

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض
اللقاء السنوي الخامس عشر



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة بالمدينة المنورة
كلية التربية والعلوم الإنسانية
قسم الإدارة التربوية

تجربة المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في خصصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية

بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
اللقاء السنوي الخامس عشر: "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات"
الثلاثاء، الأربعاء ١٩ - ٢٠ محرم ١٤٣١هـ الموافق: ٥ - ٦ يناير ٢٠١٠م

إعداد

د. نيف بن رشيد الجابري^(١) أ. أماني ضيف الله العمري^(٢)

(١) قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

(٢) قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

**تجربة المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية
وإمكانية الإفادة منها في خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية**
بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
اللقاء السنوي الخامس عشر: "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات"
الثلاثاء، الأربعاء ١٩ - ٢٠ محرم ١٤٣١هـ الموافق: ٥ - ٦ يناير ٢٠١٠م

إعداد

د. نياف بن رشيد الجابري . أ. أماني ضيف الله العمري

ملخص

**تجربة المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في خصخصة
التعليم العام في المملكة العربية السعودية**

ينال التعليم اهتماماً كبيراً من قبل حكومة المملكة العربية السعودية، التي اتضحت جديتها في توفير التعليم للجميع، بغية الارتقاء بقدرات الأفراد ليكونوا مواطنين منتجين. ولكن - مثله مثل أي جهد إنساني - فإن الممارسات التعليمية لا يمكن أن تتحقق لها الدرجة الكاملة من الكفاءة؛ ولذا فقد ظلت الحكومات - الحريصة على الارتقاء بالتعليم - تجدد في سياساتها التعليمية، وتطرح المبادرات بغرض حفز جودة التعليم وكفاءته لديها. فقد شهد الإنفاق التعليمي السعودي نمواً ملحوظاً، وأصبحت الحكومة تخصص سنوياً ما لا يقل عن ربع ميزانيتها لقطاع التعليم. إلا أن استئثار التعليم بتلك الموارد الضخمة لم ينعكس في جودة أعلى؛ حيث ظهرت المملكة في مرتبة متأخرة في آخر تقرير للبنك الدولي (٢٠٠٨م) عن التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إضافة إلى إخفاق التعليم السعودي في تحقيق مركز متقدم، بحسب تقرير دراسة مستويات العلوم والرياضيات الدولي (TIMSS) الدوري، الذي أجرته المنظمة الدولية لتقييم الإنجازات التعليمية (IEA) عام ٢٠٠٧م، واحتل من خلاله التعليم السعودي المركز الثالث قبل الأخير في تقييم شمل ٤٩ نظاماً تعليمياً حول العالم. وليس بجديد القول بأن جودة التعليم السعودي محل شك، وبأن التعليم بحاجة إلى مبادرات إصلاحية، أو طرح فكرة الخصخصة كمدخل للإصلاح، وقد تبلور التوجه نحو الخصخصة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين - الملك عبد الله بن عبد العزيز منذ عامين - لتشكيل لجنة لدراسة مشروع خصخصة التعليم العام ومدى جدواه. وتتمثل تجربة الخصخصة الأكثر وضوحاً في أمريكا - مؤخراً - في مشروع المدارس المفوضة Charter

(schools)؛ وهي مدارس حكومية، تعمل بروح القطاع الخاص، هدفها توفير المدارس عالية الأداء لجميع الأسر، وخلق المنافسة في نظام التعليم، وتشكيل بدائل تعليمية مما يساعد على تطوير السياسات التعليمية العامة. وقد حققت تلك المدارس قبولاً ملموساً، وتزايد عددها بشكل كبير، وتعد مبادرة جديدة بالدراسة، لتقييم النموذج الذي تعمل من خلاله. ولذا، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على تجربة المدارس المفوضة الأمريكية ومدى نجاحها، وكيفية الاستفادة منها في خصخصة التعليم العام السعودي.

Abstract

Charter schools Initiatives in the United States and the possible benefits from it in privatizing public education in Saudi Arabia □

Much attention has been paid to education in the Kingdom of Saudi Arabia, through provision of education for all, with the purpose of promoting abilities of individuals to be socially effective and productive. However, education, as a human endeavor, could not be an efficient practice. Hence, governments, that are seeking development, never stop introducing new reforms and initiatives to enhance their educational systems. The Saudi government has been spending growing amount of resources on education, with no less than a quarter of the annual budget devoted to education. However, education possession of such large resources has resulted in no better quality. The Saudi educational system was ranked late in the 2008 report of the World Bank (2008) for education in the Middle East and Northern Africa. Also, Saudi students achieved low marks in the TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) of 2007; Saudi Arabia was ranked as the third from below among 49 countries participated in the study. Hence, the Saudi educational system is causing much concern, and needs more reforming initiatives, and privatization would bring some solutions. In fact, the initiative of privatization was already on-take, as His Highness, Custodian of the Two Holly Mosques, King Abdullah, since two years, decreed that there should to a committee to plan for introducing privatization to improve general education. Charter schools in America are public schools operate with the spirit of private sector, to improve schools, by being accountable for families and communities, introducing the sense of competition in the public schooling system, and formulating educational choices that could develop the public school policies. Amazingly, charter schools have grown remarkably in number, and spread quickly across states of America. Hence, the initiative of charter schools is a timely research issue, to assess the applicability of its model. Accordingly, the current paper aims to assess how effective has been the privatization model of charter schools, and the way to make use of it in privatization of the Saudi general education.

المقدمة

يمثل النظام التعليمي أداة تحقيق الكفاية الاجتماعية، من خلال تطوير كفايات الأفراد وقدراتهم. ويشير الحامد وآخرون (٢٠٠٢م) إلى أن سياسة التعليم السعودي تسعى إلى توفير التعليم الحديث المتطور، بهدف الرقي بقدرات المواطن وإمكاناته، ورفع درجة تأهيله للتعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية.

وتتزايد القنوات بأن التعليم - بصيغته التقليدية، التي تعتمد على التمويل الحكومي المطلق - غير مرضٍ في جودته وكفاءته (Hanushek, 2002). ويرى الجابري (٢٠٠٥م) أن الحاجة ملحة لإعادة النظر في سياسات التعليم العام التمويلية في المملكة العربية السعودية، حيث إن أداء المدارس لا يعكس الجهد الاستثماري للحكومة، وظلت جودة التعليم محل شك منذ أمد ليس بالقصير، وباتت الشكوى منها معلنة، من قبل صناع القرار والرأي العام على السواء.

وهناك إحساس متنامٍ بأن إدخال التنافس بين المدارس - من خلال طرق الخصخصة - قد يكون وسيلة فاعلة للإفادة بشكل أكبر من الموارد المخصصة للتعليم، وفي رفع مستوى الجودة. ويذكر الزوجان إيفر (Iver and Iver, 2006) أن الخصخصة أصبحت اتجاهًا شعبيًا لإصلاح المدارس، ورفع المستوى التحصيلي للطلاب. كما يرى الخازم (٢٠٠٩م) أن لدى الغالبية فتنة بأن طرق القطاع الخاص في إدارة التعليم أجدي من الطرق البيروقراطية الحكومية، فكما تتجح الإدارة المستقلة في الشركات، فإنها يمكن أن تتجح في التعليم، على حد قوله.

وقد تنوعت طرق الخصخصة، بالذات في الولايات المتحدة الأمريكية. وتتمثل تجربة الخصخصة الأكثر وضوحاً - مؤخراً - في أمريكا في مشروع المدارس المفوضة (Charter schools)^(١)، وكانت مينيسوتا أول ولاية تسمح بالمدارس المفوضة في عام ١٩٩١م، تلتها كاليفورنيا عندما أقامت المدارس المفوضة في عام ١٩٩٢م، ليصل عدد تلك المدارس - بحلول ٢٠٠٤م - إلى ٣,٠٠٠ مدرسة، تخدم ٦٠٠,٠٠٠ طالب، في أربعين ولاية (The Columbia Encyclopedia, 2008)؛ ثم ارتفع العدد بنسبة ٤٣٪ في السنوات الأربع الأخيرة، ليصل إلى ٤,٣٠٣ مدرسة، تخدم ١,٢٥٩,٥٧١ طالب (National Alliance for Public Charter Schools, 2008).

(١) استخدم الصالح (٢٠٠٧) مصطلح "المدارس المرخصة" لتسمية هذا النوع من المدارس، وذهب إلى نفس المصطلح التقرير العربي عن الدراسة الأمريكية التي نفذت لصالح وزارة التربية القطرية الصادر عن معهد راند (٢٠٠٧م)، بينما أخذ السيلطي وآخرون (١٩٩٨م) باسم "مدارس الميثاق". وفي النسخة العربية لاتفاقية صادرة عن إدارة التعليم بمدينة نيويورك (٢٠٠٧م) أشير إلى هذا النوع من المدارس بمصطلح مدارس التفويض. وبالنظر للمعنى القاموسي لكلمة "Charter"، مع الواقع التطبيقي لهذا النوع من المدارس، الذي يتمثل في مدارس تُديرها جهات أهلية مفوضة من قبل الحكومة، فقد أخذت الدراسة الحالية بمصطلح "المدارس المفوضة".

