الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان

Social Impacts of Private Tutoring in Oman

تم الحصول على النتائج الموجودة في هذه الورقة العلمية عبر المشروع البحثي الممول من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار بسلطنة عمان في إطار برنامج الدعم البحثي المؤسسي المبني على الكفاءة
برقم العقد (Block Funding Program)
(MoHERI/BFP/ASU/01/2021)

إعداد

راشد محمد الحجري
أستاذ مساعد - جامعة الشرقية-كلية الآداب والعلوم الإنسانية- سلطنة عمان
Rashid Mohammed Al-Hajri
عبد الله علي محمد الفارسي
Abdullah Ali Muhammad Al-Farsi
أستاذ مشارك بجامعة الشرقية / سلطنة عمان
محمد خلفان الصقري
Muhammad Khalfan Al-Saqri
أستاذ مشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة الشرقية-سلطنة عمان
علي سعيد سليم المطري
Ali Saeed Salim Al-Matari
مدرس بجامعة الشرقية- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.333573

استلام البحث : ٢٤ / ٨ / ٢٠٢٣
قبول النشر: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٣

الحجري، راشد محمد و الفارسي، عبد الله علي محمد و الصقري، محمد خلفان و المطري، علي سعيد سليم (٢٠٢٤). الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٠٧ – ٢٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تحوي (٨) فقرات. بينما تألفت عينة الدراسة من (١٢٢٨) معلماً ومعلمة، و(٨٢٤) ولي أمر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٣٧). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغير الجنس في الدرجة الكلية لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المستوى التعليمي، ومتغير متوسط الدخل الشهري في الدرجة الكلية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير جهة العمل في الدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.79). ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). توجد فروق دالة إحصائيا في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة" والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل (بكالوريوس). وأوصت الدراسة. بمجموعة توصيات أهمها: الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: أولياء الأمور- المعلمين- الأثار الاجتماعية- الدروس الخصوصية- سلطنة عمان

Abstract:

The study aimed to reveal the social effects of tutoring in Oman from the point of view of parents and teachers .The researchers used the descriptive analytical survey method ,and the study tool consisted of a questionnaire containing 8 items .While the study sample consisted of 1228 male and female teachers ,and 824 parents, the results of the study showed that the level of social effects of private lessons from the point of view of parents was

average ,as the arithmetic average of the total score was 3.37There are statistically significant differences in the level of social effects of tutoring from the parents 'point of view attributable to the gender variable in the overall score in favor of males .While there were no statistically significant differences attributable to the educational level variable and the average monthly income variable in the total grade ,while there were no statistically significant differences according to the employer variable in the total grade .The results also showed that the level of social effects of private lessons from the point of view of teachers was great ,with the arithmetic average of the overall score 3.79 However ,there were no statistically significant differences in the level of social effects of private lessons from the teachers 'point of view in the overall grade according to the gender variable ,while there were statistically significant differences in the overall score due to the variable of years of (experience in favor of those with experience) less than 5 years . There are statistically significant differences in" weak social status of the teacher "and" widening social differences among students "and the overall score attributed to the variable of academic qualification in favor of those with a qualification)bachelor .(The study recommended .With a set of recommendations ,the most important of which are :Reducing the social effects of private lessons by enacting and activating the laws regulating private lessons by the Ministry of Education.
Keywords: Parents - Teachers - Social Impacts - Private Tutoring - Sultanate of Oman

المقدمة:

لا تعتبر الدروس الخصوصية التكميلية ظاهرة جديدة، بل أن لها تاريخ طويل مثل تاريخ التعليم نفسه، وعلى مدى عقود وحتى قرون، كانت آلية سعى الآباء من خلالها إلى دعم وتعزيز الأداء المدرسي لأطفالهم، ولا سيما في المواد الأكاديمية. ولكن حتى الآونة الأخيرة، كان هذا الحد متواضعا جدا من حيث الحجم ومقتصرا في معظمه على أسر الطبقة العليا (Zhang,2021). ولكن من المرجح أنه تم تلقيها في

بعض الطبقات الاجتماعية منذ ظهور التعلم الرسمي، وقد تم توثيقها في بلدان مختلفة منذ القرن التاسع عشر على أقل تقدير. ففي روسيا – على سبيل المثال- قام ميكايلوفا (Mikhaylova,2019) بتحديد إعلانات صحف تم نشرها من قبل معلمين خصوصيين في منتصف القرن التاسع عشر. وفي الهند حدد ماجومدار (Majumdar,2018) الإعلانات ذاتها في تسعينات القرن التاسع عشر للمعلمين الخصوصيين في المنازل لخدمة أسر الطبقة العليا. وبالمثل في اليونان قام تسيلوغلو (Tsiloglu,2005) بتوثيق ظهور مؤسسات تعليمية تسمى(Frontistiria) في نهاية القرن التاسع عشر. وهنا يتضح أن النخب هي أول من يقلل من شأن التعليم العام؛ مما يؤدي إلى اعتقاد مجتمعي بأن للتعليم العام جودة سيئة وإلى حلقة مفرغة يطبعها الاعتقاد بأن التعليم العام لا يمكن أن يتحسن (التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، ١٠).

وفي اليابان وثق ساتو (Sato,2012) منذ أوائل القرن العشرين تطور مدارس خاصة تساعد الطلاب في حل الامتحانات تدعى(jukus). ومع ذلك لم تبرز هذه الظاهرة بشكل كبير إلا في النصف الثاني من القرن العشرين حيث كانت أكثر وضوحا في شرق آسيا، خاصة اليابان وجمهورية كوريا الجنوبية، وظلت معدلات الالتحاق مرتفعة في كلا البلدين. وأفاد كيمورا(Kimura,2018) أن معدلات الالتحاق بـــــ(Juku) في طوكيو بلغت ٣٣.٧% في المرحلة الابتدائية، و ٥١.٩% في المرحلة الإعدادية، و٢٩.٣% في التعليم المدرسي الثانوي، وأشارت الإحصائيات الكورية إلى معدلات الالتحاق الوطنية لعام ٢٠١٩ بالدروس الخصوصية بلغت نسبتها ٨٣.٥% في المرحلة الابتدائية، و٧١.٤% في المتوسطة، و٦٧.٩% في التعليم الثانوي العام(KOSIS,2020)، كما كانت معدلات الالتحاق مذهلة في هونغ كونج وتايوان(Yung& Bray,2017;Zhan,2014)، وتوسعت خلال الفترة الممتدة بين عامي(٢٠١٠-٢٠٢٠) في وسط الصين(Zhang & Bray,2021). وأفاد مسح للأسر أجراه المعهد الصيني لأبحاث التمويل التعليمي (CIEFR,2017) إلى أن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية الإقليمية بلغت ٦٠.٨% في شمال الصين، و٣٨.١% في الشرق، و٣٨% في الوسط، و٣٠.٥% في الغرب (Wei,2018)، وعزا العديد من الباحثين (Feng,2021;Ho,2010) معدلات الالتحاق المرتفعة في شرق آسيا إلى القيم الكونفوشيوسية المتمثلة في الاجتهاد واحترام التعليم .

وفي إنجلترا ويلز/ وجد الاستطلاع الوطني الذي أجرته مؤسسة ساتن ترست (Sutton Trust,2019) أن ٢٧% من الطلاب الذين شملتهم العينة والذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٦) عاماً قد تلقوا دروساً خصوصية في وقت ما، وبلغت النسبة في لندن ٤١%. وفي اليونان في عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨ وجد أن ٨٥% من العينة

الوطنية من طلاب السنة النهائية في المدارس الثانوية الأكاديمية يتلقون دروساً خصوصية (Katsillis,2021,p.115).

وفي الوقت نفسه هناك تباين من مكان لآخر بمدى انتشار الدروس الخصوصية. ولطالما كانت النسبة منخفضة في بلدان الشمال الأوروبي، مما يعكس أنظمة الرعاية الاجتماعية القوية وثقتها في تعليمها الحكومي.، ومع ذلك شهدت الآونة الأخيرة توسعا كبيرا للدروس الخصوصية في تلك الدول (Christensen & Zhang,2021)، حتى لو بقيت معدلات الالتحاق بهذه الدروس أقل من ١٠% . وفي الجنوب الأفريقي هناك أيضاً معدلات منخفضة للدروس الخصوصية قياساً على الدراسة الاستقصائية التي أنجزت عام ٢٠٠٧ من طرف اتحاد إفريقيا الجنوبية والشرقية لرصد التعليم (SAC-MEQ) في مملكة إسواتيني على سبيل المثال زادت معدلات الالتحاق المعلن عنها لطلاب الصف السادس من ١% في عام ٢٠٠٧ إلى ١١% في عام ٢٠١٣، وزادت المعدلات المبلغ عنها في ناميبيا من ٣% إلى ٦%، وفي جنوب أفريقيا توسعت من ٤% إلى ٢٩%(Bray$_a$,2021).

