# الدروس الخصوصية وسياسات معالجتها
# في كل من المملكة المتحدة، وجمهورية كوريا،
# وجمهورية مصر العربية ... دراسة مقارنة

Private Tutoring and its Treatment Policies in the United Kingdom, the Republic of Korea, and the Arab Republic of Egypt... A Comparative Study

إعـــــــداد


**د/ عماد نجم عبد الحكيم مصطفى**

(دكتوراه الفلسفة في التربية، قسم أصول التربية، تخصص التربية المقارنة)

معلم أول بالتعليم الثانوي- وزارة التربية والتعليم- جمهورية مصر العربية

## المستخلص

**استهدف البحث الحالي التوصل إلى مجموعة من المقترحات لمعالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية.**

**واعتمد البحث الحالي على المنهج المقارن؛ نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه، في ضوء خبرتي جمهورية كوريا والمملكة المتحدة، إضافة لخبرة جمهورية مصر العربية.**

**وقد توصل البحث الحالي لمجموعتين من المقترحات لمعالجة واقع الدروس الخصوصية، هما:**

**١. مجموعة المعالجات قصيرة الأجل، والغرض منها "توفير الحاجة المُلِحّة والطارئة من الدروس الخصوصية بشكل تنافسي، بما يخفض من قيمتها السوقية".**

**٢. حزمة المعالجات بعيدة الأجل، والغرض منها هو "إضعاف الطلب على الدروس الخصوصية، وذلك بدافع ذاتي من الطلاب وأولياء أمورهم، ويتطلب إنجاز هذا الهدف تنفيذ مجموعتين من المقترحات: مجموعة المقترحات لتطوير السياق المجتمعي، ومجموعة المقترحات الخاصة بالسياسات التعليمية المقترحة.**

## ABSTRACT

The current research aimed to present proposals to treat the reality of private tutoring in the Arab Republic of Egypt.

The present research depends on the comparative approach, because it is relevant to the nature of the research and its objective, in the light of the experience of, the United Kingdom and the Republic of Korea, in addition to the Arab Republic of Egypt.

The current research has led to two sets of proposals to develop the reality of private tutoring in Egypt:

1. The short-term set of treatments, designed to "provide the urgent need for private tutoring in a competitive manner, reducing its market value".
2. The long-term treatment package, designed to "weaken the demand for private tutoring, self-motivated by students and their parents.

## القسم الأول: الإطار العام للبحث:

### ١. مقدمة:

تعد المدرسة في هذا العصر بيت المعرفة التي يقوم عليها النموُّ الاقتصادي والتنميةُ الاجتماعيةُ، ومناط التعليم، كما أنها ترتبط عند كثير من الناس بالعدالة الاجتماعية، حيث يستطيع الأطفال فيها ومن خلالها خوض معركة الحياة دون إكراه التمييز الاجتماعي والعنصري، فالفشل والنجاح والتفوق هي مسائل مرهونة بنشاط الأفراد ومواهبهم، وهكذا تتبدى المدرسة، مثالياً، كعالم مستقل ومنفصل عن الحياة الاجتماعية والسياسية، وهي إذ ذاك موطن العدالة والأمان مهما بلغت حدة المظالم الاجتماعية في ذلك العالم الذي يحيط بها ويحتضنها.

وعلى العكس من هذه الصورة المثالية، هناك من يرى أن المدرسة تهدف في الواقع إلى تطبيع الأطفال وإعدادهم لقبول النظام المجتمعي القائم على أسس اللامساواة الاجتماعية، فليس للمدرسة من مهمة سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد، وكان لهذه الانتقادات أن تشكل مخاضَ ولادةِ اتجاهٍ فكرى جديد ينادي بإلغاء المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، والواقع أن العديد من الدراسات الحديثة تشير نتائجها إلى أن المدرسة لا تمثل، في أي حال من الأحوال، ذلك المكان الذي تتحقق فيه الديمقراطية التربوية، وذلك بحكم بنيتها الطبقية ووظائفها الإيديولوجية (علي أسعد وطفة، ديسمبر ٢٠١٦ ، ص ٥-٦).

وفضلاً عن التعليم المدرسي الرسمي السائد، وما له وما عليه من ملاحظات، يُلحظ بروز متزايد وعلى نطاق واسع لما يُسمّيه البعض بنظام التعليم الظلي Shadow Education System أو الدروس الخصوصية التكميلية Private Supplementary Tutoring، الذي يمكن أن يفاقم الجانب السلبي من النظام التعليمي المدرسي الرسمي، والواقع أنّ الاهتمام بهذا النظام الظلي رغم أهميته يظلّ ضئيلاً على الرغم مما له من آثار اجتماعية واقتصادية كبيرة، فهو يستحقّ قدراً أكبر من الاهتمام من جانب المخططين وواضعي السياسات التعليمية (مارك براي، ٢٠٠٩، ص ١١).

والحقيقة أن صعود التدريس الخصوصي يُشهد واقعاً ملموساً بالعديد من قارات العالم ومناطقه ودوله، كالولايات المتحدة ودول شرق أوروبا والعديد من دول أفريقيا وآسيا، بحيث أصبح ظاهرة عالمية (Jenny Davis, 2013)، وقد صَحِب ذلك تطورٌ في أشكاله وتأثيراته، بل ولا يفتأ ينتشر على نحو متزايد بأشكال منظمة بعد أن كان مجرد نشاط فردي غير رسمي، وربما عملت مؤسساته بالبلد الواحد ضمن شبكة متفرعة، قد تمتد لأنحاء مختلفة من العالم (مارك براي، ٢٠٠٩، ص ١١).

وفي هذا الإطار، تشير بيانات عام ٢٠١٥ إلى أن نسبة المتلقين للدروس الخصوصية بين الطلاب بالأعمار ١١-١٦ عاماً في كل من إنجلترا England وويلز Wales بالمملكة المتحدة -على سبيل المثال- قد وصلت إلى ١٠% (Philip Kirby, 2016)، كما وصلت نسبتهم في جمهورية كوريا وفق بيانات ٢٠١٢ بين طلاب التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي إلى ٨٠.٩%، و٧٠.٦% و٥٧.٦% على الترتيب (Mark Bray and Ora Kwo, 2014).

وبالرغم من إمكانية اعتبار التدريس الخصوصي ظاهرة سلبية قد تعبر عن طمع المدرسين وتقصيرهم في أداء واجباتهم في عملهم الرسمي لإجبار التلاميذ على اللجوء لدروسهم الخصوصية، فإنه يمكن -بمنظور أوسع- اعتباره نتاجاً لطبيعة النظام التعليمي نفسه، فضلاً عن سياقه المجتمعي الشامل، ومهما كانت وجهات النظر بشأنه وسلامة منطقِها، فلا يمكن تجاهل تأثيراتها السلبية على تكافؤ الفرص التعليمية، وهو ما يتطلب الاستجابة الفاعلة لتلك الظاهرة، يمكن استبصارها من خلال التعرف على بعض الخبرات والسياسات والأساليب التي استجابت بها لمعالجتها، وهو ما يدفع للبحث الحالي.

## ٢. مشكلة البحث وأسئلته:

لقد تفاقمت الدروس الخصوصية في مصر على مدار السنوات الماضية، بحيث وصلت نسب متلقيها بالبلاد بين طلاب المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية وفق بيانات ٢٠١٤ إلى ٤٢%، ٥٩.٦%، ٥٦.١% على الترتيب ( Rania Roushdy and Maia Sieverding, 2015)، بما يشير لخطورتها كظاهرة في الواقع التعليمي المصري.

وتعد الدروس الخصوصية مؤشراً لمشكلات أساسية بالنظام التعليمي المصري، حيث تضعف قدرته على أداء واجباته، وتتسبب في تفاقم الخلل في توزيع الفرص التعليمية على أساس الثروة، وهو ما يتم من خلال عدد آخر من المفاسد الفرعية كالمحاباة، وتيسير النجاح، وتسريب أسئلة الامتحانات، مما يسهم في إضعاف النظام التعليمي الرسمي وثقة الطلاب، فضلاً عن المجتمع بأكمله، بالمدرسة كمؤسسة ذات طبيعة تربوية اجتماعية عادلة، وهو ما يؤدي، في النهاية، إلى تفريغ المدرسة من وظيفتها ومن طلابها، ولذلك على مصر أن تحاول توفير فرص مدرسية أكثر إنصافاً، وأن ترقب الدروس الخصوصية عن كثب، ومن ثم، تقوم بتعديل أو تبني السياسات ذات الصلة (Jin Lee, 2011).

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرتي المملكة المتحدة وجمهورية كوريا، بما يتسق والسياق الثقافي لمصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعية التالية:

١) ما الأسس الفكرية للدروس الخصوصية؟
٢) ما واقع الدروس الخصوصية في المملكة المتحدة؟
٣) ما واقع الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا؟
٤) ما واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية؟
٥) ما أوجه التشابه والاختلاف بين خبرات المملكة المتحدة و جمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية في مجال الدروس الخصوصية ؟
٦) ما مقترحات معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرتي جمهورية كوريا والمملكة المتحدة في مجالها، وبما يتفق والسياق الثقافي للمجتمع المصري؟

### ٣. أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التوصل إلى مجموعة من المقترحات بغرض معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية، وذلك من خلال التعرف على الأسس الفكرية للدروس

الخصوصية، ووصف وتحليل واقعها بكل من المملكة المتحدة وجمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين خبرات الدول الثلاثة في مجالها، ومن ثم تفسيرها في ضوء السياق المجتمعي لكل منها، وواقع "العدالة الاجتماعية" فيها.

**٤. أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث الحالي في إطلاعه مسئولي السياسة التعليمية في مصر على واقع الدروس الخصوصية في عدد من دول العالم بما يعزز استبصارهم بطبيعة هذه الظاهرة وأبعادها المختلفة في مصر، وتتمثل أيضاً في إطلاعهم على بعض السياسات المتبعة تجاه معالجة الدروس الخصوصية، ومدى نجاحها في تحقيق هدفها، بما يوفر الوقت والجهد عند التصدي لتلك الظاهرة في مصر.

**٥. حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على الحدود الموضوعية والمكانية التالية:

٥-١. الحدود الموضوعية: يتناول البحث الحالي بالدراسة واقع الدروس الخصوصية وفق الحدود الموضوعية التالية: الغـــــرض- كثافة الطلب- مزودي الخدمة (أنماط المدرسين الخصوصيين- صيغ وأشكال الخدمة)- حجم السوق- سياسة المعالجـــة، وقد اختارها البحث لأنها مؤشرات عن طبيعة جودة التعليم العام بمراحله المختلفة، ودوافع تقديم الدروس الخصوصية وتلقيها، وخطورة الظاهرة، ومدى نجاح سياسات المعالجة.

٥-٢. الحدود المكانية: يتناول البحث الحالي -إضافة إلى خبرة جمهورية مصر العربية - خبرتَي كل من المملكة المتحدة وجمهورية كوريا الواقعتين في شمال غربي أوروبا وجنوب شرقي آسيا على الترتيب (United Nations, The World, Map, December 2016)، وقد تم اختيارهما لتمايزهما من حيث السياق المجتمعي، وطبيعة الظاهرة، وسياسة معالجتها؛ حيث اختارت المملكة المتحدة التعامل مع القضية بموقف عدم التدخل، اعتماداً على تدافع قوى السوق، على خلاف جمهورية كوريا التي طورت سياسات معالجاتها عبر رحلة طويلة، تمتد من المنع الحاسم، إلى التدخل الناعم بآليات تنافسية.

## ٦. منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج المقارن؛ نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه المتمثل في معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية، وذلك في ضوء خبرتي كل من جمهورية كوريا والمملكة المتحدة، وهو ما يستلزم اتباع الخطوات التالية:

١) وصف وتحليل ظاهرة الدروس الخصوصية للوقوف على أسسها الفكرية، وواقعها وأسبابها وآثارها.
٢) تحليل خبرات جمهورية كوريا، والمملكة المتحدة، وجمهورية مصر العربية، وأساليب معالجتها للدروس الخصوصية، بغرض الاستفادة من الخبرتين الأوليين لتطوير الثالثة في ضوء السياق المجتمعي المؤثر فيها.
٣) إجراء المقارنة فيما يتعلق بالدروس الخصوصية في جمهورية كوريا، والمملكة المتحدة، وجمهورية مصر العربية، وذلك لبيان أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها وتفسيرها.
٤) التوصل إلى بعض المقترحات لمعالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية.

## ٧. مصطلحات البحث:

تناول "الدروس الخصوصية"، العديد من التعريفات، فهي:

١) تعليم قائم على الرسوم في المواد المدرسية الأكاديمية، يكمل التعليم المدرسي العام المتاح مجاناً، ويشمل الدروس المقدمة لفرد واحد أو مجموعات صغيرة أو من قِبَل المعلمين الفرادى أو الشركات (Boris Jokić, 2013)، وهو تعريف يحدد طبيعة التعليم المدرسي الذي تكمله الدروس الخصوصية، فهو التعليم المدرسي المتاح مجاناً، ما يعني أنه لا ينطبق على التعليم المدرسي الخاص بالمصروفات، وهو ما ينافي الواقع، كما يحدد طبيعة المواد التي تغطيها الدروس الخصوصية، وهي المواد الأكاديمية، وهو ما ينافي الواقع أيضاً؛ لأنه قد يتسع ليغطي المواد المهارية أيضاً كالموسيقى على سبيل المثال، ويؤكد التعريف على تكميلية الدروس الخصوصية للتعليم المدرسي العام وعلى طبيعتها الربحية،

كما يحدد طبيعة الأطراف المقدمة للتدريس الخصوصي التي تتراوح من أفراد إلى مؤسسات مختصة به.

٢) "كل جهد تعليمي يحصل عليه التلميذ خارج الفصل المدرسي بحيث يكون منتظماً ومكرراً وبأجر، ويستثنى منه ما يقدمه بعض الآباء لأبنائهم في صورة مساعدات تعليمية في المنزل"، وهو تعريف يستبعد محددات آنفة للدروس الخصوصية، كارتباطه بالتعليم المدرسي العام، واقتصاره على المواد الأكاديمية دون المهارية، ولكنه يضيف مكونات أخرى لها، هي: الانتظام والتكرار وتحديده للبعد المكاني (خارج الفصل الدراسي).

٣) مجموعة من الأنشطة التركيبية يتم تطويرها خارج المدرسة، بهدف رئيس يتمثل في تحسين الأداء المدرسي للطلاب (Antonio V. Bento, 2013)، وهو تعريف يركز إضافة للأبعاد السابق الإشارة إليها، تحديد الهدف من الدروس الخصوصية وهو تحسين الأداء المدرسي.

٤) الدروس التي تتم بين معلم وطالب ما زال على مقاعد الدراسة، بعيداً عن إشراف الدولة وخارج ساعات العمل الرسمي، يتم بموجبها تدريس مبحث دراسي أو أكثر مقابل أجر يتفق عليه الطرفان، ويقصد بالمبحث الدراسي المادة المدرسية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم ويخضع فيها الطلاب لامتحانات تعتمد نتائجها في المدارس (إيمان محمد رضا علي التميمي، ٢٠١٤، ٧١٤)، وهو تعريف يركز على البعد عن الإشراف الحكومي وساعات العمل الرسمية، والواقع أنها قد تكون بإشراف حكومي محدود.

بناء على ما تقدم، يمكن تعريف "الدروس الخصوصية" إجرائياً في هذا البحث بأنها: "مجموعة من الأنشطة التعليمية التركيبية، تحدث خارج المدرسة وفترة عملها دون إشراف حكومي، أو بإشراف حكومي محدود، وتكون أساساً في المواد الأكاديمية العامة التي يتم تدريسها بالمدرسة، ويستفيد منها طالب واحد وحتى مجموعة كبيرة جداً من الطلاب، وذلك بغرض رفع المستوى الدراسي للطالب وتحقيق مكاسب مالية للقائمين عليها".

٨. **أقسام البحث:** يتوزع البحث الراهن على ستة أقسام رئيسة، بيانها على النحو التالي:

١) القسم الأول: الإطار العام للبحث.

٢) القسم الثاني: الإطار النظري للبحث.

٣) القسم الثالث: واقع الدروس الخصوصية في المملكة المتحدة.

٤) القسم الرابع: واقع الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا.

٥) القسم الخامس: واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية.

٦) القسم السادس: دراسة مقارنة تفسيرية لواقع الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة وجمهورية كوريا، وجمهورية مصر العربية.

٧) القسم السابع: مقترحات معالجة واقع الدروس الخصوصية بجمهورية مصر العربية.

وفيما يلي بيان تفصيلي لأقسام البحث من الثاني حتى السابع.

## القسم الثاني: الدروس الخصوصية ... (إطار نظري):

يحاول البحث في قسمه الحالي التعرف على طبيعة نظام التعليم الظلي للدروس الخصوصية، بتناول مفهومه، وخصائصه، ومبرراته، ودوافعه ومحركاته، وعلاقته بالفساد، ثم التعرف على محاور المقارنة بالدراسة الحالية، وهي: غـــــرض الدروس الخصوصية، وكثافة الطلب عليها، وطبيعة مزودي خدمتها (من حيث: أنماط المدرسين الخصوصيين، وصيغ وأشكال الخدمة)، وحجم سوقها، وأخيراً سياسة معالجتها، وذلك فيما يلي:

### ١. المفهوم:

بناء على ما تقدم من تعريفات للدروس الخصوصية ضمن القسم السابق، أمكن تعريفها إجرائياً في هذا البحث بأنها: "مجموعة من الأنشطة التعليمية التركيبية، تحدث خارج المدرسة وفترة عملها دون إشراف حكومي، أو بإشراف حكومي محدود، وتكون أساساً في المواد الأكاديمية العامة التي يتم تدريسها بالمدرسة، ويستفيد منها طالب واحد وحتى مجموعة كبيرة جداً من الطلاب، وذلك بغرض رفع المستوى الدراسي للطالب وتحقيق مكاسب مالية للقائمين عليها"، وهو تعريف يشير للدروس الخصوصية باعتبارها:

١) مكملة للتعليم المدرسي سواء كان عاماً أو خاصاً، وتستهدف رفع المستوى الدراسي للطالب.
٢) تتم خارج الفصل الدراسي، وفترة الدراسة الرسمية، وقد تكون تحت إشراف حكومي محدود.
٣) يتلقاها طالب واحد وحتى مجموعة كبيرة جداً من الطلاب في وقت واحد.
٤) تركيبية (منتظمة ومتكررة)، وربحية للقائمين عليها من المعلمين والمؤسسات المختصة.
٥) تختص أساساً بالمواد الأكاديمية (ما يعني إمكانية امتداها للمواد المهارية).

**٢. الخصائص:**

تتميز الدروس الخصوصية أو ما يعرف بنظام التعليم الظلي بعدد من الخصائص منها (Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008):

٢-١. <u>التفريد الأكبر للتعليم</u>: يتميز التدريس الخصوصي بتقديم تعليم أكثر فردية واهتماماً بالطلاب الفرادى مما هو ممكن في المدارس الرسمية.

٢-٢. <u>الرسمية الأقل والمرونة الأكثر</u>: يعتمد التدريس الخصوصي على آليات إتاحة أكثر مرونة في الوقت والمكان، كما يتعامل مع أعداد من الطلاب تتراوح بين الفرد الواحد والمجموعات الكبيرة.

٢-٣. <u>الاعتمادية لا الاستقلالية</u>: التدريس الخصوصي ليس منفصلاً عن التعليم الرسمي، ولكنه يعتمد على مناهجه ومقرراته، بما يبرر وصفه بالتعليم الظلي.

٢-٤. <u>التكميلية لا الإحلالية</u>: التدريس الخصوصي لا يحل محل التعليم المدرسي الرسمي، ولكن يكمل جوانب الضعف والنقص فيه.

٢-٥. <u>إمكانية تحمل تكاليفه</u>: غالباً ما تكون كلفة الجمع بين التعليم المدرسي الرسمي والتعليم الظلي ممكنة، ويمكن تحملها من جانب الأسرة.

والواقع، أن هذه الخصائص تقع في مجموعتين، تضم الأولى خصائص إيجابية يمكن الإسهام بها لتطوير التعليم الرسمي النظامي، كتفريد التعليم، والمرونة الأكثر، والتعلم في السياقات غير الرسمية، وتضم الأخرى خصائص يختص بها نظام التعليم الظلي للدروس الخصوصية، كالاعتمادية، والتكميلية، وإمكانية تحمل تكاليفه إذا ما قيست برسوم القطاع الخاص من التعليم المدرسي الرسمي، وهي خصائص مميزة للتدريس الخصوصي، وتسهم في بقائه إلى جانب التعليم الرسمي، لا سيما ضمن حدود مقبولة لا تهدد النظام التعليمي الرسمي وتكافؤ فرصه.

**٣. المبررات:**

هناك العديد من المبررات والعوامل التي تدفع للأخذ بالدروس الخصوصية منها ( Türkay Nuri Tok, 2013):

١) عوامل أسرية: كعدم امتلاك الآباء للوقت الكافي للاهتمام بأبنائهم، مع رغبتهم في إنجاز دراسي أعلى لهم، مع عدم رضاهم عن التعليم المدرسي النظامي.

