

# Mark Bray

## KÖLGƏ TƏHSİL SİSTEMİNƏ QARŞI MÜQAVİMƏT



Fərdi müəllimlik  
üçün təhsildə  
hansı siyasət  
strategiyaları  
olmalıdır?

**MARK BRAY**

**KÖLGƏ TƏHSİL SİSTEMİNƏ QARŞI  
MÜQAVİMƏT**



Müasir Təhsil və Tədrisə  
Yardım Mərkəzi

BAKI  
2012

Mark Bray  
Kölgə təhsil sisteminə qarşı müqavimət

Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq Təşkilat

Bu kitabda ifadə edilən fikirlər və baxışlar müəllifə aiddir və UNESCO və ya TPBİ-nin baxışlarını əks etdirmir. Bu kitabda verilmiş işarələr və təqdim edilmiş materiallar hər hansı bir ölkənin, ərazinin, şəhərin və ya məkanın yaxud da onun orqanlarının hüquqi statusuna və ya sərhədlərinə dair UNESCO və ya TPBİ tərəfindən hər hansı bir fikrin bildirilməsi kimi başa düşülməməlidir.

Araşdırma UNESCO-nun maliyyə yardımı ilə, həmçinin bir neçə UNESCO-ya üzv dövlətlərin könüllü ianələri ilə araya-ərsəyə gəlmişdir. Həmin dövlətlərin siyahısı kitabın sonunda verilir.

İngilis dilindən tərcümə

Müasir Təhsil və Tədrisə Yardım Mərkəzi (MTTYM) bu kitabın Azərbaycan dilinə tərcümə hüquqlarının təminatına görə UNESCO-nun Nəşriyyat şöbəsinə öz dərin minnətdarlığını bildirir.

Tərcümə “Balina” tərcümə xidmətləri agentliyi tərəfindən icra olunmuşdur.

Elmi məsləhətçi: Elmina Kazımzadə

Redaktorlar: Vəfa Yaqublu  
Vəfa Qasımova

©MTTYM

Tərcümə və çap haqqında Müəllif hüquqları müqaviləsinin əsasında çap olunur.

İSBN 10-9952-436-27-0

İSBN13- 978-9952-436-27-3

Cildin orijinal tərtibatı: TPBİ

Yığım: Lineale Production

© UNESCO 2009

## Azərbaycan nəşrinə ön söz

Azərbaycanda fərdi müəllimlik, daha tanış sözlə adlandırılan repetitorluq fenomeni son illərdə artıq geniş şəkildə bir təhsil xidməti kimi yayılmışdır. Təhsillə əlaqəli olan hər bir şəxs müxtəlif rollarda repetitorluq fəaliyyətində iştirak edir: ya fərdi müəllim yanına gedən şagirdin valideyni kimi, ya evdə fərdi dərslər verən müəllim kimi, yaxud təhsildə repetitor məsələsi və bununla bağlı strateji addımları araşdıran və qərar verən mütəxəssis kimi. Repetitorluğun yayılmasına baxmayaraq hələ də tədqiqatlar və tətbiqi araşdırmalar kifayət etmir. Müqayisəli beynəlxalq tədqiqatlar da göstərir ki, Azərbaycan repetitor təcrübəsinin təhsil bazarının güclü amillərinə çevrilməsində tək deyil.

Bu kitab dünyada fərdi müəllimliyin rəngarəng coğrafiyasını əks etdirir və yerli səviyyədə əsaslı strateji qərarların qəbuluna kömək edə bilər. Mark Bray demək olar ki, fərdi müəllimlik haqqında tədqiqatların banisidir və bu, onun Azərbaycan dilinə tərcümə olunan ikinci kitabıdır. MTTYM 2005-ci ildən repetitorluq məsələsinin tədqiqində işlər aparır və bununla bağlı bir neçə kitab və multimedia resursları nəşr etmişdir. Onların arasında professor Mark Brayın 2007-ci ildə işıq üzü görmüş «Gizli bazarda təhsil : fərdi tədrisin monitorinqi» adlı kitabı da var. Həmin kitabda keçmiş sosialist ölkələrinin təcrübəsindən söhbət gedirdi. Bu kitabda isə Avropadan tutmuş Afrikaya qədər materiallar tədqim olunur.

İndiki nəşr tədqiqatçılar, müəllimlər, təhsil məsələlərini işıqlandıran media nümayəndələri üçün faydalı məlumat mənbəyi ola bilər.

# Mündəricat

Minnətdarlıq	6
Qısaltmaların siyahısı	7
Cədvəllərin siyahısı	9
Çərçivələrin siyahısı	10
1. Giriş	11
Kölgə metaforası	13
Kitabın strukturu	14
2. Diaqnoz	17
Miqyas, intensivlik və formalar	17
İqtisadi, sosial və təhsil baxımından təsir	30
Üç konkret situasiya araşdırması	47
3. Görüləcək tədbirlər	71
Xəritələmə kontekstləri, məqsədlər və struktur	71
Repetitor təhsilinə olan tələbata qarşı tədbirlər	75
Repetitor təhsilinin təminatına qarşı tədbirlər	79
Bazar ehtiyaclarından istifadə	84
Tənzimləyici strukturların təkmilləşdirilməsi	87
4. Monitoring və dəyərləndirmə	93
Milli və yerli səviyyədə rəylərin bildirilməsi	93
Beynəlxalq araşdırmalar	97
5. Nəticələr	101
İstiqamətlər	101
Kölgə sistemdən öyrənilənlər	104
İstinadlar	109
İndeks	127

## Minnətdarlıq

Bir çox insanlar bu nəşrin araya-ərsəyə gəlməsində və onunla əlaqədar fəaliyyətlərdə iştirak etmişlər. Bunların arasında 5-6 iyul 2007-ci il tarixində Parisdə keçirilmiş TPBİ forumunun iştirakçılarını göstərmək lazımdır. Bu tədbir fərqli profillərdən olan 37 iştirakçını məhsuldar təhlillər və müzakirələr üçün bir araya gətirmişdir. Tədbir TPBİ heyəti tərəfindən dəstəklənmişdir ki, onların arasında Florence Appéré və Emmanuelle Susonun adlarını xüsusi olaraq qeyd etmək və onlara minnətdarlıq bildirmək lazımdır. Bundan başqa, bir çox ölkələrdə planlaşdırma mütəxəssisləri, qərarverici şəxslər və tədqiqatçılar da kitaba öz töhfələrini vermişlər. Əlyazmaya dair rəy bildirdiklərinə və digər proseslərə yardım göstərdiklərinə görə aşağıdakı şəxslərə xüsusi minnətdarlıq bildirilir: Karl Heynz Gruber, Ora Kvo, Izumi Mori, Stiven Obeegadoo, Armoogum Parsuramen, Laura Paviot, Neville Postlethvayte, Iveta Silova, Şiniçi Suzuki, and Aleksandr Ventura.

## Qısaltmaların siyahısı

ATİA	Afrikada Təhsilin İnkişafı Assosiasiyası
İÖYL	İcmanın Öyrənməsinə Yardım Layihəsi
İTŞ	İbtidai Təhsil Şəhadətnaməsi
ÇDM	Çikaqo Dövlət Məktəbləri
KTBT	Kollec Tədris Bacarıqları Testi
ETD	Elm və Texnologiya Departamenti
OTÜŞ	Orta Təhsil haqda Ümumi Şəhadətnamə
ÜDM	Ümumi Daxili Məhsul
ÜMM	Ümumi Milli Məhsul
OB	Orta Bal
TNQBA	Təhsil Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiya Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut
TPBİ	Institut national de recherche pédagogique
INRP	Informasiya və Kommunikasiya Texnologiyaları
İKT	Haut Conseil à l'évaluation de l'école
HCEC	Malay/Müsəlman Uşaqlar üçün Təhsil Şurası
MMUTŞ	Heç Bir Uşaq Geri Qalmasın
HBUGQ	Qeyri-Hökumət Təşkilatı
QHT	İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı
İƏİT	Açıq Cəmiyyət İnstitutu
ACİ	Şagirdlərin Beynəlxalq Qiymətləndirilməsi Proqramı
ŞBQP	İxtisaslı Müəllim Statusu
İMS	Təhsilin Keyfiyyətinin Monitorinq olunması üzrə Cənubi və Şərqi Afrika
TKMCŞAK	Konsorsiumu
SİS	Sosial-iqtisadi status
SHİA	Sinqapur Hind İnkişaf Assosiasiyası
XMOM	Xüsusi Məqsədli Orta Məktəb
MPL	Məktəb Pilot Lideri
ÜRTEA/RTEAI	Üçüncü Riyaziyyat və Təbiət Elmləri Araşdırması Riyaziyyat və Təbiət Elmləri Araşdırmalarında İstiqamətlər
UNESCO	Birləşmiş Millətlər Təhsil Elm və Mədəniyyət Təşkilatı
UNICEF	Birləşmiş Millətlər Uşaq Fondu
ABŞ	Amerika Birləşmiş Ştatları
TPS	Təhsilin prioritet sahələri





# Cədvəllərin siyahısı

Cədvəl 1. Repetitor təhsilinin beynəlxalq göstəriciləri	18
Cədvəl 2. Şərqi Avropanın və Asiyanın seçilmiş ölkələrində repetitorluğun miqyası	20
Cədvəl 3. Şərqi və Cənubi Afrikada fərdi dərslər alan 6-cı sinif şagirdlərinin faiz göstəriciləri, 1995 və 2000-ci illər	21
Cədvəl 4. Hindistanın dörd ştatında fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz göstəriciləri siniflər üzrə	21
Cədvəl 5. Portuqaliyanın dörd məktəbində 12-ci sinif şagirdləri arasında fərdi dərslərin intensivliyi, 2005-2006	25
Cədvəl 6. Müxtəlif sayda fənlər üzrə fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz göstəricisi, Hindistan, 2005	26
Cədvəl 7. Hindistanda orta məktəbin yuxarı pilləsində müxtəlif fənlər üzrə fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz göstəricisi, 2005	26
Cədvəl 8. Şərqi Avropa və Asiyada repetitor dərslərinin istifadəsinə görə şəhər və kənd zonaları arasında fərqlər (%)	37
Cədvəl 9. Hindistanın dörd ştatında kənd və şəhər yerlərində orta məktəbin aşağı siniflərində fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz nisbəti	37
Cədvəl 10. Repetitorluğun əsas təhsil sistemində təsiri	45
Cədvəl 11. Repetitor dərsləri alan şagirdlərin faiz göstəricisi, Koreya, 1980-2007	53
Cədvəl 12. Əsas repetitor şirkətləri, Fransa	68
Cədvəl 13. Repetitor təhsilinin təsnifatı sistemi	73
Cədvəl 14. İngiltərədə Müsbət irəliləyişə nail olmaq layihəsində nəzərə alınan repetitorluq modelləri	82
Cədvəl 15. Avropa və Asiyanın 6 ölkəsində repetitor təhsilini tənzimləyən hüquqi sistemlər	87
Cədvəl 16. Müsbət irəliləyişə nail olmaq layihəsi üçün dəyərləndirmə metodları	96

## Çərçivələrin siyahısı

Çərçivə 1. Repetitorluq modellərinin təsnifatı	24
Çərçivə 2. Dəyərləndirmə	30
Çərçivə 3. Təzyiqlərin idarə olunması	54
Çərçivə 4. Nə üçün Mavritaniyada repetitor təhsili bu qədər güclüdür?	64
Çərçivə 5. Fransada repetitor təhsilinin maliyyə aspekti	69
Çərçivə 6. Yaponiyada «juku» növlərinin bir-birindən fərqləndirilməsi	74
Çərçivə 7. Misirdə nüfuzlu repetitor	78
Çərçivə 8. Monopoliya + Qərar vermə sərbəstliyi – Hesabatlılıq	80

# 1. Giriş

Bütün dünyada təhsil üzrə planlaşdırma mütəxəssislərinin və qərarvericilərin əsas diqqəti formal təhsil sistemlərinə yönəlmişdir ki, bu sistemlər də uşaq bağçalarından ibtidai və orta məktəb təhsilinə, universitet sektoruna qədər bir sıra sahələri əhatə edir. Bu sistemlərin mövcud olduğu təhsil müəssisələri əhəmiyyətli sayda resurslardan istifadə edirlər və xidmət göstərdikləri cəmiyyətlərdə mühüm sosial və iqtisadi rola malikdirlər.

Bu əsas təhsil sistemləri ilə paralel şəkildə mövcud olan və getdikcə özünü daha qabarıq şəkildə büruzə verən özəl repetitorluq (fərdi müəllimlik) adlandırılan kölgə təhsil sistemləri bu kitabın mövzusunun təşkil edir. Kölgə sistemlərin ciddi sosial və iqtisadi təsirə malik olmasına baxmayaraq, bu sistemlərə nisbətən az diqqət verilmişdir. Bu kitabda qeyd edilir ki xüsusən Yaponiyada və Şərqi Asiyanın digər bölgələrində kölgə təhsil uzun zamandan bəri mövcud olmuşdur. Son illərdə hər yerdə əhəmiyyətli dərəcədə inkişaf olmuş, repetitorluğun formaları və təsiri artmışdır. Bundan başqa artıq repetitorluq ayrıca bir qeyri-rəsmi fəaliyyət deyil, sistem şəklində inkişaf edir. Repetitor xidməti göstərən müəssisələrin bir-birləri ilə əlaqələri olur, bəziləri hətta ölkələrarası fəaliyyət göstərirlər.

1999-cu ildə UNESCO Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitutu (TPBİ) repetitorluq məsələsinə həsr edilmiş ilk beynəlxalq araşdırmanı nəşr etmişdir. Həmin araşdırma bu kitabın müəllifi tərəfindən hazırlanmışdır (Bray, 1999a). Araşdırma akademik və peşə ədəbiyyatında böyük marağa səbəb olmuşdur. Eyni zamanda kitabda bu məsələnin daha sonra da araşdırılmasının vacib olduğu qeyd edilmişdir (s. 87).

1999-cu il nəşrindən sonrakı dövrdə bu məsələ yenidən araşdırılmışdır. TPBİ etika və korrupsiya silsiləsindən ikinci kitabı nəşr etdi (Bray, 2003); bir çox başqa mütəxəssislər, o cümlədən bu kitabın ədəbiyyat siyahısı bölməsində göstərilən müəlliflər mövzuya toxundular; TPBİ-nin araşdırmasına dair istinadları özündə birləşdirən mövzu bir çox qurumların və qeyri-hökumət təşkilatlarının strategiya sənədlərində öz əksini tapdı (məs. Dünya Bankı, 2004, 2005; İƏİT, 2006a; ATİA, 2008; Açıq Cəmiyyət İnstitutu, 2008; UNESCO, 2004, 2007, 2008; UNICEF, 2007; Transparency International, 2009). Bu təhlillərdə repetitorluğun geniş yayılması problemi qismən öz əksini tapsa da, təhlillərin artması məsələnin nə qədər vacib olduğunu insanlara göstərdi.

Məsələyə qarşı artan diqqət öz növbəsində təhsil üzrə planlaşdırma mütəxəssisləri və qərarvericilər tərəfindən repetitorluğun mövcudluğuna və geniş yayılmasına qarşı hansı şəkildə reaksiya göstəriləcəyi məsələsini də ortaya çıxardı. Bu məsələ 1999-cu il nəşrində öz əksini tapdı. Həmin kitabda (Bray, 1999a, s. 74-77) qeyd olunurdu ki, bütün dünyadakı sistemlər ya bu problemə məhəl qoymurlar, ya da onu qadağan etməyə cəhd göstərirlər. Həmçinin, kitabda müəyyən edilir ki, müxtəlif mühitlər və müxtəlif zamanlar üçün məsələyə qarşı fərqli tədbirlər görülməli və nəticə çıxarmaq üçün davamlı monitoring və təhlil aparılmalıdır. Həmin kitabın nəşrindən sonra dəyişən vəziyyət məsələnin daha dərinə araşdırılmasını zəruri etmişdir.

2007–ci ildə TPBİ Parisdəki baş ofisində keçirilən strategiya forumunda yenidən bu məsələyə qayıtdı. İki günlük tədbirdə forum üçün təqdim edilən sənədlər və aparılan müzakirələr bu kitab üçün mühüm mənbə rolunu oynamışdır. Forumun adı bu kitabla eyni olmuşdur. İştirakçılar müxtəlif mühitlərdə repetitorluğun müxtəlif növlərini müəyyən etmiş və müvafiq strategiyaları müzakirə etmişlər. Onlar bildirdilər ki, mövzu ətrafında qeyri-müəyyənlik çoxdur və buna görə də strategiyaya dair tövsiyələrin verilməsində ehtiyatlı olmaq lazımdır. Bununla belə, müzakirələrdə yeni konsepsiyanın əsası qoyuldu və məhz buna görə də bu müzakirə böyük əhəmiyyət kəsb edir.

TPBİ strategiya forumlarında ənənəvi olaraq, Şimal və Cənub, həmçinin Qərb və Şərq ölkələri üçün aktual olan mövzulara toxunulur. Fərdi müəllimlik, yəni repetitorluq bu meyara uyğun idi və tədbir Avstraliya, Botsvana, Fransa və Koreya Respublikası kimi ölkələrdə situasiyanın müqayisə olunmasına imkan verdi. TPBİ-nin strategiya forumları həmçinin planlaşdırma mütəxəssislərini, strategiyanı müəyyən edən şəxsləri, təcrübəçiləri və tədqiqatçıları bir araya toplamaq məqsədi güdür. Repetitorluq məsələsinə həsr olunmuş forum da istisna olmadı və qruplar arasında çox faydalı informasiya mübadiləsinə imkan yaratdı. İştirakçıların bir çoxu öz övladları üçün fərdi müəllim tutmaq məsələsində qərar vermək məcburiyyətində olan valideynlərdən ibarət idi ki, bu da forumda yeni bir istiqamət təşkil edirdi. Bu kitab həmin forumun sənədlərinə və müzakirələrinə, ədəbiyyatda mövcud olan əlavə materiallara və müxtəlif peşə və akademik toplantılarda aparılan müzakirələrə əsaslanır.

## «Kölgə» metaforasının açıqlanması

2007-ci ildə keçirilmiş forumun adında 1999-cu ilin kitabında yer alan metaforadan istifadə olunmuşdur (Bray, 1999a). Həmin kitabda bu metafora Marimuthu, Singh və b. (1991), Stevenson və Baker (1992) və George (1992) kimi tədqiqatçıların yazılarına əsasən istifadə olunmuşdur. 1999-cu ilin kitabında izah olunduğu kimi (s. 17), kölgə metaforası bir neçə aspektdən uyğun gəlir. Birincisi, əsas təhsil sistemi mövcud olduğuna görə, repetitorluq da mövcuddur; ikincisi, əsas təhsilin miqyası və forması dəyişdikdə, repetitorluğun da miqyası və forması dəyişir; üçüncüsü, demək olar ki, bütün cəmiyyətlərdə repetitorluğa nisbətən əsas təhsilə daha çox diqqət yetirilir; və dördüncüsü, kölgə sistemin xüsusiyyətləri əsas sistemə nisbətən daha az aydındır. Kitabda əlavə olaraq qeyd edilir ki (s. 17-18):

Kölgə sistemlər faydalı ola bilər. Günəş saatının yaratdığı kölgə müşahidəçiyə vaxtın ötüb keçdiyini bildirdiyi kimi, təhsil sisteminin kölgəsi də müşahidəçiyə cəmiyyətdə baş verən dəyişiklikdən xəbər verə bilər.

Ancaq bəzi ölkələrdə valideynlər, pedaqoqlar və siyasətçilər repetitorluğun ailələrin və şagirdlərin həyatlarında bu qədər üstün yer tutmasını kəskin tənqid edirlər. Repetitorluq ümumən sosial bərabərsizlik yaradır və onu möhkəmləndirir, həmçinin insan və maliyyə resurslarından istifadə edir ki, bu vəsaitlər digər fəaliyyətlərdə daha yerində istifadə oluna bilərdi. Tənqidçilər əlavə edirlər ki, repetitorluq əsas təhsil sisteminin tədris planını təhrif edir, əsas təhsil sisteminin müəllimləri tərəfindən planlaşdırılmış öyrənmə ardıcılığını pozur və sinif daxilində fərqləri daha da dərinləşdirir. Bu baxımdan, əksər kölgə sistemlərdən fərqli olaraq, repetitorluq sadəcə passiv bir orqan deyil, o, həmçinin təqlid etdiyi orqana da mənfi təsir göstərə bilər.

Bu kitab “Kölgə təhsil sisteminə qarşı müqavimət” adlanır, belə ki, burada qeyd edilir ki, repetitorluqla əlaqədar olan bütün məsələlərə qarşı müqavimət göstərilməlidir. Bu, o demək deyil ki, repetitorluğun bütün aspektləri mənfidir. Repetitorluq şagirdlərin öyrənmələrinə kömək edir və bununla, onların insan kapitalını inkişaf etdirir. Bu isə öz növbəsində iqtisadi inkişafa təkan verir. Repetitorluq həmçinin uşaqlara və gənclərə öz həmyaşıdları və başqaları ilə ünsiyyətdə olmaq üçün konstruktiv imkanlar yaratmaqla dəyərli sosial funksiyaları da yerinə yetirir. Bundan başqa repetitorluq repetitorlar üçün gəlir mənbəyi rolunu oynayır; o, şagirdlərə dərslərini öyrənməkdə yardım etməklə əslində məktəb müəllimlərinə köməklik göstərir. Ancaq bununla belə, repetitorluğun ciddi mənfi təsirləri də ola bilər. O, əsasən sosial və iqtisadi bərabərsizlik yaradır və onu dərinləşdirir; o, uşaqların həyatında üstün yer tutur və onların asudə vaxtını alır. Bu isə psixoloji və pedaqoji baxımdan arzuolunmazdır; və nəhayət, repetitorluq bir sıra mühitlərdə sosial inamı sarsıdan korrupsiya forması kimi dəyərləndirilir.

Bir çox ölkələrdə bu müsbət və mənfi xüsusiyyətlərin kombinasiyası mürəkkəb bir mənzərə yaradır; və çox az cəmiyyətlərdə bu məsələlərə qarşı yaxşı işlənib hazırlanmış mexanizmlər var. Strategiyanı müəyyən edən bir çox mütəxəssislər və planlaşdırıcılar bu məsələdən yan keçməklə və onu bazar qüvvələrinə buraxmaqla, çətin qərarlar qəbul etməkdən qaçırırlar. Ancaq bir çox mühitlərdə bu cür laqeyd münasibət problemlidir və kölgə təhsil sisteminə qarşı müqavimət göstərilməlidir. Müvafiq tədbirlərin görülməsi üçün qərar qəbul etmək çətin ola bilər, ancaq qərarvericilər və planlaşdırıcılar ən azı qəbul etməlidirlər ki, repetitorluq mövcuddur və ciddi nəticələr törədir. Kitabın sonrakı bölmələrində bu məsələ ilə əlaqədar bütün dünyada mövcud olan təcrübə açıqlanır ki, bu da hər konkret vəziyyət üçün müvafiq tədbirlərin müəyyənləşdirilməsində qərarvericilərə yardım edə bilər.

## Kitabın strukturu

Bu məsələ ilə əlaqədar strategiyanın müəyyən edilməsi üçün atılan istənilən addım məsələnin təsviri və miqyasının müəyyən edilməsi ilə başlanmalıdır. Bu baxımdan kitabın birinci hissəsi repetitorluğun miqyasının və formasının təsviri ilə başlanır. Ayır-ayrı ölkələrin və bölgələrin modelləri göstərilir, həmçinin təhsilin ayır-ayrı səviyyələrindəki fərqlər təsvir olunur. Bundan başqa kitabda repetitorluğun növlərindəki fərqlər də qeyd edilir. Fərdi dərslərin əhatəsi şagirdlə müəllim arasında təkbətək keçirilən dərstdən geniş mühazirə audotiryalarında verilən dərslə qədər dəyişə bilər. Fərdi dərslər üzvə, qiyabi kurs formasında, telefon və ya internet vasitəsilə keçilə bilər. Mövsümdən asılı olaraq fərdi dərslərin intensivliyi dəyişə bilər, həmçinin fərdi dərslər qızlara nisbətən daha çox oğlanların gündəlik həyatının bir hissəsi ola bilər.

Məsələnin təsvirini verdikdən sonra, kitabda onun iqtisadi, sosial və təhsil baxımından nəticələrinə toxunulur. Repetitorluq bu kateqoriyaların hər biri üzrə faydalı da ola bilər, ancaq xarakterindən və miqyasından asılı olaraq problem yarada bilər. Zəif nəticələr göstərən şagirdlərə yardım etmək üçün hökumətin strategiyaları ilə dəstəklənən repetitorluq əsasən yüksək nəticələr göstərən şagirdlərə xidmət edən və bazarın diktəsi ilə çalışan repetitorluqdan fərqlənir. Eynilə, qeyri-formal şəkildə universitet tələbələrinin verdiyi fərdi dərslər ilə kommersiya qurumlarında peşəkarlar tərəfindən verilən dərslər arasında fərq var. Bəzi mühitlərdə şagirdlər repetitorluğa vəsait xərcləməyə məcburdurlar, çünki onların bütün həmyaşıdları fərdi dərslər alırlar, məktəbdəki müəllimlər fərdi dərslər almağı məsləhət görürlər və/və ya bu şagirdlərin ailələri fərdi dərslər almağı təhsil və iqtisadi baxımdan irəliləyişə nail olmaq üçün tramplin hesab edirlər.

Geniş miqyasda, çox şey cəmiyyətlərdəki mədəniyyətdən asılıdır. Mədəniyyətlər dəyişə bilər və dəyişir, bu isə bəzi ölkələrdə repetitorluğun nə üçün geniş vüsət aldığını izah edir.

Bu diaqnozdan belə bir sual meydana gəlir: qərarvericilər və planlaşdırıcılar kölgə təhsil sisteminə qarşı nə edə bilərlər və etməlidirlər? Kitabda təklif edilir ki, onlar kontekstin, məqsədlərin və strukturların müəyyən edilməsi ilə başlasınlar. Bundan sonra onlar tələb və/və ya təklifin formalaşdırılması mərhələsini başlaya bilərlər. Qərarvericilər və planlaşdırıcılar bazar qüvvələrindən istifadə etməyin yollarını axtara bilərlər və onlar tənzimləmə strukturlarını təkmilləşdirməyə maraqlı göstərəcəklər. Məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə əlavə fərdi dərslər almaq üçün təzyiqlər göstərmələrinə qarşı görüləcək tədbirlər məktəb xaricində verilən ayrıca fərdi dərslərə qarşı görüləcək tədbirlərdən fərqlənməlidir. Həmçinin, görüləcək tədbirlər qərarvericilərin öz siyasətlərini həyata keçirmək üçün qarşılaşdıqları maliyyə, kədr və ya digər məhdudiyyətlərdən də asılıdır. Buna da mədəni, inzibati və digər faktorlar təsir göstərir. Qərarvericilər və planlaşdırıcılar həmçinin vaxt keçdikcə situasiyanın necə dəyişdiyini müşahidə etmək və dəyərləndirmək üçün müxtəlif mexanizmlərin olmasını arzu edə bilərlər.

Nəhayət, başlanğıcda bu kitabın konseptual sərhədlərindən bəzilərinə müəyyən etmək zəruridir. Birincisi, kitab ancaq şagirdlərin ibtidai və orta təhsil pillələrində fərdi dərslər almalarından bəhs edir. Əlbəttə ki, repetitorluq məktəbəqədər və məktəb sonrası mərhələlərdə də mövcuddur, ancaq bu pillələrdə onun xarakteri fərqlidir və fərqli məsələlər doğurur. İkincisi, kitabda ancaq ödənişli repetitorluq məsələsi araşdırılır: qohumlar, müəllimlər və ya başqa şəxslər tərəfindən verilən pulsuz fərdi dərslər kitabın mövzusunə aid deyil. Repetitorluğun bu növü də qərarvericilər və planlaşdırıcılar üçün əhəmiyyət kəsb edə bilər, ancaq yenə də, onun xarakteri və doğurduğu məsələlər ödənişli repetitorluqdan fərqli olacaqdır. Üçüncüsü, kitab ancaq əsas məktəb sistemində tədris olunan akademik fənlərdən bəhs edir. Məsələn, məktəbdə tədris olunmayan balet, futbol, din dərsləri və ya azlıqların dillərinin öyrədilməsi kitabın mövzusu xaricindədir. Bu məsələlər də əhəmiyyət kəsb edir, ancaq onlar kitabın məzmununu xaricində ayrıca olaraq araşdırılmalıdır.



## 2. Diaqnoz

### **Repetitorluğun miqyası, intensivliyi, təsir mexanizmi**

Əlavə fərdi müəllimliyin əhatəsinə və formasına dair dəqiq məlumat əldə etmək çətindir. Bu, təminatçılar və istehlakçılarla əlaqədar olan bir neçə səbəbdən irəli gəlir:

- *Repetitorlar* adətən diqqəti cəlb etməməyə çalışırlar, çünki onların əksəriyyəti repetitorluq fəaliyyəti ilə qeyri-formal şəkildə məşğul olurlar və vergisiz gəlir qazanırlar.
- *Şagirdlər* də diqqətdən yayınırlar, çünki fərdi dərs almaq onların öz həmyaşıdları üzərində üstünlük qazanmaları və/və ya məktəbdəki müəllimlərinə güvənməmələri kimi başa düşülə bilər və onlar kütbeyin hesab edilməkdən qorxurlar.
- *Validənlər* də diqqətdən qaçırlar, çünki onların repetitor xidmətlərindən istifadə etmələri öz övladları üçün ədalətsiz üstünlük əldə etmələri və/və ya məktəb müəllimlərinə qarşı etimadsızlıq yaratmaq kimi qəbul edilə bilər, yaxud da onlar uşaqlarının kütbeyin hesab edilməsindən qorxurlar.

Repetitorluğun əhatəsini müəyyən etmək də çətin ola bilər, çünki, ayrı-ayrı fəsilərdə onun forması, müddəti və intensivliyi dəyişir. Əksər hallarda fərdi dərs təkbətək formada verilir, ancaq onun forması təkbətək dərsdən böyük siniflərə qədər dəyişə bilər. Fərdi dərs həmçinin qiymətli kurslar və daha çox internet vasitəsilə də verilə bilər. Bundan başqa bəzi şagirdlər fərdi dərsi bir çox fənlər üzrə müntəzəm şəkildə uzun müddət aldıkları halda, başqaları bir neçə fənn üzrə və fasilələrlə fərdi dərs alırlar. Bununla belə, aparılmış kifayət qədər araşdırmalar təxmini mənzərəni təsəvvür etməyə imkan verir. Bundan başqa repetitor təhsilinin sosial və iqtisadi baxımdan ciddi problem olmasına dair məlumatlar artdıqca və müstəqil tədqiqatçılar və peşəkar qurumlar problemə dair daha çox şey öyrəndikcə, bu mənzərə daha aydın xarakter kəsb edir.

### ***Problemin miqyasındakı fərqlər***

Cədvəl 1-də müxtəlif mühitlərə dair göstəricilər yer alır. Bu cədvəldə statistik məlumatlar standart formatda verilmir, çünki araşdırmalar yanaşma baxımından bir-birindən fərqlənir. Ancaq cədvəldə mühüm nümunələr öz əksini tapır. Diqqəti cəlb edən ilk müşahidə repetitorluğun dünyanın bir çox bölgələrində mövcud olmasıdır. Bu bölgələrə Kambociya və Kenya kimi yoxsul ölkələr, həmçinin Kanada və Yaponiya kimi zəngin ölkələr daxildir. Repetitor təhsili kənd yerlərinə nisbətən şəhərdə daha geniş yayılmışdır və bəzi mədəniyyətlərdə həm oğlanlar, həm də qızlar ekstensiv şəkildə fərdi dərs alırlar.



## Cədvəl 1. Repetitor təhsilinin beynəlxalq göstəriciləri

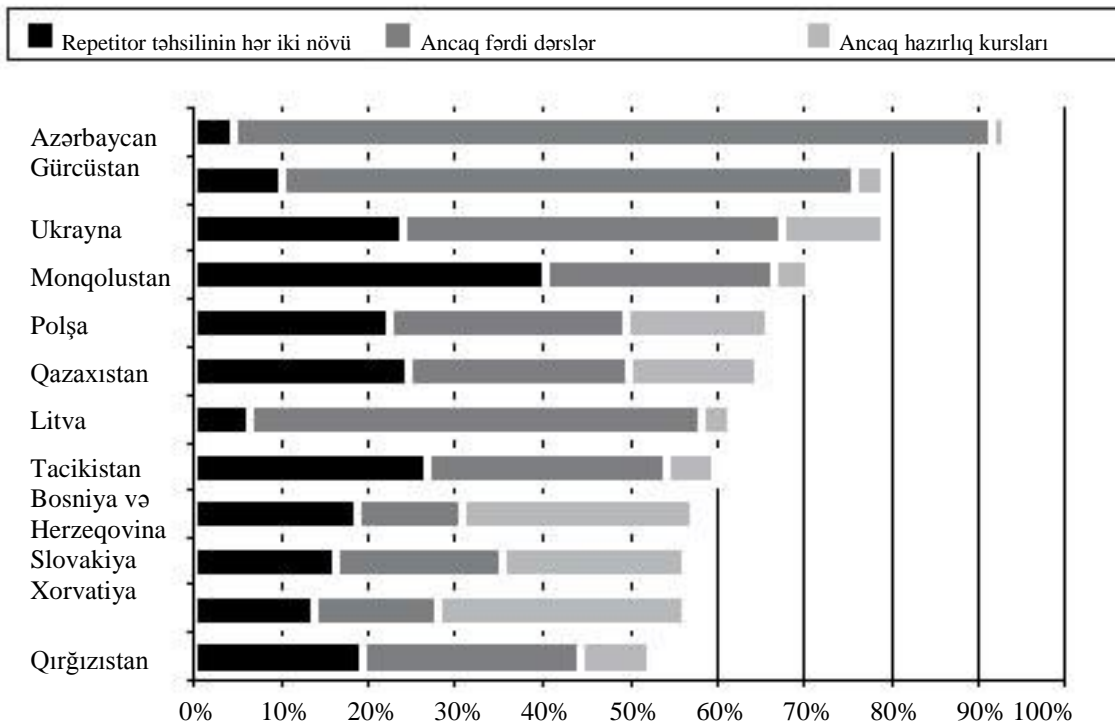
Məkan	Nümunə
Banqladəş	2005-ci ildə 16400 ailədə aparılmış milli sorğunun nəticələri 1998-ci ildə 33229 ailədə aparılmış sorğunun nəticələri ilə müqayisə olunmuşdur. Müqayisə repetitorluğun zəifləmədiyini və artdığını göstərmişdir. 2005-ci ildə ibtidai sinif şagirdlərinin 31%-i fərdi dərslər almışlar (28,2% kənd yerlərində, 51,7% şəhərlərdə), 1998-ci ildə isə bu göstərici 21,4% olmuşdur (18,1% kənd yerlərində, 44,3% şəhərlərdə).
Kamboca	1997/1998 –ci illərdə sorğuya cəlb edilmiş 77 ibtidai məktəbin 31,2%-də respondentlər fərdi dərslər aldıklarını bildirmişlər ki, bu da cəmi ibtidai təhsil xərclərinin 6,6%-i deməkdir. Bunun ardınca 2004-cü ildə aparılmış araşdırmada müəyyən edilmişdir ki, orta təhsil səviyyəsində xərclər gözəçarpan dərəcədə artmışdır. Orta məktəbin yuxarı siniflərində ailələrin repetitor təhsilinə sərf etdikləri orta xərc ibtidai siniflərə nisbətən dörd dəfə artıq olmuşdur.
Kanada	1997-ci ildə telefon vasitəsilə aparılmış milli sorğuda məktəb yaşlı övladı olan 501 şəxsdən 9,4%-i uşaqlarının dərslər saatlarından kənar fərdi dərslər aldıklarını, 8,4%-i isə, övladlarının keçmişdə fərdi dərslər aldıklarını bildirmişdir.
Çin	2004-cü ildə keçirilmiş Şəhərli Ailələrdə Təhsil və Məşğulluq sorğusuna 4773 ailə cəlb edilmişdir. Sorğuda müəyyən edilmişdir ki, ibtidai sinif şagirdlərinin 73,8%-i, orta məktəbin aşağı sinif şagirdlərinin 65,6%-i və orta məktəbin yuxarı sinif şagirdlərinin 53,5%-i fərdi dərslər alır. 2003-cü ildə 1120 kollec şagirdi arasında keçirilmiş sorğuda müəyyən edilmişdir ki, onların 86,4%-i orta məktəbdə fərdi dərslər almışdır.
Kipr	2004-cü ildə keçirilmiş sorğuda müəyyən edilmişdir ki, ailələr təhsil məsrəflərinin 61,0%-ni fərdi dərslərə sərf edir. 1997-ci il sorğusunda isə müəyyən edilmişdir ki, məktəb təhsilinin bütün pillələrində ailələrin fərdi dərslərə sərf etdikləri xərclər ümumdaxili məhsulun 1,6%-ni təşkil edir. 4729 ailəni əhatə edən 1994-cü il sorğusunda müəyyən edilmişdir ki, şəhərlərdə ibtidai məktəb şagirdlərinin 64%-i, kənd yerlərində isə 52%-i fərdi dərslər alır.
Misir	Hökumətin statistik göstəricilərindən məlum olur ki, 2006-cı ildə ibtidai və orta məktəb şagirdlərinin 34%-i fərdi dərslər almışlar. 2004-2005-ci illərdə 13600 ailədə keçirilmiş sorğuda müəyyən edilmişdir ki, ibtidai siniflərdə fərdi dərslər alan şagirdlər 36,0%, orta məktəbin aşağı siniflərində 28,0%, orta siniflərdə 33,6%, yuxarı siniflərdə isə, 48,1% təşkil etmişdir.
Honq Konq	2007-ci ildə aparılmış sorğuda müəyyən edilmişdir ki, <i>juku</i> adlandırılan repetitor məktəbləri birinci sinif şagirdlərinin 15,9%-nə xidmət göstərir, sonrakı siniflərdə bu göstərici daha yüksək olmuş və orta məktəbin 3-cü sinfində 65,2% təşkil etmişdir. Buna əlavə olaraq orta məktəbin 3-cü sinif şagirdlərinin 6,8%-i evdə, 15,0%-i isə qiyabi kurslarda fərdi dərslər almışlar.

Məkan	Nümunə
Kenya	1997-ci ildə 3233 6-cı sinif şagirdi arasında keçirilmiş milli sorğuda müəyyən edilmişdir ki, onların 6%-i fərdi dərslər alır. Şimal-sərq əyalətlərində bu göstərici 39,0% Nyanza əyalətində isə 74,4% təşkil etmişdir. Üç coğrafi bölgədə aparılan paralel sorğular nəticəsində məlum olmuşdur ki, kənd yerlərinə nisbətən şəhərlərdə repetitorluq daha geniş yayılmışdır, həmçinin oğlanlar qızlara nisbətən daha çox fərdi dərslər alırlar.
Vyetnam	2001 –ci ildə 3639 ibtidai məktəbin 72660 5-ci sinif şagirdi arasında keçirilən sorğuda şagirdlərin 38%-i fərdi dərslər aldıklarını bildirmişlər. 2002-ci ildə bildirilmişdir ki, ailələrin təhsil xərclərinin 20%-i fərdi dərslərə sərf olunur. Bu göstərici universitetlərə qəbul imtahanlarına hazırlaşan şagirdlərin 29%-ni təşkil etməklə ən yüksək həddə çatmış və şəhər, Mərkəzi Haylendsdə və cənub bölgələrində xüsusən yüksək olmuşdur.

Mənbələr: Bray tərəfindən göstərilən müxtəlif araşdırmalar (2006, s. 517-518). Nath tərəfindən Banqladeşə dair göstəricilər (2008, s. 57); Misir Dünya Bankı tərəfindən (2008, s. 190); Kwok (2009, s. 106) və Ng (2009, s. 1) tərəfindən Honq Konqa dair; Yaponiya Təhsil, Elm, Mədəniyyət və İdman Nazirliyi tərəfindən (2008, s. 13); Çinə dair göstəricilər Xue və Ding tərəfindən (2009, s. 119); Vyetnama dair məlumatlar 2001-ci il Dünya Bankı sorğusu (2004, s. 81).

2007-ci il TPBİ forumunda təqdim edilən məlumatlar yeni bir nümunə rolunu oynamışdır. Silova (2007) Şərqi Avropanın və Asiyanın bir vaxtlar Sovet İttifaqı ilə əlaqəli olmuş 12 ölkəsi üçün repetitorluq məsələsinə dair statistik göstəricilər təqdim edir (Cədvəl 2). O, qeyd edir ki (s. 4), repetitorluğun miqyası 1990-cı illərin əvvəllərinə qədər kiçik olsa da, sonradan o, “böyük bir müəssisəyə” çevrilmişdir. Onun statistik göstəriciləri 2004-2005 və 2005-2006-cı illərdə Açıq Cəmiyyət İnstitutunun sponsorluğu ilə keçirilmiş bir neçə sorğunun nəticələrinə əsasən əldə edilmişdir (bax, həmçinin Silova, Būdienə və Bray, 2006; Silova, 2009). Araşdırmaların hədəfi birinci kurs universitet tələbələri olmuşdur. Onlara orta məktəbin son sinfində fərdi dərslər almaları barədə sual verilmişdir. Azərbaycan, Gürcüstan və Xorvatiyada tədqiqatçılar orta məktəb şagirdləri arasında əlavə sorğu keçirmiş və bununla, respondentlərin əhatəsini və araşdırmanın miqyasını genişləndirmişlər. Ümumilikdə, birinci araşdırmaya 8713 respondent, ikinci araşdırmaya isə, 3101 respondent cəlb edilmişdir. Araşdırma nəticəsində repetitor təhsilinin iki geniş yayılmış növü müəyyən edilmişdir: ayrı-ayrı şəxslər tərəfindən verilən dərslər və qəbul imtahanlarına hazırlıq üçün müvafiq müəssisələr tərəfindən təqdim edilən hazırlıq kursları. Fərdi dərslər Monqolustanda və keçmiş Sovet İttifaqı ölkələrində (xüsusən, Azərbaycan, Gürcüstan və Litvada) daha geniş yayılmışdır. Hazırlıq kurslarının xidmətlərindən isə, daha inkişaf etmiş və güclü bazara malik olan keçmiş Yuqoslaviya ölkələrində (Xorvatiya, Slovakiya, Bosniya və Herzeqovina) daha çox istifadə olunur. Ən çox təəccüb doğuran göstəricilər Azərbaycana aid olmuşdur. Belə ki, universitet tələbələrinin 90%-dən çoxu orta məktəbin son sinfində fərdi dərslər aldıklarını bildirmişlər.

## Cədvəl 2. Şərqi Avropanın və Asiyanın seçilmiş ölkələrində repetitor təhsilinin miqyası



Mənbə: Silova (2007), s. 5.

Paviot (2007) Təhsilin Keyfiyyətinin Monitoring olunması məqsədilə yaradılmış Cənubi və Şərqi Afrika Konsorsiumu (TKMCŞAK) (15 Təhsil Nazirliyinin tərəfdaşlığı) üçün hazırlanmış anketlərin formasına dair öz fikrini fərqli kontekstdə bildirmişdir. 1995 və 2000-ci illərdə 6-cı sinif şagirdlərindən müqayisəli məlumatlar toplanılmışdır (Cədvəl 3). Bu məlumatlar tam aydın deyildi, çünki həmin məlumatlara həm ödənişsiz repetitorluq, yəni müəllimlər və ailə üzvləri tərəfindən verilən dərslər, həm də ödənişli repetitorluq ilə əlaqədar göstəricilər daxil idi. Bununla belə, həmin məlumatlardan aydın olurdu ki, bəzi ölkələrdə repetitor xidmətlərindən çox geniş istifadə olunur və nəzərəçarpan artım müşahidə olunur.

1995-ci ildə 6-cı sinif şagirdlərinin orta hesabla 49,0 %-i fərdi dərslər aldıklarını bildirdikləri halda, 2000-ci ildə bu rəqəm 68,3 %-ə çatmışdır.