وفيما يتعلق بمدى انتشار الدروس الخصوصية في الشرق الأوسط، على سبيل المثال – مصر، أفادت دراسة استقصائية وطنية أجريت في عام ٢٠١٢ بأن ٣٣ % من الطلاب حتى الصف الأول يتلقون دروساً خصوصية بشكل فردي، وأن ٩% آخرين كانوا في مجموعات تقوية مدفوعة الرسوم حيث بلغت الأرقام في الصف السادس (١٢%-٦١%) ، وفي الصف التاسع (١٠%-٦٤%)، وفي الصف الثاني عشر بلغت٢%-٥٦% (Assaad& Krafft,2015,p.24)، وفي الأمارات أشارت دراسة أجراها مجلس التعليم في إمارة أبوظبي والتي شملت ٥٧٠٠٠ من أولياء أمور طلاب المدارس العامة والخاصة في إمارة أبو ظبي إلى أن ١٨.١% من الطلاب تلقوا دروساً خصوصية في مادة اللغة العربية، كما قال ١٧.٩% من أولياء الأمور أن أطفالهم تلقوا دروساً خصوصية في مادة اللغة الإنجليزية، و١٩.٧% في مادة الرياضيات، و١٦.٢% في مادة العلوم (Rocha & Hamed, 2018,p.10). وفي سلطنة عمان أشارت نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨) حول واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة إلى أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، وأن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

وتعتبر الدروس الخصوصية من أكثر الصناعات التعليمية نمواً، خاصة مع التحول في معادلة التوازن بين دور الدولة والقطاع الخاص في تقديم الخدمة التعليمية، كما أنها وسيلة فاعلة للحراك الاجتماعي في العديد من المجتمعات المعاصرة، مما يؤدي إلى زيادة نسبة المشاركة في الدروس الخصوصية أكثر من (40%) في (37) دولة من دول العالم(Jaesung,2015) .

وتجذب هذه الظاهرة الآن اهتمامًا كبيرًا بسبب حجمها وأهميتها. تساهم بعض الدروس الخصوصية في التعلم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وتوفر فرص العمل وعائدات الضرائب. ومع ذلك، فإنه يتطلب أيضًا نفقات منزلية كبيرة ويحافظ على التفاوتات الاجتماعية ويزيد من تفاقمها (Zhang,2021). حيث أقرت المذكرة التفاهمية لليونسكو (Unesco,2019,p.6) بأهمية الدروس الخصوصية ولاحظت أن الظاهرة الواسعة الانتشار " غالبا ما يتم تجاهلها في تحليلات النشاط غير الحكومي في التعليم".

ومع ذلك، تحافظ الدروس الخصوصية بشكل افتراضي على التفاوتات الاجتماعية وتؤدي إلى تفاقمها؛ لأن الأسر ميسورة الحال يمكنها تأمين دروس خصوصية أكثر وأفضل جودة من العائلات ذات الدخل المحدود ففي إنجلترا ويلز على سبيل المثال أشار هولواي وكيربي (Holloway & Kriby,2020,p.173) إلى إحصائيات استقصائية تبين أن ٣١.٢% من الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المرتفع مقارنة ب ٢٠.٦% من الأسر ذات الدخل المتوسط و ١٥.٥% من الأسر ذات الدخل المنخفض. ومن الممكن أن تعكس هذه الفوارق الكمية تباينات نوعية أيضا حيث غالبا ما تتميز الأسر ذات الدخل المرتفع بالقدرة على حصول أطفالهم على دروس خصوصية من مدرسين أكثر كفاءة، وقد تم التوصل إلى نتائج مماثلة في مجتمعات مختلفة مثل اليابان ومصر (Entrich,2018;Sieverding et al.,2019).

وتعمل الدروس الخصوصية على توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang,2018). وهذا ما أكدته دراسة (Tsiplakides,2018) حيث أن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية؛ مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا.

وتؤكد دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ومن جهة أخرى في حين أن التعليم الخصوصي قد يعوض إلى حد ما عن أوجه القصور في التعليم العام، إلا أنه يمكن أن يقوض الإصلاحات التعليمية ويعمق عدم المساواة الاجتماعية .(Yung & Bray, 2017) وتوكد دراسة شارما (Sharma,2019) أن التوسع في الدروس الخصوصية بدأ في تعميق أوجه عدم المساواة السائدة بالفعل في نظام التعليم الطبقي والمجتمع ككل.

وهناك نتيجتان محتملتان للاستثمار في تعليم الدروس الخصوصية: أولا: يمكن للتعليم الخصوصي أن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير دعم إضافي للطلاب. ثانيا: يمكن أن تعمق الفجوة التعليمية من خلال توفير مورد قائم على السوق للطلاب المحظوظين (Aurini, Davies, & Dierkes, 2013, Entrich, 2017) .

ويضيف حتاملة (٢٠٢١) أن من الأثار الاجتماعية للدروس الخصوصية حرمان الطلبة من فرصة التفاعل والتكييف الاجتماعي، والتفاعل مع المعلم والطلاب معاً. وتسعى الدروس الخصوصية مع الوقت إلى خلق التمايز والفروق الاجتماعية والطبقية، وتؤدي إلى التراجع والتخلي عن بعض القيم الأخلاقية، وقد يرفع المتعلم الحدود التي ينبغي عدم تجاوزها بينه وبين المتعلم مما يؤثر سلبا على احترام المتعلم له (المسعود،٢٠١٥).. بينما يرى (بن خيرة وحنطابلي،٢٠٢١) أن الدروس الخصوصية فضاءات اجتماعية ثانية تعزز وتوسع مجال التفاعل بين التلاميذ والأساتذة، فتقوي العلاقات الاجتماعية بينهم. كذلك عبئ تكاليف الدروس الخصوصية التي يدفعها الأولياء ولد حالة تذمر وكراهية أولياء التلاميذ للأساتذة.

ركزت العديد من الدراسات السابقة حول الدروس الخصوصية على الطبقة الاجتماعية باعتبارها بعداً أساسيا لعدم المساواة. وتنظر هذه الدراسة في الآثار الاجتماعية التي ينتج من خلالها عدم المساواة الطبقية الاجتماعية. في ظل وجود العديد من أنماط الدروس الخصوصية باهظة الثمن، وتتطلب الكثير من الوقت والدعم، وتتطلب رأس المال الاجتماعي والثقافي اللازم لمعرفة هذه الموارد في المقام الأول (Baker,2020;Bray,2021;Park et al.,2016). ونتيجة لذلك، أظهرت العديد من الدراسات في الولايات المتحدة وبلدان أخرى فجوة اجتماعية واقتصادية ثابتة في المشاركة في الدروس الخصوصية، ولا سيما الأنماط الأكثر تكلفة (Bray,2021;Entrich,2020;Jansen et al.,2021;Park et.,2012). وجد بانشمان وآخرون (Buchmann et al.,2010) أن الطلاب من الأسر ذات الدخل المرتفع هم أكثر عرضة لأخذ دورة خاصة وأكثر عرضة لتوظيف مدرس خاص من أقرانهم ذوي الدخل المنخفض. بينما وجد كيم وهاسل وجيليام (Kim,Hassel&٢٠٢٢) أن مراكز الدروس الخصوصية من المرجح أن تكون موجودة وتشهد نموا في المناطق ذات الدخل الأسري المرتفع وتعليم الوالدين. وتشير بعض الأبحاث الناشئة إلى أن الوباء قد ساهم في توسيع نطاق عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، حيث اعتمدت المدارس بشكل كبير على الآباء ذوي الموارد والجداول الزمنية والمهارات المختلفة لمساعدة الأطفال. على سبيل المثال، كان تعليم الوالدين مؤشرا قويا وثابتا على تقديم الأطفال للمهام في الوقت المحدد وتسجيل الدخول للتعليم عن بعد أثناء الوباء (Domina et al.,2021) أكثر تحديدا للدروس الخصوصية.

ومما تقدم يتضح جلياً أن نشأت الدروس الخصوصية منذ أقدم العصور وأبعدها؛ لتعبر عن طبقية بحتة؛ إذ أننا نجد أن الخاصة من الطبقة العليا رفضوا أن يتعامل أولادهم وأن يختلطوا مع بقية أبناء العامة في المدارس من ناحية، كذا أعرضوا عن تلقي أولادهم تعليماً مماثلاً لتعليم أبناء العامة من ناحية أخرى، لذا نجد أن هؤلاء الخاصة جلبوا المعلمين لقصورهم ليعطوا أبنائهم تعليميا مميزاً عما يعطونه لأبناء العامة، وليقوا من وجهة نظرهم شر الاختلاط مع الآخرين(إبراهيم، ٢٠٠٤، ٨١).كانت هذه نظرة الطبقة العليا في المجتمعات السابقة، وما هو ملاحظ في عصرنا الحالي أن الدروس الخصوصية أظهرت الطبقية المجتمعية، فأصحاب الدخل المرتفع بإمكان تدريس أبنائهم عن أستاذ بصورة منفردة وبمراكز قوية؛ أما الطبقة المتوسطة فقد يلحقونهم بالفصول العادية؛ في حين لا معنى لهذه الدروس عند الفقراء(بن سماعيل،٢٠١٩). ومن من الواضح أنه يمكن للأسر الغنية أن تستثمر في دروس خصوصية أكثر وأفضل مما يمكن أن تستثمر فيه الأسر ذات الدخل المتوسط أو الضعيف، وبالتالي فإن الدروس الخصوصية هي عامل رئيسي يتسبب باستدامة التفاوتات الاجتماعية وتفاقمها. كما تعد العوامل الجغرافية من الأشكال الأخرى لعدم المساواة، لأنه من المرجح أن تكون المراكز التعليمية المتاحة في المناطق الحضرية أكثر من المناطق الريفية. يمكن للتكنولوجيا أن تقلل من عدم الاتزان الذي تسببه العوامل الجغرافية هذه، ولكن من المرجح أن تتمتع العائلات ذات الدخل المرتفع بوصول أفضل إلى الإنترنت وأجهزة الحاسوب الحديثة (براي وحجازي،٢٠٢٢).

