مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م٣ ع٤، ص ص: ٢٣٣ – ٣٦٨(٢٠٢٤م)
DOI:10.4197/ Edu.3-4.7

تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة المدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا

لبنى علينات خلايلة

باحثة تربوية واجتماعية، دكتوراة في الإدارة التربوية، الجامعة العربية الأمريكية – رام الله
khlobna@yahoo.com

المستخلص. هدفت الدراسة الى التعرف على تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة المدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبعد التحقق من صدقها وثباتها، طُبقت على أفراد عينة الدراسة من معلمين وأولياء أمور، البالغ عددهم (٣٠٤) معلمًا وَ (٦٢٩) ولي امر في السنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢١). تمّ الوصول إليهم بالطريقة العنقودية الطبقية العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأبعاد الاجتماعيّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٥٨). وإن مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٤٣٣.٤٣). كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أولياء الأمور نحو أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الدخل الشهري للأسرة، والوضع المهني للأبوين) مع عدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي. وبيّنت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أولياء الأمور والمعلمين نحو أبعاد خصخصة التعليم تعزى إلى متغير الدراسة وهو السمة الاعتبارية. بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمين نحو أبعاد خصخصة التعليم تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة. وأوصت نتائج الدراسة بإعادة النظر في سياسة التوسع في التعليم الخاص، حيث لا توجد مؤشرات واضحة تبيّن اهتمام المدارس النظامية الخاصة بتوفير نوعية تعليم مميزة على نحو يفوق المدارس الحكومية، خاصة وأن التعليم الخاص يؤدي إلى تفكك نسيج المجتمع العربي في إسرائيل.

الكلمات المفتاحية: خصخصة التعليم، الأبعاد، المدارس العربية.

المقدمة

تتجه العديد من دول العالم نحو الخصخصة في جميع مجالات الحياة منها الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، والسياسية. وتُعرف على أنها عملية يتم فيها نقل الأصول العامة (البنية التحتية والشركات الحكومية أو البلدية)، والخدمات الاجتماعية (الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية والتوظيف، وما إلى ذلك) من الملكية العامة إلى الخاصة، مع تقليل المشاركة العامة المباشرة في المجالين الاقتصادي والاجتماعي، وزيادة مشاركة القطاع الخاص (Barak, 2008).

وتستمد الخصخصة مبرراتها من النظرية الاقتصادية السائدة (الليبرالية الجديدة)، التي من فروضها الأساسية أنّ نظرية المستهلك ونظرية المنتج تقومان على مفهوم المنفعة الجدية لعناصر الإنتاج، وتحقيق هذه المنفعة هو الذي يقود الأفراد إلى الاستثمار الأمثل للموارد، وبالتالي فإنّ الملكية الخاصة لهذه الموارد تجعل استثمارها أفضل، وعلى أساس هذه الفرضية يطالب دعاة هذه النظرية بتحويل الملكية العامة إلى ملكية خاصة (عبوي، ٢٠٠٦).

ومجال التعليم هو أحد المجالات الذي طالته الخصخصة بهدف تخفيف العبء المالي عن الحكومة، وخلق سياسة تعليمية مرنة تسمح بتقبّل التغييرات العالمية التي يواجها المجتمع، وخلق فرصة للإبداع والابتكار ، وريادة الأعمال، وتقديم المبادرات المتنوعة. على اعتبار أن القطاع الخاص لديه القدرة على الاستثمار الأمثل في قطاع التعليم، ويمكن أن يخلق فرصة للمنافسة الإيجابية بين المؤسسات التعليميّة في تقديم أفضل الخدمات، وتوسيع القاعدة الإنتاجية (الزهراني ٢٠١٩; السلمي والقحطاني، ٢٠١٩; Rizvi, 2016; Edwards, 2016; DeMatthews & Hartley, 2017).

كما تعتبر خصخصة التعليم من أشدّ الموضوعات إثارة للجدل والنقاش بين المهتمين بالشؤون التعليميّة، وقد انقسمت الآراء ما بين مؤيد ومعارض، فالمؤيدون يرون أنّ خصخصة التعليم تحقق للمؤسسات التعليميّة مزايا تفتقر إليها حاليًا، مثل توفير ما يحتاج إليه التعليم من نفقات، والرفع من كفايته وإصلاح عيوبه، وإتاحة المجال للتنوع في الجهات التي تقدّم الخدمات التعليميّة، والتحرر من بيروقراطية الأنظمة الحكومية، وهم في هذا يعبرون عن ردة فعل تلقائية للشعور بعدم الرضا عن خدمات المؤسسات الحكومية. ويرى المؤيدون أن خصخصة التعليم تعتبر حلًا لما يعترض الحكومات من مشكلات تمويل التعليم (شاهين، ٢٠١٥; رحمة، ٢٠٠٢;Levine, 2001).

إلا أنّ المعارضين لخصخصة التعليم يرون أنّ التعليم لا ينبغي له أن يترك تحت سيطرة المنافع الخاصة، فقوى السوق تسهم في نشر عدم العدالة والمساواة بين الناس في وصولهم إلى المصادر التعليمية، سواء أكانت على أساس النوع، أم الطبقة الاجتماعية، أم المستوى الاقتصادي، أو غير ذلك. كما أنّ الخصخصة قد تكون مجالًا لاحتكار التعليم عندما ينظر إليه بوصفه صناعة تجارية (المانع، ٢٠٠٣; Sander, 2002).

وفي هذا السياق، أشارت اليونسكو إلى آثار ومخاطر الخصخصة، فهي ترى أن سياسات الخصخصة لا تحدّد فقط طريقة تمويل وإدارة المدارس، وإنما هي قادرة على إعادة تحديد طبيعة التعليم وتحويل الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية، فاعتبارات السوق غالبًا ما تسفر عن تطوير تصوّرات للمناهج والتدريس والتعلّم تختلف عن تلك القائمة على مفهوم التعليم كمنفعة عامة.

أيضًا بيّنت اليونيسكو إحدى مخاطر خصخصة التعليم من ناحية اجتماعية، فهي ترى أنّ سياسات الخصخصة قامت بإضعاف الدور التقليدي للتعليم من حيث تنمية المجتمعات ودعمها، وبناء التماسك الاجتماعيّ والحرص على اعتماد بعض تدابير التضامن الاجتماعيّ. لذلك يمكن القول إنّ الخصخصة تهدد باستحداث أنماط غير مستدامة من عدم المساواة الاجتماعيّة، حين يكون الوصول إلى مجموعة من الممارسات التعليمية منوط بالقدرة على الدفع (Fazel, 2016).

كذلك أظهر هيرش (Hursh, 2016) في كتابه "نهاية المدارس الحكومية"، كيف تؤدي سياسات الخصخصة إلى تقويض الديموقراطية. وقد أشار في هذا السياق إلى أنه تمّ إنشاء المدارس الحكومية كمجتمعات تعلّمية تدعم تطوير وتنمية العلاقات القائمة على الثقة والرعاية والمحبة. أما في المدارس الخاصة، حيث يعتبر الطلاب عملاء والأهل مساهمين. فتنحسر حتمًا وظيفة التعليم.

إذن، تعدّ فكرة خصخصة التعليم العام من الأفكار المطروحة على الساحة التربوية، وأكثرها إثارة للجدل في كلّ المجتمعات والثقافات، لكن يمكن القول بأنها تكتسب خصوصية في المجتمع العربي في إسرائيل، لكونه مجتمع أقلية يسعى إلى تقليص الفجوات التعليمية بينه وبين المجتمع اليهودي، كذلك يحتاج إلى التميز والارتقاء من خلال الحصول على جودة تربوية وتعليمية، ويظن الأهل أن هذا الأمر يتحقق من خلال إلحاق أبنائهم بمدارس نظامية خاصة.

من هنا برزت ضرورة إجراء هذه الدراسة، من أجل الكشف عن الأبعاد الاجتماعية والاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا، ومن خلال ذلك يمكن تطوير وتجويد العملية التربوية، وإعطاء الفرص التعليمية لكل شرائح المجتمع، دون تمييز.

مشكلة الدراسة

في السنوات الأخيرة، يُلاحظ ازدياد في إقامة المدارس النظامية الخاصة في المجتمع العربيّ، ومن المتوقع أن تزداد مع السنوات أكثر فأكثر، بسبب الانتقادات والاستياء من قبل أولياء الأمور من وضع المدارس الحكومية من حيث الشعور بالأمان ومن مستوى التعليم والإنجاز، وبسبب الفجوات التعليمية في مستوى التحصيل، ومعدلات التسرّب المرتفعة، وعدم توفير البرامج اللامنهجية، وعدم نجاح السلطة المحلية في إدارة جهاز التعليم

خاصة المدارس في المرحلة الثانوية التي تحت مسؤوليتها، وقد أدى هذا النقد إلى زيادة توجه ودعم الأهل لعملية الخصخصة (أبو عصبة، ٢٠٢٢; Goffen, 2004; Asbah,٢٠٠٠ ;2018 Abu Ketan,).

وعلى الرغم من أنّ التوجه نحو خصخصة التعليم قد يعدّ توجهًا مرغوبًا لدى البعض، إلا أنّه قد يكون مرفوضًا لدى البعض الآخر، وذلك نتيجة مخاوف عديدة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية السلبية لظاهرة خصخصة المدارس.