Bu qeydlər Eliot tərəfindən təsvir edilən (2007) Uqanda modeli ilə səsləşir. Eliot ayrı-ayrı siniflər üzrə statistik məlumatların az olmasından şikayətlənir, ancaq müşahidələrinə əsasən bildirir ki (s.14), repetitorluq “bütün əsas şəhər mərkəzlərində kök salmış və yayılmışdır”. Kənd yerlərində repetitorluq şagirdlərin əsas imtahanlardan keçəcəkləri siniflərdə istifadə olunur, şəhərlərdə isə, fərdi dərslər bütün siniflər üçün xarakterikdir. Eilor əlavə edir ki (s. 14), ayrı-ayrı regionlarda repetitor təhsilinin intensivliyi fərqlənsə də, bu problem “son iki onillikdə dramatik şəkildə artmış və hazırda bütün alt sektorlarda özünü büruzə verir”.

2000-ci ildə 6-cı sinif şagirdləri arasında TKMCŞAK tərəfindən keçirilmiş sorğuda göstərilmişdir ki, Uqandada sorğuya cəlb edilən 6-cı sinif şagirdlərinin 81,8%-i dərslər saatları xaricində əlavə dərslər aldıklarını bildirmişlər, onların 51,4%-i isə, həmin əlavə dərslər üçün pul ödədiklərini bildirmişdir (Byamugisha və Ssenabulya, 2005, s. 71-72).

**Cədvəl 3. Şərqi və Cənubi Afrikada fərdi dərs alan 6-cı sinif şagirdlərinin faiz göstəriciləri, 1995 və 2000-ci illər**

	TKMCŞAK I (1995)		TKMCŞAK II (2000)	
	Faiz göstəricisi	Xəta əmsalı	Faiz göstəricisi	Xəta əmsalı
Kenya	68,6	2,53	87,7	1,91
Malavi	22,1	1,96	79,7	3,47
Mavritaniya	77,5	1,44	86,6	1,07
Namibiya	34,7	2,08	44,7	2,33
Zambiya	44,8	2,35	55,1	3,56
Zənzibar	46,1	1,26	55,9	0,95
Tanzaniya				
Orta	49,0	1,94	68,3	2,22

Mənbə: Paviot, Heinsohn və Korkman (2008), s. 152.

Başqa bir nümunədə Sujatha (2007, s. 3) Hindistanın dörd ştatındakı vəziyyəti araşdırır. Onun 6948 nəfər 9-12 sinif şagirdi arasında keçirdiyi sorğuda ayrı-ayrı ştatlar və siniflər arasında fərq olduğu müəyyən edilmişdir, ancaq şagirdlərin orta hesabla 41,3 %-nin fərdi dərs aldıkları bildirilmişdir (Cədvəl 4). Oğlanların qızlara nisbətən daha çox fərdi dərs aldıkları məlum olmuşdur (müvafiq olaraq, 54,9% və 39,6%). Bu nəticələr Jalaluddin (2007, s. 1) tərəfindən aparılan araşdırmanın nəticələrinə uyğun gəlir. Həmin araşdırmada müəyyən edilmişdir ki, Qərbi Benqalda ailələrin 70 %-i ibtidai təhsil pilləsində fərdi dərslərə vəsait xərcləyir və repetitorluq xərcləri ailələrin təhsil xərclərinin üçdə birdən artıq hissəsini təşkil edir.

**Cədvəl 4 Hindistanın dörd ştatında fərdi dərs alan şagirdlərin faiz göstəriciləri, siniflər üzrə**

	IX	X	IX-X	XI	XII	XI-XII	IX-XII
Andra Pradeş	11,3	52,7	32,3	-	-	-	
Kerala	43,0	71,6	55,0	31,5	36,0	33,5	43,7
Maharaştra	43,2	56,0	49,3	41,0	38,5	40,0	44,7

Uttar Pradeş	31,4	62,0	45,7	31,4	38,6	34,9	40,7
Orta	32,0	58,8	44,6	36,0	53,8	36,8	41,3

Qeyd: Andhra Pradeş ştatının nümunəsi ancaq IX və X sinifləri əhatə edir.  
N = IX-X siniflər: 4,031; XI-XII siniflər: 2,917.

Mənbə: Sujatha (2007), s. 3.

Türkiyədə də fərdi dərslər alanların sayının yüksək olduğu və repetitorluğun əhəmiyyətli dərəcədə artdığı bildirilmişdir. Tansel və Bircan tərəfindən repetitorluğun üç əsas kateqoriyası müəyyən edilmişdir (2007, s. 5-6). Kateqoriyalardan biri tələb olunan fənlər üzrə özəl şəkildə razılaşdırılan qiymətlə təkbətək fərdi dərslərin verilməsidir. İkinci növ məktəb müəllimləri tərəfindən məktəbdə dərslərin verilməsidir, ancaq bu dərslər dərslər saatları xaricində və əlavə ödənişlə verilir. Əsasən ibtidai siniflərdə rast gəlinən bu dərslər Milli Təhsil Nazirliyinin icazəsi ilə və Nazirliyin müəyyən etdiyi qiymətlərlə məktəb şuraları tərəfindən təşkil olunur. Üçüncü növə repetitorluq mərkəzləri daxildir ki, bunlar “dərslər” adlanır. Dərslənlər həm ibtidai, həm də orta məktəb şagirdlərinə xidmət göstərir, eyni zamanda dövlət xidmətinə hazırlıq üçün dərslər verir.

Repetitor mərkəzləri 1960-cı illərin əvvəllərində yaranmış və 1965-ci ildə rəsmiləşdirilmişdir. Onlar Milli Təhsil Nazirliyində qeydiyyatdan keçməli və əldə etdikləri qazandıqdan vergi ödəməlidirlər. 1975-1976-cı illərdə Türkiyədə qeydiyyatdan keçmiş repetitor mərkəzlərinin sayı 157 olmuşdur. İki onillikdən sonra bu göstərici 1 292-yə, 2005-2006-cı illərdə isə 3 986-yə çatmışdır. Bu isə orta məktəblərin sayından (3 406) çoxdur. Repetitor mərkəzindəki orta sinif şagirdlərinin sayı (2 076 000) ilə müqayisədə ibtidai sinif şagirdlərin sayı 1 072 000 olmuşdur (Tansel və Bircan 2007, s. 16-17).

Avstriya modeli isə tam fərqlidir. Gruber (2007, s. 3) bildirir ki, Təhsil Nazirliyində “repetitorluğun milli miqyasına, provayderlərin (təminat verənlərin) müxtəlif növlərinin nisbi əhəmiyyətinə, repetitor xidmətlərinin istifadə olunma səbəblərinə və ya ayrı-ayrı məktəblərin repetitorluq məsələsi ilə əlaqədar gördükləri tədbirlərə dair məlumatlar yoxdur” Ancaq davamlı olaraq repetitor təhsili xərclərini araşdıran Avstriya İşçi Palatasının istehlakçıların müdafiəsi birliyi 2006-cı ildə müəyyən etmişdir ki, il ərzində repetitor təhsilinə sərf olunan milli məsrəf 140 milyon Avro təşkil edir.

Avstriya İşçi Palatasının hesablaması Vyana Universitetinin araşdırma layihəsinin göstəriciləri ilə uyğun gəlir. Həmin layihə çərçivəsində hesablanmışdır ki, Avstriyanın orta məktəb şagirdlərinin 20%-i repetitor xidmətinin müəyyən növlərindən istifadə edir (Wagner və b., 2003, sitat Gruber-ə aiddir, 2007, s. 3).

Digər göstəricilərdən aydın olur ki, repetitor təhsili Qərbi Avropada da ciddi məsələdir. 2008-ci ildə İngiltərədə 1500 valideyn arasında aparılmış sorğu nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, ibtidai sinif şagirdlərinin 12%-i, orta məktəb şagirdlərinin isə 8%-i fərdi dərslər alır (Peters, Carpenter, və b., 2009, s. 2). Fransada 1992-ci ildə aparılmış araşdırmada məlum olmuşdur ki, bir regionda şagirdlərin təxminən 25%-i fərdi dərslər alır (Glasman, 2007, s. 1). Növbəti onillikdə Fransa hökuməti tərəfindən həyata keçirilən təşəbbüslər bu sektorun genişlənməsinə təkan verdi (Melot, 2007; Anglade, 2008).

2000-ci ildə Yunanıstanda birinci kurs tələbələri arasında keçirilmiş sorğuda müəyyən edilmişdir ki, onların 80 %-dən çoxu frontistirio kimi tanınan intensiv kreminq (əzbərçilik) tipli hazırlıq məktəblərində dərslər almış, 50%-i fərdi dərslər almış, 1/3 hissəsi isə, həm qrup, həm də fərdi şəkildə əlavə fərdi dərslər almışdır (Psacharopoulos və Papakonstantinou, 2005, s. 105). İrlandiyada orta təhsili 2003-cü ildə bitirmiş 1 496 tələbə arasında keçirilmiş sorğuda müəyyən edilmişdir ki, onların 45 %-i məktəb təhsilinin sonuncu ilində ödənişli fərdi dərslər almışdır. Bu, 1994-cü illə müqayisədə eyni yaş qrupu üzrə 32% göstəriciyə nəzərən ciddi artımdır (Smyth, 2009, s. 9).

Avstraliya, Amerika Birləşmiş Ştatları (ABŞ) və Kanada modelləri də Qərbi Avropa modelləri ilə qarşılaşdırıla bilər. Watson (2007) bildirir ki, Avstraliyada repetitorluğa maraq azdır, ancaq federal hökumət 2004-cü ildə təhsildə geri qalan şagirdlər üçün fərdi dərslərin maliyyələşdirilməsi məqsədilə pilot vaucher planını irəli sürmüşdür. Bu plan 2005-ci ildə 6200 şagirdə yardım etdi ki, bu da müvafiq qrupun 1/3 hissəsini təşkil edirdi. Hökumət tərəfindən maliyyələşdirilən bu plandan başqa özəl təşəbbüslər də meydana gəldi və onların sayı artmağa başladı. Bu inkişaf ABŞ-da da analoji təşəbbüslərin yaranmasına səbəb oldu. Bunlar xüsusən, 2002-ci ildə müəyyən edilmiş və özəl provayderlər üçün hökumət vəsaitlərinin ayrılmasını nəzərdə tutan Heç bir Uşaq Geridə Qalmasın (HBUGQ) adlı qanunun nəticəsi olaraq yaradılan təşəbbüslər idi (Ascher, 2006; Burch, Donovan və Steinberg, 2006; Vergari, 2007). Kanadada paralel hökumət qanunu olmamışdır, ancaq bu ölkədə də repetitorluq sahəsində ciddi inkişaf olmuşdur.

Davies və Aurini (2006, s. 123) bildirlər ki, onların araşdırma apardıqları yerlərdə ötən 30 il ərzində rəsmi repetitor müəssisələrinin sayı 200-500 arası artmışdır. Ontarioda məktəb yaşlı uşaqları olan valideynlərin təxminən 24%-i son vaxtlarda fərdi müəllim tutur, bütün kanadalı valideynlərin 50%-i isə bildirmişlər ki, imkanları olsa, fərdi müəllim tutardılar.

Latın Amerikasında nisbətən az araşdırma aparılmışdır, ancaq regionun bəzi hissələrində, xüsusən şəhər zonasında və orta məktəbin yuxarı siniflərində repetitorluq nəzərə çarpacaq səviyyədədir. Məsələn, Braziliyada Mattos (2007) Rio de Janeyroda fəaliyyət göstərən repetitorların çalışma formasını araşdırmış, Barros (2008) isə Bahiada məsələni tədqiq etmişdir.

### **Çərçivə 1. Repetitorluq modellərinin təsnifatı**

Bütün dünyada mövcud olan modelləri nəzərdən keçirərkən repetitorluğun miqyasına və xarakterinə görə ölkələrin hansı şəkildə qruplaşdırılacağı müəyyən olur. Bu qruplaşdırma repetitorluğun mühüm bir fəaliyyət kimi formalaşmasına dair tarixi göstəricilərə, repetitorluğa imkan yaradan və ya onu məhdudlaşdıran mədəni faktorlara, həmçinin kölgə sistemlə hökumətin təhsil siyasəti arasındakı əlaqənin xarakterinə əsaslanmalıdır.

- *Yaponiya, Honq Konq, Koreya və Tayvan* kimi Şərqi Asiya cəmiyyətlərində repetitorluq uzun müddət davamlı bir fəaliyyət olmuşdur və mədəniyyətdən qaynaqlanır. Bunu qismən Konfutsi ənənələri ilə izah etmək olar. Həmin ənənələrdə təhsilə dəyər verilir və çalışqanlıq yaxşı keyfiyyət kimi vurğulanır. Repetitorluq qismən yaxşı göstəricilər əldə edən şagirdlərə xidmət edir.
- *Keçmiş Sovet ölkələrində və Şərqi Avropada* 1990-cı illərin əvvəllərinə qədər repetitorluğun miqyası kiçik idi, ancaq iqtisadi sistemlər dağıldıqdan sonra müəllimlər yoxsulluq həddini aşma bilmək üçün repetitor kimi əlavə qazanc əldə etmək məcburiyyətində qaldıqları üçün repetitorluq geniş yayılmağa başladı. Şagirdlər təhsil göstəricilərinə görə bu xidmətdən istifadə edə bilirlər.
- *Qərbi Avropada, Şimali Amerikada və Avstraliyada* repetitorluğun miqyası Şərqi Asiya və keçmiş Sovet ölkələri ilə müqayisədə kiçikdir, ancaq qərarları qəbul edən qərarvericilər məktəblər arasında rəqabətin vacib olduğu fikrini irəli sürdükləri və valideynlər fərdi dərslərə sərf etdikləri məsrəflərin əvəzini gördükləri üçün repetitor fəaliyyətləri genişləndi və özünü daha çox büruzə verməyə başladı. Bəzi hökumətlər zəif göstəricilərlə oxuyan şagirdlərə kömək etmək üçün repetitorluğa imkan yaratdılar.
- Repetitorluq həmçinin *Afrikada* da getdikcə özünü daha çox büruzə verir. Bu tendensiya qismən onunla əlaqədardır ki, müəllimlər güclü hesabatlılıq və nəzarət mexanizmlərinin olmadığı təhsil sistemində gəlir qazanma imkanlarının olmasından xəbərdardırlar. Bu baxımdan, Afrikanın təhsil sistemləri getdikcə Cənubi Asiyanın təhsil sistemlərinə bənzəyə bilər. Belə ki, Cənubi Asiyada, xüsusən şəhər zonasında repetitorluq gündəlik həyatın bir hissəsinə çevrilmişdir. Keçmiş Sovet ölkələrində olduğu kimi, burada da müəllimlər repetitorluq fəaliyyəti ilə yetərsiz gəlirlərini artırmaq üçün məşğul olurlar.
- *Latin Amerikasında* orta məktəbin yuxarı sinifləri istisna olmaqla, repetitorluq nisbətən az inkişaf etmişdir. Bu, bir daha təhsil sistemindəki ənənələri əks etdirir, ancaq bu ənənələr Qərbi Avropada, Şimali Amerikada və Avstraliyada olduğu kimi dəyişə bilər.

Bu fərqli kateqoriyalar o zaman faydalı ola bilər ki, onlar müxtəlif strategiyalara olan ehtiyacı aşkara çıxara bilsin. Planlaşdırıcılar elə düşünməməlidirlər ki, repetitorluğun miqyası kiçikdirsə, deməli tədbir görməyə ehtiyac yoxdur. Əksinə, məhz həmin məqamda tədbir görmək lazımdır, çünki problemin qarşısını almaq onu həll etməkdən yaxşıdır..

### ***Repetitorluğun intensivliyindəki fərqlər***

TPBİ forumunda təqdim edilən statistik göstəricilər repetitorluğun intensivliyi ilə əlaqədar fərqli modellərin və dəyişənlərin olduğunu nümayiş etdirmişdir. Məsələn, Neto-Mendes və Costa (2007) üç il müddətində Portuqaliyanın şəhərlərindən birində dörd orta məktəbdə apardıqları araşdırmadan bəhs etmişlər.

Bu məktəblərin 12-ci sinif şagirdlərindən məlumatlar toplanılmışdır. Cədvəl 5-də 2005-2006-cı illər üçün dörd məktəb üzrə göstəricilər verilir. Anonimliyi qorumaq üçün məktəblərin adları rənglərlə göstərilmişdir. Şagirdlərin 52-65%-i fərdi dərslər aldıklarını bildirmişlər. Əksər şagirdlər fərdi dərslərə həftədə 1-3 saat, bir çoxu 4-10 saat, az bir hissəsi isə, 10 saatdan çox vaxt sərf etdiklərini söyləmişlər. Bu müddətlər təbii olaraq, fərdi dərslər xərcləri ilə əlaqədardır.

**Cədvəl 5. Portuqaliyanın dörd məktəbində 12-ci sinif şagirdləri arasında fərdi dərslərin intensivliyi, 2005-2006**

Məktəb	Şagirdlərin sayı	Fərdi dərslər alanların% göstəricisi	Həftə ərzində fərdi dərslərə sərf olunan saatlar				Aylıq xərclər (Avro)			
			1-3	4-10	10+	CY	70	71-210	210+	CY
Mavi məktəb	161	65%	54%	42%	2%	2%	31%	56%	7%	6%
Sarı məktəb	97	52%	56%	36%	4%	4%	46%	50%	-	4%
Yaşıl məktəb	122	52%	59%	38%	-	3%	38%	53%	3%	6%
Çəhrayı məktəb	167	63%	54%	45%	1%	-	24%	66%	8%	2%

CY = Cavab yoxdur.

Mənbə: Neto-Mendes və Costa (2007), s. 7.

Portuqaliyaya dair məlumatlar 2005-ci ildə milli qəbul imtahanlarına hazırlaşan 31035 abituriyent arasında Təhsil Nazirliyi tərəfindən keçirilmiş sorğu nəticəsində əldə edilmişdir (Costa, Neto-Mendes və Ventura, 2008). Bu sorğuda müəyyən edilmişdir ki, həmin abituriyentlərin 54,7%-i 10-12-ci siniflərdə fərdi dərslər almışlar. Bu, şagirdlərin ən çox fərdi dərslər aldıkları dövrdür, belə ki, respondentlərin cəmi 7,7%-i 7-9-cu siniflərdə, ancaq 1,6%-i isə 5-6-cı siniflərdə fərdi dərslər almışlar. Fərdi dərslər almış respondentlərin 55,9%-i sorğu müddətində müntəzəm olaraq fərdi dərslər aldıklarını bildirmişlər. 27,5 % il ərzində qismən, 16,6% isə imtahanlardan əvvəl fərdi dərslər almışlar.

İmtahanlardan əvvəl repititorluğun istifadəsində yüksəlişin olması digər ölkələrdə də müşahidə edilir. Məsələn, Mavritaniyada ibtidai siniflərin, həmçinin orta məktəbin aşağı və yuxarı pillələrinin sonunda mühüm imtahanlar var. Həmin dövrlərdə repititorluq ən yüksək həddə olur (Obeegadoo, 2007). Namibiyada fərdi dərslərdən ən çox 10 və 12-ci sinif imtahanlarından əvvəl istifadə olunur (Nghiyoonanye, 2007). Vyetnamda və Sinqapurda yüksəliş ibtidai və orta təhsil pillələrinin sonuncu illərində müqayisəli həddədir (Dang, 2007 Tan, 2009).



Hindistanın dörd ştatına aid məlumatların yer aldığı Cədvəl 6-da repetitorluğun intensivliyindəki fərqlər, yəni şagirdlərin fərdi dərslər aldığı fənlərin sayı göstərilir. Orta məktəbin aşağı pilləsində Kerala repetitorluğun istifadəsində ən yüksək tezlik və intensivlik göstəricisinə malik olmuşdur (bax, Cədvəl 4), Andhra Pradeş ştatının tezlik və intensivlik göstəriciləri ən aşağı olmuşdur. Orta məktəbin yuxarı pilləsində şagirdlər nisbətən az fənn üzrə fərdi dərslər almışlar. Bu, qismən onunla əlaqədardır ki, dərslər proqramı onlardan daha az fənn üzrə ixtisaslaşmağı tələb edirdi. Orta məktəbin aşağı pilləsində dərslər proqramındakı əsas fənlər ana dili, ingilis dili, hind dili, riyaziyyat, təbiət elmlərinin əsasları və sosial elmlərdən ibarət olmuşdur. Şagirdlərin 90%-dən çoxu riyaziyyatdan fərdi dərslər almışlar, ən çox yayılmış digər fənlər təbiət elmləri və ingilis dili olmuşdur (Sujatha, 2007, s. 12). Kerala ştatında şagirdlərin 98,8%-i riyaziyyatdan fərdi dərslər almışdır. Uttar Pradeş ştatında isə, bu göstərici cəmi 73% təşkil etmişdir. Bu, yəqin ki, riyaziyyatın həmin ştatda məcburi fənn olmaması ilə əlaqədardır. Orta məktəbin yuxarı pilləsində şagirdlərin digər fənlərə nisbətən daha çox təbiət elmləri və riyaziyyat üzrə fərdi dərslər aldığı məlum olmuşdur (Cədvəl 7).

**Cədvəl 6. Müxtəlif sayda fənlər üzrə fərdi dərslər alan şagirdlərin % göstəricisi, Hindistan, 2005**

States	Orta məktəbin aşağı pilləsi				Orta məktəbin yuxarı pilləsi			
	1 fənn	2 fənn	3 fənn	Bütün fənlər	1 fənn	2 fənn	3 fənn	Bütün fənlər
Andhra Pradeş	58.1	36.7	3.4	1.7	-	-	-	-
Kerala	7.0	12.9	12.4	67.6	18.8	47.4	13.1	20.7
Maharaştra	12.0	21.8	55.3	10.9	38.0	55.9	6.1	0.0
Uttar Pradeş	7.8	21.0	46.8	24.3	35.1	40.6	21.7	2.6
Orta	13.3	20.7	39.1	27.0	33.0	49.5	12.4	5.1

Mənbə: Sujatha (2007), s. 11.

**Cədvəl 7 Hindistanda orta məktəbin yuxarı pilləsində müxtəlif fənlər üzrə fərdi dərslər alan şagirdlərin % göstəricisi, 2005**

Fənn	Kerala	Maharaştra	Uttar Pradeş	Cəmi
Təbiət elmləri və riyaziyyat	45.4	55.7	52.1	52.3
Humanitar elmlər	23.4	19.4	15.0	17.5
Kommersiya	20.1	17.8	47.4	19.8
Digər	0.0	1.6	10.0	4.3

Mənbə: Sujatha (2007), s. 13.

Fərdi dərslər saatlarını məktəb dərslərinin saatları ilə topladıqda gün ərzində şagirdin dərslər müddəti çox uzun ola bilər.

Bu fikir Makao-ya (Çin) istinad edən Sou (2007, s. 5) tərəfindən qeyd edilmişdir. İbtidai sinif şagirdinin gün ərzində rəsmi dərslər müddəti 5.5 saat olsa da, onlar sonrakı 2-4 saat ərzində də fərdi dərslər almışlar. Bu isə gün ərzində cəmi 7,5 – 9,5 saat deməkdir. Orta məktəb səviyyəsində şagirdlərin rəsmi dərslər müddəti 7 saat olsa da, onlar gün ərzində 2-3 saat əlavə fərdi dərslər almışlar. Bu, gün ərzində cəmi 9-10 dərslər saatı deməkdir. Sou qeyd edir (s. 5) ki, fərdi dərslər saatlarının əlavə edilməsi “vaxt bölgüsünü ciddi şəkildə pozur”.

### ***Repetitorluğun formasındakı fərqlər***

Fərdi dərslər bir çox formalarda verilir bilər ki, bunlar da yeni texnologiyalar inkişaf etdikcə təkmilləşirlər. Əksər hallarda fərdi dərslər təkbətək formada verilir, ancaq bəzən fərdi dərslər telefon, televiziya və internet vasitəsilə verilməsi də mümkündür. Əvvəllər fərdi dərslər daha çox formal yazışma formasında verilirdi, ancaq indi bu, internet saytları və elektron poçt ilə əvəz edilmişdir.

Təkbətək verilən fərdi dərslərin formatı da fərqli ola bilər. Gəliri yetərli olan ailələr öz uşaqları ilə fərdi qaydada məşğul olmaq üçün müəllim tuta bilərlər. Alternativ olaraq, şagirdlər kiçik qruplarda, böyük qruplarda və hətta video görüntü ilə təmin edilmiş iri mühazirə zalında da fərdi dərslər ala bilərlər. Bu formalardan hər biri pedaqogika, istifadəçilərin sərf etdikləri məsrəflər və hökumətin siyasəti baxımından fərqli nəticələrə malikdir.

Bəzi ölkələrdə fərdi dərslər daha çox öz şagirdləri üçün cavabdehlik daşıyan məktəb müəllimləri tərəfindən verilir. Müəllimlərin yaxşı tanındıqları şagirdlərinə əlavə yardım etmələri ilk baxışdan faydalı görünə bilər, bu, ciddi problemlər də yarada bilər. Ən pis halda, burada şantaj elementləri ola bilər. Dərslər saatları xaricində repetitorluq fəaliyyəti ilə məşğul olmaq üçün bazarı genişləndirmək məqsədilə müəllimlər tərəfindən əsas dərslər vaxtı proqramın qismən tədris edilməsi mümkündür. Bir çox təhsil sistemlərində məhz hansı şagirdlərin növbəti sinfə keçiriləcəyi müəllimlər tərəfindən müəyyən edildiyindən, valideynlər fərdi dərslər tələsinə düşürlər, çünki onlar bilirlər ki, uşaqları üçün fərdi müəllim tutmasalar, uşaqları sinifdə qalacaq və bu zaman valideyn daha çox xərc çəkməli olacaq.

Fərdi dərslər proqramlarının öyrədilməsi üçün televiziyanın istifadə olunması Koreya və Cənubi Afrika kimi ölkələrdə müşahidə edilmişdir. Cənubi Afrikada fərdi dərslər proqramları həm dövlət, həm də özəl kanallarda yayımlanır (Reddy, 2007, s. 14). Repetitorlar mövzunu müəyyən edir və məktəbə qoşulurlar. Şagirdlər məktəbdən öz suallarını göndərirlər və repetitorlar nümunələr üzərində işləyirlər. Bu sistemdə şagirdlərlə repetitor arasında qarşılıqlı əlaqə zəif olur və sistem nadir hallarda şəxsiləşdirilmiş xarakter daşıyır.

Fərdi dərslərin bu şəkildə yayımlanması müəllimləri və şagirdləri müəyyən məsafəni gedib-gəlmə əziyyətindən azad edir, ancaq adətən milli çərçivədə məhdudlanır.

İnternet vasitəsilə repetitorluq rahatlıq baxımından daha əlverişlidir və həm milli, həm də beynəlxalq miqyasda təmin edilə bilər (Ventura 2008a). Elektron məktublar, internet-telefoniyə və veb kameralar imkan verir ki, xidmət konkret müştərilərə və onların istəklərinə uyğun olsun. Öz şagirdləri ilə üzbəüz dərs keçən repetitorlar müştəri yığmalı olurlar və bir qayda olaraq, dərs keçdikləri məkanı nəqliyyat qovşaqlarının yaxınlığında təyin edirlər. İnternet vasitəsilə fərdi dərs keçən repetitorlar isə, həm şəhərdən, həm də uzaq yerlərdən olan istifadəçilərə xidmət göstərə bilirlər. Həmçinin, dərslər istifadəçilər üçün rahat olan istənilən dildə keçilə bilər. Məsələn, Hindistandakı repetitorlar ABŞ-dakı müştərilərə ingilis dilində xidmət verə bilirlər, eyni zamanda, Çindəki repetitorlar çin dili vasitəsilə Honq Konqdakı, Malayziyadakı və ya Sinqapurdakı istifadəçilərə xidmət göstərə bilirlər.

Bu müşahidələr göstərir ki, repetitorluğun forması həm provayderlər (xidmət göstərənlər), həm də müştərilər tərəfindən müəyyən edilir. Orta məktəb şagirdlərinə fərdi dərs verən bir çox repetitorlar əlavə gəlir qazanmaq arzusunda olan universitet tələbələridir; həmçinin, orta məktəb şagirdləri də ibtidai sinif şagirdlərinə fərdi dərs verirlər. Orta məktəb şagirdləri bir kənara, universitet tələbələrində çox nadir hallarda peşəkar öyrətmə bacarığı olur. Ancaq onların şagirdlərlə təması daha yaxşı alınır, çünki onlar şagirdlərlə yaxın yaş qrupuna aiddirlər.

Yaş həddinin digər ucunda təqaüdcülər var. Onlar cəmiyyətə xidmət göstərmək və əlavə qazanc əldə etmək istəyirlər. Təqaüdcü repetitorlar fərqli nəsə aid olduqlarından, onların tətbiq etdikləri öyrətmə metodu da fərqlidir, bundan başqa, kompüter və informasiya texnologiyaları (İT) üzrə bilikləri zəifdir. Yaşlı repetitorların bəziləri bir vaxtlar məktəblərdə işləmiş və məcburən təqaüdə göndərilmiş müəllimlərdir. Repetitor bazarında rəsmi təqaüd yaşı o qədər də əhəmiyyət kəsb etmir, vacib olan xidmətin qiyməti və keyfiyyəti arasındakı balansdır.

Repetitorlar daha çox qeyri-rəsmi şəkildə fəaliyyət göstərsələr də, bu sektor getdikcə daha çox strukturlaşır və ticariləşir. Bu isə, kölgə təhsilin getdikcə daha sistemli şəkildə fəaliyyət göstərdiyinə dəlalət edir. Repetitor fəaliyyəti ilə məşğul olan kiçik və yerli və ya böyük və beynəlxalq şirkətlər yaradılmışdır. Yaxşı tanınan beynəlxalq şirkətlər arasında 1954-cü ildə yaradılmış Kumon şirkətini göstərmək olar. Bu şirkətin yaranma səbəbi onun təsisçisi Toru Kumonun (1914-1995) öz oğlunun riyaziyyat üzrə biliklərini təkmilləşdirmək istəməsi olmuşdur.

Yarım əsr əvvəl Kumon 45 ölkədə 4 milyondan çox şagirdə xidmət göstərirdi. O, həm riyaziyyat, həm də dillər üzrə ixtisaslaşmış franşiza (lisenziya) sistemi ilə fəaliyyət göstərirdi (Kumon, 2008). Digər repetitor franşizalarına Sylvan, Riyaziyyat və Təbiət Elmləri Akademiyası, Oksford Öyrənmə Mərkəzi daxildir. Davies və Aurini (2006, s. 124) qeyd etmişlər ki, franşayzinq biznesin inkişafına təkan verir. Onlar həmçinin Kanadada repetitorluq sahəsində franşayzinqin dramatik şəkildə inkişaf etdiyini vurğulamışlar.

Texnologiyaya qarışıq yanaşmaların tətbiq edilməsinə imkan verir. Buna misal olaraq şagirdlərə öz evlərində və ya regional mərkəzlərdə Şəxsi Kompüter Şəbəkəsi vasitəsilə öyrənmə imkanı yaradan yapon jukusunun yeni forması olan SchoolCity-ni (Məktəb Şəhərciyi) göstərmək olar (Suzuki, 2009). Məktəb Şəbəkəsi vasitəsilə verilən kursların üç modulu var: (i) TV konfrans və dərslər; (ii) veb sayt vasitəsilə müstəqil öyrənmə, və (iii) çap materialları ilə öyrənmə.

SchoolCity-nin öz təşkilati strukturu var və o, sübut edir ki, repetitorluq sadəcə məktəbin təqlidi kimi deyil, ayrıca bir sistem şəklində çalışa bilər. SchoolCity-nin fəaliyyət göstərdiyi «bölgələr»in öz kursları və müştəriləri var və onlar geniş coğrafi əraziləri əhatə edirlər. SchoolCity həmçinin filiallara da malikdir ki, bu filiallar reklam, proqram təminatı, dəyərləndirmə sistemləri və tərcümə kimi məsələlərlə məşğul olurlar.

Repetitorluğun burada göstərilən forma fərqləri qərarvericilər və planlaşdırıcılar üçün çox vacibdir, belə ki, bu, «Hansı repetitorluq üçün hansı hökumət siyasəti olmalıdır?» sualına cavab tapmağa kömək edir. Beləliklə:

- Sadəcə bazarın tələbindən yaranan repetitorluq tam və ya qismən hökumət təşəbbüslərindən qaynaqlanan repetitorluqdan (məs. ABŞ-da olduğu kimi, Heç bir uşaq arxada qalmasın qanunvericiliyindən qaynaqlanan repetitorluq) fərqləndirilməlidir.
- Internet vasitəsilə repetitorluq, xüsusən başqa ölkədən keçilən fərdi repetitor dərsləri strategiyanın müəyyən edilməsi məqsədi baxımından, qeydiyyatdan keçmiş provayderlər tərəfindən üzbəüz verilən fərdi dərslərdən fərqlənir.
- Məktəb sistemində müəllimin cavabdehlik daşdığı şagirdlərinə müəyyən mənada məcburi şəkildə fərdi dərslər verməsi valideynin öz təşəbbüsü ilə övladına hazırlıq müəllimi tutmasından tam fərqlidir.
- Təlim almış peşəkarlar tərəfindən verilən fərdi dərslər heç bir təlimi olmayan orta məktəb şagirdləri və ya universitet tələbələri tərəfindən verilən fərdi dərslərdən fərqlənir.
- Təkbətək keçilən fərdi dərslər iri mühazirə zallarında video ekranın köməyi ilə verilən fərdi dərslərdən fərqlənir.

Bütün bu fərqli növlər qruplaşdırıldıqdan sonra repetitorluğun iqtisadi, sosial və təhsil baxımından təsirinə dair qərarvericilərin və planlaşdırıcıların fikirləri tam formalaşacaq. Bu parametrlər kitabın növbəti bölməsində öz əksini tapmışdır.

### **Çərçivə 2. Dəyərləndirmə**

“Aydındır ki, repetitorluq özlüyündə yaxşı və ya pis bir məsələ deyil. Əsas olan repetitorluğun necə və hansı şəraitdə təmin edilməsidir. Fərdi dərslər məktəb müəllimləri, kənar repetitorlar, yoxsa özəl mərkəzlər tərəfindən verilir? Müəllimlər fərdi dərsləri öz şagirdlərinə, yoxsa başqa şagirdlərə keçirlər? Repetitorluq məktəb təhsilini tamamlayırmı? O, məktəb təhsilini müxtəlif yollarla təhrif edirmi?” (Poisson, 2007, s. 4)

## **Repetitorluğun iqtisadi, sosial və təhsil baxımından təsiri**

Əvvəlki bölmələrdən aydın oldu ki, repetitorluğun miqyası, intensivliyi və formaları fərqlidir. Bu fakt, həmçinin iqtisadi sistemlərin, mədəniyyətlərin rəngarəngliyi və digər fərqlər repetitorluğun iqtisadi, sosial və təhsil baxımından təsirinin müəyyənləşdirilməsi zərurətini ortaya atır. Bununla belə, müqayisəli analizlərdən çox şey öyrənmək olar.

### ***İqtisadi təsir***

Aydındır ki, repetitorluq dünyanın bir sıra yerlərində böyük biznesdir. Bu, özünü Koreyada daha qabarıq şəkildə büruzə verir, belə ki, 2006-cı ildə Koreyada ailələrin repetitorluğa sərf etdikləri vəsait 24 milyard ABŞ dolları və ya Ümumi Daxili Məhsulun 2,8%-ni təşkil etmişdir (Kim və Lee, 2008, s. 3). Koreyanın repetitorluq sənayesi repetitorlar və əlaqədar işçilər üçün gəlir mənbəyidir. Bu insanların məsrəfləri dalğavari effektdə malikdir. Ailələrin fərdi dərslərə sərf etdikləri xərclərə dair digər nümunələr aşağıdakılardan ibarətdir:

- Fransada 2006-cı ilin hesablamalarına görə, sektorun xərcləri təxminən 2,21 milyard Avro olmuş və hər il təxminən 10% artmışdır (Melot, 2007, s. 50).
- Yunanıstanda orta məktəbin yuxarı sinif şagirdləri üçün fəaliyyət göstərən kreminq məktəblərinə 2000-ci ildə 1,1 milyard Avro vəsait xərcləndiyi bildirilmişdir ki, bu da təhsilin həmin pilləsində hökumətin təhsilə sərf etdiyi məsrəflərdən çoxdur (Psacharopoulos və Tassoulas, 2004, s. 247).
- Türkiyədə 2004-cü ildə aparılmış hesablamaya görə repetitor mərkəzlərinə sərf edilən xərclər 2,9 milyard ABŞ dolları təşkil etmişdir ki, bu da Ümumi Milli Məhsulun 0,96%-nə bərabər olmuşdur (ancaq digər hesablamalarda bu göstərici aşağı olmuşdur) (Tansel və Bircan, 2007, s. 14).

- Misirdə 2002-ci ildə aparılmış hesablamalara görə, ailələrin bir ildə qəbul imtahanları ərəfəsində fərdi dərslərə sərf etdikləri məbləğ 81 milyon Misir funt sterlinqi təşkil etmişdir (təxminən 18 milyon ABŞ dolları). Bu isə, Ümumi Daxili Məhsulun 1,6%-nə bərabər olmuşdur (Dünya Bankı, 2002, s. 26).

Başqa bölgələrdə repetitorluğun iqtisadi rolu nisbətən az ola bilər, ancaq o, məvacibi az olan və öz ailələrini təmin etmək üçün repetitorluğa müraciət etmək məcburiyyətində qalan müəllimlərin gəlirində mühüm rol oynamaqdadır. Məsələn, Şri-Lankada 2007-ci ildə dövlət təhsil müəssisəsində çalışan müəllimin aylıq əmək haqqı 108 – 135 ABŞ dolları olmuşdur (Samath, 2007, s. 1). Bu əmək haqqı korporativ sektorla müqayisədə çox az idi, ancaq Kolomboda riyaziyyat müəllimi fərdi dərslər verməklə saatda 10 ABŞ dolları əlavə gəlir əldə edə bilərdi. 2006-cı ildə Tacikistanda müəllimlər bir ayda rəsmi əmək haqqı olaraq 24 ABŞ dolları ekvivalentini qazandıqları halda, repetitorluqdan hər saat üçün əlavə 1-2 ABŞ dolları gəlir əldə edə bildilər (Kodirov və Amonov, 2009, s. 144). Hətta dərslər kənar repetitorluqla məşğul olan universitet tələbələrinin qazandıqları əlavə gəlir paralel iqtisadi fayda verə bilər, belə ki, bu qazanc tələbələrə həvəsləndirir və onlarda iqtisadi inkişafa təkan verən bacarıqlar formalaşdırır.

Repetitorların gəlirindən şagirdlərin öyrənməsi məsələsinə keçid aldıqda iqtisadi nəzəriyyə göstərir ki, riyaziyyat və dil biliklərinə yiyələnmək insan kapitalının dəyərli forması ola bilər ki, bu da iqtisadi inkişafa təkan verir. Əlbəttə, insanların öyrənmədən nə edə biləcəkləri zəruri sualdır, həmçinin imkanın dəyərini də qiymətləndirmək lazımdır; ancaq məktəb sistemindəki gənclər üçün iqtisadi şərtlər çərçivəsində imkan dəyəri nisbətən aşağı ola bilər, çünki bunlar iqtisadi baxımdan səmərəli deyil.

Eyni zamanda, bəzi hallarda repetitorluq resursların paylaşdırılmasının səmərəsizliyinə də səbəb ola bilər. Kim və Lee (2008, s. 31) müşahidə etmişlər ki, Koreyada:

Maliyyə bazarının mükəmməl olmadığını nəzərə alsaq, parlaq bacarığa malik olan, ancaq yoxsul ailədən gələn uşaq aşağı səviyyəli universitetə daxil olacaq, çünki onun ailəsi repetitor xərclərini ödəyə bilməz. Repetitorluğun qeyri-bərabər şəkildə paylaşdırılması həmçinin istedadların da səmərəsiz şəkildə bölüşdürülməsinə gətirib çıxarır, çünki təhsillə başqa məsələlər arasında əvəzləmə bütün ailələrdə eyni deyil.

Digər müşahidəçilər də səmərəsizliklərin olduğunu qeyd etmiş və göstərmişlər ki, repetitorluq resursları daha məhsuldar istifadəçilərdən alır. Orta məktəb müəllimlərinin fərdi dərslərə olan tələbatı artırmaq məqsədilə bilərəkdən məktəb dərslərinə səhlənkar yanaşması xüsusən problemlidir. Məsələn, Sujatha (2007, s. 20) qeyd etmişdir ki, Hindistanda:

... fərdi dərslər verən müəllimlər öz rəsmi dərslərinə ciddi yanaşmırlar və bəzən şagirdləri ya onlardan, ya da müəyyən tədris mərkəzlərindən dərslər almağa məcbur edirlər. Beləliklə, məktəb müəllimləri ilə repetitor mərkəzləri arasında əlaqə var.

Digər bir iqtisadi aspekt vergi ilə əlaqədardır. Repetitorluq fəaliyyəti daha çox qeyri-rəsmi şəkildə, dövlət vergi orqanlarının nəzarətindən kənar həyata keçirilir. Dövlət orqanları hesab edirlər ki, vergi borcunu ödəməli olan şəxslər vergidən yayınırlar. Öz növbəsində, vergi gəlirinin azalması faktı o deməkdir ki, hökumət vəsaitləri öz iqtisadi və ya sosial rifah məqsədlərinə sərf edə bilmir.

## **Sosial təsir**

Repetitorluğun əksər formaları açıq-aşkar sosial bərabərsizliyi saxlayır və ya dərinləşdirir, çünki gəliri yüksək olan ailələr az gəlirli ailələrə nisbətən daha çox və daha keyfiyyətli repetitor xidmətlərindən istifadə edə bilirlər. Hökumət tərəfindən maliyyələşdirilən təşəbbüslər (məs. ABŞ-da Heç Bir Uşaq Geridə Qalmasın) istisna təşkil edir. Həmin təşəbbüslərdə hökumət orqanları zəif nəticələr göstərən və ehtimal ki, gəliri az olduğundan fərdi dərs ala bilməyən şəxslər üçün resursları təmin edirlər.

## **Ailələr üzərində təzyiq və sosial məkan**

Repetitorluq həmçinin ailələrə sosial təzyiq göstərən bir problem ola bilər. Koreyalı ananın Kim tərəfindən qələmə alınmış fikirlərinə görə (2007, s. 11), valideynlərin öz uşaqları üçün repetitor tutmalarının əsas səbəbi onların narahat olmalarıdır: “Əgər uşaq çox yaxşı oxumursa və özəl məktəbdə təhsil almırsa, insanlar deyirlər ki, onun anası ya dəlidir, ya da kasıb.” Repetitorluğun geniş yayılması həm də ailənin strukturundakı dəyişiklikləri əks etdirir (Kim, 2007, s. 12):

Koreyalı ailələrdə bir və ya iki uşaq olur. Onların valideynlərinin vaxtında isə, ailədə üç və ya beş uşaq olurdu. Ailədə uşaqların sayının azalmasını və yaxşı kollec təhsilinin şəxsi statusun müəyyən edilməsində vacib olduğunu nəzərə alsaq, gənc valideynlər əvvəlki valideynlərə nisbətən öz övladlarının təhsil nailiyyətləri üçün daha çox şey etməyə çalışırlar.

Gənc valideynlər hesab edirlər ki, məktəb onların tələbatına cavab vermir: məktəbdə şagirdlərə fərdi şəkildə deyil, qrup olaraq yanaşılır.