يركز علماء اجتماع التربية الذين يدرسون عدم المساواة الطبقية الاجتماعية في التعليم بشكل متزايد على قضية "الدروس الخصوصية"، والتي تعرف بأنها "الرسوم الدراسية الخاصة المدفوعة خارج نظام التعليم الرسمي " (Smyth,2009). ظاهرة الدروس الخصوصية هي ظاهرة موجودة في النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم وتنمو بسرعة في العقود الأخيرة (Bray,2011;Manzon& Areepattamannil,2014;Zhang,2014). وأظهرت الأبحاث أن شعبية ظاهرة الدروس الخصوصية قد نمت في العقود الأخيرة وأن هناك "نموا هائلا في التعليم الخاص خارج المدرسة الأنشطة التي تهدف إلى استكمال التعليم الرسمي لوحظت في جميع أنحاء العالم "(Mori& Baker,2010). وفي الأدبيات ذات الصلة يستخدم الباحثون أيضا مصطلحات "التعليم الخاص" أو "التعليم التكميلي الخاص" الدروس الخصوصية" والتي تعرف بأنها "الدروس الخصوصية في المواد الأكاديمية (مثل اللغات والرياضيات) ، ويتم توفيرها من قبل المعلمين لتحقيق مكاسب مالية ، وهو إضافة إلى توفير التعليم العام "(Bray,2003). أظهر الباحثون أيضا أن الدروس الخصوصية يمكن أن تؤدي إلى الحفاظ على التفاوتات الاجتماعية في التعليم. في هذه الدراسة سوف نستخدم الدروس

الخصوصية التي هي مكملة لما يتم تدريس الطلاب في المدرسة، يمكن أن تتخذ الرسوم الدراسية الخاصة أشكالا عديدة، عادة ما يحدث في منزل الطالب أو في المراكز المخصصة لتوفير الرسوم الدراسية (Tanner et al.,2009). ويمكن تجري على أساس فردي في منزل المعلم أو طلاب، و يمكن أيضا تقديمها في دورات منظمة، إما في مجموعات صغيرة أو في مجموعات أكبر. في بعض البلدان يتم توفير الدروس الخصوصية عن طريق البريد، عبر الإنترنت (Ventura & Jang, 2010) أو حتى عبر الهاتف (Bary,2007). حيث ترغب الأسر في تزويد أبنائها بالتعليم المؤهلات التي ستساعدهم في حياتهم، في حين أنها تعمل أيضا على التغلب على أوجه القصور في النظام التعليمي. هذا يعني أن غالبا ما يعتبر التعليم الخصوصي "استثمارا في رأس المال البشري" من شأنه أن يؤثر ب*شكل إيجابي على مستقبل الطلاب ورفاهيتهم (Heyneman,2011).

ظاهرة الدروس الخصوصية تهم علماء اجتماع التربية لأنها مرتبطة بالحفاظ على التفاوتات الطبقية الاجتماعية وتفاقمها في التعليم (Lynch & Moran, 2006; Bray, 2007; Matsuoka, 2015). وتمثل ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية مشكلة خطيرة مع "آثار بعيدة المدى على التفاوتات الاجتماعية والعدالة الاجتماعية (Bray & Kwo, 2013, p. 480). حيث إن العائلات، بغض النظر عن دخلهم، تستثمر بكثافة وتنفق مبالغ ضخمة من المال في سبيل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم. وبهذه الطريقة، فإن مبدأ التعليم المجاني للجميع، كما هو معبر عنه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يقوض بشكل خطير
(Bray & Kwo,2013) وبالتالي ، فإنه يرتبط أيضا بقضية عدم المساواة الطبقية الاجتماعية في الإنجاز التعليمي ، الموجود في العديد من البلدان (Hobbs,2016).

إن الدافع الأساسي للطلب على الدروس الخصوصية كما يراه الباحثون هو التنافس الاجتماعي؛ ونظرًا لأن التحصيل الأكاديمي هو المحرك الرئيس لهذه المنافسة، فإن معظم الدروس الخصوصية تكون مدعومة بالرغبة في تحقيق درجات عالية أو على الأقل مقبولة في الامتحانات. وأظهرت الأبحاث الدولية أن الأنظمة التعليمية القائمة على الامتحانات في مراحل تعليمية معينة من المرجح أن يكون بها نسب عالية للدروس الخصوصية(Zwier et al.,2020) ، ومن المرجح أن يتلقى طلاب الطبقات الاجتماعية العليا دروسًا خصوصية أكثر من أقرانهم في الطبقات الاجتماعية الدنيا ولا يعكس هذا النمط قدرة هذه العائلات على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية(trich, 2021; Jansen et al., 2021). فحسب، بل يعكس- أيضًا- الطموحات الأقوى في الطبقات الاجتماعية العليا والامتيازات التي يمكن أن يجنيها الطلاب في الصفوف الأولية من التعليم المدرسي.وترى الأسر أن المؤهلات التعليمية

هي أهم طريقة يمكن من خلالها إما تحسين وضعها الاجتماعي والاقتصادي أو الحفاظ على مكانتها العالية بالفعل (Bray,2021;Pseiridis et al.,2018).

مشكلة الدراسة:

أدت الدروس الخصوصية إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang, 2018). وهذا ما أكدته دراسة تسيبليكدس (Tsiplakides, 2018) حيث إن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية. مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا. وتؤكد دراسة (Hultberg et al.,2021) أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ومن جهة أخرى في حين أن التعليم الخصوصي قد يعوض إلى حد ما عن أوجه القصور في التعليم العام، إلا أنه يمكن أن يقوض الإصلاحات التعليمية ويعمق عدم المساواة الاجتماعية (Yung & Bray, 2017). وهناك نتيجتان محتملتان للاستثمار في تعليم الدروس الخصوصية: أولا: يمكن لتعليم الخصوصي أن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير دعم إضافي للطلاب. ثانيا: يمكن أن تزيد من عدم المساواة التعليمية من خلال توفير مورد قائم على السوق للطلاب المحظوظين (Aurini, Davies, & Dierkes, 2013, Entrich, 2017) . ويضيف حتاملة (٢٠٢١) أن من الأثار الاجتماعية للدروس الخصوصية حرمان الطلبة من فرصة التفاعل والتكييف الاجتماعي، والتفاعل مع المعلم والطلاب معاً. ويؤكد بن خيرة وحنطابلي (٢٠٢١) أن الدروس الخصوصية فضاءات اجتماعية ثانية تعزز وتوسع مجال التفاعل بين التلاميذ والأساتذة، فتقوي العلاقات الاجتماعية بينهم. كذلك عبئ تكاليف الدروس الخصوصية التي يدفعها الأولياء ولد حالة تذمر وكراهية أولياء التلاميذ للأساتذة.

وحظيت مشكلة الدروس الخصوصية في الفترة الأخيرة اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة لمعالجة هذا الموضوع من جوانب متعددة، حيث نشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) التابع لليونسكو في العام ١٩٩٩ أول دراسة هامة عن واقع الدروس الخصوصية أجراها مارك براي(Bray,1999)، ولقيت اهتماما بالغاً لدى الأكاديميين على مستوى عدد من البلدان المختلفة، وقد أظهرت نتائج المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦) أن من بين المشكلات التي تواجه الدول العربية في نظام التقويم والامتحانات انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات. وفي سلطنة عمان أشارت نتائج دراسة وزارة التربية

والتعليم (٢٠١٨) حول واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة إلى أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، وأن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

ونظرا لأهمية ظاهرة الدروس الخصوصية وما يمكن أن ينتج عنها آثار اجتماعية خطيرة توسع الطبقية الاجتماعية وعدم المساواة، وندرة الدراسات العمانية التي تطرقت إلى هذه الظاهرة، من هنا سعت هذ الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

١. ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل)؟
٣. ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور
٢. استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل.
٣. التعرف على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.
٤. استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس

الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نتائجها التي قد تساعد في:

- الكشف عن واقع الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين.
- إثراء الأدب النظري بإطار نظري حول مدخل الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان.
- فتح المجال نحو المزيد من الدراسات حول هذه الموضوع من زوايا متعددة.

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تناول الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات بمدارس الحلقة الثانية وأولياء الأمور.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م
- الحدود المكانية: اقتصرت على جميع محافظات السلطنة ماعدا محافظتي مسندم والوسطى

مصطلحات الدراسة

تعرف الدروس الخصوصية بأنها: هي كل جهد تعليمي يتلقاه الطالب بشكل خاص أو نتيجة لظروف خارجية يقوم بها المعلم في صورة فردية أو جماعية خارج المبنى المدرسي ويكون في جزء معين من المنهج غير مفهوم للطالب (شحاته والنجار،٢٠٠٣، ٧١).

وهي أسلوب تعلم خاص يقوم به المعلم مع الطالب للاستجابة المباشرة لحاجات تعلمه واهتماماته الفردية التي تحتاج إلى ثقل أكثر مما في داخل الفصل الدراسي (زيدان، ٢٠٠٨، ٤١).

