تعليم الظل في أفريقيا

الدروس الخصوصية التكميلية وانعكاساتها على السياسات

مارك براي

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

تـــــنـــــــويـــــــة

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

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

قام بتصميم الغلاف وتخطيطه: ماهر الصعيدي

2022

المحتويات

شكر وتقدير 2
قائمة المختصرات 3
قائمة الجداول 4
قائمة الأشكال 4
قائمة الصناديق 5
الموجز التنفيذي 6
1. **مقدمة الكتاب** 12
2. **النطاق والتعاريف والظروف** 14
الجغرافيا ومستويات التعليم 14
المفاهيم والحدود التعريفية 15
تغيير أدوار الدولة 18
رواتب المعلمين 20
3. **رسم خريطة المشهد** 22
معدلات الالتحاق 22
الاختلافات الديموغرافية والكثافات 26
الأساليب والمواقع والتكاليف 29
4. **العرض والطلب** 34
دوافع الطلب 34
تنوع العرض 39
5. **أثر تعليم الظل** 47
التحصيل الأكاديمي 47
الأخلاق والقيم الاجتماعية 49
الكفاءة وعدم الكفاءة 52
6. **الآثار المترتبة على واضعي السياسات** 55
تأمين البيانات ورصد الاتجاهات 55
إصلاح التقييم والاختيار والمناهج 56
وضع اللوائح وتنفيذها 59
تطوير الشراكات 66
7. **الاستنتاجات** 68
تعليم الظل والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 68
إخراج الموضوع من الخفاء 68
الضغوط على مالية الحكومة 70
إيجاد أرصدة للفترة المقبلة 73
المراجع 74
ملاحظة عن المؤلف 93

شكر وتقدير

نظرًا لكثرة المساهمين في هذا المؤلَّف، والذين لا يسعنا ذكرهم جميعًا، سنكتفي بتوجيه الشكر والتقدير لبعضهم. فالشكر الجزيل أولاً لأعضاء فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (جي أي إم) التابع لليونسكو، وخاصة المدير مانوس أنتونينيس Manos Antoninis؛ لتمويلهم ورقة معلومات أساسية عن تعليم الظل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ حيث تم ربط هذه الوثيقة بالتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2021، الذي يسلط الضوء على الدروس الخصوصية كنوع رئيسي من الأنشطة غير الحكومية في التعليم. وقد رحَّب كبير المحللين في فريق تقرير (جي أي إم) بريادارشاني جوشي Priyadar-shani Joshi بهذا العمل، بوصفه ورقة معلومات أساسية، وقدم تعليقات قيمة للمشروع مع الكثير من التفاصيل. بالإضافة إلى ذلك، أشكر فريق تقرير (جي أي إم)؛ لموافقته على نشر هذه النسخة التفصيلية التي تتضمن التركيز على شمال أفريقيا.

ثانيًا، كل الشكر للزملاء في جامعة شرق الصين العادية، ولا سيما زانغ وي Zhang Wei في مركز البحوث الدولية في مجال التدريس الخصوصي التكميلي، ووبنغ ليبينغ Peng Liping في المركز الدولي لتأهيل المعلمين؛ حيث قدموا تعليقات قيمة للمشروع من خلال ورشة عمل جمعت 47 معلمًا وإداريًا من 17 دولة أفريقية.

لقد تلقينا مساعدة قيمة إضافية من زملائنا في مركز أبحاث التعليم المقارن في جامعة هونغ كونغ، ويسرني متابعة أسلوبهم القوي في البحث عن موضوع تعليم الظل.

بالإضافة إلى كل من ذكرناهم أعلاه، أود أن أعرب – بشكل خاص– عن تقديري لعبد الجليل عكاري Abdeljalil Akkari، إيتونا أمونيلا Etuna Amunyela، عبد الرحمن بابا موسى Abdel Rahamane Baba–Moussa، إيمانويل باييليس Emmanuel Bailes، أرتور بوركوسكي Artur Borkowski، محمود دحروج Mahmoud Dahroug، إسماعيلية سيساي Ismaila Ceesay، داريل جون Daryl John ، ماليبوجو كاجيسو Malebogo Kagiso، سامسون كاجاو Samson Kajawo، أورا كواو Ora Kwo ستيفان لوبيز Stéphane Lopez ، تيدروس سيوم مينغيشا Tedros Sium Mengesha ، أسيناث موابي Asenath Moabe ، بيير فرانسوا موريه Pierre–François Mourier ، كليمان نتياماواه أساري Clement Ntiamoah–Asare ، وماري جوزيه سانسيلمي Marie–José Sanselme.

قائمة الاختصارات

أي دي إي أي	رابطة تطوير التعليم في أفريقيا
بي بي سي	هيئة الإذاعة البريطانية
بي أو جي	مجلس الإدارة
كونفيمين	مؤتمر وزراء التربية والتعليم لدول وحكومات البلدان الفرنكوفونية
سي بي إي	شهادة التعليم الابتدائي
إي اف إي	التعليم للجميع
إف سي يو بي أي	التعليم الأساسي الشامل المجاني والإلزامي
جي دي بي	الناتج المحلي الإجمالي
تقريرجي أي إم	التقرير العالمي لرصد التعليم
إتش إس آر سي	مجلس بحوث العلوم الإنسانية
أي إن آر أي	المعهد الوطني لبحوث التربية والتعليم
كي جي	روضة الأطفال
كي إن يو تي	الاتحاد الوطني الكيني للمعلمين
كي إس إتش أي	رابطة رؤساء المدارس الثانوية في كينيا
إم دي جي	الهدف الإنمائي للألفية
إن جي أو	منظمة غير حكومية
إن بي أي	رابطة الآباء الوطنية
أو أي سي دي	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
بي أي إس أي سي	برنامج تحليل النظم التعليمية لمؤتمر وزراء التعليم لدول وحكومات البلدان الفرنكوفونية
بي بي بي	تعادل القوة الشرائية / الشراكة بين القطاعين العام والخاص
بي إس أي سي	شهادة اجتياز المرحلة الابتدائية
آر أي بي	مجلس التعليم في رواندا
ساكميغ	اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم
إس دي جي	هدف التنمية المستدامة
إس إتش إس	المدرسة الثانوية العليا
إس إم سي	لجنة إدارة المدارس
إس إم إس	خدمة الرسائل القصيرة
تي في أي تي	التعليم والتدريب التقني والمهني
يونيكا	اللجنة الاقتصادية لأفريقيا التابعة للأمم المتحدة

يونيسكو	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
يونيسيف	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
يو بي أي	التعليم الأساسي الشامل
يو بي أي	التعليم الابتدائي الشامل
يو إس أي	التعليم الثانوي الشامل
يو إس أي	الولايات المتحدة الأمريكية

قائمة الجداول

1. مجموعة مختارة من مؤشرات تعليم الظل الشاملة لعدة بلدان.

2. بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم حول المعدلات المئوية للالتحاق بالدروس الخصوصية للصف السادس لعامي 2007 و2013.

3. التوزيع الإقليمي لطلاب الصف السادس الذين يتلقون دروسًا خصوصية في جنوب أفريقيا لعام 2013.

4. متوسط التكاليف المدرسية السنوية المترتبة على الأسرة بالنسبة للتعليم الموازي كنسبة مئوية من متوسط الإنفاق القومي للفرد في مصر لعام 2014.

5. مناخ الأعمال التجارية لإنشاء وتطوير مؤسسات الدروس الخصوصية في ستة بلدان.

6. اللوائح المنظمة للدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون العاملون في القطاع الحكومي.

قائمة الأشكال

1. البلدان الأفريقية حسب متوسط دخل الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، 2017.

2. مواقع تقديم الدروس الخصوصية في أنغولا لعام 2015.

3. الإعلان عن الدروس الخصوصية في شوارع مصر وموريشيوس وإثيوبيا.

4. رد الفعل العكسي المحتمل عندما يقوم مدرسو الفصل الدراسي بتقديم الدروس الخصوصية.

قائمة الصناديق

1. "الدروس الخصوصية وُجدت لتبقى" – من منظور رواندا.
2. العرض والطلب في إثيوبيا.
3. إبقاء المحاور للدروس الخصوصية.
4. توعية المستهلكين.
5. البيان الذي وقَّع عليه المعلمون العاملون في القطاع الحكومي بالامتناع عن التدريس الخصوصي في المباني المدرسية، زمبابوي.
6. مكان البداية– منع المعلمين من إعطاء دروس خصوصية لطلابهم.

الموجز التنفيذي

تركز هذه الدراسة على ما يسمى بنظام تعليم الظل للدروس الخصوصية التكميلية. الفئتان الرئيستان لمقدمي هذه الدروس هما مدرسو التعليم العادي الذين يقدمون دروسًا خصوصية كنشاطات بدوام جزئي لكسب دخل إضافي، والمؤسسات التعليمية العاملة على أساس تجاري. يمكن تقديم مثل هذا التدريس الخاص بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة، أو في قاعات المحاضرات الكبيرة، أو عبر الإنترنت. تسمى هذه الظاهرة تعليم الظل؛ لأن محتواها يحاكي- إلى حد كبير- ذلك الذي يقدم في المدارس؛ حيث تتغير مناهج تعليم الظل مع تغير المناهج التعليمية المدرسية.

يمكن أن يساعد تعليم الظل في تحقيق الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة من خلال تعزيز التعلم، ويمكن أن تكون مؤسسات التدريس الخصوصي المنظمة بشكل جيد ثروة اجتماعية واقتصادية. ومع ذلك فإن تعليم الظل يثير الكثير من الأسئلة الجوهرية حول عدم المساواة الاجتماعية، وحول القصور في أنظمة التعليم وفي قواعد السلوك. أصبح تعليم الظل محط اهتمام رئيسي، لا سيما في شرق وجنوب آسيا، وكذلك- إلى حد ما- في أوروبا وأمريكا الشمالية، لكنه حظي باهتمام أقل في أفريقيا؛ حيث وجد المعلقون أن التركيز والأولوية هي لإدخال الأطفال إلى المدرسة في المقام الأول، مما أدى إلى إغفال أهمية القضايا بعيدة المدى الناشئة عن تعليم الظل، والمتعلقة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

التعاريف والنطاق والحجم:

تهتم هذه الدراسة بالدروس الخصوصية، وتحديدًا تلك التي تكون:

- مأجورة: إن التركيز هنا يستثني التدريس المجاني من قبل الأقارب، أو المعلمين كجزء من واجباتهم المدرسية.
- أكاديمية: ينصب التركيز على الرياضيات واللغات والمجالات الأخرى القابلة للاختبار. ولا يشمل المهارات الموسيقية، أو الفنية، أو الرياضية التي يتم تعلمها في المقام الأول من أجل المتعة، و/أو تدور حول تنمية القدرات الشخصية.
- تكميلية: فهي مكملة لما يتم تقديمه في المدارس.
- موجهة للتعليم الابتدائي والثانوي: يستحق تعليم الظل في مرحلة ما قبل الابتدائي وما بعد الثانوي الاهتمام أيضًا، ولكنه أقل ضخامة ومستثنى من هذه الدراسة لإتاحة الاهتمام الواضح بالمستويين: الابتدائي والثانوي.

من الناحية الجغرافية، تتناول هذه الدراسة كامل أفريقيا، والمعروفة بأنها تتكون من 54 دولة (بما في ذلك البلدان الجزرية المتاخمة لبر القارة الرئيسي). وحقيقة أن هذه البلدان الـ 54 لديها تنوع كبير في الثقافات، الاقتصادات، أحجام السكان، والتاريخ التعليمي، الأمر الذي يثير بعض التحديات التحليلية، ولكنه يوفر متغيرات للتحليل المقارن المفيد أيضًا.

تتمثل نقطة البداية في نطاق تعليم الظل. وصحيح أن معظم البلدان تفتقر إلى بيانات شاملة وعالية الجودة، لكن المؤشرات التالية تقدم فكرة عن الحجم:

- أنغولا: 94٪ من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع في الصفين الحادي عشر والثاني عشر كانوا يتلقون دروسًا خصوصية، أو تلقوها في وقت ما.

• بوركينا فاسو: 46٪ من طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية والذين شملهم الاستطلاع كانوا يتلقون دروسًا خصوصية في فترة العمل على هذه الدراسة.

• مصر: بالتركيز على الصف الثاني عشر، أشار 91٪ من المستجيبين إلى أنهم يتلقون تعليم الظل حاليًا، وبالنسبة للخريجين فقد أشاروا- أيضًا- إلى أنهم تلقوه عندما كانوا في ذلك الصف.

• إثيوبيا: 67٪ من طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية والذين شملهم الاستطلاع تلقوا دروسًا خصوصية في وقت ما.

• موريشيوس: 81٪ من طلاب الصف السادس الذين شملهم الاستطلاع كانوا يتلقون دروسًا خصوصية في فترة العمل على هذه الدراسة.

• جنوب أفريقيا: كان 29٪ من طلاب الصف السادس الذين شملهم الاستطلاع يتلقون دروسًا خصوصية في فترة العمل على هذه الدراسة.

أشارت الإحصاءات المصرية في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى أن الأسر أنفقت على تعليم الظل أكثر مما أنفقته وزارة التعليم على التعليم العادي، ولا زال الإنفاق على الدروس الخصوصية في ذلك البلد مرتفعًا للغاية. وفي موريشيوس، أشارت بيانات عام 2012 إلى أن نفقات الدروس الخصوصية الشهرية لطفل واحد فقط يمكن أن تستهلك حوالي 6٪ من الحد الأدنى للأجور. تتزايد معدلات الالتحاق بتعليم الظل والأعباء المالية المرافقة في جميع أنحاء القارة. على الرغم من أن معدلات الالتحاق الحالية في بعض البلدان متواضعة نسبيًا، فإن إحدى الرسائل الأساسية للدراسة هي أن معدلات الالتحاق المتواضعة هذه لا ينبغي أن تكون سببًا للتهاون، بل فرصة لتوجيه قطاع تعليم الظل قبل أن يتأصل في الثقافات.

العرض والطلب:

إن السبب الرئيس الكامن وراء الطلب على تعليم الظل هو المنافسة الاجتماعية؛ حيث تعتبر العائلات أن التعليم هو أداة رئيسة للتقدم الاجتماعي واستثمار للمستقبل. ويُعتبر التعليم لديهم سلعة تحدد وضعهم إلى حد ما؛ حيث يكون العامل الرئيس الذي يحدد ما إذا كانوا قد حصلوا على ما يكفي من التعلم والمؤهلات هو مدى حصولهم على كمية تفوق أقرانهم ومنافسيهم. فتعليم الظل يساعد بعض الطلاب على اللحاق بالركب، بينما يساعد الطلاب الآخرين على المضي قدمًا، أو البقاء في المقدمة.

أدَّت الإنجازات الحاصلة في إطار تحقيق أهداف التعليم للجميع ,وما يتصل بذلك من توسع في التعليم العام، إلى زيادة الطلب على تعليم الظل في بعض النواحي. فالعائلات التي كانت ترى أن مستويات التعليم الأعلى في الأجيال السابقة بعيدة المنال, تراها اليوم في متناول اليد، وتشارك في المنافسة الاجتماعية. وفي الوقت نفسه، أسهمت وتيرة التوسع المدرسي الذي تقوده الحكومة في تبلور مفهوم التدهور النوعي، مما دفع الأسر إلى التماس تعليم الظل لسد الثغرات. هذه العوامل أقوى في أفريقيا منها في معظم أجزاء العالم الأخرى؛ لأن الحكومات شعرت بالحاجة إلى "اللحاق بالأجزاء الأخرى من العالم". لقد حققت الحكومات إنجازات كبيرة في مجال توفير التعليم للجميع, وما يتصل به من أجندات للتوسع التعليمي، لكنها احتاجت إلى تقديم تنازلات في هذه العملية.

على الرغم من الحاجة إلى بيانات إحصائية أقوى، يبدو أن المقدمين الرئيسيين للتعليم الموازي وفي جميع أنحاء أفريقيا يخدمون المعلمين الذين يقومون بمثل هذا العمل على أساس تكميلي لزيادة دخلهم. ورغم التباينات في مختلف أنحاء القارة،

فقد انخفضت رواتب المعلمين على مدار العقود مرة أخرى؛ بسبب المتطلبات المالية لأجندة توفير التعليم للجميع. إلى جانب المعلمين، فإن أعدادًا متزايدة من المؤسسات التجارية أصبحت تقدم الدروس الخصوصية، وخاصة في المناطق الحضرية.

أثر تعليم الظل:

التحصيل الأكاديمي:

السؤال الواضح هو ما إذا كان تعليم الظل "ناجحًا"، بمعنى هل حسَّن نتائج امتحانات الطلاب وإنجازاتهم ذات الصلة. لا يمكن الإجابة على هذا السؤال بدقة رياضية؛ لأنه سيتطلب مقارنة لمجموعات متشابهة تمامًا من الطلاب الذين يحصلون على تعليم الظل مع أولئك الذين لا يحصلون. ومع ذلك، تشعر معظم الأسر وأطفالهم الذين يتلقون تعليم الظل أنه يساعد في التحصيل الأكاديمي. وهو أمر متوقع طبعًا, فهم لن يستثمروا في الدروس الخصوصية إذا لم يتوقعوا الفائدة. غير أن العديد من الطلاب والأسر يشعرون بالضغط عند استثمارهم في تعليم الظل؛ لأن الجميع يفعل ذلك.

يمكن أن يطرح تعليم الظل من حيث النظام على أنه تكميلي. قد يؤدي تعليم الظل في المناطق الحضرية على وجه الخصوص، إلى ابتعاد بعض أفضل المعلمين عن المدارس للعمل في المراكز التعليمية الخاصة، والمعلمون الذين يبقون في المدارس ولكنهم يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية يكرسون عادةً جهدًا أكبر للدروس الخصوصية؛ حيث يعتمد الدخل على الأداء، على خلاف فصولهم العادية التي يتقاضون رواتبهم مقابل التدريس فيها بغض النظر عن الجودة. هناك مشاكل أخرى تتعلق بالأعباء الواقعة على الأطفال والشباب الذين يتوجب عليهم قضاء أيام كاملة من الدراسة في مدارسهم، تليها أمسيات كاملة، وعطلات نهاية الأسبوع يقضونها كلها في الدروس الخصوصية.

علاوة على ذلك، وبالنسبة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتمثل في التعليم الجيد، فإنه ليس من المؤكد أن يتمكن المعلمون الخصوصيون الذين يتقاضون رواتب عالية من تبرير مدخولهم من منظور التدريب والتدريس الخصوصي لتلبية احتياجات كل طفل. وقد أشارت دراسة أُجريت في جنوب أفريقيا أنه عند توظيف العديد من المراكز التعليمية لمدرسي المدارس الحكومية، فإن الأولوية تُعطى لذوي الحنكة التجارية الجيدة المصحوبة بالقدرة على الأداء الجيد. وتبين من دراسة موازية في بنين عن هويات المعلمين أن 40.0٪ كانوا معلمين من المفترض أنه تم تدريبهم جميعهم أو معظمهم، لكن 49.9٪ كانوا طلابًا جامعيين، و6.7٪ كانوا طلاب مدارس ثانوية، و4.4٪ كانوا عاطلين عن العمل، أو عمال غير نظاميين. فيما يتعلق بتصميم الدروس الخصوصية لتناسب العملاء، فمن المؤكد أن الكثير من الدروس الخصوصية يتم تقديمها بشكل فردي وفي مجموعات صغيرة، إلا أن مصر على سبيل المثال، معروفة بمعلميها المشهورين الذين يعملون بفصول يتراوح عدد طلابها بين الـ 300 والـ 500.

عدم المساواة الاجتماعية:

من الواضح أن العائلات الميسورة تتفوق على الأسر ذات الدخل المتوسط في إمكانية الاستثمار في الدروس الخصوصية، وتتفوق تلك الأخيرة على الأسر ذات الدخل المنخفض في الاستثمار بهذه الدروس. يُعد تعليم الظل وسيلة رئيسة للإبقاء على التفاوتات الاجتماعية وتفاقمها، مما يثير المخاوف فيما يتعلق بالتركيز على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة, وهو التعليم الجيد المنصف والشامل. وتتجلى المشكلة الحقيقية في الحالات التي يصبح فيها تعليم الظل جزءًا من نظام التعليم العام، مما يعني أن الأطفال الذين لا يتلقون دروسًا خصوصية لن يحصلوا على المنهج الدراسي الكامل. ولا يعترف مقررو السياسات بوجود هذه الحالات على نطاق واسع.

إن التكنولوجيا هي واحدة من العوامل التي تيسر الحصول على التعليم، ولكنها تزيد من حدة التفاوتات الاجتماعية؛ حيث يتسم النفاذ إلى شبكة النطاق العريض بل والقدرة على استخدام الهواتف النقالة في جميع أنحاء القارة الأفريقية بالكثير من التفاوت، فهو في المناطق الحضرية أفضل منه في المناطق الريفية. وتتجه المؤسسات بشكل متزايد نحو استخدام الإنترنت، فقد تمكنت خلال أزمة كورونا التي ضربت العالم في بداية عام 2020 من الاستمرار في توفير التعليم، على الرغم من تعليق التدريس وجهًا لوجه في المدارس والمراكز التعليمية. ومن الواضح أن العائلات الميسورة في وضع أفضل بكثير من العائلات ذات الدخل المنخفض من حيث القدرة على الاستفادة من التدريس عبر الإنترنت.

الأخلاق والقيم الاجتماعية:

تثير الحالات التي يتجاهل فيها المعلمون واجباتهم المعتادة بغية تكريس طاقاتهم للدروس الخصوصية قضايا أخلاقية. والأمر الأكثر إشكالية بوضوح يتجلى بالحالات التي يجبر فيها المدرسون الطلاب النظاميين (طلابهم في المدارس) على أخذ دروسهم التكميلية. وتتمثل إحدى الإستراتيجيات في أن يشتكي المدرسون من كون المنهج الدراسي أوسع من أن يُستكمل بدون دروس

إضافية، ثم يتركون "محتوى حيوي" من فصولهم المدرسية؛ لإعطائه في دروسهم الخصوصية. علاوة على ذلك فقد يولي المعلمون في فصولهم العادية اهتمامًا خاصًا بطلابهم الذين يحصلون على الدروس الخصوصية لديهم، ويمدحون إنجازات هؤلاء الطلاب، ويهمشون غيرهم.

على نطاق أوسع، يزوِّد تعليم الظل الأطفال الصغار بالقيم التي تستمر في التأثير عليهم عندما يصبحون بالغين. ويبين أنه حتى التعليم العام يمكن تحويله إلى خدمة خاصة غير متاحة إلا للأشخاص الذين يدفعون ثمنها, ويثبت أن الوعود الحكومية لا يمكن الوثوق بها دائما، كتوفير التعليم المجاني للجميع مثلاً.

الآثار المترتبة على واضعي السياسات:

البيانات المحسنة:

ثمة نقطة انطلاق ضرورية تتمثل في توفير بيانات كثيرة وجيدة عن نطاق تعليم الظل وطبيعته وأثره؛ حيث يمكن لوزارات التعليم جمع بياناتها الخاصة، ويمكنها- أيضًا- أن تطلب إدراج أسئلة حول تعليم الظل في الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية، والتي تديرها هيئات حكومية أخرى. كما أن الأوساط الأكاديمية مصدر رئيس للبيانات. ويمكن للحوار بين الجامعات وواضعي السياسات أن يساعد الباحثين في الجامعات على معرفة قيمة عملهم، ثم يقوم كلاهما بجمع المزيد من البيانات، وتحسين نوعية البحوث.

التقييم والاختيار والمناهج:

تزيد الامتحانات الفاصلة من وتيرة تعليم الظل، لا سيما في نهاية المرحلة الثانوية وفي المراحل السابقة. لذلك فإن الحكومات التي تسعى إلى تنظيم قطاع تعليم الظل يجب أن تولي اهتمامًا وثيقًا لأنظمة التقييم هذه. فإصلاحات التقييم الأخيرة في مصر توفر نموذجًا جديرًا بالملاحظة لمعرفة أثرها. ويلزم- أيضًا- تدقيق إصلاحات المناهج الدراسية؛ لتحديد الأعباء الواقعة على المعلمين والطلاب, والتي قد تتطلب بطرق غير مقصودة تعليمًا موازيًا للحصول على الدعم.

الأنظمة:

قطاع تعليم الظل هو قطاع غير منظم؛ حيث تتولد الحاجة إلى الاهتمام باللوائح التنظيمية الخاصة بـ (أ) المؤسسات التعليمية, و (ب) المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية. فمثلاً، على النقيض من آسيا، فإن اللوائح المتعلقة بالمؤسسات لم تشكل بعد جدول أعمال مهم في أفريقيا، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن الحكومات تهتم بالأولويات الأخرى وتتجاهل هذه الحاجة. ويحظر عدد كبير من الحكومات على المعلمين العاملين في الخدمة تقديم دروس خصوصية, لكنهم غير قادرين على إنفاذ الحظر؛ لذلك يلزم توخي العناية في وضع اللوائح؛ لضمان أن تكون معقولة وقابلة للتطبيق على حد سواء.

النقاش العام:

يجب على واضعي السياسات إخراج الموضوع من الخفاء عبر النقاش العام حول تحديات وفوائد تعليم الظل. يمكن أن يكون مثل هذا النقاش مفيدًا على جميع المستويات، من الحكومة الوطنية إلى المدارس والمجتمعات المحلية، وقد يوفر هذا التقرير بحد ذاته نقطة مرجعية موحدة للمناقشات. ستعمل الشراكات مع نقابات المعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين على تعزيز التحالفات لمعالجة القضايا. كما يمكن تسخير وسائل الإعلام لنشر الوعي والفهم. وينبغي أن تتضمن الموضوعات المدرجة التحديات التي تواجه الآباء، والذين يريدون الأفضل لأطفالهم دائمًا، وعادة ما يجدون أنفسهم محاصرين من قبل قوى أوسع تتطلب الدروس الخصوصية، حتى لو لم يؤيدوها، بصفتهم آباء أو مواطنين.

قد يركز النقاش- أيضًا- على أدوار منظمي المشاريع. وأظهرت دراسة السوق اجتذاب منظمي المشاريع- حتى الأجانب منهم- للاستثمار في التدريس الخصوصي في بلدان مثل: جنوب أفريقيا، ونيجيريا. أكد أحد التقييمات في عام 2017 أنه بالنسبة لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يمكن إجراء استثمارات جديرة بالاهتمام في التعليم التكميلي على مدى خمس سنوات، مقابل 0.4 إلى 0.6 مليار دولار أمريكي، مما يدر عائدات تتراوح من 15 إلى 20٪. لذلك فإن الأدوار والعلاقات بين القطاعين العام والخاص، لا سيما عندما يجني منظمو المشاريع أرباحهم من البلدان التي يعيشون فيها، قد تحتاج إلى النقاش مرة أخرى لتحقيق التوازن المناسب.

الآثار المترتبة على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة:

يوضح هذا التحليل أن تعليم الظل يلعب دورًا غامضًا في سياق الهدف الرابع للتنمية المستدامة. إنه يجذب ويستهلك كميات هائلة من الموارد العائلية والتجارية، ليس فقط المالية، ولكن- أيضًا- وقت وطاقة الطلاب والأسر وغيرهم. يوفر تعليم الظل فرص عمل للمعلمين ويدعم مدخولهم, ويُنظر إليه- عمومًا- على أنه يزيد التعلم، حتى لو كان حجم الزيادة غامضًا. ومع ذلك، فمن الواضح- أيضًا- أن الدروس الخصوصية التكميلية ليست شاملة أو عادلة، وليست دائمًا ذات نوعية جيدة. علاوة على ذلك، يقوض تعليم الظل في بعض النواحي أنظمة المدارس السائدة، عن طريق انتزاع معلمين جيدين للعمل في مراكز التدريس الخصوصي، وعن طريق التسبب في إهمال المعلمين لجوانب من فصولهم العادية؛ من أجل تكريس المزيد من الاهتمام لدروسهم الخاصة.

لقد توسع تعليم الظل كثيرًا في العقود الأخيرة، ولن يختفي. فلطالما كان محط اهتمام كبير في أجزاء من آسيا، وهو على نحو متزايد في جداول الأعمال في أوروبا، وأمريكا الشمالية. يحتاج تعليم الظل- أيضًا- إلى مزيد من الاهتمام في أفريقيا, ليس فقط في سياق الهدف الرابع للتنمية المستدامة, ولكن- أيضًا- فيما يتعلق بالمسائل الأوسع للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على جميع المستويات.

1- المقدمة

لقد أُحرز تقدم كبير في توفير التعليم في العقود الأخيرة، ومن مؤشرات التطور كان المؤتمر العالمي المنعقد بشأن توفير التعليم للجميع في جومتين، تايلاند، في عام 1990؛ حيث حدد الأهداف الواجب تحقيقها بحلول عام 2000 بشأن التعليم للجميع، (اللجنة المشتركة بين الوكالات 1990). وقد لاحظ المنتدى العالمي للتعليم الذي عقد في داكار، السنغال، في عام 2000 تقدمًا كبيرًا مع بقاء بعض الثغرات، وحدد أهدافًا جديدة في عام 2015، تم دمجها في أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة. ثم شهد المنتدى العالمي للتعليم عام 2015 في سيول، في جمهورية كوريا تقدمًا كبيرًا مماثلاً (اليونسكو 2015 أ)، وساهم في أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تستهدف عام 2030.

تم إعداد الدراسة الحالية كورقة معلومات أساسية لتقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم لعام 2021 حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم. بدأت المذكرة المفاهيمية لهذه المسألة الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم، (اليونسكو 2019، ص 2) بالاعتراف بأهمية الجهات الفاعلة غير الحكومية في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر. هذا الهدف هو "ضمان تعليم جيد شامل ومنصف، وتعزيز فرص التعلم للجميع مدى الحياة" بحلول عام 2030، (اليونسكو 2017 أ).

أشارت المذكرة المفاهيمية إلى أن إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030 قد بيَّن ما يلي:

سيؤدي العمل الذي تقوده البلدان إلى التغيير، لكن لا يمكن للحكومات وحدها تحقيق الهدف الطموح للتعليم، بل سيحتاجون إلى دعم جميع الجهات الفاعلة، بما في ذلك غير الحكومية.

استمر إطار العمل بتطوراته الإيجابية التي وضعت القطاع العام في الصدارة، مع توقع الدعم من الجهات الفاعلة غير الحكومية:

يمكن للقطاع الخاص والمنظمات الخيرية والمؤسسات أن تلعب دورًا مهمًا، عبر استخدام نهجها المبتكر وخبراتها التجارية والموارد المالية لتعزيز التعليم العام. ويمكنها المساهمة في التعليم والتنمية من خلال الشراكات بين الجهات الفاعلة المتعددة والاستثمار، والمساهمة التي تتسم بالشفافية، وتتوافق مع الأولويات المحلية والوطنية، وتحترم التعليم كحق من حقوق الإنسان، ولا تزيد من عدم المساواة.

يمكن القول إنها كانت وجهة نظر مثالية لم تولِ اهتمامًا كافيًا للواقع فيما يتعلق بالفاعلين غير الحكوميين، ودوافعهم للعمل في قطاع التعليم.

لاحظت مذكرة المفاهيم (ص 4) بشكل محق أن تعريف الجهات الفاعلة غير الحكومية هو أمر معقد: " تتنوع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم تنوعاً كبيراً، ولم يتم الاتفاق على تصنيف مشترك ومقبول لها ". يحتضن القطاع كلًّا من الجهات الفاعلة الربحية وغير الربحية ذات التوجهات والأنماط التنظيمية المتعددة (Srivastava, 2020). ويركز هذا التقرير على توفير الدروس الخصوصية التكميلية لمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وهو موضوع مهمل، لا سيما في أفريقيا التي تمثل المحور الجغرافي للدراسة.

تستند الدراسة في المقام الأول إلى المؤلفات البحثية، تكملها مناقشات متعددة مع المعلمين في المدارس، وفي قطاع التدريس الخاص، ومع واضعي السياسات، وأولياء الأمور والطلاب. وقد جرت هذه المناقشات على مر السنين؛ حيث حصل بعضها ضمن إطار عمل اليونسكو، وبعضها خلال الزيارات الميدانية للمؤلف والأنشطة المهنية الأخرى. وقد وردت تعليقات قيمة على المسودة من التربويين، الباحثين، الإداريين، وواضعي السياسات في مختلف البلدان الأفريقية وحول العالم[1].

كانت النقطة المرجعية للعمل الحالي هو وثيقة أعدها المؤلف لدورة رابطة تطوير التعليم في أفريقيا لعام 2008، التي انعقدت في موزمبيق (Bray & Suso 2008)؛ حيث قدمت تلك الوثيقة معلومات عن الأنماط الكمية والاختلافات، والتنوع في أشكال توفير الدروس الخصوصية، ومسألة الفعالية والتأثير على برنامج التعليم للجميع. وقد سلطت الضوء بشكل خاص على قضايا المساواة، وإنشاء روابط بين سعي الوالدين في الحصول على الدروس الخصوصية وبين قدرتهم على الدفع. تُظهِر إعادة النظر في هذه الموضوعات بعد اثني عشر عامًا التوسعَ في الدروس الخصوصية في جميع أنحاء القارة، مع ظهور أشكال جديدة نتيجة التطور التكنولوجي. يتوفر الآن المزيد من البيانات مقارنة بعام 2008، لكن البحوث المتعلقة بهذا الموضوع في البيئة الأفريقية لا تزال ضئيلة. ويأمل المؤلف تحفيز المزيد من البحوث وتعزيز دقة هذا البحث.

إن القضايا المرتبطة بتعليم الظل في أفريقيا، بما في ذلك عدم المساواة الاجتماعية، وعبء الدراسة على الأطفال، وتضارب المصالح عند تقديم المعلمين للدروس الخصوصية، تعكس إلى حد كبير تلك الموجودة في مناطق أخرى من العالم، (انظر على سبيل المثال: AlKharashi 2012; Aurini et al. 2013; Bray 2020; Bray & Lykins 2012; Silova 2010)). ومع ذلك، فهناك بعض الجوانب المميزة، وخاصة بقارة أفريقيا؛ حيث إن أجزاءً منها لم تصل بعد إلى مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي الشامل. وعلاوة على ذلك، هناك اختلافات إقليمية رئيسة داخل أفريقيا. فشمال أفريقيا الناطق بالعربية لديه تقاليد مختلفة تمامًا عن تلك الموجودة في أفريقيا الغربية والشرقية والجنوبية الناطقة بالإنجليزية، وتختلف التقاليد في هذه المناطق عن تلك التي في أفريقيا الناطقة بالفرنسية أو الناطقة بالبرتغالية. بالإضافة إلى ذلك، يوجد الكثير من الاختلافات في رؤية رجال الأعمال لإمكانات السوق القائمة في بيئات يعتبرونها مستقرة ومربحة بشكل كاف؛ حيث يقدم عدد قليل من الشركات متعددة الجنسيات الدروس الخصوصية في أفريقيا، كما أن غالبية الشركات المحلية صغيرة. ومع ذلك، قد يكون مكان توفير التعليم الربحي مثيرًا للجدل في بعض المجتمعات.

1 تم الحصول على بعض هذه المعلومات خلال ورشة عمل خاصة في يوليو 2020 استضافها المركز الدولي لتأهيل المعلمين بالتعاون مع مركز البحوث الدولية في مجال التدريس الخصوصي التكميلي في جامعة شرق الصين العادية، وقد جمعت 47 معلمًا وإداريًا من 17 دولة أفريقية.

مع وضع هذه الأمور في الاعتبار، تبدأ الدراسة بمسائل النطاق والتعريفات والظروف؛ بغية السماح برسم بعض الخرائط للمشهد، ثم تنتقل إلى العرض والطلب، وتأثير الدروس الخصوصية التكميلية؛ حيث تسمح هذه الملاحظات بتحديد الآثار المترتبة على واضعي السياسات، والتي سيتم تناولها في الفصل التالي. ويُختتم القسم الأخير بالربط مرة أخرى بين الهدف الرابع وبين النظر للمستقبل.

2. النطاق والتعاريف والظروف

في تحديد لإطار الأجزاء اللاحقة من هذه الدراسة، يشرح هذا الفصل نطاقها الجغرافي والمفاهيمي، ويوضح التعريفات المستخدمة، ويشير إلى المزيد من العوامل الظرفية التي تغير أدوار الدولة. ثم يتناول القسم الأخير مسألة رواتب المعلمي[2] .

الجغرافيا ومستويات التعليم:

التركيز على أفريقيا ككل يعني التركيز على 54 دولة. وهذا العدد الكبير يجلب التعقيدات والتحديات. فكل بلد يختلف بالطبع عن الآخر. ولكل دولة تنوعها الداخلي أيضًا؛ حيث يمكن في الوقت ذاته تقسيم البلدان إلى مجموعات، وفقًا للموروثات الاستعمارية التي تتجلى بوضوح في لغاتها الرسمية، وفي المجتمعات الدولية المرتبطة بها. وهذه الموروثات تأتي بتقاليد تشكل المواقف تجاه التعليم، بما في ذلك الدروس الخصوصية التكميلية.

تعتبر الاختلافات في دخل البلد الواحد- أيضًا- من الأمور الهامة. يوضح (الشكل 1) المعدلات حسب البلد لمتوسط دخل الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، وفقًا لتعادل القوة الشرائية في عام 2017. وتتجمع البلدان ذات الدخل المرتفع في شمال وجنوب أفريقيا، مع انخفاض الدخل في مجموعة من دول غرب ووسط وشرق أفريقيا. ويؤثر دخل الفرد على الدروس الخصوصية، ليس فقط من حيث تحديد قدرة الأسرة على دفع ثمنها، ولكن- أيضًا- من حيث جاذبيته للمستثمرين التجاريين الراغبين في إنشاء مؤسسات تعليمية تقدم الدروس الخصوصية.

