# ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر: تدابير تنظيمية مقترحة

إعـــداد

**د. أحمد زينهم نوار**
أستاذ مساعد بالمركز القومي
للبحوث التربوية والتنمية

**د. عدنان محمد قطيط**
أستاذ مساعد بالمركز القومي
للبحوث التربوية والتنمية

# ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر: تدابير تنظيمية مقترحة

إعداد

**د. أحمد زينهم نوار**
**أستاذ مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**

**د. عدنان محمد قطيط**
**أستاذ مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**

## المستخلص باللغة العربية

يستند البحث الحالي إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها التعرف على الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتحديد أهم الآثار السلبية الناجمة عنها، إلى جانب استعراض أبرز تجارب بعض دول العالم في هذا المجال، والكشف عن آراء الخبراء والباحثين تجاه التدابير اللازمة لترشيدها، وتقديم تصور مقترح لعدد من التدابير التنظيمية لترشيدها في التعليم المصري، واعتمد البحث في معالجته على المنهج الوصفي، وأداة استطلاع رأي الخبراء والتي تم إعدادها في ضوء عدد من الدراسات السابقة وأدبيات الإطار النظري للبحث. واشتملت عينة البحث على (٤٦) خبيرا من أساتذة الجامعات والباحثين التربويين لاستطلاع آرائهم حول التدابير اللازمة لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وقد أشارت أهم النتائج إلى عدد من التدابير أهمها:

١- التدابير الإدارية وتشمل: تطبيق نسبة الإنفاق على التعليم الواردة في الدستور، وإعادة هيكلة نظام الأجور والحوافز للمعلمين، وتحسين لوائح الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين، إضافة إلى تطوير سياسات للانتقال من التعليم قبل الجامعي للتعليم العالي، وإعادة النظر في لوائح الانضباط للطلاب والمعلمين، وتعزيز التوافق بين الكادر الخاص للمعلمين وقانون الخدمة المدنية.

٢- التدابير التربوية وتشمل: تحسين جهوزية وجاذبية البيئة التعليمية للطلاب، وتطوير المناهج التعليمية وفق معايير جودة عالمية، وبناء برامج للموهوبين والمتفوقين تتلاءم مع قدراتهم إلى جانب توفير برامج علاجية للطلبة ذوي التحصيل الضعيف، وتطوير طرق التدريس للحد من أساليب الحفظ والتلقين. والتركيز على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين مع تقليل كثافة الفصول في بعض المناطق والمحافظات، وضرورة إصلاح منظومة التقويم بالتعليم قبل الجامعي.

٣- التدابير المجتمعية وتشمل: تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم، وتغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق عليه كليات القمة. وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. وإشراك القطاع الأهلي والخاص في تعزيز إتاحة التعليم، وتطبيق نتائج البحوث المتعلقة بعلاج هذه الظاهرة، إضافة إلى التعاون مع المراكز البحثية وكليات التربية في علاج هذه الظاهرة.

٤- وانتهى البحث باقتراح عدد من التدابير التنظيمية لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية في مصر.

**الكلمات المفتاحية**: الدروس الخصوصية، تدابير تنظيمية، التعليم قبل الجامعي.

# Rationalizing private supplementary tutoring phenomenon at pre university education in Egypt: Proposed organizational measures


## Abstract

The current research is based on achieving a number of objectives, the most important of which is identifying the causes and motives behind the spread of the phenomenon of private lessons, identifying the most important negative effects resulting from it, in addition to reviewing the most prominent experiences of some countries in the world in this field. The research relied on the descriptive method and the expert questionnaire tool, which was prepared in light of a number of previous studies and the literature of the theoretical framework of the research. The research sample included (46) experts from university professors and educational researchers to seek their views on the measures necessary to rationalize the phenomenon of private lessons in pre-university education in Egypt.

The most important results indicated a number of measures, including the following:

1 -Administrative measures, including: the application of the percentage of spending on education stipulated in the constitution, the restructuring of the system of wages and incentives for teachers, the improvement of the regulations for economic, and the review of discipline regulations for students and teacher.

2 -Educational measures include: improving the readiness and attractiveness of the educational environment for students, developing educational curricula according to international quality standards, building programs for the gifted and talented that are compatible with their abilities, in addition to providing remedial programs for students with poor achievement, besides the focus on acquiring the skills of the twenty-first century, and the need to reform the evaluation system in pre-university education.

3 -Societal measures, including: changing the culture of society around the so-called summit colleges, the application of research results related to treating this phenomenon, in addition to cooperation with research centers and colleges of education in treating this phenomenon.


Key words: private lessons, organizational measures, pre-university education, Egypt.

**مقدمة:**

لقد باتت ظاهرة الدروس الخصوصية أمرا واقعا وظاهرة عالمية إلى حد كبير، كما أنها ظاهرة معقدة تنجم عن العديد من الأسباب المتداخلة والتي تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة إلى أخرى، وتكتسب مشكلة الدروس الخصوصية أهمية دراستها نتيجة ما ينجم عنها من آثار تربوية واقتصادية واجتماعية.

وتمثل الدروس الخصوصية في بعض مناطق العالم نشاطا اقتصاديا كبيرا، حيث تتعدد مظاهر إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية، فيلاحظ مثلا، في **كوريا**، أن مجموع ما أنفقته الأسر في العام ٢٠٠٦ على الدروس الخصوصية ما يعادل (٢.٨% من الناتج المحلي) وفي **فرنسا** قدر حجم الإنفاق على الدروس الخصوصية بحوالي (٢.٢١ مليار يورو) (وفي **اليونان** قدر مجموع ما أنفقته الأسر في العام ٢٠٠١ حوالي (١.١) مليار يورو سنوياً، أما في **تركيا** فقد أظهرت إحدى التقديرات أن ما أنفق من مصاريف على الدروس الخصوصية سنة ٢٠٠٤ بلغ (٢.٩ مليار دولار أمريكي أي ما يعادل ٠.٩٦% من إجمالي الناتج القومي) و في **النمسا**، فقد تم تقدير قيمة الإنفاق الوطني السنوي على الدروس الخصوصية ب ١٤٠ مليون يورو. ( براي، ٢٠١٢، ٢٣)

وهناك تنوع لأسباب الظاهرة منها نفسية واجتماعية والأسباب البيداغوجية: كعدم الاستقرار في السياسة التعليمية أدى إلى عدم استقرار النظام التربوي الأمر الذي يزيد من أزمة الدروس الخصوصية. وتمسك المدرسين بالمناهج القديمة في ظل ضعف تكوينهم. ( كمال، ٢٠١٦)

ومن الانعكاسات السلبية التي نتجت عن الدروس الخصوصية، أنها أدت إلى انهيار جسيم في قيمة المعلم والعملية التعليمية أمام النشء والمجتمع ككل بسبب فقدان هيبة المعلم في الصف، تضاؤل دور المؤسسات التعليمية وتخلفها وجمودها، سقوط مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. ( الصعب، ٢٠١١) وهي في ذات الوقت تكشف مدى القصور في التعليم الرسمي، نتيجة لإخفاق بعض المؤسسات التربوية في أداء وظائفها التعليمية، وتتجسد في صورة إهدار لموارد وطاقات المجتمع البشرية والمادية، والتي تتجلى في ازدواجية الإنفاق على الخدمة التعليمية مما يقوض مبدأ مجانية التعليم ويفرغ العملية التعليمية من مضمونها. ( الزيودي. ٢٠١٦)

ولهذه الظاهرة سلبيات منها: أنها تمثل إحدى قنوات استنزاف الدخل الأسري، كما أنها تستنزف وقت الطالب في الساعات التي يهدرها في حضور هذه الدروس والإعداد لها (التميمي. ٢٠٠٧). أما الضرر الأكبر لها فهو فقدان الحماس للتعلم والتعليم، وقتل روح الإبداع والابتكار عند الطالب وضعف مصداقية نظام التقييم، وفقدان ثقة الطالب بقدراته وعدم الاستغناء عن الدروس الخصوصية خاصة في تهيئة الطالب للتقدم إلى الامتحانات.

وعادةً ما تخلق الدروس الخصوصية حالة من التفاوت الاجتماعي، وقد تحدث خللا في المناهج المعتمدة في التعليم النظامي، وذلك بتشويه تسلسل التعلّم المخطط له، ولا يعني ذلك أن جميع مظاهر الدروس الخصوصية هي مظاهر سلبية، فهي تساعد التلاميذ على التعلّم، كما تشكل مصدر رزق إضافي للمعلمين

وفي هذا الإطار، يمكن القول أن أبرز إيجابيات الدروس الخصوصية أنها تحسن مستوى تعلم الطلبة، وتساعدهم على فهم واستيعاب الدروس، وتوفر نشاطات بناءة للطلبة خارج ساعات الدوام الرسمي، وتساعدهم في الوصول إلى مستويات تعليمية أفضل، وتسهم في اجتياز الامتحانات، وتؤمن التحاقهم بالجامعات" (Bray and Kwok, 2003, p.611). "وكذلك تمكن الطلبة من إشباع حاجاتهم التعليمية الفردية، وتبني لدى الطلبة المتفوقين الثقة وتمكنهم من التنافس مع الطلبة الآخرين (التميمي. ٢٠٠٧: ٢٤).

وعلى الرغم من الجهود الرسمية العديدة لإصلاح وتطوير النظام التعليمي، وتحسين جودته، يوجد عددًا من العوامل المجتمعية التي أدت لانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية خلال العقود الماضية، وذلك إيمانًا بأن أي ظاهرة تحمل تاريخًا لا يمكن رؤيتها كاملة إلا من خلاله، وبالتالي فإن المرجعية التي تهدف لتأكيدها هنا هي أن جملة الظروف المجتمعية لظاهرة الدروس الخصوصية تمثل الإطار المجتمعي الذي تحرك خلاله النظام التعليمي وكانت بالنسبة له العوامل الحاكمة للكثير من سياساته وتوجيهاته الأمر الذي أسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في صنع جانب هام للمشكلة أهمها: المشكلة الاقتصادية والسكانية في مصر وآثار السياسات التي اتبعت لمواجهتها على ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية، وتغير دور الدول في عدد من القطاعات والأنشطة وأثاره على ظاهرة الدروس الخصوصية. ( محمد. ٢٠٠٩: ٥٣)

وتأسيساً على معالجات العديد من الدراسات السابقة، يتبين أن هناك علاقة طردية بين انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتدني جودة التعليم، ومن ثم تزايد الاهتمام المعاصر بهذه القضية في أدبيات العلوم التربوية والإنسانية، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة.

**مشكلة الدراسة:**

على الرغم من الجهود الرسمية والحكومية المبذولة خلال العقود الماضية نحو إصلاح وتطوير منظومة التعليم في مصر مثل إعداد الخطط الإستراتيجية لتطويره، وإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وإنشاء الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم، بالإضافة إلى التوجه نحو لامركزية التعليم وتشكيل مجالس الأمناء على المستوى المدرسي، إلا أن هناك العديد من التقارير والدراسات التي أشارت إلى الكثير من جوانب القصور ونواحي الضعف التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي في مصر بشكل عام، وتدني رضا عناصرها عن الكثير من جوانب العمل وضعف الثقة المجتمعية في أداء كافة عناصر المنظومة التعليمية.

ولقد كان التطور الطبيعي لإصلاح التعليم في مصر يدعو إلى إحداث تغيير في فكر الإصلاح أي الانتقال من الكم إلى الكيف والجودة والنوعية، بما يفرض إحداث نقلة نوعية في جودة رأس المال البشري، وعلاج بعض الظواهر والقضايا المزمنة كالدروس الخصوصية التي تؤثر سلبا على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.

ويشير ( محمد. ٢٠٠٩: ٤٨) إلى أن الدروس الخصوصية في مصر تحولت بفعل عدد من العوامل والأسباب الذاتية والموضوعية من مجرد ظاهرة فردية إلى ظاهرة عامة يعاني منها المجتمع والنظام التعليمي بوصفها ظاهرة مرضية تمثل خروجًا على ما ينبغي أن يكون ودراسة هذا الأمر في حاجة لرؤية علمية تضع عناصر الظاهرة والعوامل المتشابكة فيها حولها قيد البحث العلمي الذي يهدف إلى تحقيق معالجة قائمة على الفهم الصحيح لتطور الظاهرة ومواكبتها لعدد من العوامل المختلفة التي لابد من إحداث تغيير ما فيها ليكون الحل المطروح قادرًا وفعلاً.

ووفق نتائج استطلاع للرأي حول هذه الظاهرة، أشارت النتائج أن (٧٣%) من الأسر المصرية التي لديها أبناء في مراحل التعليم قبل الجامعي يحصلون على الدروس الخصوصية. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. ٢٠١٠)، كما أن الدروس الخصوصية ليست فقط نتيجة لثقافة التعليم مما أسماه ديفيد بيكر "المجتمع المدرسي" ، ولكن يجب أيضًا اعتباره "جزءًا من بناء قوة التعليم، ومن ثم ، من خلال أفعال الأفراد (مثل الطلاب وأولياء الأمور) فلديهم القدرة على تغيير الحدود الحالية للنظام المؤسسي للتعليم أو إنشاء مؤسسات جديدة.

ومن خلال استطلاع آخر ضمن أحد بنوده رؤية الأسر المصرية لأسوأ أنواع التعليم، جاء التعليم في المدارس الحكومية في مقدمة أنواع التعليم الذي ترى الأسر أنه الأسوأ (٣٢%) يليه بفارق كبير المدارس الخاصة لغات (٥%) ثم التعليم في المدارس الخاصة عربي (٤%)، والتعليم في المدارس القومية (٢%). (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، "أ"٢٠١١)

وفي هذا السياق، يمكن القول أن توفير الميزانيات المطلوبة لتطوير وتحسين العملية التعليمية في مصر يمثل أحد أهم التحديات التي تواجهها الحكومة المصرية، ومع تزايد أعداد الطلاب أصبحت الميزانيات غير متناسبة مع ما هو مطلوب تحقيقه، الأمر الذي ساهم في انخفاض جودة الخدمات التعليمية الحكومية، مما جعل أولياء الأمور يلجؤون إلى طرق أخرى للحصول على تعليم أفضل، منها الدروس الخصوصية، والتعليم الخاص أو الدولي والتي تعد جميعها عبئا على الأسر المصرية. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، "ب" ٢٠١١)

وبالإضافة إلى ذلك، فلقد تزايدت ظاهرة الدروس الخصوصية كإحدى المشكلات المؤرقة والمشوهة للتعليم المصري رغم كل المحاولات التي بذلت لمحاصرتها والتقليل من آثارها، لكنها تفاقمت وبات على الأسرة المصرية أن تدرج الدروس الخصوصية ضمن بنود إنفاقها طوال العام، لكن يمكن لتطبيق سياسة المحاسبية التعليمية أن تساعد على تقليل تلك الظاهرة. ( جورج. ٢٠١١: ٣٦٤)

ويُعزى الطلب على الدروس الخصوصية إلى المفاهيم السلبية للتعليم التقليدي والاعتقاد بأن الدروس الإضافية ضرورية للنجاح الأكاديمي. ومع ذلك، فإن التدريس الخاص ليس فعالًا دائمًا في رفع التحصيل الأكاديمي ؛ وفي بعض المدارس عادة ما يتخطى الطلاب الذين يركزون في الفصول الدراسية نظراءهم الذين يلتحقون بمؤسسات الدروس الخصوصية في معدل الدرجات النهائي لأن هؤلاء الطلاب قد ينامون خلال الدروس لأنهم يشعرون بالتعب بعد الدراسة الخارجية المفرطة؛ وهذا يعني أن نظام الظل يمكن أن يجعل التعليم المنتظم أقل كفاءة. (Bray, Lykins, 2012)

ومن المتغيرات الاجتماعية زيادة الطلب على التعليم والزيادة السكانية المستمرة، بما يؤدي إلى مشكلة نقص المباني المدرسية وتقليل فرص الإتاحة وارتفاع الكثافة، وضعف ثقة الأسرة في المدرسة، ويؤدي ذلك بدوره تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية كظاهرة مرضية مزمنة في التعليم المصري.( مرزوق. ٢٠١٣: ١٠٩)

وفى الواقع فإن المجتمع المصري يعرض أمام الآباء والتلاميذ مؤسسات تعليمية ترتبط بشكل دقيق بفئات اجتماعية متباينة، والعامل الحاسم في اختيار هذه المؤسسة أو تلك هو القدرة المالية، ولا شك أن جودة الخدمة التعليمية المقدمة داخل المدرسة ترتبط مباشرة بهذه القيمة المالية التي تشترطها للالتحاق ببرامجها التعليمية. ( نجيب. ٢٠٠٨. ٢١)

ويتبين من ذلك تأثير آليات السوق على قطاعات التعليم، حيث أصبحت ظاهرة التفاوت الاجتماعي أكثر تعقيداً من ذي قبل، بما أدى إلى التباين في فرص التعليم بين المؤسسة الحكومية ومؤسسات التعليم الخاص.

كما يمكن القول: إن توفير الميزانيات المطلوبة لتحسين العملية التعليمية في مصر يمثل أحد أهم التحديات التي تواجهها الحكومة المصرية، ومع تزايد أعداد الطلاب أصبحت الميزانيات غير متناسبة مع ما هو مطلوب تحقيقه، الأمر الذي ساهم في انخفاض جودة الخدمات التعليمية الحكومية، مما جعل أولياء الأمور يلجؤون إلى طرق أخرى للحصول على تعليم أفضل، منها الدروس الخصوصية، والتعليم الخاص أو الدولي والتي تعد جميعها عبئا على الأسر المصرية. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مارس ٢٠١١)

واستخلاصاً لما سبق، يتبين أنه على الرغم من أهمية الاهتمام بالموارد البشرية بالتعليم والتي يقع عليها تحقيق الأهداف وتنفيذ البرامج الإصلاحية والتطويرية، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تؤثر سلباً على جودة الحياة الوظيفية، وتحقيق الرضا العام لدى المعلمين ومديري المدارس في مصر بشكل عام، وفي مدارس محافظة شمال سيناء محل الدراسة الحالية ومن ثم يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي؟

**ويتفرع عن ذلك الأسئلة التالية:**

١. ما الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية؟
٢. ما أهم الآثار الناجمة عن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية؟
٣. ما أبرز تجارب بعض دول العالم في مجال الدروس الخصوصية؟
٤. ما منظور الخبراء والباحثين تجاه التدابير اللازمة لترشيد الدروس الخصوصية؟
٥. ما أهم التدابير التنظيمية المقترحة لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية؟

**أهداف الدراسة:**

تتبلور أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- تحديد أهم الآثار السلبية الناجمة عن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- الكشف عن فوائد التحاق الطلاب بالدروس الخصوصية.
- استعراض أبرز تجارب بعض دول العالم في مجال الدروس الخصوصية.
- الكشف عن آراء الخبراء والباحثين تجاه التدابير اللازمة لترشيد الدروس الخصوصية.
- تقديم عدد من التدابير التنظيمية المقترحة لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم المصري.

**أهمية الدراسة ومبرراتها:**

**تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:**

تسليطها الضوء على ظاهرة الدروس الخصوصية في المدارس الثانوية وانعكاساتها السلبية على واقع البيئة ومجمل الأوضاع المدرسية، والحاجة الماسّة إلى معالجتها. أما الأهمية التطبيقية العملية للدراسة فيمكن أن تتمثل في الاستفادة من نتائجها في توجيه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، والأطراف المجتمعية من خلال وقوفهم على أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ونتائجها المختلفة الايجابية والسلبية، مما يسهم في وضع برامج وحلول علاجية يمكنها ترشيد الظاهرة والحد من سلبياتها.

**منهج الدراسة:**

يعتمد البحث على المنهج الوصفي حيث " يتضمن هذا المنهج جمع البيانات لاختبار فروض أو الإجابة على أسئلة متعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة". كما يستعين البحث بمدخل تحليل السياسات " باعتباره محاولة متعمقة لفهم خيارات السياسة، والتحكم أو التأثير على عملية اتخاذ القرار، وذلك بتقديم معلومات حقيقية لمحللي السياسات تمكنهم من التوصل للنتائج وأفضل البدائل المتعلقة بمشكلة تربوية ما".

**مصطلحات الدراسة:**

تشمل مصطلحات الدراسة ما يلي:

### ١- الدروس الخصوصية:

تعرف الدروس الخصوصية بأنها: "كل جهد تعليمي يحصل عليه التلميذ خارج الفصل المدرسي بحيث يكون هذا الجهد منتظما ومتكررا وبأجر" (الرشيدي، ٢٠٠٤: ٢٨٥).