٢) عوامل تعليمية ومدرسية: كاختبارات القبول للمراحل الدراسية المختلفة، حيث يرفع امتحان القبول ذو الطبيعة الانتخابية بالمراحل التعليمية الأعلى، ولا سيما بالجامعات، من مستوى المنافسة بين الطلاب، وتزيد بالتالي الحاجة للدورات الخاصة التي تعزز النجاح، كما ترفع زيادةُ طلاب التعليم الثانوي الطلبَ على التعليم العالي أيضاً، ويرفع ضعفُ كفاية المعروض من فرص الأخير من أهمية امتحان القبول بمؤسساته، وعلاوة على ذلك، يَثير الترتيب الهرمي لتلك لمؤسساته وأقسامها، من حيث الجودة وفرص العمل والوضع الاجتماعي المرتبط بالتخرج منها، التنافسَ على بعضها، كما تعد الفروق المهمة بين نوعية وعدد المعلمين وحجم قاعات الدراسة والبنية التحتية المادية وغيرها في مختلف المناطق والمدن وحتى الأحياء عواملَ أخرى تؤدي بالطلاب نحو الدروس الخصوصية.

٣) عوامل اجتماعية: يعتبر التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للشخص، لا يرتفع دخله فقط، ولكن وضعُه الاجتماعي أيضاً، فاحترام التعليم هو نفسه لدى الجميع بغض النظر عن طبقاتهم الاجتماعية.

والواقع، أن هذه العوامل يمكن أن تعمل مفردة في تعزيز الطلب على الدروس الخصوصية، ولكن عملها -جميعها أو بعضها- متآزرة يفاقم من ظاهرتها بشكل كبير، بحيث لا تجدي حين معالجتها إجراءات مفردة، ولكن تتطلب بالضرورة استراتيجيات وسياسات متكاملة ومتآزرة.

**٤. الدوافع والمحركات:**

هناك مجموعتان من العوامل تخلقان الطلب على الدروس الخصوصية، وتحدد معاً مستوى وانحدار منحنى الطلب عليها، هما كما يلي:

**٤-١ العوامل الصغرى/ الجزئية Micro Factors:**

تشير الدراسات إلى أن أهم هذه العوامل تشمل دخل الأسرة، وتعليم الوالدين، وحياة الأسر في المناطق الحضرية، ويرتبط العاملان الأخيران بالميل العائلي للتعليم، وهذا يعني أن الطلاب من الأسر الأكثر ثراءً، والأكثر تعليماً الذين يعيشون في المناطق الحضرية يكونون أكثر عُرضة لحضور الدروس الخصوصية وإنفاق المزيد عليها، هذه النتائج متوقعة، ولكنها قوية إلى حد ما وتتفق بشكل مفاجئ عبر البلدان، ومن العوامل الأخرى المهمة في هذا الشأن مستوى صف الطالب وحجم الأسرة، فهناك علاقة عكسية بين عدد أطفال الأسر ونفقاتها على الدروس الخصوصية، حيث يفترض أن يعكس مستوى الصف استخدام الدروس الخصوصية للتحضير لامتحانات الانتقال لمرحلة دراسية أخرى، وقد وجد بيكر وآخرون Baker et al (٢٠٠١) في دراستهم التي تناولت تحليل بيانات الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) لعام ١٩٩٥ لـــ٤١ بلداً، أن الطلاب ضعاف التحصيل في الرياضيات في تلك الدول يستخدمون الدروس الخصوصية أكثر من مرتفعي تحصيلها(Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008).

**٤-٢ العوامل الكبرى/الكلية Macro factors:**

وثقت الدراسات التي تناولت الدروس الخصوصية عدة عوامل كدوافع محتملة للطلب على الدروس الخصوصية على نطاق الاقتصاد بأكمله، هي كما يلي: أولاً، يرفع الانتقال إلى اقتصاد السوق حجم الطلب والمعروض من الدروس الخصوصية بشكل كبير في البلدان التي لم تكن

موجودة فيها في وقت سابق كالصين وفيتنام وبعض دول أفريقيا و أوروبا الشرقية، ثانياً، هناك جدل حول أثر الروابط الوثيقة بين التعليم والعمل على المنافسة الشديدة للحصول على مزيد من التعليم ومن ثم الدروس الخصوصية، ويعد ما يسمى بـــ"داء الشهادات Diploma Disease" حيث تعتبر المنظمات البيروقراطية الحديثة الدرجة الأكاديمية للشخص أداة الفرز الأولي للتوظيف والعمل بغض النظر عما إذا كان الشخص يمتلك المهارات الجوهرية التي ترمز لها الدرجة، ثالثا، نظام التعليم العام المعيب الذي قد يدفع الآباء للجوء للدروس الخصوصية للتعويض عن نوعيته الرديئة، حيث يمكن أن تتسبب مستويات الأجور المنخفضة وضعف مراقبة المعلمين في إجبارهم الطلاب على تلقي دروسهم الخصوصية، رابعاً، هناك جدل بشأن دور القيم الثقافية في تفسير سبب انتشار الدروس الخصوصية في بعض البلدان، وخاصة في شرق آسيا أكثر من غيرها (Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008).

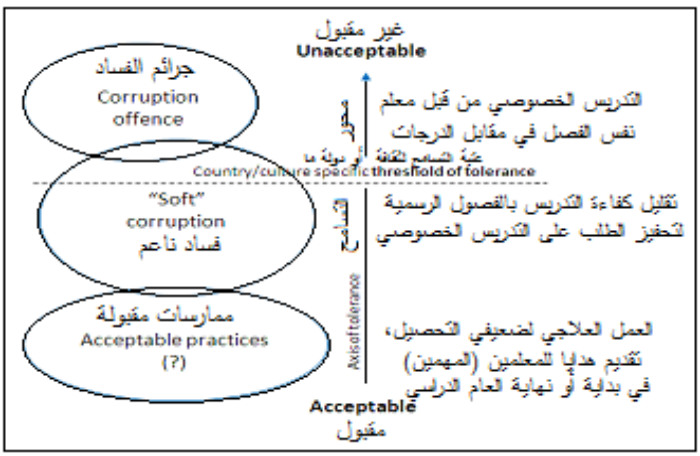
ومع ذلك، أُجري القليل من الأبحاث التجريبية الرسمية لاختبار هذه الفرضيات، وتعد دراسة ديفيد بيكر وآخرين David Baker et el (٢٠٠١) الدراسة عبر الوطنية الوحيدة التي أجريت حول دور عوامل الاقتصاد الكلي في تحديد استخدام الدروس الخصوصية، وقد توصلت بالاعتماد على بيانات ٤١ دولة، إلى وجود علاقة سلبية بين ارتفاع نفقات التعليم العام (كحصة من الناتج المحلي الإجمالي GDP) ومعدلات الالتحاق الإجمالية Gross Enrolment Rates من جهة، واستخدام الدروس الخصوصية من جهة أخرى، وليس لنظام الاختبار عالي المخاطر تأثير كبير على الدروس الخصوصية، وتشير النتيجة السابقة إلى أن الدروس الخصوصية تكون أكثر شيوعاً في الدول ذات أنظمة التعليم العام الضعيفة والقاصرة. ( Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008).

**٥. العلاقة بالفساد:**

يرتبط التدريس الخصوصي في جانب مهم منه بما يعرف بفساد المعلم، الذي يعرفه مارك براي Mark. Bray بأنه "عمل ينتهك به المعلم سلطته على طلابه" ( Magda Nutsa Kobakhidze, 2014)، وهو تعريف يتميز بالبساطة، كما أنه يركز على انتهاكات حقوق الطلاب وأهمها، بالطبع، الحق في التعليم دون تمييز.

وفي هذا الإطار، يَعتبر تقرير المرصد العالمي Global Monitoring Report (GMR) لمشروع التعليم للجميع Education for All (EFA) (الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة–اليونسكو United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO، عام ٢٠١٤) النظامَ المدرسي سيءَ الأداء ومنخفضَ الأجور للمعلمين، بشكل عام، دافعاً للمعلمين للانخراط في الدروس الخصوصية، بما يعزز اللامساواة الاجتماعية، كما ربط التقرير الدروس الخصوصية بالإدارة السيئة، ودعا إلى سياسات إدارية أقوى تضمن تدريس المعلمين جميع المناهج في الفصول الدراسية وتكريس وقتهم لذلك (Magda Nutsa Kobakhidze, 2014).

وفي المقابل، أشار بريم W. Brehm وسيلوفا I. Silova، وتوت M. Tuot إلى صعوبة وصف موقف ما بأنه فساد تعليمي عند توفير المدرسين الدروس الخصوصية لطلابهم، ووجد جونسون E. Johnson أن لفساد المعلم "ما يبرره من تدني أجور المعلمين وعدم كفاية الدعم المقدم لهم"، وفي كثير من الأحيان يلوم الجمهور العام الحكومة بدلاً من المعلمين لكونهما يشاركان في الفساد، ويتماشى ذلك مع ما جاء به روز أكرمان S. Rose-Ackerman (١٩٩٩) الذي أشار




الشكل رقم (١):

الممارسات الخاطئة وعتبة التسامح

المصدر: Mihaylo Milovanovich, 2013

إلى أن الفساد يشكِّل "استراتيجية البقاء على قيد الحياة A Survival Strategy" في سياق أجور القطاع العام المنخفضة جداً، وهو ما يقود المعلمين إلى الضعف الأخلاقي ( Magda Nutsa Kobakhidze, 2014)، غير المقبول، وعليه فإن الرادع الأخلاقي يجب أن يكون هو الأَوْلى في مثل تلك الحالات، وهو مهم ويمكن أن يعالج قدراً كبيراً من التدريس الخصوصي، خاصة منه الواقع بالإكراه.

هذا، وقد صنف ميهايلو ميلوفانفيتش (Mihaylo Milovanovich, 2013) فساد المعلم تصنيفاً مفيداً -كما يبين الشكل رقم (١)- إلى مستويات ثلاثة، هي:

١) الممارسات المقبولة Acceptable Practices: من قبيل العمل العلاجي مع الطلاب الضعاف وقبول الهديا في بداية العام الدراسي أو نهايته.
٢) الفساد الناعم Soft Corruption: كالتخفيض المقصود لفعالية وجَودة التدريس المدرسي لدفع الطلاب لتلقي الدروس الخصوصية.
٣) الفساد الإجرامي Corruption Offence: كالتدريس الخصوصي من قبل نفس معلم الفصل بغرض تبادل الدرجات، أما العتبة الفاصلة بين النمطين الأخيرين فيعتمد على ثقافة المجتمع التي تختلف من مجتمع لآخر.

## ٦. محاور المقارنة:

يتناول البحثُ الحالي بالمقارنة بين حالات الدراسة المختارة المحاورَ التالية: غـــــــرض الدروس الخصوصية، وكثافة الطلب عليها، ومزودي خدمتها (أنماط المدرسين الخصوصيين، وصيغ وأشكال الخدمة)، وحجم سوقها، وسياسة معالجتها، وذلك فيما يلي:

### ٦-١. الغرض:

تتعدد أغراض تلقي الدروس الخصوصية، ولكن يمكن تركيزها في غرضين رئيسَين، لا ينفي أحدهما وجود الآخر، وإنما يشار فقط إلى سيادته في مجتمع ما، هذان الغرضان هما( Ji Yun Lee, 2013):

١) الإثراء Enrichment: وفيه يقوم الطلاب المتفوقون باستخدام الدروس الخصوصية كاستراتيجية لغرض رفع أدائهم المدرسي، من بين العوامل التي تلبي هذا الغرض الربطُ الوثيق بين التعليم والنجاح في المستقبل، وقلق الناس بخصوص تدهور التعليم العام.

٢) العلاج Remedy: يُعد الاستراتيجية السائدة في دول مثل قبرص وبلجيكا، والدنمارك، فمقارنة بالطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن الثلث الأعلى، يَستخدم ضِعفُ عددهم بمرتين أو ثلاث مرات من طلاب الثلث الأدنى الدروسَ الخصوصية، وهناك أنماط مماثلة لكنها أقل سيادة بالولايات المتحدة وألمانيا والكويت، وهو ما يدل على أن الدروس الخصوصية تستخدم بين الطلاب المنخفض تحصيلهم الدراسي من أجل تلبية متطلبات بعض العتبات الأكاديمية.

هذا، وتشير نتائج دراسة بيكر وآخرين Baker et al (٢٠٠١) لعام ١٩٩٥ التي غطت ٤١ بلداً، بأن ثلاثة أرباع هذه البلدان، تستخدم الدروس الخصوصية بشكل كبير من قبل الطلاب ضعاف التحصيل في الرياضيات أكثر من مرتفعي تحصيلها، وأشارت تلك الدراسة إلى احتمال زيادة حضور الدروس الخصوصية بنسبة ٣.٥% بانخفاض كل درجة في الرياضيات بتلك الدول مثل الدنمارك وألمانيا والولايات المتحدة (Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008)، وهو ما قد يعني انتشار الغرض العلاجي في العدد الأكبر من دول العالم.

٦-٢. كثافة الطلب:

يمكن للبحث الحالي أن يرصد اتجاهات أربعة أساسية لكثافة الطلب على الدروس الخصوصية في نظم التعليم العام ( See: Mark Bray, 2011, Ji Yun Lee, 2013, and Asmaa Elbadawy, et el, 2007)، هي:

١) طلب متصاعد الكثافة: وفيه تزداد كثافة الطلب بالانتقال من مرحلة دراسية للتي تليها، وربما من صف دراسي للذي يعلوه. وغالباً ما يفسر بوجود عتبة أكاديمية تنافسية؛ ينبغي على الأقل اجتيازها للتخرج أو للالتحاق بمرحلة تعليمية تالية أو صف أعلى.

٢) طلب منحدر الكثافة: وفيه تنخفض كثافة الطلب بالانتقال من مرحلة دراسية للتي تليها، وربما من صف دراسي للذي يعلوه، وقد يفسر بأهمية الصفوف الأولى في تأسيس الطالب، أو لضعف جودة التعليم بها، على خلاف واقعها بالصفوف والمراحل العليا.

٣) طلب (شبه) مستقر مرتفع: وفيه تستقر بشكل نسبي كثافة الطلب المرتفع بالانتقال من مرحلة دراسية للتي تليها، وقد يفسر بكثرة الامتحانات أو بضعف عام في جودة التعليم، أو هما معاً، بما يجعل الالتحاق بالدروس الخصوصية ضرورة لاجتياز الامتحانات أو تعويض ما يفوت الطالب بالفصول الدراسية النظامية.

٤) طلب (شبه) مستقر منخفض: وفيه تستقر كثافة الطلب المنخفض، وذلك بشكل نسبي، بالانتقال من مرحلة دراسية للتي تليها، ويمكن أن يوجد في النظم التعليمية الفقيرة والثرية معاً، ويمكن تفسيره بجودة عامة في التعليم بكافة مراحله، لدرجة تكفي عن الدروس الخصوصية، ويمكن أن يكون في النظم التي تفتقد الجودة المعتبرة، مع عدم الحاجة للدروس الخصوصية لضعف متطلبات العتبات الأكاديمية إن وجدت، أو عدم إتاحة الدروس الخصوصية أصلاً.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الدروس الخصوصية في حد ذاتها يمكن ألا تعد أمراً سلبياً إذا ما كانت مدفوعة برغبة التلاميذ أو الآباء في تحسين فهم المادة العلمية أو حتى بهدف التنافس مع الزملاء (Sebastian Ille, 2015)، وغالباً ما تكون في هذه الحالة بمعدلات كثافة مقبولة.

٦-٣. مزودو الخدمة:

يتناول البحث مزودي خدمة التدريس الخصوصي من حيث كل من أنماط المدرسين الخصوصيين، وصيغ وأشكال الخدمة، وذلك فيما يلي:

٦-٣-١. أنماط المدرسين الخصوصيين:

إضافة إلى معلمي النظام التعليمي الرسمي نفسه من معلمي الفصل ذاته الذي يحضره الطالب، أو معلمي المدرسة الآخرين والتي ينتسب إليها الطالب بالفعل، أو معلمي مدرسة أخرى غير التي ينتسب إليها(Magda Nutsa Kobakhidze, 2014)، أو حتى أساتذة الجامعات (Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, 2008)، يلاحظ اشتراك الفئات التالية في إتاحة

الدروس الخصوصية، منها طلاب الجامعات والمدارس الثانوية والمتقاعدون والمحالون للمعاش(Mark Bray, 2009)، والملاحظ أنه نادراً ما يتمتع طلاب الجامعات فضلاً عن طلاب المدارس الثانوية بالمؤهلات المهنية اللازمة لمزاولة التدريس، ولكنّهم قد يتواصلون جيداً مع الطلاب.

٦-٣-٢. صيغ وأشكال الخدمة:

يمكن تصنيف الدروس الخصوصية وفق آلية المواجهة بين الطالب ومعلمه الخصوصي إلى صيغتين أساسيتين، هما:

١) الدروس الخصوصية التقليدية: تختلف كثيراً في أشكالها، فيمكن أن تختار الأسر ذات الدخول الكافية توظيف مدرسين خصوصيين للعمل مع أطفالها بشكل فردي، كما يمكن أن تتم في مجموعات صغيرة، أو كبيرة أو حتى في قاعات درس مسرحية ذات غرف عديدة مدعومة بروابط الفيديو، لكل من هذه الأنماط آثار على المناهج والكلفة المترتبة، وعلى السياسات الحكومية تجاهها.

٢) الدروس الخصوصية عبر التكنولوجيا: كالتليفون والتلفزيون والبريد وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة.

أما تنظيمياً، ففيما بقت الدروس الخصوصية في الماضي دون قواعد تنظيمية رسمية تحكمه، يسير هذا القطاع على نحو متزايد نحو اتباع أساليب منظمة تنظيماً هيكلياً وتجارياً، وهذا مؤشر جديد على أن الدروس الخصوصية تأخذ شكل النظام رويداً رويداً، فقد أنشئت الشركات الصغيرة والكبيرة المحلية والوطنية، بل والمتعددة الجنسيات كمؤسسة Kumon في مجالي الرياضيات واللغات، ومؤسسة "سليفان Slyvan، وأكاديمية الرياضيات والعلوم Academy for Mathematics and Science، و"مركز أوكسفورد للتعلم Oxford Learning Centre ( Mark Bray, 2009)، وغيرها.

هذا، وتكتسب الاختلافات في أشكال الدروس الخصوصية المذكورة أهمية بالغة بالنسبة لواضعي السياسات الذين يسعون لتحديد السياسات الأنسب لكل شكل من أشكال الدروس الخصوصية، ولهذا(Mark Bray 2009):

١) يجب التعامل مع الدروس الخصوصية التي يفرضها السوق بشكل مختلف عن الدروس الخصوصية التي تشجعها الحكومات كلياً أو جزئياً، مثل حالة الولايات المتحدة الأمريكية وقانونها "لا يُهمل طفل No Child Left Behind".

٢) تتطلب الدروس الخصوصية المتاحة عبر الإنترنت، ربما انطلاقاً من دولة أخرى سياسةً مختلفةً جداً عن السياسة التي يتطلبها التعامل مع الدروس الخصوصية التي توفرها جهات محلية بدولة ما.

٣) تختلف الدروس الخصوصية التي يجبر المعلمون النظاميون تلاميذهم على تلقيها، أيضاً، عن الدروس التي يتلقاها التلاميذ بسعي ومبادرة منهم.

٤) تختلف الدروس الخصوصية التي يتيحها معلمون محترفون عن تلك التي يقدمها غير المتمرسين.

٥) يختلف التعامل مع الدروس الخصوصية التي تُعطى فردياً وجهاً لوجه عن التعامل مع الدروس الخصوصية التي تُقدم لمجموعات.

وبعدَ تصنيف كل هذه الأنواع، سيكون بمقدور واضعي السياسات والمخططين أن يوَجِّهوا فكرهم انطلاقاً من فهم تأثيرات هذه الأصناف على الاقتصاد والمجتمع والتعليم، والواقع أن عالمية الدروس الخصوصية وعولمتها تفرضان خياراً رئيساً وليس وحيداً يركز على معالجة مثالب وأمراض النظم التعليمية الرسمية ذاتها بدلاً من الاقتصار على معالجة مجرد أعراضها.

٦-٤. حجم السوق:

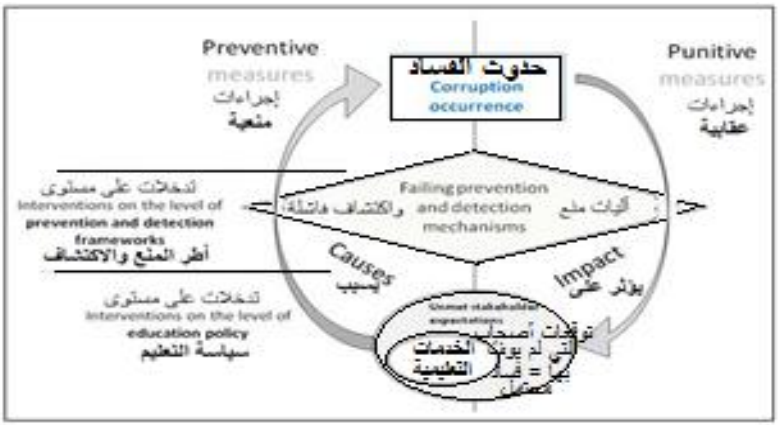
تَوَقع تقريرُ شركة محللي الصناعة العالمية Global Industry Analysts, Inc. أن تصل قيمة السوق العالمية للدروس الخصوصية إلى ٢٢٧ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠٢٢، مدفوعاً بالحاجة إلى مواكبة التدريس المدرسي، وتحسين الكفاءة الشاملة وتعزيز مستوى المعرفة والمهارة (Global Industry Analysts, Inc., December 2016).

