطاقها الجغرافي، إلا أنه خلال السنوات الماضية؛ وتحديداً منذ عام 1987 بدأ يتجاوز الدعم الفيدرالي والدعم المقدم من قبل الولايات ما تقدمه السلطات المحلية (IBE, 2006, 16). وقد جاءت هذه التغيرات لتحقيق توازن بشأن التفاوت الملحوظ في تمويل التعليم بين الولايات المختلفة وفي داخل كل منها؛ ومن ثم توفر الحكومة الفيدرالية دعم للمدارس التي يدرس بها الأطفال المنحدرين من أقليات عرقية مختلفة أو محدودي ومنخفضي الدخل.

ثانياً: القوانين المنظمة للتعليم بالولايات المتحدة.

رغم أن إدارة التعليم وفق النمط اللامركزي تعد سمة من سمات التعليم الأمريكي؛ حيث استحوذت حكومة كل ولاية على النصيب الأكبر فيما يتعلق بشئون التعليم وإدارته وتشريعاته؛ إلا أن تزايد الاهتمام بالتعليم بوصفه ضرورة من ضروريات الأمن القومي، وسلامة الدولة داخلياً، ومكانتها خارجياً؛ استدعى بعض التدخلات من قبل الحكومة الفيدرالية؛ ومن أبرزها صدور مجموعة من القوانين الفيدرالية المنظمة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. وفيما يلي عرض موجز لبعضها.

1- قانون التعليم الابتدائي والثانوي.

صدّق الكونجرس الأمريكي عام 1965، على قانون التعليم الابتدائي والثانوي The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)، الذي أكد على المساواة في الالتحاق بالتعليم، والسعي لتحقيق معايير أكاديمية عالية، والمساءلة. وقد هدف القانون إلى سد الفجوة في تحصيل القراءة، والكتابة، والرياضيات بين أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض الملتحقين بمدارس الحضر والريف، وأطفال الطبقة المتوسطة الملتحقين بمدارس الضواحي (U.S. Department of Education,

(2015. ومن أبرز بنوده، تقديم دعم فيدرالي للمدارس العامة بهدف مساعدة الطلاب الفقراء والارتقاء بمستوياتهم الأكاديمية، على أن يخصص هذا الدعم للمدارس التي يزيد عدد الأطفال منخفضي الدخل فيها عن 50٪، والتي تستخدم الأموال الممنوحة لها في مبادرات وجهود إصلاحية. كما ينص القانون أيضاً على تضمين الآباء Parental involvement في العملية التعليمية؛ بهدف رفع المستوى الأكاديمي للطلاب؛ مع ضرورة إشراكهم في اتخاذ القرارات بشأن البرامج الدراسية وسياسات المدرسة كلما أمكن ذلك (Ferguson, 2013, 8). ومن الملاحظ أن هذا القانون كان باكورة القوانين الساعية لتحقيق قدر من التوازن بشأن التعليم بين المستويات الحكومية المختلفة؛ من خلال تدخل الحكومة الفيدرالية للارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب، وزيادة الاتجاه نحو المساءلة، وتضمين أولياء الأمور بالعملية التعليمية، وزيادة الاهتمام بالفئات المهمشة اقتصادياً واجتماعياً.

2- قوانين الحقوق المدنية.

نتيجة للتفرقة العنصرية التي عانى منها الزنوج عبر تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، عبَّر الزنوج عن اعتراضهم الشديد على الظلم الاجتماعي والاستغلال الاقتصادي وسوء المعاملة العرقية التي تعرضوا لها في هذا البلد؛ وعليه صدرت قوانين الحقوق المدنية Civil Rights Acts (CRA)."وتحظر قوانين الحقوق المدنية لعام 1964 التمييز بين المواطنين بسبب العرق، أو اللون، أو الانتماء الوطني، أو الجنس، أو الإعاقة، أو السن؛ كما تُمثل التزاماً قومياً بإنهاء التمييز في البرامج والأنشطة التعليمية... كما يحظر على المناطق التعليمية استخدام معايير غير مبررة أو طرق للإدارة يكون لها تأثير على تعرض الأفراد للتمييز لنفس الأسباب، أو يكون لها تأثير كبير على إحباطهم أو عرقلتهم عن مواصلة الدراسة. وقد ساعد فرض قوانين الحقوق المدنية الفيدرالية على إحداث تغييرات عميقة في التعليم الأمريكي، وتحسين الفرص التعليمية للملايين من أطفال الأقليات؛ حيث أُزيلت عوائق كثيرة حالت دون حرية اختيار الأفراد للفرص التعليمية وللمسارات الوظيفية التي يرغبون بها. كما فُتحت أبواب المدارس، والفصول الدراسية، وقاعات المحاضرات، والملاعب الرياضية...الخ

لجميع الفئات التي تشكل نسيج المجتمع الأمريكي" (وزارة التعليم بالولايات المتحدة،2004، 1). ولذلك يمثل هذا القانون ظهيراً تشريعياً لبعض التغيرات الاجتماعية التي حدثت في أعقاب الحرب العالمية الثانية؛ مؤكداً على تكافؤ الفرص، وديمقراطية التعليم، ومراعاة التنوع العرقي والثقافي؛ باتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة للحد من واحدة من أكثر المشكلات جدلاً بالتاريخ الأمريكي.

3- قانون أهداف عام 2000.

في عام 1994 وأثناء الفترة الرئاسية للرئيس كلينتون، صدر قانون" أهداف عام 2000: للتعليم الأمريكي" "The Goals 2000: Educate America Act"، والذي نص على ضرورة وضع معايير ذات مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة تغيير مناهج التعليم وأنظمة التقويم السائدة في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية؛ لتجسد جميعاً خطاً فكرياً وعملياً متسقاً (أحمد المهدي، 2005). ومن أجل تحقيق ذلك، نص القانون أيضاً على إنشاء المجلس القومي للتطوير والمعايير الأكاديمية National Education Standards and Improvement Council (NESIC) (IBE, 2006,7). ومن ثم تم تحديد ستة أهداف قومية للتعليم، ثم زيدت بهدفين أخرين، لتصبح ثمانية أهداف يسعى تحقيقها مع بلوغ عام 2000، وهي: (IBE, 2006, 8)

(1) أن يبدأ جميع الأطفال في الولايات المتحدة التعليم وهم مستعدون له.

(2) أن يصل معدل الطلاب الذين يتمون المرحلة الثانوية بنجاح إلى 90 %.

(3) أن ينتقل جميع تلاميذ الصفوف الدراسية (الرابع، والثامن، والثاني عشر) إلى الصفوف الدراسية الأعلى، وهم مجيدون للعلوم الأساسية (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، واللغات الأجنبية، والعلوم الاجتماعية والانسانية)؛ وعلى كل مدرسة أن تضمن تعليم للأطفال ينمّي قدراتهم العقلية، ويُعِدّهم لدور المواطنة، والتعلم المستمر، والعمل المنتج؛ لدعم الاقتصاد القومي المعاصر.

(4) أن يحتل الطالب الأمريكي المرتبة الأولى بين دول العالم في مادتي العلوم والرياضيات.

(5) أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

(6) أن تصبح كل مدرسة خالية من المخدرات والكحوليات والعنف والأسلحة؛ وأن توفر كل مدرسة بيئة تعليمية منضبطة وآمنة للطلاب.

(7) أن يتوفر للمعلمين سبل التنمية المهنية المستدامة، وفرص اكتساب المعارف والمهارات المهنية اللازمة لتعليم وإعداد الأجيال للقرن الجديد (القرن الحادي والعشرين).

(8) أن تسعى كل مدرسة لدعم المشاركة والشراكة بينها وبين أولياء الأمور؛ بغية تعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي للطلاب.

ومن الجدير بالذكر أن هذا القانون جاء متزامناً مع جملة من التغيرات البارزة التي شهدها العالم خلال عقد التسعينات؛ فعلى المستوى السياسي انهار الاتحاد السوفيتي وظهرت الولايات المتحدة كقطب وحيد على الساحة العالمية؛ بينما شهد الاقتصاد العالمي ظهور منافسين جدد للولايات المتحدة كالتكتلات الاقتصادية الكبرى، ونشأة الاتحاد الاوروبي، والسوق الأوروبية المشتركة، وكذلك ظهور النمور الأسيوية.

4- قانون لن يهمل طفل.

اقترح الرئيس جورج بوش أحدث تعديل لقانون التعليم الابتدائي والثانوي ESEA، وهو قانون لن يهمل طفل (No Child Left Behind (NCLB لعام 2001. ويُعرِّض القانون المدارس للمساءلة الصارمة، ويُلزمها بتحقيق تحسن محدد سلفاً في أداء الطلاب في الاختبارات المعيارية (Snapp, 2013, 3-4). وقد تبنّى القانون عدة مبادئ، منها: زيادة المساءلة، وتوسيع البدائل التعليمية، وزيادة المرونة (Anemone, 2008,19). كما احتوى القانون على أحكام مُحدَّدة لضَمان استفادة جميع الطلاب من تعليم عالي الجودة بغض النظر عن الأصل العرقي، أو الجنس، أو الإعاقة، أو الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية (وزارة التعليم بالولايات

المتحدة،2004، 1). وعليه تم تحديد أربعة عناصر لقياس التقدم الأكاديمي في المناطق التعليمية، وهي: القراءة، والرياضيات، ومعدل الانتظام بالمدرسة، ومعدل التخرج أو النجاح، ويُطلق عليها Adequate Yearly Progress (AYP) أي "مستوى التقدم السنوي الملائم".

كما حدد القانون مجموعات طلابية مستهدفة يجب أن تستوفي مستوى التقدم السنوي الملائم، وهم: جميع الطلاب الأمريكيين الهنود، أو سكان ألاسكا الأصليون؛ والطلاب الآسيويون، أو من جزر المحيط الهادي؛ والطلاب الزنوج من أصول غير لاتينية؛ والطلاب ذوو الأصول اللاتينية؛ والطلاب متعددو الأعراق؛ والطلاب البيض من أصول غير لاتينية؛ والفئات الخاصة؛ والطلاب ذوو المهارة المحدودة في اللغة الإنجليزية، والطلاب المحرومون اقتصادياً. وفي حالة عدم استيفاء مستوى التقدم السنوي الملائم في القراءة أو الرياضيات، أو معدل الحضور أو معدل التخرج، لجميع المجموعات الطلابية، أو لأي فئة منهم؛ فلن يكون بمقدور المنطقة بالكامل استيفاء متطلبات مستوى التقدم السنوي الملائم (Ohio Department of education, 2011, 1).

كذلك أعطى القانون لولي الأمر الحق في إلحاق طفله بمدرسة مختلفة عن المدرسة المجاورة لمحل إقامته، في حالة عدم التزام الأخيرة بالمعايير التي نص عليها القانون. كما ألزم المناطق التي تتلقى دعماً فيدرالياً أن تقدم تقريرًا سنويًا لأولياء الأمور والمجتمع المحلي حول مستويات الإنجاز في المدارس التابعة لها؛ بحيث يسمح للآباء باتخاذ قرار مستنير بشأن اختيار مدرسة أطفالهم (Snapp, 2013, 25). أما المدرسة التي لم تحقق الحد الأدنى من متطلبات AYP خلال عدد محدد من السنوات الدراسية، ستتعرض لإعادة التنظيم؛ كاستبدال أعضاء هيئة التدريس والإداريين على سبيل المثال. كما يمكن نقل الطلاب من هذه المدارس (بما في ذلك المدارس التعاقدية)، لاستكمال تعليمهم بمدرسة أخرى (Reiter-Cook, 2010, 1).

من الجدير بالملاحظة أن قانون لن يُهمَل طفل قد تبنى نفس توجه القوانين السابقة؛ بوصفه تعديل لقانون التعليم الابتدائي والثانوي الصادر خلال عقد الستينات؛

حيث أكد على كفالة الدولة لتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم للجميع، ليس فقط على المستوى الكمي بل نوعياً أيضاً؛ من خلال التأكيد على مبدأ الشفافية والمساءلة بالاعتماد على نتائج التقويم والأداء التحصيلي لطلاب كل شرائح المجتمع العرقية والاجتماعية والاقتصادية.

وختاماً يمكن الإشارة إلى أن هذه التشريعات، بالإضافة لقوانين أخرى لم يتسع المجال لذكرها؛ كانت استجابة لمتطلبات داخلية، وتحديات خارجية فرضت نفسها على الواقع الأمريكي؛ ومن خلال تلك القوانين سعت الحكومة الفيدرالية لتحقيق قدر من التوازن التشريعي والتمويلي والإصلاحي، من منطلق كون التعليم قضية أمن قومي وأنه أحد دعائم التنمية والتقدم؛ وذلك دون المساس بنص الدستور الذي كفل لحكومات الولايات إدارة شئون التعليم وتنظيمه منفردة.

ثالثاً: بعض الانتقادات الموجهة للتعليم الأمريكي.

تعرض نظام التعليم الأمريكي للنقد الشديد خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وبدايات الألفية الثالثة؛ ولم يقتصر هذا النقد على جماعة سياسية أو فئة عرقية أو طبقة اقتصادية بعينها. وقد تمثلت أبرز مظاهر الانتقادات التي وُجِّهت إليه في انخفاض جودة التعليم، وانخفاض مقومات الأمن والسلامة بالبيئة المدرسية، وقصور المناهج الدراسية وانخفاض مستوى مواكبتها لتطورات القرن الحادي والعشرين، وقصور مستوى التكيف مع تغير خصائص الشريحة الطلابية. وفيما يلي توضيح ذلك:

1. عدم رضا الشعب الأمريكي عن جودة وفعالية التعليم العام؛ حيث أشار أحد استطلاعات الرأي أن 18% فقط من الأمريكيين قيَم المدارس العامة في البلاد بتقدير A أو B، وأن أكثر من 25% ممن شملهم الاستطلاع أعطى للتعليم العام درجة D، أو وصفه بالفشل (Brain, 2011, 10)
2. ارتفاع معدلات التسرب وانخفاض نسب الانتظام بالمدرسة، وكذلك انخفاض نسب إنهاء المرحلة الثانوية بنجاح؛ لا سيما بين الأمريكيين من أصول إفريقية ولاتينية؛ حيث سجل اللاتينيون أدنى معدل تخرج بلغ 53٪، بينما كان معدل تخرج الأميركيين من أصل أفريقي، والبيض 55٪، 76٪ على التوالي (Brockington, 2006,48-49).

3. زيادة مخاوف أولياء الأمور تجاه سلامة وأمن البيئة المدرسية؛ نتيجة شيوع مظاهر العنف والبلطجة والتخريب والنشاط العصابي داخلها (Brockington, 2006,1)؛ فعلى مدى السنوات الماضية، تعرضت بعض المدارس لبعض حالات إطلاق الرصاص، وقد نالت هذه الأحداث اهتمامًا جماهيريًا واسعًا، كما ساهمت في زيادة مخاوف الآباء بشأن سلامة أطفالهم (Brain, 2011, 11).
4. قصور المناهج الدراسية التي يتم تدريسها في المدارس العامة؛ مما انعكس على تدني نتائج طلاب الولايات المتحدة بالمقارنة بأقرانهم في البلدان الأخرى، ولا سيما في تحصيل الرياضيات والعلوم (Brain, 2011, 11-12).
5. بيروقراطية النظام التعليمي، الذي تم إنشاؤه وتنظيمه خلال الثورة الصناعية، بينما مازال يقدم خدماته لطلاب يعاصرون مرحلة ما بعد الصناعة أو عصر المعلومات؛ ومن ثم تُعد جوانب وملامح الحياة المعاصرة واهتمامات الأفراد واحتياجاتهم مختلفة بدرجة كبيرة عن مثيلاتها عند نشأة هذا النظام (Anemone, 2008,5).
6. تغير التركيبة الطلابية داخل المدارس؛ حيث زاد عدد الطلاب الذين يتسمون بالفقر وانخفاض الدخل، وثنائية اللغة، وذوي الاحتياجات الخاصة، والحوامل، والمعرضين للخطر. وفي ظل هذه الخصائص والملامح الطلابية المتنوعة؛ تواجه مؤسسات التعليم ضغوطاً وتحديات متزايدة، لتحقيق توازن بين تلبية احتياجاتهم المختلفة، والحفاظ على مستويات أكاديمية مرتفعة (Conde, 2010, 55).

نتج عن المظاهر سالفة الذكر تردّي نظرة الرأي العام للتعليم العام الأمريكي، وفقدان الثقة في قدرته على تحقيق تطلعات أفراده واحتياجاتهم، مما جعل الميسورين منهم يتجهون لمؤسسات التعليم الخاص، بينما لجأ البعض الآخر لصيغ قديمة كالتعليم المنزلي. "حيث ساند بعض المربين حركة التعليم المنزلي؛ لأنهم رأوا أن المدارس العامة غير كُفأة، وغير قادرة على تلبية احتياجات كل طفل؛ ومن ناحية أخرى أعرب بعض المحافظين عن انتقادهم لعدم اهتمام المدارس بالقيم الاجتماعية المحافظة والمعتقدات الدينية"(Brain, 2011, 3). وعليه فضّل عدد من أولياء

الأمور التعليم المنزلي لأسباب تقدُّمية أو دينية، والتخلي عن مؤسسات التعليم النظامي لعدم رضاهم عن جودة التعليم المقدم بها، ومخاوفهم بشأن سلامة البيئة المدرسية؛ مما جعل التعليم المنزلي بديلاً مناسباً لكثير منهم؛ وظاهرة متنامية على نحو ملحوظ في المجتمع الأمريكي.

وقد دفعت تلك التحديات ونقاط الضعف التي يعاني منها نظام التعليم الأمريكي، وقصور قدرته على التجاوب بشكل فعال مع المستجدات التي يفرضها عالم اليوم، ومتطلبات إعداد النشء لعالم كثير التغير والتحول؛ وانتقادات الرأي العام للممارسات التربوية والبيئة المدرسية؛ بسياسة التعليم الأمريكي إلى الأخذ ببنى تعليمية أكثر تنوعاً ومرونة. وعليه ظهر توجه عام لتبني سياسة تعليمية جديدة تمكن من إحداث تغييرات جذرية واضحة في نظام التعليم القائم وإعادة هيكلة مؤسساته وأساليب إدارتها.

المحور الثاني: حركة اختيار المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية.

يتضمن هذا المحور معالجة وصفية تحليلية لثلاثة عناصر رئيسة تتعلق بحركة اختيار المدرسة تبدأ بفلسفتها وأسسها، ثم المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية كأبرز صيغتين لهذه الحركة بتناول نشأة كل صيغة وأسسها وأهدافها، وأبرز ملامحها، وأنماطها المختلفة، ونظرة تقييمية لها؛ وأخيراً عقد مقارنة بين الصيغتين لتوضيح جوانب التشابه والاختلاف بينهما.

أولاً: فلسفة حركة اختيار المدرسة وأسسها.

اعتاد الأمريكيون عبر تاريخهم، على توفر خيارين رئيسين لتعليم أبنائهم، هما المدارس العامة والخاصة؛ حيث تخضع المدارس العامة للوائح وقواعد تمليها المنطقة التعليمية بشأن الموظفين، والمناهج الدراسية، والمساءلة...الخ؛ في حين لا تتقيد المدارس الخاصة إلا ببعض منها. وتوفر المدارس الخاصة بدائل وخيارات تعليمية لا تتاح عادة في المدارس العامة؛ وفي المقابل تتطلب من أولياء الأمور دفع رسوم الدراسة وتكاليفها.

في ظل هذا السياق، "يستطيع أولياء الأمور الميسورون اقتصادياً فقط الاختيار بين التعليم العام والخاص عند إلحاق أطفالهم بالتعليم، وكذلك يمكنهم المفاضلة بين المدارس الخاصة المختلفة؛ بينما تقوم المنطقة التعليمية بتحديد مدرسة عامة محددة لكل مجموعة من الأطفال الأخرين، وإلحاقهم بها افتراضياً في ضوء محل الإقامة السكنية لأسرهم" (Feiock, 2015, 2). من ثم وصف خبراء الاقتصاد الطريقة سالفة الذكر في تسجيل الطلاب وفقاً لمحل إقامتهم، بأنها نوع من الاحتكار الحكومي للتعليم الذي يُعد عدواً للكفاءة، بينما وصفوا المنافسة بأنها مصدر رئيس للفعالية والكفاءة والإبداع، والاستخدام الأمثل للمصادر والموارد (Anemone, 2008,2). وعليه طُرحت "نظرية المنافسة" Competition Theory، وانتشرت على نحو سريع خلال الثمانينات منذ أن أثار تقرير أمة في خطر القلق الشعبي حول جودة التعليم، ولا سيما المدارس التي يلتحق بها أطفال الأقليات العرقية والطلاب ذوو الدخول المنخفضة منادياً بضرورة إصلاح التعليم؛ حيث انتقد هيكل التعليم العام والممارسات القائمة على الاحتكار والجمود والبيروقراطية، وضعف الحوافز المشجعة على الابتكار التعليمي ورفع الكفاءة (Ryoo, 2014, 21).

في ضوء ذلك قامت حركة اختيار المدرسة على نظرية بسيطة؛ مفادها الاعتماد على قوى السوق لخلق بيئة تنافسية بين مؤسسات التعليم، وجعل التعليم سلعة قابلة للتسويق والتسوق، لتصبح أكثر استجابة لمطالب عملائها. وتتسق هذه الحركة مع مبدأين قويين في الثقافة الأمريكية؛ وهما التنافسية والحرية؛ فقد تأسست أمريكا على الاعتقاد والإيمان بأن المنافسة ظاهرة صحية لأي صناعة، والأفضل بالنسبة للمستهلك؛ وأن المنافسة إن لم تكن الدواء لكل داء، إلا أنها تعد عنصراً ضرورياً لأية خطة تحسين مدرسي نظامي.

يتجلى مبدأ الحرية في قدرة العائلات على الاختيار بين المدارس المعتمدة بدلاً من ترشيح مدرسة لهم، وعلى النحو ذاته، للمدارس حرية الاختيار في أن تكون جزءاً من هذا النظام أم لا (أحمد إبراهيم، 2013، 45). وقد دافع بعض الإصلاحيين عن الإصلاح المتمركز على الطلب أو السوق؛ لكونه يولد الدافع لدى المدارس لتتنافس مع بعضها البعض، الأمر الذي يفترض أن يحدث تحسين في نوعية التعليم ككل؛

وكذلك يوفر مزيداً من الخيارات لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة؛ من خلال إتاحة بدائل تعليمية لم تكن متوفرة من قبل؛ كالمفاضلة بين التعليم العام والخاص، وبين مدارس المناطق التعليمية العامة المختلفة، وبين المدارس العامة التي تقع داخل منطقة تعليمية معينة. وتحديداً تحاول الإصلاحات القائمة على الطلب توسيع فرص الاختيار أمام أولياء الأمور، بدءً من البدائل التعليمية التي تنتمي لقطاع التعليم العام كالمدارس التعاقدية Charter Schools، والمدارس الجاذبة Magnet Schools ؛ أو الخيارات التي يمكن أن يستفيد منها بعض الطلاب والتي تمكِّنهم من الالتحاق بالمدارس الخاصة كالقسائم التعليمية Education Vouchers* (Ryoo, 2014, 2).

وقد أشار فريدمان عالم الاقتصاد الشهير أن المنافسة هي السبيل الوحيد لإنقاذ التعليم العام؛ من خلال إجباره على التحسين من أجل الحفاظ على عملائه، وبذل مزيد من محاولات الاستجابة لرغبات الوالدين. فعندما يطلَق العنان لآليات المنافسة، ستبقى فقط المدارس الأفضل والأكثر استجابة لتلبية مطالب أولياء الأمور والطلاب وستزدهر؛ بينما ستضطر المدارس غير القادرة على فعل ذلك إلى وقف أنشطتها (Ryoo, 2014, 22). وقد كان لآليات تمويل التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية دور بارز في تعزيز تلك السياسة؛ حيث إن "تمويل مدارس التعليم العام ببعض الولايات مرتبط بمعدل التحاق الطلاب بكل مدرسة؛ لذا يشكل انتقال الطلاب من مدرسة إلى أخرى خسارة مالية للمدرسة الأولى؛ إذ تواجه خطر فقدان طلابها وبالتالي التمويل المقترن بوجود كل طالب؛ من ثم ستعمل بشكل أكثر كفاءة لتحسين

* القسائم المدرسية أو الكوبونات أو السندات؛ هي شكل من أشكال تمويل التعليم تكفل فيه الحكومة توفير الدعم المادي لمتلقيها؛ من خلال إصدار إيصالات مالية تمكن حامليها من التعلم في مدارس عامة أو خاصة حسب اختيارهم، ويمكن أن تمنح مباشرة للوالدين أو للطلبة أنفسهم، أو بطريقة غير مباشرة إلى المدارس المختارة، وفي كلتا الحالتين تقوم المدارس باسترداد قيمتها نقداً من الحكومة أو الولاية (محروس غبان، 2001، 163). وتقدم القسائم عادة في تناسب عكسي مع مستوى دخل الأسرة، وقد تغطي التكلفة الكلية للدراسة أو جزءً منها وفقاً لقيمة الدعم ونوعية المدرسة، وبذلك يتمثل دور الدولة في تمويل مصروفات التعليم بدلاً من توفير التعليم نفسه (محمود عابدين، 2000، 70).

نتائجها ورفع مستوى تقييم الطلاب وأولياء الأمور لها" (Hart, 2011, 116). لذلك يتطلع مؤيدو هذه السياسة لتحقيق عدد من العوائد الإيجابية كارتفاع جودة أداء كل مدرسة حكومية عامة، وسعيها نحو التحسين المستمر، والتغلب على العقبات التي تواجهها، والتي غالباً ما تؤدي إلى تدني مستوى نتائجها الأكاديمية؛ وذلك استجابة للمنافسة التي تهددها نتيجة انتقال التمويل مع كل طالب سيرغب في استكمال تعليمه بمدرسة أخرى.

وفي ضوء ذلك أشارت بعض الأدبيات أن المدارس العامة التقليدية بذلت جهوداً واضحة من أجل التحسين والابتكار، وأن هناك مردودًا إيجابيا لتلك السياسة عليها؛ حيث وُجد أن المدارس التي تعرضت لمنافسة قوية عملت على توفير بيئة صفية منظمة، وقضاء مزيد من الوقت في الصفوف الدراسية خلال اليوم الدراسي، وحرصت على تنفيذ القوانين التأديبية بصرامة (Hoxby, 1999). كما أن المدارس العامة التي صُنِّفت كمدارس متدنية الأداء، وتعرضت لخطر سحب الطلاب منها؛ قامت بتوظيف مواردها بفعالية لدعم المعلمين مهنياً، وانخفض بها معدل الغياب، ولوحظ بها زيادة في معدلات تطبيق القواعد التأديبية (Carr, 2009).

ومن الملاحظ أن مبدأ المنافسة في ظل هذه السياسة؛ قد اقترن باتجاهين إداريين تربويين، وهما الإدارة الذاتية والمحاسبية؛ حيث سمحت الإدارة الذاتية بتمكين المدرسة ومنحها الصلاحيات والحرية والمرونة الكافية لتحسين أدائها، وتصميم وتخطيط برامجها، وفقاً للاحتياجات الفعلية للفئة الطلابية المستهدفة؛ وأن تستعين بالعديد من الجهات الأخرى ومنظمات المجتمع المحلي للاستفادة بكل ما لديها من خبرات وإمكانات لتحسين مستوى الأداء المدرسي. ولتحقيق قدر من التوازن، ولضمان حسن استخدام الحرية التي مُنِحت لإدارة المدرسة؛ كان لابد من ظهور مبدأ المحاسبية كأحد الآليات التي يتم من خلالها تقويم أداء المدرسة والعاملين بها باستخدام معايير محددة؛ لضمان التزام المدرسة بتحقيق أهدافها التعليمية.

كما مثّل قانون لن يُهمَل طفل ظهيراً تشريعياً لمبادئ تلك الحركة؛ حيث أعطى لولي الأمر الحق في إلحاق طفله بمدرسة مختلفة عن المدرسة المجاورة لمحل إقامته، في حالة عدم التزام الأخيرة بالمعايير التي نص عليها القانون. كما ألزم

المناطق التي تتلقى دعمًا فيدراليًا أن تقدم تقريرًا سنويًا لأولياء الأمور والمجتمع المحلي حول مستويات الإنجاز في المدارس التابعة لها؛ بحيث يُسمح للآباء باتخاذ قرار مستنير بشأن اختيار مدرسة أطفالهم (Snapp, 2013, 25). أما المدرسة التي لم تحقق الحد الأدنى من هذه المتطلبات خلال عدد محدد من السنوات الدراسية، ستتعرض لاستبدال أعضاء هيئة التدريس والإداريين ونقل الطلاب منها – بما في ذلك المدارس التعاقدية– لاستكمال تعليمهم بمدرسة أخرى.

ومن جانب أخر تُعد هذه الحركة واحدة من سياسات الإصلاح التربوي التي تشجع الوالدين على المشاركة في العملية التعليمية وعلى اتخاذ القرار؛ ومن ثم ينظر لها كإحدى آليات نقل السلطة من المجالس التعليمية البيروقراطية إلى أولياء الأمور (Ferguson,2013,1)؛ وذلك بإعطائهم الفرصة والقدرة على التسوق للحصول على أفضل الخيارات وفقاً لاحتياجاتهم وقناعاتهم، لتنشأ بذلك ظاهرة العرض والطلب؛ حيث يتمثل العرض في أنواع المدارس المختلفة المتاحة أمام أولياء الأمور، ويتمثل الطلب في الوالدين أنفسهم وتطلعاتهم، وقدرتهم على الاختيار بحكمة، والأسباب التي دفعتهم للاختيار (Ferguson, 2013, 27–28).