كما تعرف بأنها: "هي طريقة وعملية تربوية يقوم خلالها المتعلم بالتفاعل مع تلميذ إلى ثلاثة على الأكثر للاستجابة المباشرة لحاجات تعليمهم و اهتماماتهم الفردية الخاصة، التي يمكن جزئيا أو كليا تحقيقها بالطرق التعليمية الجماعية أو شبه الجماعية الأخرى".(حمود. ٢٠١٩: ٢١)

وعلى ضوء ما سبق، تتحدد الدروس الخصوصية إجرائيا في البحث الحالي بأنها: كل جهد تعليمي إضافي يحصل عليه الطالب أو مجموعة من الطلاب من خلال لقاء غير رسمي، يتم بينهم وبين المعلم الخاص خارج جدران المدرسة، وخطة الدراسة في مكان وزمان محدد بين كلا الطرفين، نظير أجر محدد.

### ٢- ترشيد الدروس الخصوصية

تعرف ترشيد الدروس الخصوصية إجرائيا في البحث الحالي بأنه: جملة الإجراءات والوسائل والأنشطة التي يتم القيام بها للحد من تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية ووضعها في مسارها الطبيعي مع الأخذ في الاعتبار نوعية التعليم المقدمة لطلاب التعليم العام وكذلك مراعاة الظروف الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية التي يعيشها معظم هؤلاء، إضافة إلى رغبات أسرهم في إلحاقهم بمؤسسات التعليم العالي.

### الإطار النظري:

يركز هذا البحث **Dwita, Cheisviyanny, Helmy, Marwan,** (2018) على اندماج طلاب المرحلة الثانوية في الدروس الخصوصية، وقد جمعت بيانات هذا البحث باستخدام استبيان استقصائي أجري على ٤٣٣ مدرسة ثانوية في ١٣ مدينة وبلدية في غرب سومطرة. وتبين أن هناك خمسة عوامل تدفع طلاب المدارس الثانوية للالتحاق بهذه المؤسسات هي عوامل الشخصية، وأسرية ، ومدرسية ، والبرامج التعليمية الخاصة ، والأقران.

### أولا: إطلالة على مرادفات مصطلح الدروس الخصوصية

يطلق على الدروس الخصوصية مصطلح تعليم الظل لأنها تحاكي النظام الرسمي للتعليم، حيث يتغير المنهج الدراسي في المدارس، فيتغير في تعليم الظل؛ ومع توسع النظام المدرسي

وتمدده، فإن تعليم الظل أيضًا يتوسع ويتمدد، وتتغير أشكال الدروس الخصوصية ويختلف حجمها مثلما يتغير شكل النظام التعليمي الرسمي وحجمه، وان سمات تعليم الظل وأهدافه تعد أقل وضوحا من سمات نظام التعليم الرسمي وأهدافه، إلى جانب أن أكثر أفراد المجتمع يركزون على الالتحاق بالتعليم الرسمي أكثر من الالتحاق بظله.(Bray,2013 )

وكان الباحث David Stevenson ديفيد ستيفنسون أول من صاغ في دراسة مبكرة للطبقات التعليمية في المجتمع الياباني ١٩٩٢م المصطلح الاجتماعي والتربوي "تعليم الظل" في أوائل التسعينات للدلالة على الصلة القوية بين نظام التعليم السائد وبين الانتشار الواسع لتعليم الظل خارج نطاق التعليم. وفي وقت لاحق ، وضع Mark Bray مارك براي هذا المصطلح على عاتق صانعي السياسات التعليمية من خلال توثيق النمو في تعليم الظل في جميع أنحاء العالم من خلال تحديد أهم سماته وحصر أنشطته والتي يمكن اعتبارها تظليلًا خفيًا، وتتمثل أهم هذه السمات فيما يلي: .**(Byun, & Baker, 2015, p.2)**

١- تكملة: التعليم في الظل تكميلي بطبيعته لأنه يتناول الموضوعات التي تغطيها المدرسة بالفعل.

- السوق: يتم توفير التعليم في الظل مقابل رسوم ، في مقابل الدروس الرسمية داخل المدارس غير المدفوعة التي يقدمها الأسر المجتمع ، أو الدروس الإضافية المقدمة من معلمي المدارس كجزء من التزاماتهم المهنية ومسؤولياتهم.

٢-أكاديمي: يغطي تعليم الظل مواضيع أكاديمية بما في ذلك اللغات والرياضيات وموضوعات أخرى متنوعة ، ولكنه يستبعد المهارات الموسيقية أو الفنية أو الرياضية التي يتم تعلمها في المقام الأول من أجل المتعة و / أو من أجل تنمية شخصية أكثر استدارة.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات نظر أفراد المجتمع حول الدروس الخصوصية بين مؤيد لها وساع نحوها، أو مقاوم ورافض لها إلا أنها توغلت لدى كثير من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع والمتوسط، حيث لم يعد للأسرة مفرا من إلحاق أبنائها بها على اختلاف صورها وتعدد أشكالها، ويظل لها حضور بشكل كبير في حياة الأسر، وما يصاحب ذلك من انعكاسات متعددة وآثار متنوعة سواء على الطلاب أو الأسر أو المعلم أو المدرسة أو النظام التعليمي ككل.

ويتميز تعليم الظل بكونه مرتبطا بالربح المادي سواء وجه لوجه أو عن طريق الإنترنت أو المحاضرات المسجلة أو مقاطع الفيديو على أسطوانات أو نحوه، ويشمل أيضا جميع المذكرات التلخيصية أو أسئلة وأجوبة والكتب الإلكترونية والأدلة والملاحظات وحل الواجبات كل ذلك مقابل مبالغ مالية تدفع للانتفاع بها، ولكن إذا الانتفاع بها مجانا فلا تعد تعليم ظل فتكون أشبه بدروس إضافية (Borodchuk, 2011)، ومن ثم فهو يتطور ويطور نشاطاته وفعالياته وينوع أدواته لتحقيق ربح أكثر، وبذلك يختلف عن التعليم التكميلي بعد المدرسة الذي لا يستهدف الربح بل يستهدف تنمية مهارات الطالب وتحسين مستوى تحصيله ( Kobakhidze, 2014, p27). ويرتبط مصطلح تعليم الظل ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية للطالب، ومن ثم فأي دروس يتلقاها الطالب ليس لها علاقة بمحتوى المنهج فإنها لا ترتبط بتعليم الظل.

كما أطلق على الدروس الخصوصية مصطلح التعليم التكميلي المدفوع الأجر ونحوه ( Abid MALIK, 2017, p26) وهو تلقي الطلاب مساعدات من قبل معلمين أو مؤسسات خاصة مقابل مبالغ مالية متفق عليها من أجل تطوير أداء الطلاب، وتعزيز التحصيل الأكاديمي، وإتاحة الفرصة أمام الالتحاق بالجامعة، إلى جانب تلبية متطلباتهم التعليمية في ظل البيئة التنافسية المتزايدة بما في ذلك الأداء الأكاديمي والصحة البدنية والقدرات غير المعرفية.(Heyneman 2008).

## ثانيا: زيادة الطلب على الدروس الخصوصية (الأسباب والدوافع):

يتناول هذا المحول العناصر التالية:

### ١- تنافس الأسر على الدروس الخصوصية:

يندفع الطلاب نحو الالتحاق بالدروس الخصوصية نتيجة إحساسهم أن المدرسة لا تشبع حاجاتهم، ويتم جذبهم إليها عن طريق التسويق الذي يقوم به مقدمو هذه الخدمات. كما يحرص أولياء الأمور على استفادة أبنائهم من الخدمات التي توفرها الدروس الخصوصية بوصفها دروسا تكميلية لمساعدتهم على مواكبة نظرائهم في التحصيل الأكاديمي، أو تعليم أبنائهم المجالات التي لا يغطيها التعليم الرسمي، لذلك نجد في استطلاع للرأي عام ٢٠١٠م أن ٧٢ % من طلاب المرحلة الثانوية الدنيا، و٨٥% في الثانوية العليا و٨٢% في المرحلة المتوسطة كانوا يتلقون الدروس الخصوصية. (Kwo, and Bray, 2011).

وفي السياق ذاته، يتنافس أولياء الأمور فيما بينهم على إلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية في مراحل الشهادات المفصلية مثل نهاية المرحلة الإعدادية أو نهاية المرحلة الثانوية، وبخاصة إذا كان القائمون عليها معلمون مشهود لهم بالخبرة في تدريب الأبناء على أسئلة الاختبارات وتنوع الامتحانات، بل في بعض الأحيان يحتاج ولي الأمر إلى واسطة تمكنه من الحصول على موافقة المعلم على إلحاق ابنه بمجموعات الدروس الخصوصية. وقد يضطر الطلاب إلى الانضمام إلى هذه المجموعات في العطلة الصيفية للمدارس ليضمن استمراره فيها، وإن تأخر في الالتحاق بها فإنه يفقد فرصة الانضمام إليها مرة أخرى عند بداية العام الدراسي. ويزداد تشبث أولياء الأمور بالاستفادة من خدماتها إذا تيقنت الأسرة من كفاءة هذا المعلم من خلال حصول أحد أبنائها على درجات متميزة في مادته، فتصر الأسرة على إلحاق بقية أبنائها بمجموعات هذا المعلم، بل وتنصح أقاربها بضرورة انضمام أبنائهم بمجموعات هذا المعلم.

وقد تحول التنافس بين أسر الطلاب على إلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية إلى الهوس بها، مما دفع القائمين عليها تعليم إلى استغلالهم باعتبارها سلعة تخضع لقانون العرض والطلب، لذلك تجد شعارات متنوعة وإعلانات متعددة في مختلف الأماكن والمناطق تعتمد على أحدث وسائل والإثارة والتشويق لجذب أكبر عدد من العملاء إليهم، وفي بعض الدول تحولت إلى شركات مسؤولة عن تقديم هذه الخدمات بأشكال متنوعة حسب الطلب وحاجة الطالب، اعتمادا على آليات متعددة بحيث تلبي حاجات الطلاب مقابل مبالغ مالية محددة.

وقد تبين أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطالب، وخاصة دخل الأسرة وتعليم الوالدين هي عامل محدد ومهم للطلب على الدروس الخصوصية، فالأسر الأكثر ثراء والأعلى دخلا تستثمر أكثر فيها، وذلك لأن لديها مزيدا من الموارد المتاحة. ففي ليتوانيا ، على سبيل المثال ، ينفق الوالدان اللذان حصلا على التعليم الثانوي ٥٠٪ أقل من الآباء الذين يحملون شهادة جامعية (Būdienė and Zabulionis, 2006) وفي النمسا وبولندا وألمانيا وفرنسا ، يزداد احتمال حصول الطلاب الذين يحصل آباؤهم على دخل سنوي أكثر من ٦٨ ألف يورو على أربعة أضعاف من الدروس الخصوصية من أطفال الآباء ذوي الدخل دون ١٨٠٠٠ يورو. إلى جانب أن الطلاب الذين ينتمون إلى أسر محدودة الدخل يلتحقون بأشكال أرخص من الدروس الخصوصية. ومع ذلك فإن الآباء منخفضو الدخل يستثمرون نسبة أعلى من دخلهم في إلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية. ومن المثير للاهتمام أن الأسر من نسبة ٢٥ في المائة

الأدنى من توزيع الدخل تفضل مقدمي الخدمات من القطاع الخاص على الخدمات العامة. (Collas, 2013

وتنفق الأسرة في ألمانيا على إلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية ١٦,١% من ميزانيتها، و ١٣,٩٦% في رومانيا، و١١,٩٢% في قبرص، و ٩,٢% ببولندا، و ٣,٢% بفرنسا، و ١,٣٧% بأسبانيا، و ١,٣% بأستراليا، و ٠,٩٠% بإيطاليا.(Bukowski, 2017,p.19)

كما تختلف أنماط الدروس الخصوصية وأشكالها خاصة بين المناطق الريفية والحضرية متأثرا بارتفاع الدخل في المناطق الحضرية، وأن الآباء لديها أكثر تعليما، كما تتوافر أسواق تعليمية أكثر قدرة على المنافسة، وأعداد كبيرة من المعلمين الخصوصيين والمتميزين والأكثر خبرة ودراية بالمناهج الدراسية.

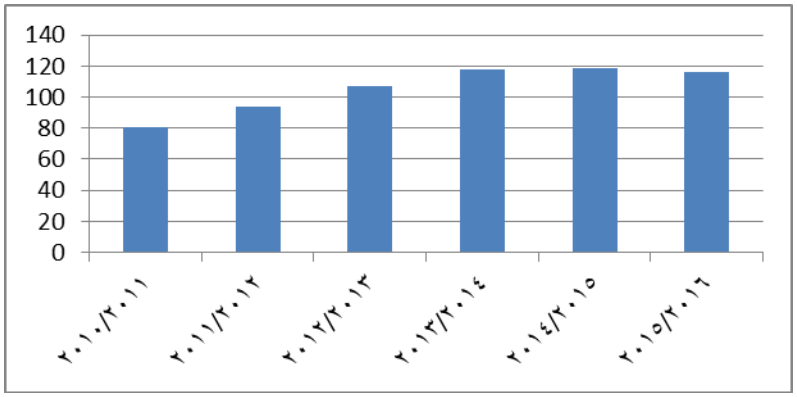
**٢- كثافة الفصول:**

تعتبر كثافة الفصول واحدة من المشكلات المزمنة التي تواجه نظام التعليم في مصر بصفة عامة، وفي مدارس التعليم الابتدائي بصفة خاصة. لذا يعتقد كثيرون من الباحثين التربويين أن هذه الظاهرة هي المشكلة الأم لكثير من سَوْءات نظامنا التعليمي. ونتيجة لمجانية وإلزامية التعليم الأساسي من جانب، والقيود المالية التي تحول دون التوسع في أعداد الفصول والمدارس من جانب آخر، تفاقمت هذه المشكلة حتى أصبح متوسط أحجام الفصول في مصر من أعلى المتوسطات على مستوى العالم. حيث وصل إجمالي عدد المدارس ٢٠١٨م ٢٥٧٣ مدرسة، وبلغ عدد الفصول ٣١٩٩٤ فصلا، بها ١٤٧٦٩٣٣ طالبا، وبلغت كثافة الفصل في المرحلة الابتدائية متوسط ٥٣,٢، وفي المرحلة الإعدادية ٤٦,١، وفي التعليم الثانوي ٤١,١، (الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار. ٢٠١٨: ٢) وفي دراسة لقاسم (٢٠٠٥) أشار ٢٥% من المعلمين عينة الدراسة أنهم يعملون في فصول أحجامها ٤٥ تلميذًا أو أقل، و ٤٥% إنهم يعلمون في فصول أحجامها ٤٥-٦٠ تلميذاً، ٣٠% إنهم يعلمون في فصول أحجامها ٦٠ تلميذاً أو أكثر. وهذا الحجم يزيد كثيرًا عن المتوسط الوارد في إحصاءات الوزارة ، ونتيجة لذلك قال ٧٢,٣% من المعلمين إنهم يشعرون بأن الفصول مزدحمة جداً بالتلاميذ، و ٢٣,٣% إن الفصول مزدحمة إلى حد ما، ٤,٤% فقط أنها غير مزدحمة، وهؤلاء ٣,٦% من العينة الكلية) يعملون في الغالب في فصول أحجامها ٤٠ تلميذًا أو أقل.

ومن ثم، تؤثر كثافة الفصول وعدد الطلاب بها على قدرة الطالب على استيعاب ما يقدمه له المعلمون، حيث لا تتاح للطلاب الفرصة لمناقشة المعلم، ويكون انتباههم منصرفًا عن شرح المعلم، وربما يعجز المعلم على الاعتماد على إستراتيجيات تدريس تلبي حاجات كل الطلاب. كما يتسبب ارتفاع الكثافة في كثرة المشاحنات وحوادث العنف وشيوع السلوكات السلبية بينهم وهو ما يضيع وقت وجهد المعلم في محاولة السيطرة على الفصل وحفظ النظام. فيلجأ هؤلاء الطلاب وأسرهم إلى فصول الدروس الخصوصية لفهم الدروس واستيعابها والتدريب على الامتحانات ومناقشة المعلمين والحصول على مذكرات وتلخيصات للمناهج، لكي تطمئن الأسر على قدرة أبنائهم على تحصيل درجات أعلى في نهاية العام الدراسي.

## ٣- ضعف جودة التعليم

تواجه دول العالم ونظمها التعليمية تحديات متنوعة مثل التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد فرضت هذه التحديات على هذه النظم التعليمية ضرورة مواكبة هذه التطورات من خلال السعي الدؤوب لتحسين جودة مخرجات المنظومة التعليمية من خلال إعادة النظر في فلسفة هذه النظم وأهدافها، ومن ثم، لم يعد التحدي أمام دول العالم يقتصر على قدرتها على إتاحة التعليم لكل المواطنين فقط، ولكن امتد إلى ضرورة تحسين وضمان جودته والارتقاء بميزته التنافسية، وذلك لأن مستوى جودة التعليم يؤثر سلبًا وإيجابًا في معدلات التنمية البشرية المستدامة، فكلما ارتفعت معدلات الجودة في النظام التعليمي ارتفعت إنتاجيته، وهذا ما يعرف بالمردود التنموي للتعليم والقدرة على التنافس في ظل السباق الحضاري المعاصر.




**المصدر: منتدى الاقتصاد (٢٠١٧). تقرير التنافسية العالمي. سويسرا: جنيف.**

يتضح من الشكل السابق أن ترتيب مصر عام ٢٠١٠/٢٠١١ كان (٨١ من ١٣٩) وبعدها بدأ ترتيبها يتراجع وخاصة في الفترة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٤م إلى أن وصل ترتيبها عام ٢٠١٤/٢٠١٥ (١١٩ من ١٤٤).

### ٤- عبور الجسر المؤدي إلى الكليات المتميزة:

يمثل الالتحاق بالجامعة حلما لكل طالب وطموحا لدى الأسرة تسعى إلى تحقيقه بكل الوسائل وتسخر جميع إمكاناتها، وترصد ميزانية لتحقيق هذا الهدف، فهي وسيلة الطالب للحصول على وظيفة تؤمن له دخلا يوفر له حياة كريمة، إلى جانب المكانة الاجتماعية ومستوى الاحترام الذي يناله من أفراد المجتمع المحيطين به، علاوة على تحقيق الذات والثقة بالنفس لأنه حقق ما كان يتطلع إليه منذ صغره، إلى جانب ترسيخ المكانة الاجتماعية للأسرة في المجتمع الذي يعيشون فيه، كل ما سبق يجعل الأسرة لا تتردد في إلحاق أبنائها بالدروس الخصوصية سواء عند المعلمين أو في مراكز تقدم هذه الخدمات، بل وترصد الأسرة ميزانية سنوية تجهز لها كل عام قبل أي شيء لضمان حجز الأبناء أماكن عند معلمين متميزين ومشهورين في هذا المجال. بل أصبح الحجز عند بعض المعلمين المشهورين يتطلب واسطة للوصول إليه وتحديد موعد لذلك.

### ٥- رغبة الطلاب المتفوقين بالحفاظ على تميزهم:

يلجأ الطلاب المتفوقون الذين يؤدون أداءً جيدًا بالفعل إلى الدروس الخصوصية من أجل الحفاظ على أدائهم أو تحسينه في المجتمع التنافسي، ويستمرون في تميزهم الأكاديمي وتمكنهم من الحصول على أعلى الدرجات (Dawson, 2010). ويستمر هؤلاء الطلاب بالدروس الخصوصية رغبة من أنفسهم ورغبة أسرهم في تحقيق التميز والتفوق والالتحاق بأفضل الكليات، لأن مثل هذه الأمور تولد السعادة لدى أفراد الأسرة وأبنائها وأقاربهم بسبب تفوقهم كما يشعرون بالبهجة والفرح بتميز أبنائهم، وتطلعهم إلى الالتحاق بالكلية التي يرغبون بها، وكذلك الفرح بالحصول على وظيفة تمكنهم من إدارة حياته واستكمالها بطريقة جيدة.

