منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

المعهد الدولي
للتخطيط التربوي

مواجهة نظام التعليم الظلي:
أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية

مارك براي

المنتدى السياسي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي

منشورات اليونسكو

مواجهة نظام التعليم الظلي

أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية؟

مواجهة نظام التعليم الظلي

أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية؟

مارك براي

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم
والثقافة (اليونسكو)

International Institute
for Educational Planning

المعهد الدولى للتخطيط التربوى

وجهات النظر والآراء الواردة في هذا الكتاب هي آراء الكاتب ولا تمثل بالضرورة وجهة نظر اليونسكو أو المعهد الدولي للتخطيط التربوي. التسميات المستخدمة وطريقة عرض المواد في هذا الكتاب لا تعني التعبير عن أي رأي على الإطلاق من جانب اليونسكو أو المعهد الدولي للتخطيط التربوي فيما يتصل بالوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو سلطاتها أو حدودها أو تخومها الرسمية.

وقد تم تغطية تكاليف نشر هذه الدراسة من خلال المساعدات ومنحة من اليونسكو والمساهمات التطوعية المقدمة من العديد من الدول الأعضاء في اليونسكو، سيتم عرض قائمة بأسمائها في آخر الكتاب.

تم إعداد الترجمة تحت مسؤولية الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.

نشر للمرة الأولى من قبل:

المعهد الدولي للتخطيط التربوي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (IIEP-UNESCO)، 2009

7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

Info@iiep.unesco.org

www.iiep.unesco.org

العنوان الأصلي:

Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for what Private Tutoring?

© اليونسكو 2009

© جامعة الدول العربية، 2012 للنسخة العربية

النسخة الحالية تم نشرها من قبل جامعة الدول العربية بالترتيب مع منظمة اليونسكو

تصميم الغلاف: المعهد الدولي للتخطيط التربوي

نظام الطباعة والنسخ: Linéal Production

تمت طباعة النسخة الإنجليزية بمطابع المعهد الدولي للتخطيط التربوي

تمت طباعة النسخة العربية بمطابع جامعة الدول العربية

الرقم الدولي المعياري للكتب –ISBN: 978–92–803–6333–3

المحتويات

شكر وتقدير		6
قائمة المختصرات		7
قائمة الجداول		9
قائمة أطر النصوص		10
1.	**المقدمة**	11
	استعارة كلمة الظل	13
	هيكل الكتاب	15
2.	**التشخيص**	**17**
	الانتشار والكثافة والشكل	17
	التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية	34
	ثلاث دراسات حالة	53
3.	**سياسة الحلول**	**83**
	ربط السياقات والأهداف والهياكل	83
	الطلب على الدروس الخصوصية	87
	العرض في الدروس الخصوصية	92
	تسخير السوق	98
	تحسين الهياكل التنظيمية	101
4.	**الرصد والتقييم**	**109**
	حلقات التغذية الراجعة الوطنية والمحلية	109
	المقارنة المعيارية فيما بين الدول	114
5.	**الاستنتاجات**	**119**
	ملاحظة الاتّجاهات	119
	التعلّم من النظام الظلي	123
المراجع		127

شكر وتقدير

كثيرون هم أولئك الذين عملوا على أن يرى هذا الكتاب النور، وأولهم المشاركون في منتدى السياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيط التربوي الذي عقد في باريس يومي الخامس والسادس من شهر يوليو/ تموز 2007، وجزء كبير من هذا الكتاب يرتكز على ما جاء فيه. وقد اجتمع لهذا الحدث37 مشاركاً من مشارب مختلفة، وجرت بينهم نقاشات وتحليلات مفيدة جداً. وما كان هذا المنتدى لينجح لولا الدعم الذي لقيه من فريق العاملين بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي من بينهم Florence Appéré و Emmanuelle Suso اللذان يستحقان الشكر والتقدير بشكل خاص. أما باقي المادة الواردة في هذا الكتاب فقد تم استقاؤها من أعمال بعض المخططين وواضعي السياسات والباحثين في عدد من الدول والتي قاموا بها على مدار فترة طويلة من الزمن. ولا يفوتنا أن نوجه الشكر والتقدير على المساعدة والتعليقات البناءة لكل من:

Karl Heinz Gruber, Ora Kwo, Izumi Mori, Steven Obeegadoo, Armoogum Parsurmen, Laura Paviot, Neville Postlethwaite, Iveta Silova, Shin'ichi Suzuki, and Alexandre Ventura.

قائمة المختصرات

ADEA	Association for the Development of Education in Africa	رابطة تنمية التعليم في إفريقيا
CLAP	Community Learning Assistance Project	مشروع مساعدة تعلم المجتمع
CPE	Certificate of Primary Education	شهادة التعليم الابتدائي
CPS	Chicago Public Schools	مدارس شيكاغو العامة
CSAT	College Scholastic Ability Test	اختبار القدرة الكلية الدراسية
DST	Department of Science and Technology	إدارة العلوم والتكنولوجيا
GCSE	General Certificate of Secondary Education	الشهادة العامة للتعليم الثانوي
GDP	Gross Domestic Product	الناتج المحلي الإجمالي
GNP	Gross national Product	الناتج القومي الإجمالي
GPA	Grade Point Average	معدل الدرجات التراكمي
IEA	International Association for the Evaluation of Education Achievement	الاتحاد الدولي لتقييم التحصيل التعليمي
IIEP	International Institute for Educational Planning	المعهد الدولي للتخطيط التربوي
INRP	Institute national de recherché pédagogique	المعهد القومي للبحوث التربوية
ICT	Information and Communication Technology	تقنية المعلومات والاتصال
HCEC	Haut Consil à l'évaluation de l'école	المجلس الأعلى لتقييم المدارس
MENDAKI	Council on Education for Malay/Muslim Children	مجلس التعليم من أجل أطفال الملايو/المسلمين
NCLB	No Child left Behind	لا طفل يترك في الخلف
NGO	Non-government organization	منظمة غير حكومية
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
OSI	Open Society institute	معهد المجتمع المفتوح
PISA	Programme for International Student Achievement	البرنامج الدولي لتقييم الطلبة
QTS	Qualified Teacher Status	مكانة المعلمين المؤهلين

SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality	تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم
SES	Socio-economic status	الوضع الاجتماعي والاقتصادي
SINDA	Singapore Indian Development Association	اتحاد التنمية السنغافورية الهندية
SPH	Special Purpose High [School]	المدارس الثانوية ذات الأغراض الخاصة
SPL	School Pilot Leader	قائد المدرسة التجريبية
TIMSS	Third International mathematics and Science Study Trends in International mathematics and Science Study	اتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم
UNESCO	United nations Educational Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UNICEF	United nations Children's Fund	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)
USA	United States of America	الولايات المتحدة الأمريكية
ZEP	Zone d'éducation prioritaire	مناطق التعليم ذات الأولوية

قائمة الجداول

جدول رقم 1.	مؤشرات انتشار الدروس الخصوصية عبر العالم	18
جدول رقم 2.	مقياس الدروس الخصوصية في دول مختارة من أوربا الشرقية وآسيا	20
جدول رقم 3.	النسب المئوية لتلاميذ الصف السادس الذين تلقوا دروساً خصوصية تكميلية في شرق وجنوب إفريقيا في السنتين 1995 و2000	22
جدول رقم 4.	النسب المئوية للطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية في أربع من ولايات الهند حسب الصفوف	22
جدول رقم 5.	كثافة الدروس الخصوصية بين طلبة الصف الثاني عشر في أربع مدارس ثانوية بالبرتغال، 2005–2006	27
جدول رقم 6.	النسب المئوية للطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية في عدد من المواد الدراسية المختلفة في الهند سنة 2005	29
جدول رقم 7.	النسب المئوية لطلبة الثانوية العليا بالهند من مختلف الشعب الدراسية والذين تلقوا دروساً خصوصية، 2005	29
جدول رقم 8.	الفرق بين الريف والحضر في أوربا الشرقية وآسيا في استهلاك الدروس الخصوصية (%)	41
جدول رقم 9.	النسب المئوية لتلاميذ المرحلة الثانوية الدنيا الذين تلقوا دروساً خصوصية في المدن والأرياف بأربع من ولايات الهند	42
جدول رقم 10.	أثر الدروس الخصوصية على التعليم العام	51
جدول رقم 11.	النسب المئوية للتلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية في كوريا في الفترة الممتدة من 1980 إلى 2007	61
جدول رقم 12.	أهمّ المؤسسات التي توفّر دروساً خصوصيّة في فرنسا	79
جدول رقم 13.	نظام تصنيف الدروس الخصوصيّة	85
جدول رقم 14.	نماذج للدروس الخصوصية المُعتمدة في برنامج "أحرز تقدماً جيداً" في انجلترا	96
جدول رقم 15.	الأُطر القانونية المُنَظِّمة للدروس الخصوصية في ستة بلدان من أوروبا وآسيا	101
جدول رقم 16.	منهجية التقييم لبرنامج "أحرز تقدماً جيداً"	112

قائمة أطر النصوص

الإطار رقم 1.	تصنيف أنماط الدروس الخصوصية	26
الإطار رقم 2.	إصدار أحكام تقييمية	33
الإطار رقم 3.	إدارة الضغوط	62
الإطار رقم 4.	لماذا ترسّخت الدروس الخصوصيّة في جمهورية موريشيوس بشدة؟	75
الإطار رقم 5.	الحساب المالي للدروس الخصوصية في فرنسا	81
الإطار رقم 6.	التمييز بين مختلف أنواع مدارس الدروس الخصوصية الـ"جوكو" (*juku*) في اليابان	86
الإطار رقم 7.	الدرس الخصوصي الرئيس في مصر	91
الإطار رقم 8.	الاحتكار+ حرية التصرف – المساءلة	94

1. المقدمة

في كافة أرجاء العالم، ينصب تركيز المخططين وواضعي السياسات في مجال التربية والتعليم بشكل رئيس على النظم التربوية الرسمية، بدءًا برياض الأطفال والتعليم الابتدائي والثانوي وصولاً إلى التعليم الجامعي. وتستهلك المؤسسات المنضوية تحت لواء هذه النظم التربوية موارد هائلة، وتضطلع بدور اجتماعي واقتصادي معتبر في المجتمع.

وفضلاً عن التعليم النظامي السائد، نلحظ بروزاً متزايداً، وعلى نطاق واسع، لما يُسمّيه هذا الكتاب بنظام التعليم الظلي للدروس الخصوصية التكميلية. والواقع أنّ الاهتمام بالتعليم الظلي يظلّ اهتماماً ضئيلاً، على الرغم من أنّ له أيضاً آثاراً اجتماعية واقتصادية كبيرة. ويُبيّن هذا الكتاب أن التعليم الظلّي يستحقّ قدراً أكبر من الاهتمام من جانب المخططين وواضعي السياسات التعليمية. ذلك أن هذا النظام في بعض المناطق من العالم، وخاصة في اليابان وبلدان أخرى بشرق أسيا، أضحى واقعاً ملموساً ومنذ أمد بعيد من الزمن. كما شهدت السنوات القليلة الماضية نمواً كبيراً لهذا النظام في أصقاع أخرى، صحبه تطورّ في أشكاله وتأثيراته. وعلاوة على هذا، لا تفتأ الدروس الخصوصية تنتشر على نحو متزايد بأشكال منظمة، بعد أن كانت مجرد نشاط فردي غير رسمي. وربما عملت المؤسسات التي تقدم الدروس الخصوصية في البلد الواحد ضمن شبكة متفرعة، ومنها من يعمل على نطاق دولي أيضاً.

وقد نشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) التابع لليونسكو في العام 1999 أول دراسة هامة عن واقع الدروس الخصوصية، أجراها مؤلف هذا الكتاب (Bray, 1999*a*) على مستوى عدد من البلدان المختلفة. وقد حظيت الدراسة باهتمام بالغ لدى الأكاديميين والمختصين. وفي الوقت ذاته، ألقى الكتاب الضوء على الحاجة لمزيد من البحث في هذا الموضوع (p. 87).

وبالفعل، حظيت الدروس الخصوصية في الفترة التي أعقبت إصدار هذه الدراسة بكثير من الأبحاث. فقد أصدر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، ضمن سلسلته عن الأخلاق والفساد، كتاباً ثانياً (Bray, 2003). كما تناول الكثير من الكُتّاب هذا الموضوع بالدرس، وقد جاء ذكر بعضهم في قائمة المراجع. وظهر الموضوع أيضاً، مع إشارات خاصة إلى أعمال المعهد الدولي للتخطيط التربوي، في بعض الوثائق التوجيهية

التي أصدرتها مجموعة من الوكالات المتعددة الأطراف والمنظمات غير الحكومية، نذكر منها على سبيل المثال: (البنك الدولي World Bank 2004، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD 2005، رابطة تنمية التعليم في إفريقيا ADEA 2006، معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute 2008، منظمة اليونسكو UNESCO 2004، 2007، 2008، منظمة اليونيسف UNICEF 2007. منظمة الشفافية الدولية Transparency International 2009). ويعكس انتشار مثل هذه التحليلات زيادة الوعي بأهمية ظاهرة الدروس الخصوصية، والتي تعكس بدورها، وعلى نحو ما، الاتساع في نطاق انتشارها.

ويدعونا الاهتمام المتزايد بهذه الظاهرة إلى التساؤل عن التدابير التي يجب أن يتخذها المخططون التربويون وصانعو السياسات لمواجهتها. وقد تطرّق الكتاب الصادر في العام 1999 السالف ذكره لهذه المسألة، حيث أشار (Bray, 1999a, pp. 74-77) إلى أنّ المواقف في العالم حيال الظاهرة تتباين بين مُتجاهلٍ لها وساعٍ إلى منعها. وأكّد الكتاب على الحاجة إلى رصد الظاهرة وتحليلها وفق آلية متواصلة للاستفادة من التجارب السابقة. ولكنّ تغيّر الظروف منذ صدور هذا الكتاب يجعل من تعميق التحقيقات والأبحاث ضرورة أكثر إلحاحاً.

وفي العام 2007، عاد المعهد الدولي للتخطيط التربوي إلى طرح الموضوع في منتدى السياسات الذي نُظّم في مقره بباريس وحمل نفس عنوان هذا الكتاب. وقد كانت الدراسات التي عُرضت والنقاشات التي جرت على مدار يومين أهمّ مصدر للمعلومات الواردة فيه. وميّز المشاركون في المنتدى بين أنواع كثيرة من الدروس الخصوصية وفي بيئات مختلفة، وتناقشوا بشأن الحلول الممكنة لمواجهتها، وقد كانوا على وعي تام بأنّ المعلومات المتوفرة عن الموضوع يشوبها الكثير من الشكّ، وعليه راعوا الالتزام بالتحفظ في توصياتهم بشأن السياسات الواجب إتباعها. ومع ذلك فقد اتَّخذت النقاشات منحى مفاهيمياً جديداً، فكانت على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية.

لقد دأب المعهد الدولي للتخطيط التربوي في منتديات السياسات التي ينظمها على طرق المواضيع التي تمسّ بلدان الشمال والجنوب والشرق والغرب على حدّ سواء. ولا ريب في أنّ موضوع الدروس الخصوصية التكميلية تدخل ضمن هذا الشرط. وقد أتاحت هذه المنتديات إجراء مقارنات بنّاءة ومفيدة للغاية بين النظم التعليمية في بلدان متباعدة كأستراليا وبتسوانا، وفرنسا وكوريا. وتسعى هذه التظاهرات أيضاً إلى جمع

المخططين وواضعي السياسات والفاعلين والباحثين تحت سقف واحد. ولم يشذّ منتدى السياسات المتعلق بموضوع الدروس الخصوصية عن هذه القاعدة، حيث أنّه نجح في خلق تبادل معلوماتي هام بين الوفود الحاضرة. وقد أخذ المنتدى بعداً آخر على اعتبار أنّ المشاركين جميعهم كانوا أولياء أمور لأطفال متمدرسين، وواجهتهم مسألة الاستعانة بمعلم لأبنائهم أو الامتناع عن ذلك. وكما ذكرنا، يعتمد هذا الكتاب، أساساً، على أوراق ونقاشات هذا المنتدى، وعلى مواد أخرى في نفس الموضوع، وكذا نقاشاتٍ أعقبت بعض المداخلات في عدد من اللقاءات الأكاديمية والمهنية.

استعارة كلمة "الظلّ"

استخدم عنوان منتدى السياسات لسنة 2007 نفس الاستعارة التي استُخدمت في كتاب سنة 1999 (Bray, 1999a)، والذي كان قد اقتبسها من كتابات (Marimuthu, Singh et al 1991, Stevenson and Baker 1992, George 1992). وكما تمّ إيضاحه فإنّ استعارة كلمة "الظلّ" في كتاب 1999 (p. 17) هي استعارة مناسبة لعدة اعتبارات. فأولاً، لم تكن الدروس الخصوصية التكميلية لتوجد لولا وجود التعليم النظامي. وثانياً، عندما يتغيّر شكل وحجم التعليم النظامي يتغيّر معه حجم الدروس الخصوصية أيضاً. وثالثاً، يلقى التعليم النظامي في أغلب المجتمعات اهتماماً أكبر بكثير من الاهتمام بالتعليم الظلي، ورابعاً، فإن معالم التعليم الظلي ليست بنفس وضوح معالم التعليم النظامي. وفي هذا الصدد، يضيف الكتاب (p. 17-18):

> يمكن للظلال أن تكون مفيدة بالطبع، فكما أن الظل في الساعة الشمسية يمكنه أن يشكّل دليلاً للملاحظ لتحديد تغيّرات الوقت، فإمكان الظل في النظام التعليمي أن يشكّل دليلاً للملاحظ لتحديد التغيرات التي تطرأ في المجتمعات. ولكنّ الآباء والمعلمين والساسة في بعض البلدان يوجّهون انتقادات لاذعة للدروس الخصوصية التي باتت تتحكم في حياة الأسر والتلاميذ. إذ عادةً ما تخلق الدروس الخصوصية حالة من التفاوت الاجتماعي وتكرّسها، وتستنزف موارد بشرية ومادية كان من الأجدى، ربما، أن تُستغل في نشاطات أخرى. ويضيف المنتقدون أن الدروس الخصوصية قد تحدث خللاً في المناهج المعتمدة في التعليم النظامي، وذلك بتشويه تسلسل التعلّم المخطط له من قبل المعلمين النظاميين، وتعميق التفاوت في الصفوف. وهكذا فإن الدروس الخصوصية التكميلية، على خلاف معظم الظـلال، لـن تشكـلّ كياناً سلبياً فحسب، بل إنّها قد تؤثر سلباً حتّى على الكيان الذي تعكس صورته.

إن وسم هذا الكتاب بعنوان "*مواجهة نظام التعليم الظلي*" إنما جاء من منطلق فرضه بأن المسائل المتعلقة بالدروس الخصوصية التكميلية باتت تحتاج فعلاً إلى مواجهة. ولا يعني ذلك أن جميع مظاهر الدروس الخصوصية هي مظاهر سلبية. فهذه فالدروس الخصوصية تساعد التلاميذ على التعلّم، وتساهم بالتالي في رفد رأسمالهم المعرفي كي يتمكنوا فيما بعد من الاضطلاع بدورهم في مسيرة التنمية الاقتصادية. كما أن لها وظائف اجتماعية قيّمة، إذ توفّر فرصاً بناءة للأطفال والشباب للتفاعل مع أقرانٍ لهم ومع أشخاص يختلفون عنهم. وتشكل الدروس الخصوصية أيضاً مصدر رزق إضافي للمعلمين. وتُسهلّ الدروس الخصوصية العمل على المعلمين النظاميين من خلال مساعدة التلاميذ على فهم الدروس التي استعصى عليهم فهمها. ومع ذلك، على الرغم من كل هذه الإيجابيات، يظلّ للدروس الخصوصية سلبياتٌ جمّة، فهي ترسّخ اللامساواة الاقتصادية واجتماعية، وقد تتحكم في حياة الأطفال وتُقلّص من أوقات راحتهم، وهو أمرٌ غير محمودٍ من الناحية السيكولوجية والتربوية. كما أنّ بعض البيئات تنظر للدروس الخصوصية على أنّها ضرب من ضروب الفساد الذي يقوّض الثقة في المجتمع.

ويتسبب هذا الخليط من المظاهر الإيجابية والسلبية في رسم صورة معقدة للدروس الخصوصية في أغلب البلدان، ونجحت مجتمعات قليلة في استحداث آلية مناسبة لمعالجة هذه القضايا. ويفضّل الكثير من واضعي السياسات والمخططين تجنّب اتخاذ القرارات الصعبة، فيعمدون إلى تجاهل هذه الظاهرة وإحالتها إلى قوى السوق تتحكم بها كيفما تشاء. ولكن سياسة عدم التدخل هذه تطرح إشكالاتٍ في كثير من البيئات، فيفرض عليها هذا الواقع وجوب مواجهة نظام التعليم الظلي. ولاشكّ أن الوصول إلى الحلّ المناسب قد يكون أمراً صعباً. لكن، ينبغي على واضعي السياسات والمخططين، على الأقل، أن يقرّوا بأنّ ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية قد باتت أمراً واقعاً وأنّ لها تأثيرات كبيرة. ولقد عمد هذا الكتاب إلى إبراز عدد من التجارب من شتى أرجاء العالم، والتي بإمكانها أن تساعد واضعي السياسات والمخططين على تحديد التدابير التي تتناسب مع ظروف بيئاتهم وبلدانهم.

هيكل الكتاب

إنّ كل محاولة لتحديد السياسة المناسبة لمعالجة أيّ ظاهرة لا بد أن تنطلق من وضع وصفٍ لها، وتحديد الأبعاد التي تتطلّب اهتمام تلك السياسة بها. واعتباراً لهذا، يُستهل الجزء الأول من هذا الكتاب بوصفٍ لحجم وشكل ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية. ويورد هذا الوصف أنماطاً معتمدة في بلدان مختلفة من العالم. ثم يسلط الضوء على الفروقات الملاحظة بين مختلف مراحل التعليم. ويتحدث الكتاب أيضاً عن التنوع في أشكال الدروس الخصوصية، والتي تتدرّج من جلسات الدرس الفردية، أي المعلم في مواجهة تلميذ واحد، إلى الدروس في المدرجات الكبيرة. كما يمكن أن تقدم الدروس الخصوصية وجهاً لوجه أو عبر المراسلة أو الهاتف أو الانترنت. وقد لوحظ بأن كثافة الدروس الخصوصية تختلف من موسم إلى آخر، وأنها قد تشغل نصيباً مهماً في الحياة اليومية للتلاميذ الذكور أكثر من الإناث.

وبعد أن قدّم الكتاب وصفاً للظاهرة، انصرف إلى الحديث عن آثارها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. وقد يكون للدروس الخصوصية أبعاداً مفيدةً في هذه القطاعات، ولكنها قد تطرح إشكالات أيضاً اعتباراً إلى طبيعتها ومدى انتشارها. فالدروس التي تدعمها السياسات الحكومية لمساعدة ذوي التحصيل الضعيف تختلف كل الاختلاف عن الدروس التي يحفّزها منطق السوق والتي تستهوي غالباً ذوي التحصيل الجيد. وبالمثل، فأن الدروس الخصوصية التي يقدمها طلبة الجامعات بصفة غير رسمية تختلف عن الدروس التي يقدمها المتخصصون في الشركات التجارية. ويعاني التلاميذ في بعض البيئات من ضغط رهيب يدفعهم للاستثمار في الدروس الخصوصية لأن زملاءهم جميعاً يتلقون دروساً خصوصية، أو لأنّ معلميهم في المدرسة يلحون على أهمية الدروس الخصوصية، أو لأن أسرهم ترى في الدروس الخصوصية الطريق إلى النجاح على الصعيدين العلمي والاقتصادي. ومن منظور أوسع، فإنّ انتشار الدروس الخصوصية يعتمد إلى حد كبير على ثقافات المجتمعات المعنية. والثقافات قد تتغير، بل إنّها تتغير فعلاً، وهو ما يفسر شيوع الدروس الخصوصية في بعض البلدان بشكل لم يسبق له مثيل.

وبعد التشخيص ينبثق السؤال عمّا يمكن، بل وينبغي لواضعي السياسات والمخططين أن يفعلوه لمواجهة نظام التعليم الظلي. ويقترح الكتاب بأن تكون أولى خطواتهم هي رسم السياقات والأهداف والهياكل، كي يتمكنوا من دراسة طرق توجيه

العرض و/أو الطلب. ومن ثمّ عليهم أن يبحثوا عن السبل الملائمة لاستغلال قوى السوق، ومن المحتمل أن يبحثوا في تحسين الهياكل التنظيمية. كما أن تعاملهم مع الحالات التي يفرض فيها المعلمون النظاميون ضغوطاً على تلاميذهم لإعطائهم دروساً إضافية في المواد الأساسية مقابل الأجر، يجب أن يختلف عن تعاملهم مع الدروس الخصوصية التي تقدّم بمعزل عن المدرسة. ويمكن لواضعي السياسات والمخططين أن يغيروا تعاملهم مع هذه الظاهرة أيضاً اعتباراً إلى العوائق المادية أو البشرية أو أي عوائق أخرى قد تكبح قدرتهم على تنفيذ سياساتهم، والتي ستتأثر أيضاً بعوامل ثقافية وإدارية وغيرها من العوامل. ومن الأجدى أن يلجأ واضعو السياسات والمخططون إلى آليات رصد وتقييم متنوعة لمراقبة كيفية تغير الأنماط بمرور الوقت.

وختاماً، لابدّ من توضيح بعض الحدود المفاهيمية التي تؤطّر هذا الكتاب. فأولاً، لا يُعنى هذا الكتاب إلاّ بالدروس الخصوصية التكميلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية. ومن المؤكّد أن الدروس الخصوصية موجودة في مراحل التعليم ما قبل المدرسي وما بعد الثانوي، غير أنّها تكتسي ضمن هذه المستويات طابعاً آخر وتُثير قضايا مختلفة. ثانياً، يتطرق هذا الكتاب حصراً إلى الدروس الخصوصية المدفوعة الأجر، ويستثني من نطاق دراسته الدروس التي يعطيها الأقارب أو المعلمون أو أي شخص آخر بصفة مجانية. وثالثاً، لا يهتم الكتاب إلا بالدروس الخصوصية في المواد الأكاديمية المقررة في مناهج التعليم النظامي، ولا يتناول، على سبيل المثال، دروس الباليه أو كرة القدم أو التربية الدينية أو تعليم لغات الأقليات التي لا تُدرّس في المدارس النظامية. وهذه المواضيع أيضاً لها أهمية كبيرة، غير أنها تستدعي نظراً منفصلاً خارج إطار هذا الكتاب.

2. التشخيص

الانتشار والكثافة والشكل

إنه لمن الصعب أن نحصل على معلومات دقيقة عن حجم وشكل الدروس الخصوصية، وذلك لأسباب عدّة تتعلق بمن يقدمها وبمن يتلقاها:

- *المعلمون:* عادة ما يتفادون جلب الانتباه، إذ أن كثيراً منهم يقدمون الدروس الخصوصية كنشاط غير رسمي لكسب دخل لا يخضع للاقتطاع الضريبي.
- *الطلبة:* لا يحبذون جلب الانتباه، فتلقيهم الدروس قد يشي بحصولهم على امتيازات غير مستحقة مقارنة مع أقرانهم، و/أو أنهم لا يثقون بمعلميهم في المدارس النظامية، وربما يخشون وصفهم بالغباء.
- *الآباء:* لا يحبذون جلب الانتباه لخشيتهم أيضاً من أن يُظنَّ بأنهم يشترون امتيازات غير مستحقة أو أنهم هم الآخرون لا يثقون بمعلمي التعليم النظامي، كما قد يدل ذلك على خوفهم من أن يُنعت أبناؤهم بالأغبياء.

قد يكون من الصعب أيضاً أن نقيس مدى انتشار الدروس الخصوصية كونها تختلف عادة من حيث شكلها ومدتها وكثافتها باختلاف الفصول والمواسم. وصحيح أن معظمها يُقدّم وجهاً لوجه، غير أنها قد تُقدم بشكل فردي أو جماعي، كما أنها قد تتم بالمراسلة أو عبر الانترنت مثلما نلاحظه على نحو متزايد. وعلاوة على ذلك، يتلقى عدد من التلاميذ الدروس الخصوصية في العديد من المواد بشكل منتظم وعلى فترات متواصلة، بينما يتلقاها آخرون في مواد محدودة وعلى فترات متقطعة. وقد أجري ما يكفي من الدراسات ليسمح لنا بتشكيل صورة تقريبية للوضع. وقد أضحت هذه الصورة أكثر وضوحاً بعد انتشار الوعي بالأهمية الاجتماعية والاقتصادية للدروس الخصوصية، وسعي كل من الباحثين المستقلين والهيئات المختصة لدراسة الظاهرة بشكل موسع.

المتغيرات في مدى الانتشار

يبيّن الجدول رقم 1 معطياتٍ تمّ استخلاصها من بعض المناطق، ومع أنّ الجدول لا يقدم إحصاءات منظمة تنظيماً معيارياً لاختلاف المقاربات المنتهجة في الدراسات، إلا أنه يبيّن لنا جيداً الأنماط الرئيسية. وأول ما يلفت النظر، من خلال

الجدول، هو الانتشار الذي تشهده الدروس الخصوصية في العديد من أقطار العالم. ويشمل هذا الانتشار البلدان محدودة الدخل مثل كمبوديا وكينيا، والبلدان المرتفعة الدخل مثل كندا واليابان على حد سواء. كما يُلاحظ أن انتشار الدروس الخصوصية في المدن أكبر عادةً من انتشارها في القرى والأرياف، ويُقبل عليها الذكور في بعض الثقافات أكثر من الإناث.

جدول رقم 1: مؤشرات انتشار الدروس الخصوصية عبر العالم

المكان	الأنماط
بنغلادش	أظهرت مقارنة نتائج دراسة قومية شملت 16400 أسرة سنة 2005 بنتائج دراسة شملت 33229 أسرة سنة 1998 أن الدروس الخصوصية كانت حاضرة بقوة ومنتشرة خلال تلك الفترة، ففي سنة 2005 كان 31.0% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتلقون دروساً خصوصية (28.2% في القرى والأرياف و51.1% في المدن) بينما بلغت النسبة سنة 1998 21.4% (18.1% في الأرياف و44.3% في المدن)
كمبوديا	أشارت نتائج دراسة أجريت على 77 مدرسة ابتدائية سنة 1998/1997 أنّ تلاميذ 31.2% من المدارس يتلقون دروساً خصوصية تُخصص لها نسبة 6.6% من مجموع تكاليف التعليم الابتدائي. وقد أظهرت دراسة لاحقة أجريت سنة 2004 أن تلك التكاليف تزيد بشكل ملحوظ في المرحلة الثانوية، إذ أن معدل التكاليف التي تدفعها الأسرة مقابل الدروس الخصوصية في الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية الدنيا يفوق أربع أمثال تكاليف الدروس التي يتلقاها تلاميذ الصفوف النهائية في المرحلة الابتدائية.
كندا	أشار 9.4% من بين 501 أب لديهم أولاد في سنّ التمدرس شاركوا في دراسة قومية عبر الهاتف، أنّ أبناءهم يتلقون دروساً خصوصية خارج أوقات الدراسة. وصرح 8.4 % بأنّ أبناءهم قد سبق وأن تلقوا دروساً خصوصية في وقت مضى.
الصين	أجريت دراسة استقصائية عن التعليم المنزلي والعمالة في المناطق الحضرية سنة 2004، وشملت الدراسة 4773 أسرة، حيث صرّح 73.8% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و65.6% من تلاميذ المرحلة الثانوية الدنيا و53.5% من طلبة المرحلة الثانوية العليا كانوا يتلقون دروساً خصوصية.
قبرص	أظهرت نتائج دراسة أجريت سنة 2003 على 1120 طالباً من طلبة الكليات أن 86.4% منهم تلقوا دروساً خصوصية خلال المرحلة الثانوية.
مصر	أظهرت دراسة أجريت سنة 2004 أن الأسر تخصص 61.0 % من نفقات التعليم للدروس الخصوصية. وأشارت دراسة أجريت سنة 1997 أن الأسرة تنفق على الدروس الخصوصية في جميع المستويات التعليمية ما يقدر بـ 1.6% من الناتج

المكان	الأنماط
	المحلي الإجمالي. وأظهرت دراسة أجريت سنة 1994 على 4729 أسرة أن 64.0% من تلاميذ المدن و52.0 % من تلاميذ الريف تلقوا دروساً خصوصية.
هونغ كونغ	أشارت إحصائيات حكومية أن 34% من تلاميذ الابتدائي والثانوي تلقّوا دروساً خصوصيّة سنة 2006. وأظهرت دراسة أجريت في العام الدراسي 2005/2004 على 13600 أسرة أن نسبة التلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية بلغت 36.0% في المرحلة الابتدائية و28.0% في التعليم الثانوي الأدنى و33.6% في التعليم الثانوي المتوسط و48.1% في التعليم الثانوي الأعلى.
اليابان	أظهرت دراسة أجريت سنة 2007 أن المدارس التي تُقدّم الدروس الخصوصية والمعروفة باسم جوكو *Juku* تضم 15.9% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ، وأن هذه النسبة ارتفعت بالتدريج في الصفوف التالية وأنها بلغت 65.2 في الصف الثالث الإعدادي، كما أن 6.8% من تلاميذ الصف الثالث الثانوي الأدنى يتلقون دروساً في منازلهم و15.0% يتلقون دروساً بالمراسلة.
كينيا	أظهرت دراسة أجريت سنة 1997 على عينة وطنية تتألف من 3233 تلميذاً من الصف السادس أنّ 68.6% كانوا يتلقون دروساً خصوصية. 39.0% منهم ينتمون إلى الإقليم الشمالي الشرقي و74.4% إلى إقليم نيانزا *Nyanza*. وأشار اختبار أجري في ثلاث مقاطعات مختلفة أن الدروس الخصوصية كانت أكثر شيوعاً في المدن عن الأرياف وبين الذكور عن الفتيات.
فيتنام	أظهرت دراسة أجريت سنة 2001 على 72660 تلميذاً من الصف الخامس مسجلين بـ 3639 مدرسة ابتدائية أن 38% كانوا يتلقون دروساً خصوصية. وفي سنة 2002، وُجد أن نصيب الدروس الخصوصية من النفقات التي تخصصها الأسر للتعليم قد بلغ حوالي 20%. وسجّل أن الرقم بلغ 29% بالنسبة للطلبة الذين يحضرون لاختبارات القبول بالجامعة وكان مرتفعاً على وجه الخصوص في المدن ومرتفعات الوسط والمناطق الجنوبية الشرقية.

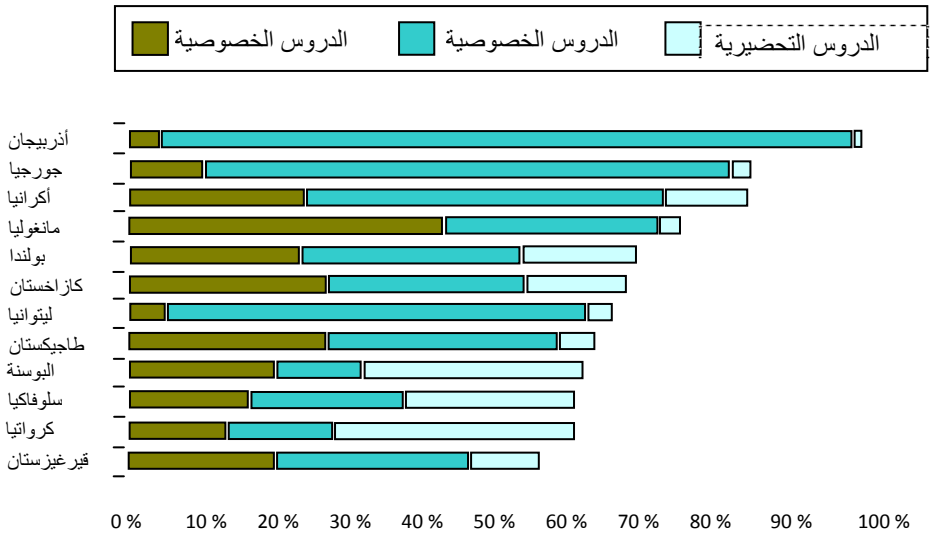
المصادر:

Various studies reported in Bray (2006, pp. 517-518). Updates on Bangladesh in Nath (2008, p.57); Egypt in World Bank (2008, p. 190); Hong Kong in Kwok (2009, p. 106) and Ng (2009, p.1); Japan in Ministry of Education, Science, Culture and Sport (2008, p.13); China Data in Xue and Ding (2009, p. 119); Viet Nam data on 2001 survey in World Bank (2004, p. 81).

وفرت البيانات المعروضة في منتدى السياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيط التربوي سنة 2007 مزيداً من الأمثلة. فقدّمت سيلوفا (Silova 2007) إحصاءات عن الدروس الخصوصية في 12 بلداً من بلدان أوربا الشرقية وآسيا التي لها علاقات تاريخية مع الاتحاد السوفيتي (جدول رقم 2). وذكرت الباحثة أن الدروس الخصوصية لم تكن منتشرة على نطاق كبير إلى غاية مطلع التسعينات (p. 4)، ومذّاك أصبحت عملاً تجارياً ذا سوق واسعة. واستمدت سيلوفا (Silova) إحصاءاتها من دراستين موّلهما معهد المجتمع

المفتوح (OSI) في 2004–2005 وفي 2005–2006، أنظر أيضاً (Silova, Budiene and Bray, 2006 ; Silova, 2009). واستهدف الباحثون طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبوا منهم أن يتحدّثوا عن تجربتهم مع الدروس الخصوصية في آخر سنة من المرحلة الثانوية. وإضافة لما سبق، أجرى باحثون في أذربيجان وجورجيا وكرواتيا دراسة على طلبة المدارس الثانوية، فتوسّع بذلك نطاق المستجوبين ومجال البحث. وفي المجمل، استهدف الاستقصاء 8713 فرداً في الدراسة الأولى و 3101 فرداً في الثانية. وتمكن الباحثون من التمييز بين نوعين رئيسيين من الدروس الخصوصية: الدروس التي يوفرها الأفراد والدروس التي توفرها مؤسسات للمقبلين على امتحانات الالتحاق بالجامعة. وقد أظهرت الدراستان أيضاً أن الدروس التي يقدمها الأفراد كانت أكثر شيوعاً في منغوليا وفي بلدان الاتحاد السوفييتي سابقاً، لاسيما أذربيجان وجورجيا ولتوانيا، أما دروس التحضير لامتحانات الالتحاق بالجامعة فقد كانت منتشرة في يوغسلافيا سابقاً (كرواتيا وسلوفاكيا البوسنة والهرسك) التي كان لديها سوقاً أقوى وأكثر اتساعاً. وقد جاءت أكثر النتائج إذهالاً من أذربيجان، حيث صرّح 90 % من طلبة الجامعة أنّهم تلقوا دروساً خصوصية في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية.

جدول رقم 2: مقياس الدروس الخصوصية في دول مختارة من أوربا الشرقية وآسيا



المصدر: Silova (2007), p.5

في سياق آخر، صرحت بافيوت (Paviot 2007) عن تصميم استبيانات من أجل تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) والذي تشترك فيه 15 وزارة من وزارات التعليم بإفريقيا. وجمعت جملة من البيانات التقابلية في سنتي 1995 و 2000 تتعلّق بتلاميذ الصف السادس في تلك البلدان (جدول 3)، غير أن البيانات تلك لم تكن دقيقة على نحو كاف، ذلك أنها ضمّت الدروس الخصوصية المجانية، كتلك التي يقدمها المعلمون النظاميون وأفراد الأسرة والأقارب، جنباً إلى جنب مع الدروس الخصوصية مدفوعة الأجر. ومع ذلك فقد بينت عن وجود الدروس الخصوصية في بعض البلدان وبكثافة. كما أشارت إلى التزايد الملحوظ في انتشارها، حيث صرّح 49% من تلاميذ الصف السادس في سنة 1995 بأنّهم تلقول دروساً خصوصية، لترتفع النسبة سنة 2000 إلى 68.3%.

وتتوافق النتائج السابقة الذكر مع نتائج أبحاث أخرى أجريت في أوغندا (Eilor, 2007) حيث عانى الباحثون من قلة المعلومات الإحصائية الموثوقة عن مختلف الصفوف، غير أنّهم لاحظوا (p. 14) أن الدروس الخصوصية قد "ترسّخت وتعمّمت في جل المراكز الحضرية الرئيسة". وبينما لم تزل الدروس الخصوصية في الأرياف مرتبطة بطلاب صفوف الامتحانات الكبرى، فقد صارت شائعة بالنسبة لكل المراحل الدراسية في المناطق الحضرية. وأضاف إليور (Elior) على الرغم من أن حدّة الظاهرة تتباين من منطقة إلى أخرى إلاّ أنها "على ما يبدو قد انتشرت بشكل هائل... خلال العقدين الماضيين وهي الآن واضحة بجلاء في جميع القطاعات الفرعية". وأشارت الدراسة التي أجراها تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم SACMEQ سنة 2000 أنّ 81.8% من تلاميذ الصف السادس الذين شملتهم الدراسة في أوغندا قد صرحوا بتلقيهم دروساً خصوصية خارج أوقات المدرسة، وأن 51.1% منهم دفعوا مقابلاً لهذه الدروس (Byamugisha and Ssenabulya, 2005, pp. 71-72).

جدول رقم 3: النسب المئوية لتلاميذ الصف السادس الذين تلقوا دروساً خصوصية تكميلية في شرق وجنوب إفريقيا في السنتين 1995 و2000

	تجمع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم SACMEQ 1995		تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم SACMEQ 2000	
	النسبة المئوية	نسبة الخطأ في العينات	النسبة المئوية	نسبة الخطأ في العينات
كينيا	68.6	2.53	87.7	1.91
مالاوي	22.1	1.96	79.7	3.47
موريشيوس	77.5	1.44	86.6	1.07
ناميبيا	34.7	2.08	44.7	2.33
زامبيا	44.8	2.35	55.1	3.56
زنجبار (تانزانيا)	46.1	1.26	55.9	0.95
المعدل	**49.0**	**1.94**	**68.3**	**2.22**

المصدر: Paviot, Heinsohn and Korkman, (2008), p. 152

وفي سياق مختلف آخر، ركّزت "سوجاتها" في دراستها (Sujatha, 2007, p.3) على أربع ولايات هندية، وأظهرت نتائج عيّنتها التي ضمّت 6948 تلميذاً من الصف 9 إلى الصف 12، بعض التفاوت بين الولايات والصفوف، وصرّح 41.3% من التلاميذ أنهم تلقوا دروساً خصوصية تكميلية (جدول رقم 4)، وكان عدد الذكور ممن تلقوا الدروس أكبر من عدد الإناث، ونسبتيهما على التوالي 54.9% و39.6%. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج بحث آخر (Jalaludin, 2007; p. 1) أظهر أنّ 70% من الأسر في ولاية البنغال الغربية ينفقون جزءاً من مداخيلهم على الدروس الخصوصية في المرحلة الابتدائية، وتشكل تلك المصاريف ثلث ما تنفقه الأسر على التعليم عموماً.

جدول رقم 4: النسب المئوية للطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية في أربع من ولايات الهند حسب الصفوف.

	9	10	10–9	11	12	12–11	12–9
أندرا براديش	11.3	52.7	32.3	–	–	–	–
كيرالا	43.0	71.6	55.0	31.5	36.0	33.5	43.7
ماهاراشترا	43.2	56.0	49.3	41.0	38.5	40.0	44.7
أتر براديش	31.4	62.0	45.7	31.4	38.6	34.9	40.7
المعدل	**32.0**	**58.8**	**44.6**	**36.0**	**53.8**	**36.8**	**41.3**

ملاحظة: العينة في أندرا براديش تغطي فقط الفصلين التاسع والعاشر

عدد التلاميذ في الفصلين التاسع والعاشر: 4031 وفي الفصلين الحادي عشر والثاني عشر: 2917.

المصدر: Sujatha, 2007, p.3

وأظهرت التقارير أن نسب الدروس الخصوصية في تركيا كانت مرتفعة هي الأخرى، وهذا الارتفاع في تزايد ملحوظ. وأشار تانسل وبيركان (Tansel and Bircan, 2007, pp. 5-6) إلى وجود ثلاثة أنواع من الدروس الخصوصية: الدروس الفردية في مواد يطلبها التلميذ ويُحدّد سعرها بناء على اتفاق خاص بينه وبين المعلم، والدروس التي يقدّمها المعلّمون النظاميون بإذن من المدرسة مقابل أجر إضافي، وكانت مجالس المدارس قد استحدثت هذين النوعين خصيصاً لتلاميذ المرحلة الابتدائية بترخيص من وزارة التربية الوطنية، وبأسعار حددتها هي أيضاً، والنوع الثالث يقدّم في مراكز الدروس الخصوصية المعروفة باسم ديرسان Dersane، وتوجه الدروس فيها لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية والراغبين في الالتحاق بالوظائف العمومية. وكانت هذه المراكز قد ظهرت في عقد التسعينيات من القرن العشرين، واكتسبت طابعاً قانونياً رسمياً سنة 1965، وعلى أن تُسجّل لدى وزارة التربية الوطنية، وتدفع الضرائب على مداخيلها. وفي السنة الدراسية 1975–1976، بلغ عدد مراكز الدروس الخصوصية المسجلة في تركيا 157 مركزاً، ليصل عددها بعد عقدين من الزمن إلى 1292، وبحلول السنة الدراسية 2005–2006 بلغ عددها 3986 مركزاً، وهو ما يفوق عدد المدارس الثانوية البالغ 3406. ويدرس بمراكز الدروس الخصوصية 1072000 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية و2076000 طالباً من طلبة المرحلة الثانوية (Tansel and Bircan 2007, pp. 16-17).