وفيما يتعلق بمستويات التعليم، فإن هذا التقرير- شأنه شأن الكثير من المؤلفات الموجودة- يركز على التعليم الابتدائي والثانوي. وهذه هي مواقع معظم المسجلين في التعليم الرسمي، ومواقع معظم الذين يحصلون على الدروس الخصوصية. قد توجد بعض الدروس الخصوصية في مرحلتي ما قبل الابتدائي وما بعد الثانوي، ولكنها أقل بكثير مما هي عليه في آسيا، على سبيل المثال، انظر (Mitra & Sarkar 2019; Ng 2016)، وحتى في آسيا تظل متواضعة في مرحلتي ما قبل الابتدائي وما بعد الثانوي، مقارنة بالتعليم الابتدائي والثانوي. كما أن التركيز في هذا التقرير- أيضًا- يستبعد معظم أشكال التعليم والتدريب المهنيين؛ حيث يكون التدريس الخاص- أيضًا- غير شائع نسبيًا.

2 هذه الدول، الدول الأعضاء في اليونسكو، هي: الجزائر، أنغولا، بنين، بوتسوانا، بوركينا فاسو، بوروندي، الكاميرون، الرأس الأخضر، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، جزر القمر، الكونغو (جمهورية)، الكونغو (جمهورية – الديمقراطية)، كوت ديفوار، جيبوتي، مصر، غينيا الاستوائية، إريتريا، إيسواتيني، إثيوبيا، الغابون، غامبيا، غانا، غينيا، غينيا بيساو، كينيا، ليسوتو، ليبيريا، ليبيا، مدغشقر، ملاوي، مالي، موريتانيا، موريشيوس، المغرب، موزمبيق، ناميبيا، النيجر، نيجيريا، رواندا، ساو تومي، برينسيبي، السنغال، سيشيل، سيراليون، الصومال، جنوب أفريقيا، جنوب السودان، السودان، تنزانيا، توغو، تونس، أوغندا، زامبيا، وزيمبابوي.

الشكل 1: البلدان الأفريقية حسب متوسط دخل الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، 2017:

المصدر JackintheBox – Own work, CC BY-SA 4.0
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=68236561

المفاهيم والحدود التعريفية:

يستخدم عنوان هذه الدراسة استعارة تعليم الظل. وقد أصبح هذا التعبير المجازي شائعًا في الأدبيات الأكاديمية، ويرجع ذلك جزئيًا إلى عمل المؤلف نفسه الذي نشره المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو (Bray 1999, 2003, 2012). وهو لم يخترع المصطلح، بل أخذه من الاستخدام الشائع في ماليزيا وسنغافورة واليابان، لكن كتاب 1999 كان أول دراسة عالمية للظاهرة، ووضع برامج للكثير من الأبحاث والتحليلات اللاحقة (Zhang & Bray 2020). تم استخدام استعارة الموازي؛ لأن المناهج الدراسية في الدروس الخصوصية تحاكي إلى حد كبير تلك الموجودة في المدارس العادية، ومع تغير المناهج الدراسية في المدارس، فإنها تتغير في الموازي. كما أن الاستعارة تعني ضمنًا أن سمات تعليم الظل أقل تميزًا، مقارنة بسمات التعليم المدرسي. وعلى الرغم من بعض التحسن الذي طرأ منذ تأليف كتاب عام 1999، فإن هذا الافتقار إلى الوضوح لا يزال يشكل عائقًا.

تحتفظ الدراسة الحالية بالتعريفات الأساسية لكتاب عام 1999، والتي اتبعها العديد من الباحثين الآخرين. ركَّز الكتاب على الدروس الخصوصية التكميلية الخاصة، واصطلاح الدروس الخصوصية لا يقتصر على التعليم الفردي فقط، وإنما يشمل- أيضًا- التدريس في مجموعات صغيرة وفصول كاملة وقاعات كبيرة. فيما يتعلق بكونها تكميلية، كان الكتاب يهتم بالموضوعات التي تم تناولها بالفعل في المناهج الدراسية، ولم يركز على سبيل المثال على تعليم الأقليات من الأطفال الذين كانت أسرهم متخوفة من أن الأجيال الجديدة يجب أن تحتفظ بالكفاءة في اللغات التي لا يتم تدريسها في المدارس. وفيما يتعلق بكونه خاص، كان الكتاب يهتم بالدرجة الأولى بالدروس الخصوصية المقدمة مقابل رسوم، وبالتالي استبعاد الدعم المجاني من قبل المدارس، أو أفراد الأسرة، أو الجيران، أو الجمعيات الخيرية، أو غيرهم (Bray 1999, p. 20).

يشوب هذه التعريفات بعض الغموض. فعلى سبيل المثال، يتقاضى بعض المعلمين رسومًا مقابل خدماتهم، لكن في بعض الأحيان يقدمون استثناءات للأسر الفقيرة. ستظل هذه الحالات مدرجة؛ لأن الاستثناءات التي لا تتقاضى الرسوم طفيفة في الممارسة العامة. وبالنسبة للحقبة المعاصرة، كان من الضروري- أيضًا- تحديث أساليب التعليم؛ لتشمل التدريس عبر الإنترنت بمختلف أنواعه. ومع ذلك، فإن المحددات الأساسية للتعاريف ظلت قوية. وبالتالي فإن هذه الدراسة- شأنها شأن سابقتها- تهتم بشكل أساسي بالمواد الأكاديمية التي يتم تدريسها في المدارس العادية، ولا سيما اللغات والرياضيات والمواد الدراسية الأخرى القابلة للاختبار. لا تشمل المناقشة هنا المهارات الموسيقية أو الفنية أو الرياضية التي يتم تعلمها في المقام الأول من أجل المتعة و/أو تنمية القدرات الشخصية. بالإضافة إلى أن هذه المجالات قد تستهلك موارد مالية وبشرية كبيرة، وقد يكون لها تأثير كبير على التفاوتات الاجتماعية وغير ذلك، ولكن كما أشار كتاب 1999، فإن "القضايا المرتبطة بالمواضيع غير الأكاديمية مختلفة نوعًا ما، لا سيما من حيث عدم تقييمها بالامتحانات وعدم استخدامها بشكل صريح في عملية الانتقال من جزء من نظام تعليمي إلى آخر". (Bray 1999, p. 20)، ولا تزال تستحق دراسة منفصلة في حد ذاتها.

مرة أخرى فيما يتعلق بالمصطلحات، فعلى الرغم من أن هذه الدراسة تستخدم اصطلاح تعليم الظل، إلا أنها تعترف بأن هذا المصطلح لا يُستخدم عالميًا، وليس من السهل دائمًا ترجمته إلى اللغات الأخرى؛ حيث يؤخذ تعليم الظل في هذه الوثيقة كمرادف للدروس الخصوصية التكميلية، ولكن هناك العديد من البدائل الواضحة. فمن الشائع في ماليزيا وباكستان على سبيل المثال الإشارة إلى "الرسوم الدراسية الخاصة" أكثر من الإشارة إلى الدروس الخصوصية. وفي منطقة البحر الكاريبي الناطقة بالإنجليزية، فإن المصطلح الشائع هو "الدروس الإضافية" التي تعني ضمنيًا أنها تُدار بشكل خاص ومقابل رسوم. تسمى هذه الدروس الخصوصية في أيرلندا بـ "الإرهاق". وفي الولايات المتحدة المصطلح الشائع هو "التعليم التكميلي".

بالنسبة للدراسة الحالية والتي تركز على أفريقيا، فمن المفيد تحديد العديد من المصطلحات المشتركة، ليس فقط باللغة الإنجليزية، ولكن- أيضًا- بالفرنسية والبرتغالية والعربية؛ لكي ندرك أن اللغات المحلية فيها المزيد من الاختلافات. بدءًا من اللغة الإنجليزية؛ حيث يتم استخدام مصطلح "الدروس الخصوصية" بشكل شائع في كينيا ونيجيريا على سبيل المثال. ويستخدم "التدريب" في بلدان مثل رواندا وأوغندا. في غامبيا يُطلق على النشاط عادة "دراسات". بينما يشير إليها سكان زيمبابوي بالاصطلاح "دروس إضافية"، شأنهم شأن نظرائهم في منطقة البحر الكاريبي. أما في أفريقيا الناطقة بالفرنسية فالمصطلحات الشائعة هي "الدروس الخصوصية والدعم". بينما في أفريقيا الناطقة بالبرتغالية فإن المصطلحات السائدة هي "التدريس والدروس الخصوصية". ويميِّز المصريون بين "دروس خصوصية" يتم تدريسها على أساس فردي أو في مجموعات صغيرة، وبين "مجموعات الدراسة" أو "فصول التقوية" التي يتم تقديمها في المراكز التعليمية, أو المساجد, أو الكنائس, أو المدارس. ويكون ذلك في نهاية العام الدراسي، أي قبل فترة وجيزة من الامتحانات؛ حيث يقدم العديد من المعلمين "مراجعات نهائية" مقابل رسوم في أماكن قادرة على استيعاب عدة مئات من الطلاب في الوقت الواحد.

وتؤكد هذه الاختلافات في المفردات على ضرورة الاهتمام بالمصطلحات، خاصة عبر الحدود الوطنية والثقافية. ومع ذلك فإن الرسالة الأساسية للدراسة تركز على أشكال التعليم الأكاديمي التكميلي مقابل رسوم، والتي يتم تقديمها خارج مجال التعليم المدرسي العادي؛ حيث يمكن أن تقوم بتنفيذها مؤسسات من مختلف الأنواع والأحجام، أو يقوم بها المعلمون العاديون على أساس تكميلي خارج وظائفهم الرسمية، ومن قبل طلاب الجامعات والمتقاعدين والأشخاص الذين يبحثون عن وظائف مؤقتة، وغيرهم ممن يعملون بشكل غير رسمي. ويمكن أن يطلق على الأنشطة مجتمعة اسم تعليم الظل، على الرغم من أن بعضها لديه محاكاة مباشرة للمناهج الدراسية أكثر من غيره.

تتعلق إحدى المسائل التعريفية النهائية بتحديد مقدمي الدروس الخصوصية في تقرير يركز على الجهات التعليمية الفاعلة غير الحكومية. من الواضح أن الشركات التجارية تعتبر جهات فاعلة غير حكومية، وتحتفظ بهذا التعريف حتى في أشكال الشراكة بين القطاعين العام والخاص. تنطبق ملاحظات مماثلة على المنظمات غير الحكومية التي لا تستهدف الربح. كما أن طلاب الجامعات وغيرهم من المدرسين غير الرسميين موجودون في القطاع غير الحكومي أيضًا. ومن الجلي- أيضًا- أن المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية هم جهات فاعلة غير حكومية، يكون عملهم الرئيس في المدارس الخاصة، ولكن الغموض الحقيقي ينشأ بالنسبة للمدرسين في المدارس العامة؛ حيث لا يزال هذا التقرير يعرِّف أنشطة تعليم الظل التي تضطلع بها المجموعة الأخيرة بوصفها جزءًا من القطاع غير الحكومي؛ لأن المعلمين يمارسون شكلاً من أشكال الممارسة الخاصة, جنبًا إلى جنب مع واجباتهم العامة، وفي معظم الحالات لم توافق الدولة على القيام بذلك.

تغيير أدوار الدولة:

يتمثل أحد العوامل الرئيسة التي تقوم عليها نشأة تعليم الظل، سواء كانت تقدمه المؤسسات, أو المنظمات غير الحكومية, أو المدرسون الرسميون, أو غير الرسميين، في أن التعليم الخاص أصبح مقبولاً بشكل أكبر عند كل من الحكومات والمجتمعات بشكل عام. نَصَّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (الأمم المتحدة 1948) والمنظورات المرتبطة به على أن التعليم الأساسي على الأقل هو مسؤولية الدولة، حتى لو تم استكماله من قبل الجهات الدينية، وغيرها من الجهات غير الهادفة للربح. عندما صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كانت معظم البلدان الأفريقية خاضعة للحكم الاستعماري، وبوجه عام، فإن السلطات الاستعمارية لا تولي اهتمامًا يذكر للتعليم. ولكن بعد الاستقلال السياسي، نظرت الحكومات الجديدة إلى التعليم كأداة لبناء الدولة والتنمية الاقتصادية، وشرعت في إنجاز توسع تعليمي كبير, وكانت في كثير من الحالات تتلقى المساعدة من جهات مانحة ثنائية, ووكالات دولية, مثل اليونسكو، والبنك الدولي. فكان مؤتمر الدول الأفريقية لعام 1961 حول تطوير التعليم، والذي عقدته اليونسكو واللجنة الاقتصادية لأفريقيا التابعة للأمم المتحدة في أديس أبابا علامة بارزة في هذا التقدم (اليونسكو، 1961). عُقد مؤتمر مواز للدول العربية في طرابلس عام 1966 (اليونسكو 1966). وأشار مؤتمر أديس أبابا إلى "الرغبة الشديدة لدى الناس في التَّوسع في التعليم الجيد" (اليونسكو 1961، ص 3)، وحدد أهدافًا (ص 18) أنه بحلول عام 1980:

- يجب أن يكون التعليم الابتدائي شاملاً وإلزاميًّا ومجانيًّا.
- يجب توفير التعليم الثانوي لـ 30٪ من الأطفال الذين يكملون المرحلة الابتدائية.
- يجب توفير التعليم العالي لـ 20٪ ممن أتموا تعليمهم الثانوي.

كانت الدول العربية بالفعل أكثر تقدمًا، لكنها وضعت أهدافًا طموحة نسبيًّا.

تماشيًا مع هذه التطلعات وما يتصل بها، شرعت الحكومات في جميع أنحاء القارة في خطط طموحة. ومع ذلك، واجهت قيودًا كبيرة بما في ذلك التمويل؛ حيث وعد أول رئيس لكينيا، جومو كينياتا Jomo Kenyatta ، بالتعليم الابتدائي المجاني لجميع المواطنين خلال خطاب تنصيبه عام 1963 (Buchmann 1999, p. 97)، ولكن الوعد تم الوفاء به جزئيًّا فقط في عام 1974 بإلغاء رسوم السنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي، وتم الوفاء بالجزء الآخر في عام 1978, ورغم ذلك لم يكن من الممكن الاستمرار بهذا الأمر، مما تطلب حملة متكررة في 2003 (de Souza & Wainaina 2009; Sifuna & Sawamura 2015). تنطبق ملاحظات مماثلة على مخطط التعليم الابتدائي الشامل في نيجيريا الذي تم إطلاقه في عام 1976، وعلى مخططها المكرر للتعليم الأساسي الشامل الذي تم إطلاقه في عام 1999 (Obanya & Binns 2009). وكانت الأنماط المماثلة واضحة في العديد من البلدان الأخرى في جميع أنحاء القارة (Bown 2009; Bray 1981; Ogawa & Nishimura 2015). أظهر وجود الحملات التزامًا ومبادرة سياسية، لكن الحاجة إلى تكرار الحملات أظهرت تحديات متمثلة في

الموارد المالية والبشرية؛ حيث تجاوزت فصول المدارس الابتدائية 50 تلميذًا في الحالة المعتادة, وأحيانًا 100 تلميذ، وعانت أنظمة التعليم بشدة من نقص في المعلمين المؤهلين؛ حيث أدت الإنجازات التي تحققت في التوسع بالتعليم الابتدائي والمصحوبة بتزايد النمو السكاني، إلى ما أسماه فيرسبور (Verspoor (2008, p.134 "تزايد الطلب" على التعليم الثانوي، والإنجازات التي تحققت في التعليم الثانوي أدت بدورها إلى زيادة الطلب على التعليم العالي (Wiseman & Wolhuter 2013).

إلى حد ما بسبب هذه الضغوط، وبسبب التحولات الأيديولوجية الأوسع نطاقًا في نهاية القرن العشرين، وعلى نحو متزايد في القرن الحادي والعشرين، تحولت الموازين في الدعوة للتنمية الدولية لإعطاء أدوارًا أكبر للقطاع الخاص، حتى على مستوى التعليم الإلزامي (Harber 2014; Macpherson et al. 2014). ارتبط هذا النمط في العديد من البلدان ببرامج التكييف الهيكلي (انظر على سبيل المثال Reimers 1994) التي سعت إلى خفض الإنفاق الحكومي, وارتبطت هذه المبادرات بحد ذاتها بأيديولوجية الليبرالية الجديدة التي أكدت على وجود دور قوي لقوى السوق (Harvey 2005؛ Ward 2014). تماشيًا مع هذا النهج، تمت الدعوة إلى الخصخصة على نطاق واسع، باعتبارها إستراتيجية مدروسة؛ لتشمل التعاقد الخارجي في الحصول على الخدمات داخل المدارس العامة، وتشجيع المدارس الخاصة، جنبًا إلى جنب مع المدارس العامة (Ball & Youdell 2008؛ Chitpin & Portelli 2019).

في الوقت نفسه، أظهرت العديد من الحالات أشكالاً من الخصخصة المتصاعدة بشكل تلقائي بدلاً من الإستراتيجية المتعمدة. كان تعليم الظل من بين هذه المجالات، كما هو موضح في هذه الدراسة. لقد هيمنت المناقشة حول المدارس الخاصة منخفضة الرسوم على المؤلفات المتعلقة بالخصخصة الحاصلة بشكل تلقائي في قطاع التعليم، مثل (Rolleston & Adefeso–Olateju 2014؛ Srivastava & Walford 2016). وعلى الرغم من عدم وجود إحصاءات دقيقة، من المنطقي أن نقدر كون رسوم تعليم الظل تفوق بشكل كبير تمويل النماذج غير الحكومية هذه؛ حيث تتولى الآن أغلبية الأسر في أنحاء كبيرة من أفريقيا، بل وفي أجزاء كبيرة من العالم، توفير التمويل اللازم للتعليم الموازي. وعلى سبيل المثال اللافت للنظر، أشار تقرير البنك الدولي لعام 2002 الذي ذكره (Herrera 2008, p.363) إلى أن ما يقرب من 9% من الناتج المحلي الإجمالي في مصر مكرس للتعليم، 60٪ منها تدار بشكل عام، وما يصل إلى 40٪ تدار بشكل خاص. هذه الأرقام فاقت بكثير متوسطات الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وضمن تقديرات الإنفاق هذه، يمثل تعليم الظل 1.6٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وصحيح أن النسب لم تصل في الأماكن الأخرى بأفريقيا إلى هذه المستويات لكنها تتزايد بالتأكيد.

رواتب المعلمين:

كانت التغيرات في رواتب المعلمين مرتبطة بالاعتبارات المذكورة أعلاه. وقد دفعت الضغوط الرامية إلى توسيع أنظمة التعليم –في سياق قيود الميزانية– الحكومات إلى إيجاد فئات أقل تكلفة من المعلمين. وإلى جانب ذلك، عمدت المجتمعات إلى توظيف معلميها ذوي التكلفة المنخفضة (Teacher Task Force 2020; Jarousse 2009; Marchand 2000). شعر الكثير من المعلمين ذوي الرواتب المنخفضة بالحاجة إلى مصادر إضافية للدخل، فكان التدريس الخصوصي من أوضح السبل.

يُظهر الترتيب الدولي لرواتب المعلمين في 35 دولة بعض الأنماط اللافتة للنظر وفقًا لتكافؤ القوة الشرائية (Dolton et al. 2018, p. 62). حيث كانت ثلاثة من أدنى أربع دول إفريقية، هي مصر، غانا، وأوغندا[3]. وليس من قبيل الصدفة أن العديد من المعلمين في تلك البلدان يقدمون دروسًا خصوصية تكميلية. بينما شملت المراكز العليا في الترتيب كل من سنغافورة وكندا وجمهورية كوريا واليابان. وعلى الرغم من أن هذه البلدان لديها– أيضًا– قدر كبير من التعليم الخصوصي، إلا أن معظمه تقدمه الشركات. فالمعلمون لديهم دخل كافٍ، ولن يقبل المجتمع توليهم للعمل الإضافي (Aurini et al. 2013; Entrich 2018; Kim 2016; Zhang & Yamato 2018). لم يشمل الترتيب بنغلاديش، أو كمبوديا، أو ميانمار، لكنها ستكون من بين الدول الآسيوية التي تتدنى فيها رواتب المعلمين، والتي يسعى فيها العديد من المعلمين إلى الحصول على دخل إضافي من خلال الدروس الخصوصية (Bray et al. 2020; Joshi 2019; Marshall & Fukao 2019).

وفي معرض توضيحه للأنماط الأفريقية، عبر (Foko and Husson 2011) عن الاختلافات الواسعة في رواتب المعلمين بين البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية، وتلك الناطقة بالإنجليزية. ففي العقود السابقة، كانت رواتب المعلمين في البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية مرتفعة، ويرجع ذلك جزئيًّا إلى أن أغلبيتهم كانوا موظفين مدنيين، وجدولت رواتبهم برواتب نظرائهم في فرنسا. ومع الضغط لتوسيع الهيئة التدريسية، وظفت العديد من الحكومات مدرسين بعقود منخفضة الأجور، إلى جانب المدرسين العاملين في المدارس الحكومية. قررت بعض الحكومات– أيضًا– تغطية بعض أو جميع رواتب معلمي المجتمع، ولكن برواتب منخفضة. وفي أفريقيا الناطقة بالإنجليزية، كانت الفجوة الرئيسة تتجلى في مدى تأهيل المعلمين. في الوقت نفسه، كان المدرسون في أفريقيا الناطقة بالفرنسية يتقاضون رواتب أفضل عمومًا من نظرائهم الناطقين بالإنجليزية. أشار (Foko and Husson 2011, p. 51) إلى أن مدرسي التعليم الابتدائي العاملين في القطاع الحكومي في النيجر في عام 2007 كانوا يتقاضون رواتبهم بمقدار 11 ضعفًا من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، في حين لم يتقاضَ المدرسون المتعاقدون إلا 5,5 ضعف. وفي توغو، كانت الفجوة أقل وضوحًا؛ حيث يكسب مدرسو القطاع الحكومي أضعاف الناتج المحلي الإجمالي للفرد بمقدار 6.1، ويتقاضى المعلمون المتعاقدون أضعافًا بمقدار 4.5. وكان متوسط أجور معلمي المجتمع ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان السبعة التي تتوافر بها البيانات بمقدار 0.9.

3 الدولة الرابعة كانت روسيا. وكانت الأرقام هي: أوغندا 4،205 دولارًا، وروسيا 5،923 دولارًا، ومصر 6،592 دولارًا، وغانا 7،249 دولارًا

أما فيما يتعلق بالبلدان الناطقة بالإنجليزية، كان يتقاضى المعلمون المؤهلون في ملاوي أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بمقدار 6.6، في حين لم يتقاضَ نظراؤهم غير المؤهلين سوى 3.6. وفي رواندا كانت الأرقام 2.6 و2.1. وينبغي إضافة نسبة القدرة التعليمية لكل فئة إلى هذه الأعداد. وعلى هذا فقد كان في كوت ديفوار وبوروندي في أغلب الأحيان مدرسون حكوميون بنسبة (86% و88% على التوالي)، في حين لم يكن لدى مالي سوى 21% من المدرسين الحكوميين، إلى جانب 48% من مدرسي القطاع الحكومي المتعاقدين و31% من معلمي المجتمع. وفي البلدان الناطقة بالإنجليزية، كان 92% من المعلمين في ملاوي مؤهلين، ولكن 68% فقط من المعلمين في أوغندا كانوا من هذه الفئة.

يتجلى من الإحصاءات المذكورة أعلاه تباين كبير في مستويات أجور المعلمين في جميع أنحاء القارة، انظر أيضًا (Teacher Task Force 2020, pp. 47–53)، وعلى الرغم من دفع أجور مرتفعة للمعلمين في البلدان الناطقة بالفرنسية، مقارنة بالمعلمين في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، إلا أنه تم تقليص هذه الفجوة بالنظر إلى الـ30 عام السابقة (Foko & Husson 2011, p. 52)، وأدى تآكل الرواتب في كل من البلدان الناطقة بالإنجليزية والبلدان الناطقة بالفرنسية إلى زيادة الضغوط المفروضة على المعلمين للانخراط في مهن إضافية، من بينها التدريس الخصوصي الذي كان الخيار الأكثر شيوعًا. لذلك، يمكن إلى حد ما، اعتبار التوسع في تعليم الظل نتيجة جانبية للجهود الرامية إلى توسيع نطاق التعليم المدرسي بما يتماشى مع أهداف التعليم للجميع وأهداف التنمية المستدامة.

3. رسم خريطة المشهد

يلاحظ الفصل- أيضًا- المواد الدراسية وطرق التدريس والتكاليف.

معدلات الالتحاق:

ليس من السهل رسم خرائط لمعدلات الالتحاق بالمدارس بحيث تكون شاملة لعدة بلدان؛ لأنه لم يتم جمع الكثير من الإحصاءات بالنسبة للمقياس الموحد. ويبين الجدول 1 لمحات من البلدان في جميع أنحاء القارة. وتعتبر البيانات المأخوذة من الدراسات الاستقصائية الوطنية المعدَّة بعناية، والتي أجراها اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم في عامي 2007 و2013[4] مفيدة جدًا. غطت مجموعة بيانات 2007 الصف السادس في 15 نظامًا تعليميًّا، بينما غطت مجموعة بيانات 2013 نفس الصف في 14 نظامًا[5]. إلى جانب بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم، تتناول اللمحات الأخرى صفوف ومراحل زمنية مختلفة.

الجدول 1: مجموعة مختارة من مؤشرات تعليم الظل الشاملة لعدة بلدان:

البلد	النماذج
الجزائر	وجدت دراسة أجريت عام 2009 من قبل المعهد الوطني للبحوث في مجال التعليم، أشار إليها ثاني Thani (2012، ص 1) أن 34.5٪ من طلاب الصف التاسع الذين شملهم الاستطلاع يتلقون دروسًا خصوصية.
أنغولا	من بين 8.513 طالبًا في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في لواندا وبينجويلا وهوامبو الذين شملهم الاستطلاع الذي أجرته شيونغا Chionga (2018، ص 90)، كان 93,8% يتلقون أو تلقوا دروسًا خصوصية في وقت ما.
بوتسوانا	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 5.9٪ من طلاب الصف السادس في عينة الدراسة لعام 2007 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية. وأفاد مسح 2013 أن 35.5٪ كانوا يفعلون ذلك (Chabaditsile et al. 2018, p.16).
بوركينا فاسو	ولقد تبين من الاستطلاع الذي أجراه واتارا Ouattara (2016) لـ 177 تلميذًا في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائي في واغادوغو أن 46,3% يتلقون تعليمًا خاصًا.
مصر	أفاد أسعد وكرافت Assaad & Krafft (2015، ص 23) باستخدام بيانات من مسح هيئة سوق العمل المصرية لعام 2012 بوجود دروس خصوصية مكثفة في جميع الصفوف. حتى في الصف الأول كان 33 ٪ من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع يتلقون دروسًا خصوصية، وكان 9٪ آخرون في مجموعات مساعدة مأجورة. وبالنسبة للصف السادس كانت الأرقام 61٪ و12٪. وقدم سيفردينغ Sieverding وآخرون بيانات أخرى (2019، ص 572) من مسح 2014 للشباب في مصر. من بين طلاب الصف الثاني عشر الذين شملهم الاستطلاع، كان 72٪ يتلقون دروسًا خصوصية فردية و18٪ يتلقون دروسًا جماعية خاصة.

4 عندما تم تأسيسه في عام 1995، خدم اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم دولاً في جنوب أفريقيا فقط. نتج عن التوسع اللاحق عضوية وزارات التربية والتعليم في شرق أفريقيا، وفي بعض الأماكن يتم استخدام الاختصار ساكميغ. ويبدو أنه لا يزال هو الاختصار السائد، وهو الاسم المستخدم في هذا التقرير.

5 ومع ذلك، ليست كل التقارير متاحة على نطاق واسع في المجال العام. يحتوي موقع اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (http://www.SACMEQ.org/?q=SAC-MEQ-projects/SACMEQ-iv/reports) على تقارير عن بوتسوانا وموريشيوس وناميبيا وجنوب أفريقيا، ويمكن العثور على بعض التقارير الإضافية على مواقع وزارة التربية والتعليم.

البلد	النماذج
إيسواتيني	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 1.1٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيناتهم في عام 2007 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية. في المقابل، أفاد مسح 2013 أن 11.0٪ من الطلاب يدفعون مقابل دروس إضافية (Jabulane 2015, pp. 39–40).
أثيوبيا	استطلع ميليس وآبي Melese & Abebe (2017) 866 طالبًا في المرحلة الابتدائية العليا في أربع مناطق (اثنتان متقدمتان نسبيًا واثنتان ناشئتان) بالإضافة إلى العاصمة الوطنية. عند سؤالهم عما إذا كان قد سبق لهم أن تلقوا دروسًا خصوصية، أجاب 66.8٪ بالإيجاب.
غانا	وفي دراسة استقصائية أجريت عام 2000/1999 شملت 1535 طالبًا في 39 مدرسة تم أخذ عينات منها لتمثيل أربعة أنواع مختلفة من المجتمع, تبين أن معدلات أخذ الدروس الخصوصية بلغت 32.8٪ في المرحلة الابتدائية، و49.5٪ في المرحلة الإعدادية، و72.3٪ في المرحلة الثانوية (Montgomery et al. 2000, p. 12). أفاد مسح مختلف أن 48٪ من 1020 أسرة دفعت رسومًا إضافية للدروس الخصوصية في عام 2008 (Antonowicz et al. 2010, p. 21). ذكر تقرير صدر عام 2018، على الرغم من عدم وجود تفاصيل عن العينة، أن حوالي 68٪ من أطفال المدارس يتلقون دروسًا إضافية بعد المدرسة، ويتلقى 23٪ منهم دروسًا في المنزل (Business Ghana 2018).
كينيا	في عام 1995، قامت بوخمان Buchmann (1999، ص 107) بمسح 597 أسرة في ثلاثة مواقع. ووجدت أن 36.0٪ من الأطفال يتلقون دروسًا خصوصية، والتي كانت أكثر شيوعًا في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي. وأشار المسح الوطني الذي أجراه اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى أن 52.1٪ من طلاب الصف السادس الذين أخذت عيناتهم في عام 2007 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية مأجورة, وأن 18.1٪ كانوا يتلقون دروسًا خصوصية مجانية (Wasanga et al. 2012, pp. 38–39). أشار التقرير الخاص باستطلاع اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم لعام 2013 إلى أن 63.0٪ يتلقون دروسًا خصوصية إضافية، لكنه لم يميز بين الدروس الخصوصية المأجورة وتلك المجانية (Karogo et al. 2019, p. 39). أظهر استطلاع عام 2013 أجري لـ 487 طالبًا في 31 مدرسة ثانوية من قِبَل جيتانج وأوبار Getange & Obar (2016، ص 11) أن معدل الالتحاق يبلغ 83.1٪.
ليسوتو	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 2.5٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيّناتهم في عام 2007 يتلقون دروسًا خصوصية.
ملاوي	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 4.5٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيّناتهم في عام 2007 يتلقون دروسًا خصوصية. في عام 2013 كانت النسبة 13.9٪ (Masanche 2017, p. 52–52).
مدغشقر	لاحظ أندريا ماهافونجي ورافيلو Andriamahavonjy & Ravelo (2009، ص 38) أن التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية العليا "يكاد يكون إلزاميًّا لجميع التلاميذ".
موريشيوس	أشارت دراسة استقصائية وطنية أجريت عام 1986 إلى أن معدلات الالتحاق بتعليم الظل 11.2٪ في الصف الأول، و72.7٪ في الصف السادس، و37.3٪ في الصف السابع، و87.2٪ في الصف الثاني عشر (Joynathsing et al. 1988, p. 31). أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم للصف السادس إلى أن معدل الالتحاق 81.4٪ في 2013 (Dwarkan 2017, p. 37).

البلد	النماذج
المغرب	في عام 2016 روزال وآخرون (2018) Rhazal شمل المسح 267 طالبًا كعينة تمثيلية لطلاب المدارس الثانوية الحضرية. تبين أن 85٪ كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (ص 18).
موزمبيق	أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى أن 9.7٪ من طلاب الصف السادس الذين تم مسحهم لعام 2007 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية. ارتفعت النسبة إلى 20.8٪ في عام 2013 (Moreno 2017, p. 48).
ناميبيا	أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى أن 18.7٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عينات منهم في عام 2013 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية إضافية، لكن 31.2 ٪ منهم فقط اضطروا إلى دفع تكاليفها، مما يجعل نسبة 5.8٪ يتلقون دروسًا خصوصية مدفوعة الأجر (Shigwedha et al. 2015, pp. 35–36).
نيجيريا	تم إجراء مسح تمثيلي على المستوى الوطني عام 2004 شمل 4268 أسرة، استفسر عن نفقات الأسرة في العام الدراسي 2004/2003. أنفق ثلث الأسر (33.5٪) التي لديها أطفال في المدارس الابتدائية أموالاً على الدروس الخصوصية، وأكثر من نصف الأسر (53.2٪) التي لديها أطفال في المرحلة الثانوية فعلوا ذلك (National Population Commission & ORC Macro 2004, pp. 92, 102102).
سيشيل	أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى أن 13.1٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيناتهم في عام 2007 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية، وأن هذه النسبة زادت إلى 20.8٪ في عام 2013 (Felix & Benstrong 2017, p. 4444).
جنوب أفريقيا	أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى أن 29.1٪ من طلاب الصف السادس في 2013 كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (Chetty et al. 2017, p. 16). وكانت هذه زيادة كبيرة عن نسبة 4.0٪ المسجلة في عام 2007 (SACMEQ 2010, p. 1).
السودان	قام البنك الدولي (2012، ص 154) بمسح 1012 معلمًا من ثلاث ولايات في عام 2009. في هذه الولايات، كان 13٪ و17٪ و21٪ من المعلمين النظاميين يقدمون دروسًا خصوصية.
تنزانيا	أفاد مسح سامبو (2001) Sambo للمعلمين ومديري المدارس في 50 مدرسة ثانوية، بالإضافة إلى عينة عشوائية من 100 طالب من تلك المدارس، أن 70٪ من الطلاب و72٪ من المعلمين شاركوا في الدروس الخصوصية (ص 100). وأشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010, ص 1) إلى أنه في عام 2007، كان 14.3٪ من طلاب الصف السادس الذين تم أخذ عيّناتهم في تنزانيا القارية و 11.4٪ في زنجبار يتلقون دروسًا خصوصية.
تونس	أشارت دراسة في عام 2008 من جانب جمعية حماية المستهلكين (تم الاقتباس من قبل أكري Akkari 2010، ص 51) أن 73.2٪ من 250 أسرة أفادت أن أطفالهم تلقوا دروسًا خاصة.
أوغندا	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 25.1٪ من طلاب الصف السادس الذين أجري عليهم المسح في عام 2007 كانوا يتلقون الدروس الخصوصية، (2018، ص34). ووجدت عينة كواجي Kwaje على 65 طالبًا من الصف العاشر في أربع مدارس من منطقة واحدة أن 81.5٪ كانوا يتلقون الدروس الخصوصية.

البلد	النماذج
زامبيا	وجدت دراسة استقصائية تمثيلية وطنية (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p.100) أنه في عام 2001 كان 6.1٪ من الأسر تستثمر في الدروس الخصوصية لطلاب الصف الأول. زادت النسب في الصفوف الابتدائية، حيث بلغت 27.3٪ في الصف السادس و54.2٪ في الصف السابع. وقد ذكر اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم أرقامًا أقل بكثير، فمثلاً 6.1٪ من طلاب الصف السادس الذين أجري عليهم المسح في عام 2007 كانوا يتلقون الدروس الخصوصية.
زيمبابوي	أشار اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (2010، ص 1) إلى أن 15.4٪ من طلاب الصف السادس الذين أجري عليهم المسح في عام 2007 كانوا يتلقون الدروس الخصوصية.

إن الجدول 1 يستند إلى دراسات متنوعة مقامة على عينات متفاوتة والنهج البحثية والمراحل الزمنية مختلفة مما يتطلب الحذر. ومع ذلك فإن مجموع النماذج يشبه الفسيفساء، التي تتضمن تصويرًا للتنوع الإقليمي.

في شمال أفريقيا، كانت مصر معروفة منذ أمد بعيد بارتفاع معدلات التعليم الخاص فيها (Abd-al-Aaty 1994; Fergany 1994; Hua 1996)، والتي لازالت مرتفعة حتى الآن. في الطرف الجغرافي الآخر من القارة- أيضًا- كانت المعدلات مرتفعة جدًا في موريشيوس (Foondun 1992; Joynathsing et al. 1988)، وفي الحقبة المعاصرة ترتفع في أنغولا (Chionga 2018). كما هو موضح من بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم، يوجد بين هذه المعدلات بلدان مثل كينيا وتنزانيا وأوغندا. وفي نهاية الجدول توجد العديد من بلدان جنوب أفريقيا. ومع ذلك فإن دول جنوب أفريقيا كان لديها معدلات منخفضة في عام 2007، والتي ارتفعت إلى حد كبير في عام 2013 (الجدول 2)، وهناك ما يدعو للاعتقاد بأن التوسع مستمر.

الجدول 2: بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم حول المعدلات المئوية للالتحاق بالدروس الخصوصية للصف السادس لعامي 2007 و2013:

البلد	2007	2013
موريشيوس	74.6	81.4
سيشيل	13.1	20.8
موزمبيق	9.7	20.7
بوتسوانا	5.9	34.5
ملاوي	4.5	13.9
جنوب أفريقيا	4.0	29.1
ناميبيا	2.9	5.8
إيسواتيني	1.1	11.0

ملاحظة: البلدان مصنفة حسب نسب الطلاب الذين يتلقون دروسًا خصوصية في عام 2007. ولم تظهر سوى ثمانية بلدان بسبب نقص البيانات لعام 2013. ولم تدرج تقارير ليسوتو وكينيا وأوغندا وزنجبار أي بيانات حول هذا الموضوع، أو لم تشِرْ بوضوح إلى نسب إجمالي السكان الذين يتلقون الدروس الخصوصية المأجورة بدلاً من الدروس الخصوصية المجانية. ولم تشارك تنزانيا [القارية]. ولم يتسنَ العثور على تقارير زامبيا وزمبابوي. المصادر: التقارير الوطنية لاتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم.