### ٦- مساعدة الطلاب ذوي الأداء المنخفض أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم

أظهرت دراسة Wu (2014) أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض أكاديميا يستفيدون أكثر من الدروس الخصوصية من غيرهم من أولئك الذين لديهم مستويات أعلى، بل ويمكنهم تقليل الفجوة بينهم وبين الحاصلين على درجات عالية أو الملتحقين بمدارس عالية الجودة، ومن ثم؛

تسارع أسر الطلاب المتأخرين دراسيا أو منخفضي التحصيل أو الذين يواجهون صعوبات في التعلم إلى اللجوء إلى معلمين أو مؤسسات تقدم خدمات علاجية مقابل مبالغ مالية، فهناك طلاب يعانون من صعوبات متعددة في التعليم مثل عسر القراءة لنطق الكلمة وكتابتها كتابة صحيحة، أو قراءة الكلمات بطريقة معكوسة، وأن سرعة القراءة لديهم تميل إلى أن تكون بطيئة للغاية، ولا يملكون المعرفة الكافية للكلمات أو معانيها مما يجعل كثيرا من ما يقرؤونه لا معنى له، وقد تستمر اضطرابات القراءة حتى مرحلة البلوغ، ولكن إذا تم التدريس الفردي لهؤلاء الطلاب وبناء برامج علاجية لهم وتتميز بجودة تعليمية عالية، من قبل معلمين أو مؤسسات تقدم هذه الخدمات مدفوعة الأجر فإن مستواهم يتحسن ويكتسبون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، مما يمكنهم من استكمال مسيرة تعلمهم عبر مراحل التعليم المختلفة، ويحققون أحلامهم في الالتحاق بإحدى الجامعات. (Hamblet, 2011)

### ٧- شيوع الاعتقادات الخاطئة حول التعليم التقليدي:

يُعزى الطلب على الدروس الخصوصية إلى المفاهيم السلبية للتعليم التقليدي والاعتقاد بأن الدروس الإضافية ضرورية للنجاح الأكاديمي. ومع ذلك ، فإن التدريس الخاص ليس فعالًا دائمًا في رفع التحصيل الأكاديمي ؛ وفي بعض المدارس عادة ما يتخطى الطلاب الذين يركزون في الفصول الدراسية نظراءهم الذين يلتحقون بمؤسسات الدروس الخصوصية في معدل الدرجات النهائي لأن هؤلاء الطلاب قد ينامون خلال الدروس لأنهم يشعرون بالتعب بعد الدراسة الخارجية المفرطة؛ وهذا يعني أن نظام الدروس الخصوصية يمكن أن يجعل التعليم المنتظم أقل كفاءة. (Bray, Lykins, 2012)

وفي الإطار ذاته؛ يركز بعض المعلمين أيضًا على الدروس الخصوصية أكثر من الدروس العادية مما يؤدي إلى عدم الكفاءة. ويمكن أن يؤدي هذا إلى الفساد عندما يقوم المعلمون ببذل جهد أقل في فصولهم العادية من أجل تعزيز سوق الدروس الخصوصية.

## ثالثا: الآثار السلبية المترتبة على انتشار الدروس الخصوصية

في الوقت الذي تركز فيه كثير من الأبحاث الحالية على الآثار التعليمية للدروس الخصوصية، فإن النتائج التي تم التوصل إليها حتى الآن تبدو متناقضة، حيث وجدت بعض الدراسات تأثيرات إيجابية قوية ، في حين وجدت بعض الدراسات الأخرى تأثيرات متواضعة وحتى بسيطة. علاوة على ذلك ، هناك عدد من الدراسات التي تشير إلى وجود تأثير ضار

للدروس الخصوصية على التحصيل الأكاديمي. كما أنه لا يوجد دليل عملي على ما إذا كانت الخدمات الأكثر تكلفة أكثر فعالية. ويعزى هذا الدليل المختلط إلى عوامل مختلفة بما في ذلك الاختلاف الواسع في التعاريف لمتغيراتها، واختيار المتغيرات التابعة، ونوع النماذج الإحصائية المستخدمة، ولكن حتى الآن لا توجد استنتاجات واضحة حول آثار التعليم الظل على النتائج التعليمية، وكثير منها لا يزال يتعين التحقيق فيها. بالإضافة إلى ذلك ، ليس هناك كثير من الأدلة على وجود ارتباط بين الاستخدام الوطني العالي للدروس الخصوصية والوسائل الوطنية في الاختبارات الدولية. **(Byun, & Baker, 2015, p.5)**

وعلى ذلك؛ فإن انتشار الدروس الخصوصية لها آثار سلبية متعددة، "حيث تؤثر على مبدأ المساواة بين الطلاب ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة في الحصول على فرص متكافئة من الناحية التحصيلية، كما تؤثر على أسلوب تواصلهم ونمط تفاعلهم ونوعية مع المعلم في أثناء التدريس، مما يسبب ضعف ثقتهم في المدرسة بوصفها مؤسسة لها أهداف تربوية واجتماعية، كما ينتج عنها هدر كثير من الأموال والجهود واختلال في التوازن" (المرعشلي، ٢٠١٢: ١٨٠). ومن ثم؛ يمكن استعراض الآثار السلبية الناجمة على الدروس الخصوصية على النحو التالي:

## تفاقم التباينات الاجتماعية وغياب مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب

أسهم خضوع الدروس الخصوصية لقواعد السوق إلى تفاقم التباينات الاجتماعية واتساع الفجوة بين الطلاب الميسورين والطلاب غير القادرين لصالح الفئة الأولى، إذ لا يتمكن الطلاب غير القادرين من اللجوء إلى الدروس الخصوصية بالرغم من رغبتهم في ذلك. ويتمثل العائق الأساسي أمامهم في عدم توافر المال اللازم لتحقيق ذلك. وفي الوقت نفسه لا تستطيع أسرهم تحمل الأعباء الأساسية للحياة مثل المأكل والسكن، وتصبح بذلك الدروس الخصوصية بالنسبة لهم ضربا من الرفاهية.

ومن ثم فإن الدروس الخصوصية تعمل على إعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية للطلاب، فالأسر التي لا يقدر أبناؤها على الالتحاق بالدروس الخصوصية ستصبح النسخة العصرية للطبقة التي لا تملك كما كان يطلق عليها سابقا. فبسبب وضعهم الاقتصادي المتدني لا يتلقى أبناؤها التعليم المناسب لهم ومن ثم ينخفض تحصيلهم الدراسي نتيجة لذلك وتحد من قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي وعلى الحصول على فرص عمل مناسبة في المستقبل، أو قد

يؤدي إلى رسوبهم ومن ثم تسربهم من التعليم، وقد يؤدي ذلك إلى توارث الأبناء مهن الآباء. وفي المقابل فإن الطبقة التي تملك هي التي تستطيع أن تحصل على تعليم متميز سواء بالالتحاق بالتعليم الخاص أو بالدروس الخصوصية عند معلمين ذوي خبرة يمكنهم من الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات تؤهلهم بالالتحاق بكليات متميزة. (Brehm, & Silova, 2014, p.112)

وعليه؛ فإن الدروس الخصوصية تمارس دورا في تعزيز الطبقية وإبراز الفجوة في الفرص وفي النجاح الاجتماعي والأكاديمي بين طلاب المجتمع الواحد. فالأسر تتفاوت في مواردها الاقتصادية وفي قدرتها على بذل المال لإلحاق أبنائها بالدروس الخصوصية.

## الاستنزاف المادي للأسرة

في دراسة بهونغ كونغ أشارت إلى أن ٥٨ % من الآباء يرون أن الأموال التي تدفع مقابل الحصول على الدروس الخصوصية تمثل عبئا ماليا للكثير منهم. Kwo, and Bray, (2011). وبهذا يضغط التحاق الأبناء بها على الأسر المصرية ماديا لدرجة تصل إلى استنزافها وبخاصة إذا كان متوسط عدد الأبناء من ٣: ٥ أفراد ملتحقين بالتعليم العام.

ويزداد الأمر سوءا إذا كانت هذه الأسر في الواقع تعاني من تدهور الحالة الاقتصادية، حيث أفاد تقرير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ٢٠١٩ أن التعليم المنخفض يعد أكثر العوامل ارتباطًا بمخاطر الفقر في مصر، حيث تتناقص مؤشراته كلما ارتفع مستوى التعليم. فبلغت نسبة الفقراء بين الأميين ٣٩.٢% في ٢٠١٨ مقابل ١١.٨% لمن حصل على شهادة جامعية في نفس العام. وبلغت نسبة الفقراء بين حاملي الشهادات فوق المتوسط ٢٠.١%، وبلغت النسبة بين من حصلوا على شهادة ثانوية ٢٢.٤%، وبلغت بين الحاصلين على شهاد إعدادية ٣٤.٤%، و٣٨.٣% للشهادة الابتدائية، و٣٣% لمن يحملون شهادة محو الأمية. إضافة إلى أن محافظة أسيوط وردت بالمرتبة الأولى في أفقر المحافظات في مصر بنسبة ٦٦.٧%، تلتها سوهاج بنسبة ٥٩.٦%، ثم الأقصر بنسبة ٥٥.٣%، أما أقلها فقرًا فكانت بورسعيد بنسبة ٧.٦%، ثم الغربية بنسبة ٩.٤%. ويعد ٥١.٩% من سكان ريف الوجه القبلي، الذين يمثلون ٢٥.٢% من السكان، لا يستطيعون تلبية احتياجاتهم الأساسية من الغذاء وغير الغذاء، مقابل ٢٧.٣% بريف الوجه البحري، وتقل هذه النسبة في حضر الوجه القبلي إلى ٣٠%. في حين تبلغ نسبة الفقراء في المحافظات الحضرية، ٢٦.٧%، وشهد حضر وريف

الوجه البحري، وحضر الوجه القبلي والمحافظات الحضرية ارتفاعًا في مستويات الفقر بين عامي ٢٠١٥ و٢٠١٧/٢٠١٨.

وتجدر الإشارة إلى أن متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ارتفع بين تقريري عامي 2008 ، 2010 على الرغم من ارتفاع نسبة الفقراء في مصر من 19.6 %إلى 21.6% وكذلك الزيادة في العدد المطلق للفقراء .(Tobala, 2011)

ويقدر إجمالي متوسط إنفاق الأسرة المصرية على التعليم بـ ٢٣١٠٠ جنيه لعام ٢٠١٨، وأن متوسط إنفاق الأسرة المصرية على التعليم في الحضر تقدر بـ ٣١٦٩٠ جنيه، وأن متوسط إنفاق الأسرة المصرية على التعليم في الريف تقدر بـ ١٥٨٢٣ جنيه، وأن إجمالي متوسط نصيب الفرد من الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم تقدر بـ ٥٥٣,١ جنيه لعام ٢٠١٨، وأن متوسط نصيب الفرد من الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم ٨١٥,١ جنيه في الحضر، وأن متوسط نصيب الفرد من الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم ٣٥١,٠ جنيه في الريف، (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩)

**الضغط على الطلاب:**

أوضحت دراسة أجريت على عدد من دول العالم أن المعلمين يضغطون على الطلاب للالتحاق بالدروس الخصوصية ويزداد الضغط على الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة والمستوى الأكاديمي المتدني، كما أشارت إلى أن حوالي ٤٠ % من الطلاب في منغوليا، وكذلك ٢٥% في أذربيجان ، و٢٠% في جورجيا ، و ١٧% في أوكرانيا يتم التدريس لهم في فصول الدروس الخصوصية من قبل معلمي صفوفهم بالمدرسة. وفي البوسنة والهرسك وكرواتيا وبولندا تطلب المدرسة من الطلاب الحصول على دروس خصوصية، وكشفت الدراسة وكشفت الدراسة عن ظاهرة احتكار الدروس الخصوصية من قبل بعض المعلمين الذين لديهم خبرة مميزة والذين لهم دراية بمحتوى الامتحانات. (OPEN SOCIETY INSTITUTE, 2006, p14)

**تراجع الدور التربوي للمدرسة:**

تعد الدروس الخصوصية من الأهم الأسباب وراء زيادة عبء تكلفة التعليم على الأسرة المصرية بصفة عامة والأسرة المغتربة بصفة خاصة، وهو ما أصبح يمثل قيدًا حقيقيًّا على تطوير التعليم في مصر. "حيث يشير ويشير تقرير أصدره مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء إلى أن الإنفاق العائلي على الدروس الخصوصية وصل إلى نحو ١٥ مليار جنيه مصري؛

أو ما يوازى حوالي ٢٥% من دخل الأسرة المصرية في المتوسط. وتدفع الأسر المصرية هذه المليارات سنويًّا في تعليم يتم خارج المدرسة وبعيدًا عن أي أعين تربوية واعية أو مسئولة. كما تشير نتائج استطلاع رأى حول تكلفة ظاهرة الدروس الخصوصية بالنسبة للأسرة المصرية إلى أن ٦٠% من الأسر –التي لديها أبناء بمراحل التعليم قبل الجامعي–يعانون من مشكلة الدروس الخصوصية، وأن ٤٨% من هذه الأسر ينفقون في المتوسط من ٥٠ حتى أقل من ١٥٠ جنيهًا شهريًّا على الدروس الخصوصية لكل ابن، بينما ينفق ٣٧% منها أقل من ١٠٠ جنيه شهريًّا على الدروس الخصوصية. ولقد أدت هذه النفقات إلى قصور إنفاق الأسر المصرية على الخدمات والسلع الأخرى، خاصة مع اتساع نطاق الظاهرة حيث تشير نتائج نفس الاستطلاع إلى أن ٨٣% من الطلاب –بمرحلة التعليم الثانوي العام في العينة التي تم استطلاع رأيها– يحصلون على دروس خصوصية، وتصل النسبة إلى ٥٥% من إجمالي طلاب المدارس الحكومية؛ أي ما يقرب من ٨ مليون طالب وطالبة". (بدراوي، ويوسف، ٢٠٠٧ ، ص ٣٢)

ولقد تناولت عدة دراسات عديدا من الظواهر التي ارتبطت بالدروس الخصوصية وهي ظواهر تتلاقى في عدة دول ولا تقتصر على دولة بعينها:.( Barnett , 2004 ,p. )

1ودراسة (بدراوي، ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٣٢–٣٨) ودراسة (نسيبة المرعشلي، ٢٠١٢، ص ص ١٧٧–٢٠٣)

١. تحويل التعليم من كونه حقًّا مجانيًّا يتاح لكل أبناء الوطن إلى جعله أداة لإعادة الفرز الاجتماعي والتمييز الطبقي؛ حيث تتاح الخدمة التعليمية بشكل أفضل أمام الطلاب المنحدرين من أسر غنية، والتي تستطيع أن توفر لأبنائها قيمة الدروس الخصوصية. وبالتالي توفر فرص الحصول على مجموع أعلى والالتحاق بما يطلق عليه كليات القمة التي توفر لخريجيها فرص أفضل من حيث العمل والدخل.
٢. تمتد خطورة الظاهرة إلى تهميش دور المدرسة التربوي وإلى دعم حالة انعدام ثقة المواطن في قدرة النظام التعليمي الرسمي والمدعوم من الدولة بكل إمكانياته المادية والبشرية والتقنية على أداء دوره التعليمي والتربوي المناط به.
٣. ارتفاع نسب غياب الطلاب وشبه انقطاع أعداد كبيرة منهم بعذر أو بدون عذر عن مدارسهم.

٤. تكريس مبدأ أن المجموع هو المعيار الوحيد للتقييم. كما يلاحظ انتشار ما يسمى بالمراكز التعليمية (الموازية) والتي يلاحظ ازدحامها وزيادة الإقبال عليها خاصة قبيل الامتحانات وليالي الامتحانات لشحن العقول بمراجعات وتلخيصات مبتسرة للمقررات.

٥. انشغال عديد من المعلمين عن القيام بالتدريس في المدرسة، وكثرة إجازاتهم المرضية والعرضية مما يؤثر على جودة العملية التعليمية.

٦. امتداد الدروس الخصوصية لتشمل معظم المواد الدراسية وكذلك لتشمل الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وفى بعض الأحيان في مرحلة رياض الأطفال.

٧. انتشار حالات الغش الجماعي والفردي في كل مراحل التعليم من خلال أساليب وتقنيات متقدمة وتقليدية، وأن هذا الانتشار يساعد عليه –إن لم يقم به– بعض من أرباب الدروس الخصوصية ويشمل ذلك التلاميذ وبعض المدرسين المشرفين وأحيانًا أولياء الأمور.

٨. أصبح المعلمون من محترفي الدروس الخصوصية يشكلون جماعة مصالح وضغط حقيقية لمقاومة أي جهود حقيقية لإصلاح التعليم.

٩. باختصار في الدروس الخصوصية لا تعلم ولا تعليم بل صم معلومات دون فهم، حيث ركزت على محور التعلم بمفهومه الضيق وأهملت محور الإبداع والمهارات بآلية وميكانيكية بعيدة عن الفهم أو تدريب الطالب على التفكير أشبه بمن كان هدفه أن يملأ شريط تسجيل بمادة صماء غير مفهومة.

١٠. صاحب ظاهرة الدروس الخصوصية بروز ظاهرة العنف الطلابي وعدم احترام الطلاب للمعلم الذي أصبح –وبدون تعميم– في نظر البعض مجرد آراء مساعدة يمكن استقدامه للمنزل ليقدم في ساعات معدودة وصفة مركزة تغني عما تقوم به المدرسة طوال العام الدراسي، نظير أجر يدفعه القادرون فقط.

١١. تعظيم دور الامتحانات في الانتقال عبر المراحل الدراسية المتتالية، وهو ما يجعل الطالب وولى الأمر يعتقدان أن الدرس الخصوصي هو الباب للحصول على أعلى الدرجات الممكنة.

## قلة الفرص المتاحة أمام الطلاب للاستمتاع بمباهج الحياة

من حق كل إنسان تخصيص وقت للمرح والترفيه عن نفسه وأهله واللهو مع أصحابه والمقربين منه، لأنها تعطي دافعا له وتزوده بالحماسة للاستمرار في تعليمه ومذاكرته، ومما لاشك فيه فإن التحاق الطالب بالدروس الخصوصية يأخذ من رصيد الوقت المخصص للترفيه،

ومن ثم يصبح في دوامة التعليم والتحصيل والتلقي والمذاكرة مما يؤثر على دافعيته وحماسه تجاه التعليم، كما يؤثر على علاقته بأسرته والمحيطين به، فلا يجد وقتا للجلوس معهم والاستماع إليهم والبهجة معهم، ومن ثم يضعف الروابط العاطفية والعلاقة بين الوالدين والطالب، وتضر بالقيمة الذاتية للطلاب الضعفاء ، ويؤدي في النهاية إلى التقسيم الطبقي والتصلب الاجتماعي (Peng 2008).

## تنامي سلطة المعلم القسرية

يصاحب تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية زيادة سلطة المعلم القسرية في إجبار الطلاب للالتحاق بالدروس الخصوصية عنده، لأنه يمتلك وضع الدرجات التي تظهر في نهاية الأمر أن الطالب متفوق أو متوسط أو ضعيف المستوى، بمعنى أنه يعتمد على إكراه الطالب على الدروس الخصوصية حتى ولو لم يكن في حاجة إليها، بل في بعض الأحيان يلتحق طلاب متفوقون في مادة دراسية بدروس خصوصية عند معلم الفصل خوفا من عقابه وتهديداته وسخريته منهم، وحتى لا يتعمد إهاناتهم داخل الفصل وإحراجهم أمام زملائهم (Zhang, 2014)؛ لذا فإن هذا المعلم لا يعطي جل جهده داخل فصله، بل يوزع هذا الجهد بين فصله ودروسه الخصوصية، كما تقل دافعيته نحو تطوير أدائه داخل فصله معتمدا أن هؤلاء الطلاب أنفسهم في إمكانهم تعويد ما يفوتهم من دروس ومهارات بالدروس الخصوصية عنده، علاوة على الفساد الأخلاقي الذي يكتسبه الطلاب من معلمهم، فالمعلم في بداية الأمر ونهايته قدوة لطلابه فهم يكتسبون منه القيم والسلوك سواء الإيجابي منه أو السلبي.

