السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر "دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية"

إعداد

د/ محمود مصطفى محمد إبراهيم

أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر.

د/ محمد عبد النبي أحمد المتولي

مدرس أصول التربية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر "دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية"

محمود مصطفى محمد إبراهيم[١]، محمد عبد النبي أحمد المتولي[٢].

[١]أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر.

[٢]مدرس أصول التربية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر.

البريد الالكتروني: drmohameda106@gmail.com

المستخلص:

استهدفت الدراسة تقييم السياسات التعليمية التي اتبعتها وزارات التربية والتعليم المتعاقبة لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر، وتعرف أبرز أسبابها، وآثارها التعليمية والاجتماعية، والسياسات والجهود التي اتبعتها تلك الوزارات لمواجهة الظاهرة، ومن ثم تقديم رؤية مستقبلية يمكن أن تُسهم في الحد منها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت لعدة نتائج من أبرزها: انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية عالميًا وإقليمياً ومحليًا، فيما يُعرف بالتعليم الظلي، ووجود أسباب عميقة لانتشارها ترتبط بالعديد من العوامل المجتمعية والتعليمية، ووجود آثار اجتماعية وتربوية وتعليمية خطيرة، مثل: تعميق الفجوات الطبقية، وتهميش دور المدرسة، وأن هناك جهوداً كبيرة تبذلها الدولة لمواجهة تلك الظاهرة، ورغم ذلك فما يزال الإقبال عليها قوياً بسبب ضعف الثقة في التعليم المدرسي، والمقاومة المجتمعية للتغيير، وكشف تحليل السياسات التعليمية لمواجهة الظاهرة عن وجود مجموعة من الإشكاليات الهيكلية ترتبط بهذه السياسات من أبرزها: غياب رؤية وفلسفة واضحة للسياسات التعليمية، وضعف استقرارها، وقلة الاعتماد على البحث العلمي، وضعف المشاركة المجتمعية، وضعف فاعلية سياسة تنظيم مجموعات التقوية المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الدروس الخصوصية، السياسات التعليمية، التعليم قبل الجامعي.

The Educational Policies for Confronting the Private Tutoring Phenomenon at the Pre-University Education in Egypt "An Analytical Study and Future Vision"

Mahmoud Mostafa Mohammed Ibrahim[1], Mohammed Abdel-Nabi Ahmed El-Metwally[2].
[1]Assistant Professor of Education Foundations, Faculty of Education in Dakahlia, Al-Azhar University.
[2]Lecturer of Education Foundations, Faculty of Education, Dakahlia, Al-Azhar University.
Email: drmohameda106@gmail.com

ABSTRACT

The study aimed at evaluating the educational policies adopted by successive ministries of education to confront the private tutoring phenomenon at the pre-university education in Egypt. It identified its most prominent causes and educational and social effects, as well as the most prominent policies and efforts implemented by the state, represented by the Ministry of Education, to address this phenomenon. Then, the study presented a future vision that could contribute to reducing this phenomenon. The study adopted the descriptive analytical approach. The study revealed several conclusions, the most prominent of which are: the widespread of private tutoring phenomenon globally, regionally, and locally, which is known as shadow education, which has become a direct threat to Egyptian formal education and has gained social legitimacy as a strong competitor to school education. Moreover, the study found that there are deep-rooted reasons for the spread of that phenomenon, linked to numerous societal and educational factors, and that there are serious social, instructional, and educational implications, such as deepening class gaps and marginalizing schools' role. Furthermore, results indicated that the state is making significant efforts to confront that phenomenon, but its appeal remains strong due to weak trust in school education and societal resistance to change. Besides, an analysis of educational policies to combat that phenomenon revealed a set of structural problems in educational policymaking, the most prominent of which are: the absence of a clear and consistent vision for educational policies, their weak stability, limited reliance on scientific research, weak community participation, and the ineffectiveness of the policy of organizing school reinforcement groups.

Key words: Private Tutoring, Educational Policies, Pre-University Education.

مقدمة:

تُعد التربية الأداة الرئيسة والفاعلة في ضمان وتطوير البناء الإنساني المنشود، والقاعدة الأساسية لتطور ورقي المجتمع وتقدمه وفق الفلسفة التي تضعها الدول والمؤسسات التعليمية، والتي تخطط لتحقيق التنمية المستدامة، وإذا كانت الأسرة هي الحاضنة الأولى التي تُسهم في تنشئة الفرد تنشئة سليمة متوازنة، فإن المدرسة في الواقع هي الفضاء التربوي والتعليمي الذي يمثل مجالاً واسعاً لإكساب الفرد المهارات والمعارف التي تمكنه من التكيف مع الواقع ومواجهة تحدياته المختلفة، و تعمل على ترسيخ القيم التي توجه سلوك الفرد، باعتبارها صمام الأمان في ضبط سلوكيات الأفراد، وبيان حدود علاقتهم مع خالقهم، ومع الدولة وجميع أفراد المجتمع، كما يُعد التعليم أحد الركائز الأساسية لتطوير المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة، إذ يُشكل أداة أساسية لبناء الفرد وتنمية قدراته.

ولذا؛ فإن القيادة السياسية المصرية في ظل التحول نحو الجمهورية الجديدة، تجعل من التعليم حجر الزاوية في برامج التحديث والتطوير، بحكم وعيها بدوره المحوري في بناء الإنسان المصري وتطوير قدراته الذاتية، وخبراته العلمية والعملية، وما يمكن أن ينعكس على المجتمع المصري من بناء مواطن مسئول اجتماعياً يستطيع تحقيق أهداف التنمية الشاملة، ومواجهة متطلبات المستقبل، وتحقيق مبدأ المسئولية الاجتماعية، وقادر على التعلم والإبداع والابتكار مدى الحياة، ومواكبة تحديات العصر، وبناءً عليه تبدو الحاجة ملحة إلى تعليم يطور قدرات الأفراد، وينمي مهارات تفكيرهم، ويربى فيهم المسئولية الاجتماعية، ويدعم الولاء والانتماء للوطن. (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠٢٢، ١٣)

وتصطدم هذه التطلعات المستقبلية بواقع شديد التعقيد، حيث يعاني التعليم المصري منذ أمدٍ بعيدٍ عديد من المشكلات والتحديات والتي تمثل عائقاً حقيقياً أمام تطويره، من أبرزها: غياب فلسفة واضحة المعالم للتعليم العام، ووجود نقص حادٍ في معظم مدخلات النظام التعليمي، وتردي المباني المدرسية، وقلة التمويل، وارتفاع كثافة الفصول، إلى جانب ضعف غرس القيم الوطنية في نفوس الطلاب، كقيم المحافظة على الوطن والتضحية في سبيله، والحفاظ على ممتلكاته العامة، ومشروعاته القومية. (عمرو، ٢٠٢١، ٥٨)

وتواجه المدرسة المصرية عديد من الأزمات والتحديات، ولعل أبرزها انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، التي أدت إلى عزوف كل من الطلاب والمعلمين عن المدرسة، فتحولت إلى مجرد مبانٍ تفتقر إلى الدور التربوي والتعليمي الفعّال؛ وقد نتج عن ذلك تراجع كبير في الوظائف والأدوار الأساسية للمدرسة، كالتربية والتعليم والتثقيف والتوجيه وبناء الشخصية المتكاملة، وأمام هذا الواقع المأزوم، أصبح كثير من الشباب يفتقرون إلى مقومات الشخصية المتوازنة، وقد انعكس ذلك سلبًا على جودة العملية التعليمية، وحوّل اهتمام الطلاب وأولياء الأمور إلى مجرد تحصيل الدرجات بهدف الانتقال إلى المرحلة التعليمية التالية، وبخاصة المرحلة الجامعية، على حساب الأهداف التربوية والتنموية الشاملة. (العدل، ٢٠٢٣، ٢٢٥)

وتحولت الدروس الخصوصية إلى ظاهرة منتشرة تشمل مختلف المراحل التعليمية، وتمتد لتؤثر على جميع أطراف العملية التعليمية، وانتقلت من كونها مجرد نشاط فردي إلى أن أصبحت مؤسسات ومراكز منظمة تقدم هذا النوع من التعليم غير الرسمي، مما قلّل من قدرة النظام التعليمي الرسمي على الاحتفاظ بثقة التلاميذ فيه كمؤسسة تربوية وتعليمية، بل إنها باتت تسلب

المدرسة دورها التربوي والثقافي، وتُضعف من فاعليتها في ترسيخ الهوية الثقافية والوطنية لدى النشء. (الزيودي، ٢٠١٦، ٦٩-٧٠)

ولم تقتصر خطورة المشكلة على حجم الإنفاق عليها فحسب، حيث كشف تقرير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن بند الإنفاق على الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية يمثل ثاني أعلى بند من بنود الإنفاق على التعليم بعد بند المصروفات والرسوم الدراسية، وبلغت نسبة الإنفاق على الدروس الخصوصية في مصر نحو ٢٨,٣ % من دخل الأسرة المصرية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠، ٥٤)، بل امتدت إلى تهميش دور المدرسة النظامية في كينونتها وإلى تهديد المؤسسة التربوية بأسرها، من حيث انعدام ثقة المواطن في قدرة النظام التربوي بكل إمكاناته علي أداء الدور التعليمي المنوط به، بالإضافة إلى أن كثافة انتشار الظاهرة وحجم الإنفاق عليها عمل علي تفريغ مبدأ مجانية التعليم من مضمونه، وأدى إلى انهيار مبدأ تكافؤ الفرص، وما قد يصاحبه من سلوكيات وتداعيات تهدد السلم والأمن الاجتماعي للوطن والمواطن؛ (سلام، ٢٠٠٢، ٨٠) ونتيجة لذلك أصبحت الدروس الخصوصية تمثل القاعدة والأساس بالنسبة للطلاب، والمدرسة هي الاستثناء، والغريب حقاً أنها أصبحت تلقى تشجيعاً من قبل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية – سواء توافق ذلك مع رغباتهم الداخلية أم لم يتوافق – حيث إن القلق والخوف من نتائج الامتحانات عالية المخاطر، والرغبة في الحصول على مجاميع عالية يدفع الطلاب وأولياء أمورهم دفعاً نحوها مهما كلفهم ذلك من مشقة، وأصبحت تمثل تناقضاً من التناقضات التي تفرض نفسها على نظامنا التعليمي فهي ممنوعة قانوناً، ومع هذا فهي واقع اجتماعي لا يمكن إنكاره، وتحدث على مرأى ومسمع من الجميع، كما اتُخذ السماح بمجموعات التقوية ستاراً للدروس الخصوصية، وإعطائها صبغة شرعية. (مجاهد، إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٧٨)

وتُعد ظاهرة الدروس الخصوصية ذات أبعاد متعددة في أسبابها وآثارها، فهي ممنوعة بحكم القانون ومع ذلك فهي تمارس علناً وبمشاركة مختلف الأطراف، وهذا من شأنه أن يغرس في الطلاب - منذ سن مبكرة - عدم احترام القانون والتهاون في تنفيذه، ومن ناحية أخرى فإن هذه الظاهرة تعمق الفوارق الطبقية بين الطلاب المنتمين لأسر غنية ونظرائهم من أبناء الطبقات الدنيا، وتخلق نوعاً من الحقد المهني والطبقي بين المعلمين القائمين على تدريس المواد التي يزيد الإقبال عليها وزملائهم القائمين على تدريس المواد الأخرى التي لا تلقى رواجاً في سوق الدروس الخصوصية، هذا بخلاف ما ترسخه في الطلاب من قيم التواكل والإهمال، وقلة الالتزام بالنظام المدرسي، والاعتقاد بأن كل شيء يمكن تحقيقه بالمال. (مجاهد، إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٧٩)

وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن الدروس الخصوصية ليست قاصرة على المجتمع المصري فقط، بل إنها ظاهرة عالمية، فقد أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات (Bray, M. & Kobakhidze, M. 2014,188) (Bhorkar, S. & Bray, M. 2018,151) (Grey, D.2018,287) (Gupta, A. 2021a,3) أنها ظاهرة منتشرة على مستوى العالم، وفي كافة مراحل التعليم، وأنواعه وأشكاله باعتبارها "تعليمًا ظليًا" "Shadow education" أو موازياً "Parallel education" يحاكي بُنية وممارسات التعليم الرسمي، وأن لها آثارها السلبية على عديد من الجوانب المرتبطة بالتعليم مثل: جودة التعليم الرسمي، واقتصاديات التعليم، وهوية المعلمين وعملهم، وممارسات التدريس، وأخلاقيات المهنة، وعدم المساواة الاجتماعية، كما اكتسبت المراكز التعليمية التي تقدمها الشرعية الاجتماعية بشكلٍ مستدام، وتم الاعتراف بها باعتبارها نظامًا اجتماعيًا متأصلًا داخل

المؤسسة الاجتماعية للتعليم، ويزعم "Bray" أن الدروس الخصوصية التكميلية أصبحت تمثل **"نظاماً بيئياً متطوراً"** داخل المشهد التعليمي العالمي ينافس بقوة المؤسسات التعليمية الرسمية، بل ويتفوق عليها في بعض الأحيان،(Bray, M. 2003, 18) ومع تنامي هذه الظاهرة على مستوى العالم وقدرتها على تقديم تعليم متنوع يلبي حاجة الطلاب للحصول على الدرجات المرتفعة، بات التساؤل مشروعاً ومطروحاً حول التعليم الموازي كبديل قوي ومنافس للتعليم الرسمي، فيما أطلق عليه "Punjabi" مسمى **"التعليم العالمي الجديد".** (Punjabi, S. 2020, 15)

وفي ذات السياق تُشير دراسة (Bray, M. ,2021,11) أن الدروس الخصوصية انتشرت على نطاق واسع في مختلف أنحاء القارة الأفريقية، وتخصص الأسر مبالغ كبيرة للإنفاق عليها، ويطلق عليها "التعليم الظلي"، لأنها تحاكي أنظمة المدارس، فمع تغير المناهج الدراسية في المدارس تتغير في هذا النمط من التعليم، ويتم تقديمها في الغالب من قبل معلمين في المدارس الرسمية، والذين يسعون لكسب دخول إضافية من خلال هذا النشاط، كما تقدم من جانب شركات ومراكز متخصصة، ومنصات تعليمية متنوعة، ومعلمون غير متخصصين تربوياً من خارج المدارس الرسمية، وقد تُسهم في تحقيق بعض الفوائد للطلاب، لكنها تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية، وإلى ضعف كفاءة أنظمة التعليم، وتؤكد دراسة (Van, Maaren. 2022, 6) أن جائحة كوفيد-١٩ أسهمت في تزايد الإقبال على الدروس الخصوصية على نطاق واسع، حيث تبين أن لها تأثير إيجابي في تحسين فعالية الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وكانت جودة التدريس عن بُعد مماثلة إلى حدٍ كبير لجودة التدريس التقليدي، ومع ذلك، برزت تحديات في مجالات معينة، كان من أبرزها ضعف الدعم الأكاديمي في المواد ذات الطبيعة التجريدية كالرياضيات، إلى جانب بعض الصعوبات في تحقيق التكامل الاجتماعي الكامل بين المتعلمين.

ويُشير (Bray & Zhang,2020,334) إلى أن الدروس الخصوصية أصبحت تمثل صناعة قائمة بحد ذاتها تعكس نظامًا معقدًا يتأثر بعوامل متعددة، منها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كسياسات التعليم، وجودة التعليم النظامي، ودور الوالدين في متابعة تعلم أبنائهم، إلى جانب آليات تنظيم هذا السوق من قبل الدولة والسوق سواء الرسمية أو غير الرسمية، كما يوضحان أن أحد العوامل الجوهرية وراء انتشار هذه الظاهرة يرتبط بالثقافة المجتمعية السائدة، حيث تشكل الدروس الخصوصية عبئًا ماديًا كبيرًا على الأسر، إلا أن العديد من الطلاب يضطر إلى اللجوء إليها لتعويض ما تفتقر إليه المدارس من كفاءة في التدريس والتعلم، ومن جهة أخرى، ويرى (Kobakhidze,& Bray,2014,18) أن الدروس الخصوصية تُسهم في تكريس الفجوة الاجتماعية في التحصيل الأكاديمي، بعدما أصبحت تحظى بشرعية اجتماعية، ليس فقط باعتبارها وسيلة للدعم الأكاديمي، بل لما توفره من موارد تعليمية، مثل المعلمين الخصوصيين، والمواد الإثرائية، وأساليب التدريس المتنوعة.

وتمثل **السياسة التعليمة Educational Policy** أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول؛ كونها تتجه مباشرة للتعامل مع الإنسان بصفته العامل المؤثر والفعال داخل المجتمع، كما أن النظام التعليمي يستمد قوته وجودة مخرجاته من انطلاقه من سياسة تعليمية ثابتة، تعمل على تحديد الإطار الإجرائي الذي بدوره يساعد في توجيه القرارات والخطط والبرامج التربوية بالشكل الذي يُسهم في تطوير العملية التعليمية؛ مما يكسب أفراد المجتمع المعارف والمهارات والقيم التي تساعدهم على تطوير أنفسهم وبناء مجتمعهم، (الحربي، ٢٠١٩، ٢٢) وتعكس السياسة التعليمية طبيعة المجتمع وفلسفته وأهدافه وطموحاته المستقبلية، وهي بذلك مرآة لكل مكونات المجتمع ونظمه الاجتماعية، وتتصف بالتطور والاستمرارية، لأنها تأتي في سياق زمني

ومكاني معين، وتستجيب لكل المتغيرات الداخلية والخارجية للدولة، وتتسم بالمرونة استجابة لما قد يطرأ من تغيرات أو مستجدات أو معوقات، وبذلك تقدم حلولاً مستمرة عند صياغتها في وثيقة ملزمة، وتتسم بشموليتها لمكونات النظام التعليمي من أهداف، ومراحل تعليمية، ومناهج دراسية، ونظم تقويم، إضافة للجوانب البشرية والمادية وغيرها. (غنايم، مهى، ٢٠١٨، ٩٥)

وباستقراء الواقع يتضح أن السياسة التعليمية في مصر عجزت عن تحقيق أهدافها المرجوة منها، والتي تتمثل في أن يستهدف التعليم بناء الشخصية المتكاملة للمواطن، تلك الشخصية القادرة على التعامل مع مستجدات الحياة، وحل المشكلات، والقدرة على التفكير الناقد والابداعي، وغرس وتنمية القيم الأصيلة في المجتمع، والمستمدة من انتماءاتنا الدينية والعربية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن، وتقديم تعليم جيد ذي كفاءة يساعد الفرد على تنمية شخصيته، ويؤهله لحياة العمل والإنتاج. (فهمي، سيف الدين، ١٩٩٢، ١٢)

ويرتبط هذا القصور في أحد جوانبه بضعف توظيف البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية، فعلى الرغم من الجهود التي تبذلها كليات التربية والمراكز البحثية في مصر، لإنتاج بحوث علمية رصينة ترصد الواقع ، وتقدم حلولاً لمشكلات التعليم، بهدف تحسينه وتطويره ورسم مستقبله، فلم تكن في كثيرٍ من الأحيان هي المعول الذي تعتمد عليه السياسة التعليمية لفهم الحاضر وعلاج مشكلاته وتطويره واستشراف مستقبله، فما زالت تمثل طاقات معطلة، حبيسة الإدراج، لا تتجاوز حدود أسوار المؤسسات التي تنتجها، مما يُشير إلى وجود فجوة كبيرة بين نتائج البحث التربوي، وصانعي ومتخذي القرار التعليمي، (عبدالقادر، ٢٠١٠، ٣٤٤) وهناك مشكله حقيقية أخرى تتمثل في وجود فجوة واضحة بين السياسات التي يُعلن عن تبنها، وبين الواقع الفعلي لتنفيذ تلك السياسات؛ مما يجعلها عاجزة عن مواجهة المشكلات التي تواجه منظومة التعليم وفي مقدمتها ظاهرة الدروس الخصوصية. (علي، أسماء، ٢٠١٥، ٢١٥)

ولخطورة ظاهرة الدروس الخصوصية وتأثيراتها السلبية على كافة الجوانب التعليمية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، فقد تناولتها عدة دراسات من جوانب مختلفة، فمن منظور أهمية فهم الدوافع والبواعث والأسباب التي أدت إلى بروزتلك الظاهرة وانتشارها فقد بينت دراسة (طه، ٢٠١٥) أن من أبرزها غياب الرؤية الواضحة والفلسفة العامة للتعليم، وضعف قدرة المؤسسة التعليمية علي مواكبة التغيرات المجتمعية والعالمية الحديثة في مجالات متعددة؛ مما تسبب بدوره في إحداث خلل وقصور في أداء وظائفها وتحقيق أهدافها، وفقد ثقة أفراد المجتمع في أهميتها وفاعليتها في تحقيق التعليم والتعلم للأبناء، بالإضافة إلي تراجع هيبة واحترام المعلم في المجتمع، وتعزو دراسة (سني، نجاة، ٢٠٢٠) أسباب انتشارها إلى ضعف الاعداد التربوي والتخصصي للمعلمين، وقلة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية، وقلة فرص التطوير المهني، وبينت دراسة (الخياط، ٢٠٢١) أن من أهم أسبابها عدم مراعاة المناهج التعليمية لاختلاف مستويات الفهم والتعلم، وعدم تناسب كمية المنهج مع المرحلة العمرية، وضعف تدريب المعلمين على تدريس المناهج والمقررات الجديدة، وكشفت دراسة كل من (الدعمي، ٢٠١٧) و(كرباش وعمير، ٢٠٢٤) و (غانم وآخرون،٢٠٢١) عن وجود **أسباب موضوعية** لتلك الظاهرة تتمثل في: ضعف أداء المؤسسات التعليمية في تقديم التعليم الجيد، وكثافة الفصول الدراسية، وقلة الوقت المخصص للشرح، والمناهج الدراسية المعقدة أو غير الملائمة لاحتياجات الطلاب، ونقص الكفاءات التعليمية المؤهلة، ووجود اختبارات تقويمية تركز على الحفظ والتلقين، **وأسباب ذاتية** تتمثل في: رغبة

بعض الأسر في التفوق الأكاديمي لأبنائهم بأي وسيلة، وضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب واحتياجهم لدعم إضافي، وغياب الدافعية الذاتية للتعلم ؛ مما يجعلهم يعتمدون على "المعلم الخاص"، وتساهل بعض الأسر في الإنفاق على التعليم الموازي كونه يعد "استثمارًا في المستقبل"، وبينت نتائج دراسة (Sieverding, M., Krafft, C., & Elbadawy, A,2019) أن من أهم دوافع الإقبال على الدروس الخصوصية في مصر يتمثل في تمحور نظام التقويم حول الامتحانات عالية المخاطر؛ مما عزز من نمو سوق دروس خصوصية متنوع خاصة في المدارس الثانوية العامة، وأصبحت ظاهرة منتشرة على نطاق واسع لدرجة أن المعلمين والطلاب يتهربون من المدرسة لتكريس المزيد من الاهتمام للدروس الخصوصية.

واستهدفت بعض الدراسات تسليط الضوء على التصورات المجتمعية حول تلك الظاهرة، سواء من أولياء الأمور أو الطلاب أو المعلمين، ففي دراسة إثنوغرافية قام بها (Gupta, A. 2022) في الهند لمناقشة عوامل الإقبال على "التعليم الظلي" الذي تقدمه مراكز الدروس الخصوصية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم تبين من نتائجها قدرة تلك المراكز على رسم خريطة لخدمات الدروس الخصوصية مواكبة لهيكل التعليم الرسمي على مدار العام الدراسي (الرسم الخرائطي)؛ وقدرتها على الاستفادة من تخصيص المزيد من الوقت للخدمات التعليمية مقارنة بالمدارس الرسمية (الميزة)؛ وقدرتها على تنويع طبيعة الدعم الأكاديمي الذي تقدمه طوال العام الدراسي (التنوع)؛ واستيعاب خدمات الدروس الخصوصية ممارسات التعليم المتغيرة بمرور الوقت (القدرة على التكيف)، بالإضافة لقدرتها على تقديم مجموعة متنوعة وفريدة من الخدمات التعليمية، على سبيل المثال تقديم برامج شاملة أو تكميلية أو إثرائية للطلاب، وأنها أصبحت منافساً قويًا للتعليم الرسمي، بل إنها تفوقت على التعليم الرسمي في عديد من الجوانب المرتبطة بأداء المعلم، وأساليب التدريس، والتقويم، بينما سعت دراسة (عبد الغنى، ٢٠٢٣) إلى محاولة الكشف عن الكيفية التي من خلالها تكتسب مراكز الدروس الخصوصية والمنصات التعليمية الشرعية الاجتماعية، من وجهة نظر جميع أصحاب المصلحة في النظام التعليمي من معلمين وطلاب وأولياء أمور ومسئولين وخبراء وتربويين، وقد بيت النتائج وجود موافقة من كافة الأطراف على تعليم الظل وضرورة الإقبال عليه، ففي ظل غياب دور المدرسة أصبح تقبلهم وإقبالهم عليه حقًّا يمارسونه، ورمزاً للمقاومة تجاه التخبط في السياسات التعليمية، ورغبة في حصول الأبناء على أعلى مجموع يؤهلهم للالتحاق بكليات القمة، وتقصت دراسة (Hajar, A., & Karakus, M. 2024) آراء الطلاب وأولياء أمورهم حول الاستثمار التعليمي في الدروس الخصوصية في نظام التعليم في كازاخستان، وبينت النتائج أن (٨٤,٤٪) من الطلاب قد خضعوا للدروس الخصوصية، وقد رأى جميع المشاركين في المقابلات أنها أصبحت بيئة مشجعة للتدريب على امتحان القبول بالجامعة، وأدت إلى توسيع معارفهم، وقد عزا المشاركون ذلك بشكل أساسي إلى الاهتمام الفردي الذي حصلوا عليه من معلميهم، والذي كان مفقودًا في الفصول الدراسية، بسبب موقف المعلمين اللامبالي تجاه أسئلة الطلاب، والمدة المحدودة للحصص الدراسية.

وسعت بعض الدراسات إلى تعرف الآثار المترتبة على الدروس الخصوصية سواء كانت آثارًا تربوية، أم اجتماعية، أم اقتصادية، أم نفسية، فقد تناولت دراسة (Bray, M., & Hajar, A. 2023) تداعيات الدروس الخصوصية التكميلية على الهياكل الاجتماعية وعلى التعليم الرسمي السائد، والتي تم تطبيقها في ١٢ دولة في الشرق الأوسط، وتبين من نتائجها أنها أحدثت خللاً كبيراً في العلاقة بين المعلم والمتعلم، فقد يحترم الطلاب المدرسين الخصوصيين الذين لديهم حرية الاختيار بشأنهم، والذين يدفعون لهم المال أكثر من احترامهم لمعلميهم في المدرسة؛ وقد يبذل

المعلمون جهداً أقل عندما يعرفون أن نسبة كبيرة من طلابهم يحصلون على دروس خصوصية بعيداً عنهم، فضلاً عن ذلك فإن عبء الدراسة يُسهم في إرهاق الطلاب واحتمال انعدام الكفاءة لديهم، وأن الأسر الغنية قادرة على الاستثمار في المزيد من الدروس الخصوصية الأفضل مقارنة بالأسر الفقيرة وذات الدخل المتوسط، وبالتالي فإنها باتت تشكل أداة رئيسة لتوسيع التفاوت الاجتماعي وتفاقمه، وفي ذات السياق كشفت دراسة كل من (الحجري وآخرون، ٢٠٢٤) و(محمود، وتوفيق، ٢٠٢٤) عن تقلص دور الأسرة والمدرسة في عملية التعليم، وضعف روح الانتماء والولاء للوطن، وحرمان الطلاب من المشاركة في المناسبات الاجتماعية، واعتبرت دراسة (YUNG, & etal.2024) أن الدروس الخصوصية تمثل شكلاً من أشكال القمع للمتعلمين بسبب التركيز على الاختبارات عالية المخاطر، وأنها تتجه نحو اكساب الطلاب مهارات الامتحان فقط، وتسهم في التقليل من قيمة التعليم الرسمي السائد، وبينت دراسة (McCoy, S., & Byrne, D. 2024) أن التعليم يعزز نهج إعادة الإنتاج الاجتماعي، حيث يتم تقسيم الوصول إلى هذا النوع من التعليم على أساس طبقي اجتماعي، بحيث يكون متاحًا لأولئك الذين لديهم مستويات أعلى من الموارد الأسرية، وأولئك الذين يلتحقون بمدارس ذات معدلات قبول طلابية اجتماعية واقتصادية أعلى، ويُنظر إليه باعتباره استثمارًا، وخاصة بين الطلاب الذين ينتمون لطبقات متوسطة وأعلى من المتوسطة، ووفقاً لـ (Heyneman, 2011) فقد أصبحت أداة لتقويض التماسك الاجتماعي.

وعلى صعيد الآثار الاقتصادية فقد كشفت دراسة كل من (جودة، ٢٠١٩، ٤٣٨) و(سني ويحياوي، ٢٠٢٠، ٥٣٦) أن الدروس الخصوصية تعد أحد مظاهر التسليع التعليمي، فهي مثال حي على النظر للتعليم كسلعة يبيعها المعلم للمشتري وهو الطالب، وأحياناً يكون هم المعلم الأول ترويج بضاعته وتسويقها من أجل المال، ويكون الطالب مضطراً لشرائها رغم تردي جودتها ونوعيتها في كثيرٍ من الأحيان، وقدّر الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن الأسر المصرية تنفق ما يقرب من ٤٧ مليار جنيه سنويًا على الدروس الخصوصية؛ مما يعكس اعتماد ٧٥٪ من الأسر المصرية عليها بشكل كبير في تعليم أبنائهم،(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، بحث الدخل والإنفاق لعام ٢٠٢٠) وأشارت عدة دراسات (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار،٢٠٢٤) (جبر، ٢٠١٥) (زكي، ياسر، ٢٠١٦) أن الدروس الخصوصية تعد أحد أشكال **الاقتصاد الخفي وغير الرسمي** الذي يعد من المعوقات الأساسية لعملية التنمية وتداعياته السلبية على الصعيد الاقتصادي، حيث يؤدي كبر حجم القطاع غير الرسمي إلى فقد الدولة جزءاً كبيراً من الإيرادات الضريبية التي يمكن أن تدخل في موازنة الدولة للمساهمة في الحد من عجز الموازنة أو سده، وذلك في حال تبنت الدولة سياسة تنظيم الدروس الخصوصية وتقنين التعامل معها، كما أصبحت ترهق ميزانية أي أسرة مهما كان دخلها ومستواها المادي والاقتصادي، ويؤدي انتشار هذه الظاهرة إلى قبول المجتمع والنشء لفكرة الرشوة والإكرامية والسوق السوداء وممارسة للعمل بطرق غير مشروعة؛ بما يؤثر سلباً على ثقافة وقيم المجتمع، وينظر (مجاهد، حازم، ٢٠١٧، ٧٩٦) للدروس الخصوصية بوصفها جانب من جوانب الهدر التعليمي، وقضية اقتصادية تتطلب حلولاً جذرية لما ينشأ عنها من هدر في الطاقات البشرية، والموارد المالية، وانخفاض في الكفاية الداخلية والخارجية للنظم التعليمية، وتمثل هدراً ببعديه الكمي والكيفي، وعقبة في سبيل تحقيق أهداف التعليم.

ومن الناحية النفسية فإن الدروس الخصوصية تخلق مواطناً ضعيفاً خائفاً من اقتحام الحياة، ومن إتقان التخصص العلمي أو المهني، وتخلق شخصاً فاقداً للشعور بالثقة في ذاته وفي قدرته على الفهم والاستيعاب، وتربيه على التواكل والسلبية؛ إذ إن اعتماد التلاميذ على هذا النوع من الدروس يدفعهم إلى عدم الإنصات للمعلم، واحترامه كقدوة، مما يقودهم إلى ممارسة أعمال الشغب والعدوانية والانحراف، بالإضافة إلى أنها تسبب الضغط النفسي والقلق، وتؤدي إلى انخفاض الدافعية الذاتية للتعلم. (ابن إسماعيل،٣٨٨)

كما تناولت عدة دراسات طرق العلاج والتطوير المقترحة والتجارب الدولية للحد من الظاهرة أو توجيهها بشكل إيجابي، حيث قامت دراسة (العادلي،٢٠١٦) بتصميم خطة إجرائية لتطوير الأداء والجودة داخل المدارس بطرق جديدة مبتكرة، وتصميم برنامج إلكتروني لربط المدارس بالوزارة؛ لتعزيز الإيجابيات وتلاقي سلبيات الدروس الخصوصية، واقترحت استحداث طرق جديدة تجذب الطلاب للمدرسة من خلال بنك المعرفة المصري، وإشباع وإنماء قدرات المعلم سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية بحيث لا يتجه خارج المدرسة لإعطاء الدروس الخصوصية، واستهدفت دراسة(دويدار، ٢٠٢٢) تعرف أبرز الخبرات العالمية والعربية في مجال مواجهة تلك الظاهرة وكيفية الاستفادة منها في مصر، وانتهت إلى تقديم تصور مقترح للحد منها، ارتكز على ضرورة تطوير نظم التقويم بحيث لا تقتصر على الاختبارات عالية المخاطر، واستهدفت دراسة(صبيح، ٢٠٢٢) تقديم إجراءات مقترحة لممارسات وتدابير التعامل مع تعليم الظل على المستوى القومي والإقليمي والمجتمعي في ضوء الاستفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وماليزيا، وانتهت بتقديم إجراءات مقترحة للتعامل مع قضية تلك الظاهرة في ضوء الاستفادة من خبرتي كوريا الجنوبية وماليزيا، واستهدفت دراسة (ذكى، تقوى، ٢٠٢٤) تقديم رؤية مقترحة للتعليم الخفي في مصر على ضوء خبرة كل من اليابان وكوريا الجنوبية، وتوصلت إلى ضرورة العمل على رفع مستوى التعليم، وتلبية المدارس للتوقعات الأكاديمية والاجتماعية، وتخفيض عدد الطلاب في الفصول الدراسية، ومعالجة صعوبة المناهج الدراسية، ورفع أجور المعلمين.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت السياسات المتبعة لعلاج الدروس الخصوصية كخطوة مهمة توضح كيف تم أو يتم التعامل رسميًا مع تلك الظاهرة، فقد كانت قليلة ونادرة، ففي إطار خصخصة التعليم في تايوان ناقشت دراسة (Zhan, S,2014) تطور وخصائص السياسات التعليمية المتعلقة بصناعة الدروس الخصوصية منذ منتصف القرن العشرين، حيث يُعدّ التطبيق الفعّال لتلك السياسات أمرًا بالغ الأهمية لضمان الحد من انتشارها، وبالتالي حماية حقوق الطلاب وأسرهم، وتوصلت إلى أن الحكومة تتبع نمط خصخصة قائم على **"آلية السوق والتنظيم الحكومي"**، فالحكومة لا تُوفّر أو تُموّل مراكز الدروس الخصوصية في السوق، بل تُنظّمها بقواعد صارمة ومُفصّلة، ولم يختلف الأمر كثيراً في تايلاند حيث كشفت دراسة Lao, R, (2014) من خلال تحليل نصوص السياسات والمقابلات مع صانعي السياسات أن تنظيم الدولة للدروس الخصوصية يُهيمن عليه مبدأ السوق، فقد تبنت الدولة بشكل قاطع "الشراكة بين القطاعين العام والخاص"، وعاملت الطلاب كمستهلكين، وأقرت الدروس الخصوصية كمساهم في تنمية الموارد البشرية، وأنها لم تُولَ الجوانب التعليمية مثل: المناهج الدراسية، وتقييم الجودة، وتأهيل المعلمين اهتمامًا يُذكر، واستهدفت دراسة (مصطفى، ٢٠١٧) تعرف سياسات معالجة الدروس الخصوصية في كل من المملكة المتحدة وجمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية، وتوصلت إلى اقتراح مجموعة من السياسات لمعالجة الظاهرة من أبرزها: السياسات قصيرة الأجل، ومنها توفير الحاجة الملحة والطارئة من الدروس الخصوصية بشكل تنافسي بما يخفض من قيمتها

السوقية، وتقديم حزمة من السياسات بعيدة الأجل، والغرض منها إضعاف الطلب على الدروس الخصوصية وذلك بدافع ذاتي من الطلاب وأولياء أمورهم، ويتطلب ذلك تطوير ثقافة السياق المجتمعي، والرقابة الصارمة على مراكز الدروس الخصوصية، واستهدفت دراسة (عبد الظاهر، ٢٠٢٠) تحليل السياسة التعليمية لتطوير مرحلة التعليم الأساسي في مصر منذ عام ١٩٨٠، وتوصلت إلى عدة نتائج من أبرزها: قصور السياسة التعليمية في مصر عن تحقيق ما تنص عليه تشريعات التعليم من حيث بعض القضايا الجوهرية، مثل: الاستيعاب الكامل لكافة الملزمين، وتحقيق جودة التعليم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعدم الربط بين سياسة التعليم والسياسة العامة للدولة، وضعف المشاركة الشعبية والمحليات وذوي الخبرة وأصحاب الرأي في صنع السياسة التعليمية، وقد نتج عن ذلك قلة توفر مُناخ يعمل على صياغة سياسة تربوية سليمة، وهدفت دراسة (عيد، ٢٠٢٣) إلى تعرف سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في مصر وكوريا الجنوبية للوقوف على كيفية الاستفادة منها في تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر، وتوصلت لعدة نتائج من أهمها: أن اتباع سياسة الحظر في التعامل مع تلك الظاهرة من أكثر السياسات استخداماً في تلك الدول، وأن تلك السياسة أثبتت قلة فاعليتها وجدواها في معالجة الظاهرة، خاصة في ظل وجود بعض أشكال تعليم الظل التي يصعب الرقابة على عملها، كما يُعد اتباع سياسة التنظيم الرسمي لتعليم الظل وفرض الرقابة عليه من أكثر السياسات فاعلية في معظم تلك الدول.

يتضح مما سبق أن ظاهرة الدروس الخصوصية ظاهرة عالمية باتت تنافس التعليم الرسمي، وتحد من قيمته ودوره في تربية النشئ، وأن لها أسباباً متعددة ترتبط بالعديد من العوامل التعليمية والاجتماعية والثقافية، وأن لها آثاراً سلبية متعددة على الطلاب والمجتمع، وأن السياسية التعليمية قد عجزت في كثير من الأحيان عن الحد من تلك الظاهرة؛ مما يتطلب ضرورة دراسة وتحليل وتقييم تلك السياسات للوقوف على العوامل والأسباب التي أدت إلى قصورها في تحقيق أهدافها، ووضع الرؤي التي يمكن أن تُسهم في الحد منها، من أجل استعادة الدور الريادي لمؤسسات التعليم الرسمي.