وتعرف الدروس الخصوصي: عبارة عن دروس تعد خارج أطر الأنظمة التعليمية الرسمية يلجأ إليها المتعلمون لأسباب متعددة إما بشكل فردي أو جماعي وتكون بدفع مبلغ مالي مقترح من أستاذ هذا النوع من الدروس(قد يكون من قطاع التربية أو لا علاقة له بذلك)، بمكان مؤجر أو حجرات دراسية بمدارس نظامية خارج أوقات العمل أو مؤسسات خاصة أو حتى في منزل الأستاذ نفسه، أو في منزل المتعلم، بغية العمل على تحقيق أهداف هذا العقد التربوي من تدارك النقص في

معارف المتعلم الأكاديمية ومساعدته على استدراك ما لم ستوعبه خلال الحصص الدراسية العادية(بشاي،٢٠٢١، ١٥٩٧).

هو تعليم موازي للتعليم الرسمي في المدارس يتم ممارسته خارج أسوار المدرسة بشكل فردي أو جماعي، أومن قبل شركات، ويهدف غالبا إلى الربح، ويحاكي محتواه التعليم الرسمي مع تفادي أخطاءه، ويساهم في رفع المستوى التحصيلي والمعرفي للطلاب دون المستوى النقدي والإبداعي، ويؤثر سلباً على مستوى العدالة والمساواة بين جميع الطلاب (عثمان، ٢٠٢٢، ١٧٨).

ويذهب براي وحجازي (٢٠٢٢،14) إلى أن الدروس الخصوصية تعني تعليماً فردياً أو ربما ضمن مجموعات صغيرة؛ وتشمل فصولاً كاملة، وحتى أحياناً في قاعات المحاضرات التي تخدم مئات الطلاب، وأشكال مختلفة عبر الإنترنت، ويمكن تقديمها كمكمل وليس بديلاً للتعليم المدرسي، وعليه فإنها تركز على التعليم الإضافي الذي يتلقاه التلاميذ المسجلون في المدارس.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تلك الدروس التي تقدم للطالب / الطالبة في المناهج الدراسية خارج أوقات المدرسة مقابل أجر متفق عليه سواء كانت في المنزل أو في مكان آخر.

الدراسات السابقة:

دراسة قريشي وبومنجل(٢٠٢٢) هدفت الكشف عن واقع انتشار الدروس الخصوصية، ومعرفة الأسباب وراء لجوء التلاميذ لهذه الظاهرة، ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ لدى طلبة البكالوريا بالجزائر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الثالث ثانوي والذين يتلقون الدروس الخصوصية والبالغ عددهم (٧٠) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها أن الدروس الخصوصية منتشرة انتشارا واسعا في المجتمع الجزائري، ويرجع ذلك لجملة من الأسباب، منها ما يتعلق بالمدرسة، ثم التلميذ، ثم الأسرة ثم المعلم، وقد ألقى ذلك بضلالة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ونجمت عنه آثار بالغة، فهي تخلق في داخله نوعا من الاتكالية والاعتمادية والسلبية، وعدم المبادرة والتفكير، ونوع من الخمول العقلي وعدم الابتكار لأنه تعود أن تلقن له المعلومة دون عناء.

دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) هدفت والغرض من الدراسة ذو شقين: تقديم نموذج نظري يسلط الضوء على دوافع الأسر للاستثمار في الدروس الخصوصية والنظر في الآثار المترتبة على هذه الاستثمارات في سياق كوريا الجنوبية. وبالنظر إلى أن الآباء يستثمرون في الدروس الخصوصية لأطفالهم إذا كانت الفوائد المتوقعة واقعية، في وقت التسجيل، أكبر من التكاليف المباشرة وغير المباشرة لمثل هذه الدروس الخصوصية، تستكشف الدراسة كيف يمكن أن تؤثر

الدروس الخصوصية على عدم المساواة التعليمية ،وربما تؤدي إلى نتائج اجتماعية أدنى. وتم وضع نموذج نظري يستند إلى نهج رأس المال البشري. تم تناول ثلاثة أسئلة تستند إلى حقائق منمقة: (١) لماذا ترسل الأسرة طفلا إلى الدروس الخصوصية؟ (٢) لماذا تستثمر الأسر المختلفة في مبالغ مختلفة من الدروس الخصوصية؟ (٣) لماذا قد تبالغ الأسرة في الاستثمار في الدروس الخصوصية؟ وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلب على خدمات الدروس الخصوصية ينخفض مع ارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية، بينما يزداد مع زيادة مستويات الاستعداد والكفاءة الأكاديمية ومستويات التعليم المنزلي ومستويات الثروة الحالية والعوائد المتوقعة للدروس الخصوصية. وتشير هذه النتائج أيضا إلى أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا، ولكن يمكن للحكومة أن تؤثر على الطلب على الدروس الخصوصية من خلال الضرائب.

دراسة لورينز وستوبي (Lorenz & Stubbe,2020)هدفت التعرف على الدروس الخصوصية كوسيلة للحفاظ على الوضع الاجتماعي، عن طريق تحليل مدى ارتباط الخلفية الاجتماعية للطلاب، وخاصة الدافع وراء الحفاظ على الوضع الاجتماعي، بقرار الوالدين بتوفير دروس خصوصية في المدرسة الثانوية. بالنظر إلى الحصة الكبيرة من الطلاب الملتحقين بأعلى نوع من المدارس الثانوية في ألمانيا (Gymnasium) في السنوات الأخيرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بتحليل البيانات لعدد (٥٥٢٥) طالباً وطالبة الخاضعين لدراسة اللجنة التعليمية الوطنية (NEPS) ، وأظهرت نتائج التحليل: أن قرار أخذ دروس خصوصية في الصفوف(٥-٨) يعتمد على جانب واحد من رأس المال الاجتماعي للطلاب ، وهو الدعم المتعلق بالمدرسة الذي يدعمه الآباء في المنزل. يمكن تحديد تأثيرات إضافية لنوع المدرسة التي يلتحق بها الطلاب، وتاريخ الهجرة في الأسرة، وأداء الطلاب في الرياضيات والألمانية. وفيما يتعلق بالدافع وراء الحفاظ على الوضع الاجتماعي، لم يجد الباحثان أي بيانات إحصائية للافتراض بأن الآباء يستخدمون دروساً خصوصية للحفاظ على الوضع الاجتماعي لأسرهم. ومع ذلك، تشير التحليلات إلى أنه في صالة الألعاب الرياضية، قد يستخدم الآباء الدروس الخصوصية لزيادة الوضع الاجتماعي لأطفالهم بما يتجاوز وضعهم الاجتماعي.

دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) هدفت 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 الباحث 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: التدابير المجتمعية وتشمل: تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم، تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق 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.

دراسة ليو وهوانج(Liao&Huang,2018). تهدف هذه إلى تحليل العوامل التي تؤثر على مشاركة الطلاب الصينيين في الدروس الخصوصية و ومدى فعاليتها. وفق بيانات برنامج تقييم الطلاب الدوليين 2015 (PISA) في منطقة البر الرئيسي للصين ، وركزت بشكل خاص على الدروس الخصوصية المتعلقة بالعلوم. يتم استخدام النموذج اللوجستي متعدد المستويات والنموذج الخطي الهرمي القائم على المطابقة الدقيقة (CEM) لإجراء التحقيقات من فعالية الدروس الخصوصية. وأظهرت نتائج الدراسة: أن عوامل المستوى الفردي بما في ذلك اهتمام الطالب بالعلوم والتوقعات التعليمية والعوامل على مستوى المدرسة مثل استقلالية المدرسة وموارد التعلم المتعلقة بالعلوم وحجم المدرسة تشكل تأثيرا كبيرا على احتمال المشاركة في الدروس الخصوصية. وعلاوة على ذلك، فإن الدروس الخصوصية المتعلقة بالعلوم لم تحسن بشكل كبير من الدرجات الإجمالية لمحو الأمية العلمية للطلاب. وبالإضافة إلى ذلك، أدت الدروس الخصوصية إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨)هدفت التعرف على واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة ، وأشارت نتائجها أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، كما تبين الدراسة أن ٥٠% عينة الدراسة من أولياء الأمور ينفقون مبلغا يتراوح ما بين ٥٠ و ١٥٠ ريال شهريا على الدروس الخصوصية، وحوالي ٢٥% ينفقون أقل من ٥٠ريال على الدروس الخصوصية، وهذه المبالغ وإن كانت تبدو قليلة إلا أنها مرهقة لذوي الدخل المنخفض لا سيما إذا كان لدى ولي الأمر أكثر من طفل يحتاج للدروس الخصوصية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي ١٣% ينفقون ما بين ١٥٠ و٢٠٠ ريال شهريا، وحوالي ١١% منهم ينفق أكثر من ٢٠٠ ريال. وأما عن تكلفة الساعة الواحدة للدروس الخصوصية فقد أجاب ٧٥% من أولياء الأمور أنهم ينفقون ما بين ٥-١٠ ريالات على الساعة

الواحدة، وحوالي خمسهم ينفقون ما بين ١٥-٢٠ ريالا على الساعة الواحدة، وهناك فئة أخرى تبلغ ٥% من أولياء الأمور ينفقون أكثر من ٢٠ ريالا على الساعة وفي ذلك مبالغة ينبغي الالتفات إليها من قبل أولياء الأمور، ومن قبل الجهات المسؤولة عن التعليم المدرس، ومما يلفت الانتباه أيضا في نتائج الدراسة أن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور أجابوا بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

دراسة حامد وروشا (٢٠١٨) يتمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة التي أعدها المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في توفير المعلومات اللازمة لتنظيم ممارسات التدريس الخصوصي ودعم عملية التعليم في المدارس ينعكس إيجابيا على نظام التعليم في دولة الإمارات العربية، استهدفت الدراسة أولياء الأمور (أحد الوالدين) الذين يدرس أبناءهم في مينة المدارس المختارة والذين بلغ عددهم وفقا لعينة الدراسة ٣٩٢٩ شخص تم اختيارهم من 85 مدرسة عينة الدراسة عشوائية طبقية ممثلة من عدد من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تضم الصف الخامس والتاسع والعاشر والثاني عشر والتي يدرس طلبتها مناهج وزارة التربية والتعليم والبكالوريا الدولية والشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي واختبار التقييم المدرسي على مستوى دولة الإمارات العربية .فقد كشفت الدراسة أن معظم الطلبة أخذوا دروساً خصوصية بانتظام طوال الفصل الدراسي ولم يقتصروا في ذلك على الفترة التي تسبق الاختبارات والتقييمات المركزية بشكل عام، لاحظ معظم أولياء الأمور قدرا من التحسن في الأداء الأكاديمي لأبنائهم بعد تلقي الدروس الخصوصية، مما يعكس إيمانهم بالأثر الإيجابي للدروس الخصوصية على الطلبة ولو كان بسيطا.