الاختلافات الديموغرافية والكثافات:

إن الكثير من الإحصاءات الواردة في الجدول 1 هي على الصعيد الوطني، وقد تكون الاختلافات الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية واضحة على نطاق واسع داخل البلدان. وتعتبر التساؤلات المتعلقة بكثافة تعليم الظل المتلقى خلال اليوم والأسبوع والسنة جديرة بالاهتمام.

وكمثال على التنوع الجغرافي، يوضح الجدول 3 الأنماط حسب المقاطعات في جنوب أفريقيا حيث تراوحت معدلات الالتحاق لعام 2013 من 10.5٪ في ليمبوبو إلى 61.5٪ في فري ستيت. تبين البحوث في جميع أنحاء العالم أن معدلات الالتحاق تكون أعلى عادة، ليس فقط في أكثر المجتمعات ازدهارًا وإنما في المجتمعات الحضرية أيضًا. فقد أظهرت البيانات الزامبية، على سبيل المثال، أن 26.6% من طلاب المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية يتلقون دروسًا خصوصية مقارنة بنسبة 3.4% فقط من نظرائهم في المناطق الريفية، وأن متوسط النفقات في 2001 يبلغ 50.063 كواشا لكل طفل في المناطق الحضرية مقارنة مع 37.226 كواشا لكل طفل ريفي (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, pp. 97, 105). وفيما يتعلق ببوركينا فاسو، على سبيل المثال، ذكرت باري- كابوري Paré–Kaboré (2008، ص 6) أن التعليم المدرسي "يكتسب زخمًا" في المناطق الحضرية، مما يعني ضمنًا أنه أقل قوة في المناطق الريفية. وعادةً ما ترتفع معدلات الالتحاق في المناطق الحضرية؛ لأن الكثافة السكانية توفر ما يكفي من العملاء للمؤسسات التعليمية؛ لكي تكون قادرة على البقاء، ويؤدي العرض إلى حد ما إلى نشوء الطلب، كما أن المدن أكثر قدرة على المنافسة، وخاصة في ضواحيها المزدهرة. وعلاوة على ذلك، فإن الوقت المتاح للأطفال في المناطق الريفية للقيام بأنشطة تعليمية إضافية أقل، لأنهم عادة ما يمشون أكثر إلى المدارس، ويتوقع منهم المساعدة في العمل الزراعي.

الجدول 3: التوزيع الإقليمي لطلاب الصف السادس الذين يتلقون دروسًا خصوصية في جنوب أفريقيا لعام 2013

المحافظة	%	المحافظة	%
فري ستيت	61.5	إيسترن كاب	26.8
مبومالانجا	43.3	نورثيرن كاب	23.5
غوتنغ	37.8	كوازولو ناتال	18.8
نورث ويست	37.8	ليمبوبو	10.5
ويسترن كاب	30.1	جنوب أفريقيا	29.1

المصدر: شيتي وآخرون. Chetty et al. 2017، ص 16.

وفي معرض توضيح الاختلافات بين المناطق الحضرية والريفية في كينيا، ذكرت بوخمان Buchmann (1999، ص107) تقريرًا عن مسحها الأسري الذي أجرته في عام 1995 في نيروبي (العاصمة)، وفي كوالي (مقاطعة ريفية فقيرة)، وفي مورانج (مقاطعة خصبة زراعيًا). وكما كان متوقعًا، فقد كانت معدلات الالتحاق بتعليم الظل أعلى في نيروبي (55.6٪) منها في كوالي (30,0%) ومورانج (27,0%). ولوحظت أنماط مماثلة في نيجيريا على سبيل المثال. ووجدت دراسة استقصائية تمثيلية للأسر أن 20.4٪ من طلاب المدارس الابتدائية الحضرية كانوا يتلقون دروسًا خصوصية في 2004/2003 مقارنة بـ 14.9٪ من الطلاب الريفيين، وكانت نسب المقارنة في المرحلة الثانوية 58.5٪ و47.4٪ (National Population Commission & ORC Macro 2004, pp. 92, 102).

وفيما يتعلق بنوع الجنس، أشار بحث بوخمان Buchmann الكيني (2002، ص 142–143) إلى أن تعليم الفتيات حقق مكاسب كبيرة، ولكنها لاحظت "القوالب النمطية الجنسانية العالقة فيما يتعلق بفرص العمل والتحيزات الجنسانية في المساهمات المتوقعة من الأطفال في الأعمال المنزلية". وذكرت أن هذه التحيزات المستمرة أدت إلى التحاق المزيد من الفتيات في تعليم الظل. ومع ذلك، فإن البحث في وقت لاحق في كينيا من قبل غيتانج وأوبار Getange and Obar (2016، ص 11) لم يبين تحيزات كبيرة. كما ظهرت ملاحظات مماثلة في إثيوبيا (Melese & Abebe 2017 ، ص 636). في مصر توقعت البداوي وآخرون Elbadawy (2007، ص 7) أن يجدوا التمييز ضد الفتيات، لكنهم وجدوا تكافؤًا واسع النطاق. والواقع أن الأبحاث المصرية في وقت لاحق أظهرت أن عدد الإناث اللاتي يتلقين دروسًا خصوصية وبنفقات أعلى، أكثر من عدد الذكور (Krafft 2015, p. 167)[6] . وأظهرت الدراسات الغانية والنيجيرية والزامبية- أيضًا- أن معدلات التعليم الخصوصي أعلى بين الفتيات (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, pp. 97, 105; Montgomery et al. 2010, p. 12; National Population Commission & ORC Macro 2004, pp. 92, 102) .

6 وجدت دراسة 2014 للشباب المصري، باستخدام عينة وطنية، أن 32.2٪ من الذكور في مرحلة التعليم الثانوي أو المراحل السابقة كانوا يتلقون دروسًا خاصة (فردية) مقارنة بـ 44.5٪ من الإناث، وأن 13.1٪ من الذكور كانوا يتلقون دروسًا خصوصية جماعية (مأجورة) مقارنة بـ 18.7٪ من الإناث. كانت نفقات الإناث أعلى أيضًا. بالنسبة للإناث، بلغ متوسط النفقات 325.5 جنيه مصري للدروس الخصوصية الفردية مقارنة بـ 307.1 جنيه للذكور؛ وبلغ متوسطهم 202.6 جنيه للدروس الخصوصية الجماعية مقارنة بـ 169.2 جنيه للذكور.

وينبغي أن يتم توقع الفروق- أيضًا- من قبل المجموعة الاجتماعية والاقتصادية؛ لأن الأسر الأكثر ازدهارًا يمكن أن تستثمر في الدروس الخصوصية بكميات أكبر وبخصائص أفضل.

أظهرت دراسة قام بها كل من بوخمان Buchmann (2002) والبداوي وآخرين Elbadawy (2007) أن الأسر في الطبقات الاجتماعية والاقتصادية العليا أكثر قدرة على إلحاق أولادهم بالتدريس الموازي من نظيراتها في الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا. وقد أشار سيفردينغ وآخرون Sieverding - أيضًا- إلى هذه النقطة في مصر. (2019، ص 576).

وأظهرت إحصائياتهم أن:

وجود أم حاصلة على تعليم ثانوي أو أعلى (والذي من المحتمل أن يكون علامة على الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع) ينبئ بفرصة أكبر لإلحاق الأطفال بالدروس الخصوصية. بالمقارنة مع الآباء الأميين، فإن وجود أب يتمتع بدرجة علمية أعلى يزيد بشكل كبير من فرص إلحاق الأطفال بالدروس الخصوصية.
سيفيردينج وآخرون Sieverding وجدوا- أيضًا- اختلافات مهمة حسب حالة عمل الأب؛
حيث كان أبناء العمال الضعيفين اقتصاديًا أقل احتمالاً من غيرهم لتلقي الدروس الخصوصية. كانت الأنماط مطابقة للنتائج في أماكن أخرى من أفريقيا وخارجها، (انظر على سبيل المثال Entrich 2018؛ Holloway & Kirby 2020).

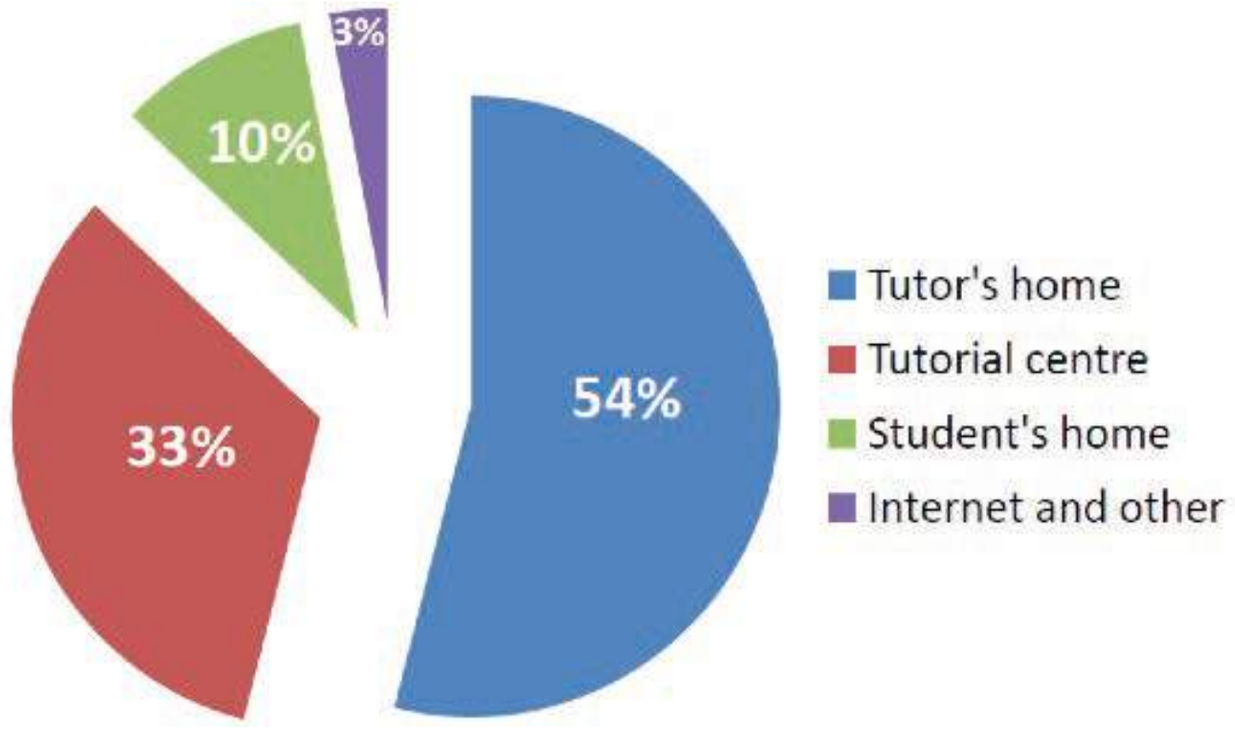
تحتاج التحليلات- أيضًا- إلى مراعاة كثافة دروس تعليم الظل؛ لأنه على عكس التعليم المدرسي الذي يحتوي على جدول زمني قياسي عادةً لمدة خمسة أيام في الأسبوع، قد يكون للدروس الخصوصية جدول زمني متغير للغاية بالنسبة للمجموعات المختلفة. وحسب المسح الذي قام به شيونغا Chionga (2018، ص105) فمن بين 7.991 طالبًا من الصف الحادي عشر والثاني عشر الأنغوليين الذين تلقوا دروسًا خصوصية، أشار 47% منهم إلى أنهم فعلوا ذلك لأكثر من أربع ساعات في الأسبوع، و31.2% لأربع ساعات، و16.9% لثلاث ساعات، و4.8% لساعتين. كما اختلفت أنشطتهم حسب الموسم، فضمن نفس العينة، تلقى 28.3٪ دروسًا خصوصية على مدار العام، و23.3٪ خلال أجزاء من العام الدراسي، و 48.3٪ خلال موسم الامتحانات. في أماكن أخرى يعد التدريب أثناء العطلة ظاهرة رئيسة في بلدان مثل: كينيا, أوغندا, وزيمبابوي (Andrew 2016؛ Jinga & Ganga 2011؛ Kwaje 2018).

7 من بين طلاب المدارس الابتدائية التي تم أخذ عينات منها في المسح الغاني، كان 35.2٪ من الفتيات يتلقون دروسًا خصوصية فردية مقارنة بـ 30.6٪ من الفتيان. في الصفوف الأولى من التعليم الثانوي، كانت النسب 56.9٪ و42.4٪، وفي المراحل العليا من التعليم الثانوي كانت 76.9٪ و68.1٪. في المسح النيجيري، كان 35.6٪ من الفتيات في المدارس الابتدائية يتلقون دروسًا إضافية مقارنة ب 31.8٪ من الفتيان، و55.8٪ من الفتيات في المدارس الثانوية كانوا يتلقون دروسًا إضافية مقارنة بـ 50.7٪ من الفتيان. ومع ذلك، كانت نفقات التلميذ عند الفتيات في المستوى الابتدائي أقل مما هي عليه عند الفتيان: 1،583 نيرة مقارنة بـ 2.079 نيرة. في المرحلة الثانوية، كانت نفقات التلميذ تساوي تقريبا: 2.429 نيرة عند الفتيات و2.404 عند الفتيان. في المسح الزامبي، تم ذكر 11.5 ٪ من الفتيان في المدارس الابتدائية يتلقون الدروس الخصوصية مقارنة ب 14.7٪ من الفتيات، وكان متوسط النفقات 49.403 كواشا عند الفتيان مقارنة بـ 61.894 عند الفتيات.

الأساليب والمواقع والتكاليف:

تتراوح أساليب تعليم الظل من التعليم الفردي إلى التعليم في فصول كاملة تشبه تلك الموجودة في المدارس العادية، وحتى في قاعات المحاضرات الكبيرة. يعرض الشكل (2) مرة أخرى الأرقام الأنغولية والتي نظمها (شيونغا Chionga)، ويوضح مواقع الدروس الخصوصية التي تلقاها طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر الذين تم أخذ عينات منهم في عام 2015؛ حيث إن أكثر من نصف العينة تلقوا الدروس في منازل المعلمين، في حين أن ثلث العينة تلقوا الدروس في مراكز الدروس التعليمية، و10٪ في منازلهم، و3٪ فقط تلقوا الدعم عبر الإنترنت وفي مواقع أخرى.

الشكل (2): مواقع تقديم الدروس الخصوصية في أنغولا لعام 2015



المصدر: شيونغا Chionga 2018، ص. 103.

في أماكن أخرى تعتبر المدارس هي المواقع الافتراضية للدروس الخصوصية، لاسيما عندما يتم توفير هذه الدروس الخصوصية من قبل معلمي تلك المدارس. في مرحلة ما تم منحُ مصادقة رسمية في موريشيوس على القيام بذلك. في عام 1988 اقترح وزير التربية والتعليم مجموعة من اللوائح لحظر الدروس الخصوصية في الصفوف من الأول للثالث، وذلك- نوعًا ما- بغية حماية صحة الأطفال الصغار (2007، ص 10). في الوقت نفسه قرر الوزير السماح باستخدام الفصول الدراسية للتدريس في الصفوف من الرابع للسادس؛ بغية إجراء النشاط في بيئات مناسبة بدلاً من "الظروف المادية المروعة"، كالكراجات المحولة إلى غرف تدريس وغيرها من المواقع.

يوجد في مصر نموذج آخر؛ حيث تم إقرار التدريس الخاص رسميًّا في مباني المدرسة. والذي تم تقديمه كخيار في عام 1952، وأخذ شكلاً إلزاميًّا في عام 1986 (Sobhy Ramadan 2012, p. 95). كان الهدف هو مكافحة الدروس الخصوصية خارج المدرسة، والتخفيف من الأعباء المالية، من خلال توفير دروس خصوصية داخل المدرسة بأسعار مخفضة. لكن في الممارسة العملية، أدى هذا الإجراء إلى زيادة الدروس الخصوصية، كونها كانت بشكل أساسي وسيلة لزيادة دخل المعلمين. وفقًا للوائح وزارة التربية والتعليم في الوقت الذي كانت تكتب فيه، (صبحي رمضان)، ذهب 85٪ من الدخل الناتج عن الدروس الخصوصية داخل المدرسة إلى المعلمين، و15٪ للإداريين على مستويات مختلفة من إدارة المدرسة، وصولاً إلى الوزير. وبالتالي "خلق رهانات واضحة لهم"؛ لتشجيع "أو التغاضي عن الدروس الخصوصية" (ص 95). في عام 2016، تم تعديل نظام الرسوم، مع التفريق بين المواقع الحضرية والريفية، وبين الصفوف أيضًا (Sieverding et al. 2019, p. 568). على سبيل المثال، تم تحديد الرسوم للدروس الخصوصية الجماعية في الصفين السابع والثامن في المناطق الحضرية بمبلغ 35 جنيهًا مصريًّا، وللصف التاسع 40 جنيهًا مصريًّا. تم تعديل توزيعات الإيرادات إلى 90٪ للمعلمين و5٪ للمدارس و5٪ لنقابة المعلمين. عند الإعلان عن زيادة الرسوم في عام 2016، أكدت الوزارة أن حضور الدروس اختياري. والواقع أن أغلب الطلاب الذين قابلتهم صبحي رمضان (Sobhy Ramadan (2012 كانوا يفضلون الدروس الخصوصية خارج المدرسة، إذا كان بإمكانهم تحمل تكاليفها، حتى لو تم تقديم تلك الدروس من قِبل المعلمين أنفسهم. والسبب في ذلك أن المعلمين يتصرفون بشكل عام بطريقة أكثر عنايةً بالعملاء عندما يكونون خارج مباني المدرسة، وغير مقيدين بمستويات الرسوم الرسمية[8] .

يتم تقديم الكثير من الدروس الخصوصية في البلدان الأخرى في مباني المدارس، وذلك على الرغم من الرفض الرسمي في كثير من الأحيان. توثق المؤلفات هذه الأنماط على سبيل المثال: في الجزائر (Benamar 2013)، وفي غامبيا (King 2012)، وفي كينيا (Munyao 2015)، وفي أوغندا (Eilor 2007)، وفي زمبابوي (Simbarashe & Edlight 2011). وتتمتع المدارس بملاءمة واضحة من حيث إنها أماكن مخصصة للتعليم والتعلم مع مرافق مصممة للاستخدام التعليمي.

8 أدى توفير الدروس الخصوصية خارج مبنى المدرسة إلى تقليص إيرادات المسؤولين. أوضح المعلمون لصبحي رمضان Sobhy Ramadan (2012، ص 120) أن عليهم تقديم هدايا دورية للمسؤولين الرئيسيين. في بعض المدارس، فرض مديرو المدارس ببساطة "رسومًا" على المعلمين، كنوع من الضرائب؛ لإظهار التساهل في تغيب المعلمين، وسوء التدريس، والتسامح مع الإكراه المبطن للطلاب على الالتحاق بالدروس الخصوصية.

يتم توفير دروس خصوصية أخرى في الكنائس، المساجد، المقاهي، المكتبات، والأماكن العامة الأخرى التي قد تكون أقل ملاءمة من حيث التصميم والمرافق. إن استخدام الكنائس والمساجد يعكس مشاركة المجتمع في هذه الظاهرة، وتقديم الدعم للعائلات، والاعتراف بأن تعليم الظل جزء من الحياة اليومية. ذكر هارتمان (2008) Hartmann، أثناء ملاحظته لمراكز التعليم التي تعمل في مباني المساجد في مصر على سبيل المثال، أن بعض المشغلين اكتفوا باستئجار المكان، ولكن في حالات أخرى لعبت سلطات المسجد دورًا إيجابيًّا.

وفيما يتعلق بالأخير، أوضح مدير أحد المراكز (ص 74) أن الجمعية التي تدير المركز التعليمي تدير- أيضًا- مركزًا صحيًّا صغيرًا، وروضة أطفال، ومكتبة، كخدمات منخفضة التكلفة لأسباب اجتماعية ودينية. على النقيض من ذلك، فقد أشار مونياو Munyao (2015، ص 101) إلى أن المعلمين في كينيا قدموا دروسًا في الكنائس وغيرها من المواقع خارج المدرسة؛ "لتجنب اكتشافهم" في مواجهة للرفض الرسمي لتقديم تلك الدروس. قد يكون التدريس في المقاهي موضع ترحيب من قبل مالكيها الباحثين عن المزيد من التشغيل والعمل. في المكتبات العامة، قد يكون المسؤولون متسامحين أو حتى داعمين، على أساس أن المكتبات هي أماكن لمختلف أنواع التعلم.

على الرغم من أن البيانات الأنغولية لم تشِرْ إلى قدر كبير من الدروس الخصوصية عبر الإنترنت، أصبح هذا النوع من التدريس شائعًا في البلدان الأخرى كخيار بديل. ففي المغرب على سبيل المثال، وجد روزال وآخرون (2018) Rhazal أن 65% من الطلاب في مسح عام 2016 كانوا يتلقون دروسًا على الإنترنت. ومقارنةً بنظيراتها في أوروبا وأمريكا الشمالية وشرق آسيا على سبيل المثال، فاحتمالية امتلاك الأسر الأفريقية للحواسيب الشخصية قليلة، كما أن إمكانية الحصول على خدمات الإنترنت ذات النطاق العريض محدودة للغاية[9]. ومع ذلك، فإن تغطية الهواتف المحمولة أوسع بكثير، ومن المؤكد أن التدريس عن بعد من خلال التكنولوجيا سوف ينمو. وقد تم تعزيزه في عام 2020 عندما أدت جائحة كورونا إلى الإغلاق المؤقت للعديد من المدارس ومراكز البرامج التعليمية التي يتم التعلم فيها وجهًا لوجه.

9 https: //en. wikipedia. org/wiki/List___of___countries___by___number___of___broadband___Internet___subscriptions, تم الدخول إليه في 23 حزيران (يونيو) 2020

جدول 4: متوسط التكاليف المدرسية السنوية المترتبة على الأسرة بالنسبة للتعليم الموازي كنسبة مئوية من متوسط الإنفاق القومي للفرد في مصر لعام 2014:

	المدارس الإعدادية				المدارس الثانوية العامة			
فئة الدخل	الدروس الخاصة	الدروس في مجموعات	تكاليف أخرى	إجمالي التكاليف	الدروس الخاصة	الدروس في مجموعات	تكاليف أخرى	إجمالي التكاليف
الأفقر	4	2	4	9	29	1	8	37
الثانية	6	4	4	14	30	5	19	43
المتوسطة	8	3	8	19	31	10	19	59
الرابعة	12	4	7	23	33	9	10	51
الأغنى	22	6	15	43	51	7	22	79
متوسط	10	4	7	21	38	7	18	62
عدد المشاهدات	537	537	537	537	734	734	734	734

ملحوظة: أولئك الذين لم يكن لديهم تكلفة (أي لم يتلقوا دروسًا خصوصية أو لم يتكبدوا تكاليف أخرى) يتم دمجهم بقيمة صفر لتلك التكلفة. وتشمل التكاليف الأخرى الرسوم، الزي المدرسي، الكتب، القرطاسية، النقل إلى المدرسة، والدروس الخصوصية. كان متوسط نصيب الفرد من الإنفاق هو المتوسط في جميع الأسر المعيشية، وليس خاصًا بالشرائح الخمسية للثروة.

وبالانتقال إلى التكاليف، أشارت البيانات التي قدمها بافيوت Paviot (2015، ص113)، فيما يتعلق بموريشيوس إلى أن الآباء الذين تمت مقابلتهم في عام 2012 كانوا ينفقون عادةً ما بين 400 إلى 1000 روبية شهريًا على الدروس الخصوصية لكل طفل في الصف السادس. هذا بالمقارنة مع الحد الأدنى للأجر الشهري البالغ 12176 روبية (391 دولارًا أمريكيًّا)، مما يعني أن نفقات الدروس الخصوصية لطفل واحد فقط يمكن أن تستهلك حوالي 6٪ من الحد الأدنى للأجور. يمكن أيضًا مقارنة نفقات الأسر المعيشية مع النفقات الحكومية.

اعتبرت التقديرات المتحفظة في عام 2011 أن لكل ثلاث روبيات أنفقتها حكومة موريشيوس على التعليم، أنفق الآباء روبية واحدة على تعليم الظل (Samuel & Mariaye 2020, p.16).

وبالانتقال إلى التكاليف، أشارت البيانات التي قدمها بافيوت Paviot (2015، ص113)، فيما يتعلق بموريشيوس إلى أن الآباء الذين تمت مقابلتهم في عام 2012 كانوا ينفقون عادةً ما بين 400 إلى 1000 روبية شهريًا على الدروس الخصوصية لكل طفل في الصف السادس. هذا بالمقارنة مع الحد الأدنى للأجر الشهري البالغ 12176 روبية (391 دولارًا أمريكيًّا)، مما يعني أن نفقات الدروس الخصوصية لطفل واحد فقط يمكن أن تستهلك حوالي 6٪ من الحد الأدنى للأجور. يمكن أيضًا مقارنة نفقات الأسر المعيشية مع النفقات الحكومية.

اعتبرت التقديرات المتحفظة في عام 2011 أن لكل ثلاث روبيات أنفقتها حكومة موريشيوس على التعليم، أنفق الآباء روبية واحدة على تعليم الظل (Samuel & Mariaye 2020, p.16).

في هذا الصدد، تعتبر البيانات المصرية أكثر إثارة للدهشة. وذكرت صبحي رمضان Sobhy Ramadan (2012، ص 96) مسحًا أجراه المعهد الوطني للتخطيط عام 2000، أفاد بأن الأسر الفقيرة تنفق خُمس دخلها السنوي على التعليم (الذي يفترض أنه مجاني). وأظهرت بيانات أخرى أن أسر الطبقة المتوسطة تنفق حوالي ثلث دخلها على الدروس الخصوصية. وأشارت إلى تقييم منظمة اليونسكو وتقييمات أخرى، والتي تفيد بأن نفقات الأسر على الدروس الخصوصية تجاوزت حتى الإنفاق الحكومي على التعليم؛ حيث بلغ الإنفاق السابق 12–15 مليار جنيه سنويًّا، مقارنة بميزانية وزارة التربية والتعليم البالغة 10 مليارات جنيه. ربما تكون الأرصدة قد تغيرت بعد إطلاق مشروع وزارة التربية والتعليم لمدة خمس سنوات في عام 2018 بميزانية قدرها 2000 مليون دولار أمريكي، تم تقديم 500 مليون دولار منها من قرض البنك الدولي (وطني 2018؛ البنك الدولي 2018 أ)، لكن الصورة مفيدة مع ذلك. يعرض الجدول 4 بيانات لعام 2014 حول تكاليف تعليم الظل المترتبة على الأسرة كنسبة مئوية من متوسط الإنفاق الوطني للفرد. صحيح أن تكاليف الدروس الخصوصية الجماعية كانت أقل (سواء داخل المدارس أو خارجها)، ولكن بالنسبة لجميع فئات الدخل، فإن النفقات كانت كبيرة في مرحلة التعليم الإعدادي، بل وكانت أكبر في المراحل الثانوية.

4. العرض والطلب

العرض والطلب مترابطان بشكل عام؛ لأن الطلب يخلق العرض والعرض إلى حد ما يؤدي إلى الطلب. ومع ذلك فمن المفيد النظر إليهما بشكل منفصل. يبدأ القسم الأول من هذا الفصل بالطلب المتزايد على الدروس الخصوصية، للاستفادة من الفرص الناشئة عن التوسع العام للتعليم في حركة التعليم للجميع. يتضمن النظر في دور الامتحانات، والدوافع العائلية، كالبحث عن دروس خصوصية تكميلية؛ بغية إبقاء الأطفال مشغولين بشكل مثمر خلال أوقات فراغهم. وبالانتقال إلى العرض، يسلط الفصل الضوء على أدوارِ مختلفِ مقدمي الخدمات، ولاسيما الشركات، والمعلمين الحكوميين الذين يسعون للحصول على دخل إضافي، والمشغلين غير الرسميين.

دوافع الطلب:

الدافع الأكثر وضوحًا للطلب على تعليم الظل هو المنافسة الاجتماعية؛ حيث ترى العائلات أن المؤهلات التعليمية هي وسيلة رئيسة، إما لتحسين وضعها الاجتماعي والاقتصادي، أو للحفاظ على مكانتها الرفيعة بالفعل. في العصور السابقة، كان التعليم الرسمي هو المكان المناسب لتحقيق هذا الهدف، لكن العائلات المعاصرة تشعر بشكل متزايد أن التعليم الرسمي لم يعد كافيًا.

ربما كانت المفارقة أن أحد الدوافع الأساسية في هذا الوضع هو النجاح في حملات تعميم التعليم الابتدائي والإعدادي التي دعت إليها اليونسكو، وجهات أخرى، كجزء من حركة التعليم للجميع (اللجنة المشتركة بين الوكالات 1990؛ اليونسكو 2000؛ اليونسكو 2015 أ). في العصور السابقة، لم تكن بعض العائلات تطمح في الحصول على تعليم متقدم؛ لأنه لم يكن من التقاليد المتنازع عليها في طبقتها الاجتماعية؛ حيث إن أطفالهم بدلاً من ذلك تركوا المدرسة للعثور على عمل، أو للقيام بواجباتهم الأسرية. مع ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والإعدادي، تجد هذه العائلات الآن أن التعليم الثانوي وحتى التعليم العالي أصبح في متناول اليد، وتطورت التطلعات إلى حد لم يكن متوفرًا عند آبائهم (Bray 2017). في الوقت نفسه، تصبح سبل التعليم أكثر اتسامًا بالطابع الطبقي، فإلى جانب الأسئلة المتعلقة بمستوى التعليم الذي تم تحقيقه، هناك أسئلة تتعلق بالمؤسسات والبرامج التي تحقق التعلم فيها؛ حيث يصبح تعليم الظل ضروريًّا للوصول إلى المؤسسات الأكثر شهرة.

في إطار هذه العملية، تؤدي الاختبارات عالية المخاطر إلى زيادة الطلب في المراحل الرئيسة. ففي المستويات العليا، تحدد هذه الاختبارات من يمكنه البقاء في النظام التعليمي، ومن يتم إخراجه. أما في المستويات الدنيا، تكون الامتحانات جزءًا من النظام التعليمي؛ حيث يظل الأفراد في أنظمة التعليم، لكنهم يدخلون مؤسسات مرموقة عالية، أو أخرى أدنى وفقًا لنتائجهم. وهكذا في موريشيوس على سبيل المثال، حل تقييم شهادة الإنجاز في المدارس الابتدائية في نهاية الصف السادس محل امتحان شهادة التعليم الابتدائي في إصلاحات عام 2017، بهدف تقليل التقسيم الطبقي. وكانت النتيجة من الناحية التقنية، جميع الأطفال ينتقلون إلى التعليم ما بعد الابتدائي. ومع ذلك، فإن بعض المؤسسات مرموقة أكثر من غيرها، ولا يزال التقسيم الطبقي قائمًا. فما كان يطلق عليه المدارس الثانوية "الخمس نجوم" (Foondun 1992) كان لها

تصنيفات مختلفة، وبالتالي لا تزال الفروق راسخة، (Atchia & Chinapah 2019؛ Samuel & Mariaye 2020). وتنطبق ملاحظات مماثلة على أنظمة التعليم في مختلف أنحاء القارة، انظر على سبيل المثال (Benamar 2013؛ Kellaghan & Greaney 2019). تعتبر الامتحانات في نهاية التعليم الثانوي مهمة وحاسمة، ولكن- أيضًا- الاختبارات السابقة التي تصنف الطلاب إلى مستويات مختلفة لا تقل أهمية.

وتشكل متطلبات الامتحانات بدورها محتوى الدروس الخصوصية التي يطلبها الطلاب وعائلاتهم. في جميع المناطق، تعتبر المواد الأكثر شيوعًا هي الرياضيات واللغات (خاصة العربية، أو الإنجليزية، أو الفرنسية، أو البرتغالية حسب الدولة المعنية). ويرجع ذلك جزئيًا إلى أنها مواد أساسية في الامتحانات، ولأنها تسهل التحصيل في مواد أخرى. إلى جانب هذا يعتمد الأمر كثيرًا على المنهج الدراسي. لأسباب واضحة، فإن الطلاب في المجال العلمي في التعليم الثانوي لديهم مختلف مواطن التركيز في موادهم مقارنة مع نظرائهم في المجال الأدبي، وبالتالي قد يكون لديهم طلب أقوى. على سبيل المثال، أظهر الاستطلاع الذي أجراه يحيوي Yahiaoui (2020، ص 92) لطلاب الثانوية العليا في مدرسة جزائرية قديمة أن 80.6٪ من طلاب المجال العلمي تلقوا دروسًا خصوصية، مقارنة بـ 60.0٪ في مجال الأدب والفلسفة، و46.7٪ في مجال اللغات.

يقدم الصندوق (1) نظرة إيجابية حول الدروس الخصوصية من قِبل صحفي في رواندا، والتي قد يتردد صداها في جميع أنحاء القارة. يبدأ ببيان حول "عدم قدرة نظام التعليم العادي على تلبية الاحتياجات الفريدة لكل طالب"، ويقدم وجهات نظر من العائلات الطموحة وربما النخبوية؛ حيث قال والد أحد التلاميذ أنه يؤمن إيمانًا مطلقًا بمعلمي مدرسة طفله الابتدائية، ولكنه يريد "أن يساهم" بشكل أكبر. وكان للطالب الرأي نفسه؛ حيث قال أنه لا يريد فقط أن يكون جيدًا، ولكن "مثاليًا في كل مجال".

الصندوق (1): "الدروس الخصوصية وُجدت لتبقى" – منظور من رواندا

تتراوح التعليقات الصحفية على الدروس الخصوصية بين النقدي للغاية إلى الإيجابية للغاية. فيما يلي مقتطفات من صحيفة ذا نيو تايمز التي تصف نفسها بأنها "يوميات رواندا الرائدة". هذه المقتطفات تقع بقوة في الطرف الموجب من وجهات النظر، والتي يبدو أنها تتعلق أساسًا بالدروس الخصوصية الفردية، وربما تكون باهظة التكلفة.

التدريس الخصوصي هو أحد المكونات الأساسية لنظام التعليم اليوم. ويُعزى نموه بشكل أساسي إلى عدم قدرة نظام التعليم العادي على تلبية الاحتياجات الفريدة لكل طالب.

الفروق الفردية والسعي وراء التميز

يختلف كل طالب عن الآخر من حيث الكفاءة والقدرة والفهم، وبالنسبة لنظام التعليم الحالي فهو غير مجهز لتقديم الاهتمام الفردي المطلوب. نتيجة لذلك، اكتسبت الدروس الخصوصية أهمية كبيرة لأنها توفر للطلاب جوًا تعليميًا فرديًا ومبتكرًا وشخصيًا.

ومهما كان اسمها وطبيعتها– التدريب في الفصول الدراسية، أو الدروس الخصوصية، أو الفصول عبر الإنترنت، أو المذاكرة– فهي خيار يعود إليه الكثيرون بشكل متزايد. يفضل الآباء أن يكون أطفالهم جاهزين للامتحانات الوطنية، ولهذا فهم يبحثون عن دروس إضافية لهم.

يقول ميقابي بول Migambi Paul ، أحد الوالدين في كانومبي: "ابنتي في الصف السادس، ولدي ثقة مطلقة في المعلمين، لكني أريد أن أساهم في نجاح ابنتي أيضًا. هذا هو معنى العلاقة الحقيقية بين الوالدين والمعلمين. لذلك قررت أن أُحضر لها مدرسًا خاصًا بالإضافة إلى الفصول الدراسية في المدرسة. أستطيع أن أقول بصراحة: إنه يتقن ما يفعله".

يقول أحد الطلاب الذي فضل عدم الكشف عن هويته: "لا نريد أن نكون جيدين في المادة فقط، نريد أن نكون مثاليين بما فيه الكفاية، بحيث إنه عندما تأتي الامتحانات الوطنية، نكون مثاليين في كل مادة من المواد التي نمتحن بها".

لماذا زاد الطلب على الدروس الخصوصية؟

الطلب على التعليم الخاص مدفوع بحقيقة مفادها: أن امتحانات القبول التنافسية ضرورية للقبول في المدارس الثانوية الرائدة، وكذلك مؤسسات التعليم العالي الجيدة.

تقول جريس روجو Grace Rojo ، التي تدرس الرياضيات والكيمياء والبيولوجيا في مدرسة كيغالي الثانوية أن المدرسة التي تدرس فيها هي واحدة من أفضل المدارس، ومن المهم الحصول على تدريب إضافي من أجل مواكبة ذوي الأداء المتفوق الآخرين.

هناك العديد من مزايا التعليم الخاص، وبعضه يتضمن بيئة دراسة خالية من الزحام؛ حيث إن بيئة الفصل الدراسي مزعجة، خاصة للطلاب الانطوائيين. وبالتالي فإن التعليم الخاص يوفر بيئة لا يخشى فيها الطالب من التحدث إلى معلمه؛ لأنهما وحدهما وجهًا لوجه.

تقول كارولين أوديرو Caroline Odero ، من معلمي كيغالي المحترفين الموجودين في كيميهورورا، أن الطفل الهادئ والمنطوي الذي يخشى رفع يده في الفصل سيجد أن الدروس الخصوصية تعطي الشعور بالحرية؛ نظرًا لعدم وجود طلاب آخرين، وبالتالي لن يخاف. سيتم تشجيع مثل هذا الطالب على الانفتاح أكثر في الحالات الخاصة.