أما عن الدروس الخصوصية في النمسا فهي مختلفة بعض الشيء، فحسب غروبر (Gruber, 2007, p. 3) لا تملك وزارة التربية "أي بيانات عن انتشار الدروس الخصوصية التكميلية في البلد، أوعمّن يقدمونها، أو الغاية منها، أو طريقة تعامل المدارس مع الظاهرة"، غير أن قسم حماية المستهلك في "الغرفة النمساوية للعمال" والذي دأب على إجراء استقصاءات دورية عن تكاليف الدروس الخصوصية، قدّر قيمة الانفاق الوطني السنوي على الدروس الخصوصية بـ 140 مليون يورو. وقد جاءت هذه التقديرات مطابقة لنتائج بحث أجرته جامعة فيينا، وأظهرت أنّ 20% من تلاميذ المرحلة الثانوية بالنمسا يتلقون نوعاً من أنواع الدروس الخصوصية (Wagner et al, 2003, auoted by Gruber, 2007, p. 3).

وتظهر بيانات أخرى أن الدروس الخصوصية قد باتت ظاهرة منتشرة في أوربا الغربية، إذ بيّنت دراسة أجريت في إنجلترا سنة 2008 على 1500 من الآباء أنّ 12% من

تلاميذ المرحلة الابتدائية و8% من طلبة المرحلة الثانوية كانوا يتلقون دروساً خصوصية (Peter, Carpenter, et al, 2009, p. 2). وبيّنت دراسة أجريت سنة 1992 في إحدى المناطق الفرنسية أنّ حوالي 25% من التلاميذ يتلقون دروساً خصوصية (Glasman, 2007, p 1)، وقد يسّرت مبادرات الحكومة الفرنسية في العقد العشري اللاحق توسع القطاع بشكل ملحوظ (Melot, 2007, Anglade, 2008). وفي اليونان، أظهرت دراسة أجريت سنة 2000 على طلبةٍ جامعيين في سنتهم الأولى أنّ أكثر من 80% منهم كانوا مسجلين ضمن مدارس تحضيرية تدعى "frontistirio" وتقدم دروساً مكثفة تعتمد على "حشو" أدمغة الطلبة، وأنّ 50% منهم تلقوا دروساً فردية، وثلث عدد الطلبة المستجوبين تلقوا كلا النوعين من الدروس، الفردية والجماعية (Psacharopoulos and Papakanstantinou, 2005, p. 105).أمّا في أيرلندا، فقد أشار استقصاء لـ 1496 طالباً أنهوا دراستهم الثانوية سنة 2003 أنّ 45% منهم تلقوا دروساً خصوصيةً بمقابل خلال سنة تمدرسهم الأخيرة. وشكلّ هذا ارتفاعاً معتبراً مقارنةً بنسبة 32% التي سُجّلت سنة 1994، واستهدفت طلبةً من نفس الفئة العمرية (Smyth, 2009, p. 9).

ولا تختلف الأوضاع في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا كثيراً عن أوضاع دول أوربا الغربية. ويقول واطسون (Watson, 2007) أن الدروس الخصوصية لم تكن تحظى باهتمام كبير في أستراليا، ولكن الحكومة الفدرالية هناك استحدثت في سنة 2004 نظام سندات رائد لتمويل الدروس الخصوصية لصالح التلاميذ الذين فشلوا في اجتياز الصف الثالث من التعليم الابتدائي. وساهم النظام في مساعدة 6200 تلميذ خلال سنة 2005. وفضلاً عن هذا النظام الذي تموّله الحكومة، فإن المبادرات الخاصة في مجال الدروس الخصوصية لا تفتأ تتزايد. وتشهد الولايات المتحدة الأمريكية تطوّرات مماثلة، ففي سنة 2002، سنّت الحكومة قانون "لا طفل يُترك في الخلف" (No Child Left Behind (NCLB، وقد سمح القانون لموفري الدروس الخصوصية الاستفادة من موارد الحكومة (Ascher, 2006; Donovan, and Steinberg, 2006; Vergari, 2007،Burch). ورغم أنّ كندا لا تتوافر لديها تشريعات حكومية مماثلة، إلاّ الدروس الخصوصية هناك شهدت نمواً معتبراً أيضاً. ويقول ديفيس وأوريني (Davies and Aurini, 2006, p.123) أنّ عدد المراكز الرسمية للدروس الخصوصية، في المناطق التي غطّاها بحثهم، قد ارتفع بنسبة تتراوح ما بين 200 و500% في العقود الثلاثة المنصرمة. ومؤخراً، عمد 24% من آباء التلاميذ بمقاطعة أنتاريو بكندا

إلى استخدام معلمين خصوصيين لأبنائهم، وصرّح 50% من آباء التلاميذ في كندا بأنهم كانوا سيستخدمون معلمين خصوصيين لأبنائهم لو كان بامكانهم تحمل نفقات ذلك.

إن الأبحاث التي أجريت في أمريكا اللاتينية عن موضوع الدروس الخصوصية قليلة، ولكنّ الظاهرة منتشرة أيضاً هنالك، على الأقل في بعض أرجاء القارة، وبالخصوص في المناطق الحضرية ولطلبة المرحلة الثانوية العليا. ففي البرازيل مثلاً، درس ماتوس(Mattos2007) نشاطات المعلمين الخصوصيين وأشكالها في مقاطعة ريو ديجانيرو، وتناول باروس (Barros, 2008) الظاهرة في مقاطعة باهيا.

إطار رقم 1: تصنيف أنماط الدروس الخصوصية

إن استعراض أنماط الدروس الخصوصية في مختلف دول العالم يُمكننا من تصنيف هذه الدول حسب طبيعة الدروس الخصوصية ومدى انتشارها فيها. ويرتكز هذا التصنيف على بيانات تاريخية بشأن ظهور الدروس الخصوصية كنشاط واضح المعالم، وعلى العوامل الثقافية التي ساهمت في تشجيع الدروس الخصوصية أو تثبيطها، وعلى طبيعة العلاقات بين التعليم الظلي وسياسات التعليم الحكومية.

- *في مجتمعات شرق آسيا* كاليابان وهونغ كونغ وكوريا وتايوان، يُلاحظ أنّ الدروس الخصوصية نشاط حاضر بقوة ومترسخ بعمق في ثقافة تلك الشعوب ومنذ أمد بعيد. ومن بين الأسباب التي أدت إلى ذلك هو تمجيد الفلسفة الكنفوشيوسية للعلم وتركّيزها على أهمية الاجتهاد في طلبه. والدروس الخصوصية في تلك المناطق موجّه بشكل خاص للطلبة من ذوي التحصيل العلمي العالي.
- *في دول الاتحاد السوفيتي سابقاً ودول أوربا الشرقية*، كان انتشار الدروس الخصوصية متواضعاً إلى غاية مستهل عقد التسعينات من القرن العشرين. وبعد الانهيار الاقتصادي الذي شهدته تلك المناطق، عرفت الظاهرة نمواً هائلاً، ذلك أنّ المعلمين كانوا في حاجة لكسب المزيد من المال فلجؤوا إلى إعطاء الدروس الخصوصية كيلا ينزلقوا تحت خط الفقر. وقد انخرط في هذه الدروس طلبة من مختلف المستويات والقدرات الأكاديمية.
- *في دول أوربا الغربية وشمال أمريكا وأستراليا*، ظلّ نطاق الدروس الخصوصية محدوداً مقارنة بدول شرق آسيا ودول الاتحاد السوفييتي سابقاً، لكنه عرف انتشاراً بالغاً وأضحى أكثر بروزاً بعدما فرض واضعو السياسات الروح التنافسية بين المدارس، وبعدما لمس أولياء أمور التلاميذ فوائد الاستثمار في الدروس الخصوصية. وقد شجعت بعض الحكومات الدروس الخصوصية كطريقة لمساعدة ذوي التحصيل الضعيف.
- أصبحت الدروس الخصوصية أكثر انتشاراً في *أفريقيا* أيضاً. وهذا التوجه يعكس، إلى حدّ ما، تفطن المعلمين لفرص كسب المال المتاحة أمامهم في أنظمة تعليمية لا تمتلك منظومة قوية للمساءلة والمراقبة. وفي هذا الصدد، بدأت النظم التعليمية الأفريقية تُشابه مثيلاتها في جنوب آسيا، حيث صارت الدروس الخصوصية جزءاً ثابتاً في الحياة اليومية، لاسيما في المناطق الحضرية. ويرى المعلمون في إفريقيا، كنظرائهم في الاتحاد السوفيتي سابقاً، أن الدروس الخصوصية سبيلٌ لدعم مداخيلهم غير الكافية.
- *في أمريكا اللاتينية*، نجد أن الدروس الخصوصية محدودة الانتشار، عدا في المرحلة الثانوية العليا، وهذا الأمر يعكس تقاليداً راسخة في الأنظمة التعليمية. غير أن تغير هذه التقاليد وارد، تماماً كما حدث في أوروبا الغربية وشمال أمريكا وأستراليا.

لا ريب في أنّ هذا التصنيف ذا فائدة كبيرة، إذ أنّه يُرشد إلى السياسات المناسبة لمعالجة ظاهرة الدروس الخصوصية بمختلف أشكالها. ولا ينبغي على المخططين أن يفترضوا عدم الحاجة للتحرك إذا ما كان انتشار الدروس الخصوصية ضئيلاً، بل على العكس، فقد يكون ذلك هو الوقت المناسب للتصرف على اعتبار أنّ الوقاية من المظاهر الاشكالية أفضل من علاجها بعد استفحالها.

المتغيرات في الكثافة

بيّنت الإحصائيات المعروضة خلال منتدى سياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيط التربوي أمثلةً عن مجموعة من أنماط الدروس الخصوصية والمتغيرات الأساسية في كثافتها. فنجد، على سبيل المثال، دراسة نيتو–ماندس وكوستا (Neto-Mandes and 2007 Costa) التي شملت أربع مدارس ثانوية في إحدى مدن البرتغال. استغرقت الدراسة ثلاث سنوات وجُمعت خلالها بيانات من كافة طلاب الصف الثاني عشر المسجلين بالمدارس الأربعة. ويبيّن الجدول رقم 5 المعلومات الخاصة بالسنة الدراسية 2005–2006 في المدارس الثانوية الأربع، والتي رُمز لكل واحدة منها بلون معين، تحفظاً عن ذكر الأسماء. وأظهرت النتائج أن نسبة الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية تراوحت بين 52% و65%، وأنّ أغلب الطلبة يقضون من ساعة إلى ثلاث ساعات أسبوعياً في الدروس الخصوصية، وكثيرٌ منهم يقضي بين أربع وعشر ساعات أسبوعياً، وثلّة قليلة تنفق أكثر من عشر ساعات على الدروس الخصوصية أسبوعياً. وتزيد التكاليف أو تنقص طبعاً باختلاف عدد الساعات.

جدول رقم 5: كثافة الدروس الخصوصية بين طلبة الصف الثاني عشر في أربع مدارس ثانوية بالبرتغال، 2005–2006

المدرسة	عدد الطلبة	نسبة المتلقين لدروس خصوصية	عدد الساعات في الأسبوع التي يقضيها الطلبة في الدروس الخصوصية				التكلفة الشهرية (باليورو)			
			1–3	4–10	10+	لاجواب	70	71–210	210 +	لاجواب
المدرسة الزرقاء	161	%65	%54	%42	%2	%2	31%	%56	%7	%6
المدرسة الصفراء	97	%52	%56	%36	%4	%4	%46	%50	–	%4
المدرسة الخضراء	122	%52	%59	%38	–	%3	%38	%53	%3	%6
المدرسة الوردية	167	%63	%54	%45	%1	–	%24	%66	%8	%2

المصدر: Neto-Mendes and Costa, 2007, p, 7

وفي سنة 2005، أجرت وزارة التربية البرتغالية دراسة استقصائية خلُصت إلى معلومات مشابهة. واستُجوب في هذه الدراسة 31035 طالباً من المشاركين في مسابقات الالتحاق بالجامعة الوطنية (Costa, Neto-Mendes and ventura, 2008) ، وصرّح 54.7% من المستجوبين بأنهم تلقوا دروساً خصوصية في الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر. وهذه المرحلة، كما كان واضحاً، أكثر المراحل التي يتلقى خلالها الطلبة دروساً خصوصية، ذلك أن 7.7% فقط من المستجوبين قد تلقوا دروساً خصوصية في الصفوف من السابع إلى التاسع، و1.6% منهم فقط في الصفوف من الخامس إلى السادس. وكانت نسبة الطلبة الذين تلقوا دروساً منتظمة خلال السنة الدراسية التي تزامنت مع تاريخ إجراء الاستقصاء هي 55.9% . كما صرح 27.5% عن تلقيهم دروساً في بعض فترات السنة و16.6% تلقوا دروساً في الفترة التي تسبق الامتحانات مباشرة.

ويلاحظ ارتفاع حدة ظاهرة الدروس الخصوصية أيضاً في بعض بلدان أخرى. ففي موريشيوس، على سبيل المثال، تُنظَّم امتحانات مهمة في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين الثانويتين الدنيا والعليا، وخلال تلك الفترات يزداد الاقبال على الدروس الخصوصية بشكل لافت (Obeegadoo, 2007). أما في ناميبيا، فيرتفع الاقبال عليها قبل امتحانات الصف العاشر والصف الثاني عشر (Nghiyoonanye, 2007). ويُسجّل الارتفاع في فييتنام وسنغافورة خلال السنوات الأخيرة من المرحلتين الابتدائية والثانوية على حدّ سواء (Dang, 2007 ; Tan, 2009).

ومن خلال الجدول رقم (6) الذي يلخّص نتائج دراسة أجريت في أربع ولايات هندية، يتبين بُعد آخر من أبعاد زيادة حدّة الدروس الخصوصية، ألا وهو عدد المواد التي يتلقى فيها التلاميذ الدروس. وقد سجلت ولاية كيرلا أعلى تواتر (جدول رقم 4 السابق) وأعلى حدة في المرحلة الثانوية الدنيا، بينما عرفت ولاية باندرا برديش أدنى حدة وأدنى تواتر. ولوحظ أن التلاميذ لم يتلقوا دروساً في مواد كثيرة خلال المرحلة الثانوية العليا، ومن أسباب ذلك أنّ المنهاج يفرض عليهم التخصّص في مواد قليلة. وضمّت المواد الأساسية في المرحلة الثانوية الدنيا اللغات الأم واللغة الانجليزية واللغة الهندية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. وقد وُجد أنّ 90 % من طلبة العينة تلقوا دروساً في الرياضيات، لتأتي العلوم والانجليزية في الرتبة الثانية (Sujatha, 2007, p.12). وتلقى 98.8% من التلاميذ في ولاية كيرالا دروساً في الرياضيات. فيما لم

تتعد النسبة 73 % في ولاية آتر براديش، ولعل ذلك يرجع إلى أنّ الرياضيات ليست مادة إلزامية في تلك الولاية. كما أظهرت الدراسة أن طلبة شعبة العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية العليا كانوا أكثر اقبالاً على الدروس الخصوصية من أقرانهم في الشعب الأخرى *(جدول رقم 7)*.

جدول رقم 6: النسب المئوية للطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية في عدد من المواد الدراسية المختلفة في الهند سنة 2005

الولاية	المرحلة الثانوية الدنيا				المرحلة الثانوية العليا			
	المادة الأولى	المادة الثانية	المادة الثالثة	جميع المواد	المادة الأولى	المادة الثانية	المادة الثالثة	جميع المواد
أندرا براديش	58.1	36.7	3.4	1.7	–	–	–	–
كيرالا	7.0	12.9	12.4	67.6	18.8	47.4	13.1	20.7
ماهاراشترا	12.0	21.8	55.3	10.9	38.0	55.9	6.1	0.0
أتر براديش	7.8	21.0	46.8	24.3	35.1	40.6	21.7	2.6
المعدل	**13.3**	**20.7**	**39.1**	**27.0**	**33.0**	**49.5**	**12.4**	**5.1**

المصدر: Sujatha, 2007, p. 11

جدول رقم 7: النسب المئوية لطلبة الثانوية العليا بالهند من مختلف الشعب الدراسية والذين تلقوا دروساً خصوصية، 2005

الشعبة	كيرالا	ماهاراشترا	أتر براديش	المجموع
العلوم والرياضيات	45.4	55.7	52.1	52.3
الفنون	23.4	19.4	15.0	17.5
التجارة	20.1	17.8	47.4	19.8
شعب أخرى	00	1.6	10.0	4.3

المصدر: Sujatha, 2007, p. 13

إذا ما جمعنا ساعات الدروس الخصوصية اليومية مع ساعات المدرسة، لوجدنا أن اليوم الدراسي قد صار طويلاً جداً. وهذه نقطةٌ أبرزتها "سو" (Sou 2007, p.5)، بالإشارة إلى منطقة ماكاو بالصين، فتقول أنّ اليوم الدراسي في المرحلة الابتدائية يقدّر بـ 5.5 ساعات، غير أنّ التلاميذ عادة ما يتلقون دروساً خصوصية لمدة ساعتين إلى أربع ساعات إضافية، فيصبح اليوم الدراسي من 7.5 إلى 9.5 ساعات. أما في المرحلة الثانوية، فيدوم اليوم الدراسي الرسمي 7 ساعات، لكن الطلبة عموماً يتلقون دروساً

إضافية لمدة ساعتين أو ثلاثة يومياً، ليغدو اليوم الدراسي الرسمي 9 أو 10 ساعات. وقد لاحظت "سو" (p.55) أن ساعات الدروس الخصوصية المضافة "تشكّل انتهاكاً خطيراً للمعدل العادي من الزمن المخصص للدراسة".

متغيرات في الشكل

قد تأخذ الدروس الخصوصية أشكال عديدة، والتي تطوّرت مع تطور التكنولوجيات الحديثة. وتتمّ أكثر الدروس الخصوصية بالحضور الشخصي للمعني، وقد تتم عبر الهاتف أو التلفزيون أو الانترنت. وكثيراً ما كانت الدروس الخصوصية في السابق تأخذ شكل دروسٍ ترسل عبر البريد العادي، ليحلّ محله الآن البريد الالكتروني والانترنت.

كما واكبت الدروس التي يقدّمها الأشخاص التطور هي الأخرى، فقد أصبحت الأسر ذات الدخل الكافي تتعاقد مع معلمين كي يعملوا مع أبنائهم بشكل فردي، بالمقابل، نجد دروساً تُقدم لمجموعات محدودة أو جموع كبيرة، بل إنّ منها ما يُقدّم في مدرجات بغرفٍ مليئة بالطلبة مجهزة بوصلات فيديو. ولكل شكل من هذه الأشكال تأثيراته المختلفة على البيداغوجيا والتكاليف التي يتحملها المستفيدون وعلى السياسات الحكومية.

وفي بعض من البلدان، فالمعلمون في المدارس الحكومية هم من يعطون الدروس الخصوصية لتلاميذهم. ولأول وهلة قد يبدو الأمر ذا نفع كبير، ذلك أن المعلمين يعرفون التلاميذ جيداً، ما يسهل عليهم المهمة في مساعدتهم، غير أن هذا الأمر قد يسبب مشاكل عويصة. وفي أسوء الحالات، يدخل عنصر الابتزاز في المسألة، فقد يتعمد المعلمون إغفال جزء من المنهاج في المدارس النظامية لتوسيع سوق الدروس الخصوصية بعد ساعات المدرسة. وبما أنّ أغلب الأنظمة التعليمية تعطي للمعلمين صلاحية اتخاذ قرار نجاح أو رسوب التلاميذ، يجد الآباء أنفسهم مجبرين على الدفع مقابل حصول أبنائهم على دروس خصوصية، لأنهم يعلمون جيداً أنهم إن لم يفعلوا ذلك فسيدفعون في نهاية المطاف مبالغ أكبر حين يعيد أبنائهم السنة حتماً.

ويمكن أن نلحظ استعمال التلفاز في إعطاء الدروس الخصوصية في بلدان مختلفة مثل كوريا وجنوب إفريقيا. وتعرض برامج الدروس الخصوصية في جنوب أفريقيا عبر القنوات المفتوحة للعامة، وكذا عبر قنوات الدفع مقابل المشاهدة(Reddy,

2007 ; p.14)، ويمكن للمعلمين أن يحددوا مواضيع الدروس بالتنسيق مع مدرسة معينة، فيُرسل تلامذتها أسئلتهم، ويشرح المعلم بعض الأمثلة منها. ولا يُمكن هذا النظام له عادة أن يخلق مزيداً من التفاعل بين التلاميذ والمعلمين، كما أنّه نادراً ما يهتمّ بالقدرات الشخصية لكل متعلم على حدة. ومع أن التلفاز قد يخلّص المعلمين والتلاميذ من قيود المسافات، ولكنه عادة ما يقتصر على نطاق الحدود الوطنية للبلد المعني.

أمّا دروس الانترنت فتتيح حرية أكبر، ويمكنها أن تجتاز حدود البلدان وحتى القارات. (Ventura 2008a). ويسمح البريد الإلكتروني والهاتف وكاميرا الانترنت بتفصيل خدمة الدروس الخصوصية على مقاس الزبائن وحاجاتهم. ولئن كان المعلمون الذين يعطون دروساً وجهاً لوجه في حاجة إلى كثافة سكانية كافية ليضمنوا عدداً وافراً من الزبائن، ويعملون غالباً على اختيار قاعات درسٍ قريبة من محطات النقل، فإنّ موفري الدروس الخصوصية عبر الانترنت يستطيعون إيصال خدماتهم للقاطنين بالمناطق النائية تماماً كما يوصلونها إلى سكان المدن، ويمكنهم أن يقدّموا الخدمة باللّغة التي تناسب المتلقي، وهكذا يستطيع المعلمون في الهند مثلاً أن يعطوا دروساً لتلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية باللغة الإنجليزية، كما يقدم المعلمون في البر الرئيسي للصين دروساً لزبائن في هونغ كونغ وماليزيا وسنغافورة باللغة الصينية.

وتُظهر هذه الملاحظات أن تحديد شكل الدروس الخصوصية لا يتوقف على المعلمين فقط، وإنما يتعدّاه إلى التلاميذ المتلقين أيضاً. والكثير من المعلمين الذين يعطون دروساً لطلبة المدارس الثانوية ليسوا سوى طلبة جامعيين يسعون للحصول على دخل إضافي، كما يعطي طلبة المدارس الثانوية أيضاً دروساً خصوصية لتلاميذ المدارس الابتدائية. فبغض النظر عن طلبة المدارس الثانوية، نادراً ما يتمتع طلبة الجامعات بالمؤهلات المهنية اللازمة لمزاولة التدريس، ولكنّهم قد يتواصلون جيداً مع الطلبة لتقارب فئتيهما العمرية.

وعلى الطرف الآخر من سلّم العمر، نجد المتقاعدين الراغبين في مواصلة الإسهام في خدمة المجتمع وكسب بعض الدخل إضافي. وبما أن هؤلاء من جيل مختلف، فقد تختلف أساليبهم في التعليم، واحتمالٌ بعيد أن يكونوا بارعين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وقد كان عدد من هؤلاء المعلمين المسنين في المدارس النظامية بدوام كامل، قبل أن يُحالوا إلى التقاعد وفقاً للأحكام التنظيمية. ولكن في سوق الدروس الخصوصية لا

يُهتم بالسن الرسمي للتقاعد بقدر ما يُهتم بتحقيق معادلة الثمن المعقول وجَوْدة الخدمات المعروضة.

وفيما بقت الدروس الخصوصية في الماضي دون قواعد تنظيمية رسمية تحكمه، يسير هذا القطاع وعلى نحو متزايد نحو إتباع أساليب منظمة تنظيماً هيكلياً وتجارياً. وهذا مؤشر جديد على أن التعليم الظلي يأخذ شكل النظام رويداً رويداً. ومن هذا، أنشئت الشركات الصغيرة والمحلية والكبيرة، بل والشركات المتعددة الجنسيات أيضاً. ومن أشهرها شركة "كومون Kuman" التي ظهرت في اليابان سنة 1954 عندما فكر مؤسسها السيد تورو كومون Toru Kuman(1914–1995) في طريقة لتحسين مستوى أبنه في الرياضيات. وبعد نصف قرن، صار السيد كومون يُوفر دروساً لأكثر من أربعة ملايين تلميذ في 45 بلد، وتنشط مؤسسته في إطار نظام حقوق الامتياز في مجالي الرياضيات واللغات (Kumon,2008). ومن بين الشركات الأخرى التي تعمل وفق نظام حق الامتياز، نجد مؤسسة "سيلفان" Sylvan، وأكاديمية الرياضيات والعلوم ومركز أكسفورد للتعليم. وقد بيّن ديفيس وأوريني(David and Aurini 2006, p.124) أنّ الهدف من تقديم حقوق الامتياز هو تشجيع نمو الأعمال التجارية، كما القيا الضوء على الانتشار المذهل في كندا لشركات الدروس الخصوصية التي تعمل وفق نظام حق الامتياز.

وتتيح التكنولوجيا أيضاً استعمال أساليب مركبة في الدروس الخصوصية. ومن أمثلة ذلك، مدارس "سكول سيتي" SchoolCity، وهو شكل حديث من أشكال مدارس الجوكو اليابانية، والتي تقدم للتلاميذ فرصاً للتعلم في منازلهم أو في مراكز إقليمية من خلال شبكة حاسوبية خاصة (Suzuki, 2009). وتنقسم الدروس التي تقدمها هذه المدارس التي تعمل عبر الشبكة إلى ثلاثة أقسام: (1) المحاضرات والدروس التلفزيونية، (2) التعلم الذاتي عبر الإنترنت، (3) التعلم باستخدام المصادر المطبوعة. ولمدارس "سكول سيتي" هياكلها التنظيمية الخاصة، وهذا شكل آخر للطرق التي يمكن من خلالها أن تصبح الدروس الخصوصية نظاماً قائماً بذاته، وليس مجرد تقليد للأنظمة الرسمية. كما أنّ لكل بلدة من "البلدات" التي تنضوي ضمن "سكول سيتي" دروسها وزبائنها الخاصين بها، وتغطي رقعة جغرافية واسعة. و"للسكول سيتي" أيضاً شركات فرعية يتركّز نشاطها في الدعاية والبرمجيات ونظم التقييم والترجمة.

إن الاختلافات في أشكال الدروس الخصوصية المذكورة هنا تكتسي أهمية بالغة بالنسبة لواضعي السياسات والمخططين الذين يسعون لتحديد السياسات الأنجع للإجابة على سؤال: أيُّ السياسات الحكومية هي الأنسب لكل شكل من أشكال الدروس الخصوصية؟ ولهذا:

- 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 طفل يُترك في الخلف"
- يتطلب التعامل مع الدروس الخصوصية الموفّرة عبر *الإنترنت*، وربما انطلاقاً من دولة، سياسة مختلفة جداً عن السياسة التي يتطلبها التعامل مع الدروس الخصوصية التي يوفرها معلمون مسجلون وفي محال ظاهرة داخل الأحياء السكانية.
- تختلف الدروس الخصوصية التي يجبر المعلمون النظاميون تلاميذهم على تلقيها أيضاً عن الدروس التي يتلقاها التلاميذ بسعي من آبائهم ومبادرة منهم.
- تختلف الدروس الخصوصية التي يعطيها معلمون *متمرسون* عن الدروس التي يعطيها طلبة المدارس الثانوية أو الجامعات *غير المتمرسين*.
- يختلف التعامل مع الدروس التي تُعطى فردياً *وجهًا لوجه* عن التعامل مع الدروس التي تُقدم لمجاميع غفيرة في *مدرجات كبيرة* مزودة بشاشات فيديو.

وبعد أن تُصنف كل هذه الأنواع، سيكون بمقدور واضعي السياسات والمخططين أن يوجهوا فكرهم انطلاقاً من فهم تأثيرات هذه الأصناف على الاقتصاد والمجتمع والتعليم. وتبعاً لذلك، سيرتكز الجزء التالي من هذا الكتاب على هذه الجوانب الثلاثة.

إطار رقم 2: إصدار أحكام تقييمية:

"من الواضح أن الدروس الخصوصية ليست أمراً جيداً أو سيئاً في حد ذاتها، وإطلاق مثل هذه الأحكام يعتمد إلى حد كبير على كيفية تقديم هذه الدروس وفي أي ظروف يتم ذلك. هل تعطى الدروس الخصوصية من قبل معلمين من داخل المدرسة أم من خارجها أم تُقدّم في مراكز خاصة؟ وهل يعطي المعلمون الدروس الخصوصية لتلامذتهم في المدرسة أو لتلاميذ آخرين؟ وهل تُفسد الدروس الخصوصية بطريقة أو بأخرى نظام التعليم الرسمي؟" (Poisson, 2007, p.4)

التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية

لقد بيّنت الأجزاء السابقة في هذا الكتاب التنوع في حجم ظاهرة الدروس الخصوصية وحدّتها وأشكالها. وهذا الواقع، إذا ما أُضيف إليه تنوع الأنظمة السياسية والثقافية ومتغيرات أخرى، يخلق جملة من الصعوبات لتحديد الآثار الاقتصادية والاجتماعية والتربوية للدروس الخصوصية. ومع ذلك، يمكن للتحليلات التقابلية أن توضّح لنا الكثير من الأمور في هذا الصدد.

التأثيرات الاقتصادية

لا يخفى على أحد أن الدروس الخصوصية في بعض أصقاع العالم تمثّل نشاطاً اقتصادياً ضخماً. ويتجلى هذا الواقع أكثر ما يتجلى في كوريا، حيث قُدّر مجموع ما أنفقته الأسر في العام 2006 على الدروس الخصوصية بـ 24 مليار دولار أمريكي، وهو ما يعادل 2.8% من الناتج المحلي الخام (Kim and Lee, 2008, p.3). وتوفر صناعة الدروس الخصوصية في كوريا دخلاً مهماً للمعلمين ولكل من يعمل بالمجال. وقد تسببت الأنماط الإنفاقية لهؤلاء في إحداث تأثيرات متلاحقة على الاقتصاد. وهذه أمثلة أخرى عن إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية:

- *في فرنسا:* قُدّر حجم القطاع بحوالي 2.21 مليار يورو، ونسبة نموه بحوالي 10% (Melot, 2007, p.50).
- *في اليونان:* التهمت مدارس "الحشو" Cram schools في المرحلة الإعدادية 1.1 مليار يورو سنة 2001، وهو مبلغ يتجاوز ما تنفقه الحكومة على التعليم في هذه المرحلة (Psacharopoulos and Tassoulas,2004, p.247).
- *في تركيا:* أظهرت إحدى التقديرات أن ما أنفق من مصاريف لصالح مراكز الدروس الخصوصية سنة 2004 بلغ 2.9 مليار دولار أمريكي أي ما يعادل 0.96% من إجمالي الناتج القومي. في حين قدّرت إحصائيات أخرى مقدار الإنفاق بأقل من ذلك المبلغ (Transal and Bircan, 2007, p.14).
- *في مصر:* أنفقت الأسر في العام 2002 على الدروس الخصوصي لأبنائها الذين يدرسون في مرحلة ما قبل الجامعة بـ 81 مليون جنيه مصري سنوياً (أي حوالي 18 مليون دولار أمريكي) وهذا ما يعادل 1.6% من إجمالي الناتج المحلي (World Bank, 2002, P.26).

ومع أن الدور الاقتصادي للدروس الخصوصية في البلدان الأخرى لا يزال متواضعاً، فإنّ الدروس الخصوصية تظلّ مصدر دخل إضافي للمعلمين من ذوي الأجور الهزيلة، والذين يُضطرون لممارستها لضمان دخل كافٍ يسد حاجات عوائلهم. ففي سريلانكا، على سبيل المثال، كان الأجر الشهري للمعلمين في المدارس الحكومية سنة 2007 يتراوح ما بين 108 و135 دولار أمريكي (Samath, 2007, p.1). وهذه أجور منخفضة جداً إذا ما قورنت بأجور القطاع الخاص، حيث بإمكان معلم الرياضيات في مدرسة من مدارس مدينة "كولومبو" أن يكسب من أعطاء الدروس الخصوصية أكثر من عشر دولارات أمريكية في الساعة، أي أنه يجنى ما يعادل الأجر الحكومي في ثلاثة أو أربعة أيام. وفي طاجاكستان، كان متوسط الأجر الرسمي للمعلمين سنة 2006 ما يعادل 24 دولاراً أمريكياً في الشهر، فضلاً عن دخلٍ يتراوح ما بين دولار ودولارين للساعة الواحدة من الدروس الخصوصية (Kodirov and Amonov, 2009, p.144). وحتى المداخيل الإضافية التي يكسبها طلبة الجامعات الذين يخصصون بعضاً من وقتهم لإعطاء دروس خصوصية قد يكون لها فوائد اقتصادية عرضية، ذلك أن تلك المداخيل ستتيح للطلبة متابعة دراستهم، واكتساب المهارات التي ستخولهم المساهمة في التنمية الاقتصادية لاحقاً.

وإذا ما تحولنا من الحديث عمّا يجنيه المعلمون الخصوصيون إلى ما يتعلّمه الطلبة من خلال الدروس الخصوصية، فسنجد أنّ النظرية الاقتصادية تقول بأنّ اكتساب المهارات في الرياضيات واللغات من شأنه أن يُنتج رأسمال بشري قادرٍ على المساهمة في النمو الاقتصادي. ومن الضروري، طبعاً، أن نتساءل: ماذا يفعل الأفراد أثناء الدرس إن لم يكونوا يتعلمون، وبالتالي نقيّم تكلفة الفرصة البديلة بالنسبة إليهم. لكن، وباستعمال المصطلح الاقتصادي، ستكون تكلفة الفرصة البديلة بالنسبة للشباب في الأنظمة المدرسية ضئيلة جداً لأنّهم لم يصبحوا بعد منتجين اقتصادياً.

ومن جهة أخرى، يمكن للدروس الخصوصية، تحت بعض الظروف، أن تعمق التفاوت في توزيع الموارد من خلال دورها كأداة انتقائية. وقد لاحظ الباحثان كيم ولي (Kim and Lee, 2008, p.31) أنّه:

> نظراً لأن السوق المالية في كوريا ليست سوقاً مثالية، فيمكن لطفل ذي قدرات عالية من أسرة فقيرة أن ينتهي به المطاف في جامعة متواضعة، لأن والديه غير قادرين على دفع ثمن الدروس الخصوصية. وعدم الإنصاف في الاستفادة من الدروس الخصوصية يمكن

أن يؤدي أيضاً إلى توزيع غير فعّال للمواهب، وذلك لأن المعدل الهامشي للإحلال بين التعليم والسلع الأخرى ليس متساوياً بالنسبة لجميع الأسر.

وقد سلط باحثون آخرون الضوء على مظاهر اللامساواة هذه، مُشيرين إلى أنّ الدروس الخصوصية تتسبب في تحويل الموارد عن مجالاتٍ أكثر إنتاجية. ويظهر المشكل الأكبر عندما يتقاعس المعلمون عن أداء عملهم في المدارس النظامية عمداً، من أجل أن يُوسّعوا الطلب على الدروس الخصوصية، ففي الهند مثلا، تُشير "سوجاتها" (Sujatha 2007, p. 20) إلى أنّ:

... المعلمين المنخرطين في الدروس الخصوصية لا يأخذون التدريس بالمدارس النظامية على محمل الجد، فيُضطرّ التلاميذ إلى السعي لأخذ دروس خصوصية لديهم أو في مراكز للدروس الخصوصية. وهكذا، هناك تواطؤ بين معلمي المدارس ومراكز الدروس الخصوصية.

ومن بين المظاهر الاقتصادية الأخرى، نجد موضوع الضرائب. فكثيراً ما يأخذ الدروس الخصوصية شكلاً غير رسمي، فلا تطاله يد محصلي الضرائب الحكوميين. ومن الطبيعي، أن تلاحظ الحكومة أن الأفراد الذين عليهم أن يساهموا في المال العام لا يفعلون ذلك، وبالتالي ينخفض الدخل الضريبي فلا تستطيع الدولة استغلال مواردها من أجل تحقيق أهداف النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي.

التأثيرات الاجتماعية

من الجلي أنّ الدروس الخصوصية، في أغلب أشكالها، ترسّخ الفروقات الاجتماعية بل وتعمّقها، لأن الأسر ذات الدخل العالي تستطيع أن تدفع الكثير مقابل الدروس الخصوصية، بينما يعجز محدودو الدخل عن فعل ذلك، هذا إذا استثنينا المخططات التي تموّلها الحكومات كمشروع "لا طفل يُترك في الخلف" في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تعطي السلطات منحاً لذوي التحصيل الضعيف المنتمين لأسر محدودة الدخل من أجل استثمارها في الدروس الخصوصية.

الضغوطات العائلية والفضاء الاجتماعي

إنّ الدروس الخصوصية قد تشكّل أيضاً جزءاً من ظاهرة تفرض على الأسر ضغطاً اجتماعياً. ووفقاً لكلام أمّ كورية سجّله "كيم" (Kim, 2007, p.11) فإنّ الدافع الرئيس للآباء في إرسال أبنائهم لتلقي الدروس الخصوصية هي قلقهم على مستقبلهم، فتقول: "إن

لـم يكـن الطفل جيداً جداً في المدرسة ولا يرتاد مركزاً من مراكز الدروس الخصوصية، فسيقـول الناس عن أمه أنّها إما مجنونة أو فقيرة". ويعكس انتشار الدروس الخصوصية أيضاً التغيرات التي طرأت على هيكل الأسرة (Kim, 2007, p.12):

> فالأسرة الكورية تتكون عموماً من طفل أو طفلين، بينما كانت في جيل الآباء تضمّ من ثلاثة إلى خمسة أطفال. ونظراً لنقص عدد الأطفال في الأسرة وأهمية الحصول على شهادة من جامعة جيّدة في تحديد وضع الفرد، بات الآباء الشباب، مقارنة بالآباء في الماضي، يهتمون أكثر بالتحصيل الأكاديمي لأبنائهم، ولهذا يعملون على توفير متابعة فردية لهم. ويرى الآباء الشباب بأنّ المدارس تُلبي طلبهم كما ينبغي، فهي تهتم بالتلاميذ كمجموعة، ولا تلق بالاً لقدراتهم الفردية، كل واحد على حدة.

ونفس الملاحظة يمكن أن نجدها في فرنسا، حيث صار عدد أفراد العائلة أقل بكثير من الأجيال السابقة، ولم يعد الأطفال يعيشون على مقربة من أجدادهم، ولذا لم يعد بإمكانهم الحصول على دعم منهم. ويضيف "غلاسمان"(Glasman 2007,p,1) أنّ الدروس الخصوصية، بالنسبة للآباء القادرين على تحمل تكاليفه، هو وسيلة لضمان الطمأنينة داخل أسرهم. فقد باتت الواجبات المنزلية:

> في بعض العائلات مصدر توتّر بين الآباء والأبناء لاسيما المراهقين منهم. وبالتالي، فإن إرسال الأبناء إلى مراكز الدروس الخصوصية، أي إلى طرف ثالث يساعدهم على إنجاز واجباتهم المدرسية، من شأنه أن يكون سبيلاً لخفض حدة التوتر في المنزل، وهكذا يساهم في جعل العلاقات أكثر هدوءاً بين أفراد الأسرة الواحدة. ذلك أنّ إنجاز الواجبات المدرسية ليس بالأمر السهل خصوصاً عندما لا يرغب الأبناء في ذلك، كما أنّ مساعدة مراهق على فهم درس استعصى عليه فهمه في المدرسة، حتى ولو كان الوالد أو الوالدة ضليعين بالمادة (بل خصوصاً لو كانا كذلك؟) أمر صعب للغاية، ولهذا فمن الأحسن أن تُعالج الصعوبات مع شخص آخر غير الوالدين.

وفي السياق ذاته، لاحظ "غلاسمان" Glasman أن "صنع السلام" بين الآباء والأبناء، قد يكون أسهل في مؤسسة خارج المدرسة:

> فالمؤسسة خارج المدرسة قد يُنظر إليها كمكان وسطي، فهي ليست البيت العائلي (بآماله الكبيرة وضغوطه الشديدة، كما رأينا سابقاً)، وليست المدرسة (التي تقيّم، وتُعطي العلامات..إلخ) . وفي مثل هذا المكان الوسطي، يستطيع التلاميذ أن يعترفوا بأنّهم لم يفهموا الدرس أو أنّ لديهم صعوبات في التحصيل، حتى وإنّ لم يكونوا قد اجتهدوا حقاً، والمـفروض عليهـم أن يفعلـوا ذلك، وهناك قد يحاولون، وقد يخطئون ويحاولون ثانية،

ورويداً رويداً، سيصبحون أكثر ثقةً في أنفسهم، بعيداً عن آبائهم بصبرهم النافذ والمدرسة بأحكامها المخيفة.

من جانب آخر، يمكن للدروس الخصوصية أن توفر للتلاميذ فضاءات اجتماعية أخرى، لا يجدونها في المدارس ولا بين عائلاتهم. ففي مصر مثلاً، تفصل أغلب المدارس الإعدادية والثانوية بين الجنسين، في حين تمنح الدروس الخصوصية لأولئك المراهقين فرصة اللقاء بالأصدقاء وبالخصوص من الجنس الآخر. وينقل "هارتمان" (Hartmann, 2008, p.58) رأي مدير أحد مراكز الدروس الخصوصية الذي قال: " أظنّ أنّ حوالي 50% من التلاميذ يأخذون دروساً هنا... لأنهم يرغبون في التعلم حقاً، أمّا الـ 50% الآخرون فيأتون من أجل رؤية أصدقائهم فقط."

الأبعاد الجنسانية

تتفاعل الدروس الخصوصية، في أبعادها الجنسانية، مع عوامل أخرى وبعدة أشكال. ولعلّ أكثرها وضوحاً، التباين في الالتحاق بالمدارس بين الجنسين. وقد أشار "تنسل" و"بيركان" (Tansel and Bircan, 2007, p.7) في منتدى السياسات الذي نظمه معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية سنة 2007 أنّ عدد المسجلين بالمدارس في الدول النامية من الإناث أقل من عددهم من الذكور، و"تركيا لا تشذّ عن هذا الواقع". فعلى الرغم من أن العائدات الاقتصادية لتعليم الإناث أعلى من عائدات تعليم الذكور، يفضل الأتراك تعليم الذكور لاعتقادهم بأنّ الذكر هو سندهم الوحيد في شيخوختهم. وقد قدّرا (p.18) حجم التباين الجنساني بين التلاميذ في السنة الدراسية 2005-2006 بـ 5 نقاط مئوية، إذ كانت نسبة المسجلين بمراكز الدروس الخصوصية من الذكور 52.5% ومن الإناث 47.5%، وكان حجم التباين أكبر في المرحلة الثانوية حيث قدُّرت بـ 9.2 نقطة مئوية، (إذ بلغت نسبة الذكور 54.6% ونسبة الإناث 45.4%). وتُظهر هذه الإحصائيات أن التمييز الجنساني أقل وضوحاً في مراكز الدروس الخصوصية منه في مدارس التعليم النظامي في المرحلة الثانوية، والتفسير الوحيد لذلك هو أن العائلات المرتفعة الدخل تدفع مقابل الدروس الخصوصية لأبنائها من الذكور والإناث على حدّ سواء وبالتالي يكون التمييز على أساس الجنس أقل مقارنة بما هو عليه لدى العائلات ذات الدخل المحدود.

وكما ذكرنا آنفاً، فقد لاحظت "سوجاتها"(Sujatha, 2007) التفاوت بين الجنسين في عدد المسجلين في الدروس الخصوصية في الهند، حيث يُعزى ارتفاع عدد المسجلين الذكور مقارنة بعدد الإناث إلى عوامل ثقافية وأخرى اقتصادية. وفيما يلي معلومات عن بلدان أخرى سارت وفق نفس النمط:

- *في كينيا*، أشار "بوشمان" (Buchmann, 2002, pp.142-143) إلى وجود توجّه وتطور ملحوظ نحو التساوي في عدد المسجلين الذكور والإناث في التعليم النظامي، غير أن "الصورة النمطية الراسخة عن التوظيف والتحيّز الجنساني فيما يتعلق بمساهمة الأبناء في الأشغال المنزلية يمكن أن يؤثر على الآباء في توفير ما يلزم من الموارد التعليمية لبناتهم، لاسيما عندما تكون الأسرة محدودة الدخل أو يكون عدد الأبناء كبير" ويشير صاحب المرجع السابق إلى أن البنات يسهمن في الأعمال المنزلية أكثر من الذكور وهذا ما يجعل حظهن في أخذ دروس خصوصية ضئيلا.
- *في كوريا*، خلصت دراسة أجراها "كيم" و"لي" (Kim and Lee, 2008, p.25)، إلى أنّ مرونة الطلب على الدروس الخصوصية بالنسبة للذكور تقدّر ب 0.51 وبالنسبة للإناث بـ 0.57، ويدل ذلك على أنّ الدروس الخصوصية ضرورة ملحة بالنسبة للذكور، بينما هي من الكماليات بالنسبة للإناث، وأشار نفس المرجع إلى أن مشاركة الإناث في القوى العاملة أقل بكثير من مشاركة الذكور، وبالتالي متوقع أن تكون عائداتهم أكبر من عائدات الإناث.
- *في بنغلادش*، وجدت دراسة أجراها "ناث" (Nath, 2008, p.58) على مستوى التعليم الابتدائي، أن 33.8% من الذكور يتلقون دروساً خصوصية ، مقارنة بنسبة 28.1 % من الإناث.