فمن ناحية اجتماعية وبسبب اقتصار التعليم الجيد على أبناء الأغنياء أو القادرين على دفع تكاليف التعليم، سيتولد في المجتمع العربي في إسرائيل نوعًا من الطبقية وإثارة الحقد والضغينة بين أفراد المجتمع الواحد. وكذلك سيحرم الطلاب من خلفية أسرية متدنية من الناحية الاقتصادية من الحصول على تلك الخدمات التي تقدمها المدارس الخاصة لعدم تمكنهم من دفع الأقساط التعليمية، وهذا يعارض مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة في سهولة الحصول على جودة التعليم (أبو عصبة، ٢٠٢٢; Rakowski, 2019 ;Abu Asbah, 2018 Abu Asbah, 2011).

أما الأبعاد الاقتصادية فتتجلّى في إهمال المصالح العامة بما في ذلك الطبقات المتوسطة والفقيرة والتركيز فقط على المصالح الخاصة، وتفشّي البطالة مستقبلًا في صفوف الطبقات الدنيا والفقيرة في المجتمع بسبب اختيار سوق العمل للأفضل، كما تركّز مؤسسات التعليم الخاص على الطلاب وذويهم ومحاولة إرضائهم باعتبارهم زبائن للمؤسسات، وتسرّب المعلمين من مهنة التعليم بسبب حصولهم على أجور منخفضة في المدارس الخاصة، وتحويل التعليم إلى سلعة تباع وتشترى (المانع، ٢٠٠٣; Rakowski, 2019 ;Sander,2002).

ختامًا، فليس ثمة شك أنّ لخصخصة التعليم إيجابيات وسلبيات، مما يدفع الباحثة إلى التعمق في دراسة أبعاد الخصخصة الاجتماعيّة والاقتصادية، من أجل بناء موقف تربوي صحيح يستند إلى فكر تربوي ينسجم مع مصالح المجتمع العربي ومستقبله، فإذا كانت الخصخصة في صالحه، يتم دعمها وإفساح المجال لها، وإلا فيجب مكافحتها ووقف توغلها في القطاعات التربوية والتعليمية بكافة مراحلها ومستوياتها، والعمل على العودة إلى التعليم الحكومي.

أسئلة الدراسة

١) ما مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين؟
٢) ما مستوى الأبعاد الاقتصادية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين؟
٣) ما مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور؟
٤) ما مستوى الأبعاد الاقتصادية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور؟
٥) هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدّراسة: المستوى التعليمي، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة الشهري؟

٦) هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين باختلاف متغير السمة الاعتبارية؟

٧) هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات الدّراسة: المستوى التعليمي، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة الشهري؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن خصخصة التعليم في المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

٢) الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات عينة الدراسة تعزى الى متغيرات الدراسة وهي السمة الاعتباريّة، المستوى التعليميّ، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن خصخصة التعليم في المدارس بشكل عام، والمدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا بشكل خاص.
- يمكن أن تسد هذه الدراسة جانب النقص في الدراسات الميدانية، وأن تكون بداية حقيقية للعديد من الدراسات المحلية والأبحاث العلمية الجديدة في هذا الموضوع.
- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية جهات مسؤولة في وزارة التعليم، وأصحاب قرارات في المجتمع المدني من أجل وضع خطط لبرامج تحسّن من وضع التعليم في المجتمع العربي في إسرائيل.

حدود الدراسة

تضمّنت الدراسة الحالية الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تناول موضوع الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن خصخصة التعليم العربي في لوائي الشمال وحيفا.

الحدود البشرية: تمّ تطبيق هذه الدراسة على عشر مدارس نظاميّة خاصة لوائي الشمال وحيفا، على عينة الدراسة من معلمين وأولياء الأمور.

الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة الحالية على المدارس العربية النظاميّة الخاصة في مرحلة الثانوية في لوائي الشمال وحيفا.

الحدود الزمنية: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

تصورات: آراء المعلمين وأولياء الأمور في الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية نحو خصخصة المدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا.

خصخصة التعليم: وهي المدارس النظامية الخاصة (الأهليّة) في مرحلة الثانوية الموجودة في المجتمع العربيّ في إسرائيل. وهي مدارس تعتمد على قبول الطلبة بعد إجراء اختبارات تعتمد على التحصيل الدراسيّ. فالطلاب فيها "منتقون"، والأهل يدفعون أقساطًا تعليمية مقابل الخدمة التي يتلقاها أبناؤهم. هناك نوعان من المدارس النظامية الخاصة في المجتمع العربي في إسرائيل:

- المدارس الأهلية الكنسية (المسيحية)، التي يعود تاريخ إنشائها الى فترة سبقت قيام إسرائيل، وذلك الى الامتيازات التي منحت للدول الأوروبية في أواخر الدولة العثمانية، التي بادرت الى إنشاء تلك المدارس، خدمة لأغراض تبشيرية، ونشرًا لثقافتها (القشطان،١٩٨٨). وبعد انهيار الدولة العثمانية واستعمار بريطانيا لفلسطين، منح المستعمر البريطاني الاستمراريّة بعمل هذه المدارس، وبعد قيام إسرائيل استمرت المدارس الكنسيّة بالعمل كمدارس ذات طابع خاص، وفق اتفاقية موقعة بين الكرسيّ الأعظم في الفاتيكان ودولة إسرائيل.
- المدارس الخاصة الربحية، التي تأسست على يد أفراد وجمعيات.

الأبعاد الاجتماعية: وهي الآثار الاجتماعية التي تنتج بسبب خصخصة التعليم مثل عدم تحقيق العدالة، وعدم وجود الفرص التعليمية، وزيادة الطبقية، وانتشار الحقد والضغينة لدى طلاب الطبقة الفقيرة.

الأبعاد الاقتصاديّة: وهي الآثار والنتائج التي تنتج بسبب خصخصة التعليم مثل إهمال المصالح العامة بما في ذلك الطبقات المتوسطة والفقيرة والتركيز فقط على المصالح الخاصة، تسرّب المعلمين من مهنة التدريس إلى المدارس الخاصة بسبب حصولهم على أجور منخفضة، تفشي البطالة مستقبلًا في صفوف الطبقات الدنيا في المجتمع بسبب اختيار سوق العمل للأفضل وهم من تلقوا تعليمًا ذا جودة في مدارس خاصة.

لواء الشمال: حسب تعريف وزارة التربيّة والتعليم، هي منطقة إدارية إسرائيلية، تشمل مناطق عربيّة أو يهودية أو مختلطة. هناك عدّة بلدات عربيّة تتضمن مدارس نظاميّة خاصة منها: الناصرة، المشهد، كفر كنا، دير الأسد، الجش، شفاعمرو، عكا، سخنين، الرامة، عبلين.

لواء حيفا: وهي منطقة إدارية إسرائيلية، تشمل مناطق عربية أو يهوديّة أو مختلطة. ومن تلك البلدات العربية التي تتضمن مدارس نظامية خاصة هي حيفا، أم الفحم، كفر قرع، الباقة الغربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشير فازال (Fazel, 2016) أنّه لا يمكن أن ننكر فوائد الخصخصة على التعليم، فقد ساهمت إلى حدّ كبير في توسيع إمكانية الوصول إلى التعليم حول العالم، بواسطة وسائل لم تكن ممكنة في حال الاعتماد على موارد القطاع العام وحدها. فقد ساعدت الخصخصة على تحقيق خطط طموحة. إلا أنّ خصخصة التعليم أحدثت مجموعة من المشاكل الأخلاقية والسياسية والتعليمية. وقد أدى ذلك إلى نتائج بعيدة المدى وواسعة النطاق.

ويمكن تلخيص أبعاد خصخصة التعليم من حيث الإيجابيات والسلبيات فيما يلي:

أولًا: البعد الاقتصادي، يمكن للخصخصة أن تخفض تكاليف التشغيل للدولة وتوفر موارد إضافية للاستثمار في مجالات أخرى، كذلك يمكن أن تعزز الخصخصة التعليمية المنافسة في السوق وتحسين الجودة والكفاءة. بمعنى أنّ حدوث منافسة بين القطاعين العام والخاص، والعمل على التطوير والتحسين المستمر، قد يؤثر إيجابيًا على مدخلات ومخرجات العملية التعليميّة (Rizvi, 2016 ;David, 2016).

لكن من جهة أخرى، قد تسفر اعتبارات السوق عن تطوير تصورات للمناهج والتدريس والتعلّم تختلف عن تلك القائمة على مفهوم التعليم كمنفعة عامة. فلا شكّ أن التعليم متى اعتبر سلعة فإنه يخدم المصالح الشخصية قبل مصالح المجتمعات ككل (Fazel, 2016).

ويمكن أن تكون الربحيّة هدفًا للمستثمر، واهتمامه بجني الأرباح يأتي على حساب العملية التعليميّة، وقلة الوعي بالأمور الأكاديميّة والتعليميّة مما يؤثر على المخرج التعليميّ. وأيضًا تدني أجور المعلمين قد يؤدي إلى انخفاض الكفايات المهنية لديهم، مما يؤثر على مستوى الأداء التعليميّ (شاهين، ٢٠١٥; الحربي، ٢٠١٦; النفيعي، ٢٠١٩; Rikowski, 2019).

ثانيًا: البعد الاجتماعيّ، يمكن لخصخصة التعليم أن تؤدي إلى زيادة التفاوت الاجتماعي، والتفاوت في الفرص التعليمية، حيث يتم ترك الطلاب خلفًا إذا لم يكن لديهم القدرة على الدفع للتعليم في المدارس الخاصة. بمعنى آخر، تقلل الخصخصة من حصول الطلاب من نفس الشريحة العمرية على فرصة تعليم متماثلة، وتهيئة الفرص المتكافئة لهم للتحصيل والنجاح في التعليم، وإتاحة الفرص المتساوية لهم للوصول إلى مراكز مرغوبة في المجتمع بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والثقافي للأهل (أبو عصبة، ٢٠٢٢; Fazel, 2016).