ويتوافق هذا المبدأ مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وفي صناعة وتشكيل القرار التربوي بما يتناسب مع إمكانات أطفالهم وقدراتهم. من ثم اتسمت هذه الحركة بتقديم صيغ تتمتع بمزيد من الصلاحيات والسلطات والحرية والمشاركة من قبل المعنيين بالعملية التعليمية، وبخاصة أولياء الأمور؛ الذين منحتهم تلك السياسة متسع من المشاركة في صنع واتخاذ القرار التربوي في ظل أجواء تنافسية تلعب قوى السوق فيها دوراً بارزاً في حث كل مدرسة على تقديم أفضل ما لديها؛ لتلبي احتياجات طلابها الأكاديمية والاجتماعية والصحية، وعلى الالتزام بالشفافية بإعلام جميع المنتفعين بمستوى أدائها.

هذا بالإضافة إلى قناعة هذه الحركة بعدم وجود "مقاس واحد يناسب الجميع" "one–size fits all"، وأنه لا يوجد نموذج تعليمي وحيد هو الأفضل (Anemone, 2008, 38). ومن ثم يُفتَرض أن الآباء كمستهلكين أو كمتسوقين

للخدمات التعليمية، يستطيعون اختيار البديل الأفضل لأبنائهم، ويدركون تماماً ما في مصلحتهم أكثر مما تقوم به المناطق التعليمية؛ وفي النهاية يتحملون نتيجة اختياراتهم سواء كانت صوابًا أم خطأً (Anemone, 2008, 6-8). كما يُتوقع أن ينتج عن هذه المشاركة عوائد إيجابية؛ كرفع مستوى الطفل التحصيلي (Snapp, 2013, 17)؛ وزيادة رغبة أولياء الأمور في المشاركة في العمل المدرسي، والتأثير في القرارات المدرسية بطريقة تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي، وتحسين معدلات النجاح الأكاديمي للأطفال (Anemone, 2008,39-40).

كذلك تمثل أحد الافتراضات الرئيسة للحركة؛ أن الأطفال الفقراء وأطفال الأقليات هم المحاصرون داخل المدارس متدنية الأداء الموجودة في أحيائهم السكنية؛ ومن ثم يُفترض أن تقلل هذه السياسة من مظاهر التمييز بين الأطفال في المدارس العامة؛ بتوفير فرص تعليمية أفضل للأطفال ذوى الدخل المنخفض؛ للالتحاق بمدارس خارج أحيائهم، وهذا الجهد سيتم دعمه من خلال توفير وسائل النقل العام، وإجراءات مبتكرة للتسجيل، ونشر معلومات لأولياء الأمور حول الخيارات المدرسية المختلفة (Ryoo, 2014, 21). من ثم حرصت سياسة اختيار المدرسة على تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية؛ حيث راعت إتاحة التعليم للجميع وتيسير الوصول إليها دون استثناء، والسعي لتحقيق العدالة الاجتماعية، والعمل على إزالة المعوقات والعوامل التي قد تمنع بعض الفئات من مواصلة التعليم لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو عرقية.

كما وفرت الحركة بيئات تعليمية بديلة متعددة الأشكال؛ لتوفير مسارات مختلفة لتعليم الطلاب الذين على وشك التسرب من التعليم؛ حيث أتاحت المناطق التعليمية فصول دراسية بديلة داخل المدرسة التقليدية، يُقدَّم من خلالها برامج متنوعة؛ في محاولة للتغلب على هذه المشكلة؛ لما لها من عواقب سلبية على المدى الطويل كجنوح الأحداث، والاعتماد على الرعاية الاجتماعية، أو دخول السجن في كثير من الأحيان (Brockington, 2006, 47). وقد أشارت عدة دراسات إلى نجاح تلك الحركة في علاج مشكلات الرسوب والتسرب؛ ففي دراسة روس وأخرين، وُجِد أن الصفوف المدرسية في ولاية فلوريدا ذات الأداء المتدني، أظهرت تغيرات إيجابية إزاء

الجدول الدراسي، وزيادة التخطيط التعاوني، وزيادة الوقت المخصص لإعداد الدروس اليومية من قبل المعلمين (Rouse et al. 2007). وكذلك توصلت دراسة تشكربرتي أن المدارس متدنية الأداء أظهرت اهتمامًا واضحًا برفع كفاءة الأطفال ذوى الأداء المتدني والمتعثرين دراسياً، والذين حصلوا على نقاط أكاديمية تحت المستوى المطلوب (Chakrabarti, 2007). وفي ظل التحسينات المتنوعة والمستمرة للمدارس متدنية الأداء نتيجة الضغوط التنافسية، أشارت نتائج دراسة هارت إلى ارتفاع درجات الطلاب في الاختبارات القياسية في العديد من هذه المدارس (Hart, 2011, 183).

تأسيساً على ما سبق يتضح أن إصلاح التعليم العام عملية معقدة، وليست بالبساطة أو السهولة التي قد يتخيلها البعض، كما أن جودة التعليم توصف بطرق مختلفة وليس بطريقة وحيدة، وكذلك وجود أغراض وأهداف مختلفة ومتعددة للتعليم؛ ولا يمكن تحقيقها عن طريق توفير نوع أو نموذج تعليمي وحيد. لذلك جاءت حركة اختيار المدرسة لتوفر خيارات متنوعة لتلبي احتياجات المتعلمين وأولياء أمورهم؛ كما سعت لتحقيق عدد من الأهداف؛ كتحويل المشهد التعليمي بالكامل من مؤسسة بيروقراطية إلى نظام يسيطر عليه المستهلك بحيث يصبح فيه البقاء للأفضل والأصلح، والارتفاع بالمستوى الأكاديمي للطلاب، والسماح للأموال الحكومية بأن تقترن وتتبع الطلاب حيث يختارون المدرسة التي تلبي تطلعاتهم. من ثم يمكن إيجاز ما استندت عليه هذه الحركة الإصلاحية من أسس ومبادئ في: التنوع والمرونة، وتحرير السوق والتنافسية، وتمكين أولياء الأمور، والحد من البيروقراطية الحكومية من خلال ذاتية الإدارة المدرسية، والمساءلة والشفافية، ومراعاة الفروق الفردية، وتكافؤ الفرص التعليمية.

ثانياً: بعض صيغ حركة اختيار المدرسة.

تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بمجموعة من الخصائص الفريدة؛ ليس لكونها تمثل قوة اقتصادية وسياسية عالمية لا يستهان بها فحسب، بل لدورها البارز في توجيه وتصدير كثير من الاتجاهات المعاصرة والحديثة في عدة مجالات، ومنها

نظم التعليم؛ حيث تُعد رائدة من رواد التجديدات التربوية في العصر الحديث؛ والتي تُعَد المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية من أبرزها. لذلك تم تخصيص هذا المحور من الدراسة لتحليل بعض الأدبيات التي تناولت: نشأة كل صيغة، وأسسها وأهدافها، وبعض ملامحها.

❖ **الصيغة الأولى: المدارس الجاذبة.**

شغلت قضية الفصل العنصري بين الطلاب مساحة كبيرة من اهتمام حركة اختيار المدرسة، كما هيمنت وتصدرت القضايا التي نوقشت حول إصلاح التعليم العام؛ وتغيرت السياسة التعليمية إزاءها، بدءًا من خطط المناطق التعليمية لإلغاء الفصل العنصري إلزامياً، وحتى الخطط القائمة على الاختيار الحر من قبل أولياء الأمور بتبني صيغة المدرسة الجاذبة. "وتُعد المدارس الجاذبة من أبرز التجديدات في قطاع التعليم العام الأمريكي، وبخاصة خلال سبعينات وثمانينات القرن العشرين؛ بسعيها لإلغاء الفصل العرقي والاجتماعي والاقتصادي؛ وتعزيز التحصيل الأكاديمي للطلاب" (Ryoo, 2014, 3). وكذلك تُشكل أول صيغ الاختيار المدرسي الأوسع انتشاراً، حيث تم تأييدها كوسيلة لتوسيع الخيارات المتاحة أمام أولياء الأمور، ولتحقيق الابتكار من خلال مناهج وبرامج متخصصة، ولتعزيز التكامل العنصري بطريقة غير إلزامية (Ryoo, 2014, i). كما تُعد أحد أنماط الممارسات التربوية التجديدية التي ظهرت كنتيجة لمقابلة الحاجات الناشئة من التغير المتسارع في المجتمع الحديث، والفشل الأكاديمي في المدارس التقليدية (محمد عبد الحميد، 2000، 262).

أ. **نشأة المدارس الجاذبة وأسسها وأهدافها.**

احتفلت وزارة التعليم الأمريكية عام 2014 بمرور ستين عاماً على صدور الحكم القضائي في قضية برون ضد مكتب التعليم بولاية كانساس Oliver Brown et al. v. Board of Education of Topeka, Kansas، والتي تُعد أحد العلامات البارزة في تاريخ التعليم الأمريكي عموماً، وتاريخ الفصل العنصري في

نظامها التعليمي الذي دام ثمانية وخمسين عاماً*. ففي مايو 1954، أعلنت المحكمة العليا حكمها في هذه القضية بأن مبدأ "الفصل مع تحقيق المساواة" – والذي كان مقبولاً أثناء فترة الفصل العنصري– ليس له مكان في التعليم العام الأمريكي (U.S. Department of Education, 2014).

ومنذ ذلك الحين تُعد هذه القضية من القضايا المثيرة للجدل في المجتمع الأمريكي بشكل عام، وللسياسيين بشكل خاص؛ ولا تمثل فقط أحد المخاوف التي تشغل المعنيين بتحقيق العدالة الاجتماعية، بل تُعد عاملاً مهماً في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع، وكذلك مجتمع أفضل؛ نظراً لانعكاساتها بعيدة المدى على المجتمع (Ryoo, 2014, 8). وذلك لكون قضية التفرقة العنصرية لا تؤثر فقط على انخفاض معدل التحصيل الدراسي لأطفال الأقليات؛ بل لها علاقة وثيقة بأنواع مختلفة من المشكلات الاجتماعية، كارتفاع معدلات الجريمة والبطالة...الخ (Ryoo, 2014, 12).

وسواء كانت التفرقة لأسباب عرقية أم اقتصادية أم اجتماعية، يرى المناهضون أنها سبب من أسباب انخفاض الإنجاز الأكاديمي لطلاب الأقليات، ولذوي الدخول المنخفضة والمحدودة؛ وأن لسياسة التعليم المتكامل أو الدامج، تأثيرًا إيجابيا على تحسين النتائج التعليمية للفئات المحرومة والمهمشة ** (Ryoo, 2014, 12). رغم أن بعض

* سادت سياسة الفصل العنصري بين الزنوج والبيض لمدة ستين عاماً تقريباً؛ وتحديداً منذ عام 1896، حينما صدر قرار المحكمة العليا بإقرار الفصل بين العرقين في التعليم في ظل ضمان فرص تعليمية متساوية للزنوج (Harlow, 2007, xix).

** بعد دراسة أكثر من 150 ألف طالب في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وفي تقرير تجاوز 700 صفحة توصل كولمان Coleman عام 1966، أن الطلاب المحرومين والمهمشين اجتماعياً الذين تم نقلهم بالحافلات لتلقي التعليم بمدارس البيض قد استفادوا من التعلم في الفصول الدراسية مع أعراق مختلطة. كما وجد التقرير أيضاً أن مدارس الزنوج لم تكن تعاني في الغالب من نقص التمويل بشكل ملحوظ مقارنة بمدارس الأطفال البيض. ولتحقيق المساواة، فليس من الضروري أو المناسب توفير مزيد من التمويل لمدارس الزنوج المنفصلة أو المنعزلة، ولكن الأفضل نقل طلاب الأقليات إلى مدارس البيض لتوفير بيئة تعليمية متكاملة عنصرياً مما سيؤثر على نحو إيجابي في مستوى تعلمهم وتحصيلهم الدراسي (Snapp, 2013, 2).

الدراسات المعارضة لفكرة الدمج والتكامل، حاولت – من جانب أخر– إثبات أن تحقيق عدالة توزيع الموارد التعليمية لمدارس الأقليات؛ تضمن لهم فرصًا تكافئ ما يناله الأطفال البيض من تعليم (Snapp, 2013, 22).

وبرغم أن الفصل العنصري لم يعُد أمرًا مقبولاً على المستوى القانوني بعد الحكم الصادر إزاء قضية براون عام 1954، إلا أن نمط الإقامة السكانية السائد آنذاك لم يمنع هذه الظاهرة، أو يقضي عليها في المدارس العامة (Anemone, 2008,35)؛ حيث إن الأطفال غالباً ما يلتحقون بمدارس تقع في النطاق الجغرافي لمحل إقامتهم. وفي ضوء ذلك، ركزت السياسة المبكرة للحكومة الفيدرالية الرامية لإلغاء التمييز العنصري على تحقيق التوازن والتنوع العرقي داخل المدارس؛ عن طريق نقل بعض الطلاب الزنوج لمدارس البيض والعكس. ولدعم نجاح تلك السياسة تم اتخاذ عدة آليات منها: توفير وسائل نقل مجانية، وإجراء تعديلات في مناطق إلحاق الأطفال بالمدرسة، وإعادة توزيع الأطفال على المدارس بالقدر الذي يحقق التنوع العرقي داخلها (Ryoo, 2014, 11).

وقد كانت هذه السياسة منتشرة ومقبولة نوعاً في البداية، إلا أنها تعرضت لعدد من التحديات والانتقادات، منها سعي أولياء الأمور البيض إلى إلحاق أطفالهم بالمدارس الخاصة؛ مما تسبب في بعض الأحيان في جعل المدارس المتكاملة أو الدامجة معزولة عنصرياً أكثر من ذي قبل (Snapp, 2013, 25)، كما كره بعض الآباء الزنوج أيضاً تلك السياسة لأن الطفل كان يضطر إلى ركوب الحافلة لمدة طويلة ليصل إلى مدرسة في منطقة غير مألوفة (Bennett, 2008, 11). كذلك جادل بعض أعضاء الكونجرس في عدم دستورية نقل الطلاب عبر المنطقة التعليمية أو المقاطعة وإلحاقهم بمدرسة بعيدة عن محل إقامتهم؛ لتحقيق التوازن العنصري والعرقي (Snapp, 2013, 2).

ونظراً للتحديات التشريعية والمجتمعية المختلفة التي واجهت سياسة نقل الطلاب، بدأت المناطق الحضرية الكبيرة في تنفيذ خطط بديلة، تسمح لأولياء الأمور باختيار مدارس أطفالهم (Snapp, 2013, 25). وقد كانت المدارس الجاذبة هي البديل المناسب حينئذ؛ كآلية بديلة لسياسة النقل الإجباري؛ بغية إزالة التمييز العنصري

(Bennett, 2008, 11). لذلك تم تبني صيغة المدارس الجاذبة منذ بداية السبعينات كوسيلة لتعزيز فرص الدمج بين الفئات المتنوعة عرقياً، ولاستقطابهم من الأحياء المختلفة؛ للالتحاق طوعاً بالمدرسة*. ولتحقيق هذا الهدف، كان لابد لهذه المدارس أن تمتاز بالابتكار والتجديد التربوي؛ وذلك بتوفير موضوعات جاذبة كالعلوم، أو الفنون، أو الاتصالات؛ لتحفيز أولياء الأمور على اختيارها (Chastain, 2014, 27).

وبإنشاء المدارس الجاذبة، أخذت سياسة القضاء على التمييز العنصري منحى تطوعيًا حرًّا من خلال جهود سلطات التعليم المحلية، وبدعم ومساعدات مالية فيدرالية للمدارس التي تنتهج تلك السياسة؛ لمساعدتها على تحسين أوضاعها ولتنفيذ البرامج الدراسية الجاذبة؛ ولتبني أساليب تعليمية مبتكرة. وفي ظل توفر خيارات تعليمية متنوعة لجذب الطلاب وأولياء أمورهم لاختيار ما يتناسب مع اهتمامات وميول الطفل؛ انتهت الحاجة لاستخدام سياسة القضاء على التمييز العنصري إلزامياً.

تكمن الفلسفة الأساسية لهذه الصيغة التعليمية في جذب الطلاب البيض إلى المدارس الجاذبة التي يقع معظمها في الأحياء التي يسكنها أطفال الأقليات (Farrell, 2008, 3). كذلك قامت تلك الصيغة من منطلق وجود فروق في اهتمامات الطلاب وميولهم، وكونهم لا يتعلمون بنفس الطريقة؛ ومن خلال توفير موضوع موحد أو مدخل تعليمي معين لطلاب ذوي اهتمامات متماثلة، ستُلبى

*يتم الحاق الطفل على نحو افتراضي من قبل السلطات التعليمية؛ بالمدرسة التي تقع في نطاقه الجغرافي geographic attendance zone والتي تعد أقرب مدرسة حكومية لمحل إقامته Residential school، كما يتاح لولي الأمر في ظل حرية الاختيار المتاحة، اختيار أي مدرسة أخرى حتى لو كانت مدرسة تقليدية حكومية عادية تقع في نطاق المنطقة التعليمية التي ينتمي إليها بخلاف مدرسة الجوار الافتراضية ويطلق عليها حينئذ Zone school (Snapp, 2013, 11, 13). وتضع كل منطقة تعليمية قواعد ولوائح خاصة بها لتنظيم العمل في إطار المدارس التي تقع في نطاقها الجغرافي (Anemone, 2008, 19). ومن ثم تختلف المدرسة الجاذبة عن المدرستين السابقتين في كونها مدرسة غير تقليدية، وتقبل الطلاب الذين تتوافق ميولهم واهتماماتهم مع برنامجها الدراسي سواء كانوا ينتمون للمنطقة الجغرافية التي تقع فيها المدرسة، أم من مناطق جغرافية أخرى مجاورة؛ رغم أنها تعد من حيث التبعية مدرسة حكومية.

المدرسة احتياجاتهم وتراعي ميولهم؛ الأمر الذي يجعل الطالب يحرز تقدماً ملموساً في جميع المجالات التعليمية الأخرى.

وتُعد مدرسة مكارفر الابتدائية Mc Carver Elementary School في تاكوما Tacoma بواشنطن، أول مدرسة جاذبة يتم إنشاؤها في عام 1968 بهدف إزالة التمييز العنصري، عن طريق تيسير انتقال الطلاب من مدارس النطاق الجغرافي المحيط إلى هذه المدرسة. والثانية كانت مدرسة وليام مونرو تروتر William Monroe Trotter School التي افتُتِحت في عام 1969 في بوسطن بماساشوستس. وفي غضون عشر سنوات، تم افتتاح مئات المدارس الجاذبة (Rossell, 2005). وقد اكتسبت هذه المدارس شعبية كبيرة خلال سبعينيات القرن العشرين، وبخاصة أن الكونجرس أقر دعماً فيدرالياً للمدارس العامة الراغبة في تبني هذه الصيغة طواعية وفق القانون الفيدرالي المتعلق بالمساعدات المدرسية الطارئة The federal Emergency School Aid Act (ESAA) لسنة 1972. وقد دافع الرئيس نيكسون آنذاك عن القانون بوصفه وسيلة لدعم المناطق التعليمية التي ترغب في بذل الجهود طواعيةً للقضاء على التفرقة العنصرية (Stuit, 2009, 26).

ورغم أن نشأة هذه الصيغة التعليمية جاء بهدف الحد من الفصل العنصري؛ إلا أنه خلال السنوات الأخيرة، وبخاصة في أعقاب صدور قانون لن يُهمَل طفل (NCLB)، بدأ النظر إليها كنموذج لتحقيق الفعالية التعليمية والتميز الأكاديمي (Anemone, 2008,34)؛ وكبديل تعليمي مناسب لمعالجة بعض المشكلات التعليمية كانخفاض الأداء المدرسي، وانخفاض معدلات إكمال الطلاب للمرحلة الثانوية، وللحد من الفجوات الأكاديمية الكبيرة بين الفئات الطلابية المختلفة، وتدني مستوى حماس الطلاب والمعلمين تجاه التعليم بالمدارس العامة (Conde, 2010, 52).

كما دفعت الطعون القانونية الساعية لإبطال جعل العرق أحد معايير إلحاق الطفل بالمدارس، إلى صدور قرار المحكمة العليا عام 2007 بعدم دستورية هذا الإجراء، مما جعل المناطق التعليمية والولايات المختلفة تعيد النظر في سياسات

القبول، والمبادئ التوجيهية الخاصة بالالتحاق بالمدارس الجاذبة. ورغم خلو متطلبات القبول الرسمية الحالية من متغير العرق، إلا أنه لا يزال متضمَّناً في فلسفة وأسس المدارس الجاذبة. وتشير التوجيهات الحالية إلى الحرص على مراعاة التنوع الاقتصادي والاجتماعي في سياسة القبول؛ لتوفير فرص متكافئة لكل طالب لتلقي تعليم ذي جودة عالية، ومن ثم تُشكِّل المدرسة الجاذبة تركيبة طلابية أكثر واقعية لواقع الطلاب في المجتمع (Conde, 2010, 54-55). ونتيجة لذلك، لم تعد المدارس الجاذبة ملتزمة بالهدف الرئيس الذي أنشئت في البداية من أجله وهو مكافحة الفصل العنصري، وبدأ يتم تناولاها إعلامياً بوصفها نموذجاً للتميز الأكاديمي.

وقد يتضح تغير سياسة القبول بالمدارس الجاذبة خلال السنوات الأخيرة بتقصّي التركيبة الطلابية بها؛ حيث تؤكد الدراسات الحديثة أن الإقبال زاد عليها في الآونة الأخيرة من قِبَل أولياء الأمور المتطلعين لأداء أكاديمي عالٍ ومتميز، والذين لا ينتمون ولا يمكن تصنيفهم في زمرة الأقليات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية (Ryoo, 2014, 6). كما أكدت نتائج دراسة بينيت أن الغالبية العظمى من الآباء والأمهات الذين اختاروا المدارس الجاذبة كانوا من طبقة فوق المتوسطة، بصرف النظر عن انتماءاتهم العرقية، بينما ظل معظم الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر المنخفضة والمتوسطة الدخل في مدارس الجوار غير الجاذبة (Bennett, 2008, 11-12).

تأسيساً على ما سبق، يمكن استخلاص أن المدارس الجاذبة – رغم تمتعها بالشعبية حتى الأن– بدأت في تغيير أهدافها الرامية للحد من التمييز العنصري تدريجياً، إلى أهداف ساعية نحو تحقيق أداء أكاديمي عالٍ ومتميز، بغض النظر عن الفئة الطلابية المستهدفة؛ وقد بدأ هذا التغيير ينعكس في المبادئ التوجيهية الإدارية والقانونية الأخيرة. ورغم التغيرات المختلفة التي مرت بها هذه الصيغة التعليمية، إلا أنها تُعد أقدم صيغ البدائل التربوية التي قارب تاريخها على خمسين عاماً، والتي أتاحت لأولياء الأمور أول فرص الاختيار المدرسي في ظل هيمنة النمط التقليدي للمدارس العامة الحكومية.

ب. **سمات المدارس الجاذبة وأبرز ملامحها.**

قامت فكرة المدرسة الجاذبة على تميزها بخصائص وسمات فريدة؛ لا تتوفر بالمدارس المجاورة الأخرى، أو في نفس الحيز الجغرافي؛ بحيث تصبح مصدر جذب للطلاب وأولياء أمورهم. وبالفعل في ظل دعم تمويلي فيدرالي وإطار تشريعي مناسب، تنامت حركة المدارس الجاذبة، نظراً لتمتعها بالعديد من الملامح الفريدة التي استهدفت توسيع نطاق التحاق جميع الطلاب؛ وبخاصة خلال المراحل الأولى لتطبيقها؛ حيث تم اتباع عدد من الاجراءات الجاذبة والميسرة لعملية الالتحاق، كان منها "توفير المواصلات والنقل المجاني، والتركيز على موضوع دراسي مميز، وفصول ذات كثافة أقل بالمقارنة بالمدارس التقليدية، والحرص على انتقاء المعلمين بعناية" (Ryoo, 2014, 9). ورغم أن أهداف المدارس الجاذبة قد تغيرت نسبياً عن بداية إنشائها، إلا أنها مازالت تحتفظ بخصائص ومعالم مميزة بالمقارنة بالصيغ التجديدية الأخرى، وكذلك بالمقارنة بالمدارس العامة التقليدية. ويمكن حصر أهم ملامح المدارس الجاذبة كما تناولتها الأدبيات المعاصرة فيما يلي:

1- لا تقتصر المدارس الجاذبة على مرحلة تعليمية معينة، بل تمتد لتغطي جميع مراحل التعليم قبل الجامعي؛ بدءًا من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية (Conde, 2010, 53).

2- تتمركز معظم المدارس الجاذبة في المناطق الحضرية؛ نظراً لكونها مأهولة بالأقليات العرقية المختلفة، وذلك بالمقارنة بعددها في الضواحي أو المناطق الريفية؛ بغية جذب الطلاب البيض إلى مدارس الأحياء التي يقطنها الأقليات (Farrell, 2008, 20).

3- يتوافر بالحرم المدرسي ملامح ومقومات جذابة؛ لحث الآباء على إرسال الطلاب طوعاً خارج منطقة الإقامة السكنية؛ بأن تُظهر المدرسة درجة من التفوق على غيرها من المدارس المجاورة؛ بتقديم برنامج أكاديمي مميز، أو مدخل تربوي فريد من نوعه (Conde, 2010,53). بالإضافة إلى التأكيد على

توفير مناخ تعليمي آمن وأكثر تنظيماً، وبيئة مواتية للتعلم، تمتاز بدرجة مرتفعة من الالتزام من قبل معلمين وطلاب متحمسين، وأخيراً التزام قوي من قبل أولياء الأمور بمشاركة المدرسة ودعمها في تشكيل اتجاهات الطلاب وقيمهم وأخلاقياتهم (Brockington, 2006,26).

4- تمتاز المدارس الجاذبة عن المدارس التقليدية بقدرتها على التركيز في مهمة فريدة من نوعها unique mission، على خلاف المدارس غير الجاذبة التي تعمل في ظل مهمات وتوجهات وبرامج متشعبة ومتنوعة diffuse missions، هذا بالإضافة لالتزام الأخيرة بمطالب وقواعد وأحكام روتينية (Brockington, 2006, 27). لذلك تتميز هذه الصيغة بالابتكارية، والرؤية المحددة (Chastain, 2014, 4).

5- تتبنى كل مدرسة جاذبة برنامجًا دراسيًا متميزًا وفريدًا يستهدف فئة معينة من الطلاب ذوي اهتمامات مشتركة (Bennett, 2008,33)، من ثم تتيح المدارس الجاذبة أو برامجها مدى واسعًا من الخيارات المعلَنة أمام أولياء الأمور، مثل التكنولوجيا أو اللغات أو فنون الأداء أو الفنون البصرية...الخ؛ الأمر الذي يجعل مسألة الاختيار مسئولية ولي الأمر للبحث عن البرنامج التعليمي الذي يتلاءم مع طبيعة طفله وميوله، أو الذي يرى أنه يمثل بيئة تعليمية مميزة من وجهه نظره (Conde, 2010, 53).

6- تُعد المدارس الجاذبة صيغة تعليمية ناجحة وبديلاً شعبياً لأولياء الأمور، كما أنها تتمتع بدرجة إقبال عالية؛ حيث يتجاوز عدد الراغبين في الالتحاق عدد المقاعد المتاحة للدراسة، الأمر الذي استلزم وجود قوائم انتظار (Conde, 2010،54)، أو اتباع آلية الاختيار العشوائي (القرعة) (Bennett, 2008,33).

7- رغم أن المدارس الجاذبة تم إنشاؤها بهدف القضاء على التمييز العنصري، وتمثلت أبرز ملامحها في إقصاء واستبعاد مبدأ الانتقائية والتنافسية بين الطلاب؛ بغية توفير أكبر فرص تحقيق التنوع العرقي (Bennett, 2008, 10)، إلا أن هناك إجراءات وآليات مختلفة لقبول الطلاب من أكثرها شيوعاً؛ الاختيار العشوائي بين المتقدمين؛ كما يوجد نظام انتقائي يتطلب حد أدنى من

التحصيل الأكاديمي، أو اجتياز اختبار أداء يتعلق بمدى استعداد الطالب للبرنامج المقدم بالمدرسة (Conde, 2010, 53).

8- يجب أن تُظهر هذه المدارس درجة ما من الجاذبية كماً وكيفاً، ولكن ذلك لا يجعلها نخبوية أو خاصة بالصفوة؛ من خلال الالتزام بمعيار استعدادات الطفل واهتماماته وليس بالاعتماد على قدراته. وهذا لا يعنى أن تحقيق هدف التنوع العرقي يجعل المدرسة تتخلى عن المعايير وتصبح من الدرجة الثانية، بل يجعلها تعمل وفق معايير وأهداف سليمة (Brockington, 2006, 27).

9- تتميز معظم سجلات الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الجاذبة عن نظيراتها العامة المجاورة؛ بمعدلات نجاح أعلى، وارتفاع معدلات الحضور، وانخفاض معدلات التسرب (Brockington, 2006, 27).

10- تتلقى معظم المدارس الجاذبة الدعم المالي من عدة جهات مثل حكومة الولاية، والحكومة الفيدرالية، وبرنامج مساعدة المدارس الجاذبة، وبرنامج الاختيار المدرسي التطوعي، ومنح مجتمعات التعلم الصغيرة...الخ (Bennett, 2008, 11).

11- رغم أن استخدام الحافلات مجاناً لنقل طلاب الأقليات لمدارس البيض والعكس، كانت إحدى آليات تحقيق الهدف الرئيس للمدارس الجاذبة، إلا أنه نادراً ما يتم استخدام ذلك الإجراء حالياً على نحو إلزامي، أو أن يكون من مسئوليات المنطقة التعليمية أو المدرسة (Bennett, 2008, 11).

12- خلال تاريخها الطويل نسبياً، ازدهرت المدارس الجاذبة لتحسين جودة العملية التعليمية لأطفال الأقليات ومنخفضي الدخل، إلا أنها اليوم بدأت تتجه نحو تقديم منهج مميز يلبي تطلعات أولياء أمور وأسر ذات مستويات اقتصادية واجتماعية متفاوتة (Ryoo, 2014, 6).

