تعليم الظل في منطقة الشرق الأوسط:

طبيعة الدروس الخصوصية وآثار إنتشارها

مارك براي وأنس حجَّار

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO Chair in Comparative Education
The University of Hong Kong
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Regional Center for Educational Planning

تـــــنـــــــويـــــــــة

التسميات المستخدمة وطريقة عرض المواد في هذا الكتاب لا تعني التعبير عن أي رأي من جانب الناشرين- المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، المركز البحث الدولي في التدريس الخصوصي، جامعة شرق الصين الاعتيادية، جامعة هونغ كونغ، واليونسكو- بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو لسلطاتها، أو تعيين حدودها.

المؤلفون مسؤولون عن اختيار وعرض الحقائق في هذا الكتاب والآراء الواردة فيه، والتي ليست بالضرورة آراء الهيئات المذكورة أعلاه.

2022

المحتويات

شكر وتقدير 2
قائمة المختصرات 3
قائمة الجداول 3
قائمة الأشكال 4
قائمة الصناديق 4
الملخص التنفيذي 5
مقدمة الكتاب 10
مهرة هلال المطيوعي 11
1. المقدمة 12
2. وجهات نظر عالمية حول نظام تعليم الظل:
2.1 – المفاهيم والنطاق 14
2.2 – مقدمو الدروس الخصوصية وأنماطها 15
2.3 – التباينات الجغرافية والثقافية 17
2.4 – الإيجابيات والسلبيات 19
3. أطر الشرق الأوسط:
3.1 – القواسم المشتركة التعليمية والثقافية 22
3.2 – التنوع الاجتماعي والاقتصادي 23
3.3 – أدوار الدولة 27
4. حجم وطبيعة تعليم الظل:
4.1 – معدلات الالتحاق 30
4.2 – الأنماط والمدة الزمنية 37
4.3 – دوافع الطلب 40
4.4 – دوافع العرض 46
5. الأثر التعليمي والاجتماعي:
5.1 – مكاسب التعلم 50
5.2 – التأثير العكسي للدروس الخصوصية على التعليم 54
5.3 – القيم الاجتماعية 55
6. الآثار على صعيد السياسة العامة:
6.1 – تصميم اللوائح وإنفاذها 57
6.2 – تقليل أهمية الدروس الخصوصية 64
6.3 – الدخول في شراكات 66
7. الاستنتاجات:
7.1 – فهم الصورة الشاملة 68
7.2 – تحقيق التوازنات 73
المراجع 75
ملاحظات حول المؤلفين 78

شكر وتقدير

لقد ساهمت العديد من المنظمات والشخصيات في هذا الكتاب, ولا يسع المؤلفون ذكر كل منهم، ولكن يمكنهم التعبير عن امتنانهم لأبرزهم على أقل تقدير.

ويأتي مركز اليونسكو الإقليمي للتخطيط التربوي على رأس القائمة، بقيادة مديرته الأستاذة مهرة هلال المطيوعي، التي لم تقدم إرشادات عامة فحسب، بل قدمت أيضًا تعليقات دقيقة على المسودة الكتابية، كما أنها قدمت روابط لشخصيات ومؤسسات قامت بتزويد المعلومات والتحليل. ومن بين موظفيها، نعرب عن تقديرنا الكبير للأستاذة سحر الأسد، التي أدارت العمل من جانب مركز اليونسكو بمنتهى الاهتمام المستمر بالتفاصيل والدبلوماسية وروح الدعابة، وقدمت رؤيتها الموضوعية القيمة للغاية.

تضمنت المكونات الأساسية للكتاب بيانات من استبيانات وزعها مركز اليونسكو، ثم تعليقات من المشاركين في منتدى السياسة الإقليمية بتاريخ (22 نوفمبر 2021). وحضر المنتدى 33 مشاركًا، منهم موظفون من وزارات التعليم في جميع أنحاء المنطقة، وباحثون ذوو خبرة كبيرة في الموضوع، والمعلمون الرسميون والخصوصيون؛ حيث اعتمد العديد منهم على تجاربهم الخاصة كطلاب سابقين أو كأولياء أمور. وأثبت الكتاب بنسختيه العربية والإنجليزية صحة الرسائل الأساسية، مع توفير رؤى إضافية وإمكانية الوصول لمتابعة المواد الواردة فيه. وأشار المشاركون إلى أن الحدث قد حفز- أيضًا- تفكيرهم حول نهج السياسات والإجراءات المناسبة لمعالجة تعليم الظل بشكل أكثر فاعلية في بلدانهم.

كما كانت هناك مدخلات ودعم من عدة جامعات على مستوى المؤسسات. ويأتي في مقدمة هذه الفئة مركز البحث الدولي في التدريس الخصوصي بجامعة شرق الصين الاعتيادية للمعلمين، والتي يعمل البرفسور مارك براي فيها مديرًا، وجامعة نزاربايف في كازاخستان، والتي يعد الدكتور أنس حجّار عضوًا في هيئتها التدريسية. وعلى صعيد متصل، تم إجراء العمل تحت مظلة اليونسكو في التعليم المقارن بجامعة هونغ كونغ، وهو أحدثُ تركيز جغرافي للعمل عبر العديد من مناطق العالم التي أجريت منذ إنشاء مقعد اليونسكو في عام 2011.

يود مؤلفو هذا الكتاب- أيضًا- تقديم الشكر والامتنان لشخصيات أخرى لتعليقاتهم على المسودة الكتابية أو لتزويد المؤلفين ببعض الملفات المتعلقة بموضوع بحث هذا الكتاب. من بين هذه الشخصيات: نوفل عدنان، عائشة العنزي، ثامر الدغيشي، محمود دحروج، منيرة إسكندر، جنان فرحات، شيرين حامد، ليو جونيان، محمد علاء عبد المنعم، فاليريا روشا، عبد اللطيف سلامي، غسان شقري، وزانغ وي.

قائمة الاختصارات

ATA	الرابطة الأسترالية للدروس
GCC	دول مجلس التعاون الخليجي
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
IB	البكالوريا الدولية
IGCSE	الشهادة العامة الدولية للتعليم الثانوي
KHDA	هيئة المعرفة والتنمية البشرية
MENA	الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
OECD	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
PISA	برنامج تقييم الطلاب الدوليين
RCEP	المركز الإقليمي للتخطيط التربوي
SACMEQ	اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم
SESRI	معهد البحوث المسحية الاجتماعية والاقتصادية
بطاقة SIM	بطاقة وحدة تعريف المشترك
TIMSS	الاتجاهات الدولية لتدريس الرياضيات والعلوم
UAE	الإمارات العربية المتحدة
UK	المملكة المتحدة
اليونسكو	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
اليونيسف	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
الأونروا	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين
USA	الولايات المتحدة الأمريكية

قائمة الجداول

1. خصائص دول الشرق الأوسط.
2. السكان المحليين وغير المواطنين، دول مجلس التعاون الخليجي.
3. حجم الدروس الخصوصية في الدول الشرق أوسطية.
4. معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثامن في ثماني دول في عامي 2015 و 2019 (٪).
5. اللوائح الخاصة بالمعلمين فيما يتعلق بالدروس الخصوصية في دول الشرق الأوسط.
6. اللوائح الخاصة بمراكز الدروس الخصوصية في دول الشرق الأوسط.

قائمة الأشكال

1. تنوع أنماط تقديم تعليم الظل.
2. معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية التكميلية للرياضيات، ثماني دول، الصف الثامن، 2015 و 2019 (٪).
3. أنواع الدروس الخصوصية، الإمارات العربية المتحدة، 2018.
4. مدد الدروس الخصوصية التكميلية في الرياضيات، ثماني دول، الصف الثامن، 2019 (٪).
5. أسباب الحصول على الدروس الخصوصية، حسب الجنس، قطر، 2018.
6. الإعلان عن خدمات التدريس عبر الإنترنت (الأردن) والملصقات الجدارية غير الرسمية (المملكة العربية السعودية).
7. هل يمكن للمدرس الخصوصي فعل كل شيء؟
8. تصورات الوالدين للتغيير العام في الأداء الأكاديمي بعد التدريس الخاص، الإمارات العربية المتحدة.
9. منشور وزارة التربية والتعليم العراقية حول التدريس الخصوصي، 2017.

قائمة الصناديق

1. قضية طويلة الأمد.
2. تسخير التكنولوجيا وتجاوز الحدود الوطنية.
3. وجهات نظر أولياء الأمور حول التدريس الخصوصي في أبو ظبي.
4. تُعد أوجه القصور في التدريس وانخفاض الرواتب من العوامل الأساسية الكامنة وراء التدريس الخصوصي حتى في الدول الثرية.
5. ما مدى وضوح معرفة أولياء الأمور بما يحصلون عليه؟

الملخص التنفيذي

يتلقى عدد متزايد من الطلبة في جميع أنحاء العالم دروسًا خصوصية لاستكمال تعليمهم المدرسي. وفي كثير من المؤلفات الأكاديمية، يسمى ذلك بتعليم الظل؛ لأن محتوى الدروس الخصوصية يحاكي بشكل كبير محتوى التعليم المدرسي، حيث يتغير محتواه بتغير المنهاج في المدارس. قد تأخذ الدروس الخصوصية أنماط عديدة، فمن الممكن تقديمها بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة، أو في صفوف كبيرة، أو عبر الإنترنت. و يتم توفير بعض الدروس الخصوصية من قبل معلمي الوزارة من أجل الحصول على دخل إضافي، كما تقوم- أيضًا- بعض المؤسسات التجارية بتوفير تلك الدروس. أما الفئة الثالثة من مقدمي الدروس الخصوصية فتشمل طلاب الجامعات والمتقاعدين و العمال الموسميين.

ففي حين أن الكثير من الأبحاث والسياسات قد ركزت على نظام تعليم الظل في شرق آسيا وبعض مناطق العالم الأخرى، كان الاهتمام أقل بالموضوع في منطقة الشرق الأوسط. ولكن الموضوع يستحق تركيزًا أكبر بسبب آثاره بعيدة المدى على الهيكليات الاجتماعية وأنظمة التعليم السائدة. تبدأ هذه الدراسة بالصورة العالمية قبل مقارنة الأنماط ضمن وبين 12 دولة ناطقة باللغة العربية في الشرق الأوسط.

المفاهيم والنطاق والمقياس:

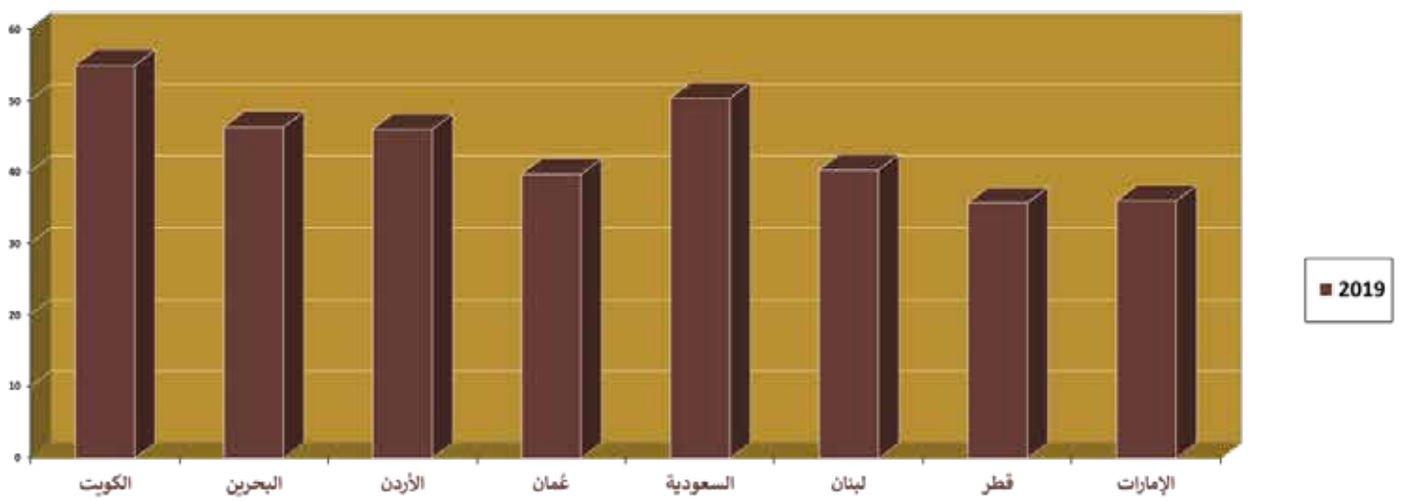
تُعنى هذه الدراسة بالدروس الخصوصية التي تنطبق عليها المعايير التالية:

- مدفوعة الأجر: تُستثنى الدروس دون مقابل مادي، مثل ما يقدمه الأقارب أو المدرسون كجزء من واجباتهم المدرسية.
- أكاديمية: ينصبُّ التركيز على مادة الرياضيات واللغات والمواد الدراسية الأخرى القابلة للاختبار. لا تشمل المهارات الموسيقية أو الفنية أو الرياضية التي يتم تعلمها في المقام الأول من أجل المتعة أو التنمية الشخصية التي تكون تقديرية.
- تكميلية: يكون إعطاؤها إضافة إلى ما تقدمه المدارس النظامية.
- تشمل مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي: على الرغم من أن الدروس الخصوصية في المراحل ما قبل الابتدائية وما بعد الثانوية تستحق الاهتمام أيضًا، لكنها أقل كثافة ومستثناة من هذه الدراسة للسماح بالتركيز بوضوح على المرحلتين الابتدائية والثانوية.

يمكن تقسيم دول الشرق الأوسط الاثنتي عشرة التي تركز عليها الدراسة إلى مجموعتين: في المجموعة الأولى نجد الدول الست مرتفعة الدخل في مجلس التعاون الخليجي تشكل مجموعة واحدة: دولة الإمارات العربية المتحدة ومملكة البحرين ودولة الكويت ودولة قطر والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان، وتضم المجموعة الثانية الدول الست ذات الدخل المنخفض: جمهورية العراق والمملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية العربية السورية ودولة اليمن والجمهورية اللبنانية ودولة فلسطين.

بالطبع هناك تنوع كبير في الخصائص الاقتصادية والاجتماعية ضمن كل مجموعة. على سبيل المثال، في مجموعة دول مجلس التعاون الخليجي، يتراوح نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بين 70,700 دولار أمريكي في دولة قطر إلى 19,300 دولار أمريكي في سلطنة عمان، ويتراوح ضمن المجموعة الأخرى من 9,300 دولار أمريكي في دولة لبنان إلى 900 دولار أمريكي في دولة اليمن. كما كان التنوع واضحًا في نسب غير المواطنين ضمن المجموعات السكانية وفي الهيكليات السياسية. يوفر التنوع متغيرات مفيدة للتحليل المقارن لأنماط الدروس الخصوصية.

فيما يتعلق بحجم الدروس الخصوصية، توفرالبيانات المأخوذة من دراسة التوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) بعض المؤشرات على معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية المجانية والمدفوعة. يوضح الرسم البياني الشريطي التالي إحصائيات الدروس الخصوصية التكميلية التي تلقاها طلاب الصف الثامن للرياضيات في عام 2019.



معدلات الالتحاق في دروس الرياضيات التكميلية، الصف الثامن (٪)

تشمل البيانات الأخرى ما يلي:

- جمهورية العراق: وجد استطلاع عشوائي أجري في 20/2019 في أربع مدارس أن 71٪ من طلاب الصف الحادي عشر يتلقون دروسًا خصوصية تكميلية.
- دولة الكويت: أشارت عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغت نسبتها 1٪ من جميع أنحاء الدولة في عام 2012 إلى أن 44٪ من الأطفال في جميع الصفوف يتلقون دروسًا خصوصية.
- دولة قطر: أشارت البيانات التي تم جمعها من قبل معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية في عام 2018 إلى أن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية بلغت 38٪ في الصف الثامن و 56٪ في الصف الثاني عشر.
- المملكة العربية السعودية: أشار استطلاع عام 2013 للطلاب في 30 مدرسة ثانوية إلى أن 97٪ يتلقون دروسًا خصوصية.

تتوفر إحصاءات أقل عن الدروس الخصوصية في كل من فلسطين وسوريا واليمن، لكن الأدلة غير الرسمية تظهر- أيضًا- معدلات تسجيل مرتفعة لهذه الدروس في تلك الدول. في جميع الدول الاثنتي عشرة التي تمت دراستها ، تشمل المواد المطلوبة بشدة الرياضيات، تليها اللغات وخاصة الإنجليزية، ثم تليها العلوم.

العرض والطلب:

كما هو الحال في الدول الأخرى حول العالم، فإن الدافع الأساسي لطلب الدروس الخصوصية هو المنافسة الاجتماعية. نظرًا لأن الأداء المدرسي يُعتبر المعيار الرئيس الذي يحفز هذه المنافسة، تهدف معظم الدروس الخصوصية إلى تحقيق درجات كافية، ويفضل أن تكون عالية في الامتحانات المدرسية. فالدروس الخصوصية تساعد بعض الطلاب على اللحاق بزملائهم، وبالنسبة لآخرين للتقدم أو البقاء في المقدمة.

هناك تفاصيل خاصة تتعلق بالمدارس العامة تتخطى هذا الدافع الأساسي. قد يعثر أولياء الأمور والطلاب على ثغرات في تدريس المعلمين في المدرسة، وقد يشتكون من نقص الاهتمام الفردي في الفصول الكبيرة. كما تعتبر العوامل الثقافية مهمة أيضًا خاصةً بين السكان غير المواطنين. وبالتالي على سبيل المثال من المرجح أن العائلات من الجنسيات المصرية والهندية والباكستانية ستتلقى دروسًا خصوصية أكثر من العائلات من جنسيات أمريكا الشمالية أو أستراليا أو الجنسيات الأوروبية.

قد تسهم العوامل الثقافية أيضًا بتحديد كيفية عرض الدروس الخصوصية. من الشائع في مصر والهند وباكستان أن معلمي المدارس يقدمون الدروس الخصوصية للحصول على دخل إضافي، وأن بعض هؤلاء المعلمين يجلبون ثقافاتهم معهم أثناء عملهم بمنطقة الشرق الأوسط. وتنشأ مشكلة كبيرة عندما يقوم المعلمون- من غير المواطنين أو المواطنين- بالإهمال في دروسهم، أو حتى اختصار المحتوى عن عمد من أجل تشجيع الطلب على خدماتهم التكميلية. ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض المؤسسات التجارية تقوم بتقديم دروس خصوصية أيضًا، قد يكون بعضها بجودة جيدة، ولكن قد يكون بعضها الآخر بجودة مشكوك فيها في الأسواق غير الخاضعة للتنظيم.

تأثير تعليم الظل:

التحصيل الأكاديمي:

من الأسئلة الواضحة لكل من المشاركين والمحللين المستقلين هو ما إذا كان تعليم الظل ينجح في رفع درجات تحصيل متلقيه أم لا، ولكن ليس لهذا السؤال البسيط إجابة بسيطة، حيث تعتمد عوامل كثيرة على جودة الطلاب ومحفزاتهم وعلى جودة وأطر العمل التربوية للمدرسين الخصوصيين. ومع ذلك يشعر معظم الطلاب والأسر الذين يتلقون دروسًا خصوصية أنها تساعد في التحصيل الأكاديمي؛ لأن العائلات تستثمر في الدروس الخصوصية من أجل الحصول على فائدة منها. ومع ذلك يشعر العديد من الطلاب والأسر بأنهم تحت ضغط الاستثمار في تعليم الظل؛ لأنه يبدو لهم أن الجميع يقومون بهذا الأمر.

علاوةً على ذلك، يمكن أن يكون احترام الطلاب لمعلميهم العاديين أقل من مدرسيهم الخصوصيين الذين يمكنهم اختيارهم ويدفعون لهم المال، وقد يكرس المعلمون العاديون جهدًا أقل عندما يعلمون أن هنالك قسمًا كبيرًا من طلابهم يحظون بدروس خصوصية منفصلة كوسيلة ضمان. بالإضافة إلى ذلك، فإن عبء التدريس في المدرسة مع التدريس الخصوصي يسهم في إرهاق واحتمال انعدام الكفاءة لدى الطلاب.

التفاوت الاجتماعي:

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.

الأخلاق والقيم الاجتماعية:

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.

الآثار المترتبة لانتشار الدروس الخصوصية على صنّاع السياسات:

الأنظمة واللوائح:

هناك مجموعتان من الأنظمة يجب دراستهما بشكل خاص: (أ) الأولى تخص المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية، و(ب) الثانية للمؤسسات التي تقدم هذه الدروس.

من بين الدول الاثنتي عشرة التي تمت دراستها، كان لدى 10 منها نوع من الأنظمة واللوائح التي تنظم الدروس الخصوصية التي يقدمها معلمو الوزارة، وتراوحت الأنظمة ما بين الحظر الصارم الى الموافقة في ظل ظروف معينة. بينما تبنَّت حكومتا الدولتين المتبقيتين سياسة عدم التدخل، حيث تتجاهلان وجود الظاهرة عمليًا.

كان لدى عدد أقل من الدول المعنية أنظمة ولوائح لتنظيم مراكز التعليم الخاصة والعاملين بها. كانت الأنظمة في دولة قطر هي الأكثر تفصيلاً، وتشمل التركيز على أماكن العمل ومؤهلات المعلمين والأسعار وأحجام الفصول الدراسية. ومع ذلك وبالنسبة للفئتين، قد يكون سنّ الأنظمة أكثر صعوبة من إعداد الوثائق. يحتاج صانعو السياسات إلى دراسة القدرة على تنفيذ الأنظمة أثناء عملية تصميمها.

تقليل أهمية الدروس الخصوصية:

إلى جانب الأنظمة واللوائح، يجب بذل الجهود لتقليل أهمية الدروس الخصوصية للطلبة وعائلاتهم. على الرغم من أنها لن تختفي كليًا؛ لأن العائلات تبحث دومًا عن المنافسة، ولكن يمكن لصانعي السياسات الانتباه إلى الأمور المتعلقة بالمنهاج الدراسي، بما في ذلك تأثير الامتحانات المصيرية، يمكنهم- أيضًا- تقييم طرق التدريس وأساليب الدعم المتوفرة للتلاميذ داخل المدرسة لتلبية احتياجاتهم المختلفة. من أجل تكوين صورة شاملة، يجب مرعاة ليس فقط أولئك الذين يحصلون عليها بل أيضًا مقدميها. فالمعلمون سيشعرون أنهم غير مضطرين لتقديم الدروس الخصوصية إذا حصلوا على رواتب مناسبة. بالطبع هذه المسألة هي مشكلة في البلدان منخفضة الدخل، لكن الأمر يستحق الاهتمام- أيضًا- في البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع.

الشراكات:

لا يمكن لوزارات التربية والتعليم أن تحل مشاكل الدروس الخصوصية بمفردها. وبالتالي فإن هذه الدراسة تسلط الضوء أيضًا على أهمية تعزيز الشراكات مع:

- الوزارات الحكومية الأخرى.
- مستويات الحكومة دون الوطنية
- نقابات المعلمين.
- أولياء الأمور.
- المدارس.
- الإعلام.

يمكن أن تكون الشراكة ممكنة مع قطاع التدريس الخصوصي نفسه. في أجزاء أخرى من العالم، تم إنشاء جمعيات عضوية لمقدمي الدروس الخصوصية، يمكن أن تتحاور هذه الجمعيات مع الحكومات وأن تضع آليات للتنظيم الذاتي.

مقدمة الكتاب

إنني أدوِّن مقدمة هذا الكتاب ببالغ السرور، فهذه الدراسة الإقليمية الأولى للشرق الأوسط التي تتناول موضوعًا مهمًّا للغاية، ألاَ وهو التدريس الخصوصي، والذي غالبًا ما يُطلق عليه مسمى تعليم الظل في الأدبيات و الدراسات الأكاديمية. وقد ركَّز المركز الإقليمي للتخطيط التربوي و في وقت سابق على هذا الموضوع في دولة الإمارات العربية المتحدة (روشا وحامد، 2018). كما يرحب الآن بهذه الدراسة المقارنة للمنطقة الأكثر اتساعًا. حيث أجرى المؤلفون اتصالات وثيقة مع زملائهم في مركز اليونسكو، وفي نوفمبر2021 كنا فخورين باستضافة منتدى السياسات لممثلين عن وزارات التربية في المنطقة، إلى جانب مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، من الممارسين والباحثين وأولياء الأمور.

ويعتبر هذا الكتاب نتاجًا رائعًا للشراكة في مجال التأليف المشترك؛ حيث تم إنتاجه من قبل الدكتور (مارك براي) الشخصية الدولية الرائدة في مجال البحث المقارن في هذا المجال، بعد أن كتب أول دراسة عالمية لهذه الظاهرة لمعهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي في باريس، والذي أصبح فيما بعد مديرًا له (Bray, 1999). وتمت متابعة هذا الكتاب الأوَّلي من خلال دراسات إقليمية تركز على إفريقيا (Bray, 2021a)، وآسيا (Bray, 2202; Bray & Lykins, 2012)، وأوروبا (Bray, 2011; Bray, 2021b)، والبحر الأبيض المتوسط (Bray, Mazawi & Sultana, 2013) ، ودول ما بعد الاتحاد السوفيتي (Silova, Bū̄diene & Bray, 2006). وإلى جانب هذه الأعمال، هناك دراسات متعددة تتناول الدول كلٌ على حِدَة. بالنسبة لهذا الكتاب، شارك (مارك براي) في تأليفه مع أنس حجَّارالذي تمكن من الوصول إلى الدراسات باللغتين العربية والإنجليزية. وبالرغم من أن أنس حجَّارفي مرحلة مبكرة من مسيرته المهنية بالمقارنة مع (مارك براي)، غير أنه نشر مقالات عن تعليم الظل في مواقع مختلفة مثل إنكلترا (Hajar, 2018; 2020) و كازاخستان (Hajar & Abenova, 2021; Hajar, Sagintayeva & Izekenova, 2021) . كما أجرى المؤلفان بحثًا تجريبيًا حول هذا الموضوع في دولة الإمارات العربية المتحدة، والذي شهد تفاعلاً كبيرًا من أصحاب المصلحة في بلدان أخرى في المنطقة من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية المتحالفة مع اليونسكو وجامعة الدول العربية والهيئات الأخرى.

يؤكد أحد الموضوعات الرئيسة في الكتاب على أهمية النسق والسياق. فمن الناحية الأولى، المدارس وظلالها لها أوجه تشابه من ناحية الهياكل والوظائف في جميع أنحاء العالم، أي ليس فقط في الشرق الأوسط ولكن في جميع أجزاء العالم الأخرى؛ ومع ذلك، فهنالك اختلافات كبيرة ناشئة عن قوى ثقافية واقتصادية. وفيما يتعلق بالدول الاثنتي عشرة التي يركز عليها هذا الكتاب، فإن دول أعضاء مجلس التعاون الخليجي الستة يشكلون مجموعة واحدة على عكس البلدان الستة الأخرى ذات الدخل المنخفض. ومع ذلك، حتى ضمن هذه المجموعات وبلدانها الفردية، يساهم التنوع السياقي الكبير في اختلاف أنماطها التربوية.

على نطاق أوسع، يمكن أن يُتساءل عما إذا كان ينبغي النظر إلى الدروس الخصوصية إيجابيًا أو سلبيًا، وتعتمد الإجابة- إلى حد ما- على دور ومنظور الشخص الذي يصدر الحكم، فقد تختلف رؤية أولياء الأمور عن رؤية معلمي المدارس، والذين قد تختلف آراؤهم عن موظفي الحكومة. وتوفر الدروس الخصوصية من الناحية الاقتصادية فرص عمل للشركات

والأفراد الذين يعملون بشكل غير رسمي. حيث تهدف الدروس الخصوصية إلى المساهمة في عملية التعلم، والتي يجب أن تكون بدورها مكونًا رئيسًا للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. وفي الوقت ذاته، قد تحافظ الدروس الخصوصية على التفاوتات الاجتماعية وتؤدي إلى تفاقمها، مما قد يكون له تأثير عكسي على ديناميكيات التعليم المدرسي. فلا بد من الاهتمام بمراقبة وتنظيم هذا القطاع لهذه الأسباب.

وتماشيًا مع هذه الملاحظة، يختتم المؤلفون كتابهم بالتشديد على الحاجة العامة "لإخراج الموضوع من الظل"، مع مناقشة علنية بين كل أصحاب المصلحة على مستويات متعددة، إبتداء من مستوى المدرسة والمجتمع من جهة إلى المستوى الوطني والعالمي من جهة الأخرى. ولذلك يسعدنا مشاركة هذه التحليلات مع شركائنا الإستراتيجين في المنطقة و خارجها. وأنا على ثقة من أنه سيتم الترحيب به على مستويات متعددة داخل البلدان الاثنتي عشرة المشاركة في الدراسة.

مهرة هلال المطيوعي
مدير المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، الإمارات العربية المتحدة.

1- المقدمة

لقد أصبحت الدروس الخصوصية التكميلية ظاهرة متزايدة في جميع أنحاء العالم، وليس الشرق الأوسط استثناءً من ذلك، لكن الأنماط الواردة في المؤلفات الدولية كانت أقل توثيقًا في هذا الإقليم مقارنة بالأماكن الأخرى. تقوم هذه الدراسة بمسح الظاهرة في الشرق الأوسط مع التركيز على نطاقها وطبيعتها وانعكاساتها السياسية. يمكن أن يخدم هذا الكتاب واضعي السياسات والمخططين في وزارات التربية على المستويَين الوطني والمدرسي.

إنَّ هذه الدراسة تشبه- نوعًا ما- الدراسات الإقليمية الأخرى التي ركزت على سبيل المثال على إفريقيا (Bray, 2021a)، وشرق آسيا (Zhang & Yamato, 2018)، وجنوب آسيا (Joshi, 2021)، وأوروبا (Bray, 2021b)، والبحر المتوسط (Bray et al., 2013)، ودول ما بعد الاتحاد السوفيتي (Silova et al., 2006; Silova, 2009). استندت هذه الدراسات الإقليمية إلى دراسات وطنية متعددة، واستُكملت ببعض الدراسات العالمية (Entrich, 2021; Park et al. 2016; Zhang & Bray, 2020). تُظهر الدراسة الحالية كلًّا من القواسم المشتركة والاختلافات بالمقارنة مع الأقاليم الأخرى. وهناك تركيز كبير على التفسيرات الاجتماعية والسياسية لطبيعة وأدوار التدريس الخصوصي، مما يسهم في تكوين التصور المفاهيمي للشرق الأوسط ولكن- أيضًا- على النطاق الأوسع.

كان التحدي الأوَّلي هو تعريف منطقة الشرق الأوسط وإدراك وجود مقاربات متعددة (انظر على سبيل المثال,Hinnebusch 2003; Lewis, 1998). لقد تم إعداد هذا الكتاب بالتعاون مع المركز الإقليمي للتخطيط التربوي الذي يعتبراحد مراكز الفئة الثانية التابع اليونسكو ومقره الشارقة في الإمارات العربية المتحدة ، تم إنشاء المركز الإقليمي للتخطيط التربوي في عام 2003 بشكل أساسي لتقديم الخدمات للدول الست الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي بالإضافة إلى اليمن، كما يقدم المساعدة المتعلقة بشؤون القيادة في البلدان الناطقة باللغة العربية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ونظرًا لأن التدريس الخصوصي في شمال إفريقيا قد تم تناوله في دراسة عام 2021 التي تركز أيضًا على إفريقيا جنوب الصحراء (Bray, 2021a)، فإن العمل الحالي يركز على 12 دولة في الشرق الأوسط تستخدم اللغة العربية كلغة رسمية أو إحدى اللغات الرسمية [1]. هذه البلدان هي مملكة البحرين، وجمهورية العراق، والمملكة الأردنية الهاشمية، ودولة الكويت، والجمهورية اللبنانية، وسلطنة عمان، ودولة فلسطين، ودولة قطر، والمملكة العربية السعودية، والجمهورية العربية السورية، والإمارات العربية المتحدة، ودولة اليمن.

تستند الدراسة بشكل أساسي إلى الدراسات النظرية، وتكملها المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال مركز اليونسكو الإقليمي للتخطيط التربوي RCEP[2]، ومن المقابلات الرسمية وغير الرسمية من مختلف الأنواع. وقد تم الاستعانة بالعديد من المصادر والمراجع باللغتين الإنجليزية والعربية، عبرمحرك البحث (جوجل)، والمكتبات، ومن خلال التبادل مع الزملاء الأكاديميين. وسعى المؤلفون بشكل خاص إلى الأعمال العلمية والوثائق الرسمية، لكنهم اعتمدوا- أيضًا- على التعليقات الإعلامية من مختلف الأنواع. وتعتمد الدراسة- أيضًا- على الوثائق والمناقشات المرتبطة بها خلال ندوة إقليمية حول التدريس الخصوصي في البلدان الناطقة باللغة العربية حضرها الباحثون وموظفو الحكومة[3].

[1] في العراق، اللغة الكردية هي لغة رسمية إلى جانب اللغة العربية.

[2] تضمنت معلومات من استبيان تم توزيعه على وزارات التربية والتعليم وخلال منتدى السياسة الإقليمية. تضمنت إجابات مفصلة من ممثلي دول سلطنة عُمان والأردن و الكويت واليمن ومداخلات خلال الندوة من قبل ممثلي وزارات التربية التابعة لمملكة البحرين والعراق والكويت والأردن وسوريا والإمارات العربية المتحدة .

[3] وقد استضافت الأمانة العامة لجامعة الدول العربية هذا الحدث في القاهرة في الفترة من 12 إلى 13 نوفمبر 2012، ولعب البرفسور مارك براي الدور الريادي.

أجرى كلا المؤلفين دراسة عملية حول هذا الموضوع في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكذلك في العديد من البلدان الأخرى خارج المنطقة، وقد تم استكمال هذه الأفكار من خلال مناقشات مهنية في بلدان أخرى في المنطقة.[4]

واعتبارًا لهذا، يستهل الجزء الأول من هذا الكتاب مراجعة الأبحاث العالمية حول الدروس الخصوصية والقوى الاجتماعية والسياسية التي تُشكل وتتشكل بواسطتها هذه الظاهرة . ثم يسلط الضوء على الدول الشرق الأوسطية المعنية في هذه الدراسة، وإلى البيانات المتعلقة بحجم وميزات الدروس الخصوصية بهذه الدول ، و قد وجد المؤلفين إن هنالك جزء كبير ناقص من البيانات المتاحة، ومن بين الاحتياجات الرئيسة التي حددتها هذه الدراسة الحاجة إلى تحسين وجمع بيانات أكثر شمولاً من قبل الحكومات والأكاديميين وغيرهم، ومع ذلك، حتى البيانات غير المكتملة تسمح بتحديد ملامح التأثير التربوي والاجتماعي للدروس الخصوصية، لا سيما عندما يتم النظر في بيانات منطقة الشرق الأوسط بالاقتران مع الصور من مناطق العالم الأخرى، وبالتالي، من الممكن تحديد العديد من الآثار المترتبة على السياسات. يتم فحص هذه المضامين في الفصل قبل الأخير، ويختتم الفصل الأخير بملاحظات حول ما تضيفه الدراسة إلى الدراسات السابقة وإلى فهم عميق للمفاهيم الأساسية.

[3] وقد استضافت الأمانة العامة لجامعة الدول العربية هذا الحدث في القاهرة في الفترة من 12 إلى 13 نوفمبر 2012، ولعب البرفسور مارك براي الدور الريادي. بالإضافة إلى تحليل البيانات الجديدة من جميع أنحاء المنطقة، أطلق الحدث الترجمة العربية لكتاب براي "مواجهة نظام تعليم الظل: ما هي السياسات الحكومية لأي دروس خصوصية؟" ونشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو(IIEP) نسخة الكتاب باللغة الإنجليزية عام 2009

[4] وقد عقد أحد المؤلفين أو كلاهما مناقشات داخلية في البحرين والكويت وقطر وسوريا والإمارات العربية المتحدة، واستكملت بمناقشات النظراء في مختلف الاجتماعات الإقليمية والعالمية.

2- وجهات نظر عالمية حول نظام تعليم الظل

يُستَهَلُّ هذا الفصل بتقديم كلٍّ من التعريفات ونطاق الدراسة الحالية، ثم يشير إلى فئات رئيسة من مقدمي الدروس الخصوصية، وأنواع التقديم الشائعة، ثم يلخص الفصل الاختلافات الجغرافية والثقافية حول العالم، قبل أن يُختتَم ببعض الملاحظات حول السمات الإيجابية والسلبية للدروس الخصوصية.

2.1- التعريفات والنطاق:

هناك حاجة إلى عدة نقاط تعريفية لتمهيد الطريق للدراسة الحالية و هي كالتالي :

أولاً: يذهب بعض الأشخاص لتفسير كلمة "دروس خصوصية" على أنها تعني تعليمًا فرديًّا أو ربما ضمن مجموعات صغيرة؛ حيث تم تضمين هذا في مفهوم الدراسة الحالية، ولكن الدروس الخصوصية تشمل أيضًا فصولاً كاملة، وحتى أحيانا في قاعات المحاضرات التي تخدم مئات الطلاب، وأشكال مختلفة من التعليم عبر الإنترنت.

ثانيًا: تهتم الدراسة بالدروس الخصوصية التي يتم تقديمها كمكمل وليس كبديل للتعليم المدرسي، وعليه، فإنها تركز على التعليم الإضافي الذي يتلقاه التلاميذ المسجلون في المدارس. وتهتم الدراسة بشكل أساسي بالمواد الأكاديمية مثل اللغات والرياضيات والعلوم والمجالات الأخرى القابلة للاختبار. قام بعض المؤلفين (Buchmann et al., 2010; Malik, 2017) باستخدام كلمة "الدروس الخصوصية" بشكل أوسع لتشمل المهارات الموسيقية والفنية والرياضية التي يتم تعلمها في المقام الأول من أجل المتعة و/ أو من أجل تنمية الشخصية أكثر، ولكنها خارج نطاق تركيز هذه الدراسة.

ثالثًا: تهتم هذه الدراسة بالتعليم مقابل أجر، وعادة ما يعني هذا الدفع نقدًا، على الرغم من أن الأجر قد يكون في بعض الأحيان على شكل سلع أو تقديم خدمات.

يُطلق على الدروس الخصوصية التكميلية في بعض الكتابات مسمى "تعليم الظل" لكونها تحاكي التعليم المدرسي (Aurini et al., 2013; Bray, 1999; 2009; Kim & Jung, 2021). وهكذا, ومع تغير المنهاج في المدارس، يتغير ذلك في الظل، فكلما اتسعت أنظمة المدارس، تتوسع أنظمة الظل أيضًا. تم استخدام هذا المصطلح في عنوان هذا الكتاب، مع العلم أن مؤلفي هذا الكتاب على دراية تامة أنه لا يمكن دائمًا تطبيق استعارة الظل بإحكام. وهكذا، في حين أن بعض أشكال التدريس الخصوصي تستخدم الكتب المدرسية نفسها المعتمدة في المدارس، فإن بعضها الآخر يتجاوزها برؤى موسعة. وبصورة مشابهة، فإن استعارة "تعليم الظل" تنطوي على أن الطلاب يتعلمون أولاً المواد في مدارسهم ثم يعززون و/ أو يوسعون تعلمهم من خلال الدروس الخصوصية. ومع ذلك، في بعض الأماكن، تأتي الدروس الخصوصية أولاً، حيث يضمن الطلاب "بداية استباقية" ثم يُعيدون المواد خلال دروسهم المدرسية.

داخل النظم المدرسية، يتم التركيز على التعليم الابتدائي والثانوي. يمكن- أيضًا- توفير دروس خصوصية في التعليم قبل الابتدائي وما بعد الثانوي، لكن هذه المستويات تُثير قضايا مختلفة وهي خارج نطاق هذه الدراسة.

2.2- مقدمو الدروس الخصوصية وأنماطها:

يمكن تمييز ثلاث فئات رئيسة من مزوّدي الدروس الخصوصية في جميع أنحاء العالم:

أولاً: المعلمون المتفرغون في كل من المدارس العامة والخاصة الذين يقدمون دروسًا خصوصية على شكل دوام جزئي لكسب دخل إضافي.