دراسة الدعمي(٢٠١٧) هدفت إلى بيان أهم أسباب المؤدية إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بمدينة الديوانية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٩) طالبا، و(١٢٠) مدرساً، و(٣٢٥) من أولياء، استبانة لجمع البيانات وفق منهج المسح الاجتماعي الميداني، وكان من أبرز نتائجها: توجد علاقة طردية بين مستوى تعليم أولياء الأمور والتحصيل الدراسي للأبناء، أن أهم أسباب انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر الطالب هي: الحصول على قبول جامعي جيد في التخصص المرغوب، صعوبة بعض المواد وكثرة محتوياتها الغير متناسبة مع مدة الدراسة المقررة، التذبذب في مستويات المدرسين، ضعف مستوى التعليم في المدارس الحكومية، أما أهم أسباب انتشار الدروس الخصوصية من وجهه نظر أولياء الأمور هي: رغبة أولياء الأمور في تفوق أبنائهم لضمان حصوله على مقعد دراسي في المدارس المتميزة والجامعات المرغوبة، الوجاهة الاجتماعية، عدم توفير أجواء مناسبة للدراسة في البيت، انتشار التكنولوجيا الحديثة ومغرياتها وانشغال الأبناء فيها، انشغال الأهل وعدم متابعتهم لأبنائهم والاهتمام بهم أثناء الدراسة. أما أهم أسباب

انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين فهي: كثافة اعداد الطلاب داخل الصف الواحد مما يربك عملية التعليم، عدم توفر الوسائل الايضاحية الحديثة في الفصل الدراسي، كثرة نصاب المعلم من الحصص، السعي إلى زيادة الدخل وتحسين المستوى المعاشي. وأوصت الدراسة بتشجيع الطلبة على الاهتمام بالمذاكرة والتركيز أثناء الحصة الدراسية، مراقبة المعلمين وسن عقوبات للحد من مزاولة الدروس الخصوصية ومحاسبة المقصرين في أداء واجباتهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث أهدافها حيث هدفت دراسة قريشي وبومنجل (٢٠٢٢) ، ودراسة دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) و دراسة الدعمي(٢٠١٧) إلى الكشف عن واقع انتشار الدروس الخصوصية، والتعرف على الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتحديد أهم الآثار السلبية الناجمة. بينما هدفت دراسة(Hultberg et al.,2021) إلى الكشف عن دوافع الأسر للاستثمار في الدروس الخصوصية والنظر في الآثار المترتبة على هذه الاستثمارات في سياق كوريا الجنوبية. بينما هدفت دراسة (Lorenz & Stubbe,2020هدفت التعرف على الدروس الخصوصية كوسيلة للحفاظ على الوضع الاجتماعي في المدارس الثانوية بألمانيا، أما دراسة (حامد وروشا،٢٠١٨) هدفت تنظيم ممارسات التدريس الخصوصي ودعم عملية التعليم في المدارس.

وتتفق الدراسة من حيث الهدف مع دراسة (نوار وقطيط،٢٠٢٠؛ Hultberg et al.,2021؛Lorenz & Stubbe,2020) من حيث تحديد الآثار الناتجة عن الدروس الخصوصية والوضع الاجتماعي الناتج عنها.ويختلف هدف الدراسة الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث الكشف عن الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بسلطنة عمان. وتختلف من حيث التنوع الجغرافي مثلا ففي سلطنة عمان تم أجراء دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨)،وفي الجزائر دراسة قريشي وبومنجل(٢٠٢٢) ،وفي كوريا الجنوبية أجريت دراسة دراسة (Hultberg et al.,2021) ،بينما في ألمانيا فقد أجريت دراسة (Lorenz & Stubbe,2020) ،بينما في مصر أجريت دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠)، أما في الصين فقد أجريت دراسة دراسة (Liao&Huang,2018). وفي الإمارات العربية المتحدة فقد أجريت دراسة (حامد ورشا،٢٠١٨)، أما في العراق فقد أجريت دراسة الدعمي (٢٠١٧).

ومن حيث المنهج العلمي اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتتفق مع دراسة (قريشي وبومنجل،٢٠٢٢؛ نوار وقطيط،٢٠٢٠، حامد ورشا،٢٠١٨؛ وزارة التربية والتعليم،٢٠١٨). بينما تختلف مع دراسة الدعمي (٢٠١٧) حيث اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

ما يميز هذه الدراسة أنها تبحث في الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بسلطنة عمان. وتعتبر من الدراسات القليلة جدا والنادرة التي بحثت في هذا المجال في سلطنة عمان مما يضيف نوعا من الأهمية لهذه الدراسة، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء عناصر الإطار النظري ومقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ حيث يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو مشكلة وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية وما بعد الأساسي للصفوف(٩-١٢) بالمديريات التعليمية المستهدفة في الدراسة والبالغ عددهم (١٤٨٣١) معلم ومعلمة، وأولياء أمور الطلبة والبالغ عددهم(١٩٥٠٠)، (وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٢، ٤٩-٨٧). واقتصرت على جميع محافظات السلطنة ماعدا محافظتي مسندم والوسطى.

عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (١٢٢٨) معلما ومعلمة، (٨٢٤) ولي أمر ممن يوفرون دروساً خصوصية لأبنائهم، والجدول (١) ،والجدول(٢)، والجدول(٣)، يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) عينة الدراسة للمعلمين حسب متغيراتها

العينة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المعلمين	الجنس	معلم	٧١٠	%٥٧.٨٢
		معلمة	٥١٨	%٤٢.١٨
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠
	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٦٧	%١٣.٥٩
		من ٥-١٠ سنوات	٢٠٥	%١٦.٦٩
		أكثر من ١٠ سنوات	٨٥٦	%٦٩.٧١
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠
	المؤهل العلمي	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	١١	%٠.٩٠
		بكالوريوس	٨٧٦	%٧١.٣٣
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	٢١٦	%١٧.٥٩
		دراسات عليا: ماجستير أو دكتوره	١٢٥	%١٠.١٨
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠

جدول (٢) عينة الدراسة للأولياء الأمور حسب متغيراتها

العينة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
أولياء الأمور	الجنس	ذكر	426	51.7%
		أنثى	398	48.3%
		المجموع	824	100.0%
	المستوى التعليمي	يقرأ ويكتب	22	2.7%
		أقل من الثانوية	61	7.4%
		الثانوية العامة (دبلوم التعلم العام)	237	28.8%
		جامعي	504	61.2%
		المجموع	824	100.0%
	متوسط الدخل الشهري	أقل من ٥٠٠ ريال	145	17.6%
		٥٠٠- ١٠٠٠ريال	330	40.0%
		١٠٠١-١٥٠٠ ريال	210	25.5%
		أكثر من ١٥٠٠ ريال	139	16.9%
		المجموع	824	100.0%
	جهة العمل	الأجهزة الأمنية في الدولة (الجيش – الشرطة وغيرها)	128	15.5%
		الجهاز الإداري للدولة (الوزارات -الهيئات الحكومية)	246	29.9%
		القطاع الخاص (البنوك والتمويل- صاحب عمل- الإنشاء والخدمات- أعمال حرة)	199	24.2%
		المؤسسات التعليمية (المدارس – الجامعات وغيرها	251	30.5%
		المجموع	824	100.0%

أداة الدراسة:

استبانة المعلمين وأولياء الأمور: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتصميم استبانة للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية وتكونت الاستبانة من (٨) فقرات، وفق التدرج الخماسي لليكرت(٥= كبيرة جداً، ٤= كبيرة، ٣= متوسطة، ٢= قليلة،١= قليلة جداً).

صدق وثبات الأداة: للتحقق من صدق الأداة عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في الإدارة التربوية وأصول التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس بجامعة الشرقية وزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات المحكمة وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس فقرات الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو أعادة الصياغة، أو الترتيب، حيث حذفت فقرتين ليصبح عددها فقرات الاستبانة(٤) فقرات والجدول(3) يوضح عدد الفقرات ونسبتها المئوية.

جدول(٣) فقرات الاستبانة ونسبتها المئوية ومعامل الثبات ألفا كرونباخ

م	الفئة	عدد الفقرات	النسبة المئوية	معامل الثبات
١	أولياء الأمور	٤	%٥٠	٠.٩١٨
٢	المعلمين	٤	%٥٠	٠.٩٤٠
المجموع الكلي		٨	%١٠٠	٠.٩٤٢

يوضح الجدول (٣) أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة بلغ الثبات العام للأداة (٠.٩٤٢)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية، يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية

المعيار المستخدم للحكم على استجابات عينة الدراسة:

تم تقسيم مستوى للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، إلى خمسة مستويات بناء على متوسطات الاستجابات، وقد استخدم الباحثون السلم التصنيفي كما يوضحه الجدول (٤).