أما خصخصة التعليم في إسرائيل فتتميز بعدم وجود نظام تعليم خاص تمامًا يختلف عن التعليم الرسميّ، كما هو الوضع في الولايات المتحدة وإنجلترا ودول أخرى (باستثناء عدد قليل من الكنائس والمدارس الأخرى). مئات المدارس الخاصة، والمدارس التابعة لجمعيات أولياء الأمور وشبكات التعليم، يتم تعريفها على أنها "مدارس غير رسمية معترف بها" وتتلقى ميزانية الدولة بنسبة (٦٠٪) من ميزانية المدارس الرسمية. عدا ذلك يُسمح لهذه المدارس بتحصيل الرسوم الدراسية من أولياء أمور الطلاب وتجنيد موارد من جهات معينة .

مما سبق، يُلاحظ إنشاء نظامين تعليميين منفصلين في إسرائيل: أحدهما لطلاب لدى ذويهم القدرة المادية على الدفع، يتميّز هذا النظام بمستوى إنجاز عال وابتكار تربوي، والثاني لطلاب لعائلات محدودة الدخل، تعتمد على ميزانيات الأموال العامة وعلى الأعمال الخيرية، ويتميّز هذا النظام بإنجازات أقل بكثير (Dagan-bozaglu, 2010).

وفي هذا السياق يشير الدهان (Dhan, 2018) إلى أن السياسة التربوية في إسرائيل بعيدة كل البعد عن تحقيق العدالة التربوية لأبنائها ومواطنيها، إما وفقًا لمفهوم المساواة الأساسية في الفرص، أو وفقًا لمفهوم الحد الأدنى من التعليم المناسب أو المفاهيم الأخرى التي تتعلق بالعدالة التربوية. يعود السبب الرئيسي لذلك إلى الافتقار طويل الأمد للالتزام بضمان سياسة عدالة تعليمية من خلال تخصيص موارد كافية لرعاية احتياجات الأطفال المتواجدين في أسفل السلم الاجتماعي والاقتصادي، وحتى أنه يساعد في توسيع الفجوات بين المجتمعات في الدولة، فعلى سبيل المثال يظهر ذلك من خلال تخصيص مبالغ كبيرة من المال لطلاب المدارس الثانوية في المدارس في قطاع التعليم الديني مقارنة بالطلاب اليهود في القطاع الرسمي والطلاب العرب.

ويؤكد أبو عصبة (Abu Asbah, 2011) أنّ الخصخصة في التعليم سوف تقلّص من عدم المساواة بين المجتمع العربي والمجتمع اليهودي، لكنها سوف تزيد الفجوة الطبقية في داخل المجتمع العربي. وكذلك فسوف تجعل المدارس العربية الحكومية في خطر حيث لن يتبقى في تلك المدارس عدا الطلاب من الطبقة الفقيرة أو الطلاب الذين هم في ضائقة. وهذا سوف يُقلل من طموح الطلاب في الحصول على علامات عالية بسبب عدم وجود طلاب متفوقين فيها (Abu Asbah, 2018).

أما فيما يتعلق بالدارسات الميدانية التي تناولت موضوع الدراسة، فمنها دراسة ناصر (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة المزايا التربوية والسلبيات التربوية لمدارس التعليم الأهلي من وجهة نظر مدرسي المدارس الأهلية، استخدم المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث تتكوّن من (٧٣) مدرسًا ومدرسة، استخدمت الاستبانة أداة للبحث، وتمّ استخدام التكرارات والوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية. أهم نتائج الدراسة هي تعلّم عدد من اللغات الأجنبية وقلة ازدواجية الدوام الرسمي كمزايا، والارتباط بوضعية التمايز الاجتماعي ذي الطبقة العليا في المجتمع، وارتفاع تكلفة التعليم وضعف الرقابة الحكومية لسير عملها كسلبيات تربوية لمدارس التعليم الأهلي. أوصت الدراسة إعادة النظر ببعض التشريعات القانونية الخاصة بالتعليم الأهلي ومراقبة عمل المدارس الأهلية من قبل الدولة. أما المقترحات فهي إجراء دراسة لمعرفة مدى تحقيق المدارس الأهلية لمضمون الجودة التعليميّة وإجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه المدارس الأهلية.

ودراسة (Soysa & Seggie 2016) التي هدفت إلى دراسة السياسات التعليمية للدول المطبقة لخصخصة التعليم، وكيف تحققت لديهم الخصخصة، والتعرف على المبررات والآليات في خصخصة التعليم في بعض الدول العالمية. واستخدم الباحث المنهج التحليلي المقارن. وتمثلت أداة الدراسة من خلال جمع البيانات وتحليل سياسات التعليم في الدول المعنية. وتمثلت العينة في البيانات والوثائق التي تم جمعها لتحليلها. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن سياسات الخصخصة في جميع دول العالم واحدة وتأخذ أشكال وآليات متعددة وأن تعددها في كثير من الدول خاضع لسياسة الدولة، وأن الغاية واحدة وهي إصلاح التعليم، وأن تأثيرها يمكن أن يكون بعيد المدى وقد يتم إدخال بعض التغييرات لمواكبة العصر والتي تحقق التنافسية. ومن السلبيات التي أشارت إليها الباحثة في النتائج يمكن أن تحول الخصخصة التعليم إلى تجاري ربحي، ويهدد جودة التعليم وتحقيق مبدأ المساواة فيه.

ودراسة (Elzoughbi, 2017) التي هدفت إلى إعطاء صورة مفصلة عن إمكانية خصخصة التعليم قبل الجامعي في مصر، مع معرفة مزايا وعيوب خصخصة التعليم، وتقديم خارطة طريق تساعد وزارة التعليم لتحسين نظام التعليم في مصر. واستخدم الباحث المنهج النوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام المقابلة والبيانات الثانوية من المكتب كأداتين لجمع البيانات. وتمثلت العينة في اختيار عينة عمدية من مجتمع الدراسة، وكان عددهم ١٨ مشاركًا. وأشارت النتائج إلى أن الخصخصة تعتبر أحد الحلول الفعالة لرفع مستوى جودة التعليم، وتوسيع الخدمات التعليمية، وتقليل العبء المالي على الحكومة، وأن مدارس التعليم العام تواجه تحديات كبيرة من حيث جودة خدمات التعليم، وانّ الخصخصة تعزز المنافسة غير الربحية بين المنافسين، ويؤدي إلى عدم التميز بين طلاب الحكومة للطلاب ذوي الدخل المنخفض بنظام القسائم التعليمية.

وجاءت دراسة "بيرم (Bayram,2018) بعنوان انعكاس السياسات الاقتصاديّة النيوليبرالية على التعليم: خصخصة التعليم في تركيا. هدفت إلى التعرف على أثر خصخصة التعليم في تركيا في زيادة عدد طلاب المدارس الخاصة إلى جانب العلاقة بين الجمهور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التاريخي، بهدف وصف القوى المؤثرة لعملية خصخصة التعليم، كما يفحص النموذج التاريخيّ تاريخًا معينًا وحدثًا وتأثيرات هذا الحدث حتى يومنا هذا، وبعبارة أخرى تفسير الماضي بشكل نقدي من أجل العثور على الحقيقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق سياسات الخصخصة في التعليم، تؤدي إلى زيادة عدم المساواة الموجود في المجتمع، خاصة أنّ تطبيق سياسات الخصخصة التي تمكّن كل الناس من التطور، دون أي تمييز، بحيث يمكن للجميع التمتع بحق التعليم العام المؤهل فقط في إطار الخدمة العامة للجمهور، كما ينبغي إعادة جوانب التعليم، وينبغي توفير خدمة تعليمية مؤهلة على جميع المستويات.

والدراسة التي أجراها كل من (Termes, A., Edwards Jr, D. B., & Verger, A., 2018) والتي هدفت إلى وصف اتجاهات الخصخصة في نظام القسائم التعليمية في الفلبين، والإجراءات التي تتبعها المدارس لجذب التحاق الطلاب بها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي النوعي، وتمثلت أداة الدراسة بالمقابلة لجمع البيانات. وتمثلت العينة في اختيار عينة عمدية من مجتمع الدراسة المكون من (١١) مدرسة، وكان عددهم (٨٧) مشاركًا

من مدراء المدراس وأولياء الأمور. وأشارت النتائج إلى تحقيق التوازن بين المدارس الخاصة والعامة، تحقيق التنافسية لجذب الطلاب، محاولة إظهار الجودة التنافسية، تحقيق الكفاءة في العملية التعليمية.

ودراسة (Adamson &Galloway, 2019) التي هدفت إلى دراسة وتحليل الأشكال والآليات المختلفة لخصخصة المدارس في الولايات المتحدة وتشمل المدارس المستقلة ومدارس ميثاق القسائم، ودراسة الفروق التحصيلية بين المدارس العامة والمستقلة. واستخدم الباحثان المنهج التحليلي المقارن، وتمثّلت أداة الدراسة من خلال جمع البيانات والوثائق من ست ولايات أمريكية وتحليلها للمقارنة. كانت عينة الدراسة لعدد من المدارس في بعض الولايات. وأسفرت النتائج إلى أن خصخصة التعليم عن طريق القسائم أدى إلى انتشار التمايز الطبقي بين الطلاب، وأن الانشغال بالخصخصة يصرف عن الهدف العام للتعليم وهو تحقيق تعلمي عالي الجودة إلى أمور اقل أهمية. وان تعدد المسارات في الدولة الواحدة إلى أدى إلى تفاوت التعليم واختلاف في مستوى النجاح، وصعوبة الحصول على قاعدة بيانات للمدارس المخصصة مما يقع ولي الأمر في حيرة من أمره، وأن نجاح الخصخصة يعتمد على تحقيق المنافسة الفعالة بين الشركات المسند إليها.