وأما عن أنصبة مناطق العالم ودوله المختلفة في سوق الدروس الخصوصية، فتشير بيانات عام ٢٠١١ إلى أن نحو ٩٠% من تلك السوق تتركز بالولايات المتحدة، وأوروبا، وآسيا والمحيط الهادي، وأما الهند فهي الرائدة في توفير الدروس الخصوصية الإلكترونية بأسعار

معقولة، وخاصة في مجال الرياضيات، مع الولايات المتحدة كأكبر مستهلك لخدماته ( ICEF Monitor, September 2016).

**٦-٥. سياسات المعالجة:**

الفساد كأي ظاهرة اجتماعية له أسباب وتوابع، وفي مجال التعليم- كما يبين الشكل رقم (٢)-




الشكل

رقم (٢): دائرة الفساد والمنع

المصدر: Mihaylo Milovanovich,2013).

ترتبط هذه الأسباب والتوابع، بحلقة مفرغة من الفشل للسبب والنتيجة Cause and Effect يتسبب فيها الفشل المنهجي في الفساد، والذي يؤثر بدوره هو الآخر على النظام ويؤدي إلى فشله، ويستلزم كسر هذه الحلقة رسم خرائط أصول الفساد في القطاع بالتزامن مع تحسين تدابير المنع والوقاية، ولكن حتى أقوى آليات الوقاية والكشف والمتابعة تبقى بلا فائدة دون فهم ما يسبب الفسادَ في القطاع، والعكس صحيح أيضا؛ فالفرص الناشئة عن ضعف المراقبة والتحكم تمثل إغراءً للفساد حتى في أفضل نظم التعليم (Mihaylo Milovanovich, 2013).

وقد اقترح براي M. Bray (٢٠١٣) أنه بغرض تجنب حالات الفساد، من الأفضل منع المعلمين من التدريس الخصوصي للطلاب، ومع ذلك، فإنه إذا كان متجذراً بالفعل في النظام، فإن حملات

عامة ضد الفساد قد تكون فكرة جيدة لتعبئة اهتمام الجمهور، وقد اعترف براي أن منع المعلمين من التدريس الخصوصي في البلدان ذات المعلمين منخفضي الأجور قد لا يكون استراتيجية فعالة، ومع ذلك، اعتبر هاينمان S. P. Heyneman (٢٠١١) تدريس المعلمين الخصوصي عملاً "يتعارض مع المعايير المهنية للمربين"، وبالتالي، نصح بمعاقبتهم "بغرامة أو فقدان رخصة التدريس أو كليهما معاً"، وأشار بيزوال B. Biswal (١٩٩٩)، الذي دَرَس فساد المعلمين في البلدان النامية، أن الأسباب الرئيسة للدروس الخصوصية ترتبط بتدني رواتب المعلمين في المدارس الحكومية وضعف مساءلتهم ونظام مراقبتهم، وأضاف أن الحكومات في البلدان النامية تقوم بتفويض مسؤوليتها في توفير رواتب للمعلمين كافية للمعلمين أنفسهم، والذين، بدورهم، يعرضون خدمتهم على الطلاب مقابل رسوم، ( Magda Nutsa Kobakhidze, 2014)، وهو الوضع الذي يرتبط بمعادلة كليتجارد للفساد Klitgaard (١٩٨٨)، التي تنص على أن "الفساد = الاحتكار + التمييز- المساءلة = Corruption Monopoly + Discretion – Accountability" حيث يحتكر المعلم التعليم، ويمتلك القدرة على تمييز معالجته للتعليم، مع ضعف مساءلته عن ذلك (Bagala P. Biswal, 1999).

وفي مقابل سياسات المنع والعقاب، لاحظت سيلفا Iveta Silova من دراسة لـــ١٢ دولة أن "حجم الدروس الخصوصية هو الأدنى في البلدان التي ليس لديها امتحانات عالية المخاطر، وحيث يكون رضا الجمهور عن التعليم العام مرتفع للغاية، وتدفع للمعلمين رواتب جيدة نسبياً، وكانت هذه الخصائص حاضرة في البوسنة والهرسك، وكرواتيا، وسلوفاكيا، وفي الطرف الآخر من المقياس، كانت أذربيجان، وجورجيا، وكازاخستان، وقيرجيزستان، وليتوانيا ذات امتحانات الثانوية عالية المخاطر والكميات الكبيرة من الدروس الخصوصية، وكان التدريس الخصوصي واسع النطاق بمنغوليا وأوكرانيا اللتين لم يكن لديهما امتحانات عالية المخاطر، ولكن مع عدم رضا الجمهور ورواتب المدرسين المنخفضة (Mark Bray and Chad Lykins, 2012).

هذا، ويمكن إجمال سياسات معالجة الدول للدروس الخصوصية في مواقف أربعة، هي ( Mark Bray and Ora Kwo, 2014):

١) **موقف المنع** Prohibition: **وفيه يمنع المعلمون من التدريس الخصوصي لطلاب فصولهم، و/أو للطلاب الآخرين في نفس المدرسة، و/أو طلاب المدارس الأخرى.**

٢) **موقف عدم التشجيع** Discouragement: **وفيه تحكم ممارسة الدروس الخصوصية قواعد أخلاقية أكثر من تنظيمات وقوانين، مع إشارات قوية بأنه لا يجب على المعلمين الانخراط فيها.**

٣) **موقف منح الأذون حين الموافقة** Permission if Approved: **وفيه يمنح إذن للمعلم بالتدريس الخصوصي من المدرسة أو السلطات التعليمية الأعلى المسئولة، وفق مدى من الشروط.**

٤) **موقف عدم التدخل** Laissez Faire: **وفيه لا يكون للمدرسة أو السلطات التعليمية سياسات معينة بخصوص مسألة الدروس الخصوصية، تاركة القرار للمعلمين أنفسهم وزبائنهم.**

**وربما يعتمد الموقف الأخير على رؤية مفادها أن التدريس الخصوصي لا يمكن تجنبه، وأن من حق الطلاب وأولياء أمورهم التعلم بما في ذلك عبر المشاركة في برامج التدريس الخصوصي** (Olga Kozar, 2013)**، ولا شك أن اتخاذ هذا الموقف يضع النظام التعليمي الرسمي أمام مسئولياته للتغلب على العديد من التحديات التي يشكلها ذلك الواقع.**

## القسم الثالث: الدروس الخصوصية في المملكة المتحدة:

**تعد الدروس الخصوصية التكميلية قضية مهمة في أوروبا الغربية؛ حيث نمت بشكل كبير في معظم دوله، وتزايد حجمها وكثافتها، فكان لها انعكاسات سلبية قوية على قضية المساواة، وعلى عمل المدارس الرسمية، وعلى حياة الأطفال والأسر، كما أنها ترسل إشارات حول طبيعة التعليم في المدارس الرسمية السائدة** (Mark Bray, 2011)**، ولذا يحاول البحث فيما يلي التعرف على أبعاد تلك القضية في إحدى دولها، وهي المملكة المتحدة، فيعرض لسياقها المجتمعي، ثم واقع خبرتها، وذلك فيما يلي:**

## ١. السياق المجتمعي للمملكة المتحدة:

المملكة المتحدة دولة يبلغ عدد سكانها ٦٥,١٣٨ مليون نسمة، بالترتيب السكاني العالمي الـــ٢٢ وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥(World Bank, 2016)، تقع في شمال غرب أوروبا، وتتألف من إنجلترا وويلز واسكتلاندا وإيرلاندا الشمالية، وتشير التقارير العالمية بإيجابية إلى واقع الديمقراطية والحريات الليبرالية فيها، حيث احتلت وفق تقرير وحدة استخبارات الإكونوميست The Economist Intelligence Unit عن عام ٢٠١٥ الترتيب العالمي الـــ١٦، مصنفةً ضمن الديمقراطيات الكاملة Full Democracies ( The Economist Intelligence Unit, 2016 a.)، ويتوقع أن ينعكس ذلك الواقع الديمقراطي إيجابياً على ديمقراطية التعليم كحق للجميع، وعلى حق التعلم في السياقات الرسمية وغير الرسمية على السواء.

وعلى صعيد السياسات الاقتصادية، هدفت حكومات المملكة المتحدة إلى بناء اقتصاد تنافسي (United Nations Economic and Social Council, 2008)، وهو يُصنف بالفعل وفق مؤشر حرية الاقتصاد Index of Economic Freedom، لعام ٢٠١٦ ضمن الاقتصادات الأكثر حرية Mostly Free بالترتيب العاشر عالمياً، والرابع أوروبياً) ( 2016 Index of Economic Freedom, United Kingdom, October 2016).

وقد أنجزت البلاد نجاحات اقتصادية، فبلغ نصيب الفرد من إجمالي الدخل المحلي GDP Per Capita (Current US)$ فيها إلى ٤٣٧٣٤ دولار أمريكي بالترتيب العالمي الـــ١٥ وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥ ( World Bank, GDP Per Capita (Current US$), December 2016)، وانخفضت نسبة البطالة بها وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٤ إلى ٦.١%، مقارنة بـــ٩.٧% في عام ١٩٩٤ ( World Bank, Unemployment, Total (% of Total Labor Force) (National Estimate), December 2016)، ولكن ارتفعت أيضاً كلفة المعيشة بالبلاد، حيث احتلت العاصمة لندن المركز العالمي السادس على مؤشر وحدة استخبارات الإكونوميست The Economist Intelligence Unit لتكلفة المعيشة لعام ٢٠١٦ (The Economist Intelligence Unit, 2016 b.)، وقد حققت المملكة المتحدة المركز

العالمي التاسع على مؤشر اقتصاد المعرفة للبنك الدولي لعام ٢٠٠٧ (World Bank, 2007)، وأنجزت المركز الـــ٨ عالمياً على مؤشر الجاهزية الشبكية لعام ٢٠١٥ The Networked Readiness Index 2015 الخاص بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ( Soumitra Dutta, et el, 2015)، ويتوقع أن تنعكس تلك البيانات إيجابياً على تنافسية التعليم العام في المملكة المتحدة وجودته، وعلى حرية عمل القطاع الخاص في السياقات الرسمية وغير الرسمية للحقل التعليمي، واستخدام التكنولوجيا في مجالها، كما قد ينعكس أيضاً في ارتفاع أسعار الخدمات التعليمية خارج الإطار الحكومي العام.

ولقد حاربت الدولة الفساد، حيث احتلت (بالدرجة ٨١/١٠٠) المركز العالمي العاشر بين ١٦٨ دولة على مؤشر الشفافية العالمية لعام ٢٠١٥ ( Transparency International, Corruption Index 2015, December 2016)، كما احتلت المركز الـــ١٥ بين دول منظمة التعاون والتنمية OECD على مؤشر العدالة الاجتماعية لعام ٢٠١١ (Daniel Schraad-Tischler, and Najim Azahaf, 2011)، وهي بيانات يتوقع أن تنعكس إيجابياً على بُعْد النظام التعليمي في المملكة المتحدة عن ممارسات القهر والظلم الاجتماعي كالإجبار على الدروس الخصوصية.

وعلى الصعيد التعليمي، استهدفت سياسة المملكة المتحدة إطلاق الإمكانات الكامنة لأفراد مجتمعها لإنجاز أقصى ما في استطاعتهم، وتحقيق التميز في معايير التعليم ومستويات المهارات، وتم تعيين خمسة أهداف محددة لذلك، وهي: حماية الأطفال وتحسين حياتهم ورفاههم وكسر دائرة الحرمان، والارتقاء بالمعايير المدرسية والتصدي للفجوة في الإنجاز المدرسي وتأهيل جميع الشباب الذين يبلغون الـــ١٩ من عمرهم للتوظيف الماهر أو التعليم العالي، والتصدي للفجوة في مهارات البالغين وزيادة المشاركة في التعليم العالي وتوسيعها (United Nations Economic and Social Council, 2008)، وربما ينعكس ذلك في إفساح المجال لعمل الأنشطة الاقتصادية في مجال التعليم بسياقاته الرسمية وغير الرسمية.

وفي هذا الإطار، بذلت الجهود وأنفقت الأموال على التعليمين العام والعالي بالمملكة حيث وصل إجمالي الإنفاق العام عليهما ٩%، و٣.١% من الإنفاق العام على الترتيب وفق بيانات ٢٠١٣(OECD, Public Spending on Education, December 2016)، ووصل معدل الإنفاق على تلميذ المرحلة الابتدائية Government Expenditure Per student, Primary (% of GDP Per Capita)) إلى ٢٣.٤٨% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي GDP Per Capita، وفقاً لبيانات ٢٠١٣ ( Mundi Index, Government Expenditure Per Student, Primary (% of GDP Per Capita, 22 December 2016).

وقد وصل إجمالي الالتحاق بالتعليم (الابتدائي والثانوي، وما بعد الثانوي معاً) إلى ٨٩% وفق بيانات عام ٢٠١٢( United Nations Development Programme (UNDP) Combined Gross Enrolment in Education (Both Sexes) (%), December 2016)، وبلغت نسبة إجمالي الملتحقين بالتعليم العالي Gross Tertiary Education Enrolment Percentage نسبة ٦١.٩%، بالترتيب العالمي ١٤٠/٣٦ وفق تقرير التنافسية الدولية لعام ٢٠١٥/٢٠١٤، وجاءت جودة التعليم فيها (بالدرجة ٧/٤.٦، وهي أعلى من المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٣.٧) بالترتيب العالمي الـ٢٣ (Klaus Schwab, 2014)، ولكن يوجد ما يشير إلى الحاجة إلى رفع جودة التعليم بالمرحلة الابتدائية في المملكة المتحدة، عن طريق تحسين التدريس فيها ومنح قيادات مدارسها مزيد الحرية في اتخاذ القرارات ( GOV.UK- Department of Education, Policy Paper: 2010 to 2015 Government Policy: Teaching and School Leadership, December 2016)، واحتلت جودة تعليم العلوم والرياضيات بها (بالدرجة ٧/٤.٣، وهي أعلى من المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٤.٠) المركز العالمي ١٤٤/٦٣، (Klaus Schwab, 2014)، وهي الإنجازات التي يمكن أن تنعكس إيجاباً على جودة الخدمات التعليمية بالمدارس الرسمية، وبالتالي انخفاض الطلب تلك الخدمات خارجها، وخاصة منها الدروس الخصوصية.

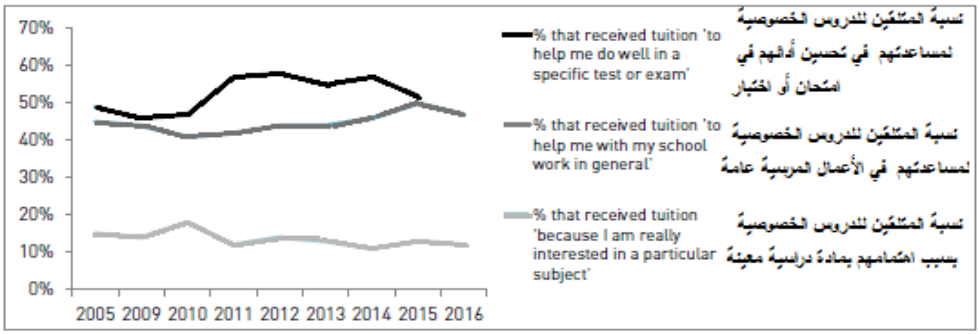
## ٢. واقع الدروس الخصوصية في المملكة المتحدة:

يتناول البحث واقع الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة ضمن الحدود الموضوعية للبحث تحت محاور: الغرض، وكثافة الطلب، ومزودو الخدمة، وحجم السوق، وسياسة المعالجة، وذلك فيما يلي:

### ٢-١. الغرض:

مع عدم توصل البحث الحالي لبيانات عن معدلات تلقي الدروس الخصوصية بين مجموعات الطلاب الأعلى والأقل تحصيلاً بالمملكة المتحدة، فإنه يمكن الاعتماد على نتائج الدراسات التي تحدد مبررات تلقيها بالبلاد.

وفي هذا الإطار، بينت الدراسة المسحية التي أجرتها شركة ايبسوس موري Ipsos MORI (إحدى شركات بحوث الأسوق بالمملكة المتحدة) عام ٢٠١٥، على الطلاب من الفئة العمرية




الشكل رقم (٣): أعمار ١١-١٦ سنة وفقاً لأسباب تلقيهم دروساً خصوصية (وفقاً لـــIpsos MORI)

المصدر: Philip Kirby, 2016

(١١-١٦ سنة)، كما يوضح الشكل رقم (٣)، أن ما يقرب من نصف طلاب الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة (٤٧٪) قد تلقوها بغرض مساعدتهم في الأعمال المدرسية بشكل عام، وأن أكثر من نصفهم (٥١%)، قد تلقوها "لمساعدتهم لتحسين أدائهم في امتحان الشهادة الثانوية العامة The General Certificate of Secondary Education (GCSE)

Exam بصفة خاصة، وأن قرابة خمسهم (١٨٪)، قد تلقوها لمساعدتهم في تحسين أدائهم في امتحان دخول المدرسة School Entrance Exam، وقد ظلت هذه الأسباب مستقرة على نطاق واسع على مدى سنوات (Philip Kirby, 2016). وهي أسباب تنافسية إثرائية في معظمها كما تم إيضاحه في الإطار النظري.

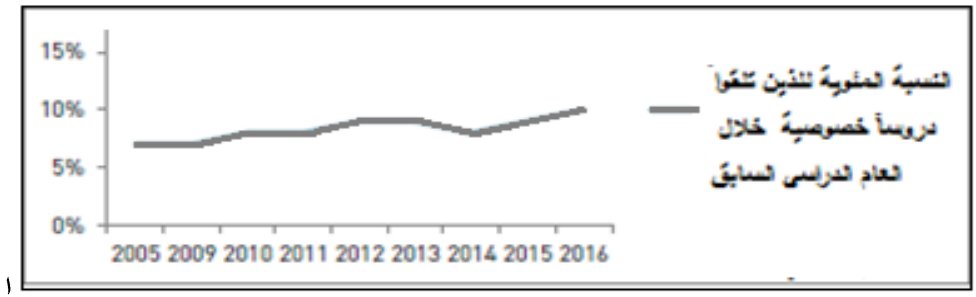
والواقع أن تلقى ما يقرب من نصف الطلاب للدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة (٤٧٪) تلك الدروس بغرض مساعدتهم في الأعمال المدرسية بشكل عام، وهو مبرر يمكن أن يصنف ضمن الغرضين العلاجي والإثرائي معاً، ولكن ما أعقبها من مبررات (المساعدة في تحسين الأداء في امتحان الشهادة الثانوية العامة بصفة خاصة، المساعدة في تحسين الأداء في امتحان دخول المدرسة) توضح أنه قد يميل للغرض الإثرائي، ومع ذلك فإن نسبة من تلقوها "لمساعدتهم لتحسين أدائهم في امتحان الشهادة الثانوية العامة بصفة خاصة تبلغ وحدها ٥١% من إجمالي طلاب الدروس الخصوصية بالمملكة.

واتفاقاً مع ما سبق، لوحظ ارتفاع الطلب على الدروس الخصوصية في المراحل الأساسية England Key Stages ٢، و٤ (بالأعمار: ٨-١١، و١٥- ١٦ على الترتيب)، ما يعني أن كثيراً منها يستخدم في الإعداد لدخول مدارس المراحل التعليمية التالية واختباراتها، وتشير البيانات إلى أن ٧٢% من وكالات التدريس الخصوصي تقدم إعداداً للالتحاق بالمدارس (Emily Tanner, et el, 2009)، وهو ما يشير إلى الغرض التنافسي الإثرائي بغرض تخطي عتبات أكاديمية للالتحاق بالمدارس الثانوية فضلاً عن القبول بالجامعات.

**٢-٢. كثافة الطلب:**

توصل آيرسون وراشفورث Ireson and Rushforth (2011) في دراستهما الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الصفوف ٦ و١١ و١٣ في انجلترا إلى أن أكثر من ربعهم (٢٧٪) قد تلقوا الدروس الخصوصية ذات مرة أثناء دراستهم، كما وجدت دراسة استطلاعية هاتفية في ٢٠٠٨ أجريت على عينة عشوائية من الآباء بإنجلترا أن ١٢٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية و٨٪ من طلاب المدارس الثانوية يتلقون بالفعل الدروس الخصوصية (Mark Bray, 2011).

وتشير دراسة أحدث (٢٠١٦) إلى أن الدروس الخصوصية قد تزايد انتشارها في الأعوام




لشكل رقم (٤

2016

الأخيرة، فنسبة الطلاب من الأعمار ١١-١٦ عاماً الذين تلقوا دروساً خصوصية خلال عام واحد (العام السابق للدراسة)، كما يبين الشكل رقم (٤)، قد ارتفعت من ٧% (عام ٢٠٠٥) إلى ١٠% (٢٠١٦)، ومن الواضح إذاً أن هناك كما يبدو اتجاهاً تصاعدياً في نسبة الطلاب الذين يتلقون التدريس الخصوصي مع مرور الوقت (Philip Kirby, 2016).