13- تتمتع المدارس الجاذبة بالإدارة الذاتية وبالاستقلالية في تصميم برامجها التعليمية بطرق مبتكرة؛ مما جعل بعض الدراسات تعِد هذا العامل سببًا من أسباب نجاحها بالمقارنة بالمدارس العادية (Conde, 2010, 53).

يتضح من العرض السابق أن المدارس الجاذبة بوصفها مدارس حكومية؛ فإنها تتشابه مع المدارس العامة التقليدية في عدة سمات؛ كامتدادها لتغطي جميع مراحل التعليم، وتمويلها من أموال الدولة وضرائبها العامة والمحلية، وعدم وجود قيود للالتحاق بها وعدم طائفيتها، وسعيها للارتفاع بمستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي؛ رغم ذلك فقد تميزت عن المدارس التقليدية في كونها تتلقى تمويلًا فيدراليًا إضافيًا لتمكينها من تبني مناهج دراسية فريدة، وقبولها لفئة طلابية متجانسة من حيث المواهب والاهتمامات؛ بالإضافة إلى تميزها عن المدارس التقليدية بالهدف الذي اقترن بها منذ نشأتها وتاريخها، وهو القضاء على التمييز العنصري بمؤسسات التعليم.

ج. **أنواع المدارس الجاذبة وأنماطها.**

تتباين المدارس الجاذبة، ليس فقط بحكم تنوع برامجها التي يجب أن تتسم بالتفرد عن غيرها، ولكن أيضاً بسبب عدة اعتبارات أخرى منها: درجة الشمولية، ودرجة التنافسية والانتقائية المتبعة عند قبول الطلاب، ووفق طبيعة البرنامج المميز الذي تتبناه المدرسة أو طريقة تقديمه.

1. المدرسة الجاذبة مقابل البرنامج الجاذب.

تتفاوت البرامج الجاذبة بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية وفق درجة شموليتها، ومدى استهدافها لجميع الطلاب بالمدرسة؛ فقد يكون البرنامج الجاذب مطبقًا كاملاً على طلاب المدرسة الجاذبة، أو أن يكون مجرد برنامج جاذب داخل مدرسة تقليدية. وفي ضوء ذلك يمكن التمييز بين مصطلحين: المدرسة الجاذبة، ومدارس داخل مدرسة. يقصد بالمدرسة الجاذبة Magnet school "تلك المدارس التي تقدم برامج مميزة بمساعدة الدعم والمنح الحكومية ومصادر أخرى لجذب طلاب ذوي خلفيات عرقية مختلفة بهدف القضاء على التمييز العنصري والعرقي" (Snapp, 2013, 11). بينما يقصد بمصطلح مدارس داخل مدرسة Schools-within-School "بالبرامج الدراسية الجذابة التي يتم تقديمها في مدارس غير جاذبة أو مدارس عامة" (Farrell, 2008, 8). وتشير الاحصاءات أن 58٪ من البرامج

الجاذبة تقدم من خلال مدارس جاذبة كاملة وفقاً للملامح المتعارف عليها والمميزة لهذه المدارس عن غيرها، ويستفيد منها جميع الطلاب الملتحقين بالمدرسة؛ بينما يتم تقديم النسبة الباقية من البرامج الجاذبة في مدرسة غير جاذبة، وفيها يلتحق عدد محدود من الطلاب بالبرنامج المميز ويتلقى الطلاب الباقون البرامج الدراسية التقليدية (Brockington, 2006, 25).

2. المدارس الجاذبة الانتقائية مقابل غير الانتقائية.

تبنت المدارس الجاذبة منذ إنشائها مبدأ عدم الانتقائية وعدم التنافسية، بحيث لا يتم إلحاق الطالب بالمدرسة وفق قدراته الأكاديمية بل في ضوء اهتماماته ورغباته وميوله (Bennett, 2008, 10). أي أن طريقة الالتحاق بالمدرسة قائمة على اختيارات الطلاب ورغباتهم أكثر من انتقائهم عن طريق نتائج الاختبارات القياسية (Chastain, 2014, 28). إلا أنه مع توجهات السياسة التعليمية الأخيرة والمؤكدة بشكل متزايد على التميز الأكاديمي، بدأت بعض المدارس الجاذبة تأخذ صبغة تنافسية، جاعلة الالتحاق بها قاصراً على الطلاب الذين يستوفون شروط ومعايير أكاديمية محددة. ففي مقاطعة جيلفورد Guilford County على سبيل المثال، تهدف المدارس الجاذبة إلى استقطاب طلاب ذوى اهتمامات وقدرات أكاديمية مختلفة. وفي ضوء ذلك يمكن ملاحظة نمطين مختلفين من المدارس الجاذبة؛ الأول يتمثل في المدارس الجاذبة غير التنافسية؛ والتي تلبي عادة احتياجات الطلاب في المرحلة الابتدائية ويتم الالتحاق بها وفقاً لموضوعات كالفنون، والدراسات العالمية، واللغات الأجنبية، أو مدخل مونتيسوري؛ والنمط الثاني يشكل المدارس الجاذبة التنافسية، وبخاصة في المرحلة الثانوية وتقبل الطلاب في ظل مستويات تحصيلية أكاديمية محددة، ويغلب على برامجها موضوعات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Bennett, 2008,33-34).

3. الموضوعات الدراسية المتاحة بالبرامج الجاذبة.

تختلف المدارس الجاذبة وفقاً لطبيعة الموضوعات المقدمة أو المدخل التعليمي المتبنى، إلا أنها جميعاً تهدف لتلبية احتياجات فئة من الطلاب ذوى اهتمامات

متقاربة ومتجانسة. "وتشمل الموضوعات والمداخل المتاحة ببعض هذه المدارس على سبيل المثال: برامج التسريع الأكاديمي، أو التعلم القائم على حل المشكلة، أو المجالات العالمية، أو الفنون والموسيقى، أو الكتابة والنشر، أو الرياضيات والعلوم" (Snapp, 2013,7). أي أنها توفر للطلاب مجموعة فريدة من المناهج الدراسية، وغالباً ما تركز على موضوع محدد مثل الرياضيات، أو التكنولوجيا، أو الاتصالات، أو الفنون (Conde, 2010, 52).

تعد المناهج الدراسية القائمة على الفنون فريدة من نوعها، وتجذب الطلاب الذين لديهم اهتمامات بمجالات مختلفة كالموسيقى والرقص والمسرح أو الفنون البصرية. وهذه النوعية من الموضوعات تلبي رغبات طلاب المرحلة الابتدائية وأولياء أمورهم بهدف تطوير المهارات المعرفية والاجتماعية التي تدعم التعلم عبر المناهج الدراسية الأخرى (Conde, 2010, iii). وفي المقابل، مع زيادة الاهتمام بدور المدارس الجاذبة في تقديم فرص تعليمية أكاديميةً فريدة من نوعها، تؤكد بعضها على موضوع محدد مثل "مدارس ستيم" (STEM) Science, Technology, Engineering, and Mathematics التي يهدف برنامجها الجاذب إلى الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ويتمركز هذا النوع من المدارس الجاذبة في مستوى المرحلة الثانوية الوسطى والعليا؛ رغم أن السنوات الأخيرة شهدت زيادة في المدارس الابتدائية التي تتبنى برامج STEM، إلا أن عددها يعد قليلاً بالمقارنة بالمراحل التعليمية الأعلى (Sikma & Osborne, 2014, 4-5).

باستقراء ما تم عرضه من أنماط المدارس الجاذبة تتضح مساحة المرونة التي تتمتع بها هذه الصيغة؛ فمن الملاحظ أنها تلبي رغبات فئات طلابية مختلفة بداية من ذوي المواهب والاهتمامات الفنية وحتى الفائقين في العلوم بأنواعها، وعليه تتباين البرامج التعليمية المقدمة بكل مدرسة؛ الأمر الذي يضفي على كل مدرسة نوع من التفرد والتميز بالمقارنة بالمدارس المجاورة الأخرى.

د. **إجراءات الالتحاق بالمدارس الجاذبة.**

لجذب أولياء الأمور وللتعرف على ملامح كل مدرسة وبرنامجها المميز؛ توفر المدارس الجاذبة جولات داخل كل مدرسة أثناء النهار وكذلك في المساء؛ يتاح خلالها لأولياء الأمور والأطفال زيارة المدارس المختلفة والتواصل مع فئات متنوعة داخلها، مثل: المسئولين عن إدارة المدرسة والمعلمين...الخ (Anemone, 2008,18). كما تعقد بعض المناطق التعليمية جلسات ولقاءات توجيهية؛ لتقديم معلومات لأولياء الأمور يقوم خلالها كل مدير مدرسة جاذبة بتقديم تفاصيل عن ملامح مدرسته؛ مما يتيح الفرصة لأولياء الأمور لعقد مقارنات بين المدارس المختلفة، والاستفسار عن معلومات ذات علاقة بعملية الاختيار؛ الأمر الذي يساعدهم في اتخاذ قرار مناسب لصالح أطفالهم (Anemone, 2008, 19).

أما فيما يتعلق بشروط وآليات الالتحاق، فتختلف من منطقة تعليمية لأخرى، وكذلك فيما بين المدارس. ففي منطقة جيلفورد Guilford على سبيل المثال؛ " يجب على التلاميذ الذين يرغبون في الالتحاق بمدرسة جاذبة بالمرحلة المتوسطة (magnet middle 5–8 school) أن يتقدموا برغبتهم في فصل الخريف الذي يتزامن مع وجودهم بالصف الرابع الابتدائي؛ لدخولهم نظام الاختيار العشوائي، والذي يتطلب بدوره أن يكون الطفل مستوفيًا شروط معينة؛ وهي ألّا يقل متوسط درجته في الفصل الدراسي الثاني من العام الماضي (أي الصف الثالث الابتدائي) عن 85%، ولم يحصل على أي علامة رسوب خلال دراسته بالصف الرابع، وأن يكون قد اجتاز الاختبارات القياسية STAnine الخاصة بالصف الثالث وأحرز درجة أعلى من سبعة (Stuit, 2009, 31).

ولكي يتضح حجم المدارس الانتقائية بالمقارنة بغير الانتقائية، تشير دراسة ستيوت أيضاً أن الشروط سالفة الذكر مطلوبة في ثلاث مدارس فقط من أصل ثلاث عشرة مدرسة جاذبة بالمنطقة تشمل مراحل تعليمية مختلفة؛ مما يعني وجود عشر مدارس أخرى غير انتقائية، ولكنها تعمل وفق الاختيار العشوائي، وبخاصة عندما يكون الإقبال عليها أكثر من عدد الأماكن المتاحة، كما تأخذ بعض المعايير غير الأكاديمية في الاعتبار عند قبول الطالب مثل: الإقامة داخل النطاق الجغرافي، ووجود درجة من التفضيل للطفل الذي له أخوة يدرسون بالمدرسة، بالإضافة إلى

توافر أماكن ما لم يكن هناك إقبالًا شديد على المدرسة (Stuit, 2009, 31). مما يدل على وجود ضوابط ملائمة لقبول الطلاب وفق معايير محددة بالمدارس الجاذبة في حالة زيادة عددهم عن المقاعد المتاحة؛ كما لم يُترَك لولي الأمر حرية اختيار المدرسة دون توفير وسائل وأليات متنوعة تمكنه من اختيار البديل المناسب لطفله؛ والتي تنوعت بين الزيارات واللقاءات والوسائل الإلكترونية.

٥. **تقييم صيغة المدارس الجاذبة.**

سعت المدارس الجاذبة عبر تاريخها الذي قارب خمسة عقود؛ إلى تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال القضاء على التمييز العرقي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، بتشجيع الآباء والأمهات وحثهم على استبقاء أطفالهم في إطار النظام التعليمي العام في ظل سياق مدرسي متعدد الأجناس؛ وكذلك إلى الارتقاء بالأداء المدرسي، وبزيادة معدلات التفوق الدراسي للطلاب، عن طريق تشجيع المنافسة بين المدارس، باعتبارها أحد البدائل التربوية التي تتنافس مع الصيغ المدرسية الأخرى. وللحكم على درجة نجاح هذه الصيغة التعليمية، يمكن استعراض بعض ما ورد عنها في الأدبيات المختلفة؛ والتي تفاوتت في تقييمها بين المؤيد والمعارض والمشكك. بادئ ذي بدء يمكن الإشارة على نحو موجز لبعض المؤشرات الكمية والدلائل النوعية التي تدعم نجاح المدارس الجاذبة في تحقيق أهدافها، وهي كالآتي:

1. الانتشار الكمي السريع للمدارس الجاذبة، وبخاصة خلال عقد السبعينات والثمانينات، والذي صاحبه زيادة في معدلات الالتحاق، وزيادة عدد البرامج الجاذبة أكثر من ثلاثة أضعاف خلال تلك الفترة. فعلى سبيل المثال، بنهاية العام الدراسي 1991-1992 أصبحت كل المدارس العالية الثانوية، والمتوسطة، ونصف عدد المدارس الابتدائية في مدينة كانساس سيتي بولاية ميسوري، مدارس جاذبة (Ryoo, 2014, 14-15).
2. الإقبال الشعبي على المدارس الجاذبة؛ مما استلزم الاستعانة بقوائم الانتظار أو الاختيار العشوائي (Brockington, 2006,23).

3. نجحت المدارس الجاذبة في دمج تركيبة طلابية عرقية متنوعة، ولا سيما أن البرامج الدراسية التي تم بناؤها وتصميمها في بداية نشأتها كان لها طابع وملامح مميزة (Ryoo, 2014, 14–15).
4. أثبتت الدراسات على مدار السنوات العشرين الماضية، أن التعليم المتكامل أو الدامج لم يؤدِّ إلى تحقيق عوائد إيجابية، كارتفاع مستويات الطلاب الزنوج واللاتينيين في الرياضيات والقراءة فحسب، بل أحدث أيضاً انخفاضاً في معدلات المثول أمام القضاء نتيجة انخفاض معدل الجريمة بين متعلميهم، وإقبالًا أعلى بين خريجيهم على الإقامة بالأحياء السكنية متعددة الأعراق، وقدرة أعلى على العمل في أماكن متنوعة، وإقبالًا على تكوين صداقات من أجناس وأعراق وجماعات متنوعة (Snapp, 2013, 25).
5. حظيت المدارس الجاذبة برضا أولياء الأمور، وبارتفاع مستوى مشاركتهم في العملية التعليمية، من منطلق قناعتهم بصواب قراراتهم تجاه اختيارهم للبديل المناسب لأطفالهم (Conde, 2010, 52)، حيث أظهرت دراسة للمركز الوطني للإحصاءات التعليمية أن أكثر المدارس الجاذبة شعبية كانت تلك المدارس التي يدرس بها جميع الطلاب بناءً على اختياراتهم الشخصية، وليس بسبب إلحاقهم بها على نحو افتراضي؛ نظراً لعامل الإقامة أو البعد المكاني (Snapp, 2013, 7).
6. حيث إن المدارس الجاذبة تُعد أحد الصيغ التجديدية التي تعمل تحت مظلة التعليم العام الأمريكي، وتسعي لتحفيز أولياء الأمور لاستبقاء أطفالهم فيه، لذلك فأي نجاح تحققه ينسب للتعليم العام، الأمر الذي يعيد ثقة المجتمع في نظام تعليمه القومي (Ryoo, 2014, 4).
7. نظراً لأجواء المدرسة الجاذبة، ومنظور المجتمع لها كنموذج للتميز، وبسبب الإقبال الشعبي الذي يجعلها تقبل فقط عددًا محدودًا من الطلاب، فقد انعكس ذلك على الطلاب الملتحقين وعلى المعلمين والعاملين بها؛ نتيجة شعورهم بنوع من الفخر والتميز، الأمر الذي جعلهم يبذلون قصارى جهدهم في إيجاد بيئة تعليمية فريدة، وتذليل العقبات والمشكلات التي تواجههم (Brockington, 2006,26).

رغم ما تم عرضه من مؤشرات تدل على نجاح المدارس الجاذبة كصيغة تعليمية حديثة؛ يرى المعارضون أن هناك بعض السلبيات التي تكتنف سياسة الاختيار المدرسي عموماً، والمدرسة الجاذبة على نحو خاص، والتي قد تقلل أو تحد من تحقيق أهدافها، وربما تؤدي إلى نتائج عكسية كما يدعي البعض؛ ويمكن عرض تلك الانتقادات فيما يلي:

(1) القصور في معالجة التمييز العنصري.

تثير بعض الأدبيات القلق والمخاوف تجاه حركة الإصلاح المبنية على اختيار المدرسة، لكونها لا تلبي احتياجات الأقليات العرقية والأسر ذات الدخل المنخفض بالمستوى المأمول، وربما تزيد من حدة التباين في أنظمة المدارس العامة من وجهه نظرهم؛ وفيما يلي بعض الشواهد التي تدلل على ذلك. فعلى سبيل المثال "تتاح البرامج الجاذبة في بعض المدارس التقليدية بحيث يلتحق الطلاب البيض بالبرنامج الدراسي الفريد والمميز، في حين يتلقى باقي طلاب الأقليات الموضوعات المقررة العادية... لذا تعمل هذه النوعية من البرامج على استدامة شعور طلاب الأقليات بالظلم والاضطهاد، حيث يتم منعهم من التسجيل في الخيارات التعليمية الجاذبة عالية الجودة التي تقع داخل مدارسهم، في حين يسمح للطلاب البيض الذين لا يقيمون في المنطقة أو الحي بحضور تلك البرامج؛ مما يسبب حدوث نوع من العنصرية بين الفصول الدراسية حتى لو كانت المدرسة إجمالاً مثالاً ونموذجاً للتنوع العرقي" (Ryoo, 2014, 9).

كذلك أشار سنيب إلى مثال أخر يجسد زيادة حدة التمييز العنصري في ظل وجود المدارس الجاذبة؛ حيث حصلت مدرسة في أحد الأحياء الحضرية الكبيرة على دعم تمويلي لتقديم برنامج "ستيم" (STEM)؛ لذلك اجتذبت المدرسة مجموعة من طلاب المقاطعة يتمتعون بالموهبة والأداء الأكاديمي المرتفع، ومعظمهم ينحدرون من أصول قوقازية. وحيث إن المدرسة تقع في حي يقطنه مجموعة من الأقليات وذوي الدخل المنخفض، فبمجرد أن أظهر البرنامج النجاح، وأقبل أطفال المناطق المجاورة على الالتحاق به، حتى أصبح أطفال هذا الحي يمثلون أقلية بالمدرسة في

غضون بضع سنوات، مما جعلهم يختارون الالتحاق بأقرب مدرسة عامة تقليدية بدلاً من المدرسة الجاذبة الموجودة في منطقة إقامتهم (Snapp, 2013, 8).

(2) القصور في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وُجهت للمدارس الجاذبة عدة انتقادات بشأن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؛ منها على سبيل المثال التركيبة الطلابية للملتحقين بها والتي تتألف من الطبقات فوق المتوسطة؛ نظراً لتمتع أولياء الأمور بهذه الطبقات بقدر واسع من المعرفة والثقافة والاهتمام بتعليم أبنائهم، الأمر الذي يجعلهم من أبرز الفئات المقبلة على المشاركة في حركة اختيار المدرسة بالمقارنة بالمستويات الاقتصادية الأدنى؛ ومن هذا المنطلق لا ينصب النقد الموجه للمدارس الجاذبة في قدرتها وجودتها الأكاديمية، بل في سياسة القبول والالتحاق المتبعة بها (Conde, 2010, 54). كذلك أثيرت بعض الانتقادات حول سياسة القبول التنافسية التي تنتهجها بعض المدارس، مما يترتب عليه سحب الطلاب المتفوقين والنابغين من المدارس العامة، وترك الطلاب متوسطي ومنخفضي التحصيل بتلك المدارس (Anemone, 2008,34)؛ إلا أن توفر بدائل دراسية أخرى تلبي احتياجات بقية الطلاب كالطلاب منخفضي التحصيل أو المعرضين للخطر قد حقق قدرًا من التوازن؛ مما جعل الضغوط الأكاديمية أو السلوكية المستمرة التي تتعرض لها المدارس العامة أقل ما يمكن.

(3) التشكيك في تأثيرها الأكاديمي.

أثارت بعض الدراسات الشكوك حول عوائد إلغاء الفصل العنصري، نظراً لأن الأدلة غير حاسمة بشأن العلاقة بين المدارس الدامجة والتحصيل الدراسي للأقليات. بينما أكدت دراسات أخرى وجود علاقة إيجابية بين الالتحاق بالمدارس الجاذبة وبين ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي في الرياضيات والقراءة، لكنهم حذروا من صعوبة تحديد ما إذا كان سبب التحسن الذي حققه الطلاب بهذه الصيغة يعود للتنوع العرقي والاقتصادي؛ أم بسبب عوامل أخرى مثل نوعية البرامج التعليمية المقدمة بالمدرسة (Ryoo, 2014, 13).

ويرى ريو أن سبب اختلاف نتائج الأدبيات التي تناولت هذه القضية، ربما يعود لاختلاف المنهجية المتبعة في البحث؛ كأدواته، ومستوى التحليل ونطاقه (هل البيانات وطنية أم محلية أم دراسة حالة لمدرسة أو لمنطقة ما؟). كما قد يعود التفاوت في النتائج إلى عدم الإلمام الكاف بالخصائص الديموغرافية للمنطقة محل الدراسة، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتكوين والتركيبة العرقية للطلاب في المدارس (Ryoo, 2014, 5).

تأسيساً على ما سبق، برغم ما أسفرت عنه الدراسات من نتائج متضاربة حول فعالية المدارس الجاذبة؛ إلا أنه لا يمكن إغفال الدور الذي لعبته كبديل تعليمي في استعادة الثقة الشعبية في التعليم العام، وفي تحقيق الدمج والتكامل العنصري وتحسين الأداء الأكاديمي. وبرغم التشكيك في قدرتها على مكافحة الفصل العنصري، إلا أن تأثيرها المؤكد على زيادة المستوى الأكاديمي للطلاب بصرف النظر عن خلفياتهم العرقية أو الثقافية، جعلها نموذجاً للتميز ولتحقيق الجودة التعليمية.

❖ **الصيغة الثانية: المدارس التعاقدية.**

تُعد المدارس التعاقدية أحدث الخيارات التعليمية التي قدمتها حركة اختيار المدرسة لأولياء الأمور. تتسم هذه الصيغة بتحررها النسبي من القيود التنظيمية والإدارية بالمقارنة بنظيرتها العامة؛ وفي المقابل تتعهد بتحقيق إنجاز طلابي عالٍ، وتوفير خيارات دراسية مميزة، من شأنها أن تخلق منافسة إيجابية في نظام التعليم الأمريكي. كما تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية والإدارة الذاتية بشأن برامجها التعليمية، وخططها التقويمية، من خلال تعاقد يعطيها امتيازات عن غيرها من المدارس؛ وهذا التعاقد يتم على نحو رسمي بين الجماعة المؤسِّسة للمدرسة وبين الجهة الراعية لها.

أ- نشأة المدارس التعاقدية وأسسها وأهدافها.

تعود بداية ظهور فكرة إنشاء المدارس التعاقدية Charter Schools إلى ثمانينات القرن العشرين؛ حينما وُجهت العديد من الانتقادات للتعليم الأمريكي،

وتوالت الأفكار التي تدعو للإصلاح, ولاسيما بعد تقرير أمة في خطر الصادر عام 1983, والذي أورد العديد من جوانب القصور والسلبيات المتعلقة بالتعليم.

في أعقاب ذلك طرح راي بود Ray Budde أول فكرة للمدارس التعاقدية في الولايات المتحدة الأمريكية في كتابه الصادر عام 1988 تحت عنوان "التعليم بامتياز وقيود المناطق التعليمية"؛ وفيه اقترح أن يتم منح عقود لمجموعات صغيرة من المعلمين من قِبل مجلس التعليم المحلي؛ بهدف اكتشاف نهج تعليمي جديد ومبتكر، والسعي من خلاله لتحقيق أداء تعليمي أفضل. وعليه قام البرت شانكر Albert Shanker الرئيس السابق للاتحاد الأمريكي للمعلمين في عام 1988 بتبني هذه الفكرة (Ted, 2005, 2). ومنذ ذلك الحين شكلت المدارس التعاقدية أوسع صيغ الإصلاح التعليمي انتشاراً ونمواً بالولايات المتحدة الأمريكية؛ فمنذ إنشائها أول مرة في ولاية مينيسوتا عام 1992، وهي تُعد أحدث صيغ الخيارات التعليمية التي قدمتها حركة اختيار المدرسة لأولياء الأمور (Reiter-Cook, 2010,1). كما يمثل تأسيس المنظمة الأمريكية للمدارس التعاقدية بقيادة جونثن هيج Hage Jonathan، عام 1997 حدثاً مؤثراً في تاريخ هذه الصيغة التعليمية (بدرية العصيمي، 2016، 173). وقد تمثلت أبرز دواعي إنشاء المدارس التعاقدية فيما يأتي: (Reiter-Cook, 2010, 3)

1. فشل معظم الجهود المبذولة لإصلاح المدارس، بينما قدمت المدارس التعاقدية تعليمًا حقيقيًا للأطفال.
2. منحت المدارس التعاقدية المعلمين الحرية في تجريب استراتيجيات جديدة للارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب.
3. تُعفَى المدارس التعاقدية من بعض القيود البيروقراطية التي تلتزم بها المدارس العامة، لذا تتمتع بالحرية والقدرة على التطوير والتجديد.
4. تعد المدارس التعاقدية من البدائل المفضلة لكثير من الأطفال وأولياء أمورهم.

وعليه قامت فكرة إنشاء المدارس التعاقدية وتبنيها، من خلال قناعة بعض التربويين أن جزءاً كبيراً من مشكلة التعليم الأمريكي العام يكمن في الإفراط في

العمليات البيروقراطية التي تنظم التعليم (Feiock, 2015, 2)؛ هذا بالإضافة إلى شعور المعلمين وأولياء الأمور بأن مجموعة الخيارات التعليمية المتاحة آنذاك مقيدة إلى حد كبير، ولا تلبي تطلعاتهم (Reiter-Cook, 2010, 1)؛ ومن ثم فإن إصلاح التعليم يمكن أن يحدث إذا تم توفير بديل تعليمي يتسم بالاستقلالية؛ مما سيكون له أثر بالغ في إيجاد مناخ تنظيمي جيد، وبيئة دراسية داعمة للابتكار والتجديد. وفي ضوء ذلك استندت فكرة إنشاء المدارس التعاقدية على مجموعة من المبادئ التي توجه مسارها وهي: (حافظ محمد، 2008، 29)

1. التحرر: من التنظيمات البيروقراطية السائدة في التعليم العام وتقديم ممارسات تعليمية جديدة تكون نموذجاً لبقية المدارس العامة.
2. المنافسة: والتوجه نحو السوق بإتاحة الفرصة لقيام منافسة شريفة بين المدارس.
3. الاستقلالية؛ بالتوجه نحو الإدارة الذاتية للمدارس ودعم استقلالها وتعزيز مقدرتها على صنع وتنفيذ قراراتها الخاصة.
4. المشاركة؛ بمساهمة المعلمين وأولياء الأمور الفعالة في صياغة السياسات والبرامج ذات التأثير في المدرسة وعلى الطلاب.
5. تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب للحصول على تعليم متميز.

في إطار تلك المبادئ؛ أُستُحدِثت المدارس التعاقدية في الولايات المتحدة الأمريكية لتتيح مدى واسعًا من الخيارات التعليمية أمام أولياء الأمور، في ظل درجة عالية من الشفافية، تسمح بممارسة مستوى من المحاسبية، ليس فقط من قبل السلطات الرسمية، وإنما من قبل أعضاء المجتمع المحلي أنفسهم، الأمر الذي ينعكس على نحو إيجابي على أداء المدرسة، وعلى مخرجات العملية التعليمية. لذلك شكلت الإدارة الذاتية والاستقلالية قلب وصميم صيغة المدارس التعاقدية، وسر قدرتها على تحقيق أهدافها؛ فبدون الإدارة الذاتية ما كان لها أن توفر خيارات تعليمية فريدة من نوعها لطلابها، ولا أن تصبح مختبرات تجريبية للمبادرات التربوية المختلفة؛ ولا أن تتمتع بالاستقلالية والحرية التي تمكنها من القيام بذلك.

ورغم أن الإدارة الذاتية تعني التحرر من القيود الناتجة عن مصادر خارجية، فهي لا تعني الحرية المطلقة؛ إذ أن "لإدارة المدرسة الحرية الكاملة في تصميم البرامج الأكاديمية وتنفيذها واختيار الطرق الملائمة لذلك، بشرط أن تحقق المدرسة المعايير الأكاديمية القومية المحددة؛ وبعبارة أخرى عليها اختيار أفضل الطرق والأساليب التي تحقق الأهداف المتوقعة" (Reiter-Cook, 2010, 22). وبقدر الحرية التي مُنحت للمدارس التعاقدية، بقدر زيادة المسؤولية التي أُلقيت على عاتقها، والمساءلة التي وجهت إليها؛ لأن التحرر من القواعد واللوائح، سيقابله مزيد من المحاسبية، ومزيد من تطلع المعنيين بالعملية التعليمية لتحقيق نتائج أفضل.

في ضوء ذلك تواجه المدارس التعاقدية ضغوطاً أكبر من نظيراتها التقليدية العادية بشأن المساءلة، وبخاصة خلال الخمس سنوات الأولى من إنشائها. كما تشير وزارة التربية والتعليم أن الفشل في تحقيق التوقعات المنتظرة بشأن أهداف التحصيل العلمي للطلاب على وجه الخصوص؛ تُعد واحدة من أكثر الأسباب التي يتم بموجبها إلغاء التعاقدات الخاصة ببعض المدارس (Reiter-Cook, 2010, 11). ويعد هذا مؤشرًا للاهتمام الواضح بمشكلة تدني مستوى التحصيل الأكاديمي وما ينتج عنه من مشكلات مباشرة تبدو في إخفاق مخرجات المنظومة التعليمية كماً وكيفاً، وكذلك مشكلات مجتمعية تظهر على المدى البعيد؛ مما يجعل من المدارس التعاقدية أحد الصيغ التعليمية البارزة للتغلب على هذه المشكلة التعليمية، ووضعها في قائمة أولوياتها، وجعلها أبرز أهدافها.