ومما يميز المدارس المفوضة أنها لا تزال مدارس حكومية، ولكن بروح القطاع الخاص. ويشير ستيرن (Stern, 2007) إلى أن التحالف الوطني للمدارس المفوضة العامة منظمة وطنية غير ربحية، هدفها النهائي توفير المدارس عالية الأداء لجميع الأسر، مما يساعد على تطوير السياسات التعليمية العامة.

ويوضح السليطي وآخرون (١٩٩٨م) أن المدرسة المفوضة مؤسسة تعليمية اختيارية مستقلة، تعمل على أساس ميثاق (أي اتفاقية) يمنحها امتيازات على غيرها من المدارس، يوقع بعد التفاوض بين الفرد (أو الجماعة) التي تؤسس تلك المدرسة، وبين مجلس التربية المحلي (أو مجلس الإدارة التعليمية، أو مجلس الولاية). ويكون المؤسسون من المعلمين، أو من الأهالي. وبعد أن تحصل المدرسة على الإذن بالتشغيل تبدأ بالحصول على التمويل الرسمي، كما لو كانت مدرسة عامة رسمية، تتمتع بحريتها مقابل وعدها بتحسين أداء الطلاب. وعليه فإن المدارس المفوضة، التي ظهرت في بداية التسعينيات، وباتت تلقى قبولاً ملموساً، وبتزايد عددها بشكل كبير، جديرة بالدراسة لاستكشاف النموذج الذي تعمل من خلاله، ومدى الإفادة منه في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يمثل الإنفاق على التعليم أساساً مهماً في تنفيذ العملية التعليمية، وتحقيق فاعليتها. وقد شهد الإنفاق التعليمي السعودي نمواً ملحوظاً، وأصبحت الحكومة تخصص سنوياً ما لا يقل عن ربع ميزانيتها لقطاع التعليم. ولكن الإنفاق على التعليم غير كافٍ لضمان جودته؛ حيث ظهرت المملكة العربية السعودية في مرتبة متأخرة في نتائج آخر تقرير للبنك الدولي (٢٠٠٨م) عن التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إضافة إلى إخفاق التعليم السعودي في تحقيق مركز متقدم، بحسب دراسة النمط الدولي في العلوم والرياضيات (TIMSS) الدوري، الذي أجرته المنظمة الدولية لتقييم الإنجازات التعليمية (IEA) عام ٢٠٠٧م، واحتل من خلاله التعليم السعودي المركز الثالث قبل الأخير في تقييم شمل ٤٩ نظاماً تعليمياً حول العالم (Gonzales et al., 2009).

وليس بجديد القول بأن جودة التعليم السعودي محل شك، وبحاجة إلى التجديد، أو طرح فكرة الخصخصة كمدخل للإصلاح. فقد جاء في الفصل العشرين من خطة التنمية الثامنة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م):

“أنه وفي ضوء التحديات التي تواجه التعليم العام، سواء كانت رفع الكفاءة الداخلية والخارجية، أو توفير الطاقة الاستيعابية للأفواج المتوقع التحاقها في نظام التعليم العام، خاصة في مرحلة رياض الأطفال، فإن القطاع الخاص ينبغي أن يقوم بدور أكبر في هذا المجال، كما الحال في العديد من الدول المتقدمة والنامية؛ لذا يتعين توفير البيئة الملائمة والعوامل المحفزة لاضطلاع القطاع الخاص بدور متزايد في توفير التعليم العام، مع وضع آليات مناسبة

لضمان جودة التعليم الأهلي والحكومي على حد سواء، وزيادة قدرته على التجديد والتطوير في عملية التعليم من خلال الانفتاح على التجارب العالمية الرائدة، ونقل الأساليب والتقنيات الملائمة، والتعاون مع المؤسسات والهيئات العالمية المماثلة" (ص: ٤١٥).

وقد تبلور التوجه نحو الخصخصة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين -الملك عبد الله بن عبد العزيز منذ عامين- لتشكيل لجنة لدراسة مشروع خصخصة التعليم العام ومدى جدواه (الاقتصادية، ٢٠٠٨م).

ولأن ملامح ذلك المشروع لم تتضح حتى الآن، فقد جاءت الدراسة الحالية لتقدم ما يمكن أن يسهم في إثراء السياسة التعليمية السعودية في مجال الخصخصة، من خلال تقييم تجربة المدارس المفوضة -تحديداً- بالولايات المتحدة الأمريكية، وكيفية الاستفادة منها في رفع مستوى أداء مدارس التعليم العام السعودي، بما يتوافق مع تقاليد المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه. حيث تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مفهوم نموذج المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكيف يعمل هذا النموذج؟
- ما مدى نجاح نموذج المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية؟
- كيف يمكن الاستفادة من نموذج المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية في خصخصة التعليم العام السعودي؟

التعريف بالمصطلحات :

- خصخصة التعليم (Privatization): يعرف قندح (٢٠٠٣م) الخصخصة بأنها: "تحويل حقوق معينة مثل الملكية، أو الإدارة، أو العمليات، أو الاستثمار من القطاع العام إلى القطاع الخاص، وذلك بشكل جزئي أو كلي، واتباع أساليب وطرق مختلفة".
- وتعرف خصخصة التعليم في الدراسة الحالية بأنها: تحويل ملكية، أو إدارة (أو كليهما) المدارس من القطاع العام (الحكومي) - بشكل جزئي أو كلي- إلى القطاع الخاص (الشركات، أو المجتمعات المحلية، أو الأفراد).
- المدارس المفوضة (charter schools): يعرف فورمان (Forman, 2007) المدارس المفوضة على أنها: "تعاقد، أو ميثاق بين الحكومة والفرد، أو الأفراد المشغلين للمدارس، على أن يكون هذا المشغل غير هادف للربح". ويعرفها ستيرن (Stern, 2007) أنها: "منظمة وطنية غير ربحية، تسعى لتوفير مدارس عالية الأداء لجميع الأسر، ومطالبة بالتحصيل الجيد".
- ويمكن تعريف المدارس المفوضة - إجرائياً في الدراسة الحالية- بأنها مدارس حصل القطاع الخاص على تفويض (ترخيص) بتشغيلها (إدارتها)، سواء كانت مدارس حكومية سابقة أو حديثة النشأة.

أهمية الدراسة

مما يضي أهمية على الدراسة الحالية أنها:

- تتطرق لسياسات خصخصة التعليم العام السعودي، وهو مجال جاذب للباحثين والدراسات فيه نادرة؛
- قد تثير سياسات التعليم السعودي بصفة عامة، وتشير إلى بعض السياسات التي يمكن أن تحفز الجودة بكلفة أقل.

مفهوم المدارس المفوضة: متى، وكيف، ولماذا؟

تمتد جذور المدارس المفوضة (charter schools) إلى بداية ظهور أفكار تدعو للإصلاح التعليمي، كالخصخصة، والمدارس البديلة وغيرها؛ وتعد واحدة من أهم الإصلاحات الواعدة للتغلب على مشكلات التعليم المختلفة.

ويعود المصطلح (charter)، الذي نشأ في السبعينات، للتربوي رأي بود (Ray Budde)، الذي اقترح في نيوانجلند أن يتم منح عقود (تفويض) لمجموعات صغيرة من المعلمين من قبل مجلس التعليم المحلي بهدف اكتشاف نهج تعليمي جديد ومبتكر، والسعي من خلاله لتحقيق أداء تعليمي أفضل. ومن ثم عمل ألبرت شانكير (Albert Shanker) - الرئيس السابق لاتحاد المعلمين الأمريكي - على نشر هذه الفكرة، حيث يمكن للمجلس المحلي أن يقوم بتفويض (تأجير) كامل المدرسة بموافقة اتحاد المعلمين (US Charter Schools, 2009).

ويؤكد فن وزملاؤه (Finn et al., 2000) على أن حركة المدارس المفوضة ظهرت نتيجة لإصلاحات تربوية سبقتها. كانت تهدف إلى تجاوز البيروقراطية في مجال التعليم من قبل حكام الولايات بغرض تحسين الأداء التربوي، كما استمرت الأطروحات والمشاريع التي تدعو لنظام تعليمي جديد يقوم على الاختيار والمنافسة.

وبحسب مولهولاند (Mullholland, 1996)، يمكن أن ترد البداية الفعلية للمدارس المفوضة إلى عام 1991م، حين تبنت ميسوتا أول تشريع للمدارس المفوضة، ومنها انطلقت حركة المدارس المفوضة إلى أكثر من نصف الولايات، ففي العام التالي ظهرت المدارس المفوضة في كاليفورنيا، ولحق بها في عام 1993م كولورادو، وماساشوسيتس، وميتشجان، وجورجيا، ونيو مكسيكو، وويسكونسن. وفي عام 1994م سُن قانون المدارس المفوضة في كل من أريزونا، وهاواي، وكنساس. يليها عام 1995م في أركانساس، ولويسيانا، ونيوهامشير، وتكساس، وايمونغ، ودلاوار. وفي عام 1996م ظهرت في فلوريدا، وكارولينا الشمالية والجنوبية، وإلينوي، وكونيكتيكت، ونيو جيرسي.