Müvafiq müşahidə Fransa üzrə də aparıla bilər. Belə ki, Fransada ailələr əvvəlki nəsillərə nisbətən daha kiçikdir və həm valideynlər, həm də uşaqlar nənə-babalarından uzaqda yaşayırlar və buna görə də, onlardan yardım ala bilmirlər. Glasman (2007, s. 1) əlavə edir ki, repetitor tutmaq imkanı olan valideynlər üçün bu, ailədə rahatlığı təmin etməyin yoludur. Ev tapşırığı:

... bəzi ailələrdə valideynlərlə uşaqlar (xüsusən, yeniyetmə yaşlarda) arasında ‘gərginlik mənbəyinə’ çevrilir. Valideynin öz uşağını özəl repetitor mərkəzinə göndərməsi və ya ev tapşırıqlarında ona köməklik edəcək bir müəllim tutması evdəki gərginliyi yox edir və ailə üzvləri arasında sülh yaradır. Uşaq ev tapşırığı üzərində işləmək istəmirsə, bu, valideyn üçün çətin məqamdır. Hətta ata və ya ana müəyyən bir sahə üzrə ixtisaslı olsalar belə, sinifdə dərsin hər hansı bir hissəsini başa düşməmiş uşağa kömək etmək asan deyil. Buna görə də, problemin kənarında həll edilməsi daha yaxşıdır.

Bu məsələni araşdıran Glasman müşahidə etmişdir ki, valideynlərlə uşaqlar arasında ‘sülhə nail olmaq’ məktəbə nisbətən məktəbdənkənar bir qurumda daha asandır:

Məktəbdənkənar qurum ailədən (yüksək gözləntilərin və gərginliyin olduğu yer və məktəbdən (şagirdlərə qiymətlərin yazıldığı yer) kənarında olduğu üçün vasitəçi bir məkan kimi görülə bilər. Belə bir vasitəçi məkanda şagirdlər dərsi başa düşmədiklərini və ya biliklərində boşluqların olduğunu, yaxud da dərs üzərində yaxşı çalışmadıklarını (hətta belə olmasa belə) etiraf edə bilirlər. Həmçinin, orada onlar cəhd edirlər, səhv edirlər və yenidən cəhd edirlər və yavaş-yavaş valideynlərinin səbirsizliyindən və məktəb cəzalarının qorxusundan uzaqda özlərinə daha çox inanırlar.

Tam fərqli bir parametrdə, repetitorluq şagirdlərə məktəbdə və ya ailədə tapa bilmədikləri başqa sosial məkanlar təqdim edə bilər. Məsələn, Misirdə əksər orta məktəblərdə şagirdlər cinsiyyətə görə ayrılırlar. Özəl dərslər isə, şagirdlərə qarşı cinsdən olanlarla dostlaşmaq imkanı verir. Hartmann (2008, s. 58) repetitor mərkəzlərindən birinin rəhbərinin fikirlərini belə ifadə edir: “Məncə, buradakı şagirdlərin təxminən 50%-i həqiqətən nə isə öyrənmək, digər 50%-i isə dost tapmaq üçün gəlirlər.”

### *Məsələnin gender aspektləri*

Repetitorluğun gender aspektərini araşdırarkən müəyyən olur ki, o, digər qüvvələrlə müxtəlif şəkildə qarşılıqlı əlaqədə ola bilər. Bunlardan ən aydın olanı davamiyyətdəki qeyri-bərabərlikdir. 2007-ci il TPBİ forumunda Tansel və Bircan (2007, s. 7) qeyd etmişlər ki, inkişaf etməkdə olan ölkələrdə qızlar təhsildə oğlanlara nisbətən geri qalırlar və “Türkiyədə istisna deyil”. Onlar əlavə etmişlər ki, Türkiyədə qadınların təhsilinin bəhrəsi oğlanlarla eyni səviyyədə və bəlkə də, daha artıq olsa da, valideynlər daha çox oğlan övladlarının təhsilinə vəsait sərf edirlər, çünki hesab edilir ki, valideynlər yaşlandıqda onları əsasən oğlanlar təmin edir. Tansel və Bircan qeyd etmişlər ki (s. 18), 2005-2006-cı illərdə repetitor mərkəzlərində şagirdlər arasındakı gender boşluğu 5% təşkil etmişdir, yəni repetitor mərkəzlərindəki şagirdlərin 52,5%-i oğlanların, 47,5%-i isə qızların payına düşmüşdür. Ancaq bu, orta məktəb məzunları arasındakı boşluqdan daha kiçikdir, belə ki, orta məktəb məzunları arasında gender boşluğu 9,2% olmuşdur (54,6 % oğlanlar, 45,4% qızlar). Bu baxımdan, repetitor mərkəzlərində orta məktəb sisteminə nisbətən gender bərabərsizliyi nisbətən aşağı səviyyədə olmuşdur. Bunun səbəblərindən biri odur ki, gəliri yüksək olan ailələr həm qız, həm də oğlan övladları üçün fərdi dərslər təmin edirlər və buna görə də gəliri az olan ailələrə nisbətən burada gender ayrılışını nisbətən azdır.

Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, gender bərabərsizliyi məsələsinə Hindistanda Sujatha (2007) tərəfindən də toxunulmuşdur. Orada da fərdi dərslər alan şagirdlər arasında oğlanların üstünlük təşkil etməsi mədəni və iqtisadi faktorlarla izah olunur. Bu məsələ ilə əlaqədar digər ölkələr üzrə məlumatlar aşağıdakılardan ibarətdir:

- *Kenyada* Buchmann (2002, s 142-143) əsas təhsil sistemində gender baxımından bərabərliyə doğru irəliləyiş olduğunu qeyd etmişdir, ancaq o, həmçinin əlavə etmişdir ki, “iş perspektivləri ilə əlaqədar gender stereotiplərinin və uşaqların ev işlərinə kömək etmələrində gender ayrılışının hələ də qalması o deməkdir ki, xüsusən ailə imkansız olduqda (yəni, yoxsul və ya çoxuşaqlı ailələrdə) valideynlər öz qızları üçün əlavə təhsil resurslarını təmin etməyə bir o qədər də həvəsli deyillər”. Buchmann qeyd etmişdir ki, qızlar oğlanlara nisbətən daha çox ev işi görürlər və onun müşahidələrinə görə bu, qızların kölgə təhsil sistemində iştirak etmək şansını məhdudlaşdırır.
- *Koreyada* Kim və Lee (2008, s. 25) tərəfindən aparılmış araşdırmada müəyyən edilmişdir ki, fərdi dərslərin gəlir elastikliyi oğlanlar üçün 0,51, qızlar üçün isə 0,57 olmuşdur. Bu isə göstərir ki, fərdi dərslər oğlanlar üçün zərurət, qızlar üçün isə lüks hesab edilir. Kim və Lee qeyd etmişlər ki, qadınların işçi qüvvəsində iştirak payı kişilərə nisbətən çox aşağıdır və bunun nəticəsi olaraq kişilərdən gözlənilən gəlir də yüksək olacaq.
- *Banqladeşdə* Nath (2008, s. 58) tərəfindən ibtidai məktəb səviyyəsində aparılmış araşdırma göstərmişdir ki, oğlanların 33,8%-i, qızların isə cəmi 28,1 %-i repetitor dərslərindən istifadə edir.



Ancaq bu nümunələr heç də eyni xarakterli deyil. Dang (2007, s. 692) Vyetnamda ibtidai və orta təhsil səviyyələrində ciddi gender fərqləri müşahidə etməmişdir; və TKMCŞAK -in Keniyaya dair göstəricilərində də Buchmann-ın (Paviot və b., 2008, s. 153) müşahidələri ilə uyğun məlumatlar yoxdur. Eynilə Elbadawy, Ahlburg və b. (2006) Misirdə gender ayrı-seçkiliyi müşahidə etməmişlər. Gender fərqləri əsas təhsil sistemində özünü büruzə verir və tədqiqatçılar 1998-ci il Misir Əmək Bazarı Araşdırmasında repetitorluq sektoruna dair daha qabarıq fərqlərin olacağını gözləyirdilər. Onlar düşünürdülər ki, yüksək təhsilli qızların varlığı və/və ya yüksək təhsilli namizədlərlə ailə qurduqları nigah bazarında təhsilin üstün mövqedə olması ayrı-seçkiliyin əslində gözlənilmədiyi qədər də ciddi olmamasının səbəbi ola bilər. İstənilən yerdə gender fərqləri qadınların xeyrinədir. Məsələn, Qırğızıstanda Bagdasarova və Ivanov (2009, s. 134) müəyyən etmişlər ki, fərdi dərslər alan şagirdlərin 65,4%-i qızlar, 34,6%-i isə oğlanlardır. Bunun izasında rol oynayan faktor ondan ibarət olmuşdur ki, şagirdlərin təxminən 2/3 hissəsi təhsilli ailələrdə böyümüşlər, onların 65-70%-i valideynlərindən heç olmasa birinin universitet təhsilinə malik olduğunu bildirmişlər. Bununla belə, bu faktorun gender bərabərliyinə daha çox təkan verəcəyini gözləmək olar.

Gender aspektinin başqa bir tərəfi müəllimlərlə əlaqədardır. Bəzi cəmiyyətlərdə repetitorluq daha çox kişi müəllimlər tərəfindən aparılır. Kambociyada aparılmış bir araşdırmada müəyyən edilmişdir ki, kənd məktəbində 1-3 sinif şagirdləri arasında fərdi dərslər alanlar olmamışdır, ancaq 4, 5 və 6-cı siniflərdə fərdi dərslər alanların faiz göstəricisi müvafiq olaraq 50, 25 və 90 % təşkil etmişdir. 4-cü və 6-cı siniflərə nisbətən 5-ci sinfin faiz nisbətinin nə üçün belə aşağı olduğu soruşulduqda, direktor cavab vermişdir ki, həmin sinifə qadın müəllim dərslər deyir və onun başı öz ailəsinə qarışdığından müntəzəm dərslər keçə bilmir (Bray, 1999b, s. 60). Eynilə Hartmann (2008, s. 68) bildirmişdir ki, Misirdə bəzi qadın müəllimlər evdə dərslər verdiklərindən, repetitor mərkəzlərində tamamilə kişilər üstünlük təşkil edir. O, bunu belə izah edir:

Qadın müəllimlərin daha az fərdi dərslər vermələrinin açıq-aşkar səbəbləri var. Xüsusən ailəli qadınlar ailə qayğılarına görə fərdi dərslərə lazımı qədər vaxt və enerji ayıra bilmirlər. Bundan başqa qadınlar üçün, xüsusən gənc və subay qızlar üçün günortadan sonra evdən kənardə olmaq, şagirdlərin evlərinə getmək və ya onları öz evlərinə çağırmaq sosial baxımdan məqbul sayılmır... Həmçinin qadın müəllimlər daha çox maliyyə cəhətdən ərlərinin və ya ailələrinin himayəsində olurlar və buna görə də kişi həmkarlarından fərqli olaraq onların əlavə gəlirə ehtiyacı olmur.

Əlbəttə ki, dünyanın başqa bölgələrində mədəniyyətlər çox fərqlidir, ancaq belə görünür ki, kişi müəllimlər qadın müəllimlərə nisbətən daha çox bazarlar axtarırlar və məktəbdəki şagirdlərini fərdi dərslər almağa daha çox sövq edirlər.



### ***Kənd/şəhər***

Yuxarıda qeyd edilmiş sosial bərabərsizliklərin digər bir aspekti kənd/şəhər bölgələrinin olması ilə əlaqədardır. Repetitorluq üç səbəbə görə şəhərlərdə daha çox yayılmışdır. Birinci səbəb odur ki, şəhər əhalisinin gəliri daha çoxdur və buna görə də onlar repetitor xidmətlərindən daha çox istifadə edə bilirlər; ikincisi, şəhərlərdə rəqabət daha yüksəkdir və şəhərlər təhsilin olmasını tələb edən əmək bazarları ilə idarə olunur; və üçüncüsü, şəhərlərdə əhalinin sıx olması repetitorlar tərəfindən xidmət göstərilməsi üçün kifayət qədər bazarı təmin edir.

Forumda təqdim edilən empirik sübutlara Şərqi Avropa və Asiyaya dair məlumatlar daxildir (Silova, 2007, s. 7). Cədvəl 8-də göstərilmiş 12 ölkənin hamısında kənd zonasına nisbətən şəhər zonasında repetitorluq daha yüksək səviyyədə olmuşdur, ən böyük 24,2 % fərq isə Qazaxıstanda müşahidə edilmişdir. Hindistanın kənd zonalarına dair Sujatha (2007) tərəfindən təqdim edilən göstəricilərdən məlum olur ki, orta məktəbin aşağı sinif şagirdlərinin orta hesabla 29%-i fərdi dərslər alır, şəhər zonasında isə, bu göstərici 64 % təşkil edir (bax, Cədvəl 9). Kənd zonasındakı şagirdlər daha az fərdi dərslərdən, sistemlə ayaqlaşma bilmirlər və geri qalırlar.

**Cədvəl 8. Şərqi Avropa və Asiyada repetitor dərslərinin istifadəsinə görə şəhər və kənd zonaları arasında fərqlər (%)**

	Kənd	Şəhər
Azərbaycan	87.8	95.0
Bosniya və Herzeqovina	56.9	57.7
Xorvatiya	50.1	61.6
Gürcüstan	76.9	81.2
Qazaxıstan	56.6	70.1
Qırğızıstan	37.7	61.9
Litva	54.9	69.7
Monqolustan	69.8	71.6
Polşa	59.9	70.1
Slovakiya	54.7	58.2
Tacikistan	41.0	49.9
Ukrayna	77.7	82.0

Mənbə: Silova (2007), s. 7.

**Cədvəl 9. Hindistanın dörd ştatında kənd və şəhər bölgələrində orta məktəbin aşağı siniflərində fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz nisbəti**

	Kənd	Şəhər
Andhra Pradeş	20.7	38.7
Kerala	66.5	70.6
Maharaştra	29.3	72.7
Uttar Pradeş	32.0	52.7
Cəmi	29.0	64.0

N = Kənd 1,492; Şəhər 2,539.

Mənbə: Sujatha (2007), s. 5.

Bu statistik göstəricilər əksər ədəbiyyatda yer alan göstəricilərlə uyğun gəlir. Məsələn, 1998-ci ildə Misir Əmək Bazarı Araşdırmasında 4 816 ailə arasında aparılmış sorğuda ölkənin 27 qubernatorluğundan 22-i bildirmişdir ki, kənd yerlərində şagirdlərin 39,6%-i, şəhərlərdə isə 52,0%-i fərdi dərslər alır (Elbadawy və b., 2006, s. 16). Bir uşağa sərf edilən orta illik xərc üzrə fərq daha böyük olmuşdur: kənd yerlərində 188,9 Misir funt sterlinqi, şəhərlərdə 491,5 Misir funt sterlinqi. Eynilə Nath tərəfindən Banqladeşə dair bildirilən statistik məlumatlardan (2008, s. 58) aydın olur ki, kənd yerlərində ibtidai məktəbin 1-ci sinif şagirdlərinin 19,6%-i, şəhərlərdə isə 43,6%-i fərdi dərslər almışlar. İbtidai təhsilin son, yəni, 5-ci sinfində fərq daha böyük olmuşdur: kənd yerlərində 35,6 %, şəhərlərdə 62,2 %.

Bu statistik göstəricilər həm tələbi, həm də təklifi əks etdirir. Təkliflə əlaqədar Avstraliyada Watson (2008, s. 10) qeyd etmişdir ki, kənd yerlərində və ucqarlarda repetitorların kifayət qədər olmaması hökumətin repetitor vauçer sisteminə qarşı ciddi maneə olmuşdur, belə ki, bu regionlarda şagirdlər standart testlər üzrə orta səviyyədə çox aşağı nəticələr göstərmişlər.

### ***Etnik və irqi mənsubiyyət***

Sosial bərabərsizliklərin başqa bir aspekti də etnik və irqi mənsubiyyətlə əlaqədar ola bilər. Məsələn, Vyetnamda aparılmış araşdırma göstərmişdir ki, 1997-1998-ci illərdə etnik çoxluqlardan olan şagirdlərin 37,0 %-i ibtidai təhsil səviyyəsində fərdi dərslər almışlar, etnik azlıqlara aid şagirdlər arasında isə bu göstərici cəmi 7,1 % təşkil etmişdir (Dang, 2007, s. 688). Orta təhsilin aşağı siniflərində müvafiq faiz göstəriciləri 60,7 və 19,0, yuxarı siniflərdə isə 78,0 və 55,9 olmuşdur.

Digər mühitlərdə bunun əksinə olaraq, azlıqlardan olan şagirdlərin daha çox fərdi dərslər aldıkları müşahidə edilmişdir. İreson və Rushforth (2005, s. 6) müəyyən etmişlər ki, İngiltərədə bazarın idarə etdiyi mühitlərdə Cənubi Asiya, Çin və Afro-Karib mənşəli uşaqlar ağ dərilili avropalılara nisbətən daha çox fərdi dərslər almışlar. Kanadada Vankuver və Torontoda repetitor dərslərini alanlar daha çox Honq Konq, Tayvan və Çindən olan mühacirlərdir. ABŞ-ın tam fərqli kontekstində hökumət tərəfindən irəli sürülmüş Heç Bir Uşaq Geridə Qalmasın planı zəif nəticələr göstərən Afrika-Amerika və Latın Amerikasına mənşəli şagirdləri hədəfə alırdı (Zimmer və b., 2007; Mori, 2009).

### ***Təhsil sistemində təsir***

Əksər kölgə sistemlərdən fərqli olaraq, kölgə təhsil sistemi təqlid etdiyi əsas sistemə təsir göstərə bilər. Bir çox mühitlərdə elə görünür ki, repetitorluq məktəb materiallarının əlavə tədrisi kimi əsas təhsil sistemini dəstəkləyir, ancaq bəzi hallarda o, əsas təhsil sistemində ziyan vurur. Zəif nəticələr göstərən şagirdlərə yardım etmək üçün hökumət tərəfindən dəstəklənən repetitorluq bazarının diktəsi ilə çalışan repetitorluqdan fərqlənir. Əlbəttə ki, hər bir kateqoriya üzrə çoxsaylı fərqlər gözlənilə bilər. Poisson (2007) repetitorluğun təhsil sisteminə təsirinin fərqli aspektlərini vurğulamışdır ki, bunlara da məktəb vəsaitlərinin istifadə olunması, dərslər vaxtı, təhsil materialları və pedaqogika, müəllimlərin səviyyəsi, şagirdlərin öyrənməsi və sinfin dinamikası daxildir (bax, həmçinin Dang və Rogers, 2008, s. 8-14). Nümunələr növbəti bölmədə verilir.

### ***Zəif nəticələr göstərən şagirdlərə yardım etmək üçün hökumət tərəfindən dəstəklənən layihələr***

TPBİ forumunun iştirakçıları arasında İngiltərə Uşaq, Məktəb və Ailə Departamentinin (UMAD) nümayəndəsi də olmuşdur. O, 2007-ci ildə start verilmiş mühüm pilot layihə barədə məruzə etmişdir (Taylor, 2007). ‘Müsbət İrəliləyişə Nail olmaq» proqramında əsas diqqət təkbətək repetitorluğa yönəlir. Repetitorluğun bu forması uşaqların öyrənməsini dəstəkləməyin və təhsil göstəricilərində bərabərsizliklərin azaldılmasının bir yolu kimi göstərilir. Bu proqramın müəllifləri İngiltərə, Avstraliya və ABŞ-da repetitorluğun təsirinə dair sübutları dəyərləndirmişlər.

İngiltərəyə dair göstəricilər əsasən İreson (2004) və İresonla Rushforth (2005) tərəfindən əldə edilmiş nəticələrdən ibarət olmuşdur. Son araşdırmada müəyyən edilmişdir (s. 4) ki, 6, 11 və 13-cü sinif şagirdlərinin 27%-i fərdi dərslər almışlar. Tədqiqatçılar müşahidə etmişlər ki, ən populyar fənlər riyaziyyat, ondan sonra ingilis dili (6-cı sinif üçün oxu və yazı) və təbiət elmləri olmuşdur. Digər mühüm nəticələr aşağıdakı kimi olmuşdur:

- Fərdi müəllimlə məşğul olmağın əsas səbəbi testlərdə və imtahanlarda yaxşı nəticələr əldə etmək istəyi olmuşdur (şagirdlərin 2/3 hissəsi).
- Orta məktəb şagirdləri bəzi hallarda ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində kömək almaq və ya çox güman ki, xəstəlik səbəbilə buraxdıqları dərsləri öyrənmək üçün fərdi müəllimə müraciət etmişlər.
- Repetitorluğun keyfiyyəti əldə olunan nəticələrə təsir göstərir və repetitor proqramları öz effektivliyinə görə çox fərqlənir.
- Repetitorluq ağ dərili şagirdlər üçün Orta təhsil şəhadətnaməsinə cüzi təsir göstərir və ya heç təsir göstərmir, qara dərili şagirdlər üçün isə müsbət təsir göstərir. Riyaziyyat üzrə fərdi dərslərin alınması qızlara nisbətən oğlanların Orta təhsil şəhadətnaməsinə daha çox faydalı təsir göstərmişdir.

Repetitorluğun geniş fərqləri olduğundan, sistematik məlumatlar sayca azdır.

Avstraliyanı araşdıran Taylor (2007, s. 5-6) 2003-cü ildə 3-cü sinif üçün müəyyən edilmiş Milli Oxu Hədəfinə nail olmayan uşaqlara yardım göstərmək üçün hökumət tərəfindən həyata keçirilmiş təşəbbüsü vurğulamışdır. Bu proqram çərçivəsində uyğun olan uşaqların valideynlərinin və ya qəyyumlarının oxu üzrə təkbətək fərdi dərslərdən istifadə etmələri üçün vauçer verilmişdir (700 Avstraliya dolları qədər) (bax, həmçinin Watson, 2007, s. 6). Proqram fərdi dərslər öncəsi və sonrası oxu dəyərləndirmələrinə və həm repetitorların, həm də valideynlərin və qəyyumların dəyişikliklərin səviyyəsinə dair fikirlərinə əsasən qiymətləndirilmişdir.

2003-cü ildə 19 000 3-cü sinif şagirdi müəyyən edilmiş göstəriciyə nail olmamışlar (müvafiq qrupun 7,6%-i). Bunlardan 6 200 şagird layihədə iştirak etmiş, 5 443 şagird isə fərdi dərslər almışlar. Qiymətləndirmənin nəticələri göstərmişdir ki, layihə şagirdlərə fikrini yayındırmadan öyrənmə imkanı vermişdir və bununla da şagirdlər daha asanlıqla diqqətlərini dərslərə yönəldə bilmişlər. Həmçinin layihə sayəsində uşaqlar utancaqlıq hissini dəf edə bilmiş və özünə inam hissi qazanmışlar. Məktəblə və ailə ilə əlaqədar müxtəlif məsələlər müvəffəqiyyət üçün vacib idi və bunların əhəmiyyəti bir sıra ştatlarda qeyd edilmişdir. Məsələn, Viktoriya ştatında şagirdlərin 89%-i təxminən 1 il 7 ay ərzində oxu bacarıqlarını təkmilləşdirmişlər. Ancaq layihə pilot xarakteri daşdığından, qəti qərarların qəbul edilməsi üçün daha çox təcrübə tələb olunurdu.

Watson (2007, s. 9) əlavə etmişdir ki, digər təhsil metodları ilə müqayisədə layihənin effektivliyini göstərmək üçün kifayət qədər məlumat yoxdur.

Taylor (2007, s. 6-7) tərəfindən qeyd edilən üçüncü layihə Çikaqoda həyata keçirilən Heç Bir Uşaq Geridə Qalmasın (HBUGQ) layihəsidir. 2005-ci ildə Çikaqo Dövlət Məktəbləri (ÇDM) 343 məktəbdə 60 000-dən çox uşaq üçün 50 milyon ABŞ dolları dəyərində xidmət göstərmək məqsədilə 30 özəl şirkət və təşkilatla müqavilə imzalamışdır. Repetitor xidmətləri həm kommersiya, həm də qeyri-kommersiya təşkilatları tərəfindən təmin edilmişdir. ÇDM həmçinin öz proqramına da sponsorluq etmişdir ki, həmin proqram fərdi dərslər alan şagirdlərin yarısından çoxunu əhatə edirdi. Dəyərləndirmə göstərdi ki, uyğun olduqları halda, fərdi dərslər almayan şagirdlərə nisbətən fərdi dərslər alan şagirdlər irəliləyişə nail olmuşlar. Layihədə iştirak edən şagirdlər daha əvvəl zəif nəticələr göstərən şagirdlər olmuşlar. Bir il ərzində fərdi dərslər alan şagirdlərdə oxu üzrə orta hesabla 1,09, riyaziyyat üzrə 0,94 illik artım olmuşdur. Bu isə fərdi dərslər almayan şagirdlərə nisbətən daha yüksək göstəricidir. Fərdi dərslər almayan şagirdlərin həmin fənlər üzrə artım göstəriciləri müvafiq olaraq 1,03 və 0,92 olmuşdur. Bütün şəhərdə isə bu göstərici müvafiq olaraq 1,06 və 1,01 təşkil edir. Taylor Çikaqo təcrübəsinə əsasən dörd məsələni müəyyən etmişdir:

- Repetitor dərsləri təhsil ehtiyaclarına görə deyil, iqtisadi vəziyyətə görə pulsuz yemək üçün seçilən şagirdlər üçün təmin edilmişdir. Fərdi dərslərə ehtiyacı olan bəzi şagirdlər fərdi dərslər almamışlar və ya əksinə, ehtiyacı olmayan bəzi şagirdlər fərdi dərslər almışlar. Valideynlər öz uşaqları üçün fərdi dərslər fənlərini seçirdilər və onların seçimi heç də hər zaman yaxşı olmamışdır. Repetitor şirkətləri reklam və həvəsləndirmə tədbirlərindən istifadə etmişlər, onların təklif etdikləri repetitor xidmətləri valideynlər üçün cəlbedici olsa da, təhsil baxımından faydalı olmamışdır.
- Fərdi dərslər qruplarının həcmi çox fərqli olmuşdur. Təkbətək dərslər olmuşdur, ancaq əksər hallarda fərdi dərslər qrup formasında keçilmişdir ki, bəzi qruplarda şagirdlərin sayı 20 olmuşdur.
- Vahid qiymətləndirmə aparılmamış və repetitorlardan hesabatlılıq tələb edilməmişdir. Repetitor şagirdin ilin sonunda keçirilən imtahanlarda əldə etdiyi göstəriciyə görə dəyərləndirilirdi. Çox aş şirkətlərdə dərslər analiz edilmiş və ya dəyərləndirilmişdir və valideynlərin, yaxud da direktorların şikayətləri cavablandırılmışdır.
- Uşaqların müəllimlərini repetitor kimi iş götürən şirkətlərin təsiri daha böyük olmuşdur. Bu müəllimlərin çoxu uşaqların ehtiyaclarını yerinə yetirmək üçün onlara verilən ümumi repetitor materiallarını adaptə etmişlər. Belə müəllimlərin şagirdlərinin əldə etdikləri nəticələr, valideynlərin bildirişləri rəylər yaxşı olmuş və məktəblər onlara güvəndiklərini bildirmişlər.

Bu nəticələri nəzərə alaraq 2007-ci ildə İngiltərədə həyata keçirilən pilot layihə 484 məktəbdə 2-ci və 3-cü mərhələlərə (7-11 və 11-14 yaşlı uşaqlar) aid olan şagirdlərin 10%-i üçün təkbətək repetitor dərslərinin bütün xərclərini ödəmək məqsədi güdürdü. Bu layihə hər şagird üçün ingilis dili və/və ya riyaziyyat fənlərindən hər biri üzrə 10 saat repetitor dərslərini və 2 saat məktəb və ya repetitorla əlaqəni əhatə edirdi.

Müqayisəli bir layihə Sinqapurda həyata keçirilmişdir (Tan, 2009, s. 97). 1980-ci illərdə təhsil nailiyyətlərindəki irqi qeyri-bərabərlik və xüsusən çinlilər və hindlilərlə müqayisədə etnik malayların zəif göstəricilər əldə etməsi hökuməti narahat edirdi. Dövlət orqanları Malay/Müsəlman Uşaqları üçün Təhsil Şurası (MENDAKI) tərəfindən repetitor dərslərinin təmin edilməsi məqsədilə maliyyə dəstəyi verdilər. Hökumət həmçinin Şuraya icazə verdi ki dərslər saatları xaricində fərdi dərslərin keçilməsi üçün dövlət məktəblərindən və könüllü olaraq, yaxud da az zəhmət haqqı ilə çalışan təlim almış repetitorlardan istifadə olunsun. Əvvəlcə fərdi dərslər planları MENDAKI, sonra isə Sinqapur Hindlilərinin İnkişaf Assosiasiyası (SINDA) tərəfindən hazırlandı. Bu iki təşkilat möhkəm mövqeyə və reklam təbliğatına malik idi (bax, AKI, 2009; SINDA, 2009).

Həmçinin, TPBI forumunda Reddy (2007) tərəfindən məruzə edilən Cənubi Afrika layihəsini də vurğulamaq lazımdır. Cənubi Afrika Elm və Texnologiya Departamenti (ETD) orta məktəblərdə təbiət elmlərinin öyrənilməsinin təkmilləşdirilməsi yollarını müəyyən etmək məqsədilə repetitor fəaliyyətlərinin araşdırılmasını tələb etmişdir. Araşdırma nəticələrinə əsasən tövsiyələrin verilməsindən sonra Departament az gəlirli ailələrə xidmət göstərən məktəbləri hədəfə alan layihəni həyata keçirmək qərarına gəlmişdir. Repetitor dərslərinin təkbətək formada keçirilməsi tövsiyə olunmuş və hökumət maliyyələşmədə yardım göstərməsi üçün özəl sektora müraciət etmişdir.

Bu layihə bərabərsizliyi azaltmaq məqsədi güdən və zəif nəticələr göstərən şagirdlərə yardım etmək üçün hökumət tərəfindən maliyyələşdirilmiş təşəbbüsün illüstrativ nümunəsi idi.

### ***Bazarın diktəsindən yaranan repetitorluq***

Bu kitabın əvvəlki bölmələrindən aydın olduğu kimi digər layihələr sadəcə olaraq bazarın diktəsi ilə fəaliyyət göstərən qurumlardan ibarətdir. Onlar da şagirdlərin öyrənməsinə müsbət təsir göstərirlər, əks halda bu müəssisələrə qarşı tələbat olmazdı. Ancaq bu təşəbbüslərin dəyərləndirilməsi göstərir ki, onların bəziləri dəlillərə deyil, təəssürata və marketinqə əsaslanır. Repetitorluğun xarakterindən və şagirdlərin repetitor dərslərindən faydalanmaq üçün nə dərəcədə hazırlıqlı olmalarından çox şey asılıdır. Bundan başqa bəzi mühitlərdə repetitor sektoru əsas təhsil sisteminə mənfi təsir göstərir.

Ən problemləli aspektlərdən biri odur ki, repetitorluq əsas təhsilin əvəzləyicisinə çevrilir. Xüsusən, mühüm xarici imtahanlardan əvvəl bəzi ölkələrdə şagirdlər məktəblərin onların spesifik ehtiyaclarına cavab vermədiklərini düşünürlər, çünki məktəblər geniş tələblərə cavab verməli, həmçinin geniş sosial və siyasi məqsədlər daşımalıdırlar. Türkiyədə vəziyyət elə bir həddə çatmışdır ki, şagirdlər məktəbə gəlməmək üçün pul verib tibbi arayış alırlar. Xüsusən, semestr vaxtı şagirdlər ikinci və üçüncü dərəcəli qəbul imtahanları verən zaman onlar məktəb dərslərinə getməkdənsə, repetitor mərkəzlərində dərslər almağa və evdə hazırlaşmağa üstünlük verirlər. Tansel və Bircan (2007, s. 8) bildirmişlər ki, həmin mövsümdə “əksər şagirdlər xəstə olduqları haqda saxta tibbi arayış alırlar və bu arayışı təqdim edərək məktəb dərslərindən azad olurlar” və bu, “geniş yayılmış və bahalı prosese çevrilmişdir”. 2005-ci ildə Türkiyə Müəllimlər Birliyi 1078 lisey və 1073 orta məktəb məzunu arasında sorğu keçirmişdir. İmtahanlara hazırlıq prosesinin məktəb davamiyyətinə hansı şəkildə təsir göstərdiyi soruşulduqda, lisey şagirdlərinin 55%-i və orta məktəb şagirdlərinin 49%-i saxta tibbi arayış aldıklarını bildirmişlər.



Bənzər nümunə Azərbaycanda da mövcuddur. Kazımzadə (2007) göstərir ki, xüsusən orta məktəbin son sinfində şagirdlər bir qayda olaraq məktəbdən yayınaraq dərslər saatlarında fərdi dərslər alırlar (bax, həmçinin Silova və Kazımzadə, 2006, s. 128). Bəzi şagirdlər hətta məktəbdən yayınmaq və fərdi dərslər almaq üçün müxtəlif çıxış yolları axtarırlar və məktəbdə davamiyyətin qeydiyyatı saxtalaşdırırlar.

Bu müşahidələri Mavritaniya təcrübəsində də müşahidə etmək olar (Obeegado, 2007) imtahanlara yaxın siniflər demək olar ki, boş olur, çünki şagirdlərin əksəriyyəti məktəbdənkənar fərdi dərslər alır. Repetitorluğun intensivliyi də şagirdlərin diqqətinə təsir göstərə bilər. Koreyada Kim (2007, s. 16-17) repetitorluğun xüsusi təyinatlı məktəblərə (XTOM, *lysey növü –red.*) qəbul olmağa göstərdiyi təsirdən bəhs edir. Şagirdlər hesab edirlər ki, repetitor mərkəzləri daha yaxşı təhsil verirlər. Repetitor mərkəzlərinin tələbləri ağır olduğundan, şagirdlər dərslərdə yuxulayırlar. Uşaqlar özləri bunu etiraf edirlər (Kim, 2007, s. 17):

Məktəb müəllimləri XTOM üçün müraciət edənləri sevmirlər. Onların fikri dərslərdə olmur və yuxulayırlar. Üçüncü sinfin ikinci semestrinin qiymətləri XTOM tərəfindən sayılmır. Şagirdlər dərslər vaxtı mövzuları qarışdırdıqları üçün müəllimlər onları sevmirlər ...

XTOM üçün müraciət edənlərin hamısı yüksək nəticələr əldə edənlərdir. Onların çoxu dərslərdə yuxulayırlar və ya repetitor dərslərində verilən tapşırıqları yerinə yetirirlər. ... İngiltərədə dərslərdə onların (XTOM üçün müraciət edənlərin) əksəriyyəti yuxulayırlar. Biz artıq mövzunu bilirik. Müəllimlər də bunu bilirlər.

Yuxarıda verilmiş nümunələr təkcə orta məktəb dərslərində şagirdlərin diqqətinin yayınması ilə əlaqədar deyil, həmçinin şagirdlər arasında fərqlərin meydana gəlməsi ilə əlaqədar narahatçılığın yaranmasına səbəb olur. Fərdi dərslər zəif nəticələr göstərən şagirdlərə yardım edən zaman fərqləri də azaldır və məktəb müəlliminin işini asanlaşdırır. Ancaq bazarın diktəsi ilə fəaliyyət göstərən repetitorluq əsasən yüksək nəticələr göstərən şagirdlərə xidmət edir. Mavritaniya-ya istinadən izah edildiyi kimi (Bah-lalya, 2006, s. 75):

Bəzi şagirdlər fərdi dərslər aldıqda, digərləri almadıqda, məktəb müəllimləri böyük fərqlərlə qarşılaşırlar. Repetitorluq məktəb dərslərinin öyrənilməsinə müsbət təsir göstərsə də, məktəbdə normal dərslər saatlarında öyrənmə və tədris proseslərinə mane ola bilər.

Narahatlıq doğuran məsələlərdən biri də ondan ibarətdir ki, repetitorların pedaqoji yanaşması məktəb müəllimlərinin pedaqoji yanaşmasından fərqlənir. Məsələn, repetitor məktəblərində şagirdlər riyazi məsələləri müvafiq riyazi prinsipləri başa düşərək həll etməkdənsə, mexaniki şəkildə həll etməyi öyrənirlər. ABŞ-da Heç Bir Uşaq Geri Qalmasın layihəsi ona görə tənqid edilmişdir ki, o, əlavə xidmətlərin məktəb dərslər proqramı ilə əlaqələndirilməsini tələb etmirdi.

Tənqidçilər əlavə etmişlər ki, repetitor xidməti göstərənlərin məktəb müəllimləri ilə ünsiyyətdə olmaları tələb edilmir və nəticədə repetitor xidmətləri “tədris proqramının işlənilməsi üçün məktəblərin təşkilatı imkanlarını zəiflədir” (Sunderman, 2006, s. 118).

Yəqin ki, müəllimlərin məktəbdəki dərslərə səhlənkər yanaşması daha problemlidir. Onlar şagirdlərin fərdi dərslər alacaqlarını bildikləri üçün belə edirlər və bir çox siniflərdə elə həmin müəllimlərin özləri öz şagirdlərinə fərdi dərslər verirlər. Hartmann (2008: 52) Misirdə kimya fənni üzrə öz məktəb müəllimindən fərdi dərslər alan şagirdin fikirlərini belə şərh edir:

Dina deyir ki, məktəbdə şagirdlər dərslər vaxtı söhbət edir və ya başqa dərsləri oxuyurlar. “Heç kim dərslər fikri verməz. Müəllim də ətraflı dərslər keçmək üçün özünü yormur. O, əsas mövzunu təfərrüatla varmadan çox konkret şəkildə izah edir. O bilir ki, biz hamımız fərdi dərslər alırıq, ona görə də özünü niyə yorsun?”

Hartmann həmçinin qeyd edir ki (s. 67), bir çox repetitorlar yazdıqları dərsliklərdən pul qazanırlar. Bu kitablar bir qayda olaraq bazarda və kitab mağazalarında satılır, ancaq rəsmi sanksiya olmadığı üçün və dərs proqramını hazırlayan qurumların təklif etdikləri pedaqoji yanaşmalara zidd olduqlarından həmin kitabların məktəbdə öyrədilməsi qadağandır.

Repetitorluğun təsirinin digər bir aspekti növbəti bölmədə təqdim edilən üç situasiya araşdırmasından aydın görünür. Bu arada, repetitorluq və əsas təhsil arasında mümkün əlaqəyə dair Poissonun fikirlərinə nəzər salmaq faydalı olardı (Cədvəl 10).



Cədvəl 10. Repetitorluğun təhsil sisteminə təsiri

Təsir sahəsi	Təsirin forması	
	Müsbət	Mənfi
Təhsilin maliyyələşdirilməsi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qlobal miqyasda təhsil sektoruna daha çox resurs ayrılır</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daha səmərəli istifadə oluna bilən vəsaitlərinin məktəbdən yayınması</li> <li>Fərdi dərslərdən istifadə etmələri üçün repetitorlar tərəfindən valideynlərə təzyiq göstərilməsi</li> <li>Vergi gəlirinin əldən çıxması</li> </ul>
Müəllimlərin gəliri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Müəllimlərin əlavə gəlir qazanması</li> </ul>	
Müəllimlərin idarə olunması		<ul style="list-style-type: none"> <li>İdarəetmə prosedurlarının pozulması (İş bölgüsünün daha çox gəlir əldə etmək imkanı baxımından aparılması)</li> </ul>
Məktəb vəsaitlərinin istifadəsi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Məktəbin istifadəsinin artması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dövlət vəsaitlərinin məktəbdənkənar şəxsi maraqlar üçün istifadə olunması</li> </ul>
Dərs vaxtı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Məktəbdənkənar vaxtın daha yaxşı istifadə olunması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ümumi sayın azalması (müəllimlərin vaxtına nəzərət edilməməsi daxil olmaqla (dərsdən yayınma))</li> <li>Şagirdlərə kbmək etməkdənsə, ödənişli fərdi dərslərin verilməsi</li> </ul>
Təhsilin məzmunu və pedaqogika		<ul style="list-style-type: none"> <li>Rəsmi dərs saatlarında dərs proqramının ancaq bir hissəsinin öyrədilməsi</li> <li>Repetitorlar tərəfindən istifadə olunan kreminq yanaşmasının tətbiq edilməsi</li> </ul>
Müəllimlərin fəaliyyət səviyyəsi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orta məktəb müəllimlərinin iş yükünün azalması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Müəllimlərin məktəb dərslərində az səy sərf etməsi</li> <li>Repetitorların yorğun və səmərəsiz çalışması</li> <li>Müəllimlərin fərdi dərslərə görə məktəbdəki vəzifələrinə səhlənkər yanaşmaları (absenteizm)</li> </ul>

Təsir sahəsi	Təsirin forması	
	Müsbət	Mənfi
Şagirdlərin öyrənməsi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şagirdlərə məktəb dərslərində təqdim edilən materialların öyrənilməsində yardım edir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ağır iş yükü və şagirdlərin yorulması</li> <li>• Sınıf fəaliyyətlərinə qarşı marağın azalması</li> <li>• Şagirdlərin mexaniki işləməsi və fərdi dərslərdə verilən fəndlərdən istifadə etmələri</li> <li>• Şagirdlərin dərslərdən yayınması hallarının artması</li> </ul>
Sınıf dinamikası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zəif şagirdlərin siniflə ayaqlaşmasına kömək edir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fərdi dərslərin məktəb dərslərindən daha çox əhəmiyyət kəsb etməsi                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Məktəb müəllimlərinin öyrətmə və öyrənmə yanaşmalarının repetitorların yanaşmalarından fərqli olması</li> </ul> </li> <li>• Orta məktəb müəllimlərinə qarşı hörmətin olmaması</li> <li>• Məktəb müəllimlərinin sinif daxilində böyük fərqlərlə qarşılaşmaları</li> </ul>
Qiymətləndirmə və seçim prosedurları		<ul style="list-style-type: none"> <li>• İmtahan tələblərinin repetitor dərsləri üçün əsas rolunu oynaması</li> <li>• Universitetlərə qəbul prosesinin təhrif edilməsi</li> </ul>
Şagirdlərin əldə etdikləri nailiyyət	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zəif şagirdlərin daha yaxşı nəticələr göstərməsi</li> <li>• Şagirdlərin öyrənmələrinin yaxşılaşması və təhsil bazarında rəqabətin artması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şagirdlər arasında sosial bərabərsizliyin artması</li> <li>• Yüksək nəticələr göstərən şagirdlər fərdi dərslər alan zaman fərqi daha da artması</li> <li>• Fərdi dərslər alan şagirdlərə daha yaxşı münasibətin olması</li> <li>• Fərdi dərslər almayan şagirdlərin cəzalandırılması</li> </ul>
Dərslərin hazırlanması və paylanması	İstifadəçilər üçün asan olan və imtahanlara hazırlaşmağa kömək edən yeni materialların hazırlanması	Dərslərin məzmununda əzbəçilik yanaşmalarının yer alması

Mənbə: Poisson (2007), s. 14-15.

## Üç situasiya araşdırması

Konkret ölkələrin təcrübəsinin araşdırılması məsələnin mürəkkəbliyini göstərir. Situasiya araşdırması üçün bir çox ölkələr seçilə bilərdi, ancaq materialın həcmindən çox olacağını nəzərə alaraq biz üç ölkə üzərində dayandıq. Koreya ona görə seçilmişdir ki, bu ölkədə geniş miqyaslı repetitor fəaliyyəti böyük keçmişə malikdir və ayrı-ayrı dövrlərdə hökumətlər bu məsələ ilə əlaqədar müxtəlif tədbirlərə əl atmış və o qədər də uğurlu ola bilməmişlər. Mavritaniya da bənzər tarixçəyə malikdir, ancaq o, Koreya ilə müəyyən baxımdan ziddiyyət təşkil edir, çünki Koreyanın əhalisi azdır və burada həm mədəniyyət, həm də repetitorluğun geniş yayılmış formaları fərqlidir. Fransanın seçilməsinin səbəbi odur ki, bu ölkənin hökuməti repetitorluğa təkan verən strukturlar yaratmış və bu sahədə son vaxtlarda ciddi inkişaf olmuşdur.