## قلة الاهتمام بالبرامج العلاجية للطلاب منخفضي التحصيل

تؤثر الدروس الخصوصية بصفة عامة على تقديم المساعدة العلاجية للطلاب، وتؤثر أكثر على المنافسة واتساع الفروق والفجوة بين مستويات الطلاب، فوفقًا لتقرير جديد صادر عن بنك التنمية الآسيوي (ADB) و مركز أبحاث التعليم المقارن (CERC) في جامعة هونغ كونغ، أنها تحافظ على التفاوتات الاجتماعية وتفاقمها، وخلق أوجه قصور في أنظمة التعليم. لذا قال جوكو سارفي قائد الممارسة التعليمية في إدارة التنمية الإقليمية والمستدامة في بنك التنمية الآسيوي: إن تعليم الظل يتوسع بمعدل ينذر بالخطر. فهو بالفعل أكثر انتشارًا في المنطقة الآسيوية ، ويتم إنفاق نسب متزايدة من دخل الأسرة على الدروس الخصوصية. (Bray, Lykins, 2012)

**رابعا: فوائد الدروس الخصوصية**

١-**زيادة قدرة الطالب التنافسية مع أقرانه:** أشارت دراسة دولية عن تعليم الظل بمجموعة من دول العالم (أذربيجان ، البوسنة والهرسك ، كرواتيا ، جورجيا ، ليتوانيا، ومنغوليا، وبولندا، وسلوفاكيا، وأوكرانيا) شملت ٨.٧١٣ طالبا أنهوا المرحلة الثانوية والتحقوا بالجامعة، أن ٩٣% من الطلاب في أذربيجان، و٨٠% منهم في جورجيا، و٧٩% في منغوليا، و٧١% في بولندا، و٦٦% في ليتوانيا، و٦٢% في البوسنة والهرسك، و ٥٧% في سلوفاكيا ، و ٥٦% في كرواتيا، التحقوا بفصول الدروس الخصوصية . وأكدت الدراسة على أن الخدمات التي توفرها الدروس الخصوصية مفيدة في بعض الأحيان. إذ إنها تساعد الطالب على زيادة قدرته التنافسية مع زملائه داخل الفصل. (OPEN SOCIETY INSTITUTE, 2006, p14). وفي دراسة Nath (2008) في بنجلاديش بالاعتماد على مسوح وطني أشار إلى أن ٤٩,٦ ٪ من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١١-١٢ وتلقوا الدروس الخصوصية الخاصة استوفوا المعايير الأساسية من جودة التعليم الأساسي ، وفي دراسة استقصائية لـ ٢٢٨ طالبًا من طلاب الصف العاشر في ثماني مدارس ريفية ببنجلاديش Hamid, Roland and Asaduzzaman (٢٠٠٩) وجدت أن الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية لهم ضعف فرصة الحصول على درجات أعلى من نظرائهم الذين لم يتلقوا دروسا خصوصية. ويؤكد هذا الزعم نتائج الدراسة التي أجريت في جورجيا قام بها مركز الامتحانات الوطنية للتعرف على أثر الدروس الخصوصية على درجات طلاب الصف الثاني عشر في اختبارات القدرة عام ٢٠٠٨م كما طبقت الدراسة نفسها عام ٢٠٠٩م، حيث شملت الدراسة مجموعة من الطلاب الذين لجؤوا إلى الدروس الخصوصية ومجموعة ثانية من الطلاب الذين لم يلتحقوا بها، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين التحقوا بالدروس الخصوصية أظهروا تقدما في نتائج الاختبارات مقارنة مع المجموعة الأخرى. (Bakhutashvili, 2011). وبالمثل قام Aslam and Atherton (2014) بالهند بتحليل البيانات من ٢٠٠٨/٢٠٠٧ في ولايتين من ولايات الهند، حيث شمل الاستطلاع ٤٠٠٠ طالب في الصفين الثاني والرابع في ١٦٠ مدرسة ابتدائية ريفية. وكشفت نتائج تحليل الاستطلاع أن الطلاب الذين حصلوا على دروس خصوصية حققوا مزيدا من التقدم في كل من اختبارات الرياضيات والقراءة. ومهما كانت الأدلة البحثية ، فإن معظم العائلات تعتقد

ذلك إن الدروس الخصوصية تحدث فرقاً كبيرا في الإنجاز التعليمي .( Bray, and Lykins,2012,p.34)

٢-**مصدر دخل إضافي للمعلم:**. تمثل الدروس الخصوصية مصدرا للدخل للمعلمين وبخاصة الذين يتقاضون أجوراً متدنية ، فالمعلم الذي يمارس الدروس الخصوصية يتقاضى مقابلا ماديا لما يقدمه من خدمات وتعاون، يستعينون به في تسيير أمورهم الحياتية وتلبية الاحتياجات المتنوعة لأفراد الأسرة. وأحيانا توفر فرص الدروس الخصوصية عملا للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية ولم يوفقوا في الالتحاق بمهنة التدريس، أو توفر فرص عمل للخرجين الذين لم يحصلوا على تأهيل تربوي مثل خريجي كليات الآداب من أقسام مثل اللغة العربية والتاريخ، وخريجي كلية العلوم من أقسام مثل الفيزياء والرياضيات.

٣- **الحصول على معاملة مميزة وأكثر لطفا من قبل المعلمين:** وفي تقرير دولي أشار أكثر من ٥٠ % في جورجيا إلى أن الدروس الخصوصية هي "الطريقة الوحيدة للحصول على تعليم عالي الجودة. " وأشار معظم المستجيبين في أذربيجان (٦٦.٥ %) ومنغوليا (٦٣.٧ %) وأوكرانيا (٥٨.٧ %) إلى اعتقادهم بأن المعلمين يعاملون الطلاب الذين يلتحقون بالدروس الخصوصية يتم معاملتهم من قبل المعلمين بشكل أفضل من الطلاب الذين لم يلتحقوا بها (OPEN SOCIETY INSTITUTE, 2006, p14)

٤-**تمكين الطلاب من مواكبة زملائهم الفائقين:** إلى جانب أن بعض الدروس الخصوصية لها فوائد في مساعدة المتعلمين بطيء التعلم وتمكينهم من مواكبة نظرائهم وفي زيادة تعلم المتعلمين عالية. وقد يفضل الآباء أيضًا دفع أشخاص آخرين لإدارة الواجبات المنزلية والضغوط ذات الصلة. ومع ذلك ، يمكن للدروس الخصوصية أن تزيد من الضغوط على الشباب ، وأنها ليست فعالة على الدوام. (Bray, 2013)

وفي الوقت الذي تركز فيه كثير من الأبحاث الحالية على الآثار التعليمية للدروس الخصوصية، فإن النتائج التي رصدتها عديد من الدراسات جاءت متناقضة، إذ وجدت بعض الدراسات تأثيرات إيجابية قوية للخدمات التي توفراها مراكز الدروس الخصوصية على تحصيل الطلاب ونتائجهم، في حين أوضحت دراسات أخرى أن لها تأثيرات

متواضعة أو بسيطة. علاوة على ذلك ، هناك عدد من الدراسات التي تشير إلى وجود تأثير ضار للدروس الخصوصية على التحصيل الأكاديمي. كما أنه لا يوجد دليل عملي على ما إذا كانت الخدمات الأكثر تكلفة أكثر فعالية على أداء الطلاب أم لا. ويعزى هذا التناقض إلى وجود عوامل مختلفة بما في ذلك الاختلاف الواسع في التعاريف لمتغيرات الدروس الخصوصية، واختيار المتغيرات التابعة، ونوع النماذج الإحصائية المستخدمة، ولكن حتى الآن لا توجد استنتاجات واضحة حول آثارها على النتائج التعليمية. بالإضافة إلى ذلك ، ليس هناك كثير من الأدلة على وجود ارتباط بين الاستخدام الوطني العالي للدروس الخصوصية ونتائج الطلاب في الاختبارات الدولية مثل التمس .(Byun, & Baker, 2015,p.6).

## خامسا: أنماط خدمات الدروس الخصوصية وأشكالها

نما حجم الدروس الخصوصية بشكل ملحوظ في العقدين الأخيرين، وأصبح سمة ملازمة لحياة عديد من الأسر. حيث يتم توفير بعض الدروس الخصوصية من معلم إلى طالب من قبل المتخصصين وشبه المهنيين أو الهواة، وهذا النمط أكثر تواجدا في المجر حيث أن ٢٤% من الطلاب الذين يلتحقون بالدروس الخصوصية يكون لكل طالب معلم فردي، وأن ٧% يلتحقون بفصول لدى شركات تجارية. أما النمط الثاني: هناك شركات تجارية تتولى تقديم خدمات الدروس الخصوصية ويتم تقديم الدروس في مجموعات صغيرة كما في ألمانيا حيث ١٤% من الطلاب يلتحقون بفصول تتبع شركات تجارية، و١٠% لديهم معلم فردي. ويتم توفير دروس أخرى في هيئة المحاضرات. وتتطلب هذه الدروس التعليمية استثمارات مالية كبيرة من قبل الأسر، كما تستهلك كميات كبيرة من وقت الطلاب. (Bray, 2013)

وشهدت الآونة الأخيرة ظهور شكل جديد من تقديم خدمات الدروس الخصوصية على الإنترنت. ووفقًا لتقديرات شركة الأبحاث العالمية Global Analysts ، فإن التعلم عبر الإنترنت يُعد صناعة بقيمة ١٠٠ مليار دولار على مستوى العالم. لذا فإن التعليم الإلكتروني سيصبح عنصرا مهما في تقديم الدروس الخصوصية أيضا. حيث تعمل الأنظمة الأساسية عبر الإنترنت على تحسين التواصل وسرعة التفاعل والاستجابة بين الطلاب والمعلمين، بينما تقوم منتديات الإنترنت بتوفير تقنيات نقل الصوت والفيديو التي تسمح بالتعليم عن بعد. وقد يعني ذلك أيضًا أن الشركات التجارية ستسيطر على الدروس الخصوصية ، حيث يمكنها استغلال

تأثيرات الشبكة والحصول على موارد أكبر لإنشاء منصات التعلم الإلكتروني وتنظيم دورات مكثفة عبر الإنترنت. (Bukowski, 2017,p.6)

**سادسا: تباين مواقف دول العالم في تعاملها مع ظاهرة الدروس لخصوصية:**

تختلف دول العالم فيما بينها حول كيفية التعاطي ومواجهة الآثار الناجمة عن الدروس الخصوصية، وتمثلت هذه المواقف فيما يلي: (OPEN SOCIETY INSTITUTE, 2006, Pp.99: 101)

**١- تجاهل الظاهرة:**

شعرت بعض الحكومات بأنها غير قادرة أو غير راغبة في اتخاذ أي خطوات أو إجراءات أو القيام بأي شيء بشأن الدروس الخصوصية واختارت تجاهلها. ويمكن تقسيم هذه الدول إلى مجموعتين. الأولى: مجموعة الحكومات ضعيفة وببساطة ليس لديها القدرة على التحكم والسيطرة على هذه الظاهرة على سبيل المثال ، سريلانكا ونيجيريا). والثانية: هي الحكومات التي لديها القدرة على رصد وتنظيم الدروس الخصوصية ، ولكن لا يهتمون بها لأن حجم انتشارها صغير أو ينظرون إليه على أنه أمر غير مهم أو لأنهم يفضلون ترك الأمور لقوى السوق (على سبيل المثال، كندا والمملكة المتحدة).

**٢-التعرف على الظاهرة وتنظيمها:**

إن بعض الحكومات في بعض الدول مثل موريشيوس وهونغ كونغ مستعدة لممارسة بعض الأدوار والتدخل لتنظيم الخدمات التي توفرها الدروس الخصوصية من أجل الإبقاء على الآثار الإيجابية الناجمة عن هذه الظاهرة، وفي الوقت نفسه محاولة الحد من الآثار السلبية التي تنتج عن الدروس الخصوصية. وتعتمد هذه الحكومات على عدد من الآليات المتنوعة، منها: إصدار قوانين منظمة لأشكالها وتنوعها ومحددة لرسومها، وتدعم هذه القوانين عمليات التفتيش والعقوبات.

**٣-تشجيع الدروس الخصوصية:**

هناك عدد قليل من الحكومات (مثل سنغافورة وجنوب أفريقيا) ترى أن الدروس الخصوصية لديها أبعاد ثمينة ومنافع جيدة تستحق التشجيع الفعال. وتستند سياسة مثل هذه الحكومات على أن الدروس الخصوصية توفر إرشادات متنوعة وخدمات مصممة لتلبي احتياجات الطلاب

الملتحقين به، ويسهم في تنمية رأس المال البشري، الذي لا يفيد ذلك الأفراد فقط ولكن أيضا مجتمعات بأكملها. ويمكن أن يقتصر الأمر على التشجيع فقط، بل يمكن أن يتعداه إلى تقديم مزيد من الدعم للمسؤولين عنها.

### ٤-منع الدروس الخصوصية:

ويعد نهج منع الدروس الخصوصية هو النهج الأكثر تطرفا في التعامل معها، حيث يحظر هذا النهج جميع الدروس الخصوصية ذات الطبيعة التجارية، على الرغم من أنها عادة ما تسمح بالتطوع أو الدروس الخصوصية العلاجية المقدمة للمتعلمين بطيء التعلم وغيرهم من المحتاجين. وتستند هذه السياسات على الاعتراف بأن الدروس الخصوصية تعزز الفروق الاجتماعية وعدم المساواة. ومن ثم يتم الإعلان عن الحظر الرسمي على الدروس الخصوصية من خلال إقرار القوانين كما في كمبوديا وموريشيوس وميانمار وكوريا الجنوبية. ومع ذلك، لم يكن الحظر فعالا في أي من هذه الحالات ، لأن الحكومات لم تكن قادرة على إنفاذها.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن الحكومات وصانعي السياسات في الدول الاشتراكية التسعة (أذربيجان، البوسنة والهرسك ، كرواتيا ، جورجيا ، ليتوانيا، ومنغوليا، وبولندا، وسلوفاكيا، وأوكرانيا) لديها تقاليد طويلة للتجاهل التدريس الخصوصي في جميع أنحاء البلاد ، مع أن المجتمع ككل مدركًا تمامًا لوجود الدروس الخصوصية، ولكن نادرا ما تم الاعتراف بها على المستوى الرسمي؛ لأن هذه الحكومات لا تسيطر عليها، وحتى لا يشعرون بالحرج من عدم قدرتها على مواجهتها.

## سابعا: إشكالية توفير الإحصاءات والبيانات المرتبطة بحجم الدروس الخصوصية

يعد توفير البيانات والإحصاءات المرتبطة بمدى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية أكبر تحدي تواجه معظم دول العالم التي تنتشر فيها هذه الظاهرة. ففي دول الاتحاد الأوروبي تعد هذه الإحصاءات نادرة. وبالرغم من وجود اختبارات PISA أو الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) إلا أنها لا توفر معلومات مباشرة مرتبطة بهذه الظاهرة. فعلى سبيل المثال تحتوي الاختبارات الدولية PISA على معلومات حول إجمالي الإنفاق الأبوي على التعليم، وفي مسوحات بعض البلدان تتضمن السؤال عن الدروس الخصوصية في ميزانية الأسرة، ولكنها لا تفرق بين الإنفاق على التعليم الرسمي أو التعليم الافتراضي. ( Sztanderska, 2013)، وتبقى الدراسات الاستقصائية أهم مصدر للبيانات حول هذه الظاهرة. كل ذلك يدفع بالباحثين إلى الاعتماد على المصادر الخاصة مما يجعل المقارنات الطولية والمتعددة الأقطار

صعبة. وفي الوقت نفسه تختلف الدراسات الاستقصائية فيما يتعلق بتمثيلها وحجم العينة ونوعية الأسئلة ومرحلة التعليم. (Bray, and Kobakhidze, 2014)

وترتب على ندرة البيانات والإحصاءات عن أعداد الطلاب المنتسبين إلى الدروس الخصوصية وأنماطها السائدة اضطرار المسؤولين عن صناعة القرار التربوي إلى اتخاذ قرارات وتبني أحكام تقديرية تقوم على انطباعهم الشخصي وفهمهم الخاص لهذه الظاهرة، وعلى ضوء المعلومات المتوافرة من الدراسات الاستقصائية أو استطلاع الآراء من بعض المراكز البحثية، ومن ثم فإن بناء قاعدة معلومات وبيانات حول الدروس الخصوصية ينبغي أن تحظى بالأولوية واهتمام أكبر من صناع القرار حتى يتمكنوا من اتخاذ مسارات متنوعة ومقاربات متعددة لمواجهة هذه الظاهرة والتعرف على حقيقتها وحجمها، ومدى ما ينتج عنها من قيمة مضافة لمخرجات التعليم أو ما يتولد عنها من انعكاسات سلبية تحد من الوصول إلى تجويد التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع الطلاب.

## ثامنا: استعراض تجارب بعض دول العالم في مجال الدروس الخصوصية

يتضمن هذا المحور تجارب بعض دول العالم في مجال الدروس الخصوصية على النحو التالي:

### أندونيسيا:

استجابت وزارة التعليم والثقافة الإندونيسية لتأثير المتغيرات التي تشهدها الساحة التربوية نتيجة التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثورة الصناعية الرابعة وما صاحبها من تطور تقني من خلال تركيز نظامها التعليمي على أربع كفاءات مهمة يتقنها الطلاب في مواجهة العصر الرقمي وهي التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع ، ومهارات الاتصال ، والقدرة على العمل التعاوني من خلال دمجها في المناهج الدراسية للتعليم الأساسي بدءا من عام ٢٠١٣ في محاولة لتحسين جودة التعليم الأساسي ( Republika, 2016). وبالرغم من ذلك فقد دفعت كثرة المواد الدراسية الطلاب إلى طلب الدعم الخارجي لمساعدتهم في عملية التعلم والإنجاز من خلال الالتحاق بالدروس الخصوصية، إلى جانب الرغبة في الحصول على أعلى معدل من الدرجات، إضافة إلى عبء الدراسة مع الوقت المدرسي المحدود فقد خلق طلبًا أكبر على الدروس الخصوصية.

وإن التحاق الطلاب في أندونسيا بالوكالات الخاصة بالدروس الخصوصية أمر شائع في آسيا، حيث أفاد مسح أن ثلثي الأسر في دول آسيا والمحيط الهادئ تنفق معظم دخلهم في تعليم الظل (ماستركارد ، ٢٠١٣). فالبلدان ذات الإنفاق الأكبر على الدروس الخصوصية الظل هي الهند (٥٤٪) وتايوان (٥٢٪) وتايلاند (٥٢٪)، تليها ماليزيا (٤٦٪) وسنغافورة (٤٥٪) وبنغلاديش ( ٤٥٪). وكانت الأسر الصينية (٥٣ ٪) والكورية (٥٠ ٪) أكثر ميلًا نحو دروس اللغة الأجنبية. فضلا عن أكثر من ٥٠٪ من المشاركين في هونغ كونغ تعليم أطفالهم آلة موسيقية. وبشكل عام ، ينوي ثلث المستهلكين في آسيا / المحيط الهادئ إلحاق أبنائهم بدورة تعليمية في العام المقبل – الأعلى في الصين (٥٣٪) وكوريا الجنوبية (٥٠٪) وماليزيا (٤٤٪) وتايلاند (٤٣٪) وهونج كونج (٤١٪) وسنغافورة (٣٨٪) والأدنى في الهند (٨٪) وإندونيسيا (١٢٪) واليابان (١٤٪) وفيتنام (١٦٪). كما أظهر تقرير صادر عن بنك التنمية الآسيوي عن الدروس الخصوصية لعام ٢٠١٢ أن الإنفاق نما في آسيا في السنوات الأخيرة. في هونغ كونغ ، تم إنفاق أكثر من ٢٥٥ مليون دولار أمريكي على الدروس الخصوية لطلاب المدارس الثانوية في عام ٢٠١١. في اليابان ، قد أنفقت العائلات ١٢ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠١٠. (Mastercard, 2013) . وفي سبتمبر وجد تقرير Sutton Trust أن ٤٢ ٪ من الأطفال الذين تلقوا تعليمًا حكوميًا في لندن و ٢٥ ٪ في أماكن أخرى في إنجلترا وويلز تلقوا دروسًا خاصة. في عام ٢٠٠٥ ، حصل ١٨٪ من الأطفال في إنجلترا وويلز على دروس خاصة. (Jolin, 2016)

## كوريا

يلتحق بالدروس الخصوصية في كوريا حوالي ٧٢.٥٪ من طلاب المدارس الابتدائية، و٦٤.٦٪ من طلاب المدارس المتوسطة ، و٣٦.١ ٪ من طلاب المدارس الثانوية، وأفادت إحصائيات مسح الجدول الزمني لعام ٢٠١٤ أن الوقت الذي يدرس فيه الطلاب الكوريون أكثر بعد المدرسة يتراوح بين الساعة ٠٠: ١٦ ~ ٠٠: ١٨ في حالة المدرسة الابتدائية، ومن ٠٠: ١٧ ~ ٠٠: ٢٢ في حالة المدرسة المتوسطة، وبعد الساعة ٢١:٠٠ من قبل طلاب المدارس الثانوية. ويستمر تلقي الطلاب الدروس الخصوصية في أيام الأحد والعطلات الرسمية، منهم ٦١٪ من طلاب المدارس الثانوية، و٤٧.٣ ٪ من طلاب المدارس الإعدادية. وكانت اللغة الكورية والإنجليزية والرياضيات أكثر المواد التي يأخذ فيها الطلاب دروسا خصوصية بنسبة

مرتفعة جدًا. في اللغة الكورية ٧٤.٢٪ ، و٧٢٪ في الرياضيات، و٧٠.٣٪ في الفنون والتربية البدنية بالإضافة إلى اللغة الأجنبية الثانية ، و٦٧.٢ ٪ في اللغة الإنجليزية. ( World Without Worries about Shadow Education, 2016)

وقد تنامت ظاهرة تلقي الأطفال الصغار دون سن السادسة دروسا خصوصية أمرا شائعا في كوريا، حيث قام المعهد الكوري لرعاية الأطفال والتعليم (KICCE) بمسح لحوالي ٧٠٤ من آباء لأطفال دون سن ٦ في عام ٢٠١٦ ، فوجد ٨٣.٦ ٪ من الأطفال دون سن ٦ سنوات يتلقون دروسا خصوصية خلال حضور خمسة أيام بالأسبوع بمعدل ٥٠ دقيقة لكل يوم. ومن ثم تهدد الدروس الخصوصية أثناء الطفولة المبكرة الصحة العقلية للأطفال. ووفقًا لمسح WWWES في عام ٢٠١٥ ، اعتقد ٨٠ ٪ من الأطباء النفسيين أن تلقي الأطفال الصغار أي نوع من أنواع التعليم أو الالتحاق بالدروس الخصوصية يسبب ضررًا للصحة العقلية لهؤلاء الأطفال.(Education, Science and Technology Committee, 2014)

وتواجه كوريا ظاهرة الدروس الخصوصية من خلال تصميم نظام جديد لتقييم الطلاب في المدارس المتوسطة وهو نظام التقييم النسبي المكثف، الذي يركز على إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي والإبداعي ومهارات حل المشكلات، ويعتمد على التعلم التجريبي والتعلم بالاكتشاف. وذلك لأن القبول في مدارس الثانوية مرتبطا بالمعدل الذي يحصل عليه الطالب في هذه المرحلة، حيث تختار مدارس الثانوية للموهوبين ذات الأغراض الخاصة ومدارس الثانوية المستقلة الطلاب بناءً على درجات المدرسة الإعدادية ونتائج المقابلات والمقالات وغيرها من المستندات. أما مدارس الثانوية العامة فيلتحق بها الطلاب المتبقيون بعد اكتمال عملية القبول بالمدارس المذكورة سابقًا في المناطق غير المتكافئة أو يتم تعيين الطلاب بالقرعة في المناطق المتساوية. ونتيجة لذلك ، تتفاقم منافسة الطلاب للحصول على درجات أفضل. وتنتهي المدارس بالتركيز على تصنيف الطلاب بدلاً من توفير الفصول والتقييمات التي تفيد نمو الطلاب وتطورهم، وقد ساهم هذا النظام بسرعة في إنشاء ترتيب هرمي بين المدارس الثانوية بناءً على السجلات الأكاديمية للطلاب. كما أن الترتيب الهرمي المكثف بين المدارس الثانوية أدى إلى زيادة الضغط والعبء على الطلاب حول عملية القبول ، مما أدى إلى ارتفاع الإنفاق على الدروس الخصوصية لطلاب المدارس الإعدادية بنسبة أكبر من طلاب المرحلة الثانوية.