ثانيًا: الشركات التي تم تأسيسها لهذا الغرض، تكون غير رسمية نسبيًّا في بعض الحالات، وربما لا تدفع الضرائب، ولكنها في حالات أخرى تكون مُسجلة رسميًّا لدى السلطات. إن معظم الشركات تكون صغيرة، لكن بعضها يعمل على المستوى الوطني وحتى الدولي من خلال الفروع أو الامتيازات أو عبر الفضاء السيبراني

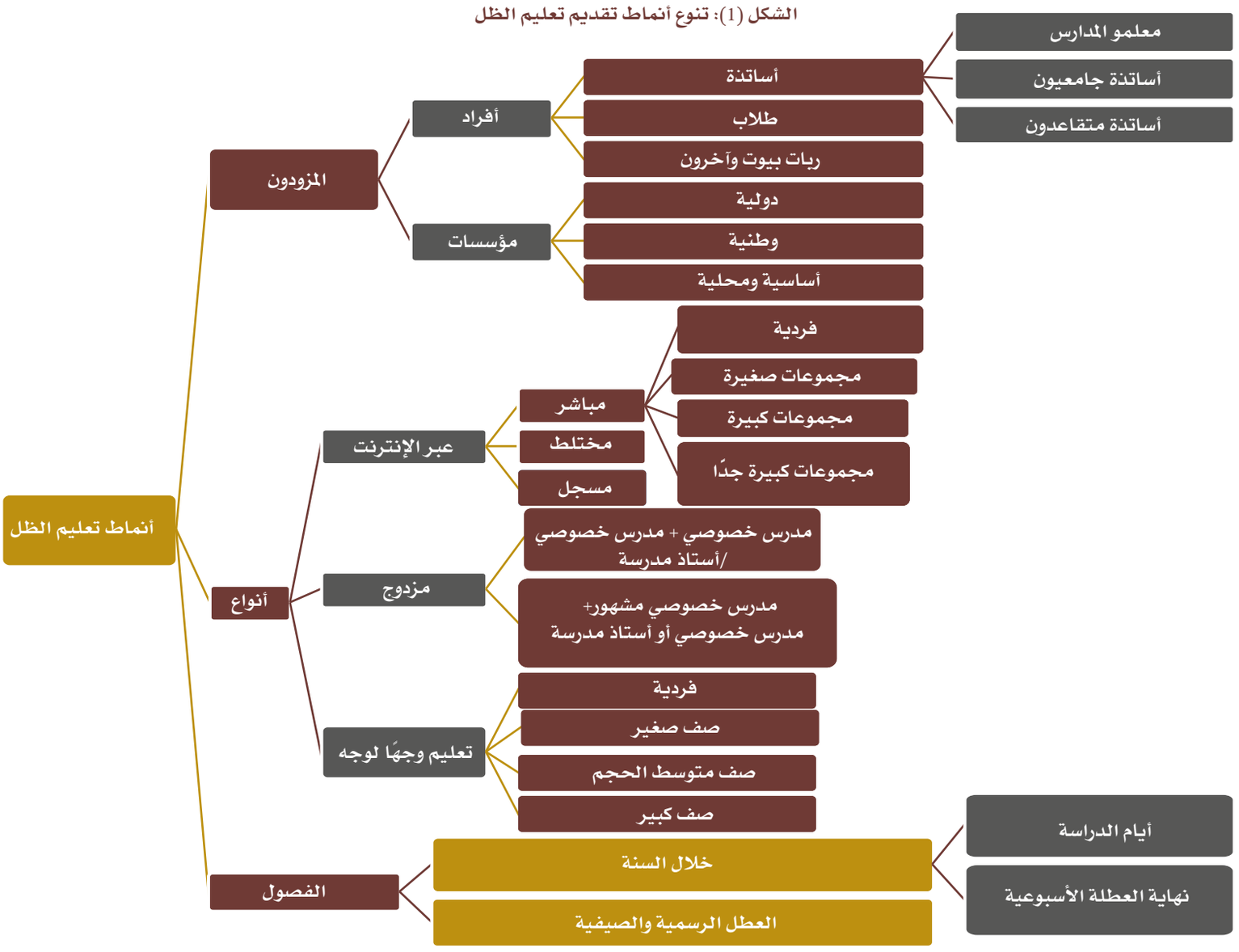
ثالثاً: الأفراد الذين يعملون لحسابهم الخاص وبشكل غير رسمي. في جميع أنحاء العالم، يكسب العديد من طلاب الجامعات، وحتى بعض طلاب المرحلة الثانوية، مصروف جيب إضافي من خلال تقديم الدروس الخصوصية. ويشمل مقدمو الخدمة الآخرون العاملون لحسابهم الخاص الأفراد الذين قد حدّدوا مجالات السوق لتقديم خدماتهم، إمّا بدوام كامل، أو بدوام جزئي. وقد يكون هؤلاء من جميع الفئات العمرية بدءًا من خريجي المدارس/ الجامعات الجُّدد إلى المتقاعدين.

قد تتنوع طرق تقديم الدروس الخصوصية بشكل كبير (الشكل 1). وأكثرها وضوحًا هو تقديم الخدمات وجهًا لوجه في منازل المعلمين أو الطلاب، في الأماكن العامة مثل المكتبات والمقاهي، وفي المباني المخصّصة لهذا الغرض، مثل مراكز الدروس التعليمية. وإلى جانب هذه الأنماط طويلة الأمد، هناك أنماط جديدة تسمح بها التطورات التقنية، وقد تسارعت في العديد من البلدان بسبب الحاجة إلى التباعد الاجتماعي الذي فرضته جائحة كورونا التي اجتاحت العالم في عام 2020. وبالتالي، يمكن تقديم الدروس الخصوصية عبر الإنترنت ضمن أنماط حيّة أو مختلطة أو مسجلة، ومُجدّدًا، تخدم الطلاب على أساس فردي أو كمجموعة صغيرة أو فصل كبير، وربما تخدم الآلاف في وقت واحد.

هناك ترابط بين أنماط الدروس الخصوصية وتوقيت تقديمها، ففي معظم الحالات، تتم الدروس الخصوصية قبل أو بعد ساعات الدوام المدرسي، وفي عطل نهاية الأسبوع وأثناء الإجازات. ومع ذلك، وفي بعض الأحيان، يتم إعطاء الدروس الخصوصية خلال ساعات الدوام المدرسي، إما بموافقة المدرسة، أو بدونها وهو الأكثر انتشارًا. ويمكن للطلاب في الحالة الأخيرة تخطي التعليم المدرسي لحضور الدروس الخصوصية على سبيل المثال انظر (Altinyelken, 2013, p.199; Bhorkar & Bray, 2018, p.149; Silova & Kazimzade, 2006, p.128).

قد تكون الاختلافات الموسمية واضحة أيضًا، فغالبًا ما يزداد الطلب على الدروس الخصوصية مع اقتراب الطلاب من الامتحانات المهمة، ثم يتراجع الطلب عليها فجأة لبعض الوقت (Bray, 2013a). وفي بعض الحالات، يقوم المدرسون الخصوصيون بتقديم خدماتهم خلال الإجازات الطويلة قبل بدء العام الدراسي؛ وذلك من أجل إبقاء الطلاب منشغلين بشكل مثمر بالتحصيل الأكاديمي وإعدادهم للدروس المدرسية المُقبلة (Andrew et al., 2016; Jinga & Ganga, 2012).

الشكل (1): تنوع أنماط تقديم تعليم الظل



المصدر: Zhang & Bray (2020, p. 328)

2.3- التباينات الجغرافية والثقافية:

لا تُعتبَر الدروس الخصوصية التكميلية ظاهرة جديدة، فمن المرجح أنه تم تلقيها في بعض الطبقات الاجتماعية منذ ظهور التعليم 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 تمّ نشرها من قبل معلمين خصوصيين في منتصف القرن التاسع عشر. وفي الهند، حدد ماجومدار (Majumdar, 2018) الإعلانات ذاتها خلال تسعينيات 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. وفي اليابان، وثق ساتو (Sato, 2012) منذ أوائل القرن العشرين تطور مدارس خاصة تساعد الطلاب في حل الامتحان وتدعى (jukus). وفي جمهورية موريشيوس- وهي جزر صغيرة وسط المحيط الهندي- اقتبس فوندون (Foondun, 2002, p. 488) تعليقًا عام 1901 حول الدروس الخصوصية التكميلية التي كان الطلاب يتلقونها فيما كان يعرف آنذاك بالمدرسة الثانوية الحكومية الوحيدة للبنين.

قد تكون الاختلافات الموسمية واضحة أيضًا، فغالبًا ما يزداد الطلب على الدروس الخصوصية مع اقتراب الطلاب من الامتحانات المهمة، ثم يتراجع الطلب عليها فجأة لبعض الوقت (Bray, 2013a). وفي بعض الحالات، يقوم المدرسون الخصوصيون بتقديم خدماتهم خلال الإجازات الطويلة قبل بدء العام الدراسي؛ وذلك من أجل إبقاء الطلاب منشغلين بشكل مثمر بالتحصيل الأكاديمي وإعدادهم للدروس المدرسية المُقبلة (Andrew et al., 2016; Jinga & Ganga, 2012).

ومع ذلك، لم تبرز هذه الظاهرة بشكل كبير إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث كانت أكثر وضوحًا في شرق آسيا، خاصة في اليابان وجمهورية كوريا (Harnisch, 1994; Kim, 2016; Rohlen, 198; Seth, 2002). وظلت معدلات الالتحاق مرتفعة في كلا البلدين. وأفاد كيمورا (Kimura 2018) أن معدلات الالتحاق بال (juku) في طوكيو بلغت 33.7٪ في المرحلة الابتدائية، و51.9٪ في المرحلة الإعدادية، و29.3٪ في التعليم المدرسي الثانوي، وأشارت الإحصائيات الكورية إلى معدلات الالتحاق الوطنية لعام 2019 بالدروس الخصوصية والتي بلغت نسبتها 83.5٪ في المرحلة الابتدائية، و71.4 ٪ في المتوسطة ، و67.9٪ في التعليم الثانوي العام (KOSIS, 2020). كما كانت معدلات الالتحاق مذهلة في هونغ كونغ وتايوان (Yung & Bray, 2017; Zhan, 2014)، وتوسعت كثيرًا خلال الفترة الممتدة بين عامي 2010 و2020 في وسط الصين (Zhang & Bray, 2021). وأفاد مسح للأسر أجراه المعهد الصيني لأبحاث التمويل التعليمي (CIEFR) في عام 2017 إلى أنَّ معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية الإقليمية بلغت 60.8٪ في شمال شرق الصين، و38.1٪ في الشرق، و38.0٪ في الوسط، و30.5٪ في الغرب (Wei, 2018) [5] .

وعزا العديد من الباحثين على سبيل المثال (Feng, 2021; Ho, 2010) معدلات الالتحاق المرتفعة في شرق آسيا إلى القيم الكونفوشيوسية المتمثلة في الاجتهاد واحترام التعليم. فهناك بعض الصواب في وجهات النظر هذه، ولكن الدروس الخصوصية منتشرة- أيضًا- في الثقافات الأخرى، مما يعني أن هناك عوامل أخرى ذات صلة. فعلى سبيل المثال:

5 ولكن لوائح صارمة تم إصدارها من قبل حكومة الصين المركزية في عام 2021 (الصين، 2021)، والتي ساهمت في انخفاض نسبة الطلبة التي تأخذ الدروس الخصوصية، على المدى القريب على الأقل..

• في إنجلترا وويلز، وجد الاستطلاع الوطني الذي أجرته مؤسسة ساتن ترست (Sutton Trust 2019) أن 27٪ من الطلاب الذين شملتهم العينة والذين تتراوح أعمارهم بين 11 و16 عامًا قد تلقوا دروسًا خصوصية في وقت ما، وبلغت النسبة في لندن 41٪.

• في الهند، وجد استطلاع وطني أُجري في عامي 2018/2017 أن 20٪ من الطلاب في جميع الصفوف يتلقون دروسًا خصوصية، وبلغت النسبة في غرب البنغال 75٪ (India, 2020, p.113).

• وفي جمهورية موريشيوس، تلقى 81٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيناتهم على المستوى الوطني دروسًا خصوصية في عام 2013 (Dwarkan, 2017, p. 37).

• في اليونان، وفي عامي2017 و2018 وُجد أن 85٪ من العينة الوطنية من طلاب السنة النهائية في المدارس الثانوية الأكاديمية كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (Katsillis, 2021, p. 115).

في الوقت نفسه، هناك تباين من مكان لآخر بمدى انتشار الدروس الخصوصية. ولطالما كانت النسبة منخفضة في بلدان الشمال الأوربي، ممَّا يعكس أنظمة الرعاية الاجتماعية القوية فيها وثقتها في التعليم الحكومي. ومع ذلك، شهدت الآونة الأخيرة توسعًا كبيرًا للدروس الخصوصية في تلك الدول (Christensen & Zhang, 2021)، حتى لو بقيت معدلات الالتحاق بهذه الدروس أقل من 10٪. في الجنوب الإفريقي، هناك- أيضًا- معدلات منخفضة للدروس الخصوصية قياسًا على الدراسة الاستقصائية التي أُجريت عام 2007 من طرف اتحاد إفريقيا الجنوبية والشرقية لرصد جودة التعليم (SAC-MEQ). ولكن في مملكة إسواتيني، على سبيل المثال، زادت معدلات الالتحاق المعلن عنها لطلاب الصف السادس من 1٪ في عام 2007 إلى 11٪ في عام 2013 (Bray, 2021a, p. 17). وخلال الفترة الزمنية ذاتها، زادت المعدلات المُبلَّغ عنها في ناميبيا من 3٪ إلى 6٪. وفي جنوب إفريقيا توسعت من 4٪ إلى 29٪. وتضمنت القوى الدافعة للنمو رواد الأعمال الذين يحدِّدون فرص السوق و توسيع العرض بالإضافة إلى زيادة الطلب.

فيما يتعلق بمدى انتشار الدروس الخصوصية في الشرق الأوسط، مصر لها أهمية خاصة لأنها تتمتع بنفوذ كبير في دول الشرق الأوسط الاثنتي عشرة التي تركز عليها الدراسة بشكل أساسي؛ حيث يعتبر تعليم الظل- خاصة الذي يقدمه المعلمون كمهنة تكميلية- ظاهرةً بارزةً في مصر منذ منتصف القرن العشرين. فمنذ عام 1947، شعرت الحكومة أنه من الضروري إصدار لوائح تمنع المعلمين- بشكل غير فعال إلى حد ما، كما اتضح فيما بعد- من تقديم الدروس الخصوصية دون إذن من مدارسهم ومن وزارة التربية والتعليم (مصر، 1947). ومع ذلك، فقد دفعت الأجور المنخفضة المعلمين إلى إيجاد آليات لزيادة مدخولاتهم الشهرية، فأصبحت الدروس الخصوصية هي القاعدة المُتَّبعَة. كما لاحظ كوك والرفاعي (Cook & El-Refaee, 2016)، فبحلول منتصف التسعينيات، أصبحت الدروس الخصوصية صناعة ذات إيرادات تقدر بما يعادل 2 مليار دولار أمريكي. وأضافوا (p. 297) أن المدرسين "كانوا يتلقون أجورًا منخفضة جدًّا (أقل من 100 دولار

شهريًا بشكل وسطي) لدرجة أنه كان عليهم ببساطة زيادة دخلهم بالدروس الخصوصية لتغطية نفقاتهم". وعلى الرغم من المبادرات السياسية لمعالجة الوضع (انظر على سبيل المثال Bahaa el Din, 1997, p. 99)، فقد استمرت هذه الممارسة في مصر بلا هوادة. وأفادت دراسة استقصائية وطنية أُجريَت في عام 2012 بأن 33٪ من الطلاب- حتى في الصف الأول- يتلقون دروسًا خصوصية بشكل فردي، وأن 9٪ آخرين كانوا في مجموعات تقوية مدفوعة الرسوم، فكانت الأرقام في الصف السادس 61٪ و12٪، وفي الصف التاسع كانت 64٪ و10٪، وفي الصف الثاني عشر بلغت 56٪ و2٪ (Assaad & Krafft, 2015, p. 24).

2.4- الإيجابيات والسلبيات:

على الجانب الإيجابي، يمكن أن تساعد الدروس الخصوصية المتأخرين في التَّعلُّم لمواكبة أقرانهم. ففي جمهورية رواندا، سلط نايبير (Nayebare, 2013) الضوء على قيمة "بيئة الدراسة الخالية من الزحام" في التدريس الخصوصي الفردي الذي يمكن أن يدعم الطلاب الانطوائيين بشكل خاص. كما يمكن أن تساعد بعض أنواع التدريس الخصوصي ضمن مجموعات بطيئي التعلم، وتمتد الفوائد إلى ما هو أبعد من المتعلمين أنفسهم لتشمل أسرهم ومدارسهم والمجتمع الأوسع. يستفيد المعلمون في بيئة الفصل الدراسي عندما يجاري بطيئو التعلّم أقرانهم، ليس فقط لأن الآخرين (مثل المعلمين الخصوصيين) يقدمون الدعم ولكن أيضًا لأن هذا الدعم يقلِّل من التفاوتات في الفصول الدراسية التقليديَّة.

وعلى كفّة الميزان الأُخرى، تخدُم الدروس الخصوصية- أيضًا- الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. وفي هذه الحالة، من المرجح أن تؤدي الدروس الخصوصية إلى تفاقم التفاوتات في الفصول الدراسية، ولكنها عادةً ما تعود على المتفوقين بطرق مثمرة. وفي السياق الرواندي أيضًا، اقتبس نايباري (Nayebare) من طالب يتلقى دروسًا خصوصية لم يرغب في أن يكون جيدًا فحسب، بل أن يكون بارعًا أيضًا، عندما أصبحت الامتحانات الوطنية "معيارًا للتميز في كل المواد المدرسية". وإلى جانب الهدف المتعلق بالامتحانات المدرسية، يمكن أن تساهم الدروس الخصوصية في التحفيز والتنمية الشخصية والاجتماعية.

كما توفر الدروس الخصوصية فرص العمل والدَّخل المادي؛ حيث يمكن أن يتمَّ تعيين موظفِين بدوام كامل أو دوام جزئي ضمن المراكز التعليمية الخاصة، وفي مهن أخرى متعلقة بها، مثل الترويج لتلك المراكز وإنتاج الكتب. فعلى سبيل المثال، شهدت جمهورية كوريا توسعًا ملحوظًا للدروس الخصوصية في أعقاب مطلع القرن؛ إذ كانت الزيادة السنوية في عدد المدرسين الخصوصيين بين عامي 2001 و 2006 حوالي 7.1٪، وبحلول عام 2009، تم الإبلاغ عن أنَّ قطاع الدروس الخصوصية هو أحد أكبر مصادر التوظيف لخريجي كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية (Kim & Park, 2013, p. 273).

علاوة على ذلك، قد يكون الدخل الإضافي كبيرًا بالنسبة للمعلمين الذين يقدمون الدروس الخصوصية جنبًا إلى جنب مع واجباتهم الرئيسة. ففي كمبوديا، أفادت عينة من معلمي المرحلة الثانوية في الفترة 2014/2013 بأنَّ متوسط دخلهم

الشهري من الدروس الخصوصية يبلغ 596000 ريال كمبودي (166 دولارًا أمريكيًا)، وهو ما يعني أنَّ هؤلاء المعلمين يكسبون في الواقع من الدروس الخصوصية بقدر ما يكسبون من رواتبهم الرسمية التي يبلغ متوسطها 633,000 ريال كمبودي (Bray et al., 2016, p. 294). وكانت الأنماط الأكثر لفتًا للانتباه في سريلانكا، حيث كان معلمو الحكومة الخريجون يتقاضون في عام 2007 مرتبات شهرية تتراوح بين 12,000 و 15,000 روبية (108–135 دولارًا أمريكيًّا)، ولكن كان يمكنهم كسب 1,100 روبية في ساعة واحدة من الدروس الخصوصية. ذكر أحد المعلمين اقتبس منه ساماث (Samath, 2007): "ما أحصل عليه شهرًا من عملي الحكومي يمكن أن أكسبه في 3 أو 4 أيام [من إعطاء الدروس الخصوصية]". ومن الجدير بالذكر، أن مثل هذه الأنماط كان لها فائدة غير مباشرة للسلطات التي تدير نظام التعليم؛ حيث إنه يساعدهم على استمرار المعلمين بالعمل في المدارس الحكومية على الرغم من تدني الرواتب الرسمية.

ومع ذلك، تحافظ الدروس الخصوصية بشكل افتراضي على التفاوتات الاجتماعية وتؤدي إلى تفاقمها؛ لأنّ الأسر ميسورة الحال يمكنها تأمين دروس خصوصية أكثر وأفضل جودة من العائلات ذات الدخل المحدود. ففي إنجلترا وويلز، على سبيل المثال، أشار هولواي وكيربي (Holloway & Kirby, 2020, p. 173) إلى إحصاءات استقصائية تبين أنَّ 31.2٪ من الطلبة الذين تلقوا دروسًا خصوصية ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المرتفع مقارنة بـ 20.6٪ من الأسر ذات الدخل المتوسط و 15.5٪ من الأسر ذات الدخل المنخفض. من الممكن أن تعكس هذه الفوارق الكمية تباينات نوعية أيضًا، حيث غالبًا ما تتميز الأسر ذات الدخل المرتفع بالقدرة على حصول أطفالهم على دروس خصوصية من مدرسين أكثر كفاءة. وقد تم التوصل لنتائج مُماثلة في مجتمعات مختلفة مثل اليابان ومصر(Entrich, 2018; Sieverding et al., 2019). ومع ذلك، لا تزال هناك مشاكل عندما تكون معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية كبيرة بين الأسر ذات الدخل المنخفض. فمن المرجح أن يكون العبء المادي ثقيلاً، وعندما تصبح الدروس الخصوصية هي القاعدة المُتّبعَة، يتعين على العائلات إما إيجاد طرائق لاستثمارها جنبًا إلى جنب مع الآخرين أو مواجهة احتمال استبعادها من السباق تمامًا.

تنشأ مشاكل أُخرى عندما يقوم المعلمون قيد الخدمة بإعطاء دروس خصوصية تكميلية، وخاصةً أنهم قد يميلون إلى إهمال فصولهم الدراسية العادية، التي قد حصلوا على أجور موحَّدة لها بغض النظر عن نوعيتها، من أجل تكريس جهودهم لدروسهم الخصوصية. والأمر الأكثر إشكالاً أن المعلمين الذين يقومون بتدريس طلابهم الحاليين قد يتعمدون اقتطاع المحتوى من فصولهم الدراسية العادية بهدف تعزيز الطلب على دروسهم الخصوصية (Bray, 2013c). هذا ما أطلق عليه جاياجاندران (Jayachandran, 2014) اسم " الحوافز الدافعة إلى الأداء السيئ".

من الواضح أن العرض والطلب مرتبطان ببعضهما في التدريس الخصوصي بقدر ما هي كذلك في المجالات الأخرى. ففي العديد من البيئات، يخلق العرض الطلب؛ لأن العائلات تستثمر في الدروس الخصوصية عندما تكون مُتاحة، وربما يكون الدافع وراء ذلك هو التصور أن معظم الأقران يستثمرون فيها والخوف من التخلف عنهم. وسلَّط ديركيس (Dierkes, 2013) في كتابته عن اليابان الضوء على الطرق التي تسوّق بها الشركات خدماتها من خلال إثارة القلق فيما يسميه "صناعة

انعدام الأمن". وبالمِثل، لاحظ بول ويودل (Ball & Youdell, 2008, p. 98) أنّ مجلات الطفولة والأبوة المتخصصة "تزدهر في كل من الاستغلال التجاري للقلق والطفولة عمومًا كفرصة جديدة في السوق". يرتبط هذا بالديناميكيات الاجتماعية الخفيّة التي تحوّل أعباء المسؤولية والأمن وإدارة المخاطر من الدولة إلى الوالدين (Doherty & Dooley, 2018).

بالتفصيل، تعد المنافسة الاجتماعية محركًا رئيسًا للطلب على الدروس الخصوصية في المجتمعات بكافة أنواعها، سواءً أكانت مزدهرة أم فقيرة. فبسبب قوى العولمة، تشعر الأسر على نحو متزايد بأنَّ التعليم لا يكفي في حد ذاته في الجهود الرامية إلى تحقيق الحراك الاجتماعي أو الحفاظ على الوضع الاجتماعي القائم في الطبقتين الوسطى والعُليا، فتلجأ بعض العائلات إلى الاستثمار في تعليم الظل للتعويض عن أوجه القصور المتصورة عن التعليم المدرسي، بينما يدرك بعضها الآخر أن التعليم المدرسي جيد، ولكنهم لا يزالون يريدون المزيد. ويساعد هذا العامل في تفسير سبب انتشار الدروس الخصوصية، ليس فقط في أنظمة التعليم ضعيفة الموارد، مثل تلك الموجودة في بنغلاديش وزيمبابوي (Mahmud, 2020; Bukaliya, 2019)، ولكن في المجتمعات ذات الموارد الجيدة أيضًا، مثل ألمانيا وسنغافورة (Guill et al., 2020; Teo & Koh, 2020). كما تسعى بعض العائلات- أيضًا- إلى الحصول على دروس خصوصية لإبقاء أطفالهم مشغولين بأجر خارج ساعات التعليم المدرسي، و "الاستعانة بمصادر خارجية" لضغوط الإشراف على الواجبات المنزلية. وتتجلى هذه العوامل مرة أخرى في مجتمعات متنوعة مثل فرنسا (Oller & Glasman, 2013) وجمهورية توغو (Amouzou-Gilkpa, 2018).

3- أُطُر منطقة الشرق الأوسط

تعتبر الأطر متغيرًا حاسمًا يجب مراعاته في جميع الدراسات المقارنة (Crossley & Jarvis, 2001). وتتمتع القوى الاجتماعية والاقتصادية بأهمية خاصة، ولا بد من الإشارة إليها جميعًا في كافة المراحل التاريخية وكذلك في أشكالها الحديثة. ومع وضع هذه الأمور في الاعتبار، يستهل هذا الفصل بوصف القواسم المشتركة التعليمية والثقافية ثم يسلط الضوء على التنوعات الاجتماعية والاقتصادية ضمن الدول الاثنتي عشرة المشاركة في هذه الدراسة. ويعلق القسم الأخير على السياسات والممارسات المتعلقة بأدوار الدولة في التعليم المدرسي الرسمي، والذي بدوره يمهد الطريق للنظر في سياسات الدروس الخصوصية التكميلية.

3.1- القواسم المشتركة التعليمية والثقافية:

نظرًا أنَّ موضوع البحث الحالي عن التعليم، فلعل أهم عامل مشترك يخدم أهداف البحث يتمثل بالنموذج المُعولَم للتعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، والصفوف، والفصول الدراسية والعطل الصيفية، والغرف الصفِّية، والمعلمين المدرَّبين، والامتحانات الدراسية الهامة ، خصوصًا امتحان شهادة الثانوية العامة الذي يحدد مصير الطالب ومستقبله فيما بعد. ويرافق هذا القاسم المشترك هياكل إدارية، وعلى رأسها وزارات التربية، وهيئات وسيطة مختلفة حسب مساحة البلدان، وإدارات مدرسية يرأسها مديرو المدارس. ويتم توحيد هذه الميزات في جميع أنحاء العالم لدرجة أنها- غالبًا- ما يتم اعتبارها أمرًا مفروغًا منه. وقد يتضح وجودها من خلال كتاب Ofori-Attah (2008) الذي حمل عنوان: " الذهاب إلى المدرسة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، ظهر في سلسلة بعنوان " الغرفة المدرسية العالمية"، على الرغم من أن هذا الكتاب بدا وكأنه يرى أنَّ الميزات المعولمة لم تستحق أي تعليق محدد. والواقع هو أن جميع البلدان التي تناولتها الدراسة الحالية تعمل بنماذج معيارية للتعليم المدرسي، وتقوم بذلك داخل أسواق العمل التي تكافئ أنواعًا معينة من التحصيل الأكاديمي، وهذا يعني أن العديد من ميزات الدروس الخصوصية في أجزاء أخرى من العالم لها صلة بالشرق الأوسط والعكس صحيح.

إلى جانب القواسم المشتركة العالمية المتعلقة بطبيعة التعليم، هناك سمات ثقافية تشترك بها الدول الاثنتي عشرة في هذه الدراسة. ومن أهمها دور اللغة العربية، التي تستخدم كوسيلة للتواصل وتبادل المعلومات بين شعوب هذه الدول. . والأكثر وضوحًا هو أن اللغة العربية مادة أساسية، على الرغم من استكمالها باللغة الإنجليزية كلغة عالمية؛ وتساهم هذه السمة الثقافية كقاسم مشترك بين المناهج المدرسية في رسم صيغة تقديم التعليم.

3.2- التنوع الاجتماعي والاقتصادي:

على الرغم من هذه القواسم المشتركة، هناك تنوعات اجتماعية واقتصادية كبيرة داخل المنطقة. أولاً، بأخذ الدولة القومية كنظام عام مع ملاحظة عدد السكان، يبلغ عدد سكان جمهورية العراق 40.6 مليون نسمة، بينما يبلغ عدد سكان مملكة البحرين 1.7 مليون نسمة فقط (انظرالجدول رقم 1). وخلافًا لذلك، تعد مملكة البحرين الأعلى كثافة سكانية حيث يبلغ عدد سكانها 2180 شخصًا لكل كيلومتر مربع، بينما يبلغ عدد سكان سلطنة عمان 22 شخصًا فقط لكل كيلو متر. ويعتبر عدد السكان وكثافتهم من العوامل المهمة لرواد الأعمال الذين يتطلعون لتقديم الخدمات التي تؤمن البدائل لأنظمة التعليم العام. فأكثر ما يهم رجال الاعمال هو الثروة. في حين بلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في دولة قطر 70,700 دولار أمريكي، وكان نصيب الفرد في جمهورية اليمن 900 دولار أمريكي. من الواضح أن دخل الأسرة يشكل قدرة الأسرة على تحمل تكاليف خدمات التعليم الخاص، وبالتالي ينتشر التدريس الخصوصي في المجتمعات المزدهرة. مع ذلك، قد تنتشر الدروس الخصوصية في المجتمعات ذات الدخل المنخفض أيضًا؛ لأنَّ ميزانيات الدولة للتعليم محدودة وتقرر العائلات توسيع مواردها من أجل سد الفجوات الاجتماعية.

الجدول (1): خصائص دول الشرق الأوسط

البلد	المساحة (كيلو مترمربع)	عدد السكان (عام 2020، بالملايين)	الكثافة السكانية (في كل متر مربع)	الناتج المحلي الإجمالي للفرد (عام 2018، بالدولار الأمريكي)	اللغات الرسمية
البحرين	780	1.7	2180	25900	اللغة العربية
العراق	438317	40.6	93	5900	اللغة العربية، اللغة الكردية
الاردن	92300	10.2	110	4300	اللغة العربية
الكويت	17820	4.3	241	30800	اللغة العربية
للبنان	10452	6.8	645	9300	اللغة العربية
عمان	212460	4.6	22	19300	اللغة العربية
فلسطين	6220	4.8	772	3600	اللغة العربية
قطر	11437	2.4	210	70700	اللغة العربية
السعودية	2149690	34.7	16	23600	اللغة العربية
سوريا	185180	21.4	116	ل.م	اللغة العربية
الإمارات	82880	9.2	111	40700	اللغة العربية
اليمن	527970	29.7	56	900	اللغة العربية

ملاحظة: ل. م = ليس متوفر

المصادر: متنوعة بما فيها https://en.wikipedia.org/wiki/Middle_East; https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Middle_Eastern_countries_by_population

تم الوصول إليها في 1 مارس 2020

هذه الأطر الاقتصادية والاجتماعية لها خيوط مختلفة ذات صلة بالتعليم بما في ذلك الدروس الخصوصية. وقبل الازدهار النفطي في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، كانت دول الكويت وقطر والبحرين و الإمارات العربية المتحدة ذات دخل منخفض، وكان عدد سكانها قليلاً، وكان توفيرها التعليمي محدودًا للغاية. ففي دولة قطر، على سبيل المثال، قبل بدء التعليم المدرسي الحديث في الخمسينيات من القرن الماضي، كان الشكل الوحيد للتعليم هو النمط التقليدي من قبل مدرس واحد (المطوع) لمجموعات من الفتيات أو الأولاد (الكتّاب)، وكان يركِّز بشكل أساسي على حفظ القرآن باستخدام اللغة العربية الأساسية. والإملاء والحساب البسيط (Al-Maadheed, 2017, p. 180). وفي عام 1952، كان في دولة قطر مدرسة ابتدائية واحدة فقط (للبنين). وبحلول عام 1980 كان لديها 141 مدرسة (71 للبنين و70 للبنات). وكان لدى دولة الكويت تاريخ طويل في التعليم المدرسي بشكله العصري المقبول، حيث تم إنشاء أول مؤسسة في عام 1911 (Al Sharekh, 2017, p. 138). ولكن الدعم ظل محدودًا حتى الاستقلال في عام 1961 وإنشاء وزارة التربية والتعليم في العام التالي. وبصورة مماثلة، وقبل عام 1970، لم يكن لدى سلطنة عُمان "نظام تعليمي شامل" (Al Ghanboosi, 2017, p. 157)، وفي ذلك العام كانت تضم 16 مدرسة فقط. ومع ذلك، فقد توسعت الأرقام بشكل كبير لتصل إلى 207 مدارس في عام 1975، و588 في عام 1985، و953 في عام 1995. وقد ظهرت أنماط مماثلة في أماكن أخرى فيما يعرف الآن بدول مجلس التعاون الخليجي، مدفوعة بالموارد النفطية ورؤى حكوماتها. ومع ذلك، بينما كان النفط يوفر الموارد المالية، كان لا بد من توظيف أشخاص لتشغيل وإدارة المدارس من أماكن أخرى، حيث كانت جمهورية مصر العربية مصدرًا رئيسًا، تلتها دول لبنان والأردن وسوريا وفلسطين (Ridge et al., 2017)، حيث جلب المعلمون والإداريون معهم مناهجهم المعتادة، بما في ذلك تلك المتعلقة بالدروس الخصوصية.

ومن الأمور ذات الصلة- أيضًا- الاضطرابات الشديدة التي عانت منها دول العراق ولبنان وسوريا واليمن نتيجة الحرب الأهلية والنزاعات المسلحة الأخرى. ولقد أضرَّت هذه الصراعات بالاقتصادات الوطنية واستهلكت موارد حكومية كبيرة، مما أدى إلى قيود على التمويل المتاح للتعليم المدرسي. وتعتبر جمهورية اليمن هي أفقر دولة من بين الدول المشاركة في هذه الدراسة، ويرجع ذلك جزئيًا إلى عقود عديدة من الحرب الأهلية. كما تضرر الاقتصاد السوري بشكل حاد. ففي الداخل السوري، تمتلك الأنظمة التي تهيمن على أجزاء مختلفة من البلاد وجهات نظر متناقضة بشأن التعليم (Fayek, 2017). وتتمتع الجمهورية اللبنانية- أيضًا- بتنوع داخلي كبير يحكمه نظام "التآزر"، وهو أسلوب سياسي لتقاسم السلطة في فسيفساء الطوائف الدينية وغيرها من المجتمعات التي لها آثار على التعليم، وكذلك على المجالات الأخرى (Abouche-did & Bou Zeid, 2017; Mahfouz, 2021).

وبالعودة إلى دول مجلس التعاون الخليجي، هناك ميزة أخرى تتعلق بحجم وتكوين السكان غير المواطنين (المغتربين)؛ حيث يوجد في جميع دول مجلس التعاون الخليجي أعداد كبيرة من العمالة الوافدة التي تحترف الأعمال اليدوية أو أعمالاً إدارية رفيعة المستوى. والأكثر لفتًا للنظر هي دول قطر والإمارات العربية المتحدة؛ حيث يشكل غير المواطنين في كلتا الدولتين 87٪ من إجمالي السكان، ومن بين الإمارات السبع، يشكل غير المواطنين 91٪ في دبي (انظر الجدول رقم 2).

وأكبر المجموعات داخل الإمارات العربية المتحدة هي الهنود (27٪ من إجمالي السكان) والباكستانيون (13٪) والفلبينيون (6٪) والمصريون (4٪). ولكن نسبة 39٪ الأخرى من إجمالي السكان تتألف من مجموعة واسعة جدًا بما في ذلك شرق آسيا، وأوروبا الغربية، وأمريكا الشمالية، وأفارقة جنوب الصحراء. حيث يترك بعض الناس من غير المواطنين عائلاتهم في بلدانهم، ولكن آخرين يحضرون معهم أسرهم بما في ذلك الأطفال في سن المدرسة. ومن بين الآثار ذات الصلة للدراسة الحالية أن العائلات من غير المواطنين تجلب أيضًا مواقفها الثقافية الخاصة تجاه الدروس الخصوصية.

الجدول (2): السكان المواطنون وغير المواطنين، دول مجلس التعاون الخليجي

البلد	السكان (بالملايين)	النسبة المئوية للسكان من المواطنين	النسبة المئوية للسكان غير المواطنين
البحرين	1.7	45	55
الكويت	4.3	30	70
عمان	4.6	56	44
قطر	2.4	13	87
السعودية	34.7	62	38
الإمارات	9.2	13	87

ملاحظات: - الإحصائيات الواردة هي للسنوات القليلة الماضية ومعظمها في عام 2018.
- ل. م = ليست متوفرة

المصادر:-https://gulfmigration.org/gcc-total-popula-tion-and-percentage-of-nationals-and-non-nationals-in-gcc-countries-national-statistics-2017-2018-with-numbers/;https://en.wikipedia.org/wiki/Middle_East, https://gulfmigration.org/uae-popula-tion-estimates-by-nationality-emirati-non-emirati-and-sex-last-available-estimates-as-of-march-2018/

تم الوصول إليه في 6 شباط 2021

3.3- دور الدولة في مجال التعليم:

تُظهر الدول التي تناولتها هذه الدراسة بعض أوجه التشابه كما تظهر- أيضًا- تنوعًا مذهلاً في كل من الأدوار الرسمية والفعلية للدولة في مجال التعليم. فعلى المستوى الشامل، تعلن جميع الحكومات التمسك بالمبدأ القائل بأن التعليم هو حق من حقوق الإنسان، وعليها واجب تفعيله وحمايته بما يتماشى مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (الأمم المتحدة، 1948United Nations,) واتفاقية حقوق الطفل (الأمم المتحدة، United Nations, 1989)، ومع ذلك تختلف تفاصيل التشريع. وبينما تتوخى قرارات الأمم المتحدة الوصول الكامل والمتساوي إلى المدارس العامة، فإنها لا تمنع وجود المدارس الخاصة؛ حيث لم تكن الدروس الخصوصية جزءًا من جدول الأعمال في عام 1948، لذلك فقد غابت عن الاعتبار في الإعلان العالمي على الرغم من أنها قد تكون أداة رئيسة لخلق التفاوت الاجتماعي والحفاظ عليها (Bray & Kwo, 2013). كما أن الدروس الخصوصية غابت عن اتفاقية حقوق الطفل، وليس لها مكان مبين في مبادئ أبيدجان المتعلق بحق التعلم (Abidjan Principles, 2019; Adamson et al., 2021). ثم تحدد الحكومات مناهجها الخاصة، ليس فقط للأدوار العامة للدولة في التعليم، ولكن للدروس الخصوصية والقضايا التي تثيرها أيضًا. ومن بين الدول المشاركة في هذه الدراسة، يمكن اعتبار دول مجلس التعاون الخليجي مرة أخرى مجموعة واحدة بمفردها والدول الست الأخرى كمجموعة أخرى. ومع ذلك، يتضح مرة أخرى الكثير من التنوع في الأدوار الرسمية والفعلية للدولة داخل كل مجموعة.

وفيما يتعلق بدول مجلس التعاون الخليجي، من المفيد البدء مع المملكة العربية السعودية، حيث اختارت السلطات أدوارًا بعيدة المدى للدولة، وارتفعت النفقات العامة على التعليم في السبعينيات والثمانينيات، ثم استقرت عند مستوى مرتفع. وعلى الرغم من اتخاذ تدابير مختلفة لتحسين الفعالية من حيث التكلفة، لم يُنظر إليها على أنها ذات تأثير كبير. ففي عام 2016، على سبيل المثال، كان متوسط نسبة الطالب إلى المدرسين 1 :10 والتي تشير إلى وجود 10 طلاب لكل معلم، مقارنة بـ 1:15 فيما تم وصفه بالمعيار الإقليمي و 1:25 في المعيار الدولي، (ولكنه أكبر بكثير في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض)، ومع ذلك، كان أداء المملكة من بين أدنى المعدلات وفقًا للبيانات المأخوذة من دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) للأعوام 2003 و2007 و2011 و2015 (Aldaghishy, 2019, p. 99)[6]. وعلى الرغم من أنه كان هناك استياء عام من توفير الدروس الخصوصية، لكن الحكومة سمحت للمدارس العامة بتقديم خدمات تكميلية مدفوعة الأجر في "مراكز الخدمات التعليمية" للطلاب الذين يسعون إما للحصول على دعم علاجي أو إثرائي (الحسيني، 2012، المملكة العربية السعودية، 2015).

وتُظهر الأنماط في دبي، ثاني أكبر إمارة في الإمارات العربية المتحدة، اختلافات عند مقارنتها بالمملكة العربية السعودية. فدبي لديها نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي أكبر وبالتالي الموارد متاحة. ولكن بالنسبة لتعليم السكان غير المواطنين، الذين يشكلون 91٪ من الإجمالي، فقد لعبت الدولة دورًا ضئيلاً عبر التاريخ. حيث تم تخصيص المدارس الحكومية لخدمة الإماراتيين أكثر من غير المواطنين، وفي عام 2019 خدمت 10٪ فقط من إجمالي عدد الطلاب (Al Ali et al., 2019, p. 1). وقبل منتصف عام 2000، لم يكن لدى السلطات الوطنية ولا حكومة دبي فهم قوي للأنماط المتاحة في القطاع الخاص، وفي عام 2006 أدركوا الافتقار حتى إلى البيانات الأساسية عن المعلمين والطلاب ومعدلات الانتقال

6 وسجلت قواعد بيانات الدراسات الدولية للرياضيات والعلوم وقواعد بيانات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة أن أداء المملكة العربية السعودية كان ضعيفًا أيضًا في اختبار الدراسات الدولية للرياضيات والعلوم عام 2019
كلية بوستون (https: //timssandpirls. bc. edu))

والبنية التحتية (Thacker & Cuadra, 2014, p. 22). ففي ذلك العام، تم إنشاء هيئة المعرفة والتنمية البشرية (KHDA) لتتولى الإشراف على القطاع الخاص، وبمرور الوقت أصبحت مؤسسة قوية وجيدة التنظيم والرقابة. ومع ذلك، حتى مع هذا الإشراف، ظل الجزء الأكبر من التعليم المدرسي في دبي غير مدعوم من الحكومة. وعلى هذا النحو، يتناقض النموذج بشكل حاد مع نظيره في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم تشغيل الهيئة ذات التوجه الخاص التي تم إنشاؤها في عام 2008 لتعزيز قوى السوق في التعليم؛ حيث تم تشغيل شركة تطوير التعليم القابضة، بتمويل عام (Aldaghishy, 2019, p. 82). ومثل نظرائهم في المملكة العربية السعودية، فإن حكومة دبي مترددة بشأن الدروس الخصوصية. ففي عام 2012، نظرت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في الأسئلة المتعلقة بالترخيص واللوائح المصاحبة للمؤسسات التعليمية الخاصة (Shabbanari, 2012)، ولكنها قررت الاستمرار في نهج عدم التدخل (KHDA 2013 ,).