### Koreya

Seth (2002, s. 1) Koreyadakı təhsili “milli maniya” adlandırır. Koreyalıların «təhsil qızdırması» adlandırdıqları məsələyə dair onun araşdırması (bax, həmçinin Lee, 2005) göstərir ki, təhsil iqtisadi və sosial dəyişikliyin əsas səbəbi olmuşdur və xüsusən, 20-ci əsrin ortalarından sonra repetitorluq təhsilin mühüm komponentinə çevrilmişdir. TPBİ forumunda Kim tərəfindən qeyd edildiyi kimi (2007, s. 1), 2007-ci ildə orta məktəb şagirdlərinin 63,1%-nin fərdi dərslər alırdılar. Orta məktəbin aşağı siniflərində bu göstərici 78,4%, ibtidai siniflərdə isə, 88,2% olmuşdur. Koreyada repetitorluğun müxtəlif formaları var. Məsələn, 2007-ci ildə orta məktəb səviyyəsində şagirdlərin 45,5%-i hakwon adlandırılan repetitor müəssisələrində dərslər alırdılar. Şagirdlərin 25,4 %-i fərdi və ya qrup şəklində dərslər alırdılar, 10,4%-i repetitor şirkətlərinin verdikləri tapşırıq vəzifələri üzərində ailə üzvlərinin nəzarəti və bəzi hallarda repetitorların yardımı ilə işləyirdilər, 5,0% isə, onlayn üsulla fərdi dərslər alırdılar (Kim, 2007, s. 7). Ailələrin fərdi dərslərə sərf etdikləri cəmi xərclər 2006-cı ildə 24 milyard ABŞ dolları ekvivalenti həcmində olmuşdur (Kim və Lee, 2008, s. 3). Bu, Ümumi Daxili Məhsulun 2,8%-ni təşkil edirdi və hökumətin ibtidai və orta təhsilə çəkdiyi xərclərin 80%-ni təşkil edirdi.

Bu göstəricilərə qarşı həm hökumət rəsmilərinin, həm də ictimaiyyətin münasibəti ikimənalıdır. Kim (2007, s. 1) qeyd edir ki:

Repetitor təhsili Koreyada ən çox narahatlıq doğuran məsələlərdən biridir. Bu problem valideynlərin iqtisadi yükünü artırır, varlılarla yoxsullar arasında bərabərsizliyi dərinləşdirir, tədris planını təhrif edir, məktəb müəllimlərinin səlahiyyətlərini əlindən alır və şagirdlərin tarazlı inkişafına ziyan vurur.

Eyni zamanda ailələrin repetitor təhsilinə olan tələbatı böyük və stabildir. İkinci Dünya Müharibəsinin sonunda Koreya Yaponiyanın müstəmləkəçiliyindən azad olduqda, savadsızlıq yüksək səviyyədə idi və ölkə çox yoxsul idi. Bir neçə onillik sonra ölkə iqtisadi dəyişikliyə nail oldu və 1996-cı ildə inkişaf etmiş iqtisadiyyatların «varlılar klubu» adlandırılan İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatına (İƏİT) üzv ola bildi (Henry, Lingard, və b., 2001, s. 7). Seth (2002, s. 3) müşahidə etmişdir ki, bu uğurda təhsil sisteminin, o cümlədən repetitor təhsilinin mühüm rolu olmuşdur, çünki “repetitor təhsili müəllimlərin səlahiyyətlərini artırır və qismən məktəb qəbul imtahanlarından irəli gələn rəqabəti gücləndirir ki, nəticədə çox savadlı və nizam-intizamlı işçi qüvvəsi formalaşır və cəmiyyət kapitalist sənaye rejimindəki rəqabətə hazır olur”.

## İmtahanların hakim mövqeyə malik olması və islahat cəhdləri

Yapon müstəmləkəçiliyindən əvvəlki əsrlər boyunca Koreyada dövlət qulluğu ilə əlaqədar köklü ənənələr mövcud idi. Həmin ənənələr hökumət rütbələrinin əldə edilməsini tənzimləyirdi və dar qapıdan keçə bilən çox az sayda şəxs yüksək nüfuz qazanırdı (Zeng, 1999). Bu sistem Çin modeli üzərində formalaşmışdı və Konfutsi ənənələrinə əsaslanırdı. Həmin ənənələrə əsasən formal öyrənmə və müəllimlik mühüm sosial rola malikdir. Müasir imtahan sistemi isə yapon müstəmləkəçiliyi dövründə, yəni 20-ci əsrdə yaradılmışdır və müstəqil Koreyada çox cüzi dəyişikliklərlə tətbiq edilir. 1950-ci illərdə mühüm imtahanlar orta məktəblərə, litseylərə və universitetlərə qəbul üçün keçirilirdi. Bunlardan birincisi xüsusən vacib idi və bu imtahanda ibtidai sinif şagirdləri ciddi təzyiqlə məruz qalırdılar. Bəzi məktəblər axşamlar və həftə sonları xüsusi ödənişli dərslər təşkil etməyə başladılar və məktəbdənkənar kreminq məşğələləri həm məktəblər, həm də müəllimlər üçün mühüm gəlir mənbəyi oldu.

İmtahanlara tədris planından kənar hazırlıq uşaqların stresə məruz qalmaları, valideynlərin maddi yükünün artması və sosial bərabərsizliyin dərinləşməsi kimi səbəblərə görə geniş tənqid olunurdu. Təhsil Nazirliyi tərəfindən verilən çoxsaylı sərəncamlarda bu praktikaya son qoyulması tələb edilirdi.

1955-ci il fərmanında Prezident Rhee Syngman göstərirdi ki, bir çox məktəblər və müəllimlər “müraciət edənlərin sayı ilə məktəbin imkanları arasındakı uyğunsuzluqdan çox faydalanırlar”, və o bəyan edirdi ki, gələcəkdə belə bir praktika, o cümlədən dərslər proqramından kənar dərslər “qanunla cəzalandırılacaq” (Seth, 2002, s. 143).

Ancaq bu qadağalar böyük təsirə malik olmadı, buna görə də müvafiq orqanlar təhsilin ayrı-ayrı pillələrinə şagirdlərin seçilməsi sistemlərində islahatlar aparmaqla repetitor fəaliyyətlərini azaltmaq qərarına gəldilər. 1969-cu ildə Seulda, 1970-ci ildə digər iri şəhərlərdə və 1971-ci ildə ölkənin qalan hissəsində baş vermiş mühüm irəliləyişlərə misal olaraq orta məktəb imtahanlarının lotoreya ilə əvəz edilməsini göstərmək olar (Kim, 2004, s. 9). İslahatın məqsədi aşağıdakılardan ibarət idi:

- Stresi azaltmaqla uşaqların normal inkişafına imkan yaratmaq;
- İbtidai siniflərdə orta məktəb imtahanlarına hazırlıq prosesinin şişirdilməsinin qarşısını almaq;
- Repetitorluğa imkan yaratmamaq;
- Ayrı-ayrı orta məktəblər arasındakı fərqləri azaltmaq;
- Ailələrin məruz qaldıqları maddi və psixoloji yükü azaltmaq.

Bu tədbirlər bütün şagirdlərin doqquz illik məcburi təhsillə təmin edilməsi məqsədinə nail olmaq üçün orta məktəblərə qəbulun artırılması ilə müşayiət olundu.

İslahat qismən və qısa müddət ərzində uğurlu oldu, ancaq başqa problemlər yaratdı. Məktəblər başa düşdülər ki, şagirdlərin öyrənmə səviyyələri arasında böyük fərqlər var və müəllimlər öz metodlarını uyğunlaşdırmalıdır. Orta məktəb imtahanının ləğv edilməsi və orta məktəblərə qəbulun artırılması o demək idi ki, ayırıcı imtahan əslində növbəti səviyyəyə keçirilmişdi. İstedadlı və iddialı şagirdlər düşündülər ki, orta məktəblərin qarışıq siniflərində onların ehtiyacları lazımınca təmin edilmir və onlar lisey (orta məktəb) imtahanlarına hazırlaşmaq üçün repetitor təhsilinə üz tutmağa başladılar.

Bu praktikanın yaranmaqda olduğunu görən müvafiq orqanlar 1974-cü ildə liseylərdə yerlərin bölüşdürülməsi üçün növbəti lotoreya sistemini tətbiq etdilər. Seul və Pusanda irəli sürülən bu sistem 1980-ci ilə qədər 20 şəhərdə tətbiq edilirdi, 2003-cü ilə qədər isə ümumtəhsil məktəblərinin şagirdlərinin 73%-ni əhatə edirdi (Kim, 2004, s. 9). 1982-ci ildə təbiət elmləri, xarici dillər, idman və ya digər sahələr üzrə təmayülləşən istedadlı uşaqlar üçün xidmət göstərən xüsusi təyinatlı orta məktəblərin nəzarətdə saxlanılmasına dair plan işlənib hazırlandı və elan edildi. Bu plan lotoreya sisteminin istedadları zəiflətməsi ilə əlaqədar yaranan tənqidlərə cavab idi. 2007-ci ildə xüsusi təyinatlı bu orta məktəblər bütün orta məktəb şagirdlərinin 4,2%-nə xidmət göstərirdi (Kim, 2007, s. 3).



Kölgə təhsil sisteminə qarşı müqavimət

Bir daha orta məktəb səviyyəsində rəqabətli imtahanların ləğv edilməsinin əsas təsiri ondan ibarət oldu ki, ayırıcı imtahanın vaxtı universitet qəbul imtahanına doğru irəli çəkildi. Bu pillədə imtahan o qədər əhəmiyyət qazandı ki, aşağı səviyyələrə də təsir göstərirdi. Seth (2002, s. 157) qeyd edirdi ki, kolleclərə hazırlığın başlanğıc nöqtəsi “daha aşağı səviyyələrə enməyə başladı və elə bir həddə çatdı ki, artıq əksər uşaqlar ibtidai siniflərdə fərdi dərslər almağa başladılar”.

Orta məktəbə və liseyə qəbul imtahanlarının ləğv edilməsi həmçinin o demək idi ki, nüfuzlu məktəblərin olduğu bölgələrdə yaşamaq artıq daha vacib olmuşdu. Müəyyən bölgələrdəki məktəblər kolleclərə qəbul nəticələri üzrə böyük nüfuz qazanmışdılar. Getdikcə bu bölgələr öz uşaqlarını asanlıqla fərdi dərslə təmin edə bilən imkanlı ailələrin ərazisinə çevrildi.

### **Repetitorluğa qarşı qadağa tədbirlərinə yenidən müraciət edilməsi**

1980-ci ildə Chun Doo-Hwan yeni hərbi hökumətin başına keçdikdən sonra ibtidai məktəb şagirdlərinin təxminən 12,9%-i, orta məktəb şagirdlərinin 15,3%-i və lisey şagirdlərinin 26,2%-i fərdi alırdılar (Kim, 2007, s. 1). Məsələ ilə ciddi məşğul olmaq qərarına gələn Prezident Chun kolleclərə qəbul imtahanları üzərində nəzarət səlahiyyətini ayrı-ayrı qurumlardan dövlət tərəfindən idarə olunan yeni Kollec Qəbul Nailiyyətləri Testi təşkilatına verdi. O, akademik fənlər üzrə məktəbdənkənar dərsləri və repetitor dərslərini qadağan etdi. Bu, indiyə qədər həyata keçirilmiş ən radikal tədbir idi. Ancaq idman, təsviri sənət, musiqi, taekvando və çiçəklərin tərtibatı üzrə fərdi dərslərə icazə verilirdi.

Burada da qadağanı tətbiq etmək çox çətindir. Seth (2002, s. 186) aşağıdakı kimi şərh edir:

Valideynlər repetitor dərslərinə qarşı tətbiq edilən qaydalara mane olmağa çalışırdılar. Kollec şagirdlərinə repetitor dərsləri verən müəllimlər bəzən öz şagirdlərinin yaşadıkları binalara daxil olarkən şübhə yaratmamaq üçün məktəb forması geyinirdilər. Bəzi ailələr bina gözətçilərinin diqqətini cəlb etməmək üçün repetitorlar üçün ev kirayə tuturdular ki, həmin repetitorlar bir və ya daha çox ailənin uşaqlarına dərslər verə bilsinlər. İstirahət məkanları və mehmanxanalar, həmçinin şəxsi mülklər çox vaxt gizli kremminq məktəblərinə yer verirdilər. Varlılar öz uşaqlarını repetitor dərsləri almaq üçün xarici ölkələrə göndərirdilər.

Risqlər xərclərin də artmasına səbəb olurdu və gizli repetitorluq gəlirli bir fəaliyyətə çevrilirdi.

Kompromisin zəruri olduğunu anlayan hökumət tədricən qadağanı yüngülləşdirdi (Yang, 2001):

- 1984-cü ildə orta məktəbin yuxarı sinif şagirdlərinə qış tətili vaxtı xarici dil üzrə özəl repetitor məktəblərinə getməyə icazə verilirdi. Ən zəif nəticələr göstərən şagirdlərə (20%) məktəbdə müəllimlərdən əlavə dərs almağa icazə verilirdi.
- 1988-ci ildə məktəbdə hər bir şagirdin öz müəllimindən ödənişli əsasla əlavə dərs almasına icazə verilirdi.
- 1989-cu ildə universitet tələbələri tərəfindən ibtidai və orta məktəb şagirdlərinə fərdi dərs verilməsinə icazə verilirdi. Əyani vəsait kimi maqnitofonların hazırlanmasına, alınmasına və kirayəyə götürülməsinə də icazə verilirdi. İbtidai və orta məktəb şagirdləri tətillə vaxtı dərs almaq üçün repetitor müəssisələrinə gedə bilirdilər.
- 1991-ci ildə ibtidai və orta məktəb şagirdlərinə dərs rübləri vaxtı da repetitor müəssisələrinə getmək üçün icazə verilirdi.
- 1996-cı ildə universitet məzunları tərəfindən ibtidai və orta məktəb şagirdlərinə fərdi dərslərin keçilməsinə icazə verilirdi.

Qadağaların yüngülləşdirilməsi sürətli inkişafa təkan verdi. 1993-cü ildə bütün ölkədə fərdi dərs xərcləri 3 410 milyard Won (4,3 milyard ABŞ dolları) təşkil edirdi. Bu rəqəm 1994-cü ildə 4 696 milyard Won, 1995-ci ildə isə 9 320 milyard Won-a qədər artdı (Yoon və b., 1997 s. 1). 1997-ci ilə qədər ibtidai, orta və yuxarı sinif şagirdlərinin orta illik repetitor xərcləri adambaşına düşən Ümummillə Məhsulun 12-16%-nə çatmışdı ki, bu da Yaponiya üzrə göstəricidən 3-4 dəfə artıq idi (Kwak, 1999). Repetitorluq ibtidai siniflərdə ən yüksək həddə idi və şəhərlərdə özünü daha qabarıq büruzə verir, kənd zonalarında isə əhəmiyyətli bir fəaliyyətə çevrilmişdi.

Qismən bu artımla əlaqədar olaraq 1997-ci ildə qadağa məsələsi yenidən siyasi gündəmə gəldi. Prezident Kim Dae-Jung 1998-ci ildə inaqurasiya nitqində bəyan etdi ki, “gəncləri məktəbdənkənar fəaliyyətlərdən, valideynləri isə repetitor dərslərinin maddi yükündən azad edəcək” (sitat Yi-yə aiddir, 2002, s. 2). 1998-ci ildə hökumət elan etdi ki, orta məktəb şagirdləri üçün məktəbdənkənar repetitor dərsləri mərhələlərlə qadağan ediləcək: 1999-cu ildə orta məktəbin aşağı sinif şagirdləri və liseylərin birinci sinif şagirdləri üçün, 2001-ci ildə hər bir orta məktəb şagirdi üçün.

Ancaq bu dəyişiklik böyük skeptisizm ilə qarşılandı. Tənqidçilər hesab edirdilər ki, repetitorluğa qarşı ən effektiv mübarizə onu lazımsız etməkdir və bunun üçün repetitorluğun yaratdığı rəqabət azaldılmalı və məktəb təhsil sisteminin keyfiyyəti artırılmalıdır.

Dövri mətbuatda yer alan bir məqalədə aşağıdakı fikirlər şərh edilirdi (Asiaweek, 1997, s. 20):

Koreyanın müvafiq qurumlarının ibtidai və orta təhsildəki kəm-kəsirlərini ört-basdır etmək üçün repetitor fəaliyyətlərini qadağan etməsi əhalini yoxsul saxlamaqla oğurluğun qarşısının alınmasına bənzəyir. Rəqabətin getdikcə artdığı Asiyada ən aşağı məxrəcə nail olmaq üçün qanun qəbul etməyin mənası yoxdur.

Yeni qadağa cəhdi də əvvəlkilərdən fərqli olmadı. 2000-ci ildə məhkəmələr qadağanın Konstitutsiyaya zidd olduğunu və insan hüquqlarını pozduğunu bəyan etdilər.

### **Alternativ variantların sınaqdan keçirilməsi**

Koreyada bütün bunlarla qarşılaşan müvafiq qurumlar daha geniş yanaşmaya əl atmaq qərarına gəldilər və 2004-cü ildə «Dövlət təhsil sisteminin yenilənməsi ilə repetitor xərclərinin azaldılması siyasətini» müəyyən etdilər. Bu təşəbbüs çərçivəsində dövlət təhsilinin bütün pillələrinə dair ictimaiyyətin məmnuniyyətini artırmaq nəzərdə tutulurdu və qeyd edilirdi ki, repetitor təhsilinin qadağan olunması onun səbəblərinə deyil, simptomlarına yönələn tədbirdir. On konkret tədbirin görüldüyü bəyan edildi (Kim, 2004, s. 22):

1. Təhsil Yayınları Xidməti çərçivəsində televiziya və İnternet vasitəsilə Kollec tədris bacarıqları testi (KTBT) üçün elektron öyrənmə proqramlarının və ya hazırlıq kurslarının köməyi ilə təhsil;
2. Məktəblərə icazə verilirdi ki, dərslər saatlarından sonra müxtəlif səviyyələrdə əlavə dərslər versinlər;
3. Məktəbdənkənar fəaliyyətlər zənginləşdi;
4. Valideynləri işləyən və öz uşaqlarını uşaq mərkəzlərinə göndərə bilməyən ibtidai sinif şagirdləri üçün dərslərdən sonra məşğələlərin açılması;
5. Peşəkar müəllimlərin işə götürülməsi və müəllimlərin dəyərləndirilməsi üzrə fərqli sistemin tətbiq edilməsi;
6. Tədris və qiymətləndirmə metodlarının dəyişdirilməsi;
7. Şagirdlərin ayrı-ayrı siniflərə bölünməsi ilə onların bacarıqlarına əsaslanan tədris sistemini yaratmaqla məktəbdə bərabərləşdirmə siyasətinin dəyişdirilməsi;
8. Orta məktəb sənədlərinin və tədris planından kənar fəaliyyətlərin prioritetləşdirilməsi üçün kolleclərə qəbul sistemində dəyişiklik edilməsi;
9. Təhsil nailiyyətlərinin (göstəricilərinin) minimum səviyyəsinin müəyyən edilməsi;
10. Cəmiyyətdə və mədəniyyətdə dəyişiklik etmək.

Bu tədbirlərin bəziləri əvvəlki islahatları alt-üst etdi və ya əhəmiyyətli dərəcədə dəyişdirdi. Məktəblərin tövsiyələrinə və məktəbdənkənar fəaliyyətlərə daha çox yer vermək üçün kolleclərə qəbul sistemində dəyişiklik edilməsi mərkəzləşdirilmiş imtahan sistemini gücləndirməklə və qiymətləndirmə meyarlarını standartlaşdırmaqla korrupsiyanın azaldılması tədbirlərinə tam ziddir (Gorgodze, 2007). Yeni plana əsas fənlər üzrə peyk televiziyası və İnternet vasitəsilə pulsuz dərslərin verilməsi üçün kremminq məktəblərinin yaxşı tanınan mühazirə müəllimlərinin dəvət olunması da daxil idi (Lee, 2007, s. 1228).

Həmçinin orta məktəblərin bərabərləşdirmə siyasətində edilən dəyişiklik də əhəmiyyətli oldu. Bu dəyişiklik 1974-cü ildə tətbiq edilməyə başlayanda həm məntiqli, həm də cəlbədicə görünürdü və ən azı ilk baxışdan başqa ölkələrin hökumətlərinə də xoş gələ bilərdi. Kim və Lee kimi dəyərləndirmə mütəxəssislərinin qeydlərini oxumaq kinayə doğurur (2008, s. 29). Onlar yazırdılar ki, bu siyasəti “repetitor təhsilinə yüksək tələbatın olmasında təqsirləndirmək olar”. Digər dəyərləndirmə mütəxəssisləri (məs. Byun, 2008) daha hərtərəfli dəyərləndirmələr aparmışlar. Ancaq aydındır ki, bu siyasət həyata keçirilməsi və təsiri baxımından birbaşa xarakter daşıyırdı.

**Cədvəl 11. Repetitor dərsi alan şagirdlərin faiz göstəricisi, Koreya, 1980-2007**

	İbtidai siniflər	Orta siniflər	Yuxarı siniflər
1980	12.9	15.3	26.2
1997	72.9	56.0	32.0
2007	88.2	78.4	63.1

Mənbə: Kim (2007), s. 1.

Bu komponentlərə zidd olaraq, siyahıda ən son yeri «cəmiyyətdə və mədəniyyətdə dəyişiklik etmək» tuturdu ki, bu da reallaşa bilmək üçün çox ümumiləşdirilmiş xarakter daşıyırdı və çətin idi. Koreyadakı rəqabət və təhsilə olan hörmət dərin köklərə malikdir və asanlıqla dəyişdirilə bilməz. Buna görə də, repetitorluq hökumətlərin söylərinə baxmayaraq, eksponential (nümunəvi) olaraq inkişaf etmişdir (Cədvəl 11). 1980-ci ildə repetitor müəssisələrinin (hakwon) sayı 381-ə, 2000-ci ildə 14 043-ə və 2007-ci ildə 31 000-ə çatmışdır (Kim və Lee, 2008, s. 9). Repetitor təhsilinə sərf edilən xərclərin artımı gəlir artımından çox olmuşdur (Kim və Lee, 2008, s. 3). Bununla belə, Koreyanın müvafiq qurumları bu problemlə mübarizəyə davam edirlər. Lee və Jang (2008, s. 15) çox doğru olaraq qeyd edirlər ki, “çoxtərəfli və fərqli yanaşmalara malik” bu məsələdə “səbirli olmaq və problemə uzun-müddətli perspektivdən baxmaq” lazımdır.

### **Çərçivə 3. Təzyiqlərin idarə olunması**

Koreya hökuməti bir qrup xüsusi təyinatlı orta məktəblər açmışdır ki, bu məktəblərdə bərabərləşdirmə siyasəti tətbiq edilmir. Bu məktəblərə daxil olmaq üçün böyük rəqabət var və repetitor təhsili qaçılmaz olaraq bunun tərkib hissəsidir. Kim (2007) ayrı-ayrı ailələrdə təzyiqlərin idarə olunması yollarını araşdırmışdır. Burada Da-jung adlı qızın və onun anasının nümunəsi verilir. Burada həmin qızın həyatının ən intensiv dövrü təsvir olunur; ancaq bununla əlaqədar təzyiqlərin milyonlarla koreyalı uşağın məktəb həyatını xarakterizə edir.

Da-jung xüsusi təyinatlı orta məktəblərə qəbul imtahanından iki ay əvvəl repetitor məktəbində qeydiyyatdan keçmişdir və Koreya dili, ingilis dili və riyaziyyat üzrə dərslər alır. O, dərstdən sonra axşam saat 5-də repetitor məktəbinə gedir və saat 10-a qədər orada olur. O, gecə saat 2-yə qədər repetitor məktəbinin müstəqil öyrənmə otağında qalır, sonra isə, evə qayıdır, gecə saat 3-də yatır, səhər saat 6-da oyanır və məktəbə gedir.

Da-jungun anası onun az yatması barədə belə deyir:

Mən onu oyadan kimi o, yuxudan durur. Onu oyatdığım üçün özüm narahat oluram. Bir dəfə yazığım gəldiyi üçün onu saat 6-da oyatmadım, o isə mənə hirslandı. O dedi ki, “Sən güclü olmalısan, mənə oyatmaq sənə üçün çətin olsa da oyatmalısan. Bu, mənim xeyrimədir. Yuxudan dura bilməsəm, mənə silkələ, hətta vur.”

Da-jungun anası hesab edir ki, həmin dövrdə onun qızının həyatı çox ağırdır, ancaq bununla belə, o, repetitor təhsilini sərmayə hesab edir. Bu fikir başqa analarla söhbət zamanı da bildirilmişdir.

Da-jung-a görə, repetitor məktəbi onun perspektivlərini artırır. Da-jung rəqabətlə qarşılaşır və daha əzmlə oxuyur. Ancaq onun repetitor məktəbindəki təhsili məktəbdəki dərslərinə mane olur. Gecə saat 2-yə qədər repetitor məktəbində qaldığı üçün çox vaxt məktəbdə dərslər vaxtı yatır.

Mənbə: Kim (2007), s. 7-8.

### **Mavritaniya**

Koreyada olduğu kimi Mavritaniyanın müvafiq qurumları da repetitor təhsilinin problemlərlə qarşılaşdığına qarşı uzun illər mübarizə aparmağa cəhd etmişlər, ancaq o qədər də müvəffəqiyyət qazana bilməmişlər. TPBİ forumunda Mavritaniyanın iki keçmiş təhsil naziri bir araya gəlmişdir: Armoogum Parsuramen (1983-1995) və Steven Obeegadoo (2000-2005). Siyasi cəhətdə onlar fərqli tərəflərdə olsalar da, forumda repetitor təhsilinə qarşı effektiv tədbirlərin müəyyən edilməsinin çətin olduğu barədə yekdil fikir bildirmişlər. Onlar həmçinin əlavə etmişlər ki, onlardan əvvəlki və sonrakı həmkarları da eyni problemlə üzləşmişlər.

Mavritaniyada repetitorluq problemi ilə əlaqədar narahatçılıq bir əsrdən artıq bir müddətdə ifadə edilmişdir. Foondun (2002, s. 488) 1901-ci ildə oğlanlar üçün yeganə orta məktəbin rəhbəri tərəfindən repetitor təhsilinin mənfə cəhətlərinə dair bildirilən fikirlərə istinad edir. Direktor bu problemin qarşısını almaqda gücsüz olduğunu bildirmişdir. Bənzər fikir 1911-ci ildə Curepipedə yerləşən Mavritaniya Kral Kollecinin rəhbəri tərəfindən də ifadə edilmişdir (sitat Mavritaniya, 1994, sp. 1-2). O, öz işçilərindən 12 nəfərin həftədə 13-33 saat fərdi dərs verdiklərini bildirmişdir. O aşağıdakıları qeyd edir:

Yetərli kompensasiya təmin edilməyincə, bu fəaliyyəti qadağan etmək mümkün deyil, həmçinin, mən bu tədbiri arzuolunmaz hesab edirəm. Oğlanlar kollecdən sonra istirahət saatlarını istədikləri kimi keçirmək hüququna malikdirlər və heç kim onlara mane ola bilməz. Məhdudiyyət tətbiq etmək də qeyri-mümkün görünür. Bunu necə həyata keçirmək olar? Üzvlər deyə bilərlər ki, iş saatlarından sonra onların hərəkətlərinə nəzarət oluna bilməz. Mən yetərli bir çıxış yolu göstərə bilmirəm.

Üç onillik keçdikdən sonra 1941-ci il təhsil məruzəsinin müəllifi göstərirdi ki, müəllimlər bazar ertəsindən cümə gününə qədər hər gecə iki saat əlavə dərs dediklərində görə öz işlərini səmərəli şəkildə yerinə yetirə bilməzlər. Məruzədə daha sonra aşağıdakılar şərh olunurdu (sitat Mavritaniya, 1994, s. 2):

İş günü kifayət qədər uzun deyilsə, onu artırmaq olar. Bütün sinif üçün özəl dərsə ehtiyac yoxdur və zəruri olarsa, geridə qalan bir neçə oğlan üçün sinif müəllimi tərəfindən vəzifəsinin tərkib hissəsi kimi dərs verilə bilər.

#### *Armoogum Parsuramen-in vəzifədə olduğu dövr (1983-1995)*

Armoogum Parsuramen repetitor təhsilinə dair narahatçılığın artdığı bir dövrdə vəzifədə olmuş və məsələnin həll edilməsində qərarlı olduğunu bildirmişdir. Vəzifəyə yeni başladığı vaxtlarda yazılmış Ağ Kitabda (Mavritaniya, 1984, s. 15) qeyd edilir ki:

Repetitor təhsilinin xüsusən ibtidai siniflərdə sui-istifadə olunması hökuməti narahat edir. Valideynləri repetitor xərclərini ödəmək iqtidarında olmayan uşaqlar məktəb həyatının əvvəlindən əlverişsiz mövqedə olurlar. Hökumət təklif edir ki, repetitorluğun əhatəsi və onun məktəblərə təsiri dərinədən araşdırılsın. Araşdırmanın nəticəsinə əsasən konkret göstərişlər müəyyən edilməlidir. Ancaq repetitorluğun zərərli təsirinə qarşı həyata keçirilən kampaniyada əsas diqqət məktəb təhsilinin keyfiyyətinin artırılmasına yönəldilməlidir. Müəllimlər öz vəzifələrini vicdanla və ədalətlə yerinə yetirərlər, ibtidai siniflərdə repetitor təhsilinə olan tələbat əsaslı şəkildə azalar.

Araşdırmanı Mavritaniya Universiteti tərəfindən təyin edilmiş heyət həyata keçirmişdir. Nəticədə müəyyən edilmişdir ki, 1986-cı ildə ibtidai məktəbin I sinfində fərdi dərslər alan şagirdlərin faiz nisbəti 11,2 %, VI sinifdə isə 72,7% olmuşdur. Orta məktəbin I sinfində bu göstərici 37,3%-ə düşmüş, sonra isə VI sinifdə 87,2 %-ə qədər yüksəlmişdir (Joynathsing, Manzoor, və b., 1988, s. 31 və s. 43). İbtidai məktəbin sonuna doğru bu artım İbtidai Təhsil Şəhadətnaməsi (İTŞ) üçün imtahanın əhəmiyyətini göstərir. Həmin imtahan orta məktəb sisteminə keçid rolunu oynayırdı. Həmin imtahandan keçən şagirdlərin bir qismi Məktəb Şəhadətnaməsi və Lisey Şəhadətnaməsi imtahanları yaxınlaşana qədər repetitor dərslərindən imtina edirdilər. Mavritaniyanın orta məktəb sistemi çoxtəbəqəlidir və ibtidai məktəb səviyyəsində repetitor təhsilinin intensivliyinə Foondun (1992) dediyi kimi, «beş ulduzlu» orta məktəbdə yer qazanmaq üçün dəlisoov yarış» təkan verirdi. Şagird təhsil baxımından nə qədər bacarıqlı olsa, onun fərdi dərslər alma ehtimalı bir o qədər yüksək idi.

Fərdi təhsilin yeri də təhsilin ayrı-ayrı pillələrində fərqlənirdi. İbtidai siniflərdə repetitor təhsili daha çox müəllimlər tərəfindən məktəbdə verilirdi və şagirdlər əlavə fərdi dərslər almaq üçün güclü təzyiqlə məruz qalırdılar. Orta məktəb səviyyəsində fərdi dərslər bir qayda olaraq şagirdlərin öz məktəblərindən olmayan mütəxəssis fənn müəllimləri tərəfindən verilirdi. Fərdi dərslər kiçik bir qrup üçün müəllimin evində və ya böyük qruplar üçün icarəyə götürülmüş mənzillərdə də keçilirdi. Koreyadakı hakwonlarla müqayisədə Mavritaniyada az repetitor müəssisəsi var idi.

Mavritaniya Universiteti tərəfindən aparılmış araşdırmada aydın təkliflər irəli sürülməsə də, aşağıdakılar müşahidə edilmişdir (Joynathsing və b., 1988, s. 64-66):

- Repetitor təhsilinin geniş yayılması özünü gücləndirmə sisteminin tərkib hissəsidir. Geniş yayılmış belə bir fikir mövcuddur ki, məktəb təhsili imtahanlarda uğur qazanmaq üçün yetərli deyil və bunun nəticəsi olaraq, şagirdlər repetitor təhsilə müraciət edirlər. Ancaq şagirdlərinin fərdi dərslər aldıklarını bilən bir çox müəllimlər məktəb dərslərində hər bir şagirdin imtahana yaxşı hazırlaşması üçün özlərini o qədər də yormurlar. Buna görə də repetitor təhsili özünü realizə etməyin təminatıdır.

- Repetitor təhsili struktur olaraq sistemdə kök aldığından, güclü maraqlar onun saxlanılmasına çalışırlar. Valideynlər repetitor təhsilini öz uşaqlarının sosial və iqtisadi inkişafına gedən yol kimi, müəllimlər vergisiz gəlir mənbəyi kimi, ictimaiyyət isə, vergi ödəyicisindən xərc tələb edilmədən təhsil səviyyəsinin yüksəldilməsinin yolu kimi görürlər.

- Bütün bu səbəblərə görə məktəb təhsilinin keyfiyyətinin artırılması üçün radikal tədbirlər görülməyincə, repetitorluğun həcmnin azaldılmasına dair təkliflərin effektiv olma ehtimalı çox az idi. Təhsil sisteminin fəaliyyət göstərdiyi parametrləri dəyişməklə, məs. imtahanlarda qazanılan bilikləri deyil, bacarıqları yoxlamaqla və ya işəgötürənlər tərəfindən işçilərin təhsil göstəricilərinə görə deyil, səriştəyə görə seçilməsini təmin etməklə repetitor təhsilinə olan tələbatı azaltmaq olardı. Ancaq islahat yalnız sosial və iqtisadi reallığa əsaslanan zaman uğurlu ola bilərdi. İslahat valideynlərin və şagirdlərin istəklərinə uyğun olmalı, həmçinin əmək bazarının reallıqlarına cavab verməli idi. Bu faktorları inkar edən hər hansı tədbir uğursuzluğa düçar olacaqdı.

Təhsil Naziri olarkən Parsuramen Mavritaniya Universiteti tərəfindən aparılmış araşdırmanı Parlamentə təqdim etdi və 1988-ci ildə Parlamentdə qızğın mübahisə başladı. Parsuramen uşaqların əlavə dərslər saatlarının həddən çox olduğunu, repetitor dərslərinin “dəhşətli fiziki şəraitdə”, o cümlədən müəllimlərin qarajlarında və bu kimi məkanlarda keçildiyini və az gəlirli ailələrin cəzalandırıldığını qeyd edirdi. Baş Nazir məsələ ilə məşğul olmaq qərarına gəldi və təklif etdi ki, Valideyn-Müəllim Assosiasiyaları (VMA) uşaqların maraqları naminə daha balanslı yanaşmaya nail olmaqda köməklik etsinlər. O, həmçinin qeyd edirdi ki, ibtidai məktəbin son sinfindəki problemi aradan qaldırmaq üçün orta məktəbdəki təhsil təkmilləşdirilməlidir, həmçinin məktəbəqədər dövrdə və III sinfə qədər repetitor təhsilini qadağan etmək mümkündür. O, təklif edirdi ki, siyasətçilər öz uşaqlarını repetitor yanına göndərməməklə nümunə ola bilərlər.

Geniş ictimaiyyət üçün hökumət Repetitor Təhsilinə dair Milli Seminar təşkil etdi. Mavritaniya əhalisinin sayı cəmi bir milyon olan bir ölkə olduğundan, seminarda valideynlərdən və müəllimlərdən ibarət geniş qrup iştirak edirdi. Eyni zamanda bu tədbir repetitor təhsilinin nə dərəcədə dərin kök saldığını da göstərdi. 1989-cu ildə Nazir bir sıra qaydaların tətbiq edilməsi qərarına gəldi (Parsuramen, 2007). Bunlar aşağıdakılardan ibarət idi:

- Kiçik yaşlı uşaqların sağlamlığını qorumaq üçün III sinfə qədər repetitor təhsilini qadağan etmək;
- Daha aşağılar üçün cədvəli nəzərdən keçirmək, xüsusən vətəndaş hüquqlarının əsasları yaradıcılıq və hərəkət, oxu kimi fənlər üçün ayrılan vaxtı artırmaq;



- Fərdi dərslərin müəllimlərin evində və ya kirayə evlərdə rahat şəraitdə deyil, uyğun bir şəraitdə keçilməsi üçün IV, V və VI siniflərdə aparılan repetitor dərsləri üçün sinif otaqlarının istifadə edilməsinə icazə vermək;
- Repetitor dərslərində şagirdlərin maksimum sayını 40-a, şagirdlərin aldıkları fərdi dərslər miqdarını isə həftədə 10 saata qədər azaltmaq.

Növbəti addım bu qaydaların qanuna çevrilməsindən ibarət idi. 1991-ci ildə qanun layihəsi Parlamentə təqdim edilərkən Parsuramen qeyd edirdi ki, müəllimlərdən repetitor xərclərini ödəyə bilməyən şagirdləri qəbul etmələri də tələb olunmalıdır. O, tədbirlərin dəstəklənməsi üçün etik qaydalar və müəllimlər şurası ideyalarını irəli sürəcəyini bildirdi. Debat vaxtı müxalifət nümayəndələri qeyd etdilər ki, müəllimlərin kateqoriyalara ayrılması riski var. Bu risk isə ondan ibarət idi ki, IV-VI sinif müəllimləri repetitor dərsləri vermək üçün icazə əldə edirdilər, I-III siniflərdə isə müəllimlərə bu icazə verilmirdi. Onlar həmçinin qeyd edirdilər ki, IV-VI siniflərdə repetitor fəaliyyətlərinə qarşı tolerantlıq təhsil sistemi ilə paralel təşkil etdiyinə görə “pislənilməlidir”. Nazir öz fikrində qaldı və debatdan sonra qanun təsdiq edildi (Parsuramen, 2007).

Həmin il baş verən başqa bir hadisə də ibtidai məktəblərin fəaliyyət səviyyəsini müəyyən edən göstəricilərə dair hesabatın yazılmasından ibarət idi. Həmin hesabatda İTŞ imtahanlarında uğursuzluq xüsusi göstərici kimi qeyd edilirdi (Manrakhan, Vasishtha, və b., 1991). Hesabatda göstərilirdi ki, repetitor dərsləri bir çox valideynlər üçün maddi yük olsa da, əksər valideynlər öz uşaqlarının yaxşı bir orta məktəbdə təhsil ala bilmələri üçün repetitor dərslərini vacib sayırlar. İTŞ namizədlərinin təxminən 70%-inin həftədə 2-5 gün arası repetitor dərsləri aldıkları bildirilirdi. Əksər uşaqlar (88%) bir fərdi müəllimdən, 9% iki fərdi müəllimdən, 3% isə üç fərdi müəllimdən əlavə dərslər alırdılar. İTŞ imtahanından keçən uşaqların 90%-nin repetitor dərsləri aldıkları, imtahandan keçməyənlərin yarısının isə, repetitor dərsləri almadıkları məlum olmuşdu.

Bu göstəricilərə əsasən və nazirin valideynlərə müraciətindən sonra, hökumət “Repetitorluqdan istifadə və sui-istifadə” adlı kitabça buraxdı (Mavritaniya, 1994). Bu kitabda qüvvədə olan qaydaların, köməkçi tədbirlərin və tələblərin xülasəsi verilirdi. I-III siniflərdə repetitor dərslərinin qadağan olunması və həftəlik repetitor dərslərinin həcmi və sinifdəki şagirdlərin sayının məhdudlaşdırılması həmin qaydaların tərkib hissəsi idi. Köməkçi tədbirlər isə repetitor dərslərinin siniflərdə keçilməsi üçün icazənin verilməsindən ibarət idi. Uşaqların təhsil üçün yararlı olmayan şəraitdə dərslər keçmələrinin qarşısının alınmasından başqa həmin tədbirlərdə repetitor dərslərinin keçilməsi üçün müəyyən edilmiş məkanlar dərslərin qaydalara uyğun olub-olmamasını müəyyən etmək baxımından da əlverişli idi. Kitabçada bəhs edilən tələb isə ondan ibarət idi ki, müəllimlərdən az gəlirli ailələrin uşaqlarına qarşı ayrı-seçkiliyə yol verməmək tələb olunurdu.

Əlavə tədbir kimi ibtidai və İTŞ imtahan proqramlarında dəyişiklik edildi və şagirdlərin tək bir müəllimdən asılılığını azaltmaq üçün IV sinifdə fənn tədrisi tətbiq edilməyə başladı. Baş müəllimlərə və müfəttişlərə tapşırıldı ki, repetitor dərsləri almayan şagirdlərə qarşı ayrı-seçkilik edən müəllimlər barədə məlumat versinlər və daha sonra orta məktəblər arasındakı fərqləri və «beş ulduzlu» məktəb olmaq uğrunda gedən rəqabəti azaltmaq üçün növbəti tədbirlər görüldü.

Qaydalar əsasən məktəbdəki şagirdlərinə əlavə fərdi dərslər verən müəllimləri hədəfə alırdı. Ancaq bu praktikanın qadağan olunması repetitorluğun hər hansı formasının qarşısını almaqdan asandır. I-III sinif şagirdlərinin iddialı valideynləri fərdi müəllim tutmaqda davam edirdilər. Həmçinin bəzi parlament üzvlərinin qorxuqları kimi, I-III siniflərdə repetitor dərslərinin qadağan olunması məktəb daxilində təbəqələşməni daha da gücləndirdi, çünki Mavritaniya qəzetlərindən birinin yazdığı kimi (L'Express, 20 iyun 1993-cü il, sitat Foondun, 2002, s. 506), aşağı sinif müəllimləri “yağlı tikədən uzaq qaldılar”. Bu işə məktəb daxilində yuxarı siniflərdə dərslər demək üçün müəllimlər arasında lobbiləşmənin artması ilə nəticələndi. 1994-cü il UNICEF hesabatında qeyd edilirdi ki (s. 35):

IV sinfin əvvəlində bir qayda olaraq müəllim valideynlərə bildiriş göndərir və həmin bildirişdə öz şagirdlərinə fərdi dərslər verməyə başladığını bildirir. Təqaüdlü müəllimlərə tələbat daha yüksəkdir. Təbii olaraq, maddi imkanı olan valideynlər öz uşaqları üçün ən yaxşı müəllimləri tuta bilirlər. Beləliklə, demokratik cəmiyyətdə eqlitar (bərabər) təhsil sistemi elit sistemə çevrilir ki, həmin sistemdə də nəticələr və yüksək keyfiyyətli dərslər pulla satılır.

Parsuramen Təhsil Naziri kimi uzunmüddətli karyerasını 1995-ci ildə başa vurdu. Davamlı söylərinə baxmayaraq, o, iki il sonra (Parsuramen, 1997, s. 51) təəssüflə qeyd edirdi ki, “problem hələ də qalmaqdadır”. O görmək istəyirdi ki, “bu mürəkkəb məsələnin həll edilməsi üçün” ondan sonra gələnlər hansı tədbirləri görəcəklər”.

*Kadress R. Chedumbarum Pillay növbəni təhvil alır (1997-2000)*

Parsuramenin davamçısı James Burty David oldu. O, vəzifədə cəmi bir il yarım qaldı və öz fəaliyyətində repetitorluq məsələsinə toxunmadı.