كما اتجهت كوريا إلى توسيع نظام التوظيف المفتوح للمديرين من خلال إنشاء نموذج جديد للمعلمين يعمل بشكل أفضل في تعليم الطلاب ، بالإضافة إلى نظام تعزيز قائم على الكفاءة يمكن للجمهور من خلاله بناء الثقة تجاه المعلمين والمديرين. وهذا سوف يساهم في نهاية المطاف في تعزيز التعليم العام. لقد ثبت أن المدارس التي أصبح فيها المعلمون مديرين من خلال نظام التوظيف المفتوح تُظهر تحسنًا في العملية الديمقراطية ، وشفافية الموظفين والإدارة المالية ، واستقلالية المناهج الدراسية ، ومعنويات كليات المدرسة ، وثقة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في المدارس ، وإنجاز الطلاب ، والمناهج الدراسية التي تلبي متطلبات الطلاب وأولياء الأمور. (World Without Worries about Shadow Education, 2016)

## اليابان

تنتشر الدروس الخصوصية باليابان، فحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا أن متوسط إنفاق الأسرة السنوي على التدريس الفردي زادت تدريجيًا في العقدين الماضيين ، حيث زاد الإنفاق على طلاب المدارس الإعدادية العامة من ١٨١,٠٠٠ ين ياباني في عام ١٩٩٤ إلى ٢٢٠,٠٠٠ ين ياباني في ٢٠١٦. بالإضافة إلى ذلك ، خلال نفس الفترة ، زاد إنفاق طلاب المدارس الثانوية من ٩٩.٠٠٠ ين ياباني إلى ١١٧.٠٠٠ ين ياباني. هذه المعدلات المتزايدة وصلت إلى ما يقرب من ٢٠٪. بالإضافة إلى ذلك ، نتج عن ذلك وجود تفاوت كبير بين الأسر نتيجة الأوضاع الاقتصادية ، وأصبح الدروس الخصوصية تؤدي دورًا مهما في تنمية القدرات المعرفية وغير المعرفية لدى الأطفال. (Yohei, 2018)

وقد ظهر باليابان نظام الجوكو juku باعتباره نظام فاعل لإدارة الدروس الخصوصية باليابان، وقد ظهر هذا النظام بوصفه نتيجة مباشرة لامتلاك العائلات وجهات نظر لتعليم أبنائهم مغايرة لوجهات نظر الحكومة اليابانية التي لم تلبِ المطالب التعليمية للآباء والأمهات في فترة ما بعد الحرب ، ومن ثم عرضت شركات القطاع الخاص الدعم التعليمي. ومنذ سبعينيات القرن الماضي "ران جوكو جيداي" ، توسعت صناعة الجوكو باستمرار إمداداتها حتى توطيدها خلال التسعينيات. خلال منتصف التسعينيات ، وصلت هذه الصناعة ذروتها – من حيث الانتشار والتأثير وربما مستوى التخصص، بل وأُعتبر التعاون بين نظام الجوكو مع نظام التعليم العام نموذج رائد وعالمي يحتذى به للبلدان الأخرى (Mori and Baker, 2010). وعلى الجانب الآخر صاحب الطلب المتزايد على دروس الجوكو منذ ١٩٧٠ شعور عام بأن

التكافؤ في فرص التعليم ستصبح بشكل عام غير متساوية بسبب وجود الجوكو. لأن العائلات الميسورة من المرجح بشكل خاص أن تستخدم تعليم الظل لزيادة مستوى أبنائهم الأكاديمي وبالتالي مستوى تعليمهم ، مما يعني وجود علاقة سببية بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأولياء الأمور، وحجم الاستثمار في تعليم الظل ، والطلاب والتحصيل الأكاديمي ومستوى التعليم في المستقبل. ومن ثم يساهم وجود تعليم الظل في اليابان لعدم المساواة. وبالرغم من ذلك فقد كشفت دراسة (2017) أن الاستثمارات طويلة الأجل في فصول الجوكو مع التركيز على الدورات بالمراسلة هي أكثر الاستثمارات فعالية لتحسين فرص دخول الطلاب إلى المدارس الثانوية والجامعات المرموقة عبر جميع الطبقات الاجتماعية – كما أن الطلاب من الأسر المحرومة يمكنهم الحصول على فوائد أعلى بشكل عام من استثماراتهم إذا تمكنوا من المشاركة في بنظام فئات جوكو الموجهة shingaku . فيكتسب معظم هؤلاء الطلاب أيضًا مزايا مهمة إذا سعوا وراء هذه الاستثمارات قصيرة الأجل في تعليم الظل ، خاصة إذا كانت تستخدم أرخص دورات بالمراسلة، حيث تم تخفيف لوائح الوصول لتمكين الطلاب المحرومين اقتصاديًا للمشاركة من خلال المنح الدراسية والخصومات وبرامج التخفيض والإعفاء وغرف الدراسة المجانية بدون رسوم دراسية. هذه التغييرات في صناعة الجوكو هي دليل على مرونتها العالية. (Entrich , 2017)

وقد واجهت اليابان حرمان الأطفال من التعليم في المناطق التي ضربها زلزال كبير شرق اليابان في ١١ مارس ٢٠١١ بتقديم قسائم تعليم الظل للأطفال المحرومين لتكملة تعليمهم من خلال التسجيل لدى مؤسسة خاصة تقدم خدمات تعليم الظل والتي وصل عددها إلى ١١٦ مؤسسة، شريطة أن يكون هذا الطفل قد دمر الزلزال مكان إقامته كليًا أو جزئيًا ؛ وأن يكون مات أحد أعضاء أسرته أو لا يزال مفقودًا بسبب الزلزال ؛ وأن يكون فرد واحد على الأقل من العائلة قد أصيب أو أصبح لديه إعاقة بسبب الزلزال ، أو أصبح عضوًا من الأسرة عاطلاً عن العمل بسبب الزلزال. وأثبتت دراسة Yohei (2018) أن قسائم تعليم الظل كانت مفيدة للأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة مما قد يعني ضمناً أن الاستثمار في تعليم الأطفال المحرومين له عائد مرتفع لأن العائلات الفقيرة لا تستطيع تحمل تكاليف الاستثمار في التعليم بشكل كافٍ بالنظر إلى مواردها المالية. كما كشفت دراسة Chunha, and (2008) Heckman أن الدروس الخصوصية ساهمت في تعزيز دافعية الأطفال نحو التعليم إلى جانب

تحسين القدرة المعرفية لهؤلاء الأطفال من خلال حصولهم على درجات أعلى من المتوسط ، بالإضافة إلى ذلك ، أن اكتساب الأطفال للمهارات غير المعرفية تعزز لديهم تكوين المهارات المعرفية.

وللتغلب على عدم المساواة والتفاوت الطبقي نتيجة الدروس الخصوصية باليابان، فيمكن في الواقع تقليل هذه الآثار من خلال إكساب الطلاب المحرومين مهارات معينة وزيادة دافعيتهم نحو التعليم. كما يحتاجون إلى القيام باستثمارات هادفة وموجهة نحو الهدف في تعليم الظل لتعظيم الآثار المحتملة لجهودهم ؛ كما يجب أن يكونوا مجتهدين بشكل عام داخل المدرسة وخارجها؛ ويحتاجون إلى تحقيق أقصى استفادة من المتاح من الموارد المحدودة التي يتم منحها لهم ؛ كما يحتاجون إلى استخدام مكثف للسمات الإيجابية من تعليم للظل ، مثل تخفيض الرسوم وبرامج الإعفاء أو برامج الخصم والمجانية. (Entrich , 2017)

**الصين**

بالنظر إلى زيادة أعداد السكان وارتفاع مستويات المعيشة وضغوط المنافسة التعليمية، فإن ظاهرة الدروس الخصوصية آخذة في التوسع بسرعة في الصين، وأصبحت هذه الظاهرة مدفوعة بعوامل بما في ذلك الاختبارات عالية المخاطر وتقاليد الثقافة الكونفوشيوسية على المستوى الكلي ، والقيادة المدرسية ومستوى دخل الأسرة على المستوى الجزئي ( Zhang, 2014). فمن خلال اختبارات تقييم الطلاب الدوليين بالصين (PISA) وجد أكثر من ٧٠ ٪ من الطلاب من سن ١٥ حتى ١٧ سنة حصلوا على دروس خصوصية بالرياضيات، وكانت نسبة المشاركة أعلى من ٥٠٪ في عام ٢٠١٢ للدروس الخصوصية في اللغة الإنجليزية والعلوم. كما تشير البيانات إلى أن ٢٤.٦٪ فقط من الطلاب حصلوا على دروس خصوصية خلال فترة التعليم الإلزامي، حيث بلغ معدل المشاركة 56.1 ٪ في البلديات وعواصم المقاطعات في عام ٢٠١٤، وفي السنوات الأخيرة ، شارك ٦٠٪ على الأقل من الطلاب الالتحاق بالدروس الخصوصية بهونغ كونغ ، ولقوانغتشو ، وتشين وباي لبكين ، ولكن يظل المعدل أعلى بكثير إذا أخذنا في الاعتبار الدروس الخصوصية في الفنون والرياضة ( Hu, Fan, & Ding, 2015).

ووفقا لدراسة Jun & Bo (2018) فإن ٨٦٪ من طلاب الصف الرابع الابتدائي يتلقون دروسا خصوصية في مواد أكاديمية و ٦٦٪ يتلقون دروسا خصوصية في مواد غير أكاديمية،

ويرى المعلمون في هونغ كونغ أن السبب الرئيس للالتحاق الطلاب بالدروس الخصوصية في المدارس الابتدائية هو تحسين أداء الطلاب الأكاديمي وزيادة قدرتهم التنافسية. فغالبية هذه الدروس ليس نوعًا من التعليم العلاجي للطلاب ذوي الأداء غير المرضي؛ بل هو تعليم إضافي للتميز. كما أن الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية بشكل فردي ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع عفي المقابل فإن الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية بشكل جماعي ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي منخفض(Liang, 2014)، بل وكشفت دراسة Lei (2005) أن الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي الأفضل هم أكثر عرضة للمشاركة في الدروس الخصوصية. في حين أوضحت دراسة Li &Hu (2017) أن الطلاب المهاجرين من الريف إلى المدن أقل التحاقا بالدروس الخصوصية مقارنة بالسكان المحليين، إلى جانب أن ضغط الأقران وتشجيع بعضهم بعضا يعد أحد الأسباب لانتشار الدروس الخصوصية.

ولقد أشارت دراسة Li, Hu. & Fan, (2016) إلى بعض النتائج الإيجابية من التحاق الطلاب بالدروس الخصوصية منها أنها يمكن أن تحسن الأداء الأكاديمي بشكل كبير، وتحسن القدرة التحليلية وأداء الطلاب في العلوم واللغة والرياضيات، كما أن لها تأثير إيجابي كبير على التحصيل الأكاديمي لكل من الطلاب المتأخرين دراسيا. في الإطار ذاته أوضحت دراسة Zhang (2013) أن هذه التأثيرات ربما تعود للمجهود المتميز الذي يبذله معلمو هذه المواد، واعتمادهم على طرق تدريس تتلاءم مع خصائص نمو الطلاب وتلبية احتياجاتهم المتنوعة، وليس فقط لالتحاقهم بالدروس الخصوصية.

ولقد سعت الصين من خلال عدة تشريعات للحد من توسع ظاهرة الدروس الخصوصية من خلال تخفيض حجم الأسرة بشكل عام نتيجة لسياسة الأسرة ذات الطفل الواحد فسمحت للعائلات بتركيز دخولها على العدد المنخفض للأطفال، ومنذ بدأت الإصلاحات الاقتصادية في عام ١٩٧٨ ، نفذت الحكومة الصينية عددًا من الإصلاحات الموجهة نحو نظام التعليم (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤ ب). منها التوسع في التعليم العالي بالإضافة إلى التخطيط لإلغاء نظام توزيع خريجي الجامعات الجدد على الوظائف، حيث يجد الخريجون وظائف على أساس الاتفاقات المتبادلة مع أرباب العمل ، مع القليل من التدخل من الحكومة. نتيجة لذلك ، أصبحت شهادة التعليم على الرغم من أنها لا تزال ضرورية للتوظيف ، إلا أنها أصبحت غير كافية لتأمين وظيفة جيدة أو نوعية حياة عالية. كما شجعت الدولة التمويل الخاص للتعليم

وإدارة المدارس من قبل المواطنين، وتم تطبيق نظام رواتب جديد منذ عام ٢٠٠٩ لتحسين أداء المعلمين على أساس الجدارة والأقدمية ، والأداء القائم على المكافآت والبدلات، وقد أفاد الإصلاح كثيرا من المعلمين، وخاصة في المناطق الحضرية ، لكن رواتب المعلمين المبتدئين تظل منخفضة والمعلمين في المناطق الريفية (Jiang, 2012)

## الدول الأعضاء بالاتحاد الأوروبي

لقد نمت ظاهرة الدروس الخصوصية بشكل كبير في معظم الدول الأعضاء بالاتحاد الأوربي، تقف وراء تزايدها عوامل اقتصادية عميقة ، وتنتج عنها آثار اجتماعية وتعليمية وخاصة على تكافؤ الفرص بين الطلاب، وتغذية التعلم القائم على الامتحانات وزيادة التنافس للالتحاق بالجامعات. ومع ذلك لم تترسخ هذه الظاهرة بالقدر نفسه في جميع دول الاتحاد الأوروبي، علاوة على تراجع دور المدرسة عن تقديم دعم التعلم الفردي داخلها، فجنوب أوروبا ووسطه وشرقه لديها معدلات عالية من الدروس الخصوصية نتيجة ضعف رواتب المعلمين. بينما في الغرب بدأ يزداد حجمها بشكل كبير خلال العقد الماضي ، أما دول الشمال فهي الأقل تأثراً بالظاهرة حتى الآن. (Bray, 2011,p.5)

هناك تباين في معدلات مشاركة طلاب الدول الأعضاء بالاتحاد الأوروبي في الدروس الخصوصية عبر الدول الأعضاء. فهذه الظاهرة أكثر انتشارًا بين بلدان جنوب (SE) ووسط وشرق أوروبا (CEE) وأقل انتشارا في الغرب (WE) وشمال أوروبا (NE). علاوة على ذلك، فهناك زيادة في انخراط الطلاب في تعليم الظل مع الدروس الخصوصية لتحقيق مستوى أكاديمي أفضل. وأن هناك مستويات أعلى نسبيًا من الإنفاق بين دول جنوب شرق أوروبا ودول وسط وشرق أوروبا عليها. على الرغم من ندرة البيانات ، ومن ثم تفرض الدروس الخصوصية عبئًا اقتصاديًا كبيرًا على الأسرة. لكي يرتقي الطالب بمستواه التعليمي ويكون مرتفعًا بشكل خاص خلال العام الأخير من المدرسة الثانوية. كما أن هناك تضارب محتمل في المصالح عندما يلجأ الطلاب إلى معلمي فصولهم من أجل الدروس الخصوصية. كما أن تلقيها عبر الإنترنت أحد أسرع الأجزاء نموًا في مجال الدروس الخصوصية.

وتعد اليونان أعلى حصة من الإنفاق على الدروس الخصوصية كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي المقابل على التعليم تصل إلى ٥٠٪. وتبلغ الحصة في رومانيا وقبرص وبولندا حوالي ١٠٪. تمشيا مع معدل المشاركة ، فإن حصة الإنفاق منخفضة بين دول WE ، حيث تبلغ

حوالي ١ ٪ في النمسا و ١.٥ ٪ في ألمانيا و ٣.٢ ٪ في فرنسا. ويمكن أن يرتبط الإنفاق الأكبر نسبيًا في فرنسا بالسياسات النشطة للحكومة الفرنسية ، مثل الخصم الضريبي على النفقات على الدروس الخصوصية (Oller, & Dominique, 2012). الحصة منخفضة بين دول الجنوب الشرقي الأخرى – إيطاليا وإسبانيا. هذا أمر محير نظرًا لارتفاع معدلات مشاركتهم. على الرغم من أنه لا يمكن استبعاد احتمال أن معدل المشاركة المرتفع لا يتوافق دائمًا مع الإنفاق الأعلى ، ولعل هو رداءة جودة البيانات. على المرء أن يضع في اعتباره أن حجم التقديرات يمكن أن يكون حساسًا لنوع البيانات. على سبيل المثال ، ينتج عن مسح الطلاب في بولندا تقديرًا بحوالي ٩٪ ، بينما يشير مسح ميزانية الأسرة إلى حوالي ٢٪. كما شكل الإنفاق على الدروس الخصوصية للآباء القبارصة ٢.١٩٪ من إجمالي إنفاق الأسرة في عام ٢٠٠٣ ، لكنه ارتفع إلى ٢.٥٩٪ في عام ٢٠٠٩ ( Lamprianou, L., & Thekla, 2012). بينما على المدى الطويل ، يمكن أن يكون النمو أكثر إثارة. إذا أخذنا اليونان كمثال ، في عام ١٩٧٦ ، بلغ إجمالي الإنفاق السنوي على "الدروس الخصوصية ٢٠٪ من إجمالي الإنفاق الخاص على التعليم وارتفع إلى ٣٠٪ بعد عام ١٩٨٠. في عام ٢٠٠٨ ، شكلت الدروس الخصوصية ٨٢.٤٪ من الإنفاق الخاص و ٥٠.٤٪ من الإنفاق العام على التعليم الثانوي، ويزيد الإنفاق مع المستوى التعليمي. في بولندا ، في عام ٢٠١٠ ، استخدمت ٤.١ ٪ من إجمالي الأسر دروسًا خصوصية وكان متوسط إنفاقها الشهري ١٤٢ زلوتي بولندي. هذا مبلغ كبير بالنظر إلى أن متوسط الدخل الشهري في ذلك الوقت كان ٣٥٤٣ زلوتي بولندي. (Kassotakis & Verdis ؛2013)

وفي البرتغال بلغ الإنفاق على الدروس الخصوصية في الصف الأخير من المدرسة الثانوية ٩.٦٪ من دخل الأسرة في عام ٢٠٠٥ ، وأنفق الطالب ما بين ٧١ و ١٤٠ يورو شهريًا على الدروس الخصوصية وكان متوسط تكلفة التدريس بالساعة ١٠ يورو. ويعد هذا مبلغ كبير بالنظر إلى أن متوسط الأجر الإجمالي للساعة في البرتغال في عام ٢٠٠٥ كان ٣.٦ يورو . وفي ليتوانيا عام ٢٠٠٤ ، دفع طلاب السنة النهائية للحصول على دروس خصوصية ما يعادل ٢٥٪ (١،٣٣٩ EUR) من متوسط الدخل السنوي (٣٩٩،٥ EUR) ؛ بالنسبة للصفوف الإعدادية كان المعادل ١٦٪ (٨٧٠ يورو) (Tanner, Ireson, Rushforth, Smith, Day, Tennant , & Turczuk, 2009)

وفي بريطانيا أجريت دراسة استقصائية بين أولياء الأمور البريطانيين لطلاب المرحلة الثانوية، أشار حوالي ٦٠٪ من أولياء الأمور إلى أن رسوم الدروس الخصوصية باهظة الثمن" لأن متوسط تكلفة ساعة التدريس في إنجلترا في عام ٢٠٠٩ كان ٢٤ جنيهًا إسترلينيًا ، بينما كان متوسط الأجر في الساعة ١١ جنيهًا إسترلينيًا فقط. (Ireson, & Rushforth, 2011).