المصدر: (Nayebare 2013)

وهكذا يعد التعليم إلى حد ما "منفعة تحدد وضعهم" (Hollis 1982)؛ حيث يكون المحدد الرئيس لحصول الناس على ما يكفي من التعليم والمؤهلات هو حصولهم على كم أعلى مما حصل عليه أقرانهم والمنافسون. وفي هذا الصدد يمكننا التشبيه بالملعب الرياضي؛ فعندما يجلس جميع المتفرجين في الملعب، يمكنهم مشاهدة المباراة بسهولة. ولكن إذا وقف الأشخاص الجالسون في المقدمة، فيجب على الأشخاص الجالسين خلفهم الوقوف أيضًا؛ ليتمكنوا من متابعة المشاهدة، لذلك يقفون، ويقف الأشخاص الذين يجلسون خلفهم، حتى يقف الجميع في النهاية. والاستثناءات الوحيدة هم أولئك الذين لا يستطيعون الوقوف، وتكون النتيجة بالنسبة لهم هي عدم تمكنهم من مشاهدة اللعبة، وإنما فقط سماعها. ومن هنا يصبح أخذ الدروس الخصوصية أمرًا طبيعيًّا. إن للآباء الجزائريين الذين قابلتهم بينمار Benamar (2013، ص 35) نظراء في العديد من البلدان الأخرى؛ حيث قال أحدهم: "إنه ضروري"، وقال آخر: "لا غنى عنه"، وقال ثالث: "هذا ما يتعين علينا القيام به". أشار كحلال Kahlal (2009، ص 6) إلى نقطة ذات صلة فيما يتعلق بالجزائر: "لا يتردد المزيد والمزيد من الآباء... في دفع مبالغ كبيرة أحيانًا مقابل ما يعتبرونه مفتاح النجاح المستقبلي لأطفالهم".

إن التصورات عن عدم كفاية النوعية في المدارس تقترن مع الملاحظات المذكورة أعلاه. وهي لا تنطبق على الوالد الذي تم اقتباس كلامه في الصندوق (1)، والذي كان لديه "إيمان مطلق" بمعلمي الطفل، لكنها بالتأكيد تنطبق في مكان آخر. بالإشارة إلى التعليم الثانوي في تنزانيا، لاحظ مارتينيز Martínez (2017، ص 7) أن العديد من المدارس تفتقر إلى المعلمين الكافِين لتغطية جميع المواد الدراسية، مع وجود فجوات مقلقة في الرياضيات والعلوم. "يبقى الطلاب أحيانًا لعدة أشهر بدون مدرسين متخصصين في المواد الدراسية، ويجب عليهم في كثير من الأحيان إيجاد طرق بديلة لتعلم هذه المواد، أو دفع رسوم الدروس الخصوصية، وإلا سيكون مصيرهم الفشل في الاختبارات". وكذلك في مصر؛ حيث كان 69.5٪ من أولياء الأمور في الاستطلاع الذي أجرته منظمة إيلي وبيوي Ille and Peacey (2019، الصفحة 107) غير راضِين عن نظام التعليم، وخاصة في الفصول الدراسية التي تضم 50 طالبًا أو أكثر (انظر أيضا أسعد وكرافت 2015 Assaad & Krafft، الصفحة 17).

يزداد الضغط في بعض الأماكن؛ لأن المعلمين أنفسهم يطالبون بأن يسمح لهم بتقديم الدروس الخصوصية. وكما هو مبين، فعادة ما يبررون هذه الإجراءات بالإشارة إلى الرواتب غير الكافية. وبالعودة مرة أخرى إلى تنزانيا لاحظ مارتينيز Martínez (2017، ص 47) "التكاليف الإلزامية في كثير من الأحيان للتدريب أو التعليم الخاص الذي يقدمه المعلمون". وفي نيجيريا لاحظ أويووسي وأورولاد Oyewusi and Orolade (2014، ص 273) أنه:

لطالما اعتقد النيجيريون أن "مكافأة المعلم في الجنة"، أما اليوم وبسبب انخراطهم في الدروس الخصوصية؛ حيث يتلقون دخلاً غير خاضع للضريبة، أصبحت مكافأتهم على الأرض.

ومع ذلك فللمدرسين أحيانًا دوافع أكثر إيثارًا وأقل ماديَّة؛ حيث قام أندرو Andrew وآخرون باستطلاع رأي العديد من المعلمين في كينيا (2016)، والذين أكدوا على ضرورة إكمال المنهج ودعم الطلاب الأبطأ. وذكر غيتانج وأوبار Getange and

Getange and Obar (2016، الصفحة 14) أنه توصل لنفس الاكتشاف. صرح أحد المعلمين الأوغنديين الذين قابلهم كواجي Kwaje (2018، ص 73) بقوله:

"إنه من دواعي الفخر بالنسبة لي أن يكون أداء طلابي جيدًا في الامتحانات؛ حيث يمنحك هذا التقدير والاحترام من المجتمع، لذلك أضحي بمزيد من الجهد لتقديم دروس إضافية تعزز من مهارات طلابي في الإجابة على الاختبارات؛ ليتمكنوا من النجاح بدرجات جيدة".

وبالمثل في زيمبابوي أجرى إيدسون Edson وآخرون مقابلة مع مدرس (2017، ص 348)، ذكر أن "نوعية الأطفال الذين يسجلون في مدارسنا، تتطلب منا تقديم الدروس الخصوصية في العطل"، مضيفًا أن:"هذه الدروس لصالح الطفل، ويتم تقديمها للصفوف التي يتوجب عليها إنجاز الفحوصات؛ للتأكد من قدرة هؤلاء الأطفال على اجتياز تلك الامتحانات التي تمثل مفتاحًا رئيسًا في حياتهم المستقبلية".

بالرجوع مرة أخرى إلى الآباء والأمهات، فإن الطلب على الدروس الخصوصية، كما قد يتوقع المرء، لا يغذي تطلعاتهم فقط ولكن- أيضًا- يعالج الشعور بعدم قدرتهم على تعليم أطفالهم بأنفسهم. وكما أعربت إحدى الأمهات التونسيات (اقتبست من ثوت كورسوس Thot Cursus 2013): "ليس لدي الوقت أو الكفاءة لمتابعة ومساعدة أطفالي، ولا أعرف المناهج الرسمية جيدًا، ولست متقنة لأصول التدريس المناسبة كي أقوم بتوجيههم". أضافت الأم أنه لَمَّا كان التعليم في حد ذاته غير كافٍ لتلبية الاحتياجات "فإن الحل الوحيد بالنسبة لي هو البحث عن دروس خصوصية تكميلية". أحيانًا يتم تغذية هذه المشاعر عن عمد من قبل شركات البرامج التعليمية؛ حتى تتمكن من تقديم العلاج بعد ذلك. بالإشارة إلى اليابان، ومع أهمية أوسع، وصف ديركيس (2013) Dierkes الدروس الخصوصية بأنها "صناعة غير آمنة" (انظر أيضًا زاو Zhao 2015).

قد تشتمل العوامل الأخرى على رغبة الوالدين بإبقاء أطفالهم مشغولين بشكل مثمر وتحت الإشراف أثناء عمل الوالدين. كان الآباء الكينيون الذين قابلتهم بافيوت Paviot (2015، ص137) حريصين على تجنب إصابة أولادهم بالكسل، أو تعرضهم للرفقة السيئة. وتضمنت ملاحظاتهم ما يلي: "عندما يُترك الأطفال بمفردهم، فإنهم لا يديرون وقتهم بشكل جيد، لذلك يحتاجون إلى أن يرشدهم المعلمون في أوقات فراغهم"، "إن هذا يساعد على تجنب الكسل والضغط المقرون بالرفقة السيئة"، "من الأفضل أن يفعلوا شيئًا في المدرسة، عوضًا عن البقاء في الشارع دون فعل أي شيء". وقد تم الإدلاء بملاحظات مماثلة من قبل الآباء الذين قابلهم إيدسون وآخرون Edson (2017، ص350)، وبوكاليا Bukaliya (2019، ص 168) في زمبابوي، وأموزو – غليكبا Amouzou–Glikpa (2018، ص120) في توغو.

الشكل 3: الإعلان عن الدروس الخصوصية في شوارع مصر وموريشيوس وإثيوبيا:

المصادر: مارك براي Mark Bray (مصر وموريشيوس) و أديس فورتشن Addis Fortune (إثيوبيا)

تنوع العرض:

عند النظر إلى الملاحظات السابقة، يبدو أنه من المفيد التفكير بدور مقدمي الدروس الخصوصية من التجاريين، والمعلمين الحكوميين الذين يقدمون دروسًا خصوصية كمهنة إضافية، ومقدمي الدروس غير الرسميين، مثل الطلاب، وغيرهم من العاملين لحسابهم الخاص.

القطاع التجاري:

عادةً ما تستضيف المناطق الحضرية مجموعة من المؤسسات التعليمية التجارية، كما يتضح على الفور من خلال بحث جوجل على الكمبيوتر باستخدام الكلمات الرئيسة المناسبة وفقًا للغة. وصحيح أن غالبية هذه المؤسسات صغيرة، ولا تخدم سوى مناطقها المحلية، لكن بعضها له امتداد وطني ودولي أيضًا.

في عام 2017 قدمت شركة تدعى كايروس كابيتال تحليلاً للإمكانيات المتاحة في السوق تحت عنوان "الأعمال التجارية للتعليم في أفريقيا". ويهدف التقرير إلى "تسليط الضوء على الفرص المتاحة للمستثمرين في التعليم، والفرص المتاحة لصانعي السياسات للاستفادة من القطاع الخاص في أنظمتهم" (Caerus Capital 2017, p.12). وقد ركز على أنواع متعددة من الأعمال التعليمية التي تتراوح من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم العالي، بما في ذلك- ليس فقط التعليم التكميلي ولكن أيضًا- تأهيل المعلمين والنشر وتكنولوجيا التعليم. لقد اهتم المؤلفون بشكل أساسي بالأعمال الكبيرة نسبيًا التي تجذب المستثمرين الأجانب، لكنهم أدرجوا بعض التعليقات على الأعمال المتوسطة والصغيرة.

لقد رأى هذا التقرير إمكانات كبيرة في القطاع التكميلي بشكل عام، مع التركيز على أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. واقترح التقرير أن الاستثمارات الجديرة بالاهتمام على مدى خمس سنوات يمكن أن تكون من 0.4 إلى 0.6 مليار دولار أمريكي، مما يدرُّ عائدات تتراوح بين 15 و20٪ (Caerus Capital 2017, p.101). تم استخلاص أربعة عوامل رئيسة، واعتبارها ذات صلة (ص 26). الأول كان التحول الديموغرافي المتوقع؛ حيث كان السكان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء هم الأصغر سنًّا في العالم، لقد كان 50–60٪ من السكان دون سن الـ 25 عامًا. وأشار التقرير إلى أن هذا يمكن أن يولد "عائدًا ديموغرافيًا" مع زيادة الضغط العام لتحسين الوصول إلى التعليم وجودته وملاءمته. والثاني هو توسيع الطبقة المتوسطة؛ حيث كان من المتوقع أن ينتقل ستة ملايين أسرة من كسب 5000 دولار أمريكي سنويًا إلى دخل يتراوح بين 5000 دولار أمريكي و20000 دولار أمريكي بحلول عام 2025. والثالث هو التوسع الحضري السريع؛ حيث يعيش حاليًا 40٪ من السكان في المدن، ومن المتوقع وصول النسبة إلى 64٪ بحلول عام 2050، الذي من شأنه أن يخلق اقتصادات مختلفة في أساليب توفير التعليم. والرابع هو استخدام التكنولوجيا؛ حيث يوجد في المنطقة 445 مليون مشترك يستخدم الهواتف المحمولة مقارنة بـ 200 مليون في عام 2010، ومن المتوقع أن يستمر مسار استخدام الهواتف المحمولة وخدمات الإنترنت ذات النطاق العريض أيضًا.

وقد أشار التقرير إلى أن هذه العوامل أثَّرت على القارة بشكل متفاوت. يلخص الجدول (5) الملاحظات المتعلقة بالتعليم التكميلي في البلدان الستة التي تم أخذها كدراسات للحالة مرتبة حسب الإمكانات التجارية. وكانت جنوب أفريقيا على رأس القائمة؛ إدراكًا لقوتها الاقتصادية، وإمكاناتها المستمرة المقترنة بتصورات لأوجه القصور النوعية في التعليم العام التي يمكن أن يحسنها التعليم الخاص. تعمل العديد من المؤسسات التعليمية بالفعل في جنوب أفريقيا، لكن التقرير أشار إلى وجود مجال للمزيد. وكانت نيجيريا الثانية في القائمة؛ حيث كان عدد سكانها أكبر بكثير، ولكنها تواجه تحديات في البنية التحتية مقترنة بقضايا الاستقرار السياسي والاقتصادي. ثالثًا كانت كينيا، التي تتميز بارتفاع القدرة الشرائية والتغطية الرقمية التي كانت تفوق ما هي عليه في نيجيريا. والرابعة كانت إثيوبيا ذات الكثافة السكانية العالية، ولكن دخل الفرد فيها كان منخفضًا. احتلت السنغال المرتبة الخامسة، وكانت الدولة الفرنكوفونية الوحيدة في القائمة. بالنظر إلى أن نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، والذي كان أعلى مما هو عليه في نظيرتها كينيا، فقد يكون من المفاجئ أن معظم الناس لا يمكنهم تحمل الدروس الخصوصية، ولكن هذا قد يعكس شعورًا واسعًا بأن التعليم غير الديني هو مسؤولية حكومية، وكذلك التعليم الخاص الذي لم يكن محورًا لإنفاق الأسر المعيشية. أخيرًا، كانت ليبيريا في أسفل القائمة، والتي كانت لا تزال تعاني من مخلفات الحرب الأهلية، ضعف البنية التحتية، انخفاض الدخل، والإمكانات الضئيلة في مجال التعليم التكميلي.

البيئة المحيطة	آفاق مشاريع التعليم الخصوصي
جنوب أفريقيا مركز القوة الاقتصادية لجنوب الصحراء الكبرى في أفريقيا، وأكثر دول العالم تفاوتًا؛ عدد السكان فيها 55 مليون نسمة، بمعدل نمو سكاني سنوي يبلغ 1.5٪، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 7593 دولارًا أمريكيًّا، توسعت الطبقة الوسطى من 5.4 مليون عام 2004 إلى 9.9 مليون عام 2015، وتحتل المرتبة 74 من حيث سهولة ممارسة الأعمال، ويستهلك التعليم فيها تقريبًا 20٪ من ميزانية الحكومة، ويعتبر نظام التعليم العام فيها من أكبر أنظمة التعليم في القارة. سياسة الحكومة فيها تدعم التعليم الخاص، ويسمح بالعمليات الربحية والملكية الأجنبية لجميع الفئات التعليمية.	إن الطلب على التعليم التكميلي فيها يكون مدفوعًا بتدني جودة التعليم العام. وظهرت نماذج تدريس متعددة. يوجد في كومون 250 مركزًا وأكثر من 12000 طالب، ولكنها مبعثرة للغاية. أدى تزايد الطلب على التعليم عالي الجودة إلى زيادة الطلب على الدروس الخصوصية بعد المدرسة. فرص الاستثمار في مجال دروس ما بعد المدرسة على مدى السنوات الخمس المقبلة هي 40 مليون دولار أمريكي ذات جدوى مالية متوسطة.
نيجيريا من بين أكبر الاقتصادات في أفريقيا؛ حيث تعتمد بشدة على أسعار النفط؛ عدد السكان فيها 187 مليونًا، بمعدل نمو سكاني سنوي قدره 2.7٪؛ حيث يتوقع لها أن تصبح ثالث أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان بحلول عام 2050. إنها تحتوي على عائد ديموغرافي قوي، ونصيب الفرد فيها من الناتج المحلي الإجمالي 1،616 دولارًا أمريكيًّا، وتحتل المرتبة 169 من حيث سهولة ممارسة الأعمال. يمثل سوق التعليم فرصة كبيرة من حيث الطلب، ولكنها تتطلب الاستقرار السياسي والاقتصادي- جنبًا إلى جنب- مع تطوير البنية التحتية اللازمة لإطلاق العنان للنمو. اللوائح الحكومية للاستثمار والأعمال شفافة ومواتية نسبيًّا.	الدروس الخصوصية متوفرة بشكل فردي وجهًا لوجه، لكنها مبعثرة للغاية، مع عدم انتشار الشركات على نطاق واسع. وهناك عدد قليل من موفري التحضير للاختبار المعتمدين على التكنولوجيا؛ حيث إن الاعتماد الواسع عليه يواجه تحديًا؛ بسبب ضعف البنية التحتية، وانخفاض معدل النفاذ إلى خدمات الإنترنت ذات النطاق العريض. فرص الاستثمار في مجال التأسيس والإدماج على مدى السنوات الخمس المقبلة هي 80 مليون دولار أمريكي ذات جدوى مالية متوسطة. قد تحد قيود البنية التحتية من استخدام التكنولوجيا في استخدامات "عدم التوريد" مثل دفع الرسوم والتقييمات وقواعد البيانات.
كينيا ترتفع فيها القوة الشرائية، وهي الآن دولة ذات دخل يتراوح بين المتوسط و المنخفض. يبلغ عدد سكانها 45 مليون نسمة، بمعدل نمو 3.0٪، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 885 دولارًا أمريكيًّا. تحتل المرتبة 92 من حيث سهولة ممارسة الأعمال. تعاني من ضخامة البطالة (في عام 2014، كان 67٪ من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و34 عامًا، و69٪ من خريجي الجامعات الجدد عاطلين عن العمل). نسبة انتشار الهاتف المحمول 87٪. نسبة انتشار الإنترنت اللاسلكي 85٪.	تعد التغطية الرقمية واسعة النطاق، إلى جانب الطلب المتزايد على التعليم عالي الجودة، يوجد فرصة في مجال تكنولوجيا التعليم. فرص الاستثمار على مدى السنوات الخمس المقبلة هي 40 مليون دولار أمريكي ذات جدوى مالية متوسطة.

البيئة المحيطة	آفاق مشاريع التعليم الخصوصي
أثيوبيا فيها حوافز حكومية مختلفة لجذب المستثمرين، ولكن التقدم بطيء في تسهيل الصرف الأجنبي. يبلغ عدد السكان 100 مليون نسمة بمعدل نمو 2.5٪، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 486 دولارًا أمريكيًّا. وتحتل المرتبة 159 من حيث سهولة ممارسة الأعمال. ويستهلك التعليم 27٪ من ميزانية الحكومة. يسمح بالعمليات الربحية في جميع قطاعات التعليم، وبالملكية الأجنبية في جميع الفئات باستثناء التعليم الابتدائي.	فرص الاستثمار في السنوات الخمس المقبلة هي من 10–20 مليون دولار أمريكي ذات جدوى مالية متوسطة. ونظرًا لأنه يتم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية حتى الصف السابع فقط؛ فإن الطلب كبير على تدريس اللغة الإنجليزية؛ للمساعدة في الاستعداد للانتقال إلى المنهج الكامل الذي يقدم باللغة الإنجليزية. يوجد– أيضًا– فرصة لإعطاء الدروس الخصوصية بعد المدرسة؛ لتقليل نسب الانقطاع عن الدراسة.
السنغال يعتمد بشكل كبير على مساعدات المانحين والتحويلات والاستثمار الأجنبي المباشر. وقد بلغ عدد السكان 15 مليون نسمة بمعدل نمو 2.9٪، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 1.042 دولار أمريكي؛ وهي تحتل المرتبة 147 من حيث سهولة ممارسة الأعمال. تنفق الحكومة فيها 20٪ من ميزانيتها على التعليم، لكن الموارد لا تُستغل بشكل جيد.	بالنسبة لمعظم الناس لا يمكن تحمل الدروس الخصوصية بعد المدرسة. توجد فيها بعض الدورات التدريبية في اللغة الإنجليزية، لكنها ليست على نطاق واسع. يضم التعليم عبر التكنولوجيا عددًا قليلاً جدًّا من الشركات الناشئة في مراحلها الأولى. فرص الاستثمار على مدى السنوات الخمس المقبلة هي 3 ملايين دولار أمريكي ذات جدوى مالية متوسطة.
ليبيريا يعتمد الاقتصاد بشكل كبير على المساعدات الخارجية. ولا تزال مخلفات الحروب الأهلية قائمة (1989–1997 و1999–2003)؛ حيث يعيش 84٪ من الناس تحت خط الفقر. عدد السكان 5 ملايين بمعدل نمو 3٪، نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 367 دولارًا أمريكيًا، وتحتل المرتبة 175 من حيث سهولة ممارسة الأعمال.	التعليم التكميلي فيها محدود للغاية، وسوق التحضير للاختبار لا يكاد يذكر. ويحد انخفاض انتشار الكهرباء والإنترنت من إمكانية التعليم باستخدام التكنولوجيا.

ملاحظة: كانت أرقام الناتج المحلي الإجمالي من البنك الدولي. وهي تشير إلى عام 2015، وفقًا للدولار الثابت عام 2010. المصدر: (كايروس كابيتال (2017.

كان هناك تنوع كبير في مقدمي الخدمة التجارية الذين أشارت إليهم كايروس كابيتال. فمن جهة كانت شركة كومون التي تأسست في اليابان عام 1954، وأصبحت تعمل بحلول عام 2020 في 50 دولة حول العالم، بما في ذلك بوتسوانا، كينيا، ناميبيا، جنوب أفريقيا، وزامبيا[10]، وكان النشاط الأكبر لها من بين هذه المجموعة من البلدان هو في جنوب أفريقيا التي تضم حوالي 250 مركزًا. توظف الشركة نماذجًا عبر منحها حق الامتياز، وتختص في الرياضيات واللغة الإنجليزية. من جهة أخرى، يوجد عدد لا يحصى من الشركات الصغيرة التي تخدم أحياءها المحلية، وبينهما شركات متوسطة الحجم لها عدة فروع.

كان هذا التنوع واضحًا في العصور السابقة أيضًا. وقد طلبت دراسة أجريت عام 2003 من قبل مجلس أبحاث العلوم الإنسانية في جنوب أفريقيا، والتي تصف نفسها بأنها أكبر وكالة أبحاث متخصصة في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ومركز أبحاث في السياسات[11] بيانات من 65 مؤسسة تقدم دروسًا تكميلية في الرياضيات والعلوم وعلوم الكمبيوتر لطلاب

10 https://www.kumon.org/our-programmes /، تم الدخول إليه في 19 يونيو 2020.

11 http://www.hsrc.ac.za/en/about/what-we-do، تم الدخول إليه في 19 يونيو 2020.

المرحلة الثانوية (Reddy et al. 2003)، ارتبطت معظم البرامج ارتباطًا وثيقًا بالمنهج المدرسي، وقامت بقياس أدائها من حيث القدرة على تحسين معدل النجاح في امتحان نهاية المرحلة الثانوية. كانت البرامج الصغيرة تعمل بوصفها "مكاتب مساعدة"؛ حيث يتوفر مدرسون للإجابة عن استفسارات الطلاب حول العمل الذي يتم تغطيته في الفصل و/أو للمساعدة في الواجبات المنزلية، بينما كان لدى الأكبر منها مناهجها الدراسية الخاصة. وكان معظم المعلمين الخصوصيين من مدرسي المدارس، ولكن عمليات الامتياز أعطت الأولوية لأولئك ذوي الحنكة التجارية الجيدة المصحوبة بالقدرة على الأداء الجيد. كان تكرار وتعميق استطلاع مجلس أبحاث العلوم الإنسانية هو تقييم لبرنامج تكميلي باللغة الإنجليزية كلغة ثانية بواسطة (Fernandez–Martins 2016). ركزت الدراسة على مؤسسة تسمى أكتيف إنجلش، تعمل من خلال 12 جهة حاصلة على حق امتياز، وأربعة جهات يديرها مانح الامتياز.

هناك نوع مختلف من الشركات التي تدير منصات الكمبيوتر للتوسط بين الآباء والمعلمين. ومن الأمثلة المتواضعة التي تأسست في عام 2014 كانت شركة ماك أديس في إثيوبيا، والتي أشارت في عام 2020 إلى أن لديها "أكثر من 200 مدرس مؤهل في قاعدة بياناتنا على استعداد لتقديم الدروس الخصوصية بأسعار معقولة جدًّا"[12]. وكانت بريس كلاس في نيجيريا أكبر بكثير، والتي أُسست أيضًا في عام 2014، وأعلنت بحلول عام 2020 عن توفر 40.000 مدرس في سجلاتها[13]. لم تكن بريس كلاس تعمل في البداية سوى كخدمة وساطة لتحقيق إيرادات من العمولات على جلسات الدروس الخصوصية التي يقيمها المعلمون. بعد ذلك أضافت الشركة دورات خصوصية على الإنترنت تدرُّ إيرادات من عمليات التسجيل، ومن بيع المواد ومذكرات الدروس. استمرت دورات بريس كلاس عبر الإنترنت في العمل، حتى عندما تم إغلاق المدارس في عام 2020 بسبب جائحة كورونا، غير أن كلا الطريقتين واجهتا قيودًا في النفاذ إلى النطاق العريض لشبكة الانترنت في نيجيريا؛ حيث كان معدل النفاذ الذي تم تقريره في منتصف عام 2020 بنسبة 39.6٪ (Azeez 2020)، أعلى بكثير من 13.0٪ المسجلة في دراسة كايروس كابيتال (2017، ص170)، ولكن حتى المستوى الأعلى فرضت عليه القيود، وتم تفضيل المناطق الحضرية.

هناك نموذج ذو صلة، ولكنه منخفض التقنية، يستخدم نصوص الرسائل القصيرة على الهواتف المحمولة، والتي تتمتع عمومًا بنفاذ أوسع، مقارنة بشبكة النطاق العريض. ومن الشركات الرائدة في هذا المجال شركة إينيزا، والتي تأسست في كينيا في عام 2011، وبحلول عام 2020 دخلت- أيضًا- إلى غانا وساحل العاج. عقدت الشركة التعليمية شراكة مع شركات الهاتف؛ بحيث يتم خصم الرسوم من وقت البث عبر الهاتف المحمول، بدلاً من طلب إجراءات منفصلة. إن الرسائل النصية القصيرة هي بالضرورة قصيرة، لكن الشركة كان لديها محتوى مصمم خصيصًا للمناهج الوطنية العائدة للبلدان الثلاثة، والذي يتضمن المحتوى الأساسي، الامتحانات، والتحضير للاختبار. تسمح خاصية "اسأل المعلم" للمتعلمين بالدردشة بشكل مباشر مع المعلمين المباشرين، وطرح الأسئلة الأكاديمية بشكل يومي، من الساعة 8 صباحًا حتى 9 مساءً[14] . تستطيع الشركة استهداف الأجزاء السفلية من هرم الدخل، من خلال التسعير وطريقة العمل.

12 https://makaddistutors.wordpress.com، تم الدخول إليه في 19 يونيو 2020.
13 https://prepclass.com.ng/home، تم الدخول إليه في 19 يونيو 2020.
14 https://enezaeducation.com/kenya تم الدخول إليه في 20 يونيو 2020.

وبشكل عام، تبقى الأعمال التدريسية التي تتم وجهًا لوجه أكثر بروزًا من العمليات القائمة على التكنولوجيا. وعادة ما تشجع الشركات على التدريس الفردي و/أو (الجماعي المصغر)، بمبرر أن المدارس فيها فصول أكبر بكثير؛ حيث لا يستطيع المعلمون إعطاء الاهتمام الشخصي لكل طالب. ومع ذلك فإن فصول الدروس الخصوصية ليست دائمًا صغيرة. في بنين، على سبيل المثال، لاحظ نابورن وبابا موسى Napporn and Baba-Moussa (2013، ص 83) تشغيل المعلمين القادرين على جذب مرشحين من المرحلة الثانوية (البكالوريا)، من دائرة نصف قطرها 30 كيلومترًا للفصول التي تستوعب عدة مئات من الطلاب في وقت واحد. وبالمثل فإن قطاع التدريس في مصر معروف بأساتذته "المشهورين" (مدرسين مشهورين). يقوم بعضهم بتعليم مجموعات صغيرة فقط، مما يسمح لهم بفرض أسعار مرتفعة، خاصة في التعليم الإفرادي، لكن بعضهم الآخر يؤمن دخلاً إجماليًا أكبر بكثير بأسعار منخفضة وفصول ضخمة. أشار هارتمان Hartmann (2008 ب، ص 62) إلى مركز تعليمي في القاهرة يضم ما يصل إلى 1200 طالب في الفصل في الحد الأقصى، لكن الشائع نسبيًا هو الفصول التي تضم من 300 إلى 500 طالب. تشبه هذه الأعمال التدريسية أعمال "المعلمين النجوم" التي تم اكتشافها في أجزاء من آسيا (Pallegedera 2018؛ Yung & Yuan 2020). كما قد يكون نوع الجنس عاملاً في الطلب على الدروس الخصوصية، لذلك قد يكون في بعض الثقافات عاملاً في العرض. أثناء البحث في مصر، صُدمت هارتمان Hartmann (2008 أ) بالاختلافات بين مراكز التدريس الخصوصي والمدارس من ناحية نوع الجنس. وأشارت إلى أنه على الرغم من أن العديد من معلمي المدارس كانوا من الإناث، إلا أنها لم تصادف امرأة واحدة في أي من المراكز التعليمية الخصوصية التي زارتها. لقد سمعت عن معلمات قدَّمن دروسًا خصوصية في المنزل، لكنها ذكرت (ص 42) أنه: "من غير المقبول اجتماعيًا بالنسبة للنساء، وخاصة الشابات غير المتزوجات، قضاء فترة بعد الظهر خارج المنزل، أو زيارة الطلاب أو دعوتهم إلى منزلهن". وأضافت أن النساء كنَّ أكثر عرضة للدعم المالي من أزواجهن أو أسرهن، وبالتالي كنَّ أقل اعتمادًا على الدخل الإضافي، مقارنة بنظرائهن من الرجال.

انخراط المعلمين في التدريس الخصوصي:

وكما سبق أن قلنا، يتم تقديم الكثير من الدروس الخصوصية كنشاط تكميلي من قبل المعلمين في المدارس النظامية، سواءً في مباني المدرسة أو خارجها. قد يكون للمعلمين أهمية خاصة في المناطق الريفية التي لا تخدمها الشركات ولا أي من مقدمي الخدمات التعليمية. بالإشارة إلى غامبيا، على سبيل المثال، لاحظ كينغ King (2012، ص-3) أنه في حين أن المراكز الحضرية "لديها عدد كبير من خيارات التدريس المشروعة وفرص التحصيل التعليمي على نطاق أوسع وأعلى، فإن المعلمين المستعدين لتقديم الخدمات التعليمية التكميلية في المناطق الريفية قليلون إلى حد ما".

فيما يتعلق بالدروس الخصوصية التي تُعطى في المدارس، يمكن العثور على اختلافات على صعيد المؤسسات. ففي كينيا مثلاً، قام موغاكا (2014) Mogaka بالتحقيق في 12 مدرسة ثانوية في منطقة واحدة؛ حيث أفاد طلاب المدارس الـ 12 أنه تم تقديم دروس خصوصية تكميلية في مدارسهم، وكانت مجانية في مدرسة واحدة فقط (ص 44). علاوة على ذلك، تم اعتبار التدريس في تلك المدرسة اختياريًا على عكس طبيعتها "الإلزامية" في المدارس الإحدى عشرة الأخرى. يتوقف الأمر في مثل هذه الظروف على رأي مدير المدرسة، المعلمين، وأولياء الأمور أيضًا. وأضاف موغاكا Mogaka (ص 46) أن

الطلاب في المدارس الداخلية، أو في الأقسام الداخلية من المدارس المختلطة (داخلي ونهاري)، تلقوا دروسًا خصوصية أكثر من الطلاب في المدارس التي تقدم دروسًا نهارية فقط. تم تسجيل الاختلاف بين المدارس- أيضًا- في توغو من قِبَل أموزو جليكبا Amouzou-Glikpa (2018، ص126). في سبع مدارس من أصل ثمانية خضعوا للدراسة، فتح مديرو المدارس المجال للتدريس الخاص، وكان يعتبر إلزاميًا، لا سيما في الصفوف التي تواجه الامتحان العام.

على المستوى النوعي، من مزايا التدريس الخصوصي الذي يقدمه المعلمون هو تمتعهم بكفاءة تربوية جيدة، على الرغم من أن العديد من البلدان تعاني من نقص في المدرسين المؤهلين، وبعضهم بطبيعة الحال أفضل من غيره في مهنته. ومع ذلك، فقد يتجاوز بعض المعلمين في أشكال ومحتوى الدروس الخصوصية التي يقدمونها إلى ما هو أبعد من مجالهم ومؤهلاتهم (الإطار 2).

الصندوق 2: العرض والطلب في إثيوبيا

يستعد نجل إلسا هايلي Elsa Haile's ذو خمسة الأعوام للانخراط في الحياة التي تنتظره. وإلسا Elsa خريجة تكنولوجيا المعلومات، بدأت تعليمه في مرحلة ما قبل الروضة في العام الدراسي الجديد في سبتمبر. قامت مؤخرًا بنسخ رقم هاتف من إشعار وجدته على عمود إنارة، لقد استأجرت خريجًا في الصحافة والاتصالات؛ لتعليم الطفل الصغير لمدة 40 دقيقة يوميًا، على مدى ثلاثة أيام في الأسبوع.

أوضحت إلسا ذلك مشاركة توقعاتها: "يجب أن يقوم مدرسه الخاص بجميع أعمال المتابعة، وأن يساعده على التفوق في فصله". وهي تدير متجرًا في ميركاتو، كما يدير زوجها شركته الخاصة، اختاروا تعيين معلم؛ بسبب ضيق الوقت الناتج عن متطلبات العمل والمنزل.

تخرج المعلم

بنيام بيليهو Beniam Belihu ذو 22 عامًا مؤخرًا من الكلية، وهو يعمل كمدرس لغة إنجليزية في مدرسة خاصة. يتضمن عقده مع Elsa تفاصيل مثل: راتبه، سلوكه المتوقع، وكيفية المساعدة التي سيقدمها لطفلها. لكنه يشعر أنه قد يكون من الصعب على الأطفال في مثل هذه السن المبكرة أن يكون لديهم معلمون. "إن القرار يعود للوالدين، فأنا أقوم بعملي، طالما أن الآباء يجدون أنه من المناسب لأطفالهم الحصول على برنامج تعليمي بعد الفصل الدراسي. إنه عمل ودخل إضافي، وهو أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي".

يحصل من وظيفته العادية على 2000 فرنك (95 دولارًا أمريكيًا) شهريًا. وهو يكمل ذلك بثلاث مهام تعليمية، بما في ذلك طالب بالصف السابع، وآخر بالصف العاشر. يتقاضى 150 فرنكًا إلى 160 فرنكًا للجلسة الواحدة. يلتقي بكل من طلابه الثلاثة ثلاث مرات في الأسبوع، ويتقاضى أجرًا قدره 1،800 إلى 1،920 فرنك في الشهر لكل منهم، إنه يكسب أكثر من ضعف راتبه في الوظيفة العادية.

المصدر: ليما 2015

مقدمو الدروس الخصوصية غير الرسميين:

بالإضافة إلى الفئات الأخرى من مقدمي الدروس الخصوصية، هناك العديد منهم غير رسميين. فالمناطق الحضرية لا تحتوي على المؤسسات التجارية فحسب، بل- أيضًا- تستضيف الجامعات التي تزود الطلاب الراغبين بتأمين مبالغ إضافية من خلال الدروس الخصوصية.

قد تحتوي المناطق الحضرية- أيضًا- على أعداد كبيرة من الأشخاص المتعلمين العاطلين عن العمل، والذين يقدمون دروسًا خصوصية كإجراء مؤقت. في بوركينا فاسو، على سبيل المثال، كان 49٪ من معلمي المدارس الابتدائية في واغادوغو الذين شملهم الاستطلاع من قِبل واتارا Ouattara (2016، ص 205) "طلابًا [جامعيين] أو خريجين عاطلين عن العمل". وبالمثل في بنين، ذكر نابورن وبابا موسى Napporn and Baba-Moussa (2013، ص 85) عبر دراسة أقامها لهويات المعلمين؛ حيث كان 40.0٪ منهم فقط مدرسين، وكان 49.9٪ طلابًا جامعيين، و6.7٪ منهم طلابًا في المرحلة الثانوية، و4.4٪ كانوا عاطلين عن العمل، أو يعملون بأعمال حرة. وأكدوا على المخاوف من كون معظم طلاب الجامعات الذين يقدمون الدروس الخصوصية في بنين، حسبما أشار هويسو Houessou (2014، ص 194)، يفتقرون إلى المهارات التربوية، والعديد منهم قدم دروسًا خصوصية في مواضيع خارج تخصصاتهم.

5. أثر تعليم الظل

بناءً على الفصول السابقة حول حجم وطبيعة تعليم الظل وقوى العرض والطلب، ينتقل هذا الفصل إلى تأثير تعليم الظل؛ حيث يركز أولاً على التحصيل الأكاديمي، ثم على الأخلاق والقيم الاجتماعية، وثالثًا على الكفاءة وعدم الكفاءة في أنظمة التعليم.

التحصيل الأكاديمي:

السؤال البارز هنا هو إذا كان تعليم الظل "ناجحًا" من حيث قدرته على تحسين الإنجازات الأكاديمية لمتلقيها. لكن من الصعب الإجابة على هذا السؤال بشكل قاطع؛ لأن التحليل العلمي يتطلب مقارنة أداء مجموعات متشابهة تمامًا من الطلاب الذين يتلقون أنواعًا ومقادير متشابهة من الدروس، وأولئك الذين لا يتلقون. لكن لا يمكن إجراء تجارب اجتماعية من هذا النوع؛ لأسباب أخلاقية وعملية. ومع ذلك، لا يزال بإمكان الباحثين البحث عن ارتباطات إحصائية بين المتغيرات، ويمكنهم التساؤل عما إذا كان الطلاب وعائلاتهم يدركون على الأقل أنهم يؤمنون فائدة أكاديمية.