والدراسة التي أجراها الباحثون (Kamuzu, Akpovo, Nganga, Thapa & Mwangi, 2020) والتي هدفت إلى معرفة الأثار المترتبة على العدالة الاجتماعية في نيبال وكينيا. وقد أظهرت النتائج أن المدارس الخاصة خدمت في كلا البلدين العائلات والأطفال ذوي الدخل المرتفع، بينما لم يكن لدى الأسر والأطفال ذوي الدخل المنخفض إمكانية الوصول إلى تلك الخدمات. وهذا ساعد في وجود فجوات تعليمية بين الأطفال. وهذا أدى إلى وجود الانقسامات الاجتماعية وعدم المساواة. لذلك خلصت هذه الدراسة إلى أن المدارس الخاصة في هذين البلدين تعمل مثل الأعمال التجارية، ضد أطفال من أسر منخفضة الدخل.

وركّز البحث الذي أجراه أبو الهيجاء ومحاميد (٢٠٢٣) في تأثير الليبرالية الحديثة على توجهات التعليم العالي، وعلى المتغيرات في نهج مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات ما بين التعليم التقليدي وبين التعليم في خدمة العولمة وأهداف الليبرالية الحديثة. يوضح البحث الأثر التدرجي للأفكار التنويرية الحديثة في مؤسسات التعليم العالي وانتشارها في كثير من بلدان العالم، وذلك لخدمة مصالح التنافس الاقتصادية والتكنولوجي والتحكم في مقدرات السوق ومتطلباته. ووجدت هذه الدراسة أن التوجه الليبرالي يؤثر بشكل مباشر على نوعية وجودة التعليم، إضافة إلى تسليع التعليم عبر انتشار مؤسسات تعليمية خاصة.

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة، وجدت أنّ الدراسة الحالية تشابهت مع عدد من الدراسات من حيث المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث أداة الدراسة وهي الاستبانة كأداة لجمع البيانات. لكنها اختلفت عنها من حيث مجتمع وعينة الدراسة ومنطقة التطبيق، فقد طبقت على معلمين وأولياء أمور أبناؤهم يتعلمون في مدارس عربية خاصة في المرحلة الثانوية في لوائي الشمال وحيفا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدّراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد الأنسب لهذا النوع من الأبحاث نظرًا لتركيزه على فحص وتحليل الظواهر بحالتها الطبيعية.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمون الذين يعلمون في مدارس نظاميّة خاصة ثانوية في لواء حيفا والشمال البالغ عددهم (١٠١٩) معلمًا ومعلمة، في السنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢١)، وأولياء أمور طلاب يتعلم أبناؤهم في مدارس نظاميّة خاصة.

عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة عنقوديّة طبقية عشوائية، حيث تمّ اختيار العينة (١٠) مدارس نظامية خاصة حسب التوزيع الجغرافي، من منطقة لواء حيفا ولواء الشمال. وأيضًا تمّ اختيارها حسب نوعين من المدارس وهي مدارس أهلية -تبشيريّة، ومدارس نظامية خاصة (ليست تبشيرية). أما عينة المعلمين وأولياء الأمور تمّ اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس التي تمّ اختيارها. وجدول التالي، رقم (١) يصف متغيرات أفراد عينة الدراسة.

(جدول ١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
السمة الاعتباريّة	ولي أمر طالب/ة	629	67.4
	معلّم/ة يعلّم في مدرسة خاصة	304	32.6
المستوى التعليميّ	تعليم ثانويّ	130	13.9
	لقب أوّل (دبلوم)	384	41.2
	لقب ثانٍ (ماجستير) فأكثر	419	44.9
الوضع المهني للأبوين	الأب والأم يعملان	743	79.6
	الأب يعمل والأم ربة منزل	155	16.6
	الأب والأم لا يعملان	35	3.8
دخل الأسرة الشهري	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	43	4.6
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	269	28.8
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	621	66.6

يبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السمة الاعتبارية أن نسبة (67.4%) ولي أمر طالب/ة، ونسبة (٣٢.٦٪) معلّم/ة يعلّم في مدرسة خاصة. ويبين متغير المستوى التعليمي أن نسبة (13.9%) تعليم ثانوي، ونسبة (41.2%) لقب أول، ونسبة (44.9%) لقب ثاني فأكثر. ويبين متغير الوضع المهني للأبوين أن نسبة (79.6%) للأب والأم يعملان، ونسبة (16.6%) الأب يعمل والأم ربة منزل، ونسبة (3.8%) الأب والأم لا يعملان. ويبين متغير دخل الأسرة الشهري أن نسبة (6.4%) أقل من (١٠٠٠٠) شيقل، ونسبة (28.8%) من (١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل)، ونسبة (66.6%) من (١٥٠٠٠) شيقل فأكثر.

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم وتطوير استبانة لقياس الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة المدارس العربية في لوائي الشمال وحيفا، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزءين:

الجزء الأوّل: يتناول معلومات عامّة حول المتغيرات الديموغرافيّة (المستقلة) للدّراسة، وهي السمة الاعتبارية، المستوى التعليميّ، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة.

الجزء الثاني: تشمل محور الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا.

وقد تمّ الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي، الذي يقيس الاتجاهات، يبدأ بدرجة أوافق بشدة وتعطى (٥) درجات، ثمّ أوافق وتعطى (٤) درجات، ثمّ محايد وتعطى (٣) درجات، ثم أعارض وتعطى (٢) درجات، ثمّ أعارض بشدة وتعطى (١) درجة)

صدق الاستبانة

تمّ الأخذ بآراء المحكمين البالغ عددهم (١٠)، الذين قاموا بتحكيم الاستبانة، وإجراء التعديل المطلوب عليها، فقد طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمحور الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها .

وقد اعتمدت الباحثة (٨٥٪–٩٠٪) من آراء المحكمين وأجرت التعديلات المناسبة، وبذلك تكون قد تحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، لتكون الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك الاتساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

(جدول ٢): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أبعاد الخصخصة في التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائيّة	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائيّة	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائيّة
١	0.461**	0.000	٨	0.521**	0.000	١٥	0.593**	0.000
٢	0.543**	0.000	٩	0.506**	0.000	١٦	0.606**	0.000
٣	0.569**	0.000	١٠	0.557**	0.000	١٧	0.593**	0.000
٤	0.504**	0.000	١١	0.572**	0.000	١٨	0.631**	0.000
٥	0.530**	0.000	١٢	0.496**	0.000	١٩	0.571**	0.000
٦	0.503**	0.000	١٣	0.443**	0.000			
٧	0.494**	0.000	١٤	0.566**	0.000			

** دالة إحصائيّة عند 0.001

* دالة إحصائيّة عند 0.050

ثبات الأداة

تمّ استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرومباخ– ألفا (Alpha–Cronbach) حيث قامت الباحثة بحساب معامل ثبات أداة الدراسة ككل ولكلّ محور من محاورها، وقد تمّ الاعتماد على نتائج العينة الاستطلاعيّة المكونة من (٤٠) من المعلمين وأولياء الأمور، حيث تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لأبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور (0.865)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

المعالجات الإحصائيّة للبيانات الكميّة (الاستبانة)

بعد تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة، جرى ترميزها وإعطاؤها أرقامًا، ليسهل إدخالها الى الحاسوب، ومعالجتها بواسطة برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، وجرى استخدام المعالجات والاختبارات التالية:

١) معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب الاتساق الداخليّ بين الفقرات والثبات.
٢) التكرارات والنسب المئويّة، والمتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة.
٣) اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيرات الدراسة.
٤) اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيرات الدراسة.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين.

(جدول ٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
١	تقلل خصخصة التعليم من مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع الطلبة الحصول على نفس فرص التعليم.	3.75	0.832	عالية	75.0
٢	خصخصة التعليم تؤدي إلى احتكار التعليم الجيد لأبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا.	3.57	0.916	متوسطة	71.4
٣	نشوء فجوة اجتماعية وطبقيّة بين الطلبة الذين التحقوا بالمدرسة الخاصة والطلبة الذين التحقوا في المدارس الحكوميّة.	3.54	0.855	متوسطة	70.8
٤	خصخصة التعليم تؤدي إلى خلق أجواء من الحقد والضغينة لدى طبقة الفقراء في مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع	3.22	0.959	متوسطة	64.4
	الدرجة الكلية	3.519	0.7006	متوسطة	70.4

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.51)، وانحراف معياري (0.700)، وهذا يدل على أن مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (70.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (٣) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(٣) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تقلل خصخصة التعليم من مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع الطلبة الحصول على نفس فرص التعليم" على أعلى متوسط حسابي (3.75)، ويليها الفقرة "خصخصة التعليم تؤدي إلى احتكار التعليم الجيد لأبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا" بمتوسط حسابي (3.57). وحصلت الفقرة "خصخصة التعليم تؤدي إلى خلق أجواء من الحقد والضغينة لدى طبقة الفقراء في مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع" على أقل متوسط حسابي (3.22)، يليها الفقرة "نشوء فجوة اجتماعية وطبقيّة بين الطلبة الذين التحقوا بالمدرسة الخاصة والطلبة الذين التحقوا في المدارس الحكوميّة" بمتوسط حسابي (3.54).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين.