مشكلة الدراسة:

يواجه النظام التعليمي في مصر تحديات معقدة تؤثر على جودة العملية التعليمية وفعاليتها، ومن بين هذه التحديات تبرز ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت ظاهرة متنامية تؤرق المجتمع، وتُلقي بظلالها على النظام التعليمي الرسمي، مُحدثة آثارًا اجتماعية واقتصادية وتربوية ونفسية عميقة، تهدد السلم والأمن الاجتماعي، وتعوق مسيرة التنمية الشاملة والمستدامة، وتقف حجر عثرة أمام كافة جهود الإصلاح والتطوير.

كما تُعَدُّ ظاهرة الدروس الخصوصية انعكاساً لمجموعة من العوامل البنيوية في النظام التعليمي، مثل نقص كفاءة التعليم المدرسي، وارتفاع عدد الطلاب في الفصول الدراسية، وضعف المناهج الدراسية في تلبية احتياجات الطلاب، وفي الوقت نفسه تُثير هذه الظاهرة تساؤلات حول العدالة الاجتماعية والتعليمية، حيث تؤدي إلى تفاقم الفجوات بين الفئات الاجتماعية المختلفة، مما يجعل التعليم متاحًا بجودة متفاوتة تبعًا للوضع الاقتصادي للأسرة، ويري (عمار، ١٩٩٦، ٤) أنها أساءت لكافة أطراف العملية التعليمية، فطلاب لا يعتمدون على أنفسهم، ومعلمون تجاراً في سلعة التعليم، وأولياء أمور مرهقين من تكاليف تلك الدروس، وعملية تعليمية مهدرة معظم

أهدافها، بيد أن أهم مخاطرها المجتمعية اختراقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإسهامها في زعزعة مقومات السلم الاجتماعي.

وانطلاقًا من هذه الإشكاليات تبدو الحاجة ضرورية إلى تقييم السياسات التعليمية التي اتبعتها وزارات التعليم المتعاقبة لمواجهة تلك الظاهرة، من خلال استعراض الأسباب الكامنة وراء انتشارها، وآثارها التعليمية والاجتماعية، وتحليل السياسات التعليمية لمواجهتها ومدى فعاليتها في الحد منها، وتقديم رؤية مستقبلية يمكن أن تُسهم في الحد من هذه الظاهرة، وتعمل في ذات الوقت على تعزيز دور التعليم الرسمي في تحقيق العدالة والجودة، وتساعد صانعي القرار التعليمي على تبني سياسات علاجية ووقائية وبديلة ومستدامة تضمن توفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب، بعيدًا عن الآثار السلبية للدروس الخصوصية.

وبناءً على ذلك تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر؟ ويتفرع عنه التساؤلات الآتية:

١. ما الإطار الفكري والفلسفي للدروس الخصوصية؟
٢. ما الإطار الفكري والفلسفي للسياسة التعليمية؟
٣. ما أبرز السياسات التعليمية والجهود التي اتبعتها الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر؟
٤. ما تقييم السياسات التعليمية والجهود التي اتبعتها الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر؟
٥. ما الرؤية المستقبلية لتطوير السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة تقييم السياسات التعليمية التي اتبعتها وزارات التربية والتعليم المتعاقبة لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر، وتعرف أسباب انتشار تلك الظاهرة، والآثار التعليمية والاجتماعية لتلك الظاهرة، ومن ثم تقديم رؤية مستقبلية يمكن أن تُسهم في الحد من تلك الظاهرة، من أجل تعزيز جودة التعليم، واستعادة المدرسة المصرية لدورها الريادي والتنموي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية، وتتضح في الآتي:

- تتناول الدراسة قضية طالما أرقت المجتمع المصري عبر سنوات طويلة، ولم تفلح جهود الدولة ممثلة في وزارات التربية والتعليم المتتالية والسياسات التعليمية التي اتبعتها في اجتثاثها واقتلاع جذورها، لإعادة الدور الريادي للمدرسة المصرية.
- تحاول الدراسة التوصل إلى الأسباب الحقيقية المسئولة عن وجود هذه الظاهرة، وآثارها السلبية على الطلاب والمجتمع، من خلال تحليل وتقييم السياسات التعليمية التي اتبعتها الوزرات التعليمية المتعاقبة لمواجهة تلك الظاهرة.
- رغم وجود عدد غير قليل من الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الظاهرة، إلا أن القليل منها من تصدى لتحليل السياسات التي اتبعتها الدولة ممثلة في وزارات التربية

والتعليم عبر سنوات طويلة لمواجهة هذه الظاهرة، والوقوف على جدواها، وتقييمها، والتعرف على مدى فاعليتها في مواجهة تلك الظاهرة، وما أبرز الأسباب التي أدت إلى عدم نجاحها، واستمرارية تفاقم تلك الظاهرة واتساع نطاقها في التعليم قبل الجامعي في مصر.

الأهمية التطبيقية، وتظهر في الآتي:

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة المسئولين في وزارة التربية والتعليم بمصر وصانعي السياسات ومتخذي القرار في وضع وتحسين السياسات التعليمية والإجراءات التي يمكن أن تحد من انتشار تلك الظاهرة في المجتمع المصري.
- يمكن أن تفيد هذه الدراسة الطلاب وأولياء الأمور في التوعية بمخاطرها وآثارها التعليمية والاجتماعية على الطلاب والمجتمع.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على أهم السياسات التعليمية والجهود التي اتبعتها الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر، وتقييم السياسات المتبعة للحد من تلك الظاهرة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر من عام ١٩٣٥ حتى الوقت الحالي، وقد جاء اختيار هذه الفترة الزمنية بهدف تقديم رؤية شاملة وتحليل تاريخي تطوري لسياسات الدولة تجاه الظاهرة، بما يتيح فهم الجذور التاريخية للظاهرة، واستخلاص أنماط الاستجابة الرسمية، ومدى فاعليتها أو محدوديتها.

مصطلحات الدراسة:

السياسة التعليمية: تُعرف السياسة التعليمية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة التشريعات، والقوانين، والقرارات الوزارية، والإجراءات التنظيمية التي تتبناها الحكومة المصرية – ممثلة في وزارة التربية والتعليم – لمواجهة لظاهرة الدروس الخصوصية والحد من مخاطرها وآثارها السلبية على النظام التعليمي والمجتمع، وتهدف هذه السياسات في مجملها إلى تطوير جودة التعليم، وتحقيق العدالة التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية جاذبة، من خلال تنظيم كافة عناصر المنظومة التعليمية كالمناهج، وأساليب التقويم، وتأهيل المعلمين، وتوزيع الموارد، بما يضمن تلبية احتياجات المتعلمين والمجتمع، ويعزز الثقة في التعليم المدرسي الحكومي والرسمي.

الدروس الخصوصية: تعرف ظاهرة الدروس الخصوصية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها خدمة تعليمية تُقدَّم للطالب خارج إطار المدرسة أو المؤسسة التعليمية الرسمية، بهدف تحسين مستواه الأكاديمي أو مساعدته في فهم المواد الدراسية، وغالبًا ما تُقدَّم من قِبل معلمين أو متخصصين بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة، لقاء مقابل مادي معين.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

وينقسم الإطار النظري للدراسة لعدة مباحث هي:

المبحث الأول: الإطار الفكري للدروس الخصوصية.

المبحث الثاني: الإطار الفكري للسياسة التعليمية.

المبحث الثالث: السياسات التعليمية والجهود الرسمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر.

المبحث الرابع: تقييم السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر.

وسوف يتم عرض تلك المباحث كالتالي:

المبحث الأول: الإطار الفكري للدروس الخصوصية

ويتناول مفهوم الدروس الخصوصية، وأهم أسبابها، وأهم الآثار التعليمية والاجتماعية المترتبة عن انتشارها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم الدروس الخصوصية:

يُطلق على الدروس الخصوصية الكثير من الأسماء منها: النظام التعليمي الموازي Parallel education، السوق السوداء للتعليم، التدريس الخاص، نظام التعليم الظلي Shadow educatio، التعليم الخفي، وقد عُرفت بتعريفات متعددة منها: أنها "عملية تعليمية تتم خارج المبنى المدرسي، مقابل أجر يدفع نقداً، أو مقابل خدمات أخرى غير مباشرة" (عودة، ٢٠١٣، ٨٧)، ويري البعض بأنها "كل جهد تعليمي يتلقاه الطالب بشكل خاص أو نتيجة لظروف خارجية ويقوم به المعلم في صورة فردية أو جماعية خارج المبنى المدرسي ويكون في جزء معين من المنهج غير مفهوم للطالب" (شحاتة، النجار، ٢٠٠٣، ٧١)، كما عرفت بأنها "كل جهد تعليمي مكرر يحصل عليه التلميذ منفرداً أو في مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به" (العازمي وآخرون، ٢٠٢١، ٥٨)، وهي "أحد أشكال الدعم المدرسي التي تقدم للتلميذ في مواد يدرسها داخل المدرسة من طرف مدرس خارج وقت الدراسة وبمقابل نقدي معلوم، حيث يكون هدف التلميذ تحسين مستواه الدراسي وتعويض النقص الذي يشعر به في القسم، بينما يكون هدف المدرس تحقيق عائد مالي لتحسين مستواه المعيشي وتعويض انخفاض أجره الرسمي". (بوطيبة، ٢٠١٧، ١٠٣)

مما سبق من التعريفات يمكن القول إن الدروس الخصوصية تتميز بأنها:

-تتم باتفاق بين المعلم أو القائم بالتدريس والتلميذ أو ولى الأمر خارج المدرسة، وذلك بمقابل مادي محدد متفق عليه، بحيث يحقق منفعة متبادلة لأطرافها.

-قد تكون فردية أو جماعية داخل منزل التلميذ أو خارجه.

-تركز على تدريس التلميذ بهدف اجتياز الاختبارات والحصول على أعلى الدرجات.

-تعد نوعاً من التعليم الموازي للتعليم النظامي مع الاختلاف في بعض الخصوصيات.

ثانيًا: أهم أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية

تحولت الدروس الخصوصية بفعل عدد من العوامل والأسباب من مجرد ظاهرة فردية إلى ظاهرة عامة يعانى منها المجتمع والنظام التعليمي، فهي مشكلة مركبة ذات أبعاد متعددة تربوية، واجتماعية، وأخلاقية، واقتصادية، وسياسية، وقد تعددت أسباب ظهورها منها ما يرجع إلى فلسفة النظام التعليمي، ومنها ما يرجع إلى التلميذ نفسه، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يرتبط بالأسرة، ومنها ما يرجع إلى المدرسة، وفيما يلى تحديد لأهم أسباب انتشارها : (حسان وآخرون، ٢٠٠٧)، (السورطي، ٢٠٠٩، ٢٠) (فرشان لويزة وآخرون،٢٠٠٩، ٣-٤) (مرعى، ٢٠٠٩، ٢٤) (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٠، ٤) (يسن، ٢٠١١، ٢٠) (الصعب ، ٢٠١٢ ، ٨٠) (إبراهيم، ٢٠١٣، ٣٥٣) (أبو المكارم، ٢٠١٣، ٣٦) (الرشيدى، ٢٠١٤ ،١٠٤) (التميمي، ٢٠١٤، ٧٠٩) (كيدار، ٢٠١٤، ١٤٢) (بيسار، ٢٠١٧، ٦٧) (كامل وآخرون، ٢٠١٧، ٧٩٢) (كافود وآخرون، ٢٠١٩، ٣٩ - ٤٠).(سني، نجاة، ٢٠٢٠، ٣٤). (نوار، قطيط ٢٠٢٠ ،١٢٥) (بن عربية، ٢٠٢١، ١٥) (دويدار، ٢٠٢٢، ٣٣٠ -٣٣١) (صبيح، ٢٠٢٢، ٢٤٨).

- عدم وضوح الفلسفة التعليمية، فمازال النظام التعليمي يتمحور حول الإطار المعرفي، فالمعرفة في أدنى مستوياتها تتمثل في الحفظ والاسترجاع الآلي كهدف نهائي للتعليم وغايته، وقد انعكست هذه الفلسفة على وظيفة المدرسة، ومختلف عناصر العملية التعليمية، وفي ضوء هذه الفلسفة أصبحت وظيفة المدرسة تتمثل في حشو عقول الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات ثم إعطائهم شهادة مختومة بما امتلأت به عقولهم وفقا للمستوى الذي وصلوا إليه، وأصبحت وظيفة المدرسة تكمن في إعطاء الشهادة لأنها الجهة الوحيدة الرسمية المخول لها قانونيا ذلك. مما جعل مهمتها سهلة ومحدودة وأعطى للمدرس الخصوصي القدرة على منافسة المدرسة واستقطاب طلابها.
- ضعف الاستقرار في السياسة التعليمية، فعند تغيير أي وزير للتربية والتعليم يحدث تعديل للنظم التعليمية مما يؤدى إلى عدم الاستقرار في العملية التعليمية.
- جمود النظام التعليمي وانخفاض حجم الإنفاق على التعليم العام والذي أفضي إلى انخفاض رواتب المعلمين وسوء أحوالهم المعيشية، مما يضطرهم إلى الاشتغال بمهن حرة أخرى ليتحول التعليم عندهم إلى مجرد قضاء وقت فراغ فلا يبدون اهتماما بتلاميذهم مما يجعلهم يقبلون على الدروس الخصوصية.
- غياب المعلم القدوة بسبب قصور الإعداد المهني والذي يغلب عليه الطابع النظري، فضعف الإعداد البيداغوجي لبعض المعلمين يجعلهم في حالة ضعف عام من ناحية المعارف وتعليمية المادة وقلة خبرتهم في التعليم مما يضطر التلاميذ إلى اللجوء إلى المدرس الخصوصي.
- ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية، والقصور في كل من الأداء والانضباط والانتظام في المدارس، وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب وانخفاض جاذبية المدرسة.
- زيادة الطلب على الكتب الخارجية المتاحة في الأسواق، والتي ينتجها القطاع الخاص، وتستخدم جنباً إلى جنب مع الدروس الخصوصية ولا يترتب عليها إلا هدر الموارد.
- نظم التقويم المتبعة في المؤسسات التعليمية والتي تعتمد على قياس القدرة على الحفظ والتذكر، وتهمل القدرات العقلية العليا والمهارات والمجال الانفعالي، واعتبار الدرجات

التي يحصل عليها الطالب المعيار للتفاضل والالتحاق بالجامعات؛ مما دفع أولياء الأمور قبل الطلبة للسعي وراء الدروس الخصوصية حتى قبل بدء العام الدراسي، لضمان حصول أبنائهم على أعلى الدرجات للالتحاق بكليات القمة.

- ضعف مجموعات التقوية بالمدارس والتي تعتبر بديل ومعالجة رسمية للدروس الخصوصية من جانب الوزارة ولكن التطبيق يكون مختلف عما هو مكتوب بالأوراق الرسمية مما أدى إلى عدم تحقيقها لأهدافها المحددة وعزوف الطلاب عن الالتحاق بها والاتجاه للدروس الخصوصية رغم تكلفتها الأعلى.
- ضعف ملاءمة المناهج من حيث مستواها وأنشطتها لميول التلاميذ وحاجاتهم الفردية في النمو والتعليم، وقلة انتمائها إلى الواقع، بالإضافة إلى جمود بعض المناهج الدراسية عن مسايرة الاتجاهات الحديثة وارتباطها بمجتمع التعلم واقتصاد المعرفة، وافتقادها للترابط والتكامل سواء في فقرات منهج المرحلة الواحدة أو في مناهج المراحل الدراسية التالية فضلا عن افتقادها للتشويق.
- ضعف التلميذ في المادة الدراسية وخوفه من الامتحانات، وقلة انتظام التلميذ في الحضور للمدرسة واهتمامه بالنشاطات الأخرى على حساب المواد الدراسية المقررة، ورغبته في مسايرة وتقليد الأقران والأصدقاء، فضلاً عن المشكلات الأسرية التي تحول دون التحصيل العلمي الكامل للتلميذ.
- انشغال أولياء الأمور وضعف إشرافهم ومتابعتهم لأبنائهم؛ الأمر الذي يدفعهم إلى الدروس الخصوصية، والتي أصبحت وسيلة من وسائل التباهي والتفاخر بين الأسر، بالإضافة إلى المستوى التعليمي المتوسط لبعض أمهات التلاميذ يجعلهن غير قادرات على متابعة أبنائهن في دروسهم وحل الواجبات المدرسية، فضلاً عن ضعف تعاون الأسرة مع المدرسة لمعرفة حاجات الطالب وتلبيتها.
- ارتفاع الكثافة الطلابية داخل الفصول بصورة لا تمكن من إيجاد بيئة صفية تفاعلية، ولا تكوين علاقة تربوية علمية وإنسانية بين المعلمين والتلاميذ، ولا تتيح للمعلم معرفة نقاط الضعف لدى تلاميذه لمعالجة التأخر التعليمي للتلاميذ الضعاف دراسياً.
- ضعف إدارة المدرسة وما ترتب على ذلك من تسيب التلاميذ والمعلمين، وفقدها لدورها التوجيهي في توعيتهما بخطورة الدروس الخصوصية، حيث توصلت دراسات عديدة إلى أن التسيب ينتقل أثره للتلاميذ مما يؤثر على المُناخ العام للتمدرس، ويؤدي إلى كثرة مظاهر السلوك العدواني والعنف، كالفوضى والتخريب، وقلة اهتمامهم بالعمل التربوي؛ مما يضطر كثيراً من التلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية بهدف تعويض تقصير الإدارة من ناحية وإيجاد ظروف مناسبة للتمدرس من ناحية أخرى.

وأفادت نتائج دراسة (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٤) حول أسباب اللجوء للدروس الخصوصية، أن من أبرزها:

١) شرح المدرس غير كاف لضمان مزيد من الشرح وتمثل ٣٩ %.
٢) الدروس الخصوصية تفيد الطلاب أكثر في الشرح والمعرفة بنسبة ٢٥ %.
٣) ضغط المدرسين على الطلاب لأخذ الدروس الخصوصية بنسبة ١٥ %.
٤) زيادة كثافة الطلاب في الفصول وتمثل ١٤ %.
٥) ضعف مستوي الأبناء بنسبة ١٣ %.
٦) مثل الغالبية العظمي من زملائه ١٢ %.

٧) ضعف الرقابة على العملية التعليمية ٨. %.
٨) وقت الحصة قصير ولا يسمح بتكرار الشرح ٩ %.
٩) صعوبة المناهج الدراسية وتمثل ٨ %.

كما توصلت نتائج دراسة (الحسيني، ٢٠١٩، ١٢٤، ١٢٧، ١٣٣) إلى أن تدنى مستوى العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بمصر؛ مما أدى إلى وجود نوع من التعليم الموازي الذي يتم خارج المدارس، وانعكس بالسلب على جودة العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن الخطة الاستراتيجية لإصلاح وتطوير التعليم في مصر لم تتضمن جدول زمني محدد بآليات تنفيذية للتغلب على بعض مشكلات التعليم في مصر التي رصدتها العديد من الدراسات، والتي من أهمها: انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

يتبين مما سبق أن السبب الرئيس لإقبال الطلاب على الدروس الخصوصية هو ضعف الدور التعليمي للمدرسة، ورغبة الطلاب وأولياء أمورهم علي في الحصول على مجموع مرتفع من الدرجات يحقق رغبتهم في الدراسة الجامعية، كما يتضح مسئولية كلٍ من المعلم والمتعلم والأسرة والمدرسة، والنظام التعليمي عن انتشار تلك الظاهرة وتفشيها بدرجة كبيرة في المجتمع، وتكمن خطورة تلك الظاهرة في آثارها السلبية على التلميذ وعلى المجتمع ككل وهو ما ستناوله في الجزء التالي.

ثالثاً: الآثار المترتبة عن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية

تعد الدروس الخصوصية في مصر ظاهرة متعددة الأبعاد، تعكس مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، يشمل ذلك الضغط الأكاديمي، وضعف جودة التعليم، والتفاوت الطبقي، إضافة إلى ثقافة الاعتماد على الحلول السريعة، ويُسهم التقييم الاجتماعي والاقتصادي لهذه العوامل في فهم الأسباب العميقة وراء هذه الظاهرة، والبحث عن حلول لتحسين النظام التعليمي بشكلٍ عام، وتؤثر الدروس الخصوصية في مصر على المجتمع بشكل عميق، سواء من حيث الفجوات الاجتماعية والاقتصادية، أو من خلال تأثيرها على العلاقات الأسرية، والنفسية للطلاب، ويمكنها في ذات الوقت أن توفر فرصًا إضافية لبعض الطلاب، وتعزز من التفاوت الاجتماعي، وتخلق ضغوطًا اقتصادية إضافية على الطلاب وأسرهم، ويمكن أن تُسهم في تحسين بعض جوانب التعليم، لكنها تحتاج إلى معالجة شاملة لضمان المساواة في الفرص التعليمية، وتقليل تأثيراتها السلبية على المجتمع.

ونظراً لتعدد أبعاد ظاهرة الدروس الخصوصية وتشعب آثارها، ارتأى الباحثان التركيز على الآثار التعليمية والاجتماعية بهدف تقديم تحليل معمق وشامل لهاتين الزاويتين، دون التوسع في الجوانب الاقتصادية والنفسية التي قد تتطلب بحثاً مستقلاً، وعلى اعتبار أنها من أخطر الآثار التي تؤثر على الفرد والمجتمع، كما أنها تُعد من أكثر الأبعاد تأثيراً ووضوحاً في الواقع المدرسي والأسري، فهي ترتبط بشكل مباشر بأداء الطالب الأكاديمي، وتفاعله داخل المجتمع؛ مما يجعل دراستها أولوية لفهم الظاهرة من منظور تربوي ومجتمعي.

١- الآثار التعليمية:

يشير براي ولينكز (Bray, M. & Lykins, C. 2012,41) إلى أن الدروس الخصوصية توفر عديد من الإيجابيات من أبرزها: حرية اختيار المعلم، وحرية الوقت، وحرية عدم الحضور الإلزامي في المدرسة، وجودة وتنوع طريقة التدريس، وجودة التقييمات، والتدريب على الاختبارات، وسهولة المتابعة والمراجعة، بالإضافة إلى الميزة الزمنية الأكثر شيوعًا وهي أن الوقت المخصص لتقديم الخدمة لا يتعارض أحياناً مع الوقت المخصص للتعليم الرسمي، كما أنها تقدم خدمات تعليمية لا يتم تقديمها في المدارس الرسمية، مثل: عقد جلسات لمراجعة المفاهيم الأساسية في المقرر، ومراجعة كل قسم من المنهج الدراسي على حدة، فضلاً عن تقديم اختبارات تجريبية لتقييم أداء الطلاب قبل دخولهم للاختبارات المدرسية، كما تقدم جلسات "مراجعة وتنقيح" للطلاب الذين يشعرون أنهم بحاجة إلى دعم تعليمي "إضافي"، إلى جانب ما تعلموه في المدارس.

وفي ذات السياق أشارت دراسة (الحجري، وآخرون، ٢٠٢٤، ٤٤) أن للدروس الخصوصية عديد من الإيجابيات يتمثل أهمها في مساعده الطلبة على فهم واستيعاب المواد الدراسية، وفي سد العجز في ضعف أداء بعض المعلمين، وتحسين التحصيل الدراسي، حيث تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبة في فهم المواد الدراسية في تحسين مستواهم الأكاديمي، وتوفر فرصة لمراجعة المواد بشكل أعمق، مما قد لا يتوفر في الفصل الدراسي، وتعطي اهتمامًا فرديًا يلبي احتياجات الطالب بشكل خاص، مما يعزز فهمه وثقته بنفسه، وتمنح الطالب فرصة لفهم المواد بمعدل يناسبه دون ضغوط الوقت الموجودة في الحصص المدرسية، وتكسب الطالب مهارات تنظيم الوقت، وحل المشكلات، والتفكير النقدي.

وعلى الجانب الآخر فهناك عديد من الآثار السلبية للدروس الخصوصية على العملية التعليمية، فقد أدت إلى تهميش دور المدرسة النظامية في ذاتها، وتهديد المؤسسة التربوية بأسرها، وانعدام ثقة المواطن في النظام التربوي بكل إمكانياته المادية والبشرية والتقنية على أداء الدور التعليمي المنوط به من قبل الدولة ومؤسساتها الدستورية والشرعية؛ وما صاحبه من سلوكيات وتداعيات تهدد السلم والأمن الاجتماعي لكل من الوطن والمواطن، كما أدي ضعف انتظام التلاميذ والطلاب في المدارس إلى تحويلها لمكان لعقد الامتحانات، وليست بيئة للتعليم والتعلم، كما تعوق تكوين مواطن فاعل يُسهم في بناء المجتمع وتطويره في ضوء المتغيرات المجتمعية والعالمية. (طه، ٢٠١٥، ٣٩١)

كما أنها أدت إلى فقدان المدرسة لهيبتها الأكاديمية، وضعف الثقة فيها كمؤسسة شرعية للتعليم، وتقلص دورها بالنسبة لطلابها، وأدت إلى نفورهم منها، وضعف ارتباطهم بها، واعتبارها مكاناً للهو لا للتعلم، وفرضت تحدياً يتمثل في إضعافها لقيمة المدرسة الرسمية للدرجة التي توشك معها أن تحتل هذه المدرسة وجوداً هامشياً لا يبرره إلا احتفاظها بحق إصدار الرخصة أو الشهادة، وأنها مؤشر على ضعف كفاءة العملية التعليمية في المدارس الحكومية. (الصعب، ٢٠١١،٥٦) ويدعم ذلك عبد الفتاح تركي بقوله "ربما لا نخطئ كثيراً إذا قلنا إن نتائج الامتحانات في المدارس المصرية لن تتغير كثيراً إذا أغلقت المدارس الرسمية أبوابها أمام التلاميذ لتترك المسئولية بأكملها على عاتق الدروس الخصوصية وهذا التعليم الموازي". (تركي، ١٩٩٨، ٩)

واذا نظرنا إلى المدرسة في علاقتها بالمتغيرات السريعة المتلاحقة التي يعيشها المجتمع محلياً وعالمياً نجد أنها في شبه عزلة عن مواكبة المتغيرات المجتمعية كأنها تعيش عصراً غير العصر الحالي، ففي ظل تركيزها على التلقين اللفظي والمعارف النظرية، وضعف الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية

والوظيفية، وجد كثير من الطلاب وأولياء أمورهم أن التعليم المدرسي لم يعد كافيًا لتلبية المتطلبات الأكاديمية أو حتى الحياتية؛ مما دفعهم إلى البحث عن بدائل خارج أسوار المدرسة، وعلى رأسها الدروس الخصوصية، وهذه الظاهرة لا تعكس فقط ضعف أداء المدرسة، بل تعكس أيضًا تحول التعليم من كونه عملية تنموية متكاملة إلى كونه سلعة تُشترى وتُباع لتجاوز الامتحانات، لا لبناء إنسان متكامل قادر على التفاعل مع عصره، وبالتالي فإن انتشارها يُعدّ مؤشرًا عمليًا على فشل المدرسة في أداء دورها التربوي والتعليمي الحقيقي، وعلى اتساع الفجوة بين التعليم الرسمي وبين احتياجات المجتمع؛ مما يستدعي إعادة النظر في فلسفة التعليم، ومحتواه، وأسلوبه، لضمان تحوّل المدرسة إلى مؤسسة فاعلة ومواكبة للتغيرات العالمية، وليست كيانًا معزولًا عن نبض الواقع. (مجاهد، إبراهيم، ٢٠٢، ٣٦٥)

وأدت الدروس الخصوصية إلى تهميش قيمة المعلم التربوية، فقد قللت من دوره كقائد للمتعلمين والمجتمع ككل بسبب فقدان هيبته في الصف كونه يفاوض المتعلم مادياً، مما يشعره بحالة من التعالي علي المعلم تؤدي إلى سوء العلاقة بين المتعلمين والمعلمين وأولياء أمورهم بسبب تغير أهدافهم الرئيسة في بنائهم بناءً متكاملاً من جميع النواحي ثقافياً وعلمياً واجتماعياً إلى أهداف شخصية وفردية، وتؤدي إلى قلة اهتمام المعلم بالمكونات المهارية والمعرفية والتطبيقية في العملية التعليمية، كما تؤدي إلى إرهاق المعلم بدنياً وذهنياً، فلا يستطيع أن يؤدي واجباته المهنية في المدرسة بالجهد المطلوب، بل يدخره للدروس الخصوصية التي يؤديها خارج المدرسة، مما يؤدي إلي هدر القيم المهنية للمعلم، فيهمل في عمله التعليمي بالمدرسة، ولا يؤدي واجباته المهنية، ولا يشرح الدروس في المدرسة بأمانة مهنية؛ مما يعد إهمالاً في العمل وتقاعساً عن أداء الواجبات المهنية على الوجه الأكمل، (نجيب، ٢٠٢٠، ٣٢) وبالتالي يمكن القول بأن الدروس الخصوصية تشكل تهديداً للاستقرار في العملية التعليمية برمتها.

كما تُعد الدروس الخصوصية أداة لترسيخ عمليات التلقين وتخزين المعلومات واسترجاعها، ويقل معها الفهم والحوار والمناقشة، ومحاولة تنمية قدرات التفكير والابداع، حيث يتم اختزال عملية التعليم والتعلم إلى حدود لا تتعداها من التلقين والحفظ والتذكر والاسترجاع، بالإضافة إلى أن معظم الطلاب لا يعنيهم الاستماع للمعلم في الفصل لأن تعليمه الحقيقي سوف يتم في مكان الدروس الخصوصية، (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠، ١٤٣) وتفقد الطالب ثقته بنفسه لاعتماده علي المعلم الخصوصي في التحصيل وتجعله يميل إلى الاتكالية والاعتماد على غيره، وتجعل الطالب لا يتعود على التفكير الحر أو المستقل ولا تقيس القدرة على الفهم والتفكير، بل تجعل من الطلاب آلات صماء تقضي على تفوقهم ومهاراتهم في مجالات مختلفة، وتفرز قوالب طلابية جامدة، وغير قادرة على التفكير الحر الذي يكشف عن التميز والتفرد؛ مما يؤثر على شخصية الطلاب في المستقبل، وتركز على ثقافة الذاكرة، وتهمل ثقافة الإبداع والتحليل والتفكير الناقد. (صدقاوي، ٢٠١٦، ٢٢٠)

كما أنها لا تهتم بتنمية المهارات التعليمية عند الطلاب. وتؤدى إلى فقدان الطالب القدرة على التعلم الذاتي، وتقتل في التلاميذ روح البحث والمعرفة، فهي لا تعلم الطالب كيف يتعلم ذاتياً، ولا كيف يحصل على المعرفة بنفسه، بل يعتمد في تعلمه وتحصيل دروسه على المعلم الخصوصي، ويعتمد على غيره في التفكير لحل المسائل والتمارين المختلفة في الرياضيات والفيزياء، وفي غيرها من المواد الدراسية. (Gupta, 2021a, 12)

وتُعد الدروس الخصوصية من أبرز التحديات التي تواجه النظام التعليمي، ليس فقط بسبب أثرها الأكاديمي، بل لما تسببه من خلل واضح في البنية الزمنية للتعليم الرسمي، فقد تجاوزت هذه الظاهرة الأوقات التقليدية المخصصة خارج اليوم الدراسي، وأصبحت تُقدم للطلاب أثناء وقت الحضور المدرسي؛ الأمر الذي أدى إلى تزايد ظاهرة التغيب، خاصة في الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية، بل وأدى في بعض الأحيان إلى تفريغ المدارس من طلابها بالكامل. (Gupta, A. 2021b, 18)

ويُعد غياب الطلاب عن المدرسة أمراً خطيراً من الناحية التعليمية والتربوية، إذ يُفقد الطلاب فرص التفاعل المباشر مع البيئة المدرسية، ويجعلهم معزولين في منازلهم يتلقون تعليمهم عن بعد، في مرحلة عمرية هم في أمسّ الحاجة فيها إلى التفاعل الاجتماعي، واكتساب المهارات الحياتية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية المختلفة التي تُسهم في تنمية شخصياتهم، وقد أظهرت عديد من الدراسات التربوية والنفسية الآثار السلبية لهذا الانفصال عن البيئة التعليمية الطبيعية، بما في ذلك ضعف التكوين الاجتماعي، وتراجع الدافعية نحو التعلم المدرسي. (Gupta, A. 2022, 776)

وفي دراسة أجراها براي وليو (Liu & Bray, 2020)، تبين أن نسبة كبيرة من الطلاب يتغيبون عن المدرسة للمشاركة في الدروس الخصوصية، بهدف الاستعداد للاختبارات عالية المخاطر، وأن معظم الطلاب الذين يحضرون بانتظام لا يستفيدون بفعالية من وقتهم المدرسي، لأنهم منخرطون في دروس موازية خلال اليوم؛ مما يولّد لديهم شعوراً بعدم الرغبة في التعلم داخل المدرسة، ويجعلهم يحققون الحضور الشكلي فقط، وبالتالي تهدر العلاقة التفاعلية بين المعلم والطالب داخل حجرة الدراسة، رغم ما تمثله هذه العلاقة من أهمية بالغة في العملية التعليمية، حيث تحقق إيجابية الطالب ومشاركته وتفاعله مع المعلم أثناء شرح الدروس، بدلاً من سلبيته واعتماده على التلقي فقط، كما تبين أن بعض المعلمين يغادرون المدرسة مبكرًا لتقديم الدروس الخصوصية خارج المدرسة؛ مما ينعكس سلباً على التزامهم المهني داخل المدرسة. Liu, J. & Bray, M. 2020,137)

ويتجلى الأثر الزمني للدروس الخصوصية في تركزها خلال فترات زمنية حرجة في المسيرة التعليمية للطلاب، مثل الصف العاشر والثاني عشر في الهند، أو المرحلة الانتقالية من التعليم الابتدائي إلى الثانوي في ألمانيا، وكذلك فترة الاستعداد لامتحانات القبول الجامعي في كوريا. وتُعد هذه المراحل مفصلية في تحديد المسارات الأكاديمية والمهنية للطلاب، مما يجعلهم يقبلون بكثافة على الدروس الخصوصية سعياً للتفوق، في ظل ما تفرضه التقييمات عالية المخاطر من ضغط على الطلاب وأسرهم. (Kwon et al., 2017,66)، وأن نسبة الطلاب الذين يحضرونها أعلى كثيراً في مستويات التعليم الثانوي مقارنة بمستويات التعليم الابتدائي فالحاجة الشديدة التي يشعر بها الطلاب في مستويات التعليم الثانوي ترتبط بحقيقة مفادها أن الدرجات الأكاديمية للطلاب في هذه المرحلة تشكل أداة لتحديد مسارهم التعليمي المستقبلي (العلوم أو الفنون والعلوم الإنسانية، على سبيل المثال) وتؤثر في إعدادهم لاختبارات القبول في الكليات. (Gupta, A. 2020,56)

وتمتد مخاطر الدروس الخصوصية لأكثر من ذلك حيث تهدر عمليات تطوير نظام التعليم العام، فلا تتحقق الفائدة منه ولا يشعر المجتمع بجهود التطوير التي تضيع هباءً مع حدة تلك الأزمة، وتهدر قيمة التطوير التكنولوجي في نظام التعليم بصفة عامة، فقد كشفت دراسة (المالكي، ٢٠١٩، ٨٤) أنه بالرغم من وجود قناعة من الأسر بأهمية التعليم الرقمي إلا أنها لا تراه بديلاً عن الدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون سواء في المراكز الخاصة أوفي الدروس الفردية، أو في بعض المواقع الإلكترونية، كما أنها لا ترى أي مستقبل للتعليم الرقمي في مؤسساتنا التربوية بسبب

وجود عديد من المشكلات المرتبطة بهذا الموضوع، بالإضافة إلى خطورتها على العملية التعليمية برمتها ووقوفها عثرة أمام تحقيق الجودة في مخرجات التعليم. (العادلي، ٢٠١٦، ٥١٠)

وبناءً على ما سبق، يتضح أن ظاهرة الدروس الخصوصية لا تؤثر فقط على جودة التعليم الرسمي، بل تهدد كذلك البناء النفسي والاجتماعي للطلاب، وتُضعف من حضور المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية قادرة على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين.

٢- الآثار الاجتماعية:

على الرغم من قناعة البعض بأن الدروس الخصوصية يمكن أن تُسهم في تحسين بعض جوانب التعليم، وتوفر فرصًا تعليمية لبعض الطلاب، إلا أن لها آثار سلبية عميقة على المجتمع، من حيث اتساع الفجوات الاجتماعية والاقتصادية، وتعزيز التفاوت الاجتماعي، وخلق ضغوط إضافية على الطلاب وأسرهم.

وتشكل الدروس الخصوصية خطراً على المجتمع، حيث إن لجوء الطلاب إلى مراكز الدروس الخصوصية خارج المنظومة التعليمية يُعد شكلاً من أشكال الاستبعاد الاجتماعي الذي يبحث فيه الفاعلون عن أنماط وأساليب حياتية بديلة خارج التيار الرئيس للمجتمع، (محمود، وتوفيق، ٢٠٢٤، ٦٥) وحرمان بعض الأفراد من حقوق المواطنة المتساوية على مختلف المستويات، كالمشاركة في الإنتاج والاستهلاك، والعمل السياسي، والإدارة، والتفاعل الاجتماعي، والحصول على الفرص التي تعزز الوصول إلى الموارد واستخدامها، ويأتي في مقدمتها الفرص التعليمية التي تمثل أحد وسائل الحراك الاجتماعي.(روبن بيس، ٢٠١٥، ١٦٢)

وتؤدي الدروس الخصوصية بوصفها أحد مظاهر الاستبعاد الاجتماعي إلى تكريس ثقافة الطبقية في المجتمع المصري، وترتب عليها أن التعليم أصبح غير قادرٍ على إتاحة فرص تعليمية متساوية، وكذلك غير قادرٍ على تحقيق المساواة الاجتماعية بين الطلاب الملتحقين به، وأصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقي والاجتماعي، كما أدت إلى إضعاف قيم الانتماء والمواطنة لدى الطلاب، فغالباً ما يكون هذا الشعور ناتجاً لما يرونه ويستشعرونه من فجوة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لهم وبين جماعة الصفوة في المجتمع، (قمر، ٢٠٢٢، ١٥٤)

ويؤكد (زايد، ٢٠١٣، ١١) أن الدروس الخصوصية تعمل على زيادة مظاهر عدم المساواة في الحصول على الفرص التعليمية، ولها تأثير سلبي على منح فرص تعليمية أفضل لمختلف الفئات الاجتماعية من أبناء المجتمع، وأنها تُسهم في إعادة إنتاج البناء الطبقي القائم، أي أنها تدعم وتقوي الأوضاع الطبقية للفئات المتميزة، ولا تمنح الفئات المحرومة فرصاً عريضة للصعود إلى أعلى، مما يساعدهم على تغيير مواقعهم الطبقية، وبذلك فإن التعليم يعيد إنتاج الفروق الطبقية بإضافته رأس مالٍ ثقافيٍ لأصحابه، وهو رأس مال يتزايد كلما تزايدت فرص التعليم ونوعيته، كما يعمل على تعضيد التمايز بين الطبقات الاجتماعية في إعادة إنتاجها عبر تكوينات مختلفة لرأس المال الثقافي، كما أن ارتباط التعليم بنظام السوق ونشأة التعليم الخاص وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية إلى درجة أنها تحولت إلى ظاهرة فساد وإفساد بسبب تردي أوضاع التعليم، وعدم قدرة النظام التعليمي المثقل بالأعباء على القيام بوظائفه وجمود المناهج التعليمية ونظم التقويم، قد قطع الطريق على دور التعليم في تحقيق "مجتمع الجدارة" أو "مجتمع المساواة" سواء في الفرص التعليمية أو الوظيفية.