وينبغي الأخذ بالاعتبار أن التدريس العائلي لا ينطوي على تكاليف مالية. ومع ذلك ، يمكن أيضًا اعتبار الوقت الذي تقضيه مع الأطفال بمثابة استثمار. في حين أنه من المعقول توقع أن يتلقى جميع الطلاب تقريبًا بعض المساعدة من والديهم ، إلا أن العديد منهم يتلقونها أيضًا من أفراد الأسرة الآخرين. على سبيل المثال ، أن ما يقرب من ربع طلاب الثانوية الفرنسية يعلنون أنهم تلقوا مثل هذه المساعدة. علاوة على ذلك ، أعلن عدد أكبر من الطلاب أنهم تلقوا دروسًا خصوصية مجانية من فرد من خارج العائلة (١٢٪) من الطلاب الذين أخذوا دروسًا خاصة مدفوعة الأجر (١١٪). ومن المثير للاهتمام ، أنه في حين أن هناك ارتباطا إيجابيا واضحا بين مستوى الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والدروس الخصوصية المدفوعة ، تم الإبلاغ عن علاقة عكسية للدروس الخصوصية للأسرة. (Bukowski, 2017)

وفي الإطار ذاته؛ لا توجد لوائح متسقة عبر الدول الأعضاء فيما يتعلق بالدروس الخصوصية، باستثناء ألمانيا ، وبلغاريا ، المعلمون الخاصون أكثر شهرة من الشركات في تقديم خدمات الدروس الخصوصية. أما الفجوة هي الأكبر في المجر ، حيث كان لدى ٢٥٪ من الطلاب مدرس ، لكن ٧٪ فقط لديهم فصول دراسية نظمتها شركة. وبالمثل ، في كرواتيا والبرتغال وإيطاليا وفرنسا. في الطرف الآخر توجد ألمانيا ، حيث كان لدى ١٠٪ من الطلاب معلم فردي ، بينما شارك ١٤٪ من خلال مؤسسة. في اليونان ، الدولة ذات أكبر مشاركة إجمالية ، من المرجح أن يستخدم الطلاب أيًا من النموذجين. ومن المثير للاهتمام ، أنه لا توجد أنماط جغرافية واضحة فيما يتعلق بشعبية أي نوع من مقدمي الخدمات. ( Bukowski, 2017)

في المتوسط ، حوالي ٣٠% من مقدمي خدمة الدروس الخصوصية هم من معلمي المدارس، في النمسا وجمهورية التشيك وفرنسا ولاتفيا وبولندا وسلوفاكيا ورومانيا والبرتغال وإيطاليا، ويتم تقديم الدروس الخصوصية في بيئة فردية أو في مجموعات صغيرة أو في فصل دراسي تقليدي كبير. وهناك اختلاف كبير في نسبة المعلم إلى الطلاب بين الدول الأعضاء. على سبيل المثال، فإن غالبية الطلاب في ليتوانيا لديهم فصول فردية ، بينما في بولندا أو

سلوفاكيا يكون التقسيم نصفًا تقريبًا بين بيئات الفصل الدراسي والفرد الواحد. وهذا له آثار مهمة على الإنفاق على تعليم الظل ، حيث يمكن أن تكون تكلفة التعليم أقل بمقدار الربع عندما يكون عدد الطلاب اثنين ، مقارنة بالدروس الفردية (Tanner et al, 2009).

وشهد العقد الأخير ظهور شكل جديد من أشكال الدروس الخصوصية وهو التدريس المستند إلى الإنترنت. وفقًا لتقديرات شركة الأبحاث Global Industry Analyst ، يعد التعلم عبر الإنترنت صناعة تبلغ قيمتها حوالي ١٠٠ مليار دولار أمريكي على مستوى العالم ( GIA، 2017). ينبغي للمرء أن يتوقع أن يصبح التعلم الإلكتروني عنصرًا مهمًا في تعليم الظل أيضًا. تعمل المنصات عبر الإنترنت على تحسين المطابقة بين الطلاب والمعلمين بينما تقلل منتديات الإنترنت من عدم تناسق المعلومات، وتسمح تقنيات نقل الصوت والفيديو بالتعليم عن بعد. قد يعني ذلك أيضًا أن الشركات التجارية ستهيمن على الدروس الخصوصية، حيث يمكنها استغلال تأثيرات الشبكة ولديها موارد أكبر لإنشاء منصات تعلم إلكتروني وتنظيم دورات ضخمة عبر الإنترنت. (Oller, & Dominique, 2012)

## الدراسة الميدانية:

شملت الدراسة الميدانية ما يلي من خطوات:

### - هدف الدراسة الميدانية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على منظور الخبراء حول التدابير المقترحة لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر.

### - بناء أداة الدراسة:

تم بناء الأداة بالاعتماد على الدراسات السابقة في هذا المجال، ثم عرضها على عدد من الباحثين بمراكز البحوث التربوية وكليات التربية ، وصل عددهم إلى (٤) لاستطلاع آرائهم حول ما ورد بها، و ومن ثم التأكد من صحتها وصدقها، وقد تم تعديلها في ضوء مقترحاتهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

### - وصف الاستبانة:

تتكون الاستبانة من ثلاثة محاور؛ الجزء الأول خاص بـ**التدابير الإدارية** ، والجزء الثاني خاص **بالتدابير التربوية**، أما الجزء الثالث **خاص بالتدابير المجتمعية**، ويوضح الجدول رقم (٢) محاور الاستبانة وعدد البنود في كل محور.

**جدول (٢)**

**محاور الاستبانة وبنودها**

| المحور | عدد البنود |
|---|---|
| **التدابير الإدارية** | **١٠** |
| **التدابير التربوية** | **١٥** |
| **التدابير المجتمعية** | **١٢** |
| المجموع | **٣٧** |

وقد صممت الاستبانة بمقياس التقدير النهائي من خمسة تقديرات أساسية حيث وضع أمام كل فقرة مقياس متدرج، ليختار المستجيب أحدها.

**- صدق الاستبانة:**

تم التحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد اختير المحكمون من بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والباحثين بمراكز البحوث التربوية، لإبداء الرأي بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وتم إعدادها في صورتها النهائية في ضوء ملاحظاتهم وتوصياتهم ، وبذلك تكون بنود الاستبانة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

**- ثبات الاستبانة:**

تم الاعتماد على معامل الثبات " ألفا كرونباخ" لقياس بنود الاستبانة، وذلك كما يتضح من الجدول التالي، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦٦)، وهو ما يدل على أن درجة الثبات للاستبانة مرتفعة.

**جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمحاور الاستبانة**

| م | المحور | العينة | عدد العبارات | قيمة معامل ألفا كرونباخ | قيمة صدق الاستبانة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **التدابير الإدارية** | ٤٦ | ١٠ | ٠.٩١٦ | ٠.٨٢٢ |
| ٢ | **التدابير التربوية** | ٤٦ | ١٥ | ٠.٨٢٨ | ٠.٨٦٥ |
| ٣ | **التدابير المجتمعية** | ٤٦ | ١٢ | ٠.٨٥٥ | ٠.٨٦٥ |

من خلال جدول (٣) يتضح أن ارتفاع جميع معاملات قيمة الثبات، سواء في محاور الاستبانة أو الدرجة الكلية، والذي يتراوح ما بين (٠.٨٢٨) إلى (٠,٩١٦) وهي قيم ثبات عالية، مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبانة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

**- عينة الدراسة:**

شملت العينة (٤٦) خبيرا من خبراء التربية بكليات التربية ومراكز البحوث التربوية، كما هو موضح من خلال ما يلي:

**جدول (٤)**

**توزيع عينة الدراسة**

| م | العينة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | **كليات التربية** | ٢٧ | %٥٨,٦٩ |
| ٢ | مراكز البحوث التربوية | ١٩ | %٤١,٣١ |
| ٣ | **المجموع** | ٤٦ | %١٠٠ |

بلغ عدد المشاركين(٤٦) خبيرا من خبراء التربية بكليات التربية ومراكز البحوث التربوية ، منهم ٢٧ من كليات التربية بنسبة (٥٨,٦٩%)، و١٩ من مراكز البحوث بنسبة (٤١,٣١%).
المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج (SPSS) للمعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة.

**نتائج الدراسة الميدانية:**

**أولا: النتائج الخاصة بالتدابير الإدارية**

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بالتدابير الإدارية فيما يلي:

**الجدول (٧)**

| م | | | ملائمة تماما | ملائمة | ملائمة بدرجة متوسطة | ملائمة بدرجة قليلة | غير ملائمة إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تطوير قانون جديد شامل لمنظومة التعليم قبل الجامعي | ت | ٢٠ | ١٨ | ٤ | – | ٤ | ٤,٠٨٧ | ١,١٥١ | ٤ |
| | | % | ٣١,٣ | ٢٨,١ | ٦,٣ | – | ٦,٣ | | | |
| ٢ | تطبيق نسبة الإنفاق على التعليم الواردة في الدستور | ت | ٣٢ | ٨ | ٢ | ٤ | – | ٤,٤٧٨ | ٠,٩٣٦ | ١ |
| | | % | ٥٠,٠ | ١٢,٥ | ٣,١ | ٦,٣ | – | | | |
| ٣ | إعادة هيكلة نظام الأجور والحوافز للمعلمين | ت | ٣٢ | ٦ | ٤ | ٢ | ٢ | ٤,٣٩١ | ١,١٠٥ | ٢ |
| | | % | ٥٠,٠ | ٩,٤ | ٦,٣ | ٣,١ | ٣,١ | | | |
| ٤ | تعزيز التوافق بين الكادر الخاص للمعلمين وقانون الخدمة المدنية | ت | ٢٤ | – | ١٢ | ٦ | ٤ | ٤,٠٠٠ | ١,٣٦٦ | ٧ |
| | | % | ٣٧,٥ | – | ١٨,٨ | ٩,٤ | ٦,٣ | | | |
| ٥ | تطوير سياسات للانتقال من التعليم قبل الجامعي للتعليم العالي | ت | ١٦ | ٢٠ | ٨ | ٢ | – | ٤,٠٨٧ | ٠,٨٣٨ | ٤ |
| | | % | ٢٥,٠ | ٣١,٣ | ١٢,٥ | ٣,١ | – | | | |
| ٦ | تطبيق مدونة أخلاقيات ومعايير السلوك المهني | ت | ١٤ | ١٨ | ١٢ | – | ٢ | ٣,٩١٣ | ٠,٩٨٤ | ٨ |
| | | % | ٢١,٩ | ٢٨,١ | ١٨,٨ | – | ٣,١ | | | |
| ٧ | تحسين لوائح الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين | ت | ٣٢ | ٨ | – | ٢ | ٤ | ٤,٣٤٧ | ١,٢٥١ | ٣ |
| | | % | ٥٠,٠ | ١٢,٥ | – | ٣,١ | ٦,٣ | | | |
| ٨ | إعادة النظر في لوائح الانضباط للطلاب والمعلمين | ت | ٢٦ | ٨ | ٦ | ٢ | ٤ | ٤,٠٨٧ | ١,٢٩٦ | ٤ |
| | | % | ٤٠,٦ | ١٢,٥ | ٩,٤ | ٣,١ | ٦,٣ | | | |
| ٩ | تنظيم وتقنين مراكز الدروس الخصوصية | ت | ١٤ | ٨ | ١٠ | ١٢ | ٢ | ٣,٤٣٤ | ١,٢٩٣ | ١٠ |
| | | % | ٢١,٩ | ١٢,٥ | ١٥,٦ | ١٨,٨ | ٣,١ | | | |
| ١٠ | معاقبة أي نوع للدروس الخصوصية خلال وقت العمل | ت | ٢٠ | ٤ | ١٠ | ٦ | ٦ | ٣,٥٦٥ | ١,٤٨٥ | ٩ |
| | | % | ٣١,٣ | ٦,٣ | ١٥,٦ | ٩,٤ | ٩,٤ | | | |

بصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بالتدابير الإدارية لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بين أفراد العينة من ٣,٤٣٤ إلى ٤,٤٧٨، مما يعني أن هناك بعضها حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب التدابير الإدارية وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها البند الثاني: تطبيق نسبة الإنفاق على التعليم الواردة في الدستور بمتوسط (٤,٤٧٨)، وجاء في المرتبة الثانية البند الثالث: إعادة هيكلة نظام الأجور والحوافز للمعلمين بمتوسط (٤,٣٩١)،. وبعدها جاء البند السابع: تحسين لوائح الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٣٤٧). وفي المرتبة الرابعة جاءت البنود؛ الأول: تطوير قانون جديد شامل لمنظومة التعليم قبل الجامعي، والخامس: تطوير سياسات للانتقال من التعليم قبل الجامعي للتعليم العالي. والثامن: إعادة النظر في لوائح الانضباط للطلاب والمعلمين بمتوسط (٤,٠٨٧). وبعدهما جاء في المرتبة الخامسة البند الرابع: تعزيز التوافق بين الكادر الخاص للمعلمين وقانون الخدمة المدنية بمتوسط (٤,٠٠٠).

وفي المراتب الأخيرة، جاء البند التاسع: تنظيم وتقنين مراكز الدروس الخصوصية بمتوسط (٣,٤٣٤)، يليه البند العاشر: معاقبة أي نوع للدروس الخصوصية خلال وقت العمل بمتوسط (٣,٥٦٥)، ثم تلاه البند السادس : تطبيق مدونة أخلاقيات ومعايير السلوك المهني بمتوسط (٣,٩١٣).

سلطت نتائج الدراسة الضوء على أهم التدابير الإدارية لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية وجاء في مقدمتها تطبيق نسبة الإنفاق على التعليم، وهذا يتفق مع ما ورد بالدستور المصري لعام ٢٠١٩ في مادته ١٩ التي ضمنت مجانية وإلزامية التعليم لكل مواطن وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، كما تلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن 4% من الناتج القومي الإجمالي ، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية(مجلس النواب المصري. ٢٠١٩. ١٢ )، فكلما زاد الإنفاق على التعليم كلما انعكس على جودته، فلن تجد فصولا مزدحمة بالطلاب، ولن يعاني المعلم من التدريس لأعداد كبيرة من الطلاب التي تفوق قدراته وإمكاناته، كما سيرافق ذلك زيادة رواتب المعلمين مما يقلل من فرص لجوء المعلم إلى الدروس الخصوصية للحصول على المال

لتلبية احتياجات وأسرته الأساسية، مما يدفعه إلى التركيز على تطوير قدراتهم ومهاراته الأدائية داخل فصله مما يؤثر إيجابا على مخرجات العملية التعليمية، وقد أوضحت دراسة Lambert (2004) أنه مع انخفاض الإنفاق على التعليم يقل راتب المعلمين، حيث توجه المبالغ لبواقي قطاع التعليم والخدمات التربوية بناء مدارس وفصول جديدة وتوفير الكتب المدرسية مما يؤدي إلى عدم التزام المعلمين بوظائفهم وتأثيره السلبي على جودة التعليم. إلى جانب أن الميزانية الحالية ينفق أغلبها على الرواتب، دون التوجه إلى التوسع في توفير الخدمات التربوية التي ترتبط بجودة التعليم. وقد أشارت اليونسيكو أن رواتب المعلمين تشكل أكثر من ٨٠٪ من نفقات التعليم العام في البلدان النامية، على سبيل المثال ، في الهند ، تغيب أكثر من ٢٣٪ من المعلمين خلال الزيارات المدرسية غير المعلنة والتي تؤدي لهدر ١.٥ مليار دولار سنويًا. إضافة إلى أن الأدلة تشير خلال العقد الماضي إلى أن الراتب هو عامل رئيس (وإن لم يكن العامل الوحيد الأول) في نجاح أنظمة التعليم عالية الأداء (UNESCO, 2015).

كما تؤكد نتائج هذا الجدول على أهمية إعادة هيكلة نظام الأجور والحوافز للمعلمين، لنه طالما يعاني المعلم من قلة راتبه وعدم كفايته لتلبية احتياجاته وأسرته فمن الطبيعي أن يلجأ إلى مصدر آخر للتكسب إما بالتسرب من هذه المهنة والبحث عن مهنة أخرى، أو الالتحاق بمهنة أخرى والعمل بها خارج الدوام المدرسي، أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية، ومن هنا تبدأ شرعنة وتوسع ظاهرة هذه الدروس باعتبارها مصدرا آخر للمعلمين لتلبية حاجاتهم. وهذا يتفق مع دراسة محمد (٢٠٠٩) التي أكدت أن الدروس الخصوصية في مصر تحولت ظاهرة فردية إلى ظاهرة عامة يعاني منها المجتمع والنظام التعليمي بوصفها ظاهرة مرضية تمثل خروجًا على ما ينبغي أن يكون.

### ثانيا: النتائج الخاصة بالتدابير التربوية

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بالتدابير التربوية فيما يلي:

## الجدول (٨)

| م | البنود | | ملائمة تماما | ملائمة | ملائمة بدرجة متوسطة | ملائمة بدرجة قليلة | غير ملائمة إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تطوير المناهج التعليمية وفق معايير جودة عالمية | ت | ٣٢ | ١٢ | – | ٢ | – | ٤,٦٠٨ | ٠,٧١٤ | ٢ |
| | | % | ٥٠,٠ | ١٨,٨ | – | ٣,١ | – | | | |
| ٢ | تطوير طرق التدريس للحد من أساليب الحفظ والتلقين | ت | ٢٨ | ١٢ | ٤ | ٢ | – | ٤,٤٣٤ | ٠,٨٣٤ | ٥ |
| | | % | ٤٣,٨ | ١٨,٨ | ٦,٣ | ٣,١ | – | | | |
| ٣ | إصلاح منظومة التقويم بالتعليم قبل الجامعي | ت | ٣٢ | ٨ | – | ٢ | ٤ | ٤,٣٤٧ | ١,٢٥١ | ٨ |
| | | % | ٥٠,٠ | ١٢,٥ | – | ٣,١ | ٦,٣ | | | |
| ٤ | تحسين جهوزية وجاذبية البيئة التعليمية للطلاب | ت | ٣٠ | ٨ | ٢ | ٢ | ٢ | ٦,٦٠٨ | ١٠,٤٨٤ | ١ |
| | | % | ٤٦,٩ | ١٢,٥ | ٣,١ | ٣,١ | ٣,١ | | | |
| ٥ | توفير برامج علاجية للطلبة ذوي التحصيل الضعيف | ت | ٣٢ | ١٠ | – | ٤ | – | ٤,٥٢١ | ٠,٨٨٧ | ٤ |
| | | % | ٥٠,٠ | ١٥,٦ | – | ٦,٣ | – | | | |
| ٦ | بناء برامج للموهوبين والمتفوقين تتلاءم مع قدراتهم. | ت | ٣٤ | ٦ | ٤ | – | – | ٤,٦٠٨ | ٠,٧١٤ | ٢ |
| | | % | ٥٣,١ | ٩,٤ | ٦,٣ | – | – | | | |
| ٧ | تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة لجذب الطلاب | ت | ٢٨ | ١٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٤,٣٤٧ | ١,٠٥٨ | ٨ |
| | | % | ٤٣,٨ | ١٨,٨ | ٣,١ | ٣,١ | ٣,١ | | | |
| ٨ | دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدارس | ت | ٢٢ | ١٨ | ٢ | – | ٤ | ٤,١٧٣ | ١,٤١٤ | ١١ |
| | | % | ٣٤,٤ | ٢٨,١ | ٣,١ | – | ٦,٣ | | | |
| ٩ | الاهتمام بالأنشطة اللاصفية ومهارات التفكير الناقد | ت | ٢٤ | ١٢ | ٦ | ٤ | – | ٤,٢١٧ | ٠,٩٨٦ | ١٠ |
| | | % | ٣٧,٥ | ١٨,٨ | ٩,٤ | ٦,٣ | – | | | |
| ١٠ | التركيز على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين | ت | ٣٢ | ٤ | ٨ | ٢ | – | ٤,٤٣٤ | ٠,٩٣٤ | ٥ |
| | | % | ٥٠,٠ | ٦,٣ | ١٢,٥ | ٣,١ | – | | | |
| ١١ | تقليل كثافة الفصول في بعض المناطق والمحافظات | ت | ٣٦ | ٤ | – | – | ٦ | ٤,٣٩١ | ١,٣٥٧ | ٧ |
| | | % | ٥٦,٣ | ٦,٣ | – | – | ٩,٤ | | | |
| ١٢ | تطوير معايير وشروط اختيار المعلمين وتأهيلهم تربويا | ت | ٢٨ | ٤ | ١٠ | ٢ | ٢ | ٤,١٧٣ | ١,١٧٩ | ١١ |
| | | % | ٤٣,٨ | ٦,٣ | ١٥,٦ | ٣,١ | ٣,١ | | | |
| ١٣ | تحسين جودة أداء المعلمين وفق المعايير المهنية | ت | ٢٨ | ٢ | ٨ | ٦ | ٢ | ٤,٠٤٣ | ١,٣١٥ | ١٣ |
| | | % | ٤٣,٨ | ٣,١ | ١٢,٥ | ٩,٤ | ٣,١ | | | |
| ١٤ | دعم مبدأ اختيار الطلاب لمعلميهم داخل المدرسة | ت | ١٤ | ١٠ | ١٢ | ٤ | ٦ | ٣,٤٧٨ | ١,٣٦٢ | ١٥ |
| | | % | ٢١,٩ | ١٥,٦ | ١٨,٨ | ٦,٣ | ٩,٤ | | | |
| ١٥ | توفير الخدمات التكميلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم | ت | ٢٦ | ٨ | ٤ | ٤ | ٤ | ٤,٠٤٣ | ١,٨٤٩ | ١٣ |
| | | % | ٤٠,٦ | ١٢,٥ | ٦,٣ | ٦,٣ | ٦,٣ | | | |

يبين الجدول السابق التدابير التربوية لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية من جهة نظر أفراد العينة، فقد جاء على رأسها بصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بالتدابير التربوية بين أفراد العينة من ٣,٤٧٨ إلى ٦,٦٠٨، مما يعني أن هناك بعض التدابير التربوية حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب التدابير التربوية وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها البند الرابع: تحسين جهوزية وجاذبية البيئة التعليمية للطلاب بمتوسط (٦,٦٠٨)، وجاء في المرتبة الثانية البندان الأول: تطوير المناهج التعليمية وفق معايير جودة عالمية. والسادس: بناء برامج للموهوبين والمتفوقين تتلاءم مع قدراتهم بمتوسط (٤,٦٠٨)،. وبعدها جاء البند الخامس: توفير برامج علاجية للطلبة ذوي التحصيل الضعيف في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٥٢١). وفي المرتبة الرابعة جاء البند الثاني: تطوير طرق التدريس للحد من أساليب الحفظ والتلقين. والعاشر: التركيز على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين ، بمتوسط (٤,٤٣٤). وبعدهما جاء في المرتبة الخامسة البند الحادي عشر: تقليل كثافة الفصول في بعض المناطق والمحافظات بمتوسط (٤,٣٩١). وجاء في المرتبة السادسة البند الثالث: إصلاح منظومة التقويم بالتعليم قبل الجامعي. والبند السابع: تنويع مصادر التعلم داخل المدرسة لجذب الطلاب بمتوسط (٤,٣٤٧).