في كينيا يرى كيلونزو Kilonzo (2014) أن نسب طلاب الصف الثامن الذين يتلقون أنواعًا مختلفة من الدروس الخصوصية في 29 مدرسة، بالإضافة إلى أدائهم في الاختبار الذي أجراه جميع الطلاب على مستوى المنطقة، أظهر ارتباطًا واضحًا بين تلقي الدروس الخصوصية ودرجات الاختبار، مضيفًا أن الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية منزلية سجلوا درجات أعلى من أولئك الذين تلقوا دروسًا خصوصية مدرسية فقط، وأن الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية فردية حصلوا على أفضل النتائج. يجب على الجميع التعامل مع الترابط بحذر دائم؛ لأنه قد يعكس إلى حد ما الاختيار الذاتي للطلاب الذين سيحققون مستويات أعلى على أية حال. ومع ذلك كانت الفروق كبيرة لدرجة تثبت قدرة الدروس الخصوصية على إحداث التغيير بالنسبة للطلاب الذين تلقوه (Andrew et al. 2016).

بعد ذلك، وبالانتقال إلى التصورات، قد يبدو واضحًا أن الطلاب وعائلاتهم لن يدفعوا مقابل الدروس الخصوصية إلا إذا رأوا أنها مفيدة. ومع ذلك، هناك عوامل أخرى تلعب دورًا مهمًا، بما في ذلك سلطة المعلمين الذين يطلبون دروسًا خصوصية، وضغوط الأقران عندما يبدو أن جميعهم يتلقى دروسًا خصوصية، وقرارات تأمين الدروس الخصوصية كـ "بوليصة التأمين"، في حالة كانت مفيدة، وتفضيلها على المجازفة بالاستغناء عنها. سأل بعض الباحثين الطلاب على وجه التحديد عن الفوائد. فمثلا:

- في الجزائر شعر 91.5٪ من الطلاب في المدرسة التي شملها استطلاع غونان Ghounane (2018، ص 4) أن الدروس الخصوصية ساعدتهم في الحصول على درجات امتحان جيدة.

- في أنغولا أشار 97.1٪ من الطلاب في المناطق الثلاث التي درسها شيونغا Chionga (2018، ص 109) إلى أن الدروس الخصوصية قد حسَّنت عاداتهم الدراسية، وشعر 97.2٪ أنها ساهمت في التغلب على الصعوبات الأكاديمية.

• في بنين، يجمع المعلمون الخصوصيون الطلاب عادةً من مستويات مختلفة، ويقومون بتدريسهم في مجموعات. وقد قام (Houessou 2014)باستطلاع لآراء 200 طالب كانوا يتلقون دروسًا خصوصية في أربع مدارس ابتدائية وإعدادية. وكانت الدروس الخصوصية بالنسبة لـ 40.0٪ من هؤلاء الطلاب في مجموعات شعروا أنها لم تمكنهم من الحصول على الاهتمام الكافي من المعلمين. ومع ذلك شعر 60.0٪ من إجمالي العينة بأن درجاتهم قد تحسنت.

• في إثيوبيا، أفاد كل من ميليس تاريكيني Melese Tarekegne وأبيبي كيبيدي Abebe Kebede (2017، ص 51)، أن 93.0 ٪ من الطلاب الذين أخذت عيّناتهم في 26 مدرسة من خمس مناطق شعروا أن الدروس الخصوصية ساعدتهم على تحسين فهمهم للمواد، وشعر 84.0٪ أنها حسنت مهارات الثقة بالنفس لديهم، وذكر 88.5٪ أن الدروس الخصوصية ساعدتهم في فهم الأشياء التي لم يتم فهمها في المدرسة. كان للمدرسين- أيضًا- تصورات قابلة للمقارنة حول تأثير الدروس الخصوصية على الطلاب.

• في غانا، وجد استطلاع عام 2018 أن معظم الطلاب يعتبرون الدروس الخصوصية (المعروفة بالفصول الإضافية) عنصرًا مهمًّا في التحضير للامتحان النهائي. وشعر حوالي 67٪ أنه استثمار جيد للوقت، ووافق 63٪ بشدة على التوصية به للآخرين الراغبين في زيادة درجاتهم (BusinessGhana 2018).

• أشارت البيانات الكينية الصادرة عن مسح اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم لعام 2007 لعينة وطنية، إلى أن 81.5٪ من المستجيبين ذكروا أنهم تعلموا أشياء جديدة، بالإضافة إلى التمرن على أسئلة الامتحان، وإعادة أو مراجعة العمل المدرسي (Paviot 2015, p.112).

• أشارت البيانات الموريشية لمسح اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة تعليم الظل، إلى أن 89.8٪ ذكروا أنهم تعلموا أشياء جديدة (Paviot 2015, p.112).

• من بين الطلاب التنزانيين في 50 مدرسة شملها الاستطلاع من قبل سامبو Sambo (2001، ص 104)، صرح 90٪ أنهم حصلوا على أداء أكاديمي أفضل نتيجة الدروس الخصوصية. وشعر المعلمون أن 80٪ من الطلاب حصلوا على أداء أكاديمي أفضل، و100٪ من الآباء شعروا بذلك أيضًا.

وكثيرًا ما يعتمد ذلك بطبيعة الحال على مهارات المعلمين ودوافعهم، وعلى استعداد الطلاب ودوافعهم. ففي جنوب أفريقيا، أجرى موغاري Mogari وآخرون (2009) مقابلات مع طلاب الصف الحادي عشر من تسع مدارس نخبوية كانوا يتلقون دروسًا تكميلية في الرياضيات. هؤلاء الطلاب من طبقة النخبة التي يفترض أنها تتيح لهم الوصول إلى مدرسين

جيدين؛ حيث شعروا أن الدروس الخصوصية توفر أدوات مساعدة قيمة للحصول على علامات جيدة، أو للحفاظ على المستوى الجيد (ص 41). ومع ذلك فإن مثل هذه الترتيبات لا تنطبق على جميع الحالات. ففي غامبيا مثلاً، لاحظ كينغ King (2012، ص 40) أن الدروس الخصوصية لم تكن منظمة بشكل جيد: "لا يخضع المعلمون للمراقبة بشكل صحيح، ويمكنهم تدريس أشياء ليست ذات صلة. فالكثير منهم تحفزهم الأموال الإضافية، وليس الرغبة القوية في المساعدة". تم الإدلاء بملاحظات مماثلة في بنين من قبل نابورن وبابا موسى Napporn and Baba-Moussa (2013، ص 85)، وهويسو Houessou (2014، ص 194).

علاوة على ذلك، يمكن أن تكون الدروس الخصوصية جزئية أو تكميلية. أولاً، قد يتعب الطلاب الذين يتلقون دروسًا خصوصية من العمل الأكاديمي المفرط. وثانيًا، قد يحترمون مدرسيهم الخصوصيين أكثر من معلميهم العاديين؛ لأنهم اختاروا هؤلاء المدرسين المعينين، ويدفعون مقابل خدماتهم. كتبت هارتمان Hartmann (2008 أ) عن مصر مقالة بعنوان: "في المدرسة لا ننتبه على أي حال". تم أخذ هذا العنوان من مقابلة مع إحدى الطالبات التي أضافت أنه من "الطبيعي" أن يتلقى الطلاب دروسًا إضافية، وأن يحترموا مدرسيهم الخصوصيين أكثر من معلميهم (ص 36-37). وكان أحد العوامل التي أدت إلى تفاقم عدم احترام هذه الطالبة لمعلمي مدرستها هو أن المعلمين يشرحون الدروس بشكل سطحي فقط. نشأ هذا النمط جزئيًا من افتراض المعلمين لكون الطلاب المحتاجين سيتلقون دروسًا إضافية؛ لذلك بذلوا مجهودًا أقل مما كانوا سيفعلونه لولا ذلك. يتجلى السبب الآخر في أن العديد من المعلمين أنفسهم كانوا مدرسين خصوصيين، واحتفظوا بطاقاتهم لدروسهم الخاصة. تم الإدلاء بملاحظات مماثلة في العديد من البلدان الأخرى، (انظر على سبيل المثال أتشيا وشينابة، Atchia & Chinapah, 2019).

الأخلاق والقيم الاجتماعية:

أثار الموقف المذكور أعلاه الذي أهمل فيه المعلمون واجباتهم الاعتيادية من أجل تكريس طاقاتهم للدروس الخصوصية قضايا أخلاقية رئيسة. والأكثر صعوبة هي المواقف التي يجبر فيها المعلمون طلابهم العاديين على أخذ دروس تكميلية. بالإشارة إلى زنجبار، على سبيل المثال، لاحظ خميس Khamis (2012، ص 22) أن العديد من المعلمين افتتحوا مراكز تعليمية، جنبًا إلى جنب مع واجباتهم المعتادة، ومن أجل جذب الطلاب؛ إما تغيبوا عن صفوفهم العادية، أو قاموا بالتدريس بشكل غير فعال، وأخبروا الطلاب ممن لم يفهم الدروس أن ينضموا إلى الفصول الإضافية. وقد لوحظت أنماط مماثلة في مصر (الإطار 3)، وكينيا، وفيما يتعلق بالأخيرة أفاد أحد الوالدين الذي قابله جيتانج وأوبار Getange and Obar (2016، ص 14) أن:

"المعلمون ماكرون جدًا، فهم يشتكون من كون المنهج الدراسي واسعًا جدًا؛ بحيث لا يمكن إكماله بدون دروس إضافية.... [فالبعض منهم] يترك محتوًى حيويًا؛ ليتم تغطيته أثناء التعليم الإضافي، وبعد ذلك يطلبون من الوالدين دفع ثمن هذا الترتيب".

حتى إن بعض المعلمين أجروا اختبارات تستند الأسئلة فيها على المعلومات المأخوذة من الدروس الخصوصية، وليس من الدروس العادية. ولاحظ واحد ممن تمت مقابلتهم من قبل خميس Khamis (2012، ص 55) في زنجبار، أن "بعض المعلمين سيقيِّمونك بدرجة منخفضة في اختباراتهم الصفية إذا لم تذهب إلى فصولهم الدراسية الخاصة؛ من أجل معاقبتك، وإظهار حاجتك لحضور فصولهم تلك". في زيمبابوي، أفاد بيو Bewu (2011) أن المعلمين أنشأوا مجموعات منفصلة في فصولهم المدرسية وفقًا لما إذا كان الطلاب قد انضموا إلى دروسهم الخصوصية أم لا، وأولوا اهتمامًا خاصًّا للمجموعات التي تحضر الدروس الخصوصية. قد يعاني الطلاب المحرومون الذين يجدون أنفسهم في المقارنة اليومية مع أقرانهم من أذى عاطفي خطير.

الصندوق 3: إبقاء المحاور للدروس الخصوصية

في استكشاف للديناميكيات في مصر، تحدثت صبحي رمضان Sobhy Ramadan (2012، ص 117) عن ملاحظاتها أثناء أحد الدروس في مختبر كمبيوتر مدرسي.

كان هناك طالبان أو ثلاثة طلاب لكل جهاز كمبيوتر، وبدأت المعلمة تملي الدرس وبدأ الطلاب بالكتابة بعدها. قالت المعلمة: "إن الفصل متأخر في المنهاج، وكان عليهم إكمال الدروس في دفاترهم". وقامت بإملاء ميزات الكمبيوتر وخطوات إجراء بعض العمليات البسيطة (كالنسخ واللصق في المجلدات). مع الإيقاف المتكرر للدردشة الانضباطية، ودخول الوافدين المتأخرين إلى الفصل، وغير ذلك من "السلوك السيئ"، ظل الإملاء قائمًا. تم تجاهل أو إسكات فتاة لديها معرفة كبيرة باستخدام الكمبيوتر عندما حاولت الإجابة على الأسئلة. أخيرًا، أظهرت المعلمة شيئًا ما على الكمبيوتر وسمحت للطلاب بتكراره على أجهزتهم.

سجلت الباحثة أن تلك اللحظة كانت المرحلة التي كانت تنتظرها، لكنها لم تستمر أكثر من دقيقتين، وسرعان ما انتهى الفصل. بعد ذلك سألت صبحي رمضان الطلاب عن شعورهم حيال عدم قضاء المزيد من الوقت في العمل على أجهزة الكمبيوتر. فأجابوا أنه أمر طبيعي. لكن الباحثة أرادت أن تعرف كيف سيتعلمون، أجاب الطلاب أن أولئك الذين يريدون الحصول على الإيضاح يسجلون لاحقًا في دروس خصوصية لدى المعلمة. ثم شرح اثنان من الطلاب إدراكهما للسبب الذي جعل المدرسة تسكت الطالبة المطلعة، واستمرار الانضباط والإملاء، والذي يتركز على رغبتها بـ "إبقاء" شرح المادة للدروس الخصوصية.

تتعلق الممارسات المشكوك فيها الأخرى ذات الطابع المؤسسي على مستوى المدرسة بالضغط على الآباء لدفع رسوم الدروس الإضافية. ففي كينيا، على سبيل المثال، أفاد ماتارا وماينا Matara and Maina (2018) عن مدرسة جعلت التدريب أثناء العطلة إلزاميًّا في الصفين السابع والثامن، مع رسوم قدرها 350 شلنًا في الأسبوع، وغرامة قدرها 1000 شلن للآباء الذين لا يدفعون. أشار أحد الآباء إلى أنه "إلزامي"، وفي حالة عدم الدفع "لن يُسمح للطفل بالعودة إلى الفصل عند افتتاح المدارس". وفي مدرسة أخرى، كان السعر 500 شلن، مع رسالة مفادها أن "ننصح الآباء أو الأوصياء الذين يشتكون، أن يبحثوا عن مدرسة بديلة لأطفالهم". استمرت هذه الممارسات رغم الحظر الحكومي في عام 2013 والاعتقالات المتقطعة.[15]

15 وقد احتوت صحيفة ديلي نيشن على تقارير دورية. فعلى سبيل المثال، ذكرت مقالة بتاريخ 16 سبتمبر 2016 أنه تم اعتقال 21 مدرسًا في مقاطعة كيسومو، وتضمنت صورة لمعلم منهم (https://www.nation.co.ke/news/Taking-children-for-holiday-activities-cost-parent-a-fortune-1056-3458292-f6mgor/index.html، تم الدخول إليه في 8 تموز (يوليو) 2020).

تم الإبلاغ عن تجارب مماثلة في غامبيا، وذلك على الرغم من التدخل الكبير للسلطات[16]؛ حيث عالجت الحكومة القضايا هناك من خلال زيادة الموارد المدرسية، ومن خلال منح تحسين المدارس، وتمكين لجان الإدارة في المدارس الأساسية، ومجالس الإدارة في المدارس الثانوية، بالإضافة إلى منع المعلمين من تحصيل أية رسوم عن الدروس التكميلية في مباني المدرسة، وكانت الدروس من هذا القبيل تُعطى تحت إشراف لجان الإدارة في المدارس الأساسية، ومجالس الإدارة في المدارس الثانوية؛ حيث مُنع المدرسون من طرد الطلاب الذين لا يدفعون. وقامت وزارة التعليم الأساسي والثانوي عبر المراقبين بالتحقق من نطاق الدروس التكميلية في مباني المدرسة، وطرق تقديمها.

تتمثل أكبر المخاوف الأخلاقية في كون توفير تعليم الظل، لا سيما من قبل المعلمين في المدارس العامة، يشكل قيم الأطفال الصغار بطريقة من المرجح أن تستمر في التأثير عليهم عندما يصبحون بالغين. إنه يظهر إمكانية تحويل التعليم العام إلى خدمة خاصة متاحة فقط للأشخاص الذين يدفعون مقابلها، ويبدو أنه يثبت الشكوك حول وعود الحكومة بالتعليم المجاني للجميع. ففي زيمبابوي أضافت ميرسي ودامبسون Mercy and Dambson (2014، ص 652) قضايا الغش، ولكن ليس من قِبل الطلاب هذه المرة، بل من قِبل المعلمين الذين قاموا برفع مستوى امتحانات تلاميذهم؛ ليشعروا الآباء أن استثماراتهم تحقق العائدات.

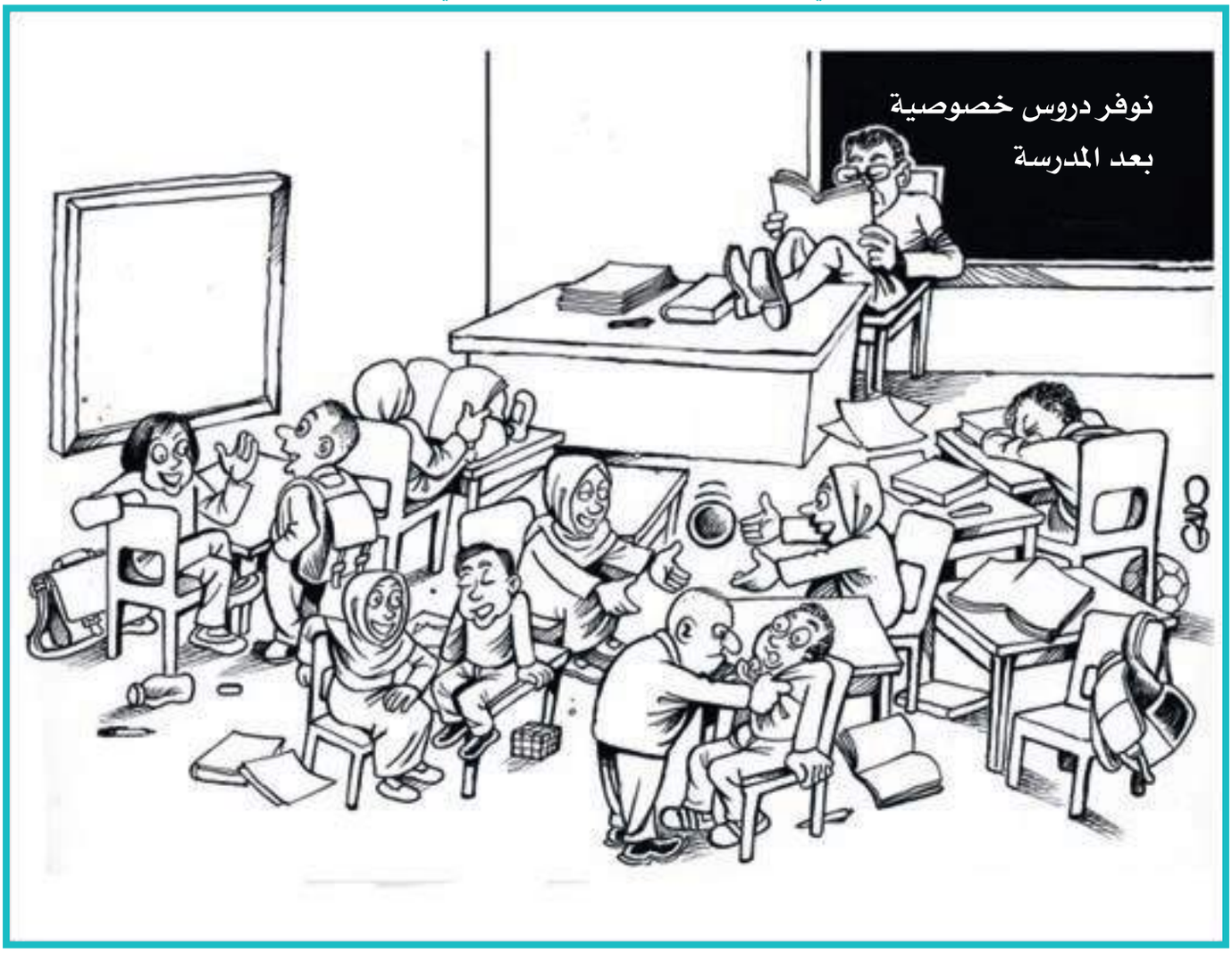
1هناك شكل آخر من أشكال الفساد يتعلق بالإكراه الجنسي، والذي يظهر في المدارس وفي العديد من جوانب الحياة الأخرى، ولكنها قد تثير إشكالية خاصة في قطاع التدريس الخصوصي، لا سيما في حالة التدريس الفردي، واصطلاح "الخاص" يعني العمل في المجال الخاص، فضلاً عن دفع الرسوم. وعند الكتابة عن تنزانيا، أوضح مارتينيز Martínez (2017، ص 7) تلك المشكلة من خلال توثيق تجارب إحدى الفتيات، وكان اسمها إيماني Imani، التي تغيرت تطلعاتها للحياة فجأة، وكانت تبلغ من العمر 16 عامًا، بعد أن تعرضت للإيذاء الجنسي من قبل مدرسها الخاص، وهو مدرس ثانوي وظفه والداها لتعليمها خلال عطلة نهاية الأسبوع. عندما اكتشفت إيماني Imani أنها حامل أبلغت معلمها لكنه اختفى. تم توثيق مخاوف مماثلة في زيمبابوي من قبل بوكاليا Bukaliya (2019، ص 169)، وتشير التصريحات غير الرسمية والتي لم يتم الإبلاغ عنها جميعها عن وجود حالات شائعة حتى الآن في جميع أنحاء القارة. ولتسليط الضوء على المشكلة لاحظ أحد المعلقين في سيراليون المشكلات التي تحدث عندما كانت فصول تعليم الظل تخضع للمراقبة الضعيفة، وأن "الفتيات يُساء استخدامهن في الفصول التكميلية للتحضير لامتحان شهادة التعليم الأساسي"[17]. ويكمل بقوله:

"تنتهي الفصول الدراسية عادة في الساعة 18.00، ولكن تلك الطالبات لا يصلن إلى منازلهن إلا بعد الساعة 20.00؛ حيث سيكون عذرهن هو التأخير من قبل المعلمين، أو أن الفصول كانت مطولة. ولن يتخذ الوالدان أي إجراء متابعة إلا بعد امتحان شهادة التعليم الأساسي؛ حيث تكون قد ظهرت علامات الحمل".

16 إسماعيلية سيساي Ismaila Cesay ، خلال ورشة عمل حول مسودة هذا التقرير، 3 يوليو 2020.
17 سيساي فيليب موري Sesay Philip Morie، خلال ورشة عمل حول مسودة هذا التقرير، 6 يوليو 2020.
18 في العام المحلي، بعد امتحان شهادة التعليم الأساسي، أجاب بلح. Belleh' انظر على سبيل المثال https://m.facebook.com/1229595073842701/posts/west-africa-wom-en-and-girls-empowerment-wawge-on-the-13th-july-2018-organized-me/1381703778631829/

انتشر هذا الأمر على نطاق واسع، لدرجة أنه أصبح شعارًا "بعد امتحان شهادة التعليم الأساسي سيكون الحمل" . وقفت هذه الأمور خلف الحملة التي أطلقتها زوجة رئيس سيراليون في عام 2018 بعنوان "ارفعوا أيديكم عن فتياتنا"[19].

الشكل 4: رد الفعل العكسي المحتمل عندما يقوم مدرسو الفصل الدراسي بتقديم الدروس الخصوصية:



المصدر: http://gem-report-2017.unesco.org/en/countonme [مصرح بإعادة استخدامها]

الكفاءة وعدم الكفاءة

تُولد للملاحظات المذكورة أعلاه انعكاسات على الكفاءة وعدم الكفاءة في أنظمة التعليم. فمن جهة يمكن النظر إلى تعليم الظل على أنه مفيد، فهو قد يزيد من التعلم، ويمكن أن يساعد بطيئي التعلم على مواكبة نظرائهم.

ومع ذلك قد يكون المتعلمون البطيئون غير مرغوب فيهم، أو أنهم من الأسر ذات الدخل المنخفض غير القادرة على تحمل تكاليف التعليم الخصوصي، وبما أنه من الناحية العملية يشيع الحصول على تعليم الظل من قبل الطلاب الأعلى إنجازًا،

انتشره، فإنه من المرجح أن يزيد من الفجوات بين الطلاب أكثر من تقليلها، مما يثير المزيد من التحديات على مستوى الفصول الدراسية والمدارس ككل.

قد يرتبط الأمر- أيضًا- بالضغوط التي يتعرض لها الأطفال. ففي موريشيوس تم توضيح هذه النقطة بشكل كبير أثناء مناقشة الجمعية الوطنية (Obeegadoo 2011, p.97):

تفرض الدروس الخصوصية عبئًا غير صحي على الأطفال، لدرجة أن بعض الناس يصفها بأنها شكل جديد من أشكال عمالة الأطفال. فمن الشائع أن يخضع الأطفال الصغار في سن التاسعة أو العاشرة أو الحادية عشرة في موريشيوس لتعليم تكميلي طيلة أيام الأسبوع، ولعدة ساعات في الجلسة الواحدة. يضاف إلى ذلك تأثير الواجب المنزلي المزدوج: الواجب المنزلي من المدرسة، والواجب المنزلي من الدروس الخصوصية. حينها سيتضح الكدح النفسي وربما الجسدي أيضًا.

أضيفت إلى هذه النقطة الملاحظة في (ص 99)، والتي تفيد بأنه على مستوى التعليم الثانوي "هناك أعداد كبيرة من الطلاب، لاسيما في السنوات الأخيرة، يتغيبون عن المدرسة خلال فترة الفصل الدراسي، ويبررون ذلك ظاهريًا بالمراجعة في المنزل، ولكن هدفهم في الواقع هو حضور الدروس الخصوصية بمباركة الآباء والمعلمين على حد سواء". علاوة على ذلك، فإن المدرسين في الفصول العادية "يقومون بالتدريس بشكل أقل فعالية"، ويركزون وقتهم وطاقتهم على الدروس الخصوصية.

بينما تنطبق الملاحظات المذكورة أعلاه على أنشطة الفصل الدراسي أيام الدوام، يمكن إبداء نقاط مماثلة على الدروس الخصوصية في العطل. ففي أوغندا مثلاً، لاحظ كواجي Kwaje (2018، ص 22) أن بعض الطلاب يأخذون دروسًا إضافية؛ لمعالجة نقاط الضعف في دراستهم، ويجدونها طريقة فعالة لاستثمار العطل، ومع ذلك فقد أدرك- أيضًا- أنها تسبب ضغوطًا للطلاب الذين يحتاجون للاستراحة ويستحقونها، وردد مالابا Malaba (2008) أن وزارة التعليم تعارض بشدة هذه الممارسة. وقد صرح مسؤول كبير في الوزارة نقلاً عن صحيفة كالندو Kalundu (2009) أن "التدريب يحرق الأطفال، خاصة في السن المبكرة، وهو مسؤول جزئيًا عن تراجع ثقافة القراءة في الدولة؛ حيث يكبر الأطفال على كره أي شيء له علاقة بالكتب".

هناك تحدٍّ آخر لاحظته صبحي رمضان Sobhy Ramadan في مصر (2012، ص 98-99)، والذي يظهر في أماكن أخرى أيضًا، ويتجلى في أن المعلمين يرغبون بتدريس المواد التي تتطلب دروسًا خصوصية ومواد الصفوف العليا، كما يفضلون التدريس في مجتمعات الأغنياء. الأمر الذي أدى إلى نقص حاد في معلمي الفنون والموسيقى والرياضة، بالإضافة إلى أن المدرسين رفضوا التعيين في صفوف المراحل الابتدائية، أو في المناطق الريفية. وقد لاحظ جاروس Jarousse الأبعاد ذات الصلة بشكل عام (2009، ص 143): "إن الجاذبية المنخفضة للمواقع الريفية تؤدي إلى حالة تواجه المدارس في تلك المناطق تتجلى في صعوبة جذب الموظفين والحفاظ عليهم، وغالبًا ما تكون هذه المدارس مهملة لصالح مدارس المدينة، أو

المدارس الموجودة في المناطق المتميزة"؛ حيث كانت إمكانية تقديم الدروس الخصوصية واحدة من أبرز عوامل الجذب في المناطق الحضرية (ص 145).

وفي متابعة للحالة المصرية لاحظت صبحي رمضان (2012) Sobhy Ramadan بُعدًا آخرَ أكثرَ ارتباطًا بالديناميكيات الخفية لتفاعلات المعلمين مع أقرانهم، عبر مَيْل المعلمين إلى تخصيص الجهود العالية لفصولهم الخصوصية، ثم سلطت صبحي رمضان الضوء على حالة إحدى المعلمات التي قامت بالتدريس في المدرسة بطريقة مماثلة لدروسها الخصوصية، ولكن انُتقدت بعد ذلك من قِبل الزملاء؛ لأنها أعطت أوراق مراجعة واختبارات متكررة في المدرسة. وأضافت الباحثة (ص 129) أن المدرسين الآخرين حجبوا محاولة المعلمة في نشر هذه الممارسة في جميع أنحاء المدرسة، وسألها أحدهم صراحة "ماذا سنقدم بعد ذلك في الدروس الخصوصية؟". وكما عبَّر بعض المعلمين بدقة، فإن معظم المعلمين "يتركون شيئًا ما" لدروسهم الخصوصية.

ومع ذلك فإن الأمثلة المذكورة أعلاه عن المعلمين الذين يقومون بتدريس طلابهم بطرق غير احترافية لا تنطبق على الجميع. إن الدروس الخصوصية التي يقدمها المدرسون الملهمون والموهوبون من النوع الذي بدا أنه جزء من ترتيبات جنوب أفريقيا التي بحثها موغاري وآخرون (2009) Mogari et al تختلف كثيرًا عن الدروس الخصوصية منخفضة الجودة التي بالكاد تحسن التدريس المتدني في المدرسة. اقتبس (Nayebare 2013) عن طالبة في معهد كيغالي للتعليم في رواندا، والتي يفترض أنها تحدثت من خبرتها الواقعية؛ حيث وصفت الدروس الخصوصية بأنها "مضيعة للوقت؛ لأن الطفل يتعلم تقريبًا الأشياء نفسها التي يتعلمها في المدرسة". وأضافت أن الهدف الأساسي للتعليم هو تنمية التفكير المستقل:

"إن أفضل الأطفال هم الذين صنعوا أنفسهم بأنفسهم. فإذا ذهب الطفل إلى الدروس الخصوصية، فلن يجد الوقت للدراسة الذاتية، ويبدو الأمر كما لو أن الطفل يتم تلقيمه طوال فترة التعليم. يمكن أن يؤدي هذا إلى حرمان الطفل من أن يكون شخصًا عصاميًّا ومفكرًا مستقلاً".

ومع ذلك يمكن أن تساعد بعض أشكال التدريس الخاص في تطوير التفكير المستقل والمبدع. وفي هذا الصدد يتمثل التحدي الذي يواجه النظام المدرسي؛ حيث إن المراكز التعليمية تستقطب أفضل المعلمين؛ لتحرم المدارس العامة منهم. وتؤكد هذه النقطة أن تحليل الدروس الخصوصية يجب أن يتم بالتزامن مع تحليل التعليم العام.

6. الآثار المترتبة على واضعي السياسات

مع كل التعليقات السابقة حول حجم وطبيعة وتأثير تعليم الظل، فقد حان الوقت للانتقال إلى الآثار المترتبة على واضعي السياسات. يأخذ هذا الفصل بعين الاعتبار واضعي السياسات على المستوى الوطني، على الرغم من أن الأبعاد يمكن أن تنطبق بالتساوي على النظراء على مستوى المقاطعات أو الولايات، وخاصة في الأنظمة اللامركزية. بل إن هذه الملاحظات تتصل إلى حد ما بواضعي السياسات على المستوى المدرسي، ولا سيما بأعمال المديرين.

ويبدأ الفصل بجمع البيانات، والعودة إلى الثغرات التي تم إبرازها في الفصل 3، والتأكيد على الحاجة إلى صور أوضح لتقييم طبيعة القضايا ورصد الاتجاهات. ثم يتناول مسائل التقييم والاختيار والمناهج قبل الانتقال إلى التنظيم. ويشدد القسم الأخير على قيمة الشراكات لمعالجة القضايا.

تأمين البيانات ورصد الاتجاهات:

يجب أن تكون إحدى نقاط الانطلاق الرئيسة لواضعي السياسات هي تأمين بيانات أفضل عن تعليم الظل. في عام 2010 وصف المؤلف تحليل تعليم الظل بأنه يشبه "تجميع أحجية من صورة مبعثرة الأجزاء مع فقدان معظم أجزائها" (Bray 2010, p. 3). خلال الفترة التي أعقبت كتابة هذه الملاحظة، تحسنت مصادر البيانات كثيرًا في بعض أجزاء العالم، ولكن هناك حاجة إلى مزيد من العمل. يتوفر المزيد من المعلومات المتعلقة بالدول الأفريقية الأخرى في مصر وموريشيوس، ولكن حتى تلك البلدان فيها فجوات كبيرة. قد يبدو أن الجدول 1 أعلاه يحتوي على قائمة طويلة، ولكنه لم يظهر سوى بيانات 25 بلد من أصل 54 دولة إفريقية. إن خريطة البيانات فارغة تمامًا بالنسبة للعديد من البلدان، حتى وإن كانت الأدلة السردية تشير إلى أن الموضوعات الأساسية قابلة للتطبيق في جميع أنحاء القارة، وبالتالي هناك حاجة في جميع البلدان إلى المزيد من البيانات الجيدة حول:

- التحصيل: ما مقدار الدروس الخصوصية التي يتم تلقيها؟ من المتلقي؟ كم مدتها؟ وفي أي صفوف؟ وفي أي مواد؟ وما تكلفتها؟
- التزويد: من الذي يوفر تعليم الظل؟ وأين؟ ولماذا؟ وبأية أسعار؟ وبأية مواصفات؟

من الناحية المثالية، يجب تأمين الكثير من هذه المعلومات وفقًا لمعيار مشترك للسماح بإجراء مقارنة بين البلدان بطريقة متناسبة مع إحصاءات اليونسكو للتعليم (www.uis.unesco.org). لقد تولى اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم بعض الريادة، لا سيما من خلال استطلاعات الرأي لعامي 2007 و2013، ومع وعد بجولات أخرى [20]. قامت الهيئة النظيرة في أفريقيا الفرنكوفونية (برنامج تحليل النظم التعليمية) بجمع الكثير من البيانات القيمة حول موضوعات أخرى (برنامج تحليل النظم التعليمية 2015)، ولكن في وقت كتابة هذا التقرير لم تكن هناك بيانات متاحة للعامة حول تعليم الظل.

20 بدأ اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم الأول في عام 1995، واكتمل في 1999. بدأ اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم الثاني في عام 2000، واكتمل في عام 2004. تم جمع بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم الثالث في عام 2007، وبيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم الرابع في عام 2013. بالنسبة إلى اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم الخامس، تم الانتهاء من التخطيط والتجريب في عام 2019.

21 باسيك: هو برنامج تحليل النظم التعليمية لـ كونفمين (http://www.pasec.confemen.org/).
كونفمين: هو مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول والحكومات الفرانكوفونية.

بالإضافة إلى التخطيط الأساسي لمن يتلقى تعليم الظل ومن يقدمه، تشمل المجالات الأخرى للبيانات المطلوبة ما يلي:

- ما أنواع وفترات ومواسم "عمل" تعليم الظل؟ ولأي أنواع من الطلاب يتم توفيره؟ وفي أية مراحل دراسية أولئك الطلاب؟ ومن أي بيئة هم؟
- ما أثر تعليم الظل على التفاوتات الاجتماعية؟
- ما الأدوار التي يلعبها تعليم الظل في سوق العمل؟
- ما الفوائد والتوترات التي تنشأ عن تعليم الظل؟ وما أبعاده النفسية؟
- كيف تتوافق مناهج تعليم الظل المختلفة مع المناهج المدرسية وتكون تكرارًا لها و/أو تعززها و/أو تتعارض معها؟
- ما تأثير تعليم الظل على قيم الأطفال والآباء والمعلمين والمدرسين الخصوصيين والمجتمع ككل؟

هناك حاجة إلى مثل هذه البيانات على مستويات متعددة من أنظمة التعليم: المدرسة، المجتمع، المقاطعة، الولاية، والبلد، وأيضًا حسب المجموعة الاجتماعية والاقتصادية، وربما العِرق والجنس. تم جمع بيانات قيمة في بعض البلدان من خلال دراسات استقصائية أوسع نطاقًا للأسر، مثل مسح سوق العمل المصري لعام 2012 (Assaad & Krafft 2015)، وتكرارات عام 2009 و2014 للدراسة الاستقصائية التي أجراها الفريق عن الشباب في مصر (Roushdy & Sieverding 2015). وبالتالي فإن عبء جمع البيانات لا يلزم أن تتحمله وزارة التربية والتعليم وحدها. يقدم أوسيني وآخرون Oseni et al. (2018) إرشادات حول تصميم الدراسات الاستقصائية للأسر التي تتبع دروسًا خصوصية.

علاوة على ذلك يُظهر الثَّبَت المرجعي للدراسة الحالية قدرًا كبيرًا من المعلومات والتحليلات من قِبل الأكاديميين، بما في ذلك طلاب الماجستير والدكتوراة. ويحتاج جزء كبير من هذا البحث إلى دقة منهجية أقوى، والتي يجب أن يتولى الأستاذ الجامعي زمام المبادرة فيها. ومع ذلك يمكن للحكومات تشجيع مثل هذا العمل من خلال الاعتراف به، وإدماج التوصيات مع السياسات عند الاقتضاء. وفي الوقت نفسه ينبغي على المجتمع الأكاديمي الحذر من الميل إلى تقديم توصيات مبسطة لا تأخذ في الاعتبار القوى المتضاربة والقيود الحكومية.