توفر الأنماط في دولة قطر الاختلاف الثالث؛ حيث إن دخل الفرد في قطر أكبر من نظيره في دبي، وقد أتاحت السلطات- مثل نظيراتها في المملكة العربية السعودية- موارد كبيرة للتعليم. ومع ذلك، فقد أصيبوا بخيبة أمل بالنتائج التي أظهرتها المعايير العالمية من خلال البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) والتي تم تنظيمها من قبل منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (Al-Maadheed, 2017, p. 193).

و و يتزايد الالتحاق بالمدارس الخاصة في دولة قطر كما هو الحال في دبي. ففي عام 2018/2017، استوعبت المدارس الخصوصية في قطر 61.8٪ من الطلاب، مقارنة بـ 38.2٪ في المدارس الحكومية (11Qatar, 2020, p.). ويوجد داخل القطاع الخاص ثلاثة أنواع: المدارس الدولية (المعروفة محليًا بالمدارس الإنجليزية الخاصة)، والمدارس المجتمعية التي تقدم مناهج من دول أخرى مثل الهند وفرنسا وألمانيا واليابان، والمدارس العربية الخاصة التي تركز على اللغة العربية والدراسات الإسلامية (Al-Maadheed, 2017, p. 185-186Al-). وفي محاولة لتغيير المدارس الحكومية، بدأ الإصلاح في عام 2001 بتحويلها إلى مدارس مستقلة كتلك التي في الولايات المتحدة الأمريكية، وحلّت اللغة الإنجليزية إلى حد ما محل اللغة العربية كلغة التعليم. وأحدث هذا التحول أصداء كثيرة (Abdel-Moneim, 2020). فكانت لسياسة اللغة عواقب غير محمودة تتمثل في زيادة الطلب على الدروس الخصوصية لتعزيز الكفاءة في اللغة الإنجليزية والحفاظ على الكفاءة في اللغة العربية. ورغم الاهتمام بزيادة التحصيل في المدارس العامة والانتشار الكبير للمدارس الخاصة، إلا أن انتشار الدروس الخصوصية كان على نطاق واسع رغم حظرها بشكل رسمي في قطر.

وهناك المزيد من التناقضات في سوريا واليمن، فكلاهما عانى من الصراع الداخلي وضعف الحكومات (Samier, 2021). وقبيل الاحتجاجات في الجمهورية العربية السورية عام 2011 التي تصاعدت إلى حرب أهلية، ورد أن البلاد كان لديها "نظام تعليم أساسي جيد ذو سمعة حسنة، تحت سيطرة وإدارة الدولة " (Fayek, 2017, p. 98) وأدى الصراع اللاحق إلى نتائج عكسية على التعليم. وتضمنت أوجه التشابه في اليمن تحويل الموارد المالية والبشرية من التعليم إلى الجيش، والمطالب ذات الصلة للفصائل المتحاربة (Samier, 2021). ففي منتصف عام 2010، كان 80٪ من السكان بحاجة إلى

المساعدة لتلبية الاحتياجات الأساسية من الغذاء والماء والرعاية الصحية والمأوى، ولحماية حقوقهم الأساسية بما في ذلك التعليم (Al-Hussaini & Modhesh, 2017, p. 248).

باختصار، يوجد تنوع كبير في كل من الأدوار الرسمية والفعلية للدولة فيما يتعلق بالتعليم في الدول الاثنتي عشرة التي تناولتها هذه الدراسة. ويمكن تفسير الملاحظات الواردة أعلاه حول المملكة العربية السعودية ودبي وقطر ضمن دول مجلس التعاون الخليجي بملاحظات حول الإمارات الأخرى في الإمارات العربية المتحدة والبحرين والكويت وسلطنة عمان. وبصورة مماثلة، يمكن تفسير الملاحظات في المجموعة الأخرى حول لبنان وسوريا واليمن بملاحظات حول العراق والأردن وفلسطين. وستصبح الآثار المترتبة على هذه العوامل السياقية أكثر وضوحًا في الملاحظات التالية التي تتجه بشكل أكثر تحديدًا إلى حجم وطبيعة تعليم الظل، وإلى تأثيره التعليمي والاجتماعي.

4- حجم وطبيعة تعليم الظل

يستهل هذا الفصل بعرض الإحصاءات الأساسية حول معدلات الالتحاق بتعليم الظل في الدول الشرق أوسطية. كما يشير إلى أن الدروس الخصوصية ليست بظاهرة جديدة في المنطقة (انظر صندوق رقم 1)، بل إنها توسعت بشكل كبير في العقود الأخيرة. وينتقل الفصل بعد ذلك إلى شرح الأنماط والصفات والتغيرات الموسمية لتلك الدروس. هذه الاعتبارات مهَّدت الطريق للنظر في العوامل المحركة للطلب أولاً ثم تلك المحركة للعرض.

صندوق (1): قضية طويلة الأمد

ونقل حسين (1987) في كتاباته عن دولة الكويت أنه حتى في منتصف الستينيات من القرن الماضي، تلقى بعض الطلاب الذين كان يدرسهم في المدرسة دروسًا خصوصية في المنزل. وبحلول منتصف الثمانينيات، كتب حسين (ص 91)، بأن المشكلة كانت" موجودة في كل مكان":

"الدروس الخصوصية تؤثر على الطلاب في مدارسهم و منازلهم، ويوجد الآن ما يسمى بالمعاهد في جميع مناطق دولة الكويت ويديرها المعلمون من بعد نهاية دوام المدرسة حتى منتصف الليل. حيث يتقاضون [رسومًا كبيرة] مقابل درس مدته 45 دقيقة في مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية. وتنتشر المشكلة أيضًا في المرحلة المتوسطة (الصفوف 4-7) وحتى بين طلاب المرحلة الابتدائية."

وأشارت تقارير أخرى من نفس الحقبة وما قبلها، كتلك التي كتبها الخطيب (1982) في المملكة الأردنية الهاشمية وتلك التي كتبها جمال (1965) في المملكة العربية السعودية، إلى نفس الاتجاه.

4.1- معدلات الالتحاق:

ومن خلال نظرة عامة على الدول العربية في عام 2012، تبيَّن أن تعليم الظل في مناطق فرعية بما في ذلك دول البحرين والكويت ولبنان والعراق وسلطنة عمان والإمارات العربية المتحدة "قد انتشر في جميع المراحل التعليمية، بدءًا من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالدراسات العليا" (جامعة الدول العربية، 2012، ص 8). وقدَّرت أن نسبة 50٪ من الطلاب في هذه البلدان قد تلقوا دروسًا خصوصية أثناء تعليمهم المدرسي الابتدائي و/أو الثانوي، وأن هذه النسبة قد تصل إلى 85٪ في الصفوف النهائية.

يوضح الجدول 3 بالتفصيل لمحات عن كل بلد على حِدَة. حيث كانت بعض الدراسات مفيدة رغم أن عيناتها كانت محدودة وأقل دقة من المرغوب به. ويكمل الجدول 4 ببيانات مأخوذة من دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعامي 2015 و2019 التي تم جمعها بأخذ عينات أكثر دقة.[7] فهي تشير فقط إلى الصف الثامن، إلا أن المنظور الزمني محدود بسبب أن الدراسات التي أجرتها (TIMSS) قبل عام 2015 لم تجمع بيانات حول هذا الموضوع. ومن بين الرسائل الرئيسة لهذا الكتاب هو أن هناك حاجة لإجراء بحوث أكثر وأفضل لكل من الصور المحدثة والأكثر اكتمالاً. في غضون ذلك، تشير مجموعة اللمحات إلى أن الدروس الخصوصية كانت ولا تزال:

[7] كان السؤال الذي طرحته دراسة الرياضيات والعلوم الدولية: هل حضرت دروسًا إضافية أو دروسًا خاصة لم تنظمها المدرسة في المواد التالية خلال آخر 12 شهر؟ أ- الرياضيات، ب- العلوم. وتضمنت الردود أنشطة غير مدفوعة الأجر وأخرى مدفوعة الأجر، رغم أنه تم الدفع في أغلبها، وتجمع توجهات دراسة الرياضيات والعلوم الدولية بيانات من الصف الرابع والثامن، وتم طرح هذا السؤال على طلاب الصف الثامن فقط.

• واضحة في البلدان من جميع فئات الدخل.

• شائعة بشكل خاص في التعليم المدرسي الثانوي حيث يواجه الطلاب الامتحانات النهائية، ولكنها تظهر أيضًا في التعليم المدرسي الابتدائي والإعدادي.

• يتلقاها طلاب المدارس العامة والخاصة بشكل عام.

• يمكن الوصول إليها في جميع الطبقات الاجتماعية، وخصوصًا في الطبقات الوسطى (التي تستطيع تحمل تكاليفها وتهدف إلى الاحتفاظ بمكانتها) مقارنة بالطبقات الدنيا (المقيدة اقتصاديًا) والطبقات العليا (التي لديها طرق بديلة للاحتفاظ بمكانتها).

• مطلوبة بشكل خاص في الرياضيات واللغات (خاصة اللغة الإنجليزية، وكذلك اللغة العربية إلى حد ما)، وفي الفيزياء والكيمياء للطلاب في مجالات العلوم.

• منتشرة في المدن أكثر من الأرياف.

الجدول (3): حجم الدروس الخصوصية في الدول الشرق أوسطية

البحرين	تبين أن 69٪ من بين 290 طالبًا ممن شملهم الاستطلاع الذي أجراه البوهي والصادة (1994) في 28 مدرسة، كانوا يتلقون دروسًا خصوصية. وضمن العينة، تلقى 84٪ من طلاب المرحلة الابتدائية، و58٪ من طلاب المرحلة المتوسطة، و65٪ من طلاب المرحلة الثانوية دروسًا خصوصية. كما تلقى الطلاب في المدارس الخاصة دروسًا خصوصية أكثر من أقرانهم في المدارس العامة. ومن الواضح أن معدلات الالتحاق ظلت مرتفعة. فعلى سبيل المثال، نقل عباس، نوال (2020) عن معلم أشار إلى "إقبال غير مسبوق على الدروس الخصوصية"، خاصة لطلاب المرحلة الثانوية، ووصف مدرس آخر كان قد قدم دروسًا خصوصية "جدولاً مزدحمًا للغاية من اللحظة التي أترك فيها المدرسة حتى منتصف الليل". ويوجد المزيد من البيانات من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية (TIMSS) في عامي 2015 و2019 في الجدول 4.
العراق	ظهرت الدروس الخصوصية بشكل واضح عندما أدت الأزمة الاقتصادية المتحالفة مع الحرب العراقية الإيرانية 1980–1988 إلى تقويض رواتب المعلمين (العراق، 2012). وبحلول التسعينيات، أصبح التدريس الخصوصي أمرًا معتادًا في سياق التعليم المدرسي العام المتدني الجودة (Shad-bash & Albakaa, 2017, p. 23). وفي دراسة قامت بها جامعة القادسية عام 1996 امتحنت تجارب 514 من طلاب الطب البيطري والتربوي عندما كانوا في الصفوف 6–12 (جاسم وكاظم، 2001). ووجد الباحثون أن 21٪ من الذكور و24٪ من الإناث قد تلقوا دروسًا خصوصية في مادة واحدة على الأقل جاء في مقدمتها مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. ووجدت دراسة عشوائية أُجريت عام 2020/2019 على 120 طالبًا بالصف الحادي عشر في أربع مدارس ثانوية أن 70٪ من الذكور و72٪ من الإناث كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (كامل،2021،ص 412).
الأردن	وفي دراسة عام 1993/1992 أجريت على 718 طالب في الثانوية العامة للفرع العلمي والذين يشكلون 9٪ من المجموع في 27 مدرسة في عمان الكبرى، ركزت على الرياضيات (الأحمد، 1994). تبين أن 51٪ منهم كانوا يتلقون دروسًا خصوصية في هذه المادة. وفي دراسة أخرى أجريت عام 2005/2004، أشار 54٪ من أصل 1037 ولي أمر من جميع المناطق الرئيسة إلى أن أطفالهم قد تلقوا دروسًا خصوصية أثناء التعليم المدرسي الابتدائي و / أو الثانوي (الهبشنا والنعيمي،2012). حيث سجل طلاب الصف الحادي عشر أعلى معدلات الالتحاق (54٪)، تلاهم طلاب الصف العاشر (12٪). حيث تلقوا دروسًا خصوصية بشكل رئيس في الرياضيات (33٪)، واللغة الإنجليزية (31٪)، وعلم الأحياء (13٪)، واللغة العربية (11٪). وكانت معدلات الالتحاق عند الذكور أعلى من الإناث باستثناء الصف الأول. وأشار الهواريم والكراكي (Alhawarin and Karaki, 2012, p. 131)، نقلاً عن بيانات من دراسة سوق العمل الأردني 2010، إلى أن حوالي 15٪ من الأسر أنفقت الأموال على الدروس الخصوصية وبشكل رئيس لتحضير أولادهم لامتحان التعليم الثانوي العالي. يقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية (TIMSS) في عامي 2015 و2019.
الكويت	وفي دراسة أجريت عام 1987 على 934 طالبًا في الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر ممن تلقوا دروسًا خصوصية على الأقل في مادة واحدة، وُجد أن 77٪ يتلقون دروسًا خصوصية في مادة الرياضيات، و55٪ في مادة الفيزياء، و45٪ في مادة الكيمياء، و12٪ في مادة علم الأحياء، و15٪ في مادة اللغة الإنجليزية. و6٪ في مادة اللغة العربية و2٪ في مادة التربية الدينية (حسين، 1987، ص 94). وفي عام 2009، أجرى الباحثون دراسة على 785 طالبًا و274 ولي أمر في مدارس ثانوية مختلفة ضمن خمس مدن (الصالحي وزملائه، 2009). وجدوا أن 69٪ من الطلاب يتلقون دروسًا خصوصية، بينما ذكر 86٪ من أولياء الأمور أن أولادهم كانوا يتلقون هذه الدروس. ووجدت عينة عشوائية من 40 طالبًا في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في أربع مدارس في منطقة واحدة أن 62.5٪ منهم كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (الأمعري والخميس، 2013). ووجدت عينة عشوائية بنسبة 1٪ من أولياء الأمور في جميع أنحاء البلاد أن 44٪ من الأطفال في جميع الصفوف يتلقون دروسًا خصوصية (الشطي وسبتي، 2012). ويقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية (TIMSS) في عامي 2015 و2019.
لبنان	وأشار داباغا(Dabaga, 2014, p. 135) إلى أن العديد من العائلات تريد أن يلتحق أبناؤها بالجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية في جمهورية لبنان أو خارج البلاد. حيث كانوا يتلقون دروسًا خصوصية، خاصة في اللغة الإنجليزية للامتحانات المصيرية. وقد لوحظت هذه الظاهرة- أيضًا- من قبل العديد من التعليقات الصحفية (مثل عبد الكريم، 2015؛ علوية، 2017/ الحاج، 2018/ فرحات، 2014). ويقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية(TIMSS) في عامي 2015 و2019.

عمان	وأشار تقرير صدر عام 2012 إلى التوسع الكبير للدروس الخصوصية، خاصة بين طلاب الصفين العاشر والحادي عشر في العاصمة مسقط، وفي إطار زيادة دخل الأسرة ورغبات المعلمين المغتربين في زيادة رواتبهم (سلطنة عمان، 2012). حيث تلقى الطلاب الذكور دروسًا خصوصية بنسبة أعلى من الإناث بسبب عدم وجود مدرسات خصوصيات، والأعراف التي تمنع الطالبات من زيارة المعلمين الخصوصيين في منازلهن، ومن استخدام وسائل النقل العام. ويقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية ((TIMSS في عامي 2015 و2019.
فلسطين	وأظهرت دراسة أجريت عام 2016 على 100 طالبة في الصفوف 10–12 في مدارس مختلفة في قطاع غزة أن 69٪ تلقين دروسًا خصوصية (عسكر والشريحي، 2016). حيث تلقت 85٪ منهن دروسًا خصوصية في مادة اللغة الإنجليزية، و69٪ في مادة الرياضيات، و19٪ في مادة الفيزياء، و16٪ في مادة الكيمياء، و11٪ في مادة اللغة العربية. ووجدت دراسة أجريت عام 2018 على 122 طالبة في الصف الحادي عشر في إحدى مدارس القدس الشرقية أن 25٪ من طلاب فرع الفنون تلقوا دروسًا خصوصية، خاصة في اللغة الإنجليزية (57٪) واللغة العربية (23٪) (الأطرش، 2018). وفي الفرع العلمي، تلقى 38٪ من الطلاب دروسًا خصوصية وبشكل رئيس في مادة اللغة الإنجليزية (23٪) والفيزياء (20٪) والرياضيات (8٪).
قطر	أشار بروير وزملائه (Brewer et al., 2007, 31)، نقلاً عن مصادر رسمية، إلى أنه في عام 1996/1995، تلقى حوالي ثلث طلاب المدارس الحكومية دروسًا خصوصية. وأفادت دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2012 أن 59٪ من الأطفال البالغين من عمر 15 عامًا كانوا يتلقون دروسًا خصوصية، على الرغم من أن الردود قد تشمل الدروس الخصوصية المدفوعة وغير مدفوعة الأجر (Entrich, 2021). وأجريت دراسة وطنية عام 2015 على 1803 طالبًا في 38 مدرسة ثانوية (Alemadi et al., 2016, p. 22). ففي جميع أنواع المدارس، تلقى 46 ٪ من القطريين و28٪ من الطلاب الوافدين دروسًا خصوصية. وفي المدارس الدولية، كانت الأرقام 55٪ و39٪ على التوالي. وفي دراسة تابعة عام 2018 جُمعت بيانات من 1639 طالبًا في 34 مدرسة (Sellami, 2019, p.12). وكانت نسب الطلاب الذين يتلقون دروسًا خصوصية 38٪ في الصف الثامن، و40٪ في الصف التاسع، و35٪ في الصف الحادي عشر و56٪ في الصف الثاني عشر. وبلغت النسبة في المدارس الحكومية 45٪، بينما بلغت 34٪ في المدارس الدولية. ويقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية (TIMSS) في عامي 2015 و2019.
السعودية	أظهرت دراسة أجريت عام 2013 على 300 طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من 30 مدرسة ثانوية للبنات في مدينة جدة أن 97٪ من الطلاب كانوا يتلقون دروسًا خصوصية بينما كانت نسبة الذين لم يتلقين دروسًا خصوصية 3٪ بغض النظر عن نسبة 12٪ ممن لم يجبن على السؤال، (طيب وفلمبان ،2013). ويقدم الجدول 4 بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية في عامي 2015 و2019.
سوريا	على الرغم من عدم توفر بيانات إحصائية، إلا أن الظاهرة واضحة في أجزاء كثيرة من البلاد (انظر على سبيل المثال المرعشلي، 2012/ اليوسفي، 2015/ مجلة عنب بلدي، 2019/ شمرا، 2020/ وتار، 2014). والدافع الرئيس لهذه الدروس هو رواتب المعلمين المتدنية.
الإمارات	أظهرت دراسة أجريت عام 1996/1995 شملت 2975 طالبًا إماراتيًا في المدارس المتوسطة والثانوية في جميع أنحاء البلاد أن 90٪ منهم كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (بوكلاه والخيال، 1997). ووجدت دراسة أجريت عام 2011 على 180 طالبًا إماراتيًا في السنة التأسيسية في جامعة الإمارات العربية المتحدة أن 66٪ تلقوا دروسًا خصوصية خلال السنة الدراسية الأخيرة للتعليم المدرسي (Farah, 2011, p. 2). وأشارت دراسة أُجريت في دبي 2013/2012 لطلاب الصفين التاسع والثاني عشر إلى أن 49٪ قد تلقوا دروسًا خصوصية في العام الماضي (هيئة المعرفة والتنمية البشرية 2014 ، KHDA، ص 17). كما تلقى 70٪ في المدارس التي تعتمد المنهاج الهندي دروسًا خصوصية، بينما كانت النسبة في المدارس التابعة لوزارة التربية والمدارس التي تعتمد المناهج البريطانية والأمريكية 38٪. ومن بين الأطفال العرب المغتربين (البحرين ومصر والأردن وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية وسوريا)، تلقى 31٪ في المتوسط دروسًا خصوصية. وكانت النسبة في الصف الثاني عشر (63٪) أكبر من نسبة الصف التاسع التي بلغت (37٪). وأفادت دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) لعام 2012 أن 54.0٪ من الأطفال في سن 15 عامًا كانوا يتلقون دروسًا خصوصية، على الرغم من أن الردود يمكن أن تشمل دروسًا خصوصية مدفوعة الأجر وأخرى غير مدفوعة الأجر (Entrich, 2021). وأشارت دراسة أجراها مجلس التعليم في إمارة أبو ظبي (نقلاً عن Rocha & Hamed, 2018, p.10)، والتي شملت 57000 من أولياء أمور طلاب المدارس العامة والخاصة في إمارة أبو ظبي، إلى أن 18.1٪ من الطلاب تلقوا دروسًا خصوصية في مادة اللغة العربية. كما قال 17.9٪ من أولياء الأمور أن أطفالهم تلقوا دروسًا خصوصية في مادة اللغة الإنجليزية، و19.7٪ في مادة الرياضيات، و16.2٪ في مادة العلوم.

	وأشارت دراسة وطنية أُجريت عام 2018/2017 على 3929 من أولياء أمور الطلاب في الصفوف الخامس والتاسع والعاشر والثاني عشر إلى أن 27٪ من الطلاب كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (Rocha & Hamed, 2018, p.22). وكانت نسبة الإماراتيين منهم أعلى (32٪) من غير الإماراتيين (21٪). ويقدم الجدول (4) بيانات إضافية من توجهات دراسة العلوم والرياضيات الدولية (TIMSS) في عامي 2015 و2019.
اليمن	تضرر نظام التعليم كثيرًا جراء الحرب الأهلية والأزمة الاقتصادية المرتبطة بها؛ حيث أبرزت الملاحظات الصحفية (مثل2018، New Arab) والدراسات الأكاديمية (مثل الصباحي، 2021) تغيب المعلمين عن الفصول الدراسية العادية وتحولهم الى التدريس الخصوصي بشكل شخصي و/ أو عبر الإنترنت لسد الفجوات التعليمية.

وبالتفصيل في الجدول (4)، تعتبر بيانات دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم الدولية(TIMSS) مفيدة بشكل خاص؛ لأنها تعرض عينات وطنية. بالإضافة إلى ذلك، يتم عرض أبو ظبي ودبي بشكل مستقل على أنهما "مشاركين معياريين" (Martin et al., 2016). وكما هو متوقع، كانت معدلات الالتحاق في مادة الرياضيات أعلى منها في العلوم. وفي عام 2015 بالنسبة لمادة الرياضيات، تراوحت النسب بين 57.9٪ في دولة الكويت و38.6٪ في دولة الإمارات العربية المتحدة (انظر أيضًا الشكل 2)، وبالنسبة لمادة العلوم فقد تراوحت بين 48.2٪ في دولة الكويت و31.5٪ في دولة الإمارات العربية المتحدة. وبما أن الصف الثامن لم يكن نقطة تحول مهمة في هذه البلدان، فمن المفترض أن المعدلات كانت أعلى في الصفوف اللاحقة، ولا سيما في الصف الأخير من التعليم المدرسي الثانوي الذي خاض الطلاب في نهايته امتحانات مصيرية لدخول الجامعة؛ حيث كان الدافع المهيمن الذي أشار إليه الطلاب هو التفوق في الفصل بدلاً من مواكبة أقرانهم. ففي معظم البلدان- وليس كلها- انخفضت معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية بشكل طفيف بين عامي 2015 و 2019.

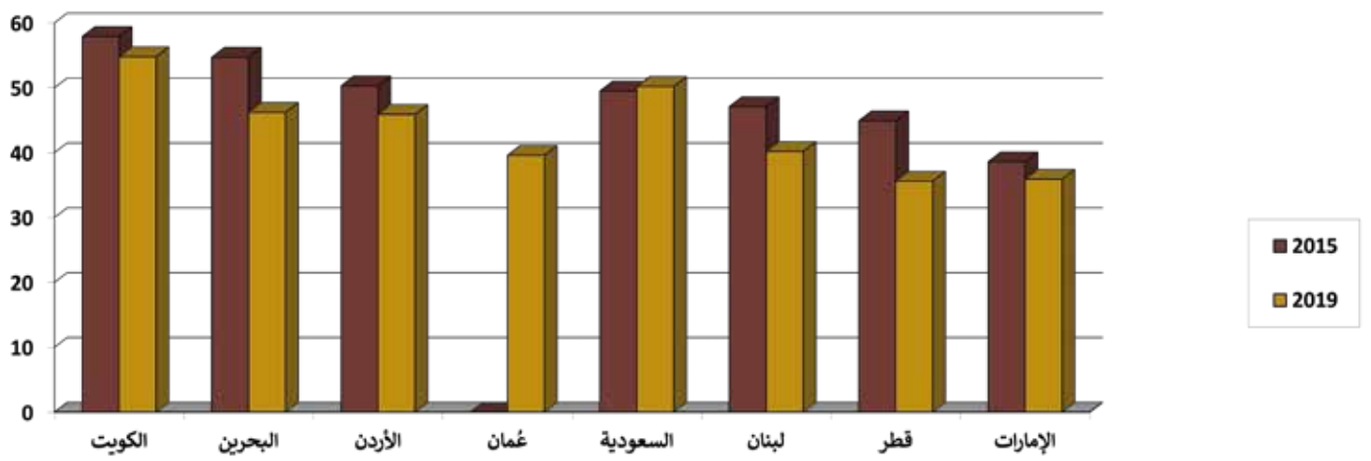
الجدول (4): معدلات الالتحاق ودوافع طلاب الصف الثامن للدروس الخصوصية، توجهات دراسة الرياضيات والعلوم الدولية في عامي 2015 و2019 (٪)

البلد	2015				2019		
	المواضيع	معدل الالتحاق	من بين الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية، كان الدافع هو التفوق في الفصل	من بين الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية، كان الدافع هو مواكبة أقرانهم في الفصل	معدل الالتحاق	من بين الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية، كان الدافع هو التفوق في الفصل	من بين الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية، كان الدافع هو مواكبة أقرانهم في الفصل
البحرين	الرياضيات	54.7	65.2	34.8	46.2	67.7	32.3
	العلوم	48.2	62.6	37.4	37.7	63.4	36.6
الأردن	الرياضيات	50.3	80.0	20.0	45.9	76.5	23.5
	العلوم	44.9	72.0	28.0	38.2	67.3	32.7
الكويت	الرياضيات	57.9	71.8	28.1	54.8	71.5	28.5
	العلوم	42.9	65.7	34.3	38.3	65.5	34.5
لبنان	الرياضيات	47.1	68.3	31.7	40.2	61.7	38.3
	العلوم	42.1	53.8	46.2	36.3	49.3	50.7
سلطنة عمان	الرياضيات	ل. م	ل. م	ل. م	39.6	60.4	39.6
	العلوم	ل. م	ل. م	ل. م	29.9	50.8	49.2
قطر	الرياضيات	44.9	65.0	35.0	35.6	66.0	44.0
	العلوم	35.9	60.7	39.3	28.2	63.8	36.2
السعودية	الرياضيات	49.5	72.3	27.7	50.2	72.7	27.3
	العلوم	46.3	68.6	31.4	47.0	72.1	27.7
الإمارات	الرياضيات	38.6	66.6	33.4	35.9	57.9	42.1
	العلوم	31.5	60.5	39.5	27.7	55.6	44.4
أبو ظبي	الرياضيات	35.2	60.4	39.6	42.2	49.8	50.2
	العلوم	25.2	54.7	45.3	35.6	43.0	57.0
دبي	الرياضيات	ل. م	ل. م	ل. م	35.5	58.6	41.4
	العلوم	ل. م	ل. م	ل. م	24.2	67.4	32.6

ل. م = ليس متوفر/ سلطنة عمان لم تشارك ولم تكن دبي مشاركًا معياريًا في توجهات دراسة الرياضيات والعلوم الدولية عام 2015.

المصدر: قواعد بيانات توجهات دراسة الرياضيات والعلوم الدولية واختبار دراسة التقدم الدولي في القراءة، كلية بوستون https://timssandpirls.bc.edu

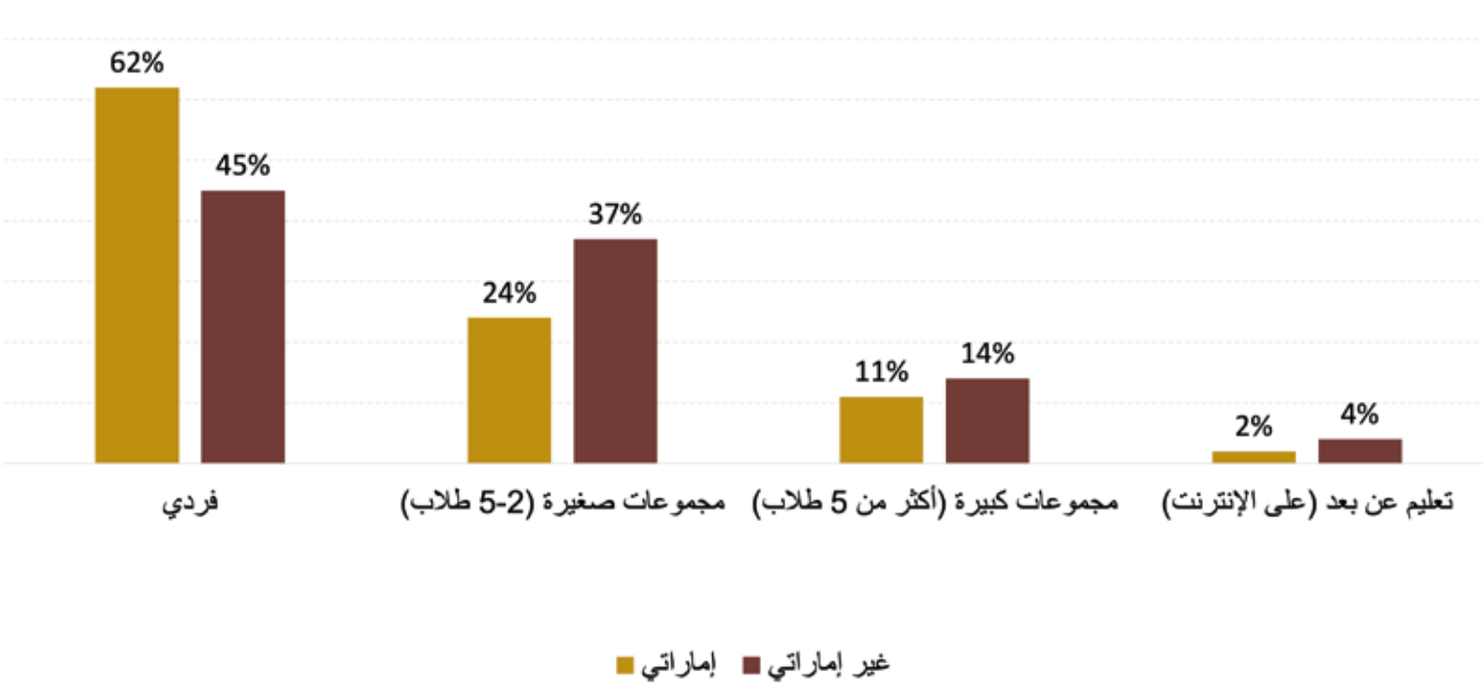
الشكل (2): معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثامن في ثماني دول في عامي 2015 و2019 (٪)



4.2- الأنماط والمدة الزمنية:

تخفي البيانات الواردة أعلاه الخاصة بمعدلات الالتحاق العديد من المتغيرات. أولها أنماط التدريس، والتي قد تشمل الدروس الخصوصية الفردية، والمجموعات الصغيرة، والفصول الكبيرة. ويرى المعلمون والعائلات على نطاق واسع أن التدريس الفردي في منازل المدرسين أو الطلاب، وربما- أيضًا- في المقاهي أو المكتبات أو الأماكن العامة الأخرى، هو الشكل المرغوب فيه؛ لأنه يمكن تخصيصه لاحتياجات الطلاب. وعادة ما يكون التدريس الفردي هو الأعلى أجرًا. ويمكن أن تساعد الدروس الخصوصية الجماعية على تخفيض التكلفة، كما تخفض الدروس الخصوصية ضمن الفصول الكبيرة التكلفة أكثر. ويوضح الشكل (3) الأنماط في دولة الإمارات العربية المتحدة للطلاب في دراسة وطنية للصفوف الخامس والتاسع والعاشر والثاني عشر (Rocha & Hamed, 2018, p. 28). ووصفت المجموعات بأنها كبيرة إذا كان عدد أفرادها أكثر من خمسة طلاب، مما يعني أن حجمها لا يزال متواضعًا مقارنة بالفصول في أماكن أخرى والتي قد تصل إلى 30 أو 40 طالبًا وحتى أكثر. وأظهرت الإحصائيات أن نسبة الإماراتيين الذين التحقوا بالدروس الخصوصية الفردية كانت أعلى من غير الإماراتيين، مما قد يعكس الدخل العالي للأسر الإماراتية.

الشكل (3): أنواع التدريس الخصوصي في الإمارات العربية المتحدة عام 2018



المصدر: Rocha & Hamed (2018, p. 28)

وبفضل التطور التكنولوجي أصبحت الدروس الخصوصية عبر الإنترنت أكثر شيوعًا لكل من المدرسين الخصوصيين و عائلات الطلبة. إلا أن هذا النوع من الدروس الخصوصية لم يُؤخذ بعين الاعتبار في كثير من الدراسات. ففي دراسة قطرية عام 2018، لم تتم الإشارة إلى الدروس الخصوصية عبر الإنترنت، على الرغم من أن أهميتها تمتد إلى خارج الحدود الوطنية. حيث يمكن أن يكون المعلمون الخصوصيون والطلاب متواجدين ليس فقط في ضواحٍ أو مدن أو مواقع ريفية مختلفة، بل- أيضًا- في بلدان مختلفة. فتسمح الدروس الخصوصية عبر الإنترنت بتوفير المال والوقت لتنقل المدرس الخصوصي و/ أو الطالب، وحتى التكاليف الأخرى يمكن تخفيضها عن طريق الاستعانة بمواقع ذات مرتبات منخفضة (انظر للصندوق رقم 2). وكما هو موضح في الشكل (1)، قد تكون الدروس الخصوصية عبر الإنترنت على شكل بث مباشر أو مسجل أو مختلطًا، ونماذج المعلم الخصوصي المزدوج قد تكون مع البشر أو باستخدام الذكاء الاصطناعي. ومن الجدير بالذكر أن التدريس الخصوصي عبر الإنترنت شهد تطورًا ملحوظًا جدًّا في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الشرق الأوسط، خاصةً بعد إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية التي تقدم التعليم وجهًا لوجه خلال جائحة كورونا التي ضربت العالم عام 2020 (بيومي، 2020؛ Paracha, 2020; Sherman, 2020). ومع الحاجة للحفاظ على دخلهم، والتقيد بقواعد التباعد الاجتماعي خلال جائحة كورونا، تحوَّل المعلمون الخصوصيون للتدريس عبر الإنترنت بشكل أسرع من المدارس النظامية، و أصبحت العائلات أكثر اعتيادًا على الأنشطة التعليمية عبر الإنترنت[8].

صندوق رقم (2): تسخير التكنولوجيا وتجاوز الحدود الوطنية

تستضيف المملكة العربية السعودية منصة إنترنت شهيرة للدروس الخصوصية تسمى أكاديمية نون. تأسست عام 2013، واستقطبت خلال أربع سنوات أكثر من مليون طالب ثانوي، وبعد أربع سنوات أخرى ادَّعت بأنها "محببة من 10 ملايين طالب و100 ألف معلم في 8 دول".

وتستخدم نون نموذج "الاشتراك"، حيث التسجيل في هذا الموقع مجاني ، والدفع مقابل خدمات إضافية. وتشرح بطاقات الاشتراك المحتوى التعليمي، وتقدم تمارين تدريبية للطلاب مع معرفة درجاتهم. ويمكن للمستخدمين بعد ذلك الحصول على مساعدة مأجورة من قبل مدرسين خصوصيين، والذين يستجيبون بالرسائل الفورية أو المكالمات الصوتية، ويمكنهم استخدام الهاتف أو الجهاز اللوحي لمساعدة الطلاب في الرسوم البيانية والوسائل الأخرى.

وخلال السنوات الأولى من انطلاق تلك المنصة، كان معظم المعلمين الخصوصيين في مصر، والذين قدموا خدماتهم بتكلفة أقل بكثير من المعلمين الخصوصيين في السعودية. ففي عام 2017، على سبيل المثال، وبينما كان المعلمون الخصوصيون السعوديون يتقاضون عادة 180–250 ريالاً عن كل ساعة (48–66 دولارًا أمريكيًا)، كانت المنصة تتقاضى حوالي 50 ريالاً عن كل ساعة.

ومن مفاتيح نجاح نظام المنصة كان الجمع بين الوظائف والميزات الاجتماعية ومزايا "التحفيز". حيث أوضح محمد الضالعان، المؤسس المشارك والرئيس التنفيذي لشركة نون، أن: "منصتنا التفاعلية والممتعة بالكامل بُنيت على فكرة أن أكبر عقبة أمام التعلم ليست الفهم، بل الملل".

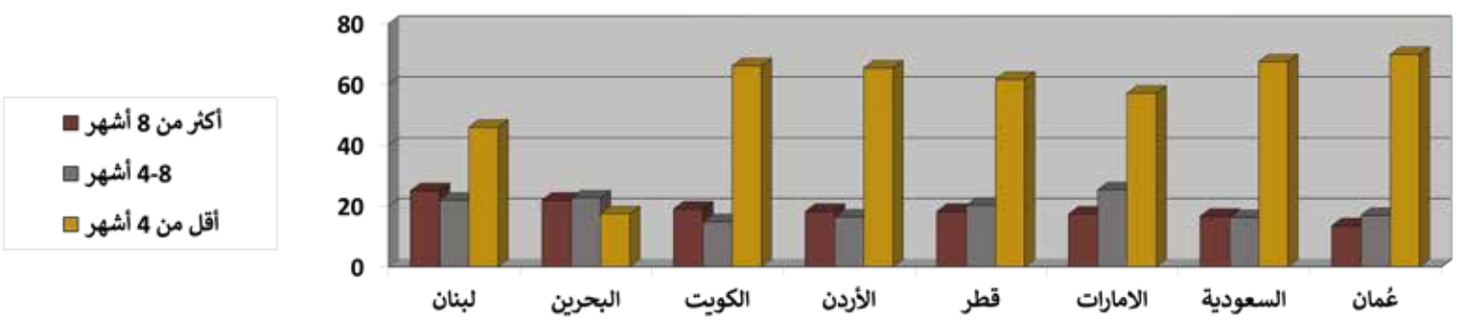
ومع استمرار جائحة كورونا تم تعزيز العمل كثيرًا. ففي غضون أربعة أشهر من تفشي الوباء، ضاعفت نون قاعدة مستخدميها بإضافة ثلاثة ملايين طالب جديد. وكان من المتوقع أن تشمل المرحلة التالية من النمو المدارس نفسها. حيث خطط محمد الضالعان "لإضافة وظائف من شأنها أن تمكن المدارس في جميع أنحاء العالم من استخدام المنصة بسهولة لتلبية احتياجاتهم الخاصة". وكان هذا مهمًا وخاصة عندما بدأ الطلاب التعلم عن بعد، ومن المحتمل أن تصبح سمة دائمة.

المصادر (2020) Paracha؛ رحال (2017)؛ https: //www. noonacademy. com.

8 عملت بعض النماذج بشكل عكسي في نفس الوقت، فانتقلت المدارس إلى التعليم عن بعد، ولجأت بعض العائلات إلى الدروس الخصوصية وجهًا لوجه رغم مخاطر العدوى لتغطية العجز التعليمي في النظام المدرسي للتعليم عن بعد (انظر مثلاً هامور(2020) ومظهر (2020)، الكتابة عن النماذج في الأردن).

وهناك جانب آخر مهم متعلق بالدروس الخصوصية هو مدتها. على عكس التعليم المدرسي، الذي من المفترض أن يكون نشاطًا منتظمًا يشغل الطلاب طوال اليوم ومناهج كاملة خلال فترة الفصل الدراسي، فقد يكون التدريس الخصوصي غير منتظم ومؤقتًا. وسأل الاستبيان الذي أجرته دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)- المذكور أعلاه- الطلاب عن فترات حصولهم على الدروس الخصوصية . حيث يظهر الشكل (4) الردود على الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات التي تلقاها طلاب الصف الثامن عام 2019. فقد بلغت أعلى النسب لتلقي الدروس الخصوصية لمدة تقل عن أربعة أشهر في العام في المملكة العربية السعودية 69.8 ٪. ومن المحتمل أن تكون في الفترة التي تسبق امتحانات نهاية العام و/ أو خلال الإجازات الطويلة. وعلى النقيض من ذلك، تلقى 25.0٪ من الطلاب في لبنان دروسًا خصوصية لأكثر من ثمانية أشهر، وهو ما يعني على الأرجح طوال العام الدراسي. وتعد التفاصيل الإضافية حول هذه الأمور أمرًا مرغوبًا فيه، ولا بد من إضافتها إلى جدول أعمال البحوث.

الشكل (4): مُدَّة الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثامن في ثماني دول لعام 2019 (٪)



وتشير البيانات فقط إلى أولئك الذين تلقوا بعض الدروس الخصوصية، حيث تم إقصاء الطلاب الذين لم يتلقوا أي ساعة من التدريس الخصوصي.
المصدر: قواعد بيانات توجهات دراسة الرياضيات والعلوم الدولية واختبار دراسة التقدم الدولي في القراءة، كلية بوستون https://timssandpirls.bc.edu

ويتعلق الجانب الآخر من مدة الدروس الخصوصية بكثافتها. وبالتالي، من المرجح أن يتلقى الطلاب ساعات أكثر يوميًا عند اقترابهم من الاختبارات الهامة. وخلال المواسم المكثفة، قد يتلقون دروسًا خصوصية قبل المدرسة وبعدها، وفي عطلات نهاية الأسبوع وأثناء العطلات الرسمية. أظهرت دراسة وطنية في دولة قطر عام 2018 للدروس الخصوصية التي تلقاها الطلاب في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر أن "نسبة 52٪ من المشاركين تلقوا دروسًا خصوصية أسبوعيًا (Sellami, 2019, p.25). وتلقت الفئة التالية البالغة نسبتهم (20٪) دروسًا خصوصية أثناء فترات الامتحان، بينما تلقى 16٪ منهم دروسًا خصوصية يومية، و6٪ دروسًا خصوصية شهرية، و6٪ أخرى". وكما هو متوقع، كانت الأسعار خلال موسم الامتحانات أعلى مما كانت عليه في المواسم الأخرى، ووفقًا لإحدى المصادر (سليمان والفكي، 2018) فإنها ترتفع للضعف لتصل إلى 200 ريال (55 دولارًا أمريكيًا) عن كل ساعة.