ومن الصعب تعميم هذه النتائج، إذ لم يجد "دانغ" (Dang (2007,p.692 أي اختلافات في الالتحاق بالدروس الخصوصية بين الجنسين في فيتنام، في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي على السواء. كما أنّ نتائج دراسة تجمع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) عن كينيا جاءت مخالفة لما أورده "بوشمان" (Paviot et al, 2008, p. 153). ولم يُلاحظ التمييز الجنساني في الدروس الخصوصية في مصر أيضاً (Elbadawy, Ahlburg et al, 2006)، بينما لوحظ بوضوح في التعليم النظامي. وتوقع

الباحثون أن تُظهر نتائج مسح سوق العمل المصرية سنة 1998 تمييزاً جنسانياً أكثر حدة في قطاع الدروس الخصوصية، لكن توقعاتهم كانت خاطئة. ويكمن سبب ذلك، على ما يبدو، في الاعتقاد السائد بأن الفتيات المتعلمات يحظين بأزواج أغنياء و/أو متعلمين.

وفي مناطق أخرى من العالم، يمكن أن نلاحظ أن التمييز يكون لصالح الإناث. ففي قيرغيزستان مثلاً، وجد "إفانوف" و"باغداساروفا" (Bagdasarova and Ivanov, 2009, p.134) أن نسبة الإناث اللاتي يتلقين دروساً خصوصية بلغت 65.4%، في حين لم تتعد نسبة الذكور 34.6%، والسبب الرئيس وراء ذلك هو المستوى التعليمي المرتفع لأغلب الأسر، حيث أنّ الوالدين أو أحدهما على الأقل من ذوي الشهادات الجامعية (65 إلى 70 بالمائة)، غير أن المنطق يفترض بأن يكون هذا عاملاً مرسخاً للمساواة بين الجنسين، لا عاملاً للتمييز لصالح الإناث.

وللبعد الجنساني جانب آخر يتعلق بالمعلمين، ففي بعض المجتمعات، يكون المعلمون الذكور هم من يعطي الدروس الخصوصية. وقد أظهرت دراسة أجريت في كمبوديا أن تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث في إحدى المدارس الابتدائية الريفية لا يتلقون دروساً خصوصية، فيما كانت نسب التلاميذ الذين يتلقون دروساً في الصفوف الرابع والخامس والسادس 50 و25 و90 بالمائة على التوالي، وعندما استفسر الباحثون عن سبب النسبة المتدنية في الصف الخامس مقارنة مع النسبتين في الصف الرابع والسادس، أجابهم مدير المدرسة بأنّ تلاميذ الصف الخامس يدرسون عند امرأة دائمة الانشغال بأعمالها المنزلية وشؤون أسرتها، ولذا فهي لا يمكنها إعطاء الدروس بشكل منتظم (Bray, 1999b, p.60). وعلى هذا الغرار، تقول "هارتمان" (Hartmann, 2008, p.68) أنه فيما تعطي المُعلمات المصريات الدروس في منازلهن، يبدو أنّ مراكز الدروس الخصوصية باتت حكراً على الرجال بشكل كامل، وتوضّح:

> إن الأسباب التي تجعل عدد النساء اللاتي يعطين دروساً خصوصية أقل من عدد الرجال واضحة، وهي ضيق الوقت وقلة الجهد بسبب المسؤوليات الأسرية خاصة إذا كن متزوجات، وأما إن كن عازبات فمن غير اللائق اجتماعياً أن يقضين الفترة المسائية خارج المنزل، وثمة أيضاً سبب آخر، يتمثل في أنّ النساء أقل حاجة للدخل الإضافي مقارنة بالرجال، فهن يحصلن عموماً على الدعم المالي من أزواجهن أو من أسرهن.

ومن المؤكد أنّ الثقافات تختلف من بلد إلى آخر، لكنّ الملاحظ أنّ المعلمين الرجـال يسعون أكثر من النساء لعرض خدماتهم في إعطاء الدروس الخصوصية، ويصرون أكثر على تلاميذهم في المدارس النظامية لكي يتلقوا الدروس.

الموقع بين الريف والمدينة

ترتبـط اللامسـاواة في المجتمع بالمكان أيضاً، فالأمر مختلف بين الريف والمدينة. إذ تنتشر الدروس الخصوصية في المدن أكثر من انتشارها في الأرياف، ويعود ذلك لثلاثة أسباب رئيسية وهي: أولاً، دخل الأسر في المدن أكبر من دخل الأسر الريفية عادة. ثانياً، حدة المنافسة في المدن التي ترتبط بالأجر الذي يوفره سوق العمل والذي يختلف باختلاف المؤهلات العلمية. ثالثاً، الكثافة السكانية بالمدن تخلق سوقاً واسعة تشجع المعلمين على عرض خدماتهم.

وفـي هذا الصدد، عُرض، خلال منتدى السياسات، دليل مقياسي يتضمن معلومات عن أوربا الشرقية وآسيا (Silova, 2007, p.7). ففي جميع الدول الاثني عشر التي يتناولهـا الجـدول رقم (8)، كانت الدروس الخصوصية منتشرة بشكل أكبر في المدن منها في الأريـاف. وقـد سُجـل في كازاخستان أكبر فارق وهو 24.2 نقطة مئوية. وأظهرت بيانـات أخـرى قدمتهـا "سوجاتها"(Sujatha, 2007) عن عيّنة ريفية أنّ 29% من تلاميذ المرحلـة الثانويـة الدنيا كانوا يتلقون دروساً خصوصية، بينما بلغت نسبة نظرائهم في المدينة 64% (جدول رقم 9). وهكذا إذاً تبقى نسبة النجاح ثابتة، فبينما ينجح أغلب تلاميذ المدن الذين يتلقون دروساً خصوصية، يتسرب مجمل تلاميذ الأرياف.

جدول رقم 8: الفرق بين الريف والحضر في أوربا الشرقية وآسيا في استهلاك الدروس الخصوصية (%)

	الريف	المدينة
أذربيجان	87.8	95.0
البوسنة والهرسك	56.9	57.7
كرواتيا	50.1	61.6
جورجيا	76.9	81.2
كازاخستان	56.6	70.1
قيرغيزيستان	37.7	61.9
لتوانيا	54.9	69.7

	الريف	المدينة
منغوليا	69.8	71.6
بولندا	59.9	70.1
سلوفاكيا	54.7	58.2
طاجيكستان	41.0	49.9
أوكرانيا	77.7	82.0

المصدر: Silova, 2007, p.7

جدول رقم 9: النسب المئوية لتلاميذ المرحلة الثانوية الدنيا الذين تلقوا دروساً خصوصية في المدن والأرياف بأربع من ولايات الهند

	الريف	المدينة
أندرا بريدش	20.7	38.7
كيرلا	66.5	70.6
ماهاراشترا	29.3	72.7
ألترا بريدش	32.0	52.7
المجموع	**29.0**	**64.0**

العينة: في الريف 1492، في المدينة 2539

المصدر: Sujatha 2007 p.5

وتتوافق هذه الإحصائيات مع إحصائيات أخرى عن نفس الموضوع. فعلى سبيل المثال، أشار مسح سوق العمل المصرية والذي شمل 4816 أسرة في 22 محافظة من المحافظات الـ 27 إلى أنّ 39.6% من طلبة الأرياف كانوا يتلقون دروساً خصوصية، بينما كانت النسبة في المدن 52.0 % (Elbadawy et al, 2006, p.16). كما كان الفرق في متوسط الإنفاق السنوي على الطفل الواحد كبيراً أيضاً: 1889 جنيهاً مصرياً في الأرياف مقابل 4915 جنيهاً في المدن. وبالمثل، أظهرت الإحصائيات التي أوردها "ناث" عن بنغلاديش (Nath, 2008, p.58)، أنّ 19.6% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأرياف كانوا يتلقون دروساً خصوصية مقابل 43.6% في المدن، أما بالنسبة للصف الخامس وهو الصف الأخير في المرحلة الابتدائية فالفرق كان أكبر: 36.6% في الريف، مقابل 62.2% في المدن. لاشكّ في أن هذه الإحصائيات انعكاس لحركة العرض والطلب، وقد لاحظ "واطسون"(Watson, 2008, p.10) في أستراليا أنّ العرض غير الكافي في الأرياف والمناطق النائية كان عائقاً حقيقياً أمام المخططات الحكومية الداعمة للدروس

الخصوصية، ولا يزال التلاميذ في تلك المناطق يحصلون على علامات أدنى من المستوى المطلوب.

التمييز الإثني والعرقي

إن الأعراق والأجناس من المظاهر التي قد تُثير مسألة اللامساواة في المجتمع. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أجريت في فيتنام أن نسبة تلاميذ الابتدائي المنتمين للأغلبية الإثنية، والذين تلقوا دروساً خصوصية سنة 1997–1998، بلغت 37.0%، مقابل 7.1% ممن ينتمون إلى الأقليات (Dang, 2007, p. 688)، وكانت النسبتان في المرحلة الثانوية الدنيا 60.7% و19.0% على التوالي، وفي المرحلة الثانوية العليا 78.0% و55.9%.

وعلى خلاف ذلك، يمكن، في بيئات أخرى، أن يكون التلاميذ المنتمين للأقليات أكثر من يتلقى الدروس خصوصية. وقد وجد "إيرسون" و"راشفورت" (Ireson and Rushforth, 2005, p.6) في إنجلترا أن، الأطفال المنحدرون من أصول جنوب آسيوية أو صينية أو الأفريقي الكاريبي يتلقون دروساً خصوصية أكثر من الأطفال البيض (رغم أن عيّنات الدراسة كانت صغيرة). وفي كندا، يُسيّر مهاجرين من هونغ كونغ وتايوان والصين العديد من مراكز الدروس الخصوصية. وبالنسبة لأمريكا حيث يختلف السياق نوعاً ما، استهدف المخطط الحكومي المسمى بـ "لا طفل يُترك في الخلف" تلاميذ ذوي تحصيلٍ ضعيف من أصول افريقية وإسبانية (Zimmer et al, 2007, Mori, 2009).

التأثيرات التربوية

بخلاف أغلب الظّلال، قد يؤثر التعليم الظلي على النظام الذي يحاكي صورته. ففي أغلب السياقات، يمكن أن نلحظ أن الدروس الخصوصية تدعم دروس التعليم النظامي من خلال توفيرها لوسائل إضافية تساعد التلاميذ على التعلم في المواد المدرسية، ومع ذلك، تأثيرها في بعض الأحيان يكون تأثيراً سلبياً. ومن الجلي، أن مخططات الدروس الخصوصية التي تدعمها الحكومات تختلف كل الاختلاف عن الدروس التي يتحكم بها العرض والطلب. وسنجد، بالطبع، العديد من الأصناف في كلا النوعين.

وقد صنّف "بواسون" (Poisson, 2006) جملة من الأبعاد تتعلق بالتأثيرات التربوية للدروس الخصوصية، ومنها استغلال مرافق المدرسة، ووقت الدروس، ومحتوى

التعليم وبيداغوجيته، وأداء المعلمين، وتحصيل التلاميذ، وديناميكيات الأقسام أنظر أيضا (Dang and Rogers, 2008 ; pp.8-14). وستأتي أمثلة عن ذلك في الفصل التالي.

البرامج الممولة حكومياً لذوي التحصيل المنخفض

كان أحد موظفي وزارة الأطفال والمدارس والأسر (DCSF) ببريطانيا من بين المشاركين في منتدى السياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيط التربوي. وقد تحدث عن مشروع كبير ورائد أُطلق سنة 2007 (Taylor, 2007). ويعتمد هذا المشروع المسمى "أحرز تقدماً جيداً" على الدروس الفردية كوسيلة لدعم تحصيل التلاميذ والحد من اللامساواة في التعليم. وفي إطار التحضير لهذا المشروع، قام مهندسو المشروع بتقييم بعض الدلائل عن تأثيرات الدروس الخصوصية في إنجلترا وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.

وكانت البيانات عن انجلترا والتي أشارت إليها دراستهم، وهي أساساً النتائج الواردة في (Irson, 2004) و(Ireson and Rushforth, 2005). وقد أظهرت الدراسة الأخيرة (p.4) أن 27% من تلاميذ العينة وهم من الصف 6 و11 و13 تلقوا دروساً خصوصية. ولاحظ الباحثان أن المادة التي يتلقى فيها أغلب التلاميذ دروساً خصوصية هي مادة الرياضيات وتليها اللغة الإنجليزية (القراءة والإنشاء لتلاميذ الصف السادس) ثم العلوم. ومن بين الاستنتاجات المهمة نذكر:

- السبب الرئيسي لتلقي الدروس الخصوصية هو الرغبة في تحقيق النجاح في الاختبارات (ثلثي التلاميذ).
- طلبة الثانوية يتلقون دروساً في بعض الأحيان لتساعدهم على متابعة الدروس أو فهم دروس لم يحضروا شرحها بسبب عارض صحي مثلاً.
- تنعكس جودة الدروس الخصوصية في تأثيرها على التحصيل والنجاح، كما أن برامجها تختلف بشكل معتبر في مدى نجاعتها.
- إن تأثير الدروس الخصوصية على نتائج الشهادة العامة للتعليم الثانوي ببريطانيا (GCSE) محدود بل يكاد يكون منعدماً بالنسبة للتلاميذ البيض، أما بالنسبة لغير البيض فالتأثير إيجابي إلى حد بعيد (عينة صغيرة)، وإذا جمعنا الاثنين فالتأثير محدود جداً. وفي الرياضيات، استفاد الذكور أكثر من البنات من الدروس

الخصوصية في سبيل الحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي ببريطانيا (GCSE).

بما أنّ الدروس الخصوصية متنوعة بشكل كبير، فلا يوجد الكثير من المعلومات المصنفة على أساس كيفيات تلقي الدروس ومن يتلقاها وظروف تلقيها.

وبالنسبة لأستراليا، ألقى تايلور الضوء (Taylor, 2007, pp. 5-6) على إحدى المبادرات الحكومية لمساعدة الأطفال الذين فشلوا في تحصيل علامة النجاح في اختبار القراءة للصف الثالث سنة 2003. وقدم المخطط دعماً مالياً يسمح للآباء أو الأوصياء على أطفال متمدرسين بدفع مبالغ قد تصل إلى 700 دولار أسترالي مقابل الدروس الفردية في مادة القراءة (أنظر أيضاً Watson, 2007, p.6). ولتقييم المخطط، أجرى الباحثون دراسات تقابلية لنتائج امتحانات القراءة قبل وبعد تلقي الدروس الخصوصية، وجمعوا ما لاحظه المعلمون والآباء أو الأوصياء من تغيرات في مستوى التعليم لدى الأطفال. وفي سنة 2003، قدّر عدد تلاميذ الصف الثالث الذين لم يحصلوا على العلامة المطلوبة للانتقال 19000 تلميذاً (أي 7.6% من مجموع تلاميذ الصف على المستوى القومي)، وقد تلقى 6200 تلميذاً منهم دروساً في إطار المخطط، في حين استفاد 5433 من دورة كاملة من الدروس الخصوصية. وأظهرت الدراسة التقييمية أيضاً أنّ المخطط سمح للتلاميذ بأن يتعلموا دون الالتهاء بأشياء أخرى، ما حسّن تركيزهم على التعليم، ودون الخشية من الارتباك، ما عزّز ثقتهم بأنفسهم. ولقد أُحصيت العديد من العوامل المهمة لتحقيق النجاح، منها ما هو مرتبط بالمدرسة وما هو مرتبط بالأسرة. وكانت نسبة النجاح معتبرة في بعض الولايات. إذ حسّن 89% من التلاميذ في ولاية فيكتوريا، مثلاً، مهاراتهم في مادة القراءة، بمعدّل ما يمكن أن يكسبوه في حوالي 1.7 سنة. لقد كان حقاً مشروعاً رائداً ومع ذلك لا بد من مخططات أخرى وتجارب مماثلة للوصول إلى نتائج أكثر دقة، إضافة إلى أنّ المعلومات المتوفرة، حسب واطسون(Watson, 2007. p, 9) ، لم تكن كافية لتوضيح نجاعة تكلفة المخطط مقارنة مع المخططات التربوية الأخرى.

المشروع الثالث الذي تناوله تايلور (Taylor, 2006, pp. 6-7) هو سياسة "لا طفل يُترك في الخلف"، وتجربتها في ولاية شيكاغو سنة 2005، حيث تعاقدت مدارس شيكاغو الحكومية (CPS) مع 30 مؤسسة ووكالة خاصة لتقديم خدماتها لأكثر من 60000 تلميذ، يدرسون في 343 مدرسة، بتكلفةٍ بلغت 50 مليون دولار أمريكي. وقد تكفّل بتقديم

الدروس وكالات ربحية وأخرى غير ربحية. كما كان لمدارس شيكاغو الحكومية برامجها التي ترعاها بنفسها، وضمّت أكثر من نصف عدد التلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية. وأظهر التقييم أنّ التلاميذ الذين تلقوا دروساً خصوصية حققوا تحسناً مقارنةً بالتلاميذ الذين يتلقوا دروساً رغم أنّهم مؤهلون لذلك وفقا لشروط السياسة المذكورة. وقد كان الذين شاركوا في المخطط من أضعف التلاميذ . ولكن بعد سنة واحدة، بلغ متوسط الكسب الذي أحرزه التلاميذ الذين تلقوا دروساً 1.09 سنة في مادة القراءة، و0.94 في الرياضيات، وكان ذلك التقدم أكبر من الذي أحرزه التلاميذ المؤهلون الذين لم يتلقوا دروساً 1.03 في القراءة و0.92 في الرياضيات. وانطلاقاً من تجربة شيكاغو، يمكننا تحديد أربع نقاط جوهرية:

- كان اختيار من يتلقون الدروس الخصوصية يتمّ على أساس مدى استحقاقهم للحصول على وجبة الطعام المدرسية مجاناً، أي أنه كان متعلقاً بالوضع الاقتصادي لا بالحاجة الأكاديمية، وبالتالي كان من التلاميذ من هم بحاجة ماسة إلى الدروس الخصوصية لكنهم لا يتلقونها وبالعكس. وكان الآباء هم من يحددون المواد التي يتلقى فيها أبناءهم الدروس، ولم يكن اختيارهم صائباً في جميع الحالات. وكان عدد من مراكز الدروس الخصوصية يعتمد على الإعلانات والمحفزات كرفع الحجم الساعي للدروس المقدمة، اجتذاباً لاهتمام الآباء، في حين أن الفائدة التعليمية لم تكن مضمونة.
- يختلف حجم المجموعة في الدروس الخصوصية اختلافاً معتبراً، فكان البعض منها يتم لشخص واحد بشكل فردي، وأغلبها يتم في مجوعات، ومنها ما يضمّ أكثر من 20 تلميذ.
- لا يوجد معيار موحد للتقييم، والمساءلة قليلة. وأي تحسن للتلميذ في امتحانات نهاية السنة يُعزى إلى المعلم، وليس المدرسة أو أي جهة أخرى. وقلة من المؤسسات من تختبر الدروس وتقيّمها وتستجيب لتساؤلات الآباء ومدراء المدارس وانشغالاتهم.
- تُفضّل المؤسسات التي تشغل المعلمين النظاميين على غيرها من المؤسسات، وذلك لأن هؤلاء المعلمين يعتمدون على الكتب العامة التي أعطيت لهم خصيصاً لتقديم الدروس الخصوصية تلبيةً لاحتياجات التلاميذ. ويحصل

تلاميذهم عادة على علامات جيدة، وبالتالي تكسب تلك المؤسسات ثقة الآباء والمدارس.

واعتبـاراً لكـل هذه النتائج، صُمم المشروع الرائد الذي أطلق في انجلترا سنة 2007 كـي يسـدّ مجمـل تكاليف الدروس الخصوصية الفردية لـ 10% من تلاميذ المرحلتين الأساسيتين الثانية والثالثة (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 سنة والأطفـال الذيـن تتـراوح أعمارهم بين 11 و14 سنة) في 484 مدرسة. ومن المفترض لذلك أن يغطي 10 ساعات من الدروس الخصوصية إضافة إلى ساعتين من الدروس النظامية، أو يُخصص لكل تلميذ منسقاً للدروس في مادتي الإنجليزية والرياضيات.

وقد صُمم مخطط مماثل للمخطط الإنجليزي في سنغافورة (Tan, 2009, p.97). فخلال الثمانينيات من القرن العشرين، كانت حكومة البلاد منشغلة باختلاف التحصيل العلمي بين مختلف الأجناس والأعراق، وخاصة الأداء المتدني لدى طلبة "الملاي" مقارنة بالصينيين والهنود، ولهذا خصصت السلطات دعما مالياً يسمح لمجلس التعليم الخاص بأطفال الملاي / المسلمين (MENDAKI) بتوفير الدروس الخصوصية لهم. وسمحت الحكومـة للمجلس باستعمال المدارس الحكومية لتقديم الدروس الخصوصية المسائية، وتدريب المعلمين الذين تشغلهم دون مقابل أو بمقابل أجور رمزية. وكان مجلس التعليم الخاص بأطفال الملاي/ المسلمين أول من وضع مخططات خاصة بالدروس الخصوصية، ليحذو حذوه بعد ذلك الجمعية السنغافورية الهندية للتنمية (SINDA) التي ظلت نشيطة جداً ومشهورة (MENDAKI, 2009, SINDA, 2009).

ويجـدر بنا أن نذكر أيضاً، في هذا المقام، مخططاً مماثلاً في جنوب إفريقيا تحدّث عنه "ريدي" (Reddy, 2007) خلال منتدى السياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيـط التربـوي. وقـد أجـرت وزارة العلـوم والتكنولوجيا بجنوب إفريقيا استعراضاً لواقع الـدروس الخصـوصية من أجل تحديد السبل الكفيلة بتحسين تعلّم العلوم في المرحلة الثانوية. وبعد أن تلقت التوصيات التي خلُص إليها الاستعراض، قررت الوزارة إطلاق مشروع يستهدف المدارس التي يتعلم بها التلاميذ من عائلات محدودة الدخل. على أن تتمّ الـدروس وجهاً لوجه حيث يُقابل المعلم التلاميذ. وسمحت الحكومة للقطاع الخاص بالمساهمة في المشروع عن طريق تقديم الدعم المالي. وهكذا، فهذا المخطط مثال للمبادرة

الحكوميـة التي ترمي إلى الحد من التمييز العرقي في التعليم، وترك أثر إيجابي على التعليم النظامي من خلال مساعدة ذوي التحصيل العلمي الضعيف.

الدروس الخصوصية التي يتحكم بها السوق

كمـا جاء في الأجزاء السابقة من الكتاب، هناك مخططات أخرى ارتبط وجودها بـوجـود مؤسسات الدروس الخصوصية التي فرض منطق السوق إنشاءها. ومن المفروض أن تساهـم هذه المؤسسات في تحسين أداء التلاميذ، وإلا قلّ الطلب عليها. غير أن تقييم هذه المبادرات يُظهر أن بعضها قائم على الدعاية والتسويق بدل إثبات الكفاءة. والاستفادة منها يعتمد على طبيعة الدروس وجاهزية التلاميذ للتعلّم. وعلاوة على ذلك، كان لقطاع الدروس الخصوصية في بعض المناطق تأثيرات سلبية على التعليم النظامي.

وتكون الدروس الخصوصية، في بعض الحالات، مثيرةً للجدل، وخاصة عندما تصبـح بديلاً للتعليـم النظامـي، سيما خلال الفترات التي تسبق اختبارات التخرج الرئيسية، إذ يـرى الطلبـة فـي بعض البلدان أن المدارس لم تعد قادرة على توفير ما هم بحاجة إليه من المعلومات، لأنها تضمّ الكثير من الطلبة، كما أن أهدافها الاجتماعية والسياسية عديدة. وفي تركيا، تضاعف عدد الشهادات المرضية التي يجلبها الطلبة لتبرير غيابهم وبخاصة خلال الفصل الدراسي عندما يقدم الطلبة امتحانات القبول إلى المرحلة الثانوية والجامعة، حيـث يركـز الطلبـة في هذه الفترة على الدروس الخصوصية وعلى التحضير في المنزل بـدل الـذهـاب إلى المدارس. ويقول "تانسل" و"بيركان" (Tansel and Bican, 2007. P.8) أن في تلك الفتـرة "أغلب الطلبـة يقدمون تقارير طبية مزورة تتيح لهم التغيب عن المدرسة" وقـد "بـات الأمـر شائعاً على الرغم من تكلفتها المرتفعة". وفي 2005، أجرى الاتحاد التركي للتعليم دراسة استُجوب فيها 1078 طالباً من طلبة المرحلة الثانوية العليا و1073 مـن طلبـة المرحلـة الثانوية الدنيا عن تأثير الدروس الخصوصية على الحضور في المـدارس النظامية، فأجاب 55% من طلبة المرحلة الثانوية العليا و49% من طلبة المرحلة الثانوية الدنيا بأنّهم عمدوا إلى تقديم تقارير طبية مزورة.

أنمـاط مماثلـة توجـد في أذربيجان أيضاً، ويشير "كازيمزاد" (Kazimzad, 2007) أنّ الطلبة عادة ما يغيبون عن المدارس النظامية، خاصة في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي، ليتمكنوا من حضور الدروس الخصوصية خلال تلك ساعات. (أنظر أيضاً Silova and Kazimzad, 2006, p. 128) ، بـل إنّ الطلبة قد يلجئون إلى ارتشاء إدارة المدرسة

لإعفائهم من الدرس، مع تسجيلهم ضمن قائمة الحضور. وعلى غرار ملاحظات أوبيغادو فيما يتعلّق بموريشيوس (Obeegadoo, 2007)، لاحظ "كازيمازاد" Kazimzad أيضاً أنّ المدارس تصبح خاوية قبل الامتحانات النهائية بسبب توجه الطلبة إلى مراكز الدروس الخصوصية.

من الطبيعي أن تؤثر الدروس الخصوصية المكثفة سلباً على تركيز الطلبة. ففي كوريا مثلاً، يقول "كيم" (Kim, 2007, pp. 16-17) أنّ الطلبة عادة ما ينامون خلال ساعات الدرس، وذلك بسبب كثافة الدروس الخصوصية التي يتلقونها في مراكز الدروس، والتي يعتقدون أنها تساعدهم على النجاح في امتحانات القبول، وخاصة امتحانات القبول في الثانويات المتخصصة، وقد أقر الطلبة أنفسهم بذلك (Kim, 2007, p. 17):

> لا يحب المعلمون النظاميون الطلبة الراغبين في دخول المدارس الثانوية المتخصصة، لأنّهم لا يركزون في الفصل وينامون. وعلامات الفصل الدراسي الثاني لا تؤخذ بعين الاعتبار لدخول المدارس الثانوية المتخصصة، ولهذا يُبدي الطلبة لا مبالاة بل ويشاغبون أيضاً...
>
> جميع الطلبة الراغبون في الالتحاق بالمدارس الثانوية المتخصصة تحصيلهم ممتاز. إنهم لا يعملون بجد في الصف، ويثيرون الفوضى، وغالباً ما يقضون الحصص في النوم أو في إنجاز واجبات الدروس الخصوصية أو في مراجعة دروس أخرى.
>
> في حصة مادة الإنجليزية، ينام أغلبهم، فَهُم يعرفون محتوى الدرس مسبقاً، والمعلم على علم بذلك.

إنّ الاقتباسات السابقة تجعلنا نفكر ليس فقط في تركيز الطلبة، بل في تباين مستوى طلبة الصف الواحد. عندما تساعد الدروس الخصوصية ذوي التحصيل الضعيف من الطلبة، ينقص التباين وبذلك تساعد المعلمين أيضاً. غير أنّ الدروس الخصوصية التي تتحكم بها قوى السوق، تستقطب ذوي التحصيل العالي من الطلبة فيزيد بذلك التباين. وكما جاء في الدراسة التي أجريت بموريشيوس (Bah-Lalya, 2006, p. 75):

> بينما يتلقى بعض الطلبة دروساً خصوصية ولا يتلقاها البعض، يواجه المعلمون في المدارس النظامية مستويات أكثر تبايناً مما كانت ستكون عليه بدون دروس خصوصية، وبالتالي بدل أن تكون هذه الأخيرة عاملاً مساعداً على التحصيل تصبح، على العكس، ذات تأثير سلبي على التعليم.

ومن بين التحديات التي تواجه التعليم، نجد اختلاف الطرق البيداغوجية المتبعة فـي التعليـم النظامي والتعليم الظلي. ففي الرياضيات مثلاً، يتعلم التلاميذ في مراكز الـدروس الخصوصية كيف يحلّون التمارين بطريقة ميكانيكية، بدل حلها بناءً على فهم عميـق لمبـادئ الرياضيات. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، انتُقد مخطّط "لا طفل يُترك في الخلف" لأنّه لا ينسق بين مناهج الدروس الخصوصية ومناهج الدروس النظامية. ويضيف المنتقدون أن المخطط لم يشترط التنسيق بين المعلمين الخصوصيين والمعلمين النظاميين، وكانت النتيجة أن الدروس الخصوصية " تسببت في الحد من قدرة المدارس على التنظيم من أجل التوصل إلى برنامج تعليمي متماسك" (Sunderman, 2006, p. 118).

ومـن المشاكل العويصة أيضاً التي تسببها الدروس الخصوصية، إهمال المعلميـن للـدروس في المدارس النظامية لتيقّنهم بأنّ التلاميذ سيتلقون دروساً خصوصية، هم من سيقدّمها لهم في أغلب الأحيان. وقد سجلّت "هارتمان" (Hartmann, 2008 : 52) رأي تلميـذة مصرية معلمها في المدرسة في مادة الكيمياء هو أيضاً من يعطيها دروساً خصوصية في تلك المادة:

> تقـول دينـا: فـي المدرسـة، يتكلم التلاميذ أثناء الحصة أو يراجعون دروس مواد أخرى. " لا أحد ينتبه للدرس، ولهذا لا يتكبد المعلم عناء إلقاء الدرس كاملاً، بل يشرحه شرحاً سطحياً دون أن يدخل في التفاصيل، إذ يعلم أننا جميعاً نتلقى دروساً خصوصية، فلماذا يجهد نفسه إذاً؟"

ولاحظت "هارتمان" (Hartmann ; p. 67) أيضاً أنّ الكثير من المعلمين يكسبون دخـلاً إضـافيـاً من الملزمات المدرسية التي يؤلفونها، والتي عادة ما تكون متوفرة في الأسـواق والمكتبـات، على الرغم من أنّها ممنوعة في المدارس لأنّها غير رسمية، ومن شأنها أن تقوّض المقاربات البيداغوجية التي تتبناها الجهات المخوّلة بوضع المناهج.

سنتناول جوانب أخرى من أثر الدروس الخصوصية على التعليم النظامي في أجزاء لاحقة من الكتاب، أما الآن فسيكون من المجدي أن نعرض ملخص "بواسون" Poisson عن العلاقات الممكنة بين الدروس الخصوصية والتعليم النظامي.

جدول رقم 10: أثر الدروس الخصوصية على التعليم العام

مجال التأثير	أنواع التأثير	
	إيجابي	سلبي
تمويل التعليم	• تخصيص موارد إضافية لقطاع التعليم على الصعيد العالمي.	• تحويل مسار أموال قد تكون أكثر نجاعة إن استخدمتها الجهات الفاعلة العمومية. • ضغوط يمارسها المعلمون على الآباء لدفع مستحقات الدروس الخصوصيّة. • حرمان الدولة من عائدات الضرائب.
عائدات المعلم	• دخل إضافي للمعلمين	
إدارة شؤون المعلمين		• تحريف إجراءات إدارة شؤون المعلمين (ضغوط لتعيين وظائف تدرّ أكبر قدر من المال)
استعمال المرافق المدرسية	• تزايد نسبة استعمال المرافق المدرسية خارج ساعات الدراسة.	• استعمال المرافق العامة لصالح القطاع الخاص.
وقت التدريس	• أفضل استغلال للوقت بعد انتهاء ساعات المدرسة (بالنسبة للأطفال في مرحلة التحضيري أيضاً)	• انخفاض إجمالي ساعات التدريس (غياب المعلمين). • التركيز على الدروس الخصوصية عوضاً عن التركيز على الحصص التدعيمية المناطة بالمعلّمين.
المحتوى التعليمي والبيداغوجيا		• تدريس جزء فقط من المنهاج الدراسي خلال ساعات التدريس الرسميّة. • انتهاج مقاربة "الحشو" التي يستعملها معلمو الدروس الخصوصية.
أداء المعلّم	• تخفيف عبء العمل على معلمي التعليم النظامي.	• بذل المعلّمين جهوداً أقلّ في الصّف الدراسي ما يقوّض تحضير التلاميذ جميعهم على نحو كاف وملائم. • تعب وعدم كفاءة المعلّمين ممّن يعطون دروساً خصوصيّة. • إهمال المعلّمين لواجباتهم في المدارس النّظامية لصالح التعليم الخاص (الغيابات).
تعلّم التلاميذ	• مساعدة التّلاميذ على فهم المواد الدراسية خلال أيام الدراسة العادية.	• زيادة العبء على التلاميذ وتعبهم. • نقص الاهتمام بالنشاطات داخل الصّف. • استخدام التلاميذ للنصائح التي يتلقونها خلال الدروس الخصوصية ما يجعلهم يعملون بطريقة آلية. • ارتفاع نسبة غياب التلاميذ.

مجال التأثير	أنواع التأثير	
	إيجابي	سلبي
ديناميّة الصّف	• يساعد التلاميذ ذوي الاستيعاب البطيء من استدراك ما فاتهم والالتحاق بباقي تلاميذ الصّف.	• ازدياد أهمية الدروس الخصوصية على حساب تجربة العمل التعاوني في الصّف الدّراسي. • استعمال مقاربات تعليم وتعلّم تتعارض مع تلك التي ينتهجها المعلّمون. • عدم احترام أساتذة التعليم النظّامي. • أساتذة التعليم النّظامي يواجهون تبايناً متزايداً في مستوى تلاميذ الصف.
إجراءات التقييم والانتقاء		• فرض المزيد من الشروط للنجاح في الامتحانات لتبرير الدروس الخصوصيّة. • التحيّز في امتحانات القبول في الجامعات.
نتائج التلاميذ	• تحسّن نتائج التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف. • تحسين تعلّم التلميذ وقدرته على التنافس في السّوق التعليمية.	• توسيع الفروق الاجتماعية بين التلاميذ. • توسيع الهوّة بين مستويات التلاميذ حين يتلقى ذوي التحصيل العالي منهم دروساً إضافية. • محاباة التلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية. • معاقبة التلاميذ ممّن لا يحضرون الدروس الخصوصية (رسوب متعمّد).
إصدار الكتب المدرسية وتوزيعها	• تشجيع إصدار مراجع جديدة سهلة الاستعمال ومفيدة لتحضير الامتحانات.	• إدخال مقاربات "الحشو" في محتوى الكتب المدرسية.

المصدر: Poisson, (2007), pp.14-15

ثلاث دراسات حالة

تظهر دراسة بعض التجارب الوطنيّة بجلاء تعقيدات الموضوع. وقد كان من الممكن اختيار بلدان عديدة، لكنّ التركيز اقتصر على ثلاث حالات فقط تفادياً للإطالة. ويعود اختيار كوريا كدراسة حالة لأنّ الدروس الخصوصية منتشرة على نطاق واسع ومنذ أمد بعيد، ولأنّ الحكومات المتعاقبة قد جرّبت سياسات شتّى لمعالجة المسألة، مع أنّ نجاحها يبقى محدوداً. وموريشيوس لديها تاريخ مع الدروس الخصوصية مُشابه إلى حدّ ما لتاريخ كوريا، وقد يكون من المفيد مقارنتها بكوريا بما أنّ عدد سكّانها أقلّ وثقافة الدروس الخصوصيّة وأنماطها السائدة مختلفة تماماً عنها. وقد وقع الاختيار على فرنسا أيضاً نظراً لأن حكومتها أنشأت هياكل لتشجيع الدروس الخصوصية، كما أنّها شهدت تطوّرات هامّة في الآونة الأخيرة.

كوريا

وصف "سيث" (Seth,2002,p.1) التعليم في كوريا على أنّه "هاجس وطنيّ". فدراسته لـ"حمّى التعليم" كما يحلو للكوريّين أحيانا أن يسمّوه (أنظر أيضاً Lee 2005,) تظهر أنّ التعليم لطالما شكّل أداة هامّة لتحقيق التغيير الاقتصادي والاجتماعي، وأنّ الدّروس الخصوصيّة كانت عنصراً هامّا فيه بدءاً من منتصف القرن العشرين على وجه الخصوص. وكما أشار " كيم" (Kim,2007, p.1) خلال منتدى السياسات الذي نظمه المعهد الدولي للتخطيط التربوي، فإنّ 63.1% من طلبة التعليم الثانوي تلقّوا دروساً خصوصيّة عام 2007. وقد بلغت هذه النسبة بين تلاميذ المدارس الإعدادية 78.4% ، فيما وصلت إلى حدود 88.2% في المرحلة الابتدائي.

وتأخذ الدروس الخصوصية في كوريا أشكالاً عدّة. ففي عام 2007 مثلاً، زاول حوالي 45.5 % من تلاميذ المرحلة الإعدادية دراستهم في مدارس خاصّة تدعى الـ"*هاكوونز* *hakwons*"، و25.4% منهم تلقّوا دروساً خصوصيةً فرادى أو ضمن مجموعات، و10.4% منهم كانوا يقومون بتمارين تعدّها بعض المؤسسات ويشرف عليهم في تأديتها أفراد عائلاتهم، وربّما يزوّدهم معلموهم ببعض المعلومات. أمّا 5.0% منهم فكانوا يتلقون دروساً عبر الانترنت (Kim, 2007, p.7). وقدّر إجمالي إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية عام 2006 بحوالي 24 مليار دولار أمريكي (Kim and Lee, 2008, p3)، ما شكّل نسبة

2.8% من إجمالي الناتج القومي، وحوالي 80% من نفقات الحكومة على التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي.

ويرى المسؤولون في الحكومة وعامّة النّاس أنّ هذه الأرقام تنطوي على الكثير من التناقض. وقد ذهب كيم (Kim 2007, p.1) إلى القول:

> تعدّ الدروس الخصوصية التكميلية إحدى القضايا الشائكة... في كوريا. أتهمت بزيادة العبء الاقتصادي على الآباء، وتوسيع الهوة بين الأغنياء والفقراء، وتحريف المناهج الدّراسية، والتقليل من احترام معلمي المدارس العمومية، وإلحاق ضرر بالتطوّر المتّزن للتّلاميذ.

وبالرغم من ذلك، استمرّ طلب الأسر على الدروس الخصوصيّة، بل إنه زاد. وعندما وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وحصلت كوريا على استقلالها من الاستعمار الياباني، كانت نسبة الأميّة مرتفعة والفقر منتشراً. وفي غضون أربعة عقود، شهد البلد تحوّلاً صناعيّاً مكّنه من الانضمام إلى منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) عام 1996، والّتي توصف عن جدارة "نادي الدول الغنيّة" للاقتصادات المتقدّمة (Henry, Lingard, et *al*., 2001, p.7). وقد أشار "سيث"(2002, p.3) أنّ نظام التعليم، بما فيه التركيز على الدروس الخصوصية، كان مقوّماً أساسياً في تحقيق هذا النجاح، لأنّه "يشدّد على أهمية سلطة المعلم ويخلق روح المنافسة الشديدة التي حفّزتها، إلى حد كبير، امتحانات القبول التنافسيّة للمدارس، والتي أفرزت قوى عاملة منضبطة ذات تعليم عالٍ، ومجتمعاً مستعدّاً لمواجهة نظام رأسمالي صناعي تكون المنافسة الشديدة سمة من سماته الرّئيسة".

هيمنة فكرة الامتحانات ومحاولات الاصلاح

خلال القرون التي سبقت الاستعمار الياباني، كان لكوريا تقاليد راسخة في مسابقات الخدمة المدنيّة للحصول على مناصب حكوميّة. وكانت هذه المسابقات تمنح مقاماً وهيبة للقلائل الذين تمكنوا من الولوج من بابها الضيق(Zeng,1999). وقد اقتُبِس هذا النّهج من النّظام الصّيني وقُرِن بالأعراف الكنفوشيوسية التي ترى أنّ التعليم الرسمي والمعرفة يؤديان أدواراً اجتماعية هامّة. أمّا النظام الحديث للمسابقات والامتحانات فقد ظهر في القرن العشرين أثناء الحقبة الاستعمارية اليابانية، فاحتفظت به كوريا بعد استقلالها ولم تدخل عليه تغييرات عدا بعض التعديلات الطّفيفة. وقد شهد عقد الخمسينات نقطة تحوّل هامّة بإجراء عدد من امتحانات الدخول إلى المدارس الإعدادية والثانويّة والالتحاق بالجامعات. ولمّا كانت

لامتحانات المرحلة الأولى منها أهمّيّة خاصة، صارت الضغوط تتزايد على تلاميذ المدرسة الابتدائية. فشرعت بعض المدارس في تنظيم حصصٍ مسائية وفي أيام العطل، مقابل مستحقات إضافيّة. فصارت الحصص بعد ساعات الدراسة مصدر دخل هامٍّ للمعلمين والمدارس على حدّ سواء.

وقد تعرّضت طريقة تحضير الامتحانات خارج المنهاج الدراسي للانتقادات على نطاق واسع، لأنّها تخلق توتّراً وإجهاداً عند الأطفال، وتزيد من العبء المالي على الآباء، علاوة على أنّها تفاقم الفوارق الاجتماعية. لذلك أصدرت وزارة التربية توجيهات عديدة تأمر بوضع حدّ لتلك الممارسات. وقد أشار الرئيس ري سنغمان في مرسوم أصدره عام 1955 أنّ العديد من المدارس والمعلمين قد استغلوا "اختلال التوازن بين عدد الطلبات والطاقة الاستيعابية للمدارس"، وأعلن أنّ مثل تلك الممارسات في المستقبل، بما فيها الحصص الإضافية خارج المنهاج الدّراسي، ستضع أصحابها تحت طائلة القانون" (Seth, 2002, p.134).

لكنّ هذا الحظر لم يكن ذا تأثير كبير. لذلك، اتخذت السلطات خطوات جديدة للحدّ من الدروس الإضافية، وذلك من خلال تعديل أنظمة انتقاء التلاميذ في مختلف مراحل التعليم. ومن بين أهم الإجراءات التي اتخذت، في سيول عام 1969، وفي المدن الكبرى الأخرى عام 1970، وفي باقي البلاد عام 1971، كانت تعويض امتحان القبول في المدرسة الإعدادية بإجراء عملية قرعة للاختيار العشوائي (Kim,2004,p.9) . وكان هذا الإجراء يهدف إلى:

- إتاحة النمو الطبيعي للأطفال من خلال التقليل من توتّرهم.
- تجنيب المدارس الابتدائية التركيز المفرط على التحضير لامتحانات القبول في المرحلة الإعدادية.
- تثبيط الدروس الخصوصية.
- تقليص الهوة القائمة بين مختلف المدارس الإعدادية.
- تخفيف الأعباء الماليّة والنّفسيّة التي تتحمّلها الأسر.

وقد رافق هذه الإجراءات، فتح باب الالتحاق بالمدارس على مصراعيه، بغية تحقيق الهدف الوطني المتمثل في توفير تسع سنوات من التعليم الإلزامي لجميع التلاميذ.

ولقد لقي هذا الإصلاح نجاحاً جزئيّاً، على الأقل في المدى القصير، لكنّه في المقابل خلق مشاكل أخرى. إذ صارت المدارس تعاني من تفاوت كبير في مستويات التلاميذ المسجّلين، وصار لزاماً على المعلّمين أن يضبطوا أساليب التدريس وفقاً لذلك. لكنّ إلغاء امتحانات القبول في المرحلة الإعدادية وفتح الباب واسعاً للتسجيل إنّما كان مجرّد نقل للمشكلة إلى المرحلة التالية. فقد رأى تلاميذ المرحلة الإعدادية ممّن يتمتّعون بمهارات وطموحات أنّ الصفوف التي تختلط فيها التلاميذ من مختلف القدرات لا تلبّي حاجياتهم، فلجؤوا إلى الدّروس الخصوصية من أجل التحضير لامتحان القبول في المدارس الثانوية.

وحين تفطّنت السّلطات إلى ظهور هذا النمط الجديد من الدروس الخصوصيّة، أطلقت عام 1974 نظام قرعة آخر لاختيار الملتحقين بالمدارس الثانوية. وقد طُبقت هذه السياسة أوّل وهلة في مدينتي سيول وبوسان. ومع بداية العام 1980 ، صارت سارية المفعول في عشرين مدينة، فيما غطّت مع حلول عام 2003 نسبة 73% من تلاميذ الطور الثانوي (Kim, 2004,p.4). وقد أعلنت السّلطات الكوريّة عام 1982 عن خطّة لمسار استثنائي للمدارس الثانوية المتخصّصة لصالح الطلبة ذوي المهارات ممّن يريدون التركيز على العلوم، أو اللغات الأجنبية أو ألعاب القوى أو غيرها من التخصّصات. وجاءت هذه السياسة كردّ للانتقاد الموجّه لنظام القرعة الذي أسفر عن نتائج دون المستوى. وفي العام 2007، ضمّت المدارس الثانوية المتخصّصة 4.2% من إجمالي طلبة المرحلة الثانوية .(Kim, 2007, p.3)

مرّة أخرى، كان الأثر الرئيسي والمباشر لإلغاء مسابقات القبول في المرحلة الثانوية هو نقل المشكلة إلى المرحلة التالية، ألا وهي مسابقات الدخول إلى الجامعة. وبالفعل، فإنّ امتحانات القبول الخاصة بهذه المرحلة باتت مهمّة إلى درجة أنها صارت تؤثّر كثيراً على مراحل الدراسة التي تسبقها. وقد أشار "سيث" (Seth,2002,p.157) أنّ التحضير لمرحلة الجامعة "بدأ ينتقل إلى مستويات أدنى فأدنى حتى صار معظم التلاميذ يتلقّون دروساً خصوصيّة وحصصاً تدعيميّة بدءاً من الطور الابتدائي، بل أدنى". كما أنّ إلغاء امتحانات القبول في المدارس الإعدادية والثانوية جعل من الإقامة في المناطق حيث توجد مؤسسات تعليمية مرموقة أمراً ذا أهميّة. إذ اكتسبت المدارس في بعض المناطق سمعة طيبة بسبب تحصّلها على أعلى نسب النجاح في مسابقات الدخول إلى الجامعة،

الأمر الذي أدّى إلى ارتفاع أسعار العقار بها. ولمّا صارت هذه المناطق مقاطعات للأسر الثريّة التي لا تجد صعوبة في تحمّل أقساط الدروس الخصوصيّة، صارت سمعة المدارس ذات أهمية كبيرة لتحقيق النجاح.