وتسعى المدارس التعاقدية في ضوء مبادئها وتطلعات المستفيدين منها إلى تحقيق الأهداف الأتية: (Odden & Pigus, 2000, 30)

1. تمكين الآباء وأولياء الأمور من حق اختيار نوعية الدراسة والمدرسة التي يريدونها لأبنائهم دون التقيد بالمنطقة الجغرافية؛ مما يعزز التنافس بين المدارس لجذب الطلاب وتقديم تعليم جيد لهم.

2. تمكين المعلمين والآباء من المشاركة الفعالة في إدارة المؤسسات التعليمية من خلال العقد المتفق عليه؛ بحيث تكون المساءلة وتقييم أداء المدرسة هما المرجع للحكم على أداء المدرسة.
3. تقديم برامج تعليمية مميزة، ربما لا تكون متوفرة بالمدارس العامة التقليدية مع توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين لتمكينهم من القيام بذلك.
4. تمكين المدرسة من الإدارة الذاتية وتصريف شئونها المتعلقة بالميزانية والإدارة وتعيين العاملين؛ بمشاركة أولياء الأمور لتفعيل قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.
5. الارتقاء بجودة مخرجات المؤسسات التعليمية، بمساعدة الطلاب على تحقيق مستوى أكاديمي رفيع وإكسابهم مهارات وظيفية.
6. تحسين ثقة الرأي العام والجمهور بالتعليم العام ومؤسساته.

تعقيباً على ما سبق؛ في ضوء أهداف المدارس التعاقدية كصيغة تعليمية تجديدية والمبادئ التي استندت عليها؛ تمنح كل مدرسة تعاقدية مدى واسعًا من الاستقلالية في تحديد فلسفتها ورؤيتها ورسالتها ومنهجها التعليمي، الذي يلبي احتياجات الفئة الطلابية المستهدفة، وكذلك أساليب التدريس، واستراتيجياته المناسبة لتحقيق ذلك، كما تتمتع بالحرية في تعيين المعلمين والعامليين بها؛ وفقاً للضوابط المنصوص عليها في التعاقد المبرم مع الجهة الراعية وذلك لضمان المحاسبية والمساءلة؛ والالتزام بتحقيق جودة التعليم.

ب- ملامح المدارس التعاقدية.

رغم درجة التنوع العالية التي تتسم بها المدارس التعاقدية بالولايات المتحدة الأمريكية؛ إلا أنه يمكن حصر مجموعة من الملامح العامة التي تميزها عن غيرها من الصيغ الأخرى والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

1. تعد المدارس التعاقدية مدارس حكومية عامة، لذلك تتلقى تمويلاً حكوميًا وتحصل على موارد مالية عامة؛ بغية تشغيلها وتحقيق أهدافها. وقد تختلف سياسة الولايات في هذا الأمر فيمكن أن يتم التمويل في ضوء عدد الطلاب

المقيدين وهذا هو الغالب، وأحياناً من خلال دعم مالي ثابت (Feiock, 2015, 3).

2. تغطي المدارس التعاقدية جميع المراحل التعليمية بدءًا من المدارس الابتدائية حتى الثانوية، وتقدم خدماتها لمجموعة من الطلاب اختارت بوعي وعن رغبة الالتحاق بها (Reiter-Cook, 2010). وتركز كل مدرسة عادة على فئة طلابية مستهدفة؛ مثل الطلاب المعرضين للخطر at-risk students، أو ذوي الإعاقة disabilities، بالإضافة إلى أنها تستوعب الطلاب عبر المنطقة التعليمية، بدلاً من المناطق السكنية المجاورة التي يلتزم بها الطلاب في المدارس العامة التقليدية (Feiock, 2015, 3). وتشير الإحصاءات أن النسبة الأكبر من هذه المدارس تقدم خدماتها للطلاب المعرضين للخطر (Lubotsky, 2011, 88).

3. رغم اختلاف القوانين المنظمة للمدارس التعاقدية عبر الولايات، إلا أن كل المدارس التعاقدية غير طائفية، ولا تتطلب من أولياء الأمور دفع مصروفات أو رسوم دراسية، ولا يمكنها التمييز بين الطلاب بسبب الدخل أو الدين (Feiock, 2015, 3). كما أنها تتشارك مع المدارس العامة في كونها غير تنافسية ولا تتطلب استيفاء الطلاب لمعايير أكاديمية محددة؛ إلا أنها تختلف عنها في مستوى الإتاحة؛ حيث تتاح المدارس العامة لجميع الطلاب بلا استثناء، بينما تقبل المدارس التعاقدية الفئة الطلابية المستهدفة وفق نص التعاقد المعمول به (Mehta, 2011, 1).

4. تتمتع المدارس التعاقدية بنطاق من الحرية، وبقدر من المرونة أعلى من المدارس العامة التقليدية، وذلك فيما يتعلق بقوانين ولوائح مجلس التعليم بالولاية. وفي المقابل تعمل تحت سلطة "تعاقد" مصرح للعمل به من قبل قانون الولاية؛ وفيه تحدد المدرسة رؤيتها ورسالتها ومسؤولياتها وهيكل الحكم والإدارة بها؛ ومن ثم يقيد نص التعاقد المدرسة بالمسئولية الملقاة عليها (Feiock, 2015, 3)، كما يلزمها بتحقيق مستوى محدد من النتائج الأكاديمية مقابل ما تتلقاه من دعم مالي؛ ومن ثم

يجب عليها تضمين تفاصيل كافية عن أهدافها وخططها التعليمية ووسائل تحقيقها في التعاقد المبرم بينها وبين راعيها (Reiter-Cook, 2010, 14).

5. رغم تمتع المدارس التعاقدية بقدر كبير من الحرية، إلا أنها تتعهد ببعض الالتزامات التي تمتثل لها جميع المدارس العامة الأخرى، وبخاصة فيما يتعلق بشأن القانون الفيدرالي لن يُهمِل طفل الذي يُلزم جميع المدارس بتحقيق "تقدم سنوي كاف" "Adequate Yearly Progress" (AYP) سواء كانت المدرسة عامة تقليدية أو مدرسة تعاقدية. ومن المتوقع أن تحقق المدارس التعاقدية الأهداف المنصوص عليها في تعاقدها، أو أهداف التقدم السنوي المنصوص عليها في القانون، وذلك في ضوء أيهما أكثر صرامة وأعلى مستوى (Reiter-Cook, 2010, 1).

6. تتعرض المدارس التعاقدية للمساءلة عادة كل خمس سنوات من قبل راعيها، وهذا يتوقف على قوانين كل ولاية، ويعد هذا الإجراء أحد إجراءات تجديد الترخيص للمدرسة بمواصلة العمل (Reiter-Cook, 2010, 14).

7. تمتاز المدارس التعاقدية عن المدارس العامة بتمتعها بمزيد من الإدارة والحكم الذاتي؛ بشأن اتخاذ القرارات والمناهج وزيادة ساعات الدراسة، والأساليب التربوية (Mehta, 2011,1)؛ مما يقلل من البيروقراطية الحكومية، ويوفر مزيداً من حرية اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة؛ الأمر الذي يدفع المدرسة ويشجعها على الابتكار (Feiock, 2015, 3) .

8. رغم كون المدارس التعاقدية تمتلك حق استخدام استراتيجيات تعليمية بديلة كالتعليم عن بعد، والدراسة الذاتية المستقلة، أو التعليم المنزلي؛ إلا أن 91% منها يستخدم التعليم داخل الفصول الدراسية، ونسبة صغيرة تستخدم طرقًا غير تقليدية كالتعليم عن بعد أو من خلال شبكة الانترنت (فاروق البوهي، 2014، 203).

9. متوسط اليوم الدراسي، والسنة الدراسية بالمدارس التعاقدية أطول منه في المدرسة الحكومية التقليدية؛ بينما عدد الطلاب وعدد الفصول الدراسية وعدد المعلمين أقل منه في نظيرتها التقليدية (إبراهيم الزهيري، 2004، 369)؛ كما تواصل بعضها

التدريس الإضافي أيام السبت؛ مما يمكّنها من تخصيص المزيد من الوقت للتأكد من استيعاب التلاميذ للمفاهيم الأساسية، وعادة ما يكون عدد التلاميذ المخصص لكل معلم منخفضاً؛ مما يتيح مزيداً من الاهتمام الفردي بالطفل (كارمن فارينا،2015،ii).

10. يمكن النظر للمدارس التعاقدية كبديل وسيط بين المدارس العامة والمدارس الخاصة (Feiock, 2015, 3). وذلك لكونها تجمع بين بعض السمات الموجودة في كليهما.
11. تتشارك بعض المدارس التعاقدية المبنى المدرسي مع مدارس أخرى عامة، وهو ما يُعرف بالمجمع التعليمي، أو أن تمثل طابقاً واحداً فقط من المبنى؛ وبذلك يتشارك طلاب المدرستين الخدمات المدرسية المتاحة كصالات الطعام، والملاعب الرياضية، وقاعة الاستماع، والمكتبة، وفناء المدرسة (كارمن فارينا،2015، iii).

من خلال ما تم عرضه من ملامح تتصف بها المدارس التعاقدية؛ يمكن إيجاز السمات العامة لهذه الصيغة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي: تعد المدارس التعاقدية مدارس عامة حكومية تشمل جميع مراحل التعليم قبل الجامعي؛ وقد أُطلق عليها هذا المسمى لكونها تعمل بموجب تعاقد أو اتفاق مرخص من قِبل حكومة الولاية ومحدد بفترة زمنية بين القائمين على تأسيسها والجهة الراعية لها؛ والذي بفضله تتمتع المدرسة بمساحة واسعة من الاستقلالية في إدارة معظم شئونها التربوية والإدارية؛ مع التزامها باللاطائفية، وعدم التمييز بين الطلاب وإن اختلفت أصولهم أو مستوياتهم المادية أو تحصيلهم العلمي؛ وكذلك خضوعها لمعايير المحاسبية الأكاديمية والمالية، وتقويم أدائها العام. وعليه تمتاز المدارس التعاقدية بمكانتها كجسر بين المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، وقدرتها على اقتحام ميادين التجريب والتجديد التربوي، وتعهدها بالارتقاء بجودة العملية التعليمية وبتحسين مستوى أداء الطلاب أكاديمياً؛ بموجب ما تنعم به من حرية واستقلالية في تسيير شئونها وإدارتها.

ج- أنماط المدارس التعاقدية.

رغم ما تتسم به المدارس التعاقدية من ملامح مشتركة، إلا أنها تتصف أيضاً بالتنوع الشديد الذي يجعلنا ننظر لكل مدرسة كنموذج متفرد، ومن ثم يصعب الحديث عن هذا التنوع الكبير، دون إجراء تصنيف مناسب يوضح الأنماط الأكثر شيوعاً لهذه الصيغة. فقد حرص بعض الباحثين على تصنيف هذا العدد الكبير من المدارس وفقاً لمعيار أو محك محدد؛ كأهدافها وتوجهاتها وبرامجها الدراسية؛ أو وفقاً للأفراد المنظمين لها أو القائمين عليها أو الراعين لها وغاياتهم.

قام كاربنتر بتصنيف المدارس التعاقدية وفقاً لطبيعة البرامج الدراسية وأسلوب تقديمها إلى خمس فئات: (Carpenter,2005, 3-4)

1. مدارس تقليدية: وتتميز بالالتزام الشديد بالمعايير الأكاديمية والسلوكية، والواجبات المنزلية الكثيرة، والإدارة الصارمة داخل الفصول الدراسية، وغيرها من ملامح العودة إلى الأساسيات وأصول التدريس التقليدية.
2. مدارس تقدمية: تهتم بالتعليم الشامل ويعد الطالب محور العملية التعليمية؛ لذا يتم الاستعانة باستراتيجيات التعلم التعاوني والنشط والتعلم القائم على المشروعات.
3. مدارس مهنية: وتهتم بالتطبيق العملي، وببرامج الدراسة القائمة على المهن، وتوفر للطلاب تجارب واقعية من الحياة.
4. مدارس تعاقدية عامة: وغالباً ما تكون مدارس تقليدية عامة، قامت بإجراءات رسمية من أجل التحول لمدرسة تعاقدية.
5. مدارس بديلة: تقوم بتقديم خدماتها التعليمية على نحو غير تقليدي؛ ومن أمثلتها الدراسة المنزلية والافتراضية.

كما تصنف المدارس التعاقدية وفق توجه مؤسسيها إلى فئتين: الأولى موجهه بالسوق market-oriented schools، والثانية توجهها رسالتها التربوية mission-oriented. ويمكن ملاحظة أن التمييز بين النوعين يتم في ضوء محك

الربحية؛ وفي ضوء ذلك يتم تقسيم المدارس التعاقدية إلى مدارس هادفة للربح وغير هادفة للربح، وعليه تتنوع الفئات الطلابية المستهدفة والمستفيدة في كل نمط منهما.

مدارس هادفة للربح.

تُؤسَّس وتُدار هذه النوعية من المدارس من خلال منظمات تجارية هادفة لتحقيق ربح مقابل الخدمات التعليمية المقدمة؛ حيث أشار تشوت إلى الكيفية التي تعمل بها هذه المؤسسات واستراتيجياتها في تأسيس المدارس التعاقدية؛ وذلك باتباع مجموعة من الخطوات تبدأ بتحليل احتياجات السوق، ثم تحديد مكان المدرسة المناسب، بعدها يتم عقد اجتماع للدعاية ولإعلام المجتمع بطبيعة المدرسة المقترحة، ثم تسجيل أسماء الطلاب الراغبين في الالتحاق، وأخذ توقيعات الآباء ليتم بها تشكيل مجلس إدارة مبدئي للمدرسة، والسعي للقيام بالإجراءات الرسمية اللازمة لإنشاء المدرسة ومنحها ترخيص العمل (Chute, 2012). وبذلك تقوم هذه الشركات بإنشاء وتأسيس المئات من المدارس التعاقدية التي تتنوع وتلبي احتياجات طلابية محددة، ومن أكثرهم الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المتدني (Feiock, 2015, 7).

مدارس غير هادفة للربح.

تُؤسَّس وتُدار المدارس التعاقدية غير الهادفة للربح من خلال منظمات مجتمعية؛ لتلبية احتياجات تعليمية محددة لا تتوافر بالمدارس العادية؛ مثل المدرسة التعاقدية التي تقدم خدماتها التعليمية للأطفال التوحديين في ميامي بفلوريدا، ويقتصر الالتحاق بها على الطلاب الذين يعانون من اضطرابات انعزالية؛ بتوفير خطة تعليمية علاجية مناسبة، وأنشطة متنوعة أخرى مرتبطة بمرض التوحد. ويلاحظ أن الراعين للمدارس غير الهادفة للربح، غالباً ما يقومون بإدارة مدرسة واحدة فقط، وليس عدة مدارس (Feiock, 2015, 5).

في ضوء ما سبق؛ يتضح قدر التنوع الواضح بين أنماط المدارس التعاقدية؛ للحد الذي يصل إلى درجة التفاوت الشديد فيما بينها، وكذلك نوعية المجتمع الطلابي الذي تستهدفه كل مدرسة، مما ينعكس على طبيعة رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وآليات

تحقيق ذلك؛ ومما يضفي قدرًا كبيرًا من التمايز والتفرد على كل مدرسة وما تقدمه من خدمات لمجتمعها الطلابي.

د- إجراءات تأسيس المدارس التعاقدية والالتحاق بها.

أتاحت القوانين بالولايات المتحدة الأمريكية الفرصة لفئات عديدة من المهتمين بالعملية التعليمية بالتقدم بطلب إنشاء مدرسة تعاقدية، وكذلك سمحت للمدارس العامة التقليدية بالانضمام لتلك المنظومة وفق السياسة التعليمية بكل ولاية، ووفق المنح الفيدرالية الداعمة مالياً لها. "فقد ساهم التأييد الواسع للمدارس التعاقدية على المستوى الحكومي والرأي العام في صدور القوانين الداعمة لإنشاء تلك النوعية من المدارس في معظم الولايات، وكذلك السماح للمدارس العامة التقليدية للتحول لمدارس تعاقدية وفق شروط محددة، في حين سمحت بعض الولايات للمدارس الخاصة للتحول لمدارس تعاقدية أيضاً" (إبراهيم الزهيري، 2004، 383). وتتشارك معظم الولايات في شرط موافقة المعلمين وأولياء الأمور وقبولهم لتحويل المدرسة العامة إلى مدرسة تعاقدية، رغم اختلاف نسبة الموافقة من ولاية لأخرى (حافظ محمد، 2008، 18). ومن أبرز الفئات التي تُقبل على إنشاء مدارس تعاقدية وتتوسم أن تلبي هذه الصيغة تطلعاتها ما يلي: (Reiter-Cook, 2010, 10-11)

1. الأقليات العرقية التي تشعر بالإحباط نتيجة تجاهل نظام التعليم التقليدي لحاجاتهم أو عدم تناوله لتاريخهم وثقافتهم.
2. عائلات وأسر الطلاب التي يتوفر لديهم الوقت الكافي لتعليم أطفالهم؛ وتتنوع خلفيتهم الأيديولوجية بين المحافظ والليبرالي التحرري.
3. القيادات المدرسية التي تتطلع لمزيد من الحرية الأكاديمية والاستقلال المالي أثناء إدارة المدرسة.
4. المعلمون المهتمون بالابتكار التربوي والتجديد بالبرامج التعليمية.
5. رجال الأعمال الذين يقومون بتأسيس مدارس تعاقدية تستهدف الطلاب المعرضين للخطر at-risk، ومعظمها هادف للربح.

ولكي يتم تأسيس مدرسة تعاقدية في الولايات المتحدة الأمريكية يقوم فريق المنظمين – الذي يضم عادة مجموعة من المعلمين المعتمدين، والقادة المدنيين، وجماعات المجتمع، وأولياء الأمور المهتمين بتوسيع فرص الاختيار المدرسي العام في مجتمعاتهم وبخاصة لأبنائهم الذين يقعون في خطر الفشل الأكاديمي– بالتقدم بطلب لمجلس التعليم المحلي أو هيئة الولاية لتأسيس مدرسة تعاقدية، أو تقديم برنامج خاص في إحدى المدارس العامة القائمة؛ ويكون مرفقًا بهذا الطلب خطة مقترحة عن كيفية سير العمل بالمدرسة (فاروق البوهي، 2014، 197).

وعليه يقوم مجلس التعليم في الولاية أو المقاطعة بمراجعة الطلب ودراسة مدى صلاحية الخطة المعروضة، ومدى قدرة المتقدمين على تنفيذها تمهيداً لقبولها أو رفضها، وفي حالة قبول الطلب تقوم الولاية بتعيين هيئة ضامنة للمدرسة، تكون مهمتها منح التعاقد ومراقبة أعمال المدرسة خلال المدة المقررة، وتحديد مجال أو سلطة المدرسة، ووضع حدود على سلطة القائمين على إدارتها؛ وتتعدد الهيئات المانحة للتعاقد كمجالس التعليم بالولاية، والجامعات أو الكليات أو الهيئات المجتمعية الأخرى (فاروق البوهي، 2014، 198). وبرغم تنوع الجهات المانحة للتعاقد من ولاية إلى أخرى إلا أن معظمها يتفق على صلاحيات مجلس التعليم المحلي في القيام بذلك، أو موافقة مجلس التعليم بالولاية، أو كليهما معاً، كما قد تعطي بعض الولايات كولاية ميتشجان للكليات الأهلية والجامعات العامة سلطة منح التعاقد (حافظ محمد، 2008، 19–20).

بعد التصريح للمدرسة بالعمل، تتعهد المجالس المحلية بتوفير التمويل المناسب للمدرسة، بعد التفاوض بشأنه مع مجلس إدارة كل مدرسة كجزء من التعاقد، وعادة ما يتراوح التمويل بين 75–125% من تكلفة الإنفاق على الطالب الواحد بالمدرسة العامة، وعليه يتم ضرب هذه النسبة في عدد الطلاب الملتحقين (Lubotsky, 2011, 85–86). كما تحصل كل مدرسة أيضاً على تمويل من الولاية، وكذلك منح فيدرالية، كما يمكنها جمع تبرعات من القطاع الخاص (كارمن فارينا،2015، iv).

وتتراوح مدة التعاقد عادة بين 3–5 سنوات؛ وفي نهاية هذه المدة تتحدد إمكانية تجديده في ضوء النتائج والمخرجات التعليمية، ومدى الالتزام بما ورد في نصه (بيومي ضحاوي، 2013، 186). وتتجاوز ولاية أريزونا هذه الفترة بمدي بعيد حيث تصل مدة التعاقد إلى خمسة عشر عاماً (حافظ محمد؛ 2008، 20). ولا توجد قيود معينة على عدد المدارس التعاقدية التي يتم إنشاؤها، كما يسمح للمدارس الحكومية بالتحول إلى مدارس تعاقدية. وللتأكد من ضمان الجودة، تقوم كل مدرسة بإعداد تقرير سنوي توضح فيه جوانب القوة والضعف مدعوماً بالوثائق، وتلتزم بنشره للجمهور؛ حيث يقدم التقرير وصفاً للمناهج والأنشطة التدريسية والتعليمية وأهم النتائج التي حققتها (بيومي ضحاوي، 2013، 189). وتُجمع معظم القوانين واللوائح المنظمة لعمل المدارس التعاقدية بالولايات المختلفة، بضرورة استيفاء ثلاثة معايير محددة للسماح للمدرسة بمواصلة العمل وفق التعاقد المنصوص عليه، وهي: (Reiter–Cook, 2010, 14)

1. أن تحرز المدرسة التقدم الأكاديمي الكاف الخاص بطلابها والمشار إليه في قانون لن يهمل طفل.
2. أن تلتزم بالمعايير الخاصة بالإدارة المالية؛ من استخدام سليم ومناسب للتمويل الذي تتلقاه.
3. أن تتسم بالنزاهة والاستقامة العامة وتتجنب كل ما يخل بالمهنة أو الآداب العامة.

كما يمكن تصنيف تلك الالتزامات في ثلاث فئات تشمل التزامات أكاديمية، ومالية، وعامة. تتضمن الالتزامات الأكاديمية؛ توصيف المنهج وفق المعايير الأكاديمية وتحديد وسائل التقويم، وبطاقة التقرير السنوي...الخ؛ بينما تتضمن الالتزامات المالية الخطة التفصيلية المالية للمدرسة؛ من ميزانية البدء والتشغيل وأوجه الصرف؛ أما الالتزامات العامة فتتضمن الحقوق المدنية والصحة والأمان والمرافق والجودة وذوي الاحتياجات الخاصة، والقوانين الفيدرالية التي بموجبها تتلقى

المدارس دعماً مالياً، والتعليم غير الطائفي، هذا بالإضافة بالتزام كل مدرسة بتقديم معلومات عنها لقسم التعليم بالولاية (حافظ محمد، 2008، 25-26).

وإذا فشلت المدرسة في تحقيق مستوى الإنجاز الأكاديمي في إطار برنامج التقدم السنوي لعامين متتابعين؛ يقدم لها مساعدة فنية من المنطقة التعليمية، وإذا استمر الفشل لثلاثة أعوام متتالية تُلزَم المدرسة بتقديم خدمات تكميلية للطلاب تتضمن تقديم دروس خاصة اختيارية، وإذا استمر الفشل أو الإخفاق أربع سنوات متتالية تصبح المنطقة التعليمية مطالبة بتنفيذ خطوات إصلاحية؛ تتمثل في تبني منهج دراسي جديد لهذه المدرسة، أو تبديل أعضائها، وإذا استمر الفشل دون تحسين لمدة خمس سنوات يتم إعادة هيكلتها أو تعيين هيكل حكومي بديل (حافظ محمد، 2008، 69).

وتحقيقاً لمبدأ الشفافية الذي يجب على المدارس التعاقدية الالتزام به؛ تتيح بعض المناطق التعليمية دليلًا موضحًا به كل المعلومات التي يحتاجها ولي الأمر عن المدارس، فمثلاً دليل مدينة نيويورك للعام الدراسي 2015-2016، البالغ 300 صفحة باللغة العربية والمتاح الكترونياً؛ قدم لأولياء الأمور معلومات حول عدد المدارس المتاحة بالأحياء الخمسة بالمدينة، وخصائص المدارس التعاقدية والفرق بينها وبين المدارس التقليدية وكيفية إدارتها، وإجراءات التقدم للالتحاق بالمدارس والتسجيل بها، وإرشادات للبحث عن مدارس معينة (كارمن فارينا،2015، i). ويشير الدليل أنه وفقاً لقانون التعليم بولاية نيويورك، تطالب كل المدارس التعاقدية بإعطاء أولوية القبول للأطفال المقيمين في المنطقة، ولإخوة التلاميذ المسجلين بالفعل بالمدرسة؛ كما قد يكون لكل مدرسة أولويات إضافية مثل أولوية قيد التلاميذ بالمدارس التي أخفقت في تحقيق المعايير الأكاديمية، أو الطلاب ثنائي اللغة، أو المؤهلين للحصول على وجبات مجانية أو مخفضة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة (كارمن فارينا،2015، vi).

ويحق لولي الأمر طلب الالتحاق بالعدد الذي يريده من المدارس؛ إلا أن عليه الاتصال بكل مدرسة على حدة للحصول على المزيد من المعلومات. كما تقوم كثير من المدارس أيضاً بوضع طلبات الالتحاق على موقعها الإلكتروني. بالإضافة لذلك، قد تستخدم بعض المدارس طلب الالتحاق المشترك بالمدارس التعاقدية لمدينة

نيويورك المتوفر على الانترنت، والذي يتيح لأولياء الأمور التقديم في عدة مدارس في ذات الوقت. وفي حال تجاوز عدد طالبي الالتحاق بالمدرسة عدد المقاعد المتوفرة في صف معين؛ يتعين على المدرسة إجراء الاختيار العشوائي (كارمن فارينا،2015، viii). كما تنظم معظم المدارس لقاءات مفتوحة؛ تسمح لأولياء الأمور للقيام بجولة في المدرسة، والتحدث مع طاقم العمل بها، والحصول على مزيد من المعلومات بشأن المناهج والبرامج الدراسية التي تقدمها (كارمن فارينا،2015، ix).

تشير إجراءات تأسيس المدارس التعاقدية إلى إتاحة الفرصة لجميع فئات المجتمع لخوض تلك التجربة تحقيقاً لمبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص؛ كما أن نمط الإدارة اللامركزي المتبع في إدارة المؤسسات بالولايات المتحدة، قد أضفى نوعًا من التنوع على عملية الترخيص من حيث فترة الترخيص والجهة المانحة، وكذلك مقدار التمويل الممنوح لكل مدرسة. ومن الجدير بالملاحظة وجود آليات مفعلة للالتزام بمبدأ الشفافية التي تمثلت في التقارير التي يجب على المدارس تقديمها دورياً للجهات الرسمية، هذا بالإضافة إلى اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإعلام أولياء الأمور ليس فقط بطبيعة الدراسة بكل مدرسة ولكن بمستوى أدائها الأكاديمي أيضاً.

هـ – التحديات التي تواجه المدارس التعاقدية.

تجاوز تاريخ المدارس التعاقدية بالولايات المتحدة عشرين عاماً؛ منذ أول ظهور لها عام 1992، "وخلال تلك الفترة وصفها كثيرون بأنها تجربة ناجحة؛ رغم ذلك يتم سنوياً إلغاء تعاقد بعض المدارس أو عدم تجديده؛ وذلك لأسباب متنوعة منها: قصور البرنامج التعليمي بالمدرسة، أو ضعف التحصيل الأكاديمي للطلاب، أو سوء الإدارة المالية" (Reiter-Cook, 2010).

ومن الإصدارات التي نشرت إحصاءات خاصة بالمدارس التي تم إغلاقها، على سبيل المثال، تقرير المعهد الوطني للمدارس التعاقدية لعام 2009، بشأن المدارس التي أغلقت خلال عام 2007؛ حيث تم إجراء مسح لعدد 878 وكالة راعية للمدارس التعاقدية في جميع أنحاء الولايات المتحدة، استجاب منها 454 وكالة فقط، وقد أفصح

عدد 83 وكالة منها عن إغلاق مدرسة واحدة على الأقل خلال عام 2007. كما صرح مركز إصلاح التعليم Center for Education Reform (CER)، أن هناك 657 مدرسة تعاقدية قد أغلقت في جميع أنحاء البلاد منذ بداية إنشائها عام 1992 حتى عام 2010؛ ويمثل هذا العدد أكثر من 12% من إجمالي عدد المدارس التعاقدية. ومن بين 950 مدرسة تعاقدية تم إنشائها في كاليفورنيا منذ عام 1992، تم غلق أكثر من 100 مدرسة، أي ما يعادل 11% من إجمالي عدد المدارس بالولاية؛ وأن 95% من حالات الإغلاق حدثت خلال الخمس سنوات الأولى من الإنشاء أو بدء العمل (Reiter-Cook, 2010, 25). كما أن حوالي ثلث المدارس التعاقدية التي أنشأت بفلوريدا خلال العقدين الماضيين تم إغلاقها (Feiock,2015, 1).

وتشير الدراسات والتقارير المختلفة إلى أن معظم حالات الإغلاق على الصعيد الوطني كان بسبب مخالفات مالية وإدارية أو أخلاقية، وأن القليل من تلك الحالات حدث لأسباب تتعلق بتدني مستوى الأداء. كما أوضحت دراسة لمركز إصلاح التعليم عام 2002، أن من أصل 194 مدرسة تعاقدية تم إغلاقها، 9% أغلقت لأسباب تتعلق بالتسهيلات؛ وأن 84 مدرسة تم التصريح لها بالعمل ولكنها لم تبدأ العمل مطلقاً (Reiter-Cook, 2010, 25).