جدول(٤) الحدود الدنيا والعليا لمكياس ليكرت الخماسي المتعلقة بالآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية

مستوى الاثار الاجتماعية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
قليلة جدا	%٣٦-%٢٠	١.٨٠-١
قليلة	%٥٢-%٣٦.٢	٢.٦٠-١.٨١
متوسطة	%٦٨-%٥٢.٢	٣.٤٠-٢.٦١
كبيرة	%٨٤-%٦٨.٢	٤.٢٠-٣.٤١
كبيرة جدا	%١٠٠-%٨٤.٢	٥-٤.٢١

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة الأول: ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور، لكل فقرة، من فقرات هذا المجال، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الآثار
١	ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	3.18	1.28	%٦٣.٦	٤	متوسطة
٢	شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	3.45	1.21	%٦٩	٢	كبيرة

٣	حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	3.39	1.20	%٦٧.٨	٣	متوسطة
٤	توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	3.45	1.23	%٦٩	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	**3.37**	**1.00**			**متوسطة**

يلاحظ من جدول (٥) أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٣٧) و، وجاءت جميع فقرات هذا الآثار بدرجة كبيرة ومتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.١٨-٣.٤٥)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٦٣.٦% - ٦٩%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة "جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٥)وبنسبة مئوية (٦٩%).وتعزى هذه النتيجة إلى أن تغلل الدروس الخصوصية في نمط حياة المجتمع يؤدي إلى تعميق الفوارق الطبقية وزيادة حدتها، وتأثيراتها السلبية الناتجة عن حرمان الطلبة الفقراء من أكبر فرص للتنافس مع اقرأنهم الميسورين. بينما دلت النتائج على أن" شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس "جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية (٦٩%). كما هو موضح في الجدول (٥). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمكن أن يشعروا بالإحراج والقلق وفقدان الثقة بالنفس خاصة إذا تمت مقارنتهم بأقرانهم الذين يبلون بلاء حسنا في المدرسة حيث إن أسرهم ستصاب بخيبة أمل فيهم خاصة إذا كانوا يكافحون في موضوع مهم لأسرهم ولديهم تاريخ من الصراعات الأكاديمية، بينما جاء " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٣٩) وبنسبة مئوية (٦٧.٨%). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي الخصوصي يقومون بجدولة الدروس الخصوصية خارج ساعات الدراسة العادية؛ وهذا يعني أيضا أنهم يعملون إلى وقت متأخر من المساء أو في عطلات نهاية الأسبوع، وهذا قد يستنزف الكثير من وقتهم وطاقتهم مقابل توفير الوقت لنفسهم وأسرهم. وجاءت فقرة " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية " "بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.١٨) وبنسبة مئوية (٦٣.٦%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدروس الخصوصية تؤدي إلى ضعف المكانة الاجتماعي للمعلم الخصوصي حيث أنه عندما يعطي المعلمون دروسا خاصة لطلابهم، فقد يميلون إلى منح هؤلاء الطلاب معاملة تفضيلية في فصولهم العادية. وهذا يمكن أن يؤدي إلى الاستياء من الطلاب الآخرين وتصور أن المعلمين مهتمون فقط بكسب المال، ولا يقومون بعملهم بفعالية .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) التي أكدت أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ودراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) التي

أظهرت نتائجها أهمية تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق كليات القمة، وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. وتتفق أيضا مع دراسة ليو وهوانج (Liao&Huang,2018) التي أظهرت نتائجها أن الدروس الخصوصية أدت إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

النتائج المتعلقة بالإجابة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (α≤٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل)؟

- **متغير الجنس**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦): نتائج اختبار(ت) للفروق في متوسطات إجابات أولياء الأمور على **الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير الجنس**

الفقرة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	ذكر	426	3.33	1.28	٣.٤٨٣	*٠.٠٠١
	أنثى	398	3.03	1.26		
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	ذكر	426	3.50	1.12	١.٢٢٠	٠.٢٢٣
	أنثى	398	3.40	1.30		
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	ذكر	426	3.44	1.16	١.١٣١	٠.٢٥٨
	أنثى	398	3.34	1.25		
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	ذكر	426	3.55	1.17	٢.٣٣٨	*٠.٠٢٠
	أنثى	398	3.35	1.29		
الدرجة الكلية	ذكر	426	3.45	0.97	٢.٥٤١	*٠.٠١١
	أنثى	398	3.28	1.03		

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور في الدرجة الكلية

تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور ، ما عدا في " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " وفي" حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته ".

متغير المستوى التعليمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير المستوى التعلمي لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير المستوى التعليمي

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	4.720	3	1.573	.963٠	.409٠
	داخل المجموعات	1339.241	820	1.633		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	8.029	3	2.676	1.829	.140٠
	داخل المجموعات	1199.931	820	1.463		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	12.776	3	4.259	2.961	.031٠*
	داخل المجموعات	1179.394	820	1.438		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	1.146	3	.382	0.251	.860٠
	داخل المجموعات	1245.009	820	1.518		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.482	3	.161	0.160	.923٠
	داخل المجموعات	822.243	820	1.003		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في الدرجة الكلية ، ما عدا في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته" ومن أجل معرفة عائديه الفروق

فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

الفقرة	المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	يقرأ ويكتب	أقل من الثانوية	الثانوية العامة (دبلوم التعليم العام)	جامعي
			2.91	3.18	3.31	**3.47**
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	يقرأ ويكتب	2.91		0.843	0.518	0.198
	أقل من الثانوية	3.18			0.899	0.353
	الثانوية العامة (دبلوم التعليم العام)	3.31				0.401
	جامعي	3.47				

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(٨) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " تعزى لمتغير المستوى التعليمي .

متغير متوسط الدخل الشهري تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

جدول رقم (٩) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير متوسط الدخل الشهري

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	8.734	3	2.911	1.788	.148٠
	داخل المجموعات	1335.227	820	1.628		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	15.343	3	5.114	3.516	.015٠*
	داخل المجموعات	1192.617	820	1.454		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم	بين المجموعات	11.258	3	3.753	2.606	.051٠*

الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	داخل المجموعات	1180.912	820	1.440		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	4.581	3	1.527	1.008	.388٠
	داخل المجموعات	1241.574	820	1.514		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.648	3	1.216	1.218	.302٠
	داخل المجموعات	819.077	820	.999		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري في الدرجة الكلية ، ما عدا في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته" و" شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس" ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥٠٠ ريال	٥٠٠- ١٠٠٠ ريال	١٠٠١- ١٥٠٠ ريال	أكثر من ١٥٠٠ ريال
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس			**3.74**	**3.35**	**3.41**	**3.43**
	أقل من ٥٠٠ ريال	**3.74**		*0.018	٠.١٠٤	٠.٢٠٦
	٥٠٠-١٠٠٠ ريال	**3.35**			٠.٩٥٧	٠.٩٤٠
	١٠٠١-١٥٠٠ ريال	**3.41**				٠.٩٩٩
	أكثر من ١٥٠٠ ريال	**3.43**				
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته			**3.23**	**3.34**	**3.60**	**3.39**
	أقل من ٥٠٠ ريال	**3.23**		**0.808**	**0.472**	**0.073**
	٥٠٠-١٠٠٠ ريال	**3.34**			0.876	0.209
	١٠٠١-١٥٠٠ ريال	**3.60**				0.638
	أكثر من ١٥٠٠ ريال	**3.39**				

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " تعزى لمتغير متوسط الدخل الشهري بين متوسطي الدخل الشهري(أقل من ٥٠٠ريال) وبين متوسطي الدخل الشهري(٥٠٠-١٠٠٠ ريال) لصالح متوسطي الدخل الشهري(أقل من ٥٠٠ ريال) .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " تعزى لمتغير متوسط الدخل الشهري.