Ancaq onun davamçısı bu məsələ ilə məşğul oldu. Bu, Kadress R. Chedumbarum Pillay idi. O, repetitorluq probleminə və təhsil sistemindəki təbəqələşməyə dair öz narahatçılığını bildirdi. O, uzun-müddətli struktur islahatlarının aparılmasını nəzərdə tuturdu. Həmin islahatlara bəzi təhsil müəssisələrinin «beş ulduzlu» məktəb statusunu qazanma söylərini, həmçinin məktəblərin ikinci və ya üçüncü dərəcəli məktəblər kimi təbəqələşməsini azaltmaq daxil idi. Paralel tədbir kimi ibtidai məktəblər arasında fərqləri azaltmaq nəzərdə tutulurdu. Burada məqsəd şagirdlərin CPE imtahanlarında imkanlarının bərabərləşdirilməsindən ibarət idi. Bu tədbirlər 1997-ci il Bəyannaməsində öz əksini tapdı. Həmin sənəddə qeyd edilirdi ki (Mauritius, 1997, s. 28), repetitor təhsili “təhsil sistemində mövcud olan böyük rəqabətin, müəllimlərin inkişaf planının olmamasının, müəllim xidmətinin istedadları cəlb edə bilməməsinin və keyfiyyətə zəmanət sisteminin ümumiyyətlə olmamasının birbaşa nəticəsidir”. Bəyannamədə həlledici çıxış yolları göstərməkdənsə, repetitor fəaliyyətlərinin geniş islahatlar vasitəsilə aradan qaldırılması təklif edilirdi. Bununla belə, sənəddə aşağıdakılar nəzərdə tutulurdu (s. 28-29):

- Məktəbdə repetitor dərslərinin keçilməsi;
- Müəllimlərdən fərdi dərslər saatlarının miqdarına, şagirdlərin sayına, dərslərin keçirilmə tezliyinə, vaxtına və yerinə dair məlumat vermələrini tələb etmək;
- Həftə sonları və bayram günləri repetitor dərslərini qadağan etmək;
- Müəllimlərin dərstdən sonra ödənişli dərslər verməsi;
- Müəllimlərin statusunun nəzərdən keçirilməsi;
- Hədəflərə və standartlara riayət olunmasını müəyyən etmək məqsədilə müəllimlərin fəaliyyətinin müfəttişlik tərəfindən monitorinq olunması;
- Uşaqların ev tapşırıqlarına kömək etmək məqsədilə valideynlər üçün media materialların hazırlanması və elektron poçtun istifadəsi;
- Repetitorluğun valideynlərə və cəmiyyətə göstərdiyi mənfi təsirin analiz edilməsi;
- Tələblərə riayət olunmaması hallarına dair dəlillərin müəyyən edilməsi;
- Şagirdlərin hüquqları əsasnaməsinə ciddi riayət olunması.

Əvvəlki qaydalarla ziddiyyət təşkil edən bir məqam sinif otaqlarının istifadəsi olmuşdur. Qeyd edildiyi kimi, əvvəlki rejimdə qərar qəbul edən şəxslər repetitor dərslərinin məktəbdə keçilməsinə belə bir əsasla icazə verirdilər ki, elə olarsa, dərslər şəffaf keçiləcək və uşaqlar basırıq evlərdə dərslər keçməkdən qurtulacaqlar. Başqa bir səbəb kiçik yaşlı uşaqları məktəbdən dərslər keçildiyi kənar bir yerə gedib-gəlmə əziyyətindən qurtarmaq idi. Pillay bunun aradan qaldırılmasını istəyirdi, çünki, o, bunu dövlət əmlakından sui-istifadə adlandırır və hesab edirdi ki, müəllimlər öz şagirdlərini fərdi dərslər almağa məcbur edəcəklər, şagirdlər isə boyun qaçıra bilməyəcəklər.

Ancaq Pillay müəyyən etmişdi ki, onun söyləri hətta hökumət daxilində ziddiyyətə səbəb olur. O, digər nazirlər və repetitor məsələsinə dair ictimai rəyə cavab verən məsul şəxslərlə problemlər yaşayırdı. Nəhayət, onun həmkarları qalib gəldilər: Pillay xarici səfərə göndərildi və fürsətdən istifadə edən Kabinet bu qaydanı ləğv etdi.

*Steven Obeegadoo –nun dövründə səylərin bərpa edilməsi (2000-2005)*

Steven Obeegadoo-nun hakimiyyət dövrü də ondan əvvəlki xələflərin irəli sürdükləri problemlə müşaiyyət olundu. Bunun bir göstəricisi “İbtidai təhsildə amansız rəqabətə son qoyulması” adlı strategiya sənədinin qəbul edilməsi oldu (Mavritaniya, 2001). Sənəddə bir daha diqqət nüfuzlu məktəblər uğrunda gedən yarışa yönəldilirdi və qeyd olunurdu ki (s.3), sistem “həm şagirdləri, həm də valideynləri ciddi psixoloji təzyiqə məruz qoyur və cəmiyyətdə məktəbin rolunu təhrif edir”. İslahatlar paketi irəli sürüldü (Obeegadoo, 2007, s. 4):

Dövlət orta məktəblərinin sayı ikiqat artdı, elit orta məktəblər VI pilləli kolleclərə çevrildi. Eyni zamanda məktəbdə dərs günü artırıldı ki, repetitor məşğələlərinə az vaxt qalsın. Həmçinin bütün müəllimlərə xüsusi əmək haqqı müavinəti təklif edildi. Bundan başqa zəif oxuyan (və kasıb) uşaqlar üçün pulsuz əlavə məşğələlərin keçilməsi məqsədilə tədbirlər müəyyən edildi.

Ancaq hökumət bu prosesdəki müxaliflərə və ətalətə qarşı çıxdı. TPBİ forumunda Obeegadonun qeyd etdiyi bir nümunədə hüquqi sistemdən bəhs olunurdu. Özü vəkil olan Obeegadoo hüquq sistemindən istifadə etmək istəyirdi. O, valideynlərdən çoxlu şikayətlər alırdı və bir valideyn hətta günahkar repetitoru məhkəməyə vermək istəyirdi. Ancaq bu məsələ iki il davam etdi və nəhayət, İctimai ittiham direktoru qərara gəldi ki, cavab veriləsi heç bir məsələ yoxdur.

Fəaliyyətsizliyin başqa bir aspekti Obeegadonun öz həmkarları ilə əlaqəli idi. Repetitorluğun məhdudlaşdırılması üçün çox səy göstərən Obeegadoo nə üçün irəliləyişin belə az olduğunu başa düşmürdü. Nəhayət, o başa düşdü ki, Təhsil və Elmi Tədqiqat Nazirliyindəki öz müşavirləri fərdi dərs verirlər və sistemdən faydalanırlar. Həmin müşavirlər sistem daxilində müəllim, direktor, sonra isə nazirliyin rəsmisi olmuşlar və qazandıqları nüfuz onların yüksək qiymətlə repetitor dərsi vermələrini təmin edirdi.

TPBİ forumunda Obeegadoo tərəfindən qeyd edilən və kontrast təşkil edən bir faktdan məlum olmuşdur ki, bir müəllim boş vaxtını daha yaxşı işlərə sərf etmək istədiyindən repetitor dərslərindən imtina etmişdir. Valideynlər isə bundan əsəbiləşmişlər, çünki onların uşaqlarının fərdi dərsə ehtiyacı vardı və müəllimin dərs verməkdən imtina etməsi məsuliyyətsizlik idi. Nəticədə müəllim başqa məktəbə keçməli oldu. Obeegadonun dediyi kimi, bu cür hallar adi xarakter daşıyırdı.

Heç bir məlumat olmasa da, Obeegadoo gördüyü tədbirlərin nəticəsi olaraq ibtidai məktəblərdə repetitor dərslərinə olan tələbatın azaldığını bildirmişdir. Ancaq tələbat yüksək olaraq qalmaqda idi. Təhsil sisteminə dair hesabatda (Bah-lalya, 2006, s. 75) qeyd edilirdi ki:

Müsahibəyə cəlb edilmiş respondentlər bildirmişlər ki, uşaqların və valideynlərin fikrinə görə repetitor dərsi almayan şagird dərs proqramından geri qalacaq. Daha çox uğur qazanmış müəllimlər öz biliklərini satır və dərslilər yazırlar. Onlar şagirdləri təhrif edirlər ki, repetitor dərslərinin tərkib hissəsi kimi bu kitabları alsınlar. Bildirilir ki, müəllimlər fərdi dərs deməklə və kitablara görə qonorar almaqla öz əmək haqlarını ikiqat artırırırlar. Bunun nəticələrindən biri o oldu ki, nazirlik və baş müəllimlər dərstdən sonra valideyn iclaslarının və digər tədbirlərin keçirilməsi üçün müəllimləri tapa bilmirdilər. Müəllimlər həmçinin repetitor fəaliyyəti ilə məşğul olmalarına maneçilik yaradan hər hansı yeniliklərə və ya islahatlara qarşı çıxırlar. Şagirdlər məktəbdənkənar fəaliyyətlərdən qaçırlar. Bir sözlə, repetitor dərsləri parazit kimi zərərli ola bilər, həmçinin maddi və insan resurslarından sui-istifadə olunması ilə nəticələnir.

Bu problemlərin açıq-aşkar olmasına və Steven Obeegadoonun səylərinə baxmayaraq, repetitor dərslərinə olan maraq güclü olaraq qalmaqdadır. TPBİ forumunda Obeegadoonun qeyd etdiyi kimi onun dövrünün islahatları daha sonra yönünü dəyişmiş və bu, repetitorluğun yenidən güc qazanması ilə nəticələnmişdir.

*Sonra hansı yollara əl atmaq lazımdır?*

Steven Obeegadoo 2005-ci ildə Dharam Gokhool ilə əvəz edildi. Başqa bir partiyadan olmasına və xələflərinin siyasətini tənqid etməsinə baxmayaraq, Gokhool alternativ yolları asanlıqla tapa bilmədi. Repetitor dərslərinin keçiriləcəyi yer məsələsində müəllimlərə yenidən sinif otaqlarından istifadə etmək icazəsi verildi, ancaq onlar bunun üçün pul ödəməli idilər (Bah-lalya, 2006, s. 94).

Gokhool qəbul edirdi ki (2006, s. 4-5), repetitorluq “öyrənmə prosesinin özünə zərbə vurur” və “təhsilin ümumi məqsədini pozur”. Onun təklif etdiyi çıxış yolu da dərslər proqramı və CPE ilə əlaqədar oldu. İctimaiyyətin bəzi nümayəndələri isə (məs. Mahadeo, 2008), keçmiş yada salaraq prosesin nə üçün belə gec sürdüyünü soruşurdular, həmçinin onlar məqsədlərə asanlıqla nail olmağın mümkünsüz olduğunu söyləyirdilər.

Xüsusən bu kitabın mövzusunə yaxın olan bir yazı Mavritaniya mətbuatında çıxmış məqalə olmuşdur. Həmin məqalədə TPBİ forumunun yaratdığı rezonansdan bəhs olunurdu (Etienne, 2007). TPBİ tədbiri haqda məlumatla başlayan məqalədə qeyd edilir ki, “çoxsaylı təhsil mütəxəssisləri... repetitorluq problemini müzakirə etmək üçün Parisdə toplaşmışlar”. Forumun mövzusunun “Mavritaniya kontekstinə xüsusən uyğun” olduğu qeyd edilirdi, belə ki, Mavritaniyada repetitor təhsili “pedaqoji və iqtisadi nəticələr törədən bir bəla” kimi qiymətləndirilirdi. Məqalə daha sonra aşağıdakı kimi davam edir:

Mavritaniyada özəl repetitor təhsili ilə əlaqədar problem ondan ibarətdir ki, bu təhsildə özəl heç nə yoxdur. Uşaqlara kiçik qruplarla dərslər keçməkdənsə və onlara başa düşmədiklərini soruşmaq imkanı verməkdənsə, çox vaxt qırxdan artıq uşaq müəllimin qarajına doldurularaq əzbərçilik öyrənirlər. Əslində repetitor dərsləri müəyyən bir fənn üzrə çətinliyi olan və həm vaxtı, həm də səbrli olan bir müəllimin köməyinə ehtiyacı olan uşaqlara keçilməlidir. Bu cür dərslər eyni vaxtda iki-üç uşaq keçilməlidir. Mavritaniyada əksər repetitor dərsləri bu modeldən çox fərqlənir...

Yalnız sistemin bütövlükdə yenidən qurulması repetitorluğun azaldılmasına və ya ləğv edilməsinə kömək edə bilər. Hazırda repetitorluq elə bir çevrədir ki, valideynlər öz uşaqlarını oraya göndərməyə bilməzlər, çünki demək olar ki, hər valideyn öz uşağına fərdi dərslər verir. Repetitor dərsləri almayan uşaq geri qalır. Bundan başqa bəzi müəllimlər uşaqların fərdi dərslər aldıklarını bildikləri üçün dərslərdə özlərinə əziyyət vermirlər.

Bu yenidənqurma planı Gokhoolun davamçısı nazir Vasant Bunwaree tərəfindən irəli sürüldü (Mauritius, 2008). Həmin sənəddə (s. 39), “təhsil sektorunu müəyyən edən amansız rəqabət”dən bəhs olunur və təhsilin xarakterində və dəyərləndirmə formalarında əsaslı dəyişikliklərin zəruri olduğu qeyd edilirdi. Hesabatda (s. 12) qeyd edilirdi ki, “repetitor dərslərinə olan ehtiyac tədricən aradan qaldırılmalıdır və repetitor dərslərinə ancaq ibtidai sub-sektorun üçüncü siklində icazə verilməlidir (yəni, V və VI siniflərdə)”.



Təhsilin prioritet sahələri (TPS) sistemində bir sıra nailiyyətlərin əldə edildiyi bildirilmişdir. Həmin sistemin məqsədi az inkişaf etmiş bölgələrdə sosial bərabərsizliyə qarşı mübarizə aparmaqdır. Hesabatda göstərilir ki, şagirdlərin imtahanlardan keçməsi baxımından irəliləyiş yavaş olmuşdur, ancaq bununla belə, vahid təhsil yanaşmaları, məktəb-icma münasibətləri və valideynlərin fəal iştirakı kimi sahələrdə müsbət irəliləyiş olmuşdur. Həyata keçirilən müdaxilələr repetitor təhsilindən asılılığı azaltmaq məqsədi güdürdü. Bunun üçün müəllimlərin peşəkar inkişafına nail olmaqla və dərs proqramında islahatlar aparmaqla məktəbləri «həqiqi öyrənmə ocağına» çevirmək nəzərdə tutulurdu (s. 85).

Bu sənədin ardınca nazir Bunwaree 2009-cu ildə elan etdi ki, növbəti ildən etibarən IV sinfə qədər (IV sinif daxil olmaqla) repetitor dərsləri qadağan olunacaq (Meetarbhan, 2009). Bu siyasət nazir Parsuramenin 18 il əvvəlki təşəbbüsləri ilə səsleşirdi. Ancaq müəllimlər birliyi dərhal kəskin etiraz bildirdi (Hilbert, 2009) və ictimaiyyətin reaksiyasından da belə məlum oldu ki, bu təşəbbüsün həyata keçirilməsi heç də əvvəlki illərdən asan olmayacaq. Mavritaniya repetitor təhsilinin simptomlarına və səbəblərinə qarşı uzunmüddətli mübarizə tarixinə malikdir, ancaq qərarları qəbul edən məsul şəxslər hər bir onillikdə müəyyən etmişlər ki, repetitor təhsili ilə əlaqədar mədəniyyət dərin kök salmışdır və dəyişəcəyi də gözlənilmir.

#### **Çərçivə 4. Nə üçün Mavritaniyada repetitor təhsili bu qədər güclüdür?**

Tarixən Mavritaniyanın təhsil sistemi hər zaman seçici və rəqabətli olmuşdur. Rəqabət isə (i) orta təhsil səviyyəsində üstün məktəblərə daxil olmaq (bu isə, daimi mifə çevrilmişdir) və (ii) xarici universitetlərdə pulsuz təhsil hüququ əldə etmək uğrunda gedir.

Müasir dövrdə repetitor təhsilinə olan tələbat dərs proqramının həddən artıq yüklənmiş olması və «daha yaxşı» universitetlərə giriş hüququ verən imtahanlarla əlaqədardır. Buna görə də repetitor təhsili rəqabət yaradır. Repetitor təhsilinə olan tələbat o qədər yüksəkdir ki, fərdi dərs vermək istəməyən orta sinif müəllimləri problemlə qarşılaşırlar.

Məsələnin təminat tərəfində gəlincə isə əmək haqqının az olması repetitor təhsilinə təkan verir. 2002-ci ildə ibtidai sinif müəllimləri üçün başlanğıc məvacibi adambaşına düşən ÜDM-nin 0,8%-nə bərabər idi. Bu göstərici İƏİT ölkələrində 1,7 %, adambaşına düşən ÜDM Mavritaniya ilə bənzər olan ölkələrdə isə 2,0% təşkil edirdi. Fərdi dərs verməklə, ibtidai sinif müəllimləri öz gəlirlərini ikiqat və ya üçqat artırmaq imkanı əldə edirdilər.

*Mənbə: Obeegadoo (2007), s. 2.*

## Fransa

Koreya və Mavritaniyadan fərqli olaraq, Fransada repetitor təhsili təkcə sosial və iqtisadi faktorlardan qaynaqlanmır, o, həmçinin hökumətin təşəbbüsləri ilə əlaqədardır. Bunlara misal olaraq özəl dərslərə pul xərcləyən ailələr üçün vergi güzəştlərinin tətbiq edilməsini göstərmək olar. Bu təşəbbüslər vasitəsilə müvafiq orqanlar təhsil nailiyyətlərinin artırılmasına səy göstərmişlər.

Fransada repetitor təhsili ilk olaraq Glasman və Collonges (1994) tərəfindən araşdırılmışdır. Onların kitabında qeyd olunurdu ki, repetitor təhsilinin tarixi heç olmasa ötən əsrə qədər gedib çatır, ancaq təhsil sisteminin genişlənməsi və inklüzivliyin artması ilə repetitor təhsilinin xarakteri də əhəmiyyətli dərəcədə dəyişmişdir. Glasman və Collonges repetitor təhsilinin xarakterini və rolunu sosial rəqabət və təbəqələşmə fonunda təhlil etmişlər. Onların kitabı Rhône-Alpes regionunda 12 liseydə (yuxarı orta məktəb) təhsil alan 9400 şagirddən toplanılmış məlumatlara əsaslanır. Şagirdlərin orta hesabla 15%-i fərdi dərslər aldıklarını, əlavə 10%-i fərdi dərslər alacaqlarını, 36%-i isə orta məktəb dövründə müəyyən bir vaxtda fərdi dərslər almış olduqlarını bildirmişlər (Glasman və Collonges, 1994, s. 30). Ən populyar fənlər riyaziyyat (57 %), fizika və kimya (20 %), ingilis dili (9 %) və fransız dili (5 %) olmuşdur. Kiçik şəhərlərə nisbətən böyük şəhərlərdə repetitor dərsləri alanların sayı daha çox olmuşdur, həmçinin repetitor dərsləri dövlət məktəblərinə nisbətən özəl məktəblərdə daha geniş yayılmışdır.

Həmin araşdırmadan sonra repetitorluq həm inkişaf etmiş, həm də daha rəngarəng xarakter almışdır. On il sonra Glasman (2004) Milli Təhsil Nazirliyinin və Ali Təhsil və Tədqiqatlar Nazirliyinin (Haut Conseil à l'évaluation de l'école/Məktəblərin Dəyərləndirilməsi üzrə Ali Şurası (MDAŞ)) tərəfindən müəyyən edilmiş hesabatda bir daha bu mövzuya toxundu. Hesabatda (s. 51) ailələrin məişət xərclərinə, uşaqlara çəkdiqləri xərclərə və repetitor xərclərinə görə gəlir vergisinin azaldılmasını istəmələrinə hökumət tərəfindən icazə verilməsinin nəticələri şərh edilir. Bu, Sosial Vəhdət Naziri tərəfindən irəli sürülən təşəbbüsün bir hissəsi idi. Təhsil Naziri isə, ayrı-ayrı valideynlərə və başqalarına yardım etmək fikrini irəli sürürdü və müəyyən iş növlərinin inkişaf etməsini istəyirdi. Bu tədbir maddi imkanın az olması səbəbilə repetitor tutmaqda tərəddüd edən ailələri ruhlandırır, ancaq yenə də maliyyə vəsaitləri tələb edirdi və pulundan keçmək istəyən və keçmək iqtidarında olan ailələr üçün faydalı oldu. Bir sıra müəssisələr bu qanundan faydalanmağa başladılar.

Bazarda lider Acadomia adlı şirkət idi. Həmin şirkətin adı fond birjasında yer alırdı, öz xidmətlərini geniş miqyasda təbliğ edirdi və vergidən azad olmaq məsələsinə dəqqəti cəlb edirdi.

MDAŞ növbəti il Glasmanın hesabatına dair rəy dərc etdi (Forrestier, 2005). Həmin rəydə sosial bərabərsizlik məsələsinin ciddi narahatlıq doğurduğu və monitoring aparılmasının zəruri olduğu vurğulanırdı. Buna cavab olaraq hökumət repetitor təhsili və informasiya və kommunikasiya texnologiyaları (İKT) sahəsində qeyri-bərabər imkanlar mövzusunda milli seminar təşkil etdi. Həmin seminar onlayn sənədlə müşayiət olunurdu və bir sıra siyasi təlimatların meydana çıxması ilə nəticələndi (Bassy və b., 2006).



Elə həmin il növbəti geniş təhlil Cavet (2006) tərəfindən aparıldı. Bu analiz Milli Pedaqoji Araşdırmalar İnstitutu (MPAİ) adından aparıldı. Sənəddə 2003-cü ildə aparılmış rəsmi sorğunun nəticələri öz əksini tapmışdı. Həmin nəticələrdən müəyyən olurdu ki, repetitor dərsləri əsasən orta məktəb səviyyəsində istifadə olunur və daha yuxarı pillələrdə intensivliyi artır. Orta məktəbin aşağı siniflərində şagirdlər müəyyən bir fəndən (xüsusən riyaziyyatdan) geri qalan zaman bu yardım vasitəsinə əl atırdılar, ancaq sorğuya cəlb edilən şagirdlərin 25%-i onsuz da yaxşı oxuduqlarını və repetitor dərslərinin daha üstün səviyyəyə nail olmağın yolu olduğunu bildirmişlər (Cavet, 2006, s. 2). Nadir hallarda şagirdlərin fərdi dərslərinin arxasında müəllim dururdu. Təşəbbüs daha çox valideynlərdən (23% orta məktəbin aşağı siniflərində, 40% yuxarı siniflərində) və ya şagirdlərin özlərindən gəlirdi. Repetitor dərslərinə pul sərf edən əksər valideynlər nisbətən imtiyazlı sosial qruplara aid idilər və repetitor dərslərinə ya vaxtları olmadığı üçün ya da dərslər proqramı ilə ayaqlaşma bilmədikləri üçün müraciət edirdilər. Nadir hallarda fərdi dərslər şagirdin məktəbdəki müəllimi tərəfindən verilirdi. Fərdi dərslər daha çox başqa bir tələbə (34%), başqa bir müəllim (31%) və ya repetitorluq şirkəti (21%) tərəfindən verilirdi. Cavet (s. 4) Glasman ilə müsahibədən sitat gətirir. Glasman qeyd edir ki, bəzən valideynlər uşaqlarla aralarındakı gərginliyi aradan qaldırmaq üçün fərdi müəllim tuturlar. Uşaqların dərsləri ilə əlaqədar yaranan münaqişələrin kənarından həll edilməsi ailə münasibətlərinin daha uyumlu olmasına imkan verir.

Növbəti sənəd 2007-ci ildə bazar analizləri ilə məşğul olan şirkət tərəfindən irəli sürüldü. Hesabatda (Melot, 2007, s. 104) sektorun «partlama» həddinə gəlib çatdığı göstərilirdi və qeyd edilirdi ki, “məktəb sistemində mövcud olan nöqsanlardan və çox əlverişli maliyyə mühitindən qaynaqlanan repetitor təhsilinin 2006-cı ildə altı il ərzində 15% artdığı qeydə alınmışdı”.

Bazarın həcminə gəlinə, Melot qeyd edirdi ki, orta məktəbin aşağı sinif şagirdlərinin 25%-i, yuxarı sinif şagirdlərinin isə, 33%-i xüsusilə riyaziyyatdan fərdi dərslər alırlar, ancaq o, regional fərqləri də vurğulayırdı. Xüsusən, Melot qeyd edirdi ki, Paris üzrə göstərici daha yüksəkdir və o, (s. 105) Acadomia şirkəti tərəfindən aparılmış hesablama istinadən qeyd edirdi ki, Parisin böyük liseylərində təhsil alan şagirdlərin 75%-i fərdi dərslər alırlar. 2008-ci ildə ölkə miqyasında bir milyondan çox şagirdin repetitor dərsləri aldığı müəyyən edilmişdi (Pech, 2008).

Bazarda repetitor təhsili verən təminatçıların iki əsas növü mövcud idi:

- Fərdi şəkildə fəaliyyət göstərən repetitorlar. Valideynlər və müəllimlər məsləhətə və ya reklama əsasən və daha çox İnternet vasitəsilə bir-birləri ilə əlaqə yaradırdılar. Bu birbaşa əlaqə ən geniş yayılmış yanaşma idi. Aparılan əməliyyatlar aşkar olmasa da, vergi imkanları müəllimləri öz fəaliyyətlərini rəsmiləşdirməyə həvəsləndirirdi ki, onların təklifləri ailələr üçün daha cəlbedici olsun. Bəzi müəllimlər təcrübəli olsalar da (hələ də işləyən və ya təqaüdcü), repetitor dərslərinin tələbələr və ya iş axtaran məzunlar tərəfindən verilməsi halları da geniş yayılmışdı.
- Dərstdən sonra əlavə fərdi dərs verən repetitor şirkətləri. Bu şirkətlər müxtəlif formalarda fəaliyyət göstərirdilər:
  - Şirkətdən göndərilən müəllim tərəfindən evdə özəl dərslər verilməsi və ya repetitor şirkətində qrup şəklində dərs keçilməsi ən geniş yayılmış dərs formaları idi və əhəmiyyətli dərəcədə inkişaf edirdi.
  - Tətil vaxtı kiçik qruplar şəklində təşkil edilən intensiv kurslar ləng inkişaf edirdi.
  - Uşaqların həm dərs alıb, həm də asudə vaxtlarını keçirdikləri çoxşaxəli proqramlar inkişaf etməkdə idi.
  - Onlayn repetitor dərsləri az inkişaf etsə də, yayılmaqda idi.
  - Özünəinam hissəsinin yaradılması, həvəsləndirmə və təşkilatçılıq kimi geniş məsələləri əhatə edən məktəb təlimi inkişaf etməkdə idi, ancaq bu xidmətdən hələ ki elita istifadə edirdi.

Şirkətlərin fəaliyyət formaları da fərqlənirdi. Bəzi şirkətlər öz binalarında qruplar üçün dərs verirdilər, digərləri isə şagirdlərlə evdə fərdi məşğul olmaq üçün müəllimləri işə götürürdülər. Bəzi şirkətlər konkret fənlər və/və ya təhsilin müəyyən pillələri üzrə ixtisaslaşdıqları halda digərləri daha geniş çərçivədə fəaliyyət göstərirdilər. Bir qrup şirkət geniş çeşidli xidmətlərin (məs., uşaq qayğı xidmətləri və digər məişət xidmətləri) bir hissəsi kimi repetitor dərsləri verirdi. Cədvəl 12-də bazarda lider olan şirkətlərə dair statistik məlumatlar yer alır.

Bu şirkətlərdən bəziləri Fransanın müəyyən bölgələrini hədəfə aldıkları halda digərləri bütün əsas şəhərlərdə fəaliyyət göstərirdilər. Ən az iki şirkət beynəlxalq müəssisə kimi fəaliyyət göstərirdi: 2Amath şirkətinin Kanada və Mərakeşdə, Keepschool isə Almaniya və Birləşmiş Krallıqda filialları var idi. Bu baxımdan onlar ABŞ-da baş ofisə malik olan və Fransa bazarına daxil olmaq niyyətində olan Sylvan şirkətinə bənzəyirlər.

**Cədvəl 12. Əsas repetitor şirkətləri, Fransa**

Şirkət	İstifadəçilərin sayı	Fransada ofislərin sayı	Açıqlanan biznes həcmi (€ milyon)
<b>Academia</b>	100 000	97	87
<b>Cours Legendre</b>	30 000	9	16
<b>Complétude</b>	23 000	34	23
<b>Sylvan</b>	Göstərilmir	18	8
<b>Anacours</b>	16 000	50	5
<b>2Amath</b>	10 000	72	12
<b>KeepSchool</b>	8 000	80	5
<b>Domicours</b>	6 500	20	5

Mənbə: Melot (2007).

Glasman (Cavetdən sitat gətirərək, 2006, s. 11) müxtəlif inkişaf mərhələlərində şirkətlərin adlarında baş vermiş dəyişiklikləri şərh edir:

- 1960 və 1970-ci illərdə repetitor təhsili islah forması hesab edilirdi. Şirkətlərin Math-Assistance, Math-Secours və Ortho-Math kimi adları var idi.
- 1980-ci illərin ortalarında sektorda rəqabət yarandı. Şirkətlərin adları Études Plus, Performance, Stud Avenir və Progress System kimi dəyişməyə başladı.
- Repetitor müəssisələrinin ən son nəsli 'normal' və sadə adlara üstünlük verirdi. Daha çox rast gəlinən adlar bunlar idi: Domicours, Keepschool, Complétude və Après la Classe.

Repetitor xidməti təklif edən şirkətlərin sakit imici məktəb təhsilində və iş bazarında mövcud olan narahatçılığa cavab kimi qəbul edilə bilər. Fransadakı iqtisadi və sosial vəziyyət Koreyadan, Mavritaniyadan və digər bölgələrdən fərqlənir. Hətta Fransanın özündə belə sosial-iqtisadi qruplara və məkana (xüsusən, böyük şəhərlərdə, kiçik şəhərlərdə və kənd zonalarında) görə vəziyyət fərqlənir. Bu müşahidə repetitor təhsilinə fərqli kontekstdən baxmağın vacib olduğunu göstərir.

Eyni zamanda repetitor təhsili verən müəssisələr özəlləşdirmə, məktəblər arasında rəqabət və məktəb sisteminin seqmentlərinin zəifləməsi kimi təhsil sahəsində rəqabəti və məktəbdəki gərginliyi artıran faktorlardan faydalanırlar.

Ancaq bu sektorda xidmət keyfiyyəti tənqid mövzusu olmuşdur. 2009-cu ildə Fransa televiziyasında yayımlanan sənədli filmə (Bendall və Tourte, 2009) bir çox repetitorların naşı olduqları qeyd edilir və bu müəllimləri işə götürən şirkətlərin iddiaları araşdırılırdı. Melot (2007, s. 99) tərəfindən qeyd edildiyi kimi, sektorda daha çox qeyri-leqal işçilər çalışdırılır və bazar “parçalanmış, dəyişkən və qeyri-şəffaf” xarakterə malikdir (s.119).

#### **Çərçivə 5. Fransada repetitor təhsilinin maliyyə aspekti**

Fransa Hökuməti repetitor şirkətlərinə ödənilən vəsatlərin 50%-nin gəlir vergisi öhdəliyindən çıxılmasına icazə verir. Acadomia bu imkandan faydalanan şirkətlərdən biridir. Şirkət repetitorlarla valideynlər arasında vasitəçi rolunu oynayır, valideynlər repetitora xidmət haqqı ödəyir və vergidən azad edilmək istəyi ilə çıxış edir.

Valideynlər öz uşaqlarının qeydiyyatına alınması üçün 75 Avro həcmində ilkin qeydiyyat haqqı ödəməlidirlər ki, bu məbləğdən vergi çıxılmır. Daha sonra repetitor dərslərinin hər saati üçün onlar orta hesabla 32 Avro ödəyirlər. Bu məbləğdən 14 Avro müəllimin payına düşür (bəzən daha az), 5 Avro işçi xərclərinə çıxılır və 13 Avro Acadomia şirkətinə qalır. Valideynlər üçün 32 Avro məbləğdən 16 Avro vergiyə cəlb olunur. Buna görə də repetitor dərslərinin bir saatının ümumi qiyməti 16 Avro təşkil edir. Repetitor  $14 + 13 = 27$  Avro gəliri bəyan etməlidir, ancaq Acadomia şirkətinə ödənilən 13 Avronu «xərc» kimi çıxara bilər.

Mənbə: Cavet, 2006, s. 12.

Fransa, Koreya və Mavritaniyanın əsas siyasət fərqi ondan ibarətdir ki, vergi sistemi valideynlərin repetitor xidmətlərinə pul qoymalarına imkan yaradır. Bunun sosial bərabərsizliyə səbəb olması ilə əlaqədar bildirilən tənqidi fikirlərə qarşı Fransanın müvafiq orqanlarının cavabı iki cür olmuşdur. Bunlardan birincisi odur ki, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə dövlət tərəfindən göstərilən pulsuz yardım inkişaf etdirilməlidir. 1980-ci illərdən sonra yaranan bu dövlət sistemləri dörlə ayrı nazirliyin rəhbərliyi altında fəaliyyət göstərir (Təhsil, Məşğulluq, Səhiyyə və Sosial Təminat) və 2000 assosiasiyadan və dövlət və ya yarıdövlət qurumlarından ibarətdir (Cavet, 2006, s. 4). İkincisi, hökumət bütün sosial-iqtisadi qruplara yardım etmək məqsədilə məktəb şəbəkələrində repetitorluğun inkişaf etdirilməsi üçün öz siyasətini bəyan etmişdir. Əvvəlcə bu təklif bəzi məktəblərdə məcburi, digərlərində isə könüllü idi.

Bunun ardınca müvafiq orqanlar elan etdilər ki, bütün məktəblər bu plana qoşulmalıdırlar. Həmin plan həftədə 4 gün saat 4-6 arası ev tapşırığının yerinə yetirilməsinə yardım göstərilməsini, mədəni fəaliyyətləri və idman fəaliyyətlərini əhatə edirdi. Hökumət bu siyasətin həyata keçirilməsinə 140 milyon Avro ayırmışdı (Ventura, 2008b, s. 9).

### 3. Görüləcək tədbirlər

Əvvəlki bölmə Diaqnoz adlanırdı və bu bölmədə repetitor təhsilinin xüsusiyyətləri və təhsil sisteminə göstərdiyi təsir, həmçinin qərarvericilər tərəfindən görüləcək tədbirlər müəyyən edilirdi. Bir sıra tədbirlər Koreya, Mavritaniya və Fransa ilə əlaqədar situasiya araşdırmalarında qeyd edilmişdir. Kitabın bu hissəsində bir çox situasiyalarda qərarvericilər tərəfindən nəzərə alınacaq tədbirlər müəyyən edilir. Həmin tədbirlərə həm uğursuz, həm də uğurlu tədbirlər daxildir.

Təqdimat xəritələmə ilə başlayır, çünki hər bir situasiya fərqlidir və tədbirlər konkret vəziyyətə uyğunlaşdırılmalıdır. Daha sonra bu bölmədə repetitorluqla əlaqədar tələb və təklif məsələsinə toxunulur. Sonrakı paraqraflarda daha geniş məqsədlərə nail olmaq üçün qərarvericilərin bazar qüvvələrindən hansı şəkildə istifadə edəcəkləri və mümkün tənzimləmə strukturlarının xarakteri şərh edilir.

#### **Xəritələmənin məzmunu, məqsədləri və strukturu**

Qərarvericilər xəritələmə prosesinə başlayarkən iki əsas sualı verməlidirlər:

- Təhsil, sosial və iqtisadi məqsədlərə zərbə vuran və nəzarət olunması zəruri olan kölgə təhsil nə dərəcədə problemlidir?
- Kölgə təhsilin tam istifadə olunmamış və imkan yaradılması lazım olan potensialı nədən ibarətdir?

Bu kitabın əvvəlki bölmələrində qeyd edilir ki, bir çox situasiyalarda repetitor təhsilinə ikili yanaşmaq olar. O, hökumətdən və ya vergi ödəyicisindən xərc tələb etmədən təhsil məqsədlərinə nail olmağa kömək edir və əsas təhsil sistemindən istədiyini ala bilməyən ailələr üçün təminat rolunu oynayır. Ancaq tamamilə bazar qüvvələrinin diktəsi ilə fəaliyyət göstərən repetitor təhsili sosial bərabərsizliyi dərinləşdirir və əsas təhsilə arzuolunmaz təsir göstərə bilər. Həmçinin eyni vaxtda eyni müştəri üçün hökumət tərəfindən təmin edilən pulsuz xidmətlərin pullu repetitor xidmətləri ilə bərabər şəkildə fəaliyyət göstərməsi ikitirəlik yarada bilər.

Qərarvericilər şagirdlərin sosial-iqtisadi profilini, mədəni mənsubiyyətini və digər faktorları nəzərə almalıdırlar. Zəif nəticələr göstərən şagirdlər üçün hökumət tərəfindən repetitor təhsilinə şərait yaradılan Avstraliya və ABŞ modelləri Koreya və Yaponiya modellərindən çox fərqlənir. Belə ki, Koreya və Yaponiyada repetitor təhsili əsasən yüksək nəticələr göstərən şagirdlər tərəfindən istifadə olunur. Sinqapur modelində müəllimlərin məktəbdəki şagirdlərinə repetitor dərsləri verməsi qadağan olunur və bu model də Mavritaniya modelindən fərqlənir. Mavritaniyada bu normal haldır. Qərarvericilər həmçinin orta məktəb şagirdləri, universitet tələbələri, təqaüdüçülər və digər şəxslər tərəfindən repetitor dərslərinin verilməsinə imkan yaradılması və ya qadağan olunması məsələsinə də diqqət yetirməlidirlər. Başqa bir fərq isə repetitor dərslərinin forması ilə əlaqədardır. Təkbətək fərdi dərslər böyük qruplarda və mühazirə zallarında keçilən fərdi dərslərdən fərqlənirdi; həmçinin birbaşa keçilən təkbətək özəl dərslər İnternet vasitəsilə uzaq məsafədən keçilən fərdi dərslərdən fərqlənir.

Qərarvericilər öz mühitlərində mövcud olan repetitor təhsilini qruplara ayırmaq, həmçinin repetitor təhsilinin imkan yaradılacaq və ya qadağan ediləcək növlərini müəyyən etmək istəyə bilərlər. Bu, Cədvəl 13-ün köməyi ilə edilə bilər. Bu, təkcə repetitor təhsilinin növünü və formasını deyil, həmçinin nə dərəcədə geniş yayılmasını və gələcəkdə nə dərəcədə arzu olunduğunu da əhatə edə bilər. Dəyərləndirmə üçün aşağıdakı kateqoriyalar müəyyən edilə bilər:

- Gəlir qrupu: Repetitor təhsilinin müəyyən növlərindən konkret gəlir qruplarına aid olan ailələr istifadə edə bilərlərmi və qərarvericilər bu istifadə imkanını artırmaq istəyə bilərlərmi?
- Gender: Oğlanlarla müqayisədə qızların (və ya əksinə) şansı azdırmı və bərabərlik artırılmalıdırmı?
- Etnik profil: Repetitor təhsili digərləri ilə müqayisədə bir sıra etnik qruplar (və ya irqlər) tərəfindən daha çox istifadə olunurmu və bu, problem sayılırmı?
- Məkan: Müəyyən regionlar və kənd/şəhər zonaları şanslı və ya şanssız sayılırmı və coğrafi balans təmin edilməlidirmi?

Cədvələ daxil ediləcək əlavə faktorlar aşağıdakılardan ibarət ola bilər:

- Intensivlik: Hansı siniflərdə, hansı mövsümlərdə və hansı fənlər üzrə repetitor təhsilinin intensivliyi daha yüksəkdir?
- Keyfiyyət: Repetitor təhsilinin keyfiyyəti necədir və o, təkcə imtahanlarda deyil, başqa məqamlarda da öyrənmə məqsədlərinə nail olmağa nə dərəcədə kömək edir?

- Xərclər: Repetitor təhsilinin ayrı-ayrı növlərinin vahid qiyməti neçədir və bu xərclər ailələr üçün nə dərəcədə ağır yüküdür?
- İqtisadi nəticələr: Repetitor təhsili işə və ya əlavə gəlirə ehtiyacı olan insanlar üçün nə dərəcədə faydalıdır? Hökumət vergi sisteminə daha çox repetitor fəaliyyətlərinin cəlb edilməsini istəyirmi? Repetitor təhsilinin müxtəlif növlərinin digər iqtisadi nəticələri nədən ibarətdir?

### Cədvəl 13. Repetitor təhsilinin təsnifatı sistemi

Repetitor təhsili verən provayderlər	Repetitor təhsilinin formaları	Hazırda repetitor təhsilinin geniş yayılması (gəlir qrupu, gender, etnik mənsubiyyət və məkan kimi göstəricilər üzrə )	Repetitor təhsilinin gələcəkdə nə dərəcədə arzu edilən olması (gəlir, gender, etnik mənsubiyyət və məkan kimi göstəricilər üzrə)
Мцяллимляр тяряфиндян юз шаэирдляриня фярди дярс верилмяси	təkbətək kiçik qrup böyük qrup		
Мцяллимляр тяряфиндян башга мцяллимлярин шаэирдляриня фярди дярс верилмяси	təkbətək kiçik qrup böyük qrup		
Шаэирдляр/тялябяляр	təkbətək kiçik qrup		
Диэярляри (мяс. мцяхяссисляр, тягадчцляр, евдар гадынлар)	təkbətək kiçik qrup böyük qrup mühazirə zalları kremminq program təminatı ilə		
	təkbətək		

Məlumatlar məhdud olduğu üçün, qərarvericilər öz anlayışlarına, həmçinin öz ölkələrində və ya bənzər ölkələrdə topladıqları məlumatlara əsasən mühakimə yürüdürlər. TPBİ forumunda irəli sürülən mühüm tövsiyələrdən biri də odur ki, bütün vəziyyətlərdə məlumatların toplanılmasına daha çox diqqət yetirilməlidir.



### Çərçivə 6. Yaponiyada juku növlərinin bir-birindən fərqləndirilməsi

Bəzi şərhçilər, xüsusən qeyri-yapon mənşəli olanlar jukunu çox ümumiləşdirilmiş formada «əzbərləmə məktəbi» kimi tərcümə edərək təqdim etmişlər. Onlar bu strukturun ayrı-ayrı növləri arasında fərq qoymamışlar. Daha diqqətli analitiklər isə juku institutunun çoxsaylı növlərini müəyyən etmişlər ki, bunların hər biri qərarvericilər üçün müxtəlif nəticələrə malikdir.

Roesgaard (2006, s. 32) akademik *gakushū juku* və incəsənət, texniki təlim, ingilis danışığı dili və s. kimi juku növləri arasında fərqlərin olduğunu göstərmişdir. İxtisaslara görə *gakushū juku* daxilində də fərqlər var. *Hoshū juku* korrekativ tədris, *fukushū juku* əlavə tədris, *yoshū juku* isə hazırlıq təklif edir. *Shingaku juku* yüksək təhsil nəticələri göstərən və daha yüksək nəticələrə nail olmaq istəyən şagirdlər üçün xidmət göstərir, *kyōsai juku* isə *doriru juku* ilə müqayisədə çevik yanaşma tətbiq edir. *Doriru juku* hazırlıq və müsabiqə xarakterli çalışmalara əsaslanır. Bəziləri *deai no ba or idokoro* (dostlarla görüşmə yeri) və ya hətta *takujijo* (qayğı mərkəzi) kateqoriyaları üzrə fəaliyyət göstərirlər.

Roesgaard səkkiz dəyişənə əsasən tipologiya qurmuşdur:

- *Mühit*: müəssisənin rəqabətə davamlı, stimül yaradan, rahat və s. olması.
- *Kursların fokusu*: kursların adi məktəb sistemi və ya qəbul imtahanları istiqamətində fəaliyyət göstərməsi
- *Məktəblə əlaqə*: müəssisənin və ya kursun adi məktəb təhsilini dəstəkləməsi və ya öz məqsədləri üçün fəaliyyət göstərməsi
- *Şagirdlər*: müştərilərin xarakteri və akademik fəaliyyət səviyyəsi
- *Tədris materialları*: məktəb materiallarının, satışda olan materialların və evdə hazırlanan materialların kombinasiyası
- *Həcm*: müştərilərin sayı və juku məktəbinin müəssisələr zəncirinin tərkib hissəsi olması
- *Qəbul*: müştərilərin qəbul imtahanlarına görə və ya müəssisədəki yerlərə görə qəbul edilməsi
- *Reklam*: işəgötürmə üçün tanışlıq üsulundan və ya ticari reklamdan istifadə olunması, həmçinin namizədlərin pedaqoji təhsilinə və ya qəbul imtahanlarında əldə etdikləri uğurlarına diqqət yetirilməsi.