(جدول ٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
٢	تعزيز روح المنافسة، بحيث تسعى المدارس الحكوميّة إلى تطوير ذاتها لتنافس المدارس الخاصة.	3.75	0.682	عالية	75.0
١	تؤدي خصخصة التعليم في التخفيف من الأعباء الماديّة عن الدولة	3.52	0.796	متوسطة	70.4
٣	تشجيع المؤسسات الخاصة ذات الكفاءة العالية بالقيام ببعض المشاريع الاستثمارية في مجال التعليم.	3.51	0.792	متوسطة	70.2
٤	ارتفاع فرص العمل مستقبلًا لطلبة المدارس الخاصة على حساب طلبة المدارس الحكومية.	3.39	0.849	متوسطة	67.8
٦	تسرّب معلمي المدارس الخاصة من مهنة التدريس بسبب حصولهم على أجور منخفضة، إذا وجدوا فرصة عمل بشروط أفضل.	3.36	0.955	متوسطة	67.2
٥	إهمال المصالح العامة بما في ذلك الطبقات المتوسطة والفقيرة والتركيز فقط على المصالح الخاصة	3.16	0.922	متوسطة	63.2
٧	تؤدي خصخصة التعليم إلى غياب المساءلة من قبل الوزارة لتلك المدارس.	2.96	1.052	متوسطة	59.2
٨	تحويل التعليم إلى مفهوم تجاري يقبل الربح والخسارة	2.58	1.034	متوسطة	51.6
الدرجة الكلية		3.280	0.5641	متوسطة	65.6

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.28)، وانحراف معياري (0.564)، وهذا يدل على أن مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (65.6%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (٤) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(٧) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تعزيز روح المنافسة، بحيث تسعى المدارس الحكوميّة إلى تطوير ذاتها لتنافس المدارس الخاصة" على أعلى متوسط حسابي (3.75)، ويليها الفقرة "تؤدي خصخصة التعليم في التخفيف

من الأعباء الماديّة عن الدولة" بمتوسط حسابي (3.52). وحصلت الفقرة "تحويل التعليم إلى مفهوم تجاري يقبل الربح والخسارة" على أقل متوسط حسابي (2.58)، يليها الفقرة "تؤدي خصخصة التعليم إلى غياب المساءلة من قبل الوزارة لتلك المدارس" بمتوسط حسابي (2.96).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور.

(جدول ٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
٢	خصخصة التعليم تؤدي إلى احتكار التعليم الجيد لأبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا	3.71	0.790	عالية	74.2
٣	نشوء فجوة اجتماعية وطبقيّة بين الطلبة الذين التحقوا بالمدرسة الخاصة والطلبة الذين التحقوا في المدارس الحكوميّة.	3.63	0.849	متوسطة	72.6
١	تقلل خصخصة التعليم من مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع الطلبة (الذين يتعلمون في مدارس حكومية ومدارس حكوميّة) الحصول على نفس فرص التعليم.	3.61	0.822	متوسطة	72.2
٤	خصخصة التعليم تؤدي إلى خلق أجواء من الحقد والضغينة لدى طبقة الفقراء في مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع	3.54	0.892	متوسطة	70.8
	الدرجة الكلية	3.6212	0.6422	متوسطة	72.4

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.62)، وانحراف معياري (0.642)، وهذا يدل على أن مستوى الأبعاد الاجتماعية الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (72.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (٥) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(٣) فقرات جاءت بد رجة متوسطة. وحصلت الفقرة "خصخصة التعليم تؤدي إلى احتكار التعليم الجيد لأبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا" على أعلى متوسط حسابي (3.71)، ويليها الفقرة "نشوء فجوة اجتماعية وطبقيّة بين الطلبة الذين التحقوا بالمدرسة الخاصة والطلبة الذين التحقوا في المدارس الحكوميّة" بمتوسط حسابي (3.63).

وحصلت الفقرة "خصخصة التعليم تؤدي إلى خلق أجواء من الحقد والضغينة لدى طبقة الفقراء في مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع" على أقل متوسط حسابي (3.54)، يليها الفقرة "تقلل خصخصة التعليم من مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع الطلبة (الذين يتعلمون في مدارس حكومية ومدارس حكوميّة) الحصول على نفس فرص التعليم" بمتوسط حسابي (3.61).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور.

(جدول ٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
٢	تعزيز روح المنافسة، بحيث تسعى المدارس الحكوميّة إلى تطوير ذاتها لتنافس المدارس الخاصة.	3.73	0.786	عالية	74.6
٦	تسرّب معلمي المدارس الخاصة من مهنة التدريس بسبب حصولهم على أجور منخفضة، إذا وجدوا فرصة عمل بشروط أفضل.	3.64	0.842	متوسطة	72.8
٣	تشجيع المؤسسات الخاصة ذات الكفاءة العالية بالقيام ببعض المشاريع الاستثمارية في مجال التعليم	3.63	0.774	متوسطة	72.6
١	تؤدي خصخصة التعليم في التخفيف من الأعباء الماديّة عن الدولة	3.55	0.878	متوسطة	71.0
٤	ارتفاع فرص العمل مستقبلًا لطلبة المدارس الخاصة على حساب طلبة المدارس الحكومية.	3.46	0.878	متوسطة	69.2
٥	إهمال المصالح العامة بما في ذلك الطبقات المتوسطة والفقيرة والتركيز فقط على المصالح الخاصة	3.44	0.825	متوسطة	68.8
٧	تؤدي خصخصة التعليم إلى غياب المساءلة من قبل الوزارة لتلك المدارس.	3.37	0.926	متوسطة	67.4
٨	تحويل التعليم إلى مفهوم تجاري يقبل الربح والخسارة	3.21	1.039	متوسطة	64.2
	الدرجة الكلية	3.5036	0.5795	متوسطة	70.1

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.50)، وانحراف معياري (0.579)، وهذا يدل على أن مستوى الأبعاد الاقتصاديّة الناتجة من خصخصة المدارس العربيّة في لوائي الشمال وحيفا من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (70.1%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (٦) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(٧) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تعزيز روح المنافسة، بحيث تسعى المدارس الحكوميّة إلى تطوير ذاتها لتنافس المدارس الخاصة" على أعلى متوسط حسابي (3.73)، ويليها الفقرة "تسرّب معلمي المدارس الخاصة من مهنة التدريس بسبب حصولهم على أجور منخفضة، إذا وجدوا فرصة عمل بشروط أفضل" بمتوسط حسابي (3.64). وحصلت الفقرة "تحويل التعليم إلى مفهوم تجاري يقبل الربح والخسارة" على أقل متوسط حسابي (3.21)، يليها الفقرة "تؤدي خصخصة التعليم إلى غياب المساءلة من قبل الوزارة لتلك المدارس" بمتوسط حسابي (3.37).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدّراسة: المستوى التعليمي، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة الشهري؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

(جدول ٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المجال	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	تعليم ثانوي	21	3.6786	0.97193
	لقب أول	106	3.3915	0.69609
	لقب ثاني فأكثر	177	3.5777	0.65764
الأبعاد الاقتصادية	تعليم ثانوي	21	3.3155	0.67386
	لقب أول	106	3.2347	0.45959
	لقب ثاني فأكثر	177	3.3037	0.60694
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي	21	3.49705	0.82289
	لقب أول	106	3.3131	0.57784
	لقب ثاني فأكثر	177	3.4407	0.63229

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (٨):

(جدول ٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	2.867	2	1.434	2.958	0.053
	داخل المجموعات	145.890	301	0.485		
	المجموع	148.757	303			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	0.343	2	0.172	0.538	0.585
	داخل المجموعات	96.094	301	0.319		
	المجموع	96.437	303			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.605	2	0.803	1.748	0.319
	داخل المجموعات	120.992	301	0.402		
	المجموع	122.597	303			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.748) ومستوى الدلالة (0.319) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المستوى التعليمي، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

(جدول ٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

المجال	الوضع المهني للأبوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	الأب والأم يعملان	236	3.4968	0.70578
	الأب يعمل والأم ربة منزل	57	3.6053	0.59377
	الأب والأم لا يعملان	11	3.5682	1.06707
الأبعاد الاقتصادية	الأب والأم يعملان	236	3.2632	0.57034
	الأب يعمل والأم ربة منزل	57	3.3289	0.46808
	الأب والأم لا يعملان	11	3.3977	0.85845
الدرجة الكلية	الأب والأم يعملان	236	3.38	0.530925
	الأب يعمل والأم ربة منزل	57	3.4671	0.530925
	الأب والأم لا يعملان	11	3.48295	0.96276

يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٠).

(جدول ١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	0.567	2	0.283	0.576	0.563
	داخل المجموعات	148.190	301	0.492		
	المجموع	148.757	303			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	0.355	2	0.178	0.556	0.574
	داخل المجموعات	96.082	301	0.319		
	المجموع	96.437	303			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.461	2	0.230	1.131	0.5685
	داخل المجموعات	122.136	301	0.405		
	المجموع	122.597	303			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.131) ومستوى الدلالة (0.5685) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

(جدول ١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

المجال	دخل الأسرة الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	16	3.5000	0.98742
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	88	3.4915	0.64377
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	200	3.5338	0.70161
الأبعاد الاقتصادية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	16	3.4453	0.63896
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	88	3.2770	0.52913
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	200	3.2688	0.57368
الدرجة الكلية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	16	3.4726	0.81319
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	88	3.3842	0.58645
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	200	3.4013	0.63764

يلاحظ من الجدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٢):

(جدول ١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	0.116	2	0.058	0.117	0.889
	داخل المجموعات	148.641	301	0.494		
	المجموع	89.941	303			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	0.463	2	0.232	0.727	0.484
	داخل المجموعات	95.974	301	0.319		
	المجموع	96.437	303			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.2895	2	0.145	0.844	0.686
	داخل المجموعات	122.3057	301	0.406		
	المجموع	93.189	303			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.844)، ومستوى الدلالة (0.686)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين باختلاف متغير السمة الاعتبارية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين تعزى لمتغير السمة الاعتبارية.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين يعزى لمتغير السمة الاعتبارية.