وعند إجراء مقابلات مع قيادات ومسئولي بعض المدارس التي تم إغلاقها، تم التوصل إلى عدد من الأسباب التي أدت لذلك، وتمثلت في: وجود خلافات مع الجهة الراعية للمدرسة، ووجود علاقة سلبية مع مراقب التعليم بالمنطقة superintendent، ووجود مشكلات متعلقة بالتسهيلات المادية والموارد المالية، والشراكة غير الفعالة مع بعض رجال الأعمال، والسلوك غير الأخلاقي لبعض المؤسسات ذات النظرة الربحية البحتة (Reiter-Cook, 2010). كما أكدت نتائج دراسة كاربنتر كثيرًا من الأسباب سالفة الذكر، ومنها: عدم كفاية عدد الطلاب الملتحقين بالمدرسة، وعدم كفاءة الإدارة، وضعف الأداء الأكاديمي. كما تبين أن معظم المدارس التي تم إلغاء تعاقدها عملت لمدة أقل من خمس سنوات، وأن أكثر من 20% منها اتسم بسوء إدارة شؤونها المالية (Carpenter,2005).

كما أشارت نتائج دراسة جريفين وولستيتر التي استهدفت مجموعة متنوعة من مديري المدارس التعاقدية ومؤسسيها ومعلميها؛ أن هذه الصيغة تواجه بعض الصعوبات المرتبطة ببناء وتصميم البرامج التعليمية، وأن ذلك يرجع لغموض رسالة المدرسة، أو لوجود ضغوط لبدء العمل بها بسرعة في غضون فترة زمنية قصيرة؛ هذا بالإضافة إلى قصور قدرة مدراء بعض المدارس ونقص خبرتهم المهنية في مجال الإدارة، وبخاصة الإدارة التشاركية (Griffin & Wohlstetter, 2001,355).

كما ساهم غموض تأثير المدارس التعاقدية في نتائج الاختبارات والتحصيل العلمي للطلاب في حدوث جدل قومي حول سياسة هذه المدارس؛ حيث تضع النتائج المتضاربة للدراسات التي تمت حول هذه الصيغة؛ صناع القرار في حيرة بين المناصرين لمواصلة سياسة دعمها، وبين المترددين في تقليصه وتخفيضه أو إلغائه كلياً، وبخاصة داخل الولايات التي ساندت الصيغة منذ البداية وأصدرت القوانين المنظمة لها (Mehta, 2011, 1).

ورغم كل التحديات السابقة، مازال الكثيرون يعلقون آمال الإصلاح على هذه الصيغة، مثل مبادرة الرئيس أوباما لإصلاح التعليم، "سباق إلى القمة Race to the Top"، والتي تقدم مكافآت ودعمًا ماليًا للولايات التي ترفع القيود المفروضة على تنامي عدد المدارس التعاقدية (Mehta, 2011, 1).

في ضوء ما سبق يمكن حصر أسباب فشل بعض المدارس التعاقدية وعدم تجديد تراخيصها إلى أسباب تنظيمية إدارية، وأخرى تعليمية. فقد ترجع أسباب الفشل إلى القائمين على إدارتها؛ لقصور مهاراتهم الإدارية أو المالية، أو لوجود أهداف ربحية باعتبارها مشروع استثماري من منظور بعضهم. ومن جانب آخر يمكن أن نعزو إخفاق بعض المدارس في تحقيق المعايير الأكاديمية المستهدفة لنوعية المجتمع الطلابي الذي تستوعبه؛ والتي تشير معظم الأدبيات إلى أن نسبة كبيرة منهم من الطلاب المعرضين للخطر، وأنهم يعانون غالباً من مشكلات عديدة تحصيلية أو سلوكية؛ مما يجعل المدارس تبذل جهداً مضاعفاً لإحراز نتائج تستوفي المعايير القومية أو تتجاوزها.

ثالثاً: مقارنة بين المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية.

يتناول هذا الجزء تحليلاً مقارناً لصيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية؛ من حيث النشأة ومدى الانتشار، والتبعية والتمويل، والأسس والأهداف، ومدى الامتداد عبر مراحل التعليم المختلفة وطبيعة الفئات المستهدفة، وقيود الالتحاق، والأنماط المتاحة أمام الطلاب، والمحاسبية ودرجة الاستقلالية؛ ويعرض الجدول التالي الملامح المميزة لكل صيغة تمهيداً لتحليل جوانب التشابه والاختلاف بين الصيغتين في ضوء أوجه المقارنة سالفة الذكر، وذلك على النحو التالي:

جدول المقارنة بين المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية.

وجه المقارنة	المدارس الجاذبة	المدارس التعاقدية
1. النشأة	نشأت منذ سبعينات القرن العشرين ومازالت موجودة حتى الأن.	ظهرت مع بداية تسعينات القرن العشرين ومستمرة حتى الأن.
2. مدى الانتشار ومعدل النمو	تعد واسعة الانتشار، وخاصة أنها شهدت نمواً كبيراً خلال عقدي السبعينات والثمانينات، أما الأن فهي في حالة استقرار نسبي بالمقارنة بالصيغ الأخرى.	تتسم بالنمو المطرد وسعة الانتشار، وتعد من أكثر الصيغ نمواً منذ بداية نشأتها في أوائل التسعينات.
3. التبعية والتمويل	تصنف بأنها مدارس حكومية عامة ذات صبغة تجديدية، وتمول حكومياً من خلال عدة جهات.	توصف بأنها مدارس حكومية عامة ذات صبغة تجديدية، وتمول حكومياً من خلال عدة جهات.
4. الأسس والمبادئ	• التنافسية. • الحرية والاستقلالية بتمكين المدرسة من الإدارة الذاتية. • تمكين أولياء الأمور من المشاركة بالعملية التعليمية واتخاذ القرار. • مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. • تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.	• التنافسية. • الحرية والاستقلالية بتمكين المدرسة من الإدارة الذاتية. • تمكين أولياء الأمور والمجتمع المحلي من المشاركة بالعملية التعليمية واتخاذ القرار. • مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. • تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
5. الأهداف	• تحقيق الدمج العرقي والقضاء على التمييز العنصري. • تحقيق التميز الأكاديمي.	• الارتفاع بالمستوى الأكاديمي للطلاب المتعثرين دراسياً. • تلبية احتياجات بعض الفئات الخاصة.
6.المراحل التعليمية والفئات	تتوفر بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي مع إيلاء اهتمام بطلاب الأقليات؛ والطلاب ذوي الدخول المنخفضة.	تتوفر بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي مع إيلاء اهتمام بالطلاب المعرضين للخطر وذوو الأداء الأكاديمي المتدن

وجه المقارنة	المدارس الجاذبة	المدارس التعاقدية
المستهدفة		ذوو الاحتياجات الخاصة.
7. قيود القبول	متاحة لجميع الأطفال الذين تتوافق ميولهم واهتماماتهم مع البرنامج الدراسي المقدم بالمدرسة، بينما تتطلب بعض المدارس الجاذبة الانتقائية اجتياز مستويات أكاديمية محددة.	متاحة لجميع الأطفال وبخاصة الذين تتوافق متطلباتهم واحتياجاتهم مع نص تعاقد المدرسة.
8. الأنواع والأنماط	تتسم بالتنوع وفقاً لطبيعة البرامج الدراسية، وفئة الطلاب المستهدفة.	تتسم بالتنوع الشديد وفقاً للفئة المستهدفة، والبرامج الدراسية، ونوع المؤسسين وغاياتهم.
9. المحاسبية ودرجة الاستقلالية	• تلتزم بمعايير NCLB. • تتمتع بدرجة استقلالية متوسطة. • تخضع لمستوى رقابي عادي.	• تلتزم بمعايير NCLB أو تتجاوزها. • تتمتع بدرجة استقلالية عالية. • تخضع لمستوى رقابي عال.

1. **النشأة ومعدل النمو:** رغم انتماء الصيغتين حالياً لحركة اختيار المدرسة، إلا أن هناك فارق زمني بينهما يبلغ عقدين من الزمان؛ حيث نشأت المدارس الجاذبة في بداية السبعينات، وتوسعت بشكل ملحوظ خلال ذلك العقد وعقد الثمانينات، حينما لم تكن هناك بدائل تعليمية أخرى متاحة بالقدر الموجود الآن، بينما نشأت المدارس التعاقدية في بداية التسعينات من القرن العشرين، وشهدت نمواً سريعاً منذ ذلك الحين؛ ومن ثم تتشابه الصيغتان في سمة النمو السريع عقب ظهور كل منهما مباشرةً. أما بمقارنة أوضاع كل منهما الآن فمن الملاحظ تراجع معدل نمو عدد المدارس الجاذبة بالمقارنة بفترة ظهورها الأولى؛ وربما يعود ذلك للظهور التدريجي لصيغ تعليمية منافسة جديدة بحركة اختيار المدرسة، هذا بالإضافة لتوجهات السياسة التعليمية العامة التي بدأت تضع صيغًا تجديدية أخرى على قائمة أولوياتها.
2. **التبعية والتمويل:** تتشارك الصيغتان في كونهما مدارس حكومية؛ لذلك يتم تمويل كل منهما من أموال الحكومة وبمشاركة المستويات الإدارية المنوطة بتمويل مؤسسات التعليم العامة؛ كما أنهما يتلقيان تمويلًا إضافيًا من جهات أخرى أبرزها الحكومة الفيدرالية التي تقدم دعمًا ماليًا وفق برامج تمويلية مخصصة لكل صيغة.

3. **الأسس والمبادئ:** في إطار انتماء الصيغتين لنفس السياسة الإصلاحية ومنطلقاتها؛ أُشتقت مبادئهما من مبادئ حركة اختيار المدرسة كما تشابهت على نحو كبير؛ رغم أن مبدأ تمكين أولياء الأمور والمجتمع المحلي من المشاركة بالعملية التعليمية واتخاذ القرار، تم تبنيه بصيغة المدارس التعاقدية من منظور أوسع مما تم بالمدراس الجاذبة.
4. **الأهداف:** تشترك الصيغتان في السعي لتحقيق أهداف التميز الأكاديمي والارتفاع بالمستوى العلمي للطلاب وتحقيق جودة أداء المدرسة والتي تقع جميعاً على قمة أولويات حركة اختيار المدرسة؛ بينما انفردت كل صيغة ببعض الأهداف الفريدة التي تميزت بها منذ نشأتها؛ فتميزت المدارس الجاذبة بتحقيق الدمج العرقي والقضاء على التمييز العنصري، الذي جاء مواكباً للتغيرات المجتمعية التي حدثت في أعقاب حركة الحقوق المدنية وصدور قوانينها. أما أهداف المدارس التعاقدية فقد تميزت عن غيرها بسعيها نحو التغلب على مشكلات الرسوب والتسرب والمتعثرين دراسياً؛ لذلك تقدم النسبة الأكبر منها خدماتها التربوية للطلاب الذين لديهم مشكلات تحصيلية أو سلوكية.
5. **المراحل التعليمية والفئات المستهدفة:** تتشابه الصيغتان في امتدادهما خلال جميع مراحل التعليم قبل الجامعي بداية من الروضة وحتى المرحلة الثانوية؛ كما تشتركان في استقبال كليهما للطلاب المنتقلين من مدارس متدنية الأداء – المدارس التي أخفقت في تحقيق المستوى المطلوب سنوياً في الاختبارات القياسية – بينما تختلف الصيغتان في استقطابهما فئات أخرى من الطلاب في ضوء أهداف كل صيغة؛ حيث تستهدف معظم المدارس الجاذبة الطلاب الزنوج ولذلك تم إنشاء معظمها في المناطق الحضرية حيث يقطنون؛ بينما تستقطب المدارس التعاقدية كثيرًا من أولياء الأمور أو أفراد المجتمع المحلي المتطلعين لنموذج تعليمي يستطيع أن يستوعب بنجاح الطلاب المعرضين لخطر ترك المدرسة لأسباب تحصيلية أو سلوكية أو اجتماعية أو اقتصادية.
6. **قيود القبول:** يتسم القبول والالتحاق بالصيغتين بأنه نظام مفتوح، أي لا يمنع أي طفل أو يقيده من الالتحاق بإحدى مدارس الصيغتين، كما هو سارٍ بمؤسسات

التعليم العامة؛ إلا أن طبيعة الدراسة في أي مدرسة منهما تتطلب مجتمعًا طلابيًا متجانسًا نسبياً في ضوء معيار محدد. فكل مدرسة جاذبة متاحة بدون تمييز لجميع الأطفال الذين تتوافق ميولهم واهتماماتهم مع البرنامج الدراسي المقدم بالمدرسة، أو الذين يجتازون مستويات أكاديمية محددة؛ بينما تعد كل مدرسة تعاقدية مفتوحة أيضاً لجميع الأطفال الذين تتوافق احتياجاتهم مع الفئة التي يستهدفها نص تعاقد المدرسة؛ وعليه لا يمكن لأى منهما قبول الطفل المتقدم بشكل مطلق كما يحدث بالمدارس العامة دون أن يتوفر فيه المعيار المطلوب وفق رؤية كل مدرسة ورسالتها.

7. **الأنواع والأنماط:** تتسم حركة اختيار المدرسة بالتنوع والمرونة؛ لذلك اشتركت كلتا الصيغتين في هاتين السمتين. فقد تنوعت المدارس الجاذبة بين البرامج القائمة على الفنون أو العلوم، والتنافسية وغير التنافسية؛ بينما اتسمت المدارس التعاقدية بمزيد من التنوع والمرونة؛ حيث تضع كل مدرسة رؤيتها ورسالتها الخاصة بها في نص التعاقد الذي بموجبه تم التصريح لها بالعمل؛ فنجد بعضها يقدم خدماته التعليمية لأشد الطلاب نبوغاً وبعضها لأضعفهم تحصيلاً، وأخرى لطلاب ذوي هوية ثقافية معينة والبعض الأخر لذوي الاحتياجات الخاصة؛ ومن ثم فهي لا تراعي فقط مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، بل إنها تلبي التنوع الثقافي والاجتماعي والعرقي الذي يتميز به المجتمع الأمريكي من منظور شديد المرونة. من الجدير بالملاحظة أن الصيغتين تتشابهان أيضاً في نمط الحيز المكاني الذي تشغله كل منهما؛ حيث قد تكون المدرسة بالكامل جاذبة أو بالكامل تعاقدية؛ وفي أنماط أخرى قد تشغل فقط جزءًا من مدرسة تقليدية كالبرنامج الجاذب، أو ما يطلق عليه مدرسة داخل مدرسة الذي ظهر بصيغة المدرسة الجاذبة؛ وبالمثل قد تمثل بعض المدارس التعاقدية طابقًا أو جزءًا من الحرم المدرسي لمدرسة عامة تقليدية.
8. **المحاسبية ودرجة الاستقلالية:** تتشابه الصيغتان في التزامهما بجميع القوانين الفيدرالية الخاصة بالتعليم ولا سيما قانون لن يهمل طفل NCLB الذي ألزم جميع المدارس التقليدية والتجديدية باستيفاء معايير محددة؛ كما يتشابهان أيضاً في نمط الإدارة الذاتية التي تسمح لكل منهما بالتجديد والابتكار؛ بغية تحقيق الأهداف

التعليمية؛ إلا أن مساحة الحرية والاستقلالية التي تتمتع بها المدارس التعاقدية أكبر من نظيرتها الجاذبة؛ حيث تمارس مدى واسع من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج والإدارة والتمويل في إطار من الحوكمة التي تبناها القائمون على إنشائها، وبخاصة إدارة الشئون المالية والتي ربما لا تتوفر للمدارس الجاذبة بنفس القدر. وقياساً على المبدأ الإداري المعروف "تناسب السلطة مع المسئولية"، فإننا نلاحظ ارتباط المحاسبية مع الاستقلالية بعلاقة طردية تحقيقاً للتوازن والاتساق بينهما؛ بمعني أن زيادة مستوى الاستقلالية الممنوح للمدارس التعاقدية يقابله درجة عالية من المحاسبية وبخاصة المالية؛ بينما تمارس سلطات التعليم المحلية سلطاتها المعتادة في متابعة المدارس الجاذبة والإشراف عليها.

المحور الثالث: الإطار التحليلي لحركة اختيار المدرسة وصيغها.

يمثل الإصلاح التربوي الواعد رؤية يراد تجسيدها على أرض الواقع؛ تعكس تطلعات المجتمع نحو منظومة التعليم وأهدافه وغاياته. حيث "تمثل السياسة التعليمية جزءاً من السياسة المجتمعية العامة والتي يعتبر التعليم أحد أدواتها, وتسهم في صنعها قوى متعددة؛ كما أنها تعكس حاجات الجماهير وآمالهم, وأحكامهم, وتصوراتهم حول ما ينبغي أن يحدث, لذلك فهي تعبر عن جهودهم وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية" (شاكر فتحي وهمام بدراوي، 2003، 222). وانطلاقاً من أن سياسات الإصلاح التربوي تتم في سياق اجتماعي أوسع، وكونها تمثل جزءاً من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وخلفيات المجتمع التاريخية؛ جاء الاهتمام بدراسة هذه العوامل وتحليل تأثيراتها على نشأة حركة اختيار المدرسة وتطورها ومبادئها وصيغها؛ والذي سيقتصر في الدراسة الحالية على معالجة ثلاثة عوامل رئيسة هي: العامل السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

أ- العامل السياسي.

تعد الولايات المتحد الأمريكية جمهورية دستورية فيدرالية ديمقراطية، يشكل الدستور بها الوثيقة القانونية العليا بالبلاد. تتألف من خمسين ولاية بالإضافة إلى

منطقة العاصمة الاتحادية، وفيها يخضع المواطنون لثلاثة مستويات حكومية: الحكومة الفيدرالية، وحكومة الولاية، والحكومة المحلية. تتكون الحكومة الفيدرالية من ثلاث سلطات رئيسة؛ السلطة التشريعية متمثلة في الكونجرس الأمريكي؛ والسلطة التنفيذية وعلى قمتها رئيس الجمهورية؛ والسلطة القضائية التي تتشكل من المحكمة العليا والمحاكم الفيدرالية الأخرى. كما يقوم نظام الحكم فيها على التعددية الحزبية؛ حيث تتواجد عدة أحزاب على الساحة السياسية كالحزب الأخضر والحزب الليبرالي، والحزب الديمقراطي والحزب الجمهوري (CIA, 2016)؛ رغم أن الحزبين الأخيرين هما الأكثر شعبية وغالباً ما يتم تداول الحكم والسلطة بينهما في ضوء نتائج الانتخابات الرئاسية التي تعقد كل أربع سنوات.

أثرت ملامح الحياة السياسية على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى حركة اختيار المدرسة من عدة زوايا؛ يأتي في مقدمتها الدستور الأمريكي والسلطات القضائية. فقد كفل الدستور لكل ولاية من الولايات نظام الحكم اللامركزي منذ إعلان استقلال الولايات المتحدة عن بريطانيا، هذا بالإضافة إلى نص الدستور الصريح بجعل التعليم وإدارة مؤسساته من سلطات حكومة الولايات؛ الأمر الذي جعل سياسات التعليم العام ومناهجه وقوانين إدارته تختلف من ولاية لأخرى. وقد انعكس ذلك على حركة اختيار المدرسة فيما يلي:

1. ما يتميز به نمط الإدارة اللامركزية من تشجيع التجارب والأفكار التربوية الحديثة؛ الأمر الذي وفر لحكومات الولايات والمناطق التعليمية حرية تبني سياسات الإصلاح التعليمي والتي تمت بمبادرات فردية من خلال المنطقة التعليمية أو حكومة بعض الولايات.
2. اختلاف سياسات كل ولاية وتشريعاتها إزاء كل صيغة من صيغ الحركة من حيث ضوابط الإجازة وفترتها وأساليب التمويل ومقداره، ونظم المحاسبية...الخ.
3. مساهمة هذا النمط الإداري في تيسير تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة التي قامت بدورها بتوسيع نطاق اللامركزية المعمول به فعلاً في إدارة المؤسسات التعليمية؛ وذلك بمنح إدارة المدرسة الاستقلالية وتمكينها من صنع القرار التربوي وتمتعها

بصلاحيات وسلطات أكبر من ذي قبل بشأن اختيار برامجها الدراسية وتعيين معلميها وتنميتهم مهنياً, وتنفيذ مشروعات التجديدات التربوية المختلفة.

4. في إطار الحديث عن الدستور كأعلى وثيقة بهذا البلد؛ لا يفوتنا الإشارة إلى نص الدستور "بحرية الآباء وأولياء الأمور في توجيه تربية أطفالهم وتعليمهم" (Harlow, 2007, 851)؛ ومن ثم فقد مكنت حركة اختيار المدرسة أولياء الأمور من الممارسة الفعلية لأحد حقوقهم الدستورية التي كانت مُقيدة في ظل وجود نمط تعليمي وحيد وعدم توافر صيغ وأنماط بديلة.
5. لعبت السلطات القضائية بالولايات المتحدة الأمريكية دوراً واضحاً في حسم بعض القضايا التعليمية على المستوى الفيدرالي، وهنا تجدر الإشارة لدور المحكمة العليا وقرارتها السيادية التي وردت على نحو واضح في ثنايا الحديث عن مشكلة التفرقة العنصرية ونشأة المدارس الجاذبة وتطور سياساتها؛ بدايةً من الإقرار بشرعية الفصل العنصري بمؤسسات التعليم لفترة تقارب ستة عقود، ومروراً بعدم دستورية ذلك في منتصف الخمسينات؛ وأخيراً مع مشارف الألفية الثالثة قرار منع اتخاذ العرق كأحد معايير القبول بمؤسسات التعليم وبخاصة المدارس الجاذبة.

عند الحديث عن نظام الحكم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لا يمكن تحليل أثر العامل السياسي دون التطرق للعلاقة بين مستويات الإدارة وتأثير ذلك على التعليم وعلى سياسة الإصلاح بهذا القطاع. فرغم أن النظام التعليمي يعد لا مركزياً بدرجة كبيرة؛ إلا أن إدارة التعليم توصف بأنها نموذج للتعاون بين مستويات الحكم المختلفة؛ حيث يعتمد نظام الإدارة التعليمية على اللامركزية وتتمتع كل ولاية ومنطقة تعليمية بالحق في اتخاذ القرارات التي تراها مناسبة لصالح الطالب والعملية التعليمية والمجتمع المحلي، وفي هذا السياق "لا تضطلع الحكومة الاتحادية بدور كبير في تنفيذ البرامج التعليمية على مستوى الولايات كما أنه لا توجد سياسة عامة وموحدة في هذا الصدد؛ فالبرامج الاتحادية تُعرض على الولايات ولا مجال لأن تُفرض عليها. وفي العديد من الحالات، لا يمكن للسلطات الاتحادية التدخل إلا إذا كانت هناك مشكلات تستلزم تدخلها" (الأمم المتحدة، 2010، 11). وفي ضوء ذلك

يمكن استنباط مجموعة من الملاحظات حول تحقيق التوازن بين المستويات المختلفة، وهي كالآتي:

1. أن سياسة الإصلاح التي تتبناها حركة اختيار المدرسة ليست ملزمة لحكومات الولايات أو سلطات التعليم المحلية؛ ومن حق كل ولاية أن تقبلها أو ترفضها أو تتكيف معها وفقاً لظروفها الخاصة.
2. رغم أن الدستور الأمريكي جعل التعليم أحد القطاعات التي تمارس فيه الولايات سلطاتها وصلاحياتها منفردة؛ إلا أنه أتاح للحكومة الفيدرالية في ذات الوقت حق التدخل فيما تراه مناسباً ولازماً للمصلحة العامة؛ وعليه بدأت الحكومة الفيدرالية في التدخل غير الملزم أحياناً، والملزم أحياناً أخرى من منطلق كون التعليم قضية أمن قومي؛ وأن لمخرجاته تأثير كبير على المدى البعيد على المجتمع الأمريكي سياسياً واقتصادياً واجتماعياً؛ وعليه في حالة قبول حكومة الولايات دخول هذه المنظومة فإنها تمتلك مطلق الحرية في اختيار الصيغ المناسبة لظروفها المحلية، وتحديد السياسات ووضع القوانين واللوائح المنظمة لذلك؛ مع التزامها بالقيود التي تفرضها الحكومة الفيدرالية نظير المنح المالية التي تدعم بها مبادرات الإصلاح التعليمي والموجهة غالباً لصالح الأقليات والفئات المهمشة وذوى الاحتياجات الخاصة.
3. هناك قوانين تعليمية ملزمة لجميع الولايات؛ كقانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام 1965 الذي نص على تضمين الآباء في العملية التعليمية؛ وقانون" أهداف عام 2000 للتعليم الأمريكي" الصادر عام 1994 والذي نص على ضرورة وضع معايير ذات مستويات عليا لجميع الطلاب وعلى إنشاء المجلس القومي للتطوير والمعايير الأكاديمية؛ هذا بالإضافة لقانون لن يهمل طفل الذي يعد أحدث تعديل لقانون التعليم الابتدائي والثانوي، والذي تبنى عدة مبادئ كانت الركائز الأساسية لحركة اختيار المدرسة، ومنها: زيادة المساءلة، وتوسيع البدائل التعليمية، وزيادة مرونة مؤسسات التعليم.

وفي إطار التعددية الحزبية المتبعة في نظام الحكم السائد بالولايات المتحدة الأمريكية، تجدر الإشارة لمدى تأثر سياسة التعليم بتغير الحزب الحاكم؛ ومدى

ارتباط البرامج الحزبية بسياسات التعليم وإصلاحه. فمن منطلق كون الولايات المتحدة دولة مؤسسات؛ وفي ظل احترام الأحزاب السياسية لتوجهات قطاعات المجتمع وبخاصة قطاع التعليم؛ فلم تختلف رؤية الحزبين الديمقراطي والجمهوري تجاه حركة الإصلاح التعليمي؛ بل أيّدا حركة اختيار المدرسة وبخاصة صيغة المدارس التعاقدية. "فقد نالت هذه الصيغة منذ بدايتها الأولى قبول واسع النطاق من قبل أقوى حزبين حاكمين في الولايات المتحدة الأمريكية وفي ظل ذلك قدم كلا الحزبين أثناء توليهما مقاليد الحكم الدعم المالي والفني للمدارس التعاقدية" (Griffin & Wohlstetter, 2001,365). كما استقت المدارس التعاقدية مبادئها من أيديولوجية اليمين الجديد بالولايات المتحدة الأمريكية التي تبناها الرئيس ريجان في عقد الثمانينات، والتي تمثلت مبادؤها في: احترام الحرية الفردية، والتأكيد على دور الدولة والمؤسسات التربوية وتأييد آليات السوق والقضاء على البيروقراطية (Bondi, 1991,130). والواقع أن أيديولوجية اليمين الجديد التي تبنت إعادة هيكلة المدارس ودعمت حق اختيار الوالدين والإدارة الذاتية وتطبيق آليات السوق لم تكن بمعزل عن الفلسفة البرجماتية التي تحكم المجتمع الأمريكي والتي تؤكد على: النظر للنتائج النهائية، والإعجاب بكل ما هو مادي وملموس ويعود بالمنفعة، والإيمان بالفرد باعتباره غاية في ذاته، والإيمان بالمثل الديمقراطية والحرية الاقتصادية والسياسية للهيئات والأفراد دون تدخل الدولة لتقليص تلك الحريات، والإيمان بالفروق الفردية والعمل على مراعاتها بكل السبل، وإقامة الحياة على أساس من التنافس بين أفراد المجتمع (رضا هلال، 2003، 24). وقد انعكست تلك المبادئ على سياسة التعليم من خلال إعادة هيكلة المدارس في ظل الأسس الأتية:

1. حرية اختيار الآباء لمدرسة أبنائهم ولنوع التعليم الذي يرونه ملائماً لهم.
2. الحد من تدخل حكومة الولاية ومجلس التعليم المحلي وتحقيق حرية واستقلالية المؤسسات التعليمية.
3. تطبيق آليات السوق في التعليم لتحقيق السبق والتفوق الأكاديمي وتنوع البرامج الدراسية وأنشطتها المصاحبة.

ومن سمات المجتمع الأمريكي كأحد المجتمعات المتقدمة؛ مشاركة المجتمع المدني لمؤسسات الدولة أمر التعليم، مما يعني تشارك مؤسسات المجتمع المدني مع المؤسسات الحكومية مسؤولية التعليم تخطيطاً وإشرافاً وتمويلاً. وفي ضوء ذلك تساهم مؤسسات المجتمع المدني في نفقات التعليم من خلال الضرائب التي تفرضها حكومات الولايات والسلطات المحلية لخدمة قطاع التعليم؛ وعليه يمثل الرأي العام عموماً وأولياء الأمور على نحو خاص مصدر من مصادر القوى الضاغطة في صنع السياسات التعليمية وتوجيه مسارها, وقد ظهر أثر ذلك في حركة اختيار المدرسة في عدة جوانب؛ حيث شكلت استطلاعات الرأي العام واستياء بعض فئات المجتمع من واقع التعليم العام ضغوطاً على صانعي السياسة التعليمية لتصحيح مساره وإصلاحه، وأحد العوامل المساهمة في تبني سياسة الإصلاح الجديدة. كما تجلى أثر جماعات الضغط في تغيير السياسة الإلزامية للقضاء على التمييز العنصري التي انتهجتها الحكومة في ستينيات القرن العشرين، وحثها على البحث عن سياسة تحقق نفس الهدف – المدرسة الجاذبة– وتسمح لأولياء الأمور بحرية الاختيار دون إلزام. كما ظهر أثر ذلك أيضاً في صيغة المدارس التعاقدية من خلال العدد غير القليل من المدارس التي تم إلغاء تراخيص العمل بها لسوء الإدارة المالية؛ هذا بالإضافة لتعدد الفئات المصرح لها بإنشاء هذه الصيغة التعليمية إذا ما توفرت لديهم الرغبة والقدرة على القيام بذلك.