محاولات متجددة للمنع

في عام 1980، حين اعتلى شان دو هوان سدة الحكم على رأس حكومة عسكرية جديدة، كان 12.9% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و 15.3% من المرحلة الإعدادية و 26.2% من المرحلة الثانوية يتلقون دروساً خصوصيّة (Kim,2007,p.1). حينها عزم الرئيس شان على معالجة المسألة، فحوّل مسابقات القبول في الجامعة الخاضعة لمراقبة المؤسسات الخاصة إلى "اختبار المستوى للدخول إلى الجامعة" يخضع لرقابة الدولة. ومنع إعطاء حصص إضافية ودروس خصوصية في المواد الأكاديمية. وكان هذا المنع الإجراء الأساسي والجذري الوحيد من جملة الإجراءات التي اتخذت حتى الآن، فالدروس الخصوصية الوحيدة المسموح بها كانت تخص ألعاب القوى والفنون والموسيقى والتايكواندو وتنسيق الأزهار.

لكنّ هذا المنع أثبت، مرّة أخرى، أنّه صعب التطبيق. إذ يذكر "سيث" ما يلي (Seth,2002,p.186):

> بذل الاباء كل ما في وسعهم للتحايل على القوانين التي تمنع الدروس الخصوصية. فكان المعلمون من طلبة الجامعات، في بعض الأحيان، يرتدون الزّي الرّسمي للمدارس الثانوية كي يدخلوا إلى منازل تلاميذهم دون شبهة. وقد لجأت بعض العائلات إلى تأجير شقق للمعلمين ليتمكّنوا من إعطاء دروسٍ خصوصيّة لأبناء أسرة واحدة أو أكثر حتّى لا يُلفتوا انتباه الحرّاس. وغالباً ما كانت المنتجعات والفنادق، وكذا الشقق الخاصة، تأوي صفوف الدروس الخصوصية. أمّا الأغنياء فكانوا يرسلون أبناءهم إلى الخارج لتلقي دروس خصوصية.

وبذلك ارتفعت أقساط الدروس الخصوصية جرّاء زيادة المخاطر، وصار تدريس الدروس الخصوصية مهنة مُربحة.

وتدريجياً، أخذت الحكومة في التخفيف من المنع الذي فرضته، إدراكاً منها بضرورة الوصول إلى حلّ وسط، (Yang, 2001):

- في عام 1984، سُمح لطلبة المرحلة الثانوية بحضور دروس خصوصية في اللغات الأجنبية خلال عطلة الشتاء. أمّا الطلبة ذوو التحصيل الضعيف (الحد الأدنى 20%)، فقد سمح لهم بأخذ حصص إضافية في المدرسة على يد معلّميهم.
- في عام 1988، سُمح لجميع الطلبة أن يأخذوا حصصاً إضافية في المدارس يوفّرها معلّموهم مقابل أجر يدفعونه.
- في عام 1989، سُمح لطلبة الجامعات أن يعطوا دروساً خصوصيّة لتلاميذ المراحل الابتدائية والثانوية. كما سُمح بإصدار شرائط دراسية وشرائها وتأجيرها. وقد سُمح أيضاً لتلاميذ المراحل الابتدائية والثانوية بحضور الدروس الأكاديميّة التي كانت توفّرها المعاهد الخاصّة خلال العطل.
- في عام 1991، سُمح لتلاميذ المراحل الابتدائية والثانوية بحضور الدروس الأكاديميّة التي كانت توفّرها المدارس الخاصّة أثناء الصّفوف الدراسيّة.
- في عام 1996، سُمح لخرّيجي الجامعات بإعطاء دروس خصوصية لتلاميذ المراحل الابتدائية والثانوية.

وقد سهّل تخفيف القيود على الدّروس الخصوصيّة في نموها بوتيرة سريعة. وفي عام 1993، قدّر الإنفاق الوطني على الدّروس الخصوصية بحوالي 3.410 مليار وون (ما يعادل 4.3 مليار دولار أمريكي). وقد ارتفع هذا الرقم ليصل إلى 4.696 مليار وون عام 1994، و9.320 مليار وون عام 1995 (Yoon *et al.*,1997,p.1). ومع حلول العام 1997، بلغ معدّل الانفاق السنوي على الدروس الخصوصية لتلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ما يعادل 12 إلى 16% من نصيب الفرد الواحد في إجمالي الناتج القومي، أي أكثر بثلاث إلى أربع مرات من معدّل ما يُنفق في اليابان (Kwak,1999). وكانت الدروس الخصوصية كثيفةً في المرحلة الابتدائية، وجليةً في المدن، مع أنّ نسبتها في الأرياف كانت مرتفعة أيضاً.

لكنّ هذا التصعيد أدى إلى إدخال حظر جديد ضمن الأجندة السياسيّة عام 1997. فقد أعلن الرئيس كيم داي جانغ، في الخطاب الذي ألقاه أثناء مراسم تنصيبه رئيساً للبلاد، بأنّه "سيحرّر التلاميذ من الحصص الإضافية ويخلّص الآباء من الأعباء المالية المترتّبة عن الدروس الخصوصية". (اقتبسه يي في Yi, 2002, p.2).

وأعلنت الحكومة عام 1998 أنّ الدروس الخصوصية الأكاديمية التكميلية للمرحلة الثانوية ستمنع مجدداً وذلك عبر مراحل، وسيخصّ المنع عام 1999 تلاميذ المرحلة الإعدادية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية. أمّا عام 2001، فسيمسّ جميع تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية.

مع أنّ الخطوة هذه قد لاقت ترحيباً، إلاّ أنّ شكوكاً كثيرة حامت حولها. إذ رأى النقّاد أنّ معالجة مسألة الدروس الخصوصية لن تكون فعّالة إلاّ إذا أُسقط عنها طابع "الضّرورية" الذي تكتسيه، وذلك عن طريق الحدّ من المزايا التنافسية التي يمكن اكتسابها بفضل تلقي دروس خصوصية وتحسين نوعية التعليم النظامي.

وقد أشار مقال افتتاحي نُشر في صحيفة "آسيا ويك" واسعة التداول (Asiaweek، 1997، ص 20) إلى:

> أنّ محاولة السّلطات الكوريّة معالجة عيوبها في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي من خلال منع الدروس الخصوصية يشبه نوعاً ما محاولة القضاء على الفساد والنهب من خلال التأكيد على إبقاء الشعب بأكمله فقيراً. وفي قارة تشهد تنافساً متزايداً كقارة آسيا، من غير المنطقي إطلاقاً إصدار تشريعات لصالح القاسم المشترك الأصغر.

على غرار سابقاتها من المحاولات، لم تلاق هذه المحاولة الجديدة في منع الدروس الخصوصية نجاحاً. ففي العام 2000، اعتبرت المحاكم المنع إجراءً مخالفاً للدستور وانتهاكاً لحقوق الإنسان.

البحث عن بدائل

قرّرت السّلطات الكوريّة مواجهة الوضع من خلال انتهاج مقاربة أوسع، فأطلقت عام 2004 مبادرة 'سياسة الحدّ من نفقات الدروس الخصوصية من خلال إعادة بعث النظام التعليمي الحكومي'، سعياً منها إلى تحسين نظرة المواطنين إلى التعليم الحكومي في جميع مراحله، والاعتراف بأنّ محاولة منع الدروس الخصوصية قد عالجت الأعراض بدل النظر في الأسباب. وقد أعلنت عن عشر إجراءات خاصّة (Kim, 2004,p.22):

1. التعليم من خلال برامج التعليم الإلكتروني أو إجراء دورات تحضيرية "لاختبار الاستعداد للدراسة الجامعية College Scholastic Ability Test (CSAT) عبر محطّة الإذاعة التعليمية أو عبر الإنترنت.
2. السماح للمدارس بتنظيم حصص إضافية بعد ساعات الدراسة لمختلف المراحل وذلك حسب النتائج المدرسيّة المحصّلة.
3. إثراء نشاطات الحصص الإضافية غير المقيّدة بالمنهاج الدراسي.
4. تنظيم صفوف بعد المدرسة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ممن يعمل آبائهم ولكنهم غير قادرين على تحمل نفقات إرسالهم إلى مراكز رعاية الأطفال.
5. استخدام معلمين ذوو خبرة واعتماد منهج تقييمي متنوّع الأساليب.
6. تغيير طرق التعليم والتقييم.
7. تغيير نظام التسوية بالنسبة للمرحلة الثانوية من خلال إنشاء نظام تعليمي يقوم على كفاءة الطالب، وذلك بوضع الطلبة في صفوف منفصلة.
8. تغيير سياسة الدخول إلى الجامعة من خلال إعطاء الأولوية للنتائج المحصلة في المرحلة الثانوية وللحصص الإضافية غير المقيّدة بالمنهاج، مع الحدّ من التركيز المسلّط على نتائج اختبار الاستعداد للدراسة الجامعية.
9. ضمان حدّ أدنى من التحصيل العلمي.
10. إصلاح المجتمع وترقية الثقافة.

إن بعضاً من هذه الإجراءات يُخالف أو يعدّل بصفة معتبرة إصلاحاتٍ سابقة. وتغيير نظام الدخول إلى الجامعة ليرتكز على توصيات المدارس وعلى الحصص الإضافية غير المقيّدة بالمنهاج، يُعارض بوضوح الإجراءات المتخذة في كلّ أرجاء البلاد للقضاء على الفساد من خلال تعزيز أنظمة مركزية للامتحانات والمسابقات وتوحيد معايير التقييم (Gorgodze,2007). وسعياً لتطبيق بعض مظاهر التعليم الخصوصي في التعليم النظامي، تضمّنت الخطّة الجديدة استخدام أشهر معلمي الدروس الخصوصية لتقديم دروس مجانية في المواد الأساسية عبر القنوات الفضائية والانترنت (Lee,2007,p.1228).

وكانت سياسة "المساواة في الالتحاق بالمدارس الثانوية" نقلة مهمّة أيضاً. وقد بدت هذه السياسة منطقيّة وجذّابة حين اعتمادها عام 1974، والواقع أنّها تشكّل ذلك النّوع من الإجراءات الذي قد يسترعي، للوهلة الأولى على الأقل ، اهتمام الحكومات في البلدان

الأخرى. ومن المفارقة إذن أن نقرأ ملاحظات المُقيّمين أمثال كيم ولي (Kim and Lee,2008,p.29) التي تفيد بأنّ هذه السياسة "تعدّ السبب المباشر في زيادة الطلب على الدروس الخصوصيّة"، فيما قدّم غيرهم (مثل Byun، 2008) تقييمات أكثر تفصيلاً. ومع ذلك، بات جليّا أنّ هذه السياسة لم تكن واضحة المعالم في تنفيذها وتأثيراتها.

جدول 11. النسب المئوية للتلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية في كوريا في الفترة الممتدة من 1980 إلى 2007

	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية
1980	12.9	15.3	26.2
1997	72.9	56.0	32.0
2007	88.2	78.4	63.1

المصدر: Kim (2007), p.1

وعلى خلاف جل الإجراءات العشرة المذكورة آنفاً، جاء الإجراء الأخير "إصلاح المجتمع وترقية الثقافة" إجراءً عامّاً وصعباً في تحديده أو تنفيذه على حد سواء. وبما أنّ روح المنافسة وتقدير التعليم يتجذّران بعمق في كوريا، وهذا واقعٌ لا يمكن تغييره بسهولة، فإن الدروس الخصوصية ما فتئت تنتشر انتشاراً مطرداً على الرغم من جهود الحكومات المتعاقبة للحدّ من ذلك (جدول 11). وقد ازداد عدد مراكز الدروس الخصوصية (Hakwons) من 381 مركز عام 1980 إلى 14043 عام 2000 ليصل عام 2007 إلى 31000 مركزاً (Kim and Lee, 2008,p.9). كما استمر الإنفاق على الدروس الخصوصيّة في الزيادة بوتيرة أسرع من نمو العائدات (Kim and Lee, 2008,p.9). وعلى الرغم من ذلك، تواصل السلطات الكورية سعيها الدؤوب لمعالجة المسألة. وقد أصاب "لي" و"جانغ" (Lee and Jung, 2008, p.15) حين أشارا إلى ضرورة "التحلّي بالصبر ومعالجة المشكل من منظور المدى البعيد" من خلال "انتهاج مقاربة شاملة ومتعدّدة الجوانب".

إطار رقم 3: إدارة الضغوط

أنشأت الحكومة الكوريّة مجموعة من المدارس الثانوية المتخصّصة لا تخضع لأحكام "سياسة المساواة في الالتحاق بالمدارس الثانوية". فصار طبيعياً أنّ تشتدّ المنافسة للدخول إلى هذه المدارس، ولا مناص من أن تضطلع الدروس الخصوصية بدور في كلّ هذا. وقد أجرى كيم Kim (2007) دراسة عن الأساليب التي تتبعها مختلف العائلات لمواجهة الضغوط المفروضة عليها.

فيما يلي نعرض تصورات فتاة تدعى داجانغ وأمّها. وتصف هذه الفقرة مرحلة عصيبة في حياة داجانغ الدراسيّة. لكنّها تبيّن نوع الضغوط، وإن كانت أقل حدّة، التي يعاني منها يوميّاً الملايين من الأطفال في كوريا طوال مسارهم الدراسي.

سجّلت داجانغ في معهد للدروس الخصوصية قبل شهرين من إجراء امتحان القبول في الثانويات المتخصّصة. ودرست اللغة الكوريّة والانجليزية والرياضيات. وكانت تقصد المعهد على الخامسة مساءً بعد المدرسة لِتَحْضُر دروساً إلى غاية الساعة العاشرة ليلاً. ثمّ تبقى في المعهد لتدرس بمفردها إلى غاية الساعة الثانية صباحاً، قبل أن ترجع إلى المنزل. وكانت تخلد إلى النوم على الساعة الثالثة لتستيقظ على السادسة من اليوم الموالي لتقصد المدرسة.

وقد روت أمّها كيف أنّ داجانغ لم تكن تنام إلاّ قليلاً:

"بمجرّد أن أوقظها تستفيق. كنت أشعر بالضيق حين أوقظها. وحين كنت أشفق عليها فلا أوقظها عند السادسة، كانت تغضب وتقول لي: عليك أن تكوني صارمة، حتّى إن وجدت الأمر صعباً. عليك أن توقظيني. افعلي ذلك من أجلي. ينبغي أن تهزّيني أو حتى تضربيني من أجل إيقاظي."

ومع أن والدة داجانغ قد شعرت أن حياة ابنتها كانت قاسية خلال تلك الفترة إلاّ أنّها كانت ترى في الدروس الخصوصيّة استثماراً. وقد ترسّخ هذا الاعتقاد حين التقت أمّهات أخريات وسمعت حديثهنّ عن الدروس الخصوصية التي كان أبناؤهنّ يتلقونها.

أمّا داجانغ فقد رأت آفاقها تتوسع من خلال معهد الدروس الخصوصية الذي كانت ترتاده. ففيها عرفت المنافسة واجتهدت في دراستها. لكنّ الحصص التي كانت تتلقّاها هناك دفعت بها إلى إهمال دروسها في المدرسة الإعدادية النظامية. ولأنّها كانت تبقى في معهد الدروس الخصوصية إلى غاية الساعة الثانية صباحاً، غالباً ما كانت تنام في الصّف.

المصدر: Kim (2007), pp 7-8

موريشيوس

سعت السلطات في موريشيوس، على غرار نظيراتها في كوريا، جاهدة من أجل معالجة الجوانب الإشكالية للدروس الخصوصية، لكنّ الحلول التي وضعتها لاقت نجاحاً محدوداً بدورها. وقد شارك في منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي

وزيران سابقان للتعليم في جمهوريّة موريشيوس وهما آرمونغوم بارسورامان Armoongum Parsuramen (الفترة 1983–1995) وستيفن أوبيغادو Steven Obeegadoo (الفترة 2000–2005). وبالرغم من اختلاف آرائهما السياسيّة، إلاّ أنّ كلاهما صرّح خلال المنتدى أنّه من الصعب إيجاد سياسات عمليّة لمعالجة مسألة الدروس الخصوصيّة. وأضافا أنّ التحدّيات التي واجهتهما هي نفسها التي واجهت الوزراء الذين سبقوهما والذين جاؤوا بعدهما.

والواقع أنّ التحديات التي فرضتها الدروس الخصوصية في موريشيوس دامت لأكثر من قرن من الزمن. إذ استشهد فوندون (Foondun, 2002,p.488) بتقريرٍ يعود تاريخه إلى عام 1901، وأعدّه مدير الثانوية الحكوميّة الوحيدة آنذاك. وقد حدّد المدير الأبعاد السلبيّة للدروس الخصوصية لكنّه "عجز" عن تفاديها. كما أورد مدير الكلية الملكية بمدينة كوربيب ملاحظات مماثلة عام1911 (وردت في(Mauritius, 1994,pp.1-2) حين اشتكى من أنّ 12 من أعضاء هيئة التدريس بكليته يعطون 13 إلى 33 ساعة من الدروس الخصوصية أسبوعيّاً. وأضاف:

> إنّ منع هذه الممارسات بالكامل يعدّ ضرباً من المستحيل ما لم يوفّر البديل المناسب لها، ولا أظنّ أنّ هذا الإجراء مستحسن. كما يحق للسّادة الأساتذة أن يستفيدوا من وقت فراغهم كما يحلو لهم، وليس بإمكان أحد منعهم. ويبدو لي أيضاً أنّه من المستحيل فرض تحديد هذه الممارسات. وما السبيل إلى تنفيذه؟ قد يقول المعلمون، وبملء أفواههم، بأنّه لا يجوز لأحدٍ مراقبة ما يفعلونه بعد ساعات العمل. وأنا أقرّ تماماً بأنّ الشرّ قائم وموجود، لكنّ أجدني عاجزاً عن اقتراح حلّ مرضٍ.

بعد مرور ثلاثة عقود من الزمن، صدر تقرير سنة 1941 عن واقع التعليم، مصرحاً أنّه لا يمكن للمعلّم أن يكون فعّالاً في عمله إذا قدّم ساعتين إضافيتين كلّ مساء من الاثنين إلى الجمعة. وأضاف التقرير (ورد في Mauritius, 1994,p.2):

> إن لم يكن...يوم العمل طويلاً، يمكن تمديده. والدروس الخصوصية المقدّمة للصّف بأكمله غير ضرورية، عدا لقلّة من ذوي التحصيل الضعيف، ويجبّ أن يقدّمها معلّم الفصل كجزء من واجبه الذي يتقاضى أجراً مقابله.

أحتلّ آرموغوم *بارسورامان Armoogum Parsuramen* منصب وزير خلال فترة شهدت قلقاً متزايداً بشأن الدروس الخصوصيّة، لكنّه عقد العزم على معالجة المسألة. وقد أشار الكتاب الأبيض الذي أُعدّ في بداية ولايته (Mauritius, 1994,p.15) إلى ما يلي:

> أعربت الحكومة عن قلقها من الانتشار المبالغ فيه للدروس الخصوصية لاسيما في المرحلة الابتدائية. فالأطفال الذين لا تتحمّل عائلاتهم دفع تكاليف الدروس الخصوصية قد يصبحوا عرضة للحرمان منذ بداية حياتهم الدراسية. وبذلك، تقترح الحكومة إجراء تحقيق شامل عن مدى انتشار الدروس الخصوصية وآثارها على المدارس. وستوضع مبادئ توجيهية واضحة على ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة. لكنّ النقطة الرئيسية التي ستركّز عليها حملة القضاء على الآثار السلبية للدروس الخصوصية ستكون دون شكّ تحسين نوعية التعليم في المدارس. فإن أدى المعلمون مهامهم بنزاهة وبضمير حيّ، سيقلّ الطلب بلا ريب على الدروس الخصوصيّة في المرحلة الابتدائية إلى حدّ كبير.

وقد أُجري التحقيق بتكليف من فريق عمل من جامعة الموريشيوس. وتوصّل إلى أنّ نسبة التلاميذ الذين تلقوا دروساً خصوصية في المرحلة الابتدائية عام 1986 قد ارتفع من11.2% بالنسبة للسنة الأولى إلى72.7% بالنسبة للسنة السادسة. وقد انخفضت هذه النسبة إلى37.3% بالنسبة للسنة الأولى من المرحلة المتوسّطة، لكنّها ارتفعت بالنسبة للسنة الثالثة من المرحلة الثانوية لتصل إلى 87.2% (Joynathsing, Manzoor, *et al.*, 1988 p.31 and p.43). وقد عكس ارتفاع نسبة الدروس الخصوصية عند نهاية المرحلة الابتدائية أهميّة امتحان شهادة التعليم الابتدائي التي تعدّ بوّابة الدخول إلى المرحلة المتوسّطة. ومتى تمّ تجاوز هذه البوابة، انخفضت نسبة التلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية، لكنها تعاود الارتفاع باقتراب امتحاني شهادة التعليم المتوسّط والتعليم الثانوي. كان نظام التعليم الثانوي في موريشيوس ذو طابع طبقي عالي، وقد زادت الظاهرة التي أطلق عليها فوندون (Foondun, 1992) اسم "السباق الجنوني للحصول على مقعد في مدرسة ثانوية من 'خمس نجوم'" من حدّة كثافة الدروس الخصوصية في المرحلة الابتدائية. فكلّما ارتقى التلميذ أكاديمياً، زاد احتمال تلقيه دروساً خصوصية.

كانت أماكن إعطاء الدروس الخصوصية تختلف باختلاف المراحل التعليمية. فمعظم الدروس الخصوصية بالمرحلة الابتدائية كان يوفّرها المعلمون أنفسهم في

المدرسة، وبذلك وجد التلاميذ أنفسهم تحت ضغط كبير يلزمهم بأخذ دروس خصوصية. أما الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية، فقد كان يشرف عليها معلمون مختصّون لا ينتمون بالضرورة إلى نفس المدرسة التي يرتادها تلاميذهم. وكانت الدّروس تعطى في منازل المعلمين بالنسبة للمجموعات الصغيرة أو في مباني مستأجرة حين يكون عدد أفراد المجموعات كبيراً. لكنّ عدد هذه المؤسسات في موريشيوس قليل مقارنة بعددها في كوريا.

لم تقدّم الدراسة التي أجرتها جامعة موريشيوس اقتراحات واضحة لحلّ المشكل، لكنّها أوردت ملاحظات (Joynathsing *et al.*,1988, pp.64-66) مفادها:

- يعدّ انتشار الدروس الخصوصية جزءاً من نظام لتعزيز القدرات الذّاتية. إذ ساد الاعتقاد بأنّ التعليم النظامي غير كاف لاجتياز الامتحانات بنجاح ما دفع بالتلاميذ إلى اللّجوء إلى الدروس الخصوصية. لكنّ الكثير من المعلّمين يفترضون بأنّ تلاميذهم يتلقون دروساً خصوصيّة، وهم بذلك يبذلون جهوداً أقلّ لتحضير كلّ التلاميذ للامتحانات تحضيراً كافياً. وبذلك، صارت الدروس الخصوصية اختياراً لتحقيق النجاح.
- بمجرّد أن صارت الدروس الخصوصية جزءاً لا يتجزّأ من النظام التّعليمي، سعت المصالح الشّخصية القوية إلى ترسيخها. فقد رأى الآباء فيها سبيلاً لتقدّم أبنائهم على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي.أمّا المعلمون فقد رأوا فيها مصدراً للدخل غير خاضعٍ للضريبة. فيما اعتبرها عامّة الناس وسيلة لتحسين التعليم لا تترتب عليها كلفة ضريبية. ولهذه الأسباب كلّها، فإنّ اقتراحات للحدّ من مدى الدروس الخصوصيّة لم تكن لتجدي نفعاً ما لم تصاحبها إجراءات جذريّة لتحسين التعليم في المدارس.
- يمكن تخفيض الطلب على الدروس الخصوصيّة بتغيير المقاييس التي يقوم عليها نظام التعليم، كأن تجرى فحوص الاستعداد بدل امتحان المعارف المكتسبة، أو بتشجيع أرباب العمل على إجراء فحوص للكفاءة حين التوظيف بدل اختبار المؤهّلات العلميّة. مع ذلك، لا يمكن للإصلاحات أن تؤتي أكلها إلاّ إذا ارتكزت على الواقع الاقتصادي والاجتماعي. إذ يجب أن تكون الإصلاحات متّسقة مع

طموحات الآباء والتلاميذ ومع واقع سوق العمل. فكلّ حلّ يتجاهل هذه العوامل سيكون مآله الفشل لا محالة.

نجـح بارسورامـان، بصفتـه وزيـراً للتعليم، في لفت انتباه البرلمان إلى الدراسة التي أجرتها جامعة موريشيوس، بل وفتحت الباب أمام نقاش قويّ ونشط عام 1988. وقد ركّـز بارسـورامـان على ساعات الدراسة المفرطة التي كان يتلقّاها الأطفال، وعلى "الأوضاع الماديّة الرهيبة" التي تعطى في ظلّها الدروس الخصوصيّة بما فيها مرائيب (كراجات) المعلمين وأماكن مماثلة، ناهيك عن كون العائلات ذات الدخل المنخفض غير قادرة على تحمّل المصاريف. وقد أخذ رئيس الوزراء الموضوع بالاعتبار واقترح إنشاء جمعيات للمعلّمين والآباء (PAT)، من شأنها أن تساهم في وضع مقاربة أكثر اتّزاناً تخدم مصالـح الأطفـال. كمـا سلـّط الضـوء علـى ضـرورة فكّ الخنـاق عن المرحلة الابتدائية في حلقتها النهائية من خلال تمديد التحضير للمرحلة الثانوية، كما أثار إمكانية منع الدروس الخصوصية التي تُعطى للأطفال بدءاً من المرحلة التحضيرية للمرحلة الابتدائية لغاية الصف الثالث. واقترح أنه بإمكان رجال السياسة أن يعطوا قدوة حسنة لغيرهم إذا أوقفوا أبنائهم من حضور الدروس الخصوصية.

وقد نظّمت السلطات ورشة عمل وطنية بشأن الدروس الخصوصية يشارك فيها عامّة المواطنين. ولمّا كانت موريشيوس بلداً صغيراً لا يتجاوز عدد سكانها المليون نسمة، شهـدت ورشـة العمـل نسبـة تمثيـل كبيـرة بمـا فيهـا جمعيات الآباء ونقابات المعلّمين. وقد أظهر الحدث، في الوقت ذاته، مدى ترسّخ ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الموريشيوسي. وعلى ضوء ذلك كلّه، اتخذ الوزير عام 1989 مجموعة من القوانين (Parsuramen، 2007) بغية:

- منـع الدروس الخصوصية لغاية الصف الثالث بهدف الحفاظ على صحة الأطفال.
- إعادة النظر في الجدول الزمني للصفوف الأولى بهدف زيادة الوقت المخصص للتربية الوطنية والتربية الإبداعية والتربية الرياضية والمطالعة.
- السمـاح باستخدام مباني المدرسة لتقديم دروس خصوصية للسنوات الأولى والثانيـة والثالثـة مـن المرحلـة الثانوية حتى تجرى الدروس في ظروف مناسبة بدل العمل في أماكن ضيّقة في بيوت الأساتذة أو المباني المستأجرة.

- تحديد عدد تلاميذ صفوف الدروس الخصوصيّة بـ 40 تلميذاً، وعدد ساعاتها بعشرة ساعات أسبوعيّاً.

أما الخطوة التالية فتمثّلت في تقنين هذه القوانين. فأثناء عرض بارسورامان للمشروع على البرلمان عام 1991، أضاف أنّه سيطلب من المعلمين قبول التلاميذ غير القادريـن على دفع أقساط الدروس الخصوصية، وأنّه ينوي وضع مدوّنة سلوك وإنشاء مجلسٍ للمعلّمين بغية تعزيز هذه الإجراءات. خلال جلسة المناقشة، سلّطت المعارضة الضوء على خطر خلق فئة من المعلمين في السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الثانوية يُسمح لها بتقديم دروس خصوصية، في حين يمنع منها معلموا السنوات الأولى إلى الثالثة. كما "أدانت بشدّة" التسامح بشأن استمرار الدروس الخصوصية في السنوات الرابعة إلى السادسة لأنّها ترسّخ نظام تعليم مواز للتعليم النظامي. لكنّ الوزير تمسّك بآرائه، وتمتّ الموافقة على القانون بعد جلسة المناقشة (Parsuramen، 2007).

وقد شهدت السنة ذاتها إصدار تقرير عن العوامل التي تدخل في تحديد نتائج التعليم الابتدائي مع الإشارة على وجه الخصوص إلى الفشل في امتحان شهادة التعليم الابتدائي (Manrakhan, Vasishtha, *et al.*,1991). وقد أورد التقرير أنّ العديد من الآباء يلجؤون إلى الدروس الخصوصية كي يضمنوا لأبنائهم مقاعد في مدارس ثانوية جيّدة بالرّغم من أنّها تشكّل عبئاً مالياً عليهم. إذ تشير الإحصاءات إلى أن حوالي 70% من مرشحي شهادة التعليم الابتدائي كانوا يتلقون دروساً خصوصيّة بمعدّل مرتين إلى خمس مرات أسبوعيّاً، حيث يتلقى معظمهم (88%) دروساً على يد معلّم واحد، و9% منهم على يد معلّمين اثنين أمّا الباقي (3%) فيأخذون حصصاً على يد ثلاثة معلّمين. وكان 90% من الناجحين في امتحان شهادة التعليم الابتدائي يتلقّون دروساً خصوصيّة، فيما لم يتلقّها نصف الراسبين.

نظراً لهذه المعطيات وتطبيقاً لدعوة الوزير إلى توعية الاباء، أصدرت الحكومة كتيّباً تحت عنوان *"استعمال وسوء استعمال الدروس الخصوصية"* (Mauritius، 1994). وقد لخّص الكتيّب سياسات الحكومة التي تضمّنت في الواقع تنظيمات وتسهيلات وطلب. إذ شكّل منع الدروس الخصوصية بالنسبة للصّف الأول إلى الثالث وكذا تحديد عدد الساعات الأسبوعية وعدد التلاميذ جزءاً من القوانين. أمّا التسهيلات فتمثّلت في الموافقة على استعمال المباني المدرسية لإعطاء دروس خصوصية. وإلى جانب ضمان ألاّ يعاني

الأطفال من أخذ دروس في ظروف غير ملائمة تربوياً، تمّ وضع إجراءات تخوّل السلطات مراقبة الامتثال للقوانين. أمّا الطلب الوارد في السياسيات فقد تمثّل في نداء للمعلّمين بعدم معاملة التلاميذ الذين ينحدّرون من عائلات ذات دخل منخفض معاملةً مختلفة عن غيرهم.

وفي إطار الإجراءات التكميلية، أُعيد النظر في المنهاج الدراسي للمرحلة الابتدائية وكذا امتحان شهادة التعليم الابتدائي كما أُدخل نظام التدريس حسب المواد والاختصاص بالنسبة للسنة الرابعة بغية الحدّ من اتكال التلاميذ على معلّم واحد. وقد تلقّى مدراء المدارس والمفتشون تعليمات بتقديم تقارير عن المعلّمين الّذين يُظهرون تمييزاً في معاملة التلاميذ الذين لا يتلقّون دروساً خصوصيّة. وقد تضافرت الجهود كذلك للحدّ من التباين بين المدارس ومنه الحدّ من التنافس على دخول المؤسسات ذات 'الخمس نجوم'.

وقد استهدفت هذه القوانين أساساً المعلّمين الذين يعطون حصصاً إضافية لتلاميذهم في التعليم النظامي. لكنّ حظر مثل هذه الممارسات كان أسهل بكثير من منع الدروس الخصوصية مهما كان نمطها، فقد واصل الآباء الطموحون استخدام معلمين لأبنائهم في الصفوف الأولى إلى الثالثة، بل إنّ مخاوف بعض البرلمانيين كانت في محلّها، فقد زاد منع الدروس الخصوصية بالنسبة للصفوف الأولى إلى الثالثة من حدّة الطبقية في المدارس. فقد أوردت الصحيفة الموريشيوسية إكسبرس الصادرة بتاريخ 20 يونيو 1993 (L'Epress, 20 June 1993)، اقتباساً عن (Foondun,2002,p.506) أنّ معلّمي السنوات الأولى 'حُرموا من حصّتهم من كعكة الدروس الخصوصية'. وكانت النتيجة أن زادت محاولات التأثير وممارسة الضغوط في المدارس لتحديد المعلّمين المسؤولين عن الصفوف العليا. وأورد تقرير (ص35) صادر عن منظمة اليونسيف عام 1994 ما يلي:

> بات أمراً عادياً لدى المعلّمين أن يرسلوا عند بداية الصف الرابع مذكرة للآباء ليعلنوا عن بداية الدروس الخصوصيّة التي يعطونها بأنفسهم لتلاميذهم في الصف. والواقع أنّ الطلب يكثر على المعلّمين الذين تطلق عليهم تسمية 'صانعو المنح'. طبعاً، يمكن للآباء الميسورين أن يشتروا دروساً خصوصية فرديّة من خيرة المعلّمين. لذلك، فإنّ نظاماً تعليميّاً يتمتّع بمطلق الحريّة يؤمن بالمساواة في خضمّ مجتمعٍ ديمقراطي أضحى في الواقع نظاماً نخبويّاً تُعرض فيه نتائج التعليم وجودته للبيع مقابل مبلغٍ من المال.

أنهى بارسورامان مسيرته الطويلة كوزير للتعليم عام 1995. وبالرغم من جهوده الدؤوبة، أعرب بعد مرور سنتين من مغادرته المنصب عن أسفه لكون "المشكلة لا

تزال قائمةً". وراح ينتظر الإجراءات الجديدة التي سيتّخذها الوزير الذي يليه "لمعالجة هذه المسألة المعقّدة".

كادريس شيدام باروم بيلاي Kadress R. Chedumbarum Pillay يأخذ الريادة (1997–2000)

خلف بارسورامان الوزير جايمس بورتي دايفد James Burty David لكنّه بقي في الوزارة لمدّة سنة ونصف فقط، ما جعله يعجز عن معالجة مسألة الدروس الخصوصية.

لكنّ كادريس شيدام باروم بيلاي Kadress R. Chedumbarum Pillay الذي تلاه في الوزارة نجح في معالجتها. فقد أثار السيد كادريس من جديد القلق المتزايد بشأن الدروس الخصوصية والطبقيّة في النظام التّعليمي. وقد سعى إلى وضع إصلاحات هيكلية طويلة المدى بما فيها تضافر الجهود للحدّ من المدى الذي وصلت إليه بعض المؤسسات حتى صار يُنظر إليها كمؤسسات بـ"خمس نجوم" فيما ينظر لبعضها الآخر على أنّها أقلّ بدرجتين أو بثلاث درجات. وفي الإطار ذاته، تمّ إعداد إجراءات تهدف إلى الحدّ من التباين القائم بين المدارس الابتدائية، حتى يطمئنّ التلاميذ بأنّ لهم فرصاً متكافئة حين تقديم امتحان شهادة التعليم الابتدائي. لقد وردت هذه الإجراءات في الكتاب الأبيض الصادر عام 1997 والذي أشار (Mauritius, 1977, p. 28) إلى أنّ الدروس الخصوصية تعدّ "النتيجة المباشرة لنظام التعليم الذي يرسّخ المنافسة الشديدة، وغياب مخطّط لتطوير المعلّم، وعدم قدرة الشروط التي تضعها مصلحة المعلّمين على استقطاب أفضل الكفاءات، وكذا الغياب الكلّي لإطار عمل يضمن الجودة". وقد تفادى الكتاب الأبيض ما سمّاه الحلول الجذريّة، واعتبر عوضاً عن ذلك بأنّ مشاكل الدروس الخصوصيّة ستتبدّد في سياق إصلاحات شاملة للتعليم. مع ذلك، أعدّت الوثيقة ما يلي (ص ص 28–29):

- منع إعطاء دروس خصوصية في المباني المدرسية.
- إلزام المعلّمين بتقديم تقارير عن الدروس الخصوصية التي يعطونها تتضمّن عدد ساعات الدروس، وعدد التلاميذ، وكذا توقيت الدروس ومكانها.
- منع الدروس الخصوصية في نهاية الأسبوع والعطل.
- ترقّب أن يعطي المعلّمين حصصاً استدراكيّة بعد ساعات الدراسة يتقاضون عنها بدل أتعابهم.

- مراجعة الحالة القانونية للمعلّمين.
- المراقبة الشديدة لأداء المعلّمين تحت إشراف المفتّشية لضمان تحقيق الأهداف والمعايير.
- تطوير المراجع السمعيّة البصريّة واستخدام البريد الالكتروني لمساعدة الآباء في تكميل دور المدرسة.
- تعريف الآباء والمجتمع ككلّ بالآثار السلبية للدروس الخصوصية.
- استخدام أدلة عن عدم امتثال المعلّمين عند النظر في إمكانية ترقيتهم.
- الاحترام التامّ لميثاقٍ جديد معني بحقوق التلاميذ.

نجد من النقاط المُخالفة للسياسات السابقة منع استخدام المباني المدرسية. فقد سمح صنّاع القرارات في ظل النظام السابق، مثلما أشرنا إليه، بإعطاء دروس خصوصيّة في المدارس على أرض الواقع على أساس أنّ الإجراء ذاك يسلّط الضوء على النشاط ويدرأ المخاطر الناجمة عن تنظيم حصص تضمّ عدداً كبيراً من التلاميذ في المنازل أو في أماكن غير ملائمة. وكان الهدف الآخر منها يتمثّل في محاولة درأ المخاطر التي قد تنجم عن انتقال الأطفال الصغار من المدرسة إلى الأماكن التي تعطى فيها الدروس الخصوصية. وقد سعى بيلاي Pillay إلى إلغاء هذه السياسة مشدّداً على أنّها تعدّ مظهراً من مظاهر سوء استعمال المنشآت الحكومية وأنّها تزيد من احتمال ضغط المعلّمين على تلاميذهم بأخذ دروسٍ خصوصية بما أنّ إمكانية فرار التلاميذ تقلّ بكثير.

بيد أنّ جهود بيلاي أثارت جدلاً ضمن الحكومة نفسها. وصار يقف موقف المعارض للوزراء الآخرين والموظفين الحكوميين الذين كانوا يؤيّدون ضغوطات الرأي العام المنحازة لصالح الدروس الخصوصية. وفي النهاية تغلّب الزملاء عليه فقد استغلت الوزارة فرصة ذهابه في رحلة خارج البلاد وغيابه عن المكتب لإحداث انقلاب ضدّ سياسته.

تجديد المساعي بقيادة ستيفن أوبيغادو Steven Obeegadoo (2000 – 2005)

اتّسمت فترة وزارة ستيفن أوبيغادو Steven Obeegadoo في بداياتها بمشاكل شبيهة بتلك التي واجهها سابقوه في الوزارة. ومن بين المؤشرات التي تدلّ على هذا التشابه الوثيقة التي تضمّنت السياسة التي اختار لها عنواناً تحريضيّاً *"إنهاء التسابق المسعور في التعليم الابتدائي"* (Mauritius, 2011). إذ سلّطت الوثيقة الضوء، مرة أخرى،

على المنافسة الشّديدة الرامية إلى ضمان مقاعد في المدارس المرموقة، وقد أوردت (ص3) أنّ النظام "كان يمارس ضغوطاً نفسية شديدة على التلاميذ وآبائهم على حدّ سواء، كما أنّه أفسد الوظيفة الأساسية التي تضطلع بها المدرسة في المجتمع". وقد أطلق بموجب هذه السياسة رزمة من الإصلاحات:

> تضاعف عدد المدارس الثانوية الحكومية، وحوّلت المدارس الثانوية النخبوية إلى كليات المستوى السادس. أمّا القبول في المدارس فكان يتمّ على أساس مكان الإقامة وذلك بهدف وضع حدّ للرهان الكبير الذي يفرضه امتحان نهاية المرحلة الابتدائية، وفي الوقت ذاته تمّ تمديد اليوم الدراسي لتقليص الوقت المتاح للدروس الخصوصية ومنح علاوات استثنائية لجميع المعلّمين. فضلاً عن ذلك، تمّ إنشاء مناطق للعمل التربوي حيث تعطى حصصٌ إضافية مجانيّة لذوي المستوى الضعيف (والفقراء).

لكنّ الحكومة واجهت معارضة وخموداً في عملية الإصلاحات، وتتصل إحدى الأمثلة على ذلك بالنظام القضائي الذي أشار إليه أوبيغادو خلال منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي. لقد كان أوبيغادو حريصاً على استغلال النظام القضائي بما أنّه كان محاميّا لدى المحكمة العليا. كان يتلقّى شكاوى الآباء، وحدث أن وصلته شكوى ضدّ معلّم انتهك القوانين. لكنّ القضية استغرقت سنتين كاملتين ليُصدر المدّعي العام في نهاية المطاف حكماً بعدم وجود دعوى تستوجب الردّ.

أمّا الجانب الآخر من الخمود فقد اتّصل بزملاء أوبيغادو أنفسهم. فبالرغم من الجهود الجبّارة التي كان أوبيغادو يبذلها لوضع نظام يحدّ من الدروس الخصوصيّة، لم يفهم لم كان التقدّم المحرز بطيء الوتيرة. لكنّه أدرك في آخر الأمر أنّ مستشاريه الخاصين في وزارة التعليم والبحث العلمي أنفسهم كانوا يعطون دروساً خصوصيّة وكانوا بطبيعة الحال يستفيدون من النظام. كان هؤلاء المستشارون قد بدؤوا مسارهم كمعلّمين ثمّ مدراء مدارس إلى أن أصبحوا موظّفين في الوزارة، وبذلك اكتسبوا سمعة مكّنتهم من طلب أسعار جيّدة مقابل خدماتهم كمعلّمين.

وقد ذكر أوبيغادو أثناء المنتدى قضيةً تخصّ معلّماً رفض إعطاء دروس إضافية بحجّة أنّ لديه أولويات أخرى في وقت فراغه. ما استدعى غضب الآباء الذّين كانوا يرون أنّ أبناءهم بحاجة إلى دروسٍ خصوصيّة وأنّ رفض المعلّم تصرّف غير مسؤول. وكنتيجة لذلك، تمّ نقله إلى مدرسة أخرى. وقد أوضح أوبيغادو أنّ مثل هذه الحالات كانت شائعة.

وبالرغم من أن المعطيات لم تكن متاحة، إلاّ أنّ أوبيغادو صرّح أنّ الطلب على الدروس الخصوصيّة بالنسبة للمرحلة الابتدائية قد انخفض نتيجة للإجراءات التي وضعها. مع ذلك، كان واضحاً بأنّه ظلّ مرتفعاً. فقد أوردت دراسة خصّت مراجعة النظام التعليمي(Bah-lalya, 2006, p.75) أنّه:

> أشار عدد من المستجوبين الذين شملهم المسح أنّ الأطفال والآباء يعتقدون أنّ التلميذ سيرسب في دراسته لا محالة إن لم يأخذ دروساً خصوصية. ويبدو أنّه كلّما نجح المعلّم في تسويق معارفه وإصدار كتب مدرسيّة كلّما تشجّع التلاميذ على اقتنائها كجزء من الدروس الخصوصيّة. ويقال إنّه باستطاعة المعلّمين أن يحصلوا على ضعف مرتباتهم بل أكثر من ذلك من خلال الدروس الخصوصيّة وحقوق التأليف عن كلّ نسخة تباع من كتبهم. ومن عواقب هذه الممارسات أنّ وزارة التربية ومدراء المدارس لا يمكنهم أو قلّما يتمكّنون بعد ساعات الدراسة من الوصول إلى المعلّمين من أجل إشراكهم في النشاطات المنظمة داخل المدرسة أو في اجتماعات آباء التلاميذ أو غيرها من النّشاطات المنظّمة خارج المدرسة. كما أنّهم يعارضون بشدّة أيّ تغيير أو تعديل يمسّ وقتهم أو ارتباطهم بالـدروس الخصوصيّة. فيما صار التلاميذ راغبون في حضور حصص إضافية بعد ساعات الدراسة. وباختصار، فإنّ الدروس الإضافية تُواجه خطر أن تصير طفيلية ومضيّعة لموارد مالية وبشرية يمكن أن تستغلّ أفضل استغلال في مجالات أخرى.

مرّة أخرى، تغلّبت المصالح الشخصيّة بالرغم من المشاكل الجليّة التي أسفرت عنها الدروس الخصوصيّة ورغم الجهود التي بذلها ستيفن أوبيغادو. ومثلما أشار أوبيغادو أثناء المنتدى فإنّ الإصلاحات التي سنّها خلال ولايته قد ألغيت بحجّة أنّها مثيرة للجدل. وكنتيجة لذلك، حَظِيَت الدروس الخصوصيّة بزخمٍ جديد.