وتشكل ظاهرة الدروس الخصوصية خطورة كبيرة على العدل التربوي لأنها تتيح للطلاب فرصاً غير متكافئة من الناحية التحصيلية، وتؤثر في سلوكهم، إذ تبعدهم عن جو الصف والمشاركة الاجتماعية، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف الاجتماعي والتفاعل مع المعلم أثناء التدريس؛ مما يؤدي إلى فقدان ثقتهم بالمدرسة باعتبارها مؤسسة لها أهداف تربوية واجتماعية، والعدل في التعليم لا يُنظر إليه على أنه تحقيق لمبدأ العدل الاجتماعي فحسب، بل هو ضروري من منظور التنمية الاقتصادية، فهذه الفئات المحرومة التي تتواجد في الريف وأماكن التجمعات البشرية والأقل حظاً من الناحية الاقتصادية والاجتماعية من الممكن أن تُسهم في التنمية الاقتصادية عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وللوصول إلى العمالة الكاملة، ورفع مستويات الكفاية الإنتاجية، وترشيد أنماط الاستهلاك، وهذا يتطلب توفير الفرص التعليمية التي تتيح حداً أدنى من التعليم لجميع أفراد المجتمع، وتتيح لمن يرغب مواصلة الطريق ألا يعوقه عمره الزمني، أو المستوى التعليمي، أو انتماؤه الاجتماعي، أو المكان الذي يقطن فيه عن مواصلة تعليمه وفق قدراته وإمكانياته، (علي، سعيد إسماعيل، ٢٠١٧، ٧) ولا تقتصر الخطورة على ذلك بل تمتد إلى تهميش دور المدرسة النظامية في كينونتها، وإلى تهديد المؤسسة التربوية بأسرها من حيث انعدام ثقة المواطن في قدرة النظام التربوي بكل إمكاناته علي أداء الدور التعليمي المناط به، بالإضافة إلى أن كثافة انتشار الظاهرة وحجم الإنفاق عليها عمل علي تفريغ مجانية التعليم من مضمونها، وانهيار مبدأ تكافؤ الفرص، وما قد يصاحبه من سلوكيات وتداعيات تهدد السلام الاجتماعي للوطن والمواطن . (سلام، ٢٠٠٢، ٨٠)

ويرى (عمار، حامد وشحاته، صفاء، ٢٠١٢، ١٥٧) أنه مع تبني مصر تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادي في التعليم انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية وأدت إلى شيوع تعليم خاص موازٍ للمنظومة التعليمية، وظهرت فئات وشرائح اجتماعية جديدة ارتبطت مصالحها بالنهج الاقتصادي الجديد، وأخذت هذه الفئات والشرائح تسعى لإيجاد قنوات التمايز الاجتماعي والطبقي لنفسها في مجالات الحياة المختلفة، وعلى رأسها التعليم بصرف النظر عن القدرات المعرفية لأبنائها، وأدى ذلك إلى تزايد ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعد من أبرز آثار الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري فهي تلغي مبدأ تكافؤ الفرص، وتقضي على مجانية التعليم، وتفرغ المدارس من مضمونها ووظيفتها التعليمية والتربوية، بصفتها تعليماً موازياً فرض نفسه وصار أقوى من التعليم الرسمي، بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى توفر رصيد مادي قد لا يستطيع غير القادرين مادياً دفع نفقاته، فتقل قدرتهم في الحصول على الفرص التعليمية الجيدة، ومن ثم يصبح التلميذ القادر مادياً والذي قد يكون الأقل ذكاءً متفوقاً على التلميذ الفقير والذي قد يكون أكثر ذكاءً، وتكون في ذات الوقت قد تجاوزت مبدأ تكافؤ الفرص لصالح الطلاب القادرين على تحمل تكاليفها، وتُسهم في تسليع عملية التعليم، وإعلاء قيمة الثروة والمال في اكتساب القوة والمكانة لدى الطلاب.

كما تعمل على توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية حيث يحصل الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية على مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية، فالطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية، مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الأخرى وخصوصاً الطبقة الدنيا، ويؤكد البعض أن التوسع في الدروس الخصوصية بدأ في تعميق أوجه عدم المساواة السائدة بالفعل في نظام التعليم الطبقي والمجتمع ككل، وأدت إلى تفاقم معدل التفاوت الاجتماعي، فالأسر ميسورة الحال يمكنها تأمين دروس خصوصية أكثر وأفضل جودة من الأسر ذات الدخل المحدود(إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠، ١٣٦).

ومن أبرز الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية حرمان الطلبة من فرصة التفاعل والتكيف الاجتماعي، والتفاعل بين المعلم والطلاب، وخلق التمايز والفروق الاجتماعية والطبقية، وتؤدي إلى التراجع والتخلي عن بعض القيم الأخلاقية، وقد يرفع المعلم أو المتعلم الحدود التي ينبغي عدم تجاوزها؛ مما يؤثر سلباً على علاقة الاحترام المتبادل التي ينبغي أن تسود علاقة المعلم والمتعلم، وتقلص من دور الأسرة والمدرسة في عملية التعليم، وتضعف روح الانتماء والولاء للوطن، والحرمان من المشاركة في المناسبات الاجتماعية مع الأقارب والأصدقاء، وقد تؤدي إلى التدهور الصحي للطلاب، وفقدان روح المبادرة والتفكير، وعدم جود وقتٍ كافٍ لممارسة الأنشطة المختلفة والترفيه(الحجري، راشد وآخرون، ٢٠٢٤، ٢١٤).

وعلى صعيد العلاقات داخل أوساط الجماعة التربوية فقد أشارت دراسة (ابن خيرة، ٢٠٢١) إلى أن الدروس الخصوصية قد أدت إلى توتر العلاقة بين المعلمين والطلاب من جهة، وبين المعلمين وأولياء الأمور من جهة أخرى، حيث إنها ولدت حالة من عدم الثقة بين تلك الأطراف، وأدت لوجود أحقاد من جانب التلاميذ تجاه اساتذتهم تدفعهم إلى الإهمال واللامبالاة في الحصص النظامية، وتولد لديهم المزيد من العنف والتخريب، كما أن الأعباء الباهظة للدروس الخصوصية ومغالاة بعض المعلمين في مصروفاتها قد تدفع إلى توليد حالة من التذمر والكراهية وعدم الرضا من جانب أولياء الأمور تجاه المعلمين، كما أدت إلى انتشار ممارسات غير قانونية حيث يتم في كثيرٍ من الأحيان تقديم الدروس الخصوصية خارج نطاق الإشراف الحكومي؛ مما قد يفتح الباب أمام استغلال الطلاب والأسر من قبل بعض المعلمين الذين يفرضون أسعارًا مرتفعة دون تقديم قيمة تعليمية حقيقية.

وفي هذا السياق يفقد كثير من المعلمين المعنى الحقيقي للتدريس والتربية ويتجهون إلى الاستخدام المتعسف للسلطة، وفرض قواعد الضبط بطريقة تتسم بغلبة الأهواء الشخصية، والنزوات الفردية والمادية، بما يحقق لهم مصالحهم الشخصية، ويسعون إلى كسب أكبر عدد من الطلاب في مجموعاتهم، ويعلمون الطلاب قيم الفردية والأنانية، والتمييز الاجتماعي، والكذب والنفاق والغش، وعدم احترام الذات، كما يعلمونهم كراهية المدرسة وكراهية الآخر. (علي، سعيد إسماعيل، ١٩٩٨، ٣٢)

يتضح مما سبق مدى خطورة الدروس الخصوصية على المجتمع باعتبارها أحد مظاهر الاستبعاد الاجتماعي، وتقلل من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وتؤدي إلى حرمان الطلبة من فرص التفاعل والتكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى أنها تهدد الأمن والسلم الاجتماعي.

المبحث الثاني: الإطار الفكري للسياسة التعليمية

ويتناول هذا الجزء مفهوم السياسة التعليمية، وخصائصها، وأهدافها، وأهميتها، وتقويمها، ومعايير ومقومات نجاح السياسة التعليمية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم السياسة التعليمية: Educational Policy

تُعد السياسة التعليمية عنصراً من عناصر السياسة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للدولة وتعبيراً عن اختياراتها السياسية المستمدة من تقاليدها وواقعها الاقتصادي وتصورها لمستقبلها وتتطلب مواكبة الاقتصاد المعرفي سياسة تعليمية محكمة ومحددة وواضحة تنظم العمل وتحدد

السبل التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف المنشودة ومن ثم تصاغ السياسات التعليمية وفقاً لحركة التفاعل بين التعليم والاقتصاد والمجتمع والثقافة العالمية والمحلية، ولذا يصبح من المهم للدول في عالمنا المعاصر استمرار تحليل وتقويم سياساتها التعليمية في ضوء ما يطرأ من تغيرات مجتمعية واقتصادية سريعة متمثلة في العديد من الثورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية (البربري، ٢٠١٦، ١١٨).

وتعني السياسة في اللغة: تولي الرياسة والقيادة، وساس الناس: أي تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور: دبرها، وقام بإصلاحها (المعجم الوسيط، ٤٨٠)، ويطلق على السياسة الموجهة للمؤسسات التعليمية مسمى **السياسة التعليمية Educational Policy** بالمفهوم العام لكلمة سياسة، لكنها تتعلق بأحد أنشطة ومجالات المجتمع وهو مجال التربية والتعليم، ولذلك تعرف السياسة التعليمية بأنها: مجموعة من الأهداف الموجهة للنظام التعليمي، واختيار الطرائق والوسائل التي تحقق هذه الأهداف، وتعد السياسات التعليمية عملية أكثر شمولية؛ فهي تتضمن الموجهات التي تشمل: الأهداف، والاتجاهات، والمبادئ، وما تتطلبه هذه الموجهات من توفر متطلبات متعددة روحية، وفلسفية، واجتماعية، واقتصادية، وتربوية، وكذلك الإجراءات التي تستخدم في عمليات التنفيذ داخل المؤسسات التعليمية. (دياب، ٣٠١٨، ٣٥٣)، ويعرفها زيادة (٢٠١٢) على أنها "تفكير منظم يوجه سلوك وتصرفات وبرامج دولة أو منظمة أو فرد، أنها عمل منظم يوجه البرامج والمشروعات في مجال التربية والتعليم والتي يراها واضعوا السياسات التعليمية كفيلة لتحقيق الطموحات التي يسعى الأفراد والمجتمعات إلى تحقيقها في ظل الإمكانيات المتاحة" (ص. ٩٤)، ويعرفها عبيدات (٢٠٠٧) بأنها "مجموعة القوانين والأنظمة واللوائح والتشريعات التي تتضمن مجموعة من المبادئ أو الأفكار أو الاتجاهات التي تمثل الأطر العامة التي تضعها الدولة والهدف منها توجيه النظام التربوي والعملية التربوية وترسيخ العدالة والديمقراطية والمنهج العلمي" (ص ٥٤)، وتنبثق هذه السياسة من فلسفة المجتمع وتطلعاته المستقبلية حيث يتم صياغتها بأسلوب علمي في شكل قرارات وتشريعات واضحة لتكون مرجعية للتخطيط الاستراتيجي التربوي وفقاً لمعايير يمكن من خلالها تقييمها والحكم على مدى فاعليتها. (الحربي، ٢٠٠٧، ١٧)

وتعتبر السياسة التعليمية بمثابة الأحكام التي تعبر عن الجهود التنظيمية التي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراض أو توقعات أو تطلعات يستهدفها المجتمع في مرحلة من مراحل تطوره وهي تكون الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي ومؤسساته كما أنها تمثل الإطار العام الذي تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام بصفة عامة. (حجي، ١٩٨٧، ١٣١٨)

ويقصد بالسياسة التعليمية بصفة عامة تلك المبادئ والاتجاهات التي توجه عمل المؤسسات التعليمية على كافة المستويات والتنظيمات المسؤولة عن تنفيذ هذه السياسات وهي خطة عامة لتوجيه القرارات المتعلقة بوسائل تحقيق الأهداف التربوية، ويمكن اعتبارها مجموعة من الإجراءات أو الوسائل التي يتخذها المسؤولون عن التعليم من أجل تنفيذ أهداف التعليم في دولة ما والتي صاغها المشروع التعليمي في صورة تشريعات تعليمية وهي تتجه في حركتها لتحقيق أهداف محددة، وأنها تتأثر بالواقع الاجتماعي الذي تعيش في حدوده وبالتالي تتأثر بالأهداف العامة المنبثقة من هذا الواقع وتتأثر كذلك بروح العصر ومتطلباته، وتقع السياسة التعليمية في قمة النظام التعليمي وهي المرحلة الأولى من العملية التعليمية وتحدد الاختيارات الرئيسة والتوجهات من قبل الجهات المسؤولة عن التربية ومن هنا كانت السياسة التعليمية تعبيراً عن الاختيارات السياسية لبلد ما من البلدان، تلك الخيارات المستمدة من أهدافه التربوية والاجتماعية الكبرى، ذلك أن السياسة التعليمية السليمة تتم من خلال فلسفة تعليمية تم وضعها على أسس صحيحة

استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية لأي بلد وهي لا تنحصر في بعض المبادئ التوجيهية العامة بل تشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً. (بكر، ٢٠٠٦، ٢٠٠)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يُلاحظ أنها تتفق على جانب أساسي وهو أنها تمثل الخطوط العريضة ومجموعة المبادئ والأسس الفكرية والمعايير العامة التي تحدد مسار عملية التربية والتعليم وتوجهها داخل المجتمع، بالإضافة إلى الوسائل والبرامج والممارسات التي تمكن من تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى أن السياسة التعليمية في أي نظام تعليمي عملية مهمة وضرورية؛ لأنها تكون بمثابة موجهات لهذا النظام من حيث أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، والخطط والأنشطة والبرامج التي يقدمها من خلال مراحله التعليمية المختلفة، والعمل على تنفيذها وتقييمها، وما يتعلق بها من قرارات لتطويرها.

ثانياً: خصائص السياسة التعليمية

تتسم السياسة التعليمية بالعديد من الصفات والخصائص التي تمكنها من تحقيق الوظائف التي تؤديها بفاعلية وهي كالتالي: (عياصرة، ٢٠١١، ٤٢، ٤٣) (يونس، ٢٠١٢، ٢٥) (الألمعي، ٢٠٠٨، ٧٨)

- أنها ذات طبيعة توجيهيه وليست تفصيلية، فالسياسة التعليمية في حد ذاتها لا تشتمل على تفصيلات لحل كل المشكلات الموجودة في الواقع، لكنها تحدد الإطار الفكري الذي يستطيع من خلاله العاملون في ميدان التربية اتخاذ القرارات المختلفة التي تتناسب مع الموقف والمشكلات التربوية وبما يتفق مع الأهداف العامة المستمدة من الفلسفة التربوية الموجودة.

- أنها ذات طبيعة مستمرة ومتطورة أي أنها ذات صفة مؤسسية ولا تتغير بتغير القائمين عليها أو المسؤولون التربويون.

- أنها موضوعية أي أنها لا تتأثر بالرغبات الشخصية للعاملين أو المسؤولين التربويين إلا أنها بالضرورة تكون منبثقة من مبادئ وأسس وأهداف عامة للمجتمع بشكل عام، وهذا لا يعني جمودها وثباتها إنما يعني تطويرها وتجديدها حسب المواقف والمستجدات والمتغيرات.

- أنها ذات طبيعة قابلة للتغير والمرونة وليست قوالب فكرية جامدة وإنما قابلة للتعديل والتغيير لتواكب التطور والتغيرات التي تطرأ وتواجه المجتمع.

- أنها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، إذ تستمد من معطيات المجتمع الذي وجدت من أجله وتترجم أهدافه إلى واقع وتتقيد بالمعايير الاجتماعية التي يفرضها وتحقق أهداف ذلك المجتمع.

ثالثاً: أهداف السياسة التعليمية

تختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية من الخطوات المهمة لتنفيذ السياسة بطريقة فعالة، ولكن قبل عرض أهداف السياسة التعليمية هناك عدة اعتبارات ينبغي مراعاتها عند وضع أهداف السياسة التعليمية منها ما يلي:

-أخذ السياسة العامة للدولة بعين الاعتبار عند وضع السياسة التعليمية.

-تحقيق الانسجام والتكامل بين الأهداف الأخرى للنشاطات المختلفة والأهداف التربوية لضمان سير الجهود التعليمية وجهود الأنشطة الأخرى في اتجاه واحد.

-نرابط الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى العامة في الدولة؛ لضمان تحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة للدولة.

-توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة للدولة، وتحديد أهداف السياسة التعليمية بشكل عملي وموضوعي. (دياب، ٢٠١٨، ٣٦٧)

ويرى (فهمي، سيف الدين، ١٩٩٢، ١٢) أن للسياسة التعليمية عدة أهداف تتمثل في: أن تستهدف بناء الشخصية المتكاملة للمواطن، تلك الشخصية القادرة على التعامل مع مستجدات الحياة وحل المشكلات والقدرة على التفكير الناقد والابداعي وغرس وتنمية القيم الأصيلة في المجتمع والمستمدة من انتماءاتنا الدينية والعربية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن بغير حدود بصرف النظر عن أصولهم الاجتماعية أو مراكزهم الاقتصادية وأن يحصل كل طفل على حدٍ أدنى من التعليم يمكنه من اكتساب مهارات التعامل الأساسي مع المجتمع، وحد أدنى من الثقافة تحدده مستويات معينة ولمده لا تقل عن ثمان او تسع سنوات من التعليم العام وان يحصل كل طفل على تعليم جيد ذي كفاءة يساعده على تنمية شخصيته ويؤهله لحياة العمل والإنتاج.

ويشير (بكر، ٢٠٠٦، ٢١٥) إلى أن أهداف السياسة التعليمية تتمثل فيما يلي:

- توظيف التعليم في خدمة المجتمع.
- تدعيم قدرة الفرد على المشاركة الإيجابية وتطويره بصورة مستمرة تجعله مواكباً لمعطيات المعاصرة من ناحية وقادراً على المساهمة الفعالة في صناعة الحضارة الإنسانية من ناحية أخرى مع الحفاظ على عناصر ثقافته وتراثه العميق.
- تعميق الانتماء الوطني والقومي والإنساني وتأهيل الشخصية القومية الشمولية على المستوى الثقافي. -الإسهام في تقدم المعرفة والعلوم من خلال البحوث العلمية وأدوات البحث العلمي.
- توفير المواطنين القادرين على إدارة دفة المؤسسات الاقتصادية.
- تنمية مواهب وطاقات الأفراد وإعدادهم للمشاركة في تطوير الحياة الثقافية بالمجتمع.
- تلبية احتياجات المجتمع من القيادات الفعالة ودعم الوحدة الوطنية وتعميق أصول المواطنة.

رابعاً: أهمية السياسة التعليمية

تمثل السياسة التعليمة أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول؛ كونها تتجه مباشرة للتعامل مع الإنسان بصفته العامل المؤثر والفعال داخل المجتمع، كما أن النظام التعليمي يستمد قوته وجودة مخرجاته من انطلاقه من سياسة تعليمية ثابتة، تعمل على تحديد الإطار الإجرائي الذي بدوره يساعد في توجيه القرارات والخطط والبرامج التربوية بالشكل الذي يسهم في تطوير العملية التعليمية، مما يكسب أفراد المجتمع القيم والمعارف والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم وبناء مجتمعهم، وتعكس السياسة التعليمية طبيعة المجتمع وفلسفته وأهدافه وطموحاته المستقبلية وهي بذلك مرآة لكل مكونات المجتمع ونظمه الاجتماعية وتتصف بالتطور والاستمرارية لأنها تأتي في سياق زمني ومكاني معين وتستجيب لكل المتغيرات الداخلية والخارجية

للدولة وتتسم بالمرونة استجابة لما قد يطرأ من تغيرات أو مستجدات أو معوقات وبذلك تقدم حلولاً مستمرة عند صياغتها في وثيقة ملزمة وتتسم بشموليتها لمكونات النظام التعليمي من أهداف ومراحل ومناهج دراسية ونظم تقويم، إضافة للجوانب البشرية وغيرها.

وتتضح أهمية السياسة التعليمية في النقاط التالية (الحربي، ٢٠١٩، ٢٣) (بكر، ٢٠٠٦، ٢٠٣):

- تحديد السبل التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف التربوية ومن ثم فإنها تساعد في تحديد الأهداف الفرعية وتحول هذه الأهداف إلى أغراض.
- تساعد على استقرار العمل والتنفيذ حتى مع تغير المسؤولية حيث إنها تحتوي على عمل وقاعدة توضح طريقه تطبيق المبدأ والاستقرار لا يعني الجمود ولكن يعني الثبات النسبي حيث إن الظروف المتغيرة والمتجددة تفرض ضرورة تطويرها وتحسينها.
- تتخذ كمعايير للتقويم ففي ضوئها يتم قياس الأداء الفعلي.
- تعتبر دستور عمل تؤدي إلى الفهم السليم لمتطلبات العمل وبالتالي تضمن عدم الانحراف عن الخط المحدد سلفاً وتضمن التجانس في الأعمال والقرارات ويمكن في ضوئها اتخاذ القرارات لأنها الإطار الذي يتخذ القرار في داخله.
- تقلل من حدة المركزية وتساعد على تفويض سلطات الإدارة العليا او المركزية إلى المستويات الإدارية التالية.
- تساعد في عمليات المتابعة والرقابة وهي قبل ذلك تساعد في توجيه العاملين وتنميتهم إدارياً.
- تُسهم في تحقيق الرؤية المجتمعية التي تشكِل إطاراً مرجعيًّا وإيدلوجيًّا من خلال المؤسسات المجتمعية، التي عن طريقها يسعى النظام التعليمي إلى تحقيق أهداف ومطالب التنمية العامة فيه.
- تحدد العلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة للدولة وبين التربية والتعليم. فالتخطيط للتعليم والتخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية أمران مترابطان، يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به.
- تعمل على المواءمة بين متطلبات المجتمع .وبخاصة سوق العمل .لذلك ينبغي أن تكون السياسة التعليمية تحاكي أفضل الممارسات العالمية.
- توفر الشعور بالأمن لجميع العاملين وتحفز على توفير الاستقرار ولا تتغير بتغير المسؤولين مباشرة.
- توفر الوقت والجهد والمال على المستويات الإدارية والفنية وتيسر عملية صنع القرارات التعليمية على المستوى الإداري حيث إنها تعمل على توافر المعايير التي تبين وزن الحلول المقترحة للمشكلات المختلفة وأهميتها.
- تقضي على الذبذبة والاختلاف والتناقض وعدم الاتساق في القرارات التي تصدرها أجهزة الدولة المختلفة.
- توفر الأساس لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.

خامساً: تقييم السياسة التعليمية

يُنظر إلى تقييم السياسة التعليمية بأنه عملية منهجية تهدف إلى فحص وتحليل فعاليتها في تحقيق أهدافها المعلنة، وتحديد مدى نجاحها في تحسين جودة التعليم، وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، ويركز التقييم على نتائج السياسة التعليمية ومدى تأثيرها على المخرجات التعليمية والعدالة التعليمية. ويشمل التقييم فحص استدامة هذه السياسة وملاءمتها للتغيرات في السياق الاجتماعي والاقتصادي.

واتفق عديد من الباحثين على أن دراسة وتحليل السياسة التعليمية لا يخرج عن مجالات ثلاث هي: عملية صنع السياسة، وعملية تنفيذها، وعملية تقويمها، ويشير ذلك إلى أن محور هذا النشاط العلمي هو ترشيد السياسة التعليمية، وفي هذا السياق أشارت دراسة (قنديل، ١٩٩١، ٤٤، ٤٥) إلى مجموعة من الإسهامات الأكاديمية والعملية التي يضيفها تقييم السياسة التعليمية إلى الدراسات التربوية، وهي كالتالي:

- تؤكد علي طبيعة العلاقة بين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي بالمعنى الشامل فبهذا المعنى فإن تحليل السياسة التعليمية يهتم بعلاقة التفاعل والتأثير والتأثر بين النظام التعليمي من جهة والنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى ويترتب على ذلك أن التخطيط التربوي على سبيل المثال عليه أن يأخذ في الاعتبار طبيعة النظام السياسي وتأثيره على أداء النظام التعليمي ولابد أن يراعي التخطيط التربوي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتفاعلات المستمرة بين السياسات العامة والسياسة الاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك.
- تؤدي إلى تخطي ما يعرف باسم **"قصر البصر المهني"** والذي يعني التركيز المبالغ فيه على مجال اهتمام الباحثين والخبراء دون إبداء اهتمام متوازٍ بدراسة علاقة الظاهرة بالمتغيرات الأخرى ويترتب على ذلك محاولة تخطي الحدود والفواصل التقليدية بين العلوم الاجتماعية وتشجيع كافة الباحثين على ارتياد مجال تحليل سياسات التعليم وتحليل الظاهرة من منظورات مختلفة لتحقيق مزيد من التفاعل بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأساسية.
- توجه الاهتمام نحو دراسة المخرجات، فقد اتجه الباحثون نحو دراسة وتحليل مدخلات العملية التعليمية مثل: المعلم، والمقرر الدراسي، والوسائط التعليمية، والطلاب، دون توجيه اهتمام متوازٍ بالمخرجات سواء على المستوى الكلى أو على المستوى الجزئي، وانعكس ذلك على قصور الدراسات الخاصة بالتقويم سواء تقويم أداء النظام التعليمي أو تقويم برنامج تعليمي بعينه.
- تطور مستوى التقويم من خلال مؤشرات كمية وكيفية وهو المجال الذي شهد تقدماً كبيراً في السنوات الأخيرة.
- تتيح إمكانية لتحديد معوقات تطوير السياسة التعليمية، فالكثير من معوقات التطوير تجد تفسيرها خارج السياسة التعليمية وليس فقط داخل العملية التعليمية، وبالتالي فإن المخطط التربوي يتعامل في هذه الحالة مع مجموعة من السياسات وليس سياسة واحدة وفي داخل هذه الحزمة علاقات تأثير متبادلة سلباً وإيجابا نحو التعليم، وبالتالي قد يكون تخطيط السياسة التعليمية من الناحية النظرية والمنطقية على درجة عالية من الكفاءة إلا أن أداء السياسات الأخرى قد يتدخل للتأثير بالسلب على عملية التنفيذ.

وتُشير دراسة (Mavrot,2025, 123) إلى أن تقييم السياسة التعليمية يفيد تحديداً في عدد من الاتجاهات كالتالي:

- يفسر أوجه قصور التخطيط والذي قد لا يعود إلى عوامل ترتبط بالعملية التعليمية ذاتها إنما لعوامل خارج العملية التعليمية.
- يوفر مؤشرات لقياس الإنجاز والقدرة على الأداء.
- يعيد صياغة أولويات جدول أعمال السياسة التعليمية.
- يوفر المجال لمقارنة السياسات التعليمية في الأقطار العربية.
- يسلط الضوء على ملامح عملية صنع السياسة التعليمية والتي ترتبط بالعملية السياسية ككل.
- يحقق التوازن بين تقويم السياسة التعليمية على المستوى الكلى والتقويم على المستوى الجزئي.
- يوجه قدراً كبيراً من الاهتمام نحو عمليات التنفيذ والفجوة بينها وبين عملية التخطيط.

سادساً: معايير ومقومات نجاح السياسة التعليمية

تمثل جودة السياسات التعليمية أحد العوامل الجوهرية في التصدي لظاهرة الدروس الخصوصية، نظرًا لتعقّد هذه الظاهرة وتشابك أبعادها التربوية والاجتماعية والاقتصادية، وانطلاقًا من ذلك، فإن الحكم على جودة السياسات التعليمية يتطلب إطارًا مرجعيًا علميًا متكاملًا، تتوافر فيه مجموعة من المعايير التي تعزز فاعلية السياسة واستدامتها، كما يعتمد نجاح السياسة التعليمية على توفر مجموعة من المقومات التي تضمن تحقيق الأهداف المرجوة وتلبية احتياجات المجتمع، والتي تُعد في ذات الوقت معايير يمكن في ضوئها الحكم على مدى نجاح أو فشل السياسة التعليمية في تحقيق أهدافها، وتم استخلاص هذه المقومات والمعايير من خلال تحليل الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بهذا الموضوع، ومن أهم هذه المقومات المعايير ما يلي:

١-الانطلاق من رؤية وفلسفة المجتمع:

بمعنى أن تكون هناك مرجعية مجتمعية تسترشد بها السياسة التعليمية في ممارستها وهو ما يطلق عليه "فلسفة المجتمع" التي يؤمن بها، بحيث تعبر عن الموروث الثقافي، والواقع المجتمعي، والتطلعات المستقبلية للمجتمع، والقيم والمبادئ الأساسية التي تشكل فلسفته، كالقيم الدينية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتعبر عن الهوية الوطنية والثقافية التي تسعى إلى تعزيزها في الأجيال القادمة، وتتسق مع رؤية المجتمع للمستقبل، بحيث تعكس الطموحات والغايات التي يسعى المجتمع لتحقيقها على المدى البعيد. (غنايم، ٢٠١٨، ٥٢٩)

وتُعد هذه الفلسفة الركن الأساسي في تطوير التعليم، فمن الصعب على أي نظام تعليمي أن يحقق ما هو مأمول له من فعالية دون أن تتوفر له رؤية فكرية ونظرة شاملة متكاملة للأسس والمفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها النشاط التربوي أيضاً وهو ما يُعبر عنه بـ "فلسفة التربية" وهذه الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة والاتساق لا يتم ولا يتضح إلا إذا قامت على نظرة متسقة للفرد والمجتمع وطبيعة هذا المجتمع والعلاقات القائمة فيه، فإن أسوا ما يواجه أي نظام تعليمي في مجتمع ما افتقاد الوضوح في خريطته وفلسفته العامة، وتوجهاته المستقبلية؛ وبالتالي

يعود هذا السوء بدوره إلى سياسة التعليم نفسه؛ فتكتسب قدراً كبيراً من الغموض؛ مما يربك القائمين على تنفيذها، وتكتسب من التنافر ما يشتت جهود المنفذين لها وتتسم بسرعة التقلب والتغير؛ مما يؤدي إلى فشل النتائج المرجوة منها. (علي، سعيد إسماعيل، ١٩٩٦، ٤٥)

ويمثل غياب الفلسفة الاجتماعية العامة أو ضعفها واحدة من أهم الإشكاليات التي تعوق صياغة وبناء فلسفة تربوية لأي مجتمع، فالفلسفة التربوية هي صورة من صور فلسفة المجتمع عامة، وهي ليست مجرد مرآه تعكس سلبياً ما يحيط بها، إنما هي تشتبك في حركة جدل وتفاعل مع الظروف المحيطة بها، ومن ثم فإن فلسفة التربية هي منظومة فرعية من نظام أكبر، ولابد تناغم وتكامل واتساق بينها وبين المنظومات المجتمعية الأخرى؛ مما يستوجب حتمية الارتكاز إلى منطلقات مجتمعية عامة مستمدة مما يسمى الفلسفة العامة التي تعبر عن الأهداف الكلية للمجتمع ونهجه العام وتطلعاته المستقبلية، وعليه فإن غياب هذه الفلسفة الاجتماعية العامة أو ضعفها أو ضبابتها يمثل واحدة من أهم الإشكاليات التي تعوق صياغة وبناء فكر تربوي لأي مجتمع، أو سياسات تعليمية واضحة ومستقرة. (يونس، ٢٠١٥، ٢٧)

وفي هذا الإطار ينبغي أن تسعى السياسة التعليمية إلى ترجمة فلسفة المجتمع إلى برامج ومناهج تعليمية تلبي احتياجاته وتطور موارده البشرية، وتكون السياسة التعليمية أكثر وضوحاً عندما تقوم بترجمة تلك الفلسفات والرؤى والأهداف إلى أغراض وخطوات وآليات تنفيذ تساعد على التطبيق الفعلي لكل المراحل التي تسبقها أي أن لها طابعاً إجرائياً باعتبارها جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة، وهذا يرجع إلى أن التعليم يمثل أحد أدوات المجتمع التي يعبر عنها بأشكال مختلفة سواء في وثائقها المعلنة والمكتوبة وأهدافها السياسية وخططها وبرامجها التعليمية، أو يكون التعبير عنها بصورة ضمنية من خلال برامج التعليم غير الرسمية، وبالتالي يجب أن تعمل السياسة التعليمية على تحقيق الأهداف المجتمعية، مثل التنمية المستدامة، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، وترسيخ الهوية الوطنية والثقافية للمجتمع من خلال المناهج والأنشطة التعليمية. (الحربي، ٢٠١٩، ٢١)

ويعتبر التعليم من حيث توجهه الفلسفي ورؤيته الفلسفية والاجتماعية انعكاساً للرؤية الاجتماعية والفلسفية للمجتمع، وحينما تغيب الرؤية الاجتماعية والفلسفة الموجهة للمجتمع فمن الطبيعي أن تغيب الرؤية الاجتماعية عن التعليم، فهو جزء من المشروع القومي للمجتمع، وإذا غاب المشروع القومي فإن التعليم يفتقد هويته ويتحول إلى مجرد أعمال روتينية وإجراءات إدارية ليست إلا استجابة للواقع اليومي الحياتي المعاش، ولكنه لا يعبر عن رؤية فلسفية أو رؤية سياسية للمشروع القومي، فنظامنا التعليمي يفتقر هذه الرؤية الاجتماعية والفلسفية الشاملة، ويشهد قدراً كبيراً من التناقضات والمشكلات، وبالتالي يغلب على السياسات التعليمية الاهتمام بالشكل دون المضمون، وعدم قدرتها على معالجة مشكلات التعليم، ومن أبرزها قضية تكافؤ الفرص التعليمية، والدروس الخصوصية، ولا نتوقع في ظل هذا التخبط والتناقض أن تكون هناك سياسات تعليمية متميزة تحقق الأهداف التعليمية المنشودة. (فؤاد وبدران، ١٩٨٩، ٢٣٢)

٢-الاستناد إلى البحث التربوي:

يؤدي البحث التربوي دورًا محوريًا في صنع السياسة التعليمية، حيث يُسهم في اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على أدلة وتجارب علمية، ويساعد في تحديد المشكلات والتحديات التي تواجه النظام التعليمي، ويعمل على تقييم السياسات التعليمية القائمة لمعرفة مدى فعاليتها وتحقيقها للأهداف المرجوة، ويعمل على تطوير السياسات القائمة استناداً على بيانات موثوقة ومبنية على

دراسات ميدانية، ويدعم عملية اتخاذ القرار من خلال توفير توصيات مدروسة وقابلة للتنفيذ، بالإضافة لقدرته على استشراف مستقبل السياسات التعليمية، وتصميم سياسات تعليمية تتسم بالمرونة والقدرة على التكيف مع التغيرات المستقبلية، (Nichols,2024,8) وبالتالي فمن المنطقي أن يكون البحث التربوي مؤثراً في صنع السياسة التعليمية، وأن تبنى السياسات والقرارات وتتخذ على أساس علمي متين، ولكي يتم ذلك لابد أن تستخدم نتائج البحوث التربوية في خدمة العملية التعليمية، ويجب أن يكون البحث التربوي الأساس في تطوير النظام التعليمي ومعالجة مشكلاته وقضاياه، وأن يقدم إسهامات ملموسة في هذا الجانب، فأي نظام تربوي يتبنى البحث التربوي ويستفيد من نتائجه فإنه يتطور ويتقدم ويتغلب على مشكلاته. (Halpin, 2005,11)

ويجب أن تكون العلاقة بينهما علاقة تفاعل إيجابي، فاستخدام صانع السياسة للبحث العلمي في ميدان التربية يتمخض عنه نتائج إيجابية تُسهم في تحسين عملية صنع السياسة واتخاذ القرارات، وبالتالي عليه أن يدعم ويمول ويعترف بأهميته، وعلى الجانب الآخر يجب أن يعمل البحث التربوي على أن يتناول المشكلات التربوية الواقعية ويُسهم في تقديم حلول وبدائل ورؤى مستقبلية مدعومة بتوصيات إجرائية تساعد متخذ القرار على تطبيقها على أرض الواقع، (مطر، ١٩٨٧، ٣٧) فعلاقة البحث التربوي بصنع السياسة التعليمية ليست أحادية الجانب فهي علاقة مركبة ومتشعّبة، تحددها وتتحكم فيها عديد من العوامل والأبعاد، كالمناخ السياسي السائد في المجتمع، ومدى اعتراف السياسيين بضرورة الاعتماد على البحوث التربوية في اتخاذ قراراتهم، ونظرة المجتمع لأهمية البحث التربوي، فأحياناً تخضع بحوث سياسة التعليم لضغط من بعض السياسيين تبريراً لأوضاع معينة؛ مما قد يحول عملية البحث إلى مجرد تقارير أو نشرات دعائية لا تقدم الجديد للعلم، ولا تُسهم في صنع سياسة أو اتخاذ قرار سليم. (الطاهر وقطيط، ٢٠١٨، ٣٤)

وفي هذا السياق فقد أشارت عديد من الدراسات (زكي، ٢٠١٩) و (منصور، ٢٠٢١) و (خوالدة، ٢٠١٧) و(مطر، ١٩٨٧) إلى وجود انفصال بين نتائج البحوث التربوية وعملية صنع السياسة التعليمية، ويؤكد على ذلك واقع هذه البحوث التي لا تجد آذاناً صاغية من جانب صانعي القرار، وتظل نتائجها وتوصياتها حبيسة دفتي الرسائل العلمية، وبحوث الترقية، ولا يستفاد من نتائجها في رسم سياسة التعليم، أو تقييمها وتطويرها، أو تطوير المناهج وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

٣ - الاستقرار النسبي للسياسة التعليمية:

تحتاج السياسة التعليمية في أي مجتمع والتي تبدو من خلال مجموعة الوثائق الأساسية والإجراءات المنفذة لها إلى قدرٍ من الاستقرار النسبي حتى يتم تطويرها وتقويمها من مرحلة لأخرى، أما عمليات الانتقال المفاجئ السريع فإنها تنعكس بشكل سلبي على آليات تنفيذ هذه السياسة، وعلى قدرتها على تحقيق قدرٍ معقول من المصداقية لدى المجتمع، وقد يبرر البعض التغيير المستمر في السياسات التعليمية للتغيرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع، إلا أن هذا الرأي ينطوي على قدرٍ كبيرٍ من المغالطة، والتي تتضح عند المقارنة مع ما يحدث في مجتمعات أخرى كالمجتمع الأمريكي أو الفرنسي، فعلي الرغم من عمق التغيرات المجتمعية والاقتصادية في تلك المجتمعات إلا أن التغيرات التي حدثت في السياسة التعليمية كانت محدودة، وتوظف بشكلٍ مباشرٍ لإحداث تغيير تعليمي مقصود ومحدد، أي أن الحاجة للتغيير لا تعني بالضرورة الانقلابية في السياسة التعليمية التي توضع ثم لا تلبث أن تلغى كاملة لتحل محلها سياسة بديلة أخرى،

فالتغيير لا يعني الرجوع عن المبادئ الأساسية للسياسة التعليمية، ولكنه ينصب فقط على التغيير في الطرق والوسائل لزيادة فاعلية القرار التعليمي وتحقيق المزيد من الإنجاز. (محمد، عبد اللطيف، ٢٠٠٩، ٦١)

ونظراً لارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة فإن الضمانة الحقيقية لتحقيق هذا الاستقرار النسبي ينبع من الاستقرار في السياسة الداخلية العامة للدولة، ثم استقرار مماثل في السياسة الخارجية لها، ومن ثم فإن ذلك يحقق ثباتاً في الأهداف والاستراتيجيات، ومرونة في الطرق والوسائل والأساليب، ويُسهم في تنفيذ أهداف السياسة التعليمية على أرض الواقع (صميدة، ٢٠١٧، ١١).