متغير جهة العمل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير جهة العمل لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

جدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير جهة العمل

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	3.503	3	1.168	.714٠	.544٠
	داخل المجموعات	1340.458	820	1.635		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	7.981	3	2.660	1.818	.142٠
	داخل المجموعات	1199.979	820	1.463		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	8.078	3	2.693	1.865	.134٠
	داخل المجموعات	1184.092	820	1.444		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	9.062	3	3.021	2.002	.112٠
	داخل المجموعات	1237.092	820	1.509		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.284	3	1.428	1.431	.232٠
	داخل المجموعات	818.441	820	.998		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير جهة العمل في الدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، لكل فقرة، من فقرات هذا المجال، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الاثر
١	ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	3.86	1.06	%٧٧.٢	٢	كبيرة
٢	شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	3.81	0.94	%٧٦.٢	٣	كبيرة
٣	حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	3.92	0.99	%٧٨.٤	١	كبيرة
٤	توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	3.59	1.18	%٧١.٨	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	**3.79**	**0.86**	**%٧٥.٨**		**كبيرة**

يتبين من جدول (١٢) أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.79) و، وجاءت جميع فقرات هذا الآثار بدرجة كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٩-٣.٩٢)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٧١.٨% - ٧٨.٤%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن" حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته "جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٢)وبنسبة مئوية (٧٨.٤%). بينما دلت النتائج على أن" ضعف مكانة المعلم الاجتماعية "جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وبنسبة مئوية (٧٧.٢%). كما هو موضح في الجدول (١٢)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدروس الخصوصية تستغرق الكثير من الوقت، غالبًا ما يضطر المعلمون الذين يقدمون دروسًا خصوصية إلى العمل في المساء وعطلات نهاية الأسبوع، مما قد يترك لهم القليل من الوقت لعائلاتهم. قد يكون هذا تحديًا بشكل خاص للمعلمين الذين لديهم أطفال صغار أو الذين يتلاعبون بالالتزامات الأخرى، مثل رعاية الوالدين المسنين. كذلك ينظر إلى المعلمين الخصوصيين على أنهم يستغلون نقاط ضعف الطلاب الأكاديمية، حيث يفتقد المعلم

الخصوصي إلى الصدق والنزاهة والشفافية في تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلبة بالمدرسة مع مراعاة العدالة بين الطلبة والتركيز فقط على الطلبة الذين يقدمون لهم خدمة الدرس الخصوصي فقط؛ مما قد يؤدي إلى النظر إلى المعلم الخصوصي بأنهم مهتم فقط بجمع المال مع إهمال واجباتهم الوظيفية. بينما جاء " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وبنسبة مئوية (٧٦.٢%). وجاءت فقرة " توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة." "بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وبنسبة مئوية (٧١.٨%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أنه يمكن أن يؤدي التدريس الخصوصي إلى اعتماد الطلبة على المعلمين لمساعدتهم في واجباتهم المدرسية، فقد يصيبهم الشعور بأنهم لا يستطيعون فعل أي شيء بمفردهم .يمكن أن يؤدي هذا إلى فقدان الثقة بالنفس والاعتقاد بأنهم ليسوا أذكياء أو فاشلون، ويمكن أن يؤدي هذا إلى فقدان احترام الذات والاعتقاد بأنهم لن ينجحوا أبدًا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسةهلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) التي أكدت أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ودراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أهمية تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق كليات القمة، وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. وتتفق أيضا مع دراسة ليو وهوانج (Liao&Huang,2018) التي أظهرت نتائجها أن الدروس الخصوصية أدت إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

- **متغير الجنس**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار(ت) للفروق في متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير الجنس

الفقرة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	ذكر	518	3.87	1.06	٠.٤٤١	٠.٦٥٦
	أنثى	710	3.84	1.06		

شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	ذكر	518	3.81	0.99	٠.٠٥٣-	٠.٩٥٨
	أنثى	710	3.81	0.91		
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	ذكر	518	3.95	1.01	٠.٨٣٤	٠.٤٠٤
	أنثى	710	3.90	0.98		
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	ذكر	518	3.63	1.20	٠.٩٧٧	٠.٣٢٩
	أنثى	710	3.56	1.16		
الدرجة الكلية	ذكر	518	3.81	0.88	٠.٦٩٤	٠.٤٨٨
	أنثى	710	3.78	0.85		

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس

– **سنوات الخبرة** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك.

جدول رقم (١٤) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	15.295	2	7.647	6.894	.001٠*
	داخل المجموعات	1358.904	1225	1.109		
	المجموع	1374.199	1227			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	6.546	2	3.273	3.687	.025٠*
	داخل المجموعات	1087.483	1225	.888		
	المجموع	1094.029	1227			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	5.540	2	2.770	2.817	.060٠
	داخل المجموعات	1204.639	1225	.983٠		
	المجموع	1210.179	1227			
توسيع الفروق الاجتماعية بين	بين المجموعات	28.513	2	14.256	10.433	.000٠*
	داخل المجموعات	1673.904	1225	1.366		

الطلبة	المجموع	1702.417	1227			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	12.037	2	6.018	8.175	.000٠*
	داخل المجموعات	901.879	1225	.736٠		
	المجموع	913.916	1227			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية			٣.٩٣	٤.٠٧	٣.٧٩
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩٣		٠.٤٢٤	٠.٢٥٢
	من ٥-١٠ سنوات	٤.٠٧			*٠.٠٠٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٩			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس			٣.٩١	٣.٩٢	٣.٧٦
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩١		٠.٩٩٨	٠.٠٨٩
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٩٢			٠.١٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٦			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة			٣.٨٦	٣.٧٩	٣.٤٩
	أقل من ٥ سنوات	٣.٨٦		٠.٨٨٢	*٠.٠٠٤
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٧٩			٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٤٩			
الدرجة الكلية			٣.٩٤	٣.٩٥	٣.٧٣
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩٤		٠.٩٨٥	*٠.٠١٨
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٩٥			*٠.٠٠٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٣			

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(١٥) ما يلي:

-وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (من ٥-١٠ سنوات) .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة " تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة(أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) . وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) .

- **متغير المؤهل العلمي** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٦) يبين ذلك.

جدول رقم (١٦) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	11.804	3	3.935	3.535	.014٠*
	داخل المجموعات	1362.395	1224	1.113		
	المجموع	1374.199	1227			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	5.302	3	1.767	1.987	.114٠
	داخل المجموعات	1088.727	1224	.889		
	المجموع	1094.029	1227			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	1.450	3	.483	0.489	.690٠
	داخل المجموعات	1208.729	1224	.988		
	المجموع	1210.179	1227			
توسيع الفروق	بين المجموعات	15.894	3	5.298	3.845	.009٠*

الاجتماعية بين الطلبة	داخل المجموعات	1686.523	1224	1.378		
	المجموع	1702.417	1227			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.795	3	2.265	3.056	.028٠*
	داخل المجموعات	907.121	1224	.741		
	المجموع	913.916	1227			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية " و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة " والدرجة الكلية، ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الفقرة	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	بكالوريوس	بكالوريو س +دبلوم عالي	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية			**٣.٨٢**	**٣.٩٠**	**٣.٦٤**	**٣.٩٠**
	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**٣.٨٢**		٠.٩٩٦	٠.٩٦٢	٠.٩٩٥
	بكالوريوس	**٣.٩٠**			*٠.٠١٧	١
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**٣.٦٤**				٠.١٨٦
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**٣.٩٠**				
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة			**3.18**	**3.65**	**3.36**	**3.63**
	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**3.18**		٠.٦٣٣	٠.٩٦٨	٠.٦٨٥
	بكالوريوس	**3.65**			*٠.٠١٨	٠.٩٩٩
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**3.36**				٠.٢٥٤
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**3.63**				
الدرجة			**3.70**	**3.83**	**3.63**	**3.82**

الكلية	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**3.70**		٠.٩٧٢	٠.٩٩٥	٠.٩٨١
	بكالوريوس	**3.83**			*٠.٠٣٠	٠.٩٩٩
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**3.63**				٠.٣١٣
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**3.82**				

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(17) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة" والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين ذوي المؤهل(بكالوريوس) وذوي المؤهل (بكالوريوس +دبلوم عالي) لصالح ذوي مؤهل (بكالوريوس) .

التوصيات والمقترحات:

١. الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم.
٢. تفعيل الدروس الخصوصية في المدارس تحت مسمى (نظام التقوية بالمدارس) مقابل حوافز مادية ومعنوية تعطي للمعلمين.
٣. إجراء دراسة عن الآثار التربوية والاقتصادية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان.
٤. إجراء دراسة عن تنظيم الدروس الخصوصية بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول.

المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). قضايا تربوية معاصرة: دار النهضة الشرق، القاهرة.

بشاي، وفاء زكي بدروس. (٢٠٢١). تداعيات جائحة كورونا على انتشار الدروس الخصوصية(تعليم الظل) " دراسة مقارنة. المجلة التربوية- جامعة سوهاج،٣(٨٧)، ١٥٨٦-١٦٧٨.DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021

بن خيرة، عيسى؛ حنطابليي يوسف.(٢٠٢١).الدروس الخصوصية وأثرها في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية،٨(٢)، ١٩٢-٢١٣.

بن سماعيل، فاطمة.(٢٠١٩). الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار. مجلة آفاق علمية، المجلد (١١)، العدد(٢)، ٣٧٤-٣٩٨.

حتاملة، حابس محمد.(٢٠٢١). أسباب توجه طلبة المرحلة الثانوية العامة نحو الدروس الخصوصية في محافظة إربد وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة والقادة التربويين وأولياء الأمور. (Arabic)المجلة التربوية، (١٣٨)(١)، ١٣١-١٧١.

حسن شحاته،زينب النجار (٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية. ٧١.

عثمان، رواء محمد.(٢٠٢٢). دراسة مقارنة لممارسات تعليم الظل في كل من كوريا الجنوبية وماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر.دراسات تربوية وإجتماعية،٢٨(٣)، مجلة دورية تصدر عن كلية التربية، جامعة حلوان.١٦٤-٢٧٢.

قريشي، لخضر؛ بومنجل، فوزي.(٢٠٢٢). تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريا. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، ١٦(٢).٥٢٥-٥٥٦.

مارك براي؛ أنس حجار. (٢٠٢٢). تعليم الظل في منطقة الشرق الأوسط: طبيعة الدروس الخصوصية وآثار انتشارها. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي. المدينة الجامعية، الشارقة.

محمد مصطفى زيدان (٢٠٠٨). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة. دار الشروق للنشر. مكتبة هلال. ٤١.