ما هي الخطوة التالية؟

استُبدل أوبيغادو عام 2005 بدهارام غوكهول Dharam Gokhool. ومعّ أنّ غوكهول ينحدر من حزب مغاير لطالما عارض سياسات سابقيه في الوزارة، صَعُب عليه إيجاد بدائل. وفيما يتعلّق بمسألة مكان التدريس، سُمح للمعلّمين مجدّداً باستغلال المباني المدرسية لكن مقابل دفع مبلغٍ مالي(Bah-lalya, 2006, p.94). وقد أقرّ غوكهول (Gokhool,2006, pp.4-5) أنّ الدروس الخصوصيّة "تفسد عملية التعلّم" و"تقوّض الهدف الأساسي للتعليم". وقد تمثّل الحلّ الذي اقترحه في إعادة النظر في المنهاج الدّراسي وفي امتحان شهادة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص. مع ذلك، لم يتوان بعض أفراد المجتمع (على غرار Mahade, 2008) عن إثارة الأحداث الماضية والتساؤل عن الوقت

الطويل الذي استغرقته عملية الإصلاحات، بل وشكّكوا في إمكانية أن تتحقّق الأهداف بسهولة.

صدر في الصحافة الموريشيوسيّة مقالاً ذا صلة بموضوع هذا الكتاب أشار إلى الوعي الذي اتّسم به منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي ومتابعته للمخاوف المتنامية الناجمة عن الدروس الخصوصيّة (Etienne, 2007) عن كثب. وقد استُهلّ المقال بخبر انعقاد منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي، الذي أشار إلى أنّ "عدداً من خبراء التربية اجتمعوا في باريس...لمناقشة ما يطلق عليه الكثير من الناس 'الشّر الذي لا بدّ منه' (الدّروس الخصوصيّة)". وقد اعتبر موضوع المنتدى "ذا صلة مباشرة بالسياق الموريشيوسي"، حيث باتت الدروس الخصوصية "آفة حقيقيّة تخلّف عواقب تربوية واقتصادية وخيمة". وأضاف المقال:

> تكمن مشكلة الدروس الخصوصيّة في جمهورية الموريشيوس أساساً في كونها لا تتسم بالخصوصيّة. فعوض أن تكون مكاناً يجتمع فيه عدد صغير من التلاميذ حيث يمكنهم أن يطرحوا أسئلة عن الدروس التي يتلقونها في المدرسة، فإنّها في الغالب أماكن يحشد فيها أربعون تلميذاً أو أكثر في مرآب (كراج) أحد المعلّمين. ومن المفروض أن يتلقّى الدروس الخصوصيّة تلاميذٌ يواجهون صعوبات في إحدى المواد ما يستلزم حصصاً تدعيميّة يوفّرها معلّم يملك الوقت الكافي ويتحلّى بالصبر لتلميذين أو ثلاثة لا أكثر. لكنّ صفوف الدروس الخصوصيّة في جمهوريّة الموريشيوس بعيدة كلّ البعد عن هذا النموذج...
>
> وحده إصلاح كلّي للنظام كفيل أن يحدّ أو يلغي الدروس الخصوصية في شكلها الحالي. ففي الوقت الحاضر، لا تعدو الدروس الخصوصية كونها حلقة مفرغة لا يتجرّأ الآباء على منع أبنائهم عنها أسوة بغيرهم ممن يرسلون أبناءهم. فقد يتضرّر التلميذ الذي لا يأخذ دروساً خصوصيّة وتقلّ حظوظه مقارنة بالآخرين. علاوة على ذلك، قد لا يبذل بعض المعلّمين قصارى جهدهم في الصّف لأنّهم يعلمون أنّ التلاميذ سيستدركون ما فاتهم خلال حصص الدروس الخصوصيّة.

وكان فاسانت بانواري Vasant Bunwaree، الوزير الذي خلف غوكهول Gokhool، هو من وضع المخطّط التفصيلي لهذا الإصلاح (Mauritius, 2008). فقد سلّط المخطّط الضوء (ص 39) على "المنافسة الشرسة التي يتّسم بها قطاع التعليم"، كما ركّز على ضرورة وضع مفاهيم جديدة للتعليم وأساليب التقييم. وقد سطّر التقرير (ص 12) هدف " القضاء على ضرورة الدروس الخصوصيّة على نحو تدريجيّ يجعلها تقتصر على الحلقة الثالثة من القطاع الفرعي الأوّلي (أي الصفوف الخامسة والسادسة) لمدّة محدّدة من

الزمن". وقد تمّ تحقيق إنجازات من خلال مناطق التعلم ذات الأولويّة والتي كانت تهدف إلى القضاء على التباينات الاجتماعية عبر التقوية الإيجابية في المناطق الأقلّ تطوّراً. و أكّد التقرير أنّ عجلة التقدّم تسير ببطء فيما يتصّل بنتائج التلاميذ التي تقاس بمعدّلات النجاح في الامتحانات، لكنّه سلّط الضوء من جهة أخرى على الممارسات الجيّدة المسجّلة في المقاربات التعليمية الشاملة المنتهجة ومشاركة الجماعة المدرسيّة والإشراك الفعّال للآباء. وقد تمّ وضع تدابير ذات صلة بهدف الحدّ من الاتكال على الدروس الخصوصية من خلال جعل المدارس "مؤسّسات فعليّة للتعلّم" (ص 85) من خلال التطوير المهني للمعلّمين وإصلاح المناهج الدراسيّة.

وفي إطار إجراءات المتابعة لهذه الوثيقة، أعلن الوزير بانواري Bunwaree عام 2009 أنّ الدروس الخصوصيّة ستمنع من المرحلة الابتدائية لغاية السنة الأولى ثانوي وسيصير المنع ساري المفعول بدءاً من العام الموالي (Meetarbhan, 2009). وكان لهذه السياسة صدى كبير مع مبادرات الوزير بارسورامان منذ 18 سنة. بيد أنّ نقابة المعلّمين أعربت عقب الإعلان مباشرة عن معارضتها الشديدة (Hilbert, 2009) وقد دلّت ردود فعل الرأي العام أنّ تنفيذ الأهداف التي سطّرتها هذه السّياسة لن يكون أسهل من الفترات السابقة. إنّ تاريخ جمهورية الموريشيوس حافل بالمبادرات التي تهدف إلى معالجة الأعراض والأسباب على حدّ سواء. لكنّ رجال السياسة صاروا يواجهون، مع مرور كلّ عقد من الزمن، حقيقة ترسّخ ثقافة الدروس الخصوصية في المجتمع إلى أن باتت لا تستجيب للتغيير.

إطار رقم 4. لماذا ترسّخت الدروس الخصوصيّة في جمهورية موريشيوس بشدة؟

تاريخيّاً، لطالما تميّز نظام التعليم في الموريشيوس بالانتقائية والمنافسة الشديدتين، لضمان الالتحاق بمدارس ممتـازة (والتي أضحت خرافـة مستديمـة) فـي المرحلـة الثانوية وللحصول على منح من الجامعات الأجنبية تموّلها الحكومة.

وفـي الوقـت المعاصـر، ينبـع الطلب على الدروس الخصوصيّة من كون التعليم لا يزال ممارسة انتقائية محضة تقوم على مناهج دراسيّة مكثّفة وامتحانات عالية الرهان يحدّدان الالتحاق بمستويات أعلى من التعليم في جامعات تعتبر 'أفضل' من غيرها. وبذلك صارت الدروس الخصوصيّة وسيلة لتحقيق الأفضليّة. وصار الطلب على الدروس الخصوصيّة شديداً لحدّ أن بات المعلّمون في المناطق التي تسود فيها الطبقة المتوسّطة والذين يرفضون تقديم دروسٍ خصوصيّة معرّضين أكثر من غيرهم لمواجهة المشاكل.

وفيما يتّصل بالعرض، يشكّل المستوى الضعيف للمرتّبات تشجيعاً قويّاً للمعلّمين لإعطاء دروس خصوصيّة. ففي عام 2002، كانت نقطة الانطلاق لمعلّمي المرحلة الابتدائية تعادل 0.8% من نصيب الفرد الواحـد مـن إجمالـي النـاتـج القومـي في حين أنّ هذا المعدّل وصل 1.7% بالنسبة لبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD و2.0% بالنسبة للبلدان حيث يعادل معدّل نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي معـدّل جمهوريـة الموريشيوس والدروس الخصوصية تمكّن معلّمي المرحلة الابتدائية من مضاعفة دخلهم بمرتين أو ثلاث مرات.

المصدر: Obeegadoo, 2007, p. 2

فرنسا

علـى خـلاف كـوريـا وجمهورية الموريشيوس، لم تكن القوى الاجتماعية والاقتصادية وحدها المحفّزة لازدهار صناعة الدروس الخصوصيّة في فرنسا وإنّما أدّت المبـادرات الحكوميّـة دورها أيضاً، منها الحوافز الضريبية لفائدة الأسر للاستثمار في الدروس الإضافية. وتطمح الحكومة من خلال هذه المبادرات إلى رفع مستوى التحصيل التعليمي وفي الوقت ذاته مشاركة العائلات في تحمّل العبء المالي.

أجـرى غلاسمان Glasman وكولونج Collonges أوّل دراسة عن التعليم الخصوصي في فرنسا (1994). وقد أشار الكتاب الذي أصدراه إلى أنّ تاريخ الدروس الخصوصية يعود إلى القرن الماضي على أقلّ تقدير، لكّن خصوصيّاتها قد تغيّرت بشكل ملحـوظ مـع اتّسـاع دائـرة نظام التعليم وزيادة شموليّته. وقدّ حلّل كلّ من غلاسمان وكولونج طبيعـة الـدروس الخصوصية ودورها في سياق التنافس والطبقيّة الاجتماعيين. واعتمد

كتابهما على معطيات مستقاة من 9400 تلميذ من 12 ثانويّة في منطقة رون ألب، كان حوالي 15% منهم يتلقون دروساً خصوصيّة، و10% ينوون أخذ دروسٍ في المستقبل فيما كان 36% منهم يأخذون دروساً خصوصيّة في فترات محدّدة في المرحلة الثانوية (Glasman and Collonges, 1994, P. 30). ومن المواد التي يكثر الطلب عليها حسب الكتاب، نجد الرياضيات (57%) تليها مادّتا الفيزياء والكيمياء (20%)، ثمّ اللغة الانجليزية (9%) متبوعة باللغة الفرنسية (5%). وكانت الدروس الخصوصية منتشرة في المدارس الواقعة في كبريات المدن أكثر من انتشارها في المدن الصغيرة، كما كانت شائعة بين التلاميذ الذين يرتادون المدارس الخاصّة أكثر من شيوعها في المدارس الحكوميّة.

لكن الدروس الخصوصيّة تطوّرت منذ صدور هذه الدراسة وتنوّعت. لذلك عاد غلاسمان (Glasman, 2004) للبحث في الموضوع ذاته من خلال تقرير كلّفه بإعداده المجلس الأعلى لتقييم المدارس HCEC التابع لوزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي والبحوث. لقد أورد التقرير (ص 51) أثر اتخاذ قرار حكومي من شأنه أن يسمح للعائلات بطلب تخفيض ضريبة الدخل نظراً للتكاليف التي تتكبّدها جرّاء الواجبات المنزليّة ورعاية الأطفال والدروس الخصوصية. وهذا يمثّل جزءاً من المبادرة التي أطلقها وزير التماسك الاجتماعي، وليس وزير التربية الوطنية، والتي سعى من خلالها إلى تقديم الدعم لأحد الآباء أو غيرهم، وكذا إلى تشجيع تطوير نمط محدّد من الوظائف. والواقع أنّ هذا الإجراء شجّع بعض العائلات على التفكير في الاستثمار في الدروس الخصوصيّة بعد أن كانت في الماضي متردّدة بسبب التكاليف، مع ذلك لا يزال الإجراء يقتضي التزامات مالية، وهو بذلك لا يزال يحبّذ العائلات القادرة والمستعدّة لتقديم بعض التضحيات.

والواقع أنّ مؤسسات عدّة استفادت من هذا القانون. فقد قامت الشركة الأولى في السوق وهي شركة مدرجة في البورصة تدعى أكادوميا، قامت بعرض خدماتها بقوّة، فلفتت الانتباه بتصرفها على الإعفاء الضريبي.

على إثر ذلك، أصدر المجلس الأعلى لتقييم المدارس تعليقاً على تقرير غلاسمان في السّنة الموالية (Forrestier, 2005) أعرب فيه عن قلقه بشأن تبعاته في ترسيخ التباينات الاجتماعية كما شدّد على ضرورة الرقابة. وردّاً على ذلك، نظّمت السلطات ندوة وطنيّة حول الدروس الخصوصية وعدم تكافؤ الفرص في مجال تكنولوجيا الإعلام

والاتصـال، وقد دعّمت الندوة بشريط وثائقي على الانترنت وأسفرت عن مجموعة من المبادئ التوجيهية (Bassy *et al*., 2006).

وفي السنة ذاتها، أصدر كافيه Cavet (2006) تحليلا شاملاً آخر ذي صلة بالموارد الوثائقية باسم المعهد القومي للبحوث التربوية INRP. وقد سلّطت الوثيقة الضوء على بيانات أوردها مسح رسمي أجري عام 2003 أشار إلى أنّ الطلب على الدروس الخصوصيّة يبدأ أساساً في المرحلة الثانوية لتزيد كثافته في المستويات الأعلى. إذ كان تلاميذ المرحلة المتوسّطة يلجؤون إلى هذا النوع من المساعدة حين يلاقون صعوبات في فهم إحدى المواد (لاسيما الرياضيات)، لكنّ 25 % ممّن شملهم المسح كانوا يحصّلون نتائج جيّدة وكانوا يرون في الدروس الخصوصيّة جزءاً من استراتيجية تهدف إلى تحقيق التميّز(Cavet, 2006). ونـادراً مـا كـان المعلّمون وراء قرار التلاميذ بأخذ دروس خصوصيّة، بل إنّ الإقبال عليها كان يتأتّى في الغالب من الآباء وفي بعض الحالات (23% في المرحلة المتوسّطة و40% في المرحلة الثانوية) من التلاميذ أنفسهم. وينتمي معظم الآباء ممّن استثمروا في الدروس الخصوصيّة إلى طبقات اجتماعية ميسورة الحال، لجؤوا إلى الدروس الخصوصيّة لسببين: إمّا أنّهم لا يملكون الوقت الكافي لمساعدة أبنائهم أو أنّهم لم يقدروا على مواكبة المنهاج المدرسي. وقلّمّا يعطي المعلّمون النظاميّون دروساً خصوصيّة. فقد كان يوفّرها في الغالب طالب آخر (34%)، أو معلّم آخر (31%) أو جمعيّة خاصّة (21%). وقد ذكر كافيه Cavet (ص.4) في تحليله مقابلة أجراها مع غلاسمان الذي أشار إلى أنّ الآباء كانوا في بعض الأحيان يوظّفون معلّمين بغية تفادي الصدام مع أبنائهم. إذ يرى أنّ معالجة الغرباء للخلافات المتأتية من السلوك الدراسي للأبناء، من شأنه أن يجعل العلاقات الأسرية أكثر انسجاماً.

لقد قدّمت شركة متخصّصة في تحليل السوق وثيقة إضافيّة عام 2007 بشأن الدروس الخصوصيّة. إذ وصف التقرير (Melot, 2007, p. 104) نموّ هذا القطاع بالـ"انفجـار"، مضيفـاً أنّ "الـدروس الخصوصيّة سجّلت عام 2006 نموّاً تجاوز نسبة 15% لعامها السادس على التوالي، ويرجع السبب إلى مخاوف الآباء من مواجهة قصور النظام المدرسي، وكذا...وجود بيئة جبائيّة مؤاتية للغاية". وفيما يتّصل بالحجم الكلّي للسوق، أشـار ميلـو Melot إلى أنّ 25% مـن تـلاميـذ المرحلة المتوسّطة و33% من طلبة المرحلة الثانوية كانوا يأخذون دروساً خصوصيّة، لاسيما في مادة الرياضيات. لكنّه أشار

أيضاً إلى التباين في هذه النسب حسب المناطق. فقد لاحظ ميلو ارتفاع هذه النسب في باريـس على وجه الخصوص، وذكر (ص 105) الإحصاء الذي قامت به شركة أكادوميا، إذ أنّ 75% من طلبة ثانويات باريس الكبرى كانوا يتلقون دروساً خصوصيّة. وعلى الصعيد الوطني، تمّ إحصاء حوالي مليون طالبٍ كانوا يتلقون دروساً خصوصيّة عام 2008.

ثمّة نوعان أساسيّان لمقدّمي الدروس الخصوصيّة في السوق:

- **معلّمون يعملون لحسابهم الخاص.** عادة ما يكون اتصال الآباء بالمعلمين بناءً على توصيات أو إعلانات، أو عبر الانترنت بشكل ملحوظ. وكان هذا الاتصال المباشر أكثر السبل انتشاراً. ومع أنّ الصفقات لم تكن معلنة في الغالب، إلاّ أنّ الحوافز الضريبية شجّعت المعلّمين على جعل عملهم قانونيّاً حتى تصير عروضهم أكثر استقطاباً للأسر. وكان البعض من هؤلاء المعلمين يملكون خبرة في المجال (إمّا لا يزالون يعملون في التدريس أو أنّهم متقاعدون) لكنّ البعض الآخر كانوا طلاّباً أو خريجي جامعات يبحثون عن عمل.
- **مؤسسات توفّر دروساً خصوصيّة بعد ساعات الدراسة.** كانت هذه المؤسسات تعمل بطرق شتّى:
  - *الـدروس الفرديّة* التي توفّر في المنازل على يد معلّم ترسله هذه المؤسسات، أو لفائدة مجموعة صغيرة من التلاميذ في أحد مباني المؤسسة ذاتها. كانت هذه الطريقة هي الأكثر انتشاراً وشهدت نموّاً كبيراً.
  - *الدروس المكثّفة* التي تنظّم في مجموعات صغيرة خلال العطل، كانت تتطوّر بوتيرة بطيئة.
  - *البرامج المركّبة*، التي تجمع بين الدراسة والترفيه ورعاية الأطفال. كانت تشهد بداياتها الأولى.
  - *التعليم عبر الانترنت* لم يشهد تطوّراً لكنّ نطاقه كان يتّسع.
  - *التدريب المدرسي* الذي يركّز على مجالات أوسع مثل الثقة بالنفس والتحفيز والتنظيم. كان في بداية ظهوره، ويقتصر على النخبة فقط.

وكان أسلوب العمل يختلف بين مؤسسة وأخرى. فقد كان بعضها يوفّر دروساً لمجموعات من التلاميذ في مقرّها في حين كان البعض الآخر يستخدم معلّمين ينتقلون إلى

منازل التلاميذ. كما كانت بعض المؤسسات تتخصّص في مادّة معيّنة و/أو في مستويات محدّدة في حين كان البعض الآخر يوفّر دروساً في المواد كلّها ولجميع المستويات. وكانت بعضها توفّر دروساً خصوصيّة كجزء من سياق أوسع من الخدمات التي كانت تشمل رعاية الأطفال وغيرها من المساعدة المنزلية.

يعرض الجدول 12 إحصائيات خاصّة بالمؤسسات الأولى في السوق، بعضها ركّزت على مناطق معيّنة من فرنسا، والبعض الآخر إمّا كان ينشط في كل المدن الكبرى أو أنّه اعتزم ذلك. وقد نشطت اثنتين على الأقل منها كشركات متعدّدة الجنسيات: فلدى شركة A2 مات (2Amath) فروع في كلّ من كندا والمغرب. أمّا شركة "كيب سكول" Keepschool فكان لها فروع في ألمانيا والمملكة المتحدة. وبذلك، كانتا تشكّلان نظيرتي شركة "سيلفان" Sylvan التي يقع مقرّها الرئيسي في الولايات المتحدة الأمريكية والتي قرّرت ولوج السوق الفرنسية.

جدول 12. أهمّ المؤسسات التي توفّر دروساً خصوصيّة في فرنسا

اسم المؤسسة	عدد المسجّلين فيها	عدد مكاتبها في فرنسا	حجم الأعمال المصرّح بها
أكادوميا Acadomia	100,000	97	87
كور ليجوندر Cours Legendre	30,000	9	16
كومبليتود Complétude	23,000	34	23
سيلفان Sylvan	لم تقدم	18	8
أناكور Anacours	16,000	50	5
A2 مات 2Amath	10,000	72	12
كيب سكول keepschool	8,000	80	5
دومي كور Domicours	6,500	20	5

المصدر: Melot (2007)

وقد طوّرت شركات الدروس الخصوصيّة طرق عرض خدماتها. إذ سلّط غلاسمان (نقلاً عن كافيه في Cavet , 2006, p.11) الضوء على التغيير الذي طرأ على أسماء هذه المؤسسات خلال فترات مختلفة:

- خلال الستينيّات والسبعينيّات، فرضت الدروس الخصوصيّة نفسها على أنّها شكل من أشكال "التقويم". وبذلك كانت الشركات تحمل أسماءً على غرار Math-Assistance (المساعدة في الرياضيات)، Math-Secours (الإعانة في الرياضيات) و Ortho-Math (إملاء . رياضيات).
- في منتصف الثمانينيّات، أُقرن القطاع بـ"المنافسة". فصارت الشركات تحمل أسماءً مثل Etude Plus(المزيد من الدراسة)، Performance (الكفاءة)، Stud Avenir (مستقبل الطالب)، و Progress System (نظام التقدّم).
- أمّا في الآونة الأخيرة، فيُفضّل استخدام دلالات "عادية مخفّفة". أمّا عن الأسماء المنتشرة فنجد Domicours (دوميكور)، Keepschool (الحفاظ على المدرسة)، و Complétude (كمال)، و Après la Classe (بعد انتهاء الصف).

والواقع أنّ صورة الهدوء والرصانة التي أعطتها شركات الدروس الخصوصية قد تكون ملائمة للتفاوض بشأن المخاوف التي يثيرها التعليم وسوق العمل. وتختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية في فرنسا عن الظروف السائدة في كوريا وجمهورية الموريشيوس وغيرها من البلدان، بل إنّها مختلفة داخل فرنسا نفسها حسب الفئات والجهات الاجتماعية والاقتصادية (لاسيما بين المدن الكبرى والصغرى والمناطق الريفيّة). وتؤكّد هذه الملاحظة ضرورة النظر إلى الدروس الخصوصيّة في خضمّ سياقات محدّدة.

في الوقت ذاته، يستفيد مقدّمو الدروس الخصوصية من أي عامل من شأنه أن يزيد من حدّة المنافسة أو التوتّر في المدرسة، على غرار الخصخصة، والتنافس بين المدارس، وتدهور بعض أقسام النظام المدرسي.

بيد أنّ هذا القطاع قد استقطب انتباه النقاد الذين شكّكوا في نوعية الخدمات المقدّمة. وعلى سبيل المثال، سلطّ شريط وثائقيّ بثّ على التلفزيون الفرنسي عام 2009 (Bendall and Tourte,2009)، الضوء على نقص خبرة العديد من المعلذمين، وراح يتحرّى الدعايات التسويقية للشركات التي تستخدمهم. ومثلما ذهب إليه ميلو(Melot, 2007, p. 99)

فـإنّ جزءاً كبيراً من القطاع كان ينشط "في السرّ"، وكانت السوق ككلّ "مشتّتة ومتقلّبة، وغير واضحة المعالم".

إطار رقم5. الحساب المالي للدروس الخصوصية في فرنسا

تسمح الحكومة الفرنسية بخصم 50% من نسبة التكاليف المدفوعة لمؤسسات الدروس الخصوصية من ضريبة الدخل. وتعدّ مؤسسة أكادوميا إحدى المؤسسات المستفيدة من هذه القانون. إذ تلعب المؤسسة دور الوسيط بين المعلّمين والآباء الذين يتولّون دفع أتعاب المعلّم ثمّ يطلبون الإعفاء الضريبي.

يجب على الآباء، بغية تسجيل أبنائهم، أن يدفعوا حقوق التسجيل الأولية والتي تقدّر بـ 75أورو وهي غير خاضعة للإعفاء الضريبي. ثمّ يدفعون حوالي 32 أورو للساعة الواحدة، تشكّل 14 أورو منها (أحياناً أقلّ) نصيب المعلّم و5 أورو رسوم الموظف، فيما تذهب 13 أورو إلى أكادوميا. ومن هذا المبلغ الإجمالي (32أورو)، يخضع 16 أورو للإعفاء الضريبي لصالح الآباء. وبذلك، تقدّر التكلفة الإجمالية للدروس الخصوصية بـ16أورو للساعة الواحدة. ومنه على المعلّم أن يصرّح عن دخل يقدّر بـ 14+13= 27أورو، لكن يمكنه أن يخصم 13 أورو التي يدفعها لمؤسسة أكادوميا على أنّها "نفقات".

المصدر: Cavet, 2006, p. 12

يكمـن الاختـلاف الأساسي للسياسات المنتهجة في كلّ من فرنسا وكوريا وجمهورية الموريشيوس في دور النظام الضريبي في تشجيع العائلات على الاستثمار في الدروس الخصوصية. وقد جاء ردّ السلطات الفرنسيّة على الانتقادات القائلة بأنّ النظام يرسّخ التباينات الاجتماعية في شقّين. يتمثّل أوّلهما في إمكانية تعميم الأنظمة التي تديرها الدولة للمساعدة في إنجاز الواجبات المنزليّة. ويعود تاريخ هذه الأنظمة إلى الثمانينيّات، وهي تنشط تحت إشراف أربع وزارات مختلفة (التعليم، والعمل، والصحة، والضمان الاجتماعي) تعتمد أساساً على شبكة تضمّ حوالي 2000 جمعيّة ومؤسسة عمومية أو شبه عمومية (Cavet, 2006, p4).

أمّا ثانيهما فيتمثّل في إعلان الحكومة عن مجموعة من السياسات الرّامية إلى تطوير الدروس الخصوصية ضمن شبكات من المدارس تجعل المساعدة والتقويم مُتاحيْن لجميع التلاميذ من جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية. وقد كان هذا الاقتراح، في البداية، إجباريّاً في بعض المدارس واختياريّاً في بعضها الآخر. وكنتيجة لذلك، أعلنت السلطات وجوب انضمام كلّ المدارس لهذا المخطط الذي يشمل المساعدة في الواجبات

المنزلية، والنشاطات الثقافية والرياضيّة وذلك بين الساعة الرابعة والسادسة مساءً بمعدّل أربعة أيّام أسبوعيّاً. وقد خصّصت الحكومة ما قيمته 140 مليون أورو لتنفيذ هذه السياسة على أرض الواقع (Ventura, 2008*b*, p.9).

3. سياسة الحلول

حمل الفصل السابق عنوان "التشخيص" بغية تحديد مميّزات المنظومة التربوية للدروس الخصوصية وتأثيرها، ما يستلزم من صناع القرار إيجاد حلولٍ لها. وقد تمت الإشارة إلى بعض الحلول في الفصول التي تناولت دراسة حالة كلّ من كوريا وموريشيوس وفرنسا. وقد توسّع هذا الفصل في أنماط الحلول التي يمكن لصناع القرار أن ينظروا فيها في خضمّ جملة من السياقات. يشير الفصل، إلى جانب السياسات الناجحة، إلى الحلول التي باءت بالفشل في سياقات مختلفة.

يستهلّ العرض بمفهوم الربط لأنّ لكلّ سياق خصوصية تميّزه ما سيتوجب وضع سياسات خاصة بكلّ ظرف على حدى. ثمّ ينتقل إلى العرض والطلب على الدروس الخصوصية. وقد وردت في الفصل أيضاً ملاحظات أخرى ركّزت على السّبل المتاحة لصنّاع القرار لاستغلال قوى السوق في تحقيق أهداف أوسع وكذا على طبيعة هياكل تنظيمية ممكنة.

ربط السياقات والأهداف والهياكل

عند الشروع في أي نوع من أنواع الربط، قد يكون من المفيد أن يبدأ صناع القرار بطرح سؤالين أساسيّين:

- إلى أي مدى يشكل "التعليم الظّلي" مشكلة (أو يحتمل أن يصبح كذلك) تضرّ بالأهداف التعليمية والاقتصادية والاجتماعية ما يستدعي التحكّم فيها؟
- إلى أيّ مدى يشكل التعليم الظّلي مصدراً محتملاً للقوة لم يستغلّ حتى الآن على أكمل وجه، ويستحقّ أن يشجّع؟

لقد أظهرت الفصول السّابقة من الكتاب أنّ الدروس الخصوصية قد تنطوي، وفي سياقات عدّة، على تناقض: فهي تساهم في تحقيق الأهداف التربوية دون أن تكلّف الحكومة أو دافعي الضرائب شيئاً، كما أنّها تشكّل صمّام الأمان للعائلات التي يمكنها تحمّل المصاريف والتي تشعر بأنّها لا تحصل على كلّ ما تريد من التعليم النظامي. لكن من المحتمل أن تؤدّي الدروس الخصوصية، التي تتحكّم فيه قوى السوق تحكّماً كاملاً، إلى تفاقم التباينات الاجتماعية كما يحتمل أن تنجم عنها عواقب غير مرغوب فيها تطال التعليم

النظامي. كما أنّ غموضاً مقلقاً قد ينتج عن وجود خدمات تقدّمها الحكومة مجّاناً وأخرى مماثلة في الوقت ذاته يفرض القطاع الخاص مقابلها مصاريف على نفس العملاء.

يتعيّن على صنّاع القرار أن يأخذوا بالاعتبار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للطلبة وكذا السياقات الثقافيّة وغيرها من العوامل. إذ تختلف النماذج في كلّ من استراليا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث تشجّع الحكومة الدّروس الخصوصية لذوي المستوى الضّعيف، اختلافاً تامّاً عن النماذج الموجودة في كوريا واليابان حيث تقدّم الدروس الخصوصية على الأرجح لذوي المستوى العالي. كما أنّ النماذج الموجودة في سنغافورة، حيث يمنع المعلّمون من إعطاء دروس خصوصيّة لتلاميذهم في التعليم النظامي، مختلفة كثيراً عن تلك الموجودة في موريشيوس حيث تشكّل هذه السّمات قاعدة وليس رادعاً. ويمكن لصنّاع القرار أيضاً أن ينظروا إلى أيّ مدى ينبغي تشجيع طلبة الثانويات والجامعات والمعلّمين المتقاعدين على إعطاء دروس خصوصية أو ردعهم عنها. وثمّة المزيد من الاختلافات في طرق الدروس الخصوصية وأساليبها، فالدروس الفرديّة تختلف اختلافاً شاسعاً عن الدروس التي تعطى لمجموعات كثيرة العدد في مدرّج للمحاضرات، كما أنّ التعليم وجهاً لوجه يختلف عن التعليم عن بعد عبر الانترنت.

وقد يودّ صنّاع القرار تصنيف الدروس الخصوصيّة الموجودة في مجالات عملهم، وتحديد أنماط الدروس الخصوصية التي يودّون تشجيعها أو ردعها. وسيكون ذلك ممكناً بوجود جدولٍ بياني كما هو موضّح في الجدول رقم 13. إذ أنّه لا يشير إلى أنماط الدروس الخصوصية وطرق إيصالها فحسب وإنّما يتجاوزهما إلى مدى انتشار الدروس الخصوصية حالياً، وإلى أيّ مدى سيرغب الناس في أخذ هذه الدروس مستقبلاً. وقد تكون هذه التقييمات أكثر تحديداً إن قسّمت إلى فئات على النحو التالي:

- *فئة الدخل:* هل تقتصر أنماط محدّدة من الدروس الخصوصية على الأسر التي تنتمي إلى فئات ذات دخل محدّدٍ، وهل يوّد صناع القرار توسيع مجال هذه الأنماط لتشمل الفئات الأخرى؟
- *الجنسانيّة:* هل فرص البنات في الحصول على الدروس الخصوصية أقلّ من فرص الذكور (أو العكس)، وهل ينبغي تشجيع قدر أكبر من المساواة؟
- *العرق:* هل تنتشر الدروس الخصوصية بين مجموعات عرقيّة محدّدة (أو أعراق) مقارنة بغيرها، وهل يشكّل ذلك مشكلةً؟

- *المنطقة:* هل تتمتّع مناطق محدّدة بفرص أكبر من غيرها، كأن تتمتّع المدن بفرص أكثر من الأرياف، وهل ينبغي تشجيع توازن جغرافي؟

ثمّة عوامل إضافية يمكن أن تدرج ضمن الجدول لتطويره، مثل:

- *الحدّة:* في أيّ مستوى تعليمي، وخلال أيّ فترة، وفي أيّ مادّة تكون الدروس الخصوصيّة مكثّفة؟
- *النوعيّة:* ما هي نوعيّة الدروس الخصوصية المقدّمة؟ وإلى أيّ مدى تساهم في تحصيل المعلومات، ليس للامتحانات فحسب وإنّما لأبعاد أخرى غيرها؟
- *التكاليف:* ما هي تكلفة الوحدة لمختلف أنماط الدروس الخصوصية؟ وإلى أيّ مدى تشكّل التكاليف عبئاً على الأسر؟
- *التبعات الاقتصاديّة:* لأيّ مدى تكون الدروس الخصوصية مفيدةً للأشخاص الذين يبحثون عن فرص عمل أو مصادر دخل إضافيّة؟ هل تنوي الحكومة إخضاع المزيد من أنشطة الدروس الخصوصية للنظام الضريبي؟ ما هي التبعات الاقتصادية الأخرى لمختلف أنماط الدروس الخصوصية؟

جدول 13. نظام تصنيف الدروس الخصوصيّة

مقدّمو الدروس الخصوصيّة	**طريقة تقديمها**	**مدى انتشارها حالياً** (قد يختلف بسبب فئة الدخل، والجنسانية، والعرق، والمنطقة)	**المدى الذي تكون فيه مرغوبة مستقبلاً** (قد يختلف أيضاً بسبب فئة الدخل، والجنسانية، والعرق، والمنطقة)
معلّم يدرّس تلاميذه أنفسهم	فرديّة		
	مجموعة صغيرة		
	مجموعة كبيرة		
معلّم يدرّس تلاميذ معلّم آخر	فرديّة		
	مجموعة صغيرة		
	مجموعة كبيرة		
طلبة (في المرحلة الثانوية و/أو الجامعية)	فرديّة		
	مجموعة صغيرة		
	مجموعة كبيرة		
غيرهم (من المهنيين، والمتقاعدين، وربّات المنازل)	فرديّة		
	مجموعة صغيرة		

	مجموعة كبيرة
مؤسسات التعليم الخصوصي (محلية، وطنية، شبكات تتمتع بحق الامتياز)	فرديّة
	مجموعة صغيرة
	مجموعة كبيرة
	مدرّجات
	مدارس "التلقين"
	استخدام برمجيات
التعليم عبر الانترنت	فرديّة

ولمّا كانت المعلومات شحيحة في الغالب، فإنّ صنّاع القرار مضطرّون حالياً إلى إصدار أحكام تقديرية واعية تقوم على فهمهم الخاص وعلى كلّ ما جمع من معطيات في بلدانهم أو في بلدان ذات سياق مماثل لبلدانهم. أمّا التوصية الرئيسية التي خرج بها منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي، وهي التوصية ذاتها لهذا الكتاب، فتتمثّل في ضرورة إعطاء أهمية أكبر لجمع المعطيات في جميع السياقات.

إطار 6. التمييز بين مختلف أنواع مدارس الدروس الخصوصية الـ"جوكو" *Juku* في اليابان

يقدّم بعض المعلقين، لا سيما غير اليابانيّين، مدرسة الجوكو تقديماً عامّاً، فغالباً ما تترجم العبارة إلى 'مدرسة التلقين' دون ذكر الاختلاف الكبير الموجود بين أنواعها المتعدّدة. فيما ذهب محلّلون على قدر كبير من الحذر إلى تحديد مختلف أنواع مدارس "الجوكو"، بما أنّ لكلّ نوعٍ منها تبعات مختلفة بالنسبة لصنّاع القرار.

في البداية، جاء رويسغارد (Roesgaard, 2006, p.32) ليفصل بين مدارس الجوكو العلميّة (gakushû juku) عن غيرها الموجهة للفنون والتكوين التقني وتعليم المحادثة الانجليزية، وغيرها. ثمّ ميّز بين مدارس الجوكو العلميّة حسب التخصّصات، فمنها الموجّهة لتقديم دروس علاجية (hoshû juku)، ومنها الموجّهة لتقديم دروس تدعيميّة إضافية (fukushû juku)، وأخرى للدروس التحضيريّة (yoshû juku)، ومنها المتخصّصة في تقديم دروس للتلاميذ ذوي المستوى العالي ممّن يريدون الامتياز (shingaku juku) في حين تنتهج الـKyôsai juku مقاربة مرنة على خلاف الـdoriru juku التي تقوم على التدريبات والتمارين التنافسيّة. وتنشط بعض هذه المؤسسات ضمن فئة "مكان ألتقي فيه بالأصدقاء وأكون معهم" (deai no bar/ idoko) أو حتّى "مراكز الرعاية (takujijo).

وقد ذهب رويسغارد Roesgaard إلى أبعد من ذلك، إذ وضع تصنيفاً قائماً على متغيرات ثمانية:

- *الجوّ السائد:* هل المؤسسة تحثّ على المنافسة، محفّزة، تقدّم الدعم اللاّزم...إلخ؟
- *توجّه الدروس:* هل الدروس منصبّة في إطار التعليم النظامي أم أنّها موجّهة لتحضير امتحانات القبول؟
- *علاقتها بالمدرسة:* هل تدعم الدروس المقدّمة التعليم النظامي أم أنّها تتبع نهجاً وأهدافاً خاصّة بها؟

- *التلاميذ:* طبيعة الزبائن ، وعلى وجه التحديد مستواهم التعليمي.
- *المراجع المستخدمة في التعليم:* جمع بين الكتب المدرسية والكتب الخارجيّة والملازم التي يؤلّفها المعلمون.
- *الحجم:* عدد الزبائن، وهل تشكّل الجوكو جزءاً من مجموعة مؤسسات؟
- *الالتحاق:* هل يخضع الزبائن لامتحان قبول أم أنّهم يقبلون على قدر ما تسمح به الطاقة الاستيعابية للمؤسسة؟
- *الإعلان:* هل يعتمد التسجيل على صيت المؤسسة أو على الإعلانات التجاريّة وما تظهره من مميّزات كأصول التدريس ونسبة النجاح في امتحانات القبول في الجامعة؟

ومن أنواع مدارس الجوكو ومتغيراتها، خرجنا بتصنيفٍ بنّاء ومفيد:

	Shingaku juku **المتخصصة في تقديم دروس للتلاميذ ذوي المستوى العالي**	**Hoshû juku** **الموجهة لتقديم دروس علاجية**	**Kyôsai juku** **تقدم الأسلوب المرن**	**Doriru juku** **تقوم على التدريبات والتمارين التنافسية**
الجوّ السائد	تنافسيّة/ محفّزة	مريحة/ داعمة	منميّة للقدرات/ داعمة	مريحة (غالباً للواجبات المنزلية)
توجّه الدروس	امتحان القبول	استدراك نتائج الفحوص المدرسية	تدريس أساسي	المهارات الأساسية
العلاقة بالمدرسة	غير موجودة	تتابع الوتيرة التي يسير بها الدرس النظامي، علاقة وطيدة في الغالب	بالكاد موجودة أو منعدمة	غير موجودة
التلاميذ	ذوو المستوى العالي	ذوو المستوى المتوسط	ذوو المستوى الضعيف	جميع المستويات
المراجع المستخدمة في التدريس	مراجعها الخاصّة	الملازم التي يعدّها المعلّم، الكتب الخارجيّة أو المدرسيّة	الملازم التي يعدّها المعلّم، الكتب الخارجيّة أو المدرسيّة	مراجعها الخاصّة
الحجم	أكثر من 200 تلميذ،	أقل	أقل من 100 تلميذ	آلاف
الالتحاق	اشتراط النجاح في امتحان أو فحص القبول	على أساس الطاقة الاستيعابية فقط	على أساس الطاقة الاستيعابية فقط	بدون حدود
الإعلان	تجاري، تركّز على نسبة النجاح في امتحانات الالتحاق بالجامعة	الصيت، بيداغوجيا	الصيت، البيداغوجيا	تجاري، بيداغوجيا في بعض الحالات

الطلب على الدروس الخصوصيّة

سعت الحكومات في كلّ من أستراليا وانجلترا، وفرنسا وسنغافورة والولايات المتحدة إلى تحفيز الطلب على الدروس الخصوصية بوسائل شتّى. فقد أطلقت أستراليا مخطّطاً عام 2004 اختير له عنوان "مبادرة الدروس الخصوصيّة المدعومة". وقد مكّنت

المبادرة الآباء من فئة المؤهّلين من إنفاق ما يربو عن 700 دولار استرالي (ما يعادل 546 دولار أمريكي) لضمان دروس خصوصيّة لأبنائهم. وفي عام 2007، خصّصت الحكومة الفدرالية الأستراليّة صندوق تمويل لمخطّط متابعة رباعي أطلق عليه اسم *"مجّرد بداية"* (Watson, 2008, p.7). وقد اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية نظاماً مماثلاً (Burch *et al*., 2006). كلا المخطّطين الأمريكي والأسترالي مقتبسان من برنامج أطلقته انجلترا (Taylor, 2007). أمّا في سنغافورة، فقد خصّصت الحكومة منحاً وغيرها من التشجيعات لصالح الفئات ذات الدّخل الضعيف في مسعى لتحفيز الطلب على الدروس الخصوصيّة وسط فئات التلاميذ ذوي المستوى الضعيف (Tan, 2009)، خلافاً للسياق الفرنسي حيث أنّ نظام التحفيز الضريبي لم يستهدف التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف أو المنحدرين من أسر ذات دخل ضعيف على وجه الخصوص (Melot, 2007) .

وقد واجهت هذه النماذج تحدّيات خاصّة بها. ففي أستراليا، أشار واستون (Waston,2007, p.9) إلى ضرورة وجود بيانات أكثر صلابة عن نجاعة الدروس الخصوصية وعن صعوبات إيجاد معلّمين أكفاء يملكون المهارات اللازمة، لاسيما في المناطق الريفيّة والنائية. لكّن هذا الأمر لا يشكلّ تحدّياً لبلد متمدّن للغاية كسنغافورة التي تواجه تحدّياً من نوع آخر وهو دعم طلب فئات التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف في خضمّ سياق يرجّح توسّع الثغرات بفعل قوى السوق جرّاء استقرار تكاليف الدروس الخصوصية في الحدّ الأعلى للسوق(Cheo and Quah, 2005,Tan,2009). وفيما يتّصل بالسياق الأمريكي، فقد انتقد ساندرمان (Sanderman, 2006,p. 119) سياسة "لا طفل يترك في الخلف" لفشلها في إثبات نجاعتها. إذ أشار إلى "الممارسات المجرّدة من المبادئ" التي يمارسها بعض مقدّمي الدروس الخصوصية لاستقطاب التلاميذ، مضيفاً أنّ نسبة المشاركة الفعليّة للتلاميذ المؤهّلين في البرنامج لم تتجاوز 20% في كلّ أرجاء البلاد. وقد يكون من المفيد أن ينظر صنّاع القرار في البلدان الأخرى إلى مثل هذه العوامل كلّها في حال أرادوا أن يتبنّوا مخطّطات مماثلة.

وعلى صعيد آخر، ثمّة مشكلة أساسية هي كيفيّة تخفيف الطلب على الدروس الخصوصيّة بدلاً من تشجيعها. وتُظهر دراسة حالة كوريا أنّ السلطات في هذا البلد جرّبت استراتيجيّات شتّى في هذا الصدّد، بما فيها الحظر الشامل للدروس الخصوصيّة. وقد سجّلت حالة الموريشيوس أيضاً حظراً مماثلاً مسّ الصفوف الأولى إلى الثالثة. لكنّ

هذه السياسات لم تكن حكراً على هذين البلدين فقط، بل لها نظائر في العديد من البلدان الأخرى، على غرار كمبوديا (Bray and Bunly, 2005, p.75)، ومصر (Hartmann, 2008, p48)، وكينيا (Wanyama and Njeru, 2004, p.1)، وتركيا (Tansel and Bircan, 2007,.6)، وأوغندا(Eilor, 2007, p.28) ، وفي الولاية الهندية غرب البنغال (Jalaluddin, 2007, p.2). إلاّ أنّ هذا الحظر لم يكن له أيّ أثر فعّال في هذه البلدان كلّها. وبالإشارة إلى مصر، على سبيل المثال، فقد ردّد هارتمان (Hartmann, 2008, p.48) الملاحظات التي أوردها هريرا (Herrera, 1992, p. 75) الذي وصف المنع بأنّه ليس أكثر فعاليّة من "التهوّر في قطع الطريق (أي أن يقطع المشاة الطريق في الأماكن غير المخصّصة لهم بدل أن يقطعوها في ممر الراجلين)، والذي بات منتشراً على نطاق واسع بما أنّ الجزاء القانوني المتصل بهذا التصرّف ضعيف أو بالأحرى منعدم". فحتّى في كوريا والموريشيوس حيث أعلنت السلطات المنع وبذلت جهوداً جبّارة بشأنه، إلاّ أنّ إعماله بدا أمراً مستحيلاً. وقد يسري هذا المنع فعلاً بالنسبة للمدرّسين الذين يعطون دروساً خصوصيّة للتلاميذ الّذين يدرّسونهم في الصف النظامي، لكنّ هذا الأمر يختلف تماماً عن حظر شامل للدروس الخصوصية.