إصلاح التقييم والاختيار والمناهج:

بقدر ما تعتبر أنظمة التقييم والاختيار نقاطًا محورية رئيسة لكل من العرض والطلب في مجال تعليم الظل، فإن السؤال الواضح يتعلق بنطاق إصلاح هذه الأنظمة من أجل تشكيل نطاق تعليم الظل وطبيعته. وللتقييم والاختيار بدورهما انعكاسات على طبيعة المناهج على جميع المستويات. حتى عندما لا يتقدم الطلاب للامتحانات المفصلية، فإنهم يتأثرون بها. ففي جميع البلدان تحدد امتحانات التعليم الثانوي النهائية إذا كان يمكن للمرشحين الاستمرار في التعليم العالي أم

لا، وإذا كان الأمر كذلك، فهي تحدد البرامج التي يمكن اتباعها داخل تلك المؤسسات. من المرجح أن يكون أداء الطلاب أفضل في هذه الاختبارات إذا التحقوا بمدارس ثانوية نخبوية عالية الجودة، ومن المرجح أن يلتحقوا بهذه المدارس إذا كانوا قد التحقوا مسبقًا بمدارس إعدادية نخبوية عالية الجودة. وفي المقابل من المتوقع- أيضًا- أن المتقدمين سيلتحقون بالمدارس الإعدادية النخبوية وذات التركيز الجيد إذا كانوا يدرسون في مدارس ابتدائية نخبوية وجيدة التركيز، والالتحاق بالروضة المناسبة يساعد حتمًا في الالتحاق بالمدارس الابتدائية النخبوية. يدعم تعليم الظل الطلاب في جميع المراحل، وحتى إذا شعرت العائلات أن مدارس النخبة بعيدة عن متناولها، يمكن أن تستهدف مؤسسات ذات المستوى المتوسط أو على الأقل المقبول.

وفي حين أن الطلب على الدروس الخصوصية في معظم أنظمة التعليم يكون أكثر كثافة خلال الموسم الذي يسبق الفحوصات المفصلية، إلا أن الآباء ذوي التفكير الإستراتيجي يستثمرون تعليم الظل في مراحل مبكرة. أظهر المسح الوطني للأسر المعيشية في زامبيا في عام 2001، أن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية في المدارس الابتدائية بلغت ذروتها بنسبة 54.2٪ في الصف السابع، وهو الصف الذي يقام في نهايته امتحان الانتقال من المدرسة الابتدائية (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p.105)، لكنها أظهرت زيادة مطردة للوصول إلى تلك النقطة[22] . وبالمثل فمن بين 579 طالبًا إثيوبيًا في الصف الثامن شملهم الاستطلاع من قبل ميليس وأبيبي Melese and Abebe (2017، ص 634)، بدأ 10.7 ٪ في تلقي دروس خصوصية من مرحلة رياض الأطفال، و19.9٪ في الصفوف من الأول إلى الرابع، و26.8٪ في الصفين الخامس والسادس، و42.6% في الصفين السابع والثامن. تظهر الأنماط المماثلة في أماكن أخرى من القارة، انظر على سبيل المثال (Assaad & Krafft 2015, p. 23; Sium Mengesha 2018, p. 225).

ومع ذلك فإن إصلاح الفحوصات المفصلية للحد من آثارها العكسية يعتبر أمرًا معقدًا بشكل نسبي؛ لأن الغرض الرئيس من إجراء الاختبارات هو اختيار الطلاب لمسارات مختلفة في أنظمة التعليم الطبقية و/أو تحديد الطلاب الذين يجب إخراجهم من أنظمة التعليم. علاوة على ذلك، قد يُنظر إلى الامتحانات الخارجية على أنها وسيلة لتحقيق المساواة يمكنها أن تكافئ الطلاب المجتهدين بغض النظر عن ظروف المنزل أو المدرسة. لقد حافظت هذه العوامل على وجود امتحانات على مستويات مختلفة في أنظمة التعليم على الرغم من عيوبها (Au 2009; Kellaghan & Greaney 2019). وفي جمهورية كوريا، سعت الحكومة في إحدى المراحل إلى تقليل تعليم الظل عن طريق استبدال امتحانات الالتحاق بالمدارس الإعدادية والمدارس الثانوية بالقرعة (Kim 2016, p. 21). كان الإصلاح حسَّاسًا كسياسة إجرائية؛ لأنه حرم العديد من الطلاب من المكافأة التي شعروا باستحقاقهم لها. وقد واجهت المدارس- أيضًا- بعض التحديات التي تتمثل في زيادة تنوع المعايير الأكاديمية ؛ حيث ظلت الأسر الطموحة التي شعرت بعدم كفاية الخدمات تلجأ إلى الدروس الخصوصية لسد الفجوات الناتجة عن هذه التحديات. وبالتالي على الرغم من طبيعته المتطرفة أو بسببه، لم يكن الإجراء ناجحًا، ولا يبدو أنه يستحق محاولة التقليد.

22 وكانت هذه بيانات شاملة لعدة قطاعات. وكانت معدلات الالتحاق 6.1% في الصف الأول، 9.3% في الصف الثاني، 10.5% في الصف الثالث، 14.4% في الصف الرابع، 17.2% في الصف الخامس، 27.3% في الصف السادس، و54.2% في الصف السابع.

على النقيض من ذلك، فإن الإصلاحات في مصر تستحق الملاحظة الدقيقة؛ لتحديد تأثيرها في ذلك البلد، وكذلك أخذ الدروس للبلدان الأخرى. وعلى مدى عقود عديدة سيطر امتحان الصف الثاني عشر المسمى (ثانوية عامة) على نظام التعليم في مصر. وقد تناول هذه المسألة مشروع إصلاح التعليم في عام 2018 بميزانية قدرها 2000 مليون دولار أمريكي، تم تقديم 500 مليون دولار منها من خلال قرض البنك الدولي. وقد لاحظت وثيقة المشروع (البنك الدولي 2018 أ، ص 2) أن امتحان الثانوية العامة "يقود النظام بأكمله ويعزز التعلم عن طريق التلقين والتحفيظ غير المفيد، ويزيد من عدم المساواة في التعليم عبر الدروس الخصوصية المتفشية". تتوخى الوثيقة استبدال مجموعة من الاختبارات الحاسوبية التي تُجرى مرتين في السنة للطلاب في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر بالامتحان النهائي، والتي سيتم تجميع نتائجها في معدل درجات القبول الجامعي اللاحق، وفي أغراض أخرى. يحتوي تصميم المشروع- أيضًا- على آلية معدلة لاختيار الطلاب للمدارس الثانوية في نهاية الصف التاسع، وتقييم وطني جديد للصف الرابع. سعت مكونات المشروع الأخرى إلى تحسين التدريس والتعلم في المدارس العامة من أجل "إعادة التعلم إلى الفصل الدراسي" على حد قول وزير التعليم (Saavedra 2019). كانت الدروس الخصوصية هي المكان الأكثر وضوحًا خارج فصول (المدرسة) من حيث انجراف التعلم إليها.

قد تكون الحكومات الأخرى أقل شجاعة على الشروع في إصلاح جذري لأنظمة الامتحانات لأسباب إدارية، و/أو لأسباب عائدة للسياسات الإجرائية، وربما لأسباب تعليمية أيضًا؛ نظرًا لكون الامتحانات تحفز الطلاب على أخذ التعلم بجدية أكبر. وحتى إذا أبقت الحكومات على الفحوصات الرئيسة، يمكنها إيقاف الأخذ بالنقاط المفصلية، وتقليل التقسيم الطبقي. على سبيل المثال، سعت سلطات موريشيوس إلى تقليل التقسيم الطبقي في عام 2017 عبر استبدال تقييم شهادة إنجاز المرحلة الابتدائية الأوسع بامتحان شهادة التعليم الابتدائي (Samuel & Mariaye 2020, p.17). وفي عام 2019، أعادت الحكومة الكينية تنظيم جهازها التعليمي للتأكيد على التقييم المستمر بدلاً من اختبارات نهاية المرحلة، مع التركيز بشكل أكبر على التقييم القائم على الكفاءة بدلاً من التقييم القائم على الامتحانات (كينيا 2019)[23] .

يجب على الحكومات في ذات الوقت أن تضع في اعتبارها الآثار الجانبية التي قد تعزز الحاجة إلى الدروس الخصوصية عند إدخال مناهج جديدة. ففي بنين أشار نابورن وبابا موسى Napporn and Baba–Moussa (2013، ص 80) إلى أن إصلاح المناهج الدراسية الابتدائية في عام 1999 جاء بمناهج للرياضيات والمواد الأخرى عجز الآباء عن فهمها؛ حيث إنهم لم يتمكنوا لا هم ولا الأجيال الأكبر سنًا من تقديم الدعم الكافي لأطفالهم. وأشار موغاري وآخرون Mogari et al. (2009، ص 41) إلى متطلبات منهاج الرياضيات الجديد في المرحلة الثانوية في جنوب أفريقيا، وأن "92٪ من أولئك الذين يقومون بتدريس الرياضيات للصف العاشر ذكروا مدى معاناتهم لإكمال المنهاج، بينما أشار 83٪ إلى أنهم يواجهون مشاكل في منهاج الصف الحادي عشر". كانت هذه التحديات وفقًا للباحثين من العوامل التي دفعت الطلاب إلى اتباع الدروس الخصوصية. وقدمت Bethel (2016) دراسة شاملة أخرى لتدريس الرياضيات وتعلمها، مع ملاحظات على الدروس،

23وقد حل الإصلاح محل نموذج 8+4+4 (أي ثماني سنوات من التعليم الابتدائي، وأربع سنوات من التعليم الثانوي، وأربع سنوات للحصول على الشهادة). وبدأ العمل به في عام 1985؛ ليحل محل نموذج 7+4+2+3 (أي سبع سنوات من التعليم الابتدائي، وأربع سنوات من التعليم الإعدادي، وسنتان من التعليم الثانوي العالي، وثلاث سنوات للجامعة العادية). كان نموذج 8+4+4 قد أجل بالفعل النقاط المفصلية في نهاية المرحلة الابتدائية من الصف السابع إلى الصف الثامن (موريشو وشانغاش Muricho & Chang'ach 2013، صفحة 123).

واستطلاعات استقصائية في الكاميرون، جمهورية الكونغو الديمقراطية، إثيوبيا، نيجيريا، رواندا، وأوغندا. وقد شعر غالبية المعلمين في جميع البلدان، وحتى في الأماكن التي كانوا فيها إيجابيين للغاية بشأن وضع تلاميذهم وتقدمهم، أن هناك حاجة إلى الدروس الخصوصية؛ حيث تجاوزت النسبة في إثيوبيا ونيجيريا 90.0٪. وفي مجالات أوسع، تنطبق ملاحظات مماثلة تتعلق بمتطلبات المناهج الدراسية في زيمبابوي؛ حيث قدمت الحكومة في عام 2016 منهاجًا دراسيًّا جديدًا للصفوف الابتدائية والثانوية "لتحديث نظام التعليم... بما يتماشى مع أحدث التقنيات" وفقًا لماكيرير ودوب Makw-erere and Dube (2019، ص 394)، وذلك دون القيام بدراسة ملائمة لمدى توفر البنية التحتية والموارد. يستخدم المعلمون أحيانًا متطلبات المناهج كذريعة لتقديم الدروس الخصوصية، ولكن في بعض الأنظمة قد يكون الدعم التكميلي ضروريًّا بالفعل.

أخيرًا، وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية، يمكن لواضعي السياسات تحليل ما يقدمه قطاع تعليم الظل، ومقارنته مع ما لا يقدمه التعليم العادي، والبحث في أسباب الاختلاف. يرسل السوق إلى حد ما إشارات حول ما تريده العائلات وتكون مستعدة لدفع ثمنه. نظرًا لأن القطاع التجاري يتمتع بمرونة أكبر من التعليم المدرسي، يمكن لمنظمي المشاريع أن يكونوا في طليعة المبتكرين عبر الأزمنة المتغيرة، ويمكنهم تقديم إشارات حول المحتوى والأساليب التي يجب أن يأخذها القطاع المدرسي بالاعتبار أيضًا، بما في ذلك تطوير كتب مدرسية أكثر جاذبية، وتوظيف التكنولوجيا وأساليب مخصصة لتعلم الأفراد والجماعات.

وضع اللوائح وتنفيذها:

بالنظر إلى مخاوف التأثير على أنظمة التعليم والمجتمع، تهتم الحكومات بشكل متزايد بتنظيم تعليم الظل. فلطالما نظمت التعليم العادي، بالرغم من أوجه القصور في سَنِّ اللوائح، واليوم يبدأ تعليم الظل في اللحاق بالركب.

إذًا تدور الأسئلة حول: (1) من وما الذي ينبغي تنظيمه؟ و(2) كيف يتم وضع اللوائح المنفصلة لكل من المؤسسات التجارية والمعلمين العاملين في القطاع الحكومي؟ وكما ذكر أعلاه، يتم توفير الكثير من الدروس الخصوصية بشكل غير رسمي من قبل طلاب الجامعات والمتقاعدين وغيرهم، ويتم توفير كميات متزايدة منها عبر الإنترنت، وفي بعض الحالات من خارج الحدود الوطنية. يصعب تنظيم التدريس غير الرسمي والدروس الخصوصية المقدمة عبر الإنترنت، وقد يحتاج دور الحكومة بدلاً من ذلك إلى الاعتماد على توعية المستهلكين (الصندوق 4).

الصندوق 4: توعية المستهلكين

لا يمكن للحكومات بمفردها أن تنظم جميع أجزاء قطاع تعليم الظل. مع وضع ذلك في الاعتبار، تعول بعض السلطات على وعي المستهلك الذي يتم تغذيته من خلال المواقع الإلكترونية، النشرات، الإعلانات التلفزيونية، والوسائل الأخرى.

فعلى سبيل المثال، وزعت حكومة هونغ كونغ على المدارس كتيبًا حول كيفية اختيار المركز التعليمي، ووضعته على موقعها على الإنترنت (منطقة هونغ كونغ الإدارية الخاصة 2018). قد يكون هذا النهج مفيدًا في أفريقيا أيضًا. ويوصي كتيب هونغ كونغ الآباء بما يلي:

- اختيار المراكز التي تم تسجيلها لدى الحكومة تسجيلاً دائمًا أو مؤقتًا.
- قراءة المعلومات التي تقدمها المراكز والخاصة بالدورة التدريبية بعناية.
- الاهتمام بالمعلومات الخاصة بالرسوم.
- الاحتفاظ بالإيصالات الرسمية.
- اختيار المراكز ذات البيئات الآمنة.
- اختيار المواعيد والأوقات المناسبة للدورة.

يعبِّر مقطع الفيديو المرفق ومدته 30 ثانية (منطقة هونغ كونغ الإدارية الخاصة 2019) عن الرسائل الأساسية بتنسيق مرئي مفعم بالحيوية.

ومع ذلك، فإن القائمة أعلاه بيروقراطية في التركيز؛ حيث إنها لا تطرح أسئلة حول حاجة الأطفال إلى دروس خصوصية في المقام الأول، وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا؟ ولا يذكر الكتيب والفيديو أي شيء عن طرق اختيار ومراقبة عمل طلاب الجامعات ومقدمي الخدمات غير الرسميين الآخرين. لهذا قد يستخدم الآباء قائمة مرجعية انظر براي وكو Bray & Kwo 2014 (,الصفحات 54–55) تأخذ في الاعتبار:

- تفاصيل حول احتياجات الطفل.
- العلاقات بين الدروس الخصوصية والتعليم المدرسي.
- طرق تقييم الدروس الخصوصية.
- العقود والخدمات المقدمة.

تنظيم الشركات التعليمية:

يتوفر لدى جميع البلدان لوائح عامة للشركات، تشترط فيها وجود المباني الآمنة، العقود المناسبة، الإقرارات الضريبية الدقيقة، الإعلانات الصادقة، وما إلى ذلك. وبعض الحكومات لديها أحكام خاصة بشركات التدريس الخصوصي، انظر على سبيل المثال (Bray & Kwo 2014; Choi & Cho 2016; Zhang 2019)، ولكن هذه الأحكام أقل شيوعًا في أفريقيا. حتى المراكز التعليمية المصرية ليست منظمة؛ وذلك لسبب مثير للسخرية، هو أن الحكومات المتعاقبة شعرت أنه لا ينبغي وجود تلك المراكز، وبالتالي لم ترغب في إضفاء الشرعية عليها عبر التنظيم. يمكن القول: إن هذا الموقف يمثل إشكالية، فمن الواضح أن المراكز التعليمية قديمة، ومن المرجح أن تبقى قائمة، كما أن الافتقار إلى التنظيم يكرس مواطن الضعف

للعملاء والمجتمع ككل. بعض المراكز المصرية حصلت على ترخيص خاص بالمخابر اللغوية، أو مراكز تعليم الحاسوب، ثم أضافت الدروس الخصوصية بشكل غير قانوني، وبعضها الآخر لم يرخص على الإطلاق (Fayed 2020). إن المراكز غير المرخصة لا تدفع الضرائب، لكنها قد تدفع الرشاوي للمسؤولين الحكوميين عند التهديد.

وعلى النقيض من ذلك كانت مديرية تعليم أديس أبابا أكثر المديريات نشاطًا في إثيوبيا، والتي تكونت لوائحها الصادرة في عام 2004، ولا تزال سارية من خمس مكونات رئيسة (Melese 2020):

- المرافق: يجب أن تحتوي المراكز التعليمية على فصول دراسية مناسبة، كهرباء، ماء، مراحيض، نفاذ هاتفي، طرق ومباني بمساحات لا تقل عن 600 متر مربع.
- الموقع: يجب أن تكون المؤسسات بعيدة عن الضوضاء.
- مؤهلات المدرسين الخصوصيين وخبراتهم التربوية: كما هو الحال في المدارس العامة، يجب أن يكون لدى المدرسين الخصوصيين حد أدنى من مؤهلات الدبلوم التربوي لإعطاء دروس خصوصية لطلاب المرحلة الابتدائية، ويجب أن يكونوا من الدرجة الأولى بالنسبة لتعليم طلاب المرحلة الثانوية، ويجب أن يكونوا حاصلين على شهادات تأهيل تربوي.
- المنهاج: يجب أن يكون المنهاج مماثلاً للصفوف المدرسية العادية.
- الأوقات والمدد: يجب توفير دروس خصوصية لمدة أقصاها خمسة أيام في الأسبوع لكل تلميذ، وبما لا تزيد عن 45 دقيقة في اليوم.
- حجم الفصل: يجب ألا يزيد عدد الطلاب في الفصول عن 10 طلاب.

في الواقع يبدو أن هذه اللوائح تتطلب من المراكز التعليمية مواكبة التعليم النظامي في مؤهلات المعلمين والمرافق والمناهج الدراسية، بل إن شروطها أكثر صعوبة من شروط التعليم النظامي من حيث حجم الفصل والمدة المحدودة. ومع ذلك فإن اللوائح غامضة في بعض النواحي. فعلى سبيل المثال عندما نصت على أن أي شخص أو هيئة لا تلتزم بالشروط ستتعرض للعقوبة، لكنها لم تنص على طبيعة هذه العقوبة. ولم يتم تطبيق اللوائح بشكل صارم أيضًا. لاحظ ليما Lemma (2015) أن شرط المؤهلات يتوفر تلقائيًا على ما يبدو؛ لأن أغلب الناس الذين يبحثون عن وظائف تعليمية كانوا بالفعل مدرسين، لكن إعادة ترخيص المراكز الذي طُلب كل عامين لم تتم متابعته بشكل متسق.

تُظهر لوائح أديس أبابا- أيضًا- التحديات المتمثلة أولاً في تحديد المتطلبات الواقعية، ثم في التشريع نظرًا للحاجة إلى التفتيش والقيود على الموظفين في معظم الإدارات الحكومية. ومن المحتمل أن تؤدي اللوائح الصارمة والمرهقة إلى عدم الامتثال، مما سيؤدي إلى إضعاف اللوائح ذاتها. في أديس أبابا كان هناك إغراءات قوية لتجاهل اللوائح، خاصة بالنظر لتقييد المدة بـ 45 دقيقة لكل تلميذ في اليوم، وبخمسة أيام في الأسبوع، وتقييد العدد بـ 10 تلاميذ في الفصل.

والأكثر صعوبة كان تنظيم الشركات التي تعمل عبر الإنترنت إما لتقديم خدمات الوساطة أو لتقديم الدورات. وبالتالي تم وصف ماك أديس على سبيل المثال، والذي تم ذكرها في الفصل 4 كخدمة وساطة، في تقرير (كايروس كابيتال 2017، ص 201) بأنها "تعمل كمركز تجميع على الإنترنت خارج أي لوائح حكومية". لقد تضمن موقع الشركة على الإنترنت مدونة قواعد سلوك للمعلمين الخصوصيين، تؤكد على المسؤولية والنزاهة والرعاية في العلاقات بين الأشخاص بما في ذلك الوعي بديناميات السلطة[24]. ومع ذلك قد توجد فجوة واسعة بين إنفاذ مثل هذا القانون ومجرد وضعه على موقع ويب. وتنطبق ملاحظات مماثلة على إدارة الدورات التدريبية عبر الإنترنت، والتي قد يتم توفير بعضها من خارج الحدود الوطنية وبالتالي خارج الإطار التنظيمي للسلطات في البلدان المتلقية.

تنظيم تقديم المعلمين للدروس الخصوصية:

بالانتقال إلى اللوائح التي تنظم الدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون العاملون في القطاع الحكومي، فإن الأسئلة الرئيسة هي: (1) إذا كان ينبغي السماح لهم بتقديم هذه الدروس، (2) إذا كان الأمر كذلك، فلمن يسمح بتقديمها ومتى وأين، (3) وإذا لم يكن كذلك، فكيف يمكن إنفاذ هذه اللائحة. غالبية البلدان الأفريقية ليس لديها لوائح تنظيمية بشأن هذا الأمر، وتترك الأمر لبيئة عدم التدخل. في أنغولا مثلاً، لاحظ جيونغا Chionga (2018، ص 86) أنه على الرغم من انتشار الدروس الخصوصية، "تظل سلطات التعليم صامتة" بشأن هذه الظاهرة. وقد تم الإدلاء بملاحظات مماثلة بشأن بوتسوانا، جمهورية الكونغو الديمقراطية، ليبيريا، ناميبيا، سيراليون، والصومال.[25] ومع ذلك فإن عددًا كبيرًا من البلدان لديها لوائح خاصة لتقييد أنشطة التدريس الخصوصي للمعلمين في المدارس العامة (الجدول 6).

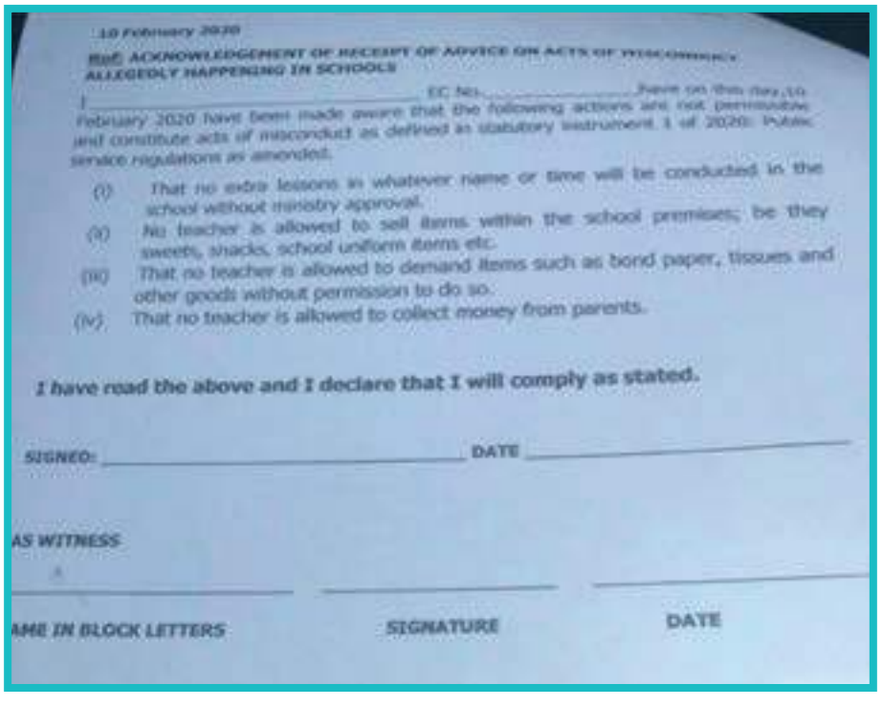
24 https://makaddistutors.wordpress.com/tutors-register/ تم الدخول إليه في 19 يونيو / حزيران 2020.
25 يستعرض المشاركون في ورشة العمل من البلدان المذكورة مسودة هذا التقرير، 3 و6 يوليو 2020.

الجدول 6: اللوائح المنظمة للدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون العاملون في القطاع الحكومي:

مصر: قد تكون اللوائح التي وضعتها الحكومة المصرية في عام 1947 من أقدم اللوائح في القارة؛ حيث منعت المعلمين من تقديم الدروس الخصوصية، سواء داخل المدارس أو خارجها، دون إذن مسبق من وزارة التربية والتعليم ومدارسها، (مصر 1947). ويحظر على المعلمين الحاصلين على الإذن أن يدرسوا التلاميذ الذين يديرون امتحاناتهم الرسمية. وحظرت الأنظمة المتابعة (مصر 1998) معلمي المدارس الحكومية من تقديم أية دروس خصوصية، وشدد قرار رئيس الوزراء لعام 2013 على كل من وزارة التربية والتعليم وكبار المسؤولين الإداريين في كل محافظة من المحافظات السبع والعشرين بمتابعة الإجراءات التأديبية ضد المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية داخل المدارس، أو خارجها، أو في أي مؤسسة عامة أو خاصة (مصر 2013، المادة 5).
إريتريا: في عام 2012 حظرت وزارة التعليم عمل مراكز التدريس الخصوصي، وبدلاً من ذلك سمحت للمعلمين بتقديم الدروس الخصوصية المأجورة في فصولهم المدرسية يوم السبت من كل أسبوع، (Eritrea 2012). ثم في عام 2019 حظرت تلك الدروس حتى في يوم السبت، (Sium Mengesha 2020).
غامبيا: تم حظر جميع الدروس الخصوصية التي يقدمها المعلمون العاملون في القطاع الحكومي في عام 2010، (King 2012, p. 3).
كينيا: وجه تعميم وزارة التربية والتعليم لعام 1988 المعلمين لتقديم الدعم للطلاب كجزء من واجباتهم العادية، دون تكليف الوالدين بأي رسم، (Kenya 1988). ثم أتبعته الوزارة في عام 1995 بحظر عام على الدروس الخصوصية المأجورة، (Wanyama & Njeru 2004, p.1)، والذي أعيد تأكيده في عام 1999، (Wanyama & Njeru 2004, p.1). وكُرر تعميم آخر- أيضًا- في عام 2008 حظر جميع أنواع الدروس الخصوصية المأجورة من قبل المعلمين العاملين في القطاع الحكومي، وفي عام 2013 تم تعزيز حظر التدريس في العطل بعد تعديل قانون التعليم، (كينيا 2013، القسم 37).
موريشيوس: يُحظر على المدرسين إعطاء دروس خصوصية للطلاب في الصفوف من الأول للرابع، (Mauritius 2011)، لكن يُسمح لهم بتدريس الطلاب في الصفوف العليا.
موزمبيق: صدر تعميم عن وزارة التربية والتعليم عام 2014 تناول الدروس الخصوصية في المنازل، (Mozambique 2014, Article 41)، وأشار إلى ضرورة حصول المعلمين على موافقة سلطات التعليم في المنطقة، وإلى تقديم دليل على المؤهلات وبيان الأنواع والمستويات المستهدفة بالدروس الخصوصية. وقد مُنع المعلمون العاملون في المدارس الحكومية والخاصة من تقديم الدروس الخصوصية المأجورة لطلابهم.
تنزانيا [القارية]: سمح تعميم لوزارة التربية والتعليم في عام 1991 (Tanzania 1991) بأشكال من الدروس الخصوصية أثناء العطل، بشرط أن تكون إدارات المدارس على دراية بهذه العملية. ومع ذلك، حظر تعميم لاحق (Tanzania 1998) جميع الدروس الخصوصية في المؤسسات المدرسية.
تونس: سمحت لائحة صدرت عام 2008 للمعلمين بإعطاء دروس خصوصية لما لا يزيد عن ثلاث مجموعات من الطلاب، بحد أقصى أربعة طلاب لكل مجموعة، لكن هؤلاء الطلاب لا يمكن أن يكونوا من طلاب الفصول المدرسية للمعلمين (Tunisia 2008). ثم قامت لائحة عام 2015 بتقييد التدريس الخصوصي في مباني المدرسة، بإذن من مديري المدارس ومكاتب التعليم المحلية (Chraiet 2015; Tunisia 2015). ومُنع المدرسون في المدارس العامة من تقديم دروس خصوصية خارج مباني المدرسة، وحددت السلطات أسعار الدروس الخصوصية داخل المدرسة.
أوغندا: حظر تعميم صدر عام 1994 التدريب في المدارس أثناء العطل، وتكرر في عام 2007 (Eilor 2007, pp. 28–29).
زامبيا: أعلن وزير التعليم في عام 2013 حظر جميع الدروس الخصوصية في المدارس في عطلات نهاية الأسبوع أو في العطل الرسمية (Mukanga 2013). وأكد المسؤولون الحكوميون هذه السياسة في مناسبات لاحقة مختلفة. في عام 2019 أوضحت الوزارة أن الحظر ينطبق على المدارس الحكومية فقط، وليس على المدارس الخاصة (Lusaka Times 2019).
زيمبابوي: حظرت الحكومة التدريب أثناء العطل، بالإضافة إلى ما يسمى في زيمبابوي بالدروس [الخاصة] الإضافية في 2014 (Mambo 2014; Zimbabwe 2014). وفي عام 2020 أُلزم المعلمون بالتوقيع على وثيقة (الصندوق 5) للاعتراف بمنعهم من تقديم الدروس الإضافية في المدارس (Mangwiro 2020).

وتجدر الإشارة حقيقةً إلى أن العديد من الحكومات الموضحة في الجدول 6 تمنع المعلمين الحكوميين من تقديم الدروس الخصوصية، ولكن مع ذلك تظهر أدلة قوية على استمرار هذه الممارسة في جميع البلدان المذكورة. ففي كينيا مثلاً، وبعد إصدار اللوائح، استخدمت بعض المدارس ملصقات بديلة لترويج تقديم الدروس الخصوصية في العطلات تحت مسميات كـ "الإرشاد" (Daily Nation 2013)، وطلبت من الطلاب عدم ارتداء الزي الرسمي أو حمل الحقائب المدرسية ذات المظهر الواضح (Daily Nation 2018a). وصف بعض الآباء الكينيين التدريس في العطل بكونه إلزاميًّا، وحتى إنه محكوم بغرامة مالية تفرض على كل من لا يرسل أطفاله لحضورها (Daily Nation 2018b)، واستمر التدريس- أيضًا- خلال الأسابيع العادية في الفصول الدراسية (Mwania & Moronge 2016؛ Nyongesa 2019). في مصر وتنزانيا وأوغندا، تم تجاهل اللوائح بشكل متعمد. قد يكون للإجراء الزيمبابوي الذي يطالب المعلمين بتوقيع أوراق الالتزام تأثير أكبر (الشكل 5)؛ لكن الخبرة المستنبطة من أماكن أخرى مثل براي Bray وآخرون) 2020، الصفحات 24-26(بشأن ميانمار ، تشير إلى أنه حتى هذه التدابير قد لا تكون ناجحة إذا ظل المجتمع متعاطفًا مع المعلمين المحتاجين إلى التدريس لانخفاض رواتبهم، أو إذا استمرت العائلات في الرغبة بهذه الدروس والضغط للحصول عليها. كان للحظر الإريتري على عمل المراكز التعليمية وإعطاء الدروس الخصوصية في المدارس يوم السبت بعض التأثير، ولكنه أدى إلى تدني التدريس وزيادة الأسعار بشكل كبير (Sium Mengesha 2020).

الشكل 5: البيان الذي وقع عليه المعلمون العاملون في القطاع الحكومي بالامتناع عن التدريس الخصوصي في المباني المدرسية، زمبابوي.


10 February 2020

RE: ACKNOWLEDGEMENT OF RECEIPT OF ADVICE ON ACTS OF MISCONDUCT ALLEGEDLY HAPPENING IN SCHOOLS

I _____ EC No. _____ have on this day,10 February 2020 have been made aware that the following actions are not permissible and constitute acts of misconduct as defined in statutory instrument 1 of 2020: Public service regulations as amended.

(i) That no extra lessons in whatever name or time will be conducted in the school without ministry approval.

(ii) No teacher is allowed to sell items within the school premises; be they sweets, snacks, school uniform items etc.

(iii) That no teacher is allowed to demand items such as bond paper, tissues and other goods without permission to do so.

(iv) That no teacher is allowed to collect money from parents.

I have read the above and I declare that I will comply as stated.

SIGNED: _____ DATE _____

AS WITNESS

_____ _____ _____

AME IN BLOCK LETTERS SIGNATURE DATE

من بين الحكومات التي تنتهج سياسة عدم التدخل، توفر الملاحظات التي أدلى بها أحد مسؤولي مجلس التعليم في رواندا بعض الأفكار؛ حيث نقلت ((Nayebare 2013قوله: "إن التعليم الخاص لا يحتاج إلى أية لوائح من مجلس التعليم في رواندا"؛ حيث فضل ترك الأمور على مستوى المدرسة، وأضاف:

"نحن آباء أيضًا، ونتفهم حاجة الأطفال للدروس الخصوصية، ونتفهم أن لكل طفل طريقة مختلفة في الدراسة".

مرة أخرى وفي مخالفة للحكومات التي تحظر التدريس الخصوصي، سمحت السلطات في زنجبار في عام 1998 بإعطاء الدروس الخصوصية في مباني المدارس الابتدائية والثانوية (Anangisye 2016, p. 9)؛ حيث أوضحت الوثيقة الحكومية (Zanzibar 1998, p.18) أن المدارس مسموح لها "بفرض رسوم رمزية مقابل الدروس الإضافية التي يقدمها المعلمون بعد ساعات العمل الرسمية في الحالات التي يكون الآباء على استعداد للقيام بذلك" (Zanzibar 1998, p.18). كان هذا الإجراء مثيرًا للجدل، ووُصف بأنه "فرصة نادرة لمساهمة الآباء طوعًا في أجر المعلمين، وبالتالي زيادة تحفيز المعلمين وتقليل ميلهم للبحث عن وظيفة أخرى". يبدو أن بعض العائلات اعتبرته أمرًا معقولاً. بعد ذلك ببضع سنوات، نقل خميس Khamis (2012، ص 50) عن أحد الآباء قوله:

"أعتقد أن التدريس ليس بالمهمة السهلة، والمعلمون لا يحصلون على رواتب جيدة؛ لذلك يحتاجون لزيادة دخلهم من خلال التعليم الخاص".

ولاحظ أحد الآباء أنه "لدى المحامين والأطباء والممرضات وغيرهم مصادر دخل إضافية؛ لذلك فالمعلمون- أيضًا- يستخدمون التدريس الخصوصي لكسب المزيد من المال".

على عكس البلدان التي منعت المعلمين العاملين في القطاع الحكومي من إعطاء الدروس الخصوصية، فقد شجعته المبادرة الغانية بشدة؛ حيث أعلن رئيس غانا في عام 2017 عن مخطط مجاني للمدارس الثانوية أدى إلى زيادة التسجيل فيها، وإلى تصميم نظام المسار المزدوج (Ghana 2020). انتقلت المدارس عبره من نظام الفصول الدراسية الثلاثة إلى نظام الفصلين، مع حضور متناوب لـ غرين آند غولد تراكس Green and Gold Tracks التي تستخدم المباني المدرسية على مدار السنة. حرصًا على أن يكون مخطط المدارس الثانوية المجاني مجانيًا بالفعل؛ أعلن وزير التعليم في عام 2018 أن الحكومة ستوفر 50 سيديًا لكل طالب "كتدخل أكاديمي؛ حيث إن المعلمين لن يقوموا بفرض أية رسوم على الطلاب لقاء الدروس الإضافية في الرياضيات أو اللغة الإنجليزية، بل سيتقاضون رسومها من الحكومة" (Ofosua 2018). تأكيدًا لهذا النظام أوضح نائب الوزير في عام 2019، أن الهدف العام كان "ضمان تحسين نتائج التعلم بشكل عام من خلال تطوير برنامج علاجي أكاديمي فعال لجميع الطلاب" (Kale-Dery 2019)، وفي عام 2020، صرفت الحكومة الأموال على المدارس، ليس فقط للمعلمين الذين يقدمون دروسًا تكميلية، ولكن- أيضًا- للإدارة ولفريق الدعم (Ghana Education Service 2020). ولكن من منظور أوسع يبدو أن المخطط يضفي الشرعية على توفير الدروس الخصوصية؛ وعلى الرغم من أن قيود التمويل قد تؤدي في الوقت المناسب إلى سحب البرنامج، إلا أن ثقافة الدروس الخصوصية قد تم تعزيزها بالفعل.

أخيرًا، يبدو أنه من المناسب أن نلاحظ مرة أخرى الأنماط التي ظهرت عام 2020 عندما تم إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا؛ حيث تم الإغلاق بغية تعزيز التباعد الاجتماعي، وبالتالي الحد من انتشار الفيروس. ولكن من المفارقات في بعض الأماكن أن إغلاق المدارس وسع نطاق الدروس الخصوصية الفردية. ففي كينيا مثلاً، عندما فقد معلمو المدارس الخاصة دخلهم نتيجة فقدان المؤسسات لطلابها، انتقل العديد من هؤلاء المدرسين إلى تقديم الدروس الخصوصية؛ بغية تغطية نفقاتهم، وعلى الرغم من التعليمات الخاصة بالتباعد الاجتماعي، فقد انتقل بعض معلمي المدارس العامة- أيضًا- إلى تقديم الدروس الخصوصية؛ من أجل الاستفادة من وقتهم أثناء إغلاق المدارس، ولكسب بعض الأموال التي تضاف إلى رواتبهم التي ظلت سارية (Maobe 2020). أشارت التقارير الصحفية إلى وجود أنماط مماثلة في زيمبابوي (Kafe 2020; Zimbabwe HRForum 2020)، ويمكن ملاحظة أوجه التشابه في جميع أنحاء القارة.