(جدول ١٣): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين يعزى لمتغير السمة الاعتبارية.

المجال	السمة الاعتبارية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	ولي أمر طالب/ة	629	3.6212	0.64229	2.195	0.028
	معلّم/ة	304	3.5197	0.70068		
الأبعاد الاقتصادية	ولي أمر طالب/ة	629	3.5036	0.57955	5.560	0.000
	معلّم/ة	304	3.2804	0.56416		
الدرجة الكلية	ولي أمر طالب/ة	629	3.5624	0.6109	3.877	0.014
	معلّم/ة	304	3.4000	0.6211		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (٣.٨٧٧)، ومستوى الدلالة (٠.٠١٤)، أي أنه توجد فروق في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين يعزى لمتغير السمة الاعتبارية، حيث كانت الفروق لصالح ولي أمر طالب/ة، وبذلك تم رفض الفرضية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات الدّراسة: المستوى التعليمي، الوضع المهني للأبوين، دخل الأسرة الشهري؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

(جدول ١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المجال	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	تعليم ثانوي	109	3.5665	0.68772
	لقب أول	278	3.6061	0.60903
	لقب ثاني فأكثر	242	3.6632	0.65826
الأبعاد الاقتصادية	تعليم ثانوي	109	3.3716	0.68348
	لقب أول	278	3.4636	0.53422
	لقب ثاني فأكثر	242	3.6090	0.56301
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي	109	3.4690	0.6856
	لقب أول	278	3.5348	0.57162
	لقب ثاني فأكثر	242	3.599	0.61063

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٥).

(جدول ١٥): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	0.817	2	0.408	0.990	0.372
	داخل المجموعات	258.253	626	0.413		
	المجموع	259.069	628			
	داخل المجموعات	179.009	626	0.286		
	المجموع	182.527	628			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	5.033	2	2.517	7.652	0.001
	داخل المجموعات	205.896	626	0.329		
	المجموع	210.929	628			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.293	2	1.646	8.642	0.1865
	داخل المجموعات	126.287	626	0.202		
	المجموع	129.580	628			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (8.642)، ومستوى الدلالة (0.1865)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير المستوى التعليمي (مع وجود فروق في الأبعاد الاقتصاديّة)، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

(الجدول ١٦): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي.

المجال	المتغيرات		الفروقات في المتوسطات	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	تعليم ثانوي	لقب أول	-0.03104	0.608
		لقب ثاني فأكثر	-0.17436*	0.005
	لقب أول	تعليم ثانوي	0.03104	0.608
		لقب ثاني فأكثر	-0.14332*	0.002
	لقب ثاني فأكثر	تعليم ثانوي	0.17436*	0.005
		لقب أول	0.14332*	0.002
الأبعاد الاقتصادية	تعليم ثانوي	لقب أول	-0.05852	0.249
		لقب ثاني فأكثر	-0.18457*	0.000
	لقب أول	تعليم ثانوي	0.05852	0.249
		لقب ثاني فأكثر	-0.12605*	0.001
	لقب ثاني فأكثر	تعليم ثانوي	0.18457*	0.000
		لقب أول	0.12605*	0.001

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (لقب ثاني فأكثر) و(تعليم ثانوي) لصالح (لقب ثاني فأكثر)، وبين (لقب ثاني فأكثر) و(لقب أول) لصالح (لقب ثاني فأكثر).

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

(جدول ١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

المجال	الوضع المهني للأبوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	الأب والأم يعملان	507	3.6706	0.63552
	الأب يعمل والأم ربة منزل	98	3.4515	0.58179
	الأب والأم لا يعملان	24	3.2708	0.80392
الأبعاد الاقتصادية	الأب والأم يعملان	507	3.5333	0.58691
	الأب يعمل والأم ربة منزل	98	3.3074	0.51560
	الأب والأم لا يعملان	24	3.6771	0.50664
الدرجة الكلية	الأب والأم يعملان	507	3.6019	0.61121
	الأب يعمل والأم ربة منزل	98	3.3794	0.54869
	الأب والأم لا يعملان	24	3.4739	0.70756

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٨).

(جدول ١٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	7.005	2	3.503	8.699	0.000
	داخل المجموعات	252.064	626	0.403		
	المجموع	259.069	628			
	داخل المجموعات	178.191	626	0.285		
	المجموع	182.527	628			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	4.942	2	2.471	7.509	0.001
	داخل المجموعات	205.988	626	0.329		
	المجموع	210.929	628			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.190	2	2.095	10.460	0.000
	داخل المجموعات	125.390	626	0.200		
	المجموع	129.580	628			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (١٨)، ومستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير الوضع المهني للأبوين، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

(الجدول ١٩): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الوضع المهني للأبوين.

المجال	المتغيرات		الفروقات في المتوسطات	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	الأب والأم يعملان	الأب يعمل والأم ربة منزل	0.22977*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	0.03237	0.772
	الأب يعمل والأم ربة منزل	الأب والأم يعملان	-0.22977*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	-0.19740	0.105
	الأب والأم لا يعملان	الأب والأم يعملان	-0.03237	0.772
		الأب يعمل والأم ربة منزل	0.19740	0.105
الأبعاد الاقتصادية	الأب والأم يعملان	الأب يعمل والأم ربة منزل	0.22588*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	0.03554	0.704
	الأب يعمل والأم ربة منزل	الأب والأم يعملان	-0.22588*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	-0.19034	0.062
	الأب والأم لا يعملان	الأب والأم يعملان	-0.03554	0.704
		الأب يعمل والأم ربة منزل	0.19034	0.062
الدرجة الكلية	الأب والأم يعملان	الأب يعمل والأم ربة منزل	0.22782*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	0.03395	0.738
	الأب يعمل والأم ربة منزل	الأب والأم يعملان	-0.22782*	0.000
		الأب والأم لا يعملان	-0.19387	0.083
	الأب والأم لا يعملان	الأب والأم يعملان	-0.03395	0.738
		الأب يعمل والأم ربة منزل	0.19387	0.083

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (الأب والأم يعملان) و(الأب يعمل والأم ربة منزل) لصالح (الأب والأم يعملان).

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

(جدول ٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

المجال	دخل الأسرة الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد الاجتماعية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	27	3.0833	1.06518
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	181	3.5276	0.64166
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	421	3.6960	0.58495
الأبعاد الاقتصادية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	27	3.5926	0.61001
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	181	3.2583	0.55973
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	421	3.6033	0.55542
الدرجة الكلية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	27	3.3379	0.83759
	من ١٠٠٠٠شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	181	3.3929	0.60069
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	421	3.6496	0.57018

يلاحظ من الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (٢١).

(جدول ٢١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	بين المجموعات	11.749	2	5.875	14.869	0.000
	داخل المجموعات	247.320	626	0.395		
	المجموع	259.069	628			
الأبعاد الاقتصادية	بين المجموعات	15.293	2	7.647	24.467	0.000
	داخل المجموعات	195.636	626	0.313		
	المجموع	210.929	628			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	13.521	2	6.761	16.668	0.000
	داخل المجموعات	٢٢١.٤٧٨	626	0.354		
	المجموع	117.499	628			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (٢١)، ومستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية الناتجة من خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

(الجدول ٢٢): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير دخل الأسرة الشهري.

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	-0.44429*	0.001
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.61263*	0.000
	من١٠٠٠٠ شيقل–أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	0.44429*	0.001
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.16834*	0.003
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	0.61263*	0.000
		من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	0.16834*	0.003
الأبعاد الاقتصادية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	0.33431*	0.004
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.01073	0.923
	من١٠٠٠٠ شيقل–أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	-0.33431*	0.004
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.34504*	0.000
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	0.01073	0.923
		من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	0.34504*	0.000
الدرجة الكلية	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	-0.3893	0.002
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.31168	0.4615
	من١٠٠٠٠ شيقل–أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	-0.3893	0.0025
		من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	-0.25669*	0.0015
	من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر	أقل من ١٠٠٠٠ شيقل	0.31168	0.4615
		من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل	0.25669*	0.0015

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر) و(من١٠٠٠٠ شيقل – أقل من ١٥٠٠٠ شيقل) لصالح (من ١٥٠٠٠ شيقل فأكثر).

ملخص النتائج ومناقشتها

أشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو أبعاد الخصخصة الاجتماعية كانت سلبية، فخصخصة التعليم تقلل من مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع الطلبة (الذين يتعلمون في مدارس حكومية ومدارس حكوميّة) الحصول على نفس فرص التعليم، وكذلك تؤدي إلى احتكار التعليم الجيد لأبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا.

وهذه النتيجة تؤكّد ما أشار إليه فازل (Fazel,2016) من أن الخصخصة تهدد باستحداث أنماط غير مستدامة من عدم المساواة الاجتماعية، وكذلك فهي توسع نطاقها. كذلك تقلل من حصول الطلاب من نفس الشريحة العمرية على فرصة تعليم متماثلة، وتهيئة الفرص المتكافئة لهم للتحصيل والنجاح في التعليم، وإتاحة الفرص المتساوية لهم للوصول إلى مراكز مرغوبة في المجتمع بغض النظر عن المستوى الثقافي والاقتصادي للأهل.