ويمثل عام 1997م تاريخاً مؤثراً في حركة المدارس المفوضة، حيث أسست في هذا

العام منظمة المدارس المفوضة للولايات المتحدة الأمريكية بقيادة جوناثان هيج (Jonathan K. Hage) لتثبت بذلك أنها أسرع شركات التعليم وأكثرها انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية (Charter Schools USA, 2007).

لماذا المدارس المفوضة؟

ارتدت المدارس المفوضة ثوب التطوير والتجديد التعليمي، فالهدف الأساسي من ظهور المدارس المفوضة إتاحة فرصة جديدة لعملية الإصلاح التعليمي. ويبدو أن رفع مستوى التحصيل يمثل الهدف رئيس للمدارس المفوضة، حيث أن مؤسسي المدارس المفوضة يركزون بصورة أكبر على درجات الاختبار، متضمنةً على كيفية الارتقاء بالطلاب، أو المحتوى الثقافي للمنهج، أو الطرق الديمقراطية التي يعمل المعلمون بها (Finn et al., 2000).

ومن مساعي المدارس المفوضة إنشاء بيئة إبداعية تنمي المهارات. ويوضح الزهيري (٢٠٠٤م) أن من أهم الأسباب التي تقف وراء إنشاء هذه المدارس الرغبة في تطوير الرؤية التربوية، وتتمثل في إكساب الطلاب مهارات قراءة اللغة الإنجليزية، وإعدادهم ليصبحوا مهرة في تطبيق المفاهيم والمهارات الرياضية، وآليات اللغة الإنجليزية، والتعبير، واستعمال التكنولوجيا، والمفاهيم، والمبادئ، وتحليل البحوث والدراسات العلمية، وإعداد الطلاب لإظهار مهارات الأداء، وذلك من خلال حفز طرق التدريس المستخدمة، وتحسين بيئة التعلم، وتوفير المزيد من الاختيارات التعليمية أمام الآباء والطلاب، وجعل المدرسة محاسبة عن تحصيل الطلاب.

ويمكن -إجمالاً- الإشارة إلى ثلاثة مبررات لنشأة المدارس المفوضة، كما يتضح فيما يلي.

١. تطوير رؤية تعليمية جديدة

نظراً لوجود عدم رضا و تدمر من النظام العام للتعليم، عملت المدارس المفوضة على تحقيق رؤية تعليمية جديدة، مع اختلاف طرقهم التعليمية بشكل كبير من مدرسة لأخرى. ويشير بيكر (Becker, 1995) أن المدارس المفوضة تسعى لتحقيق قائمة أساسية من الإصلاحات المنهجية والتعليمية مثل المناهج، والتوجه إلى التعلم التجريبي والتعليم المنهجي والتدريس الجماعي، والتعليم التعاوني والاستخدامات التعليمية للتقنية وغيرها.

ففي حين تقدم أحد المدارس المفوضة لطلابها منهجاً مشتركاً يستوفي أو يتعدى متطلبات التخرج الخاصة بالإقليم، ومدعماً بتعاليم مكثفة في الفنون، والعلوم، واللغات الأجنبية، مع تمييز المدرسة بفصول متعددة الأعمار ومعدلات صغيرة للطلاب بالنسبة للمعلم، وبأهداف، وإرشادات لعملية التعلم في مراحل الدراسة المختلفة. وتنادي باستخدام مبادئ التعليم، وطرق الأداء التعليمي المتضمنة على التدريس الموعظي، والتدريب، وطرق الحلقات

الدراسية. تتبع مدرسة أخرى طريقة مختلفة تماماً، فقد تعمل بعضها باستخدام الإنترنت، ويكاد عمل الطلاب ينحصر في المنزل، ومن ثم يتواصلون مع مدرسيهم والطلاب الآخرين باستخدام الإنترنت، والمودم، والبريد الإلكتروني، والفاكس، ولا تبدو البنية الأساسية المادية للمدرسة مشابهة للمدارس النموذجية؛ حيث إنه لا يوجد بها فصول دراسية. ويقتصر الأمر على وجود مكتب لمدير المدرسة، ومكتب آخر للمدير التقني ممتلئ بكروت المودم، والحاسبات الآلية إلى جانب عدد قليل من قاعات الاجتماع. ويستخدم كل من الطلاب والمدرسون والمديرون التقنية للتواصل مع بعضهم بعضاً في "الفصول الإلكترونية" من خلال محاضرات المحادثة الإلكترونية، ويتم إلقاء المنهج على الطلاب إلكترونياً ويتكون من أطر العمل المنهجية للولاية، ويقوم الطلاب بتحميل الوحدات التعليمية لتكملة النصوص المكتوبة وغيرها من المواد السمعية أو البصرية (American Federation of Teachers, 1996).

وفي مدارس أخرى تعمل على تقديم بيئة تعلم "غير نظامية" حيث يتواجد فيها الطلاب الذين يجدون صعوبة في التأقلم مع المدارس العامة النظامية (أو الأطفال الذين شعر آباؤهم بأنهم سيحققون نجاحاً أفضل في بيئة تعلم أقل نظامية) والتي يمكن أن يتواجد بها منهج وتعليم أكثر استقلالاً، وتحتوي المدرسة على مجموعات طلابية مختلفة الأعمار، وتتبع طريقة أن يكون المنهج معبراً لتجارب الطلاب، وتركز على التعلم التجريبي، وخدمة المجتمع، وتقييم الطلاب بشكل أولي على أساس الملفات والأداء الطلابي، ويكون لكل طالب مدرس يعمل كمستشار له، ويلتقي به بصفة منتظمة (Buechler, 1996).

وعلى الرغم من أهمية تحقيق رؤية تعليمية جديدة كسبب لظهور المدارس المفوضة، فإن هناك في المقابل العديد من المدارس العامة التي تحولت إلى مدارس مفوضة ترى أن تحقيق استقلالية أكبر - بدلاً من رؤية تعليمية - كان الدافع الأكثر أهمية لأن تتحول إلى مدارس مفوضة.

٢. تحقيق استقلالية

تمثل السبب الذي جاء في المرتبة الثانية للأسباب الشائعة للتحويل إلى مدارس مفوضة. وهو يتشكل في الرغبة في تحقيق مرونة أكبر للقوانين، أو اللوائح، أو الممارسات التقليدية، فالعديد من المدارس ترى أن الاستقلالية هي السبب الأكثر أهمية في إنشاء المدارس المفوضة، وخاصة تلك التي تضمنت استقلالية في شؤون الموظفين، وفي البرامج التعليمية، وقوانين الولاية، واستقلالية في الإدارة المالية.

ويؤكد ميلوت (Millot, 1994) أن الاستقلالية تمثل العامل الأكثر أهمية في اتخاذ قرار التحول إلى مدارس مفوضة؛ حيث إن للمدارس من هذا النوع طريقة تعليمية مستقلة ومتطورة، تعمل بشكل جيد، ورؤية خاصة في التدريس، فهم باستقلالهم لا يشعرون أن هناك ما يعوقهم في تحقيق تطور إضافي، وأن بمقدرتهم خدمة طلابهم من خلال التحرر من القيود التي تضعها الإدارة أو قوانين الولاية.

والعديد من المدارس المفوضة المنشأة حديثاً تفترض أنها لن تنعم بمرونة في برامجها التعليمية دون إدارة المدارس المفوضة المستقلة، وأنها بحاجة إلى الاستقلالية عن لوائح الإدارة أو الولاية بغرض تطوير وتكوين شراكات غير تقليدية مع أعضاء المجتمع (Buechler, 1996). فعلى سبيل المثال: تم تأسيس أحد هذه المدارس لمساعدة الأعمال التجارية، مع إجراء إصلاحات التعليم الجامعي والولاية في محاولة لتحسين أوضاع الشباب فيما بعد الدراسة من خلال بيئة المدرسة، ولم يعتقد مؤسسوها بأنه سيكون بإمكانهم تطوير هذه الشراكة المرنة دون التحرر من قيود المدارس العامة.

وجملة القول، أنه تتمثل الفكرة الرئيسية وراء نشأة المدارس المفوضة في أنها مدارس مستقلة، أي أنه من المنطق عليه بشكل كبير أن المبدأ الأساسي الذي يحدد المدارس المفوضة هو تحررها بشكل عام من اللوائح، لتمكينها من التجربة، ولأن تكون مرنة في الطريقة التي تستخدمها لإدارة عملياتها، وللاستجابة بسرعة، مع تحقيق أهدافها في المقابل مطالبة بتوضيح النتائج الأكاديمية لطلابها.

٣. خدمة فئات معينة من الطلاب

من بين الأسباب التي أدت إلى نشأة المدارس المفوضة تقديم خدمة إلى فئة خاصة من الطلاب، ومن بينهم الطلاب "المعرضين للخطر"؛ أو ذوي الأقلية اللغوية، أو المعاقين أو من ذوي الأقلية العرقية.