وعلى أية حال، تعكس الحال التصاعدية لكثافة تلقي الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة ما يطلق عليه بـــ"سباق تسلح الدروس الخصوصية"، حيث يسعى الآباء من الطبقة المتوسطة لميزة إضافية لأطفالهم لتأمين الأماكن التنافسية بالمدارس أو الجامعات، ويبدو أن الزيادة في الدروس الخصوصية لم تنتشر في المجتمع بشكل عادل، وبدلاً من ذلك، كانت مصحوبة بتمايز اجتماعي

في نوع): معدل تلقي الطلاب بأعمار ١١-١٦ سنة للدروس الخصوصية في الفترة ٢٠٠٥-٢٠١٦

المصدر: Philip Kirby, الآباء الدافعين للرسوم الدراسية ونوع الطلاب الحصلين عليها( Philip Kirby, 2016)، كما ويمكن القول أن معدلات الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة آمنة وتشير إلى صحة وعافية النظام التعليمي بالبلاد.

**٢-٣. مزودو الخدمة:**

**تختلف أنماط المدرسين الخصوصيين وصيغ وأشكال خدمة التدريس الخصوصي، كما يلي:**

**٢-٣-١. أنماط المدرسين الخصوصيين:**

**تشير بيانات ٢٠٠٩ إلى أن كل معلمي ٤ وكالات للدروس الخصوصية من بين ١٠ منها هم من المعلمين المؤهلين، كما تثبت دراسات عديدة وجود نسبة عالية للمعلمين أو المعلمين السابقين منخرطين في سوق الدروس الخصوصية (Philip Kirly, 2016).**

**وفي هذا الإطار، أشارت نتائج دراسة أجرتها المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية** National Foundation for Educational Research (NFER) **على عينة من المعلمين بالمدارس الحكومية بإنجلترا، إلى أن نحو ٤٣% منهم يعطونها حالياً(في وقت الدراسة) أو سابقاً (فيما مضى قبل إجراء الدراسة)** (Philip Kirby, 2016)**، وهو ما يثير أسئلة عن أسباب إعطاء معلمي التعليم الرسمي للدروس الخصوصية، ولكنها تبدو في الغالب برغبة الطالب دون ضغوط فساد ذات بال من قبل المعلم، فمعدلات كثافة التدريس الخصوصي منخفضة، ولا تشير البيانات إلى انخفاض جودة التعليم إلا بصورة نسبية بين مرحلتي التعليم الثانوي والابتدائي بالبلاد.**

**٢-٣-٢. صيغ وأشكال الخدمة:**

**هناك أشكال عديدة للدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة، ضمن صيغتيها: التقليدية وغير التقليدية عبر التكنولوجيا، كما يلي:**

**١)** <u>**الدروس الخصوصية التقليدية**</u>**: لا تميل المملكة المتحدة كإحدى الدول الأوروبية إلى وجود ما يسمى بنجوم التدريس الخصوصي** Star Tutors (Mark Bray, 2011)**.**

**ويعد التدريس الخصوصي الفردي** One-to-One **الأسلوب الأساسي الذي تتيحه معظم وكالات التدريس الخصوصي (٧٨%)، ويقدم أكثر من نصف تلك الوكالات (٥٥%) تدريساً خصوصياً لمجموعات** Group Tuition**، كما يقدم ٤٠% منها تدريساً لطالبين معاً** Paired Tuition (Emily Tanner, et el, 2009)**.**

٢) **الدروس الخصوصية عبر التكنولوجيا: يقدم العديد من المؤسسات خدماتها من الدروس الخصوصية عبر الانترنت، ومن بينها شركة** Tutorhub **التي تعتبر نفسها أكبر مركز للتدريس الخصوصي عبر الانترنت بالبلاد، حيث تضم المئات من المدرسين الخصوصيين (**Tutorhub, April 2016).

**أما من الناحية التنظيمية، فتعمل بالمملكة المتحدة في نشاط الدروس الخصوصية بعضُ الشركات الوطنية كشركة مركز المدرسين الخصوصيين** Tutorhub **(**Mark. Bray, 2011**)، وأسطول المعلمين** Fleet Tutors **(**Fleet Tutors, December 2016**)، والمدرسين الخصوصيين الدوليين** Tutors International **(**Tutors International, December 2016**)، وكذلك بعض الشركات الدولية كشركة كمون** Kumon **اليابانية (**Kumon UK, December 2016**).**

**٢-٤. حجم السوق:**

**قُدِّرَ حجم سوق الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة في عام ٢٠١٢ بنحو ٦ مليار جنيه استرليني سنوياً (**Maths Doctor, 2014**).**

**وقد أمكن تحديد ٥٠٤ وكالة تدريس خصوصي في إنجلترا وحدها، يمتلك ٢٢٣ وكالة منها موقعاً فاعلاً على شبكة الانترنت، وتختلف أحجامها كثيراً ولكن أغلبها صغيرة، وقد أفاد ٤٣% منها أن مدرسيها مؤهلين، وأفاد نسبة ٤٠% أخرى أنها تتطلب مدرسين خصوصيين يحملون درجات علمية (**Emily Tanner, et el, 2009**).**

**وتشير بيانات شركة لندن للمعلمين الخصوصيين** London Home Tutors **(كإحدى شركات الدروس الخصوصية في المملكة المتحدة)، وفق بيانات عام ٢٠١٦، إلى أن معدل أجور مدرسيها الخصوصيين هو ٤٠ جنيه استرليني/ساعة (**London Home Tutors, December 2016**).**

**٢-٥. سياسة المعالجة:**

**لا تتدخل حكومة المملكة المتحدة في التدريس الخصوصي ولو بالتنظيم، وقد يرجع ذلك إلى تأثيراته المحدودة وغير المهمة، ولتفضيلها تركه لآليات السوق لتحكمه (** Hai-Anh Dang & F. Halsey Rogers, 2008**)، وهي سياسة -على ما يبدو- ناجحة خاصة مع جهود رفع جودة التعليم النظامي، ومع استقرار معدلات تلقي الدروس الخصوصية عند مستويات منخفضة.**

**وانطلاقاً من هذا الإطار، قدمت حكومة المملكة المتحدة مبادرة المعلم الخصوصي الشخصي** Personal Tutor Initiative **التي تتيح لكل طالب في المرحلة الثانوية أن يكون له مدرس خصوصي يدعم تقدمه الأكاديمي ونموه الشخصي (** National Union of Teachers- UK, December 2016**)، كما قدم قسم إنجلترا للأطفال والمدارس والعائلات** Department for Children, Schools and Families **برنامج تدريس واحد لواحد الخصوصي** One-to-One Tuition**، باعتبار أن من الطلاب من لا يمكنهم التقدم دراسياً دون هذا النوع من التدريس، وقد تعهدت الحكومة بالتدريس الخصوصي واحد لواحد عبر خطة الطفولة (٢٠٠٨)** Children's Plan (2008) **بإتاحة ٦٠٠٠٠٠ مكان دراسي في اللغة الإنجليزية والرياضيات حتى عام ٢٠١٠-٢٠١١، ويكون لـــ١٠ ساعات، يقدمها مدرس خصوصي محترف، تكون أثناء اليوم الدراسي أو بعده (**Department for Children, Schools and Families, 2009**).**

**القسم الرابع: الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا:**

**تعد ظاهرة الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا (الجنوبية) إحدى أوضح ظاهراتها الاجتماعية مقارنة بها في دول أخرى عديدة، وقد بذلت الدولة الجهود المتنوعة عبر العقود الأخيرة لمعالجتها، وقد بدأت تلك الجهود أن تثمر مؤخراً، ولذلك فهي تجربة ثرية تستحق الدراسة، خاصة مع احتلال جودة النظام التعليمي لجمهورية كوريا مراكز عالمية متقدمة، ولذلك يحاول البحث تناولها بالوصف والتحليل من حيث السياق المجتمعي لجمهورية كوريا، ثم واقع خبرتها في الدروس الخصوصية من حيث: الغرض، وكثافة الطلب، ومزودي الخدمة، وحجم السوق، وسياسة المعالجة، وذلك فيما يلي:**

١. **السياق المجتمعي لجمهورية كوريا:**

**جمهورية كوريا دولة يبلغ عدد سكانها وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥ نحو ٥٠,٦ مليون نسمة، بالترتيب السكاني العالمي الـ٢٧(**World Bank, 2016**)، وهي تقع في جنوب شرق آسيا، ويُلمس تحولها من الديكتاتورية إلى الديمقراطية في التداول السلمي للسلطة فيها منذ أواخر القرن الماضي، فقد تم انتخاب زعيم الحزب المعارض الرئيس آنئذٍ عام ١٩٩٧ رئيساً للجمهورية (سعيد رشيد عبد النبي، ٢٠١٤، ص ٤٤)، والآن، تشير التقارير العالمية بإيجابية إلى الديمقراطية فيها، كتقرير وحدة استخبارات الإكونوميست عن عام ٢٠١٥؛ حيث تحتل الترتيب الـ٢٢ عالمياً، مصنفة ضمن الديمقراطيات المعيبة** Flawed democracies**، وهي ثاني أقرب الدول للديمقراطيات الكاملة بعد إيطاليا (** The Economist Intelligence Unit, 2016 a**)، ويتوقع أن ينعكس ذلك التحول في تحول مماثل من حصرية التعليم على المدارس الرسمية كسياق وحيد للتعليم، إلى اعتباره حقاً للجميع في السياقات كافة: الرسمية وغير الرسمية ومنها الدروس الخصوصية.**

**وفي الجانب الاقتصادي، نص دستور جمهورية كوريا الحالي على أن نظام الدولة الاقتصادي يقوم على "احترام الحرية والمبادرة الخلاقة للشركات والأفراد في الشؤون الاقتصادية"، وأنه "يجوز لها أن تقوم بتنظيم وتنسيق الشؤون الاقتصادية للحفاظ على النمو المتوازن والاستقرار للاقتصاد الوطني،..." (**Republic of Korea, 1987**)، وهو ما يعني اعتماد جمهورية كوريا على اقتصاد السوق، مع إمكانية تدخل الدولة لضمان توازن العلاقات والمصالح.**

**وعلى أرض الواقع، يصنف الاقتصاد الكوري وفق مؤشر حرية الاقتصاد لعام ٢٠١٦ ضمن الاقتصادات الأكثر حرية** Mostly Free**، محتلاً المركز الـ٢٧ عالمياً، والسابع آسيوياً (** 2016 Index of Economic Freedom, South Korea, December**)، وقد حققت البلاد نجاحات اقتصادية متعددة، فاحتلت المركز العالمي الـ٢٧ على مؤشر اقتصاد المعرفة للبنك الدولي لعام ٢٠٠٧ (**World Bank, 2007**)، واحتلت المركز العالمي الـ١٢ على مؤشر الجاهزية الشبكية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات** The Networked Readiness Index

2015 (Soumitra Dutta, et el, 2015)، وبلغ معدل نصيب الفرد من إجمالي الدخل المحلي فيها(GDP Per Capita (Current US$، نحو ٢٧٢٢١ دولار أمريكي بالترتيب العالمي الـــ٢٩، وفقاً لبيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥( World Bank, GDP Per Capita (Current US$), December 2016)، وانخفضت نسبة البطالة إلى ٣.٥٤% في عام ٢٠١٤ من ٣.٧٣% عام ٢٠١٠(OECD, Unemployment rate, December 2016)، وارتفعت كلفة المعيشة بالبلاد، حيث احتلت مدينة سيول العاصمة المركز العالمي الثامن على مؤشر وحدة استخبارات الإكونوميست The Economist Intelligence Unit لتكلفة المعيشة لعام ٢٠١٦(The Economist Intelligence Unit, 2016 b)، ويتوقع أن تنعكس تلك البيانات على اشتراك الدولة والقطاع الخاص معاً في إتاحة الخدمات التعليمية في السياقات الرسمية وغير الرسمية، ومنها الدروس الخصوصية، وعلى تعزيز استخدام التكنولوجيا في مجالاتها، وعلى زيادة الإنفاق على التعليم والتدريس الخصوصي، وبالتالي على تنافسية مؤسسات التعليم الرسمية حرصاً على بقائها وحيويتها في سوق تنافسية.

وعلى الصعيد الاجتماعي، سعت جمهورية كوريا إلى بناء مجتمع قوي ومتكامل، فحاربت الفساد، واحتلت لذلك (بالدرجة ١٠٠/٥٦) المركز العالمي ١٦٨/٣٧ على مؤشر الشفافية العالمية لعام ٢٠١٥ ( Transparency International, Corruption Index 2015, December 2016)، واحتلت المركز الـــ٢٥ بين دول منظمة التعاون والتنمية OECD على مؤشر العدالة الاجتماعية لعام ٢٠١١ ( Daniel Schraad-Tischler, and Najim Azahaf, 2011)، وهو ترتيب متأخر نسبياً بين دول المنظمة، ويتوقع أن ينعكس ذلك في شفافية جيدة للممارسات التعليمية وابتعاد جيد عن الأساليب غير النزيهة في دفع الطلاب لتلقي الدروس الخصوصية، مع استمرار حدة التنافس بين الطلاب للحصول على الفرص التعليمية الأكثر جودةً وعائداً على المستويين الاقتصادي والاجتماعي

ولقد تلقى التعليم اهتماماً كبيراً من جانب الحكومة الكورية، فوصل إجمالي الإنفاق على التعليم العام والعالي ٩.٧%، ٣.١% من الإنفاق العام على الترتيب وفق بيانات ٢٠١٣( OECD,

Public spending on education, December 2016)، **ووصل معدل الإنفاق على تلميذ المرحلة الابتدائية على سبيل المثال** Government Expenditure Per Student, Primary (% of GDP Per Capita) **إلى ٢٣.٤٦% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي** GDP Per Capita، **وفقاً لبيانات ٢٠١٣، ووصل إجمالي الالتحاق بالتعليم (الابتدائي والثانوي، وما بعد الثانوي معاً) إلى ١٠٠% وفق بيانات عام ٢٠١٢ (** United Nations Development Programme (UNDP) Combined Gross Enrolment in Education (Both Sexes) (%), December 2016).

**وقد بلغت نسبة إجمالي الملتحقين بالتعليم العالي** Gross Tertiary Education Enrolment Percentage **نسبة ٩٨.٤%، بالترتيب الثاني عالمياً وفق تقرير التنافسية الدولية واقتصاداته لعام ٢٠١٤-٢٠١٥، بينما احتلت كفاءة التدريب والتعليم العالي (بالدرجة ٧/٥.٤) المركز العالمي الـ١٤٤/٢٣، واحتلت جودة التعليم فيها (بالدرجة ٧/٣.٦، وهي دون المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٣.٦) المركز العالمي الـ ١٤٤/٧٣، بينما احتلت جودة تعليم الرياضيات والعلوم فيها (بالدرجة ٧/٤.٧، وهي أعلى من المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٤.٠) المركز العالمي الـ١٤٤/٣٤**(Klaus Schwab, 2014)، **وهي بيانات قد تعني -مع جودة الخدمات التعليمية- شدة التنافس بين الطلاب الأعلى إنجازاً في التعليم وخاصة في مادتي الرياضيات والعلوم، بما يدفعهم بالتالي لتلقي الدروس الخصوصية فيها.**

**والواقع أن جمهورية كوريا تُعد إحدى أفضل الدول أداء في برنامج التقييم الدولي للطالب** The Programme for International Student Assessment (PISA)، **حيث يعد ما يقرب من واحد من كل ثلاثة طلاب كوريين والبالغ عمرهم ١٥ عاماً ضمن المستوى الأعلى في الرياضيات في العالم، وهو النصيب الأكبر بين الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية بين عامي ٢٠٠٣ و٢٠١٢ (** United Nations Development Programme (UNDP) Combined Gross Enrolment in Education (Both Sexes) (%), December 2016).

## ٢. واقع الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا:

يتناوله البحث من حيث: الغرض من الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا، وكثافة الطلب عليها، وطبيعة مزودي خدمتها، وحجم سوقها، وسياسة معالجتها، وذلك فيما يلي.

### ٢-١. الغرض:

الغرض الأكثر شعبية للدروس الخصوصية في الجمهورية الكورية هو استخدامها كاستراتيجية إثرائية، حيث يستخدمها الطلاب المتفوقون بغرض رفع أدائهم المدرسي، وفي هذا الإطار، تشير البيانات إلى أن حوالي ٨٥% من الطلاب الذين ترتفع نسبتهم التحصيلية عن الـ٩٠%، يشاركون في شكل واحد على الأقل من أنشطة التدريس الخصوصي، وهو ما يقارب ضعف معدل المشاركة للطلاب الأقل تحصيلاً (٤٨.٨%) الذين تقل نسبتهم عن الـ٢٠%، كما تشير البيانات أيضاً إلى انخفاض تدريجي في المشاركة في الدروس الخصوصية مع تراجع المكانة الأكاديمية للطلاب، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة بيكر وآخرين (٢٠٠١) التي وجدت أن دور الدروس الخصوصية في كوريا يصنف في الغالب في الإثراء، لأن عدد الطلاب المرتفعة درجاتهم الملتحقين بانتظام بالدروس الخصوصية يزيد على عدد الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة الملتحقين بها بمقدار الضعف (Ji Yun Lee, 2013).

### ٢-٢. كثافة الطلب:

تشير البيانات إلى أن الدروس الخصوصية لطلاب التعليم الابتدائي والمتوسط قد انخفضت من ٨٦.٨%، و٧٢.٢% على الترتيب في عام ٢٠١٠، إلى ٨٠.٩%، و٧٠.٦% على الترتيب في عام ٢٠١٢، بينما ارتفعت في التعليم الثانوي من و٥٢.٨% عام ٢٠١٠ إلى ٥٧.٦% عام ٢٠١٢ (Mark Bray and Ora Kwo, 2014).

وتشير وكالة إحصاء كوريا Statistics Korea إلى أن نسبة المشاركة في الدروس الخصوصية في المواد الأكاديمية قد انخفضت بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق بيانات ٢٠١٥ إلى ٥٨.٤% و٦٣.٢% (Statistics Korea, 2016)، من ٦٢.١% ٦٣.٩% وفق بيانات ٢٠١٤ على الترتيب (Statistics Korea, 2015.)، بينما ارتفعت في التعليم الثانوي إلى ٤١.٦% وفق

بيانات ٢٠١٥ (Statistics Korea, 2016)، من ٤٠.٩% وفق بيانات ٢٠١٤ ( Statistics Korea, 2015)، مع الاحتفاظ بالمنحنى المنحدر الكثافة في كل الحالات، وهو ما يشير إلى إجراءات يمكن أن تكون قد اتخذت وتسببت في ذلك، من قبيل تطوير جودة التعليم بصفة خاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مع استمرار احتدام المنافسة في التعليم الثانوي بسبب العتبات الأكاديمية أو ربما بسبب انخفاض جودته مقارنة بها في التعليم الابتدائي والمتوسط.

**٢-٣. مزودو الخدمة:**

تتباين طبيعة مقدمي الدروس الخصوصية في كوريا من حيث أنماط المدرسين الخصوصيين، وصيغ وأشكال خدمة التدريس الخصوصي، وذلك كما يلي:

**٢-٣-١. أنماط المدرسين الخصوصيين:**

يمنع قانون صدر في عام ٢٠١٣ المعلمين النظاميين (بالمدارس العامة أو الخاصة) وأساتذة الجامعات ذوي الدوام الكامل من تقديم الدروس الخصوصية ( Mark Bray and Ora Kwo 2014)، ولذلك عادة ما يكون المعلمون الخصوصيون طلاباً جامعيين، أو طلاباً بالدراسات العليا، أو معلمين مهنيين لا يعملون بالمعاهد التعليمية الخاصة (Ji Yun Lee, 2013).

**٢-٣-٢. صيغ وأشكال الخدمة:**

هناك أشكال عديدة للدروس الخصوصية في كوريا، تقع ضمن صيغتيها: التقليدية وغير التقليدية عبر التكنولوجيا، كما يلي (Ji Yun Lee, 2013):

١) <u>الدروس الخصوصية التقليدية</u>: وهي في نوعين رئيسين:

أ- <u>الدروس الخصوصية التقليدية خارج المدرسة</u>: وتضم أشكالاً ثلاثة أساسية، هي:

- الدروس الخصوصية الفردية: هي الأكثر انتشاراً في سبعينيات القرن الماضي، وفي محاولة للحد من الطلب عليها، أصدرت الحكومة "إصلاح ٣٠ يوليو التعليمي The July 30 Education Reform" الذي يحظر على الطلاب والمعلمين الانخراط في دروس خصوصية سواء لطالب واحد أو مجموعة منهم، وبالتالي، انخفض الطلب بشكل مؤقت في ثمانينات القرن الماضي.