Juku növləri və dəyişənlər:				
	Shingaku juku	Hoshû juku	Kyôsai juku	Doriru juku
Atmosfer	Rəqabətli/ Stimullaşdırıcı	Rahatlaşdırıcı/ yardımçı	Tərbiyəvi/ Yardımcı	Rahatlaşdırıcı (çox vaxt evdə təhsil)
Kursun profili	Qəbul imtahanları	dərslərdə geri qalmamaq məktəb testləri	İlkin təhsil	İlkin təhsil
Məktəblə əlaqə	Yoxdur	Məktəb dərslərinin yolu ilə getmək yaxın əlaqələr	Çox zəif və ya yoxdur	Yoxdur
Şagirdlər	Yüksək nəticə əldə edənlər	Orta nəticə ялдя едяняляр	Zəif nəticə ялдя едяняляр	Bütün səviyyələr
Tədris materialı	Müəllimlərin öz mətnləri	Evdə hazırlanan, satılan materiallar və ya məktəb testləri	Evdə nazırlanan, satılan materiallar və ya məktəb testləri	Müəllimlərin öz mətnləri
Həcmi	> 200 şagird, fransızca	< şagird	< 100 şagird	minlərlə
Qəbul	Qəbul imtahanı və ya Test	Ancaq fiziki limit	Ancaq fiziki limit	Limit yoxdur
Reklam	Ticari, Universitet imtahanları istiqamətində	Şifahi məlumat yayılması, pedaqogika	İfahı məlumat yayılması, pedaqogika	Bəzi hallarda kommersiya xarakterli pedaqogika

## Repetitor təhsilinə olan tələbatə qarşı tədbir görülməsi

Avstraliya, İngiltərə, Fransa, Sinqapur və ABŞ kimi ölkələrin hökumətləri repetitor təhsilinə olan tələbatın stimullaşdırılması üçün müxtəlif yollar fikirləşmişlər. 2004-cü ildə təqdim edilmiş Avstraliya planında Repetitor Vauçer Təşəbbüsü yaradıldı və bununla valideynlərə imkan verildi ki, öz uşaqlarının repetitor dərslərinə 700 Avstraliya dollarına (547 ABŞ dolları) qədər xərcləsinlər. 2007-ci ildə Avstraliya federal hökuməti “Hamar başlanğıc” adlanan plan üçün dörd illik vəsait ayırdı (Watson, 2008, s. 7). Oxşar sistem ABŞ-da da istifadə olunmuşdur (Burch və b., 2006) və həm ABŞ, həm də orijinal Avstraliya planı İngiltərədə tətbiq edilən model üçün stimulaşdırıcı rolunu oynayır (Taylor, 2007). Sinqapurda hökumət zəif nəticə göstərən şagirdlər arasında tələbatın stimullaşdırılması üçün icma qruplarına qrantlar və digər vəsaitlər ayırmışdır (Tan, 2009). Bunun əksinə, Fransanın vergi güzəştləri sistemi zəif nəticə göstərən şagirdləri və ya az gəlirli ailələri hədəfə almırdı (Melot, 2007).

Bu metodların hər birinin öz nöqsanları var idi. Avstraliyada Watson (2007, s. 9) qeyd edirdi ki, repetitorluğun effektivliyinə dair tutarlı məlumatlara ehtiyac var və müvafiq göstəricilərə malik repetitor tapmaq xüsusən kənd zonasında və uzaq bölgələrdə çətindir.

Urbanizasiyanın yüksək səviyyədə olduğu Sinqapurda zəif nəticə göstərən şagirdlərin repetitor təhsilinə olan tələbatını saxlamaq problemdir və bazar qüvvələri repetitor təhsilində boşluğu genişləndirirlər (Cheo və Quah, 2005; Tan, 2009). ABŞ-da Sunderman (2006, s. 119) NCLB strukturunu ona görə tənqid etmişdir ki, bu struktur repetitor təhsilinin effektivliyini tələb edə bilməmişdir. Onun fikrinə görə, bəzi provayderlər şagirdləri cəlb etmək üçün mənəviyyatdan uzaq vasitələrdən istifadə edirdilər və bütün ölkədə şagirdlərin 20%-i faktiki olaraq proqramda iştirak edirdilər. Bu faktorlar bənzər planlar irəli sürmək istəyən qərarvericilər tərəfindən nəzərə alınmalıdır.

Digər situasiyalarda əsas məsələ tələbatı stimullaşdırmaq deyil, zəiflətməkdən ibarətdir. Koreya üzrə situasiya araşdırmasında qeyd edilir ki, ölkədə bir çox strategiyalar, o cümlədən repetitor təhsilinin tamamilə qadağan olunması sınaqdan keçirilmişdir. Mavritaniya üzrə situasiya araşdırmasında da I –III siniflərdə repetitor təhsilinin qadağan olunmasına cəhd edildiyi qeyd olunur. Bu strategiyalar bir sıra digər ölkələrdə də, o cümlədən Kamboca (Bray və Bunly, 2005, s. 75), Misir (Hartmann, 2008, s. 48), Kenya (Wanyama və Njeru, 2004, s. 1), Türkiyə (Tansel və Bircan, 2007, ç. 6), Uqanda (Eilor, 2007, s. 28) və Hindistanın Qərbi Benqal ştatında (Jalaluddin, 2007, s. 2) tətbiq edilmişdir. Ancaq bu qadağaların heç biri effektiv olmamışdır. Məsələn, Misirlə əlaqədar Hartmann (2008, s. 48) Herreranın (1992, s. 75) qeydlərinə istinad edir. Herrera qeyd etmişdir ki, “qadağa qoyulması yolun sənişinlər tərəfindən yanlış yerdən keçilməsinə nisbətən daha effektivdir.” Hətta qadağanın geniş miqyasda ictimailəşdirildiyi və hökumət tərəfindən ciddi səylərin göstərildiyi Koreya və Mavritaniyada belə qadağanın həyata keçirilməsi çətin olmuşdur. Məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə fərdi dərslər vermələrinin qadağan edilməsi effektiv ola bilər, ancaq bu, repetitor təhsilinin tamamilə qadağan edilməsindən fərqlənir.

Ümumiyyətlə, məhz bu səbəbdən repetitor təhsilinə olan tələbatı hədəf alan strategiyalarda tələbatın səthi simptomları deyil, əsas kökləri hədəfə alınmalıdır. Bu əsas səbəblərin əksəriyyəti təhsil nazirlikləri tərəfindən aradan qaldırıla bilmir, çünki onlar mədəniyyət və iqtisadiyyat ilə əlaqədardır. Mədəni faktorlara misal olaraq təhsil sahəsində müvəffəqiyyət qazanmağın cəmiyyətdə nə dərəcədə hörmətlə qarşılanmasını və qurban tələb etməsini, iqtisadi faktorlara misal olaraq isə təhsilin daha yuxarı pillələrində əldə edilən faydanı və repetitor təhsilinin həmin təhsil pillələrində vəsait xərcləmək üçün nə dərəcədə dəyərli olmasını göstərmək olar.

Bu istiqamətlərdə İqtisadi İnkişaf Nazirliyi, Ailənin İnkişafı Nazirliyi və ya ekvivalent nazirliklər, həmçinin Təhsil Nazirliyi tərəfindən tədbirlərin görülməsi zəruri ola bilər. Avstriya və Koreya kimi fərqli ölkələrdə bir sıra mühüm təşəbbüslər təhsil sahəsində mütəxəssislər tərəfindən deyil, hökumətin yüksək səviyyələri tərəfindən irəli sürülmüşdür. Hökumət orqanları həmçinin vətəndaş cəmiyyəti qurumları, o cümlədən dini təşkilatlar və sosial rifah qrupları ilə də əməkdaşlıq etmək istəyə bilərlər.

Bununla belə Təhsil Nazirliklərindəki mütəxəssislər kölgə təhsil sisteminin ölçüsünə və xarakterinə təsir göstərmək üçün bir sıra vasitələrə malikdirlər. Xüsusən, onlar aşağıdakıları nəzərə almalıdırlar:

- *İmtahanlar.* Bir çox ölkələrdə imtahanların xarakteri repetitor təhsilinə olan tələbatı yaradır. Əksər imtahanlar imtahan verənlərin həyatında mühüm dəyişikliklərin başlanğıcı sayılır. İmtahanların formatı mövzuların əsaslı şəkildə mənimsənilməsindən çox, qısa-müddətli əzbərləmə tələb edir. Buna görə də, təhsil orqanları imtahanların xarakterinə diqqət yetirməlidirlər. Ancaq, onlar düşünməməlidirlər ki, imtahanlarda islahatlar aparmaq asan məsələdir. Koreya və Mavritaniya üzrə situasiya araşdırmalarından görüldüyü kimi, bu məsələyə olan maraq və balans diqqətə alınmalıdır.
- *Keçid.* Bəzi ölkələrdə repetitor təhsilinə olan tələbat belə bir düşüncə ilə daha da artır ki, müraciət edənlərin ancaq məhdud hissəsi təhsilin bir pilləsindən digərinə keçə bilərlər. Repetitor təhsilinə olan tələbatı azaltmağın bir yolu daha çox şagirdin bir pillədən digərinə keçməsinə təmin etməkdir. Bununla belə, bu tədbir də hər zaman məqsədyönlü olmur. Bəzi cəmiyyətlərdə şagirdin bir pillədən digərinə keçib-keçməyəcəyi sualı növbəti pillədə hansı təhsil müəssisəsinə gedəcəyi sualı ilə əvəz edilir. Bir qrup insanlar üçün elit təhsil müəssisələrinin olduğu cəmiyyətlərdə həmin təhsil müəssisələrinə daxil olmaq üçün repetitor təhsilinə olan tələbat yüksək olaraq qalır.
- *İctimaiyyətin inamı.* Əksər hallarda repetitor təhsilinə qarşı tələbatın yüksək olması onunla izah edilir ki, valideynlər əsas təhsil sisteminin cəmiyyətin və onların uşaqlarının ehtiyaclarını ödəyə biləcəyinə inanmırlar. Məktəblər sosiallaşma və digər funksiyalar üçün vacib qurum hesab edilə bilər, ancaq məktəblərə kömək lazımdır. Bəzi situasiyalarda bu, ondan irəli gəlir ki, repetitor təhsilinə olan tələbatı azaltmaq üçün məktəblərdə keçid praktikasını genişləndirilir.

Hökumətlər bilməlidirlər ki, repetitor təhsili üçün təzyiqlik zəif nəticə göstərənlərə nisbətən daha çox yüksək nəticə göstərən şagirdlərdən gəlir və beynəlxalq miqyasda müqayisə etsək, repetitorluq Afrika kimi aşağı səviyyəli təhsil sistemlərinə nisbətən Şərqi Asiya kimi yüksək səviyyəli təhsil sistemlərində daha geniş yayılmışdır.

Qərarvericilər və planlaşdırma mütəxəssisləri həmçinin repetitor təhsilinin müxtəlif növlərinin nə ifadə etdiyini də nəzərə almalıdırlar. Ailələr pulsuz dövlət sistemində sinifdəki şagirdlərin sayının 35-dən artıq olmasından şikayətləndikləri halda, nə üçün 110 şagirddən ibarət sinif üçün pul ödəyirlər (Çərçivə 7)? Valideynlər öz uşaqlarının kiçik qruplarda və ya təkbətək formada fərdi dərslər almalarının məktəbdəki dərslərdən və ya uşaqların ev tapşırıqlarına kömək etmələrindən nə ilə üstün olduğunu düşünürlər? Həmçinin təcrübəsiz universitet tələbəsinin orta məktəb şagirdinə dərslərdə yardım etməsi əsas təhsil sistemində çalışan mütəxəssislərin verdiyi dərslə necə eyniləşdirilə bilər?

#### **Çərçivə 7. Misirdə nüfuzlu repetitor**

Hartmann (2008, s. 43) tərəfindən verilən aşağıdakı məlumatda Misirdə böyük nüfuza və rəğbətə malik repetitordan bəhs edilir. Qeyd edildiyi kimi, o, geniş sinifləri cəlb edir.

Məni kimya dərslərində iştirak etməyə dəvət etmişdilər və mən otağın qızları hissəsində sonuncu sırada oturdum. Dərs başlayanda mən orta hesabla yaşı 14 olan 110 şagird saydım. Dörd əməkdaşdan üçü onların sakit olmalarına və diqqəti dərslərə cəmləmələrinə nəzarət edir, cənab Hişam otağa daxil olduqda söhbətlər dayandırılır və 110 cüt göz müəllimə dikilir. Cənab Hişam təxminən 45 yaşlarında, seyrək saçlı və nazik bığlı arıq bir şəxsdir. O, konservativ üslubda geyinib, əynində köynək, qalstuk və limon rəngli sviter var, ancaq onun nəzərə çarpmayan xarici görünüşü aldadıcıdır.

Sonrakı iki saat ərzində məlum olur ki, cənab Hişam təkcə təcrübəli və tanınmış müəllim deyil, həmçinin istedadlı “şou ustasıdır”. Cənab Hişam auditoriyanın qarşısında dinamik şəkildə hərəkət edir, lövhədə formullar yazır və onları eyni vaxtda mikrofonu ilə izah edir. Bəzən o, müəyyən formul və ifadələri yüksək səslə oxuyur və daha sonra şagirdlər xorla onları bir neçə dəfə təkrar edirlər. Şagirdlərə suallarını kağız üzərində yazmaq imkanı verilsə də, onlar çox az sual verə bilirlər. Həmin kağızlar isə daha sonra köməkçilərdən biri tərəfindən müəllimə verilir.

## Repetitor təhsili sahəsində təklif məsələsi

Bəzi situasiyalarda təklif tələb yaradır. Bu məsələ ilə əlaqədar üç xüsusi vəziyyət nəzərə alınmalıdır:

- *Müəllimlərin öz bazarlarını yaratmaları.* Qeyd edildiyi kimi, bəzi ölkələrdə müəllimlərin məktəbdəki şagirdlərinə əlavə dərs təklif etməsi adi haldır. Ən problemli vəziyyətlərdə müəllimlər adi dərs saatlarında dərs proqramının ancaq bir hissəsini tədris etməklə və şagirdlərə təhsilin daha yüksək pillələrinə doğru gedən yolun qismən müəllimlərin əlində olduğunu söyləməklə şagirdlərə təzyiqlik göstərilir. Silova (2007, s. 8) tərəfindən qeyd edildiyi kimi, 'məcburi' repetitor təhsilində:

Müəllimlər öz şagirdlərinə dərstdən sonra əlavə fərdi dərs almaq üçün təzyiqlik göstərilir (bəzən şantaj edirlər) və çox vaxt şagirdləri qorxudurlar ki, əgər onlar imtina etsələr, aşağı qiymət alacaqlar.

Silova tərəfindən qeyd edilən bölgələr arasında bu praktikanın Mərkəzi Asiyada (Qazaxıstan, Qırğızıstan, Tacikistan və Monqolustan) və Qafqazda (Azərbaycan və Gürcüstan) daha geniş yayıldığı görünür.

- *Həmyaşlıqların təzyiqliki.* Hamı fərdi dərs alan zaman fərdi dərs almayan şagird və onun valideynləri özlərini kənarda qalmış hesab edə bilirlər. Kim tərəfindən müsahibə olunan bir ananın dediyi kimi (2007, s. 9):

Bütün kütləvi informasiya vasitələri şagirdlərin fərdi dərs aldıklarını bildirirlər və mənim övladımın dostlarının anaları öz uşaqlarının fərdi dərslərdə çox şey öyrəndiklərini deyirlər. ... Mən övladımın həyatının daha yaxşı olmasını istəyirəm, bu səbəbdən də, onu dərs almaq üçün repetitor müəssisələrinə göndərirəm və buna daha çox vəsait xərcləyirəm.

- *Repetitor xidməti göstərən provayderlər tərəfindən reklam.* Kommersiya mühitində repetitorlar digər bizneslər kimi fəaliyyət göstərilir və təklif etdikləri xidmətlər üçün tələbat yaratmağa çalışırlar. Onların bəziləri küçələrdə, qəzetlərdə və ictimai nəqliyyatda reklam yerləşdirirlər. Onların işinin keyfiyyətinə dair empirik dəlillər yoxdur və məktəb təhsilində olduğu kimi, burada da zəif nəticələrə görə müəllimin deyil, şagirdin günahlandırılması mümkündür. İnternetin tətbiqi repetitor xidmətinin təmin edilməsində bir sıra coğrafi məhdudiyyətləri aradan qaldırmışdır.

Bəzi ölkələrdə tələb franşayzing sayəsində daha da artır. Davies və Aurini (2006, s. 124) tərəfindən izah edildiyi kimi:

Bu, kiçik biznesləri mərkəzləşmiş şəbəkələrlə əlaqələndirir, ancaq franşayzerlər şirkətlər zəncirindən onunla fərqlənir ki, lokal biznesdə olan insanların öz satış nöqtələri (məkanları) olur və bir çox risklər daşıyırlar. Yerli sahibkarlar maliyyə payına sahibdirlər, buna görə də onlar məvaciblə çalışan menecerlə müqayisədə daha effektiv xidmət göstərməyə çalışırlar. Bu kiçik sərmayədarlar tanınan və qəbul edilən məhsulları satmaq hüququ əldə edirlər və marketinq yardımı, idarəetmə üzrə təlim və məhsulların test edilməsi üçün vasitələr alırlar... İstər qəhvə satsınlar, istər avtomobil icarəyə versinlər, istərsə də repetitor dərsləri versinlər, yerli franşıza sahibləri məhsul və müştəri bazasına giriş imkanı əldə edirlər.

Müəllimlər tərəfindən məktəbdəki şagirdlərinə fərdi dərs verilməsi məsələsi korrupsiyaya dair aparılan geniş müzakirələr kontekstində nəzərdən keçirilə bilər (Hallak və Poisson, 2007; Poisson, 2007; Dawson, 2009). Çərçivə 8-də məsələlərin konseptuallaşdırılması üçün Klitgaard formulu verilir. Bu formulun repetitor dərslərinə tətbiq edilməsi ilə müəllimlər daha geniş imkanlar əldə edirlər və buna görə də şagirdlərin testlərdən keçməsinə və ya keçə bilməməsinə qərar vermək səlahiyyətinə malik olduqlarından və çox az cavabdehlik daşdıqlarından, yaxud da heç cavabdehlik daşmadıqlarından, monopoliyanı ələ alırlar. Mavritaniyada IV-VI siniflərdə hər bir fənn üzrə sinif müəllimlərinin başqa müəllimlərlə əvəz edilməsi həmin müəllimlərin monopoliyasının aradan qaldırılması məqsədi güdürdü. Digər tədbirlər də məktəb və sistem səviyyəsində qərar vermə sərbəstliyinin məhdudlaşdırılmasına və hesabatlılığın artırılmasına yönəlmişdir.

#### **Çərçivə 8. Monopoliya + Qərar vermə sərbəstliyi – Hesabatlılıq**

Korrupsiyanın xarakterinə və səbəblərinə toxunarkən Klitgaard (1988, s. 75) əsas elementləri formül şəklində salmışdır:

$$\text{Korrupsiya} = \text{Monopoliya} + \text{Qərar vermə sərbəstliyi} - \text{Hesabatlılıq.}$$

O, qeyd edir ki, agentlər müştərilər üzərində monopoliyaya sahib olan zaman, qərar vermə sərbəstliyinə malik olduqda və onların hesabatlılığı zəif olduqda qanunsuz davranışlar meydana gəlir.

Biswal (1999, s. 223) xüsusən məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə fərdi dərs verdikləri hallarda repetitor təhsili ilə korrupsiyanın digər formaları arasında paralellərin olduğunu göstərir. Onun fikrincə, bu müəllimlər “şagirdlərə öz xidmətlərinin təmin edilməsində monopoliyaya malikdirlər, təmin etdikləri xidmətin müəyyən edilməsində tam sərbəstdirlər və öz hərəkətlərinə görə demək olar ki, cavabdehlik daşıyırlar. Bu, onunla nəticələnir ki, müəllimlər məktəbdəki vəzifələrindən boyun qaçırmaqla və məktəbdən kənar ödənişli əlavə dərs verməklə şagirdlərin istehlak defisitini cəlb etməyə çalışırlar.”

Johnson (2008) bu konseptualizasiyaya yeni bir çalar əlavə etmiş və öyrədilən mövzu, şagirdlərin sosial-iqtisadi statusu və nailiyyət səviyyəsi kimi dəyişənləri ortaya atmışdır. O, Qırğızıstanda apardığı araşdırmaya istinad edərək göstərir ki (s. 213):

Korrupsiya ilə məşğul olan və məşğul olmayan müəllimlər arasında fərq onların cinsiyyəti, etnik mənsubiyyəti, yaşı və ya inzibati rolu ilə izah edilmir, bu, daha çox müəllimlərin şagirdlərinin, həmkarlarının, direktorlarının kim olması, hansı fənləri tədris etmələri və harada yaşamaları ilə xarakterizə olunur.

Daha konkret (s. 219):

Qırğızıstanda korrupsiya ilə məşğul olan müəllimlər tələbatın yüksək olduğu riyaziyyat, qırğız dili və ya ingilis dili kimi fənləri tədris edən müəllimlərdir (tarix fənni aşağı tələbatlı fənn sayılır). Bu müəllimlər daha çox SİS-i (sosial-iqtisadi statusu) yüksək olan şagirdlərə və OQ (orta qiymət) göstəricisinə nail olan şagirdlərə dərs verirlər. Onlar əsasən az inkişaf etmiş və etnik baxımdan yekcins olan şəhər və ya kənd zonalarında dərs verirlər. Daha vacib bir fakt isə odur ki, korrupsiya hərəkətlərinə daha çox yol verən müəllimlərin işlədikləri məktəblərdə digər müəllimlərin “ciddiliyi” və direktorların peşəkarlığı mövcud tələblərə uyğun gəlmir.

Johnson qeyd edir ki, Klitgaardın təklifi düzgündür, çünki bu müəllimlər yüksək tələbatlı təhsil məhsulları üzərində monopoliyaya və bu məhsulların istifadəsi ilə əlaqədar qərar qəbul etmə sərbəstliyinə malikdirlər. Ancaq Johnson tərəfindən əlavə edilən göstəricilərə şagirdlərin alıcılıq qabiliyyətindən, bacarıqlarından və müəyyən fənlər üçün hiss etdikləri narahatçılıqdan irəli gələn tələbat daxildir. Bu baxımdan, belə müəllimlərin korrupsiya əməllərinə yol verən şagirdlərə ehtiyacı var. Qərarvericilər bilməlidirlər ki, müxtəlif vəziyyətlərdə müxtəlif göstəricilər nəzərə alınmalıdır.

Bəzi təhsil sistemlərində müəllimlərin səlahiyyətlərinin azaldılmasından çox, artırılması faktı ilk baxışdan göründüyü kimi, ziddiyyətli olmaya bilər. Mühüm imtahanların təsirinin azaldılmasının bir yolu həmin imtahanları qiymətləndirmənin bir komponentinə çevirməkdir. Məktəbdə aparılan qiymətləndirmələr müəllimlərin rolunu və bununla da, səlahiyyətlərini artırır. Qərarvericilər üçün əsas sual odur ki, genişləndirilən məktəb dəyərləndirmələri sistemin təkmilləşməsinə, yoxsa problemlərin yaranmasına səbəb olacaq? Cavab daha çox müəllimlərin peşəkarlığından və onların özlərini tənziqləmə səviyyəsindən asılıdır.



Qırğızıstanın bir sıra bölgələrində dəyişiklik münasib hesab edilməyə bilər, ancaq digər bölgələrdə və digər ölkələrdə, xüsusən repetitor təhsilinin özü üçün və ya global müəllimlik məcəlləsinin tərkib hissəsi olan repetitor təhsili üçün davranış məcəlləsinin hazırlanması ilə uyğun sayıla bilər (Poisson, 2007, s. 17). Müəllim birlikləri bu məsələyə cəlb edilsələr, dəyərli tərəfdaş ola bilərlər.

Diqqətə layiq başqa bir məsələ də Taylor tərəfindən təqdim edilən modellərdir (2007, s. 17-18). Bu modellər 2007-ci ildə İngiltərədə irəli sürülmüş Müsbət irəliləyişə nail olmaq layihəsi üçün hazırlanmışdır (Cədvəl 14). Bu layihədə məktəb müəllimlərinin öz şagirdləri üçün əlavə fərdi dərslər vermələri nəzərdə tutulur, bir şərtlə ki, nəzarət strukturları qənaətbəxş fəaliyyət göstərməli (yəni, hesabatlılıq yetərli səviyyədə olmalı) və etik məsələlər problem olmamalıdır. Layihədə həmçinin başqa məktəblərdən olan müəllimlər, peşəkar repetitorlar və mentorlar da nəzərdə tutulur, bir şərtlə ki, onlar İxtisaslı Müəllim Statusuna (İMS) malik olmalıdırlar. İxtisası olmayan universitet tələbələri nəzərə alınmır, təlim almış müəllimlər isə istisna hallarda, məktəbin bu müəllimləri tanıması şərti ilə nəzərə alınır. Bu modellər istənilən vəziyyətdə faydalı ola bilər, ancaq qeyd etmək lazımdır ki, onlar güclü maliyyə resurslarının və müəllimlərin peşəkarlığı üçün sağlam bazanın olduğu bir şəraitdə işlənilməlidir.

**Cədvəl 14. İngiltərədə «Müsbət irəliləyişə nail olmaq» layihəsində nəzərə alınan repetitorluq modelləri**

Variant	Üstünlüklər	Çatışmazlıqlar
Sınıf müəllimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şagirdləri tanıyır və ehtiyacları bilir</li> <li>• Valideynləri tanıyır</li> <li>• Sınıfdə izləmə daha asandır</li> <li>• Keyfiyyətə zəmanət daha realdır</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şagirdin sinif müəlliminə repetitor kimi reaksiyası</li> <li>• Yeni yanaşma/şəxsiyyət tələb edilə bilər</li> <li>• Müəllimlərin mövcud dərslər yükü nəzərə alınma bilər</li> <li>• Müəllimlər məktəbdənkənar fəaliyyətlərlə məşğul olduqlarından onların vaxtı məhdud olur</li> <li>• Valideynlərin repetitorluğa münasibəti – repetitor sinif müəllimindən fərqli olmalıdır.</li> </ul>

Variant Məktəbdə olan və ya məktəblə əlaqədar olan başqa müəllim	<p>Üstünlüklər</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Görünüş və üslub dəyişikliyi</li> <li>• Geniş təcrübə</li> <li>• Məktəb sistemlərinə və siyasətinə dair biliklər</li> <li>• Cütlüklərlə işləmə imkanı</li> <li>• Sınıf müəllimi və valideynlərlə əlaqə asanlaşır</li> <li>• Sənədlərlə və planlaşdırma ilə tanış olma imkanı</li> <li>• Uşağa və valideynlərə artıq tanış ola bilər</li> <li>• Keyfiyyətə zəmanət daha çox təmin edilir</li> </ul>	<p>Çatışmazlıqlar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Şagirdlər üçün dəyişiklik qeyri-müəyyəndir</li> <li>• Müəllim şagirdin ehtiyaclarını bilmir</li> <li>• Müəllimin mövcud iş yükü barədə məsələ qaldırıla bilər</li> <li>• Müəllimlər məktəbdənkənar fəaliyyətlərlə məşğul olduqlarından onların vaxtı məhdud olur</li> <li>• Valideynlərin repetitorluğa münasibəti repetitor sinif müəllimindən fərqli olmalıdır</li> </ul>
Çarpaz repetitorluq məs., tərəfdaş məktəblərin müəllimləri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni sima/yeni ideyalar</li> <li>• Müəllimlər üçün yeni təcrübə</li> <li>• Keçid prosesini təkmilləşdirir və möhkəmləndirir</li> <li>• Məktəb bölgələrində müsbət təcrübənin paylaşılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Köhnəlmiş» müəllimlər üçün təlimə ehtiyac ola bilər</li> <li>• Böyük yaşlı şagirdlər müəllim dəyişikliyinə daha yaxşı uyğunlaşdırlar</li> <li>• Müəllimlər mərhələnin tələbləri ilə tanış deyillər</li> <li>• Müəllim şagirdin ehtiyaclarını bilmir</li> <li>• Repetitor dərslərinin keyfiyyətinə nəzarət etmək çətindir</li> </ul>
İstənilən müəllim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni sima/yeni ideyalar</li> <li>• Şagirdlərin ehtiyaclarına yeni baxış</li> <li>• Müəllimlərin proqramda iştirakının genişləndirilməsi</li> <li>• Başqa kontekstlərdə işləmək təcrübəsi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Əsas mövzuya dair müvafiq biliyin olmaması</li> <li>• Məktəb sistemlərinə dair anlayışın olmaması</li> <li>• Vaxt və məkan məhdudiyyətləri ilə əlaqədar sinif müəllimi ilə əlaqə qurmaq çətindir</li> <li>• Mərhələnin tələbləri ilə tanış deyil</li> <li>• Şagirdin ehtiyaclarını bilmir</li> <li>• Repetitor dərslərinin keyfiyyətinə nəzarət etmək çətindir</li> </ul>

Variant	Üstünlüklər	Çatışmazlıqlar
Repetitor müəssisəsi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onlar repetitorları işə götürürlər</li> <li>• Geniş sahədir</li> <li>• Yerli orqanlar üçün bütün inzibati proseslərin yerinə yetirilməsi</li> <li>• İmkanlar və vaxt problem deyil</li> <li>• Məktəblərdə müəllimlərin iş yükünü yüngülləşdirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Müasir strategiyalara dair bilik səviyyəsi</li> <li>• Repetitor dərslərinin keyfiyyətinə nəzarət etmək çətinidir</li> <li>• Repetitorun coğrafi ünvanı</li> <li>• Şagirdlər və valideynlərlə çevik əlaqə qurmaq bacarığı</li> <li>• Məktəbi bir sistem kimi təhlil etmək məs. şagirdlərin izlənilməsi/istiqaqətləndirilməsi</li> <li>• Məkan xərcləri</li> <li>• Təhlükəsizlik məsələləri</li> </ul>
Digər təkliflər:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görünüş və üslub dəyişikliyi</li> <li>• Geniş təcrübə</li> <li>• Uşağa və valideynlərə artıq tanış ola bilər</li> <li>• Fənnə dair müvafiq biliyə malikdir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetitor dərslərinin keyfiyyətinə nəzarət etmək çətinidir</li> <li>• Əsas mərhələyə uyğun son və lazımlı təcrübə</li> <li>• Əsas mərhələyə dair müvafiq biliklərin olmaması - biliklər əlavə təlimin və dəstəyin verilməsini tələb edə bilər</li> </ul>
Məsləhətçilər; aparıcı müəllimlər; sonrakı təhsil müəllimləri; Müəllimiyə qayıdanlar; İnformasiya kommunikasiya texnologiyaları (İKT); Müəllimlər/baş müəllimlər pilota daxil deyil; ailə repetitoru (İxtisaslı Müəllim Statusuna (İMS) malik olmalıdır); mentorlar (İMS-ə malik olmalıdır); təlim keçmiş müəllimlər İstisna hallarda, əgər məktəb tanıyorsa		

## Bazarın istifadəsi

Repetitor təhsilinin onsuz da mövcud olması və müvafiq orqanların söylərinə baxmayaraq aradan qaldırılmasının mümkün olmaması fikrində olan qərarvericilər sinerjiyə nail olmaq üçün bazardan istifadə etməyin yollarını axtarmalıdır. Bunun nümunələri yuxarıda verilmişdir. Məsələn, Mavritaniyada kölgə sistemin daha şəffaf olması üçün müəllimlərə repetitor dərsləri üçün məktəb otaqlarından istifadə etməyə icazə verilmişdi. Eynilə, Zənzibardakı müvafiq orqanlar hökumət məktəblərinə icazə vermişdilər ki, valideynlərin razılığına əsasən rəsmi dərslər saatları xaricində müəllimlər tərəfindən keçilən əlavə dərslər üçün az məbləğdə ödəniş tətbiq etsinlər. Bir hökumət sənədində aşağıdakılar qeyd olunur (Zənzibar, 1998, s. 18):

Ziddiyyətli olsa da, bu tədbir müəllimlərin əlavə qazanc əldə etmələrində valideynlərin könüllü yardımına imkan yaradır və bununla da müəllimlərin stimulu artırır və başqa iş axtarmaq meyllərini azaldır. Bu tədbirin müsbət təsirlərindən biri də odur ki, şagirdlərin sayının artmasına cavab olaraq işə götürülən müəllimlərin sayı sabit qalır.

Bu tədbir bir sıra təhlükəli cəhətlərə də malikdir, çünki o, müəllimlərin gördükləri işə görə müvafiq məvacib almaları üçün tələb edilən struktur dəyişiklikləri ilə əlaqədar təzyiqləri yumşaldır. Bundan başqa o, məktəb mədəniyyətini dəyişən və bərpası çətin olan gizli özəlləşdirmə prosesinə çevrilə bilər. Bununla belə, müvafiq orqanlar qəbul etmişlər ki, repetitor təhsili mövcuddur və onlar əsas təhsil sistemi ilə sinerjiyə şərait yaratmağa çalışırlar.

Məktəb səviyyəsində həyata keçirilən başqa təşəbbüslər də ola bilər, ancaq onlara bölgə səviyyəsində və ya daha yüksək səviyyədə şərait yaradıla bilər. Kambocada ibtidai məktəb direktorları aşkar etmişlər ki, müəllimlər populyar fənləri və yuxarı siniflərdə tədris etməyə can atırlar, çünki məhz bu halda onlar repetitorluq üçün güclü bazara malik ola bilərlər (Bray və Bunly, 2005; Dawson, 2009). Nəticədə aşağı siniflər və digər fənlər diqqətdən kənar qalır. Uzaqgörən bir baş müəllim belə bir strategiyaya əl atmışdır: repetitor fəaliyyətlərindən əldə edilən gəlirin bir yerə yığılması və məktəbdəki bütün müəllimlər arasında bölünməsi. Bu qərar onun öz təşəbbüsü ilə qəbul edilmişdir, ancaq sistem daxilində həyata keçiriləcək bir tədbirdir.

Hökumətlər həmçinin repetitorlara şərait yarada bilərlər ki, onlar öz fəaliyyətlərini peşəkar şəkildə həyata keçirsinlər. Məsələn, Tayvanda repetitorlar assosiasiyası var və bu təşkilat öz üzvlərinin təhsil və biznes fəaliyyətlərinə nəzarət edir. 1999-cu ildə Taipei şəhərində təxminən 1150 repetitor məktəbi var idi və bunların yarısı Taipei Şəhər Repetitorlar Assosiasiyasının üzvləri idilər. Assosiasiya onun üzvü olan məktəblərə qarşı ictimaiyyətin şikayətlərini qəbul edir, broşur dərc edir və özünənəzarət orqanı kimi fəaliyyət göstərirdi (Bray, 2003, s. 57). Yunanıstanda paralel orqan Frontistiria Müəllimlərinin Yunan Federasiyasıdır. Bu təşkilat 1981-ci ildə yaradılmışdır və 2008-ci ildə artıq 3000 üzvü var idi ki, onlar da repetitor məktəblərinin sahibləri idi. Həmçinin, təşkilatın 37000 üzvü repetitorlardan ibarət idi (Hagitegas, 2008a, s. 1; bax, həmçinin Hagitegas, 2008b).

Bu təşkilatlar uşaqların ümumi mənafeyi üçün hökumətin təmasda olduğu və danışıqlar apardığı peşəkar qurumlardır.

Digər repetitor təşkilatları öz nüfuzlarını təmin etmək üçün keyfiyyətə nəzarət standartları tətbiq etmək qərarına gəlmişlər. Almaniyada böyük repetitor müəssisəsi olan Schuerhilfe.de ISO 9001 müştəri idarəetmə keyfiyyəti üzrə sertifikatlaşdırma prosesini tətbiq etməsi ilə öyünür. Fransada Complétude şirkəti də özünü rəqiblərdən eyni şəkildə fərqləndirir. Bu təşəbbüslər şirkətlərin özləri tərəfindən həyata keçirilir, ancaq milli hökumət də bu kimi təşəbbüslər irəli sürə bilərlər. Bunun üçün hökumət repetitor şirkətlərindən tələb edə bilər ki, əgər onlar özünənəzarət prosedurları tətbiq etməsələr, hökumət bu tədbirə əl atacaq.

Hökumət həmçinin əhəlinin müəyyən qrupları arasında məlumatlılığı artırmaq üçün repetitor məktəblərinin marketinq strategiyalarından istifadə edə bilər. Koreyada Kimin (2007, s. 14) bildirdiyinə görə, repetitor müəssisələrinin müəllimləri yuxarı-orta təbəqələr və aşağı təbəqələr arasında fərqlərin olduğunu müəyyən edirlər. Onlar deyirlər ki, aşağı təbəqədən olan valideynlər öz uşaqlarını təhsil almağa bir o qədər də sövq etmirlər. Repetitor müəssisələri isə öz bazarlarını genişləndirmək arzusunda olduqlarından, «insanlarda təhsil vasitəsilə sosial yüksəlişə nail olmaq həvəsini gücləndirirlər». Bu, hökumətin məqsədləri ilə də səsləşir, belə ki, hökumət də aşağı təbəqələri təhsilə cəlb etməyə çalışır.

Eynilə, hökumət qeyri-hökumət təşkilatları (QHT) və vətəndaş cəmiyyəti qurumları ilə aparılan fəaliyyətlərin köməyilə repetitorluğa şərait yarada bilər. Jalaluddin (2007, s. 4) Banqladəşdə həyata keçirilən İcmanın öyrənməsinə yardım layihəsini (İÖYL) qeyd etmişdir. Bu layihə 1998-ci ildə uşaqların və icmaların öyrənmə imkanlarının inkişaf etdirilməsinə yardım göstərmək məqsədilə irəli sürülmüşdür. İÖYL layihəsinin bir komponenti icma-əsaslı repetitorların, yəni, əsasən yerli icmalar tərəfindən seçilən və onlarla işləyən QHT-lər tərəfindən təlimatlandırılan kollec və universitet tələbələrinin işə götürülməsindən ibarətdir. Repetitorlar sinif müəllimləri ilə sıx əməkdaşlıq edirlər.

Paralel olaraq Misirdəki təşəbbüsü göstərmək olar. Burada müvafiq orqanlar kölgə təhsil sistemindən şikayətlənsələr də, xeyriyyə təşkilatları tərəfindən aşağı gəlirli qruplar üçün məscidlərdə, kilsələrdə və digər binalarda repetitor dərslərinin keçilməsinə icazə vermək qərarına gəlmişlər. Hartmann (2008, s. 41) bildirir ki, repetitorluğun bu rəsmi və leqal forması «geniş yayılmış qanunsuz repetitor fəaliyyətlərinə» cavab olaraq müəyyən edilmişdir». Könüllü repetitor assosiasiyalarından Təhsil Nazirliyində deyil, Sosial İşlər Nazirliyində qeydiyyatdan keçmək tələb olunur.

### **Tənzimləmə strukturlarının təkmilləşdirilməsi**

Tənzimləyici strukturlara dair bildirilən fikirlərə misal olaraq Silovanın yazısını göstərmək lazımdır (2007). O, qeyd edir ki (s. 9), Şərqi Avropa və Asiyada repetitor təhsilinin ekstensiv xarakterinə və mənfi təsirlərinə baxmayaraq, araşdırma apardığı 12 ölkədən cəmi 6-da tənzimləyici sistemlər var. Həmin ölkələr Qazaxıstan, Litva, Monqolustan, Slovakiya, Tacikistan və Ukraynadır (Cədvəl 15).

**Cədvəl 15. Avropa və Asiyanın 6 ölkəsində repetitor təhsilini tənzimləyən hüquqi sistemlər**

Qazaxıstan	Dövlət təhsil müəssisələri tərəfindən əlavə təhsil xidmətlərinin göstərilməsi 1999-cu il fərmanı ilə tənzimlənir. Repetitor təhsili aşağıdakı kimi müəyyən edilir: dövlət dərslər proqramında müəyyən edilmiş akademik saatlara əlavə olaraq məktəb fənləri üzrə şagirdlərə fərdi dərslərin verilməsi. Fərmanda həmçinin müəyyən edilir ki, məktəblər dövlətin təhsil standartları xaricində də əlavə təhsil proqramları kimi bu cür təhsil xidmətləri göstərə bilərlər.
Litva	2003-cü il Təhsil Qanununda müstəqil müəllim anlayışı aşağıdakı kimi müəyyən edilir: fərdi qaydada təhsil fəaliyyəti ilə məşğul olmaq üçün icazəyə malik şəxs. Müstəqil müəllim məktəbdə tədris edilən dərslər proqramına və/və ya formal təhsil proqramlarına əlavə olaraq qeyri-formal təhsil fəaliyyəti ilə məşğul ola və ya proqram modullarını həyata keçirə bilər. Müstəqil müəllimlər öz proqramlarına əsasən işləmək, pedaqoji fəaliyyət metodlarını və formalarını seçmək, məsləhət vermək və yardım göstərmək hüququna malikdirlər. Qanunda müstəqil müəllimlər üçün öhdəliklər müəyyən edilir ki, həmin öhdəliklərə etik qaydalara riayət olunması, öyrənlərin təhlükəsizliyinin təmin edilməsi, gigiyena tələblərinə cavab verən iş yerinin təmin edilməsi və şagirdlərlə razılaşdırılmış tədris prosesinin tətbiq edilməsi daxildir. Qanunda müstəqil müəllimlər tərəfindən məktəbdəki şagirdlərinə fərdi dərslər verilməsi qadağan olunur.
Monqolustan	2006-cı il Təhsil Qanununda və Məktəbəqədər, ibtidai və orta məktəb müəllimləri üçün 2007-ci il Etik Məcəlləsində edilən düzəlişlərdə müəllimlər tərəfindən məktəbdəki şagirdlərinə fərdi dərslər verilməsi qadağan olunur. Xüsusən, Etik Məcəllənin 2-ci bölməsində qeyd olunur ki, müəllimlər “şagirdləri qanunvericilikdə müəyyən edilməmiş kitabları, təhsil materiallarını və sair vəsaitləri almağa, xərcləri və xidmət haqlarını ödəməyə, əlavə fərdi dərslər almağa məcbur etməməlidirlər”. Etik Məcəlləni pozan müəllimlər cərimələnəcək və ya müəllim şəhadətnaməsinin alınması ilə cəzalandırılacaqlar.
Slovakiya	Ticarəti Lisenziya Aktında xarici dil və təsviri sənət üzrə repetitor dərslərinin verilməsi şərtləri müəyyən edilir. Xarici dil fənni üzrə repetitor dərsləri vermək üçün bu sahədə dərəcə olmalıdır (universitet təhsili və ya xarici dil şəhadətnaməsi), yaxud da repetitor həmin xarici dilin rəsmi dil olduğu bir ölkədə 10 il müddətində yaşamış bir şəxs olmalıdır. Təsviri sənət üzrə dərslər vermək və ya repetitorluq ilə məşğul olmaq üçün incəsənət məktəbindən şəhadətnamə əldə edilməli və ya bu sahədə 10 illik təcrübə olmalıdır.

Ancaq digər fənlər üzrə repetitor dərsləri vermək üçün müəllimlərin ixtisasına dair tələblər müəyyən edilmir və müəllimlərin özlərinin repetitorluq etməsinə qarşı heç bir hüquqi məhdudiyət tətbiq olunmur.

---

Tacikistan

2004-cü il Təhsil Qanununda repetitor anlayışı aşağıdakı kimi müəyyən edilir: “məktəb və ya universitetdə tətbiq edilən rəsmi iş saatları xaricində şagirdlərə fərdi qaydada və ya qrup şəklində əlavə dərs verən müəllim”. Maddə 24-ə əsasən, valideynlər və ya digər himayəçilər dövlət tipli orta məktəblərdən ödənişli əsasla əlavə dərslərin verilməsini tələb edə bilərlər. Qanunda qeyd edilir ki, əlavə fərdi dərslər aşağıdakı sahələr üzrə rəsmi dərs proqramına əlavə olaraq keçilə bilər: (1) dövlət dərs proqramında əhatə edilməyən ayrıca proqramlar və fənlər; (2) təhsil müəssisələri tərəfindən tədris olunmayan mövzuların dərinədən öyrədilməsi, və (3) dövlətin təhsil standartları xaricində olan digər təhsil xidmətləri.