ويشير برلين ومولولند (Bierlein and Mulholland, 1994) إلى أن المدارس المفوضة يمكنها المساعدة على سد فراغ أكبر في الخدمات المجتمعية؛ حيث تستخدم المدرسة فصولاً متعددة المراحل في غرف كبيرة مفتوحة، وتجعل استخدام المحليات كمورد للتعليم، وتعد أحجام الفصل صغيرة، ويعمل الطلاب بشكل نموذجي في مجموعات. وتركز المدرسة على تناول الاحتياجات الاجتماعية، والوجدانية، والسلوكية للطلاب بغرض إنشاء أساس للتقدم الأكاديمي. كما أنها تعمل على تلبية الاحتياجات التطويرية والأكاديمية للطلاب من ذوي الأقلية اللغوية في مرحلة المراهقة المبكرة الذين في فترة انتقال إلى اللغة الإنجليزية.

كيف تعمل المدارس المفوضة؟

تمثل المدارس المفوضة مدارس عامة، مفتوحة لجميع الطلاب، متحررة من كثير من القيود البيروقراطية التي تخضع لها المدارس العامة، ولكنها في المقابل ملزمة بتحقيق أهدافها الأكاديمية. فيذكر قروف (Grove, 2008) أن المدارس المفوضة تقوم على أساس عقود تقام لفترة معينة من الزمن بين المؤسسات، والهيئات، والأفراد، وبين الجهات الرسمية المشرفة على التعليم العام في كل ولاية، وتعمل على تحديد الأهداف التي تتضمن أداء الطلاب في المدرسة وغيرها من المسؤوليات المحتملة عليها، وقد تكون المدارس المفوضة مدارس جديدة

تم تأسيسها، أو مدارس محولة من مدارس عامة تقليدية إلى مدارس مفوضة يتم تأجيرها لتمنحها فرصة للإبداع في التعليم. فهي تعمل كنظام تعليمي مستقل من قبل المربين والآباء ورجال الأعمال، مدعومة من قبل منظمات تربوية رسمية أو محلية، وجميعها تشترك في نفس السمات الرئيسية "مستقلة، مسؤولة، ومحاسبة عن التحصيل، محررة من القوانين والتعليمات، تقوم على أساس الاختيار" (Nelson et al., 2000).

وتقوم المدارس المفوضة على مبدأ التفويض بين المؤسسات، والهيئات، والأفراد، وبين الجهات الرسمية المشرفة على التعليم العام لكل ولاية، وتحكم هذه المدارس مجموعة من القوانين والإجراءات الخاصة، التي تهدف لضمان مستوى تعليم التلاميذ وسلامة البيئة المدرسية وحقوق المعلمين (الترك، ٢٠٠٨م).

يحدد مانحي التفويض أيًا من المدارس تصبح مفوضة من غيرها، ويقومون بمراقبة التقدم والأداء، ويقررون ما إذا كان سيتم تجديد عقد المدرسة المفوضة أو إلغائه، وتختلف المدارس المفوضة من الناحية التصميمية. فعلى سبيل المثال، قد تكون مدارس جديدة أو خاصة أو عامة؛ وقد يتم تفويضها من قبل المقاطعات المحلية أو من قبل وكالات أخرى (مثل الجامعات)؛ وقد تستهدف نسب خاصة من الطلاب أو تسلط الضوء على منهج خاص أو فلسفات تعليمية (Finnigan et al., 2004).

وتحتوي المدارس المفوضة على خمسة سمات أساسية (Finn, Manno and Vanourek, 2000)، تتمثل في:

- أنه يمكن إنشائها بواسطة المربين، والآباء، ورجال الأعمال.
- مدارس مستقلة فهي معفية من معظم لوائح الولاية واللوائح المحلية.
- تسعى إلى المنافسة فهي مستهدفة من قبل الطلاب باختيار والديهم.
- ومجهزة بمفكرين وكفاءات يتم اختيارهم من قبل إدارة المدرسة.
- كما أنها عرضة للإغلاق إذا لم تظهر نتائج مرضية.

وتتحمل الهيئات مانحة التفويض مسؤولية رصد أداء المدارس في مجالات معينة، مثل: الاحتفاظ بالسجلات المالية، خدمات التعليم الخاص، الامتثال إلى القوانين وأداء الطالب. وفي حال لم تحقق المدارس المفوضة أهداف الأداء، يحق لمانحي التفويض إلغاء تفويض المدرسة أو عدم تجديده (Hill et al., 2001).

وتعد عملية تقديم الطلبات المرحلة الأولى في أن تصبح المدرسة مفوضة، ويتم ذلك أثناء سعي الجماعات المؤسسة لتفويض المدرسة بتقديم الطلب، ويرى بعض مانحي التفويض أن عملية تقديم الطلبات التي تتسم بالصرامة هي إحدى طرق المؤشرات عن جودة المدرسة، وتحسين نطاق مسؤولية المدارس (Bulkley, 2001)، بحيث لا تسمح سوى ببعض طلبات التقدم القوية مع مخططات ناجحة. وبذلك تمثل مرحلة تقديم الطلبات مرحلة مهمة، وفرصة لمانحي التفويض يتم من خلالها دراسة الطلب، ورصد المتقدمين، والاختيار من حيث قبول

التفويضات أو رفضها.

وغالباً ما تتمثل أسباب رفض التفويض في المشاكل المتعلقة بالاستراتيجيات التعليمية والمنهجية، وإجراءات الإدارة والسيطرة، وشروط المحاسبة، وخطة العمل (et al., 2004). (Finnigan).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة عملية الرصد، حيث تشارك فيها جماعات عديدة، وغالباً ما تحدث عمليات الرصد بعد أن تقوم جماعات التخطيط بمنح التفويض من مانحي التفويض، وتعد هذه العملية معقدة نوعاً ما، حيث تتمثل عمليات الرصد من خلال جهات متعددة تقوم برصدها، منها: مانحي التفويض، مجالس الإدارة، وفي بعض الحالات منظمات إدارة التعليم أو المنظمات المجتمعية، مع وضع شروط بضرورة أن تكون الأهداف واضحة وقابلة للقياس حيث تمثل مكونات أساسية هامة لنظم المحاسبة؛ لأنه من الصعب محاسبة المدارس عندما تكون الأهداف غامضة أو غير محددة (Wells, 1999).

إن طريقه عمل المدرسة المفوضة قد يتفاوت بين مدرسة وأخرى، إلا أن جميعها محاسبة على الأداء، وتشكل الرقابة أحد أهم الأسس التي تعمل من خلالها المدارس المفوضة، ويشير ميريون (Miron, 2005) إلى أن أهم العناصر الرئيسة لقوة المدارس المفوضة يتمثل في صرامة الرقابة، والذي يقوم على أساس جمع البيانات المطلوبة من خلال التقارير السنوية، ومراجعة الحسابات المالية السنوية، والبيانات التي جمعت من خلال الزيارات، و تشمل البيانات أداء الطالب، والاختبارات الموحدة، وبيانات مالية، وأخرى عن المعلمين، بحيث تقدم كتقارير سنوية تشمل الأهداف المحددة في العقود.

وتتم المحاسبة من خلال الإجراءات والمطالب المختلفة لرصد المدارس المفوضة، منها: الحصول على تقارير مدرسية عن درجات الاختبارات المعيارية، وطلب مراجعة مالية وتقارير سنوية يقدمها مديرو المدارس المفوضة للجان الإدارية (Hill et al., 2001).

وغالباً ما يتاح أمام مانحي التفويضات بيانات كثيفة من تحصيل للبيانات في جميع أرجاء الولاية من المدارس العامة. ويمكن أن يشتمل ذلك على بيانات أداء الطلاب وفقاً للاختبارات القياسية، والبيانات الديموجرافية، والخلفية المعلوماتية للمدرسين، والبيانات المالية، وغيره (Miron, 2005).

وتأتي أخيراً مرحلة تنفيذ العقوبات وهي المرحلة الثالثة، والتي يمثلها مانحي التفويض باعتبارها الوكالات الوحيدة التي لها سلطة تنفيذ عقوبات رسمية أو غير رسمية كنتيجة للرصد، وعادة يقدم مانحي التفويض تفويضات ما بين ثلاث إلى خمس سنوات، وعندما تكتمل المدة تقوم المدرسة بتقديم طلب تجديد، والعقوبات الرسمية التي يستخدمها مانحي التفويض هي: عدم تجديد التفويض، والرفض حتى قبل اكتمال المدة في حال لم تحقق المدرسة أهدافها (Hassel and Herdman, 2000).

إدارة المدارس المفوضة :

على الرغم من أن المدارس المفوضة تقع تحت ضغط الأداء الجيد، إلا أنه يمكن الحصول على تفويض لإنشاء هذه المدارس وفقاً لشروط معينة، ويشير الدعيس (٢٠٠٩م) أنه يمكن لمجموعة خاصة من الناس الحصول على تراخيص لهذه المدارس في مناطق معينة وفقاً للمعايير المطلوبة، وتستمد هذه المدارس ديمومتها من أدائها، مقارنة بالمدارس العامة، وتظل فترة ثلاث إلى خمس سنوات تحت التقييم المستمر، فإذا كان الأداء أقل من مستوى المدارس العامة فإنها تغلق ويسحب منها التراخيص.