تطوير الشراكات:

من المرجح أن تحقق الحكومات مزيدًا من النجاح في سَنِّ السياسات عندما يكون لديها شركاء أقوياء. ولن تحقق بالمقابل أي نجاح إذا لم يكن لديها على الأقل فهم ودعم من أصحاب المصلحة الرئيسين، وخاصة المعلمين ومديري المدارس والأسر.

يمكن توضيح أنواع الدعم الضروري من خلال التجربة الكينية، عندما قررت الحكومة حظر التدريب في عطلة نهاية الأسبوع والعطل الرسمية. وفقًا لتقرير صحفي (BBC 2008)، فقد رحبت الرابطة الوطنية لأولياء الأمور بالخطوة على أساس أن الحظر من شأنه أن يقلل الضغط على ميزانيات الأسرة. وقيل- أيضًا- إن رؤساء الاتحاد الوطني الكيني للمعلمين ورابطة رؤساء المدارس الثانوية الكينية رحبوا بهذه الخطوة. ومع ذلك شعر الاتحاد الوطني الكيني للمعلمين أنه ينبغي تعويض المعلمين عن فقدان الدخل، من خلال زيادة الأجور التي لم تكن متوقعة؛ حتى إن المعلمين أضربوا عندما ضغطت وزارة التربية والتعليم على هذه القضية مرة أخرى في عام 2012 بدون تقديم أية مكافآت إضافية. واجهت حكومة موريشيوس نفس التحدي في عام 2009 عندما اقترحت حظر الدروس الخصوصية في الصف الرابع، بعد أن كانت قد حظرته سابقًا في الصفوف من الأول إلى الثالث (Hilbert 2009). قامت السلطات حينها بزيادة الرواتب، بينما طلبت من المعلمين المساهمة في برنامج تعزيز؛ ليحل محل الدروس الخصوصية، وتم تمرير التشريع.

قد تكون الشراكات الأخرى مع الهيئات المجتمعية والمنظمات غير الحكومية التي تتعامل مع أولياء الأمور والمدارس أقدر على نقل وجهات النظر في كلا الاتجاهين، (أي مساعدة الحكومة على فهم وجهات نظر المجتمع، وكذلك مساعدة المجتمعات على فهم وجهات النظر الحكومية)، في بعض البلدان مثل مصر وكينيا؛ حيث يتم تقديم الدروس الخصوصية في بعض الأحيان في المساجد والكنائس، فإنه من المستحسن بناء الشراكة مع الزعماء الدينيين، وكذلك تساعد الشراكات مع وسائل الإعلام على نشر وجهات النظر وبالتالي إحداث التغيير.

إن تقديم المؤسسات الخاصة للبرامج التعليمية يمثل شكلاً آخر من أشكال الشراكة. ففي جنوب أفريقيا، سلط ريدي وآخرون Reddy et al (2003، ص 27) الضوء على أشكال التدريس الجماعي التي عملت فيها الوكالات الخارجية مع المدارس لتدريس المجالات الصعبة من المناهج الدراسية أو المشاركة في تدريسها. اشتملت الشراكة بين القطاعين العام والخاص على التعاون بين المؤسسات التجارية ومديريات التعليم الإقليمية، ودعمت طلاب الثانوية بالأخص أولئك الذين يواجهون امتحانات الثانوية العامة (ص 31). إن هذه الشراكات غير شائعة في أفريقيا، لكنها تظهر في أجزاء أخرى من العالم، انظر على سبيل المثال (Bray & Zhang 2018; Šťastný et al. 2020; Zhang & Yamato 2018)، وهي بالطبع تستحق بعض المتابعة. أكد تقرير كايروس كابيتال (2017 ص 63) على قيمة الشراكات من الجانب الاقتصادي، لكن أخذ المؤلفون بالاعتبار مدى وصولها إلى الأسواق وتوسع شرعية القطاع الخاص. تنطبق ملاحظة مماثلة على الأنشطة على مستوى المدرسة، ففي بوتسوانا مثلا، انتهزت إحدى المدارس العامة نشاطًا للترحيب بالطلاب الجدد، وروجت من خلاله للمدرسين الخصوصيين. قد تحتاج الحكومات والمدارس والمجتمعات إلى توخي الحذر بشأن السماح لمنظمي المشاريع بالمرور من بوابات المؤسسات العامة لأغراض الربح، علاوة على ذلك، يتم إخراج أرباح الشركات الدولية من البلاد بدلاً من توزيعها لأغراض التنمية الاقتصادية المحلية.

أخيرًا، هناك حاجة إلى شراكات عبر مختلف الوزارات ومستويات الحكومة. فعلى المستوى الوطني، قد تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى التعاون مع وزارة التجارة أو مع الهيئات الأخرى، ويحتاج واضعو السياسات على المستوى الوطني إلى فهم ودعم من نظرائهم على مستوى المقاطعة أو الولاية، والذين يحتاجون بدورهم إلى فهم ودعم من المديرين على مستوى المدرسة. وفي الواقع قد يكون مديرو المدارس والمعلمون هم الأكثر أهمية؛ لأن الكثير من القضايا تعتمد على مواقفهم. فعندما يكون للمدارس مفاهيمها الواضحة وسياساتها الخاصة، حينها يكون التنظيم والمراقبة أكثر فاعلية؛ لأنه يتعلق بأشخاص معروفين وليس بوثائق مجهولة. تكون المدارس أكثر قدرة على إنفاذ اللوائح المتعلقة بمدى السماح للمدرسين بتقديم الدروس الخصوصية، لمن ومتى وأين وبأي ثمن، ويمكنهم الاتصال بالوالدين لشرح اللوائح، كإبلاغ أولياء الأمور مثلاً في حال عدم السماح للمعلمين بتقديم دروس خصوصية لطلابهم.

26 مشارك أثناء حلقة العمل بشأن مشروع هذا التقرير، 3 يوليو 2020.

7. الاستنتاجات

يبدأ هذا الفصل الختامي بالعودة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وهو جدول الأعمال الأساسي لتقرير الرصد العالمي لمنظمة اليونسكو، ثم يشدد على الحاجة إلى أخذ الدروس الخصوصية التكميلية، وإلى توسيع نطاق المناقشة وبناء التوافق في الآراء. ولكن سوف يكون لزامًا على توجهات السياسة الإجرائية المستقبلية أن تدرك الضغوط المفروضة على مالية الحكومة وغيرها من الأبعاد في السياسات الخاصة بإصلاح التعليم، ثم في نهاية المطاف، يتعين على القرارات التي يعتبرها واضعو السياسات أنها من اختصاصهم أن تكون مراعية لتوازنات الظروف.

تعليم الظل والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة:

لنتذكر أن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة هو "ضمان تعليم جيد ومنصف وشامل وتعزيز فرص التعلم للجميع مدى الحياة" بحلول عام 2030. كيف يتناسب تعليم الظل مع هذا الهدف؟ إن تعليم الظل ظاهريًّا على الأقل بعيد كل البعد عن الشمولية أو الإنصاف؛ لأنه يعتمد على قدرة (ورغبة) الأسر في تمويله. من الواضح أن الأسر مزدهرة المعيشة قادرة على تأمين كميات أكبر وخصائص أفضل من تعليم الظل، مقارنةً بالأسر ذات الدخل المتوسط، ويتم استبعاد بعض العائلات بشكل كامل.

فهل يعني هذا التأثير السلبي على الشمولية والإنصاف أنه ينبغي لليونسكو وشركائها معارضة وجود تعليم الظل والدعوة إلى استئصاله؟ من الواضح أن الإجابة يجب أن تكون لا؛ لأن تعليم الظل يساهم بالفعل في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وبدلاً من ذلك فإنه من الأفضل تحسين جودة التعليم العام؛ حتى لا ترى العائلات أي حاجة للدعم التكميلي. وكان هناك تعليق في عام 1997 حول سياسات سيول عاصمة جمهورية كوريا المرتبطة بالموضوع. فعندما سعت سلطات سيول إلى حظر التدريس الخصوصي، لاحظت إحدى المجلات واسعة الانتشار (Asiaweek 1997, p. 20) أنه: "إن معالجة السلطات الكورية لأوجه القصور الخاصة بها في التعليم الابتدائي والثانوي عبر حظر المعلمين الخصوصيين يشبه إلى حد ما محاولة القضاء على السرقة عبر ضمان فقر جميع السكان". وحسبما يتضح من الأنماط الكورية اللاحقة، فإن تحسين التعليم العام لا يتسبب في اختفاء تعليم الظل. حتى في التسعينيات عندما تم الإدلاء بالبيان، كان لدى كوريا نظام تعليمي قوي، على الرغم من أوجه القصور التي اعترته، والذي تم تكريس الكثير من الجهود لتحسينه منذ ذلك الوقت. ومع ذلك ظل تعليم الظل واضحًا للغاية على الرغم من هذه الإجراءات (Kim 2016). ويعكس هذا الوضع دور التعليم الذي أصبح يشبه سلعة تحدد وضع الأسر التي تسعى للحصول عليها بكميات أكبر ونوعيات أفضل من منافسيها. وعلى هذا النحو يزداد الطلب على تعليم الظل في كوريا وفي كل مكان آخر، مما سيؤدي إلى استمراره، ليتحول السؤال بعد ذلك إلى الطريقة التي يجب على السلطات اتباعها في إدارة نظام تعليم الظل وتوجيهه بدلاً من السعي لاستئصاله.

إخراج الموضوع من الخفاء:

على الرغم من الاعتراف بالدروس الخصوصية على نطاق واسع، ومناقشتها الآن على نطاق أوسع مما كان عليه في العقود السابقة، إلا أنها لا تزال تحظى باهتمام غير كاف. تنطبق هذه الملاحظة على الصعيدين: الدولي والداخلي للبلدان. حتى في المجتمعات الأكاديمية، يبقى تركيز معظم كليات التربية الجامعية على التعليم المدرسي العام.

يمكن توضيح حاجة الوكالات الدولية إلى إيلاء المزيد من الاهتمام بالدروس الخصوصية التكميلية بشكل عام، وفيما يتعلق بأفريقيا خاصة، وذلك من خلال الإشارة إلى البنك الدولي، فقد تم تجاهل الموضوع بالكامل تقريبًا في التقرير الرئيس للبنك الذي أعده (2008) Verspoor مع فريق التعليم الثانوي في أفريقيا[27]. مرة أخرى تم تجاهله بالكامل تقريبًا في تقرير التنمية العالمية الرائد المعنون "التعلم لتحقيق الوعد بالتعليم"، على الرغم من أن التقرير شدد على الحاجة إلى التركيز على التعلم بدلاً من مجرد التعليم المدرسي (البنك الدولي 2018 ب). كما أن تقرير البنك الدولي الأساسي لعام 2018 بعنوان "التعليم من أجل التعلم في أفريقيا" (Bashir et al. 2018)[28] مجددًا لم يشر إلى تعليم الظل إلا مرة واحدة. كانت هذه الإشارة تصريح عابر عن الفساد (ص 253) مع تعليق ختامي (ص 326) يؤكد على أن "المعلومات المتوفرة قليلة" بالنسبة لقضايا تعليم الظل التنظيمية. وتُظهر الدراسة الحالية أنه ما كان معروفًا كان أكثر بكثير مما تضمنه هذا الزوج من العبارات.

تنطبق ملاحظات مماثلة على الهيئات الدولية الأخرى؛ حيث كرست اليونسكو بعض الاهتمام للتعليم الموازي، وكان ذلك أكثر وضوحًا في منشورات المعهد الدولي للتخطيط التربوي المذكورة أعلاه. وكان منشور اليونسكو الرئيس "إعادة التفكير في التعليم نحو مصلحة عالمية مشتركة" قد تضمن بعض التركيز على الموضوع (اليونسكو 2015 ب، ص 73–74)، كما فعل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015 (اليونسكو 2015 ج، ص 202) وتتمته لعام 2017 (اليونسكو 2017 ب، الصفحات 108–110). كما لوحظ في بداية هذه الدراسة، فقد كان هذا الموضوع على جدول أعمال رابطة تطوير التعليم في أفريقيا في دورة بينالي لعام 2008 في موزمبيق، لكنها لم تتابعه بشكل كبير بعد ذلك. على النقيض من ذلك، يجب الثناء على اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم للاهتمام المستمر بالدروس الخصوصية التكميلية، وربما يمكن إقناع مؤتمر وزراء التعليم لدول وحكومات البلدان الفرنكوفونية بمحاكاته.

من وقت لآخر، تسلط الحكومات الوطنية الضوء على القضايا من خلال مواقعها الإلكترونية، البيانات الصحفية، والخطابات العامة. كان الاهتمام الذي بدأته الحكومة بتعليم الظل واضحًا جدًّا فيما يتعلق بالقرارات التنظيمية في مصر، إريتريا، موريشيوس، كينيا، زامبيا، وزيمبابوي. يمكن لهذه الحكومات وغيرها من الحكومات التي تسعى إلى توجيه الاهتمام إلى القضايا أن تركز بشكل واضح ونافع على الصالح العام، كالبدء بالمشكلات المتعلقة بتوفير الدروس الخصوصية للطلاب من قبل مدرسيهم في الفصول (الصندوق 6).

27 التقرير الذي يتكون من 387 صفحة، يحتوي على جملة واحدة فقط عن الدروس الخصوصية (ص 68)، متبوعة بمربع يتعلق بالموضوع (ص 69).

28 لاحظت الصفحة 13 بشكل عابر أن العديد من أولياء الأمور في جمهورية كوريا "يرسلون أطفالهم إلى مدارس كرام الخاصة للإعداد للاختبار"، لكنهم لم يتابعوا ذلك، ثم أدرك الإطار 5.2 في الصفحة 118 أن قدرًا كبيرًا من التعلم "يحدث خارج الفصل الدراسي، بما في ذلك من الدروس الخصوصية والبرامج المنزلية"، ولكن بعد ذلك ركز بشكل حصري على برامج القراءة المجتمعية لتعزيز معرفة القراءة والكتابة. ذكرت جملة أخرى عابرة في الصفحة 122 أن الدعم المكثف للطلاب يمكن أن يوفر شبكة أمان مؤسسية للشباب المعرضين للخطر، وأن الأساليب الجديدة التي تظهر نتائج واعدة "تشمل دروسًا خصوصية مكثفة مع تعليمات تكميلية ونصائح مكثفة ودورات نجاح للطلاب". ومرة أخرى لم يتم متابعة الجملة.

الصندوق 6: مكان البداية- منع المعلمين من إعطاء دروس خصوصية لطلابهم

يظهر أحد أكثر أبعاد تعليم الظل إشكالية عندما يقدم المعلمون دروسًا خصوصية لطلابهم. يمكن أن يساهم ذلك في المحسوبية في الفصول الدراسية العادية، وفي الضغط على الطلاب وعائلاتهم الذي يصل إلى حد الفساد. يمكن لواضعي السياسات الذين يقررون معالجة مشاكل تعليم الظل أن يبدأوا بهذا الموضوع بشكل مفيد؛ لأنه يمكن فهم آثاره بسهولة- أيضًا- داخل مهنة التدريس، وبالنسبة للعامة على نطاق واسع.

لمعالجة هذه القضية، ستكون هناك حاجة إلى إقامة شراكات. قد تتعاون الحكومات مع نقابات المعلمين لإعداد وتطبيق مدونات قواعد السلوك التي تتضمن هذه المسألة. تعتبر المناقشات على مستوى المدرسة مفيدة بشكل خاص؛ لأنها تتضمن أشخاصًا ومواقف معروفة بدلاً من مجرد مفاهيم مجردة. ويمكن أن تساعد وسائل الإعلام في تسليط الضوء على القضايا، ويمكن للهيئات المجتمعية استكشاف الموضوعات، بما في ذلك المشاكل التي تنشأ عندما يطلب الآباء من معلمي أطفالهم أن يقدموا لهم دروسًا خصوصية إضافية.

في الوقت نفسه، يجب تقييم ظروف السياسات الإجرائية ومدى توفر حلفاء أقوياء. في هذا الصدد تعتبر التجارب في محافظة الشرقية في مصر جديرة بالاهتمام، وكما ذُكر أعلاه، فقد شدد مرسوم رئيس الوزراء لعام 2013 (مصر 2013، المادة 5) على سلطة كلٍّ من وزارة التربية والتعليم وكبار المسؤولين الإداريين في كل محافظة من المحافظات السبع والعشرين، لمتابعة الإجراءات التأديبية ضد المعلمين الذين يقدمون دروسًا خاصة داخل المدارس، أو خارجها، أو في أي مؤسسة عامة أو خاصة. في عام 2015 قرر محافظ الشرقية اتخاذ التدابير، فتعهد بإغلاق المراكز التعليمية (غير القانونية) في محافظته، وتغريم مالكيها بـ 50 ألف جنيه مصري (6400 دولار أمريكي)، وبرر ذلك في أن الدروس الخصوصية خارج المدرسة "أضرت بجيل من الشباب، وأفسدت العملية التعليمية" (الوطن 2015)، ولتوفير البديل أرفق عمله بخطوات لدعم التدريس داخل المدرسة. ومع ذلك فقد خرجت المظاهرات، ليس فقط من قِبل أصحاب المراكز التعليمية، ولكن من قبل الطلاب وأولياء الأمور أيضًا، وشكلت أزمة أدت إلى استقالته بعد أقل من شهر من إطلاق المبادرة. تتمتع مصر بتاريخ طويل من المبادرات الفاشلة في هذا المجال، لقد أصبح التدريس الخاص جزءًا لا يتجزأ من الثقافة والمصالح الاقتصادية لأصحاب المصلحة المتعددين، تنبه هذه الحقيقة واضعي السياسات المصريين بأن قضايا تعليم الظل تحتاج إلى نهج مستمر ومتعدد الأوجه، وإلى دعم المجتمع. كما أنها توجه رسالة إلى واضعي السياسات في أماكن أخرى بأنه من الحكمة اتخاذ مبادرات لتوجيه القطاع قبل أن تترسخ المصالح الخاصة إلى هذا الحد.

الضغوط على مالية الحكومة:

عندما كان ضعف الرواتب يقف خلف قيام المعلمين العاملين في القطاع الحكومي بتقديم الدروس الخصوصية، فإن السؤال الواضح هو إذا كان يمكن زيادة الرواتب من أجل إزالة هذا الدافع أم لا. مع الدعم اليسير للقطاع التعليمي، يلزم أن يكون المعلقون أكثر واقعية في هذا المجال. ألغت السلطات الكورية إلى حد كبير ممارسة المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية (Bray 2021)، لكن ساعدهم الاقتصاد القوي لبلدهم، والذي يتناقض إلى حد كبير مع الاقتصادات الضعيفة

في العديد من البلدان الأفريقية. قد يتم الإدلاء بملاحظات مماثلة حول الصين، التي كان لديها مزيج من الاقتصاد المتنامي والحكومة القوية ذات الآلية المميزة في فرض اللوائح (Zhang 2019). علاوة على ذلك، تقل حاجة الآباء في كلا البلدين للتوجه إلى المعلمين للحصول على الدروس الخصوصية؛ لأن القطاع التجاري أظهر عمومًا قدرة فعالة على تلبية الطلب.

يجب أن يقرَّ التحليل بأن السعي لتحقيق هدف التعليم للجميع وأهداف التنمية المستدامة اللاحقة قد ألقى بعبء كبير على الميزانيات الحكومية، ومن المفارقات أنه غذى الطلب على تعليم الظل. تم توسيع الأعباء التنظيمية والمالية من قبل العديد من الحكومات في أفريقيا وحول العالم عبر التطلع إلى مستويات أعلى من التعليم. كان أغلب الخريجين يرغبون في الذهاب إلى التعليم الإعدادي؛ ومع اقتراب مرحلة التعليم الإعدادي من نهايتها، أراد معظم الخريجين الذهاب إلى المرحلة الثانوية؛ ومع زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية، أراد العديد من الخريجين الانتقال إلى التعليم العالي. خلق هذا التوسع أعباء ضخمة، ليس فقط بسبب إجمالي المسجلين في المؤسسات التعليمية، ولكن- أيضًا- لأن تكاليف المرحلة كانت أكبر بكثير في المستويات الأعلى منها في المستويات الأدنى. وإلى جانب كل هذا التوسع التصاعدي في التعليم، كان هناك- أيضًا- ضغطًا تنازليًّا لتوسيع وتحسين التعليم قبل الابتدائي؛ من أجل إعطاء الأطفال الصغار أفضل بداية في الحياة، ثم تفاقمت الضغوط بسبب النمو السكاني في معظم البلدان الأفريقية.

وعلى الرغم من أن العديد من الحكومات وجدت، مع هذه المطالب، أن ميزانياتها مرهقة للغاية، كما لوحظ في بداية هذا التقرير، إلا إنها أقرت- أيضًا- بنداء السياسيات لحملات التعليم المجاني، كما يتجلى ذلك في برنامج التعليم الشامل وما يتصل به من خطط في أوغندا، كينيا، ونيجيريا. ومع ذلك فقد زادت هذه المخططات من حجم الفصول الدراسية بشكل كبير، وتطلبت توظيف معلمين غير مؤهلين، ومعلمين ذوي تكلفة منخفضة (Jarousse 2009)، وأدت هذه العوامل إلى زيادة الطلب على تعليم الظل للتعويض عن تدهور جودة التعليم؛ ولذلك قام المعلمون المحتاجون إلى زيادة دخولهم بتقديم تعليم الظل.

كانت إحدى المبادرات بعيدة المدى المذكورة في الفصول السابقة هي مشروع إصلاح التعليم في مصر، الذي تم إطلاقه في عام 2018 بميزانية مدتها خمس سنوات تقدر بـ 2000 مليون دولار أمريكي، تم تقديم 500 مليون دولار منها عبر قرض من البنك الدولي. تم تصميم هذا المشروع بشكل صريح لمكافحة الدروس الخصوصية، و"إعادة التعلم إلى الفصل الدراسي" (Saavedra 2019). ومع ذلك لم تتضمن الحزمة أية زيادة في رواتب المعلمين التي كان مستواها المنخفض أحد أبرز العوامل في طرح تعليم الظل (Johnson 2018). علاوة على ذلك، فقد خصص البنك الدولي (2018 أ، ص 4) تصنيفًا شاملاً للمخاطر العالية للمشروع، ووصف الاقتصاد الكلي بأنه مخاطرة "كبيرة"، ووضع السياسات الإجرائية والحوكمة في فئة المخاطر "العالية". وأوضحت الوثيقة (ص 57) أن البرنامج قدم "مجموعة من الفرص والتهديدات لقطاع التعليم المختلفة"، وشددت على الحاجة إلى إرادة مستدامة في السياسات الإجرائية. وأضافت (ص 58) أن المعلمين يخاطرون بفقدان الفوائد المترتبة على الوضع الراهن، رغم أنهم سيستفيدون من التطوير المهني الشامل والتركيز على إعادة التعلم إلى الفصول الدراسية.

يتم التأكيد هنا على المشروع المصري؛ لأنه محاولة جريئة لمواجهة قضايا تعليم الظل التي تتجذر بقوة. إن تعليم الظل في أماكن أخرى من أفريقيا أقل ترسخًا؛ ولهذا يتوجب على واضعي السياسات في تلك البلدان معالجة تلك القضايا قبل أن تصبح مستعصية على الحل. من المؤكد أن السلطات المصرية تستحق الثناء على التزامها، فما أُخذ من البنك الدولي هو قرض وليس منحة. تستحق تقييمات المشروع الاهتمام، ليس فقط في مصر، ولكن في أماكن أخرى داخل أفريقيا وخارجها أيضًا.

وفي الوقت نفسه، تظهر ملاحظة أخرى مرتبطة بوباء كورونا الذي ضرب العالم في بداية عام 2020. الذي من المحتمل أن تؤثر ارتداداته على ميزانيات التعليم، أولاً بسبب الحاجة الملموسة لتحويل الموارد إلى قطاع الصحة، وثانيًا بسبب الأثر الاقتصادي الحاد الناجم عن فقدان الإنتاج، والذي قلل من عائدات الضرائب، وطالب الحكومات بدعم التوظيف (Albright 2020; UNESCO 2020). لن تتأثر الحكومات الأفريقية بأزماتها الاقتصادية المحلية فقط، ولكن بالأزمة الدولية أيضًا، فلطالما كانت تستفيد من المساعدات الخارجية، والتي من المحتمل أن يتم تخفيضها الآن. وقد يكون تقليص الدعم الحكومي لأنظمة التعليم واحدًا من النتائج المتوقعة للجائحة؛ لتحاول العائلات الغنية تعويض النقص عبر الاستثمار في تعليم الظل، ومن شأن هذه الأنماط أن تزيد من تفاقم عدم المساواة، وتزيد من تهميش الأسر ذات الوضع المادي الأضعف.

يمكن- أيضًا- ربط موضوع توفير الموارد بالخريطة القارية لدخل الفرد الواردة في الشكل 1، وبتصنيف رواتب المعلمين في 35 دولة بواسطة دولتون وآخرون Dolton et al. (, 2018ص 62). وأظهرت الخريطة أن مصر من بين الدول الأفريقية ذات الدخل المرتفع، رغم أنها احتلت المركز الثالث قبل الأخير في ترتيب رواتب المعلمين. يمكن إجراء مقارنة مفيدة لها مع بلد آخر مرتفع الدخل في الطرف الآخر من القارة وهو جنوب أفريقيا.

كما هو موضح في هذه الدراسة فقد كان لجنوب أفريقيا نمط مختلف جدًا من تعليم الظل مقارنة بمصر؛ حيث أشارت بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم إلى معدل تسجيل يبلغ 4.0٪ فقط من طلاب الصف السادس في عام 2007، على الرغم من قفزة حادة جدًا وصلت إلى 29.1٪ في عام 2013. هناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحث لفهم العوامل الكامنة خلف هذه القفزة، إلى جانب متابعة مستجدات تعليم الظل والتركيز على نطاقه وميزاته في الصفوف الأخرى. في الوقت نفسه، وفيما يتعلق بمسألة رواتب المعلمين، تفيد التقارير بأنه لو تم إدراج جنوب أفريقيا في تصنيف الـ 35 دولة، لكانت ستحتل المركز السابع عشر، أي في المنتصف، براتب قدره 30.921 دولارًا حسب تعادل القوة الشرائية.[29] يشير هذا الرقم إلى قلة الضغوط الواقعة على المعلمين في جنوب أفريقيا لتقديم الدروس الخصوصية من أجل البقاء على قيد الحياة. ومع ذلك فقد عكس- أيضًا- الثروة في المجتمع التي جعلت قطاع الدروس الخصوصية جذابًا لمنظمي المشاريع، ومن الواضح أن رواد الأعمال رأوا في تدني جودة التعليم العام (سواء كانت هذه الرؤية مبررة أم لا) جزءًا من فرصتهم التسويقية (Caerus Capital 2017, p.158). عندما أطلقت شركات التدريس الخصوصي أعمالها، سعى العديدٍ منها لتوظيف المدرسين على أساس عدم التفرغ؛ بغية خدمة العملاء. تؤكد هذه النقطة على التعقيدات الكامنة وراء كلٍ من: الطلب والعرض للتعليم الموازي، والحاجة إلى دراسة العوامل المميزة في المجتمعات المختلفة في فترات زمنية محددة.

29 "مقدار الأموال التي يتقاضاها المعلمون في جنوب أفريقيا مقابل الدول الأخرى"، بزنس تيك، 13 نوفمبر 2018. https://businesstech.co.za/news/finance/283768/how-much-mon-ey-teachers-get-paid-in-south-africa-vs-other-countries/، تم الدخول إليه في 22 حزيران / يونيو 2020.

إيجاد أرصدة للفترة المقبلة:

تدور العديد من الديناميات في هذه الدراسة حول الأرصدة. ومن المنظور الإيجابي فإن ميزات تعليم الظل تشتمل على ما يلي:

- وسيلة لتعزيز التعلم (التعويضي والإثرائي على حد سواء)، من أجل التنمية الشخصية والاجتماعية والاقتصادية.
- مصدر دخل إضافي للمعلمين يبقيهم في المهنة.
- يسمح للحكومات بتوسيع ميزانياتها؛ لأن المعلمين يمكنهم استكمال دخولهم من خلال القناة الخاصة.
- توفير فرص عمل للمعلمين في المؤسسات التجارية.
- يمكن أن يبقي الشباب منشغلين بشكل منتج في أنشطة هادفة أثناء العطل المدرسية وأوقات الراحة الأخرى.

على صعيد آخر فإن تعليم الظل:

- يحافظ على التفاوتات الاجتماعية والتفاوتات الحضرية/ الريفية، ويؤدي إلى تفاقمها.
- له عناصر مفسدة؛ خاصةً عندما يقدم المعلمون دروسًا خصوصية لتلاميذهم الحاليين.
- يساهم في انعدام الكفاءة في التعليم؛ خاصةً عندما يبذل المعلمون جهدًا أقل في فصولهم العادية من أجل تكريس المزيد من الفعالية لدروسهم الخصوصية.
- يخلق ضغوطًا على الطلاب بسبب عبء الدراسة المفرط.
- يسلب بعض أفضل المعلمين الذين يختارون العمل في المراكز التعليمية بدلاً من المدارس.

ويجدر التأكيد- أيضًا- على أن تعليم الظل يتطور باستمرار وبسرعة قد تفوق التعليم المدرسي العادي. ويسعى رواد الأعمال المدفوعون بالبحث عن مجالات السوق إلى طرق جديدة لخدمة العملاء، عبر استخدام التقنيات مثلاً، ومن خلال عرض الخدمات في مواقع مناسبة. وبدورها تؤدي التطورات في تعليم الظل إلى تغير العلاقات مع التعليم المدرسي. فعندما بدأت بافيوت Paviot (2015، ص 168) بحثها، كانت تنظر إلى الدروس الخصوصية التكميلية كنشاط يعمل بالتوازي مع التعليم المدرسي[30]. وصحيح أن هذا النموذج قد يظل قابلاً للتطبيق في بعض الأماكن، لكنها لاحظت أن تعليم الظل أصبح بالنسبة للعديد من العائلات جزءًا من العمليات الكلية للتعليم، وجزءًا من الحياة اليومية. على هذا النحو يتشابك العام والخاص في طرق يجب على واضعي السياسات تمييزها وإدارتها.

يجب النظر- أيضًا- إلى هذه العمليات من منظور أوسع بشأن أدوار الدولة والقطاع الخاص. يؤكد تعليق اليونسكو على الهدف الرابع للتنمية المستدامة (2017، ص 8) أن "الدولة هي المسؤول الرئيس عن حماية واحترام وإعمال الحق في التعليم". يضيف التعليق أن المجتمع المدني والمعلمين والمربين والقطاع الخاص والمجتمعات والأسر جميعها لها أدوار هامة في إعمال هذا الحق، لكنه يؤكد أن "دور الدولة ضروري في وضع وتنظيم المعايير والقواعد". في الواقع يعد هذا إطارًا مناسبًا يركز فيه التقرير على الحاجة إلى وضع أنظمة حكومية للتعليم الموازي، ورصده، والإشراف عليه.

30 كان أكاري Akkari يكتب عن بلدان المغرب العربي (أي الجزائر وتونس والمغرب)، لكن الملاحظات قابلة للتطبيق على نطاق أوسع.

مراجع اللغة العربية

فاطمة عبد العاطي (1994): الدروس الخصوصية: التحليل والتأسيس. طنطا، مصر: دار الكتب.

صلاح الخراشي (2012): الدروس الخصوصية في الدول العربية: طريقة للفهم والحل. ورقة مقدمة في ندوة عن " الدروس الخصوصية في الدول العربية: المشاكل والحلول". القاهرة: جامعة الدول العربية

مارك براي (2012): "البحث في تعليم الظل: التحديات والتوجهات المنهجية"، مراجعة التعليم في آسيا والمحيط الهادئ، المجلد 11، العدد 1، الصفحات من 3 إلى 13. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106__ara/PDF/185106ara.pdf.multi

مصر، وزارة التربية والتعليم (1947): "تنظيم الدروس الخاصة [التكميلية] للطلاب". تعميم وزاري رقم 7530. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

مصر، وزارة التربية والتعليم (1998): "حظر التدريس الخاص". القرار الوزاري 592/ 1998. القاهرة: وزارة التربية والتعليم. https://docs.google.com/viewer%D8%9Fa=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxuYXNyZWxudWJhdGVhY2hlcnNuYW1lc3xneDozNTYzMWM4OTIwMGFkYTE0

مصر، مكتب رئيس الوزراء (2013): "قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 428 لسنة 2013". القاهرة: مكتب رئيس الوزراء. بوابة مصر للقانون والقضاء الجريدة الرسمية والوقائع المصرية والاحكام القضائية (laweg.net)

الوطن (2015): "محافظ الشرقية يتعهد: إغلاق المراكز التعليمية الخاصة وتغريم أصحابها بـ 50 ألف جنيه". الوطن 2 نوفمبر. [بالعربية] محافظ الشرقية يتوعد: إغلاق مراكز الدروس الخصوصية وتغريم أصحابها 50 ألف جنيه – المحافظات – الوطن (elwatannews.com)، تم الدخول إليه في 1 أكتوبر / تشرين الأول 2020.

أحمد فايد (2020): مراسلة شخصية للمؤلف، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر.

تونس، وزارة التربية والتعليم [وزارة التربية والتعليم] (2015): "المرسوم الحكومي رقم 1619– 2015 المؤرخ في 30 أكتوبر 2015، الذي يحدد شروط تنظيم الدروس التعويضية أو الداعمة والدروس الخصوصية في المؤسسات التعليمية العامة". الجريدة الرسمية للجمهورية التونسية، العدد 88، 3 نوفمبر، الصفحات 2641– 2643. www.legislation.tn/en/detailtexte/Décret Gouvernemental-num-2015-1619-du-30-10-2015-jort-2015-088_____20150880161932

تونس، وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي (2008): "مرسوم رقم 88– 679 المؤرخ في 25 آذار 2008، والذي يحدد شروط تنظيم الدروس التعويضية أو الداعمة والدروس الخصوصية". الجريدة الرسمية التونسية، العدد 22، 1– 5 أبريل، الصفحة 507– 508.
www.legislation.tn/en/detailtexte/Décret Gouvernemental-num-2015-1619-du-30-10-2015-jort-2015-088_____20150880161932

اليونسكو (2015 ب): إعادة التفكير في التعليم: أهو منفعة عالمية عامة؟ باريس: اليونسكو. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555__ara

اليونسكو (2015 ج): التعليم للجميع 2000– 2015: الإنجازات والتحديات. تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 2015. باريس: اليونسكو. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205__ara

اليونسكو (2017 أ): تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: التعليم 2030. باريس: اليونسكو. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300__ara

اليونسكو (2017 ب): عنصر المسؤولية في مجال التعليم: الوفاء بالتزاماتنا. التقرير العالمي لرصد التعليم 8/ 2017 باريس، اليونسكو. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338__ara

اليونسكو (2019): مذكرة مفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2021 حول الجهات الفاعلة غير الحكومية. باريس: التقرير العالمي لرصد التعليم، اليونسكو https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188__ara ، تم الدخول إليه في 16 أبريل 2020.

الأمم المتحدة (1948): الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. نيويورك: الأمم المتحدة. https://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights/index.html

البنك الدولي، (2018 ب): تقرير التنمية العالمية لعام 2018: التعلم لتحقيق ميثاق التعليم. واشنطن العاصمة: البنك الدولي. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340

References

Abd-al-Aaty, Fatma (1994): Private Tutoring: Analysis and Foundation. Tanta, Egypt: Dar Al-kotob. [in Arabic]

Albright, Alice (2020): 'Financing our Future: 3 Ways to Transform Education Spending in our Response to Covid-19'. Washington DC: Global Partnership for Education. https://www.globalpartnership.org/blog/financing-our-future-3-ways-protect-education-spending-impacts-covid-19 , accessed 1 October 2020..

AlKharashi, Salah (2012): Private Tutoring in the Arab Countries: A Way to Understanding and Solving. Paper presented at the Symposium on 'Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions'. Cairo: League of Arab States. [in Arabic]

Akkari, Abdeljalil (2010): 'Privatizing Education in the Maghreb: A Path for a Two-Tiered Education System', in Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. London: Routledge, pp.43-58.

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

Anangisye, William (2016): 'A Review of the Longstanding Ban on Private Supplementary Tutoring in Tanzania Mainland'. Papers in Education and Development [University of Dar es Salaam], No.33-34, pp.1-17.

Andrew, Kipsang (2016): 'The Relationship between School Holiday Coaching and Learners' Morale and Performance in National Examinations in Secondary Schools in Keiyo South Sub-Country, Kenya'. International Journal of Advanced Educational Research, Vol.1, No.3, pp.12-17.

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

Andriamahavonjy, Florent & Ravelo, Arsène (2009): Enquête nationale d'évaluation du secteur éducation primaire publique à Madagascar: Rapport final. Antananarivo: Programme Africa Education Watch Madagascar, Transparency International.

Antonowicz, Laetitia; Lesné, Frédéric; Stassen, Stéphane & Wood, John (2010): Africa Education Watch: Good Governance Lessons for Primary Education. Berlin: Transparency International.