4.3- دوافع الطلب:

إن الدافع الأساسي للطلب على الدروس الخصوصية في جميع الأنظمة حول العالم 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 الحاسمة في مراحل تعليمية معينة من المرجح أن يكون بها نسب عالية للدروس الخصوصية (Zwier et al., 2020). ومع ذلك، بعض الطلبة تأخذ دروسًا خصوصية أثناء ونهاية كل عام دراسي في امتحانات أقل أهمية، والتي قد تؤثر على علاقة الطلبة بعضهم مع بعض وتقديرالطالب لذاته، وكذلك مواقف المعلمين تجاه الطلاب.

في الوقت نفسه، يجب التمييز بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والذين يحتاجون إلى دروس خصوصية لمواكبة أقرانهم، والطلاب المتفوقين الراغبين في الحفاظ على درجاتهم وتعزيزها. ويشير الجدول (4) - كما ذكر الطلاب أنفسهم- إلى أن التحصيل العالي كان هو الدافع السائد في معظم البلدان المشاركة في الدراسة. فتطابق هذا الأمر مع الصورة الأوسع التي نقلتها بيانات دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) تبين أن الدروس الخصوصية- على الأقل في بعض المواد الدراسية و مرحلة دراسية معينة- من شأنها أن توسع فجوات التحصيل بدلاً من تضييقها.

ومن بين العوامل الكامنة وراء هذه الاختلافات هي الفوارق الاجتماعية والاقتصادية. ففي جميع أنحاء العالم، من المرجح أن يتلقى طلاب الطبقات الاجتماعية العليا دروسًا خصوصية أكثر من أقرانهم في الطبقات الاجتماعية الدنيا (Entrich, 2021; Jansen et al., 2021). ولا يعكس هذا النمط قدرة هذه العائلات على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية فحسب، بل يعكس- أيضًا- الطموحات الأقوى في الطبقات الاجتماعية العليا والامتيازات التي يمكن أن يجنيها الطلاب في الصفوف الأولية من التعليم المدرسي.

وضمن الأرقام الإجمالية، كما هو مذكور في الجدول (3)، قد تكون هناك اختلافات متعلقة بالدروس الخصوصية وفقًا للمواد الدراسية. ففي العديد من البيئات، تكون المواد الأكثر طلبًا هي الرياضيات واللغات. وتعتبر اللغة العربية مهمة بالتأكيد في الشرق الأوسط. ولكن نظرًا لأن معظم الطلاب يشعرون أن لديهم كفاءة كافية في اللغة العربية، فإن الطلب أقوى على اللغة الإنجليزية. فالرياضيات واللغات هي مواد أساسية، ليس فقط في حد ذاتها ولكن- أيضًا- كمفاتيح للنجاح في المواد الأخرى. هناك طلب كبير على الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء إلى حد ما بين طلاب الفرع العلمي، وبشكل عام تتمتع العلوم بمعدلات التحاق أعلى من الفنون؛ لأنها تجذب طلابًا أكثر طموحًا. وتشمل المواد ذات الطلب المنخفض الجغرافيا والتاريخ والدراسات الدينية؛ لأنه يُنظر إليها على أنها أسهل وأقل أهمية لإثبات التميز.

سلَّطت العديد من الدراسات الضوء على هذه الأمور. ففي المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، أجرى العتيبي (Alotaibi, 2014, p. 81) مقابلات مع مجموعتين من ستة طلاب من الصف الثاني عشر، وأربعة آباء لهؤلاء الطلاب بشكل منفصل. وكان العتيبي مهتمًا بشكل خاص بالتدريس الخصوصي في مادة اللغة الإنجليزية. وكانت النقاط الأساسية التي تطرق اليها الطلاب:

• **صعوبة المادة**: ولدى سؤالهم عن سبب صعوبة المادة، أجاب معظم الذين تمت مقابلتهم أن: "المعلم لم يشرح الدروس جيدًا". ولاحظ الباحث أن الطلاب كانوا متلقين سلبيين في البيئة التي يديرها المعلم.

• **ضعف أداء المعلم**: ومما يزيد من مشكلة الصعوبة أن العديد من المعلمين وُصفوا بأنهم ضعفاء و / أو مثقلون بأعباء كبيرة؛ حيث أفاد أحد الذين تمت مقابلتهم أن: " دائمًا ما يكون معلمنا منهكًا عندما يأتي إلى الصف، وكل ما يفعله هو تقليب صفحات كتابنا المدرسي فقط ". وقيل أن الأحمال التدريسية الثقيلة في المدارس السعودية تعرقل التخطيط الدقيق، وتطلب من المعلمين الإسراع في دروسهم. فما كان من الطلاب إلا أن يلجؤوا إلى المعلمين الخصوصيين لتقليل أوجه القصور في الفهم لديهم.

• **الامتحانات**: شعر أحد الطلاب أن معلمه تعمد وضع اختبارات صعبة؛ ليحصل الطلاب على درجات متدنية، ثم يلجؤون إليه للحصول على دروس خصوصية. فيما بين طالب آخر أنه تلقى الدروس الخصوصية لمعرفة نمط أسئلة الامتحان. وكانت ممارسات التدريس القائمة على التركيز على الاختبار في الفصول الدراسية السعودية تشكل جزءًا كبيرًا من فهم الصورة العامة.

وجد العتيبي (Alotaibi, 2014, p. 81–82) أن أولياء الأمور كانت لهم ردود ذات صلة، مع تأكيداتهم الخاصة على:

• **غياب متابعة الأهل**: استعان بعض أولياء الأمور بمعلمين خصوصيين؛ ليحرروا أنفسهم من عبء مساعدة أطفالهم في حل واجباتهم، كما شعر بعض الأولياء أنهم لا يملكون الكفاءة اللازمة لتدريس أطفالهم، خاصة في الصفوف العليا.
•الضغط الاجتماعي: قال أحد الوالدين: "لسوء الحظ، أصبحت الدروس الخصوصية شكلاً من أشكال التباهي الاجتماعي". وأضاف الوالد أن بعض العائلات استعانت بمدرسين خصوصيين؛ فقط لأن العائلات الأخرى في محيطهم الاجتماعي تفعل ذلك.

• **الأسباب المتعلقة بالطالب**: عندما تلقى بعض الطلاب دروسًا خصوصية، أخذ آخرون ذلك كقاعدة، ثم ضغطوا على والديهم للاستعانة بمدرسين خصوصيين. وكان العامل الآخر هو ضعف الأساس من المدرسة الإعدادية، ليس فقط نتيجة سوء التدريس، ولكن- أيضًا- نتيجة التغيب عن المدرسة؛ حيث شعر بعض الطلاب أنه طالما كان بإمكانهم العثور على شخص ما لشرح الدروس ومساعدتهم على اجتياز الاختبارات، فليست لهم حاجة من حضور الدروس المدرسية إلا لإثبات وجودهم فقط.

• **الأسباب المتعلقة بالمدرسة**: منعت الفصول الكبيرة في المدرسة المعلمين من تقديم الاهتمام الفردي لتلاميذهم. فلم يؤد ذلك إلى ضعف الأداء فحسب، بل جعل الآباء يتساءلون عن فائدة التعليم المدرسي. وأوضح أحد الآباء أنه: "إذا لم يحصل طلابنا على الاهتمام الذي يحتاجونه في المدرسة، فلا فائدة من إرسالهم إلى هناك. يمكننا فقط الذهاب للدروس الخصوصية". إلى جانب قدرات المعلمين كانت هناك عوائق أمام الطلاب؛ حيث أوضح أحد الوالدين أن ابنه لم يكن على استعداد لطرح الأسئلة أمام العديد من أقرانه، ولكنه سيفعل ذلك بسهولة أكبر مع مدرس خصوصي. وشعر الآباء- أيضًا- أن الدروس الخصوصية كانت أكثر إستراتيجية؛ حيث أشار أحد الأشخاص الذين تمت مقابلتهم إلى الملخصات سهلة الدراسة التي حصل عليها ابنه من معلمه الخصوصي، مما أدى إلى نيل درجات عالية.

ويمكن تعميم الملاحظات الواردة أعلاه إلى حد كبير على جميع المواد الدراسية والمستويات التعليمية والبلدان (انظر على سبيل المثال الدعمي، 2017 في العراق/ الكندري، 2015 في الكويت/ حتاملة، 2021 في الأردن/ Sellami & Kien Le Trung, 2020 في قطر). تظهر هذه الدراسات مجموعة من العوامل المتعلقة بالطالب والمدرسة والأسرة لتلقي الدروس الخصوصية، وموقف أولياء الأمورتجاه التعليم المدرسي. وفي ملاحظة أخرى حول موافقة الوالدين على الملخصات سهلة الدراسة، أشار العتيبي (Alotaibi, 2014, p. 82) إلى أن بعض المشاركين في دراسته أبدوا استعدادهم لتلقي المعرفة السطحية بدلاً من الفهم العميق.

قد تكون العوامل الثقافية مهمة أيضًا، بما في ذلك تلك العوامل لغير المواطنين الذين يجلبون معهم الثقافات من بلدانهم الأصلية. وتُعتبر الأنماط في دبي مفيدة؛ لأنه يوجد- نوعًا ما- عدد قليل من المدارس الحكومية لخدمة العائلات الوطنية، بينما غالبية المدارس الموجودة تعمل بشكل خاص لغير المواطنين. وأقرَّت هيئة المعرفة والتنمية البشرية التي تشرف على المدارس الخاصة أن هناك 17 نظامًا للمناهج الدراسية، والعديد منها يحتوي على أنظمة فرعية (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، KHDA 2021). ومن بين الدول التي اشتقت منها هذه المناهج- إضافة إلى وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة- هي فرنسا، ألمانيا، الهند، إيران، اليابان، باكستان، الفلبين، روسيا، المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية.

وبالنسبة للدراسة الحالية، ولدى استخدام استعارة الظل مرة أخرى، فالسؤال المطروح هو إلى أي مدى يُنتج 17 نظامًا دراسيًا 17 ظلاً. وكان الجواب الذي تضمنه البحث في عام 2012 (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، KHDA 2013) هو أنه سيتم إنشاء ما لا يقل عن 17 ظلاً بشكل جزئي، بسبب المناهج الدراسية والثقافات التي جلبها مواطنو البلدان التي اشتقت منها المناهج. وبالتالي، فإن الطلاب في المدارس التي تعتمد المناهج الهندية، التي تعكس ثقافة الهند نفسها، كانت لديهم معدلات التحاق أعلى بكثير بالدروس الخصوصية من أقرانهم في المدارس التي تعتمد المناهج الأمريكية مثلاً. فيما تعلق العامل الآخر بنموذج العمل. ففرضت بعض المدارس رسومًا عالية، وقدمت دروسًا خصوصية فردية عند الحاجة كجزء من الحزمة الإجمالية، بينما فرضت مدارس أخرى رسومًا منخفضة مقابل الحد الأدنى من الحزمة، ثم توقعت من الآباء دفع رسوم إضافية للدروس الخصوصية، سواء داخل المدرسة أو خارجها حسب الرغبة (Bray & Ventura, 2022).

أوجه الاختلاف و / أو التشابه بين الجنسين مهمة أيضًا؛ حيث تميل ثقافات الشرق الأوسط تاريخيًا إلى تفضيل التعليم الرسمي للذكور أكثر من الإناث. وفي بعض أجزاء المنطقة تم نقل هذا النمط إلى الدروس الخصوصية[9]. بالإضافة إلى بعض الآباء- خاصة في البلدان منخفضة الدخل- الذين قد يفضلون تعليم الذكور أكثر من الإناث، وخاصة عندما يتعين دفع رسوم على ذلك، فقد تواجه الدروس الخصوصية للفتيات قيودًا عملية. فعلى سبيل المثال في سلطنة عمان (سلطنة عمان، البعثة الدائمة لدى جامعة الدول العربية، 2012) وفي فلسطين (عفانة والعاجـز ، 1999)، أظهرت بعض الدراسات أنه لأسباب ثقافية لا يمكن للطالبات والمعلمات الخصوصيات التنقل بمفردهن من أجل الدروس الخصوصية. بناءً على ذلك، تُعلن بعض معاهد التدريس الخصوصي بشكل خاص عن توفير وسائل النقل للإناث. ومع هذا الدعم، واحتمالية تغيير الأعراف الثقافية، أظهرت بعض الدراسات مؤخرًا نسبًا متقاربة في تلقي الدروس الخصوصية بين الذكور والإناث، أو في بعض الحالات، عدد الإناث أكثر من الذكور. وتتضمن بيانات البحث ما يلي:

•**البحرين**: من بين 290 طالبًا شملتهم الدراسة من قبل البوهي والسادة (1994) في 28 مدرسة، تلقى 73٪ من الذكور دروسًا خصوصية مقارنة بـ 64٪ من الإناث[10].

•**العراق**: من بين 514 طالبًا جامعيًا سُئلوا عن تجاربهم في الصفوف 6–12، وجد جاسم وكاظم (2001) أن 21٪ من الذكور و24٪ من الإناث قد تلقوا دروسًا خصوصية في مادة واحدة على الأقل. وأظهرت نتائج استبيان لـ 120 طالبًا في الصف الحادي عشر في أربع مدارس ثانوية بواسطة كامل (2021) أن 70٪ من الذكور و72٪ من الإناث كانوا يتلقون دروسًا خصوصية.

• **الأردن**: قامت Al Farra (الفرا ،2009 ، ص 82–83) بتوزيع استبيان على 2346 طالبًا في الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر في المدارس الحكومية والخاصة، وعلى طلاب الصف الثامن في المدارس التي تديرها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) لخدمة اللاجئين الفلسطينيين الذين يعيشون في الأردن. ووجدت الفرا أن 38٪ من عينة الدراسة من الذكور في المدارس الحكومية يتلقون دروسًا خصوصية، مقابل 52٪ من الإناث. وكانت النسب في المدارس الخاصة متساوية عند 39٪، وفي مدارس الأونروا كانت 28٪ للذكور و46٪ للإناث.

• **قطر**: أظهرت الدراسة الوطنية التي أجريت عام 2012 للطلاب في الصفوف الثامن والتاسع والحادي عشر والثاني عشر من قبل معهد الأبحاث والدراسات الاجتماعية والاقتصادية (SESRI) في جامعة قطر أن معدلات التحاق الذكور أعلى من الإناث في الدروس الخصوصية (مندي كيانا،2021). تم التوصل إلى نتائج متشابهة في استطلاع لعام 2018 بين الطلاب الذين شملتهم الدراسة في الصفوف الأربعة، حيث كانت معدلات التحاق الذكور 42٪ مقارنة بالإناث 38٪ (Sellami, 2019, p. 12).

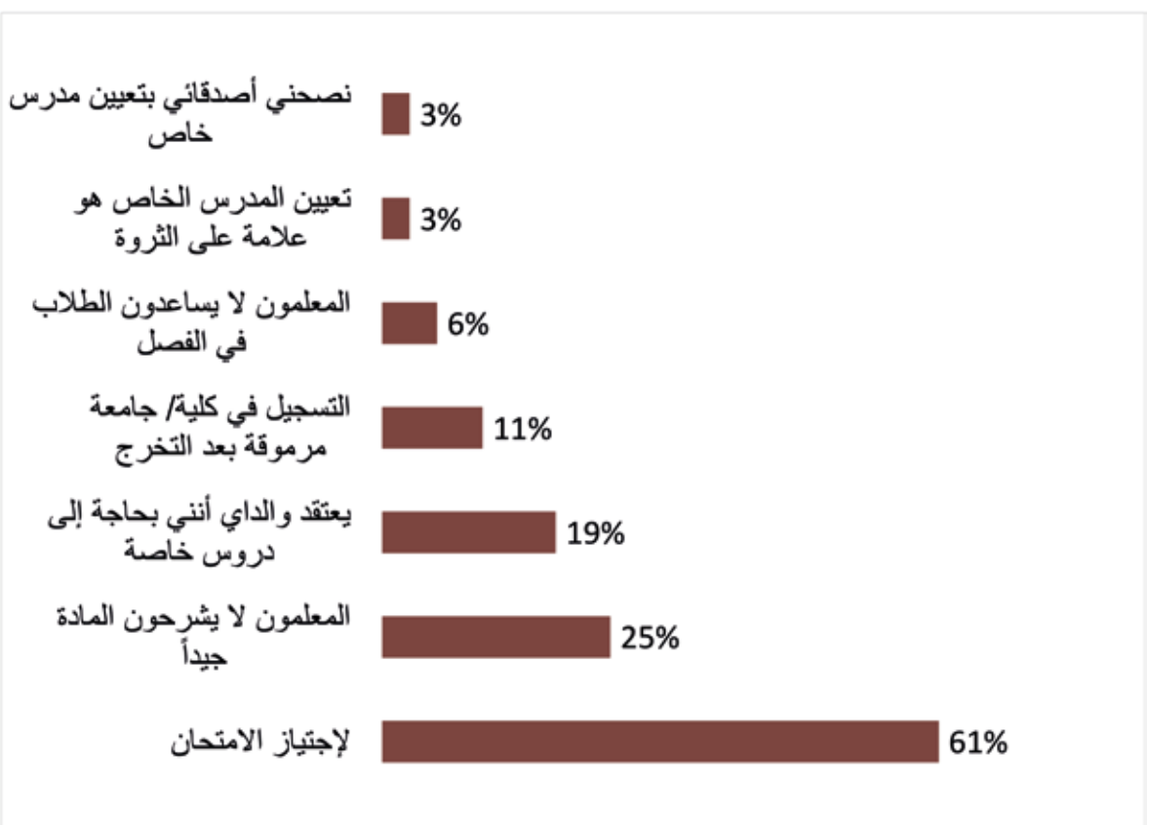
9 ومع ذلك أظهرت الإحصائيات الأخيرة لدول مجلس التعاون الخليجي مستوى تحصيل أعلى للفتيات من الذكور (انظر على سبيل المثال إلى التحليل الذي أجرته روشا (2018) لنتائج العلوم كما وردت من وجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم عام 2007 و2011 و2015 لطلاب الصف الثامن.

10 من الجدير ذكره، أن تعريف الدروس الخصوصية تضمن (من المفترض بلا أجر) دعم الأهالي وأفراد العائلة الآخرين.

• **الإمارات العربية المتحدة**: أظهرت دراسة أجريت عام 2011 على 180 طالبًا إماراتيًّا في السنة التأسيسية في جامعة الإمارات العربية المتحدة ممن التحقوا بالمدارس الحكومية أن 73٪ من الذكور مقارنة بـ 60٪ من الإناث قد تلقوا دروسًا خصوصية عندما كانوا في الصف الثاني عشر (Farah, 2011, p. 3). ووجدت الدراسة الوطنية التي أجرتها روشا وحامد (Rocha and Hamed, 2018, p. 23) أنه من بين الطلاب الإماراتيين الذين تم أخذ عيناتهم، كان 36٪ من الذكور يتلقون دروسًا خصوصية مقارنة بـ 30٪ من الإناث. فيما كانت النسب بين غير الإماراتيين، 23٪ و19٪ على التوالي.

حتى ذلك الحين، يمكن تحديد مزيد من التعليقات. وعليه، فقد أشارت دراسة قطر (Sellami, 2019) إلى أن الذكور تلقوا دروسًا خصوصية أكثر من الإناث خلال العام الدراسي، بينما كانت الإناث أكثر عرضة لتلقيها فقط خلال فترات الامتحانات. وكانت للأجناس المختلفة- أيضًا- أسباب مختلفة لتأمين الدروس الخصوصية (الشكل 5)؛ حيث يشدد الذكور على نصيحة الأصدقاء وعلامة الثراء، بينما تؤكد الإناث على عدم شرح المعلمين بشكل جيد.

الشكل (5): أسباب تأمين الدروس الخصوصية حسب الجنس، قطر 2018.



المصدر: سلامي وآخرون (2019، ص 22)

وعلى الجانب الآخر من جنس المعلم، أشار البحث الإماراتي الذي أجرته روشا وحامد (Rocha and Hamed, 2018, p. 28) إلى بعض التفضيل لأولياء الأمور، خاصة للفتيات مع بعض التفاوت. وهكذا ذكر نصف أولياء الأمور أن جنس المعلم ليس مهمًا، لكن 30٪ من أولياء أمور الطلاب الذكور يفضلون المعلم الذكر و17٪ يفضلون الإناث. على النقيض من ذلك، ذكر 51٪ من أولياء أمور الفتيات أنهم يفضلون معلمة خصوصية أنثى و5٪ فقط يفضلون معلمًا خصوصيًا ذكرًا.

صندوق رقم (3): وجهات نظر الأهالي حول الدروس الخصوصية في أبو ظبي

يشكل غير المواطنين نسبة 81٪ من سكان إمارة أبو ظبي. وكما هو الحال في باقي أجزاء الإمارات العربية المتحدة، فإن العديد من غير المواطنين يرتادون المدارس الخاصة. وعادة ما يختارون المدارس التي تعتمد مناهج بلدانهم الأصلية، والتي يمكن أن تختلف الجودة فيها. ونورد فيما يلي رأي اثنين من أولياء الأمور.

م. ر أم باكستانية ولديها أربعة أطفال:

"كان ابني البالغ من العمر 15 عامًا متخلفًا جدًا في دراسته لدرجة أنني كنت قلقة من أنه لن يجتاز اختبارات الصف العاشر في شهر حزيران. علاوة على ذلك، فإن المدرسة الخاصة التي التحق بها لم يكن بها مدرس فيزياء منذ شهور، ولم تكن المدرسة حتى تقيِّم معرفته بهذه المادة. ففي النهاية، اضطررت إلى إرساله إلى الدروس الخصوصية في شهر أكتوبر الماضي".

بالإضافة إلى الرسوم المدرسية السنوية البالغة 17000 درهم (4630 دولارًا أمريكيًا)، كان على م. ر دفع 1000 درهم للدروس الخصوصية كل أسبوع قائلة:

"كان أجر كل درس مدته ساعة حوالي 100 درهم، ودروس الرياضيات 175 درهمًا لكل منها. وتعتبر جودة التدريس سيئة للغاية هنا لدرجة أن ابني كان عليه أن يأخذ دروسًا خصوصية في مادة اللغة الإنجليزية. رغم أنه يتكلم الإنجليزية بطلاقة، إلا أن درجاته كانت ضعيفة جدًا بسبب عدم اهتمام معلمي المدرسة بشكل كافٍ".

أم أخرى هي ك. نهار، ربة منزل من بنغلادش:

"لا أعتقد أن أي ولي أمر يريد أن يحضر أطفاله دروسًا إضافية بعد المدرسة إذا كانت معايير التدريس جيدة بما فيه الكفاية. لكن ابنتي في الصف التاسع، هي ببساطة غير قادرة أحيانًا على حل مسائل الرياضيات الأساسية؛ لأن المعلمين في المدرسة لا يتحلون بالصبر الكافي لمساعدتها".

"في النهاية تمكنتُ من العثور على طالبة خريجة وافقت على تخصيص ساعة من وقتها كل يوم لإعطاء ابنتي دروس خاصة في مادتي الرياضيات والعلوم. ومع ذلك، فإنني أفضل لو استعانت المدارس بمعلمين مدربين بشكل أفضل؛ حتى لا تضطر ابنتي إلى حضور دروس إضافية في المساء".

المصدر: Zaman & Al Taher (2013).

4.4- دوافع العرض:

الدافع الرئيس لتقديم الدروس الخصوصية هو رغبة المعلمين الخصوصيين في كسب الدخل، وبالتالي، يحصل معلمو المدارس على دخل إضافي، ويحصل طلاب الجامعات وغيرهم من العمال غير الرسميين على مصروف جيب، أو حتى دخل كامل، والشركات التي تدير مؤسسات تعليمية تسعى لتحقيق أرباح لأصحابها. بدلاً من ذلك، يقوم بعض المعلمين الخصوصيين بمبادرات تطوعية من خلال تقديم دروس تقوية مجانية لمساعدة الطلاب المحتاجين (انظر على سبيل المثال الكفراوي، 2018/ مجلة إنفراد، 2016). وقد يكون هذا شائعًا بشكل خاص بين المتقاعدين، ولكن يمكن أن ينطبق- أيضًا- على المعلمين وغيرهم.

يؤثر الموقع الجغرافي على انتشار الدروس الخصوصية (Bray, 2021c)؛ حيث ترغب الشركات التجارية بكثافة سكانية كافية لتقديم خدماتها لأعداد كافية من الزبائن. ويؤدي هذا إلى التحيز للمدينة؛ حيث تقوم الشركات في كثير من الأحيان بتحديد مواقع فصولها الدراسية بالقرب من مراكز النقل. وعلى النقيض من ذلك، ينتشر المعلمون في جميع أنحاء الريف والمدينة، وبما أن هناك احتمالية أقل للشركات التجارية للعمل وجهًا لوجه في المناطق الريفية، فإن المعلمين الريفيين يتمتعون بأهمية أكبر في هذا الصدد من أقرانهم في المدينة. وتهتم الشركات داخل المدينة- أيضًا- بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، فعلى سبيل المثال، تستهدف ضواحي الطبقة الوسطى أكثر من ضواحي الطبقة العاملة.

ويُعتبرالتدريس عبر الإنترنت أقل تقييدًا بالعوامل الجغرافية. إلا أنه يتطلب استخدام نطاق ترددي مناسب، وهو ما يمثل تحديًا في أجزاء من سوريا واليمن، مثلاً. إحدى الحلول المتبعة هو استخدام تطبيق الواتس آب (WhatsApp)، الذي لا يتطلب سوى هاتف وشريحة (New Arab, 2018). في أماكن أخرى، يكون الوصول إلى الإنترنت متاحًا بشكل أكبر. وبالنسبة للعائلات القادرة على شراء أجهزة الكمبيوتر أو الوصول إليها بطريقة أخرى، فإن مثل هذه الدروس الخصوصية، كما هو موضح في الصندوق رقم (2)، لن تكون مقيدة بالحدود الوطنية. وبالتالي تعمل أعداد متزايدة من الشركات التعليمية على الصعيد الدولي، بينما يستفيد بعضهم من الرواتب المنخفضة نسبيًا في بلدان مثل مصر والهند لتقديم الخدمات بأسعار متواضعة، ويستفيد بعضهم الآخر من كونهم متحدثين أصليين للغة الإنجليزية في بلدان مثل أستراليا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، وقد يقدمون خدمات بأسعار مرتفعة نسبيًا.

ويُعد ظهور الدروس الخصوصية عبر الإنترنت من بين التحولات الملحوظة بمرور الوقت. وتنشأ تحولات أخرى من التنويع والاستجابة في السوق. ففي المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، يوجد- إلى جانب المعلمين الخصوصيين الذين يركزون على درجات الامتحانات- أعداد متزايدة من "مدرسي المتابعة" الذين يراجعون الدروس اليومية للطلبة، بالإضافة لمساعدتهم على الفهم الأساسي للمواد والواجبات المنزلية (Aldaghishy, 2021). ويصنف آخرون أنفسهم على أنهم "مدرسو مواد أساسية "، مع التركيز بشكل خاص على بناء المهارات الأساسية في الرياضيات والقراءة في الصفوف الدنيا، بدلاً من المحتوى ومهارات الاختبار اللازمة للصف الثاني عشر.

كما هو متوقع، عادةً ما تختلف أسعار الدروس الخصوصية وفقًا للمواد الدراسية وأنواع وأوقات تقديمها. تم توضيح ذلك في دراسة في قطر (Rao, 2017):

• في أحد المراكز التعليمية المرخصة، كانت الرسوم السنوية لفرع التجارة 10700 ريال (2900 دولار أمريكي) سنويًا لجميع المواد، بينما كانت في الفرع العلمي 11700 ريال، وكانت رسوم القبول 4500 ريال.

• يتقاضى المدرس الخصوصي في مادة الرياضيات لامتحانات المستوى العادي 500 ريال شهريًا، ويعقد دروسًا في منزله لمدة ثلاث ساعات، خلال خمسة أيام في الأسبوع.

• اختارت إحدى العائلات التي لديها جداول عمل مزدحمة أن تدفع لمدرس خصوصي لمساعدة جميع أولادهم على مراجعة دراساتهم اليومية في المدرسة، وتلقي الاهتمام والإشراف الفردي. ويتقاضى المدرس الخصوصي 2000 ريال شهريًا.

• وأرسل ولي أمر آخر لديه جدول عمل ممتلئ ابنته البالغة من العمر خمس سنوات إلى مدرس خصوصي منزلي لمدة ساعتين في اليوم، على مدار أربعة أيام في الأسبوع، ويتقاضى هذا المدرس 300 ريال شهريًا.

• ويتقاضى مركز تعليمي مع مجموعة واسعة من المناهج الدولية 5600 ريال لكل مادة عن كل فصل دراسي، ويستمر الفصل 10 أسابيع. ومدة كل درس ساعة ونصف.

• أفادت ولية أمر غير مواطنة أن ابنتها في إحدى المدارس التي تعتمد المنهاج الباكستاني واجهت منافسة شديدة، و "أجبرتنا على إرسالها إلى نفس المدرس الخصوصي الذي يذهب إليه أصدقاؤها"؛ من أجل التعلم بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها. ويتقاضى المدرس 1500 ريال شهريًا مقابل التدريس الخصوصي في ثلاث مواد.

وفي المقابل، أفادت أم أخرى أن ابنتها التحقت بمدرسة تعتمد المنهاج الأمريكي. حيث لم تتلق الابنة دروسًا خصوصية. وعلى حد علم الأم، فإن زملاء دراستها لم يفعلوا ذلك أيضًا. وقالت: "هذه المدارس تقوم بالتدريب المناسب، وتقلل من الضغط على الأطفال وأولياء الأمور"، في الوقت الذي لا تزال تشيد بالإنجازات الأكاديمية للمدرسة. إلا أن هذه المدرسة رسومها عالية، مما يعني- ضمنيًا- أن أولياء الأمور في نهاية المطاف كانوا يدفعون مبلغًا مشابهًا للعائلات الأخرى.

ويتعلق السؤال التالي بالتسويق. يعتمد العديد من المدرسين الخصوصيين على التوصية الشفهية، وغالبًا ما يكون مع أولياء التلاميذ الناجحين إيصال التوصية للأولياء الآخرين. وقد يقوم المعلمون الذين يقدمون دروسًا خصوصية بإبلاغ طلابهم (في بعض الأحيان، للضغط عليهم)، و/ أو قد ينصحهم زملاؤهم (انظر على سبيل المثال الفهدية، 2019/ حتاملة، 2021). في الامارات العربية المتحدة، يقدم "وسطاء" الدروس الخصوصيون خدمات التوفيق بين العائلات والمدرسين الخصوصيين[11]. ويمكن أن يستخدم مدرسون قنوات رسمية أو غير رسمية لنشر إعلاناتهم عن دروسهم الخاصة. ويوضح الشكل (6) إعلانات متعددة على موقع إلكتروني أردني، وبصورة أقل رسمية، قصاصات ورقية محلية الصنع مع أرقام هواتف مثبتة على حائط في المملكة العربية السعودية. ويمكن للمؤسسات التعليمية الإعلان عن طريق الصحف والمجلات والملصقات الكبيرة في الأماكن العامة.

11 جنان فرحات ومنيرة إسكندر، مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي: ملاحظات تمت الإشارة إليها من خلال منتدى السياسي الإقليمي تحت رعاية المركز الإقليمي للتخطيط التربوي في 22 نوفمبر 2021

الشكل (6): الإعلان عن خدمات التدريس الخصوصي عن طريق الإنترنت (الأردن)، والملصقات الجدارية غير الرسمية (المملكة العربية السعودية).

المصادر: لقطة شاشة من الإنترنت- مارك براي، ملصقات جدارية غير رسمية.

صندوق رقم (4): القصور في التعليم النظامي والأجور المنخفضة للمعلمين يؤديان إلى انتشار الدروس الخصوصية حتى في البلدان الغنية.

في عام 2001، قامت قطر بإصلاح جذري لنظامها التعليمي. ومن بين ملاحظات بروير وزملائه (Brewer et al, 2007, p. 29) حول الحاجة إلى الإصلاح كانت الإشارة إلى دراسة عام 1998 من قبل الهور (Al-Horr, 1998)، الذي قام بتوزيع استبيان على أفراد قطريين مؤثرين من كافة شرائح المجتمع:

اتفق المستجيبون للاستبيان على أن الطلاب لم يكونوا يتعلمون المهارات الصحيحة في المدرسة، وحددوا معلمي المدرسة كمصدر رئيس للمشكلة، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين غير مؤهلين للتدريس، ويعتمدون على طرق تقليدية للغاية. ووفقًا للدراسة، لم يحاول المعلمون تحسين أدائهم في المدرسة، مفضلين تقديم دروس خصوصية خارج الفصل الدراسي.

وأضاف بروير وزملاؤه (Brewer et al, 2007, p. 41) أن:

كانت رواتب المعلمين في قطر منخفضة نسبيًا. وكان معظم المعلمين الذكور من المغتربين، وبينما كان متوسط رواتبهم أعلى من رواتب المعلمين في المملكة العربية السعودية، إلا أنهم كانوا أقل بنسبة 20 في المائة من رواتب المعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي الأخرى. أثارت هذه الأجور المنخفضة أسئلة حول جودة التعليم. وحتى لو كان المعلمون المغتربون بجودة أعلى مما قد تشير إليه رواتبهم، فإنهم كانوا يعملون على أساس تعاقد أدى إلى حوافز ضارة، وتم تجديد عقودهم على أساس سنوي، مما أدى إلى حالة مستمرة من التخوف بينهم. وعلى الرغم من تجديد معظم العقود، أفاد العديد من المعلمين المغتربين أنهم امتنعوا عن تأديب الطلاب القطريين خوفًا من الإساءة إلى الأسرة مع التأثير على قرارات التوظيف. وقدم هؤلاء المعلمون دروسًا خصوصية خارج المدرسة، على الرغم من حظرها، بسبب تدني رواتبهم. ولقد تم اقتراح أنه عندما يعتمد المعلمون على الدخل الإضافي من تعليم الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية، فقد يكونون أقل ميلاً لتقديم تعليم عالي الجودة في الفصل الدراسي.

مشاكل أخرى تتعلق بجودة المعلمين القطريين (ص 41):

في الماضي، قدمت الوزارة دفعات تحفيزية في محاولة لجذب الرجال القطريين للالتحاق بمهنة التدريس. ومع ذلك، بالنظر إلى البديل-العمل الأقل تطلبًا في الوظائف الحكومية ذات المكانة العليا- فمن السهل أن نفهم سبب فشل هذا النهج. ثم طلبت الوزارة من جميع المتقدمين القطريين قضاء بعض الوقت بالتدريس في المدارس قبل الحصول على منصب في بيروقراطيتها المركزية، نتج عن هذه السياسة مدرسون غير مستعدين وغير راضين عن وظائفهم التدريسية.

ويتم توفير الدروس الخصوصية في بعض البيئات من خلال المدارس. وخير مثال على ذلك هو المدرسة الأمريكية الدولية في دبي؛ حيث قام المدير المساعد بإدارة آلية لإحضار الدروس الخصوصية من خارج المدرسة إلى داخلها (Swan, 2010)، ووجدت أن 60٪ من الطلاب يتلقون دروسًا خصوصية، خاصة في مادتي الفيزياء وحساب التفاضل والتكامل. وقررت إطلاق برنامج دعم الدراسة الذي يمكِّن الطلاب من تلقي دروس خصوصية مقابل 50 درهمًا (14 دولارًا أمريكيًّا) في الساعة مقارنة بـ 100 إلى 200 درهم خارج المدرسة. وفيما يتعلق بالتدريس الخصوصي بأجر 50 درهمًا للساعة، قدمت المدرسة مبلغًا مماثلاً قدره 50 درهمًا للساعة. شعر المدير المساعد أن البرنامج مكَّن من مراقبة الدروس الخصوصية بشكل أفضل وبدون ممارسات احتيالية، وأضاف أن: "لم يعد المعلم مُضطرًا إلى إخفاء دروسه والخوف من إلقاء القبض عليه" (Ahmed, 2010).

أخيرًا، في الطرف التجاري من الطيف، تجذب دول مجلس التعاون الخليجي مرتفعة الدخل المزيد من الشركات الدولية التعليمية، مثل كومون "Kumon" ، وأكسفورد التعليمية "Oxford Learning" ،

وكيب مك غراث "Kip McGrath" ، وسيلفيان التعليمية "Sylvan Learning" ، لخدمة العائلات المتوسطة نسبيًّا. كما أنها قد تجتذب عمليات متخصصة تستهدف أغنى الأغنياء. ومن الأمثلة التي أبرزتها مجلة "Forbes Business" أن (Bur-rows, 2015) كان المعلم الخصوصي الذي يقدم " تعليم الرولز رايس". حتى أن هذا المعلم رافق تلاميذه خارج الفصل الدراسي، على سبيل المثال في يخت خاص، وحتى في السفر إلى أماكن بعيدة. ولاحظ بوروز أن هؤلاء المدرسين يتقاضون "مبالغ فلكية".

5- الأثر التعليمي والاجتماعي

إن السؤال الواضح لكل من المشاركين والمحللين هو ما إذا كانت الدروس الخصوصية تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لمتلقيها أم لا. إن الإجابة على هذا السؤال البسيط ليست سهلة؛ حيث يعتمد كثيرًا على جودة الطلاب ودوافعهم، وعلى كفاءة وأطر العمل التربوية للمدرسين الخصوصيين. يتم التطرق لهذه الأمور في أول قسمين من هذا الفصل، فيبحث القسم الافتتاحي في ديناميكيات التدريس نفسه، بينما يتناول القسم التالي من هذا الفصل المقارنة بين الدروس الخصوصية و التعليم المدرسي.

بدورها، فإن أبعاد التأثير التربوي لها آثار اجتماعية؛ حيث تساهم الدروس الخصوصية- مثل التعليم المدرسي- في تكوين قيم الطلاب وشريحة واسعة من المجتمع، كما أنها تشكل أو تعيق الحراك الاجتماعي. ومن منظور إيجابي، يساعد التعليم- بما فيه الدروس الخصوصية- الطلاب المجتهدين من الطبقات الدنيا على رفع مكانتهم الاجتماعية عبر الأجيال. إلا أن الأكثر شيوعًا، هو أن الأسر ميسورة الحال تستخدم الدروس الخصوصية كإحدى الوسائل لتوطد مكانتها، وتعزز التقسيم الطبقي الاجتماعي.

5.1- مكاسب التعلم:

يبدو من الواضح أن جودة المدرس الخصوصي هي المحدد الرئيس لمدى تحقيق الطفل لمكاسب التعلم. فالتحدي الذي يواجه الآباء عندئذ، هو التمييز بين المدرسين الخصوصيين ذوي الكفاءة العالية والآخرين منهم ذوي الكفاءة المنخفضة. فالمؤهل الدراسي غير كافٍ لتقييم كفاءة المدرس الخصوصي؛ لأنه يتوجب على المدرس- أيضًا- معرفة المادة الدارسية، ومساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم، وإقامة تواصل مثمر معهم.

إن فعالية الدروس الخصوصية تتعلق بشكل أساسي بمدى تفاعل الطلاب معها وحافزهم للتعلم، وبالتالي، وبغض النظر عن المؤهل الدراسي للمدرسين الخصوصيين ومعرفتهم بالمادة الدراسية، سيتم تحقيق القليل من المكاسب إذا كان الطلاب متعبين بشكل كبير، أو متمردين، أو غير متفاعلين. وغالبًا ما يحترم الطلاب معلميهم الخصوصيين أكثر من معلميهم في المدرسة؛ نظرًا لأنهم يدفعون المال للأول ولهم- أيضًا- حرية اختيارهم. لكن عبء الدراسة من خلال كلٍّ من التعليم المدرسي والتدريس الخصوصي قد يكون كبيرًا، وقد يُتعب الطلاب. فالآباء هم غالبًا من يتخذوا القرار بإرسال أولادهم للدروس الخصوصية وليس الطلاب أنفسهم.

لا بد للمكونات الإضافية للمعادلة أن تتضمن طرق التدريس الخاص؛ حيث يرى معظم الناس أن التدريس الفردي هو أفضل نموذج، لكن يمكن للطلاب الاستفادة من أقرانهم في مجموعات صغيرة أو حتى في فصول كبيرة. ففي الحقيقة، عادة ما تعكس بعض الفصول بقيادة "أبرز مدرسي التدريس الخصوصي" التي تتجاوز 100 طالب- المهارات والكاريزما التي يتمتع بها هؤلاء المدرسون، الأمر الذي يعزز حافز الطلبة للتعلم. وبالتالي، يجب توخي الحذرعند تقييم الدروس

12 وفقًا لمواقعهم على شبكة الإنترنت، كان لدى كومون عام 2021 أصحاب امتياز في البحرين ودبي وقطر (www.kumon.org)، كما كان لشركة أوكس فور التعليمية نظراء في كل من الكويت وقطر (www.oxfordlearning.com)، وعملت شركة كيب مك غراث في الكويت وقطر والإمارات العربية المتحدة (www.kipmcgrath.com)، بينما عملت شركة سيلفان التعليمية في الإمارات العربية المتحدة والكويت والسعودية (www.sylvianlearning.com).