وفي نفس هذا السياق أيضاً تتسم الولايات المتحدة بتوسيع مساحة مشاركة الأطراف الفعالة في اتخاذ القرار على مستوى الإدارة المدرسية؛ وهذا ما وفرته الحركة من مدى واسع من الصلاحيات لإدارة المدرسة لتمارس فيها الاستقلالية وحرية التصرف في إدارة العملية التعليمية، بمشاركة مدير المدرسة والمعلمين والآباء وبعض أفراد المجتمع المحلي؛ أيماناً بأن مثل هذه العلاقات لها مردود إيجابي على تطوير العملية التعليمية وتطوير البرامج المدرسية ودوام تحسينها وتقدمها, وكذلك المساهمة في حل الكثير من المشكلات المدرسية.

ولكون الولايات المتحدة الأمريكية من البلدان التي تتبع السلطة فيها من الشعب سواء بانتخاب الشعب لحاكم البلد انتخاباً حراً مباشراً أو بانتخابه انتخاباً حراً غير

مباشر, فإنها تلتزم الديموقراطية بمعناها الشامل والمتعارف عليه؛ وتقوم فلسفتها علي أساس الاهتمام بالفرد لأنه أساس المجتمع ولذلك فإن رفاهية الفرد هي هدف التنظيم السياسي؛ لأنها سبيلها إلى الوصول نحو الأساس السليم للتقدم الذي تنشده (بهاء الدين أمين، 2007، 37). ومن ثم وفي ضوء اعتراف المجتمع بقيمة الفرد في حد ذاته، واحترام شخصية الفرد وحريته, وكون حاجات ورغبات وميول الأفراد غاية في ذاتها، وكذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص في كافة القطاعات المجتمعية؛ اتسمت صيغ الحركة بالمرونة الشديدة والتنوع لتستوعب الفروق الفردية بين الطلاب دون تمييز، ولتلبي احتياجاتهم مهما اختلفت؛ ولتوفر فرصة الالتحاق بالتعليم العام بغض النظر ظروف الطالب الاقتصادية أو الاجتماعية أو مستوى قدراته العقلية؛ حيث وفرت الحركة مدارس للفائقين في علوم العصر، ولذوي الاحتياجات الخاصة، وللموهوبين في أنواع مختلفة من الفنون، وللمعرضين لخطر التسرب من التعليم...الخ.

تأسيساً على ما سبق يتضح دور العامل السياسي في نشأة حركة اختيار المدرسة وفي تشكيل ملامحها ومبادئها؛ من خلال توجه الحكومة والأحزاب السياسية والرأي العام نحو دعم التعاون والتكامل في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكومية في كافة المستويات، وتعزيز التعاون بين الهيئات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني والأفراد لمنح المدارس مزيداً من الحرية والمرونة والتنوع لإصلاح منظومة التعليم العام.

ب– العامل الاقتصادي.

تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية أضخم اقتصاد في العالم، وتعتمد على اقتصاد السوق المبني على الاستثمار الحر والمنافسة التجارية. وتحظى بأبرز المنتجات الصناعية عالمياً؛ بسبب قدرتها على التجديد وطبيعة صدارتها التكنولوجية وتنوع منتجاتها ووجود اليد العاملة الماهرة؛ لذلك تحتل مراتب متقدمة عالمياً في عدة ميادين كالبترول، والسيارات، وصناعة الطائرات والكهرباء، مواد الاستهلاك؛ كما تتقدم الصناعة الأمريكية على نحو ملحوظ في قطاعات التكنولوجيا الدقيقة كالفضاء، والإلكترونيات، والتسلح، والكمبيوتر، والتكنولوجيا الحيوية. ويهيمن قطاع

الخدمات على الاقتصاد الأمريكي، ويسهم بنسبة 77.6% من إجمالي الناتج المحلي وفق تقديرات عام 2015، ومن أهم مجالاته الإعلام، والإدارة، والسياحة، والترفيه، والبنوك. كما يقدر حجم الناتج الداخلي الإجمالي للولايات المتحدة عام 2015 بنحو 17.95 تريليون دولاراً (ألف مليار)؛ وتجدر الإشارة أن أمريكا أحتلت المرتبة الأولى عالمياً خلال القرن العشرين وبفارق كبير عن أقرب منافسيها وفق هذا المؤشر، إلا أن مركزها تراجع إلى الثاني بعد جمهورية الصين الشعبية التي زاد معدل النمو بها تدريجياً حتى أصبح أكثر من ثلاثة أضعاف معدل النمو في الولايات المتحدة سنوياً على مدى العقود الأربعة الماضية (CIA, 2016).

انطلاقاً مما تشير إليه أدبيات التربية المقارنة بأن العلاقة بين التعليم والعامل الاقتصادي علاقة تبادلية وثيقة، وأن أثر كل منهما ينعكس على الآخر على نحو واضح في كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية؛ وأن تلك العلاقة غالباً ما يتم تحليلها من زاويتين؛ هما البناء الاقتصادي، والنظرية الاقتصادية؛ وبناء على ذلك سيتم تفسير أثر هذا العامل على حركة اختيار المدرسة من هاتين الزاويتين.

بادئ ذي بدء... يبدو تأثير النظرية الاقتصادية أوضح ما يكون على المجتمع الأمريكي وعلى نظامه التعليمي, في ظل النظرية الرأسمالية التي تنطلق فيها المعاملات دون تدخل الدولة بينما يترك الأمر للأطراف المتعاملة نفسها؛ كما "تقوم على المنافسة وتقديس العمل وتحقيق الكسب والربح، وعلى الصراع بين القوى وبعضها البعض سواء كانوا أفرادًا أو هيئات أو مؤسسات أو دولًا...كما ترى أيضاً أن الرخاء الاقتصادي إنما يتحقق على أساس النشاط والمبادرة والذكاء الفردي" (عبد الغني عبود وأخرون، 2005، 185). ونظراً لأن تلك النظرية تمثل الفكر السائد بالمجتمع الأمريكي بما تحمله من مبادئ وأسس توجه أنشطة المجتمع ليس فقط على المستوى الاقتصادي بل في جميع قطاعاته الأخرى؛ لذا ظهر أثرها على قطاع التعليم عموماً وعلى حركة اختيار المدرسة من خلال ما يلي:

1. إعادة تكييف بعض المفاهيم الرأسمالية والمصطلحات الاقتصادية لتصبح من المبادئ الإدارية والمالية التي أقامت عليها حركة اختيار المدرسة أسسها

الإصلاحية؛ كالتنافسية، وتحرير السوق، والاستقلالية والإدارة الذاتية، والمحاسبية، ومؤشرات الفعالية التعليمية.

2. العمل بمبدأ التمويل وفق العدد، حيث أصبحت أموال الدولة تتبع الطفل إلى المدرسة التي يذهب إليها؛ بمعنى أن تكسب المدارس ذات الأداء المرتفع الدعم المالي كلما كسبت تلاميذ جدد، بينما تفقد المدارس ذات الأداء المتردي تمويلها نتيجة عدم إقبال تلاميذ عليها وبالتالي ستغلق أبوابها. ومن هذا المنظور يمكن استنباط مدى تأثر هذه السياسة بالنظرية الاقتصادية؛ التي جعلت تمويل التعليم مقترنًا بتكلفة الوحدة الانتاجية (الطالب حيثما ذهب)، وبحركة النشاط (أداء المدرسة)، ومن ثم جعلت مؤسسات التعليم كالسلع، أو المنتجات التي يحتاجها المستهلك (الطالب وولي الأمر) ويقبل عليها إذا ما توفرت فيها الشروط والمواصفات المسبقة التي تلبي تطلعاته.
3. الاتجاه نحو الخصخصة بالسماح للشركات الخاصة ولرجال الأعمال بالاستثمار في قطاع التعليم، بحيث تتكفل الدولة بتمويل مؤسسات التعليم وفق آليات تمويلية جديدة وتترك تقديم الخدمات التعليمية للقطاع الخاص؛ وقد ظهر ذلك بوضوح في صيغة المدارس التعاقدية وأنماط الفئات التي تقبل على إنشائها وإجراءات استخراج تراخيص العمل لها.

وبالعودة للزاوية الثانية الخاصة بتفسير أثر البناء الاقتصادي بالولايات المتحدة الأمريكية على حركة اختيار المدرسة وصيغتي المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية؛ تجدر الإشارة أن هذا الشق يعد محور اهتمام السياسات التربوية لدعم البنية الاقتصادية وتحويل ما ينفق علي التربية من أموال إلى لون من ألوان الاستثمار في رأس المال البشري؛ والعمل على توفير ما يستلزمه المجتمع من طاقات بشرية في ضوء ظهور صناعات جديدة أو استحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من ضغوط على السياسة التعليمية لتلبية تلك التطلعات. كما يظهر أثر البناء الاقتصادي على الدخل القومي للدولة ومستوى معيشة أفرادها، الأمر الذي يؤثر بدوره علي تمويل التعليم وتوفير برامج التربية المناسبة كماً وكيفاً سواء في مرحلة التعليم الإلزامي أو

مراحل التعليم الأخرى. وفي ضوء ذلك يمكن إيجاز أثر البنية الاقتصادية الأمريكية على حركة اختيار المدرسة من خلال الملامح الأتية:

1. حجم الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي الذي يقدر بـ 2و5% وفقاً لمؤشرات عام 2011 والذي تحتل فيه الولايات المتحدة المرتبة الثالثة والستين بالمقارنة بدول العالم التي شملت 173 دولة (CIA, 2016). كما تشير موسوعة التعليم الأمريكية لعام 2007 أن الإنفاق الفيدرالي على التعليم بلغ 110 مليار دولاراً، بلغت حصة التعليم الابتدائي والاعدادي منها 50% أي ما يعادل 6و54 مليار دولار (Harlow, 2007, 400)؛ وتعد هذه المؤشرات من الدلائل الواضحة على أثر قوة العامل الاقتصادي في الولايات المتحدة على تمويل التعليم.
2. توفير المخصصات المالية الفيدرالية، ومن حكومات الولايات الداعمة لحركة اختيار المدرسة؛ ففي إطار الجهود التي تواصلها الحكومة الفيدرالية لدعم المؤسسات التعليمية الساعية نحو التجديد، تقوم بتوفير دعم مالي من خلال برنامج تمويلي أطلق عليه "برنامج المدارس التعاقدية" Charter Schools Program (CSP) لتقديم الدعم المالي للمدارس؛ بغية مساندتها في تصميم برامجها التربوية وتمكينها من تحقيق الإنجاز الأكاديمي لطلابها، وتحسين مستوى التنمية المهنية لمعلميها وتوطيد العلاقة مع المجتمع المحلي ومع أولياء الأمور (U.S. Department of Education, 2016).
3. عدم وجود أي قيود أو معوقات مالية تُقيد عدد المدارس التي لديها رغبة الانخراط بمنظومة اختيار المدرسة؛ حيث لا يشكل العنصر المالي عائقًا أمام أي مدرسة سواء جاءت عن رغبة بعض الفئات بإنشاء مدرسة جديدة، أم رغبة أولياء الأمور والعاملين بمدرسة عامة في التحول لمدرسة جاذبة أو مدرسة تعاقدية.
4. شكلت متطلبات السوق والمنافسة الاقتصادية العالمية، بالتزامن مع مخاوف الرأي العام والحكومة من تراجع الاقتصاد الأمريكي، بعض المبررات التي دفعت القائمين على سياسة التعليم بالبحث عن صيغ وأنماط تعليمية متنوعة ومرنة تتكيف مع مستجدات العصر. "حيث يلاحظ أن دعوات الإصلاح التي انطلقت

خلال الفترات الرئاسية المختلفة بداية من عهد الرئيس ريغان ومروراً بعهد الرئيس بوش وانتهاءً بعهد الرئيس كلينتون، قد ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة وبناء مهارات الاقتدار لدى الأفراد" (عبد العزيز السنبل، 2004، 212).

5. أدى كل من التقدم العلمي من جهة, وثورة المعلومات والاتصال من جهة أخرى إلى حدوث تغير ملموس في طبيعة كثير من المهن والوظائف؛ حيث ظهرت مهن ووظائف جديدة وانقرضت أخرى, كما حدث تغير في نوعية المهام والمسئوليات لكثير من الوظائف القائمة...مما دفع الأفراد باستمرار إلى ضرورة تغيير وظائفهم وإكسابهم مهارات وكفايات جديدة, ومتجددة باستمرار (شاكر فتحي وهمام بدراوي، 2003، 244). يتسق ما جاء بهذه الفقرة مع ما ورد عالية من تغير طبيعة المهن بالولايات المتحدة الأمريكية والحاجة إلى أفراد ذوي مهارات رفيعة في التكنولوجيات الدقيقة وعلوم العصر؛ مما كان له أثر واسع النطاق باهتمام حركة الإصلاح بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة؛ وظهر ذلك في وثيقة أهداف التعليم عام 2000، وفي قانون التعليم الفيدرالي NCLB، وكذلك في صيغة المدرسة الجاذبة (STEM) Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

6. هذا بالإضافة لظهور قوى اقتصادية على الساحة العالمية شكلت خطراً على الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تزاحمها وتنافسها في أسواقها الخارجية؛ كاليابان والاتحاد الأوروبي والنمور الأسيوية، وبالتأكيد جمهورية الصين الشعبية.

ج- العوامل الاجتماعية.

انطلاقاً من كون التربية عملية اجتماعية في المقام الأول، وأن مؤسساتها تمثل أحد أبرز قطاعات المجتمع، ونظراً للعلاقة الوثيقة بينها وبين المجتمع الذي يعد بيئتها الأكبر؛ تأتي أهمية تناول مجموعة من المتغيرات الاجتماعية ذات التأثير على منظومة التعليم وحركة اختيار المدرسة. وسيقتصر هذا الجزء على تحليل بعض المتغيرات ذات التأثير المباشر في هذه الظاهرة؛ وذلك من خلال معالجة التركيبة

السكانية للمجتمع الأمريكي من حيث حجمه ومعدل نموه وملامح الشرائح العمرية التي يتألف منها؛ وكذلك سماته وخصائصه في ضوء بعض المتغيرات كالعرق واللغة والطبقات الاقتصادية والاجتماعية وما يرتبط بها من مشكلات وتحديات.

❖ التركيبة السكانية للمجتمع الأمريكي:

وفقاً لتعداد عام 2015 بلغ عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية نحو 321,369 مليون نسمة؛ وتحتل بذلك المركز الرابع عالمياً من حيث عدد السكان بعد الصين والهند والاتحاد الاوروبي على الترتيب؛ بمعدل نمو سكاني 78و0% وبترتيب 141 وفق هذا المؤشر*. أما بالنسبة للشرائح العمرية فتمثل الشريحة العمرية (0- 14) عاماً 99و18% من حجم المجتمع، و(15- 24) عاماً 64و13%، و(25- 54) عاماً 76و39%، و(55- 64) عاماً 73و12%، بينما تمثل الشريحة العمرية التي تزيد عن 65 عاماً 88و14% (CIA, 2016). كما يشير تقرير مكتب الولايات المتحدة للتعداد السكاني لعام 2015 أن العدد المتوقع للسكان عام 2060 سيصل تقريباً إلى 416 مليون نسمة، منهم حوال 82 مليون طفل بالشريحة العمرية (0 – 18) عاماً بمعدل تغير 11% بالمقارنة بعددهم عام 2014 والبالغ 73 مليون طفل تقريباً (Colby & Ortman,2015,6).

وفي ضوء ما تم عرضه من بعض مؤشرات نمو المجتمع الأمريكي يتضح حجم الشريحة المجتمعية التي تتلقى خدمات تعليمية بقطاع التعليم العام، وكذلك زيادتها خلال العقود القليلة القادمة، مما يستلزم مراعاة ذلك عند التخطيط لتقديم الخدمات التعليمية وتوزيعها؛ الأمر الذي يمثل تحديًا للقائمين والمسئولين علي منظومة التعليم؛ لتركيز جهودهم والعمل على تحقيق الاستيعاب الكامل لهذا العدد والحرص على توفير فرص التعليم النوعي الهادف للارتقاء بمستوى الأداء كماً وكيفاً.

❖ سمات المجتمع الأمريكي وخصائصه:

* من الجدير بالملاحظة أن معدل النمو السكاني بمصر بلغ 79و1% وبترتيب 65 وفق نفس المصدر.

يتسم المجتمع الأمريكي بالتنوع العرقي والثقافي؛ حيث يمثل البيض 9و79%، والزنوج 9و12%، والأسيويين 4و4%، والنسبة الباقية أجناس أخرى؛ كما يمثل ذوو الأصول اللاتينية حوالى 15% من إجمالي عدد السكان بصرف النظر عن لون البشرة (CIA, 2016). وترجع هذه الظاهرة للعامل التاريخي وللظروف التي نشأت فيها الولايات المتحدة ونمت كدولة جديدة؛ هذا بالإضافة لسياسة الهجرة المتبعة بها واستقطابها لمهاجرين من جنسيات مختلفة، وكذلك دخول أعداد من اللاجئين بطرق شرعية وغير الشرعية. حيث "يقدر تقرير مكتب الولايات المتحدة للتعداد السكاني لعام 2015 أن معدل المهاجرين الجدد قد بلغ 86و3 مهاجراً لكل 1000 مواطن أمريكي**، ينتمون إلى عدة دول تمر بأزمات سياسية كبورما والعراق والصومال والكونغو ومملكة بوتان والعراق وسوريا" (CIA, 2016).

وتعود أصول معظم الأمريكيين البيض إلى أوروبا؛ وقد بدأت الهجرة الأوروبية في القرن السادس عشر بوصول جماعة من المهاجرين الإسبانيين، ثم ازدادت خلال القرن السابع عشر زيادة كبيرة. في البداية، كان معظم المهاجرين يتألفون من الإنجليز؛ ولكن سرعان ما اجتذبت أمريكا مهاجرين جدد من دول غرب أوربا كفرنسا وألمانيا وإيرلندا وغيرها. ولم تبدأ موجات المهاجرين من دول جنوب وشرق أوروبا إلا في القرن التاسع عشر بقدوم هجرات متتالية من النمسا والمجر واليونان وإيطاليا وبولندا وروسيا. وينحدر معظم الأمريكيين ذوي الأصل الإسباني من أمريكا اللاتينية، بينما ترجع أصول معظم الأمريكيين السود إلى إفريقيا؛ حيث جُلب أجدادهم إلى أمريكا رقيقاً خلال القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر للعمل في المزارع. كما اجتذبت أمريكا خلال القرن التاسع عشر عدداً من المهاجرين

** بلغ معدل الهجرة في جمهورية مصر العربية في نفس العام (– 19و0) مهاجر لكل 1000 مواطن مصري؛ مما يشير إلى أن نمط الهجرة جاذب في الولايات المتحدة، وطارد في مصر.

الآسيويين، خاصة من الصين والهند واليابان والهند الصينية والفلبين (موسوعة المعرفة، 2016).

وتشير بعض الدراسات المستقبلية أن نصف عدد الأميريين خلال الخمسين عاماً القادمة سيصبح من غير البيض؛ وذلك بسبب الهجرة وارتفاع معدل المواليد بين الأقليات؛ وأن المدارس العامة في الولايات المتحدة لديها أكثر من 43٪ من الطلاب غير البيض، ومن المتوقع زيادة هذا العدد في المستقبل (Farrell, 2008, 1). كما يتنبأ مكتب الولايات المتحدة للتعداد السكاني أن معدل الزيادة في عدد السكان خلال 2014–2060 وفقاً لكل عرق سيكون كالتالي 9و21%، 6و63%، 8و55%، 1و143%، 8و100%، وذلك للبيض، والزنوج، والأمريكيين الأصليين (الهنود الحمر)، والآسيويين، وسكان هاواي وجزر المحيط الهادي على التوالي (Colby & Ortman,2015,6).

ونتيجة لهذه التركيبة السكانية الفريدة؛ تتعدد اللغات المستخدمة في التعبير والاتصال الاجتماعي وكذلك تتعدد الأديان والمذاهب العقائدية؛ لذلك "لا يوجد لغة وطنية رسمية بالولايات المتحدة، رغم أن اللغة الإنجليزية يتحدث بها حوالي 80% من السكان، كما أنها اكتسبت صفة الرسمية في 31 ولاية، بينما يتحدث بالإسبانية حوالي 13%؛ والنسبة الباقية من السكان يتحدثون بلغات أخرى" (CIA, 2016). وبشكل عام يقدر وجود 337 لغة يتحدث أو يشار بها في أمريكا، من بينها 176 لغة أهلية محلية؛ وقد انقرضت 52 لغة كانت موجودة سابقاً في البلاد (موسوعة المعرفة، 2016). أما فيما يتعلق بالمتغيرات العقائدية، فقد حرص دستور الولايات المتحدة على صيانة الحرية الدينية لجميع المواطنين، وكفل حرية ممارستها، وعدم تفضيل مذهب ديني على آخر؛ ومن ثم تعد الولايات المتحدة دولة علمانية رسمياً؛ بينما "يعتنق 3و51% من السكان المذهب البروتستانتي، و9و23% المذهب الكاثوليكي، و7و1% اليهودية، و6و0% الإسلام، والنسبة الباقية ديانات ومذاهب أخرى" (CIA, 2016).

كما يعد مستوى المعيشة ومعدل الرفاهية التي يتمتع به طبقات المجتمع المختلفة أحد المكونات الرئيسة التي تجدر الإشارة إليها في سياق تحليل العوامل الاجتماعية

– رغم ما ورد بالعامل الاقتصادي من ارتفاع حجم الدخل القومي بالولايات المتحدة وكونها تمثل قوة اقتصادية عالمية – "حيث يعيش 1و15% من سكانها تحت خط الفقر، وبمعدل بطالة بلغ 2و5% يمثل الترتيب الرابع والخمسون عالمياً" (CIA, 2016).

في ضوء ما تم الإشارة إليه من ملامح التعددية العرقية الواضحة والمتنامية بالمجتمع الأمريكي، وبرغم أن الزنوج حالياً يمثلون جزءًا من هذا السياق بخلاف ما كان قائماً في بداية نشأة هذه الدولة؛ حيث كانوا يمثلون أكبر أقلية حينئذ، إلا أن الجذور التاريخية العميقة لمشكلة الفصل العنصري، وما ترتب عليها من مشكلات اجتماعية وتربوية معاصرة تستدعي تناول هذه القضية بشيء من التفصيل.

فقد عانى الأمريكيون من أصل أفريقي من أوضاع غير مواتية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وكذلك من صعوبات التمتع بأبسط حقوق الإنسان، وهو ما يعزى جزئيًا إلى تركة العبودية والعنصرية والتمييز (الأمم المتحدة، 2010، 5). فقد وصل الأفارقة إلى الولايات المتحدة في عام 1619 عبيداً، وفي عام 1863 قام الرئيس أبراهام لنكولن بإعلان تحريرهم. وبانتهاء الحرب الأهلية عام 1865 أقر الدستور الأمريكي ذلك الإعلان، ولكن السياسة التي أنتهجها البيض وبخاصة في الولايات الجنوبية، أبقت أوضاع الزنوج متدنية سياسياً واقتصادياً واجتماعياً؛ لذلك شهدت الفترة (1945–1965) نشاطاً واسعاً قام به الزنوج من أجل الحصول على حقوقهم كمواطنين. ونتيجة تلك الجهود التي اتسم بعضها بالعنف وبعضها بالسلمية، تم الضغط على الإدارة الأمريكية، والكونجرس والرأي العام، لإصدار قانون الحقوق المدنية لعام 1964، وقانون التصويت لعام 1965، واللذان منحا الزنوج كامل حقوقهم القانونية (محمد سلامة، 2008، 1–2).

وبالرغم من أن الأمريكيين من أصل أفريقي قد استفادوا من أوجه التقدم التي تحققت على مدى القرون السابقة، لا سيما المتعلمين منهم، إلا أن الآثار التي خلفها التهميش التاريخي الذي تعرضوا له لا تزال باقية (الأمم المتحدة، 2010، 5)؛ حيث أنهم مازالوا يعانون من مشكلات اقتصادية واجتماعية، جعلتهم في وضع متدن بالمقارنة بالغالبية؛ ويظهر ذلك بوضوح من خلال الإحصاءات المتعلقة بمعدلات

البطالة والدخل والجريمة والإصابة بالأمراض والوفيات ونسب المتعلمين (محمد سلامة، 2008، 2).

وقد كان لهذا السياق أثار متعددة على تعليم أطفال الأمريكيين من أصل أفريقي؛ حيث تشير بعض التقارير "أن معدل الأمية في أوساط السكان المنحدرين من أصل أفريقي مرتفع جداً بما يبعث على الانزعاج، ويعزى ذلك جزئياً إلى عدم وجود العدد الكافي من المعلمين المتخصصين في التعليم الاستدراكي في مدارس الأحياء الفقيرة، ولأن الصفوف تضم في المتوسط ما بين ٣٥ –٤٠ طفلاً، وأن العديد من الآباء من أصل أفريقي لا يقرأون لأبنائهم ولا يشجعونهم على القراءة في البيت، إما لأنهم يعملون ليلاً أو لافتقارهم هم أنفسهم القدرة على القراءة؛ لذلك نجد أن معدلات التسرب المدرسي بين الطلبة من أصل أفريقي، لا سيما الذكور عالية مقارنة ببقية السكان؛ كما يحتمل بنسبة 66% أن ينتهي بهم الحال إما في السجون وإما في المحاكمات أمام نظام العدالة الجنائية (الأمم المتحدة، 2010، 13).

كذلك كانت إحدى الأسباب الهيكلية لافتقار الأشخاص من أصل أفريقي إلى فرص الوصول إلى تعليم نوعي؛ كون المدارس العامة ممولة من الضرائب العقارية المحلية، وأن الأحياء الفقيرة لا تملك بالتالي ما يكفي من الموارد لتنفقها على مدارسها (الأمم المتحدة، 2010، 12). وعليه يعتقد فريق خبراء البعثة الرسمية للأمم المتحدة عند زيارته للولايات المتحدة الأمريكية لتقصي أوضاع السكان المنحدرين من أصل أفريقي؛ أن نظام التعليم قد وضع مشاريع مختلفة يمكن استخدامها بشكل فعال لمكافحة التمييز العنصري كالمدارس الجاذبة، والمدارس التعاقدية؛ كما وجه توصياته للحكومة الأمريكية بمواصلة تعزيز هذه المبادرات، ووضع السياسات الإيجابية لتحقيق المساواة التعليمية بين الطلاب المنحدرين من أصل أفريقي وطلاب الأغلبية (الأمم المتحدة، 2010، 28). ومن الجدير بالذكر أن نفس التقرير أشار أن غالبية الآباء البيض لا يؤيدون كثير من برامج الدمج العرقي التي تديرها الحكومة وتدعمها (الأمم المتحدة، 2010، 11).

ومن الملاحظ هنا تفاعل العامل التاريخي مع العامل الاجتماعي كأحد العوامل الرئيسة عند دراسة نظم التعليم أو المشكلات التربوية المعاصرة؛ إذ أن فهم هذه

المشكلات والتوصل إلى حلول لها يتطلب تتبع جذورها التاريخية القريبة والبعيدة، فرغم إلغاء الرق والعبودية منذ زمن طويل، إلا أن الموروث الثقافي لهذه الظاهرة جعل الأمريكيين من أصل أفريقي مواطنين من الدرجة الثانية في بعض الأحيان؛ مما ينعكس سلباً على منظومة التعليم ولا سيما تعليم الأقليات العرقية.

تأسيساً على ما سبق؛ تجدر الإشارة أن العوامل الديموغرافية والتركيبة السكانية والتفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين طبقات المجتمع تعد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نجاح جهود الإصلاح التعليمي وتحسين الأداء المدرسي في المجتمعات ذات التباين الطبقي والتكوين العرقي والثقافي غير المتجانس كالولايات المتحدة الأمريكية؛ لذا تطلبت جهود الإصلاح إيلاء قدر كبير من الاهتمام لهذه المتغيرات؛ ومن خلال ما تم تناوله من ملامح نظام التعليم بالولايات المتحدة وحركة اختيار المدرسة بها، يمكن استنباط مجموعة من الملاحظات المرتبطة بتأثير تلك المتغيرات وهي كالآتي:

1. تمتع حركة اختيار المدرسة إجمالاً، وكل صيغة من صيغها التجديدية على نحو خاص بالتنوع والمرونة الشديدة لتلبية التنوع العرقي والثقافي والتفاوت الاجتماعي الذي يتسم به المجتمع الأمريكي؛ حيث تبين من العرض الخاص بالمدارس التعاقدية ظهور بعض المدارس المتبناة من قِبل مجموعات عرقية ترى في هذه الصيغة نموذجًا ملائمًا للحفاظ على هويتها وجذورها الثقافية؛ كما كان هدف مكافحة التمييز العنصري ضد الزنوج بمؤسسات التعليم والحد منه سببًا رئيسًا وراء إنشاء المدارس الجاذبة؛ ولذلك تم إنشاء معظمها بالمناطق المأهولة بالزنوج.
2. مراعاة التعددية اللغوية؛ حيث يتم التدريس في معظم صفوف الدراسة بمدارس التعليم العام باللغة الإنجليزية، إلا في المدارس التي يوجد بها كثافة عالية من الطلاب الذين لا يجيدون اللغة الإنجليزية؛ وفي هذه الحالة يتم تدريس المناهج باللغة السائدة مع تكثيف تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها إلى أن يصبح الطالب مؤهلاً للدراسة في الفصول العادية. وكذلك ظهر أثر هذه السمة في تنوع وسائل الإعلان عن صيغ حركة اختيار المدرسة وتعدد اللغات المستخدمة لهذا

الغرض. هذا بالإضافة إلى أن ثنائية اللغة كانت أحد الاعتبارات التي تؤخذ في الحسبان عند قبول الطلاب بالمدارس التعاقدية.