وفي المراتب الأخيرة، جاء البند الرابع عشر: دعم مبدأ اختيار الطلاب لمعلميهم داخل المدرسة بمتوسط (٣,٤٧٨)، يليه البند الخامس عشر: توفير الخدمات التكميلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. والبند الثالث عشر: تحسين جودة أداء المعلمين وفق المعايير المهنية بمتوسط (٤,٠٤٣)، ثم تلاه البند الثاني عشر : تطوير معايير وشروط اختيار المعلمين وتأهيلهم تربويا بمتوسط (٤,١٧٣).

أوضحت نتائج الجدول السابق عددا من التدابير التربوية التي تسهم في ترشيد الدروس الخصوصية أهمها تحسين جهوزية وجاذبية البيئة التعليمية للطلاب، وينعكس ذلك على تحصيل الطالب الدراسي، فكلما توافرت الخدمات التربوية اللازمة لعملية التعليم والتعلم بالمدرسة كلما زادت جودة التعليم وقلت فرص التحاق الطلاب بالدروس الخصوصية، ولعل أبرز دلالة على مدى جهوزية المدرسة هو كثافة الفصول وازدحامها التي تعد عاملا أساسيا مؤثرا في تحصيل الطلاب، فالمعلم الذي يدرس لفصل عدد طلابه ٢٠ طالبا تتاح أمامهم الفرصة للتعلم الجيد على نقيض المعلم الذي يدرس لفصل عدد طلابه ٥٠ طالبا أو ٦٠ طالبا،

لذلك أكدت دراسة Graue, and Hatch (2007) أن تقليل كثافة الطلاب بالفصل يستحث أداءً أعلى من جانبهم، كما أوضحت أن درجات الاختبارات للمدارس المشاركة في الفصول قليلة الكثافة وجود أداء أعلى إحصائيًا في القراءة وفنون اللغة والرياضيات والدرجة الكلية، وقد استمر هذا التفوق لطلاب الفصول الصغيرة في اختبارات نهاية العام. على جانب أن ارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصول يؤثر سلبا في حق الطلاب في الحصول على تعليم جيد، مثال ذلك تعاني أوغندا من اكتظاظ الفصول الدراسية وارتفاع نسب الطلاب إلى المعلمين، حيث يدير المعلم فصلًا يزيد عن ١٠٠ طفل ليوم كامل، كما تعاني أنجولا من اكتظاظ الفصول وعدم وجود عدد كافٍ من الفصول الدراسية والمعلمين، حيث يتم التدريس في المناطق الريفية تحت الأشجار، وفي غانا توجد فصول دراسية مزدحمة للغاية فالفصل الواحد يوجد به ٦١ طالبًا مما جعل التعلم المتمركز حول الطفل صعب التحقيق. ( the Centre for International Teacher Education, 2016,p.15)

## ثالثا: النتائج الخاصة بالتدابير المجتمعية

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بالتدابير المجتمعية فيما يلي:

**الجدول (٨)**

| م | كيفية الاحتفاظ بالمعلمين بمهنة التدريس | | ملائمة تماما | ملائمة | ملائمة بدرجة متوسطة | ملائمة بدرجة قليلة | غير ملائمة إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ربط المدارس بمؤسسات الثقافة ومراكز الشباب | ت | ٨ | ١٤ | ١٨ | ٤ | ٢ | ٣,٤٧٨ | ١,٠٢٧ | ١٢ |
| | | % | ١٢,٥ | ٢١,٩ | ٢٨,١ | ٦,٣ | ٣,١ | | | |
| ٢ | إشراك مجلس الأمناء في إيجاد حلول للظاهرة | ت | ١٢ | ١٦ | ١٠ | ٦ | ٢ | ٣,٦٥٢ | ١,١٣٩ | ١٠ |
| | | % | ١٨,٨ | ٢٥,٠ | ١٥,٦ | ٩,٤ | ٣,١ | | | |
| ٣ | التعاون مع المراكز البحثية وكليات التربية في علاج هذه الظاهرة | ت | ٢٢ | ١٠ | ٨ | ٤ | ٢ | ٤,٠٠٠ | ١,١٩٢ | ٦ |
| | | % | ٣٤,٤ | ١٥,٦ | ١٢,٥ | ٦,٣ | ٣,١ | | | |
| ٤ | الاستفادة من التجارب الدولية في ترشيد الدروس الخصوصية | ت | ٢٠ | ١٤ | ٦ | ٢ | ٤ | ٣,٩٥٦ | ١,٢٤٦ | ٨ |
| | | % | ٣١,٣ | ٢١,٩ | ٩,٤ | ٣,١ | ٦,٣ | | | |
| ٥ | تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق عليه كليات القمة. | ت | ٢٨ | ١٢ | – | – | ٦ | ٤,٢١٧ | ١,٣٣١ | ٢ |
| | | % | ٤٣,٨ | ١٨,٨ | – | – | ٩,٤ | | | |
| ٦ | تطبيق نتائج البحوث | ت | ٢٤ | ١٢ | ٢ | ٤ | ٤ | ٤,٠٤٣ | ١,٣١٥ | ٥ |

| م | كيفية الاحتفاظ بالمعلمين بمهنة التدريس | | ملائمة تماما | ملائمة | ملائمة بدرجة متوسطة | ملائمة بدرجة قليلة | غير ملائمة إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتعلقة بعلاج هذه الظاهرة | % | ٣٧,٥ | ١٨,٨ | ٣,١ | ٦,٣ | ٦,٣ | | | |
| ٧ | تعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة | ت | ٣٠ | ٨ | ٢ | – | ٦ | ٤,٢١٧ | ١,٣٦٤ | ٢ |
| | | % | ٤٦,٩ | ١٢,٥ | ٣,١ | – | ٩,٤ | | | |
| ٨ | ترشيد نمط مجانية التعليم لتنويع مصادر تمويله. | ت | ٢٢ | ٦ | ٤ | ٦ | ٨ | ٣,٦٠٨ | ١,٥٩٨ | ١١ |
| | | % | ٣٤,٤ | ٩,٤ | ٦,٣ | ٩,٤ | ١٢,٥ | | | |
| ٩ | تعزيز دور الجمعيات الأهلية في دعم موارد التعليم | ت | ١٨ | ١٤ | ١٠ | ٢ | ٢ | ٣,٩٦٥ | ١,٠٩٤ | ٧ |
| | | % | ٢٨,١ | ٢١,٩ | ١٥,٦ | ٣,١ | ٣,١ | | | |
| ١٠ | إشراك القطاع الأهلي والخاص في تعزيزإتاحةالتعليم. | ت | ٢٤ | ١٤ | – | ٤ | ٤ | ٤,٠٨٧ | ١,٢٦٩ | ٤ |
| | | % | ٣٧,٥ | ٢١,٩ | – | ٦,٣ | ٦,٣ | | | |
| ١١ | تفعيل دور نقابة المعلمين في المحاسبة والمساءلة | ت | ٢٠ | ١٠ | ٨ | | ٨ | ٣,٦٥٩ | ١,٤٧٣ | ٩ |
| | | % | ٣١,٣ | ١٥,٦ | ١٢,٥ | | ١٢,٥ | | | |
| ١٢ | تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم | ت | ٣٢ | ٢ | ٦ | ٤ | ٢ | ٤,٢٦٠ | ١,٢٣٧ | ١ |
| | | % | ٥٠,٠ | ٣,١ | ٩,٤ | ٦,٣ | ٣,١ | | | |

يبين الجدول السابق التدابير المجتمعية لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية من جهة نظر أفراد العينة، فقد جاء على رأسها بصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بالتدابير المجتمعية بين أفراد العينة من ٣,٤٧٨ إلى ٤,٢٦٠، مما يعني أن هناك بعضها حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب التدابير المجتمعية وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها البند الثاني عشر: تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم بمتوسط (٤,٢٦٠)، وجاء في المرتبة الثانية البند الخامس: تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق عليه كليات القمة. والبند السابع: تعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. بمتوسط (٤,٠٤٣). وبعدها جاء البند العاشر: إشراك القطاع الأهلي والخاص في تعزيز إتاحة التعليم في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٠٨٧). وفي المرتبة الرابعة جاء البند السادس: تطبيق نتائج البحوث المتعلقة بعلاج هذه

الظاهرة بمتوسط (٤,٠٤٣). وبعدهما جاء في المرتبة الخامسة البند الثالث: التعاون مع المراكز البحثية وكليات التربية في علاج هذه الظاهرة بمتوسط (٤,٠٠٠). وجاء في المرتبة السادسة البند التاسع: تعزيز دور الجمعيات الأهلية في دعم موارد التعليم بمتوسط (٣,٩٦٥).

وفي المراتب الأخيرة، جاء البند الأول: ربط المدارس بمؤسسات الثقافة ومراكز الشباب بمتوسط (٣,٤٧٨)، يليه البند الثامن: ترشيد نمط مجانية التعليم لتنويع مصادر تمويله بمتوسط (٣,٦٠٨)، ثم تلاه البند الثاني: إشراك مجلس الأمناء في إيجاد حلول للظاهرة بمتوسط (٣,٦٥٢).

أوضحت نتائج الجدول السابق عددا من التدابير المجتمعية التي تسهم في ترشيد الدروس الخصوصية أهمها تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم، وتغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق عليه كليات القمة، حيث تؤدي ثقافة المجتمع حول تعليم أبنائهم ورؤيتهم تجاهها دورا رئيسا في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية أو انحصارها، ولكن تظل فكرة كليات القمة هي المهيمنة على ثقافة الأسرة المصرية، فمن التحق بكلية الطب أو الهندسة على سبيل المثال فهو متفوق ومتميز وتبتهج أسرته وأهله بذلك، ومن لم يلتحق بإحدى هذه الكليات فيصبح في نظر بعض الناس فاشلا، هذه الفكرة المهيمنة على ثقافة المجتمع تدفع أولياء الأمور إلى التنافس لإلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية ويشتد التنافس في سنة الثانوية العامة للحجز عند أشهر المعلمين سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة أو في مراكز الدروس الخصوصية، ويشارك في هذا التنافس جميع الأسر على اختلاف مستوياتها الاقتصادية ذات المستوى المنخفض في الدخل أو ذات المستوى المتوسط أو ذات المستوى المرتفع، فكل الأسر تخصص ميزانية لهذه الدروس وتصبح هذه الميزانية مقدسة لا يمكن لأحد الاقتراب منها مهما حدث، بل وتلجأ أسر الطلاب العاجزين عن الدفع إلى الجمعيات الخيرية لمساعدتها في ذلك أو للتواصل مع المعلمين لعدم أخذ مبالغ من هؤلاء مراعاة لظروفهم. المهم أن هذه الثقافة تؤثر تأثيرا بالغا في انتشار هذه الدروس. "إلى جانب ثقافة الأقران وهي من التغييرات المهمة التي تحدث في فترة المراهقة، حيث يتم استبدال الأقران بالأسرة كمصدر للعلاقات الاجتماعية. ويتبع ذلك قوة تأثير الأقران في سلوك المراهقين، وامتداد هذا التأثير ليشمل السلوكيات تجاه المدرسة والدراسة. فالأقران يملكون القدرة على دعم أو إضعاف موقف الأفراد من الأداء الأكاديمي". (Lynch, Lerner, & Leventhal,2013)

**تعليق عام على نتائج الدراسة:**

تحمل ظاهرة الدروس الخصوصية في جوهرها تناقضا، فهي ملجأ بعض الأسر التي تملك تكاليفها لتوفير تعليم ذي نوعية جيدة لأبنائها، وضمان نجاحهم الأكاديمي وتفوقهم والتحاقهم بالجامعة، ومن ثم الحصول على وظيفة مناسبة تلبي احتياجاتهم الأساسية في المستقبل، كما أنها لا تكلف ميزانية الدولة شيئا ولا تمثل عبئا ماديا على موارد الدخل للدولة ولا تستنزف أموال الضرائب، ولكن، على الجانب الآخر، فإن انتشار هذه الظاهرة يؤدي في الوقت نفسه إلى تفاقم التفاوت الطبقي والاجتماعي، وينتج عنها عواقب تمس مفهوم العدالة التعليمية والمساواة في حقوق الإنسان أهمها حق كل إنسان على الحصول على تعليم جيد.

وتتفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية ظاهرة في مصر بسبب عدة عوامل، ويتمثل العامل الأول في الارتباط المتزايد بين التعليم والفرص المتوفرة في سوق العمل، والتي جعلت من الدروس الخصوصية الاستثمار الأفضل الذي يمكن أن يقدمه أولياء الأمور لمستقبل أبنائهم. وعلى الرغم من أن القبول في مؤسسات التعليم العالي لم يعد يشكل مشكلة كما كان الحال عليه سابقا، نظرا لانتشار الجامعات الخاصة، إلا أن التنافس على الجامعات الحكومية ظل محموما؛ فهي تضمن تعليما مجانيا. أما العامل الثاني فيتعلق بانخفاض حجم الإنفاق على التعليم العام، والذي أفضى إلى انخفاض رواتب المعلمين وسوء أحوالهم المعيشية، ومن ثم أصبحت الدروس الخصوصية وسيلة جيدة لزيادة دخولهم مجددا. ويرى بعض المعلمين أن الدروس الخصوصية تعد فرصة رائعة لتفجير الطاقات التدريسية الكامنة لديهم عن طريق اختيار الطلبة الأكثر دافعية للتعلم، والقيام بالتدريس لهم.

ويتمركز العامل الثالث حول آلية الالتحاق ومتطلبات القبول بالجامعة، فامتحانات الثانوية العامة هي المعيار الأساسي لها، مما يجعل من الدروس الخصوصية ضرورة ملحة للتدرب على محتوى الامتحانات لضمان القبول بالتعليم العالي، خاصة في ظل هبوط مستوى جودة التعليم بالمدارس الناجم عن اكتظاظ المناهج وارتفاع نسبة الطلبة للمعلمين؛ وهذا يؤدي إلى ارتفاع تكلفتها، وخلق عبء إضافي خاصة على طلبة المناطق الريفية والنائية، الذي يتكبدون عناء الانتقال إلى المدن لتلقى ما يحتاجونه من دروس. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٧)

## أهم التدابير المقترحة لترشيد الدروس الخصوصية بالتعليم المصري

تأسيساً على التحليل النظري للواقع ونتائج الدراسة الميدانية، يتضح أنه على الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أن الجهود والمحاولات العلاجية والإصلاحية قد شابها الرؤية الجزئية وقصر النظر وضعف المردود والفاعلية لعلاج هذه الظاهرة. وانطلاقاً من ذلك، تتزايد الحاجة لصياغة بعض التدابير العلاجية التي يمكن تبنيها على المدى القصير والبعيد، من أجل علاج تلك الظاهرة وترشيدها في مصر، في ضوء بعض الخبرات الدولية التي تتوافق مع السياق المجتمعي والتعليمي.

واستناداً إلى التحليل النظري لمؤشرات الواقع ودلالاته التي تعبر عن معطياته وحدوده، يمكن طرح عدداً من السياسات المقترحة التي يمكن من خلالها ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية في مصر، والتي يمكن تقسيمها وفق ما يلي:

### (١) التدابير الإدارية

١. تطوير التشريعات التعليمية المتقادمة، وعلاج بعض التضارب الذي تتسم به، مع دعم برامج التوعية باللوائح والقرارات التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم.
٢. ضمان رواتب كافية للمعلمين وإعادة الهيبة والمكانة لهم، فاستمرار الأحوال الاقتصادية للمعلمين على ما هي عليه الآن، لا ينبئ بتحول وشيك في الممارسات غير الأخلاقية التي يمارسونها لإيجاد مورد رزق بديل. وفي هذه الحالة، ستصبح المجانية التي التزمت بها الدولة – وما يكمن خلفها من مرتكزات تهدف إلى تماسك نسيج المجتمع– مهددة بشكل كبير. ولهذا يلزم إعطاء الأولوية لإصلاح أحوال المعلمين. كما يجب إعادة الهيبة والمكانة الاجتماعية لهم لضمان الإبقاء على هؤلاء ذوي الكفاءة العالية في المهنة. ولن يتأتى هذا سوى من خلال توفير فرص التمهن المستمرة، ومنحهم حوافز باعتبارهم أصحاب مهنة مرموقة. وبالفعل، تم اتخاذ تدابير لتحفيز المعلمين. كما يمكن تشجيع المعلمين والتأكيد على مكانتهم المهنية من خلال تكريمهم وتقديم الجوائز لهم.
٣. تبني منحى النظم، حيث يتوقف نجاح جهود مواجهة الدروس الخصوصية على معالجتها كمنظومة متكاملة، والاهتمام بتحسين مؤشرات التعليم قبل الجامعي، مع العناية الكافية بالخبرات التراكمية واستخلاص الدروس المستفادة من كافة المبادرات السابقة والمشروعات والبرامج التي تم تنفيذها.
٤. ضبط الدروس الخصوصية لتقليل خطر الفساد في المدارس، من خلال تقنين جميع أوجه الإنفاق غير الشرعية على التعليم وجعلها أكثر شفافية ووضوحا لتقليل مصادر

الفساد وتحقيق العدالة الاجتماعية. والخطوة الأولى هنا، هي إرساء إطار قانوني يتم من خلاله تقديم تعريف واضح للدروس الخصوصية التي تتم على مستوى الأفراد، وتلك التي تعد جزءا من برامج الإعداد للقبول الجامعي. ويلي ذلك قيام الحكومة بتحديد آليات لمراقبة تحركات المؤسسات الخاصة ومقدمي الدروس الخصوصية ونشاطاتهم.