الخصوصية، أو اعتبار الدروس الفردية أو ضمن مجموعات صغيرة أفضل من تلك التي تقدم في فصول كبيرة. كما قد يكون للدروس الخصوصية عبر الإنترنت فعالية جيدة إذا تم تقديمها وتلقيها بصورة جيدة.

وبالتعمق في ذلك، عمدت العديد من الدراسات الإحصائية إلى تقييم مكاسب التعلم من الدروس الخصوصية، مع التحكم في المتغيرات الأخرى. ومع ذلك، وكما أشار جويل وزملاؤه (Guill et al., 2020, p. 283) بناءً على مراجعة المنشورات الموجودة، إلى أن "النتائج التجريبية حول فعالية الدروس الخصوصية متناقضة إلى حد ما". ووجد بعض الباحثين على سبيل المثال (Berberoğlu & Tansel, 2014) تأثيرًا إيجابيًّا للدروس الخصوصية في بعض المواد الدراسية، ولكن بعضهم الآخر وجد تأثيرًا ضئيلاً، أو لا شيء يُذكر على الإطلاق لتلك الدروس، على سبيل المثال (Park et al., 2013Ryu & Kang, 2016). مع الأخذ في الاعتبار أهمية تضمين العوامل النوعية في التحليل، قام جويل وزملاؤه (Guill et al., 2020) بالتحقيق في البيانات الألمانية لمعرفة ما إذا كان يمكن العثور على علاقات بين جودة التدريس الخصوصي وتحفيز الطلاب، فلم يجدوا ارتباطًا واضحًا مع التحصيل الدراسي، لكنهم وجدوا معدلات متدنية للتوتر الذي يشعر به الطلاب الذين يتلقون التدريس الخصوصي.

وفيما يتعلق بالبحوث في البلدان التي تناولتها الدراسة الحالية، فإن إحدى الدراسات القليلة ذات الصلة كانت تلك التي قامت بها الفرّا (Al Farra, 2009) حول تأثير الدروس الخصوصية بمادة الرياضيات في الأردن، فقد أجرت الفرا دراستين، ركزت الأولى على عينة من الطلاب في المدارس الحكومية، والذين قدموا معلومات عن تحصيلهم العلمي في مادة الرياضيات، قبل وبعد تلقي الدروس الخصوصية، فيما ركزت الثانية على عينة موازية من الطلاب في مدرسة النخبة التي تقدم مناهج البكالوريا الدولية. وجدت الفرا في الدراسة الأولى زيادة في الدرجات بين طلاب المدارس الحكومية الذين تلقوا دروسًا خصوصية، لكنها لاحظت (Al Farra, 2009, p. 88) أن هذه الاستنتاجات لا يمكن تعميمها بسبب المعلومات غير الكاملة عن الطلاب الذين لم يتلقوا دروسًا خصوصية، مع إمكانية وجود عوامل أخرى تساهم في تحسين نتائج الامتحانات مثل النضج المعزز. فيما لم تجد الدراسة الثانية أي تحسن بعد تلقي الدروس الخصوصية.

في مثل هذه الظروف، نادرًا ما تستطيع العائلات التأكد دائمًا من القيمة المباشرة لاستثماراتهم. فيعتمد الكثير على الأطر والجهات الفاعلة في النظام البيئي. في الواقع، يمكن أن يمثل اتخاذ القرار تحديًّا حتى بالنسبة للآباء الذين لديهم معرفة مفصلة. وهكذا أجرت الفرا (Al Farra, 2009, p. 316) مقابلة مع باحث أجرى بنفسه تحقيقًا تفصيليًّا عن الدروس الخصوصية في الأردن (البطش، 1999). وعندما سُئل عما إذا كان يشعر أن التدريس الخصوصي يمكن أن يحسّن من التحصيل الأكاديمي، أجاب الباحث بخبرة شخصية:

"تلقت ابنتي (طالبة في الصف الثاني عشر) أكثر من 60 ساعة دراسية في مادة الرياضيات في أحد المراكز السنة الماضية، ولم تتغير درجتها بعد التدريس الخصوصي. كما أعرف- أيضًا- المزيد من الطلاب الذين لم يستفيدوا من قضاء ساعات طويلة في التدريس الخصوصي".

قد يشكك الآخرون بصورة مماثلة في المعلمين الخصوصيين، لا سيما عندما يزعمون أنهم متعددو الوظائف ولجميع الاحتياجات، (انظرالشكل رقم 7)، وهم يفتقرون إلى التدريب في أدوارهم. في الواقع، قد لا يسلط النقاد الضوء على مخاطر إضاعة الوقت مع مدرسين غير أكفاء فحسب، بل- أيضًا- على مخاطر تعلم الطلاب للعادات السيئة، بما في ذلك الاعتماد على الدروس الخصوصية وإهمال الدروس المدرسية (سليمان والفقي، 2018).

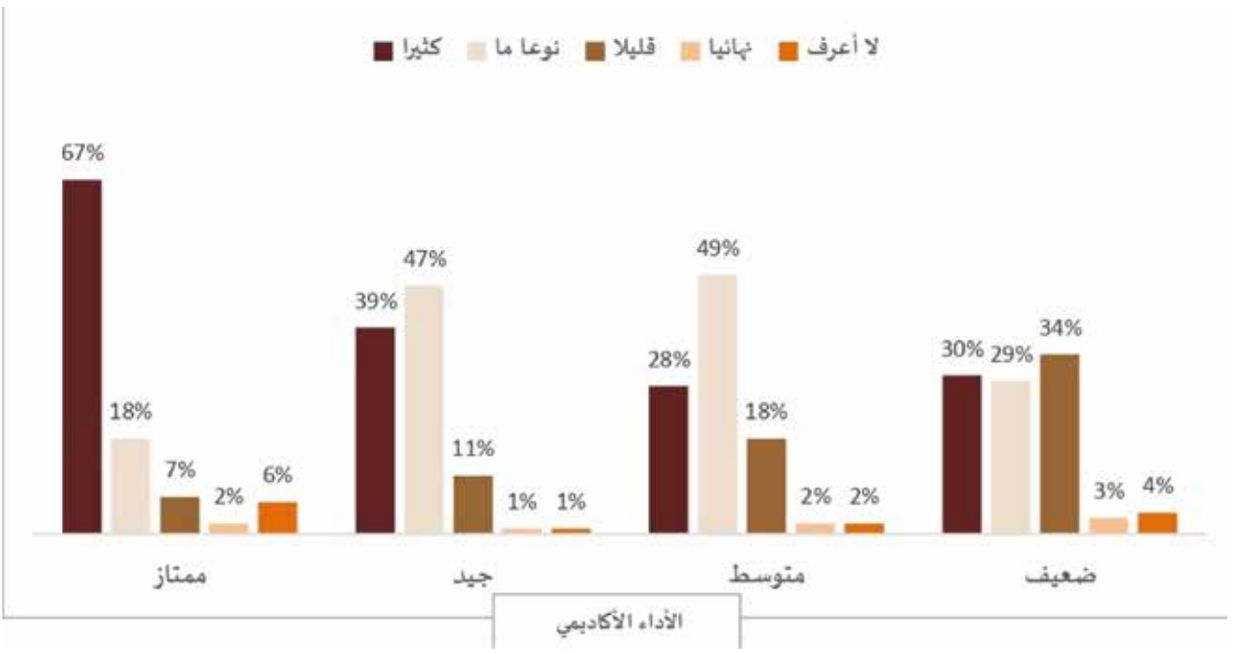
الشكل (7): المعلم الذي يمكنه فعل كل شيء؟

المصدر: عبد الله جابر، الرياض، أُعيد النشر بعد أخذ الموافقة

ومع ذلك، أبقت الفرا الباب مفتوحًا بشأن هذه المسألة (Al Farra, 2009, p. 140)، مع إبراز أهمية تنظيم ظاهرة الدروس الخصوصية وقدرتها على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة "في ظل ظروف معينة تتعلق بالطالب المتلقي للدروس الخصوصية ومقدميها ومدتها وطبيعتها". علاوة على ذلك، بغض النظر عما إذا كانت الدروس الخصوصية تحسّن التحصيل الأكاديمي بالفعل، تشير الدراسات الاستقصائية عمومًا إلى أنه يُنظر إليها على أنها تفعل ذلك. وبالتالي، فمن بين 49٪ من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع في 14 مدرسة في دبي، والذين تلقوا دروسًا خصوصية (هيئة المعرفة والتنمية البشرية 2013 ، KHD)، 86٪ "وافقوا" أو "وافقوا بشدة" على أن الدروس الخصوصية قد أدت إلى تحسين درجات امتحاناتهم. وعندما سألت كل من روشا وحامد (Rocha & Hamed, 2018) عينة من أولياء الأمور في دولة الإمارات العربية المتحدة عن مدى تحسن أداء أطفالهم بعد تلقي الدروس الخصوصية، أجاب 67٪ من أولياء أمور الطلاب "المميزين" قبل تلقي تلك الدروس عن أن الدروس الخصوصية ساهمت بتحسين الأداء الأكاديمي لأولادهم "كثيرًا" كما هو موضح في الشكل (8).

وكانت هذه النسبة فقط 39٪ بين الطلاب ذوي الأداء "الجيد". وانخفضت النسب بشكل أكبر إلى 28٪ و30٪ بين الطلاب ذوي الأداء "المتوسط" و"الضعيف". ومع ذلك، كان يُنظر إلى الطلاب في جميع الفئات على أنهم تحسنوا "إلى حد ما" أو "كثيرًا".

الشكل (8): تصورات الوالدين للتغير في الأداء الأكاديمي العام بعد الدروس الخصوصية في دولة الإمارات.



المصدر: روشا وحامد (Rocha & Hamed, 2018, p. 26)

5.2- التأثير العكسي للدروس الخصوصية على التعليم:

التعقيد الآخر هو أن الدروس الخصوصية ليست مجرد ظل محايد؛ بل لها تأثير عكسي على النظام الذي تقلده. إحدى الطرق التي يكون فيها للدروس الخصوصية أثر سلبي تتعلق بأداء وسلوك معلمي الفصل. عندما يتلقى العديد من الطلاب دروسًا خصوصية، فقد يفترض معلمو الصف أن أولئك الذين يحتاجون إلى هذا الدعم يتلقونه بالفعل، وقد يبذلون جهدًا أقل في تعليمهم مما قد يفعلون. تصبح هذه الإجراءات بعد ذلك محققة للذات؛ حيث يدرك الطلاب أنه يتعين عليهم بالفعل السعي للحصول على دعم إضافي إذا أرادوا مواكبة أقرانهم.

فيما يتعلق بهذا الأمر، قد تتشكل ديناميكيات الفصل الدراسي من خلال عناصر خفية من المحسوبية. قد يمتدح المعلمون الطلاب الذين يعرفون الإجابات والذين يواكبون أو يتجاوزون ما تعلمه أقرانهم، بينما يتجاهلون أو يرسلون إشارات سلبية- دون وعي أو حتى عن وعي إذا كان للمعلمين مصالح خاصة- إلى أولئك الذين يتخلفون عن الركب.

من ناحية أخرى، قد يشعر الطلاب الذين يتلقون دروسًا خصوصية بالملل في الفصل، أو حتى يشعرون بالجرأة والتحدي، وربما يشجعهم المدرسون الخصوصيون في هذا التحدي. كما أوضح أحد المعلمين في دولة قطر للباحثَيْن سليمان والفقي (2018): "قد يحرِّض المدرسون الخصوصيون الطلاب على عدم الاستماع إلى معلمي فصولهم، من أجل تشجيع الاعتماد عليهم". وأضاف المعلم: "في مثل هذه الحالات، يميل الطلاب إلى عدم الحفاظ على الهدوء في الفصل، مما سيكون له آثار سلبية على تحصيل زملائهم الطلاب". قد يقرر الطلاب حتى تخطي الدراسة، بدلاً من الاعتماد على مدرسيهم الخصوصيين. وكما لاحظت العليان (Alayan, 2014) في الأردن، فإن هؤلاء الطلاب "يشعرون أنهم لا يحتاجون إلى عناء الذهاب إلى الفصل؛ لأن مدرسهم الخاص سيخبرهم بما يحتاجون إلى معرفته حقًّا".

قد يجد المعلمون الذين هم مدرسون خصوصيون- أيضًا- أن أيامهم متعبة، ويكرسون اهتمامًا أقل لدروسهم السائدة مما كانوا سيفعلون بخلاف ذلك، والأكثر إثارة للقلق هي المناسبات التي يقوم فيها معلمو المدارس بعدم تدريس أجزاء من الكتاب المقرر عمدًا، من أجل دفع طلابهم لتلقي دروس خصوصية تكميلية خارج ساعات الدوام المدرسي. وفي بعض الأحيان، يسرِّب المدرسون الخصوصيون إلى تلاميذهم أسئلة الاختبارات المدرسية. كما أوضحت إحدى الأمهات في المملكة العربية السعودية (Al-Mukhtar, 2010)، عندما ذهب ابنها ليطلب من معلمه شرح شيء ما، عرض المعلم إعطاءه دروسًا خصوصية:

"لقد كان المعلم يأتي كل يوم تقريبًا ويتقاضى منا حوالي 4000 ريال سعودي (1060 دولارًا أمريكيًّا) للفصل الدراسي. ما فاجأنا هو أنه أخبرنا في نهاية الفصل الدراسي أنه إذا دفعنا له 2000 ريال إضافية، فسوف يعطي ابني أسئلة الامتحان النهائي ويساعده في الإجابة".

وقد أدلت إحدى أولياء الأمور بملاحظة مماثلة في دبي، حيث كانت- أيضًا- معلمةً، وكانت ابنتها في الصف العاشر (Shahbandari, 2012):

"بصفتي معلمةً وتربويةً، أدرك أن تعليم الطلاب بشكل خاص مهم جدًّا لأولئك الطلاب الذين يعتبرون ضعفاء في الدراسات والتحصيل الدراسي، والذين لا يستطيعون الحصول على مساعدة من والديهم، ولكن عندما يقوم معلمو المدارس بتسريب أوراق الامتحان للطلاب في الفصول الدراسية الخاصة، فإن ذلك يؤثر على هؤلاء الطلاب الذين يعملون بجد بمفردهم".

اُنتقدت هذه الممارسات على نطاق واسع باعتبارها شكلاً من أشكال الفساد التعليمي (عفَّانة والعاجز، 1999. الفهدية، 2019. اللوح، 2015. أبو عنيز، 2010. شلباية، 2018)، والمفارقة في هذه الحالة هي أن الوالدة كانت تشعر بضغوط من نظام الدروس الخصوصية على الرغم من أنها كانت قادرة على مساعدة ابنتها كمعلمة.

5.3- القيم الاجتماعية:

توضح الأمثلة المذكورة أعلاه احتمالية وقوع الفساد التعليمي المتعلق بالدروس الخصوصية، والتي قد تؤثر على القيم، ليس فقط للمشاركين بها، ولكن لغير المشاركين أيضًا. بشكل أكثر إيجابية، فعندما تدار الدروس الخصوصية بشكل جيد، يمكن لها أن تعزز ليس فقط من التعلم نفسه، ولكن من إثارة التعلم أيضًا. علاوة على ذلك، يمكن أن تساعد في إبقاء الشباب منشغلين بشكل بنَّاء، بدلاً من أن يكونوا في مكان طليق، وفي خطر متابعة الأنشطة المعادية للمجتمع. هذا بالفعل من بين الأهداف غير التعليمية لبعض الآباء.

ومع ذلك، من المرجح أن يكون للدروس الخصوصية جوانب إشكالية، من بينها العديد من الجوانب التي تم التأكيد عليها في الأدبيات. أحدها هو أن الطلاب قد يصبحون معتمدين على الدروس الخصوصية، والتي يرونها من الناحية النفعية وسيلة لتجنب العمل الذي يجب أن يكون جزءًا من العملية التعليمية سعيًا نحو تعمقهم في حيثيات التعلم الخاصة بهم. كما لاحظ أحد الوالدين في البحرين (نقلاً عن عباس، جعفر، 2020)، فإذا قدَّم الوالدان دعمًا مفرطًا من خلال المدرسين الخصوصيين، "سينظر الطفل تدريجيًّا إلى المدرسين الخصوصيين على أنهم مساعدون منزليون، أو سائقون وخدم خاصُّون تتمثل مهامهم في جعل الطفل يشعر بالراحة التامة تجاه الامتحانات والواجبات المنزلية". تم تقديم تعليق مماثل في عمان بواسطة الفهدية (2019): "الدروس الخصوصية يمكن أن تجعل الطالب غير مهتم باستكشاف المزيد حول معلومات محددة".

ربما يكون من بين الآثار الأكثر وضوحًا أن البيانات الرسمية حول التعليم المجاني من أجل المساواة في التعليم تكون جوفاء عندما يصبح دفع رسوم التعليم التكميلي إلزاميًّا. يرى الطلاب- أيضًا- القيم التجارية لبعض المعلمين والعديد من المدرسين الخصوصيين. يسعى عدد قليل من المدرسين الخصوصيين إلى العمل بأنفسهم خارج الوظيفة، بمعنى تقديم الدعم للطلاب؛ حتى يتمكن هؤلاء الطلاب بعد فترة من الاعتناء بأنفسهم، لكن العديد من المدرسين الخصوصيين الآخرين يشجعون عمدًا على التبعية من أجل الحفاظ على عائداتهم. علاوة على ذلك، كما لاحظ الكندري (2015، ص 70) مع إشارة محددة إلى الكويت، ولكن ذات صلة أوسع: "تؤكد العملية برمتها الميل إلى شراء الشهادات التعليمية للأطفال [بدلاً من] التعلم والتعليم".

ويكمن وراء هذه الظاهرة- أيضًا- بُعدٌ ضارٌّ في مبدأ الجدارة. صرحت ساندل (Sandel, 2020, p. 95) أنه في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، "يعتبر ازدراء الأشخاص ذوي التعليم الضعيف أكثر وضوحًا، أو على الأقل يتم الاعتراف به بسهولة أكبر، من التحيز ضد المجموعات الأخرى غير المرغوب فيها". تختلف الديناميكيات الاجتماعية بالطبع في الشرق الأوسط، ولكن يظل الحال أن العديد من الأشخاص الذين يكتسبون مكانة اجتماعية من التحصيل الدراسي العالي يشعرون أنهم يستحقون هذه المكانة من اكتسابها، بدلاً من الاعتراف بأن لديهم مزايا التمويل الأسري الكافي لدفع تكاليف الدروس الخصوصية.

أخيرًا، قد تؤدي الدروس الخصوصية على أساس فردي إلى مخاطر ارتكاب جنح جنسية، خاصةً عندما تكون في منازل المدرسين الخصوصيين. في دبي، تحدث مصطفى (Mustafa, 2011) عن "سلسلة من القضايا القضائية التي تشمل مدرسين متهمين بالتحرش بتلاميذهم". في إحدى الحالات المذكورة على وجه التحديد، اتُّهم كاتب وموظف أجنبي بالتحرش بثلاث فتيات كان يقوم بالتدريس الخصوصي لهنّ لعدة سنوات. وبالمثل، في البحرين أبلغ طريف (2017) عن معلم أجنبي حُكم عليه بالسجن لمدة عام تلاه ترحيل بعد التحرش بطالبة أثناء دروس خصوصية. وقضايا مماثلة قد أثيرت في فلسطين من قبل مسلم (2009). قد يؤدي الفصل بين الجنسين في ثقافات الشرق الأوسط المهيمنة إلى الحد من هذه المشكلة مقارنة بأجزاء أخرى من العالم، لكن القضية لا تزال تستحق الملاحظة.

6- الآثار على صعيد السياسة العامة

بعد التحليل أعلاه، السؤال المهم الذي يطرح نفسه هنا بقوة: ماذا يتوجب على صانعي السياسات فعله بشأن الدروس الخصوصية، لا سيما على مستويات الحكومة المختلفة، وكذلك نظرائهم على مستوى المدرسة؟ يعتمد بعض صانعي السياسات إلى حد كبير مبدأ الحرية وعدم التدخل، مما يثير الشعور بأن التعليم خارج نطاق التعليم العام ليس مسؤولية حكومية، وأن الأولويات الأخرى أكثر إلحاحًا. على الرغم من أن هذا النهج مفهوم، إلا أنه لا ينصح به. لذا فإن إحدى الأمور الواضحة التي يتوجب تبنِّيها هو تنظيم الدروس الخصوصية، مع الاهتمام ليس فقط بتصميم اللوائح، ولكن أيضاً تفعيلها ووضعها موضع التنفيذ.

إن التنظيم بالطبع هو في الأساس مسألة مراقبة وتوجيه لقطاع التدريس الخاص. يسعى نهج بديل إلى جعل مثل هذه الدروس الخصوصية غير ضرورية، وذلك من خلال تحسين التعليم العادي، والسعي للتأمين المجاني للمواد التعليمية التكميلية عبر المواقع الإلكترونية والقنوات الأخرى. وأفضل طريقة لتحقيق قنوات العمل هذه هي من خلال تفعيل الشراكة بين المؤسسات على جميع المستويات، على الرغم من أن هذا الأمر ليس سهلاً.

6- تصميم اللوائح وإنفاذها:

يمكن تقسيم اللوائح الخاصة بالدروس الخصوصية إلى مجموعتين رئيستين، يتم النظر فيها هنا بالترتيب. المجموعة الأولى تتعلق بامكانية وتحت أي ظروف يُسمح لمعلمي المدارس بتقديم دروس خصوصية. أمَّا المجموعة الثانية تركز على اللوائح الخاصة للمراكز التعليمية. بعض البلدان المذكورة هنا لديها لوائح أكثر تفصيلاً من غيرها. ومن بين الاعتبارات عند صياغة اللوائح القدرة على التنفيذ؛ حيث تحتاج هذه القدرة إلى كلٍّ من المقبولية الكافية، وموظفين لديهم القدرة على تحديد ومتابعة الانتهاكات. يمكن القول أن مدى القدرة يحتاج إلى النظر في مرحلة التصميم؛ لأن المواقف التي يتم فيها تجاهل اللوائح قد تكون أسوأ من حالات عدم وجود (أو وجود الحد الأدنى) من اللوائح.

6.1.1- اللوائح الخاصة بتوفير دروس خصوصية من قبل المعلمين العاملين:

يقدم الجدول (5) معلومات بشأن 10 دول من إجمالي 12 دولة تم بحثها في هذه الدراسة. لم يتمكن المؤلفون من الحصول على معلومات بشأن اللوائح في لبنان واليمن، وبدا أن إداراتهم تندرج تحت فئة سياسة الحرية وعدم التدخل[13].

13 فيما يتعلق باليمن، هذه الملاحظة تم تأكيدها من قِبل وزارة التربية التي استجابت للاستبيان الذي أرسله المركز الإقليمي للتخطيط التربوي التابع لليونيسكو حول ظاهرة الدروس الخصوصية.

جدول (5): اللوائح الخاصة بالمعلمين فيما يتعلق بالدروس الخصوصية في دول الشرق الأوسط

البحرين	أُصْدِر قرار وزاري في عام 2011 رقم (MAN/2011AD/517) المتعلق بتنظيم دروس التقوية المسائية في المدارس، مع تحديد رسوم تلك الدروس وأحجام المجموعات. تضمَّن هذا القرار أنه لا يسمح لمعلمي المدارس الذين يدرِّسون لتلاميذهم خلال الدوام الرسمي بتقديم دروس التقوية لهم عند المساء. بالإضافة إلى هذا التدبيرالمتعلق بتنظيم دروس التقوية داخل المدارس، تم حظر إعطاء الدروس الخصوصية من قِبل المعلمين خارج المدارس رسميًّا (نجيب، 2016).
العراق	أُصْدِر تعميم لوزارة التربية والتعليم لعام 2012 رقم 8800 يمنع فيه المعلمين العاملين في الخدمة من إعطاء دروس خصوصية. تماشيًا مع القوانين الصادرة في عام 1991 تضمَّنت عقوبة المخالفة تخفيض الرتبة الوظيفية. علاوة على ذلك، أصدر تعميم وزارة التربية والتعليم لعام 2017 رقم 963 تعليمات لإدارات المدارس بتقديم تصريحات مكتوبة من معلمي المدارس في بداية كل عام دراسي، بأنهم لن يعطوا دروسًا خصوصية. تم تكرار التعليمات في منشور 2018 رقم 8112. أضاف تعميم عام 2020 رقم 5285 بمنع المعلمين الذين استقالوا من مدارس النخبة من استخدام أسماء هذه المدارس لأغراض التسويق لدروسهم الخصوصية.
الأردن	ذكر الأمين العام لوزارة التربية والتعليم أن أي معلم يعطي دروسًا خصوصية دون موافقة رسمية ينتهك أنظمة الخدمة المدنية (عبيدات، 2017). ومع ذلك، يمكن للمعلمين إعطاء دروس خصوصية في مراكز تقوية معتمدة رسميًّا.
الكويت	بحسب الصويلان (2013، ص 14) في وقت مبكر من عام 1961، صدر تعميم إلى المدارس من مجلس المعارف، والذي سبق تشكيل وزارة التربية والتعليم في عام 1962، يحظر الدروس الخصوصية الفردية؛ "لما له من تأثير ضار على الطلاب". وأعقب ذلك تعميم من قبل وزارة التربية (الكويت، 1962)، وتوجيهات أخرى (الكويت، 1964)، تقضي بمنع المعلمين من تقديم دروس خصوصية ما لم يكن لديهم إذن صريح من الوزارة. أفاد تعميم عام 1982 عن إنشاء مركزين ممولين من الوزارة لكن برسوم (أحدهما للبنين والآخر للفتيات)، يقدمان دروس تقوية لطلاب المرحلة الثانوية، في محاولة لإزالة الحاجة إلى الدروس الخصوصية (الكويت، 1982). لم تكن هذه الإجراءات سارية المفعول، وفي عام 1999 شُكِّلت لجنة للنظر في القضايا المتعلقة بالدروس الخصوصية (الأمعري والخميس، 2013، الكويت، 1999). وفي عام 2014، أُصدِرتعميم جديد بحظر جميع الدروس الخصوصية، على أساس أنها تمثل عبئًا ماليًّا على العائلات، وتثبِّط جهود الطلاب أثناء الدروس المدرسية (Trenwith, 2014). فيما يتعلق بالتنفيذ، في عام 2016 على سبيل المثال، تم القبض على 13 معلمًا لتقديمهم دروسًا خصوصية في مقهى (Toumi, 2016). وأكد تعميم آخر في عام 2017 على عدم شرعية الدروس الخصوصية من قِبل المعلمين المغتربين (وكيل التعليم الكويتي ، 2017).
عُمان	يتطلب قانون الخدمة المدنية (عمان، 2007) من الموظفين الحكوميين "الحفاظ على كرامة الوظيفة" (المادة 102. ب) وليس "استغلال الوظيفة للحصول على منافع شخصية" (المادة 103. أ). وتماشيًا مع ذلك، أُصدِرت اللوائح لتنظيم الدروس الخصوصية، على سبيل المثال في محافظة ظفار في عام 2017 (الرواحي، 2017، السنانية، 2018). وأشار التعميم إلى نية اتباع إجراءات قانونية صارمة في حالة قيام المعلمين بتقديم دروس خصوصية، وحثَّ رؤساء المدارس على إيلاء الأمر اهتمامًا جادًّا. سلَّطت التغطية الصحفية اللاحقة (على سبيل المثال، عرب نيوز، 2018) الضوء على "خطر الدروس الخصوصية"، لاسيما تلك التي يقدمها المعلمون الهنود.
فلسطين	حظر القرار الوزاري رقم 5 من عام 2010 الدروس الخصوصية. وربطها بالمادة 84/83 من قانون الخدمة المدنية، التي تنص على أنه لا يجوز للموظفين الحكوميين الحصول على وظائف إضافية دون إذن من رؤساء أقسامهم.
قطر	وفقًا لنائب رئيس نقابة المحامين القطريين (نقلاً عن مختار، 2015)، فإن المادة 19 من الفصل 4 من قانون العقوبات لعام 1994 تحظر على المعلمين تقديم دروس خصوصية خارج المدرسة. وستكون عقوبة ذلك السجن لمدة تصل إلى ستة أشهر وغرامة لا تقل عن 10000 ريال (2700 دولار أمريكي). أكد القانون رقم 18 لسنة 2010 تجريم المدرسين الخصوصيين غير المرخصين (رسلان، 2020). ومع ذلك، سُمِح للمعلمين بتقديم دروس خصوصية تحت إشراف المدرسة في ظل ظروف معينة (عبد الرحمن، 2018). عادةً ما يتم إبلاغ المعلمين المعينين حديثًا كتابيًّا عن الإطار القانوني عند توقيعهم على عقودهم (Sellami ، 2021).
السعودية	يُسمَح للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بإعطاء دروس خصوصية، إذا تمَّ ذلك من خلال مراكز تعليمية تشرف عليها المدرسة (المملكة العربية السعودية، 2015، Aldaghishy, 2021). ويحظر التدريس الخاص من قِبل المعلمين خارج هذه القناة.

سوريا	نَصَّ المرسوم التشريعي رقم 73 (2011) على منع موظفي وزارة التربية والتعليم- بمن فيهم المدرسون ومديرو المدارس- من العمل في معاهد الدروس الخصوصية (العمر، 2019، البوصلة، 2018). ومنَع منشور وزارة التربية والتعليم رقم 7686 الصادر في 2018 معلمي المدارس من العمل في المعاهد التعليمية الخاصة، ومن إعداد مواد المناهج لهذا الغرض (مراسلون، 2019، سوريا، 2018). تضمَّنت الإجراءات في عام 2021 مقاضاة المعلمين لتقديمهم دروسًا خصوصية، حتى في منازلهم (النصر، 2021، موسى، 2021)
الإمارات	ذكرت فرح ((Farah, 2011, p. 73 أنه في حين أن وزارة التربية والتعليم منعت المعلمين من إعطاء الدروس الخصوصية لطلابهم، إلا أنه لا يوجد قانون رسمي موجود. وفي الآونة الأخيرة من عام 2019، تم تقديم مبادرة للسماح لمعلمي المدارس الحكومية بتقديم دروس خصوصية "من أجل اتجاه جديد لتنظيم تلك الدروس " (Rizvi & Al Amir, 2019). ويمكن للمعلمين التسجيل لتقديم دروس فردية للتلاميذ من مدارس أخرى غير مدارسهم، وستدفع لهم الوزارة، وقد صُمِّمَ لتطبيقه على المدارس العامة فقط.

المكان المفيد لبدء التحليل هو النماذج التي تسمح للمعلمين بتقديم دروس خصوصية مدفوعة الأجر في ظل ظروف معينة، وتحديدًا تلك الموجودة في المملكة العربية السعودية وقطر والأردن والإمارات العربية المتحدة؛ حيث إن كل نموذج له سمات مميزة.

المملكة العربية السعودية: تسمى الهيكليات التي يُسمح من خلالها للمعلمين بتقديم دروس خصوصية مراكز الخدمات التعليمية، ويمكن إنشاؤها على أساس كل فصل دراسي على حِدَة، وخلال الإجازات الطويلة في المدارس. يمكن للمعلمين تقديم الدروس الخصوصية من خلال تلك المراكز، سواءً في مدارسهم أو في منازل الطلاب. تشمل الشروط المنصوص عليها في التعاميم الدورية (مثل المملكة العربية السعودية، 2015) مايلي:

- قد يكون التدريس من أجل التقوية أو الإثراء.
- يمكن أن تكون الدروس الخصوصية فردية أو جماعية، بحد أقصى 15 طالبًا.
- يجب أن تستغرق جلسات الدروس الخاصة ساعة واحدة للطلاب في الصفوف المتوسطة والثانوية، و45 دقيقة للطلاب في الصفوف الابتدائية.
- يمكن للمعلمين استخدام مختبرات العلوم والحاسوب للتدريس.
- يجب فرض الرسوم وفقًا لطريقة ومستوى التعليم[14].
- يجب تقسيم الإيرادات بين المعلمين والأشخاص الآخرين المعنيين[15].
- يجب توفير بدل للظروف الاجتماعية والمالية لكل طالب على حِدَة، وإذا لزم الأمر تخفيض الرسوم أو الإعفاء منها بالتنسيق مع لجان التوجيه والإرشاد المدرسي.

هذا النظام موجود منذ عدة عقود، والدروس الخصوصية خارج هذا الإطار محظورة رسميًا. ومع ذلك، يتم تجاهل هذا الحظر على نطاق واسع، لا سيما من قبل المعلمين غير المواطنين الذين لطالما يمارسون عادةً تقديم الدروس الخصوصية في بلدانهم الأصلية، وفي المملكة العربية السعودية. وهؤلاء المدرسون لديهم حافز قوي لإعطاء الدروس الخصوصية؛ لأن رواتبهم بشكل عام أقل من رواتب المواطنين.

14 في عام 2015، كانت الرسوم (أ) للمجموعات، 100 ريال (27 دولارًا أمريكيًا) شهريًا لكل مادة لطلاب المرحلة الابتدائية، و 150 ريالاً لطلاب المرحلة الإعدادية، و 200 ريال لطلاب المرحلة الثانوية. (ب) التدريس الفردي في المركز، 50 ريالاً للجلسة لطلبة المرحلة الابتدائية ، و 60 ريالاً لطلاب المرحلة الإعدادية، و 70 ريالاً لطلبة المرحلة الثانوية. (ج) مقابل التدريس الفردي في منازل الطلاب 80 ريالاً للجلسة لطلاب المرحلة الابتدائية و 100 ريال لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.

15 يوضح جدول النسب توزيع الإيرادات بين مدير المدرسة والمرشد والمعلم والخادم وإدارة التوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم. خُصِّصتْ النسب الأكبر للمعلمين: 65٪ للمجموعات و 75٪ للدروس الفردية في المراكز و 85٪ للدروس الفردية في منازل الطلاب. كانت النسب بالنسبة لمديري المدارس 13٪ و 7.5٪ و 5٪. وبالنسبة للمستشارين فقد كانت 10٪ و 7.5٪ و 5٪. وبالنسبة لقسم الإرشاد والإرشاد كانت 7٪ و 10٪ و 5٪. تلقى الخدم 5٪ من عائدات التدريس الجماعي، لكن لم يحصلوا على أجر للفئات الأخرى.

دولة قطر: إن نموذج صفوف إثراء التعلُّم في دولة قطر يشبه في بعض الجوانب النموذج في المملكة العربية السعودية. كما وصف عبد الرحمن (2018)، يُسمح للمعلمين بتقديم خدمات تعليمية خارج ساعات العمل تحت الإشراف المباشر لإدارات مدارسهم. واعتمدت وزارة التربية والتعليم العالي نظامًا مرنًا، وذلك بتوفير نوعين لصفوف إثراء التعلُّم: عامة وخاصة، حيث يكون عدد الطلاب في المجموعة العامة من 8 إلى 15 طالبًا، أما المجموعات الخاصة فيتراوح عدد طلابها بين طالب واحد و4 طلاب فقط. وتشرف إدارة المدرسة إشرافًا تامًّا على صفوف إثراء التعلُّم من جميع النواحي الفنية والإدارية، واختيار المعلمين المناسبين. يُسمح للطلاب الذين قد يكونون من مختلف القدرات باختيار معلميهم ضمن المجموعة.

الأردن: منذ عام 1977، أنشأت وزارة التربية والتعليم نظامًا للصفوف التكميلية في المدارس الحكومية خلال الإجازة الصيفية الطويلة (الأردن، 1977 أ)، وسمحت اللوائح المصاحبة بمكافأة المعلمين على نطاق ثابت (الأردن، 1977 ب). في عام 2008، أُستُبدِل هذا الأمر جزئيًّا، من خلال السماح للمراكز الثقافية في إعطاء دروس خصوصية في المواد الأكاديمية (خبرني نيوز، 2008). غير أن هذه المراكز الثقافية تعرضت لسلسلة من الانتقادات والتضييق في 2014 (الأردن، 2014)؛ وذلك لأن هذه المراكز يجب أن تركز على الأنشطة غير الأكاديمية، مثل الخياطة واستخدام الحاسوب. بناءً على ذلك، تم إغلاق عشرات المراكز بسبب "انتهاك لوائح وقوانين الوزارة" في مجال التدريس الأكاديمي (عبيدات، 2017). ولإيجاد بديل لعمل التدريس الخاص، تعاونت وزارة التربية مع مديريات التربية والتعليم الفرعية لفتح "مراكز تقوية"، حيث يمكن لطلاب المرحلة الثانوية الحصول على تعليم من معلمين متميزين مقابل دفع 10 دنانير (14 دولارًا أمريكيًّا) في الساعة من قِبل وزارة التربية والتعليم. ومع ذلك، استمرت بعض المراكز الثقافية في تقديم الدروس الخصوصية (مظهر، 2020؛ شلباية، 2018).

الإمارات العربية المتحدة: في عام 2012، تم إطلاق نموذج لمراكز التعليم خارج المدرسة في إمارة الشارقة، "في محاولة للحد من المدرسين الخصوصيين غير القانونيين" (Ahmed, 2012). كان العديد من المعلمين يقدمون دروسًا خصوصية في السوق، لكنهم واجهوا خطر الفصل من عملهم أو حتى الذهاب إلى المحكمة إذا تم الكشف عنهم. على هذا النحو، من وجهة نظر أحمد (Ahmed, 2012)، تمثل المراكز الجديدة "طريقة أقل خطورة للمعلمين لزيادة دخلهم". أكد مصممو هذه المراكز أنها ستكون ذات جودة أعلى من الكثير من مراكز الدروس الخصوصية: "في كثير من الأحيان، قد لا يقدم المعلم المعلومات الصحيحة، وهذا سيؤثر على أداء الطفل. ستتم مراقبة هذه المراكز حتى يتعين عليها تقديم تعليم جيد". تم الاحتفاظ بالأسعار عند 250 درهمًا فقط (68 دولارًا أمريكيًّا) شهريًّا، مقارنة بـ 200 درهم للساعة التي يتقاضاها المدرسون الخصوصيون عادةً.

النماذج التي تمثلها الحالات السابقة ليس من السهل تطبيقها. عادةً ما يتقاضى المعلمون في المراكز التي تديرها الحكومة أجورًا أقل مما يمكن أن يتلقوه من الخارج، وليس لدى المدراء في هذه المراكز حوافز مماثلة كتلك التي يقدمها أصحاب المشاريع في القطاع الخاص. لهذه الأسباب، تم التخلي عن نموذج واحد في فلسطين كان قد أُطلِق في عام 2010. وكما أشار أحد الضيوف من الحكومة في مقابلة صحفية مع اللوح (2015): "لم يتلقَّ هذا البرنامج دعمًا أو تشجيعًا من الطلاب،

، وبالتالي أغلقنا هذه المراكز". كما أُطلِقتْ المراكز التعليمية التي ترعاها الحكومة الأردنية كتكملة لسياسة منع معلمي المدارس من إعطاء دروس خصوصية. يوضح الجدول (5) أنه أُطلقتْ محظورات مماثلة في العراق والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية وسوريا والإمارات العربية المتحدة. يوضح الشكل (9) الآليات الإدارية بمنشور عراقي. ومع ذلك، استمرت الدروس الخصوصية على أرض الواقع في هذه البلدان جميعها. كما قام صانعو السياسات في بعض البلدان بحملات دورية في اتجاه التحذيرات الصارمة وتنشيط الاهتمام بهذه القضايا، لكن تحذيراتهم لم يكن لها عادةً سوى تأثير قصير المدى. فيما يتعلق بحظر الدروس الخصوصية، كان على السلطات أن تتعامل مع الاعتراضات الضمنية ليس من قِبل المعلمين فقط، ولكن- أيضًا- من قِبل الطلاب وأولياء أمورهم.

الشكل (9): منشور وزارة التربية والتعليم العراقية حول التدريس الخاص، 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة لتربية الأنبار
قسم الاشراف الامتحاني
العدد: ١٠٨٨
التاريخ: ٥ / ٢ / ٢٠١٧

٩٠٦

إلى/مديريات التربية في الاقضية كافة

م/ التدريس الخصوصي

إشارة إلى كتاب وزارة التربية/مكتب المفتش العام ذي العدد(٩٦٣) المؤرخ في ٢٠١٧/١/٢٢.

نظرا لقيام بعض أعضاء الهيئات التعليمية والتدريسية بممارسة التدريس الخصوصي ولحد من انتشار هذه الظاهرة التي بدأت تأخذ إشكالا وألوانا مختلفة ولما لها من اثار سلبية على الطالب والمجتمع والعملية التعليمية تسب قيامكم بمايلي:

١. الابتعاد عن ممارسة ظاهرة التدريس الخصوصي.
٢. قيام الادارات المدرسية بإجراء تعهدات خطية موقعة من قبل المدرسين والمعلمين منذ بداية كل عام دراسي جديد لمنع التدريس الخصوصي.
٣. الالتزام بنص المادة(٤) فقرة(أولا) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم(١٤) لسنة ١٩٩١ المعدل التي تنص على (يلتزم الموظف بأداء اعماله والتبلغ بنفسه بأمانة وشعور بالمسؤولية).

للعمل بموجبه وبالافادة بتعرض المخالف لكافة التبعات القانونية المترتبة على ذلك...مع التقدير

د. نافع حسين علي الدليمي
المدير العام
٢٠١٧/٢/

نسخة منه إلى:

web site: www.anbaredu.org

6.1.2- اللوائح الخاصة بالمراكز التعليمية الخاصة:

في معظم البلدان، هناك لوائح لتنظيم الأعمال التجارية فيما يتعلق بالمحاسبة، والعقود، والضرائب، وما إلى ذلك، وهناك لوائح متعلقة بالمباني والمنشآت كمخارج الطوارئ، والأسلاك الكهربائية، وبيوت الخَلاَء. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض البلدان- ولكنها قليلة نسبيًّا - لديها لوائح تنظيمية لمراكز التعليم الخاصة (الجدول 6).