---

Ukrayna

2003-cü ildə Təhsil və Elm Nazirliyi məktəb binalarında repetitor dərslərinin keçilməsini qadağan etdi. «Məcburi repetitor dərslərinə» (yəni, şagirdlərin sinif müəllimləri tərəfindən keçilən və/və ya tələb edilən repetitor dərsləri) dair valideynlərin şikayətlərinə cavab olaraq, 2004-cü ildə Nazirlik müəllimlərin öz şagirdlərinə fərdi dərs vermələrini qadağan etdi.

---

Mənbə: Silova (2007), s. 10-11.

Bu altı ölkə arasında Litva ən təfəssilatlı sistemə malikdir. Litvanın 2003-cü il Təhsil Qanununda repetitor anlayışı geniş təfsir edilmiş («müstəqil müəllim» kimi) və qeydiyyat prosedurları ətraflı şəkildə təsvir edilmişdir. Qanunda həmçinin repetitorların öhdəlikləri, o cümlədən müəllim etikası, şagirdlərin təhlükəsizliyi kimi tələblərə əməl edilməsi və repetitor dərsləri üçün uyğun yer müəyyən edilmişdir. Litva qanununda müəyyən edilir ki, bəzi repetitorlar məktəblərdə də işləyirlər və onların öz şagirdlərinə repetitor dərsləri verməsi qadağan olunur (bax, həmçinin Būdienė və Zabulionis, 2006, s. 218).

Slovakiyada isə bunun əksinə olaraq, Ticari Lisenziyalaşdırma Aktında ancaq xarici dil və təsviri sənət fənləri üzrə repetitor dərslərinin verilməsi şərtləri müəyyən edilirdi. Digər məktəb fənləri üzrə repetitor dərslərinin keçilməsi üçün heç bir ixtisas tələbləri müəyyən edilmirdi və əksər repetitorlar kölgə iqtisadiyyatda lisenziyasız və vergi ödəmədən fəaliyyət göstərirdilər (bax, həmçinin Kubánová, 2006, s. 282). Bundan başqa, müəllimlər tərəfindən repetitor dərslərinin verilməsini qadağan edən heç bir qayda yox idi. Qrupa daxil olan ancaq üç ölkədə (Litva, Monqolustan və Ukrayna) məktəblərdə müəllimlərin öz şagirdlərinə repetitor dərsləri verməsi qadağan olunurdu.

Silova qeyd edir (s.11) ki, istənilən halda qaydaların real olaraq tətbiq edilməsi çox nadir hadisədir. Qazaxıstan və Tacikistanda vəziyyət xüsusən mürəkkəb olmuşdur. Ən təfəssilatlı strukturun olduğu Litvada çox az repetitor qeydiyyatdan keçmişdi. Litva Dövlət Vergi Müfəttişliyi hesab edirdi ki, hər hansı bir şəxsin repetitor fəaliyyəti ilə məşğul olmasını və vergisiz qazanc əldə etməsini sübuta yetirmək demək olar ki, mümkün deyil.

Qazaxıstan və Tacikistanda qanunvericilikdə müəyyən edilirdi ki, valideynlər repetitor dərsləri üçün ödənişi təhsil müəssisələrinin bank hesabına köçürməlidirlər, ancaq Qazaxıstanda çox az dövlət məktəbinin və Tacikistanda heç bir dövlət məktəbinin bank hesabı yox idi. Silova həmçinin vergi güzəştlərinin olmadığını qeyd etmişdir (s. 12). Tacikistanın Təhsil Qanununda qeyd edilirdi ki, “tacik qanunvericiliyinə görə, pullu təhsil xidmətlərindən əldə edilən gəlir vergiyə cəlb edilir”. Ancaq hökumət bu tələbin real olaraq həyata keçirilməsi üçün heç bir mexanizm müəyyən etməmişdi və repetitorların könüllü olaraq qanuna əməl etmələri üçün stimül yox idi.

Digər ölkələrdəki hüquqi strukturlar və normalar fərqli idi. Hətta müstəmləkə dövründə Koreyanın hüquq sisteminin Yaponiyanın təsiri altında olmasına baxmayaraq, bu iki ölkə arasında mühüm fərqlər var idi. Kim və Lee (2008, s. 9) qeyd edirdilər ki, hakvon (haukon) sahibləri hökumətdən icazə almalıdırlar. Bu müəssisələrdə çalışan müəllimlərə dair müəyyən akademik tələblər müəyyən edilməli və onların müəssisələri təhlükəsizlik standartlarına cavab verməlidirlər. Qanunda həmçinin tələb olunur ki, xidmət haqqı yerli təhsil orqanları tərəfindən müəyyən edilmiş limitdən aşağı olmalıdır. Kim və Lee qeyd etmişlər (s. 9) ki:

Güclü qanunun olması Yaponiyada *jukuya* qarşı qeyri-müdaxiləçilik yanaşmaları ilə kəskin ziddiyət təşkil edir. Yapon hökuməti *jukulara* digər kiçik bizneslər kimi yanaşır və onların fəaliyyətini tənzimləmir. Repetitor təhsilinin müxtəlif formalarına malik olan və təhsil tələblərinə cavab verən *jukularla* müqayisədə hakvon nisbətən dar formadır və məktəbə daha çox bənzəyir.

Bu fikirlər Dierkes (2008) və Mori (2008) kimi müəlliflər tərəfindən də səsləndirilmişdir. TPBİ forumunda təqdim edilən digər nümunələr aşağıdakılardan ibarətdir:

- *Avstriyada* repetitor dərsləri daha çox təkbətək «ev biznesi» formasında keçilir ki, burada dərslər keçənlər universitet tələbələri, təqaüdüçülər və fəaliyyətdə olan müəllimlərdir. Dövlət qulluqçuları üçün müəyyən edilmiş qanunlarda müəllimlərin məktəbdəki şagirdlərinə repetitor dərsləri verməsi qadağan olunur (Gruber, 2007, s. 3; bax, həmçinin Gruber 2008).

*Hindistanda* repetitor təhsilinin tənzimlənməsi üçün milli siyasət yoxdur, ancaq bəzi ştatların öz qanunları var (Sujatha, 2007, s. 29-30) ki, bunların əksəriyyətində müəllimlərin məktəbdəki şagirdlərinə repetitor dərsləri verməsi qadağan olunur. Bəzi ştatlarda məktəb rəhbərliyinin razılığı ilə maddi vəziyyəti ağır olan müəllimlərin məktəbdəki şagirdlərinə məhdud səviyyədə repetitor dərsləri keçmələrinə icazə verilir. Sujatha qeyd edirdi (s. 29) ki, “hamı bilir ki, müəllimlər məhdudiyətsiz repetitor dərsləri verirlər”.



Maharashtra Ştatında repetitor mərkəzləri həmin ştatın Gəlir Departamentinin Əmək Aktına əsasən, evdə dərs demək üçün repetitorları işə götürən müəssisələr isə Xeyriyyə Komissiyası Aktına əsasən qeydiyyatdan keçirlər. Nəzəri olaraq qeydiyyat hər üç ildən bir yenilənməlidir, ancaq “müvafiq idarə və qurumların fəaliyyətinin zəif olması səbəbilə qeydiyyat yenilənmir” (Sujatha, 2007, s. 30).

- *Namibiyada* repetitor fəaliyyətlərinin çox nəzərəçarpan olmasına baxmayaraq, “əlavə fərdi dərsləri tənzimləyən heç bir qanunun olmadığı görünür” (Nghiyoonnanye, 2007, s. 2).
- 1999-cu ildə *Portuqaliyanın* müvafiq orqanları tərəfindən təhsil sektorunda «özəl fəaliyyətlərlə əlaqədar dövlət funksiyalarının müəyyən edilməsinə» dair qanun verildi (Neto-Mendes və Costa, 2007, s. 3). Funksiyaların yerinə yetirilməsi üçün icazə ancaq o zaman verilə bilər ki, “ərizəçi tərəfindən icra edilən və dövlət funksiyaları ilə bənzər və ya eyni olan özəl fəaliyyət eyni şagirdlərə (müəllimin əsas fəaliyyəti) yönəlməmiş olsun”. 2005-ci ildə qəbul edilmiş daha konkret qanunda göstərilirdi ki, dövlət məktəbinin müəllimi həmin məktəbin şagirdləri üçün özəl fəaliyyət ilə, o cümlədən özəl repetitor fəaliyyəti ilə məşğul ola bilməz. Ancaq Neto-Mendes və Costa əlavə edirlər ki (2007, s. 3):

Hüquqi sənədlərdə müəyyən edilmiş qadağalar kağız üzərində qalır: onlar siyasi qurumların cəmiyyətə təlqin etdikləri fikirləri özündə əks etdirir, imkanları və məhdudiyyətləri müəyyən edirlər... Ancaq bu sənədlər əlavə tədbirlərlə müşayiət olunmayan zaman onların effektivliyi şübhə doğurur və qəbul edilmiş qanunlar dəstəklənməli və həyata keçirilməlidir ki, bu da digər tərəfdən nəzarətin olmasını tələb edir.

- *Sinqapurda* məktəb müəllimləri həftədə altı saat repetitor dərsi vermək üçün icazə almalıdırlar və onların işlədikləri məktəbdə şagirdlərə öz xidmətlərini təklif etmələri qadağan olunur. Ancaq bu qaydalar ciddi şəkildə həyata keçirilmir və repetitorluğun keyfiyyəti ilə əlaqədar heç bir qaydalar tətbiq edilmir (Tan, 2007; bax, həmçinin Tan, 2009, s. 100).
- *Makaoda* 1998-ci ildə təsdiqlənmiş qanunda repetitor mərkəzlərinin lisenziya əldə etmələri və gigiyena və təhlükəsizlik standartlarına cavab verən yerlərdə fəaliyyət göstərmələri tələb olunur (Sou, 2007, s. 3). Lisenziyaya malik olan müəssisə cinayət əməlinə ittiham edilmədiyinə dair arayış təqdim etməli, həmin müəssisənin gündəlik idarə olunması üçün cavabdehlik daşıyan şəxs isə kollec və ya daha yuxarı ixtisas dərəcəsinə malik olmalıdır.

İbtidai sinif şagirdlərinə, orta məktəbin aşağı və yuxarı sinif şagirdlərinə dərs keçən repetitorlar orta və ali təhsilə malik olmalıdırlar. Repetitor məktəblərinin lisenziyası hər il yenilənməlidir və Təhsil və Gənclərin İşləri üzrə Hökumət Bürosu lisenziyası olmayan mərkəzləri bağlamaq hüququna malikdir. Qeydiyyat sistemi ağır olduğundan lisenziyası olan repetitorlar bəzən müvafiq orqanlar qarşısında lisenziyasız kimi qələmə verilir.

- *Uqandada* Təhsil və İdman Nazirliyinin “repetitor təhsilinə dair konkret siyasəti yoxdur” (Eilor, 2007, s. 33). Nazirlik müxtəlif elanlar vermiş, repetitorluqla əlaqədar öz vəzifələrindən sui-istifadə edən müəllimlərin və direktorların işinə xitam vermiş və repetitorluğun qarşısının alınmasında valideynlərin də iştirak etmələri üçün müraciət etmişdir. Ancaq «repetitorluqla əlaqədar ayrı-ayrı idarəetmə səviyyələrində vəzifələr aydın olmadığından, problemin həlli üçün effektiv mexanizm yoxdur» (Eilor, 2007, s. 33).

İngiltərəyə aid nümunələr də araşdırılmalıdır. İresona (2007a, s. 5) görə, bazarda repetitorluğun bir çox formaları üçün “istənilən bir şəxs lazımi ixtisası və ya təcrübəsi olmadan özünü repetitor kimi qələmə verə bilər”. Ancaq, hökumətin Müsbət irəliləyişə nail olmaq layihəsi özündə çoxsaylı qaydaları birləşdirir ki, həmin qaydalarda kimlərin repetitor kimi fəaliyyət göstərə biləcəyi və repetitora ödəniləcək xidmət haqqı müəyyən edilir. Məsələn, Fransada Hertfordshire Yerli Orqanı tərəfindən ictimaiyyətə açıqlanmış məlumatda (2009) qeyd edilir ki, bu proqram çərçivəsində fəaliyyət göstərən repetitor:

- müəllim işləməsə də, ixtisaslı müəllim statusuna (İMS) malik olmalıdır; və ya İMS əldə etməzdən əvvəl qeyri-QTS olmalıdır; və ya
- İngiltərə məktəblərində dərs demək üçün xarici bir ölkədə təlim keçmiş müəllim olmalıdır;
- və ya
- müvafiq fənn üzrə ixtisasa və növbəti təhsil və ya ali təhsil dərəcəsinə malik olan müəllim olmalıdır.

Bu proqram çərçivəsində fəaliyyət göstərən bütün repetitorlar Cinayət Qeydləri Bürosundan arayış təqdim etməlidirlər və Yerli Orqanlar və ya Məktəb İdarəetmə Orqanları tərəfindən işə götürülmüş repetitorların zəhmət haqqı konkret əmək haqqı cədvəlinə əsasən ödənilməlidir. Bu, həmçinin həmin müəllimlərə gələcəkdə təqaüd hesablanması üçün əsas rolunu oynayır. Sharma (2009) qeyd edir ki, bu vəziyyətdə:

ölkədə əsas işi məktəb müəllimi olan yeraltı repetitor ordusu ... hökumətin «fərdiləşdirilmiş öyrənmə» məqsədi üçün dəyərli resurs kimi istifadə olunacaq.

Ancaq bazarda 103 repetitor müəssisəsi arasında Tanner, Day və b. tərəfindən aparılmış araşdırmada (2009, s. 47) müəyyən edilmişdir ki, onların cəmi 43%-i işə götürdüləri repetitorlardan müəllim ixtisasının və ya İMS-nin olmasını tələb edirlər, 79% isə bütün repetitorlarını Cinayət qeydləri bürosunda araşdırdıqlarını bildirmişlər.

Tənzimləyici tədbirlərlə əlaqədar bu mənzərə göstərir ki, bəzi hökumətlər məsələyə ciddi yanaşdıqları halda, bəziləri ümumiyyətlə heç bir tənzimləyici tədbir görmürlər, digərləri isə ciddi şəkildə həyata keçirilməyən qaydalar müəyyən etmişlər. Ümumiyyətlə, bu məsələnin daha da aydınlaşdırılması tələb olunur ki, bunun üçün ölkələr arası müqayisə aparılmalıdır. Bir çox ölkələrdə məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə repetitor dərsi vermələrinin qadağan olunması üçün ciddi səbəblər ola bilər. Repetitor təhsilinin bu formasına qarşı İngiltərə və Avstraliyada rəsmi sanksiya tətbiq edilir, Fransa və bir sıra digər ölkələrdə isə icazə verilir. Ancaq korrupsiya potensialının olması repetitor təhsilinin bu formasına icazə verilməsinə qarşı güclü arqument kimi görünür, əlbəttə, bir şərtlə ki, hökumət məktəb müəllimlərinə yetərli məvacib ödəməlidir ki, onlar bu cür əlavə gəlir formaları axtarmasınlar.

## 4. Monitoring və dəyərləndirmə

Qərarvericilər planlı və plansız dəyişikliklərin xarakterini müəyyən etmək üçün öz ərazilərində təhsilin bütün formalarını müşahidə etməlidirlər. Bundan başqa konkret müdaxilələrin təsirini müəyyən etmək üçün dəyərləndirmə mexanizmləri olmalıdır. Növbəti bölmələrdə repetitor təhsili məsələsi ilə əlaqədar geniş təcrübələr təsvir olunur. Bu fəaliyyətin bir çox səviyyələrdə: fərdi məktəb, bölgə, ölkə və beynəlxalq səviyyələrdə mövcud olmasına dair göstəricilər zəruridir. Birinci bölmə ölkədaxili, ikinci bölmə isə beynəlxalq dəyərləndirmələrdən bəhs edir.

### Milli və yerli səviyyədə rəy bildirilməsi

Bu kitabın Diaqnoz bölməsində başlanğıcda qeyd edilir ki, repetitor təhsilinin ölçüsünə və formasına dair dəqiq göstəricilər toplamaq çətindir. Ola bilər ki, repetitorlar, şagirdlər və valideynlər müxtəlif səbəblərdən verdikləri, aldıkları və ya satın aldıkları fərdi dərslərin formasına və həcminə dair açıqlama vermək istəməsinlər. Həmçinin ayrı-ayrı fəsillərdə repetitorluğun intensivliyi və müddəti də dəyişir; göstəricilər çox olan zaman repetitor təhsilinin təsirini müəyyən etmək çətin olur.

Bununla belə, repetitorluğun müşahidə edilməsinin və dəyərləndirilməsinin mümkün olması bu kitabda istinad edilən çoxsaylı araşdırmalardan da aydın olur. Ireson qeyd etmişdir ki (2007a, s. 3), təhsil müəssisələrindəki şagirdlər ən yaxşı informasiya mənbəyi rolunu oynayırlar, çünki sinifdə onların arasında sorğu keçirmək nisbətən asandır. O, əlavə edir ki:

Şagirdlər arasında keçirilmiş sorğularda repetitor təhsilinin xarakterinə və miqyasına, ayrı-ayrı fənlər üzrə repetitor təhsilinin nə dərəcədə populyar olmasına, repetitor dərslərinin intensivliyinə və dərslər ili boyunca mövcud olan repetitorluq modellərinə dair çoxlu faydalı məlumatlar əldə edilir. Bu sorğularda çox vaxt əlavə, demoqrafik məlumatlar da əldə edilir və sorğularda repetitor xidmətlərinə nə üçün müraciət edilməsinin səbəblərinə dair suallar və şagirdlərin məsələyə münasibəti öz əksini tapır.

Tədqiqatçılar kəmiyyət xarakterli sorğuları müsahibələrlə və digər keyfiyyət xarakterli araşdırmalarla əvəz edə bilərlər. Sonuncu repetitor təhsilinin bir çox növlərinin müəyyənləşdirilməsinə və qruplaşdırılmasına yardım edə bilər. Qeyri-təsadüfi nümunələrdə faydalı məlumatlar olsa da, bu nümunələrin nəticələri ayrı-ayrı ölkələrdə repetitor təhsilinin miqyasının və ya tendensiyaların müqayisə edilməsi üçün o qədər də dəyərli sayılmır.

Ireson (2007a) həmçinin müşahidə etmişdir ki, sorğu sualları bir qayda olaraq respondentlərin aldıkları repetitor dərslərinin həcminə və qiymətinə dair xatırladıqlarının dəqiqliyinə əsaslanır. Mövcud vəziyyətlə əlaqədar suallara verilən cavablar keçmişdə qalan repetitor dərslərinə aid cavablara nisbətən daha dəqiq olur. Repetitor dərslərinin qiymətinə dair verilən sualların cavabları dəqiq olmaya bilər, çünki çox vaxt şagirdlər valideynlərinin ödədikləri məbləğləri dəqiq bilmirlər. Bundan başqa şagirdlər müxtəlif əlavə dərslərə və fərdi repetitor dərslərinə getdikləri zaman pullu və pulsuz repetitor dərsləri arasında aydın fərq görmürlər.

Bütün bu məsələlərdə sualların dəqiqliklə müəyyən edilməsi və cavabların etibarlı olması üçün dərin bilik tələb olunur. Kiçik yaşlı uşaqlar üçün sualların müəyyən edilməsində xüsusən diqqətli olmaq lazımdır. Ireson əlavə edir (2007a, s. 5) ki:

Gündəlik metodları şagirdlərin cavablarının dəqiqliyini artırma bilər, çünki burada məlumat yaddaşa arxalanaraq deyil, real vaxtda verilir. Ancaq gündəlik yarımqıç ola bilər, itə bilər və bu da hesablamaların etibarlılığını azaldır. Gündəlik geniş araşdırmalar üçün uyğun olmaya bilər, ancaq anketlərdə verilən məlumatların dəqiqliyinin yoxlanılması üçün bir sıra vasitələri təmin edəcək.

Valideynlər alternativ məlumat mənbəyi rolunu oynayır. Onların xüsusi şagirdlər üçün məktəbdə verilən əlavə dərslər barədə məlumatları olmaya bilər, ancaq onlar repetitor təhsilinin əhatəsinə dair etibarlı informasiya mənbəyi ola bilərlər, çünki onlar öz uşaqları üçün repetitor təhsilini təmin edirlər və bunun qiymətini də bilirlər. İngiltərə məktəblərində valideynlərin adları və ünvanları barədə məlumat verilmədiyindən, Iresonun araşdırma strategiyası uşaqların evlərinə anketlərin göndərilməsindən ibarət olmuşdur. Bu, o qədər də dəqiq metod deyildi, ancaq Ireson hesab edirdi ki, 6-cı sinif şagirdlərinin valideynlərindən 38%-in, 9 və 11-ci sinif şagirdlərinin valideynlərindən 29%-in cavab verməsi qənaətbəxş olmuşdur. Digər ölkələrdə tətbiq edilən qaydalar o qədər sərt olmaya bilər, həmçinin başqa yanaşmalar, o cümlədən valideynlərlə birbaşa əlaqə mümkündür.

Valideynlərdən məlumatların toplanılmasının başqa bir üsulu da ailə sorğularının keçirilməsidir. Repetitor təhsili statistik sorğuların (məs., Vyetnam Həyat standartları sorğusu (Dang, 2007)) mövzusunun təşkil edə bilər. Ancaq bir çox hökumətlərdə nazirlər anketlərə öz sorğularını daxil etmək üçün yarışır və repetitor təhsili prioritet məsələ sayılmadığından, sadəcə olaraq ümumi suallar soruşulur.

Məsələn, Honq Konqda (Bray və Kwok, 2003, s. 614) və İngiltərədə (Peters və b., 2009, s. 2) istifadə olunmuş alternativ yanaşma telefon sorğularının keçirilməsindən ibarət olmuşdur. Bunun da bir sıra mənfi tərəfləri var, məsələn, respondentlər həyatlarına müdaxilə edilməsindən narahat olurlar və ya ola bilər ki, konkret qiyməti müəyyən etməmiş olsunlar, buna görə də dəqiq məlumat verməyə bilərlər. Ancaq yenə də bu sorğular faydalı məlumatların əldə edilməsinə köməklik göstərə bilər.

Repetitor məktəbləri, fərdi repetitorlar və repetitor agentlikləri də qiymətli informasiya mənbəyidir. Kreminq məktəbləri və repetitor agentlikləri barədə reklamlardan və yerli məlumat kitabçalarından informasiya əldə etmək olar. Bu reklamların özləri də dəyərli informasiya mənbəyidir – xüsusən, onların nə dərəcədə «zəmanətli» nəticələr vəd etməsi maraq obyektidir. Bəzi reklamlar zəncirvari şəbəkə kimi fəaliyyət göstərən şirkətlər üçün verilir, digərləri isə, coğrafi baxımdan məhdud ola bilər ki, bu da ölkə səviyyəsində ümumi mənzərənin formalaşdırılmasını çətinləşdirir. Fərdi repetitorlar bəzən özləri özlərini reklam edirlər, bəziləri isə, bunu şagirdlər vasitəsilə edirlər.

Ireson əlavə edir (2007a, s. 5) ki, repetitor təhsili barədə yazan jurnalistlər çox vaxt böyük agentliklərin direktorlarının və ya bir neçə fərdi repetitorun dediklərinə istinad edirlər. Bu agentliklər əlbəttə ki, öz fəaliyyətlərini bilirlər, ancaq ehtiyatlı olmaq lazımdır:

Birincisi, jurnalistlərlə danışacaq agentliyin direktoru məlumatları açıqlamaq iqtidarında olmalıdır. Həmçinin, agentliklər bu cür açıqlamalardan pulsuz reklam mənbəyi kimi istifadə edirlər və onlar bilirlər ki, valideynləri repetitor tutmağa sövq etmək olar. Buna görə də onlar fəaliyyətlərinin inkişaf etdiyini ətrafa bəyan etməkdə maraqlıdırlar.

İstənilən halda hətta bu agentliklər tamamilə qərəzsiz olsalar belə, onların təmsilçiliyi tam deyil.

Monitoring məsələsindən dəyərləndirməyə keçən Taylor (2007, s. 11) 2007-ci ildə İngiltərədə irəli sürülmüş Müsbət irəliləyişə nail olmaq proqramından bəhs edir. O göstərir ki, öyrətmənin və öyrənmənin keyfiyyəti repetitor dərslərinin nümunələrinə və repetitor planlarına əsasən dəyərləndirilə bilər. Repetitor periodunun əvvəlində və sonunda bütün məktəblərin repetitor dərsləri alan şagirdlər barədə məlumat vermələri tələb olunurdu. Repetitor dövrünün sonunda şagirdlərin repetitor dərsləri almasına dair sinif müəllimləri mühakimə yürüdülər. Davamlı olaraq repetitor dərsləri alan şagirdlərin izlənilməsi və onların irəliləyişinin başqa şagirdlərlə müqayisə olunması üçün müxtəlif testlər və müəllim qiymətləndirmələri planlaşdırılmışdır.

10 yerli orqanda 450 ibtidai və orta məktəbdə keçirilmiş pilot layihənin dəyərləndirilməsi üçün məsləhət firması dəvət olunmuşdur (Pricewaterhouse Coopers, 2008). Dəyərləndiricilər əsas araşdırmanı Cədvəl 16-da göstəriləyi kimi, üç istiqamətdə aparmışlar.

### Cədvəl 16. Müsbət irəliləyişə nail olmaq layihəsi üçün dəyərləndirmə metodları

Məktəb nümunəsi	Fəaliyyət
<p><b>Дяриндян арашдырылан мяктябляр</b> 6 ибтидаи мяктябдян вя 4 орта мяктябдян ибарят олмагла шяр йерли органдан бир мяктяб</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ашағыдакы мәqsədlər үчүн һәр бир мәктәбә сәфәр едилмәси:</li> <li>- Директор, мәктәб лаяһәсинин рәһбәри (MLR), ингилis dili və рiyaziyyat үзрә баш мүфllimләр, дәрс һissә мүдирй, хүsusи тәһsil еһтиyaclары үзрә әлақәләндирйи, йрәлilәyiшә кәмәк едән репетитор və дигәр мүәllimләр дахил олмақла, әsas һeyәtlә мүсаһибә апарылмасы</li> <li>- орта мәктәбләрдә шәгирдләр арасында сорғу (10-су sinifдә һәр мәктәбдә 8 шәгирд олмақла) və ya ибтидаи мәктәбләрдә фокус қrup кечирмәк (8-10-су sinifләрдә һәр мәктәбдә 5 шәгирд олмақла); və</li> <li>- мүәllimләр арасында қыса (мәcbури дeyил) сорғу кечирмәк.</li> <li>• Тәхминән 100 шәгирдин valideynи/тәрбиyәчиси арасында сорғу кечирмәк Bu сорғу кағыз үзәриндә апарылр.</li> <li>• Bu, әvvәлки 8 ай әрзиндә апарылмыш ишләрин və ya әvvәлки 4 ай әрзиндә директорлар və MLR-ларла кечирылмыш телефон мүсаһибәләринин нәтичәләринә әsasланр.</li> </ul>
<p><b>Сятци арашдырылан мяктябляр</b> 20 ибтидаи мяктябдян вя 20 орта мяктябдян ибарят олмагла шяр йерли органдан дюрд мяктяб</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нәр мәктәбин директору və/вә ya MLR-и телефон мүсаһибәләринин лмәси</li> <li>• Тәхминән 100 шәгирдин valideynи/тәрбиyәчиси арасында сорғу кечирмәк A рғу кағыз үзәриндә апарылр.</li> <li>Bu, әvvәлки 8 ай әрзиндә апарылмыш ишләрин нәтичәләринә әsasланр (телефон мүсаһибәләринин әвәзинә һәр yerли орқанда директорларла/MLR-ларла кечирылмыш фокус қrupлар).</li> </ul>
<p><b>Нәдәф күтлә</b> дигәр pilot мәктәбләр</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бүтүн директорлар арасында електрон сорғу (һәмчйнин әvvәлки 8 ай әрзиндә)</li> <li>• Нәр бир yerли орқанда мәктәбләрин гениш тәcrүбәсини әһатә етмәк үчүн 10 yerли орқандан олан pilot лидерләр мүсаһибәләрин кечирылмәси (һәмчйнин ötән 8 və 4 aylar әрзиндә кечирылмыш).</li> </ul>

Mәnbә: Pricewaterhouse Coopers (2008), s. 6.

Dигәр ölkәләрин һökүмәtlәри иxtisasлы кадрларын və/вә ya maliyyә resursларынн олмамасы сәбәбилә бу сүр мürәккәб yanaшmalардан istifadә етмәк imkanындан мәһrum ола биләrlәр. Bununla belә, mövcud һökүмәт mexанизми vasitәsilә чox шey әлдә етмәк олар. Портуғалиya Тәһsil Nazirлиyi 2005-ci илдә milli қәбул имtahanлары үчүн сәнәд vermиш yuxarı sinif шәгирдләри арасында садә сорғу кечирмәк қәрарына гәлмишдир (Costa və b., 2008).

Bu sorğuda fənlər, repetitor dərslərinin keçildiyi yerlər və bu dərslərə sərf olunan vaxt barədə suallar yer alırdı. Nümunə məhdud olsa da, yəni orta məktəbin yuxarı siniflərinin bütün şagirdlərini deyil, ali məktəblərə qəbul olmaq istəyən şagirdləri əhatə etsə də, informasiya baxımından çox zəngin oldu. Anketi kağız üzərində və ya onlayn doldurmaq olardı. Anketə verilən cavab həddi yüksək idi, çünki iştirakçılar imtahanlara qeydiyyatdan keçmək üzrə idilər və onların ən azından bəziləri hesab edirdilər ki, bu ayrıca forma geniş prosedurun tərkib hissəsidir.

Hökumətlər tərəfindən monitoring və dəyərləndirmə imkanlarının genişləndirilməsinin alternativ yolu universitetlər və tədqiqat institutları ilə əməkdaşlıq etməkdən ibarətdir. Mavritaniya ilə əlaqədar yuxarıda verilmiş situasiya araşdırmasında hökumətin tapşırığına əsasən Mavritaniya Tədqiqatçılar Universiteti tərəfindən aparılmış araşdırmadan bəhs edilir (Joynathsing və b., 1988). Eynilə, 2007-ci ildə Makao hökuməti repetitor fəaliyyətlərinin və valideynlərin fikirlərinin araşdırılması üçün Honq Konq Çin Universitetindən araşdırma heyətini dəvət etmişdir (Ho, 2008). Açıq Cəmiyyət İnstitutu keçmiş sosialist blokunda repetitor təhsilinin araşdırılması üçün yerli strategiya mütəxəssisləri ilə əməkdaşlıq etmişdir (Silova və b., 2006; Silova, 2009). Hökumətlər həmçinin universitet tədqiqatçıları tərəfindən aparılan müstəqil işlərdən və beynəlxalq agentliklərin araşdırmalarından faydalana bilərlər (bax, məs. UNESCO, 2000; Dünya Bankı, 2004).

Həmçinin diqqətəlayiq bir araşdırma da odur ki, Uqanda və Botsvanada ilkin xəritələmə araşdırmaları TPBİ forumunda stimullaşdırılmışdır (Eilor, 2007; Makgothi, 2007). TPBİ növbəti işlərə məmnuniyyətlə yardım edəcək.

## **Beynəlxalq araşdırmalar**

Ölkələrarası sorğular milli səviyyədə qərarvericilərə və planlaşdırma mütəxəssislərinə təkcə onların ölkələrinə aid göstəricilərin əldə edilməsi ilə deyil, həmçinin beynəlxalq təhlillərlə də kömək edir. Dörd araşdırmaya xüsusilə diqqət vermək lazımdır.

Üçüncü Riyaziyyat və Təbiət Elmləri Araşdırması (ÜRTEA) və daha sonrakı Riyaziyyat və Təbiət Elmləri Araşdırmalarında İstiqamətlər (RTEAİ) adlı araşdırma Təhsil Nailiyyətlərinin Dəyərləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasyanın (BDA) rəhbərliyi altında keçirilmişdir. 1995-ci ildə ÜRTEA testinin ilk mərhələsində 45 ölkədə beş yaşlı və ya beşinci sinifdə oxuyan 500 000 şagirddən və onların müəllim və direktorlarından riyaziyyat və təbiət elmlərinə dair məlumat toplanılmışdır (Martin, 1996, s. 1-2).



İkinci mərhələ 1999-cu ildə keçirilmişdir və bu mərhələdə 38 ölkədə 8-ci sinifdə riyaziyyat və təbiət elmlərinə dair məlumatlar toplanılmışdır (Robitaille və Beaton, 2002, s. 11). 2003-cü ildə keçirilmiş 3-cü mərhələdə 49 ölkədə 4-cü və 8-ci siniflərdən müqayisəli məlumatlar toplanılmışdır (Mullis, Martin və b., 2005, s. 3-4).

Bu araşdırmalar kölgə təhsilə dair digər göstəricilərlə birlikdə çox faydalı məlumatların əldə edilməsinə köməklik etmişdir (Baker, Akiba və b., 2001; Wolf, 2002; Baker və LeTendre, 2005). Sorğular çoxtərəfli olduğundan analitiklər müxtəlif göstəricilər arasında çoxsaylı əlaqələr qura bilmişlər. Ancaq onlar metodiki çətinliklərlə qarşılaşmışlar. 1995-ci il sorğusunda riyaziyyat komponenti üçün 7-ci və 8-ci sinif şagirdlərinə belə bir sual verilmişdir: “Həftə ərzində məktəbdən əvvəl və ya sonra neçə dəfə riyaziyyatdan əlavə dərs alırsınız/kreminq məktəbinə gedirsiniz?” (ÜRTEA, 1998, s. SQ 2-3). Eyni sual təbiət elmlərinə aid verilmişdir. Cavablardan məlum olmuşdur ki, uşaqlar repetitor dərslərindən başqa dərslər də alırlar və bunlara da müəllimlərin adı iş yükünün tərkib hissəsi kimi pulsuz əlavə dərslərin verilməsi daxildir. Həmçinin «həftə ərzində» keçilən əlavə dərslərə dair verilən sualda mövsümi fərqlər nəzərə alınmamışdır. 2003-cü il sorğusunda 8-ci sinif şagirdləri üçün sual aşağıdakı kimi yeniləndi: “Bu dərs ilində aşağıdakı fənlər üzrə məktəbdənkənar əlavə dərsləri və ya repetitor dərslərini hansı tezliklə almısınız” (ÜRTEA, 2003, s. 27). Respondentlərdən riyaziyyat, təbiət elmləri, biologiya, kimya və fizika ilə əlaqədar məlumat istənilmişdir və cavab variantları aşağıdakı kimi idi: “Hər gün və ya demək olar ki, hər gün”, “Həftədə bir və ya iki dəfə”, “Bəzən” və “Heç vaxt və ya demək olar ki, heç vaxt”. Bütün dərs ilinin nəzərə alınması mövsümi fərqlər problemini nisbətən azaldırdı, ancaq tam olaraq aradan qaldırmırdı, çünki respondentlər ən qızğın və ən zəif mövsümləri müəyyən etməli idilər; sualda pulsuz repetitorluq ilə pullu repetitorluq arasında fərq göstərilirdi.

Qeyd edilməli olan ikinci sorğu Təhsil Keyfiyyətinin Monitorinqi üzrə Cənubi və Şərqi Afrika Konsorsiumudur (TKMCŞAK). 1995-ci və 2000-ci illərdə TKMCŞAK 6 təhsil sistemində 6-cı sinif şagirdlərinin aldıqları əlavə dərslərə dair məlumat toplamışdır (bax, Cədvəl 3). Bu məlumatlarda da qeyri-müəyyənliklər var idi, çünki bəzi respondentlər cavablarında pulsuz dərsləri pullu repetitor dərsləri ilə birlikdə qeyd etmişdilər. Təhlillərin yenilənməsi üçün 15 ölkədə keçirilmiş sorğunun anketinin 2007-ci il versiyasında daha dəqiq suallar verilirdi və bu suallar əvvəlcədən sınaqdan keçirilmişdi (Paviot, 2007; 2009). Bir neçə cavab variantları olan 13 sual verilirdi:

1. Bu dərslərdə məktəb fənləri üzrə məktəbdənkənar əlavə dərslərdə iştirak edirsinizmi?
2. Bu dərslərdə hansı məktəb fənləri üzrə məktəbdənkənar əlavə dərslərdə iştirak edirsiniz?
3. Bu dərslərdə nə zaman əlavə dərslərdə iştirak edirsiniz?
4. Bu dərslərdə hansı tezliklə əlavə dərslərdə iştirak edirsiniz?
5. Bu dərslərdə neçə uşaq (özünüz də daxil olmaqla) həmin əlavə dərslərdə iştirak edib?
6. Bu dərslərdə həmin əlavə dərslərə həftədə neçə saat vaxt sərf etmişsiniz?
7. Bu dərslərdə həmin əlavə dərslərdə nə ilə məşğul olmuşunuz?
8. Bu dərslərdə həmin əlavə dərsləri sizə kim keçib?
9. Bu dərslərdə həmin əlavə dərslər əsasən harada keçilib?
10. Əlavə dərslərdə kim istəmişdir?
11. Əlavə dərslərdə əsas səbəbi nə olmuşdur?
12. Həmin əlavə dərslər barədə nə düşünürsünüz?
13. Sizə əlavə dərslər keçən şəxsə pul ödənilirmi?

Ödəmə barədə və repetitor dərslərinin rəsmi və ya könüllü olması barədə sual sorğunun sonunda verilirdi. Tədqiqatçılar bildirdilər ki, qeyri-müəyyənlik yenə də olacaq. 6-cı sinif şagirdləri bu dərslər üçün ödəniş tələb edilib-edilmədiyini başa düşməyə bilirlər; və ödənişin həcminə dair heç bir sual verilmirdi. Dərslərin ödənişli olduğunu qeyd edən şagirdlərə belə bir sual verilirdi: “ödəniş pul formasında, yoxsa başqa formada, ya da hər iki formada?” (Paviot, 2007, s. 15). Ancaq TKMCŞAK Elmi Komitəsi bundan daha artıq suallar verməmək qərarına gəldi. Komitə qeyd edirdi ki, “ödəniş çox həssas və bir çox məqamlarda ziddiyyətli məsələdir”. Beynəlxalq araşdırmaların problemlərindən biri odur ki, bu araşdırmalarda milli nüanslar nəzərə alınmalıdır.

Burada artıq qeyd edilən üçüncü beynəlxalq araşdırma Açıq Cəmiyyət İnstitutu (ACİ) tərəfindən keçirilmişdir. 2004-2005-ci illərdə doqquz ölkə (Silova və b., 2006), 2005-2006-cı illərdə isə daha 3 ölkə araşdırmaya cəlb edildi (Silova, 2009). 2007-ci ildə ACİ göstəricilərin yenilənməsi üçün araşdırmaları təkrarlamaq qərarına gəldi.

İbtidai sinif və orta məktəbin aşağı sinif şagirdlərini əhatə edən ÜRTEA və TKMCŞAK araşdırmalarından fərqli olaraq, bu araşdırmalar universitetin birinci kurs tələbələrini əhatə edirdi. Araşdırmada tələbələrdən orta məktəbin son sinfində aldıkları repetitor dərslərinə dair fikir bildirmələri istənilmişdir. Respondentlərin yaşı daha böyük olduğundan onların cavablarının keyfiyyəti daha dəqiq ola bilərdi. 12 ölkədən cəmi 2-si (Litva və Slovakiya) ÜRTEA araşdırmasına cəlb edilmişdi, ancaq burada nəticələri müqayisə etmək və təhsil sistemlərinin müxtəlif məqamlarına dair mənərə əldə etmək mümkün oldu.

Beynəlxalq araşdırmaların dördüncüsü İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatına aid (İƏİT) Beynəlxalq Şagird Dəyərləndirmə Proqramıdır (BŞDP). BHDP bir çox təhsil sistemlərində (2000-ci ildə 43, 2003-cü ildə 41 və 2006-cı ildə 58) 15 yaşlı şagirdlərin öyrənmə nailiyyətlərini sınaqdan keçirmişdir. 2006-cı il valideyn sorğusu ailələrin ümumi təhsil xərclərinə dair məlumatları özündə əks etdirirdi, ancaq repetitor dərslərinə sərf olunan məsrəflər digər təhsil xərclərindən fərqləndirilmirdi; şagird sorğusunda isə məktəbdənkənar dərslərə dair məlumatlar toplanılsa da, repetitor dərsləri digər dərslərdən fərqləndirilmirdi (İƏİT 2005, 2006b). BHDP heyəti növbəti sorğularda repetitor dərslərinə dair daha konkret məlumatların toplanılması məsələsini müzakirə etmişdir, ancaq konseptual və logistik problemlərin olacağından narahatdır.

## 5. Nəticələr

Bu yekun bölmənin əvvəlində qeyd edirik ki, repetitor təhsili ayrı-ayrı ölkələrdə fərqli xüsusiyyətlərə malik olsa da, global fenomenə çevrilmişdir. Son onilliklər ərzində o, olduqca inkişaf etmiş və özlüyündə bir sistemə çevrilmişdir. Bu faktlar böyük diqqət tələb edir. Qərarvericilər və planlaşdırıcılar kölgə təhsil sisteminə qarşı müvafiq reaksiyaları və proaktiv tədbirləri müəyyən etmək üçün bu kölgə sistemə müqavimət göstərməlidirlər. Məqsəd təkcə nəzarət etməkdən və yönləndirməkdən ibarət olmamalıdır: qərarvericilər və planlaşdırıcılar həmçinin kölgə sistemdən bir çox şeylər də öyrənə bilirlər.

### İstiqamətlər

2007-ci il TPBI forumunun bağlanışında öz fikirlərini ümumiləşdirən Obeegadoo (2007, s. 6) qeyd etmişdir ki, repetitorluq “təhsilin ləng gedən marketləşməsi və özəlləşməsi kontekstində sərhədlər və mədəniyyətlər arasında, Şərqdə və Qərbdə, varlı və yoxsul ölkələrdə sürətlə yayılır”. Bu fikir başqa iştirakçılar tərəfindən də vurğulanmışdır. Müəyyən mənada repetitorluq gizli bazarda yaranır (bax, Silova və b., 2006); ancaq vaxt keçdikcə bazarın gizliliyi azalmışdır. İfadəli bir dillə desək, repetitor təhsili kölgədən işığa doğru.

Repetitorluq bir çox mədəniyyətlərdə, Qərbi Avropadan Şərqi Asiyaya qədər dərin köklərə malikdir. İyirminci əsrin ikinci yarısına qədər repetitorluğun miqyası geniş deyildi. Daha sonra o, Yaponiya və Koreyada, əsrin sonlarına doğru isə Azərbaycan, Kamboca, Mavritaniya və Şri-Lanka kimi ölkələrdə ciddi fenomenə çevrildi. XXI əsrin başlanması ilə repetitor təhsili Şərqi Avropa və Mərkəzi Asiyada özünü qabarıq büruzə verməyə başladı, Qərbi Avropa, Şimali Amerika, Avstraliya və Afrikada getdikcə daha çox hiss olundu və Latın Amerikasında yaranmağa başladı.

Bu inkişafa təkan verən qüvvələr ayrı-ayrı yerlərdə fərqli idi. Məsələn, Gürcüstan, Qırğızıstan və Tacikistanda mühüm faktor məktəb müəllimlərinin əmək haqqının az olması idi. Buna görə də onlar öz ailələrini dolandırmaq üçün əlavə gəlir mənbəyi axtarmalı olurdular. Bunun əksinə, Honq Konq, Koreya, Yaponiya və Sinqapurda müəllimlərin əmək haqqı nisbətən yaxşıdır və bu ölkələrdə əsas hərəkətverici qüvvə cəmiyyətdəki rəqabət və yeni nəsil üçün repetitor təhsilinin gələcəyin təminatı olması fikridir.