٥. تعزيز منهج المساءلة القانونية والإدارية والأخلاقية إزاء المخالفات الأخلاقية مع ضرورة تطوير هياكل جديدة للأجور والحوافز للمعلمين، لمعالجة الانحرافات والرقابة الداخلية في جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي خاصة المديريات والإدارات التعليمية لتعزيز القدرات لترشيد ظاهرة الدروس

٦. تفعيل أخلاقيات الوظيفة العامة وفق تطوير نظام فعال لخدمة المواطنين CRM "Citizen Relation Management"، لتلقي شكاواهم، مع توفير آلية لمتابعتها، واعتماد مدونات سلوك codes of conduct ومواثيق شرف أو أخلاقيات عمل job ethics تتوافق مع دور المؤسسات التعليمية، تحدد للعاملين فيها مجموعة من السلوكيات والقيم التي ينبغي مراعاتها في أعمالهم وعلاقتهم بالمستفيدين من الخدمة.

**(٢) التدابير التربوية:**

١. إعادة الثقة في نظام التعليم العام من خلال إصلاحات حقيقية ومستدامة في جودة التعليم، عن طريق تخصيص مزيد من الإنفاق له، وتطوير المناهج، وزيادة دخل المعلم، وتحسين المناخ التعليمي العام في المدارس.

٢. التنفيذ الجاد لتوصيات الدراسات المتعددة عن ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد أشكال الفساد التعليمي الذي يسبب خلل المنظومة التعليمية والقيم والأخلاقيات المجتمعية، مع استثمار التوجه الدستوري لتعزيز الحق في التعليم والعدالة الاجتماعية.

٣. تشجيع الأبحاث التي تتعلق بديناميات الدروس الخصوصية، فما نزال بحاجة شديدة إلى دراسات تتناول آليات أسواق الدروس الخصوصية، وبخاصة دراسات تهتم ببحث هذه الظاهرة على المستوى الكلي الأكثر شمولا، وكذا المستويات الفرعية الأدنى. فعلى المستوى الكلي، نحن بحاجة إلى التعرف على تأثير ما تتخذه الحكومات من سياسات (مثل إقرار الاختبارات المصيرية) على حجم الطلب على الدروس الخصوصية. أما على المستوى الفرعي، فإننا مازلنا بحاجة إلى معرفة الأسباب التي تدفع الأسر إلى الاستثمار في الدروس الخصوصية. وأخيرا لابد من أبحاث تتناول الآثار قصيرة المدى، والأثار طويلة المدى لهذه الدروس على مصلحة الطلاب، وعلى الفرص

التعليمية والوظيفية المتاحة أمامهم. ويمكن لإجابات هذه الأسئلة أن تساعد الحكومات على الاستجابة بشكل فعال لهذه الظاهرة، واضعين نصب أعينهم السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية لدولهم.

٤. تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، مع تحسين جاهزية الطلاب للمشاركة في الاختبارات والمسابقات الدولية خاصة في العلوم والرياضيات

٥. تطوير المناهج وفق المعايير القومية والدولية ووفق المهارات الدولية للقرن الواحد والعشرين.

٦. توفير بيئة تعليمية جاذبة بالإضافة إلى توفير برامج علاجية لذوي الأداء التعليمي المنخفض لتعزيز الدمج الاجتماعي والثقافي.

٧. تقليل كثافة الفصول ومواجهة تدنى مستويات الأداء للطلاب في جميع مراحل التعليم، والحد من التسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش، مع معالجة ضعف المستوى في القراءة والكتابة والحساب لدى كثير من تلاميذ التعليم الأساسي.

٨. الاهتمام بمعايير ومؤشرات الأداء في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وتوظيفها في تطوير نظام التوجيه الفني، بما يؤدي إلى تطبيق أساليب جديدة تحقق جودة الخدمات التعليمية.

٩. معالجة الهدر التربوي وفق اقتصاديات التعليم، مع توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم، وتطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.

**(٣) التدابير المجتمعية:**

١. نشر مفهوم المسؤولية الاجتماعية social responsibility وتأصيله كعامل محوري في أداء المؤسسات التعليمية.

٢. رفع الوعي العام حول هذه الظاهرة، ويتطلب ذلك إجراء نقاش عام يتناول هذه الظاهرة، كما يلزم أن يزداد الاهتمام بها من قبل الحكومات ووسائل الإعلام، والمنظمات المهنية، ومعلمي المدارس، والطلبة والمجتمع بأسرة. ويمكن لهذا النقاش أن يصبح فعالا وذا مغزى، إذا ما زاد وعينا بحجم هذه الظاهرة وطبيعتها ومدلولاتها، حتى يتسنى للمعنيين بالتعليم الدخول في مناظرات تأخذ في اعتبارها مسببات هذه الظاهرة وتداعياتها على جميع الأصعدة.

٣. تعزيز التربية ضد الفساد Anti-corruption education من خلال تطوير برامج تربوية متكاملة ترتكز على مصفوفة المدى والتتابع scale and sequence تتضمن وحدات تربوية بنائية لمستويات تعليمية تكاملية لتحقيق أهداف التربية ضد الفساد.

٤. تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تفعيل مجالس الأمناء والمعلمين، وذلك لتعزيز أبعاد الرقابة والشفافية والمساءلة وتحسين الخدمات التعليمية.

٥. تفعيل الدور الرقابي لنقابة المعلمين في رصد الفساد السلوكي والتنظيمي ومكافحته في إطار وقائي تعاوني مع مختلف الجهات الرقابية.

٦. الاستفادة من إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم في تنظيم دورات وبرامج تدريبية لتنمية وعي المعلمين والقيادات التعليمية بالقوانين واللوائح الإدارية المنظمة للتعليم قبل الجامعي، والممارسات التي يمكن أن تمثل انحرافاً وفساداً إدارياً يعاقب عليه القانون.

٧. تحقيق العدالة والإنصاف في توزيع وتقديم الخدمات التعليمية والتجهيزات والموارد بين مناطق ومحافظات الدولة، بما يعزز الشعور بالمساواة.

٨. تعزيز برامج الشراكة مع الجامعات والمراكز البحثية في هذا المجال، بما يدعم توظيف مخرجات البحث التربوي في علاج هذه الظاهرة، مع توفير قواعد البيانات عن كافة عناصر النظام التعليمي.

## مقترحات الدراسة:

تتضمن مقترحات الدراسة ما يلي:

- دراسة حول القيمة المضافة للدروس الخصوصية.
- دراسة حول تأثير الدروس الخصوصية على تحقيق العدالة التعليمية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- دراسة حول دور الدروس الخصوصية في تزايد التفاقم الاجتماعي داخل المجتمع المصري.
- دراسة تحليلية للتشريعات والقوانين واللوائح المتعلقة بمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية.
- دراسة مقارنة لظاهرة الدروس الخصوصية في مصر وبعض دول العالم.

## المراجع

### المراجع العربية:


١- الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٧). كتاب الإحصاء السنوي لعام ٢٠١٦-٢٠١٧، مصر: وزارة التربية والتعليم.

٢- بدراوي. حسام. ويوسف. محسن (٢٠٠٧). الشفافية ومحاربة الفساد في قطاع التعليم المصري، الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

٣- براي. مارك (٢٠١٢)، مواجهة ناظم التعليم الظلي : أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية، منشورات اليونسكو، المنتدى السياسي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي – منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو.

٤- التميمي. رابعة خالد عايد، ٢٠٠٧، اسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ونتائجها في المدارس الثانوية، في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

٥- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٢). بحث الدخل والاستهلاك، مصر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

٦- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٦). بحث الدخل والاستهلاك، مصر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٩). بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك لعام ٢٠١٧/٢-١٨، مصر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

٨- جورج. جورجيت دميان (٢٠١١) . تطبيق المحاسبية التعليمية: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***. (٣) ٧٥. ٣٠٢-٤٠٧.

٩- حمود. نوي (٢٠١٩). تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريا: دراسة ميدانية على مستوى ثانوية أمحمد يزيد بسور الغزلان . البويرة .. رسالة ماجستير. جامعة العقيد أكلى محند أولحاج كلية الاجتماعية والإنسانية.

١٠- الرشيدي. بشير صالح وآخرون (٢٠٠٤). الموسوعة العلمية للتربية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: الكويت.

١١- الزيودي. ماجد محمد (٢٠١٦). الدروس الخصوصية لدى الأسر السعودية واتجاهاتهم نحوها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة الخليج العربى (٣٧)١٤١. ٦٩ – ٨٨

١٢- الصعب. ريحاب صالح حسن (٢٠١١) المتطلبات التربوية لمواجهة الدروس الخصوصية بمدارس التعليم العام بمحافظة دمياط، مجلة القراءة والمعرفة.(١١١). ٥٤ – ٦٨

١٣- قاسم. مصطفى (٢٠٠٥). بدائل مقترحة لمواجهة المشكلات الناجمة عن ارتفاع كثافة الفصول في المدرسة الابتدائية المصرية في ضوء الخبرات الدولية والقيود الداخلية مجلة عالم التربية. (٩)٢٥، ٢٠٧-٢٦٢.

١٤-كمال. صدقاوي (٢٠١٦). الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع – الجزائر. ٧. ١٨٤ – ٢١٦

١٥-مجلس النواب المصري (٢٠١٩). دستور جمهورية مصر العربية. مجلس النواب المصري.

١٦- محمد. عبداللطيف محمود (٢٠٠٩) الخلل البنيوي في سياسات نظام التعليم المصري : ظاهرة الدروس الخصوصية نموذجا، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية ( أنظمة التعليم في الدول العربية – التجاوزات والامل ) – مصر ، مج ١، ٤٥ – ٦٦

١٧- مرزوق. فاروق جعفر عبدالحكيم (٢٠١٣)، ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر. دراسات تربوية ونفسية : مجلة العلوم التربوية.(١٩) ٧٨. ٢٧٧-٢٨٦.

١٨- المرعشلي. نسيبة(٢٠١٢). أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور و سبل الحد من انتشارها، مجلة الفتح. (٨) ٥٠. ١٧٧-٢٠٢.

١٩- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١٧). الدروس الخصوصية. مستقبليات تربوية. ***مستقبليات تربوية***.(٣)٢.

٢٠- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ("أ"٢٠١١). استطلاع رأي حول تفضيل الأسر المصرية لأنواع التعليم المختلفة في المدارس في مصر. مجلس الوزراء المصري. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. يناير.

٢١- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ("ب"٢٠١١). استطلاع رأي حول إنفاق أولياء الأمور على المستويات المختلفة من التعليم. مجلس الوزراء المصري. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.. مارس.

٢٢- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٠). استطلاع رأي أولياء الأمور حول مشكلة الدروس الخصوصية: تقرير مقارن. مجلس الوزراء المصري. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. ديسمبر.

٢٣- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٤). تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية. مجلس الوزراء المصري. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.. أبريل.

٢٤- نجيب، كمال (٢٠٠٨). حق المواطن المصري في التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، في الحق في التعليم: رؤى وتوجهات. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي.

**المراجع الأجنبية:**

**1**- Abid MALIK, M., (2017). SHADOW EDUCATION: EVOLUTION, FLAWS AND FURTHER DEVELOPMENT OF THE TERM, ***Social Sciences and Education Research Review,*** (4) 1, 6-29.

**2**- Aslam, M., and Atherton, P., (2011). "The "Shadow" Education Sector in India and Pakistan: The Determinants, Benefits and Equity Effects of Private Tutoring." Presentation at the UKFIET (United Kingdom Forum for International Education and Training) Conference, University of Oxford, 13–15 September.

**3**- Bakhutashvili, S., (2011). *General Ability: Learning or Development?* Tbilisi: Tbilisi State University. (In Georgian). Education, Science and Technology Committee, (2014) 「19th National Assembly Policy book」 2012. 6, Education Ministry .

**4**- Borodchuk, N. (2011). *Shadow education: Quantitative and qualitative analysis of the impact of education reform (Implementation of centralized and standardized testing) on private tutoring in Ukraine* (LSE Working paper Series No. 11.

**5**- Bray, M. & Kobakhidze, M., (2014), "Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA", **Comparative Education Review**, 58(4), 590-620.

**6**- Bray, M., (2010). Blurring boundaries: the growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring, ***ORBIS SCHOLAE***,. 4(2),. 61–73.

**7**- Bray, M., (2011).THE CHALLENGE OF SHADOW EDUCATION Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union, An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts, the NESSE network of experts**.**

**8**- Bray, M., (2013). Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of PrivateSupplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students, Journal of International and Comparative Education, 2013, Volume 2, Issue 1.

**9**- Bray, M., and Lykins, C.,(2012). Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia, CERC Monograph Series in Comparative and InternationalEducation and Development, 9,

**10**- Bray, M., Lykins, c., (2012).Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia, Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.

**11-** Bray. M. and P. Kwok. 2003. Demand for Private Supplementary Tutoring: Conceptual Considerations and Socio-Economic Patterns in Hong Kong, ***Economics of Education Review***, 22: 611-620.

**12-** Brehm, W., & Silova, I., (2014) Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring, ***Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung Online***, 6(1), 94–116.

**13-** Būdienė, V., & Algirdas Z., (2006), "Lithuania", in Silova, Iveta, Virginija Būdienė and Mark Bray (eds), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*, New York.

**14-** Bukowski, P,. (2017) Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

**15-** Bukowski, p., (2017).Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London.

**16-** Byun, S., & Baker, D. (2015). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource (pp. 1-9)*. Wiley-Blackwell.

**17-** Chunha, F. and Heckman, J. T. (2008) "Formulating, Identifying and Estimating theTechnology of Cognitive and Noncongnitive Skill Formation", ***Journal of Human Resources***,43(4): 738-782.

**18-** Collas, T. (2013), "Users of Private Tutoring in France", ***Revue française de sociologie***, 54(3):465-506.

**19-** Dawson, W., (2010). Private Schooling and Mass Schooling in East Asia: Reflections of Inequality in Japan, South Korea, and Cambodia'. ***Asia Pacific Education Review***, (1) 11: 14-24.

**20-** Dwita,S., Cheisviyanny, C., Helmy, H., Marwan,M ., (2018).Factors comprising Motivation to Participate in Shadow Education in West Sumatra, 1st International Conference On Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship, ***Advances in Economics, Business and Management Research***, *57*.

**21-** Entrich, R. (2017): Japan's Juku: Why Academics Should Care (More)! In: Chiba Juku Association (Hrsg.), Sōten [Blue and wide sky] - Chiba Juku Association 30th Anniversary Commemorative Book. Tokyo: Yachori: 18-24.

**22-** Graue, E., & Hatch, K., (2007), "The Wisdom of Class-Size Reduction", **American Educational Research Journal**, 44(3). 1-45.

**23-** Hamblet, E. (2011). Dyslexia Presents a Wide Variety of Challenges for Students. ***Disability Compliance For Higher Education***, 16(10), 7. 27.

**24-** Hamid, M., Roland S., and Asaduzzaman K., (2009). "Private Tutoring in English for Secondary School Students in Bangladesh." ***TESOL Quarterly*** ,43 (2):281–308.

**25-** Heyneman, P., (2008). Supplementary Shadow Education: An Investment in Human Capital or a Corruption of Education?" Paper presented at the annual meeting of the 53rd Annual

Conference of the Comparative and International Education Society.

**26-** Hu, Y., Fan, W., & Ding. W., (2015). Does Shadow Education Aggravate Inequality of Educational Outcomes? An Empirical Study on PISA 2012 Shanghai Data, ***Peking University Education Review***. (3) 13 : 29–46.

**27-** Ireson, J. & Rushforth, K., (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose, ***Research Papers in Education***, 26(1):1−19.

**28-** Jiang, K. (2012). The origin and consequences of excess competition in Education. ***Chinese Education & Society***, (2) 45, 8 – 20

**29-** Jolin, L., (2016). Out of the classroom: The ex-teachers meeting the need for private tutors, Retrieved from https://www.theguardian.com/small-business-network/2016/oct/26/out-of-classroom-ex-teachers-meeting-need-for-private-tutors

**30-** Jun, W., & Bo L., (2018).Supplementary education, student development and education equity: evidence from primary schools in Beijing, China, Education Economics.

**31-** Kassotakis, M. & A. Verdis (2013), "Shadow education in Greece", in M. Bray, M., A.E. Mazawi and R.G. Sultana (eds), *Private Tutoring across the Mediterranean*, Sense Publishers.

**32-** Khan, F. 2007. School management councils: a lever for mobilizing social capital in rural Punjab, Pakistan? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 37*(1), 57–79.

**33**- Kobakhidze, N., (2014). Corruption risks of private tutoring: case of Georgia, ***Asia Pacific Journal of Educatio***n, 34, 455-475.

**34**- Kwo, O., & Bray,M., (2011). Facing the shadow education system in Hong Kong, The Newsletter , (26). 1-2.

**35**- Lambert, S.(2004), Teachers' pay and conditions: an assessment of recent trends in Africa. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 The Quality Imperative, UNESCO.

**36**- Lamprianou, L., & Thekla A.,(2012), "Charting Private Tutoring in Cyprus", in M. Bray, A.E. Mazawi and R.G. Sultana (eds), Private tutoring across the Mediterranean, Sense Publishers.

**37**- Lei, W. (2005). Expenditure on Private Tutoring for Senior Secondary Students: Determinants and Policy Implications. ***Education and Economy***, (1) 21: 39–42.

**38**- Li, J., & Hu.Y., (2017). "Who Can Benefit from Shadow Education and Its Implication for Education Inequality?]. ***Education and Economy***, (2) 33: 51–61.

**39**- Li, J., Hu.Y., & Fan, W., (2016). Family Background, Shadow Education and Student Achievement: Based on Empirical Research of Wisconsin Model. ***Economics of Education Review***, (1)1: 70–89.

**40**- Liang, Y. (2014). Teachers' Perceptions on the Potential Impact of Shadow Education. [In Chinese]. ***Renmin University of China Education Journal,*** (4)29: 89–99.

**41**- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An

examination of the role of school-wide peer culture. ***Journal of Youth and Adolescence***, *42*(1), 6-19.

**42-** Mastercard. (2013). Two thirds of Asia/Pacific parents spending on extra tuition for kids: MasterCard survey. Retrieved from http://newsroom.mastercard.com/press-releases/two-thirdsofasiapacific-parents-spending-on-extra-tuition-for-kids-mastercard-survey/

**43-** MORI, I. & BAKER, D. (2010). The Origin of Universal Shadow Education - What the Supplemental Education Phenomenon tells us about the Postmodern Institution of Education. ***Asia Pacific Educational Review***, (11), 36-48.

**44-** Nath, S., (2008). "Private Supplementary Tutoring among Primary Students in Bangladesh." ***Educational Studies***, 34(1):55–72.

**45-** Oller, A., & Dominique G., (2012): 'Education as a Market in France', in Bray, M., Mazawi, A. E., and Sultana, R. G. (Eds.). Private tutoring across the Mediterranean. Sense Publishers.

**46-** OPEN SOCIETY INSTITUTE, (2006). Education in a Hidden Marketplace:Monitoring of Private Tutoring Overview and Country Reports, Education Support Program of the Open Society Institute, Network of Education Policy Centers,

**47-** Peng, P. (2008). Shadow Education: Foreign Research on Private Tutoring and Its Inspiration." [In Chinese]. ***Comparative Education Review***, (1) 30, 61–65.

**48-** Psacharopoulos, G. & Papakonstantinou, G., (2005), "The real university cost in a "free" higher education country", ***Economics of Education Review***, *24*(1), 103-108.

**49**- Ramı´rez, Gerardo Blanco-, Berger, Joseph B.(2014) Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education, ***Quality Assurance in Education***, (22)1. 88-104.

**50**- Republika. (2016). Empat kompetensi yang perlu dimiliki di era digital. Retrieved from http://www.republika.co.id/berita/pendidikan/eduaction/16/01/21/o1a0by280-empatkompetensi-yang-perlu-dimiliki-di-era-digital.

**51**- Sztanderska, U., (2013), Koszty edukacji od przedszkola do gimnazjum Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

**52**- Tanner, E., Ireson, J., Rushforth, K., Smith, Day, N., Tennant , R., & Turczuk, O. (2009). Private tuition in England,. Research report DCSF-RR081. London: Department for Schools and Families.

**53**- the Centre for International Teacher Education (2016).Rural teachers in Africa: A report for ILO, the Centre for International Teacher Education.

**54**- UNESCO.(2015). Teacher Policy Development Guide. Paris, UNESCO.

**55**- World Without Worries about Shadow Education (WWWSE) (2016). Alternative Report to the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights Republic of Korea, 62th Session, World Without Worries about Shadow Education (WWWSE).

**56**- Wu, Y. (2014). The Private Tutoring in Junior High Schools from the Perspective of Education Equality: A Case Study in Guangzhou. ***Educational Research***, (8) 35: 75–84.

**57**- Yohei, K., (2018).The Effect of Shadow Education Vouchers after the Great East Japan Earthquake: Evidence from regression discontinuity design, The Research Institute of Economy.

**58**- Zhang, Y. (2013). Does Private Tutoring Improve Students' National College Entrance Exam Performance?—A Case Study from Jinan, ***Economics of Education Review***, (1) 32 : 1–28.

**59**- Zhang, Y. (2014). The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations, ***Asia Pacific Journal of Education***, (34)4, 436-454.