- **مدارس هاكْوَن** (학원/Hakwon)**: وهي تحاكي الفصول الدراسية وتوفر دراسة أكثر تقدماً من المدارس الرسمية، وتحتفظ الحكومة الكورية بسيطرة قوية عليها؛ حيث يتطلب إقامتها وفاء معلميها بمؤهلات أكاديمية معينة، مع حظر عمل معلمي المدارس الرسمية فيها أو في أي شكل من أشكال الدروس الخصوصية الأخرى، إضافةً لشروط صارمة لوسائل وأدوات هذه المدارس.**
- **الدروس الخصوصية بالمراسلة (هاكسوبجي** Haksupji**): وفيها يتلقى الطلاب مواداً تعليميةً مثل أوراق الدراسة الذاتية التي يتم إعدادها وتسليمها بانتظام من قبل شركات خاصة.**

**ب- <u>الدروس الخصوصية التقليدية داخل المدرسة</u>: وتضم برنامج** 방과후 학교, 放課後 學校 **ما بعد المدرسة** After School Program (ASP) **كبديل تقليدي للدروس الخصوصية: وهو يتاح بالمدارس الكورية بعد أوقات الدراسة، وقد أشار باي** Sanghoon Bae **وآخرون (٢٠٠٩) أنه قد أفاد الفتيات وطلاب المناطق الريفية والأسر ذات الدخل المنخفض، بصفة خاصة، وكان عاملاً مهماً في خفض النفقات العامة على التعليم الظلي** (Mark Bray and Chad Lykins, 2012)**.**

**٢) <u>الدروس الخصوصية عبر التكنولوجيا</u>: يمكن للطلاب شراء الدورات الدراسية والمواد التعليمية عبر الإنترنت والتي يوفرها المعلمون العاملون في معاهد التعليم الخصوصي، كما يوجد موقع حكومي للتدريس الخصوصي عبر الإنترنت يسمى محطة البث التعليمية** Educational Broadcasting Station (EBS)**، التي بدأت في منتصف تسعينات القرن الماضي** (Ji Yun Lee, 2013)**.**

**تجدر الإشارة إلى أن المشاركة في معاهد هاكون هي الأعلى في جميع مستويات التعليم، وأن استخدام مواد الدراسة الذاتية تعد أيضا منتشرةً بين طلاب المدارس الابتدائية، ولكن المشاركة في هذين الشكلين يتناقصان بشكل كبير كلما زاد مستوى التعليم(** Mark Bray and Chad Lykins, 2012**).**

**وأما تنظيمياً، فتنتشر شركات الدروس الخصوصية، وتشعل اهتمامَ الطلاب من خلال إعلاناتها بالصحف وعلى الحافلات واللوحات** (Mark Bray and Chad Lykins, 2012)**.**

**٢-٤. حجم السوق:**

**تشير بيانات عام ٢٠٠٨ إلى أن سوق معاهد الدروس الخصوصية (هاكْون Hakwon) التي بلغت مبيعاتها الإجمالية وحدها نحو ١٠ مليار دولار أمريكي، هي الأعلى بين الأشكال الأخرى من الدروس الخصوصية، تليها الدروس الخصوصية الفردية التي تقدر مبيعاتها بحوالي ٥ مليار دولار أمريكي، وتقدر المبيعات الإجمالية لشركات مواد الدراسة الذاتية بنحو ١.٩ مليار دولار أمريكي، وتقدر الدروس الخصوصية لمجموعات الطلاب بحوالي ٨٨٦ مليون دولار أمريكي(Ji Yun Lee, 2013).**

**وقد قُدرت الإنفاق العام على الدروس الخصوصية بنحو ١٨ مليار دولار أمريكي عام ٢٠١٤ (Wall Street Journal, April 2016)، كما برزت ظاهرة نجوم التدريس الخصوصي Star Tutors ممن بنوا ثروات تعد بملايين الدولارات من وراء مهنتهم الرائجة في جمهورية كوريا (Financial Times, April 2016).**

**٢-٥. سياسة المعالجة:**

**تدخلت الحكومة الكورية، في العقود الماضية، بالعديد من الإجراءات بغرض معالجة قضية الدروس الخصوصية، ومن بينها:**

**١) <u>حظر الدروس الخصوصية، وتقديم البديل المدرسي</u>: فرضته الحكومة الكورية في عام ١٩٨٠، ضمن ما يعرف بقانون إصلاح التعليم Educational Reform Bill، وعلى الرغم منه استمر وجودها غير المشروع مع رغبة الطلاب وأولياء الأمور في دخول الجامعات المرموقة، وبعد الاعتراف بأن فرض حظر شامل لم يحل المشكلة، بدأت الحكومة في تخفيف الحظر على مراحل بداية من عام ١٩٨١(Mark Bray and Chad Lykins, 2012)، كما صدر في عام ٢٠١٣ قانون بمنع المعلمين النظاميين بالمدارس العامة أو الخاصة، وأساتذة الجامعات ذوي الدوام الكامل من تقديم الدروس الخصوصية (Mark Bray and Ora Kwo, 2014)، واستكمالاً لذلك، نظمت الحكومة برامج ما بعد المدرسة كبديل قانوني كما سبقت الإشارة.**

**٢) <u>إصلاح نظم التقييم والاختيار</u>: استجابت الحكومة الكورية لظهور الطلب على الدروس الخصوصية كمشكلة اجتماعية في ستينيات القرن الماضي بإلغاء امتحانات القبول في المدرسة المتوسطة في عام ١٩٦٩، والتي كانت المحرك الرئيس للطلب على الدروس الخصوصية، ومع**

ذلك، فإن الرغبة في الدروس الخصوصية لم تهدأ، وأظهر طلاب المدارس المتوسطة طلباً هائلاً على الدروس الخصوصية للقبول في المدرسة الثانوية، ولتهدئة هذا الطلب الثابت، سنت الحكومة الكورية سياسة تكافؤ المدارس الثانوية High School Equalization Policy في عام ١٩٧٤، الذي ألغى امتحان القبول بالمدارس الثانوية، ومع ذلك، فإن هذه السياسة فشلت في تخفيف هذا الطلب أيضاً (Mark Bray and Chad Lykins, 2012).

كما تم إدخال إصلاح لنظام دخول الكليات في عام ١٩٩٤، فتم تصميم اختبار القدرات العلمية للكليات College Scholastic Ability Test (CSAT) لقياس استعدادات المتقدمين الأكاديمية العامة اللازمة للتعليم العالي، بدلاً من اختبار الإنجاز لدخول الكليات College Entrance Achievement Test (CEAT) الذي كان يعتمد على تحصيل نصوص محددة، ويهدف الاختبار الجديد إلى تشجيع مستوى رفيع من التفكير بدلاً من الحفظ قصير المدى، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن هذا الاختبار قد طور بعض أساليب التعليم في المدارس الثانوية ( Mark Bray and Chad Lykins, 2012).

٣) مراقبة جودة مؤسسات التدريس الخصوصي: بعد عام ٢٠٠٠ حيث أعلنت المحكمة الدستورية انتهاك حظر الدروس الخصوصية لحقوق الإنسان وعدم دستوريته، أدخلت الحكومة اللوائح والخطط المباشرة المختلفة، فبدأت بمراقبة جودة مؤسسات التدريس الخصوصي من حيث المرافق، ومؤهلات المدرسين، والرسوم، وما إلى ذلك، كما وضعت نموذجاً وطنياً للتدريس الخصوصي National Model of Private Tutoring(Ji Yun Lee, 2013).

٤) فرض سقف لأجور وأوقات مراكز التدريس الخصوصي من قبل الحكومة الكورية، أنشيء في عام ٢٠٠٨ خط اتصال ساخن لشكاوى أولياء الأمور من ارتفاع أجور التدريس الخصوصي، ومع ذلك وجدت بعض مراكزه طريقة لتفادي سقف الأسعار من خلال فرض مصروفات أخرى كأسعار الكتب و"الاستشارات الخاصة"، كما فرضت السلطات إغلاق مراكز الهاكْوَن بحلول الساعة ١٠ مساءً، وتم تفعيل القرار بسيول عام ١٩٩٦، ثم امتد لأنحاء البلاد كافة (Mark Bray and Ora Kwo, 2014).

٥) تقديم بدائل تكنولوجية: وذلك من خلال مبادرتين رئيستين، هما:

أ- نظام البث التعليمي /Educational Broadcasting System (EBS) 한국교육방송공사 Education Broadcasting System (EBS), ) انطلق عام ١٩٧٤:

History, December 2016)، وهو يوفر سياقات تعليمية متنوعة تسعى جاهدة لتعزيز التعليم العام والحد من نفقات التعليم الخاص، كما قدم أنظمة تفاعلية للتعلم الإلكتروني بما يحقق المساواة في التعليم ( Education Broadcasting System (EBS), Vision, December 2016).

ب- نظام التعلم المنزلي الشبكي (Cyber Home Learning System (CHLS/ 사이버 가정학습: تأسس عام ٢٠٠٤، وشارك فيه بالعام ٢٠٠٦/٠٥ أكثر من ١.٥ مليون طالب وأكثر من ٦٠٠٠ معلم، يستند على أربع خدمات رئيسة: تعلم مناسب باستخدام محتوى الدراسة ذاتية الدافع، والسؤال والجواب عبر الانترنت، وتقييم الأداء الأكاديمي، وخدمة الإرشاد الوظيفي للتطبيقات المدرسية ( Researching Virtual Initiatives in Education, Cyber Home Learning System, April 2016).

## القسم الخامس: الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية:

بالرغم من تناول ظاهرة الدروس الخصوصية في مصر بالنقاش المجتمعي كمشكلة في وسائل الإعلام المصرية والحوارات العامة، فإن بياناتها الدقيقة لا تزال شحيحة ( Sarah Hartmann, 2013)، ومع ذلك يحاول البحث دراستها بما تتيحه الدراسات المصرية والأجنبية من بيانات، وذلك فيما يلي:

### ١. السياق المجتمعي لجمهورية مصر العربية:

مصر دولة يبلغ عدد سكانها وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥ نحو ٩١,٥ مليون نسمة، بالترتيب السكاني العالمي الـ١٥(World Bank,2016)، تقع أقصى شمال شرق أفريقيا، كانت إقامةُ ديمقراطية سليمة أحد مبادئ ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢؛ ولكنها لم تتحقق بدرجة مُرضية، وهو الأمر الذي قد يحد من أنشطة التعليم خارج النظام الرسمي.

وفي محاولة لتأسيس جديد لمناخ ديمقراطي بالبلاد، نص الدستور الحالي بوضوح على أن مصر دولة نظامها جمهوري ديمقراطي، يقوم على التعددية والحزبية، والتداول السلمي للسلطة، واحترام حقوق الإنسان (دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤، المادة ١، ٥)، وعلى الرغم من الإجراءات العديدة الهادفة لتحسين هذا المناخ، يشير تقرير وحدة استخبارات الإكونوميست لعام ٢٠١٥، إلى تأخر مصر على سُلَّمها نسبياً، حيث تحتل (بالدرجة الإجمالية

١٠/٣.١٨) المركز الـ١٣٤/١٦٧(The Economist Intelligence Unit, 2016 a.)، وهو ما يمكن إرجاعه لاستمرار التحديات التي تواجهها البلاد وخاصة من قوى الإرهاب، ولكنها بيانات يمكن أن تحد من ديمقراطية التعليم كماً وجودة.

وفي هذا الإطار، يصنف الاقتصاد المصري وفق مؤشر حرية الاقتصاد لعام ٢٠١٦ ضمن الاقتصادات غير الحرة Mostly Unfree، ويحتل في ذلك المركز الـ١٢٥ عالمياً ( 2016 Index of Economic Freedom, Egypt, December 2016)، كما تحتل البلاد المركز الـ١٤٣/٩٤ عالمياً على مؤشر الجاهزية الشبكية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لعام ٢٠١٥ The Networked Readiness Index 2015(Soumitra Dutta, et el, 2015)، وحققت المركز العالمي الـ٨٣ على مؤشر اقتصاد المعرفة للبنك الدولي لعام ٢٠٠٧( World Bank, 2007)، وبلغ نصيب الفرد من إجمالي الدخل المحلي في مصر GDP Per Capita (Current US)$، وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥ (بالترتيب العالمي ٩٣)، ٣٦١٤.٧ دولار أمريكي (World Bank, GDP Per Capita (Current US$), December 2016)، ووصلت نسبة البطالة إلى ١٢.٥% في عام ٢٠١٦ ارتفاعاً من ٩% قبل عام ٢٠١١( World Bank, Egypt, Overview, December 2016)، وهي بيانات تشير إلى أن الدولة تلعب الدور الأهم في سياسات التعليم، وأنها تحد من حرية الاستثمار في أنشطته غير الرسمية، وربما يسهم ذلك في الحد من تنافسية مؤسسات التعليم الرسمية، وضعف قدرتها على منافسة التعليم غير الرسمي.

وعلى المستوى الاجتماعي، حاربت مصر الفساد بكافة جوانبه وأبعاده، ولكنها تحتل (بالدرجة ١٠٠/٣٦) المركز ١٦٨/٨٨ على مؤشر الشفافية العالمية ( Transparency International, Corruption Index 2015, December 2016)، وهي درجة تتحسن، بالرغم من استمرار خطورة الفساد، كما أن العدالة الاجتماعية لم تتحقق فيها على نحو واسع إلا خلال فترة قصيرة لا تتجاوز عشر سنوات هي حقبة الستينيات، غير أنها تحطمت أمـــام زحف كوابحها (أحمد زايد، ٢٠١١، ص ٤)، وهي بيانات يمكن أن تشير إلى ممارسات غير نزيهة على أرض الواقع لدفع الطلاب لتلقي الدروس الخصوصية، كما يمكن أن يشير انخفاض مؤشرات العدالة الاجتماعية إلى استمرار حدة التنافس على الفرص التعليمية ذات الجودة والعائد الاقتصادي الأفضل.

وعلى الصعيد التعليمي، اهتم دستور مصر بشكل كبير بقضية التعليم، فنص على مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وعلى إلزاميته حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وعلى التزام الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤% من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجياً لتتفق مع المعدلات العالمية، وأكد على إشراف الدولة عليه لضمان الالتزام بالسياسات التعليمية العامة (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، المادة ١٩)، وهو ما يمكن -في حال تحققه- أن يرفع من جودة الفرص التعليمية بما يحد من الطلب على الدروس الخصوصية.

ولذلك، فقد تفاوتت -حتى الآن- بيانات تطور التعليم المصري، حيث وصل معدل الإنفاق على تلميذ المرحلة الابتدائية على سبيل المثل (Government Expenditure Per Student, Primary (% of GDP Per Capita) إلى أقل من ١% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي GDP Per Capita، وفقاً لبيانات ٢٠١٣، ووصل إجمالي الالتحاق بالتعليم (الابتدائي والثانوي، وما بعد الثانوي معاً) إلى ٧٧% وفق بيانات عام ٢٠١٢( United Nations Development Programme (UNDP) Combined Gross Enrolment in Education (Both Sexes) (%), December 2016)، ووصل صافي النسبة المئوية للالتحاق بالتعليم الابتدائي Net Primary School Enrolment Percentage ٩٥.١% بالترتيب العالمي ١٤٠/٦٤ وفق تقرير التنافسية الدولية لعام ٢٠١٥/٢٠١٤، وجاءت جودة التعليم وفق نفس التقرير (بالدرجة ٧/٢.٢، وهي أدنى كثيراً من المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٣.٧) في المركز الـ ١٤٤/١٤١، واحتلت جودة تعليم الرياضيات والعلوم (بالدرجة ٧/٢.٤، وهي أدنى كثيراً من المتوسط العالمي البالغة درجته ٧/٤.٠) المركز ١٤٤/١٣٦، وبلغت نسبة إجمالي الملتحقين بالتعليم ما بعد الثانوي Gross Tertiary Education Enrolment Percentage ٣٠.١%، بالترتيب العالمي ١٤٤/٨٠(Klaus Schwab, 2014) ويتوقع أن تحد تلك البيانات من جودة الفرص المتاحة، حتى يقابلها التزام مقابل بالتوسع في الإنفاق على التعليم، كما أنها تحفز حاجة الطلاب لفرص التعليم غير الرسمي في محاولة لمعالجة ضعف جودة تعليم الرياضيات والعلوم بصفة خاصة.

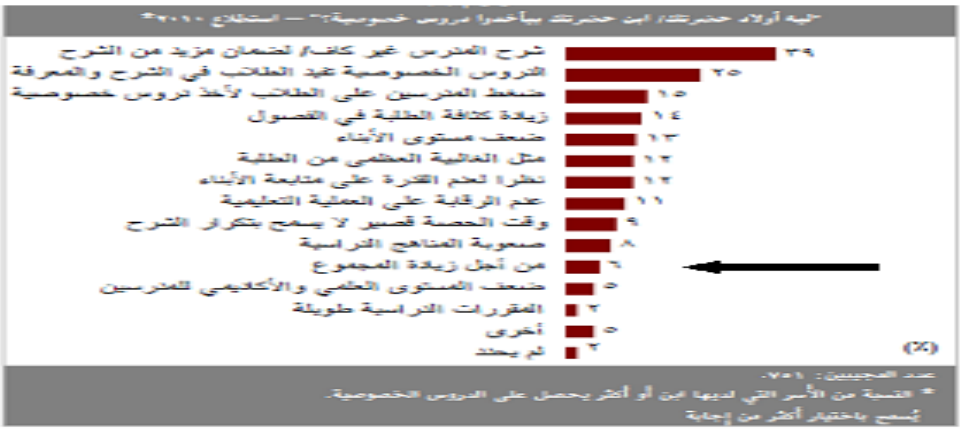
٢. واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية:

يتم تناوله فيما يلي من حيث: غرض تلقي الدروس الخصوصية، وكثافة الطلب عليها، وطبيعة مزودي خدمتها، وحجم سوقها، وسياسة معالجتها:

**٢-١. الغرض:**

مع عدم توصل البحث الحالي لبيانات دقيقة عن طبيعة غرض تلقي الدروس الخصوصية في مصر من خلال تحديد نسبة متلقيها بين المجموعات الأعلى والأدنى تحصيلاً ومسار تطورها عبر مجموعات مستوى التحصيل الدراسي، فإنه يمكن بالاعتماد على نتائج الدراسات المسحية التي تتناول مبررات تلقي الدروس الخصوصية تحديدها.

وفي هذا الإطار، تشير البيانات (٢٠١٠) إلى أن غالبية الأسباب العليا وراء تلقي الدروس الخصوصية هي كما يبين الشكل رقم (٥): ضعف مؤشرات جودة خدمات المدارس الرسمية




الشكل رقم (٥): أسباب اللجوء للدروس الخصوصية في مصر

المصدر: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء، ٢٠١٠، ص ٤

وضعف مستوى الطالب ذاته، أما سبب التنافس بغرض حصول الطالب على درجات أعلى تمكنه من دخوله المدرسة/الكلية التي يرغبها، فيأتي في الترتيب الـ١١ (من أجل زيادة المجموع) (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٠، ص ٤)، ولذلك يربط العديد من الطلاب بين طول البقاء في المدرسة والأداء الدراسي المنخفض (Sarah Hartmann, 2008).

وبناء على ذلك يمكن القول أن الغرض السائد لتلقي الدروس الخصوصية في مصر علاجي الطبيعة، وهو الغرض الذي تعززه ما توصل له تقرير المجلس البريطاني British Council

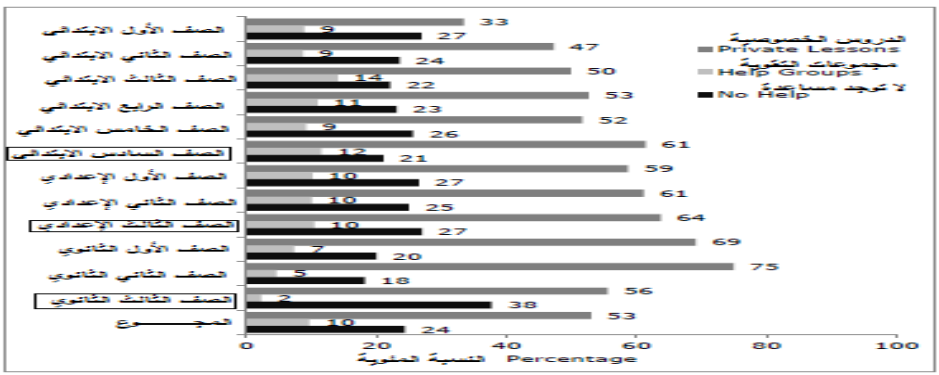
لعام ٢٠١٥ من ضعف أهمية التعليم بالمدارس بسبب الاختبارات عالية المخاطر التي تجعل من الأداء في الامتحانات هو الأكثر أهمية ( Hamish McIlwraith and Alistair Fortune, 2016)، إضافة لما يؤكده العديد من بيانات ضعف جودة التعليم العام.

ومع ما يميل إليه البحث الحالي من سيادة الغرض العلاجي، تشير هنية صبحي إلى الأهمية المعتبرة لعامل التنافس والاختبارات عالية المخاطر، خاصة امتحان الثانوية العامة الذي يعد حاسماً في تحديد الكلية، ومن ثم المسيرة المهنية المستقبلية للطالب، في تعزيز الطلب على الدروس الخصوصية التي تسهم هي الأخرى في التصنيف الطبقي الاجتماعي Social Stratification للطلاب (Hania Sobhy, 2012).

**٢-٢. كثافة الطلب:**

تشير بيانات ٢٠٠٩ إلى أن معدلات تلقي الدروس الخصوصية بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية قد قفزت إلى ٥٧%، و٦٣.٧%، ٧١% على الترتيب ( Rania Roushdy, et el, 2010)، بينما وصلت وفق بيانات دراسة أخرى إلى أعلى من ذلك، إلى: ٥٠%، و٧٤%، ٨١% على الترتيب أيضاً (Hania Sobhy, 2012).