3. رغم أن الدين يعد من موجهات النظم التعليمية في كثير من بلدان العالم، إلا أن تأثيره لم يكن قوياً بنظام التعليم الأمريكي العام وصيغتي المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية؛ وذلك لتبني مبدأ الفصل بين الدين والدولة بالدستور والثقافة الأمريكية. ورغم ذلك ظهر العامل الديني عدة مرات في هذه الدراسة؛ عند الإشارة للمدارس الخاصة والتي يغلب عليها صفة الطائفية والتي جاز إنشائها تحقيقاً لمبدأ الديموقراطية بالسماح لكل طائفة أو مجموعة دينية بإقامة المدارس الدينية الخاصة بها؛ وكذلك مراعاة عدم الطائفية عند إنشاء مدارس حركة اختيار المدرسة أو الالتحاق بها. إلا أنه تجدر الإشارة أن للعامل الديني تأثير كبير جداً على أحد صيغ حركة اختيار المدرسة وهي حركة التعليم المنزلي والمتنامية بشكل ملحوظ بالمجتمع الأمريكي والتي لم يتم تناولها بالدراسة الحالية التزاماً بالحدود الموضوعية التي تبنتها.

4. سياسات الحكومة الفيدرالية بشأن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالتغلب على بعض عيوب نمط الإدارة اللامركزية الذي يؤثر سلباً على تمويل التعليم في المناطق الفقيرة بالثروات الطبيعية أو التي تتسم بمعدلات منخفضة من الدخل؛ بتقديم دعم فيدرالي للمدارس العامة بهدف مساعدة الطلاب الفقراء والارتقاء بمستوياتهم الأكاديمية؛ وهذا ما ورد في قانون التعليم الابتدائي والثانوي بتخصيص الدعم للمدارس التي يزيد عدد الأطفال منخفضي الدخل فيها عن 50٪؛ وكذلك الالتزام بمجانية التعليم العام وصيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية التي تنتمي إليه، وعدم إلزام ولي الأمر بتحمل مصروفات الدراسة بهما.

5. إيمان الحكومة الأمريكية بالتعليم كأحد الحقوق الأساسية للإنسان وأحد أقوى أجهزة الحراك الاجتماعي وأكثرها فاعلية؛ والتزامها بتحقيق المزيد من تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة في توفير فرص الحياة الكريمة للجميع؛ وذلك عن طريق تقديم

تعليم مفتوح القنوات ودون تمييز لأي سبب من الأسباب؛ وقد ظهر ذلك عند تناول آليات الالتحاق والقبول بالمدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية.

6. حرص تشريعات وقوانين التعليم على أخذ التكوين العنصري للمجتمع الأمريكي في الاعتبار قدر الإمكان، وبخاصة قانون لن يهمل طفل الذي أكد على ضرورة استفادة جميع الطلاب من تعليم عالي الجودة بغض النظر عن العرق، أو الجنس، أو الإعاقة، أو الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية؛ كما وضع مؤشرات محددة تدل على التزام المدارس والمناطق التعليمية بتحقيق المعدلات الأكاديمية المطلوبة لكل فئة من فئات المجتمع في كل المدارس العامة وكذلك المدارس الحكومية التي تعمل في إطار منظومة اختيار المدرسة. وتعد مثل هذه الإجراءات من التوجهات الاستباقية للحد من تدني مستوى التعليم العام المتوقع حدوثه مع التنبؤات الخاصة بزيادة عدد طلاب الأقليات بالمدارس مستقبلاً، مع الأخذ في الاعتبار أن هؤلاء من أكثر الفئات رسوباً وتسرباً؛ الأمر الذي قد يكون له آثار سلبية بعيدة المدى على قدرة الولايات المتحدة التنافسية اقتصادياً وتفاقم بعض المشكلات الاجتماعية بها أيضاً.

تأسيساً على ما تم تناوله بشأن أثر العوامل الاجتماعية على سياسة إصلاح التعليم وبخاصة حركة اختيار المدرسة؛ تتضح العلاقة الوثيقة بين التعليم والمجتمع تأثيراً وتأثراً، وأن التعليم يعد مرآة تعكس ملامح المجتمع وقيمه وتحدياته، وأداة تساهم في صنع مستقبله؛ وأن تعدد البدائل التربوية التي بُنيت في ضوئها عملية الإصلاح التعليمي بالولايات المتحدة، إنما جاءت مواكبة لطبيعة الملامح السكانية، ولسماتها المتباينة عرقياً ولغوياً ودينياً؛ الأمر الذي شكل تحدياً أمام المسئولين ومتخذي القرار بقطاع التعليم لاتخاذ التدابير المناسبة لصهر هذا التنوع في بوتقة شعب واحد يتشارك المشكلات والأهداف والطموحات والآمال.

تعقيباً على ما جاء بالجزء المخصص لتحليل أثر العوامل والقوى الثقافية على حركة اختيار المدرسة وصيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية، يتبين مقدار التفاعل بين القوى والعوامل المؤثرة ومدى تداخلها في التأثير على الظاهرة موضوع

الدراسة؛ فقد ساهمت العوامل سالفة الذكر في جعل الولايات المتحدة الأمريكية تولي اهتماماً شديداً ومتزايداً بالنظام التعليمي وبتنويع صيغه؛ ليصبح قادراً على الحفاظ على وحدة هذه الأمة وتماسكها، وغرس قيمها ومبادئها، وإنتاج العلماء والمفكرين والمبدعين القادرين على المنافسة العالمية؛ كما جاءت بعض معالم الحركة ومبادئها لتمثل أثر حصيلة مجموعة متفاعلة من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتاريخية.

المحور الرابع: جوانب الإفادة من حركة اختيار المدرسة بمصر.

تناولت "حركة اختيار المدرسة" ظاهرة التنوع كسمة بشرية ومجتمعية وثيقة الصلة بالإصلاح التعليمي؛ مؤكدة أهمية توفير فرص تعليمية متساوية لفئات طلابية تختلف وتتباين لأسباب عديدة؛ منها ما هو فردي كالذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات والاهتمامات والاحتياجات الخاصة؛ ومنها ما هو مجتمعي كالعرق واللغة، والطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي؛ وبناء عليه تميزت الصيغ الناتجة عن الحركة بنفس قدر التنوع الذي اتسم به المجتمع الطلابي. وقد طرحت الدراسة الحالية هذا الاتجاه في ضوء حركة الإصلاح التعليمي التي انتهجتها الولايات المتحدة الأمريكية للإفادة من خبرتها في هذا المجال في إطار مواصلة جهود إصلاح التعليم وتطويره بمصر مع الاحتفاظ بخصوصيات المجتمع المصري وظروفه وتطلعاته. لذلك تضمن المحور الرابع للدراسة عنصرين رئيسين؛ تمثل الأول في عرض بعض جهود الإصلاح التعليمي بمصر للاستدلال على تشابه بعض مبادئ وأسس الإصلاح التعليمي بمصر مع حركة اختيار المدرسة بالولايات المتحدة؛ أما العنصر الثاني فتضمن بعض التوصيات المقترحة للاستفادة من هذه الحركة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر مع مراعاة اختلاف السياق المجتمعي العام بين الدولتين.

أولاً: التعليم قبل الجامعي بمصر من منظور حركة اختيار المدرسة.

انطلاقاً من حقيقة عدم تبني "حركة اختيار المدرسة" بمصر كمنظومة متكاملة بما تحمله من ظهير تشريعي وقانوني، وأسس ومبادئ نظرية، وممارسات تربوية؛ وكذلك غياب الصيغ البديلة المقترنة بنشأة الحركة كما هو متبع بمنظومة التعليم الأمريكي؛ وبرغم ما يتسم به التعليم المصري من مركزية واضحة وقصور ملامح المرونة بشأن إدارة مؤسساته، ومناهجه، ومحدودية قدرته على تلبية الاحتياجات المتباينة للطلاب؛ إلا أنه يمكن الاستدلال على بعض معالم التنوع التعليمي من خلال عدد محدود من المظاهر. لذا سيعرض هذا المحور بعض ملامح التعليم المصري التي تتشابه نسبياً مع حركة اختيار المدرسة أو صيغها أو مبادئها دون تقييمها أو التحليل العميق لجوانب القصور التي تعتريها؛ نظراً لأن ذلك يتجاوز حدود الدراسة الحالية وأهدافها.

1- تنوع البدائل التعليمية وحرية الاختيار.

في ظل المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية التي تتعرض لها نظم التعليم المعاصرة؛ يسعى الكثير منها لتحقيق المرونة والتنوع وتوفير خيارات متعددة أمام الطلاب وأولياء أمورهم؛ حيث أضحت المرونة في بنية التعليم ومساراته ومناهجه ووسائله مطلبًا ضروريًا لمواجهة الحاجات المتجددة للمجتمعات المعاصرة. وبالنظر لمنظومة التعليم بمصر يمكن ملاحظة بعض معالم حرية اختيار المدرسة أمام ولي الأمر ولكن في نطاق ضيق؛ حيث يمكن لولي الأمر المفاضلة بين مدارس التعليم الحكومي والتعليم الخاص؛ كما يتاح له داخل كل نوع بعض البدائل المختلفة. "ففي المدارس الحكومية تتنوع المدارس والتي يمتد بعضها خلال جميع مراحل التعليم قبل الجامعي كالمدارس الأزهرية، والمدارس العامة، ومدارس اللغات التجريبية؛ كما تتاح بعض أنواع المدارس بالمرحلتين الاعدادية والثانوية فقط كالمدارس الرياضية؛ وكذلك المدارس المتاحة بالمرحلة الثانوية فقط كالمدارس العسكرية. هذا بالإضافة للمدارس الحكومية التي تقدم خدماتها لذوى الاحتياجات الخاصة بأنواعها خلال جميع مراحل التعليم، وكذلك مدارس الفائقين والفائقات بالمرحلة الثانوية فقط؛ هذا بالإضافة للمدارس الحكومية غير العامة كمدارس النيل التابعة لمجلس الوزراء" (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وفيما يتعلق بالتعليم الخاص، فتتنوع الخيارات أمام ولى الأمر أيضاً حيث توجد المدارس العادية التي تتشابه مع المدارس الحكومية العامة من حيث طبيعة المناهج المقدمة، رغم أنها تتميز عنها بتوفير اهتمام أكبر بالطلاب والمباني والمرافق المدرسية...الخ؛ وكذلك المدارس ذات الصبغة الدينية التابعة لجمعيات دينية؛ وكذلك المدارس الدولية بأنواعها.

أما فيما يتعلق بوجود صيغتي المدرسة الجاذبة والمدرسة التعاقدية بالتعليم المصري؛ فبالاطلاع على دليل المدارس المصرية المتاح على الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم، من تصنيف للمدارس الحكومية بمصر؛ وبالإضافة لما ورد بالأدبيات التربوية المختلفة بشأن وصف مراحل التعليم بمصر وأنواعه؛ يمكن أن نؤكد عدم وجود هاتين الصيغتين على نحو صريح بمنظومة التعليم العام المصري.

ورغم أن توفير صيغ تعليمية متعددة يعد أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة، نظراً لما لهذه السياسة من إيجابيات تعمل على تلبية الفروق الفردية بين الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم؛ إلا أن توسيع نطاق هذه السياسة على مستوى المدارس الحكومية يحتاج تمويلًا حكوميًا كبيرًا ومتعدد المستويات؛ لمراعاة البعد الاجتماعي والتفاوت الاقتصادي لبعض فئات المجتمع؛ مما يشكل صعوبة في تطبيق حركة اختيار المدرسة حالياً بمنظومة التعليم المصري بالصورة الكاملة المطبقة بالمجتمع الأمريكي، ولا سيما في ظل محدودية الموارد المتاحة لقطاع التعليم والمتزامنة مع تزايد احتياجات قطاعات المجتمع الأخرى، هذا بالإضافة للأوضاع الاقتصادية الحرجة وغير المستقرة التي تمر بها مصر في الآونة الأخيرة.

2- مدارس المتفوقين والمتفوقات STEM.

من المبادرات التعليمية في مصر التي تتشابه إلى حد كبير مع صيغة المدارس الجاذبة وبخاصة الانتقائية بالولايات المتحدة؛ مدارس المتفوقين والمتفوقات في العلوم والرياضيات والعلوم والهندسة (STEM) Science, Technology, Engineering, and Mathematics التي تقدم دراسات متعددة التخصصات قائمة على المشروعات الطلابية. وتعد هذه النوعية من المدارس من المبادرات

الجريئة على مستوى التعليم الثانوي، وقد بدأ العمل بها منذ أغسطس 2011 لتستقبل الطلاب الفائقين والموهوبين بغض النظر عن النوع، أو الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية. وانطلاقاً من نجاح التجربة الأولى لتلك المدارس (مدرسة المعادي للفائقات، ومدرسة 6 أكتوبر للفائقين)، شرعت الوزارة في توسيع نطاق التجربة في بعض أقاليم الجمهورية وتحديداً في محافظات الإسكندرية، والدقهلية، وأسيوط، وكفر الشيخ، والإسماعيلية، والبحر الأحمر، والأقصر؛ حيث تم افتتاح سبع مدارس جديدة بهذه المحافظات في سبتمبر 2015. كما يتيح موقع الوزارة مجموعة من القرارات الوزارية بشأن نظام القبول والدراسة والامتحانات ومنح الشهادات بهذه المدارس، وكذلك القرار الخاص بإنشاء اللجان الفرعية لدعم مدارس المتفوقين في محافظات الجمهورية (وزارة التربية والتعليم، 2016).

3- تحرير السوق والتنافسية.

شهد المجتمع المصري منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي مجموعة هائلة من التغيرات، في البيئة المؤسسية والاقتصادية، في إطار سياسة الإصلاح الاقتصادي التي بمقتضاها عمدت الحكومة إلى تنفيذ برنامج موجه نحو المزيد من الاعتماد على قوى السوق، وتشجيع المبادرات الخاصة، وتحرير السياسات الاقتصادية والإدارية والتنظيمية. وقد كان لهذا السياق الاقتصادي انعكاسات ملحوظة على مؤسسات التعليم؛ حيث بدأ ظهور الجامعات الخاصة والترخيص لها بالعمل؛ كما تنامت بشكل ملفت للانتباه مؤسسات التعليم الخاص على مستوى التعليم قبل الجامعي؛ بل وتنوعت من حيث الشكل والأنواع والخدمات.

وفي إطار ذلك تبدو بعض ملامح التنافسية بين مؤسسات قطاع التعليم العام والخاص على السواء، رغم أنها بالتعليم الخاص أكثر وضوحاً. فمن المتعارف عليه تهافت أولياء الأمور على إلحاق أطفالهم بالمدارس الحكومية التجريبية للغات، والتي تضع شروطًا محددة يجب استيفائها لقبول الطفل بالمدرسة، في حين أن المدارس العامة تستوعب جميع الطلاب دون قيود. كما تظهر التنافسية على نحو صريح فيما بين المدارس الخاصة، من خلال بذل الجهد للاحتفاظ بطلابها ولاستقطاب أكبر عدد

منهم. هذا بالإضافة لما تحظى به من درجة رضا من قبل أولياء الأمور مقارنة بمدارس التعليم العام؛ نظراً لقدرتها على توفير مستوى تعليمي ومناخ ملائم يحقق بعض المزايا التعليمية والتربوية التي قد لا تتوفر في بعض المدارس العامة. ورغم تاريخ التعليم الخاص الطويل في مصر وتنوع مؤسساته، وكونه يعد مكملاً للتعليم العام؛ إلا أنه يعد متاحاً فقط لفئات اجتماعية واقتصادية معينة.

4- الالتزام بالمعايير الأكاديمية.

مع مشارف الألفية الثالثة زخرت الأدبيات التربوية العربية بمفاهيم الجودة وأسسها ومعاييرها وآليات تحقيقها بمؤسسات التعليم؛ حيث أُتهمت أنظمة التعليم العربية بتردي جودة مخرجاتها، وعجزها على إكساب المتعلمين المهارات والخبرات التعليمية المستهدفة؛ وعليه طرحت العديد من الدراسات والأبحاث خبرات الدول الأجنبية في مجال ضمان جودة التعليم واعتماده؛ وقدمت معظمها التوصيات بشأن إنشاء هيئة مستقلة تقوم بهذا الدور وتضع المعايير الحاكمة لتقييم أداء مؤسسات التعليم. وعليه "بدأت الجهود الأولى بمبادرة وزارة التربية والتعليم بالاستعانة بنخبة من أساتذة التربية للمشاركة في مشروع المعايير القومية للتعليم عام 2003 لوضع معايير المدرسة الفعالة، والتي احتوت حينئذ على ست مجالات شملت المدرسة الفعالة والمعلم والإدارة المتميزة والمشاركة المجتمعية والمنهج الدراسي ونواتج التعلم" (بيومي ضحاوي، 2013، 31). حيث تعد المعايير القومية للتعليم في مصر واحدة من أهم مداخل الإصلاح والتطوير، بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التعليم وذلك باعتبارها مُحددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكافة عناصرها (وزارة التربية والتعليم، 2003، 10).

وفي إطار مواصلة الحكومة لهذا التوجه؛ أُنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقانون رقم (82) لسنة 2006 بوصفها إحدى الركائز الرئيسة للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر، وباعتبارها الجهة المسئولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن تنمية المعايير القومية التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وتحسين جودة

عملياتها ومخرجاتها على النحو الذي يؤدى إلى كسب ثقة المجتمع فيها، وزيادة قدراتها التنافسية محلياً ودولياً، وخدمة أغراض التنمية المستدامة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008، 3).

ومن الجدير بالذكر أن تلك السياسة قد انعكست على أداء عدد كبير من المدارس المعتمدة؛ بدءًا من التزام كل مدرسة بوضع رؤيتها المستقبلية، ورسالتها التي تسعى لتحقيقها، وكذلك أهدافها الخاصة التي ترمي من خلالها لتلبية احتياجات مجتمعها الطلابي، وتطلعات مجتمعها المحلي؛ وذلك من خلال الإجراءات التي اتبعت لمراجعة وتقويم الأداء المدرسي لعدد كبير من المدارس وبخاصة مدارس حلقتي التعليم الأساسي. وبرغم العائد الواضح والملموس لتلك الجهود على أداء منظومة التعليم وعملياتها ومخرجاتها؛ إلا أنه تجدر الإشارة أن طبيعة الإدارة التعليمية بمصر التي تميل كثيراً نحو المركزية في التشريعات والقوانين والمناهج وآليات قبول الطلاب بمدارس التعليم العام، لم تتح لكل مدرسة وضع رؤية متفردة عن غيرها من المدارس – كما لوحظ في صيغتي المدارس الجاذبة والتعاقدية بالولايات المتحدة الأمريكية – حيث ربما أختلف نص الرؤية شكلاً من مدرسة لأخرى إلا أن المضمون ظل واحداً.

5- المساءلة والشفافية.

نالت قضية المحاسبية والمساءلة بالتعليم المصري اهتماماً ملحوظاً وتعددت مصادرها التنظيمية والمجتمعية أو المتعلقة باستيفاء معايير الجودة. ففيما يتعلق بالآليات التنظيمية لإرساء مبدأ المحاسبية بالتعليم؛ "منحت قوانين الحكم والإدارة المحلية رقم (57) لسنة 1971، ورقم (70) لسنة 1973، ورقم (52) لسنة 1975، وأخيراً قانون رقم (43) لسنة 1979 وتعديله بالقانون رقم (50) لسنة 1980 ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (707) لسنة 1979 – المعمول به حالياً – المجالس المحلية بالمحافظات والمدن والأحياء والقرى الحق في رقابة العملية التعليمية بالمدارس ومتابعتها ومحاسبتها (عوض توفيق وناجى شنودة، 2005، 35-36). كما منحت القرارات الوزارية مجالس الأمناء والآباء والمعلمين

الحق في إدارة وتقويم ومتابعة المدارس وكان آخرها قرار رقم (289) لسنة 2011 (وزارة التربية والتعليم، 2011، 2). كما أولت جهود الدولة لضمان جودة التعليم ووثائقها المختلفة اهتماماً واضحاً بهذا المبدأ، كما جاء بوثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي 2008، والذي انصب مجالها الخامس على الجودة والمساءلة في التعليم، كما تضمنت الممارسات الجيدة لهذا المجال أيضاً قيام المدرسة بنشر تقارير التقييم الذاتي من خلال آليات متعددة – كموقعها الالكتروني على سبيل المثال – تحقيقاً لمبدأ الشفافية (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2008، 91). هذا بالإضافة إلى إعلان الهيئة على موقعها الالكتروني لحالة كل مدرسة بشأن التزامها بمعايير الجودة، وبحالتها الخاصة بشأن الاعتماد (معتمدة، مرجأة، غير معتمدة، منتهية الاعتماد...الخ) لمن يعنيه الأمر.

وبرغم تنوع آليات المساءلة والمحاسبية في منظومة التعليم المصري؛ إلا أن بعض الدراسات تشير أن معظم هذه الجهود مجرد إجراءات شكلية وروتينية تفتقر لآليات التنفيذ بالواقع الميداني، وإلى وجود قصور في قيام المحاسبية بدورها في إصلاح التعليم قبل الجامعي، وأنها تفتقر في كثير من الأحيان إلى الدقة والموضوعية؛ مما يعني ضرورة إعادة النظر في هذه المنظومة وتشريعاتها وآلياتها وتنظيماتها المختلفة لتؤدي الدور المنوط بها.

6- لامركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدرسة.

خلال العقدين الماضيين شغلت الإدارة الذاتية للمدارس اهتمام الباحثين وشغلت حيز ملحوظ بالأدبيات التربوية المعاصرة إيماناً بأن منح المدارس قدراً من الاستقلالية بشأن اتخاذ القرار التربوي والإداري والمالي؛ سيحقق عوائد إيجابية على أدائها الأكاديمي وتفعيل الشراكة الهادفة مع المجتمع المدني وأولياء الأمور، والمساهمة في تنمية المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي؛ حيث تدعم الإدارة الذاتية المشاركة المجتمعية، وتعمل على توسيع نطاق الديمقراطية في إدارة المدرسة؛ وتشجيع اندماج المجتمع المحلي بشكل فعال في جهود إصلاح المدرسة وتطويرها.

وبالاطلاع على أدبيات الإدارة التربوية والمدرسية بمصر وبعض الأبحاث التي تمت في هذا المجال؛ يتضح سيادة النمط المركزي في إدارة مؤسسات التعليم وبخاصة فيما يتعلق بالسلطات والصلاحيات؛ مع وجود مبادرات ملحوظة لتوزيع مهام ومسئوليات إدارة التعليم علي مستويات الإدارة المختلفة، من خلال التوجه الحثيث نحو اللامركزية وتفويض بعض الصلاحيات لمستويات الإدارة الوسطى والاجرائية.

ومن هذه المبادرات تجربة محافظة الإسكندرية عام 2001 التي تعد نموذجًا للنمط اللامركزي، وللمشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، والتي قامت سياستها على وجود مجلس أمناء يضم ١٦ عضواً يمثلون أطرافاً حكومية وأهلية، وإدارية وتعليمية. وفي إطار هذه التجربة تم توسيع نطاق تطبيق هذه السياسة في بعض المحافظات الأخرى، لتوفير فرص أكبر لاستقلالية المؤسسات المدرسية وتمكينها من أن تدير نفسها بنفسها، وأن تملك قدر كبير من حرية القرار فيما يتعلق بالإدارة والتمويل.

ومن جهود الاتجاه نحو اللامركزية إنشاء المجالس المحلية للتعليم لتوسيع دور الإدارة المحلية في الإشراف على مؤسسات التعليم في نطاقها الجغرافي؛ ومنحها بعض الصلاحيات وحرية اتخاذ القرار المتعلق بمواعيد الأجازات والجدول المدرسي والتراخيص بإنشاء مدارس وفصول جديدة...الخ" (بيومي ضحاوي، 2013، 29).

وعلى مستوى المدرسة، تم إنشاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالقرار الوزاري رقم 258 لسنة 2005 في كل مدرسة. وقد حدد القرار أهداف هذه المجالس والتي كان منها تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار، والارتقاء بالعملية التعليمية والتغلب على المشكلات والمعوقات التي تعترضها بالتعاون بين الأمناء والآباء والمعلمين، وتوثيق الصلات والتعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المدني في جو يسوده الاحترام المتبادل من أجل دعم العملية التعليمية ورعاية الأبناء (وزارة التربية والتعليم، 2011، 2).

وكذلك في إطار سياسة تحقيق جودة مؤسسات التعليم واعتمادها؛ "يعد الإصلاح المتمركز حول المدرسة البرنامج المحوري الذي تتقاطع عنده وتتكامل معه جميع

برامج الإصلاح ذات الأولوية بالخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي" (بيومي ضحاوي، 2013، 35). ومن ثم يعد هذا التوجه نوعًا من التأصيل المؤسسي للامركزية بناءً على نظم المتابعة والتقويم وتأكيد الجودة (فاروق البوهي، 2014، 143).

في ضوء واقع إدارة التعليم بمصر وجهودها نحو الجمع بين المركزية واللامركزية؛ تجدر الإشارة أن اللامركزية في مصر ما زالت لا تتجاوز اللامركزية الجغرافية، ولم تمتد بعد لتشمل أنماط اللامركزية المالية أو المتعلقة بالمناهج أو بتعيين المعلمين أو بالتخطيط. كما أن معظم جهود توزيع السلطات بين المستويات الإدارية المختلفة تستهدف مستوى الإدارة الوسطى؛ ولم تصل بعد إلى درجة النضج التي تمنح المستوى الاجرائي المتمثل في المدرسة مساحة واسعة من حرية الإدارة واتخاذ القرار.

7- العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.

منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، أخذت قضية العدالة الاجتماعية اهتماماً كبيراً على المستوى العالمي بوصفها حقًا من حقوق الإنسان وقيمة كبرى وهدفًا إنسانيًا ساميًا. ولتحقيق المساواة في فرص العدالة الاجتماعية يجب توافر خمسة شروط هي: وفرة الفرص وإتاحتها، وإزالة جميع العوائق التي تؤدي إلى التمييز، وتمكين الأفراد من الاستفادة من الفرص المتاحة على أرض متساوية، وخلق الظروف التي تهيئ للأفراد فرصاً حقيقية للحكم على نوعية الحياة التي ينشدونها لتفادي وقوع الفقراء في فخ القبول بالأمر الواقع، والسعي المستمر لتصحيح الفروق الواسعة في توزيع الدخول والثروات (إبراهيم العيسوي،2013 ،203). وفي ضوء ذلك يفترض أن يصبح تحقيق العدالة الاجتماعية أحد الاعتبارات الرئيسة لأي سياسة تعليمية؛ حيث يستلزم أسلوب العدالة الاجتماعية كأحد أساليب تخطيط التعليم ورسم سياساته "ضرورة تجسيد الإمدادات اللازمة في الخطط التعليمية لجذب التلاميذ ذو المستويات المظلومة اقتصادياً واجتماعياً إلى المدرسة والإبقاء عليهم بها لفترات طويلة ومناسبة تمكنهم من الاندماج في المجتمع. وقد تشمل هذه الإمدادات إنشاء

مدارس في المناطق النائية، ومنح دراسية للفقراء، ومميزات وحوافز لهم، وكذلك بعض الاستثناءات" (محمد شمس الدين، 2008، 77).

وعليه احتلت العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية أهمية كبرى في قائمة أولويات السياسة التعليمية في مصر؛ وبخاصة منذ بداية عقد التسعينات الذي اتسم بظهور صيغ التعليم الموازي الساعية لمعالجة ظاهرة التسرب من التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالمناطق المحرومة كالنجوع والكفور والمناطق النائية، وذلك بتوفير برامج دراسية توازى مرحلة التعليم الابتدائي وتستهدف المتسربين من مرحلة التعليم الأساسي وبخاصة الإناث؛ بتضييق الفجوة بينهم وبين الذكور من خلال توفير بعض الملامح المحفزة لإقبال الإناث على التعليم وتشجيعهم على مواصلة الدراسة. "ومن أبرز صيغ التعليم الموازي في مصر مدارس المجتمع التي أُنشأت برعاية منظمة اليونيسف وبدأ العمل بها منذ 1992؛ ومدارس الفصل الواحد برعاية الوكالة الكندية منذ 1993، والمدارس الصغيرة. وقد جاءت هذه الجهود في إطار برنامج إصلاح التعليم الأساسي بمصر خلال التسعينات والتي قامت فلسفته على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بتوفير فرص التعليم لكل فرد دون أي معوقات بسب النوع أو العمر أو الموطن الجغرافي أو الأصل أو المعتقد الديني" (فاروق البوهي، 2014، 273).

كما أبدى المجتمع المصري اهتماماً متجدداً بقضية العدالة الاجتماعية منذ ثورة 25 يناير 2011 بوصفها مطلباً ملحاً في إطار السياق الاقتصادي والاجتماعي الحالي للمجتمع المصري مما يستلزم السعي نحو صياغة سياسات اقتصادية واجتماعية تحقق هذا الهدف. وعليه واكبت التشريعات الجديدة مطالب الشعب مؤكدة مواصلة التزام الدولة والحكومة بمجانية التعليم كما جاء بنص المادة (19) من الوثيقة الدستورية الجديدة بأن "التعليم حق لكل مواطن وهو إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية وتكفل الدولة مجانية التعليم بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية" (جمهورية مصر العربية، 2013، 11).

وبرغم مجانية التعليم التي كفلها الدستور، وبرغم كونه حقًا من الحقوق التي تدعمها المنظمات العالمية، إلا أن الواقع الفعلي يشير إلى انخفاض فرص التعليم المتاحة أمام أبناء بعض الشرائح المجتمعية، حيث إنه يمثل مشكلة أمام الأسر

الفقيرة بسبب عدم قدرتها على توفير المستلزمات الدراسية الإضافية التي يحتاجها الطفل؛ الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع نسب الرسوب والتسرب بين أطفال هذه الطبقة؛ مما يستدعي اتخاذ تدابير وسياسات تعليمية تتلاءم مع السياق الاقتصادي والاجتماعي لتلك الفئات؛ مستهدفة الارتفاع بالمستوى التعليمي لأطفالهم ومعالجة مشكلاتهم التعليمية على نحو خاص.