وبقدر ما تحتاج السياسة التعليمية إلى قدر من الاستقرار النسبي يتيح الفرصة للاستفادة من نتائجها بقدر ما تحتاج إلى أن تتمتع بنوع من المرونة يسمح لها بسرعة الاستجابة لما يستجد من تحولات وتغيرات غير متوقعة، وهذا يتطلب أن تمتلك قدراً من التطور يجعلها تتواكب مع المتغيرات التي يعيشها المجتمع، وتكون موجهه إيجابياً بحيث يكون هناك تناغم واتساق بين الاستقرار في السياسة التعليمية والمرونة والتطور، فالاستقرار أمر نسبي وإلا أصبح جموداً، فتطوير السياسة التعليمية في أي مجتمع يتغير وفقاً لطبيعة المشكلات التربوية التي يواجها.

٤-ضمان المشاركة الشاملة والفعالة لأصحاب المصلحة:

تُعتبر المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية وصياغة الأهداف والسياسات التي تحكم النظام التعليمي عنصرًا أساسيًا لتحقيق تعليم عال الجودة يلبي احتياجات الأفراد والمجتمع، ويعزز التنمية المستدامة، وهي نهج ضروري لتحقيق التنمية البشرية، والمدخل الرئيسي والفعال في العملية التعليمية ، وانطلاقا من أن المشاركة في التعليم تعني التزام جميع أطراف المجتمع بتحمل مسئولياتهم تجاه مجتمعهم، وباعتبارها وسيلة للتفاعل المتبادل لجهود وموارد كل أطراف المجتمع، وتبادل التفاهم والخبرة والتنسيق بينها فإن ذلك يؤكد على أهميتها وضرورتها، كما أن تعدد الأطراف المعنية بالتعليم يعني أن التعليم من أكثر النظم الفرعية تأثراً بالنظم العامة في المجتمع، وأكثرها تعاملاً مع البشر من تلاميذ وأولياء أمور ومعلمين ، وهم أكثر تأثراً بالمتغيرات المجتمعية ،مما يؤكد أهمية واستدامة المشاركة، فالمشاركة مطلب أساسي للإصلاح التعليمي الشامل. (السيد، ٢٠١٧، ٣٩٧)

ويقصد بالمشاركة المجتمعية في التعليم الارتباط الكامل للمجتمع المدني بجميع منظماته في التعليم ويتضمن التفاوض والمشاركة المسؤولة في صنع السياسات والقرارات والتخطيط المشترك والتنفيذ والمتابعة والمساءلة عن الأداء والتقويم، كما تشير إلى العمليات والأنشطة التي تسمح للأفراد في أن يُستمع لآرائهم عبر القنوات الرسمية وغير الرسمية، وتمكينهم من أن يكونوا جزءًا من عملية صنع القرار واتخاذ الإجراءات المباشرة في قضايا التعليم وتحديد الاستراتيجيات الفعالة في حلها، كما تعتبر استراتيجية لتحديد وتعبئة الموارد المحلية داخل المجتمع لدعم برامج التعليم، ويجب أن تتضمن تمكين الأفراد وبناء قدراتهم الحقيقية والمستدامة للمشاركة في جميع مجالات وأنشطة التعليم بداية من الشروع في عملية التخطيط للتعليم وحتى عملية التنفيذ والتقويم. (غنيم، عزة، ٢٠٢٢، ١٦)

وتؤكد (اليافعي، ٢٠١٥، ١٠) أن المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية تحقق الأهداف التالية:

- تعزيز الشفافية والمساءلة، فإشراك المجتمع في العملية التعليمية يزيد من الشفافية ويضمن المساءلة في اتخاذ القرارات.
- تلبية احتياجات المجتمع، حيث يُسهم إشراك مختلف الأطراف، مثل الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وأصحاب العمل، في تصميم سياسات تعليمية تعكس الاحتياجات الفعلية للتعليم.
- تحقيق الشمولية، مما يضمن أن تأخذ السياسات التعليمية بعين الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في المجتمع.
- تعزيز الثقة، حيث يؤدي الانفتاح على الآراء والمقترحات إلى بناء الثقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- تحسين جودة التعليم، تُسهم المشاركة في وضع سياسات تعليمية قائمة على رؤية شاملة تدعم الابتكار، في تحسين نوعية وجودة مخرجات التعليم.

وحيث إن فعالية أي سياسة تعليمية يعتمد على تنفيذها، فإن الأمر يتطلب العديد من المبادرات والإجراءات التي يجب أن تتخذها جهات متعددة بشكلٍ متزامن وبطريقة منهجية، بحيث لا تقتصر على الجهات الرسمية فحسب، بل لابد من مشاركة عديد من الجهات غير الرسمية وأصحاب المصلحة، كنقابة المعلمين، والمجلس الأعلى للآباء والمعلمين، ومجالس الأمناء في المدارس، واتحاد الطلاب، والروابط الطلابية، والجمعيات الأهلية، وجماعات الضغط كالمؤسسات الإعلامية والأحزاب السياسية، وجميع فئات المجتمع وكل من له صلة بالعملية التعليمية؛ من أجل ضمان أن يتم تنفيذ السياسة بروحها وهدفها، من خلال الاتساق في التخطيط والتآزر عبر كل هذه الهيئات المشاركة في التعليم، وتأسيسًا على ذلك تكون السياسة التعليمية في أي نظام تعليمي عملية مهمة وضرورية؛ لأنها تكون بمثابة موجهات لهذا النظام من حيث: أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، والخطط والأنشطة والبرامج التي يقدمها من خلال مراحله التعليمية المختلفة، والعمل على تنفيذها وتقييمها، وما يتعلق بها من قرارات لتطويرها.(الهلالي، ٢٠٢١، ١٨)

إن وضع السياسة التعليمية ليس محصوراً على التربويين فقط، بل هو مرتبط بجميع قطاعات وأجهزة ومؤسسات الدولة المختلفة في قطاعيها العام والخاص، والمسؤولة عن تشكيل لجان من مجموعة من الخبراء للمشاركة في بناء السياسة التعليمية والتربوية وصياغة أهدافها وبنودها، وقد يشارك بعض المتخصصين في مختلف المجالات في تلك الصياغة ويعبرون عن آرائهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا يعتمد على الوعي الاجتماعي والثقافي في المجتمع، فالسياسة التربوية تعبر عن الاختيارات السياسية للبلاد وعن قيمها وعاداتها وتقاليدها وتصورها للمستقبل وما تحتاج إليه من قوى بشرية وخبرات وتخصصات ومهارات وثروات طبيعية واقتصاديه وصناعية مختلفة. (Martha,2012,848)

وتعمل المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية على تحديد من المسؤول عن اتخاذ القرار في مجال السياسة التعليمية، وكيفية توزيع الموارد، وكيفية تطبيق المساءلة، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للمواطنين للتعبير عن آرائهم في اتخاذ القرارات، والمشاركة في صنع السياسة التعليمية، كما تحقق مبدأ المحاسبية من خلال إمكانية قيام الرأي العام بمحاسبة القيادات والمسؤولين عن أدائهم الوظيفي، كما تعمل على توفير معلومات كافية وبيانات ملائمة عن جميع الأنشطة والإجراءات والسياسات الاستراتيجية، وتعزيز أحقية كل مواطن في الوصول للمعلومات والاطلاع

عليها، والعلنية في مناقشة الموضوعات وحرية تداول المعلومات، والاطلاع على ما يتعلق بآليات صنع السياسات واتخاذ القرارات المؤسسية، كما تعمل على تحقيق مبدأ المشاركة الفعالة من خلال مساهمة الأفراد في صنع ومراقبة تنفيذها، كما تهدف إلى حشد كافة طاقات المجتمع وحسن الاستفادة منها في دعم الإصلاح التعليمي، وتحقيق مبدأ الديمقراطية، وزيادة وعي المواطنين وانتمائهم لمجتمعهم، وزيادة ثقتهم بالحكومة، مما يؤدي إلى جودة أداء كافة أطراف المجتمع بأداء أدوارها بكفاءة وفاعلية. (Moschetti, & etal.2020,371)

وتكمن المشكلة الأساسية في التعليم في ضعف كفاية المشاركة الفعالة والحوار التفاوضي بين صناع القرار في البلاد والجماهير المتأثرة بالسياسة التعليمية وأصحاب المصلحة في المستويات المختلفة؛ مما ترتب عليه تهميش وتغييب الجماهير المختلفة والتحالفات القوية عن عملية صنع القرار وتشكيل وبلورة السياسة التعليمية؛ الأمر الذي أدى الى ضعف المساندة والتأييد المجتمعي للإصلاحات المنشودة في معظم الأحيان، ومقاومة التغيير نفسه في أحيان أخرى. (حجازي، ٢٠١٩، ٦٢٩)

٥-الترابط والاتساق بين عناصر السياسة التعليمية:

ينبغي أن تنظر السياسة التعليمية إلى نظام التعليم نظرة كلية وشمولية بوصفه كياناً عضوياً مترابطاً، وليس أجزاء غير متكاملة وغير متفاعلة، فهي لا تهتم بتقديم إصلاحات جزئية، فالإصلاحات الجزئية التي تتناول بعض جوانب التعليم ولا تعالج الأمور بصفة شاملة وكاملة، ولم تنظر إلى خريطته الواقع في تداخلها وتشابكها هي في النهاية عبارة عن عملية ترقيع للتعليم؛ مما يؤدي إلى فشل السياسات كونها تركز على عمليه إصلاح جزئية، ولابد من وضع سياسة التعليم في ضوء قضايا التعليم ككل، مما يتيح فرصه النظرة العامة والشاملة، وفي ذات الوقت لا ينبغي إغفال القضايا الجزئية والصغيرة في السياسة التعليمية أثناء النظرة الكلية لعملية التعليم، والتي قد يكون لها وزن وتأثير كبير على العملية التعليمية بأكملها، ولا ينبغي التركيز على قضية بعينها أو جانب بذاته من قضايا ومشكلات ومكونات نظام التعليم وسياسته وإغفال الجوانب الأخرى، كالاهتمام بإصلاح أساليب التقويم والامتحانات دون النظر إلى إصلاح المناهج الدراسية، وإعداد المعلم، وإدارة التعليم، والأنشطة المدرسية، والمباني المدرسية، والتكنولوجيا التعليم، والتخطيط التعليمي، واقتصاديات التعليم، (حسنين، ٢٠١٢، ١٤٤٢) فالتعليم إذ يستهدف تحقيق التنمية الكلية لشخصية المواطن لتحويله إلى طاقة بناء اجتماعي لا يستطيع أن يحقق هذا الهدف إلا إذا قام على سياسة تحيط بالنظام التعليمي من مختلف جوانبه، فلا يتصور أحد إمكان قيام سياسة خاصة بالامتحانات وحدها ثم ننتهي منها لننتقل إلى سياسة خاصة بإعداد المعلم أو العكس أو نقوم بالتخطيط لسياسة أخرى للمناهج والمقررات، ولا يتصور أحد أن نضع سياسة خاصة بمرحلة تعليمية معينة ونتجاهل المراحل الأخرى فكل ذلك يؤدي إلى عدم فاعلية السياسة التعليمية بل وفشلها، ولا يحقق أي هدف من الأهداف المرجوة للعملية التعليمية. (علي، سعيد إسماعيل، ١٩٩١، ١٦)

٦ -استشراف المستقبل:

يرتبط نجاح السياسة التعليمية بمدى قدرتها على استشراف المستقبل، فالتعليم باعتباره المجال المنوط به إعداد وتكوين الأجيال القادمة للعيش في عالم سريع التغير، شديد التعقيد يحتم ضرورة الاهتمام بمستقبل التعليم وسياساته؛ نظراً لأن الحاضر يتحكم في المستقبل من ناحية؛ ولأن ما نفعله اليوم يؤثر على اختياراتنا في المستقبل من ناحية أخرى، ومن هنا تأتى أهمية الحاجة

إلى إطار استراتيجي طويل الأمد يوجه مسار العملية التعليمية؛ فرغم تأثرها بالحاضر إلا أن ناتجها يرتبط بالمستقبل أكثر من ارتباطه بالحاضر؛ ومن هنا كانت "النظرة المستقبلية للتعليم أمراً ضرورياً إذا أُريد له أن يقوم بدوره في التطوير المستمر"، (الدهشان، ٢٠١٥، ٥٢) لذا فمن الضروري أن تبنى السياسة التعليمية على استشراف المستقبل لأنه من المعروف أن المشكلات التي تعاني منها المنظومة التعليمية في الحاضر ما هي إلا حصيلة قرارات اتخذت في الماضي، لذا فإن دراسة مشكلات الحاضر وما نتوقعه من مشكلات في المستقبل يسهم في اتخاذ القرار الأفضل لتطوير منظومة التعليم، وبالتالي فلابد من الاعتماد على الدراسات المستقبلية لأنها أصبحت الأساس في صنع السياسات التعليمية. (حسنين، ٢٠١٢، ١٤٤٣)

ويري كلٌ م (Ahlqvist & Rhisiart, 2015, 77) أن الدراسات المستقبلية ميدان من ميادين المعرفة يزداد الاهتمام به يوماً بعد يوم، ويترسخ دوره في عملية صنع السياسات التعليمية ، ويمكن أن تدعم صناع القرار في عديد من المهام، وتساعدهم على تطوير سياسات تعليمية موجهة نحو المستقبل.

وتُشير دراسة (Da Costa, & etal. 2018, 371) إلى أن استشراف مستقبل السياسة التعليمية يعمل على توليد رؤى حول ديناميكيات التغيير والتحديات والخيارات المستقبلية، إلى جانب تقديم الأفكار الجديدة، ونقلها إلى صناع السياسات كمدخلات لتصور السياسات التعليمية وتصميمها، و تسهيل تنفيذ السياسات من خلال تعزيز القدرة على التغيير، وبناء وعي مشترك بالوضع الحالي والتحديات المستقبلية، فضلاً عن بناء شبكات ورؤى جديدة بين أصحاب المصلحة، وترسيخ المشاركة في صنع السياسات من خلال تسهيل مشاركة المجتمع المدني في عملية صنع السياسات، وبالتالي تحسين شفافيتها وشرعيتها، وترجمة النتائج المترتبة على العملية الجماعية بشكل مشترك إلى خيارات محددة لتطبيق السياسات وتنفيذها، وإعادة تشكيل منظومة السياسات التعليمية بطريقة تجعلها أكثر قدرة على مواجهة التحديات طويلة الأجل.

وتنطوي عديد من القضايا التعليمية الطويلة الأجل التي يتعامل معها صناع السياسات على مستويات عميقة من عدم اليقين تتجاوز المستويات الأكثر سطحية حيث تتطور التكنولوجيا والابتكارات الاجتماعية بسرعة، وتتجاوز التوقعات الخطية المستخدمة لرسم خريطة المستقبل، يحدث التغيير في تفاعلات معقدة لا يمكن التنبؤ بها، وعلى الرغم من أن صناع السياسات لا يستطيعون التنبؤ بالمستقبل بشكل معقول، إلا أنه لا يزال من المتوقع منهم التوصل إلى استراتيجيات وخطط وبرامج سياسية قوية، ومن المستحيل "معرفة المستقبل"، ولكن هناك حاجة إلى مستوى معين من المعرفة والتوقعات المستقبلية لصياغة سياسات تعليمية قوية طويلة الأجل، واستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والأدوات المصممة والمطبقة في مجالات مختلفة للتعامل مع عدم اليقين العميق في صياغة السياسات طويلة الأجل. (Van, der,2017,185)

٧-وجود آليات محددة لتنفيذ السياسة التعليمية:

بعد أن تبين أن السياسة التعليمية لا يتم تنفيذها في كثيرٍ من الأحيان كما هو مخطط لها أو لا يتم تنفيذها وفقاً للنتائج المرغوبة منها أدركت الحكومات والخبراء والمنظمات الدولية ضرورة التركيز بشكل أكبر على عمليات التنفيذ، فما يعطي قيمة حقيقية للسياسات التعليمية هو وجود آليات واضحة لتنفيذها على أرض الواقع، وتشمل التحديات التي تواجه عملية تنفيذ سياسة

التعليم قضايا التنسيق والتعاون، وعدم كفاية الموارد التنظيمية، ومشاركة الجهات الفاعلة، ويعرف تنفيذ سياسة التعليم بأنه عملية تغيير هادفة ومتعددة الاتجاهات تهدف إلى وضع سياسة محددة موضع التنفيذ، وتعد عملية تنفيذ سياسة التعليم عملية معقدة ومتطورة تتضمن مشاركة عديد من أصحاب المصلحة، وقد تؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف المتوقعة من السياسات التعليمية إذا لم يحسن تطبيقها على أرض الواقع.(Lewis, & Young, 2015,8) .

وهناك مجموعة من الأسباب التي قد تمنع وتعوق التنفيذ من أن يكون فعالاً مثل:

- الافتقار إلى التركيز على عمليات التنفيذ عند تحديد السياسات على مستوى النظام، والافتقار إلى الاعتراف بأن جوهر التغيير يتطلب حركة المجتمع وحقيقة أن عمليات التنفيذ تحتاج إلى المراجعة المستمرة للتكيف مع أنظمة التعليم المعقدة. (Owen,2014,11)
- محدودية تصميم سياسة تعليمية ذكية فالسياسة التي تتمتع بالتبرير الجيد والتي تقدم حلاً منطقياً وقابلاً للتطبيق لمشكلات التعليم سوف تحدد إلى حد كبير ما إذا كان من الممكن تنفيذها، وكيفية تنفيذها، فعلي سبيل المثال، إذا كان المنهج الدراسي الجديد يتطلب استخدام معدات تكنولوجية لا تستطيع المدارس تحمل تكلفتها فقد تفشل السياسة ما لم تتوفر الميزانية على المستوى الوطني أو المحلي. (Fontdevila,& etal,2021,134)
- قلة وجود استراتيجية تنفيذ متماسكة للوصول إلى المدرسة، فعلي الرغم من وجود عديد من السياسات التعليمية ولكن تكمن المشكلة أن القليل من الأدلة حول ما إذا كانت إصلاحات التعليم لها تأثير، وذلك لأن التأثيرات والإصلاحات التعليمية صعبه التقييم، ونادراً ما يتم تقييمها، وحتى عندما يكون للإصلاحات تأثير كبير فإن أصحاب المصلحة يشعرون بعدم الرضا عن النتائج، ويحملون صناع السياسات المسؤولية عنها، فهناك بالفعل فرق كبير بين تمرير مشروع قانون أو استراتيجية وتحويلها إلى ممارسات يومية للمعلمين وإداري المدارس والمجتمعات المحلية، فأحيانا تترك تفاصيل التنفيذ للإدارات والمعلمين لمعرفة ذلك؛ مما يترك عملية الإصلاح في منتصف الطريق، ويؤثر على جودة التنفيذ، وتؤدي في بعض الأحيان إلى فشل تنفيذ السياسات؛ نظراً للعشوائية والتخبط في عملية التطبيق الذي ينتج عن عدم وجود آليات محددة لتنفيذ تلك السياسات. (Viennet, & Pont, 2017,3) .

ولكي تكون السياسة التعليمية فعالة تعمل على تحسين التعليم فإنها تتطلب ما يلي: (Adams,2016,301) (حسنين، ٢٠١٩، ٤٠٥) (غنيم، صلاح ٢٠١٥، ٢٢) (Muthanna, A.2023, 271) (اليافعي، ٢٠١٥، ١٢)

- وجود فهم مشترك للتنفيذ بين جميع المعنيين حتى يتمكنوا من العمل معاً، والتنسيق بين الجهات المسئولة من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى.
- فاعلية نظام الإشراف القائم على تنفيذها، فالسياسة التعليمية في حاجة إلى إشراف إداري وفني يعمل على تحسين العملية التعليمية وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها والإسهام في حل المشكلات التي تواجه تنفيذها.
- حسن اختيار صانعي السياسات، فيعد صانعو السياسة من أهم دعائم صنع السياسة التعليمية وتقع على عاتقهم وضع الخطوط الإرشادية للتعليم والعمل الدائم على تطوير

التعليم وتحسينه، ويؤثر اختيار صانع السياسة على جودة صنع السياسة التعليمية، وحسن تنفيذها، ومن ثم ينبغي توافر الأمانة والكفاءة في اختيارهم، ولابد من التدقيق في عملية اختيار صانع السياسة التعليمية وتحديد المقومات التي يجب توافرها فيهم، وتحديد أساليب اختيارهم، فضلاً عن معايير عملية الاختيار التي ينبغي مراعاتها، والعوامل المؤثرة فيها كما يحدث في عدد من الدول المتقدمة.

- التحديد والوضوح، تعني السياسة التعليمية بتعيين الاختيارات التربوية الأساسية التي يتفق عليها المجتمع وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها وبالتالي يجب صياغتها بوضوح تام حتى يسهل تنفيذها، ولذلك أن تكون إجرائية ومحددة وتتجنب الإغراق في اللفظية واستخدام الشعارات البراقة.
- التوثيق والعلانية، بحيث تكون السياسة التعليمية مكتوبة ومعلنة لجميع فئات المجتمع خاصة الفئات التربوية من معلمين وإداريين لتكون موجهه ومرشدة ومفسرة للقرارات والتصرفات بما يؤدي إلى التزام الأفراد بها تجنب العشوائية والانحراف عنها.
- التزام المنفذين وعدم حيادهم عنها، إن نجاح السياسة التعليمية في تحقيق أهدافها يتطلب من المشاركين في تنفيذها الإيمان والالتزام بها، ويتوفر لديهم الدافع لإنجاح توافر الإمكانيات الكافية لتنفيذها سواء كانت مادية أم بشرية أم تعليمية وأنشطة وخدمات صحية واجتماعية، بمعنى أنها تراعي الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لوضع السياسة التعليمية موضع التنفيذ.

٨-الربط بين السياسة التربوية والسياسة العامة للدولة:

تشتق السياسة التعليمية أهدافها وأغراضها من الفكر السياسي العام وتعبر عن الاتجاه السياسي للمجتمع، ومعنى ذلك أن السياسة التعليمية لا تنبع من النظام التعليمي ذاته بل من حاجات ومطالب الميادين الأخرى التي تتفاعل معها التربية بوجه عام، وهي جزء من السياسة العامة للدولة التي تهدف إلى تحسين الموارد العلمية، ودفع التقدم التكنولوجي من أجل بلوغ الأهداف الوطنية، وعلى ذلك فهي وثيقة الصلة بعدة مجالات أخرى من أنشطة الدولة الموجهة نحو تحقيق تلك الأهداف الوطنية نفسها، ويعتبر الربط بين السياسة التربوية والسياسة العامة للدولة من أهم منطلقات التكامل بين رأس المال المادي ورأس المال البشري لضمان تفاعل مشترك بين تنمية الاقتصاد وبين تنمية التربية وبين التنمية الاجتماعية بعامة، وتعتبر السياسة التربوية منطلقاً لتحقيق الأهداف التربوية ويعتبر كذلك أساساً لوضع الاستراتيجيات لتطوير التربية بكل أبعادها وبدائلها وترجمتها إلى خطط تنفيذية رشيدة. (الإمام، ٢٠١٦، ٣٨)

يتضح مما سبق أن نجاح السياسة التعليمية في تحقيق أهدافها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدة معايير ومقومات بدونها لا يمكن على الإطلاق توقع قدرتها على علاج مشكلات التعليم، أو تحديثه وتطويره، وأنها عملية شائكة ومعقدة تتطلب توفر كفاءات بشرية مؤهلة وواعية ومدربة وقادرة على التخطيط السليم، تدرك واقع وفلسفة المجتمع وتطلعاته المستقبلية، ويمكن القول إن إخفاق أي سياسة تعليمية في تحقيق أهدافها قد يرجع بالضرورة إلى افتقادها لأحد تلك المعايير أو بعضها، أو صنعها وتنفيذها بطريقة فردية وذاتية تعبر فقط عن رؤية صانعها، وبالتالي تفشل في الوصول إلى أهدافها المرجوة منها، وفي الجزء التالي من الدراسة سوف نتناول أبرز السياسات التعليمية التي اتبعتها وزارات التربية والتعليم المتعاقبة في مصر للحد من ظاهرة الدروس

الخصوصية، مما يمهد الطريق لتقييمها في ضوء المعايير والمقومات التي يجب توفرها لنجاح السياسة التعليمية.

المبحث الثالث: السياسات التعليمية والجهود الرسمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر.

- **(الجذور التاريخية) المرحلة الأولي من عام ١٩٣٥ حتى عام ١٩٧٠:**

حدثت المواجهة الأولى للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية في عام ١٩٣٥م على يد وزير التربية والتعليم أحمد نجيب الهلالي(١٤ نوفمبر ١٩٣٤ – ٣٠ يناير ١٩٣٦) (٤ فبراير ١٩٤٢ – ٨ أكتوبر ١٩٤٤) حيث اعتمد في سياسته لمواجهتها على إجراء تحسين الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، واقترح نظام المذاكرة - المراقبة - أي متابعة المعلمين للتلاميذ في حل الواجبات المنزلية، خلال فترة الدراسة الصباحية بعيدًا عن الحصص الرسمية، وقد باءت محاولته بالفشل، فما أن جاءت الأربعينيات حتى انتشرت الدروس الخصوصية بشكل أوسع، حيث سمحت السياسة التعليمية بممارسة الدروس الخصوصية، وذلك من خلال الحصول على ترخيص من المنطقة التعليمية التي يتبعها المعلم (وزارة المعارف العمومية: القرار الوزاري رقم (٧٥٣٠) بتاريخ ٢٧ / ١٠ / ١٩٤٧ بشأن تنظيم إعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ، ص ٢).

وقد انتبه وزير المعارف السنهورى باشا(٩ ديسمبر ١٩٤٦ – ٢٥ يوليو ١٩٤٩) لخطر الدروس الخصوصية، فأصدر منشورًا أهاب فيه بالمعلمين أن يكونوا أول العاملين على السمو بكرامتهم فوق كل ريب، ثم صدر القرار الوزارى رقم (٧٥٣٠) بتاريخ ٢٩ / ١٠ / ١٩٤٧م الخاص بتنظيم إعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ، ويعد هذا القرار أول تقنين لظاهرة الدروس الخصوصية من جانب الدولة، ويتكون من إحدى عشرة مادة خاصة بإيجاد تنظيم يحول دون المساوئ التي ترتبت على انتشار الدروس الخصوصية، واقترح مواجهة الدروس الخصوصية عن طريق تنظيم مجموعات للتقوية، حيث نصت المادة الثامنة من القرار على أنه: يجوز لناظر المدرسة أن ينظم دروساً خاصة مشتركة لجماعات محدودة العدد من التلاميذ بناء على طلبهم، على ألا تبدأ هذه الدروس قبل أول مارس، وبشرط موافقة المنطقة التعليمية على هذا التدبير قبل البدء فيه. (المهدى، ٢٠٠٠، ١٥)

وفى عام ١٩٥٠ م ومع تنامي هذه الظاهرة، ووجود مخاوف من آثارها السلبية على النظام التعليمي وعلى المجتمع، طالب مجلس النواب بوضع حد لانتشارها بين التلاميذ، بعد أن اعتبرها المدرسون مورداً مالياً مميزاً لهم؛ مما أدى إلى فرض الدروس الخصوصية على التلاميذ بشكل غير مقبول، حتى وصل الأمر في تلك الفترة إلى أن أصبحت الدروس الخصوصية شرطاً لنجاح التلاميذ واجتيازهم الامتحانات. (ابراهيم، ٢٠٠٣، ٣٠٨)

وأصدرت وزارة المعارف العمومية سنة ١٩٥١م نشرة عامة بشأن تنظيم المجموعات المدرسية كخطوة لعلاج مشكلة الدروس الخصوصية بعد أن لاحظ نظار المدارس الثانوية زيادة إقبال أولياء الأمور على هذه المجموعات لإشراك أبنائهم فيها، تنص على أنه يجوز لناظر المدرسة بعد اطلاعه على نتائج امتحانات الفترات أن ينظم دروساً مشتركة في بعض مواد الدراسة للتلاميذ الذين تقتنع المدرسة بحاجتهم إلى التقوية فيها من مختلف الفرق، وذلك بشروط منها أن تعطى هذه الدروس للمجموعات في المدرسة في غير أوقات الدراسة، وأن يتقدم أولياء أمور هؤلاء التلاميذ بقبول اشتراك أبنائهم في هذه المجموعات، وأن تخطر الوزارة والمنطقة بتنظيم هذه المجموعات، وألا يزيد

عدد التلاميذ في المجموعة الواحدة عن ثمانية تلاميذ، وأن يكون التدريس مقتصراً على فترتين في كل يوم مدة كل منهما ساعة، وأن يكون اشتراك التلميذ فيما لا يزيد عن ثلاث مواد، وأن يدفع التلميذ في المدارس الثانوية عن كل مادة على أساس درسين في الأسبوع جنيها واحداً في الشهر، ويدفع التلميذ بالمدارس الابتدائية نصف جنيه في الشهر الواحد. (المهدى، ٢٠٠٠، ١٦)

وصدر القرار الوزارى رقم (١٠٦٠٩) بتاريخ ١ / ٣ / ١٩٥٢ م في عهد ناظر المعارف الوزير محمد عبد الخالق حسونة(٢٧ يناير ١٩٥٢ – ١ مارس ١٩٥٢) الخاص بعلاج مشكلة الدروس الخصوصية، وتنظيم المجموعات الدراسية بالمدارس، وهذا القرار يتكون من بندين: الأول يتكون من ست مواد تختص بشروط إعطاء الدروس الخصوصية، والثاني يختص بتنظيم المجموعات الدراسية بالمدارس، ويتكون من ثمان مواد، لا تختلف في محتواها أو مضمونها عما جاء في القرار الوزارى رقم (٧٥٣) بتاريخ٢٩ / ١٠ / ١٩٤٧م وعما احتوته النشرة العامة الصادرة سنة ١٩٥١م بتاريخ ٢٧ / ٣ / ١٩٥١ م ، إلا أن وجه الاختلاف يتمثل في ابتداء تنظيم هذه المجموعات على المدارس الحرة (الخاصة) بناء على طلبها، ووفقاً للشروط والقواعد المنظمة لهذه المجموعة، وفى كيفية توزيع حصيلة (٢٠ %) من قيمة المجموعات، حيث صدر في شأنها القرار الوزارى رقم (١٠٧٨٣) بتاريخ ٢١ / ٦ / ١٩٥٢م في عهد الوزير محمد رفعت(١ مارس ١٩٥٢ – ٢ يوليو ١٩٥٢)(المهدى، ٢٠٠٠، ١٧).