الجدول (6): الأنظمة واللوائح التي تنظم مراكز الدروس الخصوصية في دول الشرق الأوسط

العراق	وفقًا للوائح وزارة التربية والتعليم، الحد الأدنى من عدد العاملين في المراكز التعليمية الخاصة هو ثلاثة أشخاص من حملة درجة البكالوريوس، أحدهم على الأقل يجب أن يكون خريجًا جامعيًّا من كلية التربية (العراق، 2021). ويجب أن يحتوي المبنى على غرفتين على الأقل بمساحة 1.5 متر مربع على الأقل لكل طالب، بالإضافة إلى توفير مداخل منفصلة حسب الجنس، إذا كان المعهد يخدم كلا الجنسين.
لبنان	يوجد نظام ترخيص للمراكز التعليمية الخاصة (الحاج، 2018)، لكن يتم تجاهله على نطاق واسع. [انظر أدناه]
قطر	أُصْدِرتْ لوائح تفصيلية حول إنشاء وتشغيل المراكز متضمنة الأسعار (قطر، 2015، 2017). [انظر أدناه]
سوريا	يتطلب المرسوم التشريعي رقم 35 (سوريا، 2010، انظر أيضًا الشيخ، 2019) والذي يرتكز على قرار رقم 55 من عام 2004 (سوريا، 2004، البوصلة، 2018) ترخيص أماكن الدروس الخصوصية. وعقوبة مخالفة ذلك المنصوص عليها 50 ألف ليرة أو ضعف هذا المبلغ في حالة التكرار. في عام 2017، أعلنت إدارة حزب الاتحاد الديمقراطي عن قرار بحظر جميع الدروس الخصوصية، بما في ذلك تلك الموجودة في المراكز التعليمية الخاصة (زمان الوصل، 2017).

من بين هذه اللوائح، تلك الموجودة في دولة قطر هي الأكثر تفصيلاً. يذكرون (قطر، 2015، 2017) أنه:

- يجب ألا يقل عمر المتقدمين للحصول على التراخيص عن 21 عامًا، وليس لديهم سجل جنائي. ويجب- أيضًا- ألاَّ يكونوا يعملون في وزارة التربية والتعليم العالي، وأن يقدموا كفالة بنكية بقيمة 100 ألف ريال (27500 دولار أمريكي).
- التراخيص صالحة للأماكن المخصصة فقط، ولا يمكن أن تتعلق بالمباني الأخرى إلا بموافقة خطّية. ويجب أن تكون المساحات متناسبة مع عدد الطلبة وفقًا لمعايير الإدارة المختصة.
- لا يجوز تعيين أي شخص للعمل في المركز دون موافقة خطّية من السلطة المختصة. ويجب أن يكون المدير حاصلاً على مؤهل جامعي عالٍ لإدارة أنشطة المركز، مع خبرة لا تقل عن خمس سنوات. ويجب- أيضًا- أن يكون المدرس الخصوصي حاصلاً على مؤهل جامعي عالٍ في مجال التخصص، وخبرة في هذا التخصص لا تقل عن ثلاث سنوات.
- يجب على المديرين الاحتفاظ ببيانات عن الدورات والخدمات الأخرى.
- يجب عرض الأسعار في مكان ظاهر بالمقر.

يمكن- أيضًا- فرض غرامة تصل إلى 100 ألف ريال بسبب المعلومات غير الصحيحة على واجهة مقر المركز أو المطبوعات. ويُسمح بالعقوبات على الجرائم الأخرى بالسجن لمدة تصل إلى ستة أشهر و/ أو غرامة تصل إلى 100 ألف ريال، ويلزم تجديد التراخيص على أساس سنوي.

بعد وضع هذه اللوائح، تحركت السلطات القطرية إلى أبعدَ من ذلك. ففي عام 2019، ابتكروا نظامًا لتقييم وتصنيف جميع المراكز المعتمدة، حيث أعلنوا تعليق ترخيص أي مركز حصل على تقييم ضعيف (الشرق، 2019). كما حدَّدت السلطات الحد الأقصى لأسعار الدروس الخصوصية عند 250 ريالاً شهريًّا، و 150 ريالاً للمستوى الابتدائي. وأعلنت أنها ستجري عمليات تفتيش مفاجئة. ثم في عام 2020، تم تحديد ثلاثة شروط أخرى لترخيص أي مركز تعليمي خاص (رسلان، 2020)، وهي:

- يجب أن يحتوي المبنى على ستة فصول دراسية على الأقل.
- يجب أن يخدم المركز جميع المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، والطلاب والطالبات.
- يجب أن تضمَّ كل مجموعة تعليمية ما لا يقل عن 10 طلاب.

أدت هذه المتطلبات إلى انخفاض كبير في عدد المؤسسات. في عام 2020، كان لدى الدولة 94 مركزًا تعليميًّا خاصًّا مرخصًا فقط (رسلان، 2020)، مقارنة بـ 608 مدرسة (قطر، 2020).

تجدر الإشارة- أيضًا- إلى إجراءات محددة في دولة الإمارات العربية المتحدة في وقت تفشي فيروس كورونا. وبعد إغلاق المدارس، اتخذت وزارة التربية والتعليم- أيضًا- الخطوة المنطقية المتمثلة في إغلاق مراكز الدروس الخصوصية وجهًا لوجه في المراكز التعليمية الخاصة، وكذلك منع الدروس الخصوصية الفردية (الأمير، 2020). هذا التدبير يوضح ملاءمة أنظمة الطوارئ في ظروف معينة.

على النقيض من هذه التدابير والإجراءات، تسود سياسة عدم التدخل في انتشار الدروس الخصوصية في لبنان إلى حد كبير. على الرغم من وجود نظام ترخيص، صرح المتحدثون الرسميون من وزارة التربية والتعليم في لبنان للحاج (2018) أن معظم المراكز التعليمية تعمل بدون تراخيص، وأننا "لا نعرف بالضبط ما يجب أن نفعله". وشدَّد المتحدثون الرسميون على أن مثل هذه المراكز "غير مرخصة ولا تخضع لأي رقابة"، لأن الوزارة ليس لديها معلومات عن التسجيل أو أرباح تلك المراكز أو على ما يبدو، حول المناهج الدراسية وغيرها من الأمور. كما أشار شخص آخر تمت مقابلته، بينما كان المعلمون مسؤولين أمام مدارسهم والوزارة، "كان لا يتم استجواب المدرس الخصوصي".

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن لدى أي بلد من البلدان التي تغطيها هذه الدراسة أية لوائح خاصة بالدروس الخصوصية التي يعطيها طلاب الجامعات أو المتقاعدون أو غيرهم من الأشخاص غير الرسميين. يتطابق غياب اللوائح الخاصة بهذه الفئة مع الصورة العالمية؛ حيث يصعب بالفعل مراقبة هؤلاء ممن يعطون الدروس الخصوصية والسيطرة عليهم. هناك نهج بديل للسلطات في بعض البلدان حول العالم، والذي يمكن بالطبع تطبيقه- أيضًا- على المراكز التعليمية الخاصة والمدرسين الذين يقدمون الدروس الخصوصية، وهو تشجيع وعي المستهلك بين أولياء الأمور (Bray & Kwo, 2014, p. 53–55).

6.2- تقليل أهمية الدروس الخصوصية:

إلى جانب اللوائح، يجب بذل جهود لجعل الدروس الخصوصية أقل أهمية. فالدروس الخصوصية لن تختفي أبدًا؛ لأن العائلات قادرة على المنافسة، وتساعدهم تلك الدروس على المضي قدمًا والبقاء في المقدمة. لهذا السبب، فكما ذكرنا سابقًا، ظهرت الدروس الخصوصية في دول الشمال الأوربي المشهورة بجودة وتوجهات أنظمتها التعليمية, 2021) Chris-tensen & Zhang). ومع ذلك، يمكن لصانعي السياسات- خاصةً في الأنظمة ذات الموارد الجيدة- الانتباه إلى رواتب المعلمين لإزالة أي حجة مفادها أنهم يتلقون رواتبَ منخفضة، ويمكنهم مراجعة أحجام الفصول الدراسية، كما يمكنهم تحسين جودة وأداء الموظفين داخل المدارس. ينبغي عليهم- أيضًا- طرح القضايا في العلن لمناقشتها، ليس مع المعلمين فقط، ولكن- أيضًا- مع أولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين، من أجل الوصول إلى توافق في الآراء حول أفضل طريقة للمضي قدمًا للمجتمع ككل.

إلى جانب هذه الأبعاد العريضة، هناك قضايا تتعلق ببنية وعمل أنظمة التعليم. فيما يتعلق بالامتحانات المصيرية، على سبيل المثال، هناك حاجة إلى توخي الحذر لتجنب التوصيات المبسطة حول طرق التقييم البديلة؛ نظرًا لأن الامتحانات تتيح فرصًا متساوية للطلبة بما أنهم يخضعون للاختبار نفسه (Au, 2009; Kellaghan & Greaney, 2019). ويحتاج الإصلاح المحتمل للامتحانات المصيرية إلى إدراك أن الغرض الرئيس منها هو تصنيف الطلاب إلى مسارات أكاديمية مختلفة، وربما دفع بعض الطلاب للخروج من نظام التعليم تمامًا. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى التجارب في جمهورية كوريا، حيث سعت السلطات هناك في مواجهة التأثير السلبي للامتحانات المصيرية، إلى استبدال الامتحانات باليانصيب أو قرعة عشوائية أولاً في الانتقال إلى التعليم الثانوي الأدنى، ومن ثم في الانتقال إلى التعليم الثانوي الأعلى (Kim 2016, p. 21). ولكن تم التخلي عن هذه التجربة بسبب معارضة العائلات، خاصة تلك العائلات التي شعرت أن أطفالها حُرموا من مكافأة عملهم الشاق في التحصيل الدراسي. كما خلقت تحديات للمدارس التي كان عليها إيجاد أليات جديدة متنوعة لقبول الطلبة. علاوةً على ذلك، بالنسبة للدراسة الحالية، فإن العديد من الطلاب- خاصة في دول مجلس التعاون الخليجي- هم من غير المواطنين الذين يخضعون لامتحانات من بلدانهم الأصلية، والمواطنون- أيضًا- يمكنهم إجراء امتحانات مثل البكالوريا الدولية (IB)، والشهادة العامة الدولية للتعليم الثانوي (IGCSE)، والتي يتم تحديدها من قبل هيئات خارجية.

ومع ذلك، يجب على صانعي السياسات أن يكونوا على الأقل واعين لتأثير الامتحانات المصيرية التي تحددها كل من إداراتهم وغيرها. وداخل أنظمة التعليم الوطنية، يجب السعي لإيجاد طرق لتحقيق التوازن بين التقييمات النهائية القائمة على الاختبارات المدرسية ومعايير الأداء الأخرى. علاوةً على ذلك، في حين أن الامتحانات المصيرية تبدو ضرورية في نهاية التعليم الثانوي، فقد تكون أقل أهمية في المراحل المبكرة. في هذا الصدد، أشار كيلغان وجريني (Kellaghan & Greaney, 2019, p. 29) إلى أن الأردن والكويت واليمن كانت من بين دول الشرق الأوسط التي ألغت امتحانات التخرج والانتقال من مستوى التعليم الأساسي[16].

16 شملت بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الأخرى التي ألغت امتحانات الخروج في هذا المستوى جيبوتي، المغرب، وتونس. على النقيض من ذلك فكما ذكر كيلاغان وغريني (2019، ص. 29) احتفظت بهم الجزائر، مصر، المملكة العربية السعودية، وسوريا.

كما أن مسائل المنهج الأوسع وثيقة الصلة بالموضوع، بما في ذلك التوجه وكثافة المحتوى. في فلسطين، ذكر عفانة والعاجز (1999) أن المناهج الدراسية تأثرت بشدة بالنماذج المصرية التي كانت أقل صلة بالطلاب الفلسطينيين. وفي جميع أنحاء المنطقة، يلقي المعلمون- عادةً- اللوم على كثافة المناهج الرسمية، وعدم قدرتهم على القيام بتغطية كاملة للمنهاج خلال العام الدراسي (الدامي، 2017؛ الحاج، 2018؛ العمر، 2018؛ رؤوف وخمو، 2017). عليان (2014)، نقلاً عن طالب في الأردن، قال: "يشرح المعلمون بسرعة كبيرة لأنهم يريدون إنهاء المنهاج. ولكن، في معظم الأوقات، لا يمكننا الفهم داخل الصف ونحتاج إلى بعض الدروس الخصوصية ".

في الوقت نفسه، فإن أساليب واستراتيجيات التدريس والتعلم قد تكون موضع تساؤل. وهكذا بدا أن وجهة نظر عليان (2014) حول الوضع الأردني تتناسب مع وجهة نظر شخص آخر تمت مقابلته: "يجب ألا ننسى الحديث عن أسلوب التدريس التقليدي". على وجه الخصوص، شعر هذا الشخص الذي تمت مقابلته أن التكنولوجيا الجديدة يمكن أن توفر معلومات هائلة ومشاركة للطلاب، لكنَّ "المعلمين الأردنيين لا يزالون عالقين بشكل عام في استخدام السبورات والطباشير في المدارس". خلال الفترة التي تلت تقديم هذه الملاحظة، تقدمت التكنولوجيا بشكل أكبر بسرعة كبيرة، ولكنَّ المثير للشك هو ما إذا كانت أساليب التدريس القياسية قد تحركت بسرعة مماثلة. في الواقع، من المحتمل أن تكون صنعة التدريس الخاص أكثر فطنة من التعليم المدرسي، مما يؤدي إلى زيادة مماثلة في جاذبية التدريس الخصوصي للطلاب.

في دفاعهم، يشير المعلمون بشكل عام وشرعي إلى أحجام الفصول الدراسية، خاصة في البلدان ذات الدخل المنخفض. في الجمهورية العربية السورية، على سبيل المثال، سلَّط المعلمون الضوء على تحديات إدارة الفصول لأكثر من 50 طالبًا (شمرا، 2020)، وقد وُضِّحت نفس النقطة في مملكة البحرين، حتى مع فصول من 30 إلى 35 طالبًا (إنفراد، 2016). في العراق، كانت هناك إستراتيجية لتقليل حجم الفصل تعمل بنظام الفترتين وحتى الثلاثة لأكثر من ثلث الطلاب (UNICEF اليونيسف، 2017 أ، ص 13). بل إن نظام التدريس متعدد الفترات كان أعلى في فلسطين (UNICEF اليونيسف، 2017 ب). ومع ذلك، فإن نظام المناوبة يضر بالتعلم، خاصةً بالنسبة للطلاب في جلسات بعد الظهر عندما يكون كلٌّ من المعلمين والطلاب أقل يقظة. علاوةً على ذلك، حتى مع نظام الفترتين والثلاثة، فإن العديد من المدارس في العراق وفلسطين لا تزال تضم 50 طالبًا أو أكثر.

ومع ذلك، بينما أن الفصول الكبيرة تشكل بوضوح عقبة أمام الاهتمام الفردي من النوع الذي يمكن تأمينه في الدروس الخصوصية، فإن الأنماط في أماكن أخرى تُظهر أن تقليل حجم الفصل قد لا يكون حلًّا بسيطًا. وبالتالي، كان متوسط نسبة المدرسين إلى الطلاب في المملكة العربية السعودية في منتصف عام 2010 هو 1: 9 فقط (Aldaghishy, 2019, p. 40)، ومع ذلك لا يزال لديها معدلات عالية جدًّا في الدروس الخصوصية (الزيودي، 2016؛ طيب وفالمبان، 2013). ولقد كان الدافع وراء الكثير من الدروس الخصوصية في ذلك البلد هو التقاليد العريقة، والتي تعكس في الأصل الثقافات التي أتى بها مدرسون من مصر وفلسطين وسوريا وأماكن أخرى. كما عكست- أيضًا- تحوُّل هذه الممارسة إلى أمر طبيعي بالنسبة للعائلات.

17 في 2016/2015 كانت نسب المدارس ذات الفترتين أو الثلاث فترات في مركز العراق 35.3٪ في المرحلة الابتدائية، و 30.7٪ في المرحلة الإعدادية ، و 30.6٪ في المرحلة الثانوية. في إقليم كردستان، بلغوا 32.4٪ في التعليم الأساسي و 35.7٪ في التعليم الثانوي (اليونيسف، 2017 أ، ص 13).

18 وفقا لليونيسف (2017 ب)، في قطاع غزة 70٪ من مدارس الأونروا، و 63٪ من المدارس الحكومية تعمل بنظام الفترتين. بالإضافة إلى ذلك، ست مدارس (ولكن مع الإشارة إلى النسبة المئوية التي يمثلونها) لديها نوبات ثلاثية.

بالانتقال إلى أبعاد أخرى، يمكن أن تكون الإستراتيجية الحكومية الأخرى لتقليل الدروس الخصوصية من خلال توفير دروس خصوصية عامة. من الواضح أن هذا الأمر يمكن أن تقوم به المدارس نفسها، أي من خلال تقديم دعم إضافي بدون مقابل، ولكن يمكن- أيضًا- تقديمه خارجيًا. دوليًا، أصبحت أكاديمية خان (www.khanacademy.org) معروفةً كبنك موارد، وقد طورت بعض الحكومات مواقع إلكترونية مشابهة لتناسب المناهج الوطنية. في سلطنة عُمان، على سبيل المثال، من أجل تحقيق ما أسماه أحد المؤلفين "القضاء على جشع الدروس الخصوصية" (أبو كليلة، 2021، ص 2)، أطلقت الحكومة موقعًا إلكترونيًا (www.omtut.com) مع تسجيلات الفيديو المتاحة بتكلفة رمزية. تم تخصيص أقسام منفصلة لعلم الأحياء والكيمياء واللغة الإنجليزية والرياضيات والفيزياء والدراسات الاجتماعية. وتقدم مبادرة ذات صلة بثًّا مباشرًا يشرح فيه المعلمون المواد الدراسية بالتفصيل، ويمكن للطلاب في أي مكان مشاهدة هذه الفيديوهات، ومن ثم التواصل مع المعلمين عن طريق الصوت والفيديو. من الجدير بالذكر، أن هذه الجلسات يتم تسجيلها، بحيث يمكن إعادة النظر فيها، ويوفر نظام امتحانات إلكترونية مستمرة للطلاب لتقييم أدائهم. وقد أُطلِقتْ مشاريع مماثلة في الكويت (المطيري، 2016، الكويت، 1999)، وقطر (عبدالرحمن، 2018)، وسوريا (البوصلة، 2018)، ولم تحل محل الدروس الخصوصية، لكنها على الأقل تقدم بعض البدائل.

6.3- الدخول في شراكات:

تُظهر الخبرة الطويلة- ليس فقط في الشرق الأوسط ولكن أيضًا في جميع أنحاء العالم- أنه في هذا المجال- كما هو الحال في معظم المجالات الأخرى- لا تستطيع وزارات التعليم القيام بكل شيء بمفردها؛ حيث إن الشراكات ضرورية داخل وخارج الجهاز الحكومي. بدءًا من الشراكات بين فروع حكومية، هناك بعض الأمثلة التي توضح الاحتمالات والسبل المنتجة.

• **وزارة العمل:** يأتي دورها عندما يحتاج الموظفون غير المواطنين تصاريح عمل لإعطاء الدروس الخصوصية. في دول مجلس التعاون الخليجي على وجه الخصوص، كان التركيز على غير المواطنين الذين يقدمون دروسًا خصوصية دون تصاريح عمل، وبالتالي يتعارض ذلك مع قوانين العمل، نصر، (2013).

• **وزارة الاقتصاد:** أو ما يعادلها، قد تتعاون بشأن إيجاد لوائح لتنظيم مراكز التعليم الخاص، مع التركيز على الجوانب التجارية لعملهم، بما في ذلك الترتيبات التعاقدية، والضرائب، والإعلانات. سعت السلطات في دولة قطر إلى حظر الإعلان عن الدروس الخصوصية باستخدام مبانٍ غير مرخصة، (المحمدي، 2017). وذكر نائب رئيس نقابة المحامين القطريين، نقلاً عن مختار(2015): "أن أي إعلان في الصحف، أو في أي مكان آخر، يجب أن يكون مصرحًا به من قِبل وزارة الاقتصاد". إذا كان هذا ينطبق على كل إعلان، فإنه لا يبدو عمليًا، لكنَّ لفت الانتباه إلى الأمر قد يجعل المدرسين والمنظمات التي توزع الإعلانات أكثر حذرًا على الأقل.

• يمكن- أيضًا- لإدارات المحافظات الفرعية والإمارات التنسيق بشكل مفيد بعضهم مع بعض. على سبيل المثال، في عام 2017 اتبعت محافظة ظفار في عُمان خطى محافظة مسقط في تعميم يحظر على المعلمين إعطاء الدروس الخصوصية (الرواحي، 2017). هذا الأمر يُظهر بعض التعاون والتنسيق في جميع أنحاء البلاد. في الإمارات العربية المتحدة، غرست لوائح هيئة المعرفة والتنمية البشرية الخاصة بالمدارس في دبي الثقة العامة، وشجعت أولياء الأمور في الشارقة المجاورة على الالتحاق بمدارس دبي. ومع ذلك، فإن هيئة المعرفة والتنمية البشرية تنظم- أيضًا- مراكز الدروس التعليمية الخاصة بشكل أكثر صرامة من نظيراتها في الشارقة. وكانت النتيجة تدفق طلاب الشارقة في الصباح إلى دبي من أجل الدراسة، وتدفق طلاب دبي بعد الظهر إلى الشارقة لتلقي دروس خصوصية[19].

ينبغي على الحكومات التنسيق مع نقابات المعلمين أيضًا. هذه الهيئات موجودة بشكل عام لحماية مصالح المعلمين، خاصةً فيما يتعلق بالرواتب وشروط الخدمة. ومع ذلك، فإنها تهتم- أيضًا- بسمعة المهنة وآفاقها ككل. تُظهر التجربة في أماكن أخرى أن نقابات المعلمين تسعى- عادةً- لحماية أعضائها (المعلمين في المدارس العادية) لكسب دخل إضافي. ولكنها تتطلع- أيضًا- إلى حماية المدارس من المنافسة مع المراكز التعليمية الخاصة. لقد كان هذا المنظور واضحًا على سبيل المثال في كمبوديا والهند وماليزيا (Bray & Kwo, 2014, p. 58–59). وهو واضح- أيضًا- في بيانات الهيئة العالمية والتعليم الدولي (اتحاد عالمي للنقابات المهنية للمعلمين)، والتي تضم ما يقرب من 400 نقابة واتحاد مهني للمعلمين من بين أعضائها، انظر على سبيل المثال (Silova, 2012،Stromquist, 2018).

يمكن أن يؤدي الاتصال بنقابات المعلمين- أيضًا- إلى نقل الرسائل ذات الصلة إلى الجانب الحكومي. عندما أعلنت الحكومة السورية في عام 2010 حظرها للدروس الخصوصية من خلال خدمة المعلمين، كان هذا الإجراء مقبولاً نسبيًّا؛ لأن متوسط رواتب المعلمين الشهرية كانت حوالي 20 ألف ليرة (450 دولارًا أمريكيًّا). ولكن رواتب المعلمين تآكلت بشكل حاد بسبب التضخم، وعدم كفاية الزيادات التعويضية المقدمة لهم. وهكذا بدا أن الرواتب في عام 2019 قد ارتفعت لتصل إلى متوسط 25 ألف ليرة، لكنها كانت تساوي في ذلك الوقت ما يعادل 50 دولارًا فقط (شبكة الأيام السورية، 2019). يرتبط هذا الأمر مرة أخرى بالرواتب وتكاليف المعيشة. في دولة الكويت، وفقًا للكفراوي (2018)، كان الراتب الشهري لمعظم المعلمين في المدارس الخاصة يتراوح بين 160 و 300 دينار (526–980 دولارًا أمريكيًّا)، لكنَّ إيجارات الشقق المكونة من غرفتين كانت عادة بين 220 و 400 دينار. وقيل أن تكلفة الدروس الخصوصية تبدأ من 10 دنانير للجلسة لطلاب المدارس الابتدائية، وتصل إلى 30 دينارًا للصفوف العليا. قامت بعض العائلات بدفع مبالغ محددة للدروس الخصوصية طوال الفصل الدراسي بأكمله، على سبيل المثال، تصل إلى 500 دينار في الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية. من الواضح أن صانعي السياسات بحاجة إلى أخذ هذه الأمور في حساباتهم.

19 مارك براي، ملاحظات ميدانية، 2012.

ثالث شراكة مهمة هي مع الآباء. تعكس حقيقة استمرار الدروس الخصوصية الطلب من الآباء بقدر ما تعكس العرض من المعلمين والساعين إلى العمل والمعلمين العاملين لحسابهم الخاص. على هذا النحو، سيكون الحوار أكثر فاعلية عندما يدرك صانعو السياسات هذه الحقيقة، بدلاً من مجرد إصدار تصريحات حول التلاعب والفساد، وما إلى ذلك. يريد جميع الآباء الأفضل لأطفالهم، ومع ذلك يمكن أن يكون هناك تمييز مفيد بين الآباء الذين يسعون للحصول على دروس خصوصية؛ لأن أطفالهم يحتاجون إليها- حقًا- لمواكبة أقرانهم، والآباء الذين يرغبون في الحصول على دروس خصوصية من أجل الإثراء والمضي قدمًا في السباق. يمكن للموظفين الحكوميين مساعدة الآباء على ضمان الوضوح في أهدافهم وإستراتيجياتهم، وتحديد ما في مصلحة أطفالهم حقًا. ويمكن لوزارات التربية والتعليم تشغيل مواقع استشارية وقنوات للمعلومات والشكاوى. قد تعمل هذه العمليات على تمكين الوالدين كمستهلكين، إلى جانب تشكيل تصرفات مقدمي الدروس الخصوصية. يشير الصندوق (5) إلى حقيقة قد تكون مفاجئة، مفادها أن 45٪ من الآباء والأمهات الذين تم أخذ عينات منهم في دولة الإمارات العربية المتحدة لم يعرفوا مؤهلات المدرسين الخصوصيين الذين وظفوهم. يبدو أن هذا يشير إلى أنه يمكن تشجيع الآباء على أن يصبحوا مستهلكين أكثر انتقادًا وفطنة.

الصندوق (5): ما مدى وضوح معرفة الوالدين بما يحصلون عليه؟

شمل البحث في الإمارات العربية المتحدة الذي أجرته روشا وحامد (Rocha & Hamed, 2018, p.10) أسئلة على 1487 من أولياء الأمور. عندما سُئل أولياء الأمور عن الجوانب التي اعتبروها مهمة عند تعيين مدرسين، كان على رأس القائمة، بنسبة 86٪ "المهارات والخبرة". ومع ذلك، عندما سُئلوا عن المستوى التعليمي لآخر مدرس خاص وظّفوه، 45٪ منهم لم يعرفوا.

الفئة الرابعة من اهتمامات الشراكة هي المدارس. تدار بعض المدارس بشكل مباشر من قِبل الحكومات، في حين أن بعضها الآخر عبارة عن مؤسسات خاصة تعمل تحت إشراف الحكومة. يمكن للحوار مع إدارات المدارس أن يوضح وجهات النظر ومقترحات العمل، ويمكن للمدارس نفسها أن تجلب المعلمين وأولياء الأمور إلى الصورة. تظهر مراجعة الأنماط داخل وعبر دول الشرق الأوسط تباينًا كبيرًا في وجهات النظر على مستوى المدرسة حول الدروس الخصوصية. حيث تفضل بعض المدارس تجاهل هذه الظاهرة، معتبرة أنها خارجة عن إرادتها ومسؤوليتها، بينما تحاول مدارس أخرى السيطرة عليها من خلال السياسات المؤسسية، وتشجع بعض المدارس نشاط التدريس الخصوصي كوسيلة لكسب الإيرادات ومكافأة معلميها. مرة أخرى، سيكون من الحكمة أن تعترف الحكومات بهذا التنوع عند الانخراط في الحوار. تظهر الملاحظة- أيضًا- أن صانعي السياسات على مستوى المدرسة مهمون- جنبًا إلى جنب- مع نظرائهم في المستويات العليا. قد تكون السياسات الخاصة بالدروس الخصوصية على مستوى المدرسة فعالة بشكل خاص؛ لأن المعلمين وأولياء الأمور والطلاب أشخاص معروفون، وليس مجرد إحصاءات مجهولة.

الفئة التالية للشراكة تتعلق بوسائل الإعلام. في الماضي، كان هذا يعني- ضمنًا- الصحف المطبوعة و/ أو الراديو و/ أو التلفزيون، ولكن في الأزمنة المعاصرة، هذا يعني بشكل أساسي الاتصالات الإلكترونية. يسعى الصحفيون من ناحية إلى

جذب الانتباه من خلال القصص الدرامية، ولكن من ناحية أخرى يسعون إلى الروايات اليومية التي يتردد صداها في حياة القراء. يعكس عدد الإشارات إلى التقارير الإعلامية في هذه الدراسة قيمة هذه القناة. ينبغي على الحكومات أن تطرح وجهات نظرها الخاصة من خلال المواقع الإلكترونية والخطب الرسمية، ويمكنها- أيضًا- تشجيع الحوار من خلال وسائل الإعلام التي قد تصل إلى أبعد من قنواتها الخاصة.

يمكن- أيضًا- تطوير الشراكات مع المنظمات والأفراد الملتزمين بالتنمية الاجتماعية. على سبيل المثال في اليمن، أُنشِئتْ هيئة تسمى "مؤسسة حضرموت للتنمية البشرية" في عام 2006، لتقديم الدعم العلاجي لطلاب المدارس الثانوية (السقاف، 2010). ولقد وفرت مواردَ لمكافأة المعلمين، بينما كانت تفرض رسومًا على الطلاب فقط إذا أظهروا التزامًا غير كافٍ. لإدارة الجانب الطلابي؛ تم تحصيل رسوم أولية من الطلبة، ثم تُرد إليهم في حال إكمالهم الناجح للبرنامج. هناك نوع مختلف من الترتيبات يتعلق بالمعلمين الأفراد الذين على استعداد لتقديم دروس خصوصية مجانية. استشهد الكفراوي (2018) بمثال في الكويت. وذكر الكفراوي أن إحدى الأمهات اتصلت بمدرس التاريخ لطلب الدعم لابنتها قبل الامتحان النهائي للمرحلة الثانوية. ولَّما كان المدرس لم يرغب في أخذ أموال لقاء تقديم هذه الدروس، قام بالتغريد أنه على استعداد عام لتقديم دروس خصوصية مجانية. جذبت هذه المسألة انتباه الجمهور؛ حيث أعرب زملاؤه عن استعدادهم للمساعدة، وغيرهم من المستجيبين الذين قدموا قاعات التدريس. كانت هذه المبادرات مستقلة عن الأدوار الحكومية، ولكن لا يزال من الممكن أن تعلن عنها السلطات.

قد تتعاون الحكومات- أيضًا- مع رياديي الأعمال في قطاع الدروس الخصوصية، وحثهم على الانخراط في التنظيم الذاتي. تشمل الجمعيات المهنية للدروس الخصوصية في آسيا وأماكن أخرى التنظيم الذاتي في أدوارها لتعزيز الثقة في الصناعة، وتقليل تهديد التنظيم الخارجي (Bray & Kwo, 2014, p.56–57). على سبيل المثال، لدى جمعية التدريس الخاص الأسترالية (ATA) مدونة سلوك، والتي من المتوقع أن يلتزم بها الأعضاء (رابطة التدريس الخاص الأسترالية، 2015)[20]. لم يتم حتى الآن إنشاء هيئات من هذا النوع في البلدان التي يغطيها هذا التقرير. في دبي على سبيل المثال، كانت الجهود المبذولة خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين لتشجيع التنظيم الذاتي- مخيبة للآمال[21]. ومع ذلك، يجب إبقاء الفكرة على الطاولة كاحتمال. يمكن أن يركز التنظيم الذاتي على أمور مثل: الإعلان، العقود، الأخلاقيات، وربما التسعير أيضًا.

أخيرًا، قد تتعاون الحكومات مع الباحثين في الجامعات وأماكن أخرى. بينما تمكنت الدراسة الحالية من رسم صورة عامة، إلا أن العديد من التفاصيل غير متوفرة. يمكن أن تكون لهذه الأبحاث قيمة لإظهار حجم وطبيعة وتأثيرات التدريس الخاص- جنبًا إلى جنب- مع الاتجاهات بمرور الوقت. يحرص الباحثون في الجامعات دائمًا على أن يكون لديهم جمهور من أجل عملهم، وكذلك لإثبات التأثير. بالإضافة إلى مراجعة الدراسات الحالية، يمكن للحكومات أن تطلب إجراء دراسات جديدة.

20 يقدم موقع ATA الإلكتروني مدونة السلوك ب 13 لغة لتلبية احتياجات المجموعات اللغوية المختلفة في الدولة، ويضيف بخط أحمر أنه: "في حالة عدم اتباع أحد أعضاء ATA لمدونة قواعد السلوك، فقد يتبع ذلك تحقيق، مما قد يؤدي الى التعليق وربما الطرد https://ata.edu.au/about-us/member-code-of-conduct/ ، تم الدخول إليه في 29 حزيران 2021.

21 معلومات من هيئة المعرفة والتنمية البشرية في مراحل مختلفة، 2012-18

7- الاستنتاجات

لقد تناول الجزء الأول من هذا الكتاب الصورة العالمية للدروس الخصوصية، والتي يعود إليها هذا الفصل الأخير ليُبيِّن: أولاً، ما الذي يمكن أن تتعلمه دول الشرق الأوسط من أجزاء أخرى من العالم، وثانيًا، ما الذي يُساهم به تحليل أنماط الشرق الأوسط للحصول على فهم أوسع لظاهرة الدروس الخصوصية. ويتضمن هذا الفصل ملاحظات إضافية حول الأدوار المُتغيِّرة للدولة في نُظُم التعليم، وحول قوى الخصخصة. يتناول هذا الفصل كذلك- مع وضع قضايا السياسات العامة في الاعتبار مُجدَّدًا- مسائل التوازن في سُبُل المضي قُدمًا.

7.1 - فهم الصورة الكاملة:

7.1.1- السّمات المشتركة والاختلافات:

تم استهلال هذه الدراسة بالإشارة إلى الوجود العالمي طويل الأجل للدروس الخصوصية التكميلية، وإلى انتشارها الدراماتيكي في الآونة الأخيرة. في المجتمعات التي تتميز بالتنوُّع، مثل: مجتمعات الهند، اليونان، اليابان، موريشيوس، وروسيا، أشار الأدب إلى وجود الدروس الخصوصية التكميلية، حتى خلال فترات أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. لكن في الربع الأخير فقط من القرن العشرين، وبشكل متسارع خلال القرن الواحد والعشرين، قامت الدروس الخصوصية بجذب قدر كبير من الانتباه. وتنطبق هذه الملاحظة على الشرق الأوسط بقدر ما تنطبق على مناطق العالم الأخرى.

كما أكَّد الكتاب كذلك على أهميَّة السِّمات المشتركة والاختلافات السياقيِّة لغرض التحليل المقارن. ولعلَّ أكثر السِّمات المشتركة أهمية، كما يقترح الفصل 3، هي النموذج المُعولَم للتعليم المدرسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية، للدرجات، لأوقات الفصول الأكاديمية/ العُطَل، الفصول الدراسية، المعلمين الخاضعين للتدريب، والامتحانات الدراسية الهامة. وأضاف الفصل أنَّ مثل هذه السِّمات معيارية، إلى حد أنها كثيرًا ما تُعتبَر من الأمور المسلَّم بها؛ فهي تُساعد في تفسير لماذا أغلب الأنماط الموجودة في منطقة الشرق الأوسط لديها نظراء في مختلف أنحاء العالم. إنَّ المدارس، في جميع السياقات، لا تجمع بين أصحاب المصلحة ذوي الاهتمامات المتقاربة فحسب، ولكن المتنافسة أيضًا؛ حيث لطالما شمل أصحاب المصلحة هؤلاء الحكومات، المعلمين، الأسر، والطلاب، وهم يشملون الآن أعدادًا متزايدة من رواد الأعمال. إن وجود أصحاب المصلحة هؤلاء في جميع الأنظمة يُشكِّل جزءًا من أساس السِّمات المشتركة، وتساعد التَّفاوتات في أدوار وسُلطات أصحاب المصلحة على تفسير الاختلافات.

وراء الصورة العالمية، توجد صورة إقليمية. تُشكِّل البلدان الاثني عشر التي تركز عليها هذه الدراسة مجموعة تختلف عن المجموعات الأُخرى، وتتميَّز بسمات مشتركة واختلافات خاصة بها. تشمل السِّمات المشتركة دور اللُّغة العربية والسِّمات الثقافية. إنَّ الاختلافات الأكثر وضوحًا تكمن في الاقتصاد؛ حيث إنَّ دول مجلس التعاون الخليجي الستّ هي في الواقع دول لديها دخل الفرد أكبر من الدول الست الأخرى. وفي بعض النواحي، عملَت الدروس الخصوصية كصمام أمان تتدبر من خلاله الأسر أوجه القصور في نُظُم التعليم من خلال إجراءاتها الخاصة بها، ولكنها كانت من نواحٍ أخرى حدث ملتهب وبؤرة للاستياء والاحتجاج.

هناك اختلافات أخرى واضحة كذلك ضمن كل بلد على حِدَة؛ حيث إن هناك تفاوتًا في حجم وطبيعة الدروس الخصوصية، في كل من المناطق الريفية والحضرية، والمناطق التي تسكنها طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة. وأكثر ما يميز دول مجلس التعاون الخليجي هو الاختلافات في الدروس الخصوصية الناشئة عن أنماط الاستهلاك المختلفة لدى كلٍّ من المواطنين وغير المواطنين. ومن اللّافت للنظر أنَّ المواطنين في كل من قطر والإمارات العربية المتحدة يشكلون 13٪ فقط من إجمالي السكان، وتبلغ النسبة في دبي داخل الإمارات 9٪ فقط، حيث تعكس هذه الأرقام قدرة الحكومات، الشركات، والأسر على توظيف العديد من غير المواطنين لأغراض التنمية الاقتصادية، وأغراض أخرى، والتي بدورها كان لها آثار بعيدة المدى على كلٍّ من التعليم المدرسي وتعليم الظل (Bray & Ventura, 2022). وتخدم الأنظمة المدرسية المنفصلة جنسيات متعددة في دول مجلس التعاون الخليجي، وعادة ما يكون ذلك مع اختلافات لافتة في كل من حجم وطبيعة الدروس الخصوصية. كما أن البلدان الأخرى تتمتع بقدر كبير من التنوع، على سبيل المثال، نظام التآزر في لبنان الذي يسمح بالتنوع في التعليم المدرسي لمجموعات دينية مختلفة، ومجموعات أخرى مختلفة. من المستحسن إجراء مزيد من التحقيقات لمعرفة الآثار المترتبة على الدروس الخصوصية في هذه الحالة. من المُمكن إبداء ملاحظات مُشابهة حول تأثير الأنظمة في سوريا والعراق، والتي تهيمن على أجزاء مختلفة من هذه البلدان. ومع ذلك، فإنَّ حقيقة أنَّ الخطوط العريضة للدروس الخصوصية متشابهة داخل وعبر كلٍّ من دول مجلس التعاون الخليجي والبلدان الأخرى، تؤكد هذه الحقيقة مُجدَّدًا على السِّمات المشتركة في أهداف، هياكل، وإدارة أنظمة التعليم عبر مجموعة من الظروف الاقتصادية.

فيما يتعلق بالصورة المذكورة أعلاه، يُظهر التحليل أهمية القوى التاريخية والتقاليد المستوردة؛ حيث إنَّه ضِمن المنطقة الأوسع في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تمتلك مصر أكبر عدد من السكان، وتحظى بتأثير قوي للغاية في جميع أنحاء العالم الناطق باللغة العربية، إذ وظَّفت دول مجلس التعاون الخليجي، على وجه الخصوص، العديد من المعلمين المصريين الذين جلبوا معهم ثقافاتهم، بما فيها تلك المتعلقة بالدروس الخصوصية. كما لوحظ التأثير المصري بقوة في الأردن، فلسطين، سوريا، ودول أخرى في المنطقة. ومع ذلك، فقد كانت التقاليد المستوردة من ضمن أنواع عديدة أخرى أيضًا، وهي مرئيَّة في مجموعة واسعة من المدارس الخاصة التي تخدم السكان من غير المواطنين. وبالتَّالي، عند شرح مثال الإمارات العربية المتحدة، فإنَّ المدارس التي تخدم المجتمعات الهندية تتأثر بشدة بالتقاليد المتواجدة في الهند، في حين أنَّ ملاحظات مماثلة قد تنطبق على المدارس التي تتبع مناهج من فرنسا، ألمانيا، إيران، اليابان، باكستان، الفلبين، المملكة المتحدة، وغيرها. وتؤكد هذه الملاحظة على أهمية استعارة الظل؛ حيث إنَّ الدروس الخصوصية تحاكي بطرق عديدة– ليس فقط المناهج الرسمية بل أيضًا– الثقافات الأوسع للمجتمعات التي تخدمها تلك الدروس.

بالعودة إلى السِّمات المشتركة، فإن قضايا النوع الاجتماعي تستحق إبداء الملاحظة كذلك؛ حيث إنَّه على عكس الفترات السابقة من التاريخ، يبدو أنَّ كفَّة الموازين لكِلا الجنسين الذين يتلقون دروسًا خصوصية– متساوية إلى حدٍّ كبير، أو حتى في بعض الأماكن تميل لصالح الإناث. وتُتاح معلومات أقل عن نوع جنس المعلمين، وعن الطرق التي يؤدي بها مختلف الجنسين عملهم. ومن بين دول مجلس التعاون الخليجي، تتوفر بيانات إرشادية حول النوع الاجتماعي من قطر. في الأعوام

2017/2018، كان 70.1٪ من المعلمين في المدارس الحكومية من الإناث، و 29.0٪ فقط من الذكور (قطر، 2020، ص 50). والأمر اللافت للنظر بدرجة أكبر هو أنّ نسبة الإناث بين المعلمين القطريين كانت 93.1٪، في حين أنّ نسبة الذكور كانت 6.9٪ فقط. وقد اقتبس العمادي وآخرون (El-Emadi et al., 2019, p.11) من مدير (ذكر) للمساعدة في تفسير هذا النمط:

"إنَّ مُعظم الرجال هنا في قطر لا يحبون وظائف التدريس... ولهذا السبب، ليس لدينا الكثير من المعلمين الذكور، فهم يُفضلون العمل في المِهن الإدارية العالية، في الأعمال التجارية، أو كضباط عسكريين. ولهذا، ليس لديهم شغف بالتعليم. ومع ذلك، فإنَّ معظم الإناث لديهن الشغف بالتعليم، والذي يكون مرتبطًا بالقضايا الثقافية والاجتماعية التي ترسم شخصية المجتمع المحافظ".