أما بيانات عام ٢٠١٢ فتشير إلى الاتجاه الصاعد السابق عبر السنوات الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة، كما يبين الشكل رقم (٦)، وذلك مع ارتفاع واضح لمعدلات تلقيها بالصف




شكل رقم (٦): معدلات الطلب على الدروس الخصوصية في السنوات الدراسية: الصف الأول الابتدائي- الصف الثالث الثانوي وفق بيانات ٢٠١٢

المصدر : Ragui Assaad and Caroline Krafft, 2015

الأخير بكل مرحلة باستثناء المرحلة الثانوية، كما تشير أيضاً إلى وصول إجمالي معدلات الطلب على الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية المدرسية معاً إلى ٦٣% بين طلاب التعليم العام (Ragui Assaad and Caroline Krafft, 2015).

وأخيراً، تشير بيانات ٢٠١٤ إلى انخفاض معدلات تلقي الدروس الخصوصية بالمقارنة ببيانات عام ٢٠٠٩ (إلى ٤٢%، ٥٩.٦%، ٥٦.١% على الترتيب) ( Rania Roushdy and Maia Sieverding, 2015)، مع استمرار لاتجاه بيانات عام ٢٠١٢ من حيث انخفاض الطلب على الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية ربما ليمتد لصفوف أخرى غير السنة النهائية.

**٢-٣. مزودو الخدمة:**

تتباين أنماط المدرسين الخصوصيين، وصيغ وأشكال خدمة التدريس الخصوصي في مصر، كما يلي:

**٢-٣-١. أنماط المدرسين الخصوصيين:**

المدرسون الخصوصيون بمصر هم أساساً معلمو المدارس النظامية، لخبرتهم بالمناهج التي تستند الامتحانات إليها تماماً، مع انخفاض رواتبهم وحاجتهم لدخل إضافي ( Asmaa Elbadawy, et el, 2007).

**٢-٣-٢. صيغ وأشكال الخدمة:**

هناك أشكال عديدة للدروس الخصوصية بجمهورية مصر العربية، ضمن صيغتيها: التقليدية وغير التقليدية عبر التكنولوجيا، كما يلي:

١) <u>الدروس الخصوصية التقليدية</u>: وهي في نوعين رئيسين:

أ- الدروس الخصوصية التقليدية خارج المدرسة، وتضم أشكالاً عديدة، هي: الدروس الخصوصية الفردية، والدروس الخصوصية لمجموعات الطلاب: وتكون في بيوت الطلاب أو المدرسين الخصوصيين، ودروس المراكز المتخصصة، وتكون لأعداد كبيرة من الطلاب Mass Tutoring في قاعات دراسة واسعة (Sarah Hartmann, 2013)، وتشير بيانات ٢٠١٢ كما

يبين الشكل رقم (٦) إلى أن هذا النوع من الدروس الخصوصية يستقطب غالبية طلاب مراحل التعليم العام المختلفة (٥٣%).

ب- الدروس الخصوصية التقليدية داخل المدرسة: وتضم المجموعات الدراسية المدرسية، وتتاح بعد ساعات اليوم الدراسي الرسمي برعاية وزارة التربية والتعليم، جعلها قانون ١٤٩ لعام ١٩٨٦ خدمة إجبارية على المدرسة تقديمها(Hania Sobhy, 2012)، وتشير بيانات ٢٠١٢ -كما يبين الشكل رقم (٦)- إلى أنها تستقطب ١٠% فقط من إجمالي طلاب مراحل التعليم العام.

٢) <u>الدروس الخصوصية عبر التكنولوجيا</u>: ومنها المتاحة عبر قنوات النيل المتخصصة ( قناة النيل: مصر التعليمية، ديسمبر ٢٠١٦)، ومبادرة شركة أستاذ أون لاين المتاحة عبر الإنترنت والتي أعلنت وفق بياناتها المتاحة في عام ٢٠١٦ استفادة ٢٠٠٠ أسرة من خدماتها التعليمية للطلاب (من الصف الرابع الابتدائي حتى الثالث الثانوي) (الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني والتدريب، ديسمبر ٢٠١٦).

أما تنظيمياً، فإضافة لبعض الشركات المحلية التي بدأت في الظهور للعمل في مجال الدروس الخصوصية كشركة أستاذ أون لاين، يوجد شركات دولية تعمل في هذا المجال، كشركة "كمون مصر Komon Egypt" (Kumon Egypt, December 2016)، وهو ما يشير إلى أن التدريس الخصوصي يستفيداً من الطلب المتزايد عليه، والتطورات التكنولوجية، وتأثير العولمة، وهو ما يتطلب إجراءات حكومية منافسة.

٢-٤. حجم السوق:

قُدر الإنفاق السنوي على الدروس الخصوصية بما بين ١٢-١٥ مليار جنيه مصري وفق بيانات ٢٠٠٩ (Hania Sobhy, 2012)، وقُدر وفق بيانات ٢٠١١ بـــ ٢.٤ مليار دولار أمريكي، أي ما يعادل ٢٧٪ من الإنفاق الحكومي على التعليم في هذا العام، وجزءاً كبيراً من الإنفاق المنزلي(UNESCO, 2014)، حيث بلغ متوسطه في المناطق الريفية والحضرية وفق بيانات عام ٢٠١٥ إلى نحو ٤٣.٩٪ و٣٦.٩٪ على الترتيب (آمال علي نور الدين وآخرين،

٢٠١٥، ص ٢١)، وقد خلص تادرس M. Tadros (٢٠٠٦) إلى أنها تشكل عبئا ثقيلاً على الأسر الفقيرة، وتقويضاً للمزاعم بالوصول المجاني والعادل للتعليم، وفسرت هيريرا وتوريس L. Herrera, & C. A. Torres، انتشار الدروس الخصوصية بأنها "المظهر الصارخ لعلاقات السوق في التعليم دون رادع" (Sarah Hartmann, 2013).

**٢-٥. سياسة المعالجة:**

تدخلت الحكومة المصرية بالعديد من المعالجات تجاه قضية الدروس الخصوصية، لعل أهمها:

١) **الحظر، وتقديم البديل القانوني:** كان وزراء التعليم المتعاقبين على وعي بمشكلة الدروس الخصوصية، وقد اتخذوا تدابير عديدة للحد منها، ولكن دون نجاح يذكر، فالبديل القانوني، أي المجموعات المدرسية، جعلها القانون رقم ١٤٩ لعام ١٩٨٦، خدمة إلزامية على المدرسة (Sarah Hartmann, 2008)، ولكن دون تطبيق ناجح، هذا إضافة للبرامج التعليمية للشهادات الدراسية المتاحة على قنوات النيل المتخصصة( قناة النيل: مصر التعليمية، ديسمبر ٢٠١٦).

وفي حين أن الدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون في المنزل محظورة رسميًا، فإن الوضع القانوني لمراكز الدروس الخصوصية يعد قضية أكثر تعقيداً، فهي غالباً ما تدار من قبل "الجمعيات الأهلية التطوعية" غير الحكومية، التي تقابل الحكومة المصرية أنشطتها بالريبة، ويرى البعض أن المنظمات غير الحكومية بشكل عام "تواصل مجاورة الشرعية عن طريق ثني بعض الأنظمة، وهو ما يوقعها في وضع متوتر بين ما هو رسمي وما هو غير رسمي، وحتى مراكز الدروس الخصوصية التي صرحت لها وزارة الشؤون الاجتماعية قد تواجه مشاكل مع وزارة التربية والتعليم، ومع ذلك، يبدو أن جميع الجهود المبذولة لحظر هذه الممارسة قد تذهب سدى، حيث يتجه كل من الطلاب والمعلمين على نحو متزايد إلى الاعتماد على العروض غير الرسمية بما يؤدي لازدهارها أكثر من أي وقت مضى(Sarah Hartmann, 2008).

٢) **تقديم البدائل التكنولوجية:** ومنها المتاحة عبر قنوات النيل المتخصصة (قناة النيل: مصر التعليمية، ديسمبر ٢٠١٦).

٣) معالجة نظام الامتحانات عالية المخاطر: أجرت وزارة التربية والتعليم في الأعوام الأخيرة تعديلات في نظام الثانوية العام القديم المتمثل في مرور الطالب بسنتين يشكل مجموعهما معاً درجة الطالب للالتحاق بكليات التعليم العالي (وزارة التربية والتعليم – بوابة الثانوية العامة، جدول امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية (نظام قديم)، مايو ٢٠١٦)، واستبدلته بنظام جديد يقتضي المرور بسنة واحدة يمكن بعدها الالتحاق بالجامعة (وزارة التربية والتعليم – بوابة الثانوية العامة، جدول امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية (نظام حديث)، مايو ٢٠١٦)، والواقع أن تطبيق النظام القديم ذي السنتين لم ينجح في التقليل من الدروس الخصوصية، لأنه كان تحولاً من امتحان واحد عالي المخاطر إلى امتحانين عاليَي المخاطر، مع استمرار محدودية المقاعد الجامعية، لذا تمت العودة لنظام السنة الواحدة، وهو ما يشير لأهمية الحلول غير الجزئية.

القسم السادس: دراسة مقارنة تفسيرية لواقع الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة، وجمهورية كوريا، وجمهورية مصر العربية:

تختلف الدول فيما بينها في ظروفها وفلسفاتها وأهدافها، ولهذا يتناول هذا الفصل المقارنة التفسيرية لخبرات الدروس الخصوصية ضمن الحدود الموضوعية للبحث (١. الغـــــرض، ٢. كثافة الطلب، ٣. مزودو الخدمة، ٤. حجم السوق، ٥. سياسة المعالجة)، بتحديد أوجه التشابه والاختلاف الأساسية فيها بين دول المقارنة: المملكة المتحدة وجمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية، بخصوصها، ومن ثم تفسيرها في ضوء أحد المفاهيم الاجتماعية، وهو "العدالة الاجتماعية" متعدد الأبعاد (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية)، فهي تعرف بأنها: الحالة التي ينتفي فيها الظلم والاستغلال والقهر والحرمان من الثروة أو السلطة أو كليهما، ويغيب عنها الفقر والتهميش والإقصاء الاجتماعي وتنعدم فيها الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد والمجموعات والأقاليم داخل الدولة، ويتمتع فيها الجميع بحقوق اقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية متساوية وحريات متكافئة، ويعم فيها الشعور بالإنصاف والتكافل والتضامن والمشاركة الاجتماعية، ويتاح فيها لأعضاء المجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم

وملكاتهم وإطلاق طاقاتهم من مكامنها وحسن توظيفها لصالح الفرد وبما يكفل له إمكانية الحراك الاجتماعي الصاعد من جهة ولصالح المجتمع في الوقت نفسه من جهة أخرى، ولا تعني العدالة الاجتماعية المساواة المطلقة، فمفهومها الصحيح هو توزيع الأنصبة على نحوٍ يراعي الفوارق الفردية بين الناس، وتحقيق تكافؤ الفرص المتاحة في المجتمع، وذلك تحت شروط، من بينها عدم التمييز بين المواطنين، وتوفير الفرص، وتمكين الناس للاستفادة من الفرص التي توفَّر، والسعي المستمر لتصحيح الفروق الواسعة في توزيع الدخل والثروة والنفوذ، (علي عبد القادر علي، ٢٠١٤، ص ١٥)، وذلك فيما يلي:

١. الغرض:

يختلف غرض تلقي الدروس الخصوصية في مصر عنه بالمملكة المتحدة وجمهورية كوريا، فهو:

١) <u>علاجي في مصر</u>: يربط العديد من الطلاب بين طول البقاء في المدرسة والأداء الدراسي المنخفض؛ وهو ما يفسر بما يلي:

أ- ضعف جودة التعليم العام المصري، حيث تحتل وفق بيانات ٢٠١٥/١٤، المركز العالمي الـ١٤٤/١٤١.

ب- ضعف جودة تعليم العلوم والرياضيات بمصر، حيث تحتل وفق بيانات ٢٠١٥/١٤ المركز العالمي ١٤٤/١٣٦.

ج-وجود عتبات أكاديمية تواجه الطلاب للانتقال لمراحل تعليمية أعلى، الأمر الذي يستلزم معالجة ضعفهم التعليمي.

٢) <u>إثرائي في كل من المملكة المتحدة وجمهورية كوريا</u>: وهو ما يفسر بما يلي:

أ- ارتفاع جودة التعليم العام بالدولتين، وبالتالي ارتفاع كفاءتهما في معالجة حاجات عموم الطلاب، حيث احتلتا وفق بيانات عام ٢٠١٥/١٤، المركزين العالميين الـ ٢٣ والـ ١٤٤/٧٣، على الترتيب.

ب- ارتفاع جودة تدريس العلوم والرياضيات في البلدين حيث احتلتا المركزين العالميين الـ٦٣، والـ١٤٤/٣٤، على الترتيب، وفق بيانات ٢٠١٥/٢٠١٤.

ج- وجود عتبات أكاديمية في سياق تعليمي مرتفع الجودة؛ بما يحث التنافس في البلدين للحصول على فرص تعليمية ذات جودة كآلية للحراك الاجتماعي، يعزز ذلك ازدهار اقتصاد المعرفة بهما، حيث يحتلان على مؤشره لعام ٢٠٠٧ المركزين العالميين التاسع، والـ٢٧ على الترتيب.

د- ارتباط جودة التعليم بالعلاقة الجدلية بين المعرفة والحرية، وفي هذا الإطار تصنف الدولتان، وفق بيانات عام ٢٠١٥، ضمن الديمقراطيات الكاملة، والديمقراطيات المعيبة على الترتيب.

ه- طبيعة الإنفاق على النظام التعليمي وفق واقع التطور الاقتصادي بما يؤثر حتماً على جودته، وهو ما تتباين في دول المقارنة، وفضلاً عن ذلك وصل معدل الإنفاق على تلميذ التعليم الابتدائي بالمملكة المتحدة، وكوريا، نحو: ٢٣.٤٨%، ٢٣.٤٦% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي GDP Per Capita، على الترتيب، وفقاً لبيانات ٢٠١٣.

٢. كثافة الطلب:

تختلف كثافة الدروس الخصوصية بدول المقارنة الثلاثة، في جانبين، كما يلي:

١) تختلف اتجاهات كثافة الدروس الخصوصية في مصر عن دولتي المقارنة، كما يلي:

أ- <u>منحنى صاعد إجمالاً في مصر</u>: وصلت نسبة المتلقين للدروس الخصوصية في مصر وفق بيانات ٢٠٠٩ إلى ٥٧%، و٦٣.٧%، ٧١% في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية على الترتيب، تبع ذلك انخفاض في الطلب على الدروس الخصوصية، حيث انخفض الطلب عليها وفق بيانات ٢٠١٤، إلى ٤٢%، ٥٩.٦%، ٥٦.١% على الترتيب، مع استمرار انخفاض الطلب على الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية ربما ليمتد لصفوف أخرى غير السنة النهائية.

وهو ما يفسر بضعف جودة التعليم العام وتعليم العلوم والرياضيات في مصر، والتنافس الشديد الذي تثيره عتبة الثانوية العامة وأهميتها في تحديد المسار المهني ومن ثم الاقتصادي للطالب

خاصة مع ضعف معدلات العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، وهي عتبة يمتد أثرها إلى إجمالي النظام التعليمي ربما ابتداء من الصف الأول الابتدائي.

أما انخفاض الطلب على الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية مؤخراً، فيصعب إرجاعه لأسباب تعليمية كجودة الخدمة التعليمية مثلاً لأنها ببساطة لم تتحقق، أو لأسباب اجتماعية ذات علاقة كتحقيق العدالة الاجتماعية مثلاً، لذلك يمكن تفسيره بأسباب اقتصادية، حيث تنخفض قدرة بعض العائلات عن الوفاء بالمتطلبات المالية للدروس الخصوصية، خاصة مع ارتفاع رسومها نسبياً في تلك المرحلة.

ب- <u>منحنى منحدر في المملكة المتحدة وجمهورية كوريا</u>: تشير بيانات إنجلترا لعام ٢٠٠٨ إلى أن ١٢٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية و٨٪ من تلاميذ المدارس الثانوية يتلقون الدروس الخصوصية، وتشير بيانات كوريا إلى أن نسبة المشاركة في الدروس الخصوصية في المواد الأكاديمية وفق بيانات ٢٠١٥ هي ٥٨.٤% و٦٣.٢% و٤١.٦%، في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية على الترتيب.

ويفسر ذلك بارتفاع الطلب على الدروس الخصوصية نسبياً في المرحلة الابتدائية، وقد يكون ذلك بهدف تأسيس الطالب مع بداية تَمَدْرُسِه، وربما بسبب ارتفاع جودة المراحل التالية من التعليم العام، وقد يعني انخفاض درجة التنافس في تلك المراحل للحصول على فرص تعليمية أفضل مع نهاية التعليم العام، وهو ما قد يرجع للنجاح ولو نسبياً في معالجة الامتحانات عالية المخاطر في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالبلدين، وقد يفسر ذلك أيضاً بإيجابية مؤشرات العدالة الاجتماعية في البلدين، حيث تحتل المملكة المتحدة وجمهورية كوريا الترتيبين الـ١٥ و الـ٢٥ بين دول منظمة التعاون والتنمية OECD على مؤشر العدالة الاجتماعية لعام ٢٠١١، وربما يسهم التفاوت بينهما في درجة العدالة الاجتماعية بهما في تكوين الفجوة الواقعة بينهما في مستوى الطلب على الدروس الخصوصية في نهاية التعليم العام حيث ترتفع في كوريا عنها في المملكة المتحدة.

٢) ارتفاع نقطتي منحنيي كثافة تلقي الدروس الخصوصية في كوريا ومصر بالمقارنة بمنحنى تلقيها بالمملكة المتحدة: ويفسر ذلك بما يلي:

أ- استمرار وجود بعض المشكلات في كوريا ومصر حتى مع جهود حلها مقارنةً بنجاح المملكة المتحدة، ومنها تدني معدلَي العدالة الاجتماعية فيهما إذا ما قيستا بالمملكة المتحدة، فقد تفاقمت مشكلة العدالة الاجتماعية في مصر وتسببت في اشتعال ثورتي ٢٠١١، ٢٠١٣ وهو الأمر الذي يدفع لاحتدام المنافسة للحصول على الفرص التعليمية ذات المسار المهني الأعلى دخلاً.

ب- انخفاض مستويات الشفافية في الحالتين المصرية (بالترتيب العالمي ١٦٨/٨٨)، والكورية (بالترتيب العالمي ١٦٨/٣٧) إذا ما قيستا بمستواها في حالة المملكة المتحدة (بالترتيب العالمي ١٦٨/١٠) وذلك لعام ٢٠١٥، خاصة وأن الفساد يمكن أن يعمل في اتجاهات ثلاثة: فساد في الإنفاق على النظام التعليمي العام بما يسبب انخفاض جودته وضعف كفاية خدماته، وفساد المعلم وما يرتبط به من دروس خصوصية كانعكاس للفساد في النظام التعليمي ككل، وفساد في جهات الأعمال والتوظيف التي يعد التفوق الدراسي أهم سبل الطلاب للتغلب عليه، وتزداد حدته مع ارتفاع معدلات البطالة التي تصل أقصاها في الحالة المصرية مقارنة بدولتي المقارنة الأخريين.

٣. مزودو الخدمة:

تم تناول "مزودي الخدمة" من جانبين، هما:

٣-١. أنماط المدرسين الخصوصيين: تختلف دول المقارنة في مدى اعتمادها على المعلمين النظاميين وغير النظاميين في التدريس الخصوصي، ويفسر ذلك كما يلي:

أ- يتسبب ضعف نزاهة النظام التعليمي بمصر كانعكاس لدرجة الفساد العام، وهو الأعلى بين دول المقارنة، في انخراط نسبة من المعلمين النظاميين غير النزيه في الدروس الخصوصية.

ب- تتباين معدلات نصيب الفرد من الدخل القومي في بلدان المقارنة (٤٣٧٣٤، و٢٧٢٢١ و٣٦١٤.٧ دولار أمريكي بالمملكة المتحدة، وجمهورية كوريا، ومصر، على الترتيب وفقاً

لبيانات ٢٠١٥)، وبالتالي يتوقع تباين معدلات دخول المعلمين الرسميين في دول المقارنة، وبالمقارنة بالمهن الأخرى ضمن مدى تحقيق العدالة الاجتماعية، وهو ما ينعكس على تباين درجة الانخراط القسري للمعلمين الرسميين في التدريس الخصوصي.

ج- الحظر الرسمي على عمل المعلمين النظاميين بالتدريس الخصوصي في كوريا وتفعيله، وغيابه في المملكة المتحدة لاعتمادها على السوق الحرة، وعدم تفعيله بشكل كاف في مصر، لجملة من الأسباب منها معدلات الشفافية المنخفضة، إضافة للميزة التنافسية التي يمتلكونها في مقابل غيرهم بما يعزز سيطرتهم على سوق الدروس الخصوصية بشكل يبدو شاملاً.

٣-٢. صيغ وأشكال الخدمة:

تتشابه صيغ وأشكال خدمة التدريس الخصوصي في دول المقارنة في جوانب، وتختلف في أخرى، كما يلي.

٣-٢-١. أوجه التشابه وتفسيرها: تتشابه دول المقارنة في وجود الدروس الخصوصية بجميع صيغها التقليدية وغير التقليدية.