واستمر الحال بتنظيم الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية حتى ما بعد ثورة يوليو ١٩٥٢م رغم توجه الدولة نحو تطبيق مبدأ مجانية التعليم، ومن الملاحظ أن كل القرارات السابقة كانت تختص بتنظيم المجموعات المدرسية للطلاب في السنوات النهائية بالمرحلتين الثانوية والابتدائية، وكذلك في المدارس الحرة، إلا أنه في عهد الوزير إسماعيل القباني(٨ سبتمبر ١٩٥٢ – ٣ يناير ١٩٥٤) تم التأكيد كذلك على ما جاء في القرارات الوزارية السابقة والنشرات الصادرة في شأن تنظيم المجموعات الدراسية بالقرار الوزارى رقم (١١١٥١) الصادر في ٢ مارس سنة ١٩٥٣م وتم إضافة سنوات النقل بالمنشور العام رقم (١٨) الصادر في ١٩٥٣/٣/٢١م، وهو منشور معدل لما جاء في بعض فقرات القرار الوزارى السابق، حيث نصت المادة الأولى منه على: أنه يجوز أن تنظم المدارس مجموعات للتقوية لغير تلاميذ الفرق النهائية مع مراعاة ما جاء في القرار الوزارى المشار إليه (١١١٥١) خاصاً بتنظيم المجموعات الدراسية. (محمود، ١٩٩٩، ٨٩)

وحرصاً من الوزارة على مد مظلة المجموعات الدراسية لتشمل جميع المراحل فقد قررت وزارة المعارف في عهد الوزير عباس مصطفى عمار(٣ يناير ١٩٥٤ – ١٧ أبريل ١٩٥٤) تنظيم هذه المجموعات بالمدارس الإعدادية وفق الشروط والقواعد المعمول بها في تنظيم هذه المجموعات، وذلك إثر صدور القرار الوزارى رقم (١١٩٣١) بتاريخ ١٧ / ٣ / ١٩٥٤م والذي حدد الشرط الخامس من المادة الثانية منه بأن يدفع تلاميذ المدرسة الإعدادية مبلغاً قدره (٧٥٠) مليماً عن كل مادة في الشهر مقابل درسين في الأسبوع ، ثم أوقف تنظيم مجموعات التقوية مطلقاً بالمدارس الابتدائية بالنشرة العامة التي أصدرتها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بالوزارة رقم (٤) بتاريخ ٤/٤/ ١٩٥٤.(المهدى ، ٢٠٠٠ ، ١٨)

وأصدرت وزارة التربية والتعليم الكثير من القرارات الوزارية بشأن الدروس الخصوصية: تعديلاً للقرارين رقم ٧٥٣٠ سنة ١٩٤٧ ورقم ٨٢٨٧ لسنة ١٩٤٩: وأهمها قرار رقم ١٠٤٥ الصادر في ٥ /

١١ /١٩٥٩م، كما أصدرت نشرة عامة في سنة ١٩٦٠ بالحد من الدروس الخصوصية التي يصرح بها للمدرسين، والتأكد من عدم إعطائها بدون إذن من الناظر، أو من المنطقة التعليمية التي يتبعها المدرس وعندما وجدت الوزارة أن هذه القرارات لم تعد مجدية، صرحت للمدارس بتنظيم مجموعات مدرسية للتقوية حيث إنها لا تخل بمجانية التعليم. (سليم، ١٩٩١، ٥٦)

- **المرحلة الثانية من عام ١٩٧٠ حتى عام ٢٠٠٠:**

ومع بداية السبعينيات وتحول النظام الاقتصادي المصري من النظام الاشتراكي والتوجه نحو النظام الرأسمالي، وتبني سياسة الانفتاح الاقتصادي، وظهور تغير طبقي في بنية المجتمع المصري، ازدادت تلك الظاهرة توسعاً وانتشاراً ، واتجهت الأنظار إلى أسباب لجوء الطلاب للدروس الخصوصية، وبرروه بضعف الأداء التعليمي والتربوي في المدارس وقلة المحتوى التعليمي للكتب المدرسية التدريبات وطرق العرض واللجوء إلى الكتب الخارجية، أما بالنسبة للمعلمين فكانوا يعوضون ضعف الأجور، وصعوبة الحياة المادية بالعائد الجيد الذي يكسبوه من الدروس الخصوصية. " حتى أصبحت الدروس الخصوصية مدرسة موازية بمصروفات. (منصة العدالة الاجتماعية، ٢٠٢١، ٦)

وأصدرت وزارة التربية والتعليم في سنة ١٩٧١م النشرة العامة رقم (١٦) بتاريخ ١٨/٣/ ١٩٧١ تفيد بضرورة شعور إدارات المدارس وهيئات التدريس بها بمسؤوليتها في تقوية الطلاب، وأن ما يصرف لهم مقابل التدريس في المجموعات الدراسية يعتبر حافزاً لهم، يمكن زيادة الأعداد المقررة في المجموعة الواحدة لتصل إلى (١٢) تلميذاً في المدارس الابتدائية، وإلى (١٠) تلاميذ في كل من المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية، كما تتيح النشرة لإدارات المدارس أن تضيف لكل مجموعة اثنين من الطلاب من غير القادرين بدون مقابل، وعلى أن تعدل عملية توزيع الـ (٢٠%). (المهدى، ٢٠٠٠، ١٨)

وفي عهد الوزير - حسن محمد إسماعيل-(٥ أكتوبر ١٩٧٨ – ١٩ يونيو ١٩٧٩) أجازت وزارة التربية والتعليم لمديريات التربية والتعليم على مستوى المحافظات فتح وحدات تعليمية خاصة، كفصول للتقوية في المواد المختلفة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية، وذلك وفقاً للقواعد والشروط الواردة في قانون التعليم الخاص رقم (١٦) لسنة ١٩٦٩م ولائحته التنفيذية، على أن تخضع هذه الفصول للرقابة والتوجيه الفني والمالي والإداري للمسؤولين بالإدارة التعليمية التي تتبعها والمسؤولين بالوزارة الذين يندبون لهذا الغرض. (المهدى، ٢٠٠٠، ١٨)

وفي مطلع الثمانينيات أعلنت السياسة التعليمية أن الدروس الخصوصية تمثل مشكلة قومية حيث أصبحت ظاهرة تهدد العملية التعليمية في جوهرها، إذ يكاد التعليم أن يكون عند كثيرين منزلياً وليس مدرسياً، وبالتالي فإن ما تصرفه الدولة يصبح هدراً؛ فالتلميذ يشترى الكتب الخارجية، ولا ينصت للمعلم داخل الفصل، ولقد كان لصدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م آثار سلبية على العملية التعليمية، والذى بمقتضاه تم مد الإلزام لمدة تسع سنوات متضمناً بذلك مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي دون أن يأخذ في اعتباره قدرة النظام التعليمي والمدارس على استيعاب هذا العدد الكبير من التلاميذ، وما يتطلبه من معلمين وإداريين .. الخ ، وكان من نتيجة ذلك أن ارتفع عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين والثلاث فترات لتصل إلى ٤٤٢٩ مدرسة عام ١٩٨٧ / ١٩٨٨ مدرسة بعد أن كانت (٣٧٥٣) مدرسة عام ٨٢/٨١ ، مما ترتب عنه انخفاض كفاءة وجودة العملية التعليمية برمتها، بعد أن زادت كثافة الفصول، وتقلص اليوم الدراسي، وانخفض وقت الحصة الدراسية إلى دقائق لا تمكن المعلم أو المتعلم من الوصول إلى درجة

التحصيل المناسبة التي تمكنه من مواصلة واكتساب حتى المهارات الأساسية التي تمكنه من العمل، وأفضى هذا إلى انخفاض جودة المخرجات التعليمية على كافة الأصعدة. (محمود، ٢٠٠٩، ٦٣)

وبرغم تعارض ظاهرة الدروس الخصوصية مع الدستور المصري، إلا أن الحال استمر على ما هو عليه حتى بداية التسعينيات، حيث دار نقاش في مجلس الشعب حول انتشار الدروس الخصوصية، والآثار الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المترتبة عنها، وبحث سبل التخلص من هذه الظاهرة وعلاج آثارها السلبية المختلفة، ونتيجة لذلك أصدرت وزارة التربية والتعليم عديد من القرارات الوزارية اللازمة لمواجهتها، وأجازت تنظيم مجموعات التقوية المدرسية كبديل لمنعها ، إلا أن الأمر استمر على ما هو عليه بل وتزايدت حدتها، وأصبحت ملازمة لمراحل التعليم المختلفة من رياض الأطفال وحتى الجامعة، سواء في التعليم الحكومي أم في التعليم الخاص أو اللغات؛ الأمر الذي انعكس على المردود التعليمي والتربوي من جانب، وعلى الاقتصاد القومي من جانب آخر. (إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٠٨)

وأصبحت الدروس الخصوصية بديلاً موازياً للتعليم النظامي، ومنظومة تعليمية تسير جنباً إلى جنب مع منظومة التربية والتعليم، ونقلت الخدمة التعليمية من المدرسة إلى المنزل، وتمثل السوق السوداء للتعليم، يتنافس فيها المدرسون كل وفق قدراته وإمكاناته العلمية، وقدرته على إقناع التلاميذ وأسرهم بأهميته وقدرته على توقع الامتحان المرتقب، برغم أن ذلك يقتل الإبداع والابتكار لدى كثير من الطلاب (باهى، ١٩٩٩، ٢٩٥)

وبعد أن كانت الدروس الخصوصية تتم في الخفاء، أصبحت بالإجبار والإكراه، وتحول الأمر إلى الإعلان عنها على صفحات الجرائد، وعبر النشرات في الشوارع، وأصبح الاتجار في التعليم عملية تهدد العملية التعليمية بكاملها، وتعددت مسمياتها من قبل المجتمع، من ظاهرة الدروس الخصوصية إلى جريمة الدروس الخصوصية، ثم مافيا الدروس الخصوصية، إمعانا في إبراز خطورتها. (على، ١٩٩٨، ٢٥٧)

وشكل المعلمون من محترفي الدروس الخصوصية جماعة مصالح وضغط حقيقية لمقاومة أي جهود حقيقية لإصلاح التعليم، بالإضافة إلى ما تقوم به هذه الجماعات من استنزاف مالي لموارد وأسر الطلاب، وقد دفعت ضغوط تكاليف الدروس الخصوصية إلى محاولة التخفيف على الأسر من تقنين ما يُسمى بالمجموعات الدراسية"، والتي هي في الحقيقة دروس خصوصية تتم داخل المدرسة، وقدم وزير التعليم - حسين كامل بهاء الدين - عدة تعديلات كمحاولة للحد من انتشار الدروس الخاصة وإدخال بعض التعديلات على الثانوية العامة وذلك من خلال القرار الوزاري رقم ٤٨ لسنة ١٩٩٤ م والذى تم بمقتضاه تعديل نظام الثانوية العامة من سنة إلى سنتين، وتطبيق نظام التحسين ويعني (إمكانية دخول الامتحان أكثر من مرة في المادة الواحدة لتحسين الدرجة العملية). (إبراهيم، وآخرون، ٢٠٢٠، ٢٤)

وفى ٢ ديسمبر ١٩٩٨ صدر قرار وزير التربية والتعليم ٥٩٢ لسنة ١٩٩٨ بشأن حظر الدروس الخصوصية حيث نصت مواده على: (وزارة التربية والتعليم قرار رقم ٥٩٢ لسنة ١٩٩٨ بشأن حظر الدروس الخصوصية).

- **مادة ١:** يحظر على أي من هيئات الإشراف والتدريس في جميع مدارس مراحل التعليم قبل الجامعي بما في ذلك مدارس التعليم الخاص أو العاملين بالمديريات والادارات التعليمية وأجهزة الوزارة المختلفة عرض أو قبول أو القيام بإعطاء درس خاص لأي طالب أو لمجموعة من الطلاب في أية مادة من مواد الدراسة، وذلك فيما عدا مجموعات التقوية التي تتولي المدارس تنظيمها في إطار القواعد العامة المقررة في هذا الشأن.
- **مادة ٢ :** يكون مديرو المديريات والإدارات التعليمية ومديرو المدارس ونظارها مسئولين مسئولية كاملة عن متابعة تنفيذ هذا القرار واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها.
- **مادة ٣ :** يسأل تأديبياً كل من يخالف أحكام المادتين السابقتين وفقاً للقواعد المنظمة للمسئولية التأديبية للعاملين بالدولة .

- **المرحلة الثالثة من عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠٢٥:**

أصدرت وزارة التربية والتعليم في بداية القرن الحالي عدة قرارات بشأن اتخاذ الإجراءات القانونية ضد المراكز التي تعمل بدون ترخيص ففي عام ٢٠٠٢ صدر القرار الوزاري رقم (١٨٠) لسنة (٢٠٠٢)، ثم صدر القرار الوزاري رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون ٩٣ لسنة ٢٠١٢، حيث تنص مادته الأولى على أنه يتم مد فترة حظر منح تراخيص بفتح مثل هذه المراكز واغلاق المخالف منها". (دويدار، ٢٠١٨ ، ٨٩)

وأشارت المادة الخامسة من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة ٢٠١٣ على أنه " لوزير التربية والتعليم أو المحافظ المختص إحالة المخالف بإعطاء دروس خصوصية داخل أو خارج المدرسة أو في أي منشأة أخرى عامة أو خاصة إلى التحقيق، ويكون التصرف فيه سواء بالحفظ أو بتوقيع الجزاء المناسب أو الإحالة إلى المحكمة التأديبية بقرار من الوزير أو المحافظ المختص بحسب الأحوال"، لكن هذه القرارات لم تكن كافية للحد من هذه الظاهرة، مما حدا برئيس مجلس الوزراء في ذلك الوقت إلى تقديم مقترح إلى اللجنة التشريعية بمجلس الشعب لتجريم الدروس الخصوصية، لكن هذا المسعى لم يكتمل قانونيًا، ولم نعلم الأسباب المؤدية إلى إصدار أو توقف مشروع القانون عند هذه المرحلة. (عمار، أحمد، ٢٠١٥، ١٥٨).

ثم صدر القرار الوزاري رقم ٥٣ لسنة ٢٠١٦ بشأن المجموعات الدراسية حيث ينص البند الخامس من المادة السادسة على أنه "لا يجوز للمدرس المشارك في مجموعات التقوية أن يقوم بإعطاء دروس خصوصية بأي حال من الأحوال، ويحظر تماماً عمل ذلك داخل المدرسة أو خارجها وإلا تعرض للتحقيق وفقاً للمادة (٨٧) من القانون (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون ٩٣ لسنة ٢٠١٢. (دويدار، ٢٠٢٢، ٩٠)

ولأول مرة تبدأ وزارة التربية والتعليم تطبيق لائحة الانضباط المدرسي على الطلاب عقب صدور القرار الوزاري الخاص بها رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥، التي تحكم العلاقة بين الطالب والمعلم وولى الأمر والمدرسة، وتتناول اللائحة حقوق ومسئوليات الطالب والمعلم والمشرف اليومي ومدير المدرسة، وحق الطالب وولى الأمر في التظلم من العقوبة الموقعة على الطالب، وأيضاً المخالفات التي قد يرتكبها الطالب. (سالم، ٢٠١٦، ٣٠)

وقامت وزارة التربية والتعليم من جانبها بإطلاق مبادرة «محافظة خالية من الدروس الخصوصية» وشارك المحافظون في تفعيلها، وقد شملت محافظات (الجيزة، والإسكندرية، بورسعيد، السويس، الفيوم، الشرقية، البحر الأحمر ،المنوفية ، الغربية) -كتجربة أولى- ورفعت شعارات " لا للدروس

الخصوصية"، وتم التشديد على جميع الأحياء والمراكز بسرعة مراجعة أماكن مراكز الدروس الخصوصية وإغلاقها على الفور، مع تفعيل القانون الذي وافق عليه مجلس النواب بالحبس ستة أشهر وتوقيع غرامة على صاحب المركز، مع إحالة صاحب العقار إلى النيابة العامة، وتوقيع غرامة قدرها ١٠٠ ألف جنيه، واتخاذ كافة الإجراءات القانونية حياله، ومنح سلطة الضبطية القضائية لعدد من العاملين بالتربية والتعليم لتنفيذ هذا القرار، وتنشيط تفعيل مجموعات التقوية داخل المدارس، بجانب التشجيع على مبادرة التعليم عن بعد، وإرسال قوافل تعليمية مجانية من معلمين أوائل بجميع المواد الدراسية، ولكافة المراحل التعليمية إلى عدد من المناطق؛ خاصة بالمناطق النائية والفقيرة، وعقاب بعض المعلمين الذين حاولوا إجبار التلاميذ على أخذ دروس خصوصية معهم ونقلهم من مدارسهم، كما عاقبت أكثر من مدرسة لم تنفذ قرار المجموعات الدراسية أو معلم امتنع عن إعطاء مجموعة مدرسية بالمدرسة، وأغلقت المديريات بالتعاون مع قوات الأمن أكبر عدد من مراكز الدروس الخصوصية على مستوى المحافظات.

وعلى الرغم من وجود نوع من الجدية في تنفيذ هذه القرارات إلا أنها أثارت غضب أولياء أمور التلاميذ الذين أكدوا أن هذه القرارات تمت بدون دراسة وبدون إيجاد البديل من جانب الوزارة كتطوير المدارس وتعديل المناهج، ونظم التقويم، وإعداد وتدريب المعلمين، وبدأت اعتراضات من أولياء الأمور والتلاميذ على قرارات غلق مراكز الدروس الخصوصية، ففي محافظة الشرقية خرجت مظاهرات منددة بقرارات المحافظ، ليس فقط من قبل أصحاب المراكز التعليمية، ولكن أيضاً من قبل الطلاب وأولياء الأمور، وقد شكلت هذه الأحداث أزمة أدت إلى استقالته بعد أقل من شهر من إطلاق المبادرة. (عبد الغنى، إبراهيم، ٢٠٢٣)

وفي عام ٢٠١٧ أصدر الدكتور طارق شوقى وزير التربية والتعليم كتابا دوريًا رقم (١٨) لسنة ٢٠١٧ (وزارة التربية والتعليم، الكتاب الدوري رقم (١٨) لسنة (٢٠١٧) أعلن خلاله عن التعليمات الواجب تنفيذها من جانب المديريات والإدارات التعليمية والمدارس استعداداً لبدء العام الدراسي الجديد مشدداً على حظر استغلال أسوار المدارس في إعلانات الدروس الخصوصية، كما أكد على ضرورة تفعيل دور مجموعات التقوية المدرسية لمراحل التعليم المختلفة وتوفير الوسائل اللازمة لإنجاحها. (دويدار، ٢٠٢٢، ٩٣)

ومع انتشار فيروس كورونا المستجد عام ٢٠١٩م قرر رئيس مجلس الوزراء تعليق وجود الطلاب لتلقي العلم في مقار المدارس والمعاهد والجامعات أياً كان نوعها، وتضمَّن قرار رئيس الوزراء تعليق التواجد في أي تجمعات بهدف تلقي العلم تحت أي مسمي، وبموجب القرار يسري الغلق على مراكز الدروس الخصوصية، ووفقاً لذلك فقد قامت الأجهزة الأمنية بمديرية أمن الغربية بغلق ٧٧ مركزاً تعليميًّا بمدينة طنطا، وذلك تنفيذا لقرار رئيس مجلس الوزراء بغلق كل مراكز الدروس الخصوصية وقد كانت هذه القرارات ضمن الإجراءات الاحترازية التي اتبعتها الدولة بعد تفشي فيروس كورونا، ولم تكن موجهه بشكل أساسي لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية. (عبد الغنى وإبراهيم، ٢٠٢٣، ٥٣٦)

وفي خطوة لرفع كفاءة المجموعات المدرسية، والتي سيتمّ الاستناد عليها كبديل لمراكز لدروس الخصوصية، تم تعديل القرار الوزارى رقم ٥٣ لسنة ٢٠١٦، وقررت الوزارة، تنظيم مجموعات لصفوف النقل تحت إشراف المدرسة، وكذلك تنظيم مجموعات تقوية للصفين الثالث الإعدادي

والثالث الثانوي تحت إشراف الإدارة التعليمية، إضافة إلى تجهيز قاعات للمجموعات بالشهادات العامة وتجهيزها تكنولوجياً بما يتناسب مع توجهات الوزارة نحو التعلم الإلكتروني.

كما قرر وزير التربية والتعليم الدكتور طارق شوقي منح المعلم ٨٥٪ من حصيلة مجموعات التقوية، وأتاحت الوزارة كتباً تفاعلية، وتقديم منصات للطلاب بشكل اختياري، بمبالغ قليلة تصل لأقل من ربع الذي كان يدفعه ولى الأمر في الدروس الخصوصية، موضحًا أنه تم وضع جدول به ما يقرب من ١١ منصة للسنوات الدراسية المختلفة، كما سيتم استخدام أمثل للقنوات التعليمية في نظام التعليم الجديد، مضيفًا أن طريقة التعليم في القنوات التعليمية مناسبة عكس السناتر التي بها مدرسين غير مؤهلين، والكثير منهم غير تابعين للوزارة وغير معلمين.

وعلى الرغم من توفير منصات وقنوات تعليمية متنوعة أمام الطلاب، ومخاطبة الطلاب وأولياء الأمور بعدم وجود داع للذهاب للمراكز التعليمية والدعوات المستمرة من جانب المسئولين لأولياء الأمور والطلاب بالابتعاد ومقاطعة أي مركز تعليمي والإبلاغ الفوري عن تلك المراكز، والتأكيد على التعامل مع المخالفين إلا أن جميع هذه الإجراءات والضوابط والمناشدات لم تردع المراكز التعليمية عن مواصلة نشاطها، كما لم يستجب الطلاب وأولياء أمورهم لأي نداءات أو دعوات، بل واصلوا حضور دروسهم الخاصة في الخفاء. (عبد الغنى وإبراهيم، ٢٠٢٣، ٥٣٦)

ومن الجهود المصرية للتقليل من حجم الدروس الخصوصية تم وضع سياسة لتطوير التعليم الحالي تهدف إلى تجفيف منابع الظاهرة من خلال خمسة تدابير أساسية منها ما يلي: (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢١،٣)

- قلة الاعتماد على كتاب مقرر واللجوء إلى مصادر متعددة للمعرفة.
- تغيير أسلوب التدريس القائم على الحفظ بالتركيز على مهارات التفكير والاعتماد على الذات والخيال والتفكير النقدي.
- إلغاء أسلوب التقييم القائم على الامتحانات النهائية عالية المخاطر باللجوء إلى التقييم التراكمي القائم على قياس المهارات وليس حفظ المعلومات.
- اعتبار الثانوية العامة مرحلة منتهية لا يترتب عليها الانتقال إلى التعليم العالي ومن ثم إلغاء مكتب التنسيق المركزي، واعتماد القبول بالجامعة على شروط وطاقة كل كلية جامعية.
- تقليص المجانية في التعليم العالي من خلال اتجاه الكليات الجامعية إلى برامج جديدة بنظام الساعات المعتمدة بمصروفات.

بالإضافة إلى ما سبق تم إتاحة بنك المعرفة المصري وتفعيل قناة (مدرستنا) على اليوتيوب، والتي تعتبر مرجعاً هاماً للطلاب في جميع المراحل التعليمية لتحسين مستوي التعليم والتدريب على أساليب التقويم المختلفة، وإثراء ثقافي وعلمي مميز، وتطوير المناهج الدراسية للطلاب وفق معايير تعليمية، واعتمادها على الابداع والابتكار والتفكير النقدي منذ مرحلة رياض الأطفال لتصل حالياً إلى الصف الخامس الابتدائي، وانتهاج أساليب تقويم جديدة تعتمد على قياس الجانب الفكري والإبداعي للطلاب. (صبيح، ٢٠٢٢، ٢٥٠)

وظهرت إحدى المبادرات لمواجهة الدروس الخصوصية وهي مشروع إصلاح التعليم في مصر الذي تم إطلاقه في عام ٢٠١٨ بميزانية تصرف على مدار خمس سنوات، وتقدر بحوالي ٢٠٠٠ مليون دولار أمريكي، تم تقديم ٥٠٠ مليون دولار منها عبر قرض من البنك الدولي، وقد تم تصميم هذا

المشروع بشكل صريح لمكافحة الدروس الخصوصية، وإعادة التعليم إلى الفصل الدراسي من خلال إصلاح التعليم، وتغيير نظام التقييم في المرحلة الثانوية لقياس المهارات الحقيقة للطلاب، من خلال بنوك أسئلة تقيس الفهم ونواتج التعلم المستهدفة، حيث أشارت وثيقة البنك الدولي إلى أن امتحان الثانوية العامة يقود النظام بأكمله ويُعزز التعلم عن طريق التلقين والحفظ غير المفيد ويزيد من اللامساواة في التعليم عبر الدروس الخصوصية المنتشرة، ومع ذلك لم تتضمن الحزمة أية زيادة في رواتب المعلمين التي كان مستواها المنخفض أحد أبرز العوامل في تعميق ظاهرة الدروس الخصوصية. (براى، ٢٠٢٢ ، ٦٠)

وبعد تطبيق نظام الثانوية العامة الجديد انتشرت العديد من المنصات الإلكترونية التعليمية لمساعدة الطلاب على المذاكرة في الثانوية العامة بشكل مختلف عن نظام الدروس الخصوصية المعتاد؛ نظراً للمرونة المتوفرة في استخدام المنصات الرقمية، بالإضافة إلى توفير الكثير من الجهد والوقت والمال، ومن أهم هذه المنصات (حصص مصر، مدرستنا، نون أكاديمي، أبواب، تطبيق أشطر، موقع الخطة التعليمي، يوتيوب)، وهى منصات تابعة لوزارة التربية والتعليم تقدم حصصاً تفاعلية مباشرة ومصورة وفيديوهات قصيرة، كما توفر بنوك أسئلة وتمارين بعد كل درس، إضافة إلى وجود بعض المسابقات، كما أنها تقدم بثاً مباشراً لمراجعة ليلة الامتحان، ومراجعات نهائية شاملة، وامتحانات تدريبية لطلاب الصف الثالث الثانوي في جميع المواد، وتوفر خدماتها لجميع الطلاب بداية من طلاب الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي، كما تدعم طلاب مدارس اللغات، فيوجد فيها شرح اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، والاشتراك في هذه المنصات مجانياً في بعض المنصات والبعض الآخر بمقابل مادي ضئيل. (عبد الغنى، ابراهيم، ٢٠٢٣، ٥٢٩)

وفي ضوء سعى الوزارة الدائم لتوفير منظومة تعليمية متميزة قائمة على ضمان الجودة، والتي من شأنها تحقيق أهداف التنمية المستدامة واستعداداً لبدء العام الدراسي الجديد (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥)، أصدر وزير التربية والتعليم القرار رقم (٢) بتاريخ ١٢ / ٨ / ٢٠٢٤، مشددً على مكافحة ظاهرة الدروس الخصوصية، وبذل كافة الجهود الممكنة لمحاربتها؛ تمهيداً للقضاء عليها، واتخاذ الإجراءات القانونية تجاه المخالفين، لاسيما المتغيبين عن المدرسة من المعلمين وغير الملتزمين بتواجدهم بالحصص المقررة لهم، طبقاً للجدول المدرسي، مع اتخاذ كافة التدابير والإجراءات اللازمة تجاه من يمارس المهنة، دون وجه حق، لاسيما ممن هم في إجازات بدون مرتب، أو إجازات طويلة، ويمارسون التدريس بمراكز خاصة، أو بمقراتهم الخاصة، واتخاذ الإجراءات القانونية حيالهم(جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني الكتاب الدوري رقم ٢ الصادر بتاريخ ١٢ / ٨ / ٢٠٢٤ بشأن الاستعداد للعام الدراسي الجديد ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥).

كما أصدر وزير التربية والتعليم الفني، القرار الوزاري رقم (١٤٤٩) بتاريخ ٢٠٢٤/٩/١، بشأن آليات تنظيم مجموعات التقوية والدعم التعليمي، والتي تستهدف تحقيق أقصى استفادة دراسية ممكنة للطلاب بمختلف مراحلهم الدراسية، في إطار حزمة متكاملة من الآليات التي تنتهجها الوزارة مع بداية العام الدراسي الجديد، لتقديم منظومة تعليمية أفضل جودة للطلاب داخل المدرسة، وقد نص القرار على أن يستبدل مسمى مجموعات الدعم المدرسي إلى مسمى - مجموعات التقوية والدعم التعليمي -، وأن تكون اختيارية في المواد الدراسية لجميع صفوف النقل والشهادتين الإعدادية والثانوية العامة؛ بهدف تحسين المستوى الدراسي لمن يرغب من الطلاب

بتلك المواد، وذلك بمقابل مادي مناسب(وزارة التربية والتعليم الفني القرار الوزاري رقم (١٤٩) بتاريخ ١/ ٩/ ٢٠٢٤ بشأن آليات تنظيم مجموعات التقوية والدعم التعليمي)

كما نص القرار على أن تعد إدارة المدرسة جدولًا بحصص المجموعات، بحيث تبدأ من أول يوم دراسي، وفي غير مواعيد الدراسة النظامية، كما نص القرار على أن تحدد إدارة المدرسة موعد بدء ونهاية مجموعات التقوية والدعم التعليمي لكل فصل دراسي، وتعلن عن ذلك، على ألا تقل الفترة بين الإعلان وبداية المجموعات عن أسبوع واحد، وأشار القرار إلى تحديد المدة الزمنية المخصصة للمجموعة بساعتين أسبوعياً، وفقاً للخطة التعليمية المحددة للمواد الدراسية، ويكون إشراك المعلمين العاملين بالمدرسة والقائمين على التدريس بالمجموعات اختيارياً داخل المدرسة، وفي حال عدم تقدم جميع معلمي إحدى المواد بالمدرسة للتدريس بالمجموعات، يجوز لمدير المدرسة الاستعانة بمعلمين آخرين من مدرسة أخرى تتبع نفس الإدارة التعليمية بالتنسيق مع مدير الإدارة التعليمية(وزارة التربية والتعليم الفني القرار الوزاري رقم (١٤٩) بتاريخ ١/ ٩/ ٢٠٢٤ بشأن آليات تنظيم مجموعات التقوية والدعم التعليمي)

وفي إطار سعي الوزارة لرفع المعاناة والضغط النفسي على الطلاب وأولياء الأمور مادياً ومعنوياً، والقضاء على الدروس الخصوصية والسناتر، وبدلاً من الفرصة الواحدة لمستقبل الطلاب في الصف الثالث الثانوي بدأت الحكومة ممثلة في وزارة التربية والتعليم، بإعادة هيكلة الثانوية العامة، وتقدمت بمقترح لنظام بديل يحمل اسم «البكالوريا المصرية» يتيح للطالب اختيار مساره وتعدد الفرص ومحاولات ودخول الامتحان، وتحسين المجموع، فضلاً عن إعداد برامج متكاملة لإعداد طالب مؤهل لسوق العمل.

يتضح مما سبق أن الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم قد بذلت جهوداً مصنية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية منذ ظهورها في مطلع القرن الماضي وحتى اليوم، ويمكن القول بأنها من أكثر المشكلات التي حظيت باهتمام كبير من جانب المسئولين لإدراكهم لخطورتها على المؤسسة التعليمية وعلى الطلاب وأسرهم وعلى المجتمع بصفة عامة، كما يتضح تنوع وتعدد السياسات في مواجهة تلك الظاهرة من الحظر والمنع إلى التجريم، وصولاً إلى التنظيم والتفنين، غير أنها لم تفلح في الحد منها، بل ازدادت اتساعاً وانتشاراً واكتسبت شرعية اجتماعية من كافة الأطراف، وهذا يستدعي ضرورة الوقوف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى ذلك من خلال تقييم تلك السياسات في ضوء المعايير والمقومات العلمية، مما يمهد الطريق أمام وضع رؤية مستقبلية لتطوير تلك السياسات للحد من تلك الظاهرة، وفي الجزء التالي من الدراسة سوف يتناول الباحثان تقييم تلك السياسات في ضوء المعايير والمقومات اللازمة لنجاحها.

المبحث الرابع: تقييم السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر.

تُعد السياسة التعليمية من الركائز الأساسية في تطوير النظم التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية والمجتمعية. فهي تُوجّه العملية التعليمية، وتحدد معايير الجودة، وتسهم في تحسين مخرجات التعلم. ويكتسب تقييم السياسات التعليمية أهمية بالغة في ضمان فعاليتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال تحليل مدى توافقها مع احتياجات المجتمع، وتأثيرها على جودة التعليم، وإمكانية تنفيذها بشكل مستدام، ويهدف هذا التقييم إلى دراسة السياسات التعليمية الحالية، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، واقتراح التحسينات الممكنة لضمان تحقيق تعليم

أكثر كفاءة وإنصافًا، ويتم ذلك من خلال تحليل البيانات، ومقارنة التجارب الناجحة، وتقديم توصيات قائمة على الأدلة لتعزيز جودة النظام التعليمي.

وبعد استعراض الجهود والسياسات التعليمية التي اتبعتها وزارات التربية والتعليم المتعاقبة لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية والتي امتدت من عام ١٩٣٥ حتى الوقت الحالي، يجدر بنا الوقوف على أبرز نقاط القوة والضعف في هذه السياسات، باعتبار أن السياسة التعليمية تُوجّه العملية التعليمية، وتحدد معايير الجودة، وتسهم في تحسين مخرجات التعليم، ويكتسب تقييم السياسات التعليمية أهمية بالغة في ضمان فعاليتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال تحليل مدى توافقها مع احتياجات المجتمع، وتأثيرها على جودة التعليم، وإمكانية تنفيذها بشكل مستدام.

فبالرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في التوسع الكمي متمثلاً في بناء المدارس الجديدة، وتزويدها بالتكنولوجيا، وتدريب المعلمين لمجابهة الدروس الخصوصية إلا أنها لم تستطع القضاء عليها، فلا تزال الظاهرة منتشرة، ولا زال إيمان الطلاب وأولياء الأمور بأن الدروس الخصوصية هي السبيل الوحيد للنجاح والتفوق والالتحاق بكليات القمة في أعلى درجاته، فضلاً عن عدم وجود خطة منهجية للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية، كما أن مجموعات التقوية لم تحقق الهدف المرجو منها ، وباستقراء الأدبيات السابقة في مجال صنع وتحليل السياسات التعليمية، فإن تلك الدراسات أثبتت ضعف تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها واتضح ذلك من خلال:

أولاً: محدودية وجود رؤية محددة للسياسة التعليمية:

ويتضح ذلك من خلال عمومية الأهداف وصعوبة قابليتها لتتحول إلى أهداف إجرائية محددة، الأمر الذي يجعلها مجرد مقولات حبيسة الكتب والوثائق التي تحويها دون ان تتفاعل مع النظام التعليمي، نجد تلك العمومية واضحة في القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م بالإضافة إلى التضارب الذي وقعت فيه السياسة التعليمية خلال عقد واحد وذلك بصدور القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨.

وقد انعكس ذلك على الواقع التعليمي على النحو التالي:

(أ) التوجه نحو الاهتمام بالجوانب الكمية في التعليم على حساب الجودة النوعية:

فبصدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م، والذي كانت له آثار سيئة على العملية التعليمية، والذي بمقتضاه تم مد الإلزام لمدة تسع سنوات متضمناً بذلك مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي دون أن يأخذ في اعتباره ما لدى النظام التعليمي من مدارس وأماكن ومعلمين إلى جانب الأثر السلبي للحالة الاقتصادية التي انعكست على التعليم متمثلة في العجز في أعداد المدارس والفصول، ونتج عن ذلك زيادة كثافة الفصول، وتعددت الفترات الدراسية في اليوم الدراسي الواحد، وعجز الأبنية التعليمية عن استيعاب الأعداد بشكل أدى إلى اختفاء قاعة الأنشطة الأمر الذى أثر سلبا على جودة العملية التعليمية. (إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٠٩)

وقد أثر ذلك على طبيعة العملية التعليمية التي أصبحت تتم شكلاً داخل المدرسة فالتلاميذ يقيدون أسمائهم بالمدرسة لكنهم يتعلمون بالمنازل عن طريق الدروس الخصوصية إن أرادوا

التعليم ورغبوا فيه وكانت لديهم القدرة المالية على ذلك، ووجد المعلم الكثير من المبررات العملية لذلك، فالكثافة داخل الفصول زادت عن قدراته كبشر وزمن اليوم الدراسي تضاءل ليصبح في بعض المدارس التي كانت تعمل ثلاث فترات لا يزيد عن ساعتين، كما أن المدرسة وأساليب العمل داخلها كانت بيئة مساعدة على استشراء هذا الداء، فالاهتمام الأساسي ينصب على إكمال الشكل على الأوراق مع علم الجميع بان صورة الواقع تختلف تماماً ، فالمعلم وجوده داخل الفصل لا يهم ماذا يفعل ؟ وأعداد التلاميذ الحضور والغياب ترصد كل يوم دون معرفة هل من حضر تعلم شيء؟ وهل من تغيب عن الحضور شعر بانه قد فقد شيء، ولقد أدى ذلك إلى تدني النظام التعليمي اداء وقيمة سواء من داخله أو خارجه وترك للبيروقراطية مهمة تلوين الصورة بألوان زاهية وإلباسها ثياب حديثة لتجميل الصورة دون جدوى. (محمود، ٢٠٠٩، ٦٣)

(ب) تخبط وتضارب السياسة التعليمية المرتبطة بالحد من ظاهرة الدروس الخصوصية:

ويتضح ذلك من خلال التراجع عن مد الإلزام تسع سنوات وصدور القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ ليصبح الإلزام (٨) سنوات بعد ضم الصفين الخامس والسادس الابتدائي مما أدى إلى تجسيد مشكلة عرفت بالدفعة المزدوجة في التعليم المصري حيث كانت هذه السياسة التي بلورها القانون ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ بمثابة تدشين العصر الذهبي للظاهرة موضوع الدراسة، فالصراع على اجتياز الامتحانات العامة بات مضاعفاً في ظل أماكن محدودة للناجحين بالمراحل أو الصفوف التالية ، وهذا ما جعل النجاح في حد ذاته لا يهم بل لابد من الدرجات المرتفعة لمن يريد الارتقاء التعليمي ومن ثم الاجتماعي، فزادت الدروس الخصوصية حدة بوصفها الطريق الوحيد لتحقيق النجاح والتفوق وبدأت الظاهرة تشهد انتشاراً ملحوظاً سواء على مستوى المناطق ريف أو حضر أو على المستوى الاقتصادي للأسر. (محمود، ٢٠٠٩، ٦٤)

ثانيًا: ضعف فاعلية سياسة تنظيم مجموعات التقوية المدرسية:

تعتبر من أبرز السياسات التي تم اتباعها عبر الوزارات المختلفة كبديل للدروس الخصوصية وأحياناً كاستثمار، ورغم ذلك فقد شاب تنفيذها بعض السلبيات من أبرزها:

(أ) الشكلية في تنظيم وتنفيذ مجموعات التقوية المدرسية:

حيث تم استخدام مجموعات التقوية كستار للتستر خلفه وإعطاء الدروس الخصوصية صبغة شرعية، نظرًا لأن تيار الدروس الخصوصية أقوى من أن توقفه مثل هذه الجهود التي تبذلها الوزارة، ونظرا للضغوط الواقعة على الإدارات التعليمية والمدرسية بضرورة تنظيم مجموعات التقوية كحل بديل للدروس الخصوصية، في ظل هذه الظروف أخذت مجموعات التقوية في بعض المدارس صورا وأشكالا وهمية لا يقبلها العقل ولا يقرها المنطق، بعيدة كل البعد عن الصدق مع النفس ومع الآخرين.

ومن أمثلة هذه الصور وعلى لسان بعض المعلمين المعايشين لهذا الواقع تشكيل مجموعات التقوية على الورق فقط، بما في ذلك كشوف أسماء الطلاب والقائمين عليها من معلمين وإداريين، وعلى المعلم أن يسدد الرسوم المقررة على هذه المجموعات لصالح الهيئات الإشرافية والإدارية كما تقررها اللوائح، وفي المقابل له الحرية في إعطاء الدرس الخصوصي لهؤلاء الطلاب وغيرهم في المكان والتوقيت المناسبين له، وبالسعر الذي يحدده هو، أي أن الوثائق تقلب الحقائق، وفي ظل هذا الواقع يقوم بعض المعلمين بإعداد مذكراتهم العلمية المتضمنة الشرح في الدرس الخصوصي، ويكتبون عليها أسماءهم دون تخوف لأنهم يدونون عليها ما يفيد أنها خاصة بمجموعات التقوية

المدرسية، وكأن المدرسة بهذا الإجراء تساعدهم في الدعاية لأنفسهم، وتحصنهم أيضا ضد أية مخالفات قد توجه لهم، وتساعدهم على التهرب الضريبي، (مجاهد، ٢٠٠٢، ٣٨٢) واتفقت دراسة (مصطفى، ٢٠١٧، ٩٥) مع ذلك حيث أشارت إلى عدم التطبيق الناجح للمجموعات الدراسية وهو ما أكده وزير التربية والتعليم، والتعليم الفني، وقد صرح بذلك في الجلسة العامة لمجلس النواب، قائلًا إن مجموعات التقوية المدرسية لم تؤتِ ثمارها خلال السنوات الأخيرة، وثبت أنها غير فعالة. (عبد الغنى، إبراهيم، ٢٠٢٣، ٥٣٧)

(ب) تحول مجموعات التقوية إلى نوع من الوجاهة الاجتماعية التي تدعم التفاوت الطبقي داخل المجتمع:

يتضح من عرض الجهود المبذولة في تنظيم مجموعات التقوية المدرسية ارتباطها بالواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع، ذلك أنها في بداية عهدها كانت من أجل التقوية الفعلية لبعض الطلاب الذين يعانون من تأخر دراسي فعلى وقلة استيعاب وفهم سبب لهم نوعا من الرسوب الدراسي؛ وذلك كمسؤولية اجتماعية من قبل الوزارة لمساعدة هؤلاء الطلاب الذين كانوا يشعرون بالحرج من تلقى أبنائهم لهذه الدروس وتلك المساعدة، حيث كان ذلك يسبب لهم نوعا من الحرج والمعايرة داخل المجتمع، ولذلك كانت تتم في خفاء إلا أنها قد أصبحت كمثيلتها الدروس الخصوصية نوعا من الوجاهة الاجتماعية التي تدعم التفاوت الطبقي داخل المجتمع. (المهدى، ٢٠٠٠، ١٨)

(ج) التقليل من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

وتمثل هذا الإجراء في إيجاد نوعين من مجموعات التقوية داخل المدارس، أحدهما عادية والأخرى متميزة، وذلك طبقا لما ما جاء في القرار الوزاري رقم (٤٨) بتاريخ ٢٣ /٢ / ١٩٩٤ م والذى يتكون من عشر مواد أبرزها ما ورد في المادة الرابعة من القرار بشأن تنظيم مجموعات تقوية متميزة، وما ورد في المادة الثانية بشأن تنظيم مجموعات تقوية عادية، وتعديل اشتراكات التلاميذ في كل نوع، كما أكد القرار ذاته على زيادة عدد طلاب المجموعة الواحدة إلى (٢٠) طالبا منهم طالبان بدون مقابل من بين الطلاب غير القادرين، أما عدد طلاب المجموعة المتميزة فلا يزيد عن (١٠) طلاب، منهم اثنان من غير القادرين ، وقد ساهم هذا الإجراء بشكل كبير في الإبقاء على ظاهرة الدروس الخصوصية واتساع انتشارها. (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٤٨ بتاريخ ٢٣ / ٢ / ١٩٩٤ بشأن المجموعات الدراسية للتقوية)

ثالثًا: الحلول الجزئية في علاج ظاهرة الدروس الخصوصية:

ويتضح ذلك من خلال التعديلات التي قدمها وزير التعليم حسين كامل بهاء الدين كمحاولة للحد من انتشار الدروس الخاصة وإدخال بعض التعديلات على الثانوية العامة وذلك من خلال القرار الوزاري رقم ٤٨ لسنة ١٩٩٤ م وتمثلت تلك التعديلات في:

(أ) تعديل نظام الثانوية العامة من سنة إلى سنتين:

أجرت وزارة التربية والتعليم تعديلات في نظام الثانوية العامة القديم المتمثل في مرور الطالب بسنتين يشكل مجموعهما معاً درجة الطالب للالتحاق بكليات التعليم العالي، واستبدلته بنظام جديد يقتضي المرور بسنة واحدة يمكن بعدها الالتحاق بالجامعة، والواقع أن تطبيق النظام

القديم ذي السنتين لم ينجح في التقليل من الدروس الخصوصية، لأنه كان تحولاً من امتحان واحد عالي المخاطر إلى امتحانين عاليي المخاطر، مع استمرار محدودية المقاعد الجامعية، لذا تمت العودة لنظام السنة الواحدة، وعلى مدار سنوات وجه النقد لتعديل نظام السنتين حيث كان المقصود به التخفيف على الطلاب من حيث وجود فرصة ثانية لزيادة المجموع الذي حصل عليه في السنة الأولى من الثانوية، ولكن ذلك يبدو تخفيفًا ظاهريًا فقط، حيث يعيش الطلاب سنتان من القلق والضغط الدراسي، كما يفرض أعباء مالية جديده على الأسرة وتحمل تكاليف سنتان من الدروس الخاصة بدلا من سنة واحدة(جمهورية مصر العربية ، حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم بشأن حظر الدروس الخصوصية ، قرار رقم (٥٩٢) لسنة ١٩٨٨

(https:www east laws com data tash details 83335)

(ب) تطبيق نظام التحسين:

وهو إمكانية دخول الامتحان أكثر من مرة في المادة الواحدة لتحسين الدرجة العملية. (منصة العدالة الاجتماعية، ٢٠٢١، ١٩)

رابعاً: الإخلال بمبدأ مجانية التعليم:

رغم ما ينص عليه دستور الدولة والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ الذي ينظم التعليم حتى الآن على مجانية التعليم في مراحله المختلفة، إلا أنه مازالت تفرض مصروفات دراسية في مراحل وأنواع التعليم المختلفة، هذا بالإضافة إلى المجموعات الدراسية التي تفرضها الوزارة، وتحديد نوع مميز منها يرتفع ثمنه عن المجموعات العادية، بالإضافة إلى ارتفاع نفقات الكتب الخارجية، وكذلك تكلفة الدروس الخصوصية الأمر الذي أدى إلى تفريغ المجانية من مضمونها ومحتواها.