تترتب على هذا الأمر تداعيات كلٍّ من التعليم المدرسي والدروس الخصوصية. وأشار مدير (ذكر) آخر اقتبس منه العمادي وآخرون (2019، ص 11) إلى ما يلي: "تُعد القضايا الثقافية على درجة كبيرة من الحساسية؛ حيث إنّه ليس فقط التلاميذ هم من يشعرون بعدم الارتياح لأنهم يتعلمون من جنس آخر، بل والمدرسون يشعرون بذات الأمر كذلك". ولاحظ موجه تربوي آخر تمت مقابلته ما يلي:

"نادرًا ما تجد مُعلمة قلقة من أمور مالية، على العكس من ذلك فإنّ أغلب المعلمين الذكور مهتمون، ويبحثون عن مصادر دخل إضافية من خلال الدروس الخصوصية؛ لذلك يبذلون المزيد من الجهود في الدروس الخصوصية".

يبدو أنّ هذه الملاحظة الأخيرة تشير بشكل رئيس إلى المعلمين الذكور غير القطريين، ومع ذلك فإنهم يشكلون 27.3٪ فقط من إجمالي القوى التعليمية في المدارس الحكومية. وأشارت الدراسة الاستقصائية الوطنية التي أعدها سيلامي (Sellami, 2019, p.12) إلى أنّ 45 ٪ من طلاب المدارس الحكومية في الصفوف 8 و9 و11 و12 يتلقون دروسًا خصوصية. ولم يقدم التقرير تفصيلاً حول التحاق القطريين وغير القطريين بالمدارس حسب الجنس وحسب التعليم المدرسي العام/ الخاص، ولكن الصورة العامة أظهرت أنّ نسبة التحاق الذكور بلغت 42٪، ونسبة الإناث 38٪. يبدو أنّ هذا يشير إلى أنّ نسبًا كبيرة من الطالبات في المدارس العامة يتلقين دروسًا خصوصية، ويثير تساؤلات حول من كان يقدم هذه الدروس وكيف.

وهكذا، سيكون من الصَّائب إجراء مزيد من البحوث في قطر وأماكن أخرى، ليس فقط حول جنس الطلاب، ولكن حول جنس المعلمين أيضًا. ويمكن أن تشمل تلك البحوث التحقيق في أساليب التدريس لاستكمال البيانات التي تُظهر بالفعل اختلافات في أنماط التدريس في الفصول الدراسية بين الجنسين (El-Elami et al., 2019). ويمكن أن تشمل كذلك بيانات حول الأسعار التي يتم تقاضيها. وفي هنغاريا، وجد بيرو (Bíró, 2020) أنّ المدرسين الإناث يتقاضين رسومًا أقل من الذكور، ممّا يثير السؤال عن السبب في ذلك، وما إذا كان ذلك تحيزًا مفروضًا ذاتيًّا على نوع الجنس. وقد يكون من المفيد طرح سؤال مُماثل في قطر، وأماكن أخرى في الشرق الأوسط، وما وراءها.

7.1.2– أدوار الدولة والسوق:

وكما ذُكر في الفصل 3، فإن الحكومات والعامَّة في جميع البلدان التي يُنظر فيها هنا على نحو مشترك مع الصورة العالمية– يقبلون ويتوقعون أن تتحمل الدولة المسؤولية الرئيسة عن التعليم المدرسي، على الأقل للطلاب المواطنين؛ حيث تختار أعداد متزايدة من العائلات التعليم الخاص، ويكون ذلك عادةً بسبب رغبتها في تحسين الجودة و/ أو مناهج دراسية محددة. وقد لا تكون العائلات غير المواطنة مؤهلة للالتحاق بالمدارس العامة، ولكن لديها– أيضًا– خيارات في ارتياد أنواع المدارس الخاصة التي التحقت بها. ومع ذلك، فإن أنظمة التعليم العام التي تكون تحت إشراف وزارات التربية والتعليم الوطنية هي الجوهر.

في الوقت نفسه، قامت دول الشرق الأوسط، إلى حدٍّ ما، باتّباع أجزاء أخرى من العالم في الجهود المبذولة لتعزيز قوى السوق داخل الأنظمة العامة. وقد تجلَّى ذلك بشكل خاص في العام 2001، عندما أطلقت قطر حملة إصلاح حوَّلت مدارسها العامة إلى مدارس مستقلة شبيهة بمدارس الميثاق في الولايات المتحدة الأمريكية (Brewer & Goldman, 2010)، على الرغم من أنَّ الإصلاح تراجع جزئيًّا في العام 2016 (Abdel–Moneim, 2020). وفي المملكة العربية السعودية، أُطلقتْ حملة إصلاح مماثلة في العام 2007، تلتها موجة ثانية في عام 2016 (الداغيشي، 2019، ص 85–91). وإلى جانب المدارس الحكومية، يوجد عدد كبير من الملتحقين بالمدارس الخاصة في جميع دول المنطقة؛ حيث إنَّه في لبنان، بلغت النسبة 66٪ في 2014/2013 (أبو شديد وأبو زيد، 2017، ص 70). ومع ذلك، على الرغم من أنَّ هؤلاء الآباء كانوا يدفعون رسومًا للمدارس الخاصة، فقد دفع العديد منهم رسومًا إضافية للدروس الخصوصية كذلك (Al–Haj, 2018).

وفي القطاع المدرسي، كانت مبادرات التسويق متّسقة مع المشورة التي وردت في تقرير مؤثر للبنك الدولي بعنوان: "الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا". وكانت النتيجة الرئيسة التي خلص إليها (World Bank, 2008, p.2–3) هي أنَّ المنطقة خطت خطوات كبيرة في قطاع التعليم، حيث بدأت في الستينيات والسبعينيات من مستويات تراكم رأس مال بشري منخفضة للغاية، ولكنها لم تستفد بالكامل من الاستثمارات، أو لم تقم بتطوير أنظمة التعليم القادرة على مواجهة التحديات الجديدة. وبالتالي، شدّد التقرير (ص 15) على الدور المركزي للحوافز في تحقيق أهداف القطاع:

> "لقد حاولت معظم حملات الإصلاح في المنطقة هندسة التغييرات في النظام التعليمي: بناء المدارس، توظيف المعلمين، وكتابة المناهج الدراسية. وسوف يتطلب نجاح حملات الإصلاح في المستقبل– بدلاً من ذلك– تغيير سلوك الجهات الفاعلة التعليمية الرئيسة، من معلمين، إداريين، وسلطات تعليمية. وهذا هو الطريق الذي لا يسلكه قطاع التعليم".

كما أوصى التقرير بتشجيع أصوات المجتمع المدني من أجل زيادة مساءلة موظفي الحكومة.

ومع ذلك، كان للتأكيدات في حملات الإصلاح القطرية والسعودية، وفي وثيقة البنك الدولي، بعض المفارقات. وفي حين أوصى المؤيدون بإدخال عناصر السوق لتحسين المساءلة والحوافز، بما يعكس الإيديولوجيا الكلاسيكية الجديدة، لم يكن في أذهانهم حينها الدروس الخصوصية كتعبير عن هذا التوجه. وفي حين أوصوا بتشجيع أصوات من المجتمع المدني، لم يكن في أذهانهم تعبير الأمر الواقع الفعلي للوكالة من خلال طلب الوالدين الدروس الخصوصية. ولم يتضمن تقرير البنك الدولي سوى إشارات قليلة إلى الدروس الخصوصية، وأبرزها يقع في إطار هذه الظاهرة في مصر (World Bank, 2008, p.190). ومع ذلك، فقد كانت هذه الإشارات استطراديَّة بشكل عام، ولم تتم معالجة الدروس الخصوصية بنفس الصرامة مثل التعليم الخاص. بطريقة ما، فقد ارتبطت فضائل الخصخصة على النحو المبين في هذه الوثائق بالتعليم المدرسي فقط وليس بظله. في الواقع، إذا تم تناول الدروس الخصوصية بأي شكل من الأشكال، فسيكون ذلك بجعلها تحمل علامة سلبية (على سبيل المثال، World Bank, 2008, p.189).

بالعودة إلى أسئلة السِّمات المشتركة والاختلافات، يمكن ملاحظة الأنماط الإرشادية في هويات مُقدِّمي الدروس الخصوصية. وبصورة عامة، يبدو أنَّ مقدِّمي الخدمات المهيمنين في البلدان الـ 12 التي يجري تناولها هنا هم معلمو الوزارة، مراكز التعليم الصغيرة، وغيرهم من العمال غير الرسميين. جذبت الثروة في دول مجلس التعاون الخليجي مشغلين متعددي الجنسيات، مثل، كومون "Kumon"، أوكسفورد للتعلم "Oxford"، كيب ماكغراث "Kip McGrath"، وسيلفان ليمون "Sylvan Learning"، ولكن وجودهم كان ضئيلاً.[22] علاوة على ذلك، وعلى الرغم من قيام شركة سعودية كبرى تعمل في جميع أنحاء المملكة بتقديم الدروس الخصوصية باستخدام التكنولوجيا، كما هو مبين في الصندوق رقم 2 من الفصل الرابع من هذا الكتاب، فإن الشركات الكبيرة التي تقدم دروسًا خصوصية بشكل شخصي من ضمن الأنواع الموجودة في هونغ كونغ وكوريا (Eng, 2019; Kim & Park, 2013)، والتي يُستشهد بها في كثير من الحالات في البورصات الوطنية أو حتى الدولية، ليست واضحة على نطاق واسع[23].

هناك مسألة أخرى تستحق المزيد من البحث، وهي تتعلق بأدوار طلاب الجامعات؛ حيث إنَّه في الإمارات العربية المتحدة، ذَكَرَ 78٪ من الآباء، الذين أجابوا على الدراسة الاستقصائية التي أجرتها روشا وحامد (Rocha & Hamed, 2018, p. 28)، أنهم لن يوظفوا طلبة جامعيين؛ لأن هؤلاء المعلمين، في تفسير الباحثين، "من المرجح أن يكونوا شبابًا ولديهم خبرة محدودة في التدريس". هذه الحقيقة تتناقض بشكل صارخ مع الأنماط في الدنمارك، على سبيل المثال. في ذلك البلد، تقوم الشركة الرائدة في مجال التدريس بإسناد كامل عملياتها على الطلاب الجامعيين كمدرسين على وجه التحديد؛ لأنهم صغار السن، وبالتالي، يُنظر إليهم على أنهم قدوة يمكن الوصول إليها بسهولة أكبر، ولا سيما بالنسبة للمراهقين (Christensen et al., 2021 Kany, 2021). وبالتالي، فإن العوامل الثقافية تلعب دورًا هامًّا في هذا الصدد، لا سيما عندما تجري– أيضًا– الكثير من الدروس في منازل التلاميذ، وبالتالي، يجب النظر بعناية في العوامل الجنسانية في الشرق الأوسط.

22 في عام 2021، قامت هذه الشركات الأربع فيما بينها بتشغيل 22 مركزًا في دول مجلس التعاون الخليجي الست فقط، (ولم يتم تشغيل أيٍّ منها في الدول الست الأخرى المذكورة هنا).

23 هذه الشركات ظهرت في الصين في عام 2010 (Feng, 2021)، على الرغم من أنه انحصر نشاطها بسبب اللوائح التي تنظم الدروس الخصوصية.

7.2 – تحقيق التوازنات:

إنَّ الكثير من الحديث حول الدروس الخصوصية من قبل المسؤولين، الأكاديميين، والصحفيين يكون سلبيًّا للغاية. على سبيل المثال:

• في جمهورية العراق، وصف صحفي (صحيفة المدى، 2015) الدروس الخصوصية بأنها "سرطان انتشر في جسد التعليم"، وكذلك وصف الأكاديميان رؤوف وحمو (Raoof & Hamo, 2017, p. 253) الدروس الخصوصية بأنها "ظاهرة خطيرة يمكن أن تؤدي إلى انهيار النظام التعليمي".

• في دولة الكويت، صرَّح الصويلان (Sowelan–Al, 2013, p.13)، أنَّ ظاهرة الدروس الخصوصية بالنسبة للمربين "أصبحت مرضًا.. بحاجة إلى طرق مختلفة لعلاجه، والبحث عن أسبابه، والحد من انتشاره". كما شددت مجموعة من الباحثين من وزارة التربية والتعليم "على مخاطر الدروس الخصوصية وانعكاساتها السلبية" (المغربي وآخرون، 2011، صفحة 4).

• في دولة فلسطين، ذُكر أنَّ مدير الخدمة القانونية التابع لوزارة التعليم قد وصف الدروس الخصوصية بأنها "تسبب الكثير من المشاكل للعمَلية التعليمية، من خلال إهدار وقت الطلاب ومالهم، وجهد المدرسين الأساسيين" (Paltoday, 2010).

• في دولة قطر، ركز رئيس نقابة المحامين (نقلاً عن مختار، 2015) على إعلانات الصحف للدروس الخصوصية، المُقدَّمة في معظمها من غير المواطنين، وقال: "لا أحد يعرف كيف يدخل هؤلاء الأشخاص"، مؤكدًا أنَّ الأغلبية ليس لديهم تأشيرات دخول مناسبة. وأضاف أنهم "يُشكلون عبئًا على العائلات بتكاليف الدروس، وأنَّه لا أحد يضع حدًّا لهؤلاء المحتالين، وأنَّ وضعهم يشبه وضع المتسللين... الذين يعملون في الخفاء". ووصف زميل في نقابة المحامين الدروس الخصوصية بأنها "مهنة من ليس لديهم مهنة".

• وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، أشار خالد المري (نقلاً عن الماحي، 2021)، وهو خبير تربوي، إلى العبء المالي للدروس الخصوصية على الأسر، و"العبء الإضافي على الطلاب بسبب انشغالهم بالدروس التي تستغرق الكثير من الوقت، وتتركهم منهكين عقليًّا وبدنيًّا". وأضاف أنَّ التدريس "يتسبب– أيضًا– في كسل الطلاب واعتمادهم الدائم على مصدر خارجي للدراسة"، ويؤدي إلى إهمال التعليم المدرسي؛ لأن الطلاب يعرفون أنَّ لديهم مصدرًا آخر للمعلومات. وأضاف المري أنَّ الدروس الخصوصية أصبحت "أكثر خطورة بعد انتشارها من خلال التعليم عن بعد؛ حيث تتيح لأي شخص ادِّعاء الخبرة التعليمية وممارسة المهنة".

ولكن المعلقين الآخرين (مثل الفرا، 2009؛ الجفال، 2017؛ العتيبي، 2014؛ جيفري، 2012) كانوا أكثر توازنًا؛ حيث إنهم يدركون أنَّ الدروس الخصوصية تساعد في التعلم وتنمية رأس المال البشري، وأنها يمكن أن تُكمِّل التعلم القائم على المدرسة، من خلال مساعدة بطيئي التعلم على مواكبة أقرانهم، وكذلك من خلال دفع مُحقِّقي الإنجازات العالية إلى مستويات أعلى. ويضيفون أنَّ الدروس الخصوصية توفر وظائف في المراكز التعليمية، وتوفر العمل الحر للعمال غير الرسميين. كما أنَّها تُكمِّل رواتب المعلمين، ممَّا يسمح للحكومات ولمشغلي المدارس الخاصة (على نحو مبرر أو غير مبرر) بدفع مرتبات منخفضة نسبيًّا، ولكنها مع ذلك تُبقي المعلمين في المهنة. كما تُعتبر الدروس الخصوصية جذابة للآباء؛ لأنَّ أطفالهم ربما يحصلون على نتائج أفضل في المدرسة.

علاوة على ذلك، في ظل ظروف معينة، يمكن للدروس الخصوصية أن تُعزِّز الأنظمة المدرسية؛ حيث إنَّه نظرًا لأنَّ المدرسين الخصوصيين أقل تقييدًا بالتقاليد والبيروقراطيات، فقد يشرعون في عمل ابتكارات، على سبيل المثال، في تصميم وسائل التعلم واستخدام التكنولوجيا، والتي تفيد المدارس على المدى الطويل. حتى المعلمون الذين يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية، قد يكونون قد عزَّزوا الأداء المدرسي بدلاً من تقليله. وكما أشار وتّار (Wattar, 2014, p.177)، عندما سعت السلطات التعليمية السورية إلى الحد من الحفظ والنُهُج القائمة على الحقائق لصالح التعلم القائم على التواصل والعمل، شعر بعض المعلمين الذين كانوا يقدمون الدروس الخصوصية بأنهم مُهدَّدون، ولكن غيرهم استغلوا الابتكار وأداروه جيدًا في المدارس من أجل "الحفاظ على اسمهم" في السوق. علاوة على ذلك، سمحت الدروس الخصوصية للمدرسين باستعادة استقلاليتهم المهنية؛ حيث سعوا إلى طُرُق ليكونوا فيها مبدعين، خارج قيود العمليات التي تُشرف عليها المدرسة (Wattar, 2014, p.62).

ولكن مهما كانت هذه الأبعاد السلبية والإيجابية، فإنَّ الدروس الخصوصية أصبحت بكل تأكيد تشكل قاعدة معتادة في الشرق الأوسط للأسر من مختلف فئات الدخل. وهكذا، يتجلى هذا الأمر بشكل خاص في أوساط الطبقات الوسطى، وإلى حد ما في الطبقات العليا (على الرغم من أنَّ لديهم طرقًا بديلة للمحافظة على مكانتهم الاجتماعية)، وحتى أنها ظاهرة للكثيرين في الطبقات الأدنى؛ لأنهم يشعرون أنه من دون الدروس الخصوصية لن تكون لديهم فرصة للتنافس. وفي كتابته عن دولة قطر، ولكن بصِلة أوسع، لاحظت ستيبني (Stepney, 2016, p.4) أنَّ معدلات الالتحاق العالية بالدروس الخصوصية كانت مدعومة بفكرة تهدف إلى جعلها أمرًا اعتياديًّا: "إن الميزة المتصورة التي توفرها الدروس الخصوصية الإضافية تنطوي على أثر استصواب يشجع المزيد من الآباء والطلاب على اللجوء للمعلمين الخصوصيين، بغض النظر عن الحاجة الأكاديمية الملحّة". ومع ذلك، فإن الدروس الخصوصية تمثل بالتأكيد عبئًا ماليًّا كبيرًا على عائلات الطبقة الأدنى، والعديد من الفئات ذات الدخل المُنخفض تُستبعَد تمامًا، وبالتالي، تخسر المنافسة عند خط البداية. وعلى هذا النحو، تثير الدروس الخصوصية قضايا رئيسة تتعلق بالطبقية الاجتماعية.

والسؤال المطروح عندئذٍ هو: ما الذي يمكن وينبغي أن يقوم به صانعو السياسات، ولا سيما في الحكومة المركزية، وكذلك على المستويات دون الوطنية، إزاء هذه الظاهرة؟ يجب أن تعتمد الإجابة إلى حدٍّ كبير على الظروف الاقتصادية. يمكن تقديم حجة قوية لتنظيم كلٍّ من المعلمين الذين يرغبون في تقديم دروس خصوصية تكميلية والشركات التجارية،

على الرغم من صعوبة تنظيم مزوِّدي الخدمات غير الرسميين، مثل طلاب الجامعات والمتقاعدين. ومع ذلك، فإن مدى إمكانية وضع لوائح عمل للمعلمين والمؤسسات يتوقف على مواقف ودوافع الجهات الفاعلة في النُّظم التعليمية، التي بدورها، على الأقل جزئيًّا، يتم تشكيلها حسب توفر الموارد.

باختصار، تتمثل إحدى الأولويات التنظيمية في منع المعلمين من التدريس لطلابهم الحاليين دروسًا خصوصية. ومن شأن هذا الإجراء أن يُجنِّب المدرسين الإغراءات التي يتعمَّدون فيها التقليل من أدائهم في الدروس العادية، من أجل الترويج لدروسهم الخاصة. كما أنها ستتجنب الفساد الذي لاحظته وليَّة أمر طالب سعودي، عندما أشار المدرس الخصوصي لابنها إلى أنه سيقدم أسئلة الفحص النهائي مُقدَّمًا، مقابل مبلغ 2,000 ريال إضافية، وسيساعد ابنها على الإجابة (انظر الفصل 5).

وهل يجب أن تنتقل اللوائح بعد ذلك إلى حظر جميع أشكال الدروس الخصوصية من خلال معلمي الوزارة، فهي مسألة يجب دراستها بعناية في ضوء التوازنات والقدرة على التنفيذ. وتُظهر السوابق في جمهوريتي كوريا والصين أنه في ظل بعض الظروف من الممكن تغيير الثقافات المتأصلة، حتى وإن كانت العملية تتطلب السباحة عكس التَّيَّار، وإيقاف معلمي الوزارة عن تقديم الدروس الخصوصية (Bray, 2021d; Zhang, 2019; Kim, 2016). ويتطلب هذا الإجراء تمويلًا قويًّا، أي دفع أجور مناسبة للمعلمين، من أجل إزالة التبرير بأنهم يحتاجون إلى دخل إضافي لاحتياجات الأسرة الأساسية، ويتطلب ذلك حكومة قوية تتمتع بالمثابرة والقدرة على متابعة التنفيذ. ويتم دعمه من خلال الإجماع العام حول الرغبة في مثل هذه السياسة، حيث يقل احتمال قيام أولياء الأمور بطلب مثل هذا الدعم من المعلمين، ومن المرجح أن يرفض المعلمون إعطاء الدروس الخصوصية إذا طلب منهم ذلك.

وإذا ما ذهبنا إلى ما هو أبعد من نقطة الانطلاق الأساسية هذه، فسوف يتبين لنا أنَّ قدرًا من التمييز بات ضروريًّا بين بلدان الشرق الأوسط؛ إذ تمتلك دول مجلس التعاون الخليجي الموارد الاقتصادية لاتّباع المسارين: الكوري والصيني، وذلك جنبًا إلى جنب مع الآليات الإدارية، على الأقل مع المدارس العامة التي يسيطرون عليها بشكل مباشر. وقد تحتاج المدارس الخاصة إلى مزيد من الدراسة في ضوء الأُطُر القانونية وتقاليد الحكم الذاتي، ولكن هناك بالتأكيد احتمالات للتفاوض مع القطاع الخاص. تواجه البلدان منخفضة الدخل تحديات أكبر؛ لأنَّ السلطات لا تستطيع، على نحوٍ سهل، إزالة التبرير الاقتصادي للمعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية. وفي هذه الظروف، قد يكون الإقناع لازمًا بقدر التوجيه المباشر.

ومن أجل هذا الإقناع، فإن المجال الجيد للبدء هو استخدام وسائل الإعلام للدعاية العامة، ثم المدارس ذاتها. وخلافًا للإحصاءات مجهولة المصدر، والتعميمات ذات العبارات الفضفاضة، فإنَّ المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، على مستوى المدرسة، هم أشخاص معروفون بوجوه شخصية. يعتمد الكثير من ذلك على وجهات نظر قادة المدارس والطرق التي يديرون بها الظروف. هذه الملاحظة لا تنطبق على المدارس العامة فحسب، ولكن على المدارس الخاصة كذلك. يعرض

(صندوق رقم 6) الإستراتيجية التي اعتمدتها إحدى المدارس الخاصة في دبي.[24] مُجدّدًا، سيكون من الحكمة أن تعترف الحكومات بالتنوع عند الانخراط في الحوار. ومن الملامح الإرشادية لهذه الحالة في الصندوق (6) اختلاف وجهات النظر حتى بين المرحلتين الابتدائية والثانوية في نفس المدرسة. ومع ذلك، فإنَّ عرض الحكومة للقضايا على المستوى المدرسي يمكن أن يشجع الإدارات على التفكير في القضايا والمناقشة ليس فقط مع المعلمين، ولكن مع الآباء أيضًا؛ حيث تُعتَبَر وجهات نظر الوالدين مهمة، رغم إهمالها عمومًا؛ لأنَّ الوالدين يدفعون ثمن الدروس، ويكونون وسيلة للطلب.

الصندوق(6): نهج قائم على المدرسة للدروس الخصوصيّة في دبي

تختلف مواقف المدارس في دبي إلى حد كبير تجاه الدروس الخصوصية، وقد تختلف المواقف حتى بين المرحلتين الابتدائية والثانوية في نفس المدرسة. الصورة التالية هي لمدرسة متوسطة إنجليزية، تتبع منهجًا بريطانيًا، قرَّرت فيه إدارة المرحلة الابتدائية إدخال الدروس الخصوصية إلى المدرسة بدلاً من تركها خارجها.

ومن أجل إدارة هذه العملية، عيَّنت المدرسة مُنسّقًا لدعم التعلم، للقيام بتنظيم الدروس ذات الرسوم الإضافية للطلاب حسب الطلب. وهي لا تعمل إلّا مع طلاب المرحلة الابتدائية. فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية الأمر يختلف؛ لأن الإدارة تعارض وبشدة التدريس الخصوصي، ولن تسمح به. كما تختلف المواقف والتوقعات في مرحلة التعليم الابتدائي جزئيًا بسبب طموحات القيادة. ويتم وصف الطلاب بأنهم متقدمون بسنة ونصف على المنهج الدراسي الوطني، ولكن من المفارقات أنَّ 40٪ من الطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية يرتادون مدارس أخرى في دبي. وبالتالي فإنَّ المرحلة الثانوية لديها معايير أقل للدراسة فيها، فهي تقبل الطلاب من أي مكان كما تقبل الطلاب الأقل أداءً من المرحلة الابتدائية.

تعمل مُنسّقة دعم التعلم على تنظيم دروس خاصة إضافية يتم إعطاؤها من طرف المدرسين في المدرسة. ويدفع الوالدان 250 درهمًا (68 دولارًا) في الساعة، منها 25 درهمًا تتقاضاها المدرسة، و225 درهمًا تُدفع إلى المعلم. حيث يتم ذلك بشكل رسمي، من خلال مكتب الشؤون المالية. بالنسبة لمعظم الطلاب، فإنَّ الدعم هو دعم علاجي، ولكن يوجد أيضًا بند للإثراء التعليمي. ولا يُسمح للمعلمين بالتدريس لطلابهم، ولكن من المهم أن يكون المدرسون الخصوصيون معلمين من هذه المدرسة بالفعل؛ لأنهم يعرفون المناهج والآليات والتقاليد. وتكون جميع الدروس الخصوصية فردية، ويقدم حوالي نصف المعلمين دروسًا خصوصية من خلال الترتيب الذي تقوم به المدرسة.

وقد انضمت إحدى المُدرِّسات إلى هذا الترتيب، من خلال التقديم الشفهي لهذا الترتيب. وعندما سُئلت عن موقف المعلمين، بما في ذلك ما إذا كانوا يشعرون بالراحة لأنهم يعرفون أن الطلاب يمكن أن يتلقّوا دروسًا خصوصية، لاَحظَت أنَّ المعلمين يبدون أكثر استرخاء من نظرائهم في المملكة المتحدة. وأضافت أنه في المملكة المتحدة، يتعين على المعلمين تحمل المسؤولية عن درجات الطلاب، ولن يُسمح لهم بالفشل في رفع مستوى الطلاب إلى أعلى درجة.

ويقوم الآباء بتقييم الدروس، ولكن منسقة دعم التعلم تقوم كذلك ببعض التَّتبُّع. الأهل يعرفون من هم المعلمون الجيدون حقًّا، ويطلبونهم بشكل مُحدَّد، ويتناقش الآباء مع الآباء الآخرين. يتعرض بعض المعلمين للضغط من قبل أولياء الأمور لتقديم دروس خصوصية، لكن لا يوافق الجميع على ذلك. أمَّا أولئك الذين يوافقون، يحصلون على الفصول بعد نهاية اليوم، ودائمًا ضمن الحرم المدرسي. كما يُعطي الكثير منهم دروسًا خصوصية في أيام السبت.

يستاء بعض المعلمين من أخذ المدرسة ضريبة 25 درهمًا. بل إنّ بعض المعلمين لديهم الاستعداد لإعطاء الدروس بأقل من 225 درهمًا فقط لمنع المدرسة من تلقي الضريبة. ولكن منسقة دعم التعلم تشعر بأن المدرسة تستحق هذه الضريبة فعلاً؛ لأنها تكرِّس الكثير من الجهد لذلك، كما أنها تقوم ببعض مراقبة الجودة – أي جعل المدرسين يقومون بخطط للدروس وأن تكون أكثر شفافية ومنهجية.

24 يعتمد المربع (7) على الملاحظات التي سجلها (مارك براي) أثناء زيارة للتعرف على وجهات نظر المدرسة حول الدروس الخصوصية. وقد تم حذف تاريخ الزيارة للمساعدة في الحفاظ على سرية الهوية.

يتعلَّق السؤال التالي بتنظيم مراكز التدريس الخاص. وبالإشارة مجدّدًا إلى كوريا والصين، فإنَّ وجود قطاع خاص قوي من المراكز التعليمية يُعَدُّ عاملاً آخر يُعزز النجاح في هذين البلدين في إنهاء التعليم الذي يقدمه المعلمون العاملون. يجب الاعتراف بأنَّ هذه المراكز تخدم بعض السكان بشكل أفضل من غيرهم. وتقع هذه الأسر أساسًا في المناطق الحضرية، حيث تتركز في المقاطعات التي تضم أعدادًا كبيرة من الأسر في الفئات المستهدفة من الدخل. ومع ذلك، تسمح التكنولوجيات الآن بالتعليم عن بُعد؛ حتى تتمكن الأسر الريفية من الحصول على العديد من الخدمات من هذه الشركات. ومرة أخرى، يمكن تكرار هذه الظروف في بلدان مجلس التعاون الخليجي مرتفعة الدخل بسهولة أكبر من تكرارها في البلدان منخفضة الدخل في الشرق الأوسط، ولكن لا يزال ينبغي لصانعي السياسات أن يضعوا هذه الظروف في اعتبارهم. وبالتالي، يمكن للقطاع الخاص القوي أن يدعم، في بعض الجوانب، نظام التعليم العام، وأن يزيل الحجة القائلة بأنه ينبغي للمعلمين أن يقدموا دروسًا تكميلية خاصة؛ لأن الأسر ليس لديها بدائل.

إنّ الملاحظات آنفة الذكر- وهذا الكتاب ككل- تُظهر أنَّ المسائل المتعلقة بالدروس الخصوصية معقدة. وعند ابتكار الاستجابات المناسبة، والتفكير بشكل استباقي في المستقبل نحو رؤية مرغوبة، فإن صُنَّاع السياسات في الشرق الأوسط يمكنهم أن يتعلموا الكثير، ليس فقط من جيرانهم المباشرين، بل- أيضًا- من البلدان التي تقع في أماكن وثقافات أبعد. والنتيجة الطبيعية هي أنَّ النظراء في أماكن أخرى من العالم يمكنهم أن يتعلموا الكثير من الأنماط السائدة في الشرق الأوسط. وقد استند هذا الكتاب إلى الكثير من المؤلفات باللغة العربية، والتي لم يكن الوصول إليها سهلاً بالنسبة للقراء في مناطق أخرى من العالم، كما أنَّ جزءًا من المساهمة العالمية للكتاب هي جعل الخبرات معروفة للقراء عبر اللغة الإنجليزية.

ومن بين الدروس المستخلصة من هذا التحليل، ومن المقارنات الدولية أنَّ الدروس الخصوصية- سواء في شكل محاكاة للظل، أو توسيع نطاقها بحيث تتجاوز المناهج الدراسية العادية- لن تختفي ببساطة. وفي البلدان التي تناولها هذا الكتاب، كانت الدروس الخصوصية مسألة مهمة، حتى منذ الستينيات (جمال، 1965)، وتوسعت خلال السبعينيات والثمانينيات (الخطيب، 1982؛ حسين، 1987؛ الجنيدي، 1977)، وفي أماكن أخرى في المنطقة، وخاصة في مصر، يتمتع هذا التخوف بتاريخ أطول، مع قوانين يرجع تاريخها إلى الأربعينيات (Abdel-Moneim, 2016; Arar et al., 2021; Chitpin & Portelli, 2019; Verger et al., 2016) ، تتشكل نُظم التعليم التي تديرها الدولة بشكل متزايد من خلال قوى السوق، سواءً عن طريق التصميم أو بشكل افتراضي. ولن يذهب المؤلفون الحاليون إلى حد التوصية بنظام قسائم تديره الحكومة للأسر للحصول على التعليم الخاص، على النحو الذي تصوره روشا وحامد (Rocha & Hamed, 2018, p. 31)؛ لأنَّ ذلك سيتطلب تدابير واسعة النطاق، لمراقبة الجودة من جانب الحكومات؛ كي تقرر أي نوع من الدروس التي ستُضفي عليها شرعيتها، وأي نوع من أنواع الدروس التي ستتجنبها، ولكن من المؤكد أنَّ صُناع السياسات يحتاجون إلى اللَّحاق بواقع لطالما عرفته أغلب الأسر في الشرق الأوسط، وبات معروفًا على نحو متزايد، حتى في الدول الإسكندنافية وأماكن أخرى، وهو أنَّ التعليم المدرسي من الممكن أن يُلبي القسم الأعظم من الاحتياجات التعليمية، ولكن هناك قنوات ومدخلات أخرى متاحة ومفيدة كذلك.

ولذلك، فإنَّ الملخَّص النهائي للعمل الحالي هو أنَّ الدروس الخصوصية ستكون ظاهرة دائمة، ولكنها ستتطور أيضًا. وسوف يكون جزء كبير من هذا التطور مدفوعًا بقوى خارجة عن سيطرة صُناع السياسات في وزارات التعليم والمدارس. وتتضمن هذه القوى: الاقتصاد، التقدم التقني، والترابط الموسع من خلال العولمة. ويمكن الترحيب ببعض أوجه الدروس الخصوصية الإضافية، بينما قد يتعيَّن التسامح مع جوانب أخرى. في الوقت نفسه، يمتلك صانعو السياسات سُبُلاً لتوجيه هذا القطاع. فالبلدان التي تتوفر لها موارد كافية تكون لديها أدوات متاحة بشكل أكثر لمثل هذه التوجيهات، ولكن حتى في البلدان ذات الموارد الأقل، يمكن تحقيق الكثير من خلال المناقشات العامة، وبناء توافق الآراء. وبالتالي، فإنَّ الحاجة الأكبر بوجه عام هي إخراج الموضوع من الظل، مع بيانات أقوى قائمة على البحوث، ومع تحليل يأخذ في الاعتبار دوافع جميع أصحاب المصلحة في النظام التعليمي، وما يترتب على ذلك من إجراءات.

مراجع اللغة العربية

- أبو حمور، منى (2020). أسر تلجأ للدروس الخصوصية لتعويض الأبناء "فجوة" التعلم عن بعد، 17 تموز. الرابط
وكالة زاد الأردن الأخبارية، ا نيسان رابط - أبو عنيز، يسرى (2010). الدروس الخصوصية طوق نجاة للطالب في بحر الثانوية العامة،
- أبو كليلة، هادية محمد رشاد (2021). بدائل للحد من الدروس الخصوصية على ضوء تجارب بعض الدول، مجلة كلية التربية بدمياط، مج 36، العدد 77، ص ص 1-14. الرابط
- الأحمد، نزار عرفة (1994). الخصائص المميزة لطلبة المرحلة الثانوية الذين يأخذون دروسًا خصوصية في مبحث الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن. الرابط
- الأطرش، خديجة خليل (2018). واقع التردد على الدروس الخصوصية والدورات لتحسين الأداء المدرسي في مدرسة من مدارس القدس. دليل البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (ضمن مشروع مساندة التعليم في القدس - مؤسسة فيصل الحسيني)، ص ص 1-24. الرابط
- الأمعري، هناء غالب والخميس، نداء عبد الرزاق (2013). الدروس الخصوصية وأثرها على صحة الطلبة في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، أسبابها وطرق علاجها. مجلة القراءة والمعرفة. العدد 143، ص ص 21- 56. الرابط
- الأردن، وزارة التربية (2014). "المعاهد التعليمية الخاصة/ المراكز الثقافية/ الإعلان عن دورات جديدة". تعميم عام 486/1/15/ عمان، وزير الثقافة.
- البطش، محمد وليد موسى (1999). تقييم الأفراد في المجتمع الأردني للدروس الخصوصية. مجلة دراسات لعلوم التربية، مج 36، العدد 2، ص ص 342-368. الرابط
- البوهي، فاروق شوقي والسادة، حسين بدر (1994). الدروس الخصوصية في مراحل التعليم بدولة البحرين: حجمها وأسبابها وسبل التغلب عليها. دراسة ميدانية. المجلة التربوية، مج 8، العدد 32، ص ص 23-85. الرابط
- الجفال، عمر(2017). الدروس الخصوصية في العراق.. مدارس موازية. صحيفة صوت أولترا. 18 آذار. الرابط
- الجمهورية العربية السورية، مجلس الشعب (2010). مرسوم تشريعي 35 لعام 2010 الذي يحظر استخدام العقارات والأماكن غير المرخصة. الرابط
- الحاج، فاتن (2018). معاهد الدروس الخصوصية. تجارة بلا رقابة، "اللبنانيون يدفعون فاتورتين مدرسيتين". صحيفة الأخبار, 1 نيسان. الرابط
- الحباشنة، ميسر خليل والنعيمي، عز الدين (2012). استطلاع حول ظاهرة الدروس الخصوصية: الأسباب والآثار التربوية المترتبة عليها. تقرير المملكة الأردنية الهاشمية المقدم في ندوة حول الدروس الخصوصية في الوطن العربي، المشكلات والحلول. القاهرة، جامعة الدول العربية.
- الحسيني، شايع بن عبد العزيز (2012). مشروع مراكز الخدمات التربوية والتعليمية للحد من الدروس الخصوصية في المملكة العربية السعودية. تقرير المملكة العربية السعودية المقدم في ندوة حول الدروس الخصوصية في الوطن العربي، المشكلات والحلول. القاهرة، جامعة الدول العربية.
- الخطيب، أحمد (1982). ظاهرة الدروس الخصوصية عند طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية. وزارة التربية والتعليم، مديرية التخطيط والبحث التربوي. الرابط
- الدعمي، نجاح بلاش الدعمي (2017). ظاهرة الدروس الخصوصية الأسباب والنتائج - دراسة ميدانية في مدينة الديوانية . مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد 25، ص ص 139-156. الرابط
- الرواحي، عيسى (2017). الدروس الخصوصية تتجاوز الخطوط الحمراء. صحيفة الرؤية. 22 تشرين الثاني. الرابط
- الزيودي، ماجد محمد (2016). الدروس الخصوصية لدى الأسر السعودية, واتجاهاتهم نحوها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 141، ص ص 69-87. الرابط
- السنانية، سعاد (2018). الدروس الخصوصية... ظاهرة نفسية أم ضرورة تعليمية. صحيفة عُمان اليوم. 26 كانون الأول. الرابط
- السقاف، أحمد محمد عبد اللاه (2010). تقويم برنامج حصص التقوية لطلبة نهاية المرحلة الثانوية في محافظة حضرموت اليمنية. مجلة دراسات الخليج

والجزيرة العربية. مج 138، ص ص 50–107. الرابط

– الشطي، سلمان وسبتي، عباس (2012). دراسة : أثر الإنفاق على الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة الكويتية. مركز المنشاوي للدراسات والبحوث. الرابط

– الشيخ علي، هند (2021). التربية: الأغلبية تعرف قوانين منع الدروس الخصوصية في المنازل...والضابطة العدلية لن تتساهل. صحيفة شام إف إم. 17 تشرين الأول. الرابط

– الصالحي وآخرون، محسن حمود (2009). الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: الواقع والأسباب والعلاج. المؤتمر العلمي التاسع: تحديات التعليم في العالم العربي في الفترة من 10–11 نوفمبر 2009. جامعة المنيا، كلية التربية. ص ص 1–38. الرابط

– الصباحي، محمد منير (2021). المخاطر الإستراتيجية لأزمة انقطاع المرتبات على التعليم في اليمن: بحث ميداني يشمل 336 تربويًّا وأكاديميًّا في 8 محافظات. عدن، مركز عربية فيلكس للدراسات. الرابط

– الصويلان، رهاء فهد (2013). عوامل انتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت في ضوء النظام الموحد للمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية. المجلة التربوية. مج 27، العدد 107، ص ص 13–52. الرابط

– الفهدية، مُزنة بنت خميس (2019). الدروس الخصوصية... عبء مادي وذهني أم وسيلة للنجاح؟! صحيفة عمان اليوم، 17 كانون الأول. الرابط

– العراق، وزارة التربية (2017): الدروس الخصوصية. المرسوم رقم 963، 23 كانون الثاني. بغداد: وزارة التربية.

– العراق، وزارة التربية (2021): ملخص شروط افتتاح معهد خاص. بغداد: وزارة التربية.

– العراق، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2012). استبيان حول ظاهرة الدروس الخصوصية: أسبابها ونتائجها التعليمية. تقرير العراق المقدم في ندوة حول الدروس الخصوصية في الوطن العربي، المشكلات والحلول. القاهرة، جامعة الدول العربية.

– العمر، ماري (2019). سوق رابحة زبائنها طلاب الشهادات...الدروس الخصوصية تنتعش في دمشق قبيل الامتحانات. صحيفة عنب بلدي. 26 أيار. الرابط

– الكفراوي، محمود (2018). مبادرة تطوعية لمواجهة عبء الدروس الخصوصية بالكويت. صحيفة الجزيرة. 23 كانون الأول. الرابط

– الكويت، وكيل تعليم كويتي (2017): إجراءات قانونية بشأن الدروس الخصوصية. وكالة الأنباء الكويتية. 22 كانون الثاني. الرابط

– الكويت، وزارة التربية (1962): الدروس الخصوصية. تعميم رقم 14740/100/2، 1 كانون الأول. مدينة الكويت: وزارة التربية.