ويفسر ذلك بتزايد احتمالية تشابه استجابات المجتمعات المختلفة للمشكلات المتشابهة التي تواجهها ولو نسبياً وفق ظروفها وإمكاناتها، (لذلك يختلف مدى انتشار الحلول الغير تقليدية أو الإلكترونية وفق ما أنجزته دول المقارنة من جاهزية شبكية، فتحتل المملكة المتحدة وكوريا ومصر المراكز الـ٨، والـ١٢، والـ١٤٣/٩٤، على مؤشرها على الترتيب، وفق بيانات عام ٢٠١٥)، خاصةً مع ظاهرة العولمة التي يمكنها نقل المشكلات وحلولها عبر العالم، ومع تزايد استخدام تكنولوجيا المعلومات عبر العالم بحيث تلقي بظلالها على صيغة أية خدمة ومنها التعليم، فمشكلة ضعف جودة التعليم المدرسي والحالة التنافسية للحصول على مقاعد بالمرحلة التعليمية التالية، والاختبارات عالية المخاطر، وحاجة المعلمين لمصدر آخر يرفع من دخلوهم، جميعها أو بعضها متآزرة أو آحادها قد تدفع للأخذ بخيار بديل أو مكمل للعملية التعليمية الرسمية متمثلة في الدروس الخصوصية التي يمكن أن تقدم عن بعد أيضاً.

٣-٢-٢. أوجه الاختلاف وتفسيرها: هناك العديد من جوانب الاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق بأشكال وصيغ التدريس الخصوصي، كما يلي:

١) تختلف دول المقارنة في درجة وضوح ظاهرة نجوم التدريس الخصوصي، فهي لافتة في كوريا، بينما لا تتضح في المملكة المتحدة. ويفسر ذلك بمجموعة من العوامل المتآزرة، منها:

أ- قد تسهم سياسة الحظر على المعلمين النظاميين مع اتخاذ الإجراءات المعززّة كمعدلات الدخول المقبولة للمعلمين، مع فتح سوقها بشكل قانوني أمام غيرهم للدخول في المهنة، وهو الحال في جمهورية كوريا (قانون عام ٢٠١٣ الخاص بمنع المعلمين النظاميين من تقديم الدروس الخصوصية)، في تعزيز الظاهرة.

ب- ضعف الرقابة على التدريس الخصوصي، للعديد من العوامل منها صعوبتها في المدن بصفة خاصة، أو لانتشارها، وهو الحال في مصر بالرغم من قانون حظر التدريس الخصوصي.

ج- الطلب الكبير جداً على الدروس الخصوصية، وهو الحال في كل من كوريا ومصر(حيث بلغت نسبة تلقيها في الأولى وفق بيانات ٢٠١٥ بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ٥٨.٤% و٦٣.٢% و٤١.٦%، وفي الثانية وفق بيانات ٢٠١٤: ٤٢%، ٥٩.٦%، ٥٦.١% على الترتيب)، على خلاف الطلب المحدود في المملكة المتحدة.

د- يسهم التنظيم المؤسسي للدروس الخصوصية في إضعاف تلك الظاهرة فالتنظيم المؤسسي هو الاتجاه الغالب في المملكة المتحدة، وبالتالي تختفي تلك الظاهرة فيها، بينما يتشارك التنظيم المؤسسي مع المدرسين الخصوصيين الفرادى في جمهورية كوريا، وتتأخر عنهما مصر، حيث تعتمد أساساً على المدرسين الخصوصيين الفرادى.

٢) يعد التدريس للطلاب الفرادى أكثر انتشاراً في المملكة المتحدة، ثم في جمهورية كوريا وتتأخر عنهما مصر، حيث ينتشر تدريس المجموعات على حساب تدريس الأفراد.

ويفسر ذلك بعاملين أساسيين، هما:

أ- الكلفة العالية للتدريس الخصوصي لفرادى الطلاب، وهي ما تتطلب بالتالي معدلات مرتفعة لنصيب الفرد من الدخل المحلي الإجمالي، وهو الأعلى في المملكة المتحدة، ثم جمهورية

كوريا، وتليهما بعيداً مصر، ولذلك يتشارك تدريس المجموعات والتدريس الفردي في جمهورية كوريا، بينما يكون الاتجاه الغالب في مصر هو تدريس المجموعات من الطلاب.

ب- درجة النمو الديمقراطي بالبلاد واعتراف المجتمعات بالحقوق الفردية للإنسان والعمل على إشباعها بما يحقق فرديته وتميزه، وهو ما تتميز به دولتي المقارنة الأجنبيتين عن مصر (حيث تصنف المملكة المتحدة وكوريا ضمن الديمقراطيات الكاملة، والمعيبة على الترتيب).

٣) تمتاز جمهورية كوريا ومصر على المملكة المتحدة، بوجود مؤسسات حكومية منخرطة في التدريس الخصوصي عبر الانترنت.

ويفسر ذلك بعاملين: الأول: ضخامة السوقين الكورية والمصرية للدروس الخصوصية من حيث الكثافة والكلفة، حيث تبلغان نحو ٢٠ مليار دولار وفق بيانات ٢٠٠٧، و٢.٤ مليار دولار أمريكي وفق بيانات ٢٠١١ في كوريا ومصر على الترتيب، والثاني: الدور الممكن للدولتين في اقتصاديهما، على خلاف تحرر اقتصاد المملكة المتحدة من التدخل الحكومي بما يسمح لآليات السوق بالعمل في مجال الدروس الخصوصية.

٤) تختلف جمهورية كوريا عن دولتي المقارنة الأخريين في وجود الدروس الخصوصية بالمراسلة.

ويفسر ذلك بالتاريخ الطويل لمشروعات الدروس الخصوصية في جمهورية كوريا كتقليد اجتماعي، واستمرارها بسبب ضخامة الطلب عليها، بما يسمح بتعدد أشكال وصيغ خدماتها.

٤. حجم السوق:

تتشابه دول المقارنة من حيث حجم سوق الدروس الخصوصية في جوانب، وتختلف في أخرى.

٤-١. أوجه التشابه وتفسيرها: تتشابه دول المقارنة في ضخامة سوق الدروس الخصوصية. ويفسر ذلك بما يلي:

أ- الحجم السكاني الكبير؛ حيث يقع جميعها ضمن أكبر ٣٠ دولة سكانياً وفق بيانات ٢٠١٥: مصر (٩١.٥ مليون نسمة)، والمملكة المتحدة (٦٥.١ مليون نسمة)، وجمهورية كوريا (٥٠.٦ مليون نسمة).

ب- نظم الاختبارات عالية المخاطر، والتي تحاول التغلب عليها دول المقارنة بدرجات متفاوتة من النجاح، ومع ذلك يستمر التنافس على فرص التعليم المحدودة نسبياً والمتباينة من حيث الجودة بالمراحل التالية، بسبب ارتفاع الطلب على التعليم بمراحله المختلفة.

ج- ضعف جودة إحدى أو جميع مراحل التعليم العام، بصورة نسبية مقارنة بالمراحل الأخرى، أو بالمقارنة مع الدول الأخرى، كمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوية بالمملكة المتحدة، وكالنظام التعليمي العام بمصر مقارنة بالدول الأخرى.

د- الاتجاه المتزايد للفردية مع النمو الديمقراطي والاقتصادي بدول المقارنة، وزيادة الاهتمام بالطلاب الفرادى بما يوسع سوقه مع محدودية الطلب عليه.

٤-٢. أوجه الاختلاف وتفسيرها: تختلف دول المقارنة من حيث حجم سوق التدريس الخصوصي في جوانب منها:

١) تفاوت دولتي المقارنة الأجنبيتين عن مصر في حجم السوق المالية للدروس الخصوصية (نحو ٦ مليار جنيه استرليني سنوياً / ٢٠١٢ بالمملكة المتحدة، و٢٠ مليار دولار/٢٠٠٧ بجمهورية كوريا، و٢.٤ مليار دولار أمريكي/٢٠١١ بمصر).

ويمكن تفسير ذلك بتباين معدلات نصيب الفرد من إجمالي الدخل المحلي، وهو الأعلى في المملكة المتحدة، ثم جمهورية كوريا، وتليهما بعيداً مصر، وهو ما ينعكس على قيمة الإنفاق على الدروس الخصوصية وارتفاع أسعارها، خاصة مع ارتفاع مستوى المعيشة والإنفاق في دول المقارنة (احتلت مدينة لندن عاصمة المملكة المتحدة وسيول عاصمة كوريا المركزين العالميين السادس والثامن على مؤشر تكلفة المعيشة عام ٢٠١٦).

٢) تختلف أعداد القائمين بالتدريس الخصوصي في دقة البيانات، حيث تتاح بدقة إلى حد بعيد في المملكة المتحدة وكوريا، على خلاف الحال في مصر.

ويفسر ذلك بارتفاع معدلات الشفافية في المجتمع، وباتجاه التنظيم المؤسسي للدروس الخصوصية، وذلك في المملكة المتحدة وكوريا، على خلاف الحال في مصر، واعتماد

التدريس الخصوصي فيها على المدرسين النظاميين غير المشروع انخراطهم فيه، وبالتالي تهربهم من السجلات الضريبية، بما لا يتيح بيانات دقيقة عنهم.

٥. سياسة المعالجة:

تتشابه سياسة معالجة الدروس الخصوصية في دول المقارنة الثلاثة في جوانب وتختلف في أخرى، كما يلي:

٥-١. أوجه التشابه وتفسيرها: تتشابه دول المقارنة من حيث سياسة معالجة قضية الدروس الخصوصية الجارية حالياً في عدم تدخلها في نشاطات التدريس الخصوصي المقدمة من قبل المدرسين الخصوصيين غير النظاميين، ويفسر ذلك بما يلي:

أ- الاتجاه المتنامي نحو الأخذ بنظام السوق الحرة كاتجاه أساسي في البلدان الثلاثة، ولو بدرجات متفاوتة بدءًا بالمملكة المتحدة فجمهورية كوريا ثم مصر، وهو الاتجاه الذي يؤدي تناميه إلى تحرير القطاعات الاقتصادية ومنها قطاع الدروس الخصوصية.

ب- الخبرات المتراكمة بكوريا ومصر بخصوص صعوبة الحد من سوق الدروس الخصوصية بالوسائل الأمنية.

٥-٢. أوجه الاختلاف وتفسيرها: تختلف دول المقارنة فيما يخص سياسة معالجة قضية الدروس الخصوصية في جوانب عديدة، كما يلي:

١) تختلف كوريا ومصر عن المملكة المتحدة في حظرهما الدروس الخصوصية على المعلمين النظاميين.

ويفسر ذلك بما يلي:

أ- الدور الممكن للدولة في الاقتصاد الوطني في كل من كوريا ومصر.

ب- ارتفاع معدلات الشفافية وانخفاض معدلات الفساد العام وبالتالي في النظام التعليمي ومن ثم في عمل المعلم وذلك في المملكة المتحدة بالمقارنة به في كل من كوريا ومصر، يدعم ذلك عوامل اقتصادية، كارتفاع معدل نصيب الفرد من الدخل المحلي الإجمالي بشكل لافت في

المملكة المتحدة عنه في كل كوريا ومصر، وهو ما يغني المعلمين النظاميين فيها عن الحاجة للتدريس الخصوصي المعتمد على آليات غير نزيهة كالضغط والإكراه.

٢) تختلف المملكة المتحدة عن دولتي المقارنة الأخريين جمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية في تقديمها مبادرة المعلم الخصوصي الشخصي التي تتيح لكل طالب في المرحلة الثانوية بالمملكة المتحدة أن يكون له مدرس خصوصي يدعم تقدمه الأكاديمي ونموه الشخصي. ويفسر ذلك بتطور النظام الاجتماعي من التركيز الشديد على الحركة الكلية للمجتمع إلى الفردية، أو على الأقل بعملهما سوياً، وترتبط الفردية بالنظام الديمقراطي، وهو ما تتفاوت فيه دول المقارنة لصالح المملكة المتحدة ثم كوريا، مع ثراء المملكة المتحدة الذي يتبين من ارتفاع معدل نصيب الفرد فيها من الناتج المحلي الإجمالي، إذا ما قورن بنظيره بكل من كوريا ومصر وهو الأعلى في المملكة المتحدة، ثم جمهورية كوريا، وتليهما بعيداً مصر، وهو ما يمكنها من تفعيل هكذا مبادرات.

٣) تختلف جمهورية كوريا ومصر عن المملكة المتحدة في تبنيهما لمبادرات حكومية للتدريس الخصوصي تقليدية وعبر التكنولوجيا.

يفسر تبني كوريا ومصر لمبادرات حكومية للتدريس الخصوصي التقليدي وعبر التكنولوجيا (الانترنت في كوريا والتلفزيون بمصر) بما يلي:

أ- الدور الممكن للدولة في الاقتصاد الوطني في كل من كوريا ومصر، وجواز قيامها بتنظيم وتنسيق الشؤون الاقتصادية من أجل الحفاظ على النمو المتوازن والاستقرار للاقتصاد الوطني.

ب- احتلال كوريا الترتيب الدولي الـ١٢ متقدمةً كثيراً عن مصر (بالترتيب الـ٩٤)، على مؤشر الجاهزية الشبكية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لعام ٢٠١٥، وهو ما يسمح لها باتخاذ مبادرات شبكية.

ج- ضخامة سوق التدريس الخصوصي في الدولتين التي تتطلب بالتالي حلولاً غير تقليدية.

أما غياب مثل هذه المبادرات الحكومية في المملكة المتحدة، فيمكن تفسيره بما يلي:

أ- أنه بالرغم من التقدم التكنولوجي للمملكة المتحدة حيث تحتل الترتيب الدولي الثامن على مؤشر الجاهزية الشبكية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لعام ٢٠١٥، إلا أن تحرر سياساتها الاقتصادية من التحكم الحكومي جعلها تترك هذا المجال للقطاع الخاص.

ب- ارتفاع معدل نصيب الفرد من الدخل المحلي الإجمالي بشكل لافت في المملكة المتحدة عنه في كوريا ومصر، بما يغني طلابها عن المجموعات المدرسية الاقتصادية، خاصة مع جودة التعليم العام المتاح.

٤) تختلف جمهورية كوريا عن مصر والمملكة المتحدة في فرضها سقف معينة لأجور الدروس الخصوصية في المؤسسات المختصة بها.

يفسر ذلك بانتشار مؤسسات التدريس الخصوصي كتقليد قديم في جمهورية كوريا، وبالتالي يمكن السيطرة عليها إلى حد ما مقارنة بالدروس الخصوصية التي يقوم عليها مدرسون فرادى، كما هو الحال في الغالب في مصر، وأما في المملكة المتحدة فبالرغم من سيطرة مؤسسات التدريس الخصوصي على سوقه فيها، إلا أن حكوماتها لم تفرض سقوفاً سعرية عليها لأنها تتبنى سياسة السوق الحرة، فهي تترك مثل تلك الأمور لآلية السوق تضبطها.

٥) تختلف مصر عن دولتي المقارنة الأخريين في ضعف معالجتها للاختبارات عالية المخاطر، ويفسر ذلك في مصر بعوامل هي:

أ- الصغر النسبي لنظام التعليم العالي المصري مقارنة بالطلب عليه، دليل ذلك أن مصر تعد الأقل بين دول المقارنة؛ إذ تبلغ معدلات الالتحاق وفقاً لبيانات ٢٠١٤/٢٠١٥ -بالرغم من الكثافة العالية- نسبة ٣٠.١%، بينما تبلغ في المملكة المتحدة نسبة ٦١.٩%، وفي جمهورية كوريا نسبة ٩٨.٤%، وهو ما يعزز التنافس الطلابي على مقاعده، وهو الأمر الذي يتطلب بالضرورة تخفيض الإقبال الجماهيري على التعليم العالي من خلال تخفيض عدد خريجي التعليم الثانوي بطريقة أو بأخرى، ومنها الاختبارات عالية المخاطر.

ب- ضعف أداء الاقتصاد المصري، بما يضعف طلب سوق العمل في البلاد على خريجي التعليم العالي، من جهة، ويضعف القدرة على التوسع في مؤسساته ورفع جودتها، من جهة أخرى.

ج- الدفاع المجتمعي المستميت عن الاعتماد على الدرجات كمعيار فاصل وحاسم، خوفاً من المحاباة على حساب الجدارة والاستحقاق، خاصة مع معدلات الشفافية المنخفضة نسبياً في مصر.

أما في المملكة المتحدة، فيفسر بارتفاع نصيب الفرد من إجمالي الدخل الوطني، ودرجة عالية من العدالة الاجتماعية بما يقلل كثيراً من التنافس على مقاعد التعليم العالي وتخصصاته المختلفة، هذا إضافة إلى صعوبة احتفاظ نظام التعليم العالي في بريطانيا بجودته الحالية المشهود له بها في جميع أنحاء العالم مع قبول المزيد من أعداد الطلاب، يدلل على ذلك نسبة القبول الإجمالي التي تبلغ ٦١.٩% من إجمالي الطلاب المؤهلين لذلك، بالرغم من قدرتها الاقتصادية العالية، وهو ما يقل كثيراً عما حققته جمهورية كوريا، ولكن يزيد كثيراً عما حققته مصر.

بناء على الدراسة المقارنة التفسيرية السابقة لواقع الدروس الخصوصية بالمملكة المتحدة، وكوريا، ومصر، يمكن تحديد المرتكزات التالية التي ينبغي أن ينطلق منها مقترحات معالجة واقعها في جمهورية مصر العربية:

١. أن تلقي الدروس الخصوصية سواء بغرض علاجي أو إثرائي حق لا يمكن إنكاره للطالب.
٢. أن تقديم الدروس الخصوصية قد يعد أحد مظاهر فساد النظام التعليمي، يحدد ذلك سياقها العام، وقد تعبر عن جانبٍ مشرقٍ للنظام التعليمي الرسمي إذا ما كان تلقيها في حدود مقبولة، وكان تقديمها في حدود الالتزام بالنزاهة والشفافية.
٣. أن تلقي الدروس الخصوصية يؤثر سلباً على مبدأ تكافؤ الفرص، ولذلك يلزم اتخاذ الإجراءات المناسبة حيالها، دون إخلال بحق الطالب في التعلم داخل أو خارج المدرسة.
٤. أن الدروس الخصوصية، ككل الحقوق، لا يمكن محاربتها بالطرق التعسفية.

٥. أن أفضل وأقصر طرق محاربة الدروس الخصوصية هي التي تمر بمحطات معالجة مسبباتها، ونقاط تجفيف منابعها المختلفة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية.

القسم السابع: مقترحات معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية:

في ضوء ما سبق تناوله في المقارنة التفسيرية لخبرات دول المقارنة في مجال الدروس الخصوصية، وما تم التوصل إليه من مرتكزات، يمكن الآن التوصل إلى مقترحات معالجة واقع الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية، مع الأخذ في الاعتبار الإجراءات المتخذة من قبل الحكومات المصرية عبر عقود طويلة والتي لم تؤت ثمارها بشكل كافٍ، يقدم البحث مجموعتين من الإجراءات والسياسات المتزامنة والمتآزرة، هما:

١. مجموعة المعالجات قصيرة الأجل:

الغرض من مجموعة المعالجات قصيرة الأجل ليس القضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية، فالواضح من الخبرات المقارنة أن ذلك لا يتم من خلال إجراءات بسيطة سريعة التأثير، وإنما الغرض هو: توفير الحاجة المُلِحّة منها بشكل تنافسي: جودة وسعراً، ويتم إنجاز ذلك من خلال إجراءات، يمكن أن يكون من بينها:

١) <u>إصلاح سياسة مجموعات التقوية المدرسية</u>: وذلك بغرض جذب المعلمين إليها بدلاً من الدروس الخصوصية خارج جدران المدرسة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

أ- تخصيص أجرها كاملاً لصالح المعلم الخصوصي، وبما يجذبه للعمل داخل جدران المدرسة.

ب- مكافأة عمل الإداريين المنظمين للمجموعات التقوية المدرسية من ميزانية الوزارة، وليس بخصم نسبة من أجور معلميها لصالحهم، بما يغلق باباً واسعاً للفساد في التعليم العام.

ج- تشجيع المدرسين الخصوصيين مرتفعي الجودة على المشاركة في التدريس بالمجموعات المدرسية: ويمكن تحديدهم من خلال استفتاءات طلابية، ويتم تشجيع هؤلاء المدرسين على الاستجابة لرغبات الطلاب من خلال خصومات على مستحقاتهم الضريبية المفروضة على تدريسهم الخاص خارج جدران المدرسة.

٢) تحديد سقوف لأجور الدروس الخصوصية بالمراكز المصرح بها، وفرض عقوبات على غير المصرح بها: على أن تكون هذه الأجور شاملة لكافة المصروفات الإضافية، والضرائب وخلافه، وعلى أن تتفاوت تلك السقوف من منطقة تعليمية لأخرى وفق مستوى كل منها الاقتصادي والاجتماعي.

٣) اتخاذ الحكومة بعض المبادرات التكنولوجية للحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التقليدية مرتفعة الرسوم: ويقترح في هذا الإطار إنشاء مشروع للتدريس الخصوصي الحكومي عبر التكنولوجيا، بما يحقق المساواة بين الطلاب، ويتميز بأنه:

أ- تفاعلي عبر الانترنت.

ب- يتاح من موقع مختص بالمشروع مرتبط بوزارة التربية والتعليم.