وتفسّر الباحثة ذلك بحيث تكمن إشكالية المدارس الخاصة في أمرين أساسيين، أحدهما طبقي والآخر ثقافي، فالمدارس الخاصة في المجتمع العربي في الداخل ترتبط جوهريًا بوضعية التمايز الاجتماعي، وهي تمثّل المجال الحيوي لأبناء الطبقات الاجتماعية العليا والوسطى في المجتمع القادرة على دفع رسوم التحاق أبنائها بتلك المدارس، وبالتالي الحصول على التعليم الجيد، وتؤدي إلى حرمان الطبقات الفقيرة من هذا النوع من التعليم، وبذلك تساهم سياسات الخصخصة ليس فقط في استمرار حالات عدم المساواة الاجتماعية وعدم تكافؤ الفرص فحسب، بل في توسيع نطاقها أيضًا.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "بيرم" (Bayram,2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن تطبيق سياسات الخصخصة في التعليم، تؤدي إلى زيادة عدم المساواة الموجود في المجتمع، خاصة أنّ تطبيق سياسات الخصخصة التي تمكّن كل الناس من التطور، دون أي تمييز، بحيث يمكن للجميع التمتع بحق التعليم العام المؤهل فقط في إطار الخدمة العامة للجمهور، كما ينبغي إعادة جوانب التعليم، وينبغي توفير خدمة تعليمية مؤهلة على جميع المستويات.

كما اتفقت مع بعض نتائج البحث الذي أجرته ناصر (٢٠١٦) وبيّنت نتائجها أن تعلّم عدد من اللغات الأجنبية وقلة ازدواجية الدوام الرسمي كمزايا، والارتباط بوضعية التمايز الاجتماعي ذي الطبقة العليا في المجتمع، وارتفاع تكلفة التعليم وضعف الرقابة الحكومية لسير عملها كسلبيات تربوية لمدارس التعليم الأهلي. أوصت الدراسة إعادة النظر ببعض التشريعات القانونية الخاصة بالتعليم الأهلي ومراقبة عمل المدارس الأهلية من قبل الدولة.

كما اتفقت مع دراسة (Adamson &Galloway 2019) وأسفرت نتائجها إلى أن خصخصة التعليم عن طريق القسائم أدى إلى انتشار التمايز الطبقي بين الطلاب، وأن الانشغال بالخصخصة يصرف عن الهدف العام للتعليم

وهو تحقيق تعليم عالي الجودة إلى أمور اقل أهمية. وأن تعدد المسارات في الدولة الواحدة إلى أدى إلى تفاوت التعليم واختلاف في مستوى النجاح، وصعوبة الحصول على قاعدة بيانات للمدارس المخصصة مما يقع ولي الأمر في حيرة من أمره، وأن نجاح الخصخصة يعتمد على تحقيق المنافسة الفعالة بين الشركات المسند إليها.

واتفقت مع بعض نتائج الدراسة التي أجراها كمبوتو وآخرون (Kamuzu, et al., 2020) وقد أظهرت نتائجها الى أن المدارس الخاصة خدمت في كلا البلدين العائلات والأطفال ذوي الدخل المرتفع، بينما لم يكن لدى الأسر والأطفال ذوي الدخل المنخفض إمكانية الوصول إلى تلك الخدمات. وهذا ساعد في وجود فجوات تعليمية بين الأطفال. وهذا أدى إلى وجود الانقسامات الاجتماعية وعدم المساواة. لذلك خلصت هذه الدراسة إلى أن المدارس الخاصة في هذين البلدين تعمل مثل الأعمال التجارية، ضد أطفال من أسر منخفضة الدخل.

في المقابل بيّنت نتائج تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو أبعاد الخصخصة الاقتصادية، بوجود ميزة تنافسية إيجابية، بحيث أصبحت هناك مدارس حكومية تنافس مدارس خاصة من حيث جودة التعليم والتحصيل الدراسي، بذلك يستطيع الطلاب المتفوقون ذوي الدخل المحدود من تحقيق طموحاتهم في المدارس الحكومية. وهذا بالطبع يقلل من الفجوات التعليمية والاجتماعية بين الطلبة.

هذه النتيجة تؤكّد أنّ للخصخصة إيجابيات، يمكن استغلالها من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية والتربوية. فمن خلال منافسة المدارس الحكومية للمدارس النظامية الخاصة، تحسّن المدارس الحكومية من أدائها بكلّ ما يتعلق بجودة التعليم والمناخ المدرسي والبنى التحتية، وتبذل مجهودًا كبيرًا كي تحافظ على طلابها (المانع، ٢٠٠٣; Sander, 2002).

ويمكن لخصخصة التعليم أن تكون عاملًا ضاغطًا على السلطة المحلية وقسم المعارف، التي بدأت تعمل على إدخال برامج جديدة، وتحسين في الأداء والنتيجة. فالخصخصة إذن أعطت مردودًا إيجابيًا على المدارس الحكومية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Elzoughbi, 2017) حيث أشارت نتائجها إلى أن الخصخصة تعتبر أحد الحلول الفعالة لرفع مستوى جودة التعليم، وتوسيع الخدمات التعليمية، وتقليل العبء المالي على الحكومة، وأن مدارس التعليم العام تواجه تحديات كبيرة من حيث جودة خدمات التعليم، وأنّ الخصخصة تعزز المنافسة غير الربحية بين المنافسين، ويؤدي إلى عدم التميز بين طلاب الحكومة للطلاب ذوي الدخل المنخفض بنظام القسائم التعليمية.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Termes, A., Edwards Jr, D. B., & Verger, A. 2018) وأشارت نتائجها إلى تحقيق التوازن بين المدارس الخاصة والعامة، تحقيق التنافسية لجذب الطلاب، محاولة إظهار الجودة التنافسية، تحقيق الكفاءة في العملية التعليمية.

واتفقت مع دراسة (Soysa & Seggie 2016) حيث بيّنت نتائجها إلى أن سياسات الخصخصة في جميع دول العالم واحدة وتأخذ أشكال وآليات متعددة وأن تعددها في كثير من الدول خاضع لسياسة الدولة، وأن الغاية واحدة وهي إصلاح التعليم، وأن تأثيرها يمكن أن يكون بعيد المدى وقد يتم إدخال بعض التغييرات لمواكبة العصر والتي تحقق التنافسية.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع البحث الذي أجراه أبو الهيجاء ومحاميد (٢٠٢٣) في تأثير الليبرالية الحديثة على توجهات التعليم العالي، ووجدت هذه الدراسة أن التوجه الليبرالي يؤثر بشكل مباشر على نوعية وجودة التعليم، إضافة إلى تسليع التعليم عبر انتشار مؤسسات تعليمية خاصة.

كذلك بيّنت النتائج وجود فروق في متوسطات أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين يعزى لمتغير السمة الاعتبارية.

وتفسّر الباحثة وجود فروق في متوسطات أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربية بين أولياء الأمور والمعلمين بسبب اختلاف خبرتهم المهنية، ومستوى التعليم وتصوراتهم المستقبلية في التعليم العام والخاص.

كذلك بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر أولياء الأمور يعزى لمتغيرات الدراسة (الدخل الشهري، الوضع المهني للأبوين)، وعدم وجود فروق في إجابات أولياء الأمور تعزى الى متغير المستوى التعليمي. وتفسر الباحثة ذلك بأنّ أولياء الأمور متفقون على الرأي بالرغم من اختلافهم في المستوى التعليمي، لكن تأثير مستوى الدخل الشهري والوضع المهني على رأيهم أكبر، بسبب خبرتهم المهنية ووضعهم الاقتصادي، خاصة وأنّ الأهل المقتدرون ماديًا هم من يرسلون أبنائهم الى تلك المدارس.

بينما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات أبعاد خصخصة التعليم العام في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، الدخل الشهري، الوضع المهني للأبوين)، وتفسر الباحثة ذلك بسبب عمل المعلمين في مدارس نظامية خاصة وخبرتهم المهنية فيها، لذلك كان هناك توافق في الإجابات.

التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية

بناء على نتائج الدراسة، فإنّ الباحثة توصى بما يلي:

١. إعادة النظر في سياسة التوسع في التعليم الخاص، حيث لا توجد مؤشرات واضحة تبيّن اهتمام المدارس الخاصة بتوفير نوعية تعليم مميزة على نحو يفوق المدارس الحكومية، خاصة وأن التعليم الخاص يؤدي إلى تفكك نسيج المجتمع العربي في إسرائيل.
٢. الاستثمار في المدارس الحكومية لكي تنافس المدارس الخاصة في الأداء والجودة.
٣. تطوير نظام التعليم العام لتحسين جودة التعليم وزيادة فرص الوصول إلى التعليم المجاني للجميع
٤. تقييم نتائج الخصخصة لتحديد مدى تأثيرها على جودة التعليم ومساهمتها في تعزيز المساواة في الفرص.
٥. تقديم بعض التسهيلات المادية من قبل المدارس النظامية الخاصة لبعض الطلبة محدودي الدخل، ليتمكنوا من اختيار المدرسة التي ينوون الالتحاق بها، وبذلك يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص.
٦. إجراء دراسة لمعرفة مدى تحقيق المدارس الأهلية لمضمون الجودة التعليميّة
٧. إجراء دراسات وأبحاث حول التمايز بين التعليم الخاص والتعليم الحكومي، وسبل تطوير التعليم الحكومي في ضوء الحاجات المختلفة لأولياء الأمور.

المراجع

أولًا: المراجع بالعربية

أبو عصبة، خالد. (٢٠٢٢). التربية والتعليم في المجتمع العربي ما بين الواقع واستشراف المستقبل. ط١، حيفا: مكتبة كل شيء.

أبو الهيجاء، يونس فريد، ومحاميد، حاتم محمد. (٢٠٢٣). الليبرالية الجديدة وتأثيرها على التعليم العالي المعاصر.، ١٨، ٣٣٣-٣٦٥.