ولمديري المدارس المفوضة دور هام في طريقة عمل المدرسة ونهجها. ووفقاً لاتفاقية المدارس المفوضة الصادر عن إدارة التعليم بمدينة نيويورك (إدارة التعليم بمدينة نيويورك، ٢٠٠٧م) يتمتع مدير المدرسة بسلطة أكبر في اتخاذ القرارات الهامة التي تؤثر على المجتمع المدرسي، مما يعني سلطة أكبر في اتخاذ القرارات التعليمية، وحرية أكبر في التصرف في الميزانيات الخاصة بهم، إضافة لتحمل المسؤولية حيث يمنح مدير المدرسة تفويض التنمية المهنية، ودعم التدريس لفائدة طاقم المدرسة والإدارة، وتطبيق المنهج الدراسي الأساسي لإدارة التعليم، أو اقتراح نظام بديل لاعتماده، ووضع جدول مدرسي يشمل التقويم اليومي والسنوي، بشرط أن تتحمل المدرسة، مسؤولية تمويل التكاليف الإضافية، وتوجيه المدرسين الجدد، ويتحمل مدير المدرسة مسؤولية تحسين أداء التلاميذ، وإدارة المدرسة كما يكتب في بنود عقد التفويض، بحيث يعمل على تسليم تقرير كل عام، الذي يتضمن تقديراً يتراوح من A إلى F، ودرجات نوعية التقدم تطور جيد، أو متقن، أو تطور رديء. ويتم تقييم كل مدرسة سنوياً وفي نهاية مدة التعاقد. كما يمكن إجراء مراجعات في أي وقت مثلاً في حالة تدهور مستوى الأداء. ويتطلب من المدارس المفوضة تحقيق الأهداف الأكاديمية، وغير الأكاديمية. فالمدارس التي تحصل بشكل مستمر على العلامة A في تقرير التقدم الخاص بها، ودرجة (+) تطور جيد، أو (√) درجة متقن إضافة؛ لالتزامها فيما عدا ذلك بالاتفاقية ستكون مؤهلة للحصول على المكافآت والتقدير، وتحصل على تمويل إضافي، وتمديد اتفاقية الأداء الخاصة بها مبكراً. أما المدارس التي تحصل على العلامة D أو F، أو العلامة C - في ثلاثة أعوام متعاقبة - تكون عرضة للعواقب، والتي تشمل تغييراً لقيادة المدرسة أو إغلاقها. بحيث يتم النظر في تغيير القيادة في حال أحرزت المدرسة تقدماً ضعيفاً ولم تحقق الأهداف على مدار عامين، وإذا تكررت ذلك مع المدير التالي ينظر في إغلاق المدرسة. أما ما يتعلق بخصوص الأداء غير الأكاديمي ينظر في مجالات السلامة، والأمن، والنزاهة المادية، والالتزام بقوانين الاتفاق، وعلى أساسها يتم تقييم المدارس سنوياً، ويكون لإدارة التعليم حق التدخل إذا دعت الضرورة لذلك.

تمويل المدارس المفوضة

تقوم جهات التفويض بشكل عام بتمويل المدارس المفوضة على أساس كل طالب. الأمر الذي يجعل من الضروري أن تعمل على تشغيل نظام لحساب عدد الطلاب الفعليين الذين توفر لهم المدرسة خدماتها، ويتم إحصاء الطلاب إما على أساس متوسط الحضور اليومي، أو متوسط الالتحاق، أو باستخدام بعض مقاييس الإحصاء الأخرى، ويشير سيجرمان (Sugarman, 2002) إلى أن هناك من المدارس المفوضة ما يحصل على التمويل الأساسي المخصص له من جهة التفويض التابعة للمدرسة، وهناك العديد من تلك المدارس التي تخصص جزءاً كبيراً جداً من هذا التمويل لمبانيها. ومن المدارس المفوضة الأخرى ما تحصل على ميزة العمل في مبنى تم منحه للمفوضين، أو إقراضه لهم مجاناً. الأمر الذي أدى إلى وجود مدارس مفوضة غنية، وأخرى فقيرة. إلا أن مشكلة التمويل للمدارس المفوضة غير مقتصرة على المباني فقط، فتكاليف بدء التشغيل، والأعمال المستمرة تدخل ضمن التمويل. وبالتالي فالتمويل قد يسبب قلقاً يصاحب قيام المدارس المفوضة، فربما لا تتاح فرصة كبيرة أمام أيّ من المدارس المفوضة لتحقيق النجاح إلا من خلال الحصول على دعم خارجي إضافي، على الأقل في السنوات الأولى.

نجاح تجربة المدارس المفوضة من عدمه :

بعض الباحثين ينظر لنجاح المدارس المفوضة من ناحية التأثير الأكاديمي على الطلاب، وبعضهم الآخر ينظر لها من ناحية التأثير الاجتماعي. ويذهب بعض المنتقدين إلى أن نجاح المدارس المفوضة قد يكون غير واقعي في حال أنها مدارس تقوم ببساطة بتعيين أفضل العناصر الطلابية، مقارنة بالمدارس الحكومية التقليدية، وتقوم بالحد من سباق التنوع العرقي بين الطلاب في المدارس العامة (Fiske and Ladd, 2000). وبشكل عام، يخشى هؤلاء النقاد من أن تكون المدارس المفوضة سبباً في الحصول على نتائج سلبية للطلاب، وأن الحضور بتلك المدارس يمكن أن يكون له آثار اجتماعية وأكاديمية على الطلاب الذين لا يزالون في المدارس الحكومية التقليدية إذا حظيت هذه المدارس بالصفوة من العناصر الطلابية (Lee and Croninger, 1994).

وفي دراسة لبوكير وزملائه (Booker et al., 2005) قامت على أساس الكشف عن التجانس العرقي في المدارس المفوضة كشفت عن أن الطلاب في ولاية تكساس وكاليفورنيا غالباً ما ينتقلون إلى المدارس المفوضة التي تبدو أقل تنوعاً عن المدارس التقليدية التي يغادرونها. فيقوم الطلاب السود بالتحويل والانتقال من المدارس الحكومية التقليدية التي يبلغ معدل الطلاب السود فيها ٥٣% إلى المدارس المفوضة التي يبلغ معدل الطلاب السود فيها ٦٩%. بينما ينتقل الطلاب البيض من المدارس الحكومية التقليدية التي يبلغ معدل الطلاب البيض فيها

٥٠٪ إلى المدارس المفوضة التي يبلغ معدل الطلاب البيض فيها ٥٦٪. ويظهر مقياس هيرفيندال أيضاً أن كلاً من الطلاب البيض والسود يقومون بالانتقال إلى مدارس أقل في نسبة اختلاف العرق. وعلى النقيض من الطلاب السود والبيض، فإن الطلاب الأسبان والآسيويين في كاليفورنيا يميلون إلى الانتقال إلى المدارس المفوضة التي تحتوي على نسبة أقل من الطلاب الذين هم من نفس العرق أو السلالة، والتي تكون أكثر تنوعاً واختلافاً في العرق من مدارسهم الحكومية التقليدية. وتتوافق هذه النتائج مع نماذج الانتقالات إلى المدارس المفوضة في شمال كارولينا.

في حين أن المؤيدين للمدارس المفوضة، على العكس من ذلك يرون أن المدارس المفوضة نجحت في إتاحة فرصة التعددية، والسماح للأسر في اختيار المدارس خارج أحياء يكون السكن فيها قائماً على أساس الفصل العنصري، وأكثر من ذلك ذهبوا إلى أنها تعزز التكامل في الفصول الدراسية، حيث يختار جميع الطلاب الحضور فيها (Kolderie, 2004). وتثبت على ذلك دراسة فيتزجيرالد وزملائه (Fitzgerald et al., 1998)، التي قامت بفحص النسب المئوية لطلاب المدارس المفوضة عرقياً والمسجلين بتلك المدارس بولاية كولورادو ومقارنتها، حيث وجدوا أن تلك المدارس تقدم خدمة التنوع العرقي للسكان.

وفي عام ٢٠٠٠م قامت آر بي بي (RPP) الدولية بدراسة التركيبية العرقية للمدارس المفوضة على الصعيد الوطني، وكذلك المناطق المحيطة بها، حيث وجدوا أن ١٧٪ من المدارس المفوضة لديها نسبة عليا من الطلاب ذوي اللون، ونحو ١٤٪ كنسبة أدنى (Nelson et al., 2000).

ويذكر ساس (Sass, 2006) أن خصائص الطلاب في المدارس التقليدية تتشابه مع خصائص الطلاب الذين يحضرون في المدارس المفوضة في ولاية فلوريدا باستثناء النسبة الأقل لحد ما للطلاب من ذوي الدخل المنخفض، والطلاب الموهوبين، ونسبة الالتحاق المرتفعة لحد ما للطلاب من ذوي البشرة السوداء في المدارس المفوضة، فإن هناك اختلافاً طفيفاً في الخصائص التي تم قياسها على الطلاب الذين يحضرون في المدارس المفوضة في مقابل الطلاب الذين يحضرون في المدارس التقليدية العامة في ولاية فلوريدا، وهكذا، وعلى المستوى الإجمالي فلا يوجد هناك دليل قوي على أن المدارس المفوضة تحتفظ بالطلاب المتميزين عن المدارس التقليدية العامة.