ج- يمكّن الطلاب من الرجوع إلى برامجه في الأوقات المحددة أو الأوقات التي تناسبهم، من خلال تقنيات التعليم التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة.

د- يستند إلى أربع خدمات رئيسة، هي: تعلم مناسب باستخدام أدوات ومحتوى الدراسة ذاتية الدافع، والسؤال والجواب عبر الانترنت، وتقييم الأداء التعليمي، وخدمة الإرشاد الوظيفي للتطبيقات المدرسية، وذلك مع الدعاية للمشروع بشكل مناسب.

ه- يتم تمويله من ميزانية وزارة التربية والتعليم، وتبرعات المهتمين، إضافة إلى رسوم معقولة تفرض على الطلاب المشتركين.

٢. حزمة المعالجات متوسطة وبعيدة الأجل:

الغرض من حزمة المعالجات متوسطة وبعيدة الأجل هو إضعاف الطلب على الدروس الخصوصية، بدافع ذاتي من الطلاب وأولياء أمورهم، ويتطلب ذلك تنفيذ حزمتين من المقترحات لتطوير السياق المجتمعي والسياسات التعليمية:

٢-١. مقترحات تطوير السياق المجتمعي في مصر:

نظراً لتأثر السياق التعليمي بالسياق المجتمعي العام، يقترح لتطوير السياق المجتمعي في مصر على المديين المتوسط والطويل (٤-٨ أعوام)، ما يلي:

١) تحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين الشفافية: وذلك بسبب العلاقة العكسية المتوقعة بين العدالة الاجتماعية ومعدلات اللجوء للدروس الخصوصية، كما يسهم تعزيز الشفافية بالمجتمع عامةً في خلق بيئة حاضنة تحفز المعلم للابتعاد عن كل ما يشينه، ومنها التدريس الخصوصي بالإكراه.

٢) تحسين أداء الاقتصاد الوطني: يرتبط الأداء الاقتصادي الجيد بتخفيض معدلات البطالة وتحسين فرص العمل، وهو ما يؤثر بشكل غير مباشر في تخفيف حدة الطلب على الدروس الخصوصية، بسبب ما ينتج عنه من توسع في التعليم العالي، وكفاية فرصه، فضلاً عن فرص العمل لخريجيه.

٢-٢. مقترحات تطوير النظام التعليمي في مصر:

من بين مقترحات تطوير النظام التعليمي في مصر ما يلي:

١) إعادة تقييم أداء كليات التربية في ضوء أحدث الاتجاهات العالمية لإعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنياً: ويمكن أن يتم ذلك من خلال إطلاق مشروعات الدراسات المسحية الوطنية لقياس مدى كفاءة مخرجات كليات التربية على أرض الواقع التربوي، وفق ما تراه الأطراف أصحاب المصلحة وخاصة من الطلاب والإدارة التعليمية وأولياء الأمور، وكذلك من خلال إجراء الدراسات المقارنة الدولية لطرق إعداد المعلم.

٢) تطوير جودة التعليم الابتدائي باعتباره قاطرة تطوير جودة التعليم العام: لما لذلك من أثر مباشر في تخفيض منحنى كثافة الطلب على الدروس الخصوصية في المراحل التعليمية اللاحقة، ويتم ذلك من خلال:

أ- التوسع في بناء مدارسه وفصوله ووفق المواصفات العالمية، لتخفيض كثافتها الحالية للحدود المقبولة، ولتحسين مناسبتها للأنشطة التعليمية المختلفة الصفية وغير الصفية.

ب- رفع جودة أداء معلميه الحاليين من خلال برامج التدريب المدروسة.

ج- رفع متطلباته التوظيفية لمعلميه من المؤهلات الجامعية الأعلى.

د- تحسين مناهجه وفق المعايير العالمية.

هـ- يتم تمويل تلك الجهود من خلال رفع ميزانية التعليم للمستوى المحدد دستورياً، مع استهداف الوصول به المستويات العالمية.

٣) رفع مكانة المعلمين المادية والأدبية إلى مستويات وطنية معيارية وفق خطة موضوعة ومحددة زمنياً تمتد على مدار ١٠ سنوات: تقوم ببنائها دراسات مختصة، مع وضع مؤشرات لنجاحها عبر تلك السنوات، وفيها يثاب المعلمون مادياً وأدبياً على ما ينجزونه من تطوير لأدائهم التعليمي والمجتمعي عبر الفرص المتاحة لهم، وذلك للوصول لما يقارب – على الأقل– الوضع المادي والاجتماعي لأفضل المهن في المجتمع.

٤) معالجة قضية الاختبارات عالية المخاطر: يتم ذلك في ضوء تحسن مؤشرات الشفافية العامة، وإنجاز العدالة الاجتماعية، وذلك من خلال إجراءات منها تصميم اختبار للقدرات العلمية للقبول بالكليات لقياس استعدادات المتقدمين الأكاديمية العامة اللازمة للتعليم العالي، ويهدف هذا الاختبار إلى تشجيع مستوى رفيع من التفكير بدلاً من الحفظ قصير المدى.

٥) التوسع في فرص التعليم العالي: والغرض منه هو إضعاف شدة التنافس الطلابي على مقاعده المحدودة حالياً، وهو ما يتطلب:

أ- زيادة مخصصات قطاع التعليم العالي المالية من ميزانية الدولة.

ب- تحقيق الاستقلالية (الأكاديمية والمالية والتنظيمية) لمؤسسات التعليم العالي، ومساءلتها.

ج- تعزيز فتح المجال للتعليم العالي الخاص وفق شروط تضمن جودته وانفتاحه أمام الطلاب الفقراء، من خلال المنح الدراسية للمتفوقين، ونظام مالي قوي يسمح بالقروض الدراسية الميسرة التي تسدد بعد التخرج والالتحاق بالعمل.

٦) تحريم الدروس الخصوصية على المعلمين النظاميين: يتم تجريم الدروس الخصوصية على المعلمين النظاميين بعد تطوير جودة أدائهم، وبعد رفع رواتبهم وفق خطة واضحة ومنظورة.

## قائمة المراجع

١. المراجع العربية:

١) أحمد زايد، (٢٠١١). دولة العدل الاجتماعي: مركزية القيمة ولا مركزية الحكم، أوراق للحوار، العدد ١.

٢) آمال علي نور الدين وآخرين، (٢٠١٥). أهم مؤشرات بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك لعام ٢٠١٥، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة.

٣) إيمان" محمد رضا "علي التميمي، (٢٠١٤). أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤١، العدد ٢، عمادة البحث العلمي /الجامعة الأردنية، عمان.

٤) جمهورية مصر العربية، (٢٠١٤). دستور جمهورية مصر العربية، الجريدة الرسمية، العدد ٣ مكرر أ.

٥) سعيد رشيد عبد النبي، (٢٠١٤). التجربة الكورية الجنوبية في التنمية، دراسات دولية، العدد ٣٨.

٦) صلاح أحمد هاشم، (٢٠٠٥). العدالة والمجتمع المدني: حالة مصر، سلسلة إصدارات خاصة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

٧) علي عبد القادر علي، (٢٠١٤). العدالة الاجتماعية وسياسات الإنفاق العام في دول الثورات العربية، عمران، المجلد ٣، العددان ٩، ١٥.

٨) عليان بوزيان، (٢٠١٣). القيمة الدستورية لمبدأ العدالة الاجتماعية والحماية القضائية له- دراسة تطبيقية مقارنة على الدساتير العربية الحديثة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، العدد ١٠.

٩) مارك براي، (٢٠٠٩). مواجهة نظام التعليم الظلي: أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية؟، جامعة الدول العربية، القاهرة.

١٠) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، (٢٠١٠). استطلاع رأي أولياء الأمور حول مشكلة الدروس الخصوصية – تقرير مقارن، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

## ٢. المراجع الأجنبية:

11) Antonio V. Bento (2013). "The Phenomenon of Private Tutoring: Implications for Public Education", *Global Education Review*, Vol 1, No. 5, P. 70.

12) Asmaa Elbadawy, et el, (2007). "Private and Group Tutoring in Egypt: Where is the Gender Inequality?", *The Economic Research Forum (ERF)-Working Papers*, No. 429, PP. 10- 26.

13) Bagala P. Biswal, 1999. "Private Tutoring and Public Corruption: A Cost-Effective Education System for Developing Countries", *The Developing Economics,* Vol. XXXVII, No. 2, P. 123

14) Boris Jokić (Ed.), (2013). "Emerging From The Shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia", Network of Education Policy Centers (NEPC), Zagreb, P. 15.

15) Daniel Schraad-Tischler, and Najim Azahaf, (2011). "Social Justice in the OECD – How Do the Member States Compare? Sustainable Governance Indicators", Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Germany, P. 8.

16) Department for Children, Schools and Families, (2009). "One-to-One Tuition: A guide for School Improvement Partners", Department for Children, Schools and Families, London, P. 185.

17) Emily Tanner, et el, (2009). "Private Tuition in England", Department for Children, Schools and Families, UK., PP. 1- 4.

18) Hai-Anh Dang and F. Halsey Rogers, (2008). "The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources?", *The World Bank Research Observer*, Vol. 23, No. 2., PP. 162-185.

19) Hamish McIlwraith and Alistair Fortune, 2016, English Language Teaching and Learning in Egypt: an Insight, British Council, London, UK, P. 5

20) Hania Sobhy, (2012), The De-facto Privatization of Secondary Education in Egypt: A Study of Private Tutoring in Technical and General Schools, *Compare*, Vol. 42, No. 1, PP. 49-55

21) Hoon choi and Álvaro Choi, (2011). "When One Door Closes: the Impact of the Hagwon Curfew on the Consumption of Private Tutoring in the Republic of Korea", Research Institute of Applied Economics, Universitat de Barcelona, Barcelona, Spain,P. 2.

22) Iveta Silova, et el, (edits), (2006). "Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring Overview and Country Reports, Open Society Institute", New York, USA., P. 29.

23) Jenny Davis (2013). "Educational Legitimation and Parental Aspiration: Private Tutoring in Perth, Western Australia", An Unpublished PhD Thesis, The University of Western Australia, Perth, Australia, P. 12.

24) Ji Yun Lee, (2013). "Private Tutoring and its Impact on Students' Academic Achievement, Formal Schooling, and Educational Inequality in Korea", An Unpublished Ph.D. Dissertation, Columbia University, New York, USA., PP. 37-52, 194.

25) Jin Lee, (2011). " The Focus: Supplementary education in Asia: The Policies on Supplemental Education in Korea", *The International Institute for Asian Studies, Supplement (IIAS) Newsletter*, No.56., P. 17.

26) Klaus Schwab (Ed.), (2014). "The Global Competitiveness Index 2014–2015", World Economic Forum, Geneva, Switzerland, PP. 172, 234, 458, 459.

27) Magda Nutsa Kobakhidze, 2014, "Corruption Risks of Private Tutoring: Case of Georgia", *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34, No. 4., PP. 460-470.

28) Mark Bray and Chad Lykins, (2012). "Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia", Asian Development Bank, Manila, Philippines, PP. xi, 29-57.

29) Mark Bray and Ora Kwo, (2014). "Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia", *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, No. 10, PP. 12, 15, 3347.

30) Mark Bray, (1999). "The Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Planners", *Fundamentals of Educational Planning*, No. 61, UNESCO, Paris, P. 62

31) ----------, (2009). "Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private tutoring", UNESCO - International Institute for Planning, Paris, PP. 27-29.

32) ----------, (2011). "The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union", European Commission, Luxembourg, PP. 7, 23- 39.

33) Maths Doctor, (2014), "The Cost of After-school Activities in the UK: How Much do Parents Spend?: A Research Report", Maths Doctor, London, United Kingdom, P. 2.

34) Mihaylo Milovanovich, (2013). "Fighting Corruption in Education: A Call for Sector Integrity Standard", *Edmond J. Safra Working Papers*, No. 31, PP. 8- 15.

35) Olga Kozar, 2013. "The Face of Private Tutoring in Russia: Evidence from Online Marketing by Private Tutors", *Research in Comparative and International Education*, Vol. 8, No. 1, P. 76

36) Philip Kirby, (2016). "Shadow Schooling: Private Tuition and Social Mobility in the UK", The Sutton Trust, London, UK., PP. 17-28.

37) Ragui Assaad and Caroline Krafft, 2015. "Is Free Basic Education in Egypt A Reality or A Myth?", *International Journal of Educational Development*, Vol. 45, P. 23

38) Rania Roushdy and Maia Sieverding (eds), (2015). "Panel Survey of Young People in Egypt (SYPE) 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research", The Population Council, Inc., Cairo, P. 44.

39) Rania Roushdy, et el, (2010). "Survey of Young People in Egypt: Final Report", The Population Council, Inc., Cairo, P. 199.

40) Republic of Korea, (1987). "Constitution of the Republic of Korea", the Republic of Korea, Article 119.

41) Sarah Hartmann, (2008). "The Informal Market of Education in Egypt Private Tutoring and its Implications", *Working Papers*, No, 88, Mainz: Institute fur Ethnographie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universitat, PP. 48- 57.

42) ----------, (2013). "Education 'Home Delivery' In Egypt: Private Tutoring and Social Stratification", in: Mark Bray, et el, (Eds), "Private Tutoring Across the Mediterranean Power Dynamics and Implications for Learning and Equity", Sense Publishers, Rotterdam, Netherlands, P. 60.

43) Sebastian Ille, (2015). "Private Tutoring in Egypt: Quality Education in A Deadlock Between Low Income, Status, and Motivation", Working Paper No. 178, The Egyptian Center for Economic Studies (ECES), Egypt, Cairo, P. i., 23.

44) Soumitra Dutta, et el, (edits), (2015). "The Global Information Technology Report 2015: ICTs for Inclusive Growth", World Economic Forum, Geneva, P. 8.

45) Statistics Korea, (2015). "Private Education Expenditures Survey in 2014 (Summary)", Statistics Korea, the Republic of Korea, Daejeon, P. 8

46) ----------, (2016). "Private Education Expenditures Survey in 2015 (Summary)", Statistics Korea, the Republic of Korea, Daejeon, P. 8

47) The Economist Intelligence Unit, (2016 a). "Democracy index 2015: Democracy in an Age of Anxiety", The Economist Intelligence Unit, London, PP. 4, 7.

48) ----------, (2016 b). "Worldwide Cost of Living 2016: A special report from The Economist Intelligence Unit", The Economist Intelligence Unit , London, P. 2.

49) Türkay Nuri Tok, (2013). "The Shadow Education System: Private Courses", *International J. Soc. Sci. & Education*, Vol 3, No. 3, P. 621.

50) UNESCO, (2014). "Teaching and Learning:Achieving Quality for all", UNESCO, Paris, P. 272.

51) UNICEF, (2014). "Children in Egypt: a Statistical Digest", UNICEF Egypt, Cairo, Egypt, P. 3.

52) United Nations Development Programme, and The Institute of National Planning Egypt, (2005), "The Egypt Human Development Report 2005: Choosing our Future: Towards a New Social Contract", United Nations Development Programme, and The Institute of National Planning, Egypt, P. 57.

53) United Nations Economic and Social Council, (2008). "Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights:

Fifth Periodic Reports Submitted by States Parties under Articles 16 and 17 of the Covenant: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland", E/C.12/GBR/5 (31 January), P. 122.

54) World Bank, (2002). "Arab Republic of Egypt Education Sector Review: Progress and Priorities for the Future", Report No. 24905-EGT, Vol. I, P. 42.

55) ----------, (2007). "Knowledge Economy Index (KEI) 2007 Rankings", The World Bank, Washington, DC.,P. 2.

56) ----------, (2016). "Population 2015", The World Bank, Washington, DC., P. 1.

57) World Bank-Human Development Sector Unit -Middle East and North Africa Region, (2012). "Arab Republic of Egypt: Inequality of Opportunity in Educational Achievement", (Report no.70300-EG), The World Bank., Washington, DC., P. 19.

**٣. مواقع الانترنت:**

**٥٨) الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني والتدريب، الصفوف الافتراضية – أستاذ أون لاين، متاح على:** http://www.elearning-arab-academy.com/home/129.html,/**، في ٢ ديسمبر ٢٠١٦.**

**٥٩) علي أسعد وطفة، الديمقراطية التربوية بين مسؤولية المدرسة ومسؤولية المجتمع، متاح على:**
http://www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbia/aldi moucratia%20altarbaouia.pdf**، ١ ديسمبر ٢٠١٦.**

**٦٠) قناة النيل: مصر التعليمية، متاح على** http://www.niletc.tv/Page/9/Education**، في ١٢ ديسمبر ٢٠١٦.**

**٦١) وزارة التربية والتعليم– بوابة الثانوية العامة، (٢٠١٠)، جدول امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية (نظام قديم)، متاح على:**
http://thanwya.emis.gov.eg/pdf/2016/sch_old2016.pdf**، في ٢٠١٦/٥/٤.**

**٦٢) وزارة التربية والتعليم– بوابة الثانوية العامة، (٢٠١٠)، جدول امتحان شهادة إتمام**

الدراسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية (نظام حديث)، متاح على:
http://thanwya.emis.gov.eg/pdf/2016/sch_2016.pdf، في ٢٠١٦/٥/٤.

63) 2016 Index of Economic Freedom, Egypt, Available at: http://www.heritage.org/index/country/egypt, Accessed on 2 December 2016.
64) ----------, South Korea, Available at: http://www.heritage.org/index/country/southkorea, Accessed on 2 December 2016.
65) ----------, United Kingdom, Available at: http://www.heritage.org/index/country/unitedkingdom, Accessed on 2/10/2016.
66) Education Broadcasting System (EBS), History Available at: https://global.ebs.co.kr/eng/about/history, Accessed on 2 December 2016.
67) ----------, Vision, Available at: https://global.ebs.co.kr/eng/about/vision , Accessed on 2 December 2016.
68) Financial Times, (2014), South Korea's millionaire tutors, Available at: https://www.ft.com/content/c0b611fc-dab5-11e3-9a27-00144feabdc0, Accessed on 22/4/2016.
69) Fleet Tutors, Available at: http://www.fleet-tutors.co.uk/pay.aspx, Accessed on 2 December 2016.
70) Global Industry Analysts, Inc., A Global Strategic Business Report, Available at: http://www.strategyr.com/pressMCP-1597.asp, Accessed on 15 December 2016
71) GOV.UK- Department of Education, 'Policy paper: 2010 to 2015 Government Policy: Teaching and School Leadership", Available at: https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-school-leadership/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-school-leadership, Accessed on 3/9/2016.
72) ICEF Monitor, Global tutoring Industry Experiencing Explosive Growth, Available at: http://monitor.icef.com/2012/11/global-tutoring-industry-experiencing-explosive-growth/ , Accessed on

2/9/2016.
73) Kumon Egypt, Available at: http://www.kumonegypt.com, Accessed on 2 December 2016.
74) Kumon UK, Available at: http://www.kumon.co.uk/ , Accessed on 2 December 2016.
75) London Home Tutors, Available at: http://londonhometutors.co.uk/fees-and-feedback/, Accessed on 2 December 2016.
76) Mundi Index, Government Expenditure Per student, Primary (% of GDP per capita, Available at: http://www.indexmundi.com/facts/indicators/se.xpd.prim.pc.zs, Accessed on December 22. 2016.
77) National Union of Teachers- UK, Available at: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj-kbDV7q_MAhXLcRQKHYFdDqYQFggmMAI&url=http%3A%2F%2Fteachers.org.uk%2Ffiles%2FONE-TO-ONE-TUITION_1.doc&usg=AFQjCNFOLlaCPPRSzaA826oVbiAjFeU2Jg, Accessed on 2 December 2016.
78) OECD, Public spending on education, Available at: https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm, Accessed on 2 December 2016.
79) ----------, Unemployment rate, Available at: https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm, Accessed on 2 December 2016.
80) Researching Virtual Initiatives in Education, Cyber Home Learning System, Available at: http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Cyber_Home_Learning_System, Accessed on 15/4/2016
81) The Wall Street Journal, (2014), What Ails South Korea's Education System? Private Tutoring, Says World Bank Chief, Available at: http://blogs.wsj.com/korearealtime/2014/11/04/what-ails-south-koreas-education-system-private-tutoring-says-world-bank-chief/ , Accessed on 22/4/2016.

82) Transparency International, Corruption Index 2015, Available at: https://www.transparency.org/cpi2015/, Accessed on 2 December 2016.
83) Tutorhub, Available at, https://tutorhub.com, Accessed on 25/4/2016.
84) Tutors International, Available at: http://www.tutors-international.com/, Accessed on 2 December 2016.
85) United Nations Development Programme (UNDP) Combined gross enrolment in education (both sexes) (%), Available at: ,http://hdr.undp.org/en/content/combined-gross-enrolment-education-both-sexes, Accessed on 2 December 2016.
86) United Nations, The World, Map, No. 4170 Rev. 14, Available at: http://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/world.pdf, Accessed on 2 December 2016.
87) World Bank, Egypt, Overview, Available at: http://www.worldbank.org/en/country/egypt/overview, Accessed on 2 December 2016.
88) ----------, GDP \Per Capita (Current US$), Available at: http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD, Accessed on 2/12/2016.
89) ----------, Unemployment, Total (% of total labor force) (national estimate), Available at: http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.NE.ZS, Accessed on 2 December 2016.