– الكويت، وزارة التربية (1964): الدروس الخصوصية. تعميم رقم 7884/100/1، 14 تشرين الأول. مدينة الكويت: وزارة التربية. – الكويت، وزارة التربية (1982): تنفيذ توصيات لجنة دراسة وعلاج ظاهرة الدروس الخصوصية، 21 كانون الثاني. مدينة الكويت: وزارة التربية.

– الكويت، وزارة التربية (1999): تشكيل لجنة عليا لإنتاج دروس تقوية لمادتي العلوم والرياضيات تلفزيونيًّا للمرحلة الثانوية. قرار رقم 23459. 11 تشرين الأول. مدينة الكويت: وزارة التربية.

– الماحي، محمد (2021). الدروس الخصوصية وسيلة لتعويض "تقصير" المتابعة. صحيفة الخليج. 5 حزيران. الرابط

– المطيري، عبد الرحمن عيد (2016). تقويم فاعلية برامج قناة التربوية الكويتية في ضوء أفرادها. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث. العدد 9، ص ص 89–134. الرابط

– المرعشلي، نسيبة (2012). أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، من وجهة نظر (المديرين، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور)، وسبل الحد من انتشارها. مجلة الفتح، مج 8، العدد 50، ص ص 177–202. الرابط

– الكندري، أحمد جعفر (2015). الدروس الخصوصية بدولة الكويت بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية: دراسة تحليلية في علم الاجتماع التربوي. مجلة كلية التربية– جامعة دمياط. مج 69، ص ص 68–122.الرابط

- اللوح، عمر (2015). الدروس الخصوصية بغزة... ظاهرة تقتل الإبداع وتساوي بين "الصالح والطالح". وكالة شمس نيوز. 7 كانون الثاني. الرابط

-المغربي، محمد محمد عباس، عفيفي، حسن، عبدالله، عبدالحميد، عبدالله، حسين على، الوراق، صفاء أحمد والعنزي، عائشة سعود (2011). "ظاهرة الدروس الخصوصية : أسبابها وعلاجها". تقرير غير منشور، مدينة الكويت: وزارة التربية.

- الناصر، مهدي (2021). وزير التربية يطلب الشرطة لملاحقة أساتذة الدروس الخصوصية. صحيفة الحل. 2 آذار. الرابط

- اليوسفي، رنيم سمير (2015). تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب العالمية. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا. الرابط

- بوكلاه، عبد الله باقر (1997). دراسة ميدانية لظاهرة الدروس الخصوصية في دولة الإمارات. أبو ظبي، وزارة التربية والتعليم قطاع الخطط والتقويم، إدارة المعلومات والبحوث. الرابط

- بيومي، عمرو (2020). ماراثون الدروس الخصوصية ينطلق قبل العام الدراسي. صحيفة الإمارات اليوم. 26 آب. الرابط

- جمال، أحمد محمد (1965). نظرات وتأملات! في محيط التربية والتعليم والاجتماع. مجلة الحج والعمرة. مج 19، العدد 11. الرابط

- جنيدي، صلاح (1977). ظاهرة الدروس الخصوصية: دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية، تعريف وثائق تربوية، مجلد 15، ص ص 86-104. الرابط

- حتاملة، حابس محمد خليفة (2021). أسباب توجه طلبة المرحلة الثانوية العاملة نحو الدروس الخصوصية في محافظة إربد، وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة، والقادة التربويين، وأولياء الأمور. المجلة التربوية. مج 35، العدد 138. الرابط

- رحال، مايا (2017). منصّة تدريس خصوصي في السعودية تنجح في استقطاب مليون طالب، صحيفة ومضة، 21 آب. الرابط

- رحيم، جاسم و سامي، كاظم (2001). ظاهرة الدروس الخصوصية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. مج 1، العدد 2، ص ص 39-47. الرابط

- رسلان، محروس (2020). خلال اجتماع مع مسؤولي وزارة التعليم: مراكز الخدمات تطالب بالتصدي للدروس الخصوصية. صحيفة الراية،1 آب. الرابط

- رؤوف، تمارة (2017). انتشار ظاهرة التعليم الخصوصي في مؤسسات العراق: الأسباب والعوامل. مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية. مج 7، العدد 1. الرابط

- سلطنة عُمان، مندوبية لسطنة عُمان الدائمة لدى جامعة الدول العربية (2012). الدروس الخصوصية في سلطنة عُمان: حجمها ومدى انتشارها. تقريرسلطنة عُمان المقدم في ندوة حول الدروس الخصوصية في الوطن العربي، المشكلات والحلول. القاهرة، جامعة الدول العربية.

- سليمان، حامد و الفكي، محمد (2018). الدروس الخصوصية آفة استفحلت...وإعلاناتها على الحوائط مخالفة صارخة. صحيفة العرب. الرابط

- سوريا، مرسوم تشريعي (2004) رقم 55 [حول تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة للتعليم ما قبل الجامعي]. دمشق: الحكومة السورية. الرابط

- سوريا، وزارة التربية (2018): تعميم رقم 435/7686 [يتعلق بالمنهاج وحقوق الملكية والدروس الخصوصية]. دمشق: وزارة التربية

- شلباية، فرح (2018). "الدروس الخصوصية" تجاوزت سقف ال 1000 دينار للفصل الواحد. صحيفة الأنباط. الرابط

- صحيفة انفراد (2016). معدل إنفاق أسعار الدروس الخصوصية في الدول العربية 4000 ريال فى السعودية، و500 درهم بالإمارات، و10 دنانير للساعة الدراسية، و400 درهم خلال ساعتين بالمغرب. 26 آب. الرابط

- صحيفة البوصلة (2018). الوزارة تتخذ إجراءات للحد من الدروس الخصوصية. 29 تشرين الثاني. الرابط

- صحيفة الشرق (2019). 5000 ريال غرامة للمراكز التعليمية المخالفة للاشتراطات. 4 كانون الأول. الرابط

- صحيفة المدى (2015). إعلانات إلكترونية وأخرى جدارية...الدروس الخصوصية سوق العرض والطلب. العدد 3431. 16 آب. الرابط

- صحيفة جسر (2019). تفتيش "غرف نوم" مدرسين في طرطوس بحثًا عن الدروس الخصوصية. 25 آذار. الرابط

- صحيفة خبرني (2008). التربية والنواب يتواجهان على الدروس الخصوصية. 3 تشرين الثاني. الرابط
- صحيفة زمان الوصل (2017). أهالي القامشلي يحتجون على قرار PYDمنع الدروس الخصوصية. 7 آب. الرابط
- صحيفة فلسطين اليوم (2010). وزارة التعليم تقرر منع الدروس الخصوصية، وتحذر المخالفين بالعقوبة والملاحقة القانونية، 2 كانون الأول. الرابط
- صحيفة مراسلون (2019). وزير التربية يصدر تعميمًا شديد اللهجة بخصوص التدريس في سوريا. 3 كانون الثاني. الرابط
- طريف، علي (2017). المحكمة: الحبس سنة، والإبعاد عن البحرين لمعلم مصري تحرَّش بطالبة. صحيفة الوسط 12 أيار. الرابط
- عباس، جعفر (2020). الدروس الخصوصية ضرورة وليست وجاهة، صحيفة أخبار الخليج، 6 كانون الأول. الرابط
- عباس، نوال (2020). ارتفاع الإقبال على الدروس الخصوصية، والأسعار وصلت إلى 15 دينارًا للساعة، صحيفة أخبار الخليج، 21 كانون الأول. الرابط
- عبد الرحمن، عمرو (2018). التعليم ل "الشرق": 5 بدائل للحد من الدروس الخصوصية، صحيفة الشرق، 9 أيار. الرابط-C:\Users\sahar\AppData\Local\Micro soft\Windows\INetCache\Content.Outlook\RXGVFDTP\إقبال كبير على معاهد الدروس الخصوصيّة... والأسباب مُتعدّدة - عباس عبد الكريم | الديار (addi-yar.com)
- عبد الكريم، عباس (2015). إقبال كبير على معاهد الدروس الخصوصية... والأسباب متعددة. صحيفة الديار، 10 تموز. الرابط
- عبيدات، مالك (2017). التربية: تشديد على منع الدروس الخصوصية.. وغلق أي مركز ثقافي مخالف. صحيفة جو 24، 21 آذار. الرابط
- عسكر، ريما والشريحي، سجى (2016). انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية للمرحلة الثانوية في مدينة دير البلح وأسباب ظهورها. مدرسة خولة بنت الأزور الثانوية للبنات، وزارة التربية والتعليم العالي، مجلس البحث العلمي. ص ص 1–20. الرابط
- عفيفي، تقوى (2017). وزارة التعليم: إعلانات الدروس الخصوصية ممنوعة بدون ترخيص. صحيفة الشروق، 16 شباط. الرابط
- عليان، آية (2014). الصفوف المدرسية خالية من الطلاب في الأردن. صحيفة المنار للإعلام، 3 كانون الأول. الرابط
- فرحات، رولا (2014). الدروس الخصوصية: الدولار يُعلم. صحيفة المدن. 26 تشرين الأول. الرابط
- كامل، بشرى كمال (2021). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التدريس الخصوصي. مجلة آداب الفراهيدي. مج 13، العدد 2، ص ص 397–414. الرابط
- مجلة الأيام السورية (2019). في سورية الدرس الخصوصي ممنوع إلا برخصة. 16 شباط. الرابط
- مجلة العربي الجديد (2018). دروس عبر "واتساب" في اليمن. 24 شباط. الرابط
- مختار، محمود (2015). "السجن" ينتظر تجار الدروس الخصوصية. صحيفة العرب. 6 تشرين الأول. الرابط
- مسلم، عبد الهادي (2009). الدروس الخصوصية بغزة ما بين المؤيد والمعارض. صحيفة دنيا الوطن، 19 نيسان. الرابط
- مظهر، آلاء (2020). أسعار جنونية للدروس الخصوصية.. وطلبة "التوجيهي" هم الضحية. 27 تشرين الأول. الرابط
- مصر، وزارة التربية (1947). تنظيم الدروس الخصوصية للطلاب. المرسوم الوزاري رقم 7530. القاهرة: وزارة التربية.
- موسى، زيد (2021). وزارة التربية في الحكومة السورية تلاحق المعلمين بسبب الدروس الخصوصية. وكالة أنباء الشمال. 3 آذار. الرابط
- نصر، ياسمين (2013). معلمو الدروس الخصوصية مهددون بالترحيل من السعودية. صحيفة سيدتي، 12 كانون الثاني. الرابط
- نورا، الأمير (2020). الغرامات تواجه الدروس الخصوصية، ومطالب بمضاعفتها بحق لأولياء الأمور. صحيفة البيان عبر الإمارات، 31 تشرين الأول. الرابط
- نجيب، سارة (2016). عروض خاصة ب "المعاهد" تزامنًا مع الامتحانات.. "التربية": الدروس الخصوصية ممنوعة، وتحويل المخالفين للتحقيق. صحيفة الأيام، 27 أيار. الرابط
- وكالة سكاي نيوز العربية (2015). داعش يجلد مدرسين بسبب دروس خصوصية. 14 آذار. الرابط

مراجع اللغة الأنجليزية

Abdel-Moneim, Mohamed Alaa (2016): A Political Economy of Arab Education: Policies and Comparative Perspectives. London: Routledge.

Abdel-Moneim, Mohamed Alaa (2020): 'Between Global and National Prescriptions for Educational Administration: The Rocky Road of Neoliberal Education Reform in Qatar', International Journal of Educational Development, Vol.74, pp.1-16.

Abidjan Principles (2019): Abidjan Principles on the Right to Education. https://www.abidjanprinciples.org/

Abouchedid, Kamal & Bou Zeid, Maria (2017): 'Lebanon: Legacy of the Past and Present Challenges', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.59-84.

Adamson, Frank; Aubry, Sylvain; de Koning, Mireille & Dorsi, Delphine (eds.) (2021): Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education. Cheltenham: Edward Elgar.

Affaneh, Izzo Ismail & El-Ajez, Fouad Ali (1999): 'The Phenomenon of the Spread of Private Tutoring in the Secondary Stage in Gaza Governorate: Its Causes and Treatment'. Journal of Education College, Vol.3, No.2, pp.69-122.

Ahmed, Afshan (2010): 'Private Tutoring Becoming a Trend in the UAE'. Khaleej Times, 25 August. https://www.khaleejtimes.com/nation/general/private-tutoring-becoming-a-trend-in-the-uae

Ahmed, Afshan (2012): 'Centres will Stamp out Illegal Teachers'. The National, 12 January. https://www.thenationalnews.com/uae/education/centres-will-stamp-out-illegal-teachers-1.399734

Al Ali, Mariam; Mazheruddin, Mohammed; Naismith, Luke & Testa, Simon (2019): 'Dubai, UAE'. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Dubai%20UAE.pdf

Aldaghishy, Thamir (2019): The Influence of the Global Education Reform Movement on Saudi Arabia's Education Policy Reforms: A Qualitative Study. PhD dissertation, St Louis University.

Aldaghishy, Thamir (2021): Personal communication with Mark Bray, Majmaah University, Saudi Arabia.

Alemadi, Darwish; Sellami, Abdellatif & Al-Emadi, Ahmed (2016): Qatar Education Study 2015: Students' Motivation and Parental Participation Report. Doha: Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University.

Al Farra, Samia (2009): Private Tuition Phenomenon in Mathematics in Greater Amman – Jordan: Does Private Tuition Improve Achievement in Mathematics?. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Al Ghanboosi, Salim Saleem (2017): 'Oman: An Overview', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.157-178.

Alhawarin, Ibrahim & Karaki, Bassam Abu (2012): 'Expenditure on Private Tutoring: The Case of Jordan'. International Proceedings of Economics Development and Research, Vol.52, pp.131-136.

Al-Hussaini, Khalil & Modhesh, Abdullah (2017): 'Yemen: A Historical and Contemporary Overview', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.243-260.

Al-Maadheed, Fatma (2017): 'Qatar: Past, Present and Prospects for Education', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.179-196.

Al-Mukhtar, Rima (2010): 'Private Tutors Make Money as Final Exams Draw Near'. Arab News, 10 June.

Alotaibi, Ghazi N. (2014): 'Causes of Private Tutoring in English: Perspectives of Saudi Secondary School Students and their Parents'. Studies in Literature and Language, Vol.8, No.3, pp.79-83.

Al Sharekh, Alanoud (2017): 'Kuwait: Education and Development, in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.138-156.

Altinyelken, Hülya Koşar (2013): 'The Demand for Private Tutoring in Turkey: Unintended Consequences of Curriculum Reform', in Bray, Mark; Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity. Rotterdam: Sense, pp.187-204.

Amouzou-Glikpa, Amévor (2018): 'Le phénomène des cours de répétition: Quelle lecture des dynamiques sociales dans le secteur de l'éducation au Togo?'. EDUCOM: Revue du Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE) de l'Université de Lomé, No.8, pp.110-135.

Andrew, Kipsang; Saina, Christopher; Kimurgor, Boit J. & Taalam, Barnabas (2016): 'Teachers' Justifications for the Need for Holiday Coaching in Kenya: Syllabus Coverage and Other Factors'. International Journal of Academic Research and Development, Vol.1, No.9, pp.61-68.

Arab News (2018): 'Oman calls out expat teachers who breach private tuition ban', 3 September. Oman calls out expat teachers who breach private tuition ban (arabnews.com)

Arar, Khalid; Örücü, Deniz & Wilkinson, Jane (eds.) (2021): Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges across the Globe. London: Routledge.

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.

Au, Wayne (2009): Unequal by Design: High-stakes Testing and the Standardization of Inequality. New York: Routledge.

Aurini, Janice; Davies, Scott & Dierkes, Julian (eds.) (2013): Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education. Bingley: Emerald.

Australian Tutoring Association (2015): Code of Conduct. Sydney: Australian Tutoring Association. https://a-ta.edu.au/wp-content/uploads/2019/11/ATA-Code-of-Conduct.pdf

Ball, Stephen J. & Youdell, Deborah (2008): Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/hidden-privatisation

Bahaa el Din, Hussein Kamal (1997): Education and the Future. Kalyoub: Al-Ahram Commercial Presses.

Berberoğlu, Giray & Tansel, Aysit (2014). 'Does Private Tutoring Increase Students' Academic Performance? Evidence from Turkey'. International Review of Education, Vol.60, pp.683-701.

Bhorkar, Shalini & Bray, Mark (2018): 'The Expansion and Roles of Private Tutoring in India: From Supplementation to Supplantation'. International Journal of Educational Development, Vol.62, pp.148-156.

Bíró, Zsuzsanna Hanna (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében [On Shadow Education in the Light of Online Private Tutor Ads]. Educatio, 29(2), 243-260. [in Hungarian]

Bray, Mark (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205/PDF/180205eng.pdf.multi

Bray, Mark (2009): Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.iiep.unesco.org/en/confronting-shadow-education-system-what-government-policies-what-private-tutoring-12159 [Arabic version: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_ara/PDF/185106ara.pdf.multi]

Bray, Mark (2013a): 'Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students'. Journal of International and Comparative Education, Vol.2, No.1, pp.18-30.

Bray, Mark (2013b): 'Shadow Education: The Rise of Private Tutoring and Associated Corruption Risks', in Transparency International (ed.), Global Corruption Report: Education. London: Routledge, pp.83-87. https://www.transparency.org/en/publications/global-corruption-report-education [Arabic version: https://www.transparency.org/ar/publications/global-corruption-report-education]

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, Mark (2021b): 'Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications', ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4. pp.1-34.

Bray, Mark (2021c): 'Geographies of Shadow Education: Patterns and Forces in the Spatial Distributions of Private Supplementary Tutoring'. Compare: A Journal of Comparative and International Education, DOI: 10.1080/03057925.2021.1915749

Bray, Mark (2021d): 'Swimming Against the Tide: Comparative Lessons from Government Efforts to Prohibit Private Supplementary Tutoring Delivered by Regular Teachers', Hungarian Educational Research Journal, Vol.10.

Bray, Mark (2022): 'Shadow Education in Asia and the Pacific: Features and Implications of Private Supplementary Tutoring', in Lee, Wing On; Brown, Phillip; Goodwin, A. Lin & Green, Andy (eds.), International Handbook on Education in Asia-Pacific. Singapore: Springer.

Bray, Mark; Kobakhidze, Nutsa; Liu Junyan & Zhang Wei (2016): 'The Internal Dynamics of Privatised Public Education: Fee-charging Supplementary Tutoring Provided by Teachers in Cambodia'. International Journal of Educational Development, Vol.49, pp.291-299.

Bray, Mark & Kwo, Ora (2013): 'Behind the Façade of Fee-Free Education: Shadow Education and its Implications for Social Justice'. Oxford Review of Education, Vol.39, No.4, pp.480-497.

Bray, Mark & Kwo, Ora (2014): Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Bangkok: UNESCO. https://cerc.edu.hku.hk/books/regulating-private-tutoring-for-public-good-policy-options-for-supplementary-education-asia/

Bray, Mark; Kwo, Ora & Jokić, Boris (2015): 'Introduction', in Bray, Mark; Kwo, Ora & Jokić, Boris (eds.), Researching Private Supplementary Tutoring: Methodological Lessons from Diverse Cultures. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, pp.3-19. https://www.researchgate.net/publication/308412467_Researching_Private_Supplementary_Tutoring_Methodological_Lessons_from_Diverse_Cultures

Bray, Mark & Lykins, Chad (2012): Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Bray, Mark; Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.) (2013): Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics, and Implications for Learning and Equity. Rotterdam: Sense.

Bray, Mark & Ventura, Alexandre (2022): 'Multiple Systems, Multiple Shadows: Diversity of Supplementary Tutoring Received by Private-School Students in Dubai'. Centre for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST), East China Normal University.

Brewer, Dominic J.; Augustine, Catherine H.; Zellman, Gail L.; Ryan, Gery; Goldman, Charles A.; Stasz, Cathleen & Constant, Louay (2007): Education for a New Era: Design and Implementation of K–12 Education Reform in Qatar. Santa Monica: RAND Corporation.

Brewer, Dominic J. & Goldman, Charles A. (2010): 'An Introduction to Qatar's Primary and Secondary Education Reform', in Abi-Mershed, Osama (ed.), Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges. New York: Routledge, pp.226-246.

Buchmann, Claudia; Condron, Dennis J. & Roscigno, Vincent J. (2010): 'Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment'. Social Forces, Vol.89, No.2, pp.435-462.

Bukaliya, Richard (2019): 'The Social Role of Extra Lessons in Zimbabwean High Density Secondary Schools'. Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature, Vol.2, No.12, pp.162-174.

Burrows, Beth (2015): 'Jetting Ahead'. Forbes Business, 11 October. www.forbesmiddleeast.com/en/jetting-ahead, accessed 19 January 2020.

China, CPC [Communist Party of China] Central Committee and the General Office of the State Council (2021): Policy on Further Reducing the Workload of Students and the Burden of Out-of-School Training in the Compulsory Education Stage. Beijing: Ministry of Education. [in Chinese]

Chitpin, Stephanie & Portelli, John P. (eds.) (2019): Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: International Perspectives. New York: Routledge.

Christensen, Søren; Grønbek & Bækdahl, Frederik (2021): 'The Private Tutoring Industry in Denmark: Market Making and Modes of Moral Justification'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4. https://doi.org/10.1177/2096531120960742

Christensen, Søren & Zhang, Wei (eds.) (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

Cook, Bradley J. & El-Refaee, Engy (2016): 'Egypt: A Perpetual Reform Agenda', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.285-305.

Crossley, Michael & Jarvis, Peter (2001): 'Context Matters'. Comparative Education, Vol.37, No.4, pp.405-408.

Dabaga, Sarwat (2014): Changing the Rules of the Game: A Case Study of Stakeholder Perceptions of the Changing Tertiary Entry Requirements in Lebanon. EdD thesis, University of Sydney.

Dierkes, Julian (2013): 'The Insecurity Industry: Supplementary Education in Japan', in Aurini, Janice; Davies, Scott & Dierkes, Julian (eds.), Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education. Bingley: Emerald, pp.3-21.

Doherty, Catherine & Dooley, Karen (2018): 'Responsibilising Parents: The Nudge towards Shadow Tutoring'. British Journal of Sociology of Education, Vol.39, No.4, pp.551-566.

Dwarkan, L. (2017): SACMEQ IV Study Mauritius: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Port Louis: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).

El-Emadi, Ahmad A.; Said, Ziad; & Friesen, Heather L. (2019): 'Teaching Style Differences between Male and Female Science Teachers in Qatari Schools: Possible Impact on Student Achievement'. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Vol.15, No.12, pp.1-16.

Enab Baladi (2019): 'Private Tutoring Flourishes in Damascus in the Lead-Up to National Exams'. 6 June. https://english.enabbaladi.net/archives/2019/06/private-tutoring-flourishes-in-damascus-in-the-lead-up-to-national-exams/#ixzz6iDSSDYR8.

Eng, Richard (2019): 'The Tutoring Industry in Hong Kong: From the Past Four Decades to the Future'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.2, No.1, pp.77-86. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119840857.

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

Entrich, Steve (2021): 'Worldwide Shadow Education and Social Inequality: Explaining the Differences in the Socioeconomic Gap in Access to Shadow Education across 63 Societies'. International Journal of Comparative Sociology, Vol.61, No.6, pp.441-475.

Farah, Samar (2011): Private Tutoring Trends in the UAE. Policy Brief Number 26, Dubai: Dubai School of Government.

Fayek, Rasha (2017): 'Syria: Educational Decline and Decimation', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.98-114.

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.

Foondun, A. Raffick (2002): The issue of private tuition: An analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries. International Review of Education, Vol.48, No.6, pp.485-515.

Guill, Karin; Lüdtke, Oliver & Köller, Olaf (2020): 'Assessing the Instructional Quality of Private Tutoring and its Effects on Student Outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study'. British Journal of Educational Psychology, Vol.90, pp.282-300.

Hajar, Anas (2018): 'Exploring Year 6 Pupils' Perceptions of Private Tutoring: Evidence from Three Mainstream Schools in England'. Oxford Review of Education, Vol.44, No.4, pp.514-531.

Hajar, Anas (2020): 'The Association between Private Tutoring and Access to Grammar Schools: Voices of Year 6 Pupils and Teachers in South-east England'. British Educational Research Journal, Vol.46, No.3, pp.459-479.

Hajar, Anas & Abenova, Saule (2021): 'The Role of Private Tutoring in Admission to Higher Education: Evidence from a Highly Selective University in Kazakhstan'. Hungarian Educational Research Journal, Vol.11, No.2, pp.124-142.

Hajar, Anas; Sagintayeva, Aida & Izekenova, Zhanna (2021): 'Child Participatory Research Methods: Exploring Grade 6 Pupils' Experiences of Private Tutoring in Kazakhstan'. Cambridge Journal of Education, DOI: 10.1080/0305764X.2021.2004088.

Harnisch, Delwyn L. (1994): 'Supplemental Education in Japan: Juku Schooling and its Implication'. Journal of Curriculum Studies, Vol.26, No.3, pp.323-334.

Henry, Clement Moore & Springborg, Robert (2010): Globalization and the Politics of Development in the Middle East (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Hinnebusch, Raymond (2003): The International Politics of the Middle East. Manchester: Manchester University Press.

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

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.

Hussein, Mansour G. A. (1987): 'Private Tutoring: A Hidden Educational Problem'. Educational Studies in Mathematics, Vol.18, No.1, pp.91-96.

India, National Statistical Office (2020): Household social consumption on education in India: NSS 75th round, July 2017-June 2018. New Delhi: National Statistical Office. http://www.mospi.gov.in/sites/default/files/NSS75252E/KI_Education_75th_Final.pdf

Jansen, D.; Elffers, L. & Jak, S. (2021): 'A Cross-national Exploration of Shadow Education Use by High and Low SES families'. International Studies in Sociology of Education, DOI: 10.1080/09620214.2021.1880332

Jayachandran, Seema (2014): 'Incentives to Teach Badly: After-School Tutoring in Developing Countries'. Journal of Development Economics, Vol.108, pp.190-205.

Jiffry, Fadia (2012): 'Private Tuition Becoming an Increasing Trend among Teachers'. Arab News, 29 November. https://www.arabnews.com/private-tuition-becoming-increasing-trend-among-teachers-0

Jinga, Nyaradzo & Ganga, Emily (2012): 'Effects of Holiday Lessons and Financial Pressures on Low-Income Families and Households in Masvingo, Zimbabwe'. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, Vol.2, No.6, pp.465-470.

Jordan, Ministry of Education (1977a): 'The System of Summer Studies in Public Schools, Issued in Accordance with Article 117 of the Education Law No.16 of 1964'. Regulation No.30, Amman: Ministry of Education.

Jordan, Ministry of Education (1977b): 'Organizing Summer Studies in Public Schools Issued in Accordance with Article 6 of Regulation No.30 of 1977'. Instruction No.15, Amman: Ministry of Education.

Joshi, Priyadarshani (2021): 'Private Schooling and Tutoring at Scale in South Asia', in Sarangapani, Padma M. & Pappu, Rekha (eds.), Handbook of Education Systems in South Asia. Singapore: Springer, pp. 1127-1146.

Kany, Nicklas (2021): 'The Rise of Private Tutoring in Denmark: An Entrepreneur's Perspectives and Experiences'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3, pp.630-639. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20965311211038560

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

Kellaghan, Thomas & Greaney, Vincent (2019): Public Examinations Examined. Washington DC: The World Bank.

.KHDA [Knowledge & Human Development Authority] (2014): 'Supplementary Private Tutoring in Dubai'. Unpublished report, Dubai: KHDA.

KHDA [Knowledge & Human Development Authority] (2021): 'Choosing a School'. https://www.khda.gov-.ae/en/howtochoseschool#:~:text=In%20addition%2C%20if%20you%20are,schools%20offer%2017%20differ-ent%20curricula, accessed 19 July 2021.

Kim, Kyung-Min & Park, Daekwon (2013): 'Impacts of Urban Economic Factors on Private Tutoring Industry'. Asia Pacific Education Review, Vol.13, No.2, pp.273–280.

Kim, Young-Chun (2016): Shadow Education and the Curriculum and Culture of Schooling in South Korea. New York: Palgrave Macmillan.

Kim, Young-Chun & Jung, Jung-Hoon (eds.) (2021): Theorizing Shadow Education and Academic Success in East Asia: Understanding the Meaning, Value, and Use of Shadow Education by East Asian Students. New York: Routledge.

Kimura, Haruo (2018): Data-based Discussion on Education and Children in Japan 2: Analyzing Juku -Anoth-er 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 February 2021.

Kirdar, Serra (2017): 'Introduction – Regional Overview', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.1-17.

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=#SelectStatsBoxDiv, accessed 19 February 2021.

Lewis, Bernard (1998): The Multiple Identities of the Middle East. New York: Schocken.

Mahfouz, Julia (2021): 'Neoliberalism – The Straw that Broke the Back of Lebanon's Education System', in Arar, Khalid; Örücü, Deniz & Wilkinson, Jane (eds.), Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges Across the Globe. London: Routledge, pp.107-117.
]]
Mahmud, Rafsan (2020): 'Family Socioeconomic Determinants and Students' Demand for Private Supple-mentary Tutoring in English in Urban and Rural Bangladesh'. Education and Urban Society. DOI: 10.1177/0013124520974332

Malik, Muhammad Abid (2017): 'Shadow Education: Evolution, Flaws and Further Development of the Term'. Social Sciences and Education Research Review, Vol.4, No.1, pp.6-29.

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.

Mandikiana, Brian W. (2021): 'Choice and Expenditure: A Double Hurdle Model of Private Tutoring in Qatar'. Economic Analysis and Policy, Vol.71, pp.1-15.

Martin, Michael O.; Mullis, Ina V.S.; Foy, Pierre & Hooper, Martin (2016): 'Performance at International Benchmarks', in TIMSS 2015 International Results in Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/-timss-2015/mathematics/performance-at-international-benchmarks/item-map-and-summary-of-international-benchmarks/

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.

Mustafa, Awad (2011): 'Private Tutors are Illegal, Parents Told'. The National, 16 January. https://www.thenationalnews.com/uae/education/private-tutors-are-illegal-parents-told-1.354696

Nayebare, Irene (2013): 'Private Tutoring is here to Stay'. The New Times [Rwanda], 20 March. https://www.newtimes.co.rw/section/read/64041, accessed 25 February 2021.

Ofori-Attah, Kwabena Dei (2008): Going to School in the Middle East and North Africa. Westport: Greenwood Press.

Oller, Claudine & Glasman, Dominique (2013): 'Education as a Market in France: Forms and Stakes of Private Tutoring', in Bray, Mark; Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity. Rotterdam: Sense, pp.77-91.

Oman, Sultanate of (2007): Civil Service Law Issued by Royal Decree (120/2004) as amended until November 2007. Royal Decree 120/2004. Muscat: Ministry of Civil Service. https://omanportal.gov.om/wps/wcm/connect/29e415b6-d845-452d-8d8b-537f53a57b81/Civil+Service+Law.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=29e415b6-d845-452d-8d8b-537f53a57b81

Paracha, Zubair Naeem (2020): Saudi Edtech Noon Academy Raises $13 Million led by STV to Accelerate its Global Expansion'. Menabytes, 21 June. https://www.menabytes.com/noon-academy-pre-series-b/

Park, Hyunjoon; Buchmann, Claudia; Choi, Jaesung & Merry, Joseph J. (2016): 'Learning beyond the School Walls: Trends and Implications'. Annual Review of Sociology, Vol.42, pp.231-252.

Qatar, Ministry of Education and Higher Education (2020): Annual Statistics of Education in the State of Qatar 2017-2018. Doha: Ministry of Education and Higher Education.

Rao, Amna Pervaiz (2017): 'Demand High for Private Tuition Despite Curbs'. The Peninsula, 2 April. https://www.thepeninsulaqatar.com/article/02/04/2017/Demand-high-for-private-tuition-despite-curbs

Ridge, Natasha; Kippels, Susan & Shami, Soha (2016): 'Economy, Business, and First Class: The Implications of For-Profit Education Provision in the UAE', in Verger, Antoni; Lubienski, Christopher & Steiner-Khamsi, Gita (eds.), The Global Education Industry. London: Routledge, pp.264-287.

Ridge, Natasha; Soha, Shami & Kippels, Susan (2017): 'Arab Migrant Teachers in the United Arab Emirates and Qatar: Challenges and Opportunities', in Babar, Zahra (ed.), Arab Migrant Communities in the GCC. Oxford: Oxford University Press, pp.39-63.

Rizvi, Anam & Al Amir, Salam (2019): 'UAE to legalise private tutoring to improve standards in schools: The new scheme applies only to teachers at public schools'. The National, 25 April. https://www.thenational-news.com/uae/education/uae-to-legalise-private-tutoring-to-improve-standards-in-schools-1.853516

Rocha, Valeria (2018): Beyond the Gender Gap: Improving Education for All by Minding the Differences. Policy Brief. Sharjah: UNESCO Regional Center for Educational Planning.

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

Rohlen, Thomas P. (1980): 'The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay'. Journal of Japanese Studies, Vol.6, No.2, pp.207-242.

Ryu, Deockhyun & Kang, Changhui (2013): Do Private Tutoring Expenditures Raise Academic Performance? Evidence from Middle School Students in South Korea'. Asian Economic Journal, Vol.27, No.1, pp.59-83.

Samath, Feizal (2007): 'Sri Lanka: Primary Education in Crisis'. Inter Press Service News Agency, 19 June. http://www.ipsnews.net/2007/06/sri-lanka-primary-education-in-crisis/ accessed 25 February 2021.

Samier, Eugenie A. (2021): 'Educational Administration Challenges in the Destabilised and Disintegrating States of Syria and Yemen: The Intersectionality of Violence, Culture, Ideology, Class/Status Group and Postcoloniality', in Arar, Khalid; Örücü, Deniz & Wilkinson, Jane (eds.), Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges across the Globe. London: Routledge, pp.135-150.

Sandel, Michael J. (2020): The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?. New York: Allen Lane.

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

Sellami, Abdellatif (2019): Qatar Education Study 2018: Private Tutoring Report. Doha: Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University.

Sellami, Abdellatif & Kien Le Trung (2020): 'Predictors of Parental Use of Private Tutoring in Qatar'. International Journal of Humanities Education, Vol.18, No.2, pp.17-36.

Sellami, Abdellatif (2021): Personal communication with the authors, College of Education, Qatar University, 10 December.

Seth, Michael J. (2002): Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Shabbanari, Shafaat (2012): 'KHDA to Target Private Tutors in Dubai: KHDA Working on Regulations to Curb Flourishing Tutorial Business'. Gulf News, 21 June. https://gulfnews.com/uae/education/khda-to-target-private-tutors-in-dubai-1.1038307

Shadbash, Shahram & Albakaa, Tahir (2017): 'Iraq: An Overview', in Kirdar, Serra (ed.), Education in the Arab World. London: Bloomsbury, pp.21-37.

Shahbandari, Shafaat (2012): 'School over? Time for Tutorials'. Gulf News, 23 June. https://gulfnews.com/uae/education/school-over-time-for-tutorials-1.1039199

Sherman, Erline (2020): 'How Covid-19 is a watershed moment for online tutoring'. eLearning Industry, 1 May. https://elearningindustry.com/how-covid-19-is-watershed-moment-for-online-tutoring-platforms, accessed 25 May 2021.

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.

Silova, Iveta (ed.) (2009): Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.iiep.unesco.org/en/publication/private-supplementary-tutoring-central-asia-new-opportunities-and-burdens

Silova, Iveta (2012): 'Hidden Privatisation(s) in Public Education: The Case of Private Tutoring'. Brussels: Education International. https://www.ei-ie.org/en/item/21194:hidden-privatisations-in-public-education-the-case-of-private-tutoring

Silova, Iveta; Būdienė, Virginija & Bray, Mark (eds.) (2006): Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. New York: Open Society Institute. https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/394bb3b8-ef04-4f5f-8521-5e0b4dff389c/hidden_20070216.pdf

Silova, Iveta & Elmina Kazimzade (2006): 'Azerbaijan', in Silova, Iveta; Būdienė, Virginija & Bray, Mark (eds.), Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. New York: Open Society Institute, pp.113-141. https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/394bb3b8-ef04-4f5f-8521-5e0b4dff389c/hidden_20070216.pdf

Soueid, Mazen; Ghanem, Stephanie; Hariri, Ziad; Yamout, Nadine & Nehme, Rita (2014): Analysis of Lebanon's Education Sector. Beirut: Market & Economic Research Division, BankMed. https://www.bankmed.com.lb/BOMedia/subservices/categories/News/20150515170635891.pdf

Stepney, Erin (2016): Shadow Education: Private Tutoring and Education Reform. Doha: Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University.

Stromquist, Nelly P. (2018): The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Brussels: Education International. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf

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.

Swan, Melanie (2010): 'Experts Raise Doubts over Private Tuition'. The National, 24 August. https://www.thenationalnews.com/uae/education/experts-raise-doubts-over-private-tuition-1.506737

Teo, Peter & Koh, Dorothy (2020): 'Shadow Education in Singapore: A Deweyan Perspective'. Educational Philosophy and Theory, Vol.52, No.8, pp.869-879.

Thacker, Simon & Cuadra, Ernesto (2014): The Road Traveled: Dubai's Journey towards Improving Private Education – A World Bank Review. Washington DC: The World Bank.

Toumi, Habib (2016): '13 private tutors arrested in Kuwait cafés: Authorities crack down on "black market" activity during inspection at cafes in Kuwait'. Gulf News, 26 April. https://gulfnews.com/world/gulf/kuwait/13-private-tutors-arrested-in-kuwait-cafs-1.1811569

Trenwith, Courtney (2014): 'Kuwait bans private tutors'. Arabian Business, 14 October. https://www.arabianbusiness.com/kuwait-bans-private-tutors-567811.html

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

UNICEF (2017a): The Cost and Benefits of Education in Iraq: An Analysis of the Education Sector and Strategies to Maximise the Benefits of Education. New York: UNICEF.

UNICEF (2017b): 'Right of Education for 1 Million Palestinian Children at Risk'. Press Release, 11 September. https://www.unicef.org/sop/press-releases/right-education-1-million-palestinian-children-risk

United Nations (1948): Universal Declaration of Human Rights. New York: United Nations. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations. https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

Verger, Antoni; Fontdevila, Clara & Zancajo, Adrián (2016): The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform. New York: Teachers College Press.

Wattar, Dania (2014): Globalization, Curriculum Reform and Teacher Professional Development in Syria. PhD thesis, University of Alberta.

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

World Bank, The (2008): The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington DC: The World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6303/467890PUB0Box31DU1Flagship1Full1ENG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Zaman, Samihah & Al Taher, Nada (2013): 'Half of Parents Surveyed say Children Receive Private Tutoring in Abu Dhabi'. Gulf News, 12 June.

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, Wei (2019): 'Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.2, No.1, pp.25-43.

Zhang, Wei & Bray, Mark (2020): 'Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda Ahead'. European Journal of Education, Vol.55, No.3, pp.322-341.

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.

Zhang, Wei & Yamato, Yoko (2018): 'Shadow Education in East Asia: Entrenched but Evolving Private Supplementary Tutoring', in Kennedy, Kerry & Lee, John C.K. (eds.), Routledge International Handbook on Schools and Schooling in Asia. London: Routledge, pp.323-332.

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.

ملاحظات حول المؤلفين

مارك براي أستاذ جامعي متميز، ومدير مركز البحوث الدولية في التدريس الخصوصي التكميلي (CIRIST) في كلية التربية بجامعة شرق الصين الاعتيادية بشنغهاي. وهو- أيضًا- أستاذ فخري يشغل منصب مدير اليونسكو في التعليم المقارن بجامعة هونغ كونغ.

بدأ البروفيسور براي مسيرته المهنية مدرسًا في مدارس غينيا، ثم نيجيريا، درَّس بعدها في جامعات إدنبرة وبابوا غينيا الجديدة ولندن. والتحق بجامعة هونغ كونغ عام 1986. أخذ إجازة من هونغ كونغ؛ ليعمل مديرًا للمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو (IIEP) في باريس، بين عامي 2006 و2010، وبدأ عمله في شنغهاي عام 2018.

والبروفيسور براي هو الرئيس السابق لجمعية التعليم المقارن في هونغ كونغ (CESHK)، وجمعية التعليم الدولي والمقارن التي كان مقرها الولايات المتحدة (CIES)، والمجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن (WCCES). وهو معروف بأبحاثه الرائدة حول موضوع تعليم الظل في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك أجزاء من الشرق الأوسط. وتُرجمت بعض كتبه عن تعليم الظل إلى 23 لغة، بما فيها اللغة العربية.

أنس حجَّار خريج جامعة وارويك في إنجلترا، وحاصل على درجة الدكتوراة في تعليم اللغات والتربية. بدأ حياته المهنية مدرسًا في المدارس الابتدائية والثانوية، ومحاضرًا للغة الإنجليزية في جامعة حلب في الجمهورية العربية السورية. كما عمل- أيضًا- باحثًا لمرحلة ما بعد الدكتوراة، وزميل تدريس في جامعات وارويك وكوفنتري وكريست تشيرش في إنجلترا، وفي الجامعة الصينية بهونغ كونغ.

ويعمل الدكتور حجَّار حاليًا أستاذًا مشاركًا في مجال التعليم متعدد اللغات، كما يشغل منصب مدير برنامج الدكتوراة في كلية التربية بجامعة نزاربابيف بكازاخستان. ويهتم بشكل خاص بالقضايا التحفيزية في تعلم اللغة والمشاركة بين الثقافات. كما يعمل في مجالات تعليم الظل والعولمة، والتعليم خارج البلاد، وإستراتيجيات تعلم اللغة.

تعليم الظل في منطقة الشرق الأوسط:
طبيعة الدروس الخصوصية وآثار إنتشارها

للتواصل:

المركز الإقليمي للتخطيط التربوي

المدينة الجامعية – الشارقة

ص.ب: 68855 – هاتف: 5077568 6 971+

البريد الإلكتروني : info@rcep-unesco.ae