السلمي، سعد مسعد، والقحطاني، يحيى سعيد. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق خصخصة مدارس التعليم العام في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، تصور مقترح. مجلة القراءة والمعرفة، ٢١٠، ٢٠٧-٢٣٥.

شاهين، محمد أحمد. (٢٠١٥). خصخصة التعليم (ورقة عمل). القدس: جامعة القدس المفتوحة.

الحربي، أمل عبد الرحمن. (٢٠١٦). تصور مقترح للخصخصة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب دول أخرى. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٧(١٠٦). ٢٠٥-٣٠٢.

رحمة، أنطون. (٢٠٠٢). استثمار القطاع الخاص في المجال التربويّ بدول الخليج العربية: رؤى مستقبلية. الرياض: التربية العربي لدول الخليج.

الزهراني، علي عبد القادر. (٢٠١٩). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨(١١)، ٢٨٧-٣٤٠.

عبوي، زيد منير. (٢٠٠٦). الخصخصة في الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.

فرزال، رزفي. (٢٠١٦). الخصخصة في التعليم: الاتجاهات والنتائج، سلسلة البحث والنظرة الاستشرافية بشأن التعليم. يونيسكو، رقم ١٨. باريس. متوفر على الرابط التالي: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485_ara

القشطان، عبد الله عبد السلام (١٩٨٨)، التعليم في فلسطين. الجزء ٢. التعليم الخاص ١٩٢٢-١٩٤٨. عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع.

المانع، عزيزة (٢٠٠٣) "هل تلبي الخصخصة احتياجات التعليم". مجلة جامعة دمشق، ١٩(٢)، ٩٩-١٤٠.

ناصر، فيحاء حسن. (٢٠١٦). مدارس التعليم الأهلي- مزاياها وسلبياتها ومقارنتها بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مدرسي المدارس الحكومية. مجلة جامعة بابل- العلوم الإنسانية، ٢٤(٤)، ٢٤٦٠-٢٤٧٧.

النفيعي، صالح بن جواد عبد الله. (٢٠١٩). خصخصة الجامعات السعودية في ضوء مؤشرات الاقتصاد المعرفي والتحول الوطني. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس، ٢٠(١٠)، ٢٥١-٣٠٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abawi, Zaid Munir. (2006). Privatization in Public Administration between Theory and Practice. Amman, Jordan: Al-Moataz for Publishing and Distribut.

Abu Asbah, Khaled. (2022). Education in Arab Society between Reality and Foreseeing the Future. (in Arabic). 1st ed. Haifa: Kul Shi Library.

Abu Asbah, H. (2018), The privatization of the Arab education system and its effects on student achievement. (in Hebrew). Summary report, the research is funded by the Ministry of Education.

Abu Asbah, H. (2011). The disparities in inputs and their impact on the outputs the Arab education system in Israel. (in Hebrew). in: Y. Yona and N. Mizrahi (editors): The practicalities of difference in the Education system in Israel, Jerusalem: Van Leer Institute and the United Kibbutz Publishing House.

Abu Al-Haija, Younis Farid, and Mahameed, Hatem Mohammed (2023). Neoliberalism and its impact on contemporary higher education. (in Arabic). The Academy, 18, 333-365.

Adamson, F.,&Galloway, M. (2019). Education Privatization in the United States: Increasing Saturation and Segregation. California State University, Sacramento, 27 (129), 48.

Bayram, A. (2018). The Reflection of Neoliberal Economic Policies on Education: Privatization of Education in Turkey. European Journal of Educational Research, 7(2), 341-347.

Barak-Erez, D. (2008). The Public Law of Privatization: Models, Norms and Challenges. (in Hebrew). Law Studies, L (3),461-515.

David, D. M. (2016). Neoliberal restructuring of education in the Philippines: Dependency, labor, privatization, critical pedagogy, and the K to 12 system. Asia-Pacific Social Science Review, 16(1), 80-110.

Dagan-bozaglu, v. (2010). Aspects of privatization in the education system. (in Hebrew) Aviv: Edva Center.

Dahan, Y. (2018). Educational justice: Privatization and the goals of education. (in Hebrew). published by the Van Leer Institute.

Edwards Jr, D. B., DeMatthews, D., & Hartley, H. (2017). Public-private part nerships, accountability, and competition: Theory versus reality in the charter school of Bogotá, Colombia. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, (25), 1-36.

Elzoughbi, K. (2017, September 11). Can reforming the pre-university public educational sector in Egypt hrough privatization influence its quality .89? AUC Knowledge Fountain.

Goffen, E. (2004), Do it yourself - civic entrepreneurship as a renewal strategy in policy in Israel. The Orange Series, Jerusalem. (in Hebrew). The Hebrew University School of Public Policy and the Fahr Institute.

Al-Harbi, Amal Abdul Rahman. (2016). A proposed vision for privatization in higher education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of other countries. (in Arabic) Journal of Reading and Knowledge, 27(106). 205-302.

Hursh, D. (2016). The End of Public Schools: The Corporate Reform Agenda to Education. New York, Routledge.

Kambutu, J., Akpovo, S. M., Nganga, L., Thapa, S., & Mwangi, A. M. (2020). Privatization of early childhood education (ECE): Implications for social in Nepal and Kenya. Policy Futures in Education, 18(6), 724- 700.

Ketan, Y. (2000) "Partial privatization of welfare services", in A. Ram, G. Gal, V.

Katan (editors) Designing Social Policy in Israel. (in Hebrew). Jerusalem, Taub Center for the Study of Social Policy in Israel, 101-131.

Levin, Henry M. (2001). Privatizing Education. Teacher College: Columbia University.

Nasser, Faihaa Hassan. (2016). Private schools - their advantages, disadvantages and comparison with government schools from the point of view of government school teachers. (in Arabic). Journal of the University of Babylon- Humanities, 24(4), 2460-2477.

Al-Nafie, Saleh bin Jawad Abdullah. (2019). Privatization of Saudi universities in light of indicators of the knowledge economy and national transformation. (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 20(10), 251-306.

Al-Manea, Aziza. (2003). Does privatization meet the needs of education? .(in Arabic). Damascu University Journal, 19(2), 99-140 .

Rahma, Anton. (2002). Private sector investment in the educational field in the Arab Gulf States: Future visions. (in Arabic). Riyadh: Arab Library of Education for the Gulf States.

Rikowski, G. (2019). Privatization: Education and Commodity Forms. In Keywords in Radical Philosophy and Education. 355-374.

Rizvi, F. (2016). Privatization in education: Trends and consequences. p12.

Rosenau, P. (2000). Strengths and Weaknesses of Public Private Policy Partnerships. P. Rosenau, Public Private Policy Partnerships. Cambridge, MIT Press.

Al-Qashtan, Abdullah Abdul Salam. (1988). Education in Palestine. Part 2. Private Education 1922-1948. (In Arabic). Amman: Dar Al-Karmel for Publishing and Distribution.

Sanders, N.M.(2002). Would Privatization of K-12 Schooling Lead to Competition and Thereby Improve Education? Educational Policy, 16.(2).

Shaheen, Muhammad Ahmad. (2015). Privatization of Education (Working Paper). (In Arabic). Jerusalem: Al-Quds Open University.

Al-Salmi, Saad Masoud, and Al-Qahtani, Yahya Saeed. (2019). Requirements for implementing the privatization of public education schools in light of the Kingdom's Vision 2030, a proposed vision. (in Arabic). Journal of Reading Knowledge, 210, 207-235.

Termes, A., Edwards Jr, D. B., & Verger, A. (2018). The Development and Dynamics of Public–Private Partnerships in the Philippines' Education: Counterintuitive Case of School Choice, Competition, and Privatization. Educational Policy,34(1), 91-117.

Al-Zahrani, Ali Abdul Qader. (2019). Obstacles to the privatization of Saudi universities in light of Vision 2030 from the perspective of academic leaders. (in Arabic). International Journal of Specialized Education, 8(11), 287-340.

Perceptions of the teachers and Parents towards the Social and Economic Dimensions of Privatization of Arab Schools in the Northern and Haifa Districts

Lubna Alinat Khalailey

Educational and social researcher, PhD in Educational Administration, Arab American University – Ramallah

khlobna@yahoo.com

Abstract. The study aimed to identify the perceptions of teachers and parents towards the social and economic dimensions resulting from the privatization of Arab schools in the Northern and Haifa districts. To achieve the study objectives, the researcher used the descriptive analytical approach and the questionnaire as a tool for collecting data. After verifying its validity and reliability, it was applied to the study sample of teachers and parents, numbering (304) teachers and (629) parents in the academic year (2021-2022). They were reached using the random stratified cluster method.The results of the study showed that the level of social dimensions resulting from the privatization of Arab schools in the Northern and Haifa districts from the point of view of teachers and parents was moderate, with an arithmetic mean of (3.58). The level of economic dimensions resulting from the privatization of Arab schools in the Northern and Haifa districts from the point of view of teachers and parents was moderate, with an arithmetic mean of (3.43). The results also showed statistically significant differences at the significance level (α=0.05) between the average responses of parents towards the dimensions of privatization of public education in Arab schools attributed to the study variables (monthly family income, and professional status of parents) With no differences attributed to the educational level variable. It also showed statistically significant differences between the average responses of parents and teachers towards the dimensions of privatization of education attributed to the study variable, which is the status characteristic. While the results showed no statistically significant differences between the average responses of teachers towards the dimensions of privatization of education attributed to all study variables. The results of the study recommended reconsidering the policy of expanding private education, as there are no clear indicators showing the interest of private regular schools in providing a distinctive quality of education that exceeds government schools, especially since private education leads to the disintegration of the fabric of Arab society in Israel.

*Keywords***:** Privatization of education, dimensions, Arab schools.