ومن خلال اجتماع لجنة التعليم بمجلس الشيوخ، لمناقشة وزير التعليم في المقترحات التي عرضها أمام الجلسة العامة لمجلس النواب، بشأن حوكمة الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية، تطرق الوزير في كلمته إلى فكرة ترخيص مراكز الدروس الخصوصية ترخيصا رسميًّا بشروط معينة، كما أكد أن مجموعات التقوية ستكون مسئولية شركة تابعة للوزارة، وتحصل هذه الشركة على نسبة ١٠٪ من أموال مجموعات الدعم، فيما ستقوم الوزارة بتخصيص عدد خمس مدارس في كل منطقة تعليمية يتم تجهيز وإنشاء قاعات لمجموعات التقوية بها لتكون على أعلى مستوى لمنافسة المراكز الخاصة، على أن يكون للطالب حرية الاختيار بين المدرس في مجموعات التقوية وبين المدرس في المراكز التعليمية(جاويش وآخرون،٢٠٢٢ ، *وزير التربية والتعليم شركات ستتولى مسئولية مجموعات التقوية لمنافسة السناتر، متاحة على* ،https://www.almasryalyoum.com)

بل تعدى الأمر من خلال نص القرار الوزاري رقم ١٤٤٩ بتاريخ ٢٠٢٤/٩/١، إلى إطلاق مشروع فتح مراكز أو قاعات للمحاضرات ومجموعات التقوية داخل المدارس الحكومية لتكون بديلا عن مراكز الدروس الخصوصية المنتشرة في مختلف محافظات الجمهورية بمقابل مادي مناسب على أن يستبدل مسمى (مجموعات التقوية) بالمدارس إلى(مجموعات الدعم) وسيسمح لجميع المعلمين المتميزين بالعمل بها، كما سيُسْمَح بتشغيل المعلمين الذين يتمتعون بشهرة فائقة في مراكز الدروس الخصوصية بالعمل داخل المراكز المدرسية التي سيتم إطلاقها، كما سيتم تأهيل غير المعلمين في التربية والتعليم منهم من خلال حصولهم على دورات تدريبية مكثفة ومنحهم شهادة صلاحية ممارسة المهنة من الأكاديمية المهنية للمعلمين قبيل بدء استقبالهم في المدارس، كما أن

المشروع يتضمن حوافز مجزية للمعلمين الذين سيعملون في المراكز المدرسية، إلى جانب إدخال تعديلات على لائحة المجموعات المدرسية بحيث يتم تحصيل المقابل المادي وصرف مستحقات المدرسين والإداريين العاملين بها في أسرع وقت (ضربة لمافيا الدروس الخصوصية بمصر .. قرار جريء لوزير التعليم، (٢٠٢٤)، متاحة على:(https://www.alarabiya.net)

مما سبق دفع البعض إلى التساؤل قائلاً أين الإنصاف في تطبيق هذا المشروع؟ وماذا عن الطالب الذي لا يملك دفع مقابل مجموعة الدعم؟ فأين الإنصاف في هذه الممارسة مع من لا يملك القدرة على دفع مبالغ لا قبل له بها؟ وهل تحوَّل عَمَلُ وزارة التربية والتعليم إلى وضع قوائم بأسعار مجموعات التقوية وتوزيع الأرباح بين الأطراف المساهمة فيها والمنظمة لها بحيث يكون جزء منها للشركة الخاصة التي تدير العملية لصالح الوزارة أو نيابة عنها؛ لأن الوزير ذاته أقر بفشل الوزارة في إدارة مجموعات التقوية في السابق بقوله: "إن مجموعات التقوية المدرسية لم تؤتِ ثمارها خلال السنوات الأخيرة، وثبت أنها غير فعالة، إذن الحل إسناد الوكالة لشركة لإنجاحها، وهذا تصريح بَيِّن على خصخصة قطاع التعليم من خلال جلب القطاع الخاص إلى المدارس العامة، والتعاقد على خدمات معينة. (عبد الغنى، ابراهيم، ٢٠٢٣، ٥٤٠)

وتجدر الإشارة إلى أن قرار الحكومة وموافقتها تمت الإشارة إليه في بعض الصحف منسوباً إلى مصادر مطلعة ولم تصدر وثيقة رسمية تشريعية نابعة من موافقة المجالس النيابية أو منصوصا عليها في جريدة الوقائع المصرية، وهذا في حد ذاته يزيد من ارتباك المشهد من قبل الوزارة والحكومة ويُحدث بلبلة في موقفهما إزاء ظاهرة الدروس الخصوصية ، فأحيانا تدعو الوزارة ممثلة في وزيرها إلى تقنين أوضاع المراكز الخاصة مقابل دفع ضريبة للدولة، وهو ما يتنافى مع كل مبادراتها منذ أربعينيات القرن الماضي من محاربة ومكافحة الدروس الخصوصية، وحين تنتبه الوزارة لذلك - بعد المعارضة من فئات عديدة من المجتمع - تعود مرة أخرى إلى موقفها القديم من محاربة هذه الظاهرة. (عبد الغنى، ابراهيم، ٢٠٢٣، ٥٤٠)

ولكن الجديد هو نقل المراكز الخاصة إلى داخل المدارس العامة وبمقابل مادي بمسمى قديم جديد هو "مجموعات الدعم، ولكن السؤال الآن هو: هل هكذا تتم عملية مكافحة ظاهرة الدروس الخصوصية؟ أم أنها عملية مواءمة مع الوضع الراهن ومنافسة غير متعادلة مع المراكز القائمة بالفعل لسحب البساط منها لصالح المراكز داخل المدارس في ظل التصريحات بعملية استقطاب المعلمين المتميزين العاملين بالمراكز الخاصة وتأهيل غير المعلمين بالتربية والتعليم من خلال حصولهم على دورات تدريبية مكثفة ومنحهم شهادة صلاحية ممارسة المهنة من الأكاديمية المهنية للمعلمين، ألا يعني هذا الاعتراف ضمنيًّا بالدروس الخصوصية وبالمعلمين وغير المعلمين العاملين في هذا المجال وتقنين أوضاعه ولكن تحت مظلة الوزارة؟ (عبد الغنى، إبراهيم، ٢٠٢٣، ٥٤١)

وإذا كان الأمر كذلك فماذا عن إدارة هذا المشروع - كما تم التصريح عنه باسمه؟ وما الجهة التي ستتولى الإشراف والمتابعة التعليمية والمادية عليه؟ وهل سيتم الإسناد إلى شركة كما تم الإعلان من قبل الوزارة سابقا؟ وماذا عن السماح لغير المعلمين بمزاولة المهنة؟ وهل الدورات المكثفة كافية لإعداد معلم؟ وأين عامل الخبرة والكفاءة؟ إن مثل هذه القرارات تفتح المجال للعديد من الخريجين الباحثين عن عمل والعاطلين ليكتسبوا بشكل شرعي لقب معلم، ومن ثم يتم استقطاب الباحثين عن الدروس الخصوصية أو المنتسبين للمراكز الخاصة. إننا نزعم أنه قد حان الوقت

للمكاشفة، وأن يتم إدراج معالجة هذه الظاهرة على رأس أولويات الحكومة المصرية، فإن كانت الحكومة والوزارة تحظر على المعلمين العاملين في الخدمة تقديم دروس خصوصية، لكنهما غير قادرتين على إنفاذ الحظر، فهل الحل هو السماح للمعلمين بتقديمها داخل المدرسة؟ (عبد الغنى، إبراهيم، ٢٠٢٣، ٥٤١)

خامساً: السطحية في علاج أعراض الظاهرة دون الاهتمام بأصل المشكلة، وضعف معالجتها بطريقة علمية:

فحينما أرادت الحكومة المصرية التدخل لمواجهة ظاهرة انتشار مراكز الدروس الخصوصية في عموم الجمهورية، فكان وسيلتها إما المنع والمواجهة، وإما التأميم لصالح وزارة التربية والتعليم فبدلًا من الاهتمام بأصل المشكلة، ومعالجتها بطريقة علمية، تلجأ إلى أسهل طريق، بالمصادرة والمنع، وعدم الاهتمام بالتعليم بالشكل المناسب، ومن أهم مظاهر المواجهة التي قامت بها وزارة التنمية المحلية بالتنسيق مع وزارة التعليم إصدار تعليمات للمحافظات بإغلاق مراكز الدروس الخصوصية (السناتر)، وعدم السماح بأي مخالفات أو تجاوزات في هذا الشأن، ومن ذلك:(نصار ، ٢٠٢٢ ، الدروس *الخصوصية والتعليم في مصر في مهب الريح ، متاحة على*، (https://gamalnassar.com)

١) تكثيف الحملات من قبل الأحياء بالتنسيق مع الإدارات التعليمية لغلق أي سنتر مفتوح.
٢) اتخاذ الإجراءات القانونية حيال أي أنشطة تعليمية خارج المدارس من غلق وتشميع للمركز.
٣) تحرير محضر وغرامة ضد المخالفين.
٤) دعوة المواطنين إلى الإبلاغ عن مراكز الدروس "السناتر" للتعامل معها.
٥) منع التجمعات بحجة الحفاظ على سلامة الطلاب.

كل هذه الإجراءات وغيرها لن تفيد في حل المشكلة من أساسها، بل ستخلق جوًا مضطربًا بين أولياء الأمور والمعلمين، وفي الغالب ستزداد التكلفة على كاهل رب الأسرة الحريص على مستقبل أولاده، مما يدفعه إلى تكثيف الدروس الخصوصية في المنزل، وبالتالي الزيادة في أسعار الدروس، التي لا تتوافق بأي حال من الأحوال مع الدخل الضعيف لمعظم الأسر في مصر.

سادساً: صدوربعض القرارات الوزارية التي تدعم الدروس الخصوصية:

ويتضح ذلك من خلال صدور القرار الوزاري رقم (١٩٠) بتاريخ ٥ / ٩ / ٢٠٠١ والذي نص على أنه لا يجوز للطالب دخول الامتحان إلا إذا كانت نسبة حضوره لا نقل عن (٨٥%) من عدد أيام الدراسة الفعلية، ويستثنى من هذا الشرط فئتان يسمح لهما بأداء الامتحان من الخارج وهما: (وزارة التربية والتعليم قرار وزاري رقم (١٩٠) بشأن إعادة قيد الطلاب بالمدارس الثانوية العامة بسبب الغياب مادة (١) و(٢)

(أ) أصحاب الحالات الخاصة الذين يتعذر عليهم استيفاء نسبة الحضور لأسباب خارجة عن إرادتهم من أهمها الإصابة بأمراض مزمنة جسمانية أو نفسية.

(ب) المستغنيون عن المدرسة والراغبون في عدم الحضور إليها طوال العام الدراسي بشرط أن يسجلوا رغبتهم في المواعيد التي تحددها الوزارة وتسديد الرسم المقرر وعلى الرغم من أن هذا القرار يعتبر أحد الحلول العملية ذات الإيجابيات المباشرة والتي تتمثل في استبعاد فئة الطلاب الذين يفسدون على زملائهم فرصة الاستفادة من المدرسة، وخفض كثافة الفصل وتهيئة مناخ

مدرسي أفضل وتخفيض الحد الأدنى للقبول بالتعليم الثانوي العام ، وترشيد الإنفاق التعليمي، إلا أنه من ناحية أخرى يعتبر اعتراف رسمي بالدروس الخصوصية ، وهو طريقة غير مباشرة لتشجيع الدروس الخصوصية والسوق السوداء للتعليم، كما أنه يتضمن تأكيدا للنظرة الضيقة لمهمة المدرسة الثانوية العامة وحصرها في نطاق الوظيفة الأكاديمية ، ويعبر عن التناقض بين الشعارات التي تؤكد على أهمية المدرسة بما تهيئه لطلابها من فرصة لممارسة الأنشطة والهوايات وبين الواقع الحياتي الذي ينطق بأنه يمكن الاستغناء عن المدرسة، والذى يخشى منه أنه بمرور الوقت قد تنتشي هذه الظاهرة ويستمرؤها الطلاب وتصبح الدروس الخصوصية هي الأساس وتزداد المدرسة الرسمية تهميشا ، إن استغناء فئة ما عن المدرسة لهو مؤشر خطير، والأخطر من ذلك أن يكون هؤلاء هم الأكثر تفوقا بحصولهم على المجاميع الأعلى في امتحانات الثانوية العامة. (مجاهد، ٢٠٠٢، ٣٨٣)

سابعًا: سياسة تقنين ظاهرة الدروس الخصوصية، ويتضح ذلك من خلال:

القرار الوزارى رقم (٧٥٣٠) بتاريخ ٢٩ / ١٠ / ١٩٤٧م الخاص بتنظيم إعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ ويعد هذا القانون أول تقنين لظاهرة الدروس الخصوصية من جانب الدولة، حيث اقترح مواجهة الدروس الخصوصية عن طريق تنظيم مجموعات للتقوية حيث نصت المادة الثامنة من القرار على أنه: يجوز لناظر المدرسة أن ينظم دروسا خاصة مشتركة لجماعات محدودة العدد من التلاميذ بناء على طلبهم، على ألا تبدأ هذه الدروس قبل أول مارس، وبشرط موافقة المنطقة التعليمية على هذا التدبير قبل البدء فيه، ثم صدر بعده القرار الوزارى رقم (٨٢٨٧) لسنة ١٩٤٩م والذي حدد عدد الدروس الخصوصية التي يصرح بها للمدرسين. (المهدى، ٢٠٠٠، ١٥)

ثامناً: ضعف استقرار السياسة التعليمية:

شهدت الفترة الأخيرة من نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين الكثير من التغييرات والتعديلات في السياسات والاستراتيجيات التي طالت المبادئ والأهداف العامة والأمور التفصيلية المتعلقة به، وقد ارتبطت تلك التغيرات بشخص المسئول الأول عن التعليم (وزير حكومة)، ليأتي من بعده برجاله ومستشاريه وخبرائه ليعيدوا الكرة بزعم التطوير والإصلاح والتحسين، وقد أكدت مؤشرات الواقع وممارساته على تذبذب هذه الجهود وتلك المحاولات للتطوير بين الصعود تارة والهبوط تارة أخرى، بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص معينين في مواقع القرار المختلفة، مما يعني غيبة الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم قبل الجامعي، حيث يبدأ كل من يتصدى لتلك الجهود من نقطة بداية خاصة به، وكأن لم يسبقه أحد في هذا المجال. (إسماعيل، ٢٠١٧، ٨)

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦ بأن السياسة التعليمية في مصر تتسم بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبنى نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي، كما لا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية واضحة طويلة الأجل، ومن ثم غياب فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ١٦) وهو ما أكدت عليه بعض الدراسات (سيد، ٢٠٢٠، ٣٩، ٤٠) (فتحي، ٢٠٢٢، ١٥٥) التي أشارت إلى التخبط المستمر في سياسات التعليم وخططه الاستراتيجية والتنفيذية، وعدم استقرار

السياسات التعليمية وارتباطها ببقاء من رسمها- شخصا كان أو مؤسسة -وتحولها إلى مجرد شعارات معلنة لا تجد لها حظا من التنفيذ.

تاسعاً: ضعف الانطلاق من رؤية وفلسفة المجتمع:

يؤثر تغير السياسات التعليمية وعدم استقرارها بشكل واضح على منظومة التربية والتعليم خاصة ويترتب عليه استيراد نماذج تعليمية أجنبية لا علاقة لها بالواقع المعيش ولا علاقة لها بالمناخ المجتمعي والفكر الجمعي للمجتمع ولا بعاداته ولا تقاليده ولا ثقافته .... وبالتالي عدم المواكبة والاخفاق في علاج المشكلات التعليمية (سامي، ٢٠٢٣، *السياسة التعليمية في مواجهة تحديات المستقبل*، متاحة علي:

(https://sustainability-excellence.com)

وقد أشارت دراسة (سيد ٢٠٢٠، ٣٤) إلى قلة ارتباط السياسة التعليمية بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، كما أوصت دراسة (جاد الكريم والجيار، ٢٠١٢، ١٤٤٣) بضرورة مراعاة نسق المجتمع القيمي وخصوصيته الثقافية.

عاشرًا: قلة الاستناد إلى البحث التربوي في رسم السياسة التعليمية:

تبدو أهمية البحث التربوي في تناوله لمشكلات الميدان التعليمي وطرح البدائل والحلول التي تساهم في حلها، كما أنه يقدم الأساليب العلمية لاتخاذ القرارات المناسبة للمواقف التربوية، ويساهم في تحديد فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة في التعليم بما يؤدي إلى توجيه العمل التربوي على أساس منهجي، هذا بالإضافة إلى أن البحث التربوي يساعد في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكن المسئولين في تطوير جانبي الكم والكيف في المخرجات التعليمية. (غنايم، ٢٠٠٥، ٤٣٥)

ويعاني واقع البحث التربوي في مصر من أزمة حقيقية تتمثل في التوجه نحو التنظير دون أن يكون له دور حقيقي فاعل في بناء الانسان وخدمة المجتمع (عباس وسمحان، ٢٠٢١، ٣٤١) وبالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت معوقات البحث التربوي مثل، (الدهشان، ٢٠١٥، ٤٥) (سكران، ٢٠١٠، ١٧٧- ١٨٤)، و(غنايم، ٢٠١٤، ١٠١ – ١٤٢) يتبين وجود بعض المعوقات التي تعوق البحث التربوي لعل من أهمها:

١) الانفصال بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية نتيجة وجود بعض المعوقات سواء كانت متعلقة بالجانب الإداري والتنظيمي أو الجانب البحثي والباحثين أو المناخ المؤسسي.
٢) اتساع الفجوة بين مؤسسات إنتاج البحوث والجهات المستفيدة.
٣) قلة الاهتمام بنتائج البحوث التربوية.

وقد ترتب على ذلك سرعة إصدار قرارات تعليمية دون اللجوء إلى نتائج البحوث التربوية، وغياب الخريطة البحثية التربوية التي ترتبط بمشكلات السياسة التعليمية؛ مما يتطلب التحرك الفاعل من التربويين وصناع القرار بل ومن المجتمع بأسره لمعالجة ذلك، وعيًا وفكراً وتطبيقاً، (جوهر، وآخرون ،٢٠١٩، ٨٣ - ١٢٨) وأكدت دراسة (سيد ٢٠٢٠، ٤٥) أن السياسات التعليمية لم تكن قادرة على الاستجابة لتوجهات التعليم المستقبلية، ويرجع ذلك في جانب كبير منه إلى قلة الاستفادة من البحوث التربوية المستقبلية بأدواتها المختلفة في معالجة تلك الظاهرة.

حادي عشر: غياب البيانات والمعلومات الدقيقة والمفصلة اللازمة لصنع السياسة التعليمية:

بالرغم من الاهتمام بنظم المعلومات الإدارية منذ صدور القرار الجمهوري رقم (٦٢٧) لسنة (١٩٨١) بشأن إنشاء مراكز للمعلومات والتوثيق في الأجهزة الإدارية للدولة ومنها الإدارات التعليمية، بهدف تجميع البيانات والمعلومات التي تخدم أهداف الجهة المنشأة بها وتسجيلها وتحليلها وتحديثها ليمكن المعاونة في اتخاذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب ، هذا إلى جانب مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار" والذي يُناط به توفير معلومات دقيقة ومحدثة على المستويات القومية والتفصيلية التي تسهل عملية المتابعة والتقييم وكذلك بناء القرارات على الدلائل والمعلومات، كما تم إنشاء مركز المعلومات بوزارة التربية والتعليم الذي يستهدف تطوير البنية الأساسية المعلوماتية من خلال الخدمات المختلفة. (فتحي، ٢٠٢٢، ١٤٨)

وفيما يتعلق بالبحوث التي يمكن اتخاذ قرارات في ضوءها، تم إنشاء المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بقرار رئيس الجمهورية رقم (٨٨١) لسنة(١٩٧٢م) باعتباره هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطًا علمياً، وتتبع وزير التربية والتعليم، يختص بدراسة وسائل تطوير التعليم ونظمه ومناهجه وإدارته من خلال البحث العلمي، وعلى الرغم من ذلك أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف أجهزة المعلومات التي تستند إليها أجهزة صنع القرارات التعليمية في مصر، مما يؤثر بالسلب على مدى فاعلية القرارات التعليمية، وغياب البيانات والمعلومات الدقيقة والمفصلة اللازمة لصنع القرار، وتمت الإشارة إلى الحاجة إلى تدريب القيادات بالوزارة على صنع القرارات المبنية على المعلومات. (فتحي، ٢٠٢٢، ١٤٩) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٧٣).

وفي هذا الصدد أوصت دراسة (الهلالي، ٢٠٢١، ٢٣) بضرورة بناء السياسات التعليمية وصنع القرارات استناداً إلى معلومات حقيقية وانطلاقها من أهداف واقعية يمكن تحقيقها، ومراعاة الصالح العام وليس صالح فئة بعينها، والتركيز على كل المستويات الإدارية وعلى المشاركة الحقيقية والاعتماد على نتائج البحوث العلمية والمحافظة على الهوية والثوابت الوطنية، مع الحرص على أن تكون مستقلة ولها مرجعية وتتضمن المحاسبية وكيفية التقويم وتصحيح المسار.

ثاني عشر: محدودية المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية:

بالرغم من إن الوزير يعاونه بشكل رسمي في صنع القرارات التعليمية واتخاذها مجموعة من الوكلاء كل في مجال اختصاصه، بالإضافة إلى المجالس والهيئات أو المراكز الاستشارية التي يرأسها الوزير بنفسه ، وتأكيد الدستور على ضرورة أن يؤخذ برأي المجالس القومية في مشروعات القوانين واللوائح، هذا إلى جانب وجود مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي برئاسة وزير التعليم يتولى التخطيط لهذا التعليم ورسم خططه وبرامجه ويضم ممثلين القطاعات في التعليم في الجامعات والتخطيط والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم كما هو منصوص عليه في قانون التعليم رقم١٣٩ لسنة١٩٨١. (محمود، ٢٠٢٢ ، ١٢٦)

بالإضافة إلى تأكيد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٧ على ضرورة دعم وتعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم من خلال توسيع نطاق الشراكات مع جميع الأطراف المعنية، إلى جانب محاولات للتحول إلى فكرة قومية التعليم، والتي تركز على التحول من فكره كون التعليم

مسئولية الحكومة فقط إلى فكرة قومية التعليم وضرورة مساهمة جميع القطاعات في عملية صنع السياسة التعليمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ١٩)

ولكن على الرغم مما سبق، إلا أن عملية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية تتمركز في القيادات التعليمية العليا نتيجة مركزية النظام السياسي في مصر، الأمر الذي يشير إلى محدودية المشاركة المجتمعية وتهميش دور العديد من المؤسسات والجهات التي لابد أن تمثل عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية، إذ تقتصر عملية صنع القرار التعليمي على القوى الرسمية واغفال مشاركة القوى غير الرسمية، وهو ما ظهر في تهميش دور المؤسسات البحثية، وتهميش دور منظمات المجتمع المدني، ومحدودية دور المجالس الرسمية والأحزاب والمحليات وضعف دور الجهات المستفيدة Stakeholders في صياغة البدائل التي تطرحها السياسات التعليمية والإصلاحية. (يوسف، ٢٠١٩٢، ٤١٠ - ٤١٣)

وعلى الرغم من أن المشاركة تعكس وجهات النظر المتنوعة للجهات المعنية، وتوفر نتائج أكثر ثراءً ومبنية على معلومات مستقاة من أرض الواقع ومتفق عليها، والأهم من ذلك أن المشاركة تضمن إحساسا أكبر بالشرعية والملكية للأفكار المنفذة، إلا أنه لا يوجد التشجيع الكافي لمشاركة أصحاب المصلحة وبناء شراكات بناءة معهم، وإنشاء قنوات للمشاركة كالحوارات المجتمعية، وتبسيط الإجراءات للسماح لأصحاب المصلحة بالمشاركة في مناقشة المشكلات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم. (محمود، ٢٠٢٢، ١٦٠)

وقد أكد ذلك العديد من الدراسات منها: دراسة (سيد، ٢٠٢٠، ٤٢) والتي أشارت إلي غياب المشاركة الشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية في مصر، وتهميش دور العديد من المؤسسات والجهات التي لابد أن تمثل عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية، وقد نتج عن ذلك ضعف وجود مُناخ يعمل على صياغة سياسة تربوية سليمة ، كما توصلت دراسة (عثمان، ٢٠٢٠) إلى عدة نتائج ذات صلة بمشاركة المستفيدين في صناعة القرار التعليمي في مصر، وهي المركزية الإدارية في صنع القرارات، وصنع القرارات بشكل فردي، وهو ما ظهر في ضعف تفعيل لامركزية صناعة القرار التعليمي بتفعيل دور الإدارات التعليمية والمدرسية والمحلية، وضعف تفعيل مشاركة المؤسسات غير الرسمية كمراكز البحوث والأحزاب السياسية... إلخ، في صناعة القرارات، هذا إلى جانب ضعف التزام قطاعات الوزارة بآلية واضحة لصناعة القرارات، (فتحي، ٢٠٢٢، ٢٤) وفي هذا الصدد توصلت نتائج دراسة (طلايع، ٢٠٢٥ ، ٤٦) إلى عدة نتائج منها ، ضعف نظم الإفصاح ونقص الشفافية اللازمة لتمكين الجهات المعنية والأطراف الفاعلة من المشاركة في القرارات التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم من كافة النواحي ومن منظور شامل. وهو ما دفع كثير من الدراسات إلى التأكيد على التركيز على الشمولية عند صنع واتخاذ القرار على أساس أن السياسة مترابطة وشاملة وليست مجزأة. (فتحي، ٢٠٢٢، ١٥٧)

في ضوء المعالجة السابقة يتضح أن العبرة ليست بوضع سياسة تعليمية عامة رشيدة فحسب، وإنما بمدى القدرة على تنفيذ الخطط والبرامج المنبثقة منها، ومدى الجدية في تنفيذها ومتابعتها وتقييمها بصورة مستمرة، ومدى القدرة على الاستمرار والتطوير طالما كانت الظروف المحيطة مهيئة لذلك، وينبغي التأكيد على أهمية المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية على نطاق واسع، فالسياسة التعليمية القائمة على الآراء الجماعية تكون أكثر واقعية بل وضمان لفاعليتها،

كما يجب أن تنبثق السياسة التعليمية من واقع وفلسفة المجتمع وتطلعاته؛ لأنها تمثل الرافد الأساسي الذي تستقي منه السياسة التعليمية في مضمونها وتوجهاتها؛ لذا يجب إعادة النظر في فلسفة المجتمع وفق التغيرات التي طرأت في بُنية المجتمع المصري، بفعل عوامل داخلية وخارجية، مما شكل مجتمعاً مختلفاً عما كان عليه قبل عقود؛ لأن التجديد في دراسة فلسفة المجتمع يجعل السياسة أكثر واقعية، وبعيدة عن الرؤى المتداخلة، بالإضافة لما سبق ينبغي أن يتم صنع السياسة التعليمية بشكل شمولي لجميع جوانبها وبشكل متكامل دون التركيز على جانب وترك الجوانب الأخرى.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- **دور المدرسة وأهميتها:** تمثل المدرسة الفضاء التربوي والتعليمي الأساسي في بناء الفرد والمجتمع، فهي ليست فقط مكانًا لنقل المعارف، بل بيئة لغرس القيم، وتعزيز الانتماء، وبناء مهارات الحياة، والمواطنة، والاندماج الإيجابي في المجتمع. غير أن هذا الدور الحيوي تراجع مع بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، التي قزّمت من وظيفة المدرسة في أعين المجتمع.
- **تحوّل التعليم وتحديات الثورة المعرفية:** رغم سهولة الوصول إلى المعرفة في العصر الرقمي، تبقى المدرسة ضرورة لبناء القيم والأخلاق والسلوك، فالمعلومات المجردة لا تصنع إنسانًا متزنًا دون وجود معلم قدوة، ومنهج واضح الأهداف، يوجه المتعلم نحو ما ينفعه ويطوره.
- **انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية عالميًا ومحليًا:** تُعد الدروس الخصوصية ظاهرة عالمية تُعرف بالتعليم الظلي، لكنها في مصر أصبحت تهديدًا مباشرًا للتعليم النظامي، إذ امتدت من المدارس الحكومية إلى الخاصة والدولية، واكتسبت شرعية اجتماعية كمنافس قوي، بل وتفوقت أحيانًا على التعليم المدرسي من حيث الانتشار والثقة المجتمعية.
- **الأسباب العميقة لانتشار الظاهرة في مصر:** يرتبط انتشار الدروس الخصوصية بعدة عوامل منها: الثقافة المجتمعية التي تجعل الحصول على الدرجات ودخول كليات القمة بغض النظر عن المهارات التي تسهم في بناء وتكوين الشخصية، تمركز التعليم حول الحفظ والمعرفة النظرية، ضعف الاستقرار في السياسات التعليمية، ضعف الإنفاق، قصور إعداد المعلمين، انخفاض جاذبية المدرسة، غياب إشراف الأسرة، وسعي الطلاب وراء الدرجات المرتفعة، كما فشلت مجموعات التقوية في أن تكون بديلًا فعالًا بسبب ضعف التنفيذ والانفصال عن الواقع.
- **الآثار السلبية للدروس الخصوصية:** تُحدث هذه الظاهرة آثارًا اجتماعية وتربوية خطيرة، مثل تعميق الفجوات الطبقية، وزيادة الضغوط النفسية على الأسر والطلاب، وإضعاف القيم والانتماء، وزرع قيم سلبية كالفردية والغش والتمييز، وتهميش دور المدرسة، مما يهدد السلام الاجتماعي، ويقوّض مجانية التعليم، ويعوق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

- **تحليل السياسة التعليمية لمجابهة الظاهرة:** كشفت الدراسة عن غياب رؤية واضحة وثابتة للسياسات التعليمية، حيث غلبت الحلول الشكلية والجزئية على الجهود المبذولة. فمحاولات إصلاح التعليم تمحورت حول التوسع الكمي لا النوعي، وافتقرت للاتساق، والتكامل، والاستمرارية، كما أن بعض القرارات الوزارية دعمت الظاهرة بشكل غير مباشر، وتم تقنينها في فترات مختلفة من تاريخ التعليم المصري.
- **الإشكاليات الهيكلية في صنع السياسة التعليمية:** تتمثل أبرز أوجه القصور في: ارتباط السياسات بتغير الوزراء، قلة الاعتماد على البحث العلمي، غياب البيانات الدقيقة، ضعف المشاركة المجتمعية، ومحدودية استشراف المستقبل، مما جعل السياسات تفتقر إلى الفعالية والتطبيق العملي، ولا تكمن المشكلة في غياب السياسة التعليمية بل في ضعف التنفيذ والتقويم والاستمرارية.

رؤية مستقبلية لتطوير السياسات التعليمية لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر

تسعى الرؤية إلى تحقيق نظام تعليمي مصري فعال، قائم على الجودة والعدالة والابتكار، يُغني عن الدروس الخصوصية من خلال تطوير السياسات التعليمية، وتحسين بيئة التعلم، وتمكين المعلمين، وتفعيل المساءلة المجتمعية، بما يضمن تعليمًا عالي الجودة متاحًا للجميع، ويعزز الثقة في التعليم المدرسي الحكومي.

أولاً: فلسفة ومنطلقات وأهداف الرؤية

- تقوم فلسفة الرؤية على السعي نحو تحقيق الرؤية الاستراتيجية للتعليم في مصر حتى عام ٢٠٣٠ والتي تستهدف إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن. وأن يكون مرتكزاً على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يُسهم في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، يحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.
- حظيت قضية التنمية بالصدارة في اهتمام المفكرين والعديد من الهيئات الدولية، ويعد الاهتمام برأس المال البشري أحد مداخل التنمية، والذي يستهدف تعليم الأفراد وتوظيفهم في أنشطة منتجة يرفع من كفاءتهم وقدرتهم على استيعاب التكنولوجيا المتقدمة، وأساليب الإنتاج الحديثة، وهذا بدوره ينعكس في صورة تقدم على جميع الأصعدة والمجالات سواء الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية، وبالتالي فإن تحديث وتطوير السياسة التعليمية في مصر هو في واقع الأمر عملية تنمية وتحديث، وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمام بتقييم تلك السياسات لما لها من دور كبير في تحسين الوضع الاقتصادي، وتحقيق التنمية بكافة أشكالها وأنواعها.
- يقول الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانت" ثمة اكتشافان إنسانيان يحق للفرد أن يعدهما من أصعب الأمور وهما "فن حكم الناس وتربيتهم" مؤكداً بذلك على مسألتين: الأولى، أهمية السياسة والتعليم كنظامين أساسين في المجتمع، والثانية، العلاقة المتصلة والمتجذرة بينهما، وبالتالي حتم ذلك على كل المشتغلين في المجالين العمل على تحقيقهما بشكلٍ متلازم، ومن هذه الأهمية برزت السياسة التعليمية وأهميتها وإعدادها

والتي تتطلب عقولاً مفكرة ومدبرة ترسم وتخطط وتدرك كل المعطيات حتى تستطيع بناء سياسة تعليمية واضحة المعالم تعكس واقع الدولة وتطلعاتها المستقبلية في تطوير التعليم.

- دلت التجارب التربوية في جميع دول العالم على أن نجاح تطوير التعليم وإصلاحه يقوم على مدى فعالية السياسة التعليمية ووضوحها؛ لأنها من سيقود العمل والتخطيط التربوي بنجاح وفعالية كبيرة، بل يمكن الجزم أن تعثر الإصلاح يعود في غالبه إلى الخلل في بناء السياسة التعليمية وتنفيذها.
- الحد من الاعتماد على الدروس الخصوصية من خلال تحسين جودة التعليم داخل المدارس، وتوفير بدائل تعليمية فعّالة.
- تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية عبر ضمان حصول جميع الطلاب على تعليم جيد، دون تمييز اجتماعي أو اقتصادي.
- الارتقاء بكفاءة المعلم وأدائه المهني من خلال التدريب المستمر، وتوفير بيئة عمل تحفّز على الالتزام والتطوير الذاتي.
- إصلاح نظام التقويم بما يحقق تعلمًا حقيقيًا بالانتقال من الامتحانات التقليدية إلى تقييم شامل يدعم الفهم والتفكير النقدي.
- دمج التكنولوجيا في التعليم كوسيلة دعم وتطوير لتوسيع فرص الوصول إلى المعرفة، وتقديم محتوى متنوع وجذاب للطلاب.
- تعزيز ثقة المجتمع في المدرسة كمؤسسة تعليمية رئيسية من خلال تطوير الخدمات التعليمية، وتفعيل دور المدرسة في الدعم الأكاديمي والاجتماعي.

ثانياً: محاور السياسات التعليمية لتحقيق الرؤية

وترتكز الرؤية المستقبلية على عدة محاور كالتالي:

المحور الأول: السياسات العلاجية لمواجهة الدروس الخصوصية

وتهدف إلى معالجة الواقع الحالي وتقليل الاعتماد على الدروس الخصوصية، ومن أبرزها:

١- **تطوير السياسات التعليمية لمواجهة الدروس الخصوصية**، حيث يعتمد نجاح السياسة التعليمية على مجموعة من المقومات التي تضمن تحقيق الأهداف المرجوة، وتلبية احتياجات المجتمع، ومن أهم هذه المقومات: توافق السياسة التعليمية مع رؤية التنمية الوطنية وأولويات المجتمع، والانتقال من سياسات جزئية وموسمية إلى سياسة تعليمية وطنية شاملة لمواجهة الظاهرة، والاستناد إلى البحث العلمي، وتبني مفهوم السياسة كممارسة اجتماعية تتجاوز الخطوط والموجهات العامة، إلى تقدير وتبني رؤي أصحاب المصالح المختلفة، والأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، ولا سيما أولياء الأمور والطلاب والمعلمين، وتحويل السياسات التعليمية إلى ممارسات قابلة للتطبيق والتأثير في سوق العرض والطلب على الدروس الخصوصية، ومراعاة السياسيات التعليمية للبعد المستقبلي.