تعقيب:

في ظل العولمة وتداعياتها، تتشابه القضايا التربوية العريضة التي تمثل قواسم مشتركة بين الأمم؛ حيث تعد تربية الأفراد وتنميتهم وتهيئة الفرص أمامهم لتحقيق ذواتهم قيمة إنسانية تكاد تكون عالمية، كما تتطلع جميع المجتمعات للأنظمة التعليمية بوصفها مؤسسات قادرة على تعزيز مقومات الإنتاج والارتقاء بالمستوى الاقتصادي في ظل تيارات المنافسة الاقتصادية الكاسحة؛ وأخيراً يبقى التعليم أحد العمليات الرئيسة المساهمة في بناء المجتمعات وتحسين مستوى ونوعية الحياة بها. وبالرغم من تشابه القضايا التي تعاني منها العديد من المجتمعات إلا أنه يظل لكل مجتمع خصوصيته وسياقه العام الذي يميزه عن غيره؛ والذي يفرز بالتالي تحديات ومشكلات تعليمية تتخذ أشكالاً وأنماطاً مختلفة عبر الدول النامية والمتقدمة على حد سواء؛ كما تظل دراسة خبرات المجتمعات الأخرى وكيفية مواجهتها لما يعترضها من مشكلات والاستفادة منها موضع اهتمام الباحثين وواضعي سياسات التعليم.

من خلال تجربة الإصلاح التعليمي بالولايات المتحدة التي تم عرضها بالدراسة الحالية، وكذلك العرض الوجيز لبعض ملامح منظومة التعليم المصري من منظور حركة اختيار المدرسة ومبادئها؛ يمكن استنباط وجود بعض جوانب التشابه وكذلك الاختلاف بين التجربتين. فمن الملاحظ تشابه المشكلات التربوية العامة؛ كتكافؤ الفرص التعليمية ومشكلات الفئات المحرومة والمهمشة، وقضايا جودة التعليم والالتزام بالمعايير الأكاديمية، ومشكلات الرسوب والتسرب، والمشاركة

المجتمعية...الخ؛ ولذلك تشابه مضمون القوانين والتشريعات الداعمة لهذه المشكلات؛ حيث تبذل الحكومة المصرية جهداً بارزاً في مواكبة الاتجاهات التربوية العالمية بإصدار القوانين المنظمة للممارسات الساعية للحد من تلك المشكلات، كما تحاول جاهدة اتخاذ التدابير اللازمة لتطبيقها على أرض الواقع؛ ولكن تظل معالم الاختلاف قائمة لوجود فجوة بين واقع الممارسات التربوية المطبقة وبين المستهدف والمخطط له؛ بسبب كون مسألة الإصلاح التربوي مسألة معقدة ومركبة للغاية يتشابك فيها السياسي بالثقافي والاقتصادي بالاجتماعي، وتتداخل عوامل وعوائق عديدة تحد من تنفيذها بالشكل والمستوى المأمول.

ثانياً: توصيات لإصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء حركة اختيار المدرسة.

انطلاقاً من المشكلات التعليمية التي يعاني منها قطاع التعليم قبل الجامعي بمصر؛ واستناداً على حركة اختيار المدرسة وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال الإصلاح التعليمي القائم على قوى السوق والمنافسة؛ ومع الوعي التام باختلاف القوى والعوامل المؤثرة في منظومة التعليم وجهود إصلاحه من دولة لأخرى، تقدم الدراسة الحالية عدداً من التوصيات المقترحة وذلك على النحو التالي:

1. جعل "حركة اختيار المدرسة" وتنويع مدارس التعليم العام أحد الأهداف الاستراتيجية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها خلال السنوات القادمة؛ بالسعي لاستحداث صيغ تعليمية جديدة تسهم في تطوير منظومة التعليم، وتوفر بدائل تعليمية تتناسب مع طبيعة البيئة المحلية لكل منطقة، وتسمح للطالب وولى الأمر بحرية اختيار الصيغة التي تتناسب مع ميول الطفل وقدراته واستعداداته.
2. العمل على توفير بيئة مدرسية جاذبة وغير طاردة؛ بتوفير المناخ التعليمي والاجتماعي المناسب، وبالحرص على توفير الخبرات التربوية الشاملة والمتكاملة والوظيفية، وبإشباع حاجات المتعلم وميوله وتنمية قدراته ومواهبه، مع توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية، والاهتمام بالجوانب القيمية والأخلاقية.

3. زيادة فرص ممارسة جميع الطلاب للأنشطة المدرسية المتنوعة لجذب الطلاب وتشجيعهم على الإقبال على المدرسة؛ بإقامة المسابقات الثقافية والرياضية والمعسكرات وتوفير فرص مزاولة الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية والترويحية.
4. التصريح بإنشاء بعض المدارس التعاقدية كمرحلة تجريبية؛ بحيث يتشارك تكلفة التعليم فيها الجهات الحكومية المعنية، مع بعض أولياء الأمور الميسورين، أو من خلال الهبات والتبرعات الأهلية بهدف استيعاب الطلاب المتسربين حديثاً من التعليم أو ذوي الأداء التحصيلي المنخفض؛ بتنفيذ برامج علاجية فعالة لعلاج الفجوة الأكاديمية التي يعانون منها؛ ومن ثم إعادتهم إلى التعليم النظامي بعد وصولهم للمستوى الأكاديمي والتحصيلي المأمول.
5. السماح للمدارس العامة الحكومية بالتحول إلى مدرسة تعاقدية إذا توفرت للعاملين بها رغبة القيام بذلك، مع التزامهم بالمبادئ التوجيهية والمعايير والشروط التي ستضعها وزارة التربية والتعليم لتنظيم هذه العملية؛ وحث كليات التربية على لعب دور الراعي لهذه التجارب كنوع من تفعيل دورها في خدمة المجتمع والمساهمة في الارتقاء بالعملية التعليمية في نطاق المجتمع المحلي.
6. رغم ما حققته حركة اختيار المدرسة من نجاح؛ لا يمكن أن نغفل أن مثل هذه المبادرات والجهود تحتاج إلى تمويل مناسب يدعم توفير فرص تعليمية مرنة ومتنوعة؛ وفي ضوء عدم المساس بمجانية التعليم، يجب السعي لزيادة الاعتماد التمويلي الحكومي الخاص بالتعليم؛ وكذلك العمل على توفير مصادر تمويل بديلة غير حكومية بالبحث عن طرق تمويلية غير تقليدية؛ هذا بالإضافة إلى السعي لاستقطاب الدعم المالي إقليمياً ودولياً.
7. وضع الآليات الملائمة والسياسات المناسبة لجعل حصة تمويل كل طالب أكثر مرونة؛ بحيث تتناسب مع المستوى الاقتصادي للطفل ولطبيعة المنطقة التي تقع بها المدرسة؛ آخذةً في الاعتبار الخصائص الديمغرافية والمستويات الاقتصادية

ومعدلات الفقر ومستويات التحصيل والإنجاز والرسوب والتسرب، والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة بكل منطقة.

8. مواصلة جهود الإصلاح المبنية على معايير الجودة والاعتماد والمقترنة بجعل المدرسة الوحدة الأساسية للإصلاح؛ مع زيادة الوعي بنوعية التعليم وجودته وبضرورة التطوير المستمر للمؤسسات التعليمية؛ وبأهمية المراجعة الدورية لها وتقويم أدائها داخلياً وخارجياً بصورة موضوعية دقيقة؛ وكذلك الإعلان عن المدارس ذات الأداء المرتفع والمساهمة في نشر ممارساتها المميزة للاستفادة منها في تحسين مستوى أداء المدارس الأخرى.
9. نشر وإعلان نتائج قياس الممارسات التربوية وتقييم أداء المدرسة؛ بكل موضوعية وشفافية لتعميق مبدأ المحاسبية والمساءلة حتى تصبح عملية التقييم هادفة؛ مع مراجعة التشريعات الخاصة بالحوافز والمكافآت والجزاءات والعقوبات المستخدمة، وربط الثواب والعقاب بنتائج وإنجازات المؤسسات والأفراد العاملين بها.
10. تفعيل دور التوجيه التربوي والإشراف الإداري بالإدارات التعليمية ومديريات التربية والتعليم في مساعدة المدارس ذات الأداء المنخفض على دراسة المشكلات التي تواجهها والمسببة لتدني أدائها؛ سواء تعلق ذلك بالهيئة التدريسية ومستويات أدائهم المهنية أو التلاميذ وتدني مستوى تحصيلهم؛ وذلك بتقديم الدعم الفني والتربوي وتخصيص مساعدات مالية للارتقاء بمستوى أداء المدرسة قبل فرض العقوبات عليها.
11. اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيل المحاسبية المالية بقطاع التعليم؛ لضمان حسن استخدام الموارد المالية المخصصة للتعليم والتوظيف الأمثل لها؛ حيث أن مشكلات تمويل التعليم بمصر لا تقترن فقط بنقص المخصصات المالية لقطاع التعليم، بل تكمن أيضاً في سوء استغلال الموارد المتاحة وعدم توظيفها توظيفاً جيداً.
12. تقترن اللامركزية بجوانب إيجابية لما توفره من بعض الحرية والمرونة في إدارات المؤسسة التعليمية من جهة، ولما تمكنه من مساهمة مؤسسات غير حكومية في تمويل المشاريع المدرسية ورعايتها في مقابل المشاركة في بعض مجالسها من جهة

أخرى، لذا فمن المجدي التخفيف من حدة المركزية وتشجيع التوجه التدريجي نحو لامركزية إدارة المؤسسات التعليمية بإعادة توزيع السلطات والصلاحيات بين مستويات إدارة التعليم بمصر؛ لتحقيق مستوى مناسب من التوازن بين النمطين.

13. العمل على زيادة مرونة الإدارة المدرسية ومنح المعلمين ومديري المدارس صلاحيات وسلطات أكبر للمساهمة في جهود التطوير والإصلاح والإبداع التربوي، بالتوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال مجلس إدارة المدرسة الذي يفترض أن يضم فريق متكامل من المدير والوكلاء وبعض المعلمين؛ مع وضع الضوابط والإجراءات اللازمة لضمان التزامهم بمسئولية الارتقاء بمستوى الأداء التحصيلي للطلاب وبأهداف التنمية الشاملة لهم.

14. تفعيل دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، وإعادة النظر في الأنظمة واللوائح التي تحد من صلاحياتهم للقيام بدورهم في عملية التطوير والإصلاح المدرسي، مع حث القيادات المدرسية على الترحيب بزيارات أولياء الأمور للمدرسة في إطار الأوقات المحددة لذلك، وتعزيز الثقة بالمدرسة وتشجيعهم على التعاون في مبادرات تطوير الأداء المدرسي؛ وتيسير سبل الاتصال بهم للتعرف على مستوى أبنائهم وسلوكياتهم، وتلقي مقترحاتهم؛ مع تنويع أساليب التواصل معهم لمراعاة التفاوت الفكري والثقافي بينهم.

15. التعليم قضية مجتمعية لا تحل مشكلاته إلا بالمشاركة الجماعية، وإصلاح أمره مسؤولية المجتمع قبل الحكومات، من ثم يجب تشجيع جميع المبادرات التطوعية الفردية أو الجماعية الهادفة من قبل العناصر المستنيرة من أولياء الأمور أو المهتمين بقطاع التعليم من أعضاء المجتمع المحلي؛ ومؤازرتها مادياً ومعنوياً مما يهيئ للإبداعات الواعدة أن تنمو وتزدهر بما يخدم الصالح العام.

16. إصلاح التعليم ينطلق من التلاميذ، ويبدأ من فصول الدراسة، وعليه يجب وضع الآليات الملائمة لحل أزمة تدني مستوى إلمام التلاميذ والطلاب بمهارات القراءة والكتابة بعمل برامج صيفية مكثفة تستهدف تحسين مستوى القرائية، ويمكن أن

يشارك بها المعلمون وبعض طلاب كليات التربية كجزء من تدريبهم الميداني؛ وكذلك العناصر المستنيرة من المجتمع المحلي، وهيئات المجتمع المدني.

17. مواصلة جهود الاهتمام بجميع الفئات الطلابية ورعايتهم؛ وبخاصة الطلاب الموهوبين بالاكتشاف المبكر لهم ورعايتهم علمياً وأدبياً واجتماعياً بوصفهم أحد المقومات الرئيسة القادرة على الإبداع والتميز والمنافسة في إطار معطيات العصر الحديث.

18. زيادة الجهود المبذولة للارتقاء بمناهج اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا كمناهج أساسية تستلزمها روح العصر ومعطيات العولمة؛ مع استخدام طرائق وأساليب تدريسية جديدة ومبتكرة ومبدعة تركز على الفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات، وتستند إلى الحوار والنقاش والبحث.

19. يجب أن تتوازى جهود إصلاح منظومة التعليم، مع الاهتمام المستمر بتطوير دور المعلم في العملية التعليمية بوصفه ركيزة رئيسة من ركائز تحسين التعليم وتطويره؛ حيث إن تبنِّي صيغ تربوية حديثة تستلزم إعادة النظر في طرق اختيار المعلم وإعداده؛ هذا بالإضافة إلى مواصلة جهود تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة؛ من خلال تفعيل دور وحدات الجودة والتدريب بالمدارس في القيام بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين بتدريبهم على مواجهه المشكلات التربوية التي تعترضهم أثناء العمل وكيفية التعامل معها، وكيفية الاستفادة من أساليب التدريس والوسائل التعليمية المتنوعة وتوظيفها, وتقديم معارف وخبرات جديدة في مجال التخصص...الخ؛ مع مواصلة الاهتمام بالنواحي المالية للمعلمين، وتقدير جهودهم الفعالة، وإثاره طاقتهم الابداعية، وتحفيزهم وتشجيعهم على مواصلة جهود التحسين المدرسي.

20. تحتاج معظم حركات تطوير التعليم وإصلاحه إلى قيادات مدرسية واعية تمتلك القدرة والمهارة على إدارة عملية التغيير بمدارسها والتخطيط السليم لذلك وحسن الإدارة الذاتية للموارد المادية والبشرية المتاحة؛ مما يلفت الانتباه لضرورة إيلاء مزيد من الاهتمام بمعايير وآليات اختيار القيادات المدرسية المؤمنة بأهمية الإبداع في البيئة المدرسية والداعمة له وليست عقبة في طريقه؛ وكذلك مواصلة الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية

وورش عمل أثناء الخدمة بشأن الأساليب الإدارية الحديثة للارتقاء بمستوى أدائهم الفني والإداري والمالي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

1. إبراهيم العيسوي (2013). الآفاق المستقبلية لتحقيق العدالة والتنمية في اقتصاد الربيع العربي، حالة مصر، **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**، المعهد العربي للتخطيط والتنمية بالكويت، مج 15، ع 1، ص 193 – 257.
2. إبراهيم عباس الزهيري (2004). المحاسبية في مدارس حق الاختيار، مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع 55، ج 1، ص 308 – 405.
3. أحمد إبراهيم أحمد (2013). **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**، طبعة مزيدة، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. أحمد المهدي عبد الحليم (2005). حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها، **المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، 26–27 يوليو، جامعة عين شمس.
5. أحمد محمد أحمد (2016). الاتجاهات الحديثة في تطوير السلم التعليمي: دراسة تحليلية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مج29، ع1، ج1، ص 15– 45.
6. الأمم المتحدة – الجمعية العامة (2010). سياق السكان المنحدرين من أصل أفريقي في الولايات المتحدة الأمريكية، تقرير فريق الخبراء العامل المعني بالسكان المنحدرين من أصل أفريقي، **مجلس حقوق الإنسان، الدورة الخامسة عشر**، https://www1.umn.edu/humanrts/arabic/AR-HRC/AHRC15-54.pdf تاريخ الدخول: 2016/5/15.
7. بدرية عبيد العصيمي (2016). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس التعليم العام الحكومي السعودي في ضوء نموذج مدارس الميثاق الأمريكية،

مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مج29، ع1، ج5 ؛ ص 168- 195.

8. بريادارشاني جوشي (2014). قرار الآباء عند اختيار المدارس لأبنائهم: حالة نيبال، **مجلة مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، مج 44 , ع 3، ص 647- 672.

9. بهاء الدين أمين (2007). **الإدارة التعليمية والطرق الحديثة لتطويرها**, دار التقدم العلمي, عمان.

10. بيومي محمد ضحاوي (2013). **نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

11. جمهورية مصر العربية (2013). **مشروع الدستور، الوثيقة الدستورية الجديدة بعد تعديل دستور 2012 المعطل**، www.constitutionnet.org/.../msr-mshrw-ldstwr-lsn-2013-lwthyq-ldstwry-l.، تاريخ الدخول 2016/6/23.

12. حافظ محمد حافظ (2007). مدارس حق الامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وكيفية الافادة منها في مصر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

13. حافظ محمد حافظ (2008). **مدارس حق الامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

14. رضا هلال (2003). **الحرب الأمريكية العالمية قيامة المحافظين الجدد واليمين الديني**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

15. رواء محمد صبيح (2013). تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

16. شاكر محمد فتحي، همام بدراوي زيدان (2003). **التربية المقارنة المنهج الأساليب التطبيقات**, مجموعة النيل العربية, القاهرة.

17. عبد العزيز بن عبد الله السنبل (2004). **التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين**، دار المريخ للنشر, الرياض.

18. عبد الغني عبود (2004). **التربية المقارنة في بداية القرن، الأيديولوجية والتربية والألفية الثالثة**، مطابع سعد سمك، القاهرة.

19. عبد الغني عبود، وبيومي ضحاوي، وعادل سلامة، وعبد الجواد بكر (2005). **التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

20. علي بن صالح الشايع، وطارق بن محمد الحناكي (2015). مقومات البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمنطقة الرس بالمملكة العربية السعودية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية، مج30, ع3، ص 237–280.

21. عوض توفيق عوض، وناجى شنودة نخلة (2005). **أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية**، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.

22. فاروق شوقي البوهي (2014). **المرجع في التربية المقارنة**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

23. فريح بن سعود العنزي (2012). تقويم دور مدير المدرسة في تهيئة بيئة جاذبة لتعلم الطلاب في مدارس التعليم الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طيبة،https://search.mandumah.com/Record/597127، تاريخ الدخول 2016/6/3

24. فورست باركي، وبيفرلي ستانفورد (2005). **مهنة التعليم، المؤثرات على حياة المعلمين المهنية**، ترجمة ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة.

25. قاموس المعاني (2016). **معنى لفظ صيغ،** http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%B5%D9%8A%D8%BA%D8%A9/ تاريخ الدخول 2016/6/1

26. كارمن فارينا (2015). **دليل المدارس المستقلة لمدينة نيويورك للعام الدراسي 2015 – 2016،** إدارة التعليم لمدينة نيويورك، مكتب تصميم المدارس والشراكة مع المدارس المستقلة، http://nyc.gov/schools/charters، تاريخ الدخول: 2015/10/15.

27. مجدي عبد الوهاب قاسم، وحسن بشير محمود، وأحلام الباز حسن (2011). **المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة،** دار الفكر العربي، القاهرة.

28. محروس بن أحمد غبان (2001). التعليم السندي وامكانية الإفادة منه في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،** ع 46، ص 158- 190.

29. محمد بن سليمان بن ناصر الرواحي (2010). مدارسنا.. هل يمكن أن تكون جاذبة؟ **مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان،** مكتب التربية العربي لدول الخليج، مج 9، ع 57، ص 63 - 65. https://search.mandumah.com/Record/58476

30. محمد حسانين العجمي (2002). التعليم الموازي لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية، لماذا؟ وكيف؟ **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،** ع50، ص 199-287.

31. محمد شمس الدين زين العابدين (2008). تصور مقترح لزيادة الاهتمام بعلم اقتصاديات التعليم والإقبال على دراسته، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** تربية المنيا، مج21؛ ع3، ص 31- 120.

32. محمد عبد الحميد محمد (2000). اتجاهات التجديدات التربوية، **مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، مج 3، ع 1، ص 257- 286.

33. محمد عبد الرحمن بني سلامة (2008). حركة الحقوق المدنية بالولايات المتحدة الأمريكية (1945-1965)، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة اليرموك، http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/557، تاريخ الدخول: 2015/9/12.

34. محمود عباس عابدين (2000). **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

35. محمود قمبر (2004). الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته – معوقاته، **مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة**، 2-3 أكتوبر ص 5-43.

36. مصطفى إبراهيم وآخرون (1989). **المعجم الوسيط**، ج 1، دار الدعوة للطباعة والنشر، القاهرة.

37. مهني غنايم (2004). قصة المعايير القومية للتعليم لماذا..؟ وكيف..؟ **مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة**، 2-3 اكتوبر، ص 383-412.

38. موسوعة المعرفة (2016). **الولايات المتحدة**، http://www.marefa.org، تاريخ الدخول 2016/5/24.

39. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**، جمهورية مصر العربية.

40. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ج.م.ع (2014). **رؤية مصر 2030، استراتيجية التنمية المستدامة**، http://www.mop.gov.eg/Vision/EgyptVision.aspx، تاريخ الدخول: 2016/6/23.

41. وزارة التربية والتعليم (2003). **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، الأمل للطباعة، القاهرة.

42. وزارة التربية والتعليم (2011). **قرار وزاري رقم (289) لسنة 2011، بشأن إعادة تشكيل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين.** http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Decisions/Pages/Decisions.aspx تاريخ الدخول: 2016/6/22.

43. وزارة التربية والتعليم ج.م.ع (2012). **دليل المدارس المصرية**، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الألي، http://search.emis.gov.eg/search/ تاريخ الدخول: 2016/6/22.

44. وزارة التربية والتعليم ج.م.ع (2014). **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014 – 2030**، التعليم المشروع القومي لمصر، معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل، http://www.slideshare.net/owagdyhs/20142030، تاريخ الدخول 2015/8/24.

45. وزارة التربية والتعليم ج.م.ع (2016). **مدارس المتفوقين**، http://moe.gov.eg/stem/index.html تاريخ الدخول: 2016/6/22.

46. وزارة التعليم بالولايات المتحدة (2004). **ضمان تساوي فرص الاستفادة من التعليم عالي الجودة**، مكتب الحقوق المدنية، واشنطن،

http://www.ed.gov/ocr/contactus.html، تاريخ الدخول: 2015/9/15.

47. الولايات المتحدة الأمريكية المكتب الثقافي بواشنطن (1996). تقدم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من عام 1990 حتى عام 1994 (الجزء الاول)، **مجلة التربية – الكويت**، مج 6، ع 16، ص 46 – 66. https://search.mandumah.com/Record/16560 تاريخ الدخول: 2016/5/19.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

1. Ableidinger, J. & Hassel, B. (2010). **Free to Lead: Autonomy in Highly Successful Charter Schools**, National Alliance for Public Charter Schools, Accessed May 12nd, 2015 from Washington, USA. publicimpact.com/images/stories/Issue_Autonomy_free_to_lead.pdf

2. Anemone, A. (2008). A descriptive study of the factors influencing middle school choice in a diverse magnet school district in Northern New Jersey, **Doctoral Dissertation**, School of Education, Seton Hall University.

3. Bennett, K.B. (2008). Can magnet school performance and student body family income be predicted for neighborhood revitalization purposes, **Master Thesis**, Faculty of Graduate School, University of North Carolina.

4. Berends, M. & Springer, M.G. & Ballou, D. & Walberg, H.J. (2009). Introduction and overview, In M. Berends et al.

(Eds.). **Handbook of Research on School Choice**, Taylor and Francis Rutledge, London, UK.

5. Blitz, M. (2011). Market-based and Authorizer-based Accountability Demands and the Implications for Charter School Leadership, **Journal of School Choice**, No.5, pp.357-396.

6. Bondi, L. (1991). Choice and diversity in school education, comparing developments in the United Kingdom and the USA, **Comparative Education**, Vol.27, No.2, pp. 125-134.

7. Brain, P.K. (2011). Resisting schools, reproducing families: Gender and the politics of homeschooling, **Doctoral Dissertation**, University of Massachusetts.

8. Brockington, D.L. (2006). Performing arts magnet school, the transformation of a child educationally, socially, and emotionally, **Doctoral Dissertation**, Faculty of the School of Human Service Professions, Widener University.

9. Carpenter, D.M. (2005). **Playing to type? Mapping the charter school landscape**. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. Accessed October 12nd, 2015 from files.eric.ed.gov/fulltext/ED489109.pdf

10. Carr, M. (2009). An evaluation of the systematic effects of the Ohio Educational Choice Scholarship Program, **Doctoral Dissertation**, University of Arkansas.

11. Chakrabarti, R. (2007). Vouchers, public school response, and the role of incentives: Evidence from Florida. **FRB of New York Staff Report**, No. 306. accessed September 3th 2015, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1028557

12. Chastain, J.L. (2014). A case study of the implementation of a STEAM elementary magnet school in Southwest Missouri, **Doctoral Dissertation**, Faculty of the Graduate Education, Baptist University.

13. Chute, E. (2012). Charter schools now big business nationwide: Management firms bring money, clout to help operate them. **Pittsburgh Post-Gazette**. Accessed September 9th 2015 from http://post-gazette.com.

14. CIA (2016). United States of America, **World Fact Book**, Central Intelligence Agency. Accessed May 21st 2016, from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.htm

15. Colby, S.L. & Ortman, J.M. (2015). Projections of the Size and Composition of the U.S. Population: 2014 to 2060, **Population Estimates and Projections**, Issued March 2015, The united states census bureau, Accessed May 12nd 2016 from http://www.census.gov/population/projections/publications/

16. Conde, R.K. (2010). The attraction of the arts: A study of students' retention in arts education following enrolment in an elementary arts magnet school, **Doctoral Dissertation**, School of Education, Capella University.

17. Farrella, J.A. (2008). Magnet school and desegregation, a case study of Booker T. Washington High School,1975-1980, **Doctoral Dissertation**, Graduate College, Oklahoma State University.

18. Feiock, R.S. (2015). Private interests and public schools: Charter school formation in Florida, **Doctoral Dissertation**, College of Education, Florida State University.

19. Ferguson, K.H. (2013). Building communal cultural capital: Using organizational habitus to increase parental involvement and student achievement in a magnet school, **Doctoral Dissertation**, Cambridge College.

20. Griffin, N.C. & Wohlstetter, P. (2001). Building a plane while flying it, Early lessons from developing charter schools, **Teachers College Record**, No.103, pp.336-365.

21. Gross, B. (2011). **Inside Charter Schools. National charter school research project center on reinventing public education**, Washington, USA. Accessed May 2nd 2015 from www.crpe.org/sites/default/files/pub_ICS_Unlock_Feb11_0.pdf

22. Harlow, G.U. (2007). **Encyclopedia of American Education**, 3th ed., An imprint of Info-base Publishing, New York.

23. Hart, C.M. (2011). Voucher policies and the responses of three actors: Parents, private schools, and public schools, **Doctoral Dissertation**, Human Development and Social Policy, Evanston Northern western university, Illinois.

24. Hoxby, C. M. (1999). The effects of school choice on curriculum and atmosphere. In S. E. Mayer & P. E. Peterson. (Eds.), **Earning and learning: How schools matter**. (pp. 281-316). The Brookings Institution Press, Washington, D.C.

25. IBE (2006). United States of America, **World Data on Education**, 6th ed., International Bureau of Education, UNESCO. Accessed March 22nd 2015 from http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/europe-and-north-america/ united states of america.html

26. Lubotsky, D. (2011). School Vouchers and Charter Schools in Illinois, **The Illinois Report**, pp.84-93. Accessed October 16th 2015 from lubotsky.people.uic.edu/…/p84-93_chartervoucher.pdf

27. Mehta, N. (2011). Competition in public school districts, charter school entry, student sorting, and school input

determination, **Doctoral Dissertation**, Faculty of Economics, University of Pennsylvania.

28. Odden, A.R. & Pigus, L. O. (2000). **School finance a policy perspective**, San Francisco, McGraw-Hill.

29. Ohio Department of Education (2011). **Cleveland City School District**. Accessed August 12nd 2015 from www.clevelandmetroschools.org/…/Centricity/…/aFY12%20DIPNL%20T…

30. Paul, D.L. (1980). **Practical research, planning and design**, 2nd ed., Macmillan publishing, New York.

31. Reiter-Cook, J. (2010). California charter school closures: Perspectives and advice from nine former charter school directors, **Doctoral Dissertation**, School of Leadership and Education Sciences, University of San Diego.

32. Rossell, C. (2005). Whatever happened to…Magnet schools? No longer famous but still intact, **Education Next**, Vol.5, No.2, pp 44-49.

33. Rouse, C.E.& Hannaway, J.& Goldhaber, D., & Figlio, D. (2007). Feeling the Florida heat? How low-performing schools respond to voucher and accountability pressures, **CEPS Working Paper**, No. 156. Accessed October 7th 2015 from http://www.princeton.edu/~ceps/workingpapers/156rouse.pdf.

34. Ryoo, N. (2014) Magnet school choice and its impacts on students achievement and racial and socio-economic segregation in Florida, **Doctoral Dissertation**, College of Social Sciences and Public Policy, Florida State University.

35. Sikma, L. & Osborne, M. (2014). Conflicts in Developing an Elementary STEM Magnet School, **Theory Into Practice**, No.53, pp 4-10.

36. Snapp, D.W. (2013). An examination of academic growth of minority elementary magnet school students, **Doctoral Dissertation**, School of Education, Gardner-Webb University.

37. Stuit, D.A. (2009). A Comparative analysis of non-experimental methods for estimation the impact of magnet school enrollment on student achievement, **Doctoral Dissertation**, Graduate School of Vanderbilt University.

38. Ted, K. (2005). Ray Budde and the origins of the 'Charter Concept', **Education Evolving**, June 2005, accessed June 3th, 2016 from www.educationevolving.org/…/Ray-Budde-Origins-Of-Chartering.pd,

39. U.S. Department of Education (2014). **Progress and Challenges 60 Years After Brown v. Board**, accessed September 18th 2015, from http://blog.ed.gov/2014/05/progress-and-challenges-60-years-after-brown-v-board/

40. U.S. Department of Education (2015). **Every Student Succeeds Act (ESSA)**. Accessed August 15th , 2015 from http://www.ed.gov/essa

41. U.S. Department of Education (2016). **Charter Schools, Public Charter Schools Program (CSP)**, accessed 6th June, 2016 from http://www2.ed.gov/programs/charter/index.html,