لذلك ينبغي للسياسات، التي تركّز عادة على الطلب على الدروس الخصوصية، بأن تعالج الأسباب الجوهريّة للطلب على الدروس الخصوصيّة بدل النظر في الأعراض السطحيّة. ولا يمكن لوزارات التربية والتعليم أن تعالج لوحدها العديد من هذه الأسباب بما أنّها تتّصل بالثقافة والاقتصاد. وتتضمّن العوامل الثقافيّة التقدير الذي تحظى به النتائج الدراسية في المجتمع واعتبارها جديرة بالتضحية. أمّا العوامل الاقتصادية فتشمل نسب العائدات المحققة في المستويات العليا للتعليم وبالتالي مدى اعتبارها استثماراً يستحقّ العناء في سبيل الوصول إلى هذه المستويات من التعليم العالي، فالعمل على وضع سياسات بهذا الخصوص قد تتطلب إشراك وزارات التنمية الاقتصادية وتنمية الأسرة أو نظيراتها، إلى جانب وزارة التعليم. وفي بعض البلدان المتباينة كأستراليا وكوريا، لا تصدر المبادرات الهامّة من موظّفي القطاع وإنّما من دوائر عليا في الحكومة. وقد تبدي السلطات أيضاً رغبتها في التعاون مع هيئات المجتمع المدني بما فيها المنظمات الدينيّة وفرق الرفاه الاجتماعي.

بيد أنّ لموظّفي وزارة التعليم في العادة وسائل من شأنها أن تؤثّر على حجم نظام التعليم الظلّي وطبيعته. إذ ينبغي عليهم تحديداً أن يأخذوا بالاعتبار:

- *الامتحانات:* تشكّل طبيعة الامتحانات في العديد من البلدان السبب الرئيس في زيادة الطلب على الدروس الخصوصيّة. إذ تندرج العديد من الامتحانات ضمن الفئة التي تفرض "رهانات كبيرة"، والتي يكون لنتائجها تأثير كبير على حظوظ الممتحنين في حياتهم المستقبلية. فشكل الامتحان وطبيعته قد يشجّع "التلقين" قصير المدى على حساب الفهم الجوهري طويل المدى للمواد الدراسية. لذلك، ينبغي على المسؤولين في قطاع التربية أن يعيدوا النظر في طبيعة الامتحانات التي يضعونها. لكن، لا ينبغي أن يعتقدوا أنّ تعديل الامتحانات مسألة بسيطة. إذ يتطلب الأمر إعادة النظر في جملة من المسائل ذات الصّلة بالمصالح الشخصيّة، مثلما أظهرت دراسة حالة كلّ من كوريا والموريشيوس.
- معدّلات الانتقال: تعود زيادة الطلب على الدروس الخصوصيّة في بعض البلدان بسبب الوعي بأنّ نسبة التلاميذ الذين ينتقلون إلى مستويات أعلى محدودة. وبذلك، يمكن زيادة نسب الانتقال في مسعى لتخفيف الطلب على الدروس الخصوصية. بيد أنّ هذا الإجراء ليس سهل التطبيق. ففي بعض المجتمعات، يتغيّر السؤال الجوهري من إمكانية انتقال التلميذ إلى مستوى أعلى إلى نوع المؤسسة التي سيلتحق بها في المستوى الأعلى. ففي المجتمعات التي تحتفظ بالمؤسسات النخبويّة لقلّة فقط مكرّسة بذلك التقسيم الطبقي، سيبقى الطلب على الدروس الخصوصيّة التي تمكّن هذه القلّة من الالتحاق بمثل هذه المؤسسات كبيراً جدّاً.
- ثقة الجماهير: يزيد الطلب على الدروس الخصوصية لأن العديد من الآباء لا يثقون في قدرة التعليم النظامي على تلبية حاجيات المجتمع ككل وحاجيات أبنائهم على وجه الخصوص. يمكن الإقرار بأنّ المدارس مؤسسات ضروريّة للتنشئة الاجتماعية كما أنّ لها أدواراً أخرى تضطلع بها، لكن يمكن أن تحتاج إلى مؤسسات تكمّلها. ومن المفارقات أنّ ذلك راجع، في بعض السياقات، إلى محاولة تخفيف الطلب على الدروس الخصوصيّة من خلال رفع معدّلات الانتقال. مع ذلك، ينبغي على الحكومات أن تنتبه إلى أنّ زيادة الضّغط على الدروس الخصوصية لا تتأتّى من التلاميذ ذوي المستوى الضعيف وإنّما من ذوي المستوى الجيّد. وتُظهر المقارنة بين تجارب بلدان مختلفة أنّ الدروس الخصوصية قد تنتشر أكثر فأكثر حين يكون تحصيل الأنظمة التعليمية عالياً،

مثلما هي عليه الحال في بلدان آسيا الشرقيّة مقارنة بالبلدان الإفريقية حيث التحصيل التعليمي ضعيف.

ينبغي على واضعي السياسات والبرامج أيضاً أن يأخذوا بالاعتبار الهدف المنشود من الدروس الخصوصية بمختلف أنماطها. لمَ تكون الأسر على استعداد لدفع تكاليف التحاق أبنائها بصفوف تضمّ 110 تلميذً (إطار رقم 7) في حين أنّها تشتكي بشدّة عندما يتجاوز عدد التلاميذ في الصفوف النظامية المجّانيّة 35 تلميذاً؟ لمَ يعتقد الآباء أنّ أبناءهم يحصلون من الدروس الخصوصيّة التي يتلقّونها بشكل فرديّ أو في مجموعات صغيرة ما لا يحصلون عليه من التعليم النظامي أو من مساعدة الآباء لهم في واجباتهم اليوميّة؟ وكيف للمعلومات التي يقدّمها طالب جامعي يعوزه المران يعطي دروساً خصوصيّة لتلاميذ المرحلة الثانوية بدوام جزئي أن تكون استثماراً مفيداً إلى جانب المعلومات التي يعطيها معلّمو التعليم النظامي ذوي الخبرة والباع؟

إطار رقم 7. الدرس الخصوصي الرئيس في مصر

يصف هارتمان (Hartmann,2008, p43) فيما يلي معلّماً في مصر يتمتّع بصيت ومكانة في السوق، كما أنّه يستقطب أعداداً كبيرة من التلاميذ:

> دعيت...إلى حضور صف الكيمياء. اخترت مقعداً في آخر الصفّ في الجهة المخصّصة للبنات. حين بدأ الدرس، أحصيت 110 تلميذاً، جميعهم في سن 14. يحثّهم عاملين أو ثلاثة على الهدوء والانتباه. حين دخل الأستاذ هشام إلى القسم، خيّم السكوت وصارت 110 زوجاً من الأعين موجّهة صوب المعلّم بترقّب. كان الأستاذ هشام رجلاً نحيفاً يبلغ من العمر حوالي 45 سنة بشعر غير كثّ وشارب رفيع. كان يرتدي قميصاً وربطة عنقٍ وسترة بلون الزيزفون. لكنّ هيئته تلك كانت مضلّلة.
>
> فقد اتّضح خلال ساعتي الدّرس أنّ الأستاذ هشام لم يكن يتمتّع بالخبرة والشهرة فقط وإنّما كان "فنان عروض" موهوب. كان الأستاذ هاشم يمشي بحيويّة أمام الحضور، يكتب المعادلات على اللوح الأسود ويشرحها في آن عبر المايكروفون في إلقاء إيقاعي متناغم. وكان بين الفينة والأخرى يردّد بعض المعادلات والجمل بشكل غنائي فيكرّرها التلاميذ بعده مرّات عدّة، مظهرين بذلك أنّهم على دراية تامّة بطريقة العمل...ونادراً ما كان التلاميذ يطرحون الأسئلة مع أنّ المعلّم كان يحثّهم على تدوينها على ورقة يتولّى أحد مساعديه تمريرها له.

العرض في الدروس الخصوصية

في بعض البيئات، يمكن للعرض أن يخلق الطلب. وضمن هذا العنوان يمكننا أن نتطرق لثلاثة أحوال:

- *المعلمون يخلقون أسواقهم الخاصة*: كما أشرنا سابقاً، أضحى مألوفاً لدى المعلمين، في بعض البلدان، أن يقدموا دروساً إضافية للتلاميذ الذين يقعون تحت مسؤولياتهم في المدارس النظامية التي يعملون بها. وفي أكثر الأحوال إشكاليةً، يفرض المعلمون ضغوطاً على التلاميذ من خلال تغطية جزء من المنهاج في ساعات الدراسة العادية، وإشعار التلاميذ بأن تحسن درجاتهم إلى الأفضل أمرٌ يتحكم فيه، جزئياً على الأقل، المعلمون أنفسهم. وكما تقول سيلوفا Silova (2007، p.8)، أن الدروس الخصوصية 'الإجبارية':

> تنطوي على ضغط (وأحياناً ابتزاز) يمارسه المعلمون على طلابهم كي يأخذوا لديهم دروساً خصوصية تكميلية بعد ساعات المدرسة، وكثيراً ما يهدّدون التلاميذ بإعطائهم درجات ضعيفة إن هم رفضوا الانصياع لذلك.

ومن بين المناطق التي غطاها سيلوفا في دراسته، بدا أنّ هذه الممارسات متفشية بشكل خاص في آسيا الوسطى (كازاخستان، قيرغيزيستان، طاجيكستان ومنغوليا) وفي القوقاز (أذربجان وجورجيا).

- *الضغوطات من قبل الأقران*: حين يبدو للتلاميذ وعائلاتهم بأن الجميع يحظون بالدروس الخصوصية ، فقد يشعرون بأنهم غرباء ومهملون إن لم يحذوا حذو الآخرين. وهذا ما أشارت إليه إحدى الأمهات اللاتي قام كيم Kim بمحاورتهن (2007، p.9)، إذ قالت:

> تُطلعنا جميع وسائل الإعلام بأنّ الناس يأخذون دروساً خصوصية، وأمهات أصدقاء [ابني] يقلن بأن أبناءهن يتعلمون كذا وكذا في معاهد خاصة....وأنا أريد لأبني أن يعيش حياة أفضل، ولهذا أجعله يلتحق بمعاهد خاصة وأستثمر أموالاً أكثر في ذلك.

- *إعلانات موفّري الدروس الخصوصية*: يتصرف المعلمون، في محيط تجاري، مثل الشركات التجارية الأخرى ويتطلعون للبحث عن طلبٍ للخدمات التي يعرضونها. فيقوم بعضهم بالترويج لها في الشوارع والصحف ووسائل النقل

العامة، مع أنّ جودة أعمالهم لا تستند على أي براهين تجريبية، فعلى غرار التعليم النظامي، قد يُلقى اللوم على التلميذ بدلاً عن المعلم حينما تكون النتائج ضعيفة. هذا، وقد أدى ظهور الانترنت إلى إزالة بعض القيود الجغرافية على العرض. وفي بعض البلدان، توسّع الطلب أكثر بعد اعتماد نظام منح حقوق الامتياز. ويوضح ديفيس وأوريني Davis and Aurini (2006، p.124) أن:

> هذا النظام يربط الشركات الصغيرة بشبكات مركزية، ولكن مالكي حقوق الامتياز يختلفون عن فروع الشركات في أنّ رجال الأعمال المحليين يملكون محلاتهم ويأخذون على عاتقهم معظم المخاطر. والمالكون المحليون يملكون حصة مالية، وعلى هذا فمن المفروض أنهم متحفزون لتقديم الخدمة التي يتعلق بها حق الامتياز بشكل أكثر فعالية مما قد يقدمه مُسيرٌ بأجر. كما أن هؤلاء المستثمرين الصغار يحصلون على الحق في بيع مُنتجٍ معترف به وتلقي عون تسويقي وتدريب إداري ومساعدات فيما يخص اختبار المنتج....وسواء أكانوا يبيعون القهوة أو يُؤجرون السيارات أو يعلمون التلاميذ، فإن مالكي حقوق الامتياز المحليين يحظون فوراً بفرصة عرض منتجاتهم بصورة علنية والاستفادة من قاعدة مهمة من المستهلكين.

إن قضية المعلمين الذين يقدمون دروساً لتلاميذهم النظاميّن قد يُنظر إليها ضمن سياق نقاشات أوسع تتعلق بالفساد (Hallak and Poisson,1007 ;Poisson,2007 ;Dawson,2009). ويعرض الإطار (8) الصيغة القيّمة التي ابتكرها كليغارد Klitgaard من أجل وضع القضايا ضمن سياقها المفهومي. وإذا ما طبّقنا الصيغة على الدروس الخصوصية فإننا نجد أن المعلمين لديهم فرص أكبر وبالتالي احتمالات أكبر ليكونوا فاسدين حينما تكون لهم قوة الاحتكار في تعليم تلامذتهم، وحينما تكون لهم السلطة التقديرية في تحديد من ينجح أو يرسب في الامتحانات، وحينما يتعرضون لمساءلة ضئيلة أو لا يتعرضون لأي مساءلة من قبل الأطراف الأخرى في المنظومة. ومن أجل تقليص احتكار أولئك المعلمين، أصدرت موريشيوس قراراً يقضي باستبدال معلمي الأقسام لكل المواد في المستويات الدراسية من 4 إلى 6 بأساتذة منفصلين لكل مادة. وهناك تدابير أخرى تسعى إلى تقليص السلطة التقديرية وزيادة المساءلة على مستوى المدرسة والمنظومة.

الإطار 8: الاحتكار+ حرية التصرف – المساءلة

قـام كليغارد Klitgaard (1988، p.75)، خـلال تركيزه على طبيعة الفساد وأسبابه، باختصار العناصر الرئيسة في المسألة إلى الصيغة التالية:

الفساد= احتكار + حرية التصرف – مساءلة.

وقـد أشـار إلى أنّ السلوكيات غير القانونية تزدهر حينما يكون للوكلاء قوة احتكار على العملاء، وحينما يستطيع الوكلاء ممارسة سلطتهم التقديرية و يخضع الوكلاء لمساءلة ضعيفة.

كما بيّن بيسوال Biswal (1999، P.223) كيف أن هذا المفهوم يكشف أوجه الشبه بين الدروس الخصوصية وأشكال الفساد الأخرى، لاسيما عندما يقدم المعلمون النظاميون دروساً خصوصية لتلاميذهم في المدرسة. وأشار بيسوال أن هؤلاء المعلمين "يحتكرون تقديم الخدمات للتلاميذ، ولديهم السلطة التقديرية الكاملة في تحديد ما يقدّمونه، ونادراً ما تتم مساءلتهم عن أعمالهم. ويؤدي هذا إلى ظهور حالة يحاول فيها المعلمون استخـراج فائـض المستهلك لـدى التلاميذ عن طريق المماطلة في العمل في المدرسة وتقديم دروس خارجها مقابل رسوم.

وأضاف جونسون Johnson (2008) لمسته في صقل هذا التصور المفهومي، فأدرج ضمنه مزيداً من المتغيّرات منها المواد الدراسية والحالات الاجتماعية والاقتصادية للطلبة ومستوى التحصيل لديهم. ومن خلال الإشارة إلى عمله في قيرغيزستان، بيّن أنّ (p.213):

> الفرق بين المعلمين الذين أُقر بانخراطهم في الفساد والذين لم ينخرطوا فيه لا يُفسَّر على الأرجـح مـن خـلال معرفة جنسهم وأعراقهم أو أعمارهم أو وظيفتهم الإدارية، ولكنه يُفسَّر مـن خـلال معرفة من هم طلبتهم، ومن هم زملاؤهم المعلمون، ومن هم مُدراء مدارسهم، وما هي المواد التي يدرسونها، وفي أي مقاطعة يعيشون.

وعلى وجه أدق (ص 219):

> هناك احتمال كبير أن المعلم الفاسد جداً في قيرغيزستان هو ذاك الذي يُدرّس مادة يكثر عليهـا الطلـب مثـل الرياضيات واللغة القيرغيزية أو الإنجليزية، وليس ذاك الذي يُدرّس مادة يقل عليها الطلب كالتاريخ. وهناك احتمال كبير بأنه يُدرّس طلبةً من طبقة اجتماعية واقتصادية عالية وطلبةً يتحصّلون على معدل علامات متوسط. كما أن هناك احتمال كبير بأنهـم يُدرّسون في منطقة متجانسة الأعراق، سواء أكانت حضرية أم ريفية. والأهم أن المعلم الفاسد جداً مرجحٌ بأنه يعمل في مدرسة حيث لا تتداخل "صرامة" المعملين الآخرين واحترافية مدير المدرسة مع صلاحياته وسلطته.

وهكذا، فإن جونسون يلمّح إلى أنّ الافتراض الأساسي الذي قال به كليغارد هو افتـراض صحيـح، ذلك أن مثل هؤلاء المعلمين لديهم قدرة كبيرة على احتكار السلع

التعليميـة المطلوبة بشدّة ولا سلطة تقديرية واسعة في كيفية ترتيبها وتنظيمها. ولكن المتغيـرات التـي أضافها جونسون تشمل الطلب من قبل الطلبة الذي يتحدد من خلال قدراتهم الشرائية وكفاءاتهم واهتماماتهم بمواد معينة. وفي هذا الصدد، فإن المعلّم الفاسد يحتاج أيضاً زبائن فاسدين. وهذه رسالة لصانعي القرار بأن تلك المتغيرات المختلفة قد تحتاج إلى أن تُؤخذ بالاعتبار في مختلف الأحوال والظروف.

وعلى ضوء ذلك، فإنّ كون بعض المنظومات التربوية تزيد من حرية التصرف للمعلـم بـدلاً من تقليصها قد يكون أمراً أقل تناقضاً مما قد يبدو عليه للوهلة الأولى. فمن بين الطرق التي انتهجتها للتقليل من تأثيرات العواقب العكسية التي تنجم عن الامتحانات الحاسمـة هي جعل تلك الامتحانات عنصراً واحداً فقط من عناصر التقييم جنباً إلى جنب مـع التقييمات المدرسيـة بمختلف أنـواعهـا. والتقييمات المدرسية تعزز بالضرورة دور المعلـم، وبالتالـي تعـزز حريـة تصرفه. والسؤال الكبير الذي يواجه واضعي السياسات هو ما إذا كانت التقييمات المدرسية الموسعة ستُحسّن المنظومة التربوية أم أنها ستخلق مزيداً من المشاكل. وإن الإجابة عن هذا السؤال تعتمد إلى حد كبير على احترافية القوى العاملة في مجال التعليم ومدى تنظيمها الذاتي. صحيحٌ أن إحداث التغيير قد لا يكون أمراً حكيماً فـي بعـض المناطق في قيرغيزستان، إلا أنه قد يكون مناسباً في مناطق أخرى من ذلك البلد وفي بلدان أخرى، لاسيما إذا اقترن مع وضع مدونة لقواعد السلوك تنظم التعليم الخصوصي أو تنظم الدروس الخصوصية كجزء من مدونة عامة تحكم مهنة المُدرّس (Poisson,2007,p.17). ويمكن لنقابات المعلمين أن تكون شريكاً مهمّاً في ذلك لو أمكن إقناعها بأخذ موقف حيال الموضوع.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى مجموعة النماذج التي قدمتها تايلور Taylor (pp.17-18,2007) والمعمول بها في برنامج "أحرزْ تقدماً جيداً" الذي أُطلق في انجلترا في العام 2007 *(جدول 14)*. راعى هذا البرنامج بشدة توظيف معلمي المدارس في إعطاء دروس إضافية لطلابهم، على اعتبار الشعور المفترض السائد بأن هياكل الرقابة ستكون كافية (وبعبارة أخرى أنّ هناك مساءلة كافية)، وأنّ المسائل الأخلاقية لن تمثل مشكلة. كما أنه يضع في اعتباره المعلمين من المدارس الأخرى، والمعلّمين المهنيين والموجّهين التعليميـين، علـى أن يكـون هؤلاء حائزين على "مكانة المعلمين المؤهلين" (QTS). ولا يأخذ في الاعتبار طلبة الجامعات غير المؤهلين. أما المعلمون الذين هم تحت التدريب فلا

يُؤخـذون في الاعتبار إلا في حالات استثنائية إن كانوا معروفين لدى تلاميذ المدرسة. ويمكـن لهذه النماذج أن تكون صالحة في أماكن أخرى، لكن يجدر التأكيد على أنها وُضعت في مكان يتوفّر على موارد مالية ضخمة وعلى قاعدة قوية من المعلمين من ذوي الكفاءة المهنية.

الجدول 14: نماذج للدروس الخصوصية المُعتمدة في برنامج "أحرز تقدماً جيداً" في انجلترا.

الخيار	المزايا	النواقص
معلم الصف	• يعرف التلميذ وحاجاته • يعرف الآباء • المتابعة في الصف أسهل • ضمان الجودة مكفول أكثر	• استجابة الطفل لمعلم الصف على أنه معلم خصوصي من خارج المدرسة. • منهج جديد/ قوة الشخصية قد تكون ضرورية لإشراك الطفل. • حجم العمل الآني للمعلم قد يمثل مشكلة. • وقت المعلم قد يكون محدوداً لأنه ملزم بانجاز نشاطات بعد أوقات المدرسة. • نظرة الآباء للمعلم الذي يقدم دروساً خصوصية على أنه شخص مختلف عن معلم الصف.
معلم آخر من معلمي المدرسة أو متعاون معها	• تغيير في الوجه والأسلوب • خبرة أوسع • معرفة نظم وسياسات المدرسة • فرصة للعمل الثنائي • تواصل أسهل بين معلم الصف والآباء • الاطلاع على سجلات النتائج وخطة الدروس • قد يكون معروفاً لدى الطفل والآباء • ضمان الجودة مكفول أكثر	• ذهن التلميذ مشتت بسبب التغيير • المعلم يجهل حاجات الطفل • حجم العمل الآني للمعلم قد يمثل مشكلة. • وقت المعلم قد يكون محدوداً لأنه ملزم بانجاز نشاطات بعد أوقات المدرسة. • نظرة الآباء للمعلم الذي يقدم دروساً خصوصية على أنه شخص مختلف عن معلم الصف.
معلم من المراحل الدراسية الأخرى، مثال: المعلمين من مدارس شريكة.	• وجه جديد/أفكار جديدة • خبرة جديدة للمعلمين • تعزيز وتقوية التحوّل من	• تدريب المعلمين 'المشتغلين في مراحل دراسية أخرى' قد يكون أمراً لازماً.

الخيار	المزايا	النواقص
	• مرحلة إلى أخرى • تبادل الممارسات المفيدة في جميع أنحاء المنطقة التعليمية.	• أفضل للتلاميذ الأكبر سناً الذين لديهم القدرة على التكيّف مع تغيير المعلمين. • المعلمون يجهلون التوقعات المأمولة من المرحلة الدراسية • المعلمون يجهلون حاجات الطفل • من الصعب رصد ضمان الجودة في الدروس
أي معلم	• وجه جديد/أفكار جديدة • النظر إلى حاجات التلميذ بعين جديدة • توسيع مشاركة المعلمين في البرنامج • تجربة العمل في سياقات أخرى	• الافتقار إلى المعرفة الأساسية للمادة في المرحلة الدراسية المعنية • عدم فهم النظم المتبعة في المدرسة • فرص أصعب للتواصل مع معلمي الأقسام الأصليين بسبب جدول العمل اليومي والاختلاف في مواقع التدريس • المعلمون يجهلون التوقعات المأمولة من المرحلة الدراسية • المعلمون يجهلون حاجات الطفل • من الصعب رصد ضمان الجودة في الدروس
تنظيم البرنامج التعليمي	• توظيف المعلمين الخصوصيين • إمكانية الاعتماد على مجموعة أكبر من المعلمين • كل إدارة تخضع لسلطة محلية • الكفاءة والوقت لا يشكلان مشكلة • تخفيف ضغط حجم العمل على المعلمين في المدارس	• مستوى المعارف في الاستراتيجيات الحديثة. • من الصعب رصد ضمان الجودة في الدروس • الموقع الجغرافي للمعلّم • القدرة على بناء علاقات مع التلاميذ والآباء بسرعة • فهم منظومات المدرسة، مثال: متابعة/ تقسيم التلاميذ حسب المستويات • تكاليف المكان • مسائل السلامة والأمن
اقتراحات أخرى: المستشارون، القياديون، المعلمون المتواصل، العائدون	• تغيير في الوجوه والأساليب • خبرة أوسع • قد يكونون معروفين لدى الطفل والآباء	• من الصعب رصد الجودة في الدروس • خبرة حديثة مناسبة للمرحلة الرئيسية

الخيار	المزايا	النواقص
• تكنولوجيات الإعلام والاتصال، المعلمون/المدراء غير المنضمّين إلى البرنامج، المعلمون في التعليم العائلي (يجب أن يكونوا حائزين على "وضع المعلم المؤهل")، الموجهون التعليميون (يجب أن يكونوا حائزين على "وضع المعلم المؤهل")، المعلمون تحت التدريب في حالات استثنائية إن كانوا معروفين لدى المدرسة	• يملكون المعارف المناسبة للمادة	• الافتقار للمعارف في المادة الخاصة بالمرحلة الرئيسة قد يتطلب تدريباً ودعماً إضافياً

تسخير السوق

يمكـن لمقـرري السياسـات الذي يرون أن الدروس الخصوصية باتت أمراً واقعاً ولا يمكـن إلغاؤهـا حتى وإن أرادت السلطـات فعل ذلك، يمكن لهم أن يبحثوا عن السبل التـي تسمح لهم بتسخير السوق لتعزيز التكافل الاجتماعي. وقد ضربنا آنفاً بعض الأمثلة عـن هذا الأمر. ونسوق مثالاً آخر في موريشيوس التي سمحت للمعلمين باستخدام الصفوف في المدارس النظامية كي تُخرج نظام الظل بشكل أكبر إلى النور وكي تتيح له نوعاً من التنظيم. وبالمثل، سمحت السلطات في زنجبار للمدارس الحكومية أن تفرض رسوماً ضئيلة على الدروس الإضافية التي يقدمها المعلمون بعد ساعات العمل الرسمية بموافقة الآباء. وقد جاء في وثيقة حكومية (Zanzibar, 1998, p. 18) أنّ:

> هـذا التدبيـر، بالرغم من الجدل المثار حوله، يقدم فرصة نادرة للآباء كي يساهموا طوعاً في مكافأة المعلمين، وبالتالي زيادة تحفيزهم وتقليل ميولهم للبحث عن عمل آخر. وهذا التدبير له تأثير إيجابي على الالتحاق بالمدرسة، بما أن عدد المعلمين الذين يتم توظيفهم لمسايرة الأعداد المتزايدة من التلاميذ الملتحقين بالدراسة أصبح مستقراً إلى حد كبير.

إنّ هـذه السياسة تنطوي على بعض الأخطار نظراً لأنها تبعد الضغط عن تغييرات هيكلية مرغوبة ستتحدد من خلالها رواتب المعلمين على مستوياتٍ مناسبة لطبيعة العمل الذي يقومون به. علاوة على ذلك، يمكن أن تصبح شكلاً مبطّناً من أشكال الخصخصـة التي تغيّر ثقافة المدرسة، والتي قد يصعب مواجهتها. ومع هذا فإن السلطات قد اعترفت بأنّ الدروس الخصوصية أمر واقع وسعت إلى تعزيز التكافل ضمن المنظومة الرسمية.

ويمكننـا أيضـاً أن نجد مبادرات أخرى على مستوى المدرسة، يمكن تشجيعها على مستوى المقاطعة أو مستويات أعلى. ففي كامبوديا، كما في أماكن أخرى، اكتشف مدراء المدارس الابتدائية بأن المعلمين متحمسون أكثر لتدريس المواد ذات الشعبية وفي مستويات دراسية أعلى، لأنه عند ذلك سيكون لهم سوق أقوى لاستقطاب الدروس الخصوصية (Bray and Bunly,2005 ;Dawson ,2009). ونتيجة لذلك، يتم إهمال المستويات الدراسيـة الأدنى والمـواد الأخرى. وقد اهتدى أحد المدراء من ذوي النظرة الثاقبة إلى استخـدام استراتيجيـة تقضي بجمع ما يتم جنيه من الدروس الخصوصية وتوزيعه على كافة المعلمين في المدرسة. وقد اتخذ هذا القرار بناء على مبادرة فردية منه، لكنه تدبير يمكن أن يُطبَّق على نطاق المنظومة.

كما يمكن للحكومات أن تشجع المعلمين على تنظيم نشاطاتهم بصورة احترافية. ففـي تايـوان علـى سبيـل المثال توجد جمعية لموفّري الدروس الخصوصية، والتي تعمل على متابعة المسائل التربوية والعملية لأعضائها. وقد أحصت العاصمة تايبيه في العام 1999 حوالي 1150 مدرسة للدروس الخصوصية، نصفها أعضاءٌ في جمعية تايبيه لموفّري الدروس الخصوصية. وتنظر الجمعية في شكاوى الناس ضد المدارس الأعضاء فيها. وتصدر نشرية إخبارية، وتعمل كجهاز تنظيمٍ ذاتي (Bray,2003,p.57). وتوجد في اليونان هيئة مُشابهة تدعى "الاتحادية الهيلينية لمعلمي الدروس الخصوصية " التي تأسست في العام 1981، وبحلول العام 2008، أضحت تضم من بين أعضائها 3000 عضواً من المالكيـن لمـدارس الدروس الخصوصية و 37000 عضواً من المعلمين الذين يوفرون دروساً خصوصية (Hagitegas,2008*a*,p.1 ; Hagitegas,2008*b*). وتعتبر هذه المؤسسات هيئات مهنية يمكن للحكومة أن تتفاعل وتتفاوض معها من أجل المصلحة المشتركة في رعاية الأطفال.

وقـد سعـت مؤسسات أخرى للدروس الخصوصية إلى تحصين سمعتها عن طريق التركيز على معايير مراقبة الجودة. ففي ألمانيا، تتفاخر المؤسسة الضخمة للدروس الخصوصية، "شورهايلف.دي" schuerhilfe.de، بأنها تُخضع نفسها لإجراءات "شهادة إدارة الجـودة من المستهلك إيزو 9001". ونفس الطريقة انتهجتها مؤسسة "كوبليتود" Complétude في فرنسـا سعيـاً منهـا للتميّز عن منافسيها. وقد جاءت هذه المبادرات بناء على قرار من تلك المؤسسات نفسها، ولكن بإمكان الحكومات الوطنية تشجيع تعميمها في

المؤسسات الأخرى عن طريق التهديد بالتدخل في تنظيمها، إن هي لم تتخذ إجراءات واضحة لتنظيم نفسها ذاتياً.

ويمكن للحكومات أيضاً أن تستفيد من الاستراتيجيات التسويقية المنتهجة في مـدارس للـدروس الخصوصية لزيادة الوعي لدى فئات معينة من السكان. ويبين لنا كيم Kim (2007، p.14) أن المعلمين في المعاهد الخاصة في كوريا قد أجمعوا على وجود فروقـات بين مجتمعات الطبقتين الوسطى والعليا ومجتمعات الطبقة السفلى، مُشيرين إلى أن الآبـاء في الطبقة الأخيرة هم أقل احتمالاً لأن يدفعوا أبناءهم للدراسة. وبما أن المؤسسـات التـي تقـدم دروساً خصوصية ترغب في توسيع أسواقها، فإنها " تعمل بجهد لإثارة رغبة الناس في الحراك الاجتماعي من خلال التعليم". ويمكن لهذا الأمر أن يخدم أغراض الحكومات أيضاً لأنه يعزز النشاطات التربوية في مجتمعات الطبقة السفلى.

وفي سياق مُماثل، يمكن للحكومات أن تطور الدروس الخصوصية من خلال اتخاذ تدابير مع المنظمات غير الحكومية وهيئات المجتمع المدني. ويسلط جلال الدين Jalaluddin (2007، p.4) الضوء على "مشروع مساعدة التعليم المجتمعي" (CLAP) في بنغلادش، والذي أُطلق في العام 1998 لمساعدة الأطفال والمجتمعات المحلية على تطوير قدراتهـم الذاتيـة لتعزيز مستوى التعليم وتحسينه. ومن بين عناصر هذا المشروع هو توظيف معلمين خصوصيين من المجتمع المحلي، وعلى الأغلب، تختار المجتمعات المحليـة طلبة ثانويين وجامعيين، ليتم تدريبهم من قبل المنظمات غير الحكومية الشريكة لتلك المجتمعـات. ويعمـل المعلمون الخصوصيون بالتعاون الوثيق مع معلمي المدارس، رغم أنهم لا يخضعون لإدارتهم.

وعلـى مستوى موازٍ، نجد مبادرة السلطات المصرية التي طالما أبدت رفضها لنظـام التعليـم الظلي، ولكنها قررت أن تعزز بعض جوانبه عن طريق حثّ المؤسسات الخيريـة على تقديم دروس خصوصية في المساجد والكنائس أو المباني الأخرى لمجموعـات من ذوي الدخل المنخفض. ويقول هارتمان Hartmann (2008، p.41) أنّ هذا الشكل الرسمي والقانوني من أشكال للدروس الخصوصية قد ظهرت " كردة فعل على الانتشـار الكبير لممارسات للدروس الخصوصية بشكل غير قانوني." ولكن، على المؤسسات الخاصة المتطوّعة لتقديم تلك الدروس أن تسجّل نفسها لدى وزارة الشؤون الاجتماعية وليس لدى وزارة التعليم.

تحسين الهياكل التنظيمية

إنّ الدراسة التي أعدتها سيلوفا Silova (2007) تشكّل محطةٌ مناسبة للبدء في التعليق على مسألة الهياكل التنظيمية. إذ تلاحظ (ص9) أنه على الرغم من الطبيعة التوسّعيـة للـدروس الخصوصيـة وتأثيراتها السلبية في أوروبا الوسطى وآسيا، فإن ستة بلدان فقط، من بين الإثني عشر بلداً محل الدراسة، تملك أُطراً تنظيمية لها، وهي كازاخستان وليتوانيا ومانغوليا وسلوفاكيا وطاجيكستان وأوكرانيا (الجدول رقم 15)

الجدول رقم 15: الأُطر القانونية المُنَظِّمة للدروس الخصوصية في ستة بلدان من أوروبا وآسيا

كازاخستان	نُظّمت مسألة تقديم الخدمات التعليمية التكميلية من قبل المؤسسات التعليمية التابعة للدولة بموجب مرسوم صدر في العام 1999. وقد تمّ تعريف الدروس الخصوصية على أنها تقديم دروس في مواد دراسية للطلبة على أساس فردي، إلى جانب الساعات الأكاديمية المحددة في المنهاج الدراسي في الدولة. وينص المرسوم أيضاً على أنه يمكن للمدارس أن تقدم مثل هذه الخدمات التعليمية كبرامج تعليمية إضافية بعيداً عن المعايير التعليمية في مدارس الدولة.
ليتوانيا	أدخل قانون التعليم لعام 2003 مفهوم المعلم المستقل، والذي عُرّف على أنه شخص مرخص له بالقيام بنشاطات تعليمية على أساس فردي. ويمكن للمعلم المستقل أن يقدم دروساً تعليمية من خارج المنهاج النظامي، أو أن يطبق برنامج وحداتٍ يُكمّل برامج مرحلة ماقبل الدراسة و/أو يطبق برامج التعليم النظامي. ويحق للمعلمين المستقلين أن يعملوا وفقاً لبرامجهم الخاصة، ويختاروا أساليب وأشكال النشاط البيداغوجي، ويقدموا مساعدات استشارية أو مساعدات في أثناء الخدمة للطلبة. وقد فرض القانون التزامات على المعلمين المستقلين منها مراقبة السلوكيات الأخلاقية، وضمان سلامة المتعلمين، وتوفير مكان للتدريس متوافق مع متطلبات الصحة، وتنفيذ المنهج التعليمي الذي تم الاتفاق عليه مع الطلبة. كما يمنع القانون المعلمين المستقلين من تقديم دروس خصوصية لطلبتهم في المدارس النظامية.
مانغوليا	بموجب التعديلات على قانون التعليم لسنة 2006 ومدونة قواعد السلوك لمعلمي أطوار ما قبل المدرسة والابتدائي والثانوي، يُمنع المعلمون من تقديم دروس خصوصية لطلبتهم في المدارس النظامية. وينصّ البند الثاني من مدونة قواعد السلوك التي تنص على أنه لا يحق للمعلمين " إجبار الطلبة على شراء كتب أو أدوات مدرسية أو متعلقات أخرى، أو الالحاح عليهم في دفع مصاريف ورسوم غير مذكورة في القانون، أو تقديم دروس خصوصية بتحريض من المعلمين". وكل معلم ينتهك مدونة قواعد السلوك، سيغرّم أو يُعاقب بفقدان شهادة التدريس.
سلوفاكيا	يحدد قانون الترخيص التجاري شروطاً لتقديم الدروس الخصوصية في اللغات الأجنبية

	والفنـون. ولا يمكـن للمـرء أن يقدم دروساً خصوصية في اللغات الأجنبية إلا إذا حاز على شهادة في هذا المجال (شهادة جامعية أو شهادة في اللغة الأجنبية) أو أثبت بقاءه عشر سنوات في دولة تعتبر تلك اللغة لغةً رسميةً لها يتحدث بها أهلها. أما التعليم في مجالات الفنون أو تقديم دروس خصوصية فيها فإنه مشروط بالحصول على شهادة من مدرسـة للفنـون أو خبرة عشر سنوات من الممارسة في مجال ذلك الفن. ولكن، ليس هنـاك تحديد لأيّ متطلبات فيما يخص الكفاءة من أجل تقديم دروس خصوصية في المواد الدراسية الأخرى، ولا لأيّ قيود قانونية على تقديم الدروس الخصوصية من قبل المعلمين أنفسهم.
طاجيكستان	يُعـرّف قانـون التعليم لسنة 2004 المدرس الخصوصي بأنه " معلم يقدم دروساً خصوصية للطلبة على أساس فردي أو جماعي، خارج ساعات العمل [الرسمية] في المدرسـة أو الجامعـة." ووفقاً للمادة 24، فإن الآباء أو أولياء الأمور الآخرين بإمكانهم أن يطلبوا مـن المدارس الثانوية الحكومية أن تنظّم دروساً تكميلية لأبنائهم مع دفع رسوم. وينص القانون على أن الدروس الخصوصية يمكن أن تُعطى إلى جانب المنهاج الرسمي للمدرسة ضمن النطاقات التالية: (1) برامج ومواد منفصلة لا يغطيها المنهاج التعليمي الذي أقرته الدولة؛ (2) الدراسة المعمقة لمواضيع لا تتطرق إليها المؤسسات التعليمية، و(3) أنواع أخرى من الخدمات التعليمية التي تتجاوز نطاق المعايير التعليمية التي فرضتها الدولة.
أوكرانيا	في العام 2003، قررت وزارة التعليم والعلم حظر تقديم الدروس الخصوصية داخل المنشـآت المدرسيـة. واستجابةً لشكاوى الآباء حول " الدروس الخصوصية الإجبارية" (أي الدروس الخصوصية التي يقدمها و/أو يفرضها المعلم على طلبته في الصف)، منعت الوزارة في العام 2004 المعلمين من تقديم دروس خصوصية لطلبتهم في المدرسة.

المصدر: Silova (2007),pp.10-11

ومن بين هذه البلدان الستة، تملك ليتوانيا أفضل هيكل تنظيمي. فقد أعطى قانون التعليم الليتواني لسنة 2003 تعريفاً شاملاً للمدرس الخصوصي (أُطلق عليه "المعلم المستقل")، وأورد إجراءات مفصلة لتسجيله. كما أنه فرض التزامات على المدرس الخصـوصـي، مثـل التأكد من سلوكياته، وسلامة المتعلم، وتوفير مكان ملائم لتقديم الدروس. وافترض القانون الليتواني أن بعض المعلمين قد يعملون أيضاً في المدارس النظامية، فمنع عليهم أن يقدموا دروساً خصوصية لطلبتهم في تلك المدارس (انظر أيضاً Būdienė ,Zabulionis,2006,p.218).

وعلى النقيض من ذلك، نجد أن قانون التصريح التجاري في سلوفاكيا لا يضع شروطاً على الدروس الخصوصية إلا في مجالي اللغات الأجنبية والفنون. ولم يشترط أي

مؤهـلات لتقديم دروس خصوصية في المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي بات معظم المعلمين الخصوصيين يعملون ضمن اقتصاد الظل دون تصاريح تجارية، ويجنون أرباحاً لا تخضع للاقتطاع الضريبي (أنظر أيضاً Kubánová,2006,p.282). أضف إلى ذلك أنه لا توجد أي أحكام تنظيمية تقيّد تقديم دروس خصوصية من قبل المعلمين أنفسهم. ومن بين الـدول الستـة، نجـد أن ثلاثاً فقط (ليتوانيا ومانغوليا وأوكرانيا) تمنع المعلمين من تقديم دروس خصوصية لطلبتهم في المدارس النظامية.

وتشيـر سيلـوفـا Silova (ص11) إلى أن القوانين، على أي حال، نادراً ما تُطبّق. فالإجـراءات في كازاخستان وطاجيكستان كانت معقدة ومكلفة بشكل كبير؛ وحتى في ليتوانيـا، التي امتلكت أفضل هيكل تنظيمي، قليلون هم المدرسون الخصوصيون الذين سجلـوا أنفسهـم وفق الشروط المطلوبة. علاوة على ذلك، وجدت مفتشية الضرائب في ليتوانيا أنه يستحيل تقريباً إثبات أن شخصاً ما يمارس الدروس الخصوصية إن كانت المداخيـل التـي يتقاضاها غير مُصرّح بها. وقد نصت القوانين في كازاخستان وطاجيكستـان على وجوب أن يحوّل الآباء رسوم الدروس الخصوصية التكميلية لأبنائهم علـى الحسابات البنكية للمؤسسات التعليمية، ولكن، في الحقيقة، قليلة هي المدارس الحكومية في كازاخستان التي كان لديها حساب بنكي، فيما لم تُوجد أي مؤسسة في طاجيكستان لديها حساب بنكي. كما تُبرز سيلوفا Silova أيضاً (ص12) مسألة انعدام الحوافز الضريبية. وفي هذا الصدد، ينص قانون التعليم في طاجيكستان أن " الأرباح المحُصّلة من تقديم خدمات تعليمية مدفوعة الأجر تخضع للضرائب وفقاً للقوانين الطاجيكية." ولكنّ الحكومة كانت تفتقد للآليات التي تتيح لها تنفيذ هذه القاعدة التنظيمية، في حين لم يجد المعلمون أي حافز يجعلهم يمتثلون لها طوعاً.

وتمتلـك دول أخـرى هيـاكل وقواعد قانونية مختلفة. إذ أنه حتى بين كوريا واليابـان تـوجـد فروقـات معتبـرة، على الرغم من التأثير الياباني على النظام القانوني الكوري خلال فترة استعماره لها. ويقول كيم ولي Kim and Lee (2008، p.9) أن على مدراء مدارس "الهاكوون" *hakwons* أن يحصلوا على تصاريح من الحكومة. ويتعين على المعلمين لـديهم أن يكونـوا أصحـاب مؤهـلات أكاديمية معينة، وأن تتوفر في مرافقهم معايير السـلامـة. كمـا تقضـي القوانين بأن لا تزيد رسوم الدروس عن الحد الذي تفرضه لجانٌ

تعمل تحت وصاية السلطات التعليمية المحلية. ويلاحظ كيم ولي Kim and Lee (ص 9) أن:

> يتناقض التنظيم الصارم تناقضاً حاداً مع منهج سياسة عدم التدخل المتبع في اليابان إزاء مدارس "الجوكو" *jukus*. إذ ما فتئت الحكومة اليابانية تُعامل "الجوكو" معاملة المؤسسات الصغيرة الأخرى، ولم تخصص لها تنظيماً خاصاً بها. ووفقاً لذلك، و مقارنةً "بالجوكو" التي تضمّ أشكالاً مختلفة من التعليم الخاص وتلبّي المطالب التعليمية على نحو مرن، فإن "الهاكوون" هو شكلٌ يندرج ضمن مفهوم أضيق، وقد ابتُكر ليكون أشبه بالمدارس.

وتتكرر هذه الملاحظات تردّد عند كُتّاب آخرين مثل ديركس Dierkes (2008) وموري Mori(2008). كما نجد أمثلة أخرى قُدمت في منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي، ومنها:

- في *النمسا*، تأخذ الدروس الخصوصية على الأغلب شكل "صناعة منزلية" تُقدّم على أساس فردي. ويكون مقدمو الدروس فيها طلبة جامعيين ومعلمين متقاعدين أو ناشطين. وتحظر اللوائح التنظيمية الخاصة بالموظفين الحكوميين على المعلمين تقديم دروس خصوصية لتلامذتهم في المدرسة (Gruber,2007,p.3 ; Gruber, 2008)
- ليس لدى *الهند* سياسة لتنظيم الدروس الخصوصية، ولكن بعض الولايات وضعت أحكاماً تنظيمية لذلك (Sujatha,2007,pp.29-30)، ومعظمها يمنع المعلمين العاملين في المدارس النظامية من تقديم دروس خصوصية. أما بعض الولايات فتسمح لأولئك المعلمين أن يقدموا دروساً خصوصية بشكل محدود وبترخيص من مدير المدرسة، إن كانوا يُعانون من ضائقة مالية كبيرة. ولكن سوجاتها يقول Sujatha (ص29) " يعلم الجميع أن المعلمين يقدمون دروساً خصوصية دون قيد أو حد." وفي ولاية ماهاراشترا، يتم تسجيل مراكز التدريب التعليمي بموجب قانون المحلات الذي أصدرته مصلحة المداخيل في الولاية، بينما يتم تسجيل الوكالات التي توفر مدرسين لتقديم دروس خصوصية منزلية بموجب قانون اللجان الخيرية. ونظرياً، يجب أن يُجدَّد التسجيل كل ثلاث سنوات، ولكن "هذا الأمر لا يحدث عموماً بسبب تخاذل المصالح والسلطات المعنية" (Sujatha,2007,p.30)

- في *ناميبيا*، "على ما يبدو، لا وجود لأي قوانين تنظم مسألة تقديم الدروس الإضافية" (Nghiyoonnanye,2007,p.2)، على الرغم من أن تلك الممارسة باتت جليةً على نحو متزايد.
- أصدرت السلطات *البرتغالية* في العام 1999 قانوناً تنظيمياً بشأن "الجمع بين الوظائف العامة والنشاطات الخاصة" في القطاع التعليمي (Neto-Mendes and Costa,2007 ,p.3). لا يمكن تقديم الرخصة للجمع بين تلك الأعمال إلا عند كون " النشاطات الخاصة المعنية، حينما تكون مُشابهة أو يكون موضوعها مُماثلاً لموضوع الوظائف العامة التي يقوم بها مقدم الطلب، غير موجهة لنفس الطلبة [في النشاط الرئيسي للمعلم]" . وفي العام 2005، صدر قانون تنظيمي أكثر تحديداً يحظر على المعلم المشتغل في مدرسة عمومية القيام بنشاطات خاصة – تتضمن تقديم دروس خصوصية تكميلية– حين يكون الطلبة المعنيون بأخذ الدروس هم تلاميذ في تلك المدرسة. غير أن نيتو–مندس وكوستا Neto-Mendes and Costa أضافا أنّ (2007، p.3):

> القيود التي تفرضها الوثائق القانونية لها قيمة بالغة بلا شك، فكما نعلم، تلك الوثائق بمثابة إشارة تبعثها السلطات السياسية إلى المجتمع، لتحديد الإمكانات والقيود...ولكن تأثيرها يطرح عديد الشكوك، وخاصة إذا لم تُصاحبها تدابير إضافية لإبراز مزايا مثل تلك التوجيهات... من جهة، والرغبة السياسية الصريحة، التي تتضمن الصرامة والتحكم، لدعم وتنفيذ المبادئ التوجيهية المقررة، من جهة ثانية.