٢- **إعادة بناء الثقة في المدرسة المصرية، وتحسين بيئة التعلم**، وذلك من خلال:

- تحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية جاذبة ومجهزة، وتقليل كثافة الفصول، وتوظيف التكنولوجيا والتعليم التفاعلي داخل الفصول.
- تطوير وتعديل المناهج الدراسية وفقاً للرؤية العالمية للجودة والتنافسية التعليمية.
- تفعيل القرارات الوزارية بشأن تطبيق التعلم النشط في مراحل التعليم المختلفة، وما يرتبط به من اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير.
- توفير تمويل كافٍ ومستدام وتوفير الموارد المالية اللازمة لدعم الأنشطة التعليمية، وتعزيز الاستثمار في البنية التحتية التعليمية، مثل المدارس والتكنولوجيا.
- اعتبار تحسين الأداء المدرسي وتطوير البيئة الصفية والمعلم أحد أهم محاور مواجهة الدروس الخصوصية، عبر سياسات تدعم التدريب المستمر والتقويم الفعّال.
- جعل المدرسة مركز جذب للتعلم من خلال الأنشطة، والدروس التفاعلية، والدعم النفسي والاجتماعي، مما يقلل من الاعتماد على مصادر خارجية للتعلم.
- تحسين البنية التحتية والتقنيات المتاحة في المدارس، وتفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية التي تجعل المدرسة بيئة جاذبة للطالب، ودعم العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم، وتعزيز الانتماء للمدرسة.
- الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في تطوير السياسات التعليمية، ومعالجة ظاهرة الدروس الخصوصية، وتعزيز الشراكات مع المنظمات الدولية لتحسين جودة التعليم.
- تقييم الاحتياجات المرحلية والنوعية والعلمية من المعلمين، ورسم خريطة الاحتياجات والتنسيق مع وزارة الجهات المسئولة لتوفير المعلمين في التخصصات العلمية التي يوجد بها نقص.
- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الإدارة المحلية في تجريم مراكز الدروس الخصوصية الصباحية منعاً لإعطائها أثناء اليوم الدراسي، وغلقها في إطار السلطة الممنوحة للمحافظين والمحليات.
- تطبيق نظام تقويم الطلاب لمعلميهم، من خلال استطلاع آراء الطلاب في أداء معلميهم، وأن يؤخذ ذلك في الإصلاح منظومة تقويم الطلاب في مراحل التعليم المختلفة؛ لتتجه نحو تطبيق نظام التقويم الشامل، وما يتضمنه من قياس القدرات والمهارات المختلفة للطالب بخلاف القدرة المعرفية باستخدام مدى متنوع من آليات وأساليب التقويم والامتحانات العملية والشفهية، الأنشطة المنهجية واللامنهجية.
- تفعيل القرارات الوزارية الخاصة بالإصلاح التعليمي المتمركز حول المدرسة؛ لدورها المباشر في الوقوف على الاحتياجات الفعلية لأولياء الأمور والطلاب والاستجابة السريعة لهذه الاحتياجات خاصة الأكاديمية والتربوية منها.

٣-**تمكين المعلم وتحسين وضعه الاجتماعي والمالي والوظيفي**، من خلال:

- تحسين وتطوير هياكل الأجور والحوافز، وضمان رواتب كافية للمعلمين، وتحسين أوضاعهم الاقتصادية، وإنشاء نظام حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين، وفتح مسارات مهنية بديلة داخل النظام التعليمي لتقليل الاعتماد على الدخل من الدروس الخصوصية، وتحسين ظروف العمل للمعلمين لضمان إنتاجيتهم.

- تفعيل نظام ترقية قائم على الأداء والتطوير المهني، وضبط ومتابعة أداء المعلمين داخل المدارس، وتفعيل دور التوجيه الفني بشكل فعال ومستمر، وربط الترقية والتقييم بأداء المعلم داخل الفصل، وتفعيل معايير الترخيص المهني للممارسة مهنة التعليم، وتطبيق شروط ومعايير واضحة لتجديد الحصول عليه.
- توفير برامج تدريبية مستمرة وتدريب مهني مستدام يركز على إكسابهم المهارات التدريسية الحديثة، وأساليب التقويم الفعّال، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وتحسين مهارات المعلمين المختلفة ليتمكنوا من تقديم تعليم عالي الجودة داخل الفصول الدراسية.
- توعية المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم، والتأكيد على القيم المهنية، وتطبيق آليات رقابية عادلة تمنع استغلال الطلاب من خلال الدروس الخصوصية.
- العمل على بناء علاقات إيجابية بين المعلم والطالب، وتدريب المعلمين على مراعاة الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم، وتعزيز دوره كقدوة ومصدر للمعرفة وليس مجرد ناقل للمعلومة فقط.

٤- **تفعيل المساءلة والمشاركة المجتمعية**، ويتم ذلك من خلال:

- عقد ندوات توعية لأولياء الأمور حول مخاطر الدروس الخصوصية والحلول البديلة.
- إنشاء آليات رقابية مجتمعية لمتابعة أداء المدرسة والمعلمين.
- تعزيز دور مجالس الأمناء وأولياء الأمور في صنع القرار التعليمي.
- عقد المنتديات الحوارية وتنظيم لقاءات بين صناع القرار ومختلف شرائح المجتمع لمناقشة القضايا التعليمية.
- تعزيز الشراكات مع المجتمع المدني وتعزيز التعاون مع المنظمات غير الحكومية والهيئات المحلية لدعم العملية التعليمية، وتشجيع المبادرات المجتمعية المجانية والتطوعية لدعم التعليم.
- تشكيل المجالس الاستشارية بحيث تضم ممثلين عن الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور لمناقشة السياسات التعليمية للحد من تلك الظاهرة.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل والتواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية لتوسيع دائرة المشاركة المجتمعية في مناقشة المشكلات المدرسية.

٥- **إصلاح منظومة التقويم والامتحانات**، ويتم ذلك من خلال:

- الانطلاق من أن الامتحانات الحالية تشجع على الحفظ والتلقين، مما يدفع الطلاب نحو الدروس الخصوصية، وبالتالي الحاجة لإصلاح منظومة التقييم لتكون أكثر شمولًا وتحفز التعلم الفعلي.
- تطوير أساليب التقويم لتقيس الفهم والتحليل بدلًا من الحفظ والتلقين.
- تقليل الضغط المرتبط بالامتحانات النهائية من خلال تقويمات مرحلية متنوعة.
- إلغاء النمطية في الأسئلة والاعتماد على أساليب تقويم متنوعة ومرنة.
- تطوير بنك أسئلة وطني مبني على مستويات التفكير العليا (وفق تصنيف بلوم).

- إدخال تقويمات مستمرة وتكوينية (formative assessments) بدلاً من الاعتماد الكلي على الامتحانات النهائية.
- استخدام التقييمات العملية والمشاريع والأنشطة كجزء من تقويم الطالب.
- تدريب المعلمين على تصميم أدوات تقويم متنوعة تتماشى مع أهداف التعلم الحقيقية.

المحور الثاني: السياسات الوقائية لمواجهة الدروس الخصوصية:

وتركز على منع انتشار الظاهرة من جذورها قبل أن تتفاقم، ومن أبرزها:

- تفعيل نظم الرقابة والتشريعات المرتبطة بمواجهة تلك الظاهرة، من خلال تطبيق سياسات واضحة وصارمة لضبط ممارسات الدروس الخصوصية المخالفة، وتشريع أدوات قانونية تضمن حقوق الطلاب وتحميهم من الاستغلال، وتفعيل دور مجالس أولياء الأمور في مراقبة أداء المدارس والتدخلات غير الرسمية.
- تفعيل دور الإدارة التعليمية والمحليات في رصد وتتبع أماكن الدروس الخصوصية المخالفة، وفرض غرامات أو عقوبات إدارية على المعلمين الذين يثبت استغلالهم للطلاب.
- دمج مكافحة الدروس الخصوصية في الخطة الاستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي، وسن تشريعات داعمة، وتفعيل القوانين المنظمة لممارسة مهنة التعليم.
- تفعيل الدور الرقابي لنقابة المعلمين، وتفعيل أخلاقيات الوظيفة العامة ومدونات السلوك ومواثيق الشرف المهني، مبادئ الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم.
- فرض قوانين صارمة لتنظيم مراكز الدروس الخصوصية، وتفعيل آليات الرقابة الحكومية على أدائها بما في ذلك تحديد ساعات العمل ومراقبة الأسعار.
- أن تتضمن المجالس المدرسية خاصة مجالس الأمناء والمعلمين مساحة كافية من الوقت وتبادل الآراء لعرض تقييمات المعلمين حول طلابهم، من حيث القدرة العامة على التعلم ومستويات الإنجاز في اللغة والرياضيات مقارنة بالأقران في الصف، ويشمل أيضا التقييم عادات الطلاب الدراسية ومدى ما يبذلونه من جهد لتحقيق درجات أفضل من خلال واجباتهم المنزلية والمشاركة بفعالية في أنشطة الصف الدراسي.
- التوعية المستمرة بخطورة هذه الظاهرة، وعقد ورش عمل دورية على مستوى الوزارة ومديريات التعليم، حول تأثيرات الدروس الخصوصية يشارك فيها عامة المواطنين وممثلون عن نقابة المعلمين؛ لشرح أبعاد الظاهرة والاستماع لأولياء الأمور ووجهات نظر الطلاب في هذا الشأن.
- اهتمام مديري المدراس بتوجيه معلميهم الذين قد يظهروا تمييزاً إيجابياً في معاملة التلاميذ المتلقين للدروس الخصوصية، أو تمييزاً سلبياً في معاملة التلاميذ الذين لا يتلقون دروسا خصوصية.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتفعيل التواصل بين الآباء والمدرسة؛ لمتابعة حالات الطلاب الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية وتبادل وجهات النظر فيما قد يظهر من مشكلات تعليمية أو سلوكية أولاً بأول.
- استحداث ميثاق جديد على غرار ميثاق الطفل يُعني بحقوق التلاميذ في مراحل التعليم العام المصري، ودور مؤسسات التعليم والمعلمين في المقام الأول على تحقيق جوانب النمو الشامل للتلاميذ خاصة منخفضي الأداء الأكاديمي.

- إجراء المزيد من الدراسات الاستطلاعية ودراسات الحالة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومركز البحوث الاجتماعية؛ وكليات التربية لإعادة النظر في إدارة المعلمين والوقوف على مبررات الفجوة بين ما يتمثله المعلمون من أدوار في صفوفهم الرسمية وأدوارهم المغايرة تماماً عند تقديمهم للدروس الخصوصية، سواء الفردية أو في مجموعات.
- تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في زيادة الوعي العام بما للدروس الخصوصية من آثار سلبية على الطلاب والأسر والمجتمع بشكل عام.

المحور الثالث: السياسات البديلة لمواجهة الدروس الخصوصية:

وتسعى لتقديم بدائل رسمية ومشروعة تغني الطلاب عن اللجوء للدروس الخصوصية، ومن أبرزها:

- **تبني التحول الرقمي في التعليم**، من خلال الاستفادة من التكنولوجيا ومنصات التعليم الرقمي المجانية أو منخفضة التكلفة لتوفير بدائل تعليمية متاحة لكل الطلاب، وبجودة عالية، ودعم استخدام المنصات التعليمية الوطنية مثل منصة "ذاكر الآن" و"بنك المعرفة المصري"، وإعداد محتوى رقمي تفاعلي ومتنوع يساعد الطلاب على الفهم الذاتي، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام أدوات التعليم الرقمي بفاعلية.
- **توظيف تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي في الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية، حيث** يمثل الذكاء الاصطناعي فرصة واعدة لإحداث نقلة نوعية في نظم التعليم، وقدرته على تخصيص التعليم، ودعم التعلّم الذاتي، وتحليل الأداء تجعله أداة فعّالة يمكن أن تسهم في تقليل الحاجة إلى الدروس الخصوصية. ويمكن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الحد من هذه الظاهرة من خلال التعليم التكيفي (Adaptive Learning Systems)، واستخدام منصات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي تقوم بتحليل مستوى الطالب وتقديم محتوى مخصص حسب احتياجاته التعليمية الفردية، وتقديم المساعدات الذكية (Chatbots & AI Tutors) للطلاب، وإنشاء مساعدين تعليميين ذكيين يعملون على مدار الساعة للإجابة عن أسئلة الطلاب وتبسيط المفاهيم الصعبة لهم، واستخدام أدوات تحليل الأداء التعليمي (Learning Analytics) لتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب بشكل مبكر وتقديم دعم مخصص لهم داخل المدرسة.
- **تفعيل الأنشطة اللامنهجية بالمدرسة**، من خلال تحويل تركيز الطلاب من الدروس الخصوصية إلى أنشطة تعليمية جذابة، تشبع احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وتُعزز مهارات التفكير، والتعلم الذاتي، وذلك من خلال بيئة محفزة داخل المدرسة، ومن أبرز المقترحات لتطبيق هذا البديل ما يلي: تفعيل مجموعات التقوية المجانية داخل المدرسة، بإشراف معلمين متميزين، وإنشاء النوادي التعليمية بالمدارس مثل: (نادي الرياضيات – نادي العلوم – نادي القراءة)، وتطبيق مشروعات تعاونية بين الطلاب لحل مشكلات واقعية مرتبطة بالمقررات، وإجراء مسابقات تعليمية تحفّز على المذاكرة، مثل الأولمبياد المدرسي، والقيام بزيارات ميدانية تعليمية مرتبطة بالمنهج الدراسي، توظيف الدراما التعليمية والمحاكاة، مثل: تمثيل أدوار علمية أو تاريخية، وإنشاء منصات إلكترونية تفاعلية بإشراف المدرسة.

- توفير برامج دعم تعليمي مجانية للطلاب المتعثرين داخل المدارس، وتخصيص ساعات تقوية رسمية داخل المدرسة يشرف عليها المعلمون ويُكافَؤون عليها بمقابل مادي ملائم ومناسب للطلاب.
- إنشاء "مراكز تعليمية حكومية" مرخصة بأسعار رمزية لتقديم دروس دعم بديلة عن الدروس الخصوصية.
- الاستعانة بالمتميزين من مقدمي الدروس الخصوصية في مصر لتقديم دروس مجانية في المواد الأساسية خاصة الرياضيات والعلوم عبر قنوات التعليم الفضائية ومنصات الإنترنت.
- تشكيل فرق بحثية على مستوى وزارة التربية والتعليم لدراسة الاستراتيجيات التسويقية لمراكز الدروس الخصوصية والإفادة منها في الوقوف على مؤشرات العرض والطلب على الدروس الخصوصية في مصر.
- تشجيع المؤسسات الخيرية ومنظمات المجتمع المحلي على تقديم الدروس الخصوصية لمجموعات الطلاب ذوي الدخل المنخفض، خاصة في المناطق والأحياء الفقيرة والعشوائية.
- تشجيع المعلمين ممن يقدمون خدمة الدروس الخصوصية على تشكيل كيانات مهنية لهم لإدارة شئونهم ذاتياً، وتكون همزة وصل يمكن من خلالها مد جسور التواصل مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحقيق المصلحة المشتركة في رعاية ومتابعة المستوى الأكاديمي للطلاب.
- المراجعة الشاملة لقرارات الوزارة حول الدروس الخصوصية والنظر في تحقيق التوازن بين الاعتبارات التعليمية الحماية الطلاب وأسرهم من ناحية، والاعتبارات التجارية التسويقية المرتبطة بالشفافية في المعاملات المالية وإدارة مراكز الدروس الخصوصية من ناحية أخرى.
- أن تتجه وزارة التربية والتعليم إلى عقد مزيد من الشراكات البحثية والحوارية مع الجامعات ومراكز البحوث العلمية والاجتماعية، والتي من شأنها سد الفجوة بين المنظرين التربويين والممارسين على تحديد أولويات المشكلات التربوية وتخصيص الموارد والإمكانات البشرية والتعليمية لحلها، وصولا لتلبية التوقعات المجتمعية المتبادلة.
- ضرورة توافر بيانات كمية ونوعية وافية حول الدروس الخصوصية في مصر، يمكن لوزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء من جمع المؤشرات الدالة على حجم استهلاك الدروس الخصوصية، من خلال إضافة الدروس الخصوصية ضمن بند المصروفات التعليمية في الدراسات الاستقصائية التي يقوم بها مركز المعلومات، أو الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، حول أوجه ومعدلات الإنفاق في الأسر المصرية.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان بعض الدراسات والبحوث في ذلك المجال ومنها على سبيل المثال:

-توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كبديل لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم قبل الجامعي في مصر.

-استشراف مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

- تأثير ظاهرة الدروس الخصوصية على جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.

- الانعكاسات التربوية والتعليمية للسناتر التعليمية، التعليم بين انتهاء الصلاحية وضرورة التحديث من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم دراسة ميدانية.

- حوكمة السناتر التعليمية وأثرها على الدور القيمي والتربوي للمدرسة دراسة تحليلية.

-متطلبات تفعيل الدور التربوي والقيمي للمدرسة لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية في ضوء قيم المسئولية الاجتماعية والوطنية.

- الدروس الخصوصية وأثرها على النسيج الثقافي والوطني لأبناء الوطن الواحد دراسة تحليلية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، سعداوي ومحمود، يوسف وأحمد، أسماء (٢٠٢٠). بعض مظاهر ضعف العدل التربوي في التعليم المصري الحديث والمعاصر، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، ع١٤، ج١٢، ١٣٣ -١٥٠.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠١٤). إبداعات التعليم قبل الجامعي تحديات شائكة وتقدم محدود، القاهرة، عالم الكتب.

إبراهيم، محمد الشافعي (١٩٧٠). الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية انتشارها، أسبابها، تكلفتها، القاهرة، دار النصر للطباعة.

إبراهيم، محمد عبد الحميد (٢٠٠٣). اتجاهات الرأي العام نحو الدروس الخصوصية كما تعكسه صحيفة الأهرام، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س٤، ع ١١.

أبو المكارم، جاد الله (٢٠٠٩). الدروس الخصوصية قضية نظام – ورؤى مجتمع (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة).

الألمعي، علي بن عبده (٢٠٠٨). تفعيل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة الاتجاهات التعليمية دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، مج ١٥، ع ٤، ١٠٦ – ٦٤.

الإمام، سلمى (٢٠١٦). السياسة التعليمية والعلاقة بين الجامعة الجزائرية والسلطة مقاربه في التحليل النظمي، مجله العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، ع٢٧، ٥٢٩- ٥٤١.

إيلين، معوض زكي وجوهر، يوسف عبد المعطي مصطفي ومخلوف، سميحة علي محمد(٢٠١٩). توظيف نتائج البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية في مصر : تصور مقترح ، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، مج ٢٠١٩ ، ع ١٣ ، ج ٤.

إيناس أحمد فتحي (٢٠٢٢). نموذج مقترح لتعزيز صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحوكمة الاستراتيجية للتعليم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٤٦، ج ٣.

باهي، أسامة إبراهيم (١٩٩٩). ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس ومردودها على الدور التربوي للمدرسة، دراسة ميدانية تحليلية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ٨٢.

براي، مارك (٢٠٢٢). تعليم الظل ي أفريقيا، الدروس الخصوصية التكميلية وانعكاساتها على السياسات، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، اليونسكو.

البربري، محمد عوض (٢٠١٦). تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ع ١٠٦، ج٣، ١١٧ – ٢٤٤.

بكر، عبد الجواد السيد (٢٠٠٦). التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مطبعة السلام بكفر الشيخ.

بن إسماعيل، فاطمة (٢٠١٩). الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، مجلة آفاق علمية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، مج ١١، ع ٢، ٣٧٤-٣٩٨.

بن خيرة، عيسى (٢٠٢١). الدروس الخصوصية وأثرها في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية دراسة ميدانية بثانوية مدينة الجلفة، مجلة التربية، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة زيان عاشور الجلفة، مج ٨، ع٢، ١٩٢ – ٢١٣.
بوطيبة، فيصل (٢٠١٧). كم تنفق الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية، مجلة مجاميع المعرفة، المركز الجامعي على كافي بتندوف، ع٤.
بوعناقة، على وقرقازي، وفاء (٢٠١٩). الدروس الخصوصية ومدى تأثيرها على استقرار العملية التعليمية، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة عبد الحميد مهري، ع ١٣، ١٥٧ ا- .١٦٨.
بيصار، فرج عبده (٢٠١٧). من واقع مشكلات التعليم، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
تركي، عبدالفتاح (١٩٩٨). المدرسة الموازية، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.
التميمي، إيمان محمد رضا علي (٢٠١٤). أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، مجلة العلوم التربوية، مج ٤١، ع٢.
جاد الكريم، علاء أحمد، الجيار، سهير علي (٢٠١٢). السياسة التعليمية وآليات صنعها في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع (١٣)، ج(٣).
جبر، المأمون علي عبد المطلب (٢٠١٥). الاقتصاد الغير رسمي في مصر نموذج الدروس الخصوصية بين التقنين والالغاء، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الازهر، العدد الثالث عشر، ٥٠٦-٦١٥.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٠). أهم مؤشرات بحث الدخل والإفاق والاستهلاك، أكتوبر ٢٠١٩ – مارس ٢٠٢٠، القاهرة.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٠). أهم مؤشرات بحث الدخل والإفاق والاستهلاك، من أكتوبر ٢٠١٩ وحتى مارس ٢٠٢٠.
جودة، عبد المهدي محمد (٢٠١٩). الآثار الاقتصادية للدروس الخصوصية في مصر، مجلة مصر المعاصرة، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، مج ١١٠، ع ٥٣٥، ٤٢٥-٤٦٨.
حجازي، منال محسن (٢٠١٩). الأبعاد السياسية وانعكاساتها علي صنع السياسة التعليمية في مصر دراسة تحليلية، مجلة كليه التربية، جامعة طنطا، مج ٧٥، ع ٣، ٦٢٧ – ٦٤٥.
الحجري، راشد والصقري، محمد والتوبي، عبد الله وحضرمي، أحمد (٢٠٢٤). الاثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي في سلطنه عمان من وجهه نظر اولياء الامور مجله بحوث عربيه في مجالات التربية النوعية رابطة التربويين العرب، ع٣٤، ٢٩ – ٥١.
الحجري، راشد والفارسي، عبد الله وبن محمد، الصقري (٢٠٢٤). الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٣٦، ٢٠٧-٢٤٨.
حجي، أحمد إسماعيل (١٩٨٧). السياسة التعليمية في مصر وبرامج تنفيذها، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي لمصر، رابطة التربية الحديثة، ج ٤، ١٣١٧ – ١٣٩٣.
الحربي، سعود هلال (٢٠٠٧). السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات، الرياض، مكتبه العبيكان.

الحربي، سعود هلال (٢٠١٩). السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التعليم ٢٠٣٠ رؤية تحليلية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، تونس، ١-٧٤.

حسان، حسن محمد (٢٠٠٧). التربية وقضايا المجتمع المعاصرة في (التربية والمجتمع – عمالة الأطفال – الدروس الخصوصية – البلطجة التعليمية – التطرف)، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

حسنين، علاء أحمد (٢٠١٢). السياسات التعليمية وآليات صنعها في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ع ١٣ ١٤٣٧، ج ٣، ١٤٣٧- ١٤٦٩.

حسنين، منال سيد يوسف (٢٠١٩). إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة ٦، ع ٢٢، ٣٥٩- ٤٤٩.

الحسيني، فايزة أحمد (٢٠١٩) رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٢، ع.

خوالدة، أحمد وحياصات سعد (٢٠١٧). توظيف نتائج البحوث العلمية في صناعة القرارات لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج ٢٧، ع ١، ١٩١ – ٢٢٨.

الخياط، ليلى سعود (٢٠٢١). أسباب الاعتماد على الدروس الخصوصية مع طفل المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة من وجهة نظر الوالدين، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، س ٤٧، ع ١٨٣، ٢١٧ – ٢٦٠.

الدعمي، شذى نجاح (٢٠١٧). ظاهرة الدروس الخصوصية الأسباب والنتائج دراسة ميدانية في مدينة الديوانية، مجلة بحوث العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مؤسسة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ع ٢٥، ١٣٩-١٥٦.

الدهشان، جمال علي، (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي، مجلة دراسات نقد وتنوير، ع ١، ١٥-٣١.

دويدار، هاني السيد منير (٢٠٢٢). الدروس الخصوصية: الأسباب والآثار وسبل المواجهة، العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، مج ٣٠، ع٤.

دويدار، هاني السيد منير (٢٠١٨). ظاهرة إقبال تلاميذ المرحلة الثانوية العامة على مراكز الدروس الخصوصية بمصر: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

دياب، إكرام عبد الستار (٢٠١٨). تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٥، ع١٧، ٣٤١-٤١٧.

الرشيدي، أحمد كامل (٢٠١٤). المشكلات المدرسية المعاصرة قضايا وحلول، مصر، المكتبة الأكاديمية.

روبن، بيس (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي مفهوم يحتاج إلى تعريف، ترجمة مازن مرسول، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع ١٤، ج ٤، ١٢١- ١٣٩.

زايد، أحمد (٢٠١٣). التعليم والطبقة في مصر الإدماج والتهميش، مجلة مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب جامعة القاهرة، ع ١١، ٩ – ٣٤.

زكي، إيلين معوض (٢٠١٩). توظيف نتائج البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية في مصر تصور مقترح، مجلة جامعه الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٣، ج٤، ٨٣ -١٢٨.

زكي، تقوى جمال أحمد (٢٠٢٤). رؤية مقترحة لمواجهة التعليم الخفي في مصر على ضوء خبرة كل من اليابان وكوريا الجنوبية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، ج٩، ع ١٨.

زكي، ياسر محمد (٢٠٠٦). الدروس الخصوصية وجه للاقتصاد الخفي يعطل استراتيجيات التعليم، ندوة استراتيجيات التطوير في المؤسسات العربية، جامعة الدول العربية بالاشتراك مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٥٤ – ٦٦.

زيادة، مصطفى عبد القادر (٢٠١٢). نحو رؤية مستقبلية لعملية صنع السياسة التعليمية في مصر، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، العدد الأول، ٩١- ١٢٥.

الزيودي، ماجد محمد (٢٠١٦). الدروس الخصوصية لدى الأسر السعودية واتجاهاتهم نحوها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، س٣٧، ع ١٤١.

سكران، محمد (٢٠١٠). البحث التربوي من منظور نقدي، مجلة رابطة التربية الحديثة، ج ٣ ، ع ٨ ، ٣٤-٤٩.

سلام، محمد توفيق (٢٠٠٢). دراسة ميدانية لظاهرة الدروس الخصوصية بالثانوية العامة في مصر: الأزمة والعلاج، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، كلية التربية، مج ١٧، ع ٣، ١٢٤ – ٧٨.

سني، إبراهيم ويحياوي، نجاة (٢٠٢٠). ظاهرة تسليع التعليم بين العوامل الاجتماعية والتربوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعه العربي بن مهيدي أم البواقي، مج ٧، ع٣، ٥٢٤ - ٥٤٠.

السورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٩). السلطوية في التربية العربية، مجلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

سيد، أمل سعودي عبد الظاهر(٢٠٢٠). دراسة تحليلية للسياسة التعليمية لتطوير مرحلة التعليم الأساسي في مصر منذ عام ١٩٨٠، مجلة البحث في التربية وعلم، مج ٣٥ ، ع ٢ ، ١١٢- ٢١٤.

السيد، دعاء صابر (٢٠١٧). تفعيل المشاركة المجتمعية في عملية صنع القرار التعليمي على المستوي المدرسي في بعض الدول المتقدمة وامكانية الافادة منها في مصر، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٥٠، ج٣، ٣٩٤- ٤٣٣.

شحاته، حسن، النجار، زينب (٢٠٠٦). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

صبيح، رواء محمد عثمان (٢٠٢٢). دراسات مقارنة لممارسات تعليم الظل في كل من كوريا الجنوبية وماليزيا وإمكان الإفادة منها في مصر، جامعة حلوان، كلية التربية، مج ٢٨، ع ١٢.

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

الصعب، ريحاب صالح (٢٠١١). المتطلبات التربوية لمواجهة الدروس الخصوصية بمدارس التعليم العام بمحافظة دمياط، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١١١، ٤٥-٦٨.

الصعب، ريحاب صالح (٢٠١٢). الدروس الخصوصية بالتعليم العام وعلاقتها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية بمحافظة دمياط "دراسة ميدانية، ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة.

صميدة، خالد قدري (٢٠١٧). مفاهيم في قضايا التعليم، السياسة التعليمية"١"، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، س ٦٨، ع ١و٢، ٩-١٢.

الطاهر، رشيد السيد وقطيط، عدنان محمد (٢٠١٨). خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليمية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة لرؤيه مصر ٢٠٣٠، مجلة العلوم التربوية جامعة حلوان، العدد الأول، ج٣، ٣٢ – ١٠٨.

طلايع، محمد السعيد محمد (٢٠٢٥). الحوكمة المؤسسية في التعليم قبل الجامعي (خبرات دولية، دروس مستفادة)، المجلة العربية للإدارة، مج ٤٥، ع ١.

طه، ملاك أحمد سلامة (٢٠١٥). أثر تراجع الدور التربوي والتعليمي للمدرسة على انتشار التعليم الظل في ضوء المتغيرات المعاصرة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ٦٣، ج٢، ٣٩١ – ٤٣١.

العادلي، رضا عبدالعظيم (٢٠١٦). القضاء على الدروس الخصوصية بمراحل التعليم قبل الجامعي كمدخل لجودة التعليم (مشروع مقترح)، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، ع٦، ج١، ٥٠٧-٥٣٨.

العازمي، مزنة والكبيسي، هدى والحملي، ريم (٢٠٢١). ظاهرة الدروس الخصوصية: دراسة مقارنة على جامعتي الكويت وقطر، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، مج ٣٥، ع ١٣٩.

عباس، ياسر ميمون وسمحان، منال فتحي (٢٠٢١). مقومات البحث التربوي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أساتذة التربية ببعض الجامعات المصرية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع ٥٠، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مايو، ٣١٩ – ٣٨٠.

عبد الظاهر، أمل سعودي (٢٠٢٠). دراسة تحليلية للسياسة التعليمية لتطوير مرحلة التعليم الأساسي في مصر منذ عام ١٩٨٠، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مج ٣٥، ع ٢، ٢١ – ٤٠.

عبد الغني، نسرين محمد، إبراهيم، رحاب أحمد (٢٠٢٣). تعليم الظل في المرحلة الثانوية بمصر لتحقيق مبدأ الإنصاف: المراكز الخاصة والمنصات التعليمية نموذجا، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج ٢٠، ع١١٧.

عبد القادر، أسماء عبد السلام (٢٠١٠). دور مؤسسات البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بمصر: دراسة مستقبلية، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٢, ع٣٣، ٣٤١ – ٣٥٤.

عبد الله سالم هيام مصطفى (٢٠١٦). الدروس الخصوصية وعلاقتها باللائحة النظامية المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية للقياس والتقويم بعنوان: تطوير التعليم قبل الجامعي - رؤى مستقبلية، الجمعية العربية للقياس والتقويم.

عبيدات سهيل أحمد (٢٠٠٧). السياسات التربوية في الوطن العربي، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر.
عثمان، محمود عبد الله أحمد (٢٠٢٠)، تصور مقترح لعملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، أطروحة ماجستير، جامعة بني سويف، كلية التربية، قسم الإدارة التعليمية.
العدل، أنور عطية (٢٠٢٣). الأبعاد الاجتماعية لعزوف الطلاب عن الانتظام في مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من الطلاب والمسؤولين بمدينة المنصورة، حوليات آداب عين شمس، مج ٥١، ٢٢٢ -٢٦٩.
على، سعيد إسماعيل (١٩٩٨). التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، عالم الكتب.
علي، أسماء كمال (٢٠١٥). السياسة التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل الشجرة التعليمية لمواجهة تحديات ثورة الانفوميديا، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع ١٦٦، ج٢، ٩٠ – ٢٣٧.
علي، سعيد اسماعيل (١٩٩٦). سياسة التعليم في مصر، عالم الكتب، القاهرة .
علي، سعيد إسماعيل (١٩٩١). أعمدة عشر لسياسة التعليم، مجلة دراسات تربوية، مج ٦، ج ٣٣، ١٣ - ١٩.
علي، سعيد إسماعيل (٢٠١٧). الضلال والافتراء في تعليم الفقراء، عالم الكتب، القاهرة.
عمار، حامد (١٩٩٦). نزيف الدروس الخصوصية دراسات في التربية والثقافة، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
عمار، حامد (١٩٩٩). نحو تجريم الاتجار بالتعليم، صحيفة الأهرام، ط٢، السنة ١٢٣، العدد ٩٧٩، ٤، ١٦ / ٢ / ١٩٩٩ م
عمار، حامد وأحمد، صفاء شحاتة (٢٠١٢). المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
عودة، سعادة (٢٠١٣). قضايا في عالم الطفولة، عمان، الأردن، دار أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.
عياصرة، معن محمود (٢٠١١). سياسات التعليم نماذج عربية وأجنبية، عمان، دار وائل للنشر.
عيد، فاطمة رجب محمد (٢٠٢٣). سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في مصر وكوريا الجنوبية: دراسة مقارنة، مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٩، ع ٢٠٨، ١١-٥٥.
غانم، ثناء إسماعيل وحسن، باسل وزمرد، أميرة (٢٠٢١). أسباب توجه طلبة المرحلة الثانوية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء أمورهم دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين الدراسات العلمية والعلوم الإنسانية، مج ٤٣،ع ٥، ٢٥٣ – ٢٧٤.
غنايم، مهني إبراهيم (٢٠١٨). السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، مج١، ٥١٩ – ٥٤٦.
غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٠٥). البحث التربوي في خدمة المجتمع العربي، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي للكلية (المؤتمر السابع) بعنوان ((دور كليات التربية في إصلاح التعليم))

المنعقد بكلية التربية – جامعة المنصورة)) بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ١٢ – ١٣ نوفمبر.

غنايم، مهني محمد إبراهيم، (٢٠١٤). الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية: الواقع والمأمول، المؤتمر العلمي العربي الثامن (الدولي الخامس) الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية القيمة والأثر، ٢٦ – ٢٧ أبريل ٢٠١٤) الصفحات ١٠١ – ١٤٢)، سوهاج: كلية التربية، جامعة سوهاج.

غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (٢٠١٥). السياسة التعليمية في مصر الملامح والتحديات، المؤتمر الدولي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية سياسات التعليم في الوطن العربي التحديات والتوجهات المستقبلية بالتعاون مع المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد من ١٣ إلى ١٤ يونيو، ٣-٤٦.

غنيم، عزة عبد المنعم (٢٠٢٢). المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي بمصر الواقع والمأمول، دراسة تحليلية مجلة كليه التربية ببنها، ع ١٣٢، ج ١، ٣-٢٨.

غنيم، عمرو (٢٠٢١). إعادة بناء منظومة القيم في الجمهورية الجديدة، مجلة الديمقراطية مؤسسة الأهرام، مج ٢١، ع٨٣.

فرشان، لويزة، وآخرون (٢٠٠٤). الدروس الخصوصية، مدى انتشار الظاهرة، ووصفها، الجزائر، دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية.

فهمي، محمد سيف الدين (١٩٩٢). تأملات في سياسة التعليم في مصر، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، مج ٨، ج ٤٧، ١٠ – ٢٨.

فؤاد، زكريا وبدران، شبل (١٩٨٩). السياسات التعليمية في مصر في الثمانينيات، مجلة التربية المعاصرة رابطة التربية الحديثة، السنة ٧، ع ١٣، ٢١١ - ٢٥٠.

قرار وزير التربية والتعليم رقم (١٧٩) لسنة ٢٠١٥، الوقائع المصرية، ع ١٣٧ في ١٥ /٦/ ٢٠١٥ بشأن لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات الطلاب ومسئوليات أولياء الأمور واختصاصات العاملين بالمدرسة والمحددة لحقوق ومسئوليات وواجبات المعلمين وإدارة المدرسة.

قمر، عصام توفيق (٢٠٢٢). أهم آثار وتداعيات الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع ٧٨، ج ٣، ١٤٦- ١٦٠.

قنديل، أماني (١٩٩١). السياسات التعليمية المناهج والتطبيقات، المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج ١١، ع ٢، ٤٢ – ٦٤.

كافود، محمد عبد الرحيم (٢٠١٩). ظاهرة الدروس الخصوصية، التشخيص والعلاج، مجلة التربية، س ٤٨.

كامل وآخرون (٢٠١٧). متطلبات تفعيل التعليم الإلكتروني بمرحلة التعليم الثانوي العام لمواجهة مشكلة الدروس الخصوصية بمحافظة بورسعيد، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، ع ٢٢.

كرباش، الزهرة وعمير، سهام (٢٠٢٤). أسباب انتشار الدروس الخصوصية وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية على عينة من ثانويات ولاية سكيكدة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه عبد الحميد مهري، مج ١٠، ع ١، ٨٦ – ٩٨.

كيدار، حياة (٢٠١٤). الدروس الخصوصية ودورها في تراجع مصداقية المعلم دراسة ميدانية في بعض ثانويات في الجزائر العاصمة، أطروحة لنيل درجة الماجستير.

لحبيب بن عربية (٢٠٢١). تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، ع٥.

المالكي، حنان وبشقة، سميرة (٢٠١٩). التحديات التي تواجه الأسرة في ظل التعليم الرقمي وإشكالية الدروس الخصوصية، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع٦، ١٦٩- ١٨٨.

مجاهد، حازم السيد عطوة (٢٠١٧). انعكاسات الهدر في التعليم على الاقتصاد المصري وسبل المواجهة، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق، جامعة المنصورة، ع ٦٢، ٧٩٣ – ٨٥٧.

مجاهد، محمد إبراهيم عطوة (٢٠٠٢). أزمة المدرسة الثانوية العامة: (المظاهر – الأسباب – الآثار – الحلول)، المؤتمر العلمى السابع: جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات – المعايير – الفرص، جامعة طنطا، كلية التربية، ج١.

مجلس الوزراء، (٢٠١٠). استطلاع رأى أولياء الأمور حول مشكلة الدروس الخصوصية تقرير مقارن، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

مجلس الوزراء، قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة ٢٠١٣ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ والمعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢.

مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠٢٤). القاعدة القومية للدراسات، قائمة بيبلوجرافية عن الاقتصاد غير الرسمي وخلاصة توصيات الدراسات، نشرة شهرية تصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري، العدد ٢١٨، أغسطس، ١-٣٦.