Asiaweek (1997): 'Banning Tutors: In Education-obsessed Asia, the Move is both Wrong and Futile'. [Editorial]. Vol.23, No.17, 2 May, p.20. http://edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/97/0502/ed2.html

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

Atchia, Shakeel Mohammad Cassam & Chinapah, Vinayagum (2010): 'Causes and Impacts of Private Tuition in Mauritius: A Stakeholder Analysis'. African Perspectives of Research in Teaching and Learning, Vol.3, No.1, pp.94-116.

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

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

Azeez, Omobayo (2020): 'Nigeria Broadband Penetration Hits 39.58% as 3.3m New Users Join Internet', Business a.m., 9 May. https://www.businessamlive.com/nigeria-broadband-penetration-hits-39-58-as-3-3m-new-users-join-internet/ , accessed 1 October 2020.

Ball, Stephen J. & Youdell, Deborah (2008): Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International.

Bashir, Sajitha; Lockheed, Marlaine; Ninan, Elizabeth & Tan, Jee-Peng (2018): Facing Forward: Schooling for Learning in Africa. Washington DC: The World Bank.

BBC [British Broadcasting Corporation] (2008): 'Kenya bans Holiday Tuition'. 13 August. http://news.bbc.co.uk/2/hi/7558078.stm , accessed 1 October 2020.

Bewu, Chipo (2011): 'Zimbabwe: Extra Lessons Cripple Education Sector'. The Herald, 14 March. https://allafrica.com/stories/201103141064.html , accessed 1 October 2020.

Benamar, Aïcha (2013): 'Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: Logiques d'action des parents-enseignants'. Isaniyat: Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, Vol.60-61, pp.29-43.

Bethel, George (2016): Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities. Washington DC: The World Bank.

Bown, Lalage (ed.) (2009): Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa. London: The Commonwealth Secretariat.

Bray, Mark (1981): 'Policies and Progress towards Universal Primary Education', Journal of Modern African Studies, Vol.31, No.4, pp.547 563.

Bray, Mark (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Fundamentals of Educational Planning 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.iiep.unesco.org/en/shadow-education-system-private-tutoring-and-its-implications-planners-10413

Bray, Mark (2003): Adverse Effects of Supplementary Private Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses. Series: 'Ethics and Corruption in Education'. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://etico.iiep.unesco.org/en/adverse-effects-private-supplementary-tutoring-dimensions-implications-and-government-responses

Bray, Mark (2010): 'Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions', Asia Pacific Education Review, Vol.11, No.1, pp.3-13.

Bray, Mark (2012): Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_ara/PDF/185106ara.pdf.multi [Arabic]

Bray, Mark (2017): 'Schooling and its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education'. Comparative Education Review, Vol.62, No.3, pp.469-491. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692709

Bray, Mark (2020): 'Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.3. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119890142

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

Bray, Mark; Kobakhidze, Magda Nutsa & Kwo, Ora (2020): Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications. Paris: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/books/https-cerc-edu-hku-hk-new-book-shadow-education-in-myanmar-attachment-m13-feb2020-whole

Bray, Mark & Kwo, Ora (2014): Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia. Bangkok: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf

Bray, Mark & Lykins, Chad (2012): Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf

Bray, Mark & Suso, Emmanuelle (2008): The Challenges of Private Supplementary Private Tutoring: Global Patterns and their Implications for Africa. Paper for the Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5-9 May), Paris: Association for the Development of Education in Africa. http://www.adea-net.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf , accessed 1 October 2020.

Bray, Mark (2003): Adverse Effects of Supplementary Private Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses. Series: 'Ethics and Corruption in Education'. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://etico.iiep.unesco.org/en/adverse-effects-private-supplementary-tutoring-dimensions-implications-and-government-responses

Bray, Mark (2010): 'Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions', Asia Pacific Education Review, Vol.11, No.1, pp.3-13.

Bray, Mark (2012): Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_ara/PDF/185106ara.pdf.multi [Arabic]

Bray, Mark (2017): 'Schooling and its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education'. Comparative Education Review, Vol.62, No.3, pp.469-491. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692709

Bray, Mark (2020): 'Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.3. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119890142

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

Bray, Mark; Kobakhidze, Magda Nutsa & Kwo, Ora (2020): Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications. Paris: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/books/https-cerc-edu-hku-hk-new-book-shadow-education-in-myanmar-attachment-m13-feb2020-whole

Bray, Mark & Kwo, Ora (2014): Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia. Bangkok: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf

Bray, Mark & Lykins, Chad (2012): Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf

Bray, Mark & Suso, Emmanuelle (2008): The Challenges of Private Supplementary Private Tutoring: Global Patterns and their Implications for Africa. Paper for the Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5-9 May), Paris: Association for the Development of Education in Africa. http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf , accessed 1 October 2020.

Bray, Mark & Zhang, Wei (2018): 'Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts'. International Journal for Research on Extended Education, Vol.6, No.1, pp.98-106.

Buchmann, Claudia (1999): 'The State and Schooling in Kenya: Historical Developments and Current Challenges'. Africa Today, Vol.46, No.1, pp.95-117.

Buchmann, Claudia (2002): 'Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement', in Fuller, Bruce & Hannum, Emily (eds.), Schooling and Social Capital in Diverse Cultures. Amsterdam: JAI Press, pp.133-159.

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

BusinessGhana (2018): 'About 68 per cent Ghanaian Children Attend Extra Classes after School', 8 February. https://www.businessghana.com/site/news/general/159103/About-68-percent-Ghanaian-children-attend-extra-classes-after-school , accessed 1 October 2020.

Caerus Capital (2017): The Business of Education in Africa. Calgary: Caerus Capital. https://edafricareport.caeruscapital.co/thebusinessofeducationinafrica.pdf?aug_2017

Central Statistical Office [Zambia] & ORC Macro (2003): Zambia DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision Making. Lusaka: Central Statistical Office and Calverton, Maryland: ORC Macro.

Chabaditsile, Gobopaone K.; Galeboe, Archie Kelaotswe & Nkwane, Tebogo Dominic (2018): The SACMEQ IV Project in Botswana: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Gaborone: Ministry of Basic Education.

Chetty, M., Moloi, M.Q., Poliah, R.R. & Tshikororo, J. (2017): The SACMEQ IV Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Pretoria: Department of Basic Education.

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

Chionga, Nunes Correia Bali (2018): As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento da Classe Média [em Angola]. Masters dissertation, University of Minho.

Chraiet, Amor (2015): 'La montagne a accouché d'une souris: Promulgation du décret organisant les cours particuliers'. La Presse de Tunisie, 10 November. https://www.turess.com/fr/lapresse/106258 , accessed 1 October 2020.

Choi, Jaesung & Cho, Rosa Minhyo (2016): 'Evaluating the Effects of Governmental Regulations on South Korean Private Cram Schools'. Asia Pacific Journal of Education, Vol.36, No.4, pp.599-621.

Daily Nation (2013): 'New Clever Schemes Devised to Beat Ban', 27 August. https://www.nation.co.ke/news/New-clever-schemes-devised-to-beat-ban/1056-1970634-392cu0/index.html , accessed 1 October 2020.

Daily Nation (2018a): 'Schools still have Tuition despite Ban', 1 October 2020. https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-still-have-tuition-despite-ban/2643604-4395004-138nc1dz/index.html, accessed 16 April 2020.

Daily Nation (2018b): 'Schools Secretly Offer Holiday Tuition Despite Ban', 24 April. https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html, accessed 1 October 2020.

de Souza, Alba & Wainaina, Gituro (2009): 'Kenya's Three Initiatives in UPE', in Bown, Lalage (ed.), Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa. London: The Commonwealth Secretariat, pp.26-50.

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

Dolton, Peter; Marcenaro, Oscar; de Vries, Robert & She, Po-wen (2018): Global Teacher Status Index 2018. London: Varkey Foundation and Brighton: National Institute of Economic and Social Research, University of Sussex.

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

Edson, Muresherwa; Takesure, Hlupo; Isaac, Chinooneka Tendeukai & Simon, Nenji (2017): '"Extra Lessons or Extra Cash": A Case Study of Schools in Masvingo Urban, Zimbabwe, from a Social Sciences' Perspective'. International Journal of Asian Social Science, Vol.7, No.4, pp.340-358.

Egypt, Ministry of Education (1947): 'The Organisation of Private [Supplementary] Lessons for Students'. Ministerial Circular No.7530. Cairo: Ministry of Education. [in Arabic]

Egypt, Ministry of Education (1998): 'Banning Private Tutoring'. Ministerial Decree 592/1998. Cairo: Ministry of Education. [in Arabic] https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxuYXNyZWxudWJhdGVhY2hlcnNuYW1lc3xneDozNTYzMWM4OTIwMGFkYTE0

Egypt, Office of the Prime Minister (2013): 'Prime Minister Decision No.428 of 2013'. Cairo: Office of the Prime Minister. http://www.laweg.net/Default.aspx?action=ViewActivePages&ItemID=84082&Type=6 [in Arabic]

Eilor, Joseph (2007): Is Coaching a Challenge to Uganda's Education System?. Paper for the Policy Forum 'Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?', SEM279. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

El Watan (2015): 'El Sharqia Governor Vows: Close Private Tutorial Centres and Fine their Owners 50 Thousand Pounds'. El Watan, 2 November. [in Arabic] https://www.elwatannews.com/news/details/830320, accessed 1 October 2020. [in Arabic]

Elbadawi, Asmaa; Assaad, Ragui; Ahlburg, Dennis & Levison, Deborah (2007): Private and Group Tutoring in Egypt: Where is the Gender Inequality?. Hamilton: McMaster University. https://erf.org.eg/wp-content/uploads/2017/04/0429_assaad_badadwy.pdf, accessed 1 October 2020.

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

Eritrea, Ministry of Education (2012): 'A Guideline on the Provision of Supplementary Tutorial Activities and Language Classes by Commercial Providers'. Circular G2-14, 24 September. [in Tigrinya]

Fayed, Ahmed (2020): Personal communication to the author, American University in Cairo, Egypt.

Felix, Dorothy B. & Benstrong, Egbert (2017): The SACMEQ IV Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Victoria: Ministry of Education.

Fergany, Nader (1994): Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates of Egypt. Cairo: UNICEF and Almishkat Centre for Research and Training.

Fernandez-Martins, M.M. (2016): Evaluation of a Franchised Supplementary Programme in English as a Second Language in South Africa: A Case Study. PhD thesis, North-West University.

Foko, Borel & Husson, Guillaume (2011): 'Financing Teachers', in Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, pp.45-58.

Foondun, Raffick (1992): Private Tuition in Mauritius: The Mad Race for a Place in a 'Five-Star' Secondary School. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Getange, Kennedy N. & Obar, Elly Ochieng (2016): 'Implications of Private Supplementary Tuition on Students' Academic Performance in Secondary Education in Awendo Sub-County, Migori County, Kenya'. International Journal of Novel Research in Education and Learning, Vol.3, No.3, pp.5-21.

Ghana, Ministry of Education (2020): 'Free SHS: About the Policy'. http://freeshs.gov.gh/index.php/-free-shs-policy/ , accessed 1 October 2020.

Ghana Education Service (2020): 'Release of Funds for Payment of Academic Intervention'. Circular GES/DG/245/20/277, 15 July. Accra: Ghana Education Service.

Ghounane, Nadia (2018): 'Private Tutoring and Public Schools in Algeria: Issues and Reflections'. Global Journal of Human-Social Science, Vol.18, No.6, pp.1-6.

Harber, Clive (2014): Education and International Development: Theory, Practice and Issues. Oxford: Symposium.

Hartmann, Sarah (2008a): '"At School We Don't Pay Attention Anyway" – The Informal Market of Education in Egypt and its Implications'. Sociologus, Vol.58, No.1, pp.27-48.

Hartmann, Sarah (2008b): The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications. Working Paper 88, Mainz: Department of Anthropology and African Studies, Johannes Gutenberg University.

Hartmann, Sarah (2013): 'Education 'Home Delivery' in Egypt: Private Tutoring and Social Stratification', in Bray, Mark; Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics, and Implications for Learning and Equity. Rotterdam: Sense, pp.57-75.

Harvey, David (2005): A Brief History of Neoliberalism. New York: Oxford University Press.

Herrera, Linda (2008): 'Education and Empire: Democratic Reform in the Arab World?'. International Journal of Educational Reform, Vol.17, No.4, pp.355-374.

Hilbert, Patrick (2009): 'Abolition des leçons en Std. IV: la guerre ouverte'. L'Express, 26 May, p.3.

Hollis, Martin (1982): 'Education as a Positional Good', Journal of Philosophy of Education, Vol.16, No.2, pp.235-244.

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

Hong Kong Special Administrative Region [SAR], Education & Manpower Bureau (2018): 'Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum'. [Circular to schools, and pamphlet] Hong Kong: Education & Manpower Bureau. http://www.lscpta.org/files/EDBCM18078E-Notes%20on%20choosing%20Private%20Schools.pdf , accessed 1 October 2020.

Hong Kong Special Administrative Region [SAR], Education & Manpower Bureau (2019): 'Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum'. [30 seconds video clip] Hong Kong: Education & Manpower Bureau. https://www.youtube.com/watch?v=MFE-_5vNdfE , accessed 1 October April 2020.

Houessou, Patrick (2014): 'La « répétition à domicile » comme soutien scolaire au Benin: Une pratique inefficiente ?'. Sciences Humaines, Vol.1, No.2, pp.184-200.

Hua, Haiyan (1996): Which Students are Likely to Participate in Private Lessons or School Tutoring in Egypt? (A Multivariate Discriminant Analysis). Ed.D. dissertation, Harvard University.

Ille, Sebastian & Peacey, Mike W. (2019): Forced Private Tutoring in Egypt: Moving Away from a Corrupt Social Norm'. International Journal of Educational Development, Vol.66, pp.105-118.

Inter-Agency Commission (1990): World Conference on Education for All: Final Report. New York: United Nations.

Jabulane, Shabalala (2015): Swaziland SACMEQ IV Report 2015. Mbabane: Ministry of Education and Training.

Jarousse, Jean-Pierre (Coordinator) (2009): Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge. Dakar: Pôle de Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa.

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

Johnson, Dylan (2018): 'Egypt's Long Road to Education Reform'. Washington DC: Tahrir Institute for Middle East Policy. https://timep.org/commentary/analysis/egypts-long-road-to-education-reform/, accessed 18 May 2020.

Joshi, Priyadarshani (2019): Private schooling and tutoring at scale in South Asia. In Sarangapani, Padma M. & Pappu, Rekha (eds.), Handbook of education systems in South Asia. Singapore: Springer, pp.1-20.

Joynathsing, M., Mansoor, M., Nababsing, V., Pochun, M. & Selwyn, P. (1988): The Private Costs of Education in Mauritius. Réduit: School of Administration, University of Mauritius.

Kahlal, Chafika (2009): 'Engouement pour les cours de soutien scolaire: Réel besoin ou palliatifs aux insuffisances du système éducatif'. Le Midi Libre [Algérie], No.825, 26 November, pp.6-7. http://www.lemidi-dz-.com/index.php?operation=voir_article&id_article=reportage@art1@2009-11-26 , accessed 16 April 2020.

Kalundu, Timothy (2009): 'Holiday Coaching Counterproductive'. The Observer, 13 December. https://www.observer.ug/component/content/article?id=6410:holiday-coaching-counterproductive, accessed 20 April 2020.

Kale-Dery, Severious (2019): 'GH¢55.3m Incentives for Teachers to Provide Extra Classes to SHS Students', Graphic Online, 21 February. https://www.graphic.com.gh/news/general-news/gh-55-3m-incentives-for-teachers-to-provide-extra-classes-to-shs-students.html , accessed 7 July 2020.

Kafe, Emmanuel (2020): 'Greedy Teachers Tempting Covid-19 Fate'. Sunday Mail, 26 April. https://www.sundaymail.co.zw/greedy-teachers-tempting-covid-19-fate

Karogo, Mercy G.; Matei, Asumpta; Kipchirchir, Musa; Kawira, Doreen & Omunyang'oli, Patricia (2019): The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Nairobi: Kenya National Examinations Council.

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

Kenya, Ministry of Education (1988): Guidelines on Repeating Classes, Mock Examinations and Extra Teaching/coaching (Circular No G/9/1/115). Nairobi: Ministry of Education.

Kenya, Ministry of Education (2019): Sessional Paper No.1 of 2019 on A Policy Framework for Reforming Education and Training for Sustainable Development in Kenya. Nairobi: Government Printer.

Kenya, Government of (2013): The Basic Education Act, 2013. Nairobi: Government Printer.

Khamis, Mshauri Abdulla (2012): Assessing Stakeholders Perceptions on Private Tuition in Zanzibar. Master's Capstone project, Amherst: Center for International Education, University of Massachusetts.

Kilonzo, Metho Joeton (2014): Influence of Private Tuition on Standard Eight Pupils' Academic Achievement in Mbooni West District, Kenya. MEd project, University of Nairobi.

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

King, Colleen (2012): Experiencing Shadow Education: The Rural Gambian Context. Master's Capstone Project, Amherst: Center for International Education, University of Massachusetts.

Krafft, Caroline (2015): 'Educational Experiences of Youth in Egypt: Who Attends School, Who Succeeds, and Who Struggles', in Roushdy, Rania & Sieverding, Maia (eds.), Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research. Cairo: Population Council, pp.31-50.

Kwaje, Sebit Nicholas Phillip (2018): Coaching in Koboko District, Northern Uganda: Factors Driving the Demand for Private Supplementary Tutoring. MEd dissertation, The University of Hong Kong.

Lemma, Samrawit (2015): 'Unlicensed Tutors Ignore Regulations, Make a Killing'. Addis Fortune, 2 November. https://addisfortune.net/articles/unlicensed-tutors-ignore-regulations-make-a-killing , accessed 16 April 2020.

Lusaka Times (2019): 'Tuition ban for public schools'. 12 August. https://www.lusaka-times.com/2019/08/12/tuition-ban-for-public-schools/ , accessed 16 April 2020.

Macpherson, Ian; Robertson, Susan & Walford, Geoffrey (eds.) (2014): Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia. Oxford: Symposium Books.

Makwerere, David & Dube, Donwell (2019): 'Parental/Guardian Subsidization of Extra Tuition and the Marginalization of the Poor in Zimbabwe: Social Exclusion of the Education Sector in Zimbabwe', in Wisdom, Sherrie; Leavitt, Lynda & Bice, Cynthia (eds.), Handbook of Research on Social Inequality and Education. Hershey, Pennsylvania: IGI Global, pp.383-402.

Malaba, Tom (2008): 'Ministry of Education to Crackdown on Holiday Coaching'. Uganda Radio Network, 20 August. https://ugandaradionetwork.net/story/ministry-of-education-to-crackdown-on-holiday-coaching, accessed 6 April 2020.

Mambo, Elias (2014): 'Schools defy govt ban on extra lessons'. Zimbabwe Independent, 2 May. https://www.theindependent.co.zw/2014/05/02/schools-defy-govt-ban-extra-lessons, accessed 16 April 2020.

Mangwiro, Philip (2020): 'Zimbabwean Teachers Sign Document Banning Them from Conducting Extra Lessons' iHarare.com, 11 February. https://iharare.com/zimbabwean-teachers-sign-document-banning , accessed 16 April 2020.

Maobe, Asenath (2020): personal information to the author, Kisii University, Kenya.

Marchand, Jacques (2000): Les écoles communautaires: Mali, Sénégal, Togo. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Marshall, J.H. & Fukao, T. (2019): 'Shadow Education and Inequality in Lower Secondary Schooling in Cambodia: Understanding the Dynamics of Private Tutoring Participation and Provision'. Comparative Education Review, Vol.63, No.1, pp.98-120.

Martínez, Elin (2017): "I Had a Dream to Finish School": Barriers to Secondary Education in Tanzania. New York: Human Rights Watch.

Masanche, Martin; Kayira, Jennings & Meke, Elizabeth (2017): SACMEQ IV Malawi Report: Assessing the Learning Achievement of Standard 6 Pupils. Lilongwe: Ministry of Education, Science & Technology.

Matara, Eric & Maina, Waikwa (2018): 'Schools Secretly offer Holiday Tuition despite Ban', Daily Nation, 23 April. https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html , accessed 8 July 2020.

Mauritius, Government of (2011): The Education (Amendment) Bill (No.XXV of 2011): Explanatory Memorandum. Port Louis: Parliament of Mauritius.

Melese, Wudu (2020): Personal information to the author, Jimma University, Ethiopia.

Melese, Wudu & Abebe, Mekuria (2017): 'Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia'. International Online Journal of Educational Sciences, Vol.9, No.3, pp.629-640.

Melese Tarekegne, Wudu & Abebe Kebede, Mekuria (2017): 'Perceived Impact of Supplementary Private Tutoring on Students: The Case of Upper Primary Students'. International Journal of Education, Vol.9, No.4, pp.43-61.

Mercy, Kurebwa & Dambson, Mushoriwa Taruvinga (2014): 'Extra Lessons: Is there a Conflict of Interest? The Case of Gweru Urban Schools'. International Journal of Advanced Research, Vol.2, No.4, pp.649-655.

Mitra, Anuneeta & Sarkar, Nivedita (2019): 'Factors Influencing Household Expenditure on Private Tutoring in Higher Education', in Bhushan, Sudhanshu (ed.), The Future of Higher Education in India. Dordrecht: Springer, pp.195-212.

Mogaka, Ayieko George (2014): Factors that Influence the Need for Private Supplementary Tuition in Secondary Schools: A Case Study of Selected Schools in Borabu District of Nyamira County, Kenya. MEd dissertation, University of Nairobi.

Mogari, David; Coetzee, Hanlie & Maritz, Riette (2009): 'Investigating the Status of Supplementary Tuition in the Teaching and Learning of Mathematics [in South Africa]'. Pythagoras, Vol.69, pp.36-45.

Montgomery, Mark R.; Agyeman, Dominic K.; Aglobitse, Peter B. & Heiland, Frank (2000): 'New Elements of the Cost of Children: Supplementary Schooling in Ghana'. Washington DC: The Futures Group International. http://www.policyproject.com/pubs/commissionedresearch/popc-wp1.pdf, accessed 1 October 2020.

Moreno, Albertina; Nheze, Ismael; Lauchande, Carlos; Manhica, Glória; Mateus, Celso; Afo, Lúcio; Nahara, Trindade & Flávio Magaia (2017): The SACMEQ IV Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Mozambique. Maputo: National Institute for Education Development.

Mozambique, Ministry of Education (2014): Diploma Ministerial No.119/2014. Maputo: Ministério da Educação.

Mukanga, Chola (2013): 'Public School Tuition Ban'. Zambian Economist, 18 July. http://www.zambian-economist.com/2013/07/public-school-tuition-ban.html, accessed 1 October 2020.

Muricho, Wanyama Pius & Chang'ach, John Koskey (2013): 'Education Reforms in Kenya for Innovation'. International Journal of Humanities and Social Science, Vol.3, No.9, pp.123-145.

Munyao, Koti Cyrus (2015): The Status of Private Supplementary Tuition and its Effect on Education in Public Secondary Schools in Mwala Division of Machakos County, Kenya. MEd dissertation, Kenyatta University.

Mwania, Johnson K., & Moronge, Makori (2016): 'An Analysis of Shadow Education on Mainstream Education in Public Secondary Schools in Athi River District'. African Journal of Education and Practice, Vol.1, No.1, pp.56-76.

Napporn, Clarisse & Baba-Moussa, Abdel Rahamane (2013): Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise. Revue internationale d'éducation de Sèvres, Vol.62, pp.79-88.

National Population Commission [Nigeria] and ORC Macro (2004): Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making. Abuja: National Population Commission and Calverton, Maryland: ORC Macro.

Nayebare, Irene (2013): 'Private Tutoring is here to Stay'. The New Times [Rwanda], 20 March. https://www.newtimes.co.rw/section/read/64041, accessed 16 April 2020.

Ng, Kang-Chung (2016): 'From kindergarten age, Hong Kong's children are tutored to be winners'. South China Morning Post, 9 August. https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/2001021/kindergarten-age-hong-kongs-children-are-tutored

Nyongesa, Simiyu Chris (2019): 'Impact of Tuition on Students' Performance in National Examinations: Views of Secondary School Teachers and Principals in Eldoret North, Kenya'. International Journal of Education, Learning and Development, Vol.7, No.6, pp.52-63.

Obanya, Pai & Binns, Felicity (2009): 'UPE and UBE in a Federal System: What Happened in Nigeria', in Bown, Lalage (ed.), Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa. London: The Commonwealth Secretariat, pp.80-101.

Obeegadoo, Steven (2011): Fifth National Assembly: Parliamentary Debates (Hansard) [Mauritius]. No.19, 25 October. http://mauritiusassembly.govmu.org/English/hansard/Pages/Year-2011.aspx , accessed 16 April 2020.

Ofosua, Hagar (2018): 'Gov't to Absorb Cost of Extra Classes under Double-Track-System', Prime News Ghana, 7 August. https://www.primenewsghana.com/general-news/government-to-bare-cost-of-extra-classes-under-double-track-system-2.html , accessed 7 July 2020.

Ogawa, Keiichi & Nishimura, Mikiko (eds.) (2015): Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. Rotterdam: Sense.

Oseni, Gbenisola; Huebler, Friedrich; McGee, Kevin; Amankwah, Akuffo; Legault, Elise & Rakotonarivo, Andonirina (2018): Measuring Household Expenditure on Education: A Guidebook for Designing Household Survey Questionnaires. Washington DC: The World Bank.

Ouattara, Fatié (2016): 'Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou'. Revue Internationale de Communication et de Socialisation, Vol.3, No.2, pp.197-213.

Oyewusi, Lawunmi Molara & Orolade, Kayode Stephen (2014): 'Private Tutoring Boom in Nigeria: An Investigation into the Emerging but Controversial Learning Space'. Journal of Educational and Social Research, Vol.4, No.6, pp.271-274.

Pallegedera, Asankha (2018): 'Private Tutoring Expenditure: An Empirical Analysis Based on Sri Lankan Households'. Review of Development Economics, Vol.22, No.3, pp.1278-1295.

Paré-Kaboré, Afsata (2008): 'Les répétiteurs à domicile dans la ville de Ouagadougou: état des lieux et influence sur le rendement des élèves au secondaire', Cahiers du CERLESHS [Centre de recherche en lettres, sciences humaines et sociales], n°29, Université de Ouagadougou.

Parsuramen, Armoogum (2007): 'The Mauritius Experience (1983-1995)'. Presentation during IIEP Policy Forum on 'Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?'. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

PASEC (2015): PASEC2014 Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa: Competencies and Learning Factors in Primary Education. Dakar: Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Paviot, Laura Ciero (2015): Private Tuition in Kenya and Mauritius: Policies, Practices and Parents' Perceptions Examined from an Ecological Systems Perspective. EdD thesis, Institute of Education, University College London.

Reddy, Vijay & Lebani, Likani with Davidson, Candace (2003): School's Out… Or is it? Out of School Interventions for Mathematics, Science and Computer Studies for Secondary School Learners. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Reimers, Fernando (1994): 'Education and Structural Adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa'. International Journal of Educational Development, Vol.14, No.2, pp.119-129.

Rhazal, Ahmed; Ajana, Lotfi; Khouna, Jalal & El Hajjami, Abdelkarim (2018): Soutien scolaire en milieu urbain au Maroc: entre soutien privé et usage d'Internet. Quelle évolution et quels changements?. Association Enseignement Public et Informatique. https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1806b.htm , accessed 1 October 2020.

Rolleston, Caine & Adefeso-Olateju, Modupe (2014): 'De Facto Privatisation of Basic Education in Africa: A Market Response to Government Failure? A Comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria', in Macpherson, Ian; Robertson, Susan & Walford, Geoffrey (eds.), Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia. Oxford: Symposium Books, pp.25-44.

Roushdy, Rania & Sieverding, Maia (eds.) (2015): Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research. Cairo: Population Council.

SACMEQ [Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality] (2010). How Widespread is the Provision of Paid Tuition in School Subjects?. SACMEQ Policy Issues 7. http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-issue-series/007-sacmeqpolicyissuesseries-extralessons.pdf

Saavedra, Jaime (2019): 'Shaking up Egypt's Public Education System'. Washington DC: The World Bank. https://blogs.worldbank.org/education/shaking-egypts-public-education-system , accessed 1 October 2020.

Sambo, William A.L. (2001): 'The Role of Private Tuition in Secondary Education in Tanzania'. Papers in Education and Development, No.21, pp.96-110.

Samuel, Michael Anthony & Mariaye, Hyleen (2020): 'Schooling Education in Mauritius: Negotiated Connectivities', in Sarangapani, Padma M. & Pappu, Rekha (eds.), Handbook of Education Systems in South Asia. Singapore: Springer, pp.1-31.

Shigwedha, Andreas Nangolo; Nakashole, Leopoldine; Auala, Hinananye; Amakutuwa, Hilma & Ailonga, Iyaloo (2015): The SACMEQ IV Project in Namibia: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education in Namibia. Windhoek: Ministry of Education, Arts and Culture.

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

Silova, Iveta (2010): 'Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications'. Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol.40, No.3, pp.327-344.

Sifuna, Daniel N. & Sawamura, Nobuhide (2015): 'UPE Policy Assessment in Kenya', in Ogawa, Keiichi & Nishimura, Mikiko (eds.), Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. Rotterdam: Sense, pp.35-52.

Simbarashe, Mukikwa & Edlight, Mutungwe (2011): 'Exploring the Practice of "Extra" Lessons as Offered in Chinhoyi Urban Secondary Schools, Mashonaland West Province, Zimbabwe', Journal of Innovative Research in Management and Humanities, Vol.2, No.1, pp.26-35.

Sium Mengesha, Tedros (2018): The Quest for Social Justice in Eritrea: Challenges in the Domains of Equal Opportunities and Outcomes in Education. PhD thesis, The University of Hong Kong.

Sium Mengesha, Tedros (2020): Personal communication to the author, Ministry of Education, Asmara, Eritrea.

Sobhy Ramadan, Hania (2012): Education and the Production of Citizenship in the Late Mubarak Era: Privatization, Discipline and the Construction of the Nation in Egyptian Secondary Schools. PhD Thesis, School of Oriental and African Studies, University of London.

Srivastava, Prachi (2020): Framing Non-State Engagement in Education. Think piece prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938?locale=en , accessed 17 April 2020.

Srivastava, Prachi & Walford, Geoffrey (2016): 'Non-State Actors in Education in the Global South'. Oxford Review of Education, Vol.42, No.5, pp.491-494.

Šťastný, Vít; Chvál, Martin & Walterová, Eliška (2020): 'Partnerships between Shadow and Mainstream Education: The Case of Czech Lower Secondary Schools'. Unpublished manuscript, Charles University, Prague.

Tanzania, Ministry of Education and Culture (1991): Mafunzo ya Ziada (Tuition) Katika Shule za Secondary [Additional Training (Tuition) in Secondary Schools]. Dar es Salaam: Ministry of Education and Culture.

Tanzania, Ministry of Education and Culture (1998): Mafunzo ya Ziada (Tuition) katika shule za Sekondari na Msingi [Additional Training (Tuition) in Secondary and Primary Schools]. Dar es Salaam: Ministry of Education and Culture.

Teacher Task Force [International Task Force on Teachers for Education 2030] (2020): A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa. Paris: UNESCO.

Thani, Mohamed Chaib Zaraa (2012): 'Le tutorat privé en Algérie'. Paper presented at the Symposium on 'Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions'. Cairo: League of Arab States.

Thot Cursus (2013): 'Le soutien scolaire: Un choix ou une fatalité?'. 19 November. https://cursus.edu/articles/27073/consommer-responsable-35-clips-pedagogiques-en-ligne, accessed 5 April 2020.

Tunisia, Ministry of Education [Ministère de l'Éducation] (2015): 'Décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015, fixant les conditions d'organisation des leçons de soutien et des cours particuliers au sein des établissements éducatifs publics'. Journal Officiel de la République Tunisienne, No.88, 3 November, pp.2641-2643.

ts éducatifs publics'. Journal Officiel de la République Tunisienne, No.88, 3 November, pp.2641-2643.
Tunisia, Ministry of Education, Teaching and Scientific Research [Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique] (2008): 'Décret n° 88-679 du 25 mars 2008, fixant les conditions d'organisation des leçons de rattrapage ou de soutien et des cours particuliers'. Journal Officiel de la République Tunisienne, No.22, 1-5 April, pp.507-508.
UNESCO (1961): Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Ababa, 15-25 May 1961: Final Report. Paris: UNESCO.
UNESCO (1966): Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning in the Arab States, Tripoli, 5-10 March 1966: Final Report. Paris: UNESCO.
UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.
UNESCO (2015a): World Education Forum 2015: Final Report. Paris: UNESCO.
UNESCO (2015b): Rethinking Education: Towards a Global Common Good?. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555
UNESCO (2015c): Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO. https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges
UNESCO (2017a): Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300
UNESCO (2017b): Accountability in Education: Meeting our Commitments. Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338
UNESCO (2019): Concept Note for the 2021 Global Education Monitoring Report on Non-State Actors. Paris: Global Education Monitoring Report, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188/PDF/372188eng.pdf.multi , accessed 16 April 2020.
UNESCO (2020): COVID-19 is a Serious Threat to Aid to Education Recovery. Global Education Monitoring Report Policy Paper 41, Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844.locale=en
United Nations (1948): The Universal Declaration of Human Rights. New York: United Nations.
Verspoor, Adrian (2008): At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa. Washington DC: The World Bank. http://documents.worldbank.org/curated/en/630541468203352983/pdf/453970PUB097801E0ONLY10Aug029102008.pdf
Wanyama, Indeje & Njeru, Enos (2004): The Sociology of Private Tuition. IPAR Policy Brief, Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research, University of Nairobi.
Ward, Steven C. (2014): Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education. New York: Routledge.
Wasanga, Paul M.; Ogle, Mukhtar A. & Wambua, Richard M. (2012): The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Nairobi: Kenya National Examinations Council.
Watani (2018): 'Education Reform, Here We Come!'. 25 April. Watani International. http://en.wataninet.com/features/education/education-reform-here-we-come/23823/ , accessed 16 May 2020.
Wiseman, Alexander W. & Wolhuter, Charl C. (eds.) (2013): The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges. Bingley: Emerald.

World Bank, The (2012): The Status of the Education Sector in Sudan. Washington DC: The World Bank.
World Bank, The (2018a): Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$500 Million to the Arab Republic of Egypt for a Supporting Egypt Education Reform Project. Washington DC: The World Bank. http://documents.worldbank.org/curated/en/346091522415590465/pdf/PAD-03272018.pdf , accessed 8 May 2020.

World Bank, The (2018b): World Development Report 2018: Learning to Realise Education's Promise. Washington DC: The World Bank. https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018

Yahiaoui, Habib (2020): 'Private Tuition: High Stakes and Thorny Issues' [in Algeria]. English Language Teaching, Vol.13, No.7, pp.88-98.

Yung, Kevin W.H. & Yuan, Rui (2020): 'The Most Popular Star-Tutor of English': Discursive Construction of Tutor Identities in Shadow Education'. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol.41, No.1, pp.153-168.

Zanzibar, Ministry of Education (1998): Prospective Stock-Taking Review of Education in Africa: The Zanzibar Case Study. Zanzibar: Ministry of Education, and Paris: Association for the Development of Education in Africa.

Zhang, Wei (2019): 'Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses'. ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.2, No.1, pp.25-43. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119840868

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

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

Zhao, Shirley (2015): 'Tutoring Centre's Founder Defends Kindergarten Interview Ad Campaign that Went Viral'. South China Morning Post, 25 May. https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/1808357/tutoring-centres-founder-defends-kindergarten

Zimbabwe HRForum [Human Rights NGO Forum] (2020): 'Zimbabwe Covid-19 Lockdown Monitoring Report 19 May 2020 – Day 51'. Kubatana.net, 19 May. http://kubatana.net/2020/05/19/zimbabwe-covid-19-lockdown-monitoring-report-19-may-2020-day-51 , accessed 5 July 2020.

Zimbabwe, Ministry of Primary and Secondary Education (2014): Secretary's Circular Minute 1 of 2014, The Vacation School: Cancellation. Harare: Ministry of Primary & Secondary Education

ملاحظة عن المؤلف

مارك براي Mark Bray هو أستاذ متميز يشغل كرسي ومدير مركز البحوث الدولية في مجال التدريس الخصوصي التكميلي في كلية التربية في جامعة شرق الصين العادية، شنغهاي. وهو- أيضًا- أستاذ فخري يشغل كرسي اليونسكو في التعليم المقارن بجامعة هونغ كونغ.

بدأ حياته المهنية كمدرس في مدرسة ثانوية في كينيا ثم نيجيريا، وحصل على درجة الماجستير في الدراسات الأفريقية من جامعة إدنبرة. كما أتم درجة الدكتوراة في تلك الجامعة بأطروحة تحدثت عن تعميم التعليم الابتدائي في نيجيريا أثناء التدريس في مركز الدراسات الأفريقية التابع لها. قام بعد ذلك بالتدريس في جامعتي بابوا غينيا الجديدة ولندن، قبل أن ينتقل إلى جامعة هونغ كونغ في عام 1986.

بين عامي 2006 و2010 حصل على إجازة من هونغ كونغ للعمل في باريس كمدير للمعهد الدولي لتخطيط التعليم التابع لليونسكو؛ حيث بدأ عمله في شنغهاي في عام 2018. يُشتهر البروفيسور براي بأبحاثه الرائدة حول موضوع التعليم الظل، وكتبه حول هذا الموضوع متوفرة بـ 24 لغة. البريد الإلكتروني: mbray@hku.hk

تعليم الظل في أفريقيا

الدروس الخصوصية التكميلية وانعكاساتها على السياسات

للتواصل:

المركز الإقليمي للتخطيط التربوي

المدينة الجامعية – الشارقة

ص.ب: 68855 – هاتف: 5077568 6 971+

البريد الإلكتروني : info@rcep-unesco.ae

/RCEPUNESCO /RCEPUNESCO /RCEPUNESCO /RCEPUNESCO