المسعود، طلحة.(٢٠١٥). الدروس الخصوصية (الأسباب، وآثار الممارسة والعلاج)، مجلة تطوير، العلوم الاجتماعية،ع(١٢).٢٧٠-٣١٣.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦). تقويم الامتحانات العامة في الوطن العربي وتطويرها (الوثيقة الرئيسية)، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، عمان ، الأردن،٧.

نوار،أحمد زينهم؛ قطيط، عدنان محمد.(٢٠٢٠).ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصرك تدابير تنظيمية مقترحة.مجلة كلية التربية ببنها.٥(١٢٤)، ٧٧-١٤٠.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٢٢). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار الثالث والخمسين(٢٠٢٢-٢٠٢٣). الجداول التفصيلية.

Assaad, Ragui & Krafft, Caroline .(2015). Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?. International Journal of Educational Development, Vol.45, No.1, pp.16-30.

Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (2013). Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Bingley: Emerald.

Bray, M. (2003). Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Paris. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2007). The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners (second edition). Paris. UNESCO,International Institute for Educational Planning.

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: European Commission.

Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: shadow education and its implications for social justice. Oxford Review of Education, 39(4), 480-497. doi:10.1080/03054985.2013.821852

Bray, Mark .(2021a). Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications. Hong

Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private- supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/ [Arabic in preparation]

Bray, T. (2021). Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications, Comparative Education Research Centre, Hong Kong.

C. Buchmann, C. Dennis J, R. Vincent J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment Social Forces, 89 (2), pp. 435-461.

Christensen, Søren & Zhang, Wei (2021). Shadow Education in the Nordic Countries. Special issue of ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3. http://www. roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm

Christensen, Søren & Zhang, Wei.(2021). Shadow Education in the Nordic Countries. Special issue of ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3. http://www. roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm

D. Jansen, L. Elffers, S. Jak. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families International Studies in Sociology of Education, pp. 1-22.

D.P. Baker. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education European Journal of Education, 55 (3) , pp. 311-315

Entrich, S. R. (2017). Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications. Dordrecht: Springer.

Entrich, Steve R. (2018). Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications. Cham: Springer.

Feng, Siyuan .(2021). The Evolution of Shadow Education in China: From Emergence to Capitalisation. Hungarian Educational Research Journal, Vol. 11, No.2, pp.89-100

H. Park, B. Claudia, C. Jaesung, M. Joseph J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications Annual Review of Sociology, 42, pp. 231-252

Heyneman, S. P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. Peabody Journal of Education, 86(2), 183-188. doi: 10.1080/0161956X.2011.561662

Ho, Nga Hon.(2010). Hong Kong's Shadow Education: Private Tutoring in Hong Kong. The Hong Kong Anthropologist, Vol.4, pp.62-85.

Hobbs, G. (2016). Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: quantifying the contribution of social class differences in school 'effectiveness'. Oxford Review of Education, 42(1), 16-35. doi: 10.1080/03054985.2015.1128889

Holloway, Sarah L. & Kirby, Philip .(2020). Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement. Antipode: A Radical Journal of Geography, Vol.52, No.1, pp.164-184.https://doi.org/10.1177/2378023120988200

Hultberg, P.T., Calonge, D.S. and Choi, T. (2021). Costs and benefits of private tutoring programs: the South Korean case. International Journal of Social Economics, Vol. 48 No. 6, pp. 862-877. https://doi.org/10.1108/IJSE-12-2019-0722

J. Kim, B.C. Hassel, P. Gilliam. (2022). Equitable Pandemic Learning Pods? A Glimpse of an Emerging Ecosystem, Center on Reinventing Public Education.

Jaesung, Choi. (2015) .Unequal access to shadow education and its impacts on academic outcomes :Evidence from Korea , Pennsylvania :University of Pennsylvania ,p.2.

Jansen, D. Elffers, L. & Jak, S. (2021). A Cross-national Exploration of Shadow Education Use by High and Low SES families. International Studies in

Katsillis, Michail .(2021). Factors and Processes of Educational and Social Stratification in Greece: The Role of Shadow Education. DPhil thesis, University of Oxford.

Kimura, Haruo .(2018). Data-based Discussion on Education and Children in Japan 2: Analyzing Juku -Another School after School. Tokyo: Child Research Net. https://www.childresearch.net/projects/data_Japan/2018_02.html#:~:text=The_20juku_20enrollment_20rate_20falls,during_202nd_20and_203rd_20grade, accessed 19 May 2023.

KOSIS [Korean Statistical Information Service] (2020).Participation Rate on Private Education by School Level and Characteristics. http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsListIndex.do?menuId=M_01_01&vwcd=MT_ETITLE&parmTabId=M_01_01&statId=1963003&themaId=#SelectSta tsBoxDiv, accessed 19 May 2023.

Liao, X., & Huang, X. (2018). Who is More Likely to Participate in Private Tutoring and Does it Work?: Evidence from PISA (2015). ECNU Review of Education, 1(3), 69–95. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010304

Lynch, K., & Moran, M. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. British Journal of Sociology of Education, 27(2), 221-235. doi:10.1080/01425690600556362

M. Bray. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications ECNU Review of Education, 4 (3), pp. 442-475.

Majumdar, Manabi .(2018).Access, Success, and Excess: Debating Shadow Education in India', in Kumar, Krishna

(ed.). Routledge Handbook of Education in India: Debates, Practices, and Policies. London: Routledge, pp.273-284.

Manzon, M., & Areepattamannil, S. (2014) Shadow educations: mapping the global discourse. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 389-402. doi:10.1080/02188791.2014.969194

Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. British Journal of Sociology of Education, 36(2), 270-290. doi:10.1080/01425692.2013.820125

Mikhaylova, Tatiana .(2019). Shadow education – Russian edition'. Presentation to the First Meeting of Asian Scandinavian Network on Shadow Education. Danish School of Education. Aarhus University.Copenhagen.

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, 11,3 6-48. doi: 10.1007/s12564-009-9057-5

Pseiridis, A., Lianos, T.P. and Agiomirgianakis, G. (2018). Is university education an investment or a consumption good in a small open economy. International Journal of Education Economics and Development, Vol. 9, No. 3, pp.268–279.

Rocha, Valeria & Hamed, Sheren .(2018): Parents Perspectives on Paid Private Tutoring in the United Arab Emirates. Sharjah: UNESCO Regional Center for Educational Planning.

S.R. Entrich. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies International Journal of Comparative Sociology, 61 (6), pp. 441-475.

Sato, Yuji (ed.) .(2012). One Hundred Years of Juku and Fifty Years of Juku Associations. Tokyo: Federation of Private Tutoring Associations.

Sharma, H. .(2019). Equity Related Concerns: Impact of Private tutoring in India. Journal of Education Culture and Society.

Sieverding, Maia; Krafft, Caroline & Elbadawy, Asmaa .(2019). An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. Comparative Education Review, Vol.63, No.4, pp.562-590.

Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. Oxford Review of Education, 35(1), 1-22. doi: 10.1080/03054980801981426

Sutton Trust .(2019). Private tuition polling 2019. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/PrivateTuition2019-PollingTables.pdf and https://www.suttontrust.com/news-opinion/all-news-opinion/one-in-four-teachers-take-on-private-tuition-outside-of-school

T. Domina, L. Renzulli, B. Murray, A.N. Garza, L. Perez.(2021). Remote or Removed: Predicting Successful Engagement with Online Learning during COVID-19 Socius, 7

Tanner, E., Day, N., Tennant, R., Turczuk, O., Ireson, J., Rushforth, K., &Smith, K. (2009). Private Tuition in England. Research Report DCSFRR081. National Centre for Social Research.

Tsiloglu, Lefteris .(2005). Frontistiria in Greece: History and People. Athens: Kedros.

Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language, International Journal of Sociology of Education, 7(1), 71-93. doi: 10.17583/rise.2018.2987

UNESCO.(2019). Concept Note for the 2021 Global Education Monitoring Report on Non-State Actors. Paris: Global Education Monitoring Report, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188/PDF/372188eng.pdf.multi, accessed 28 Feb 2022.

Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. Asia Pacific Education Review, 11, 59- 68. doi: 10.1007/s12564-009-9065-5

Wei, Yi .(2018). The 2017 Chinese Family Survey of Educational Expenditure. Beijing: China Institute of Education Finance Research. [in Chinese] http://ciefr.pku.edu.cn/cbw/kyjb/2018/03/kyjb_5257.shtml

Yung, K. W. H., & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion, and implications. In T. K. C. Tse & M. Lee, Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges (pp. 95-111). London: Routledge.

Yung, Kevin Wai-Ho & Bray, Mark .(2017). Shadow Education: Features, Expansion and Implications in TseKwan-Choi Thomas & Lee, Michael H. (eds.), Making Sense of Education in Post-Handover Hong Kong:Achievements and Challenges. London: Routledge, pp.95-111.

Zhan, Shengli .(2014). The Private Tutoring Industry in Taiwan: Government Policies and their Implementation. Asia Pacific Journal of Education, Vol.34, No.4, pp.492-504.

Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 436-454. doi: 10.1080/02188791.2014.960798

Zhang, Wei & Bray, Mark .(2021) .A Changing Environment of Urban Education: Historical and Spatial Analysis of Private

Supplementary Tutoring in China. Environment and Urbanization, Vol.33, No.1, pp.43-62.

Zwier, Dieuwke; Geven, Sara & van de Werfhorst (2021): 'Social Inequality in Shadow Education: The role of High-stakes Testing'. International Journal of Comparative Sociology, Vol.61, No.6, pp.412-440