- في *سنغافورة*، يتعين على المعلمين في المدارس النظامية طلب رخصة إذا ما أرادوا تقديم أكثر من ست ساعات من الدروس الخصوصية في الأسبوع، ويُمنع عليهم تقديم خدماتهم لطلبة المدارس التي يعملون بها. بيد أن هذه القوانين غير منفذة تنفيذاً صارماً. فضلاً عن أنه لا يوجد أي قانون يتطرق إلى مسألة نوعية وجودة الدروس الخصوصية. (Tan, 2007; Tan 2009, p. 100)
- في *ماكاو*، يفرض قانون اعتُمد في العام 1998 على مراكز الدروس الخصوصية التقدم بطلب ترخيص للعمل، وممارسة نشاطاتها في منشآت تتوفر فيها معايير الصحة والسلامة (Sou,2007,p.3). ويجب على الكيان الحاصل على الرخصة أن يقدم شهادة بعدم إدانته جنائياً، وعلى الشخص المكلف بالتسيير اليومي أن يكون حائزاً على مؤهلات من مستوى المرحلة الدنيا في الكلية أو أعلى. ويجب أن يكون المعلمون الذين يقدمون المساعدة لتلاميذ

الابتدائي وطلبة المرحلة الدنيا في التعليم الثانوي وطلاب المرحلة العليا في التعليم الثانوي، حائزين على مؤهلات لا تقل عن مستوى المرحلة الدنيا في التعليم الثانوي، والمرحلة العليا في التعليم الثانوي والتعليم العالي، حسب الترتيب. والرخص المقدمة لمراكز الدروس الخصوصية قابلة للتجديد كل عام. كما يحق لمكتب التعليم وشؤون الشباب التابع للحكومة أن يغلق المراكز التي تعمل دون ترخيص. ونظراً إلى أنّ نظام التسجيل نظامٌ مُعقّد ويخصص بعض المكافآت، فإن المعلمين الخصوصيين المرخصين يبلغون السلطات في بعض الأحيان عن المعلمين الخصوصيين الذين يعملون دون ترخيص.

- في *أوغندا*، وزارة التعليم والرياضة "ليس لديها أي سياسة واضحة فيما يخص التدريب التعليمي" (Eilor,2007,p.33). وقد أصدرت الوزارة عدة مذكرات تُنهي بموجبها عمل مدراء ومعلمين بسبب إساءة استغلال المسؤولية فيما يتعلق بالدروس الخصوصية. كما أطلقت نداءات دورية إلى الآباء تحثهم على التعاون معها للقضاء على الدروس الخصوصية. ولكن لا توجد "أي آلية فعالة للتعامل مع هذا التحدي، وهو الأمر الثابت من خلال انعدام الشفافية فيما يخص الأدوار التي تضطلع بها مختلف مستويات الإدارة المكلفة بالتعامل مع مسألة التدريب التعليمي" (Eilor,2007,p.33).

إن النماذج المتبعة في انجلترا هي أيضاً تستحق الدراسة. وحسب إيرسون Ireson (2007*a*,p.5)، فإنه تبعاً لمعظم أشكال الدروس الخصوصية المتوفرة في السوق، " يمكن لأي شخص أن يُنصِّب نفسه معلماً خصوصياً دون أن يكون له أي مؤهلات معينة أو أي تجربة." غير أن برنامج الحكومة المسمى "أحرز تقدماً جيداً" جاء بأحكام تنظيمية واسعة حول من يمكن له أن يعمل مدرساً خصوصياً وكم المبلغ الذي يتقاضاه. وعلى سبيل المثال، تبين نشرةٌ موجهة إلى عامة الناس أصدرتها السلطة المحلية لهارتفوردشاير (2009) أن على المعلم الخصوصي المستخدم بموجب البرنامج أن يكون:

- حاصلاً على "وضع المعلم المؤهل"، حتى وإن لم يكن موظفاً كمعلم؛ أو
- معلماً حاصلاً على تكوين في دولة أخرى ومؤهل لأن يُعلّم في مدارس إنجلترا؛ أو

- معلماً حاصلاً على تكوين في التعليم المتواصل أو التعليم العالي مع مؤهلات مناسبة فيما يتعلق بالمادة التي يُدرّسها.

ويجب أن يخضع كل المعلمين الخصوصيين المستخدمين بموجب البرنامج إلى التدقيق من قبل مكتب السجل الجنائي. ويتحصل المعلمون الخصوصيون المستخدمون من قبل السلطات المحلية والهيئات المُنظّمة للمدارس على أجورهم وفق سلالم خاصة للرواتب، تُضمن فيها أيضاً حقوقهم في المعاشات التقاعدية. ويلاحظ شارما Sharma (2009) أنه بموجب هذه التدابير:

> هنـاك جيش مُستتر من المعلمين الخصوصيين في البلاد، وكثيرٌ منهم يشتغل أيضاً كمعلمين في المدارس...سيتم استغلاله كمورد هام لتحقيق هدف الحكومة في الوصول إلى "تعليم يراعي شخصية المتعلم" في المدارس.

لكـن، مـن جهـة أخرى، فإن دراسة إحصائية قام بها تانر وداي وآخرون Tanner, Day, et al (2009، p.47) على 103 وكالات للدروس الخصوصية تعمل في عموم السوق، لاحظت أنّ 43 بالمائة فقط تفرض على معلميها أن يكونوا حاصلين على مؤهلات للتعليم أو "وضع المعلم المؤهل"، رغم أنّ 79 بالمائة منها أعلنت أنها قامت بالتدقيق عن كل معلميها لدى مكتب السجل الجنائي.

ويبين لنـا هذا الوصف المُجمل عن التدابير التنظيمية أن بعض الحكومات قد أخـذت الأمور بجدية، بينما لا تملك حكومات أخرى قوانين تنظيمية على الإطلاق، في حيـن أن البعض الآخر لديه قوانين يشوبها اللبس، أما آخرون فلديهم قوانين تنظيمية واضحـة ولكنهـا غير مُطبقة بصرامة. وعلى العموم، يحتاج هذا الموضوع إلى توضيح أكبـر، وهـو الأمـر الذي قد يتيسّر من خلال إجراء دراسة مقارنة فيما بين الدول. وفي معظـم البلدان، هناك حُجّة قوية مفادها منع الدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون الذين يعملون في المدارس النظامية للطلبة الذين يندرجون ضمن مسؤولياتهم في تلك المدارس. وقد وُضعت تصورات للدروس الخصوصية، التي أُجيزت رسمياً في انجلترا

وأستراليـا، كمـا سمحـت به فرنسا ودول أخرى كثيرة. ولكن إمكانية ظهور الفساد تبدو حجـة قـويـة أيضاً لعدم السماح بهذا النوع من التعليم– طبعاً، شرط أن تدفع الحكومات أجوراً كافية للمعلمين النظاميين كيلا تضطرهم الحاجة إلى السعي وراء هذه الأشكال من المداخيل الإضافية.

4. الرصد والتقييم

يتعين على واضعي السياسات أن يرصدوا كل شكل من أشكال التعليم في نطاق اختصاصهم كي يحددوا طبيعة التغييرات الحاصلة، المخطط لها وغير المخطط لها. علاوة على ذلك، من الضروري، بشكل خاص، وجود آليات للتقويم من أجل تقدير التأثير الذي تُحدثه التدخلات الخاصة للسياسات المُنتهجة. والفصول التالية ستعرض علينا مجموعة من التجارب في ميدان الدروس الخصوصية. وستكون البيانات مطلوبةً على مختلف المستويات: المدرسة، المقاطعة، البلد، العالم. سيركز الفصل الأول على دراسة التقييمات داخل البلدان، أما الثاني فيركز على دراسة التقييمات فيما بين البلدان.

حلقات التغذية الراجعة الوطنية والمحلية

بدأ الفصل الثاني في هذا الكتاب تحت عنوان "تشخيص" بالإشارة إلى أنّ جمع بيانات دقيقة عن حجم وشكل الدروس الخصوصية التكميلية هو أمر صعب. ولأسباب عديدة، لا يُبدي المعلمون والطلبة والآباء رغبة في الإفصاح عن قدر ونوع الدروس الخصوصية التي يقدمونها أو يتلقونها أو يدفعون ثمنها. وكذلك، عادة ما تتنوع مدة وكثافة الدروس الخصوصية باختلاف فصول السنة؛ وقد يكون من الصعب تحديد تأثيرها عندما تدخل متغيرات كثيرة أخرى.

ولكن، من خلال دراسات بحثية عديدة مذكورة في هذا الكتاب، يتبين أنّ الدروس الخصوصية *يمكن* رصدها وتقييمها. وتلاحظ إيرسون Ireson (2007a, p.3) أن الطلبة في المؤسسات التعليمية هم عادةً أفضل مصدر للمعلومات، نظراً لأنه من السهل نسبياً إجراء استبيانات لهم في الصفوف الدراسية. وتضيف أنّ:

> استقصاءات الطلاب توفّر كماً هائلاً من المعلومات الوصفية المفيدة عن طبيعة الدروس الخصوصية ومداها، ورواج هذه الدروس في مختلف المواد، وكثافة الدروس المُتلقاة، وأنماطها خلال سنوات الدراسة. وكثيراً ما تعطي هذه الدراسة معلومات ديموغرافية إضافية، ويمكنها أيضاً أن تتضمن أسئلة عن أسباب اللجوء إلى استخدام المعلمين الخصوصيين وأراء الطلاب بشأن الدروس الخصوصية.

ويمكن للباحثين، زيادةً للفائدة، دعم دراساتهم الاستقصائية الكمية بإجراء استجوابات وتحقيقات نوعية أخرى. ويمكن لهذه الأخيرة أن تساعد على تحديد وتصنيف

الأنـواع المتعددة للدروس الخصوصية. ولكن، على الرغم من أنّ العينات غير العشوائية توفـر معلومات وصفية مفيدة، إلا أنّ نتائجها ذات قيمة محدودة فيما يتعلق بمقارنة مدى انتشار الدروس الخصوصية في البلدان المختلفة، وكذا نماذجه المتبعة مع مرور الزمن.

كما لاحظت ايرسون Ireson (2007*a*) أيضاً أنّ الأسئلة الاستقصائية عادةً ما تعتمد على دقّة ذاكرات المُستجوبين، مثل السؤال عن كمية وتكاليف الدروس المُتلقَاة. ولا شك أن الإجابات عن أسئلةٍ بشأن الوضع الراهن ستكون أكثر دقة من تلك المتعلقة بالـدروس الخصـوصيـة المُتلقَاة في الزمن الماضي. كما أنّ سؤال الطلبة عن تكاليف الدروس الخصوصية قد لا يُعطي معلومات موثوقة لأنّ الطلبة قد يجهلون تفاصيل المصاريف التي يدفعها آبائهم. إضافة إلى ذلك، فإن الطلبة عندما يحضرون مجموعة من الـدروس الإضافية والدروس الخصوصية الشخصية، قد لا يدركون بوضوح الحد الفاصل بين التدريس المدفوع الأجر والتعليم المجاني.

في جميع هذه المسائل، تبرز الحاجة لمعرفةٍ تفصيلية عن مجموعة الخيارات المتاحـة، وذلك لضمان صياغة أدق للأسئلة، وبالتالي زيادة احتمال أن تُولّد أجوبة صحيحـة. والمطلـوب بـذل عناية خاصة في وضع الأسئلة التي تتطلب تقريراً ذاتياً والمُوجهـة للأطفال من ذوي الأعمار المبكرة. وتضيف إيرسون Ireson (2007*a*, p.5) أنّ:

> بإمكـان أساليـب تدوين المذكرات أن تزيد من دقة إجابات الطالب، ذلك أن المعلومة تُقدم في الوقت الحقيقي لوقوعها، ولا تعتمد على استعادة الأحداث من الذاكرة. لكن قد تكـون المذكرات غير كاملة، أو قد تضيع، مما يُقلل من نسبة استرجاعها، وبالتالي يُقلل من دقة التقديـرات. وهكـذا، قـد لا تكـون أساليب المذكرات مناسبة في الدراسات الاستقصائية الكبيرة، ولكنها قد توفر وسيلةً لفحص دقة المعلومات الواردة في استبيانات الطـلاب.

والآبـاء مصدر بديل من مصادر المعلومات. لكنهم قد يكونون غير مُلمّين تمام الإلمـام بمـوضـوع الـدروس الإضافية المُقدمة في المدرسة لمجموعات معينة من الطلبـة، ولكن من المحتمل أن يكونوا مصادر موثوقة للمعلومات فيما يخص مدى انتشار الدروس الخصوصية، بما أنهم هم عادة من يُدبّرون أمر الدروس الخصوصية لأبنائهم ويعلمون كم تبلغ تكاليفها. ونظراً إلى أن المدارس الانجليزية لا تُفصح عن تفاصيل أسماء وعناوين الآبـاء، اتبعـت ايرسون استراتيجية بحثٍ تعتمد على إرسال استبيانات عبر الأبناء إلى الآبـاء فـي منازلهم. صحيحٌ أنّ هذا أسلوب توصيل غير مضمون، لكن ايرسون شعرت

بأنها قد حصلت على استجابة معقولة من خلال نسبة استرجاعها للاستبيانات التي بلغت 38 بالمائة من آباء الأطفال الذين يدرسون في الصف السادس، و29 بالمائة من آباء الأطفال في الصفّين التاسع والحادي عشر. وقد تكون القوانين التنظيمية في البلدان الأخرى أقل تقييداً مما هي عليه في انجلترا، لذا يمكن انتهاج مُقاربات أخرى مثل الاتصال المباشر مع الاباء.

ثمة طريقة أخرى لجمع المعلومات من الآباء وهي المسوحات المنزلية. إذ يُمكن لموضوع الدروس الخصوصية أن يكون واحدة من نقاط الاستبيانات التعدادية، مثل ما هو حاصل في "المسوحات بشأن مستويات المعيشة في فيتنام" (Dang, 2007). ولكنّ الكثير من الوزارات في الحكومة تتزاحم من أجل إدراج أسئلتها ضمن أسئلة المسوحات، وبما أنّ الدروس الخصوصية قد لا تُعتبر من الأولويات، فمن غير المحتمل أن تُطرح إلاّ الأسئلة الأشدّ بساطة. وهناك مقاربة بديلة تمّ استخدامها على سبيل المثال في هونغ كونغ (Bray and Kwok,2003,p.614) وانجلترا (Peters *et al.*,2009,p.2)، وتتمثّل في القيام باستقصاءات عبر مكالمات هاتفية عشوائية. وهذه المقاربة أيضاً تشوبها بعض النقائص، ومن بينها أنّ المُستجوبين قد يعتريهم الاستياء من التدخل في حياتهم أو أنّ المعلومات عن تكاليف الدروس تكون غائبة عن أذهانهم وبالتالي لا يستطيعون تقديمها في الحال. ومع هذا يمكن لهذه الطريقة أن تؤدي إلى بيانات مفيدة.

إن المدارس التي تقدم الدروس الخصوصية والمعلمين الخصوصيين ووكالات الدروس الخصوصية هم أيضاً مصادر معتبرة للمعلومات. ويمكن أن يتمّ التعرف على تلك المدارس ووكالات الدروس الخصوصية بسهولة من خلال الإعلانات والدلائل المحلية. وتعد هذه الإعلانات نفسها مصدراً مهماً من مصادر المعلومات– لا سيما إفراطها في إعطاء الوعود بنتائج "مضمونة". وتعود بعض الإعلانات لشركات تعمل ضمن سلاسل، فيما تُركّز أخرى على منطقة محدودة جغرافياً، وهذا ما يجعل رسم صورة شاملة عن الدروس الخصوصية في البلد أمراً صعباً. وفي بعض الأحيان، يروّج المعلمون الخصوصيون المستقلّون لأنفسهم، غير أنهم يعتمدون بشكل كلي على التوصيات الشخصية في اجتذاب الطلبة ، وهو ما يجعلهم غير مرئيين تقريباً.

وتضيف ايرسون Ireson (2007*a*, p.5) أن الصحفيين الذين يكتبون عن الدروس الخصوصية يعتمدون في أغلب الأحيان على المقابلات مع مدراء الوكالات

الكبيـرة أو مـع معلمين خصوصيين مستقلين قلائل. ولا ريب في أن هذه الوكالات على درايــة بـأعمـالهـا، ولكن الأمر قد يحتاج إلى الحذر:

> فأولا، يحتمـل أن يكـون مدير الوكالة الذي يرغب في الحديث إلى الصحفيين جاداً وحريصاً على إعلان الحقائق، لاعتقاده بأن الوكالات تستخدم الإعلان من هذا النوع كمصـدر من مصادر الترويج المجاني، وهم يعلمون أنّ الآباء قد يقتنعون باللجوء إلى المعلـم الخصوصي إن اعتقدوا بأنّ هذه هي القاعدة. وبالتالي، فمن مصلحتهم تسليط الضـوء على النمو في أعمالهم.

وعلى أي حال، حتى وإن كانت هذه الوكالات غير متحيزة وصادقة تماماً، فمن غير المحتمل أن تكون مُمثِّلةً بشكل كامل لواقع الدروس الخصوصية.

وانتقالاً من الرصد إلى التقييم، سلّطت تايلور Taylor (2007, p.11) الضوء على خُطط برنامج "أحرز تقدماً جيداً" الذي أُطلق في انجلترا سنة 2007. وأوضحت بأنّ تقييم جودة التعليم والتعلّم يتم من خلال عيناتٍ من جلسات الدرس والمُخططات التدريسية. فكل المدارس كانت مطالبة بتقديم بياناتٍ عن تحصيل الطلبة الذي يتلقون الدروس الخصوصية في بداية ونهاية فترات الدروس، على أن يتمّ تأييد الأحكام بشأن مستويات التحصيل في نهاية الدروس من قبل معلمي الصفوف. كما وُضعت عدة اختبارات وبيانات تقييمية بتصرف المعلّم لمساعدته في متابعة التلاميذ الذين تلقوا دروساً خصوصية متابعةً مستمـرة، ومقارنــة تقدّمهـم الدراسي مع مدى تقدم الآخرين. وفي الوقت الملائم، تم التعاقد مع مؤسسةٍ استشاريةٍ لتقييم البرنامج الذي طُبّق في 450 مدرسة ابتدائية وثانوية في نطاق عشـر دوائـر محليــة (Pricewaterhouse Coopers, 2008). وقد أجرى المُقيِّمون أبحاثهم الأولية من خلال ثلاث مسارات عمل كما هو مبين في الجدول رقم 16.

الجدول 16: منهجية التقييم لبرنامج "أحرز تقدماً جيداً"

عينة المدارس	النشاط
مدارس التقييم المعمّق *مدرسة واحدة من كل دائرة محلية تشتمل على 6 مدارس ابتدائية و4 مدارس ثانوية.*	• أداء زيارات لكل مدرسة: – مقابلة الموظفين الرئيسيين بمن فيهم: مدير المدرسة، مرشد البرنامـج في المدرسـة، مسؤولو أقسام الرياضيات والانجليزية، محافظ، منسّق الاحتياجات التعليمية الخاصة، معلّم مُتابع للطلبة، ومعلمون آخرون. – تنظيم استبيان للطلبة في المدارس الثانوية (100 طالب من الصف الثامن لكل مدرسة)، أو اجتماع فريق مناقشة معمقة

	في المدارس الابتدائية (بين 8 و10 تلاميذ من الصف الخامس لكل مدرسة)؛ و - تنظيم استبيان قصير (اختياري) للمعلمين. • استبيان لآباء/أولياء أمور حوالي 100 تلميذ يصدر في نسخة ورقية بمساعدة مدارس التقييم المعمّق. • وتعد هذه النشاطات امتداداً لجولة عمل مماثلة تمت قبل 8 أشهر، ولسلسلة من المقابلات الهاتفية مع مدراء المدارس ومرشدي البرنامج في المدارس تمت قبل 4 أشهر.
مدارس التقييم البسيط *أربعة مدارس من كل دائرة محلية تشتمل على 20 مدرسة ابتدائية و20 مدرسة ثانوية.*	• مقابلات هاتفية مع مدير المدرسة و/أو مرشد البرنامج لكل مدرسة. • استبيان لآباء/أولياء أمور حوالي 100 تلميذ يصدر في نسخة ورقية بمساعدة مدارس التقييم البسيط. • وتعد هذه النشاطات امتداداً لجولة عمل مماثلة تمت قبل 8 أشهر (ولتنظيم فريق مناقشة معمقة مع مدراء المدارس/مرشدي البرنامج في المدارس في كل دائرة محلية بدلا عن المقابلات الهاتفية).
المشاركون *جميع المدارس الأخرى المشاركة في البرنامج.*	• استبيان عبر الانترنت لكل مدراء المدارس (أقيم استبيان مماثل أيضاً قبل 8 أشهر). • مقابلة مع 10 مرشدين للبرنامج لدى الدوائر المحلية (أجريت مقابلات مماثلة أيضاً قبل 8 و4 أشهر) للاستفادة من التجربة الأوسع للمدارس في كل دائرة محلية.

المصدر: Pricewaterhouse Coopers (2008), p. 6

قد لا يكون ممكناً للحكومات في البلدان الأخرى استعمال مثل هذه المقاربات المعقدة، نظراً لأنها قد تفتقر للموظفين المؤهلين أو الموارد المالية. ولكن يمكن تحقيق الكثير من الانجازات من خلال آليات موجودة فعلاً لدى بعض الحكومات. فقد قررت وزارة التعليم البرتغالية في العام 2005 إجراء استبيان بسيط لطلبة المرحلة الثانوية العليا حينما يتقدمون للتسجيل في مسابقات الدخول للجامعة الوطنية (Costa et al.,2008)، ويورد الاستبيان أسئلةً عن المواد والمواقع والتكاليف والوقت المستغرق في الدروس الخصوصية. ومع أنّ الخاضعين للاستبيان هم عينة محدودة – إذ أنّه لا يغطي إلا الطلبة الراغبين في الدخول إلى الجامعة، وليس كل طلبة المرحلة الثانوية العليا– إلا أنّ كثيراً من المعلومات تجمّعت بفضل هذا الاستبيان، وكان من الممكن ملء استمارة الاستبيان في شكل ورقي أو عبر الانترنت. ولقد شهد معدل استجابة جيداً لأن المشاركين

فيـه كـانـوا مُحفّزين فعلاً لملء الاستمارة من أجل التسجيل في المسابقة، ومن المحتمل أنّ البعـض منهـم قـد أحسوا بأنّ الاستمارة المنفصلة كانت جزءاً من إجراءات التسجيل الأوسع.

إنّ عقد شراكات مع الجامعات ومعاهد البحث هي طريقة أخرى للحكومات كي توسـع مـن قدرتهـا على الرصد والتقييم. ومن هذا المنطلق تشير دراسة الحالة الموريشيوسية الموضحة أعلاه إلى التحقيق الذي أجرته جامعة الباحثين الموريشيوسيين بتكليف من الحكومة (Joynathsing *et al.*, 1988). وعلى نحو مماثل، كلّفت حكومة ماكاو في العام 2007 فريق بحث من جامعة هونغ كونغ الصينية لإجراء دراسة استقصائية عن ممارسات الدروس الخصوصية وآراء الاباء بشأنه (Ho,2008). كما عقد معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute شراكات مع مراكز تفكير وبحث محلية للتحقيق بشأن الدروس الخصوصية في منطقة الكتلة الاشتراكية سابقاً. (Silova *et al.*,2006 ; Silova,2009). ويمكن للحكومات أن تستفيد أيضاً من الأعمال المستقلة التي يقوم بها الباحثون في الجامعات، ومن الدراسات التي تجريها الوكالات الدولية (أنظر مثلا (UNESCO, 2000; World Bank, 2004).

وجدير بالذكر أيضاً أنّ الأبحاث بشأن التخطيطات التربوية الأولية في أوغندا وبوتسوانا تمت بتحفيز من منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي (Eilor,2007 ;Makgothi,2007). وسيكون المعهد مسروراً بالمساعدة في انجاز مزيد من الأعمال.

المقارنة المعيارية فيما بين الدول

إنّ الدراسات الاستقصائية التي تُجرى فيما بين الدول تساعد أيضاً واضعي السياسات والمخططين ليس فقط عن طريق البيانات الخاصة ببلدانهم، ولكن أيضاً عن طريق المقارنة المعيارية فيما بين الدول. وفي هذا الصدد، توجد أربع دراسات استقصائية تستحقّ الاهتمام.

تحت رعاية الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، أجريت "الدراسة الثالثـة للرياضيات والعلوم الدولية"(TIMSS)، و"الدراسة الدولية لتَوجّهات مستويات التحصيل في الرياضيات والعلوم" (كذلك يطلق عليها TIMSS) التي جاءت بعدها. وجمعت الجـولـة الأولى من اختبارات TIMSS في العام 1995 بيانات من أكثر من 500000

طالـب ريـاضيـات وعلـوم في خمس مستويات دراسية ومعلميهم ومدراء مدارسهم في 45 دولـة (Martin ,1996,p.1-2). وأجريـت الجولة الثانية في العام 1999 وركزت على تحصيل طلبة الرياضيات والعلوم في الصف الثامن في 38 دولة (Rebitaille and Beaton,2002,p.11). أما الجولة الثالثة في العام 2003 فقد جمعت بيانات مماثلة لطلبة من الصف الرابع إلى الثامن في 49 دولة (Mullis,Martin et al.pp.3-4).

وقد نتج عن هذه الدراسات بيانات مفيدة جداً فيما يتعلق بنظام التعليم الظلي ، بالإضافة إلى بيانات عن مُتغيرات أخرى. (Baker,Akiba et all.,2001 ;Wolf,2002 ;Baker and Letendre,2005). ولأنّ تلك الدراسـات كانـت ذات أوجه متعددة، فقد أمكن للمحللين ربط علاقات متعددة بين مختلف المتغيرات. ولكنهم واجهوا تحديات منهجية في ذلك. بالنسبـة لعنصـر الرياضيات في دراسة عام 1995، سُئل طلبة السنة السابعة والثامنة:" خلال الأسبوع، كم من الوقت تمضي عادة في تلقي دروس إضافية/ دروس حشو في الرياضيات قبل وبعد أوقات المدرسة؟" (TIMSS,1998,p.SQ 2-3). وقد طُرح سؤال مماثل أيضاً عن دروس العلوم. وكان جلياً أنّ الإجابات لم تقتصر على الدروس الخصوصية، إذ أنهـا شملـت أيضاً التدريب التعليمي الإضافي الذي يقدمه المعلم دون تقاضي أجر كجزء مـن متطلبات عمله العادي. كما أن السؤال عن الدروس الإضافية "خلال الأسبوع"، لا يسمح بمعرفة تغيّراتها الموسمية. أما في استقصاء عام 2003، فقد عُدّلت صياغة السؤال إلى طلبة الصف الثامن كالآتي: " خلال هذه السنة الدراسية، كم مرة أخذت دروساً إضافية أو دروساً خصوصية ليست جزءا من دروسك العادية في المدرسة في المواد التالية" (TIMSS,2003,p.27) وسُئل المعنيون عن الرياضيات والبيولوجيا وعلوم الأرض والكيمياء والفيزياء، وأُعطيت لهم الاختيارات التالية: "كل يوم أو كل يوم تقريباً"، "مرة أو مرتين في الأسبـوع"، "أحياناً"، "ولا مـرة، أو ولا مـرة تقريبـاً". والتركيـز هـنا علـى السنة الدراسية بأكملها يقلص من مشكل التغيّرات الموسمية، لكنه لا يحيط بكل أبعاده، لأن المُستجوبين سيعمـدون إلـى إعطـاء النسبة المتوسطة بين مواسم الذروة العالية ومواسم الذروة المنخفضـة؛ ويبقى هـذا السـؤال عاجـزاً عـن الفصـل بين الدروس المجانية والدروس المدفوعة الأجر.

والـدراسـة الاستقصـائيـة المنتظمة الثانية التي نسلط الضوء عليها هي التي يجريها اتحـاد دول إفريقيـا الجنوبية والشرقية المعني برصد الجودة التعليمية(SACMEQ). في

1995 و2000، جمع الاتحاد بيانات عن الدروس الإضافية التي يتلقاها تلاميذ الصف السادس في ست منظومات تعليمية (أنظر الجدول 3 أعلاه). ومرة أخرى، اشتملت البيانات على بعض الالتباسات لأن بعض المُستجوبين ضمّنوا الدروس المجانية مع الدروس المدفوعة الأجر. ولتحسين التحليل، أوردت نسخة عام 2007 من الاستبيان، الذي نُظّم في 15 دولة، أسئلة أكثر دقة وخضعت مُسبقاً لاختبارات تجريبية. (Paviot,2007 ;2009). وجاء في الاستبيان 13 سؤالاً، بأجوبة ممكنة متعددة للاختيار بينها، والأسئلة هي:

1- هل أخذت دروساً إضافية في المواد الدراسية خارج ساعات المدرسة خلال هذه السنة الدراسية؟
2- ما هي المواد الدراسية التي أخذت فيها دروساً إضافية خارج ساعات المدرسة خلال هذه السنة الدراسية؟
3- متى أخذت هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
4- كم مرة أخذت هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
5- كم عدد الأطفال (بمن فيهم أنت) الذين يحضرون عادة هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
6- كم من ساعة في الأسبوع تقريباً قضيت في هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
7- ماذا فعلت في هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
8- من أعطاك هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
9- أين أخذت، في أغلب الأحيان، هذه الدروس الإضافية خلال هذه السنة الدراسية؟
10- من أراد لك أن تأخذ هذه الدروس الإضافية؟
11- ما كان السبب الرئيسي الذي جعلك تأخذ هذه الدروس الإضافية؟
12- ما كان رأيك في الدروس الإضافية التي أخذتها؟
13- هل كان هناك أيّ مُقابلٍ دُفع للشخص الذي أعطاك هذه الدروس الإضافية؟

ونرى أن السؤال عن الدفع، وبالتالي تصنيف الدروس على أنها دروس خصوصية، وليست دروساً عمومية أو أي دروس تطوّعية أخرى، قد جائت في النهاية. ومع هذا كان الباحثون على وعي بأنّه ستبقى هناك التباسات. فتلاميذ السنة السادسة قد لا

يدركون جيداً ما إذا كانت الدروس تتطلّب دفعاً أم لا؛ كما أنه لم يرد أي سؤال عن جدول المبالغ المدفوعة. وقد سُئل التلاميذ الذين قالوا بأن الدفع كان مطلوباً عمّا "إذا كان الدفع بواسطة النقود، أو بشكل آخر من أشكال الدفع، أو مزيجاً بين الإثنين" (Paviot,2007 ,p.15). ولكن اللجنة العلمية لاتحاد دول إفريقيا الجنوبية والشرقية المعني برصد الجودة التعليمية قررت بأن لا تذهب إلى أبعد من هذا، مُعترفةً بأن "مسألة الدفع كانت مسألة حساسة جداً ومثيرة للجدل في العديد من الأماكن." ولا شك في أنّ أحد التحديات التي تواجه الدراسات التي تجري فيما بين الدول هو أنها يجب أن تراعي الحساسيات الوطنية المتعددة التي قد تؤدي إلى إضعاف عملية القياس بينها.

الدراسة المرجعية الثالثة فيما بين الدول هي تلك التي أجريت من قبل " معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute ". وغطّت الدراسة تسعة دول في (2004 و2005 (Silova et al.,2006)، وثلاث دول تستخدم نفس الأساليب التربوية في 2005 و2006 (Silova, 2009). وفي العام 2007، قرر " معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute " أن يكرر تلك الدراسات كي يتحصل على بيانات على مستوى عدة دول ويقارن تغيراتها مع مرور الزمن. وعلى خلاف دراستي TIMSS ودراسة اتحاد دول إفريقيا الجنوبية والشرقية المعني برصد الجودة التعليمية التي ركزت جميعها على تلاميذ المرحلة الابتدائي والمرحلة الثانوية الدنيا، ركزت دراسات المعهد على طلبة السنة الأولى في الجامعة الذين سُئِلوا عن تجربتهم مع الدروس الخصوصية خلال سنتهم الأخيرة في دراستهم الثانوية. وبما أن المستجوبين كانوا أكبر سناً، فقد كانت إجاباتهم أكثر دقة في بعض النواحي. ورغم أن بلدين فقط (ليتوانيا وسلوفاكيا) من بين الإثني عشر قد تمت تغطيتهما أيضاً من خلال دراستي TIMSS ، فقد أثبتت هذه الدراسة أنه من الممكن مقارنة النتائج، وبالتالي رسم صورة عن مختلف النقاط المطروحة في النظم التعليمية.

المجموعة الرابعة من الدراسات الاستقصائية فيما بين الدول التي نذكرها هي "برنامج التقييم الدولي للطلبة" (PISA) التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وقد قام المعهد بقياس التحصيل التعليمي لطلابٍ في الخامسة عشر من العمر ينتمون إلى منظومات تعليمية متعددة (43 طالباً في عام 2000، 41 طالباً في عام 2003، 58 طالباً في عام 2006). وتضمّن الاستبيان الموجه للاباء في العام 2006 بياناتٍ عن إجمالي ما تنفقه الأسرة على التعليم، ولكنّه لم يميّز بين المصاريف المُنفقة

علـى الـدروس الخصوصيـة وتلك المُنفقة في أمور أخرى؛ كما مكّن الاستبيان الموجه للطلبـة مـن جمـع بيانات عن الوقت الذي قضوه في الدروس خارج أوقات المدرسة، ولكنه لم يفرّق بين الدروس التي كانت من معلّم خصوصي والدروس الأخرى (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD، 2005، 2006ب). وقد ناقش فريقُ عملِ برنامجِ التقييم الدولي للطلبة مسألةَ جمع بياناتٍ أكثر تحديداً عن الدروس الخصوصية في دراسات استقصائية مستقبلية، مع أنه يعي مدى التحديات المفهومية واللوجيستيّة التي ستواجهه.

5. الاستنتاجات:

جـاء فـي مستهلّ الفصل الأخير أنّ الدروس الخصوصية باتت ظاهرة عالمية، ولـو أن خصـائصهـا تختلف باختلاف البلدان. وقد اتسعت هذه الظاهرة بصورة ملحوظة خـلال العقود القليلة الماضية، وأصبحت تدريجياً نظاماً بحد ذاته. لذا، فهذه الحقائق تستدعي منا انتباهاً أكبر. ويتعين على واضعي السياسات والمخططين أن يواجهو بين نُظم التعليم الظلي من أجل تحديد الردود الملائمة واتخاذ تدابير استباقية تتناسب مع سياقاتهم الخاصـة. ولا يجـب أن يكـون هدفهم هو المراقبة والتوجيه فقط، بل يمكن لواضعي السياسات والمخططين أن يتعلموا الكثير من الأمور من نظام الظل هذا.

ملاحظة الاتّجاهات

تلخيصاً لأفكاره في ختام أعمال منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربـوي لسنة 2007، لاحظ أوبيغادو Obeegadoo (2007، ص6) أن الدروس الخصوصية " تنتشر باطّراد عبر الحدود والثقافات، في الشرق والغرب، في الدول الغنية والفقيـرة على حـد سـواء، في خضم سياقٍ من اقتصاد سوقٍ وخصخصة تعليمٍ زاحفيْن." وقـد تردّدت هـذه الملاحظـة على لسان مشاركين آخرين. وتحدث الدروس الخصوصية، إلى حد ما، ضمن سوق خفي (Silova at al., 2006) لكن، ومع مرور الوقت، أضحى هذا السـوق أقـل استتاراً. واستخداماً للكناية المعروفة، فإن الدروس الخصوصية تبرز من الظلال إلى النور.

وتضـرب الـدروس الخصوصيـة جـذورهـا عميقاً في كثير من الثقافات، تتنوع من دول أوروبـا الغربيـة إلى نظرائها في شرق آسيا. وقد كان حجمها متواضعاً إلى غاية النصف الثاني من القرن العشرين. ومن ثمّ اصبحت ظاهرة كبيرة في بلدان مثل اليابان وكوريـا ومـع نهايـة القـرن، في أذربيجـان وكامبوديـا وموريشيوس وسريلانكا. ومع بداية القـرن الواحـد والعشريـن، أصبحـت الدروس الخصوصية جليةً تماماً في أوروبا الشرقية وآسيـا الوسطى، وكانـت ملامحها تتّضح على نحو متزايد في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية وأستراليا وأفريقيا، بينما كانت في طريقها إلى البروز في أمريكا اللاتينية.

وتختلف الأسباب التي دفعت هذا النمو قُدماً باختلاف الأماكن. ففي جورجيا وقيرغيزستان وطاجيكستان، على سبيل المثال، كان مستوى الأجور غير الكافي لمعلمي

التعليم النظامي عاملاً أساسياً دفعهم للبحث عن مداخيل إضافية لإعالة عوائلهم. وعلى خلاف ذلك، فإن المعلمين في هونغ كونغ وكوريا واليابان وسنغافورة يتقاضون أجوراً جيدة نسبياً، والدافع الرئيسي لذلك النمو كان الطبيعة التنافسية للمجتمع، ومستوى المكافآت المُتصوَّرة التي يمكن للأجيال القادمة أن تحصل عليها من خلال الاستثمار في تلقي الدروس الخصوصية. أما في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا فإن الدروس الخصوصية جائت، إلى حد ما، استجابةً لمبادرات الحكومة لجعل المدارس أكثر تنافسية، وكذا لرفع مستويات الطلبة من ذوي التحصيل الضعيف؛ في حين كان نمو الدروس الخصوصية في أوغندا ومالاوي مُرتبطاً بالملاحظات عن تدني الجودة في نظامَيْهما التعليمي.

ومن المفارقة أنّ تدني جودة التعليم في بعض الأماكن حصل نتيجةً لجهود الحكومة من أجل نشر مجانية التعليم في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الدنيا. والذي حدث بعد ذلك هو أنّ الدراسة في المنظومة العامة، رسمياً على الأقل، هي مجانية، ولكن المنظومة العامة تدعمها منظومة مخصخصة خفيّة تعمل في الظل وتُبقي على الفوارق الاجتماعية. وقد دعا كيتايف Kitaev خلال منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي (2007، ص3) الجميع إلى الانتباه لهذه المفارقة. ثم إنّ نمو الدروس الخصوصية يبيّن أن بعض الآباء على الأقل يستطيعون و يدفعون فعلاً أموالاً من أجل التعليم، حتى ضمن منظومات تكفل التعليم المجاني، وذلك ما يُثير الأسئلة حول ما إذا كانت الإيديولوجية الأساسية التي تقضي بمجانية التعليم للجميع لا تزال صالحة فعلاً. وفي هذا الصدد، أخذت حكومة بوتسوانا هذه المسألة محمل الجد، واعتمدت من جديد وجوب دفع رسوم دراسية في المرحلة الثانوية مُبرّرةً ذلك بأن بعض الآباء على الأقل في مقدورهم الدفع، وأن موارد دعم التعليم المجاني من شأنها أن توجه، على نحو مُنتج أكثر، إلى قطاعات تحتاجها (Makgothi,2007).

وتركّز ملاحظات أوبيغادو Obeegadoo (2007، ص6) أيضاً على كلّ من زيادة الطلب ونمو العرض. فيما يخص الطلب، يقول:

> في عصر المعرفة الراهن، أصبح يُنظر إلى النجاح التعليمي والأكاديمي بشكل خاص كمُحدّد لفرص الحياة بالنسبة للفرد وللتقدم الاجتماعي والاقتصادي بالنسبة للمجتمع. وهكذا فإن أسواق العمل المتغيرة وتنويع المهارات التي تتطلبها اقتصاداتٌ تُغذّيها التكنولوجيا

تُرجمـت إلى سعيٍ عام في طلب الفرص والمسارات التعليمية التي تتنوع على نحـو متزايد.

وفـي الوقـت ذاتـه، ارتفـع العرض فيما يتعلق بالدروس الخصوصية، ليس فقط لأنها أصبحت تُلاقي قبولاً أكبر في المجتمع، ولكن أيضاً بسبب العولمة التي مكّنت من الاستعانة بالمصادر الخارجية (أنظر أيضاً Marlantes and Nanda,2005; Ventura,2008a; sunol,2006). وصار من الممكن الآن تقديم الدروس الخصوصية محلياً وكذا عبر الحدود، ولعلّ أوضح شكل لذلك هو الدروس عبر الانترنت.

والنزعـة الاستهلاكية هي دافع آخر بيّنه أبيغادو Obeegadoo، إذ أنها "تخلق حافـزاً دائماً لدى المعلمين لكسب المال بوصفه مقياساً لنجاحهم المهني، وتُعزز ازدهار ثقافة المشاريع المادية في مهنة التعليم." وفي الواقع، شهدت ثقافة مهنة التعليم تغييراً كبيراً في كثير من البلدان، سواء أكان ذلك بتأثير من الحكومات التي أرادت جعل المنظومات التربوية أكثر تنافسية، أو كاستجابةٍ من المعلمين والأسر لإشارات السوق.

في مثل هذه الظروف، لن تختفي الدروس الخصوصية بسهولة. ومع أن بعض واضعي السياسات والمخططين قد تمكنوا من تجاهل هذه الظاهرة، غير أن هذه الإمكانية باتت تتقلص شيئاً فشيئاً. ولكن الانتقال من مرحلة إدراك المسائل إلى مرحلة تحديد تدابير خُططية معينة ليس بالأمر الهيّن. فالدروس الخصوصية ظاهرة بالغة التعقيد، تُغذّيها عناصر متعددة تختلف باختلاف الثقافات والاقتصادات والمواقع الجغرافية والطبقات الاجتماعيـة. ومـع ذلك، يُعتبـر ما فعلته السلطات في كوريا وموريشيوس أمراً صحياً إذ جهـدت خـلال عدة عقود لمعالجة هذه الظاهرة، لكنها لم تتوصل إلى أكثر من نجاح محدود. وهاتان الحالتان تؤكدان على الرغبة في التخطيط المسبق من أجل تحجيم نظام الـدروس الخصوصيـة حينما يكون انتشارها متواضعاً، بدلاً من الانتظار حتى تصبح متجـذرةً بعمـق فتُقترح تدابير خططية لمواجهتها. كما تنتج عن دراستهما ضرورة أخذ الحيطـة فـي بلـدان مثـل أستراليا وانجلترا وفرنسا، حيث يمكن للمبادرات الحسنة النية المُتخذة من أجل تشجيع الدروس الخصوصية للطلبة من ذوي التحصيل الضعيف أن تُغيّر ثقافة المنظومة المدرسية في كل بلد بأشكال غير مقصودة.

وخـلال منتدى السياسات بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي، أيّد الكثيرون خلاصات أبيغادو في أنّ اتساع الدروس الخصوصية يجب، قدر الإمكان، أن تدفع نحو:

كبحـه أو قطـع الطريق أمامه من خلال معالجة العيوب وأوجه القصور المُلاحظة في التعليم النظامي. وقد تنطلق الخيارات الخُططية من أجل ذلك، من أن تأخذ في الاعتبار سياقات كل بلد وواقعه، ثم تعتمد استبعاد الامتحانات الحاسمة، وتعزيز الجودة في تقديم الخدمـات التعليمية، وتوفير المزيد من الخيارات والتنوع في فرص التعلم وأشكاله بما في ذلك تقديـم تسهيـلات للمبادرات الخاصـة.

وهنـاك أمـر ينبغي الانتبـاه إليه، ليس بالضرورة أنه كلما زاد الإنفاق الحكومي على التعليـم، نقص إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية. بل على العكس، فالواقع أن توسيع نشاط الحكومة في قطاع التعليم النظامي قد يؤدي إلى توسيع حجم نظام الظل. وبالتالي، فالأمر يعتمد بشكل أكبر على مقدار المداخيل التي تُدبّرها الأسرة وبشكل أهم، على مواقف الأسر من التعليم عموماً والدروس الخصوصية خصوصاً. فالكثير من الأسر ترى من المستحسن استخدام كل الطرق الممكنة لإتاحة أقصى قدرٍ من فرص الحياة لأطفالهـم، هي ستفعل أي شيء لتحقيق ذلك الهدف. وفي بعض المجتمعات، يمكن للمرء أن يحقّق الكثيـر مـن الفرص من خلال التركيز على المواد غير الأكاديمية مثل رقص الباليه ودروس البيانو والتعليم الديني؛ وأمّا في مجتمعاتٍ أخرى فيُنظر إلى تدعيم الدروس النظامية من خلال التركيز أساساً على الرياضيات واللغات والعلوم بافتراضها أفضل شكل من أشكال الاستثمار.