محمد، عبد اللطيف محمود (٢٠٠٩). الخلل البنيوي في سياسات نظام التعليم المصري ظاهرة الدروس الخصوصية نموذجاً، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية " أنظمة التعليم في الدول العربية التجاوزات والأمل"، كليه التربية جامعة الزقازيق، مج ١، ٤٥ - ٦٦.

محمود ناصر عبد الرازق محمد (١٩٩٩). دراسة لبعض أبعاد ظاهرة الدروس الخصوصية بمرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي مجلة كلية التربية، جامعة أسوان - كلية التربية، ع ١٣.

محمود، أيسم سعد محمدي (٢٠١٩). البحث التربوي في مصر في بناء الإنسان وخدمة المجتمع: أزمة الواقع والتغير المأمول، بحوث في التربية النوعية، ع ٣٥، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، فبراير.

محمود، نجلاء وتوفيق، نشوى (٢٠٢٤). الدروس الخصوصية وتأثيراتها الاجتماعية على رأس المال البشري في مصر، دراسة ميدانية في محافظة القاهرة، مجلة كلية الآداب بقنا، مج ٣٣، ع ٦٣، ١٤ – ٩٩.

مرعي، السيد محمد (٢٠٠٩). الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٠). بحث الدخل والإنفاق لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

مصطفى، نجم عبد الحكيم (٢٠١٧). الدروس الخصوصية وسياسات معالجتها في كل من المملكة المتحدة وجمهورية كوريا وجمهورية مصر العربية دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، مج ٣٢، ع ٣، ٤٩- ١٢١.

مطر، سيف الإسلام علي (١٩٨٧). العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية دراسة لبعض النماذج والعوامل التي تؤثر على طبيعة التفاعل بينهما، مجلة بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السنة ٢، ١٣٥- ١٧٨.

المعجم الوسيط: باب ساس ،1985، ص480.

منصور، ياسمين يوسف (٢٠٢١). متطلبات تفعيل دور كليات التربية في دعم السياسة التعليمية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كليه التربية جامعة دمنهور، مج ١٣، ع ٤، ج٣، ٤١٨ -٤٦٨.

المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٠). اتجاهات الرأي العام تجاه مجموعات التقوية المدرسية كأحد بدائل مواجهة الدروس الخصوصية في التعليم العام في مصر، مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، ع٩٢.

نجيب، كمال (٢٠٢٠)، المدرسة وتكوين الشخصية الاجتماعية للطالب المصري، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، ع١، ٢٨ – ٥٨.

نوار، أحمد زينهم، وقطيط، عدنان محمد (٢٠٢٠). ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر، تدابير تنظيمية مقترحة، مجلة كلية التربية، مج ٣١، ع ١٢٤.

الهلالي، الشربيني الهلالي (٢٠٢١). مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة كورونا، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ٦٢، ٢-٢٦.

وزارة التربية والتعليم قرار وزاري رقم (١٩٠) بشأن إعادة قيد الطلاب بالمدارس الثانوية العامة بسبب الغياب مادة (١) و(٢).

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: الكتاب الدوري رقم (٢) بشأن ضوابط واستعدادات العام الدراسي الجديد ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥.

وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم (١٤٩) بتاريخ ١/ ٩ / ٢٠٢٤ بشأن آليات تنظيم مجموعات التقوية والدعم التعليمي.

وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١.

وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤٨) بتاريخ ٢٣ / ٢ / ١٩٩٤ بشأن المجموعات الدراسية للتقوية بشأن مجموعات التقوية المدرسية.

وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ١٨٠ لسنة ٢٠٠٢ بشأن اتخاذ الإجراءات القانونية ضد المراكز التي تعمل بدون ترخيص.

وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٥٣ بتاريخ ٦ / ٢ / ٢٠١٦

وزارة التربية والتعليم: نشرة عامة رقم (١٦) بتاريخ ١٨ / ٣ / ١٩٧١.

وزارة التربية والتعليم، الكتاب الدوري رقم (١٨) لسنة ٢٠١٧ بشأن الاستعداد للعام الدراسي الجديد ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

وزارة المعارف العمومية: القرار الوزاري رقم (١٠٦١٩) لسنة ١٩٥٢.

وزارة المعارف العمومية: القرار الوزاري رقم (١٠٧٨٣) بتاريخ ٢١ / ٦ / ١٩٥٢ بشأن تنظيم حصيلة (٢٠ %) من أجور المجموعات المدرسية في المدارس الحرة.

وزارة المعارف العمومية: القرار الوزاري رقم (١١٩٣١) بتاريخ ١٧ /٣ / ١٩٥٤.
وزارة المعارف العمومية: القرار الوزاري رقم (٧٥٣٠) بتاريخ ٢٩ / ١٠ / ١٩٤٧ بشأن تنظيم إعطاء الدروس الخصوصية.
وزارة المعارف العمومية: منشور عام رقم (١٨) بتاريخ ٢١ / ٣ / ١٩٥٣ ملف رقم ١ / ٣٨.
وزير التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (٥٩٢) بتاريخ ١٧ / ١١ / ١٩٩٨ م بشأن حظر الدروس الخصوصية، مادة (١).
اليافعي، شريفة بنت عبد الله (٢٠١٥). المشاركة المجتمعية في صنع السياسة التعليمية في ضوء مبادئ الحوكمة، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات وتنمية الموارد البشرية، س ١٦، ع ٥١، ١- ٣٠.
اليافعي، شريفة بنت عبد الله (٢٠١٥). صنع السياسة التعليمية المفهوم والآليات، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات وتنميه الموارد البشرية، س ١٦، ع ٥٠، ١- ٢٧.
يس، أيمن (٢٠١١). مشاكل الطلاب في التعليم وسبل الخروج من تلك الأزمة، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١١.
يوسف، منال سيد (٢٠١٩). إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة، مجلة الإدارة التربوية، العدد (٢٢)
يونس، مجدي محمد (٢٠١٥). رؤية نقديه للأوضاع التربوية الراهنة في مصر في ضوء الفكر التربوي المعاصر، مجلة نقد وتنوير، العدد الأول، ١٧ – ٤٥.
يونس، ناريمان (٢٠١٢). السياسات التربوية العربية، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية إلى الإنجليزية

Abbas, Y. and Samhan, M. (2021). Elements of educational research in light of the requirements of the knowledge economy from the education professors' perspective at some Egyptian universities. Journal of the Faculty of Education, Ismailia, Faculty of Education, Ismailia, Suez Canal University, May, 50, 319-380.

Abdel-Ghani, N. and Ibrahim, R. (2023). Shadow education in secondary school in Egypt to achieve the principle of equity: Private centres and educational platforms as a model. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 20 (117).

Abdel-Qader, A. (2010). The role of educational research institutions in shaping educational policy in Egypt: A future study. World of Education, Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 12(33), 341-354.

Abdel-Zaher, A. (2020). An analytical study of educational policy for developing the basic education stage in Egypt since 1980. Journal of Research in Education and Psychology, Faculty of Education, Minya University, 35(2), 21-40.

Abdullah, S. (2016). Private tutoring and their relationship to the regulatory regulations. The Second Scientific Conference of the Arab Society for Measurement and Evaluation entitled: Developing Pre-University Education - Future Visions, Arab Society for Measurement and Evaluation.

Abu Al-Makarem, J. (2009). Private Tutoring: A Systemic Issue and Societal Perspectives. (Alexandria: Dar Al-Jamia Al-Jadida).

Al-Adl, A. (2023). The social dimensions of student reluctance to attend secondary education: A field study on a sample of students and officials in Mansoura City. Annals of Arts, Ain Shams University, 51, 222-269.

Al-Adly, R. (2016). Eliminating private tutoring in pre-university education as an approach to education quality (Proposed Project). Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, Menoufia University, 3.

Al-Adly, R. (2016). Eliminating private tutoring in pre-university education as an approach to education quality (Proposed Project). Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, Menoufia University, 6(1), 507-538.

Al-Almai, A. (2008). Activating education policy in the Kingdom of Saudi Arabia for keeping up with educational trends: An analytical study. Journal of Educational Sciences, 15(4), 06-64.

Al-Azmi, et al. (2021). The phenomenon of private tutoring: A comparative study of Kuwait and Qatar universities. Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publication Council, 35(139).

Al-Barbari, M. (2016). Developing higher education policies in Egypt to keep abreast of the knowledge economy by drawing on the experiences of Singapore and Malaysia. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 106 (3), 117-244.

Al-Dahshan, G. (2015). Towards a critical perspective on Arab educational research. Journal of Criticism and Enlightenment Studies, 1, 15-31.

Al-Dami, S. (2017). The phenomenon of private tutoring: Causes and consequences: A field study in the city of Diwaniyah. Journal of Psychological, Educational, and Social Sciences Research, Lark Foundation for Philosophy, Linguistics, and Social Sciences, 25, 139-156.

Al-Hajri, R.; Al-Saqri, M.; Al-Tubi, A. and Hadrami, A. (2024). The educational effects of private tutoring on school education in the Sultanate of Oman from parents' perspective. Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education, Arab Educators Association, 34, 29-51.

Al-Hajri, R.; Al-Farsi, A. and Al-Saqri, B. (2024). The social effects of private tutoring in the Sultanate of Oman. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab League Educational, Cultural, and Scientific Organization, 36, 207-248.

Al-Harbi, S. (2007). Educational Policy: Concepts and Experiences. Riyadh, Al-Obeikan Library.

Al-Harbi, S. (2019). Educational Policy and its Role in Achieving the Fourth Goal of the Sustainable Development Goals: Education 2030: An Analytical Perspective. The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), in cooperation with the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain, Tunis, 1-74.

Al-Hilaly, Al-Sh. (2021). The future of educational policy in Egypt after the COVID-19 pandemic. Journal of Qualitative Education Research, Mansoura University, 62, 2-26.
Al-Husseini, F. (2019). A future vision for educational development in Egypt. International Journal of Research in Educational Sciences, 2.
Al-Imam, S. (2016). Educational policy and the relationship between the Algerian University and the government: A systems analysis approach. Journal of Humanities and Social Sciences, University of Kasdi Merbah, Ouargla, Algeria, (27), 529-541.
Ali, A. (2015). Educational policy in pre-university education in light of the educational tree approach to confront the challenges of the info-media revolution. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 166 (2), 90-237.
Ali, S. (1991). Ten pillars of education policy. Journal of Educational Studies, 6 (33), 13-19.
Ali, S. (1996). Education Policy in Egypt. Alam Al-Kutub, Cairo.
Ali, S. (1998). Education on the Threshold of the Twenty-First Century. Cairo, Modern World of Books.
Ali, S. (2017). Misguidance and Slander in the Education of the Poor. Alam Al-Kutub, Cairo.
Al-Khayat, L. (2021). Reasons for relying on private tutoring for primary school children and proposed solutions from the parents' perspective. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University, Academic Publication Council, 47(183), 217-260.
Al-Maliki, H. and Bashqa, S. (2019). Challenges facing the family in light of digital education and the problem of private tutoring. Arab Journal of Media and Child Culture, (6), 169-188.
Al-Mahdi, M. (2000). Public opinion trends towards school reinforcement groups as an alternative to private tutoring in public education in Egypt. Journal of Education, Al-Azhar University, Faculty of Education, 92.
Al-Mu'jam Al-Wasit. (1985). Chapter SAS, 480.
Al-Rashidi, A. (2014). Contemporary School Problems: Issues and Solutions. Egypt, Academic Library.
Al-Saab, R. (2011). Educational requirements for addressing private tutoring in public schools in Damietta Governorate. Reading and Knowledge Magazine, Egyptian Reading and Knowledge Association, 111, 45-68.
Al-Saab, R. (2012). Private Tutoring in Public Education and their Relationship to Socio-Economic Factors in Damietta Governorate: A Field Study. Master's Thesis, Faculty of Education, Mansoura University.
Al-Sourti, Y. (2009). Authoritarianism in Arab Education. Alam Al-Ma'rifa Magazine, Kuwait, National Council for Culture, Arts, and Letters.
Al-Taher, R. and Qutit, A. (2018). A Proposed map for educational policy research in light of the sustainable development strategy

of Egypt's vision 2030. Journal of Educational Sciences, Helwan University, 1(3), 32-108.

Al-Tamimi, E. (2014). The causes of the phenomenon of private tutoring and their educational effects on secondary school students in Zarqa Governorate. Journal of Educational Sciences, 41(2).

Al-Yafei, Sh. (2015). Community participation in educational policy-making in light of governance principles. World of Education Journal, Arab Foundation for Consulting and Human Resources Development, 16 (51), 1-30.

Al-Yafei, Sh. (2015). Educational policy-making: Concept and mechanisms. World of Education Journal, Arab Foundation for Consulting and Human Resources Development, 16 (50), 1-27.

Al-Zayoudi, M. (2016). Private tutoring among Saudi families and their attitudes towards it in light of some demographic variables. The Arabian Gulf Message, Arab Bureau of Education for the Gulf States, 37(141).

Ammar, H. (1996). The Bleeding of Private Tutoring: Studies in Education and Culture. Cairo, Arab House of Books Library.

Ammar, H. (1999). Towards Criminalizing Education Trafficking. Al-Ahram Newspaper, 2nd ed Year, 123, 979 (4), February 16, 1999.

Ammar, H. and Ahmed, S. (2012). The Faithful Guide to the Education of Girls and Boys in the 21st Century. Egyptian Lebanese House, Cairo.

Awda, S. (2013). Issues in the World of Childhood. Amman, Jordan, Amwaj Printing, Publishing, and Distribution House.

Ayasra, M. (2011). Education Policies: Arab and Foreign Models. Amman, Wael Publishing House.

Bahi, O. (1999). The private tutoring phenomenon from the parents and school principals' perspective and its effect on the educational role of the school. An analytical field study. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, 82.

Bakr, A. (2006). Comparative Education and Educational Policies. Al-Salam Press, Kafr El-Sheikh.

Ben Ismail, F. (2019). Private tutoring: An educational reading of causes and effects. Scientific Horizons Journal, University of Kasdi Merbah, Algeria, 11(2), 374-398.

Ben Kheira, I. (2021). Private tutoring and their effect on the social relations of the educational group. A field study at a high school in the city of Djelfa. Journal of Education, Institute of Sciences and Technologies of Physical and Sports Activities, Ziane Achour University, Djelfa, 8(2), 192-213.

Bouanaqa, A. and Qarqazi, W. (2019). Private tutoring and their effect on the stability of the educational process. Journal of the Social Researcher, Abdelhamid Mehri University, 13, 157-168.

Boutiba, F. (2017). How much do Algerian families spend on private tutoring? Journal of Knowledge Groups, Ali Kafi University Center, Tindouf, 4.

Bissar, F. (2017). From the Reality of Educational Problems. Cairo, Modern Library for Publishing and Distribution.

Bray, M. (2022). Shadow Education in Africa: Supplementary Private Tutoring and its Policy Implications. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Cabinet. (2010). Parents' Opinion Survey on the Problem of Private Tutoring: A Comparative Report, Information and Decision Support Centre. Cairo.

Cabinet, Prime Ministerial Decision, No. (428) of (2013). Issuing the Executive Regulations for Chapter Seven of the Education Law promulgated by Law No. 139 of 1981, added by Law No. 155 of 2007 and amended by Law No. 93 of 2012.

Cabinet, Information and Decision Support Center. (2024). National Database for Studies, Bibliography on the Informal Economy and Summary of Study Recommendations, a monthly bulletin issued by the Information and Decision Support Centre of the Egyptian Cabinet, Issue 218, August, 1-36.

Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2020). Key Indicators of Income, Prospects, and Consumption Research. October 2019 - March 2020, Cairo.

Diab, I. (2018). Developing educational policy for the twenty-first century teacher in Egypt in light of global best practices. Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 5 (17), 341-417.

Dawidar, H. (2018). The Phenomenon of High School Students' Attendance at Private Tutoring Centres in Egypt: A Field Study. Master's Thesis, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

Dawidar, H. (2022). Private tutoring: Causes, effects, and confrontation means. Educational Sciences, Cairo University, Faculty of Graduate Studies for Education, 30 (4).

Decision of the Minister of Education, No. (179) of 2015. Egyptian Gazette, No. 137, dated June 15, 2015, regarding the school discipline regulations specifying the rights and duties of students, the responsibilities of parents, and the powers of school staff, as well as the rights, responsibilities, and duties of teachers and school administration.

Eid, F. (2023). Shadow education policies in pre-university education in Egypt and South Korea: A comparative study. Journal of Comparative and International Education, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 9(208), 11-55.

Eileen, M.; Jawhar, Y. and Makhlouf, S. (2019). Employing educational research results in educational policy-making in Egypt: A proposed conceptualization. Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences, 13(4).

Fahmy, M. (1992). Reflections on education policy in Egypt. Journal of Educational Studies, Modern Education Association, 8(47), 10-28.

Farshan, L. & et al. (2004). Private Tutoring: The Prevalence and Description of the Phenomenon. Algeria, Notebooks of the National Institute for Educational Research.

Fathi, E. (2022). A proposed model for enhancing strategic educational decision-making in Egypt in light of the regulatory framework for strategic governance of education. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 46 (3).

Fouad, Z. and Badran, S. (1989). Educational policies in Egypt in the 1980s. Contemporary Education Journal, Modern Education Association, 7(13), 211-250.

Gabr, Al-Mamoun A. (2015). The informal economy in Egypt: The model of private tutoring between legalization and cancellation. Scientific Journal of the Faculties of Commerce Sector, Al-Azhar University, 13, 506-615.

Ghanayem, M. (2005). Educational research in the service of Arab society. A paper presented at the faculty scientific conference (7th Conference) entitled "The Role of Faculties of Education in Educational Reform," held at the Faculty of Education, Mansoura University, in collaboration with the Centre for Cognitive Studies, Cairo, November 12-13.

Ghanayem, M. (2014). Educational Scientific Production in the Arab Environment: Reality and Hope. The 8th Arab Scientific Conference (5th International Conference on Educational Scientific Production in the Arab Environment: Value and Effect, April 26-27, 2014), 101-142. Sohag, Faculty of Education, Sohag University.

Ghanayem, M. (2018). Educational Policy, Class and Citizenship. The 12th Arab scientific conference, the 9th international conference on education, civil society and the culture of citizenship. Culture for Development Association, Sohag, 1, 519-546.

Ghanem, T.; Hassan, B. and Zamrud, A. (2021). Reasons for secondary school students' tendency to private tutoring from their parents' perspective: A field study in the city of Lattakia. Tishreen University Journal of Scientific Studies and Humanities, 43(5), 253-274.

Ghoneim, A. (2021). Rebuilding the value system in the new republic. Democracy Magazine, Al-Ahram Foundation, 21(83).

Ghoneim, A. (2022). Community participation in basic education in Egypt: Reality and hope. An analytical study. Journal of the Faculty of Education, Benha, 132(1), 3-28.

Ghoneim, S. (2015). Educational Policy in Egypt: Features and Challenges. The international conference of the national centre for educational research and development. "Education Policies in the Arab World: Challenges and Future Directions," in cooperation with the Arab Foundation for Scientific Consultations and Resource Development, June 13-14, 3-46.

Gouda, A. (2019). The economic effects of private tutoring in Egypt. Contemporary Egypt Journal, Egyptian Society for Political Economy, Statistics, and Legislation, 110(535), 425-468.

Hassan, H. (2007). Education and Contemporary Societal Issues in (Education and Society, Child Labor, Private Tutoring, Educational Bullying, and Extremism). Alexandria, Dar Al-Jamia Al-Jadida.

Hassanin, A. (2012). Educational policies and mechanisms for their development in Egypt. Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Girls for Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University, 13, 1437, (3), 1437-1469.

Hassanin, M. (2019). Proposed procedures for developing the selection process of educational policymakers in Egypt. Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 6, (22), 359-449.

Hajji, A. (1987). Educational policy in Egypt and its implementation programs. Research papers from the conference towards a civilized educational project for Egypt. Modern Education Association, 4, 1317-1393.

Hijazi, M. (2019). Political dimensions and their implications for educational policy-making in Egypt: An analytical study. Faculty of Education Journal, Tanta University, 75(3), 627-645.

Ibrahim, M. (1970). Private Tutoring and Study Groups: Their Prevalence, Reasons, and Cost. Cairo, Dar El-Nasr Printing House.

Ibrahim, M. (2003). Public opinion trends towards private tutoring as reflected by Al-Ahram newspaper. Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 4(11).

Ibrahim, M. (2014). Innovations in Pre-University Education: Thorny Challenges and Limited Progress. Cairo, Alam Al-Kutub.

Ibrahim, S.; Mahmoud, Y. and Ahmed, A. (2020). Some aspects of weak educational justice in modern and contemporary Egyptian education. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, 14(12), 133-150.

Jad Al-Karim, A. and Al-Geyar, S. (2012). Educational policy and its mechanisms in Egypt. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Faculty of Girls for Arts, Sciences and Education, 13 (3).

Kafoud, M. and et al. (2019). The phenomenon of private tutoring: Diagnosis and treatment. Journal of Education, (48).

Kamel, et al. (2017). Requirements for activating e-learning in public secondary education for addressing the problem of private tutoring in Port Said Governorate. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, Faculty of Education, (22).

Karbash, Z. and Omair, S. (2024). Reasons for the spread of private tutoring: The perspective of 3rd year secondary school students: A field study on a sample of secondary schools in

Skikda Province. Journal of Humanities and Social Sciences, Abdelhamid Mehri University, 10(1), 86-98.

Khawaldeh, A. and Hayasat S. (2017). Using scientific research results in decision-making among academic leaders in Jordanian universities. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 27(1), 191-228.

Kidar, H. (2014). Private Tutoring and its Role in Declining Teacher Credibility: A Field Study in Some Secondary Schools in Algiers. Master's Thesis.

Lahbib, B. (2021). The effect of private tutoring on academic achievement: A field study on middle school students. Journal of Generation of Humanities and Social Sciences, Generation Centre for Scientific Research, (5).

Mahmoud, A. (2019). Educational research in Egypt in human development and community service: The crisis of reality and hopeful change. Research in Specific Education, (35), Faculty of Specific Education, Cairo University.

Mahmoud N. (1999). A study of some dimensions of the private tutoring phenomenon in primary and preparatory education. Journal of the Faculty of Education, Aswan University - Faculty of Education, 13.

Mahmoud, N. and Tawfiq, N. (2024). Private tutoring and its social effect on human capital in Egypt: A field study in Cairo Governorate. Journal of the Faculty of Arts, Qena, 33(63), 14-99.

Mansour, Y. (2021). Requirements for activating the role of faculties of education in supporting educational policy in Egypt in light of the experiences of some advanced countries. Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University, 13(4), Part 3, 418-468.

Marai, M. (2009). Multimedia and its Role in Confronting Private Tutoring. Cairo, Anglo-Egyptian Library. Source: Income and Expenditure Survey for the Year 2019/2020, Central Agency for Public Mobilization and Statistics.

Matar, S. (1987). The relationship between educational research and educational policy-making: A study of some models and factors influencing the interaction between them. Journal of Research and Studies in the Social Sciences, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, 2nd year, 135-178.

Ministry of Education. Ministerial Resolution, No. (190) regarding the re-enrollment of students in public secondary schools due to absence, Articles (1) and (2).

Ministry of Education and Technical Education. The Periodical Book, No. (2) Regarding controls and preparations for the new academic year 2024-2025.

Minister of Education. Ministerial Resolution, No. (592) of November 17, 1998, prohibiting private tutoring, Article (1).

Ministry of Education. Ministerial Resolution, No. (149) dated September 1, 2024, regarding the mechanisms for organizing reinforcement and educational support groups.

Ministry of Education. Education Law, No. (139) of 1981.
Ministry of Education. Ministerial Resolution, No. (48) Dated February 23, 1994, regarding reinforcement study groups regarding school reinforcement groups.
Ministry of Education. Ministerial Resolution, No. 180 of 2002 regarding taking legal action against centres operating without a license.
Ministry of Education. Ministerial Resolution, No. 53 dated February 6, 2016.
Ministry of Education. General Bulletin, No. (16) Dated March 18, 1971.
Ministry of Education. The Periodical Book, No. (18) of 2017 regarding preparations for the new academic year 2017/2018.
Ministry of Public Education. Ministerial Resolution, No. (10619) of 1952.
Ministry of Public Education. Ministerial Resolution, No. (10783) of June 21, 1952, regulating the 20% share of school group fees in private schools.
Ministry of Public Education. Ministerial Resolution, No. (11931) of March 17, 1954.
Ministry of Public Education. Ministerial Resolution, No. (7530) of October 29, 1947, regulating the provision of private lessons.
Ministry of Public Education. General Circular, No. (18) of March 21, 1953, File, No. 1/38.
Mohamed, A. (2009). Structural defects in the policies of the Egyptian education system: The phenomenon of private tutoring as a model. The 4th Scientific Conference of the Department of Foundations of Education. Education Systems in Arab Countries: Transgressions and Hope. Faculty of Education, Zagazig University, 1, 45-66.
Mostafa, N. (2017). Private tutoring and their treatment policies in the United Kingdom, the Republic of Korea and the Arab Republic of Egypt: A comparative study. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 32(3), 49-121.
Mujahid, H. (2017). The implications of educational waste on the Egyptian economy and ways for confronting it. Journal of Legal and Economic Research, Faculty of Law, Mansoura University, (62), 793-857.
Mujahid, I. (2020). The public secondary school crisis (manifestations, effects, and solutions), 7th Scientific Conference: Quality of education in Egyptian schools (challenges, standards, and opportunities). Faculty of Education, Tanta University, (1), 363-142.
Naguib, K. (2020). School and the formation of the social personality of the Egyptian student. International Journal of Curricula and Technological Education, Cairo University, Graduate School of Education, Arab Society for Advanced Studies in Scientific Curricula, 1, 28-58.

Nawar, A, and Qatit, A. (2020). Rationalizing the phenomenon of private tutoring in pre-university education in Egypt: Proposed regulatory measures. Faculty of Education Journal, 31(124).

Obaidat, S. (2007). Educational Policies in the Arab World. Jordan, Modern World of Books Publishing.

Othman, M. (2020). A Proposed Vision for the Decision-Making Process in Pre-University Education Institutions in Egypt in light of the Experiences of some Countries. Master's Thesis, Beni Suef University, Faculty of Education, Department of Educational Administration.

Qamar, E. (2022). The most significant effects and repercussions of social exclusion in Egyptian education. World of Education Journal, Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 78(3), 146-160.

Qandil, A. (1991). Educational policies: Curricula and applications. Arab Journal of Education, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, 11(2), 42-64.

Robin, B. (2015). Social exclusion: A concept that needs definition. Translated by Mazen Marsoul. Omran Journal of Social Sciences and Humanities, 14(4), 121-139.

Sakran, M. (2010). Educational research from a critical perspective. Journal of the Modern Education Association, 3(8), 34-49.

Salam, M. (2002). A field study of the phenomenon of private tutoring in secondary school in Egypt. Crisis and treatment. Journal of Psychological and Educational Research, Menoufia University, Faculty of Education, 17(3), 78-124.

Samida, K. (2017). Concepts in educational issues, educational policy (1). Education Newspaper, Association of Graduates of Institutes and Faculties of Education, 68(1 and 2), 9-12.

Sani, I. and Yahyaoui, N. (2020). The phenomenon of commodification of education between social and educational factors. Journal of Humanities, University of Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, 7(3), 524-540.

Sayed, A. (2020). An analytical study of educational policy for developing the primary education stage in Egypt since 1980. Journal of Research in Education and Science, 35(2), 112-214.

Sayed, D. (2017). Activating community participation in the educational decision-making process at the school level in some developed countries and the possibility of benefiting from it in Egypt. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 50(3), 394-433.

Sedkawi, K. (2016). Private tutoring in the educational system: Causes and effect on students' academic achievement in official examinations. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, Kunooz Al-Hikma Publishing and Distribution Foundation, 7, 216-184.

Shahata, H. and El-Naggar, Z. (2006). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Cairo, Egyptian Lebanese House.

Subaih, R. (2022). Comparative studies of shadow education practices in South Korea and Malaysia and their potential use in Egypt. Helwan University, Faculty of Education, 28(12).

Taha, M. (2015). The effect of the decline of the educational role of schools on the spread of shadow education in light of contemporary changes. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 63(2), 391-431.

Tala'i, M. (2025). Institutional governance in pre-university education (International experiences, lessons learned). Arab Journal of Management, 45, (1).

Turki, A. (1998). The Parallel School. Alexandria, New Publications House.

Yassin, A. (2011). Student Problems in Education and Ways out of this Crisis. Cairo. Taiba Foundation for Publishing and Distribution, 2011.

Youssef, M. (2019). Proposed procedures for developing the policy-maker selection process. Journal of Educational Administration, (22).

Younis, M. (2015). A critical perspective on the current educational situation in Egypt in light of contemporary educational thought. Criticism and Enlightenment Journal, (1), 17-45.

Younis, N. (2012). Arab Educational Policies. Amman, Osama Publishing and Distribution House.

Zaid, A. (2013). Education and class in Egypt: Integration and marginalization. Journal of the Centre for Social Research and Studies, Faculty of Arts, Cairo University, 11, 9-34.

Zaki, Y. (2006). Private Tutoring: A Facet of the Shadow Economy that Disrupts Educational Strategies. Symposium on development strategies in Arab institutions, League of Arab States in collaboration with the Arab Administrative Development Organization, 54-66.

Zaki, E. (2019). Employing educational research findings in educational policy-making in Egypt: A proposed concept. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(4), 83-128.

Zaki, T. (2024). A proposed vision to confront hidden education in Egypt in light of the experiences of Japan and South Korea. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, 9 (18).

Ziadah, M. (2012). Towards a future vision for the educational policy-making process in Egypt. Journal of Education Quality Research and Studies, National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education, 1, 91-125.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

Adams, P. (2016). Education policy: Explaining, framing and forming. Journal of Education Policy, 31(3), 290-307.

Ahlqvist, T., & Rhisiart, M. (2015). Emerging pathways for critical futures research: Changing contexts and impacts of social theory. Futures, 71, 91-104.

Bhorkar, S. and Bray, M. (2018) The expansion and roles of private tutoring in India: from supplementation to

supplantation, International Journal of Educational Development, 62, 148–156. doi:10.1016/j.ijedudev.2018.03.003

Bray, M. (2003) Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses (Paris,UNESCO IIEP).

Bray, M. and Kobakhidze, M. N. (2014) The global spread of shadow education. In D. B. Napier (Ed.) Qualities of Education in a Globalised World. The World Council of Comparative Education Societies (Rotterdam, SensePublishers ,185–200). doi:10.1007/978-94-6209-650-9_11.

Bray, M. (2023). Geographies of shadow education: Patterns and forces in the spatial distributions of private supplementary tutoring. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 53(3), 343-360.

Bray, M., & Hajar, A. (2023). Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications (p. 122). Taylor & Francis.

Bray, M. and Kobakhidze, M. N. (2014) The global spread of shadow education. In D. B. Napier (Ed.) Qualities of Education in a Globalised World. The World Council of Comparative Education Societies (Rotterdam, SensePublishers ,185–200). doi:10.1007/978-94-6209-650-9_11

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

Bray, T. M. (2021). Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Da Costa, O., Warnke, P., Cagnin, C., & Scapolo, F. (2018). The impact of foresight on policy-making: insights from the FORLEARN mutual learning process. Technology Analysis & Strategic Management, 20(3), 369-387.

Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2021). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. Critical Studies in Education, 62(2), 131-146.

Grey, D., & Osborne, C. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. Journal of Further and Higher Education, 44(3), 285–299. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258.

Gupta, A. (2020) Heterogeneous middle-class and disparate educational advantage: parental investment in their children's schooling in Dehradun, India, British Journal of Sociology of Education, 41 (1), 48–63. doi:10.1080/01425692.2019.1660142.

Gupta, A. (2021a) Exposing the "shadow": an empirical scrutiny of the "shadowing process" of private tutoring in India, Educational Review, 1–17. doi:10.1080/00131911.2021.1931038.

Gupta, A. (2022). A ‘shadow education’timescape: An empirical investigation of the temporal arrangements of private tutoring vis-à-vis formal schooling in India. British Journal of Educational Studies, 70(6), 771-787.

Gupta, A. (2021b). Social legitimacy of private tutoring: an investigation of institutional and affective educational practices in India. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 43(4), 571–584. https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1868978.

Kwon, S. K., Lee, M. and Shin, D. (2017) Educational assessment in the Republic Of Korea: lights and shadows of high-stake exam-based education system, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24 (1), 60–77.

Halpin, D. (2005). Researching education policy: Ethical and methodological issues. Routledge.

Lewis, W.D.; Young, T. (2015). Editorial: Education policy implementation revisited. Educ. Policy , 29, 3–17.

Sieverding, M., Krafft, C., & Elbadawy, A. (2019). An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. Comparative Education Review, 63(4), 562-590.

Martha, M. (2012). Commentary Research on Actors and Institutions Involved in Education Policy: Themes, Tensions, and Topics to Explore. In Handbook of education policy research (pp. 842-847). Routledge.

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. Journal of Education Policy, 35(3), 367-393.

Liu, J. and Bray, M. (2020) Private subtractory tutoring: the negative impact of shadow education on public schooling in Myanmar, International Journal of Educational Development, Vol, 76, No,38, 121-143. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102213.

Mavrot, C., Potluka, O., Balzer, L., Eicher, V., Haunberger, S., Heuer, C., & Viallon, F. X. (2025). What evaluation criteria are used in policy evaluation research: A cross-field literature review. Evaluation and Program Planning, 108 , 2.118-142.

McCoy, S., & Byrne, D. (2024). Shadow education uptake in Ireland: Inequalities and wellbeing in a high-stakes context. British Journal of Educational Studies, 1-27.

Muthanna, A., & Sang, G. (2023). A conceptual model of the factors affecting education policy implementation. Education Sciences, 13(3), 260.

Nichols, S. L. (2024). Educational psychology and educational policy: Intersections and new directions. In Handbook of educational psychology (pp. 162-188). Routledge.

Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. The qualitative report, 19(26), 1-19.

Lao, R. (2014). Analyzing the Thai state policy on private tutoring: the prevalence of the market discourse. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 476–491. https://doi.org/10.1080/02188791.2014.960799.

Gupta, A. (2021a) Exposing the "shadow": an empirical scrutiny of the "shadowing process" of private tutoring in India, Educational Review, 1–17. doi:10.1080/00131911.2021.1931038.

Hajar, A., & Karakus, M. (2024). Coming out of the shadows: investing in English private tutoring at a transition point in Kazakhstan's education system during the global pandemic. The Language Learning Journal, 52(5), 571-584.

Van der Steen, M. (2017). Anticipation tools in policy formulation: Forecasting, foresight and implications for policy planning. In Handbook of policy formulation (pp. 182-197). Edward Elgar Publishing.

Van Maaren, J., Jensen, M., & Foster, A. (2022). Tutoring in higher education during COVID-19: Lessons from a private university's transition to remote learning. Journal of College Reading and Learning, 52(1), 3-22.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework

YUNG, W. H. K., KONG, S. H. E., & FONG, N. (2024, April). Conceptualizing shadow education as a form of oppression in the context of high-stakes testing. In 2024 Annual Meeting of American Educational Research Association:" Dismantling Racial Injustice and Constructing Educational Possibilities: A Call to Action".

Punjabi, S. (2020) Is shadow education becoming the 'new' formal? Effects of pedagogical approaches of IIT-JEE coaching on school education in the City of Delhi, Contemporary Education Dialogue, 17 (1), 14–44.

Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. Peabody journal of education, 86(2), 183-188.

Zhan, S. (2014). The private tutoring industry in Taiwan: Government policies and their implementation. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 492-504.

Zhang, W. and Bray, M. (2020) Comparative research on shadow education: achievements, challenges, and the agenda ahead, European Journal of Education, 55 (3), 322–341. doi:10.1111/ejed.12413.

رابعًا: مواقع إلكترونية

دبش، حمدي (٢٠٢٣). من السناتر إلى الأون لاين هل فشلت المنظومة الذكية لـ«التعليم» في القضاء على الدروس الخصوصية؟ ٩ / ١١ / ٢٠٢٣، متاحة على:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/3026147

منصة العدالة الاجتماعية (2021) . تقرير الدروس الخصوصية في مصر، متاحة علي:
info@siplatform.org

سامي، محمد أمين (٢٠٢٣). السياسة التعليمية في مواجهة تحديات المستقبل، متاحة علي:
https://sustainability-excellence.com

الموسوعة الحرة ويكيبيديا، قائمة بأسماء الوزراء الذين تولوا وزارة التعليم في حكومات مصر. متاحة على:
https://ar.wikipedia.org/wiki
نصار، جمال (٢٠٢٢). الدروس الخصوصية والتعليم في مصر في مهب الريح، متاحة علي، https://gamalnassar.com
المصري اليوم وزير التربية والتعليم شركات ستتولى مسئولية مجموعات التقوية لمنافسة السناتر متاحة علي: https://www.almasryalyoum.com
دبش، حمدي (٢٠٢٤). خبراء تعليم عن الدروس الخصوصية: «عادة مجتمعية».. وكل المحاولات انتهت بـ«الفشل» شحاتة: لا فرق بين الحكومي والخاص.. الكُل يعاني، متاحة على:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/3025879
جمهورية مصر العربية، حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم بشأن حظر الدروس الخصوصية، قرار رقم (٥٩٢) لسنة ١٩٨٨ متاح على: https: www east laws com data Tash details 83335
غريب، محمد وآخرون (٢٠٢٣). بحضور وزير التعليم العالي «الشيوخ» يناقش هجرة الطالب والمدرس من المدرسة لأجل الدروس الخصوصية، ٢٣ / ١ / ٢٠٢٣، متاحة على:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/2800063
يحيى، وفاء، علام، يمنى (٢٠٢٢). وزير التعليم يحسم الجدل حول «الدروس الخصوصية»، متاحة على: https://www.almasryalyoum.com/news/details/2734870
السلامونى، حنين (٢٠٢٢). تقنين أم إغلاق؟ «سناتر الدروس الخصوصية» لم تحدد موقفها بعد، ٢٧ / ١٢ / ٢٠٢٢، متاحة علي: https://www.almasryalyoum.com/news/details/2778401
الجندي (٢٠٢٣). بسبب الخلاف على الدروس الخصوصية.. إصابة والدة تلميذ على يد مدرس في مشاجرة بشبرا الخيمة، ٢١ / ١٠ / ٢٠٢٣، متاحة على:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/3011562
الجندي (٢٠٢٣). المشدد ٧ سنوات لمدرس فقأ عين زوج شقيقته بسبب «فلوس» الدروس الخصوصية بالقليوبية، متاحة على: https://www.almasryalyoum.com/news/details/2818102

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢٢). الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة، رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة. متاحة على: https://mped.gov.eg/files/egypt2030.pdf