ومن ناحية الكشف عن مدى قدرة المدارس المفوضة في تحسين تحصيل الطلاب مقارنة بالمدارس العامة التقليدية، قام سولمون وزملاؤه (Solmon et al., 2001) بتحليل الدرجات على اختبار التحصيل لستافورد لمجموعة من طلاب أريزونا من المرحلة الثالثة للحادية عشرة خلال الفترة الزمنية التي امتدت من عام ١٩٩٨م حتى ٢٠٠٠م. واشتملت دراستهم التي امتدت لثلاث سنوات على ٤٠,٠٠٠ طالب من بينهم ٨,٠٠٠ طالب انتظموا في الحضور إلى المدارس المفوضة لمدة سنة واحدة على الأقل، وتضمنت النماذج الخاصة بهم على تأثيرات ثابتة لمراقبة صفات الطالب الثابتة زمنياً، إلا أنها لم تتضمن درجات اختبار التخلف عن الحضور

لمدارس لتوضيح التأثيرات التراكمية للمدخلات التعليمية السابقة. وقد وجدوا أن تأثير السنة الأولى للحضور إلى المدارس المفوضة على التحصيل كان غير ملحوظ من الناحية الإحصائية في كل من مادة الرياضيات والقراءة. ومع ذلك، فإن الطلاب الذين انتظموا في الحضور في أحد المدارس المفوضة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، قد تجاوز تحصيلهم في كل من الرياضيات والقراءة تحصيل نظرائهم في المدارس التقليدية العامة. ولسوء الحظ، لم يتضمن قياس لعمر المدارس المفوضة في هذا التحليل. وهكذا فإن تأثيرات قوة الطلاب قد تأثر جزئياً على الاختلافات في خبرة المدارس المفوضة، مقارنة بمدة الانتظام والحضور فيها.

وقد كشف لوكيسبي (Lubienski and Lubienski, 2006) عن أن التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات والقراءة كان منخفضاً في السنة الأولى في المدارس المفوضة عنها في المدارس التقليدية العامة. ومع ذلك فقد تلاشت تلك التأثيرات السلبية سريعاً مع خبرة المدارس المفوضة. وبالنسبة لطلاب المدارس المفوضة الذين تواجدوا لمدة ثلاث سنوات أو أكثر، فلم تكن هناك اختلافات إحصائية ملحوظة في التحصيل في مادتي الرياضيات والقراءة، مقارنة بنظرائهم في المدارس التقليدية العامة. وتوجب تلك التأثيرات المتوسطة اختلافاً كبيراً في الجودة بين كل من المدارس المفوضة والمدارس التقليدية العامة. كما أن الجودة المرتفعة للمدارس المفوضة غالباً ما تكون أفضل أو أحسن من نظيرتها في المدارس التقليدية العامة.

وفي ولاية تكساس أيضاً قام بوكر وزملاؤه (Booker et al., 2004) بتحليل درجة التحصيل مع حجم بيانات أكبر ضم ست جماعات، وامتد ليشمل الفترة الزمنية من عام ١٩٩٥م حتى ٢٠٠٢م وضم ١٠,٠٠٠ طالب من طلاب المدارس المفوضة وإجمالي عدد طلاب بلغ ١,٤ مليون طالب، إضافة إلى أن مراقبة عمر المدرسة المفوضة مع تحسن مستوي الطالب، أظهرت أن المدارس المفوضة، التي عملت لمدة ست سنوات أو أكثر تفوق في أدائها المدارس التقليدية.

ويرى كثير من مناصري المدارس المفوضة أن المدارس المفوضة لا يقتصر دورها على توفير تعليم أفضل للطلاب المدرجين بها، بل إنها تعزز التنافس الذي سيؤدي بدوره إلى زيادة جودة المدارس التقليدية العامة. فقد استخدمت هوكسبي (Hoxby, 2003) بيانات تحليلية، وعملت على المقارنة بين أداء المدرسة التقليدية قبل الدخول في تنافس مع المدارس المفوضة وبعده. وقد وجدت أن التنافس في المدارس المفوضة الموجودة في أريزونا وميتشجان تعزز من مستويات التحصيل الدراسي في المدارس العامة في مادتي الرياضيات والقراءة في الصف الرابع إلى جانب زيادة درجات مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع. وتشير تقديرات نموذج القيمة المضافة إلى أن المدارس المفوضة التي عملت لمدة خمس سنوات أو أكثر تتساوي مع متوسط خبرة المدارس التقليدية في تحصيل الرياضيات، ودرجات تحصيل القراءة تبلغ ١,١ نقطة على المقياس (٩٪ من متوسط التحصيل السنوي) أعلى من نظرائهم في المدارس التقليدية، وتقدر تقديرات نموذج القيمة المضافة المقيدة وجود تحسينات أكبر في أداء المدرسة المفوضة بمرور الوقت، وبلغت درجات الرياضيات والقراءة في المدارس المفوضة التي يزيد

عمرها عن خمسة سنوات ١,٧ و ١,٥ نقطة على التوالي، فوق متوسط خبرة المدرسة التقليدية. وعلى النقيض للمدرسة المفوضة، فإن المدارس التقليدية العامة لا تظهر أي أسلوب متماسك عن تأثيرات الخبرة. وبذلك ينبغي أخذ عمر المدرسة المفوضة في الاعتبار عند إجراء مقارنة بين أدائها وبين أداء مدرسة تقليدية عامة، فكلما زاد عمر المدارس المفوضة كلما زادت أهمية التحصيل (Sass, 2006).

وفي دراسة لميرون (Miron, 2005) شملت عدداً من المدارس المفوضة والمدارس التقليدية لمقارنة الأداء، أثبتت النتائج أن أداء المدارس المفوضة في كونكيكت وديلاور كان إيجابياً، بينما كان التقييم في إلينوي مختلطاً؛ وفي حالة ولاية بنسلفانيا، أظهر البحث ميزة صغيرة جداً للمدارس المفوضة مقارنة بالمدارس التقليدية العامة.

فالمدارس المفوضة تعمل على تحقيق التفاضل بين المدارس الأمريكية، سواء الابتدائية منها، أو الإعدادية، أو الثانوية، ومع أن أداء تلك المدارس تراوح بين الجيد والسيئ، وبين نجاحها في تطوير المخرجات التعليمية وتعثرها الإداري في بعض الأحيان، إلا أنها عموماً نجحت الصيغة التعاقدية في إدارة المدارس، والقائمة على منحها الاستقلالية مقابل خضوعها للمحاسبة، في تطوير التعليم بأميركا خلال الفترة التي عملت فيها المدارس المفوضة. حيث أصبحت هذه المدارس مفتاح النجاح لتحسين الأداء التعليمي لباقي المدارس الحكومية في مدينة لوس أنجلوس التي تتوفر بها أكبر عدد من المدارس المفوضة مقارنة مع أي مدينة أميركية أخرى، ففي ظل نظام المدارس المفوضة الجديد، تحسن أداء المدارس، وارتفعت نسبة الخريجين بعد ما أغلقت المدارس الفاشلة، وشجعت تلك الناجحة. ولعل المثال الأبرز على ذلك مؤسسة "جرين دوت" التي تدير ١٢ مدرسة مفوضة في لوس أنجلوس، حيث بلغت نسبة التخرج فيها ٨٠٪ التحق بعض منهم بالمعاهد المتخصصة، في حين التحق الباقي بالجامعات، ووفقاً لذلك تعمل "جرين دوت" على توسيع خدماتها في مجال المدارس المفوضة (الاتحاد، ٢٠٠٩م).

وجاء ذلك بشكل متوافق مع توجه الرئيس أوباما في خطة إصلاح التعليم - بحسب تقرير واشنطن (٢٠٠٩م) - التي اتخذت خطأً ديمقراطياً واضحاً من خلال زيادة الاستثمارات في التعليم، والحرص على أن تسهم سياسات التعليم في تحقيق العدالة الاجتماعية، من حيث تشجيع الولايات على رفع معايير التعليم ونظم المحاسبة، إضافة إلى تشجيع الاختيار العام من خلال التوسع في إنشاء المدارس المفوضة، وربط أجر المدرسين بالأداء. ورغم اعتراض نقابات المعلمين على توسيع نطاق المدارس المفوضة؛ لأنها تحول الموارد عن المدارس العامة ولا تخضع لرقابة مباشرة من حكومة الولاية، إلا أن الرئيس أوباما شجع على التوسع في إنشاء المدارس المفوضة، وزيادة ساعات اليوم الدراسي وأيام السنة الدراسية. ورأى أن هذه الإجراءات ضرورية في ظل فقدان ريادة الولايات المتحدة في مجال التعليم عالمياً.