وبما أن الدروس الخصوصية قد أضحت أمراً شائعاً بالفعل، فإنّ منعها منعاً تاماً ليس خياراً مجدياً وفعالاً. ولم ينجح الحظر الشامل في أي مكان، على الرغم من أنّ منع المعلمين النظاميين من إعطاء دروس خصوصية إضافية لتلاميذهم قد يكون أمراً مرغوباً. وفي أغلـب البلدان، يتعين مواجهة الدروس الخصوصية من خلال مقاربات أكثر دقة ومتعددة الجوانب. ويجب التصدي لمظاهر التعسف والظلم الاجتماعي في تقديم الدروس الخصوصية من خلال الوسائل التنظيمية. وفي الوقت ذاته، يجب على الحكومات أيضاً أن تنخرط في هذا القطاع عن طريق دعم الدروس الخصوصية للطلبة من ذوي التحصيل الضعيف– شرط أن تكون هذه الحكومات قد فكّرت أيضاً في العواقب الأوسع لمثل هذه التدخلات على ثقافة منظومة المدرسة في بلدانهم، وعلى سلوكيات الآباء والمعلمين والعناصر الفاعلة الأخرى.

التعلّم من النظام الظلي

لا ينبغي على واضعي السياسات والمخططين أن يعتبروا الدروس الخصوصية ظاهرة سلبية فقط– كما لو أنها أعشاب ضارّة تغزو حديقة بديعة. بل عليهم أن يسألوا لماذا يرغب الآباء في استثمار مبالغ ضخمة من النقود لدعم الدروس التي يتلقاها أبناؤهم في المدرسة النظامية، وما السبب الحقيقي الذي يجعل الآباء يريدون لأبنائهم أخذ دروس بشكل فردي؛ ولماذا يبدي آباء آخرون استعدادهم لدفع أموال في مقابل دروس قد يجتمع لها 100 أو حتى 1000 مشارك؟ وماذا يُمكن للمدارس النظامية أن تتعلمه من حقيقة أنّ أقسامها في بعض المواسم قد تصير خاوية، لأنّ التلاميذ قد لجأوا إلى دفع رشاوى حتّى يُسمح لهم بحضور دروس في مراكز الدروس الخصوصية بدلاً عن المدرسة؟ وماذا يمكن لواضعي السياسات أن يتعلموه من المعلمين الخصوصيين الذي أخذوا بأسباب التكنولوجيا وراحوا يقدّمون دروساً خصوصية عبر الفيديو عند الطلب، والتي يمكن تحميلها على الكمبيوتر أو الأجهزة المحمولة، ثمّ مشاهدتها في الميترو أو المُتنزّه، وكذلك في المدرسة والمنزل؟

ويمكن أن يكون الجواب عن هذه الأسئلة أن يكون بأن الدروس الخصوصية، في بعض الثقافات على الأقل، أكثر جسارة وتوجيهاً لتلبية طلبات الزبائن. يشير غلاسمان Glasmann (2007) إلى أن المعلمين الخصوصيين في فرنسا يميلون إلى اعتبار أنفسهم أكثر شفافية، مثلا عن طريق إعطاء ردود واستجابات أكثر سرعة وشمولية مما تعطيه المدارس. ويضيف أنه كقاعدة عامة يكون الرد على الطلبة ذوي التحصيل الضعيف في التعليم النظامي بأن يُطلب منهم إعادة السنة. وعلى خلاف ذلك، هاهي مؤسسة من مؤسسات الدروس الخصوصية تُعلن بأنه إن لم يُحقق المنتسبون إليها تحصيلاً جيداً فإنه يمكن للآباء أن يستردوا أموالهم أو يمكن أن يتلقى أبناؤهم دروساً مجانية في السنة المقبلة. وفي كوريا، يلاحظ كيم Kim (2007، ص12) أنّ أكثر الذين يطلبون الالتحاق بالمدارس الثانوية الخاصة

> ...يميلون إلى الاعتقاد بأن ميزة المعاهد الخاصة تكمن في مراعاة قدرات الطلبة عبر جمعهم سوية واعتماد مناهج دراسية متمايزة، مقارنةً بالمدارس حيث يتعلم كل الطلبة سواسية بغض النظر عن قدراتهم. كما أنّ أمّهاتهم يُرِدْن من المدارس أن تولي لأبنائهن عناية فردية أكبر، ليس فقط العنايةَ بسلوك الطلبة، وإنما بتحصيلهم الأكاديمي في تلك

المدارس. والعناية الفرديـة التي تعتمدها المعاهد الخاصة هي سلاح هام لاجتذاب الناس وجعلهم يعوّلون على هذه المعاهد.

ويضيـف كيـم Kim أن هـذه النزعـة ترتبـط جزئيـاً بالتغييـرات التي حدثت في طبيعة الأُسر الكورية. فمع تعاظم احتمال أن يكون كلا الأبوين عاملَيْن، ومع زيادة نسبة التنقل الجغرافي للناس والذي يعني أن عيش الأجداد على مقربة من أحفادهم بات أمراً أقل احتمـالاً للحـدوث، أصبح الآباء يرون في معاهد الدروس الخصوصية طريقةً لضمان الرعايـة الشخصيـة لأبنائهـم والتـي لـم يعد بمقدور الأسرة تقديمها لهم، وربما لم يسبق للمدرسة أن قدّمتها قط.

لقـد أصبحت تكنولوجيا تحميل الدروس عبر الانترنت أيضاً حقيقة واضحة في كوريـا واتخـذت اتجاهـات مختلفة، وذلك ما يشكل أمراً مُربكاً لواضعي السياسات. ويشير شو Choe (2009، ص14) إلى أن كوريا تصبّ بلايين الدولارات في سبيل جعل شبكة الانترنـت أسـرع بعشر مرّات خلال خمس سنوات. وبما أن بإمكان التلاميذ القفز على بعـض أجـزاء الـدروس المحملـة أو تسريعها إلى الأمام، ووضع علامات مرجعية لأجزاء أخرى وإعـادة مشاهدتها، فذلك ما يمنحهم مرونةً قد يفتقدونها في الدراسة وجهاً لوجه. وهكذا، قد تدّعم الدروس المُحمّلة من الانترنت، على نحو متزايد، الدروس المباشرة عبر الانترنت والدروس المُلقنة وجهاً لوجه. وبالطبع، يمكن للسلطات الحكومية وكذا القطاع الخاص أن يوفّروا مثل هذه الدروس المُحمَّلة، ولكن يبدو حالياً أنّ القطاع الخاص هو من يقود الركب. ويشير أحد روّاد الدروس الخصوصية عبر الانترنت (منقول بواسطة شو Choe،2009، ص4) أنـه فـي المستقبـل " سيذهب الطلبة إلى المدرسة، ربما، مرة واحدة في الأسبوع للقيام بالنشاطات الجماعية مثل الرياضة". وقد يكون هذا التنبؤ مبالغاً فيه إلى حـد مـا، ولكن من المؤكد أنه يصدق على بعض الطلبة في بعض البيئات– سيما الطلبة ذوي الحافز الكبير للدراسة أثناء فترة امتحاناتهم.

مـع ذلك، يبـدو في أحـوال أخرى، أن مدارس الدروس الخصوصية تقدم نوعاً آخر من الخدمات يسهم في زيادة التواصل البشري بدلاً من تقليصها. وفي هذا الصدد، يلاحظ شو Choe (2007، ص4) أيضاً التغيير في طبيعة الأسر في ماكاو، حيث يتزايد عـدد مراكـز الـدروس الخصوصيـة التي توفر خدمات رعاية الأطفال ضمن "خط واحد مُستمر ":

فمراكز الدروس الخصوصية مسؤولة عن أخذ الأطفال إلى المركز عند نهاية وقت المدرسة في الظهيرة للاعتناء بهم وإعطائهم وجبة الغداء. ومن ثمّ يُعاد الأطفال إلى المدرسة لمواصلة دروس بعد الظهيرة. وبعد المدرسة، يُؤخذ الأطفال مجدداً إلى مركز الدروس الخصوصية لتوجيههم في أداء واجباتهم المنزلية إلى أن يأتي الآباء ليصطحبوهم بعد انتهاء أوقات عملهم.

لكن قد لا يوجد أي سبب وجيه يجعل المدارس تعجز عن أن تكون أكثر تكيّفاً لتلبية هذه الاحتياجات. فبعدما عمدت السلطات في انجلترا إلى تجربة يوم العمل الموسع ليمتد من الثامنة صباحاً إلى السادسة مساءً، أصبحت مدارس كثيرة توفر بالفعل نشاطاتٍ مُوجّهة في وقت الغداء (Ireson,2007b). وفي ماكاو، أطلقت الحكومة في العام 2002 "برنامجاً لإضفاء الطابع الاجتماعي على المدارس" فتحت بموجبه بعض مرافق المدارس لصالح المجتمع. كما نظّمت حكومة ماكاو للطلبة الأكبر سناً حلقات للدرس وموّلت المنظمات المدنية لتسييرها؛ وكانت تلك الحكومة قد شغّلت، ومنذ العام 1997، خدمةً عبر الهاتف لإرشاد الطلبة في أداء واجباتهم المنزلية (Sou,2007,p.9).

وبالعودة إلى موضوع الاستعاضة عن المدارس بمراكز الدروس الخصوصية، تنقل لنا دراسة هارتمان Hartmann، التي أجراها في مصر، تعليقاً حاداً لإحدى التلميذات (2008، ص 57) التي أرجعت انخفاض مستوى الأداء إلى الوقت المبذول في المدرسة، فقالت: "سيكون من الأفضل لو انقطعت عن الذهاب إلى المدرسة واكتفيت بالدروس الخصوصية فقط." طبعاً، لم تكن هذه التلميذة ترى الأمور إلا من خلال منظورها هي. ولكن لدى الحكومات أهدافاً أوسع تبتغي تحقيقها في مجال التعليم وتشمل تأهيل الطلبة للمشاركة في المجتمع، وبناء الدولة والتنمية المتوازنة من خلال ممارسة الرياضة وكذا التحصيل الأكاديمي. بيد أنّه قد يكون من الحكمة بالنسبة للسلطات التربوية أن تفكّر في طرقٍ للتخفيف من القلق الذي ينتاب التلاميذ خلال فترات الذروة التي تسبق الامتحانات العامة الرئيسية. وقد يرثي المربّون لحال هذه المواسم التي تُهمَل فيها الأبعاد الأوسع للتعليم؛ ولكن التلاميذ والأسر ينتبهون بكثير من الإمعان إلى الخيارات المطلوبة من قبل المنظومة. ولو استُخدمت الدروس الخصوصية كمرآة توضع أمامها التعليم النظامي لإظهار نواقصها، فعندها سيكون من المفيد للمدارس أن تعمل بجد للتكيّف مع ما تفرضه الحاجة.

وعملياً فإن المدارس، في بعض المجتمعات على الأقل، تستجيب للواقع. فيقول تان Tan (2007) أن مراكز الدروس الخصوصية في سنغافورة حاولت أن تسبق المدارس النظامية فتتقدم عليها في تطبيق المنهاج. وتبعاً لذاك سرّعت المدارس نفسها من وتيرة التقدم في المنهاج، بالنسبة لبعض التلاميذ على الأقل، ما جعل مراكز الدروس الخصوصية والمدارس النظامية متقاربين في مستوى تدريس المنهاج. ولكن لوحظ أن "سياسة المساواة في الالتحاق بالمدارس الثانوية" المنتهجة في كوريا غذّت الطلب على الدروس الخصوصية بدلاً من تخفيضه، فأدت الحاجة إلى المزيد من المرونة بالسلطات الكورية إلى إعادة النظر في طبيعة وأهداف سياسة المساواة تلك.

هكذا، ومع أنّه لا يتعيّن على السلطات أن تتخذ وضعاً دفاعياً بشكل كامل، فإنّ هناك الكثير من الأمور التي يمكن تعلمها من نظام التعليم الظلي. وهذا ما يُؤكّد مرة أخرى أهمية الاهتمام بهذه الظاهرة عن كثب. ولعل تجاهل نظام التعليم الظلي هو من أكثر المقاربات إشكاليةً بالنسبة لواضعي السياسات والمخططين. وعلى نحو أكثر إيجابية، يمكن لواضعي السياسات والمخططين أن يتعلموا من نظام الظل؛ ويتعين عليهم أن يأخذوا في الاعتبار الصورة الأشمل لملامحه التربوية والاجتماعية والاقتصادية في جميع البيئات. وقد بيّن هذا الكتاب أنه يُمكن تعلّم الكثير من التحليل المقارن للتجارب في مختلف البلدان.

المراجع

ADEA. 2008. *Beyond primary education: challenges and approaches to expanding learning opportunities*. 2008 Biennale on Education in Africa, 5-9 May, Maputo, Mozambique. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Anglade, R. 2008. *Soutien scolaire: Le nouvel horizon du système éducatif?* Retrieved 23 May 2008 from:

www.temps-reels.net/imprimer.php3?id article=1778

Ascher, C. 2006. NCLB's supplemental educational services: is this what our students need? In: *Phi Delta Kappan*, *88*(2),136-141.

Asiaweek 1997. *Banning tutors: in education-obsessed Asia, the move is both wrong and futile* (Editorial). *23*(17), 2 May, 2.

Bagdasarova, N.; Ivanov, A. 2009. "Private tutoring in Kyrgyzstan". In: I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens* (pp. 119-142). Paris: IIEP-UNESCO.

Bah-lalya, I. (Ed.) 2006. *Mauritius: 2000-2005 educational reform*. Paris: IIEP-UNESCO and Association for the Development of Education in Africa (ADEA) Working Group on Education Sector Analysis (WGESA).

Baker, D.; Akiba, M.; LeTendre, G.K.; Wiseman, A.W. 2001. "Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement". In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *23*(1), 1-17.

Baker, D.P.; LeTendre, G.K. 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.

Barros, S.A.P. 2008. *A Banca e a institucionalização de escola: possibilidades para a história de educação da Bahia*. Departamento de Educação de Universidade do Estado da Bahia.

Bassy, A.; Dupuis, J.; Jammes, R.; Bérard, J.; Loarer, C.; Menant, G. 2006. *L'accompagnement à la scolarité: pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved 8 June 2009 from:

http://media.education.gouv.fr/fi le/06/7/6067.pdf

Bendall, L.; Tourte, L. (Reporters). 2009. *Le soutien scolaire, réussite ou échec?* France 2 channel broadcast, 22 January. Retrieved 31 January 2009 from: http://envoye-special.france2.fr/index-fr.php?page=reportagebonus&id_article=1205

Biswal, B.P. 1999. "Private tutoring and public corruption: a cost-effective education system for developing countries". In: *The Developing Economies*, *XXXVII*(2), 222-240.

Bray, M. 1999*a*. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Fundamentals of Educational Planning No. 61, Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180205e.pdf

Bray, M. 1999*b*. *The private costs of public schooling: household and community fi nancing of primary education in Cambodia*. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117632E.pdf

Bray, M. 2003. *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications, and government responses*. Series: Ethics and Corruption in Education. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf

Bray, M. 2006. "Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications". In: *Compare: A Journal of Comparative Education*, *36*(4), 515-530.

Bray, M.; Bunly, S. 2005. *Balancing the books: household financing of basic education in Cambodia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Washington DC: Human Development Unit, East Asia and Pacific Region, The World Bank. Retrieved 7 June 2009 from: www.hku.hk/cerc/Publications/Mono4-ebook/Balancing-the- Books-ToC.pdf

Bray, M.; Kwok, P. 2003. "Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong". In: *Economics of Education Review*, *22*(6), 611-620.

Buchmann, C. 2002. "Getting ahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement". In: B. Fuller, E. Hannum (Eds), *Schooling and social capital in diverse cultures* (pp. 133-159). Amsterdam: JAI Press.

Būdienė, V.; Zabulionis, A. 2006. "Lithuania". In: I. Silova, V. Būdienė, M. Bray (Eds.), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 211-235). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:

www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216

Burch, P.; Donovan, J.; Steinberg, M. 2006. "The new landscape of educational privatization in the era of NCLB". In: *Phi Delta Kappan*, *88*(2), pp. 129-135.

Byamugisha, A.; Ssenabulya, F. 2005. *The SACMEQ II project in Uganda: a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Kampala: Ministry of Education and Sports, and Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). Retrieved 7 June 2009 from: www.sacmeq.org/downloads/sacmeqII/Uganda.zip

Byun, S. 2008. "Assessing the effects of the high school equalization policy on shadow education in South Korea: a propensity score matching approach". Paper presented at the *Ninth International Conference on Educational Research*, Seoul National University, 27-28 October.

Cavet, A. 2006. *Le soutien scolaire: entre éducation populaire et industrie de service* [Also available in English: *After-school tutoring: between popular education and a service industry*]. Lettre d'information. Lyon: Cellule Veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique. Retrieved 6 June 2009 from: www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/december2006_en.htm

Cheo, R.; Quah, E. 2005. "Mothers, maids and tutors: an empirical evaluation of their effect on children's academic grades in Singapore". In: *Education Economics*, *13*(3), 269-285.

Choe, S.H. 2009. "Online courses: equalizer for Koreans?" In: *International Herald Tribune*, 2 June, p. 14.

Costa, J.A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. 2008. *Inquérito às condições do recurso a Explicações*. Presentation at the Fifth Symposium on Organisation and School Management, University of Aveiro, Portugal, 2-3 May.

Dang, H. 2007. "The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam". In: *Economics of Education Review*, *26*(6), 684-699.

Dang, H.; Rogers, F.H. 2008. *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington DC: World Bank. Retrieved 6 June 2009 from: http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349_20080225153509

Davies, S.; Aurini, J. 2006. "The franchising of private tutoring: a view from Canada". In: *Phi Delta Kappan*, *88*(2), 123-128.

Dawson, W. 2009. “The tricks of the teacher: shadow education and corruption in Cambodia”. In: S.P. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: education and corruption in international perspective* (pp. 51-74). Rotterdam: Sense Publishers.

Dierkes, J. 2008. “Japanese shadow education: the consequences of school choice”. In: M. Forsey, S. Davies, G. Walford (Eds). *The globalization of school choice?* (pp. 231-248). Oxford: Symposium Books.

Dindyal, J.; Besoondyal, H. 2007. “Private tutoring in mathematics: the Mauritian experience”. Paper presented at the conference on *Redesigning pedagogy: culture, knowledge and understanding*. Retrieved 1 August 2009 from: http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/CUL394.pdf

Eilor, J. 2007. “Is coaching a challenge to Uganda’s education system?” Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Elbadawy, A.; Ahlburg, D.; Levison, D.; Assaad, R. 2006. *Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality?* Minneapolis: Department of Economics, University of Minnesota. Retrieved 30 July 2009 from: http://iussp2009.princeton.edu/download. aspx?submissionId=91279

Etienne, P. 2007. “UNESCO international conference: the government must cure ‘the evil’ of private tuition”. In: *L’Express* [Mauritius], 24 July.

Foondun, A.R. 1992. *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a ‘fi ve-star’ secondary school*. Paris: IIEP-UNESCO.

Foondun, A.R. 2002. “The issue of private tuition: an analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries”. In: *International Review of Education*, *48*(6), 485-515.

Forrestier, C. 2005. *Avis du Haut Conseil à l’évaluation de l’école: Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école*. Paris: Haut Conseil à l’évaluation de l’école.

George, C. 1992. “Time to come out of the shadows”. In: *Straits Times*, 4 April, p. 28.

Glasman, D. 2004. *Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école*. Savoie, France: Université de Savoie, Faculté de Lettres, Langues et Sciences humaines. Retrieved 6 June 2009 from: www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/ index.shtml

Glasman, D. 2007. “Tutoring for the rich, tutoring for the poor? Short notes from France”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow*

education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.

Glasman, D.; Collonges, G. 1994. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.

Gokhool, D. 2006. *Address at the opening of workshop on induction programme for social workers (education) and education psychologists*, Mauritius Institute of Education, 13 November.

Gonzales, E.J.; Smith, T.A. 1997. *User guide for the TIMSS international database: primary and middle school years*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from: http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG_1and2.pdf

Gorgodze, S. 2007. "Corruption-free but inequitable: can private tutoring undermine the integrity of unifi ed national examinations?" Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Gruber, K.H. 2007. "From the shadow into the limelight: the increasing visibility of tutoring in Austria". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Gruber, K.H. 2008. "Die Nachhilfe-Industrie: Jährlich geben Eltern 140 Millionen für private Lernhilfe aus. In den Ferienmonaten herrscht Hochkonjunktur". In: *Die Zeit*, Nr.27, 26 June.

Hagitegas, G. 2008*a*. *The identity of OEFE [Hellenic Federation of Frontistiria Teachers]*. Athens: Hellenic Federation of Frontistiria Teachers.

Hagitegas, G. 2008*b*. *The overthrow of the Greek myth*. Athens: Livanis. [in Greek]

Hallak, J.; Poisson, M. 2007. *Corrupt schools, corrupt universities: what can be done?* Paris: IIEP-UNESCO. Available on: www.iiep.unesco.org/information-services/publications/ abstracts/2007/etico-corrupt-schools.html

Hartmann, S. 2008. *The informal market of education in Egypt: private tutoring and its implications*. Working Papers No. 88, Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. Retrieved 7 June 2009 from: www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf

Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F.; Taylor, S. 2001. *The OECD, globalization and education policy*. Oxford: Pergamon Press.

Herrera, L. 1992. *Scenes of schooling: inside a girls' school in Cairo*. Cairo papers in social science *15*(1). Cairo: The American University in Cairo Press.

Hertfordshire Local Authority. 2009. *Making good progress: one to one tuition in Hertfordshire*. Retrieved 1 August 2009 from: www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr_factsheet.pdf

Hilbert, P. 2009. "Abolition des leçons en Std IV: la guerre ouverte". In: *L'Express* [Mauritius], 26 May.

Ho, S.C. 2008. *Current situation and impact of tutorial class/after school study class and its related services in Macao*. Macao: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude [in Chinese].

Ireson, J. 2004. "Private tutoring: how prevalent and effective is it?" In: *London Review of Education*, *2*(2), 109-122.

Ireson, J. 2007*a*. "Monitoring and evaluating private tutoring: how and why should we do it?" Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Ireson, J. 2007*b*. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Ireson, J.; Rushforth, K. 2005. *Mapping and evaluating shadow education*. ESRC Research Project RES–000–23–0117. London: Institute of Education, University of London.

Jalaluddin, A.K. 2007. "Private tutoring in an open knowledge economy and school-community partnership". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Japan, Ministry of Education, Science, Culture and Sport. 2008. *Report on children's out-of-school learning activities.* Tokyo: Ministry of Education, Science, Culture and Sport [in Japanese].

Johnson, E.M. 2008. *Out of control? Patterns of teacher corruption in Kyrgyzstan and their implications for the study of street-level corruption control*. PhD dissertation, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.

Joynathsing, M.; Mansoor, M.; Nababsing, V.; Pochun, M.; Selwyn, P. 1988. *The private costs of education in Mauritius*. Réduit: School of Administration, University of Mauritius.

Kazimzade, E. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Kim, H. 2004. “Analysing the effects of the high school equalization policy and the college entrance system on private tutoring expenditure in Korea”. In: *KEDI Journal of Educational Policy*, *1*(1), pp. 5-24.

Kim, M. 2007. “School choice and private supplementary education in South Korea”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Kim, S.; Lee, J. 2008. *Private tutoring and the demand for education in South Korea*. Unpublished manuscript, Milwaukee: University of Wisconsin. Retrieved 7 June 2009 from:
www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf

Kitaev, I. 2007. “Private tutoring and financing issues”. Powerpoint presentation at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Klitgaard, R.E. 1988. *Controlling corruption*. Berkeley: University of California Press.

Kodirov, S.; Amonov, N. 2009. Private tutoring in Tajikistan. In: I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens* (pp. 143-165). Paris: IIEP-UNESCO.

Kubánová, M. 2006. Slovakia. In: I. Silova, V. Būdienė, M. Bray (Eds), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 279-303). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:
www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216

Kumon. 2008. *Kumon Institute of Education*. Retrieved 28 July 2008 from:
www.kumon.ne.jp/english/index.html 2008

Kwak, Y.S. 1999. “Insufficient government spending on education feared to weaken national competitiveness”. In: *The Korea Herald*, 24 June.

Kwok, P. 2009. “A cultural analysis of cram schools in Hong Kong: impact on youth values and implications”. In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], *12*(1), 104-114.

Lee, C.J. 2005. “Korean education fever and private tutoring”. In: *KEDI Journal of Educational Policy*, *2*(1), 99-107. Retrieved 8 June 2009 from:
http://eng.kedi.re.kr/upload_data/kedi_jrn/Journal-Chong%20 Jae%20Lee.pdf

Lee, C.J.; Jang, H. 2008. “History of government policy to shadow education”. Paper presented at the *Ninth International Conference on Educational Research*, Seoul National University, 27-28 October.

Lee, C.J., Park, H.J.; Lee, H.S. 2009. “Shadow education systems”. In: G. Sykes, B.L. Schneider, D.N. Plank (Eds), *Handbook of Educational Policy Research* (pp. 901-919). New York: Routledge.

Lee, J. 2007. “Two worlds of private tutoring: the prevalence and causes of after-school mathematics tutoring in Korea and the United States”. In: *Teachers College Record*, *109*(5), 1207-1234.

Liu, J. 2009. “Cram Schooling in Taiwan”. In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], *12* (1), 129-136.

Mahadeo, S.K. 2008. “Mauritius: abolishing the CPE as it is”. In: *L’Express* [Mauritius], 3 May. Retrieved 5 August 2009 from:
http://allafrica.com/stories/200805051582.html

Makgothi, A. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Manrakhan, R.; Vasishtha, K.; Vadamootoo, V. (1991). *Determinants of performance in primary schools with special reference to failures at CPE Level*. Réduit: Mauritius Examinations Syndicate.

Marimuthu, T.; Singh, J.S.; Ahmad, K.; Lim, H.K.; Mukherjee, H.; Osman, S.; Chelliah, T.; Sharma, J.R.; Salleh, N.M.; Yong, L.; Lim, T.L.; Sukumaran, S.; Thong, L.K.; Jamaluddin, W. 1991. *Extra-school instruction, social equity and educational quality* [in Malaysia]. Singapore: International Development Research Centre.

Marlantes, L.; Sunol, E. 2006. “Online tutors: education a click away – American students turn to India for homework help”. In: *ABC World News*, 25 November. Retrieved 30 August 2008 from:
http://abcnews.go.com/WNT/Technology/ story?id=2641669&page=1

Martin, M.O. 1996. “Third International Mathematics and Science Study: an overview”. In M.O. Martin and D.L. Kelly (Eds), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from:
http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TRCHP1.PDF

Mattos, L.O.N. 2007. “Explicadores do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetóroas profi ssionais singulares”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *88*(218),140-156.

Mauritius, Ministry of Education, Arts and Culture. 1984. *White paper on education*. Port Louis: Ministry of Education, Arts and Culture.

Mauritius, Ministry of Education and Human Resource Development. 1997. *White paper on pre primary, primary and secondary education*. Port Louis: Ministry of Education and Human Resource Development.

Mauritius, Ministry of Education and Science. 1994. *Use and abuse of private tuition.* Port Louis: Ministry of Education and Science.

Mauritius, Ministry of Education and Scientific Research. 2001. *Ending the rat race in primary education and breaking the admission bottleneck at secondary level*. Port Louis: Ministry of Education and Scientific Research. Retrieved 7 June 2009 from:

www.gov.mu/portal/goc/educationsite/fi le/reforms.pdf

Mauritius, Ministry of Education, Culture and Human Resources. 2008. *Education and human resources strategy plan 2008-2020.* Port Louis: Ministry of Education, Culture and Human Resources. Retrieved 7 June 2009 from:

www.gov.mu/portal/site/Mainhomepage/menuitem.a42b24128104d 9845dabddd154508a0c/?content_id=ca01e23ddbdbd110VgnVCM1 000000a04a8c0RCRD

Meetarbhan, R. 2009. "Le mauvais remède". In: *L'Express* [Mauritius], 26 May.

Melot, L. 2007. *Le marché du soutien scolaire*. Paris: Precepta. Summary available on:

http://www.xerfi .fr/etudes/7SME04.pdf

MENDAKI. 2009. *Yayasan Mendaki Annual Report 2008*. Singapore: Council on Education for Malay/Muslim Children (MENDAKI). Retrieved 8 August 2009 from: http://www.mendaki.org.sg/index.jsp

Mori, I. 2008."The political background of private tutoring: a comparison of Japan and Korea". Paper presented at the *52nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, New York, 17-21 March.

Mori, I. 2009. "Backgrounds of private tutoring in the United States". Paper presented at the *53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, Charleston, South Carolina, 22-26 March.

Mullis, I.; Martin V.S.; Michael, O.; Pierrem, F. 2005. *IEA's TIMSS 2003 international report on achievement in the mathematics cognitive domains: findings from a developmental project.* Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved 6 June 2009 from:

http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/t03cdrpt_frontmatter.pdf

Nanda, P.K. 2005. *Outsourcing of education is India's new catch.* Retrieved 26 July 2005 from:

www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177

Nath, S.R. 2008. “Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh”. In: *Educational Studies*, *34*(1), 55-72.

Neto-Mendes, A.; Costa, J.A. 2007. “Private supplementary tutoring in Portugal: a contribution to understand this activity”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Ng, Y.H. 2009. “Tutors are like actors”. In: *Deccan Herald*, 4 June. Retrieved 3 August 2009 from:
www.deccanherald.com/content/8619/tutors-like-actors.html

Nghiyoonanye, G.T. 2007. “Private tutoring in Namibia: short notes towards policy forum on private tuition, IIEP, Paris”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Obeegadoo, S. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

OECD. 2005. *Student questionnaire for PISA 2006: main study*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OECD. 2006*a*. *Demand-sensitive schooling: evidence and issues*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OECD. 2006*b*. *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Open Society Institute (OSI). 2008. *Open Society Education Monitoring Initiative*. Retrieved 24 August 2008 from:
www.soros.org/initiatives/esp/focus_areas/emi

Parsuramen, A. 1997. *Master plan for education for the year 2000: the Mauritian experience*. Issues and methodologies in educational development 14, Paris: IIEP-UNESCO.

Parsuramen, A. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Paviot, L. 2007. “The design of pupil questionnaire items on extra tuition for the SACMEQ III project data collection”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Paviot, L. 2009. Personal information to the author on nature of fi nal SACMEQ questionnaire. Paris: IIEP-UNESCO.

Paviot, L.; Heinsohn, N.; Korkman, J. 2008. "Extra tuition in southern and eastern Africa: coverage, growth and linkages with pupil achievement". In: *International Journal of Educational Development, 28*(2), 149-160.

Pech, M. 2008. "Plus d'un million d'élèves bénéficient d'un soutien scolaire." In: *Le Figaro*, 29 October, 9. Retrieved 6 June 2009 from: www.udapel93.fr/IMG/pdf/2008_10_29_Le_Figaro.pdf

Peters, M.; Carpenter, H.; Edwards, G.; Coleman, N. 2009. *Private tuition: survey of parents and carers*. Research brief DCSF-RBX-09-01. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved 5 August 2009 from: www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=15666&resultspage=1

Poisson, M. 2007. "Private tutoring: asset or threat for mainstream education? Challenges and responses". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEPUNESCO.

Pricewaterhouse Coopers. 2008. *Evaluation of the making good progress pilot: interim report*. Research report SCSF-RR065. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved 4 August 2009 from: http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-RR065

Psacharopoulos, G.; Papakonstantinou, G. 2005. "The real university costs in a 'free' higher education country". In: *Economics of Education Review*, *24* (1), 103-108.

Psacharopoulos, G.; Tassoulas, S. 2004. "Achievement at the higher education entry examinations in Greece: a procrustean approach". In: *Higher Education*, *47*(2), 241-252.

Reddy, V. 2007. "Evaluating the shadow: supplementary tuition to achieve equity and redress in South Africa". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEPUNESCO.

Robitaille, D.F.; Beaton, A.E. 2002. TIMSS: a brief overview of the study. In: D.F. Robitaille and A.E. Beaton (Eds), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 11-18). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Roesgaard, M.H. 2006. *Japanese education and the cram school business: functions, challenges and perspectives of the juku*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies Press.

Samath, F. 2007. *Sri Lanka: primary education in crisis*. Inter Press Service News Agency. Retrieved 31 July 2009 from:
www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219

Seth, M.J. 2002. *Education fever: society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Sharma, Y. 2009. "Britain's struggling students get extra tuition". In: *South China Morning Post*, 7 February, p. E2.

Silova, I. 2007. "Private tutoring in eastern Europe and central Asia: policy choices and implications". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Silova, I. (Ed.) 2009. *Private supplementary tutoring in central Asia: new opportunities and burdens*. Paris: IIEP-UNESCO.

Silova, I.; Būdienė, V.; Bray, M. (Eds) 2006. *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:
www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216

Silova, I.; Kazimzade, E. 2006. "Azerbaijan". In: I. Silova, V. Būdienė, and M. Bray (Eds), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 113-141). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:
www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216

SINDA. 2009. *Coming together: SINDA Annual Report 2008*. Singapore: Singapore Indian Development Association (SINDA). Retrieved 8 August 2009 from:
http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008_AR.pdf

Smyth, E. 2009. "Buying your way into college? private tuition and the transition to higher education in Ireland". In: *Oxford Review of Education*, *35*(1), 1-22.

Sou, C. 2007. "Private tutoring in Macao". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Stevenson, D.L.; Baker, D.P. (1992). "Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan". In: *American Journal of Sociology*, *97* (6), 1639-1657.

Sujatha, K. 2007. "Private tuition in India: trends and policy implications". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education*

system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.

Sunderman, G.L. 2006. "Do supplemental educational services increase opportunities for minority students?" In: *Phi Delta Kappan*, *88*(2) 117-122.

Suzuki, S. 2009. "Private tutoring as business". Unpublished manuscript. Tokyo: Waseda University.

Tan, J. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Tan, J. 2009. "Private tutoring in Singapore: bursting out of the shadows". In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], *12*(1), 93-103.

Tanner, E.; Day, N.; Tennant, R.; Turczuk, O.; Ireson, J.; Rushforth, K.; Smith, K. 2009. *Private tuition in England*. Research report DCSF-RR081. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved 5 August 2009 from:

www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfi les/DCSF-RR081.pdf

Tansel, A.; Bircan, F. 2007. "Private supplementary tutoring in Turkey: recent evidence on its various aspects". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Taylor, D. 2007. "Making good progress: the use of one to one tuition in improving rates of pupil progression". Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). 1998. *International version of the background questionnaires Population 2*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from:

http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1_Sup2.pdf

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). 2003. *TIMSS 2003 student questionnaire Grade 8*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from:

http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03_StudentS_8.pdf

Transparency International 2009. *Corruption in the education sector*. Working paper #04/2009. Berlin: Transparency International. Retrieved 3 August 2009 from:

www.transparency.org/publications/publications/working_papers/working_paper_no_04_2007_education

UNESCO. 2000. *The EFA 2000 assessment: country reports – Romania*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:
www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/ rapport_2_1.html

UNESCO. 2004. *Education for all: the quality imperative. EFA global monitoring report 2005.* Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. 2007. *Education for all by 2015: will we make it? EFA global monitoring report 2008.* Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:
www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/

UNESCO. 2008. *Overcoming inequality: why governance matters. EFA global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from: www.unesco.org/en/efareport

UNICEF. 1994. *Situation analysis of women and children in Mauritius*. New York: UNICEF.

UNICEF. 2007. *Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS).* Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS. Retrieved 7 June 2009 from:
www.unicef.org/media/fi les/Regional_Education_Study_-.pdf

Ventura, A. 2008*a.*"As explicações através da Internet: globalização e offshoring". In: J.A.Costa, A. Neto-Mendes, and A.Ventura (Eds), *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ventura, A. 2008*b*. "Private supplementary tutoring in Europe: an overview". Paper presented at the *Ninth International Conference on Educational Research*, Seoul National University, 27-28 October.

Vergari, S. 2007. "Federalism and market-based education policy: the supplemental educational services mandate". In: *American Journal of Education*, *113*(2) 311-339.

Vieille-Grosjean, H. 2009. *Le soutien scolaire : enjeux et inégalités*. Paris : Jets d'encre.

Wagner, P.; Spiel, C.; Tranker, M. 2003. "Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse aus Hauptschule und Gymnasium". In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *17*(3-4), 233-243. Retrieved 7 June 2009 from:
www.stangl.eu/paedagogik/artikel/nachhilfe.shtml

Wanyama, I.; Njeru, E. 2006. *The sociology of private tuition.* IPAR Policy Brief *10*(7) Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research.

Watson, L. 2007. “Private tutoring in Australia: a preliminary analysis”. Paper presented at the IIEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.

Watson, L. 2008. “Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia”. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, 30 November – 4 December. Retrieved 5 August 2009 from:

http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/ viewFile/692/170

Wolf, R.M. 2002. “Extra-school instruction in mathematics and science”. In: D.F. Robitaille and A.E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 331-341). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

World Bank. 2002. *Arab Republic of Egypt: education sector review – progress and priorities for the future*. Washington DC: World Bank.

World Bank. 2004. *Vietnam: reading and mathematics assessment study*. *Vol. 2*. Washington DC: Human Development Sector Unit, East Asia and Pacific Region, World Bank.

World Bank. 2005. *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington DC: World Bank.

World Bank. 2008. *The road not travelled: education reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC: World Bank. Retrieved 7 June 2009 from:

http://web.worldbank.org/wbsite/external/countries/menaext/0,,contentMDK:21617643~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:256299,00.html

Xue, H.; Ding, Y. 2009. “A positivistic study on the private tutoring of students in urban China”. In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], *12*(1), 115-128 [in Chinese].

Yang, S. 2001. *Tutoring policy change and reflection on the roles of public and private education*. Seoul: Korean Education Development Institute [in Korean].

Yi, P. 2002. “Household spending on private tutoring in South Korea”. Paper presented at the *46th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, Orlando, Florida.

Yoon, J.I.; Huh, T.J.; Lee, B.G.; Hong, S.P.; Kim, J.R.; Kim, D.Y.; Kang, T.H.; Kim, E.O. 1997. *Research on the actual condition of extracurricular lessons*. Seoul: Korean Educational Staff Association. [in Korean].

Zanzibar, Revolutionary Government of. (1998). *Prospective stock-taking review of education in Africa: the Zanzibar case study*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), and Zanzibar: Ministry of Education.

Zeng, K. 1999. *Dragon gate: competitive examinations and their consequences*. London: Cassell.

Zimmer, R.; Gill, B.; Razquin, P.; Booker, K.; Lockwood, J. R. 2007. *State and local implementation of the No Child Left Behind Act: volume I – Title I school choice, supplemental educational services, and student achievement*. Washington DC: US Department of Education. Retrieved 7 June 2009 from: www.rand.org/pubs/reprints/RP1265/

مطبوعات ووثائق المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)

نشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) أكثر من 1200 عنوان حول كافة مجالات التخطيط التربوي. والدليل الشامل متوافر في الفئات التالية من الموضوعات:

التخطيط التربوي والقضايا العالمية

الدراسات العامة – قضايا العولمة/التنموية

الإدارة وإدارة التعليم

اللامركزية – المشاركة – التعليم عن بعد – الخريطة المدرسية – المعلمون

اقتصاديات التعليم

التكاليف والتمويل – التوظيف – التعاون الدولي

جودة التعليم

التقويم – التجديد – الإشراف

المراحل المختلفة للتعليم النظامي

من المرحلة الابتدائية إلى التعليم العالي

الاستراتيجيات البديلة للتعليم

التعليم مدى الحياة – التعليم غير النظامي – الفئات المهمشة – التعليم الجنساني

يمكن الحصول على نسخ من الدليل حسب الطلب من:
IIEP, Publications and Communications Unit
info@iiep.unesco.org
يمكن الاطلاع على عناوين المطبوعات الجديدة وملخصاتها من خلال الموقع التالي:
www.iiep.unesco.org

المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)

المعهـد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) هو مركز دولي للتدريب المتقدم والبحث في مجال التخطيط التربوي. وقد أُنشئ من قبل منظمة اليونسكو في سنة 1963 وتُموّله اليونسكو والتبرعات الطوعية من الدول الأعضاء. وفي السنوات القليلة الماضية، قدمت الدول التالية تبرعات طوعية للمعهد: أستراليا والدنمارك والهند وإيرلندا وهولندا والنرويج واسبانيا والسويد وسويسرا.

ويهدف المعهد إلى المساهمة في تطوير التربية والتعليم في كافة أرجاء العالم، وذلك عن طريق نشر المعرفة وتوفير عقول ذات كفاءة في مجال تخطيط التربية. وتحقيقاً لهذا المسعى، يعمل المعهد بالتعاون مع منظمات التدريب والبحث في الدول الأعضاء. ويتكون مجلس محافظي المعهد، الذي يُصدّق على برنامج المعهد وميزانيتـه، مـن أعضـاء منتخبين على أقصى تقدير، وأربعة أعضاء معيّنين من قبل منظمة الأمم المتحدة وبعض وكالاتها ومعاهدها المتخصصة.

رئيس المجلس:

رايمون إ. وارنر (الولايات المتحدة الأمريكية)	كبير مستشارين في القضايا المتعلقة باليونسكو، منظمة الأمم المتحدة، واشنطون.

الأعضاء المعينون:

كريس ايفانز–كلوك مدير،	إدارة المهارات والقابلية للتوظيف في منظمة العمل الدولية. جنيف، سويسرا.
كارلوس لوبيز	مساعد الأمين العام، ومدير تنفيذي، معهد الأمم المتحدة للتدريب والبحث، الأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.
جميل سالمي	مدير قطاع التعليم، معهد البنك الدولي، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.
ديري سك	مدير المعهد الأفريقي للتنمية الاقتصادية والتخطيط ، داكار ، السنغال.

الأعضاء المنتخبون :

عزيزة بناني (المغرب)	سفير ومندوب دائم للمغرب لدى اليونسكو.
نينا يفيموفنا بورفسكايا (روسيا)	كبير باحثين ورئيس مشروع، معهد دراسات الشرق الأقصى، وموسكو.
راينغر فريدرسكن (النرويج)	مستشار في تطوير التعليم لدى البنك الدولي.

أندريكي ريكاردو (البرازيل)	المستشار الخاص للرئيس، البنك الوطني للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
تاكيوا مانوه (غانا)	مدير معهد الدراسات الأفريقية، جامعة غانا.
فيليب ميهو (فرنسا)	LEST-CNRS، آيكس أومبروفينس ، فرنسا.
شين شنغ تشانغ (الصين)	نائب وزير التربية والتعليم، والصين.

تُوجه الاستفسارات عن المعهد إلى :
The office of the Director, International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

يسلط هذا الكتاب الضوء على ما يسمى "نظام التعليم الظلي" المتعلق بتقديم الدروس الخصوصية التكميلية. هذا النوع من التعليم موجود منذ أمد بعيد، وأصبح وجوده واضحاً الآن وبشكل متزايد في أجزاء أخرى من آسيا وإفريقيا وأوربا. ولا ينفك يتضح حالياً وبوتيرة متزايدة في المناطق الأخرى من آسيا وإفريقيا وأوروبا وأمريكا الشمالية. وقد دأب التلاميذ هناك على تلقي التعليم المجاني في المدارس العامة، ثم، في آخر النهار أو خلال عطل نهاية الأسبوع أو العطل الأخرى، يتلقون دروساً خصوصية تدعيمية في نفس المواد مقابل رسومٍ يدفعونها.

قد يكون للدروس الخصوصية التدعيمية أبعاداً إيجابية، إذ تساعد الطلاب على تغطية المنهاج كله، وتتيح للشبّان شغل وقتهم بشكل منظم خارج أوقات المدرسة، وتجلب دخلاً للمدرّسين. ولكن الدروس الخصوصية قد يكون لها أبعاد سلبية أيضاً. وإذا ما أُفسح المجال لقوى السوق، فمن المحتمل أن تُرسّخ الدروس الخصوصية التّفاوت الاجتماعي ويزيده، وقد تخلق ضغطاً مُكثّفاً على الشبّان الذين لا يملكون الوقت الكافي لممارسة الأنشطة غير الأكاديمية. وما يطرح الإشكال الأكبر بشكل خاص هو عندما يقدم معلمو المدارس دروساً خصوصية إضافية مقابل رسوم للتلاميذ الذين يقعون تحت مسؤوليتهم كجزء من متطلبات وظائفهم العادية.

ويبدأ هذا الكتاب بالتقصي عن مدى انتشار نظام التعليم الظلي وطبيعته وتأثيراته في عدد من المواقع. ثمّ يقوم بوضع بعض الحلول الممكنة للحكومات من أجل مواجهة هذه الظاهرة. ويشجع الكتاب على إتباع مقاربة استباقية تُحدّد الحكومات من خلالها أي نوع من أنواع الدروس الخصوصية يعتبرونها مناسبة وأي نوع منها تثير الإشكالات، ومن ثمّ يضعون السياسات الملائمة للتعامل معها.

عن الكاتب:

عمل مارك براي كمدير للمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع للمنظمة اليونسكو خلال الفترة (2006 — 2010). وقد كان كتابه عن "نظام التعليم الظلي" الذي نشره المعهد أيضاً سنة 1999، الأول من نوعه في العالم، ولقي رواجاً واسعاً. كما أن نشاطاته اللاحقة في هذا الموضوع تعد المصادر الرئيسية لهذا الكتاب. ولمارك براي أيضاً منشورات كثيرة في مجالات التعليم المقارن، وإدارة التعليم وتمويله.

المعهد الدولي للتخطيط التربوي
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
الأمانة العامة
الرقم الدولي المعياري للكتب: 978-92-803-6333-3