الإفادة من نموذج المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية في خصخصة

التعليم العام السعودي

يمثل النظام التعليمي المتطور المستقبل المشرق لأي دولة تسعى لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية حقيقية وذلك من خلال تخريج أجيال قادرة على العطاء والإنتاج والمنافسة.

وبتحقيق مبدأ خصخصة التعليم العام ستتحقق فرصة المنافسة في توفير خدمات تعليمية عالية الجودة، مع إقرار مبدأ حرية الاختيار في انتقاء الخدمات التعليمية المناسبة، بحيث تقسح وزارة التربية والتعليم المجال للقطاع الخاص في المنافسة من خلال إدارة المدارس وتشغيلها، مع إتاحة الفرصة لأولياء الأمور في انتقاء المدرسة التي يرغبون بها وفقاً لمستوى البرامج والأنشطة المقدمة والجودة المحققة، مع العمل على وضع الضوابط والمعايير المناسبة، فيما يخص إدارة المدارس، وإنشاء المباني، والتجهيزات المدرسية، وما يخص المناهج المدرسية، والبرامج التدريبية، والمعلمين، والخدمات التعليمية المختلفة.

وإن كان مشروع خصخصة التعليم العام يشكل توجهاً جديداً في التعليم السعودي، إلا أن استثمار القطاع الخاص في مجال التعليم ليس بجديد، فكثير من المدارس الحكومية تعمل في مبانٍ مؤجرة من قبل أفراد، كما أن المدارس "الأهلية"، التي يملكها القطاع الخاص (شركات أو أفراد)، تشكل نسبة (ليست كبيرة، لا تتجاوز ١٠٪) من المدارس النظامية. وتتمتع المدارس الأهلية بقدر من المرونة والمسؤولية، مما يساعدها في تلبية احتياجات الأفراد المتنوعة، وتوفير بيئة تعليمية مريحة، وحفز جودة التعليم، في إطار أهداف التربية والتعليم.

والجديد في فكر السياسة التعليمية السعودية - كما يشير صائغ (٢٠٠٩م) - أن خصخصة التعليم تتم وفق استراتيجية محددة، واضحة الأهداف، تعمل على تحقيق التوازن بين التعليم العام الحكومي والأهلي، وتعتمد على الوعي بالخصخصة ونشر ثقافتها بين أفراد المجتمع على وجه العموم، ومنسوبي قطاع التعليم العام ومنسوباته على وجه الخصوص، وإرساء قواعد نظام إداري مرن وفعال يستند إلى قاعدة معلوماتية لجميع أوجه فرص الخصخصة، مع القدرة على تسويق مشاريع الخصخصة وبرامجها في القطاع التعليمي، وفقاً لمعايير الجدوى الاقتصادية والجودة التربوية، وفي ظل إطار قانوني يراعي مبدأ العدل والمساواة، وإتاحة الفرصة التعليمية لجميع أبناء الوطن ويعالج العوائق الاقتصادية والاجتماعية كافة، تلك العوائق التي تعوقهم عن الحصول على فرص الاختيار لتعليم أفضل، في ضوء نظام تقويمي يعتمد على أسلوب التكلفة والفاعلية لتحديد نتائج الخصخصة والفوائد المتحققة منها.

ولا يمكن عد التغيير في سياسة التعليم، واقتراح سياسة جديدة بالعملية البسيطة، فهي تتطلب تكاتف جميع أطراف العملية التعليمية ودعمهم من أجل تحقيقها، بدءاً من التفكير في الأسباب التي تدعو للتغيير، ومروراً بوضع الخطة اللازمة للتغيير، وانتهاءً بتنفيذ تلك الخطة وتقييمها.

وتمثل خطوة موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله على تأسيس شركة تطوير التعليم القابضة عصاراً جديداً للتعليم (الجار الله، ٢٠٠٨م). حيث تمثل فرصة للتنافس في مجال التعليم من خلال شركات تعليمية متخصصة يديرها القطاع الخاص، بهدف تطوير

المشاريع التربوية وتشغيلها وصيانتها.

وفي ضوء الاعتبارات السابقة، وبناءً على توجه حكومة المملكة العربية السعودية نحو خصخصة التعليم العام بغية تحسين جودته وكفاءاته، فإن الأخذ بتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال يفيد في صياغة سياسة ناجحة لخصخصة التعليم السعودي. ووفقاً لتجربة المدارس المفوضة الأمريكية، يمكن صياغة الآليات التالية لإدخال لخصخصة في التعليم السعودي:

- تشجيع التوسع في إنشاء المزيد من شركات التعليم الخاصة، التي تهدف لتطوير التعليم، وتمثل مهمتها في تشغيل المدارس وإدارتها، وإنشاء مدارس جديدة متطورة.
- تثقيف الأهالي فيما يخص أهمية المشاركة في تحسين جودة تعليم أبنائهم من خلال اختيار المدرسة الأنسب.
- البدء بشكل متدرج، بخصخصة المدارس ذات الانخفاض الواضح في الأداء، التي غالباً ما تكون في أحياء ذات مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة.
- يمكن تشجيع إنشاء مدارس مفوضة جديدة، وذلك لفك الزحام على المدارس الكبيرة، خاصة في الأحياء ذات المستويات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة.
- العمل الجاد على تأسيس آليات تقييم فاعلة؛ لأن الخصخصة الفاعلة تتطلب التحول عن السياسات التنظيمية (Regulation Policies) إلى سياسات محاسبية (Evaluation and Accountability) واضحة وصارمة وسياسات تقييمية.

الخاتمة

جاءت الدراسة الحالية لتسد نقصاً ملموساً في الأعمال البحثية في مجال خصخصة التعليم العام، كسياسة للإصلاح التعليمي، وهي سياسة عملت بها العديد من الدول المتقدمة بصيغ مختلفة. واستندت الدراسة على عرض تجربة المدارس المفوضة الأمريكية في هذا المجال، التي مثلت أحد صيغ الإصلاحات التعليمية الواعدة، وأكثرها انتشاراً، وهدفت لاكتشاف نهج تعليمي جديد مبتكر يسعى لتحقيق جودة تعليمية من خلال مدارس عامة لجميع الطلاب، متحررة من النظم البيروقراطية في مجال التعليم. تعمل المدارس المفوضة من خلال عقود تفويض بين المؤسسات، والهيئات، والأفراد، وبين الجهات الرسمية المشرفة على التعليم العام، وتقوم على مبدأ الاختيار والمنافسة، وفي المقابل فهي ملزمة بتحقيق الأهداف الأكاديمية المحددة.

وعلى الرغم من تشكيك بعض الباحثين في مدى نجاح المدارس المفوضة الأمريكية في تحقيق تعليم أفضل، إلا أنه في المقابل هناك العديد من الدراسات التي خرجت بأن المدارس المفوضة استطاعت أن تحقق تأثيراً إيجابياً في مجال تحسين جودة العملية التعليمية، وفي تحسين تحصيل الطلاب، خاصة في مادتي الرياضيات والقراءة، وربط كثير منهم تحسن الأداء التعليمي في تلك المدارس بالوقت، فكلما كانت المدرسة المفوضة أكثر خبرة كلما كانت أفضل أداء وكفاءة، كما عملت المدارس المفوضة على تحقيق التنافس التعليمي بين مدارس التعليم العام، والذي أدى بدوره إلى تحسين جودة العملية التعليمية.

وبقراءة تجربة المدارس المفوضة الأمريكية، وتأمل واقع التعليم السعودي، فإن الفرصة يجب أن تتاح للأفراد في المساهمة في التعليم، مع التوسع في إنشاء شركات تعليم خاصة تعمل على تشغيل المدارس وإدارتها، والتخطيط لإنشائها في محاولة للتغلب على مشكلات التعليم كمشكلة الازدحام، والتسرب، والرسوب، والإعادة، وفتح المجال للمنافسة والاختيار، مع العمل على وضع نظم صارمة للرقابة والمحاسبية، بحيث تكون كل مدرسة محاسبة على أداء الطلاب وفق الأهداف المخطط لها.

ووفقاً لتجربة المدارس المفوضة الأمريكية فإنه ليس بالضرورة أن تحقق سياسة الخصخصة النجاح الكامل المرجو منها في ظل العديد من المشاكل التي يعاني منها التعليم، ولكن ستكون أحد وسائل الإصلاح التي يتعين على صناع القرار والقائمين على التعليم العام السعودي الأخذ بها.

المراجع

- الاتحاد (٢٠٠٩م). ما الذي يجعل المدارس التعاقدية ناجحة؟، عدد ١٢٣٣١، وجهات نظر، آفاق(١٠/أبريل/٢٠٠٩م)
- الاقتصادية (٢٠٠٨م). إقرار دراسة لتخصيص التعليم جزئياً في السعودية، عدد ٥٢١٦، تقارير ومتابعات.
- إدارة التعليم بمدينة نيويورك (٢٠٠٧م). اتفاقية أداء مدارس التفويض لعام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م، نيويورك. النسخة العربية.
- البنك الدولي (٢٠٠٧م). الطريق غير المسلك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا - تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. واشنطن دي سي: البنك الدولي.
- الترك، هناء صالح (٢٠٠٨م). مدير جامعة قطر السابق يفتح النار علي النظام التعليمي، الراية، الملف الصحفي(٢٠/٩/٢٠٠٨م)
- تقرير واشنطن (٢٠٠٩م). مبادئ أوباما لإصلاح نظام التعليم، العدد ٢٠٦، (١٨/أبريل/٢٠٠٩م).
- الجابري، نيفان بن رشيد (٢٠٠٥م). مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي. المؤتمر العلمي السنوي السادس للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة: ٩- ١٠ يوليو ٢٠٠٥م.
- الجار الله، عبد العزيز بن جار الله (٢٠٠٨م). شركة التعليم القابضة، الاقتصادية، الملف الصحفي، (١٠- ١١- ٢٠٠٨م).
- الحامد، محمد بن معجب؛ وزيادة، مصطفى عبد القادر، والعتيبي، بدر بن جويعد، ومتولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٥م)، التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، (ط.٣)، الرياض، مكتبة الرشد.
- الخازم، محمد عبد الله (٢٠٠٩م)، شركة التعليم: الإستراتيجية أولاً، جريدة الرياض، عدد ١٤٨٠، نقطة ضوء (٤/١/٢٠٠٩م).
- الدعيس، محمد أحمد (٢٠٠٩م). نمط التعليم الأساسي في أمريكا، اليميني الأمريكي نت، آراء (٢٢/ فبراير/٢٠٠٩م).
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٤م). المحاسبية في مدارس حق الاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر، مجلة كلية التربية، المنصورة، عدد ٥٥، ٣٥٨-٣٨٣.

- السليطي، حمد علي (٢٠٠٤م). تطوير التعليم الثانوي بمملكة البحرين دعوة إلى إعادة هيكلتها، مؤتمر تطوير التعليم الثانوي في إطار توحيد المسارات، مملكة البحرين، (١٢- ١٤/أبريل/٢٠٠٤م).
- الصائغ، عبد الرحمن (٢٠٠٩م). خصخصة التعليم العام لماذا وكيف؟، الاقتصادية الإلكترونية، عدد ٥٦٠٥، الرأي (١٤/٢/٢٠٠٩م).
- الصالح، بدر عبدالله (٢٠٠٧م). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مؤتمر الإصلاح المدرسي، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي: ١٧- ١٩/٢٠٠٧م.
- قندح، عدلي شحادة (٢٠٠٣م). التخاصية، ط ١، دار المجد، عمان.
- معهد راند (٢٠٠٧م). نظام تعليمي جديد من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في دولة قطر. أعدها بروير، دومنيك جي؛ اوجستين، كاترين إيش، زيلمان، جيل إل، جولدمان، تشارلز، ستاز، كاتلين، لوي، كونستانت. معهد راند: قطر للسياسات.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠٠٥م). خطة التنمية الثامنة. الرياض: وزارة التخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.

- American Federation of Teachers(1996), Charter School Laws: Do They Measure Up Washington, DC: The American Federation of Teachers?
- Becker, H. J.(1995). Parent Involvement Contracts in California's Charter Schools. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory.
- Bierlein, L., and Mulholland,L. (1994). Comparing Charter School Laws: The Question of Autonomy. Tempe, Ariz.: Morrison Institute for Public Policy, Arizona State University
- Booker, K.; Gilpatric, S.; Gronberg, T. and Jansen, D. (2004). Charter school performance in Texas. Unpublished paper, Texas A&M University.
- Booker, K.; Zimmer, R.; Buddin, R.(2005)The Effect of Charter Schools on School Peer Composition. Chicago: RAND Education.
- Buechler, M. (1996). Charter schools: Legislation and results after four years. Bloomington, IN: Indiana Education Policy Center, School of Education, Indiana University.
- Bulkley, K. (2001). Educational performance and charter school authorizers: The accountability bind. Educational Policy Analysis Archives, 9(37).epaa.asu.edu/epaa/v9n37.html (Retrieved on: 2/3/2009).
- Charter Schools USA(2007). A bout Charter Schools, National Council of Education Providers, Washington, D.C. charterschoolsusa.com/about.html (Retrieved on: 16/4/2009).
- Finn, C. E.; Manno, B. and Vanourek, G.(2000). Charter Schools in Action .Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Finnigan, K.; Adelman, L.; Anderson, N.; Cotton, L.; Donnelly, M. and Tiffany P. (2004). Evaluations of the Public Charter Schools Program. Final Report. 2004. Prepared for U.S. Department of Education by SRI International, Washington, D.C.
- Fiske, E., and Ladd, H. (2000). "When Schools Compete: A Cautionary Tale." Washington D.C.: Brookings Institution.
- Fitzgerald, J.; Harris, P.; Huidekiper, M. Mani. (1998). Colorado Charter Schools Evaluation Study: The Characteristics, Status, and Student Achievement Data of Colorado Charter Schools. Denver, CO.: The Clayton Foundation.
- Forman, J. (2007). Do Charter Schools Threaten Public Education? Emerging Evidence from Fifteen Years of a Quasi-Market for Schooling, *University of Illinois Law Review*, 2007(3), 839-880
- Gonzales, P.; Williams, T.; Jocelyn, L.; Roey, S.; Kastberg, D.; Brenwald, S. (2009). Highlights from TIMSS 2007, Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth and Eighth-Grade Students in an International Context (NCES 2009-001). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education
- Grove, j., (2008). Charter Schools in SREB States: A Call for Accountability, report is part of the Challenge to Lead education goals series Southern Regional Education Board.
- Hassel, B., and Herdman, P. (2000, April). Charter school accountability: A guide to issues and options for charter authorizers. Charlotte, N.C.: Public Impact.
- Hanushek, E. A. (2002). Publicly Provided Education. NBER Working Paper No. W8799.
- Hill, P., Lake, R., Celio, M. B., Campbell, C., Herdman, P., and Bulkley, K. (2001). A study of charter school accountability. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Hoxby, C.M. (2003). School choice and school productivity (or could school choice be a tide that lifts all boats)? In *The Economics of School Choice*, edited by Caroline M. Hoxby. Chicago: University of Chicago Press, pp. 287-302.
- Kolderie, T. (2004). Creating the Capacity for Change: How and Why Governors and Legislatures Are Opening a New-Schools Sector in Public Education. Education Week Press.
- LEE, V. and Croninger, R.G. (1994). "Parental Choice of Schools and Social Stratification in Education: The Paradox of Detroit. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 16(4), 434-457.
- Lubienski, C.; Lubienski, S. (2006). Charter, Private, Public Schools and Academic Achievement: New Evidence from NAEP Mathematics Data. National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University
- Mac Iver, M. A, and Mac Iver, D. J. (2006). Privatizing Education In Philadelphia: Are Educational Management Organizations Improving Student Achievement? Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Political Science Association, Johns Hopkins University, Philadelphia, PA. August 31 - September 3, 2006.

- Millot, M. D. (1994). *Autonomy, Accountability, and the Values of Public Education: A Comparative Assessment of Charter School Statutes Leading to Model Legislation*. Santa Monica, RAND: 1-325
- Miron,G. (2005). *Strong Charter School Laws are Those That Result in Positive Outcomes*, The Evaluation Center,Western Michigan University, Kalamazoo, MI 49008-5237.
- Mulholland, L.A.(1996). *Charter Schools: The Reform and the Research*, Morrison Institute for Public Policy School of Public Affairs ,Arizona State University.
- National Alliance for Public Charter Schools (2008). *Number of Charter Schools and Students in the 2007-08 School Year*, Washington, DC 2008.
- Nathan, Joe(1996). *CHARTER SCHOOLS: CREATING HOPE AND OPPORTUNITY FOR AMERICAN EDUCATION*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nelson, Beryl; Berman, Paul; Ericson, John; Kamprath, Nancy; Perry, Rebecca; Silverman, Debi; Solomon, Debra (2000). *The State of Charter Schools: National Study of Charter Schools Fourth-Year Report*. Washington, D.C.: RPP International, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Sass,R.T(2006).*Charter Schools and Student Achievement in Florida*. American Education Finance Association
- Solmon, L.; Paark, K. and Garcia, D. (2001). *Does charter school attendance improve test scores? The Arizona results*. Phoenix, AZ: The Goldwater Institute.
- Stern, J. (2007). *Charter School Growth Fund Awards \$16.6 million To Help Successful Charter Schools Replicate*, Charter School Growth Fund, Broomfield, Jan. 18, 2007.chartergrowthfund.org/media/CSGF_Press_Release_20070105.pdf (Retrieved on: 20/3/2009).
- Sugarman, S. (2002). *Charter school funding issues*. Education Policy Analysis Archives, 10(34). pp 1-15
- The Columbia Encyclopedia (2008). *Charter School*, Sixth Edition, Columbia University Press. encyclopedia.com/doc/1E1-chartschl.html (Retrieved on: 15/2/2009).
- US charter school(2009). *Overview, History*, WestEd (2000, August).
- Wells, A. S. (1999). *Beyond the rhetoric of charter school reform: A study of ten California school districts*. Los Angeles, Calif.: UCLA Charter School Study