ABŞ və İngiltərədə repetitor təhsili hökumət tərəfindən məktəblər arasında rəqabət yaratmaq və zəif nəticə göstərən şagirdlərin standartlarını yüksəltmək cəhdlərinə qarşı cavabdır; Uqanda və Malavidə isə repetitorluq təhsil sistemlərinin keyfiyyətinin aşağı düşməsi ilə əlaqədardır.

Keyfiyyətin aşağı düşməsi ilə əlaqədar kinayə doğuran bir məqam ondan ibarətdir ki, müəyyən vəziyyətlərdə o, ibtidai siniflərdə və orta məktəbin aşağı siniflərində pulsuz təhsilin inkişaf etdirilməsi üçün hökumətin söylərindən yararır. Bundan sonra isə ən azı rəsmi səviyyədə dövlət təhsili pulsuz olur, ancaq əsas sistem gizli özəlləşməyə məruz qalır ki bu da sosial bərabərsizlik yaradır. TPBİ forumunda Kitaev (2007, s. 3) bu kinayəli məqama diqqət yetirməyə çağırır. Bəzi valideynlərin pulsuz sistemlərdə təhsil üçün pul ödəmək iqtidarında olduqlarını və ödədiklərini göstərən repetitorluğun inkişafı hamı üçün pulsuz təhsil ideologiyasının hələ də qüvvədə olması sualını doğurur. Botsvana hökuməti bu məsələyə ciddi yanaşmış, orta təhsil pilləsində ödənişi yenidən tətbiq etmişdir. Bu addımı atarkən hökumət belə bir qənaətə əsaslanmışdır ki, ən azı bəzi valideynlər ödəmək iqtidarındadırlar və pulsuz təhsil resursları ehtiyacı olan sektorlar üçün daha səmərəli şəkildə istifadə oluna bilər (Makgothi, 2007).

Obeegadoo-nun qeydlərində də (2007, s. 6) tələb və təklifin artması göstərilir. Tələblə əlaqədar o qeyd edir ki:

Hazırki bilik, təhsil və akademik nailiyyətlər dövründə bu, ayrı-ayrı fərdlərin həyat şansı, həmçinin cəmiyyətin sosial və iqtisadi inkişafı üçün həlledici faktordur. Texnologiyaların diktəsi ilə əmək bazarlarının dəyişməsi və bacarıqların çeşidinin artması rəngarəng təhsil imkanları və istiqamətləri üçün ictimai axtarışa çevrilir.

Eyni zamanda repetitor təhsilində təminatın artması təkcə onun sosial cəhətdən qəbul edilməsi ilə deyil, həmçinin kənardan resursların cəlb edilməsinə imkan verən qloballaşma qüvvələri ilə izah olunur (bax, məs. Nanda, 2005; Marlantes və Sunol, 2006; Ventura, 2008a). Repetitor təhsili sərhədləri aşaraq, İnternet vasitəsilə və yerli qaydada təmin edilə bilər. Obeegadoo tərəfindən müəyyən edilən digər bir qüvvə də konsünerizmdir. Bu, “peşə uğuruna nail olmaq üçün müəllimlər arasında daimi stimül yaradır və müəllim peşəsində sahibkarlıq mədəniyyətinin çiçəklənməsinə təkan verir”. Həqiqətən də bir çox ölkələrdə müəllim peşəsi mədəniyyəti çox dəyişmişdir. Bu, ya hökumətin təhsil sistemlərində rəqabət yaratmaq cəhdlərindən, ya da müəllimlərin və ailələrin bazar siqnallarına verdikləri reaksiyadan irəli gəlir.

Bu kimi vəziyyətlərdə repetitor təhsili sadəcə olaraq öz yoluna davam edir. Bir sıra qərarvericilər və planlaşdırıcılar bu məsələyə məhəl qoymamaq qərarına gəlmişlər, ancaq bu getdikcə mümkünsüz bir vəziyyətə gəlib çatır. Məsələni başa düşməkdən konkret tədbir görməyə keçmək asan deyil. Repetitorluq çox mürəkkəb məsələdir və fərqli mədəniyyətlərdə, iqtisadiyyatlarda, coğrafi məkanlarda və sosial siniflərdə mövcud olan çoxsaylı faktorlardan irəli gəlir. Bundan başqa Koreya və Mavritaniyada bir neçə onillik ərzində müvafiq orqanların bu məsələ ilə əlaqədar o qədər də uğurlu olmayan fəaliyyətləri təqdirəlayiqdir. Bu vəziyyət tələb edir ki, repetitor təhsili dərin kök atmazdan əvvəl onu formaya salmaq üçün planlaşdırma aparılsın. Həmçinin Avstraliya, İngiltərə və Fransa kimi ölkələrdə ehtiyatlı olmaq lazımdır. Bu ölkələrdə zəif nəticə göstərən şagirdlər üçün repetitor təhsilinin inkişaf etdirilməsi məktəb mədəniyyətinə arzuolunmaz yöndə təsir göstərə bilər.

TPBİ forumunda bir çoxları Obeegadoo-nun belə bir fikri ilə razılıq bildirmişlər ki (2007 s. 6), mümkün qədər repetitorluğun yayılmasının:

...qarşısı alınmalıdır və bunun üçün rəsmi məktəb sistemindəki nöqsanlar və problemlər aradan qaldırılmalıdır. Milli kontekstdən və reallıqdan asılı olaraq, görüləcək tədbirlərə ciddi keçid imtahanlarının ləğv edilməsi, təhsil xidmətlərinin keyfiyyətinin artırılması, öyrənmə imkanları və formaları üçün seçimin və çeşidin artırılması və özəl təşəbbüslərə imkan yaradılması kimi fəaliyyətlər aid ola bilər.

Heç də o demək deyil ki, dövlət təhsil xərclərinin artırılması ailələrin repetitor təhsilinə sərf etdikləri xərcləri azaldacaq. Əksinə, əsas sektorda hökumətin fəaliyyətlərinin genişləndirilməsi kölgə sistemin həcmi artırma bilər. Buna görə də çox şey ailələrin gəlirindən və daha vacibi, ailələrin ümumiyyətlə təhsilə və xüsusən repetitor təhsilinə münasibətindən asılıdır. Bir çox ailələr öz uşaqlarının həyatda şansını artırmaq üçün bütün mümkün vasitələrdən istifadə etmək istəyirlər və buna nail olmaq üçün əllərindən gələni edirlər. Bəzi cəmiyyətlərdə balet, piano dərsləri və dini təhsil kimi qeyri-akademik fəaliyyətlər sayəsində çox şeyə nail olmaq olar; digər cəmiyyətlərdə isə, riyaziyyat, dil və təbiət elmləri kimi fənlər üzrə əlavə təhsil almaq ən yaxşı investisiya sayılır.

Repetitor təhsilinin artıq geniş yayıldığı yerlərdə onu qadağan etmək real və effektiv tədbir ola bilməz. Qəti qadağa heç bir yerdə uğurlu olmamışdır, ancaq məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə fərdi dərslərinin qadağan olunması arzuolunan bir tədbirdir.

Bir çox ölkələrdə repetitor təhsilinə qarşı müqavimət göstərmək üçün daha dərin və çoxaspektli yanaşmalar tələb olunur. Repetitorluğun ən zərərli və sosial bərabərsizlik yaradan aspektlərinə qarşı tənzimləmə tədbirləri görülməlidir. Eyni zamanda hökumət zəif nəticə göstərən şagirdlər üçün repetitorluğu dəstəkləməklə bu sektora qoşula bilər, bir şərtlə ki, hökumət bu müdaxilələrin məktəb mədəniyyətinə və valideynlərin, müəllimlərin və digər tərəflərin münasibətinə göstərəcəyi təsiri nəzərə almalıdır.

## Kölgə sistemdən öyrənilənlər

Qərarvericilər və planlaşdırıcılar repetitor təhsilini sanki ziyanverici bir həşəratmış kimi mənfi hal hesab etməlidirlər. Onlar daha çox sual etməlidirlər ki, nə üçün valideynlər məktəb təhsilinə əlavə olaraq bu qədər pul xərcləyirlər. Nə üçün bəzi valideynlər təkbətək repetitor dərsləri istəyirlər; və nə üçün başqa valideynlər 100, hətta 1000 şagirdin ola biləcəyi dərslər üçün pul ödəyirlər? Məktəblər müəyyən mövsümlərdə şagirdlərin rüşvət ödəyərək repetitor dərsləri aldıkları üçün siniflərin boş qalması faktından hansı nəticəni çıxara bilərlər. Və qərarvericilər video daşıyıcılar vasitəsilə repetitor dərsləri verən şəxslərdən nə öyrənmə bilərlər? Həmin materiallar kompüterlərə və ya digər səyyar cihazlara yüklənilərək metroda və ya parkda, həmçinin məktəbdə və evdə baxıla bilər.

Bu sualların bir cavabı odur ki, ən azı bəzi mədəniyyətlərdə repetitorlar daha işgüzar və müştəriyəmənlidürlər. Glasman (2007) qeyd etmişdir ki, Fransada repetitorlar özlərini daha şəffaf sayırlar, məsələn, onlar məktəblərə nisbətən daha tez və hərtərəfli rəy bildirirlər. O əlavə etmişdir ki, məktəb təhsilində şagirdin zəif nəticə göstərməsinə qarşı tədbir olaraq onu sinifdə saxlayırlar. Əksinə, repetitor məktəbləri bəyan edirlər ki, şagird məqsədinə nail olmazsa ya valideyn ödədiyi pulu geri ala bilər, ya da şagird növbəti il pulsuz repetitor dərsləri ala bilər. Koreyada Kim müşahidə etmişdir (2007, s. 12) ki, xüsusi orta məktəblər üçün müraciət edənlərin əksəriyyəti:

... repetitor məktəblərini fərqli dərslər proqramına və bacarıqların fərqləndirilməsinə görə bəyənilir, adi məktəblərdə isə bütün uşaqlar bacarıqlarından asılı olmayaraq birlikdə dərslər alırlar. Şagirdlərin anaları öz uşaqları üçün daha fərdi qayğı istəyirlər, yəni həm şagirdin davranışları, həm də təhsili üçün qayğı tələb edirlər.

Repetitor təhsilinin fərdi qayğı aspekti insanları cəlb etmək və onlarda özəl təhsil müəssisələrinə qarşı inam yaratmaq üçün güclü silahdır.

Kim əlavə etmişdir ki, bu tendensiya qismən Koreya ailələrinin təbiətində baş verən dəyişikliklərlə əlaqədar olmuşdur. Hər iki valideynin işləməsi və nənə-babanın uzaqda yaşaması valideynləri məcbur edir ki, uşaqlarını repetitor məktəbinə göndərərək ona lazım olan, ailənin verə bilmədiyi və yəqin ki, məktəbin heç bir vaxt vermədiyi şəxsi diqqəti təmin etsinlər.

Yüklənilə bilən repetitor dərsləri texnologiyalarının Koreyada da mövcud olması faktı qərarvericilər üçün düşündürücü ola bilər. Choe (2009, s. 14) qeyd etmişdir ki, Koreya beş ildə İnternet sürətinin 10 dəfə artırılması üçün milyardlarla dollar sərf edir. Şagirdlərin yüklədikləri materialların müəyyən hissələrini sürətli yığmaq, digər hissələri təkrarlamaq və qeydlər etmək imkanına malik olmaları təkbətək repetitor dərslərinə nisbətən daha çox çeviklik yaradır. Oflayn dərslər getdikcə daha çox onlayn və üzbəüz dərsləri əvəz edə bilər. Bu cür oflajn dərslər hökumət qurumları və özəl sektor tərəfindən verilə bilər, ancaq elə görünür ki, hazırda özəl sektor hakim mövqedədir. Repetitor biznesində internet liderlərindən biri (sitat Choe-ya aiddir, 2009, s. 4) qeyd etmişdir ki, gələcəkdə “şagirdlər yəqin ki, məktəbə idmana getdikləri kimi həftədə bir dəfə gedəcəklər”. Bu, bəlkə də çox kəskin proqnozdur, ancaq müəyyən mühitlərdə müəyyən qrup şagirdlərə, xüsusən imtahan mövsümündə motivasiyası yüksək olan şagirdlərə uyğun gəlir.

Digər situasiyalarda isə repetitor məktəbləri insanlar arasında təması azaltmır, əksinə artırır. Sou Makaodan bəhs edərkən ailələrin xarakterinin dəyişdiyini də müşahidə etmişdir (2007, s. 4), belə ki, burada getdikcə daha çox repetitor məktəbi “uşaqlar üçün qayğı xidməti göstərirlər”:

Günorta vaxtı məktəbdən sonra repetitor məktəbi uşaqları yedirmək üçün xüsusi məktəbə aparmalıdır. Daha sonra uşaqlar məktəbə geri qaytarılır və günortadan sonra dərslərinə davam edirlər. Məktəbdən sonra uşaqlar ev tapşırıqlarını yerinə yetirmək üçün repetitor məktəbinə aparılırlar və işdən sonra valideynləri gəlib onları aparana qədər orada olurlar.

Ancaq yəqin ki, məktəblərin özlərinin bu ehtiyaclara cavab verə bilməməsinin elə bir ciddi səbəbi yoxdur. İngiltərədə müvafiq orqanlar saat 8.00-dan 6.00-a qədər uzadılmış gün rejimini sınaqdan keçirirlər və bir çox məktəblərdə fasilə vaxtı üçün fəaliyyətlər həyata keçirilir (Ireson, 2007b). Makaoda hökumət 2002-ci ildə Məktəblərin icmalaşdırılması proqramını irəli sürmüşdür ki, bu proqram çərçivəsində bir sıra məktəb binaları icma üçün istifadəyə açılmışdır. Həmçinin, daha böyük yaşlı şagirdlər üçün Makao hökuməti dərslər otaqları təşkil etmiş, vətəndaş təşkilatlarını maliyyələşdirmişdir; 1997-ci ildən etibarən Makao hökuməti ev tapşırıqlarına yardım üçün telefon xidməti açmışdır (Sou, 2007, s. 9).



Məktəb və repetitor mərkəzinin əvəzlənməsi məsələsinə qayıdan Hartmannın Misirdə apardığı araşdırmada bir şagirdin kəskin fikirləri (2008, s. 57) qeyd olunur. Həmin şagird məktəbdə keçirdiyi vaxtın boşa getdiyini bildirmişdir: “Əgər məktəbi buraxıb ancaq repetitor dərslərinə getsəydim, daha yaxşı olardı.” Əlbəttə, həmin şagird məsələyə öz nöqtəyi-nəzərindən yanaşırdı və hökumət idman və akademik nailiyyət sayəsində sosiallaşma, milli həmrəylik və balanslı inkişaf kimi məqsədlər müəyyən etmişdir. Bununla belə təhsil orqanları mühüm imtahanlardan əvvəl şagirdlərin narahatçılığını azaltmaq üçün yollar axtarmalıdır. Təhsil işçiləri şikayətlənirlər ki, bu mövsümdə təhsilin bir çox aspektləri kölgədə qalır; ancaq şagirdlər və onların ailələri sistemin tələb etdiyi seçimlər barədə müsbət fikir bildirmişlər və əgər repetitor təhsili əsas təhsil sisteminin kəsirlərini göstərsə, o zaman məktəblər ehtiyaclara cavab verməyə çalışmalıdırlar.

Ən azından bir sıra cəmiyyətlərdə məktəblər ehtiyaclara cavab verə bilər. Tan (2007) qeyd etmişdir ki, Sinqapurda repetitor mərkəzləri dərslər proqramının öyrədilməsində məktəb sistemini qabaqlamağa çalışmışlar. Bunun ardınca məktəblər də ən azından bəzi şagirdlər üçün dərslər proqramının öyrədilməsini sürətləndirmişlər, nəticədə repetitor mərkəzləri və məktəblər eyni nöqtədə toqquşmuşlar. Koreyada orta məktəblərin bərabərləşdirilməsi siyasəti repetitor təhsilinə olan tələbatı azaltmaqdan əksinə artırmışdır. Operativliyə qarşı tələbatın artması isə Koreya orqanlarını bərabərləşdirmə siyasətinin xarakterinə və məqsədlərinə yenidən nəzər salmağa vadar etmişdir.

Beləliklə, müvafiq qurumlar o qədər də mühafizəkar mövqedə olmamalıdırlar, kölgə təhsil sistemindən çox şey öyrənilə bilər. Bu isə bir daha məsələnin diqqət mərkəzində saxlanması zərurətini önə çıxarır. Qərarvericilər və planlaşdırıcılar üçün ən problemli yanaşmalardan biri kölgə təhsil sistemində məhəl qoymamaq ola bilər.

Hər bir təhlildə repetitorluğun geniş mənzərəsini dərk etmək üçün təhsil, sosial və iqtisadi amillərin nəzərə alınması vacibdir. Bu kitabda bir daha sübut olunur ki, müxtəlif ölkələrin təcrübəsinin müqayisəli təhlilləri çox şey öyrədə bilər.



# Bibliografiya

- ADEA. 2008. Beyond primary education: challenges and approaches to expanding learning opportunities. 2008 Biennale on Education in Africa, 5-9 May, Maputo, Mozambique. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Anglade, R. 2008. Soutien scolaire: Le nouvel horizon du système éducatif? Retrieved 23 May 2008 from:  
[www.temps-reels.net/imprimer.php3?idarticle=1778](http://www.temps-reels.net/imprimer.php3?idarticle=1778)
- Ascher, C. 2006. NCLB's supplemental educational services: is this what our students need? In: Phi Delta Kappan, 88(2),136-141.
- Asiaweek 1997. Banning tutors: in education-obsessed Asia, the move is both wrong and futile (Editorial). 23(17), 2 May, 2.
- Bagdasarova, N.; Ivanov, A. 2009. "Private tutoring in Kyrgyzstan". In: I. Silova (Ed.), Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens (pp. 119-142). Paris: IIEP-UNESCO.
- Bah-lalya, I. (Ed.) 2006. Mauritius: 2000-2005 educational reform. Paris: IIEP-UNESCO and Association for the Development of Education in Africa (ADEA) Working Group on Education Sector Analysis (WGESA).
- Baker, D.; Akiba, M.; LeTendre, G.K.; Wiseman, A.W. 2001. "Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement". In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(1), 1-17.
- Baker, D.P.; LeTendre, G.K. 2005. National differences, global similarities: world culture and the future of schooling. Stanford: Stanford University Press.
- Barros, S.A.P. 2008. A Banca e a institucionalização de escola: possibilidades para a história de educação da Bahia. Departamento de Educação de Universidade do Estado da Bahia.

- Bassy, A.; Dupuis, J.; Jammes, R.; Bérard, J.; Loarer, C.; Menant, G. 2006. L'accompagnement à la scolarité: pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved 8 June 2009 from:  
<http://media.education.gouv.fr/file/06/7/6067.pdf>
- Bendall, L.; Tourte, L. (Reporters). 2009. Le soutien scolaire, réussite ou échec? France 2 channel broadcast, 22 January. Retrieved 31 January 2009 from:  
[http://envoye-special.france2.fr/index-fr.php?page=reportage-bonus&id\\_article=1205](http://envoye-special.france2.fr/index-fr.php?page=reportage-bonus&id_article=1205)
- Biswal, B.P. 1999. "Private tutoring and public corruption: a cost-effective education system for developing countries". In: *The Developing Economies*, XXXVII(2), 222-240.
- Bray, M. 1999a. The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of Educational Planning* No. 61, Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180205e.pdf>
- Bray, M. 1999b. The private costs of public schooling: household and community financing of primary education in Cambodia. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117632E.pdf>
- Bray, M. 2003. Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications, and government responses. Series: *Ethics and Corruption in Education*. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved 1 August 2009 from:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>
- Bray, M. 2006. "Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications". In: *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(4), 515-530.
- Bray, M.; Bunly, S. 2005. *Balancing the books: household financing of basic education in Cambodia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Washington DC: Human Development Unit, East Asia and Pacific Region, The World Bank. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.hku.hk/cerc/Publications/Mono4-ebook/Balancing-the-Books-ToC.pdf](http://www.hku.hk/cerc/Publications/Mono4-ebook/Balancing-the-Books-ToC.pdf)

- Bray, M.; Kwok, P. 2003. "Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong". In: *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620.
- Buchmann, C. 2002. "Getting ahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement". In: B. Fuller, E. Hannum (Eds), *Schooling and social capital in diverse cultures* (pp. 133-159). Amsterdam: JAI Press.
- Būdienė, V.; Zabulionis, A. 2006. "Lithuania". In: I. Silova, V. Būdienė, M. Bray (Eds.), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 211-235). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from: [www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216)
- Burch, P.; Donovan, J.; Steinberg, M. 2006. "The new landscape of educational privatization in the era of NCLB". In: *Phi Delta Kappan*, 88(2), pp. 129-135.
- Byamugisha, A.; Ssenabulya, F. 2005. *The SACMEQ II project in Uganda: a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Kampala: Ministry of Education and Sports, and Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). Retrieved 7 June 2009 from: [www.sacmeq.org/downloads/sacmeqII/Uganda.zip](http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqII/Uganda.zip)
- Byun, S. 2008. "Assessing the effects of the high school equalization policy on shadow education in South Korea: a propensity score matching approach". Paper presented at the Ninth International Conference on Educational Research, Seoul National University, 27-28 October.
- Cavet, A. 2006. *Le soutien scolaire: entre éducation populaire et industrie de service* [Also available in English: *After-school tutoring: between popular education and a service industry*]. *Lettre d'information*. Lyon: Cellule Veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique. Retrieved 6 June 2009 from: [www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/december2006\\_en.htm](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/december2006_en.htm)
- Cheo, R.; Quah, E. 2005. "Mothers, maids and tutors: an empirical evaluation of their effect on children's academic grades in Singapore". In: *Education Economics*, 13(3), 269-285.
- Choe, S.H. 2009. "Online courses: equalizer for Koreans?" In: *International Herald Tribune*, 2 June, p. 14.

- Costa, J.A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. 2008. Inquérito às condições do recurso a Explicações. Presentation at the Fifth Symposium on Organisation and School Management, University of Aveiro, Portugal, 2-3 May.
- Dang, H. 2007. "The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam". In: *Economics of Education Review*, 26(6), 684-699.
- Dang, H.; Rogers, F.H. 2008. How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources? Policy Research Working Paper 4530. Washington DC: World Bank. Retrieved 6 June 2009 from: [http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349\\_20080225153509](http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349_20080225153509)
- Davies, S.; Aurini, J. 2006. "The franchising of private tutoring: a view from Canada". In: *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123-128.
- Dawson, W. 2009. "The tricks of the teacher: shadow education and corruption in Cambodia". In: S.P. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: education and corruption in international perspective* (pp. 51-74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dierkes, J. 2008. "Japanese shadow education: the consequences of school choice". In: M. Forsey, S. Davies, G. Walford (Eds). *The globalisation of school choice?* (pp. 231-248). Oxford: Symposium Books.
- Dindyal, J.; Besoondyal, H. 2007. "Private tutoring in mathematics: the Mauritian experience". Paper presented at the conference on Redesigning pedagogy: culture, knowledge and understanding. Retrieved 1 August 2009 from: <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/CUL394.pdf>
- Eilor, J. 2007. "Is coaching a challenge to Uganda's education system?" Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Elbadawy, A.; Ahlburg, D.; Levison, D.; Assaad, R. 2006. *Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality?* Minneapolis: Department of Economics, University of Minnesota. Retrieved 30 July 2009 from: <http://iussp2009.princeton.edu/download.aspx?submissionId=91279>

- Etienne, P. 2007. "UNESCO international conference: the government must cure 'the evil' of private tuition". In: *L'Express* [Mauritius], 24 July.
- Foondun, A.R. 1992. *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a 'five-star' secondary school*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Foondun, A.R. 2002. "The issue of private tuition: an analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries". In: *International Review of Education*, 48(6), 485-515.
- Forrestier, C. 2005. *Avis du Haut Conseil à l'évaluation de l'école: Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut Conseil à l'évaluation de l'école.
- George, C. 1992. "Time to come out of the shadows". In: *Straits Times*, 4 April, p. 28.
- Glasman, D. 2004. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Savoie, France: Université de Savoie, Faculté de Lettres, Langues et Sciences humaines. Retrieved 6 June 2009 from: [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml)
- Glasman, D. 2007. "Tutoring for the rich, tutoring for the poor? Short notes from France". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Glasman, D.; Collonges, G. 1994. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Gokhool, D. 2006. Address at the opening of workshop on induction programme for social workers (education) and education psychologists, Mauritius Institute of Education, 13 November.
- Gonzales, E.J.; Smith, T.A. 1997. *User guide for the TIMSS international database: primary and middle school years*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from: [http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG\\_1and2.pdf](http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG_1and2.pdf)

- Gorgodze, S. 2007. "Corruption-free but inequitable: can private tutoring undermine the integrity of unified national examinations?" Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Gruber, K.H. 2007. "From the shadow into the limelight: the increasing visibility of tutoring in Austria". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Gruber, K.H. 2008. "Die Nachhilfe-Industrie: Jährlich geben Eltern 140 Millionen für private Lernhilfe aus. In den Ferienmonaten herrscht Hochkonjunktur". In: Die Zeit, Nr.27, 26 June.
- Hagitegas, G. 2008a. The identity of OEFE [Hellenic Federation of Frontistiria Teachers]. Athens: Hellenic Federation of Frontistiria Teachers.
- Hagitegas, G. 2008b. The overthrow of the Greek myth. Athens: Livanis. [in Greek]
- Hallak, J.; Poisson, M. 2007. Corrupt schools, corrupt universities: what can be done? Paris: IIEP-UNESCO. Available on: [www.iiep.unesco.org/information-services/publications/abstracts/2007/etico-corrupt-schools.html](http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/abstracts/2007/etico-corrupt-schools.html)
- Hartmann, S. 2008. The informal market of education in Egypt: private tutoring and its implications. Working Papers No. 88, Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. Retrieved 7 June 2009 from: [www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf](http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf)
- Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F.; Taylor, S. 2001. The OECD, globalisation and education policy. Oxford: Pergamon Press.
- Herrera, L. 1992. Scenes of schooling: inside a girls' school in Cairo. Cairo papers in social science 15(1). Cairo: The American University in Cairo Press.
- Hertfordshire Local Authority. 2009. Making good progress: one to one tuition in Hertfordshire. Retrieved 1 August 2009 from: [www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr\\_factsheet.pdf](http://www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr_factsheet.pdf)
- Hilbert, P. 2009. "Abolition des leçons en Std IV: la guerre ouverte". In: L'Express [Mauritius], 26 May.



- Ho, S.C. 2008. Current situation and impact of tutorial class/after school study class and its related services in Macao. Macao: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude [in Chinese].
- Ireson, J. 2004. "Private tutoring: how prevalent and effective is it?" In: *London Review of Education*, 2(2), 109-122.
- Ireson, J. 2007a. "Monitoring and evaluating private tutoring: how and why should we do it?" Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Ireson, J. 2007b. Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Ireson, J.; Rushforth, K. 2005. Mapping and evaluating shadow education. ESRC Research Project RES-000-23-0117. London: Institute of Education, University of London.
- Jalaluddin, A.K. 2007. "Private tutoring in an open knowledge economy and school-community partnership". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Japan, Ministry of Education, Science, Culture and Sport. 2008. Report on children's out-of-school learning activities. Tokyo: Ministry of Education, Science, Culture and Sport [in Japanese].
- Johnson, E.M. 2008. Out of control? Patterns of teacher corruption in Kyrgyzstan and their implications for the study of street-level corruption control. PhD dissertation, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.
- Joynathsing, M.; Mansoor, M.; Nababsing, V.; Pochun, M.; Selwyn, P. 1988. The private costs of education in Mauritius. Réduit: School of Administration, University of Mauritius.
- Kazimzade, E. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Kim, H. 2004. "Analysing the effects of the high school equalization policy and the college entrance system on private tutoring expenditure in Korea". In: *KEDI Journal of Educational Policy*, 1(1), pp. 5-24.

- Kim, M. 2007. "School choice and private supplementary education in South Korea". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Kim, S.; Lee, J. 2008. Private tutoring and the demand for education in South Korea. Unpublished manuscript, Milwaukee: University of Wisconsin. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf](http://www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf)
- Kitaev, I. 2007. "Private tutoring and financing issues". Powerpoint presentation at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Klitgaard, R.E. 1988. Controlling corruption. Berkeley: University of California Press.
- Kodirov, S.; Amonov, N. 2009. Private tutoring in Tajikistan. In: I. Silova (Ed.), Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens (pp. 143-165). Paris: IIEP-UNESCO.
- Kubánová, M. 2006. Slovakia. In: I. Silova, V. Būdienė, M. Bray (Eds), Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring (pp. 279-303). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216)
- Kumon. 2008. Kumon Institute of Education. Retrieved 28 July 2008 from:  
[www.kumon.ne.jp/english/index.html](http://www.kumon.ne.jp/english/index.html) 2008
- Kwak, Y.S. 1999. "Insufficient government spending on education feared to weaken national competitiveness". In: The Korea Herald, 24 June.
- Kwok, P. 2009. "A cultural analysis of cram schools in Hong Kong: impact on youth values and implications". In: Journal of Youth Studies [Hong Kong], 12(1), 104-114.
- Lee, C.J. 2005. "Korean education fever and private tutoring". In: KEDI Journal of Educational Policy, 2(1), 99-107. Retrieved 8 June 2009 from:  
[http://eng.kedi.re.kr/upload\\_data/kedi\\_jrn/Journal-Chong%20Jae%20Lee.pdf](http://eng.kedi.re.kr/upload_data/kedi_jrn/Journal-Chong%20Jae%20Lee.pdf)

- Lee, C.J.; Jang, H. 2008. "History of government policy to shadow education". Paper presented at the Ninth International Conference on Educational Research, Seoul National University, 27-28 October.
- Lee, C.J., Park, H.J.; Lee, H.S. 2009. "Shadow education systems". In: G. Sykes, B.L. Schneider, D.N. Plank (Eds), *Handbook of Educational Policy Research* (pp. 901-919). New York: Routledge.
- Lee, J. 2007. "Two worlds of private tutoring: the prevalence and causes of after-school mathematics tutoring in Korea and the United States". In: *Teachers College Record*, 109(5), 1207-1234.
- Liu, J. 2009. "Cram Schooling in Taiwan". In: *Journal of Youth Studies [Hong Kong]*, 12 (1), 129-136.
- Mahadeo, S.K. 2008. "Mauritius: abolishing the CPE as it is". In: *L'Express [Mauritius]*, 3 May. Retrieved 5 August 2009 from: <http://allafrica.com/stories/200805051582.html>
- Makgothi, A. 2007. *Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.
- Manrakhan, R.; Vasishtha, K.; Vadamootoo, V. (1991). *Determinants of performance in primary schools with special reference to failures at CPE Level*. Réduit: Mauritius Examinations Syndicate.
- Marimuthu, T.; Singh, J.S.; Ahmad, K.; Lim, H.K.; Mukherjee, H.; Osman, S.; Chelliah, T.; Sharma, J.R.; Salleh, N.M.; Yong, L.; Lim, T.L.; Sukumaran, S.; Thong, L.K.; Jamaluddin, W. 1991. *Extra-school instruction, social equity and educational quality [in Malaysia]*. Singapore: International Development Research Centre.
- Marlantes, L.; Sunol, E. 2006. "Online tutors: education a click away – American students turn to India for homework help". In: *ABC World News*, 25 November. Retrieved 30 August 2008 from: <http://abcnews.go.com/WNT/Technology/story?id=2641669&page=1>
- Martin, M.O. 1996. "Third International Mathematics and Science Study: an overview". In M.O. Martin and D.L. Kelly (Eds), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from: <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TRCHP1.PDF>

- Mattos, L.O.N. 2007. “Explicadores do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 88(218),140-156.
- Mauritius, Ministry of Education, Arts and Culture. 1984. White paper on education. Port Louis: Ministry of Education, Arts and Culture.
- Mauritius, Ministry of Education and Human Resource Development. 1997. White paper on pre primary, primary and secondary education. Port Louis: Ministry of Education and Human Resource Development.
- Mauritius, Ministry of Education and Science. 1994. Use and abuse of private tuition. Port Louis: Ministry of Education and Science.
- Mauritius, Ministry of Education and Scientific Research. 2001. Ending the rat race in primary education and breaking the admission bottleneck at secondary level. Port Louis: Ministry of Education and Scientific Research. Retrieved 7 June 2009 from: [www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/reforms.pdf](http://www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/reforms.pdf)
- Mauritius, Ministry of Education, Culture and Human Resources. 2008. Education and human resources strategy plan 2008-2020. Port Louis: Ministry of Education, Culture and Human Resources. Retrieved 7 June 2009 from: [www.gov.mu/portal/site/Mainhomepage/menuitem.a42b24128104d9845dabddd154508a0c/?content\\_id=ca01e23ddbdbd110VgnVCM1000000a04a8c0RCRD](http://www.gov.mu/portal/site/Mainhomepage/menuitem.a42b24128104d9845dabddd154508a0c/?content_id=ca01e23ddbdbd110VgnVCM1000000a04a8c0RCRD)
- Meetarbhan, R. 2009. “Le mauvais remède”. In: *L’Express [Mauritius]*, 26 May.
- Melot, L. 2007. *Le marché du soutien scolaire*. Paris: Precepta. Summary available on: <http://www.xerfi.fr/etudes/7SME04.pdf>
- MENDAKI. 2009. *Yayasan Mendaki Annual Report 2008*. Singapore: Council on Education for Malay/Muslim Children (MENDAKI). Retrieved 8 August 2009 from: <http://www.mendaki.org.sg/index.jsp>
- Mori, I. 2008. “The political background of private tutoring: a comparison of Japan and Korea”. Paper presented at the 52nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, New York, 17-21 March.

- Mori, I. 2009. "Backgrounds of private tutoring in the United States". Paper presented at the 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Charleston, South Carolina, 22-26 March.
- Mullis, I.; Martin V.S.; Michael, O.; Pierrem, F. 2005. IEA's TIMSS 2003 international report on achievement in the mathematics cognitive domains: findings from a developmental project. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved 6 June 2009 from: [http://timss.bc.edu/PDF/t03\\_download/t03cdrpt\\_frontmatter.pdf](http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/t03cdrpt_frontmatter.pdf)
- Nanda, P.K. 2005. Outsourcing of education is India's new catch. Retrieved 26 July 2005 from: [www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177](http://www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177)
- Nath, S.R. 2008. "Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh". In: *Educational Studies*, 34(1), 55-72.
- Neto-Mendes, A.; Costa, J.A. 2007. "Private supplementary tutoring in Portugal: a contribution to understand this activity". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Ng, Y.H. 2009. "Tutors are like actors". In: *Deccan Herald*, 4 June. Retrieved 3 August 2009 from: [www.deccanherald.com/content/8619/tutors-like-actors.html](http://www.deccanherald.com/content/8619/tutors-like-actors.html)
- Nghiyoonye, G.T. 2007. "Private tutoring in Namibia: short notes towards policy forum on private tuition, IIEP, Paris". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Obeegadoo, S. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- OECD. 2005. Student questionnaire for PISA 2006: main study. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD. 2006a. Demand-sensitive schooling: evidence and issues. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- OECD. 2006b. Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Open Society Institute (OSI). 2008. Open Society Education Monitoring Initiative. Retrieved 24 August 2008 from: [www.soros.org/initiatives/esp/focus\\_areas/emi](http://www.soros.org/initiatives/esp/focus_areas/emi)
- Parsuramen, A. 1997. Master plan for education for the year 2000: the Mauritian experience. Issues and methodologies in educational development 14, Paris: IIEP-UNESCO.
- Parsuramen, A. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L. 2007. "The design of pupil questionnaire items on extra tuition for the SACMEQ III project data collection". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L. 2009. Personal information to the author on nature of final SACMEQ questionnaire. Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L.; Heinsohn, N.; Korkman, J. 2008. "Extra tuition in southern and eastern Africa: coverage, growth and linkages with pupil achievement". In: *International Journal of Educational Development*, 28(2), 149-160.
- Pech, M. 2008. "Plus d'un million d'élèves bénéficient d'un soutien scolaire." In: *Le Figaro*, 29 October, 9. Retrieved 6 June 2009 from: [www.udapel93.fr/IMG/pdf/2008\\_10\\_29\\_Le\\_Figaro.pdf](http://www.udapel93.fr/IMG/pdf/2008_10_29_Le_Figaro.pdf)
- Peters, M.; Carpenter, H.; Edwards, G.; Coleman, N. 2009. Private tuition: survey of parents and carers. Research brief DCSF-RBX-09-01. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved 5 August 2009 from: [www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=15666&resultspage=1](http://www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=15666&resultspage=1)
- Poisson, M. 2007. "Private tutoring: asset or threat for mainstream education? Challenges and responses". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.

- Pricewaterhouse Coopers. 2008. Evaluation of the making good progress pilot: interim report. Research report SCSF-RR065. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved 4 August 2009 from:  
<http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-RR065>
- Psacharopoulos, G.; Papakonstantinou, G. 2005. "The real university costs in a 'free' higher education country". In: *Economics of Education Review*, 24 (1), 103-108.
- Psacharopoulos, G.; Tassoulas, S. 2004. "Achievement at the higher education entry examinations in Greece: a procrustean approach". In: *Higher Education*, 47(2), 241-252.
- Reddy, V. 2007. "Evaluating the shadow: supplementary tuition to achieve equity and redress in South Africa". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Robitaille, D.F.; Beaton, A.E. 2002. TIMSS: a brief overview of the study. In: D.F. Robitaille and A.E. Beaton (Eds), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 11-18). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Roesgaard, M.H. 2006. *Japanese education and the cram school business: functions, challenges and perspectives of the juku*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies Press.
- Samath, F. 2007. *Sri Lanka: primary education in crisis*. Inter Press Service News Agency. Retrieved 31 July 2009 from:  
[www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219](http://www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219)
- Seth, M.J. 2002. *Education fever: society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Sharma, Y. 2009. "Britain's struggling students get extra tuition". In: *South China Morning Post*, 7 February, p. E2.
- Silova, I. 2007. "Private tutoring in eastern Europe and central Asia: policy choices and implications". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Silova, I. (Ed.) 2009. *Private supplementary tutoring in central Asia: new opportunities and burdens*. Paris: IIEP-UNESCO.

- Silova, I.; Būdienė, V.; Bray, M. (Eds) 2006. Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring. New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216)
- Silova, I.; Kazimzade, E. 2006. "Azerbaijan". In: I. Silova, V. Būdienė, and M. Bray (Eds), Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring (pp. 113-141). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216)
- SINDA. 2009. Coming together: SINDA Annual Report 2008. Singapore: Singapore Indian Development Association (SINDA). Retrieved 8 August 2009 from:  
[http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008\\_AR.pdf](http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008_AR.pdf)
- Smyth, E. 2009. "Buying your way into college? private tuition and the transition to higher education in Ireland". In: Oxford Review of Education, 35(1), 1-22.
- Sou, C. 2007. "Private tutoring in Macao". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Stevenson, D.L.; Baker, D.P. (1992). "Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan". In: American Journal of Sociology, 97 (6), 1639-1657.
- Sujatha, K. 2007. "Private tuition in India: trends and policy implications". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Sunderman, G.L. 2006. "Do supplemental educational services increase opportunities for minority students?" In: Phi Delta Kappan, 88(2) 117-122.
- Suzuki, S. 2009. "Private tutoring as business". Unpublished manuscript. Tokyo: Waseda University.
- Tan, J. 2007. Remarks made during the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.



- Tan, J. 2009. "Private tutoring in Singapore: bursting out of the shadows".  
In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], 12(1), 93-103.
- Tanner, E.; Day, N.; Tennant, R.; Turczuk, O.; Ireson, J.; Rushforth, K.;  
Smith, K. 2009. Private tuition in England. Research report  
DCSF-RR081. London: Department for Children, Schools and  
Families. Retrieved 5 August 2009 from:  
[www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf)
- Tansel, A.; Bircan, F. 2007. "Private supplementary tutoring in Turkey:  
recent evidence on its various aspects". Paper presented at the IIEP  
Policy Forum on Confronting the shadow education system: what  
government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Taylor, D. 2007. "Making good progress: the use of one to one tuition in  
improving rates of pupil progression". Paper presented at the IIEP  
Policy Forum on Confronting the shadow education system: what  
government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). 1998.  
International version of the background questionnaires Population 2.  
Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston  
College. Retrieved 10 August 2009 from:  
[http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1\\_Sup2.pdf](http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1_Sup2.pdf)
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). 2003.  
TIMSS 2003 student questionnaire Grade 8. Chestnut Hill, MA:  
TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved  
10 August 2009 from:  
[http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03\\_StudentS\\_8.pdf](http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03_StudentS_8.pdf)
- Transparency International 2009. Corruption in the education sector.  
Working paper #04/2009. Berlin: Transparency International.  
Retrieved 3 August 2009 from:  
[www.transparency.org/publications/publications/working\\_papers/  
working\\_paper\\_no\\_04\\_2007\\_education](http://www.transparency.org/publications/publications/working_papers/working_paper_no_04_2007_education)
- UNESCO. 2000. The EFA 2000 assessment: country reports – Romania.  
Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/  
rapport\\_2\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/rapport_2_1.html)

- UNESCO. 2004. Education for all: the quality imperative. EFA global monitoring report 2005. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:  
[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=35939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. 2007. Education for all by 2015: will we make it? EFA global monitoring report 2008. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/](http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/)
- UNESCO. 2008. Overcoming inequality: why governance matters. EFA global monitoring report 2009. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.unesco.org/en/efareport](http://www.unesco.org/en/efareport)
- UNICEF. 1994. Situation analysis of women and children in Mauritius. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2007. Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.unicef.org/media/files/Regional\\_Education\\_Study\\_-.pdf](http://www.unicef.org/media/files/Regional_Education_Study_-.pdf)
- Ventura, A. 2008a. "As explicações através da Internet: globalização e offshoring". In: J.A.Costa, A. Neto-Mendes, and A.Ventura (Eds), *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A. 2008b. "Private supplementary tutoring in Europe: an overview". Paper presented at the Ninth International Conference on Educational Research, Seoul National University, 27-28 October.
- Vergari, S. 2007. "Federalism and market-based education policy: the supplemental educational services mandate". In: *American Journal of Education*, 113(2) 311-339.
- Vieille-Grosjean, H. 2009. *Le soutien scolaire : enjeux et inégalités*. Paris : Jets d'encre.
- Wagner, P.; Spiel, C.; Tranker, M. 2003. "Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse aus Hauptschule und Gymnasium". In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3-4), 233-243. Retrieved 7 June 2009 from:  
[www.stangl.eu/paedagogik/artikel/nachhilfe.shtml](http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/nachhilfe.shtml)

- Wanyama, I.; Njeru, E. 2006. The sociology of private tuition. IPAR Policy Brief 10(7) Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research.
- Watson, L. 2007. "Private tutoring in Australia: a preliminary analysis". Paper presented at the IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Watson, L. 2008. "Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia". Paper presented at the National Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), 30 November – 4 December. Retrieved 5 August 2009 from:  
[http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE\\_2008/AARE/paper/viewFile/692/170](http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/viewFile/692/170)
- Wolf, R.M. 2002. "Extra-school instruction in mathematics and science". In: D.F. Robitaille and A.E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 331-341). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- World Bank. 2002. *Arab Republic of Egypt: education sector review – progress and priorities for the future*. Washington DC: World Bank.
- World Bank. 2004. *Vietnam: reading and mathematics assessment study. Vol. 2*. Washington DC: Human Development Sector Unit, East Asia and Pacific Region, World Bank.
- World Bank. 2005. *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington DC: World Bank.
- World Bank. 2008. *The road not travelled: education reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC: World Bank. Retrieved 7 June 2009 from:  
<http://web.worldbank.org/wbsite/external/countries/menaext/0,,contentMDK:21617643~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:256299,00.html>
- Xue, H.; Ding, Y. 2009. "A positivistic study on the private tutoring of students in urban China". In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], 12(1), 115-128 [in Chinese].
- Yang, S. 2001. *Tutoring policy change and reflection on the roles of public and private education*. Seoul: Korean Education Development Institute [in Korean].

- Yi, P. 2002. "Household spending on private tutoring in South Korea". Paper presented at the 46th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Orlando, Florida.
- Yoon, J.I.; Huh, T.J.; Lee, B.G.; Hong, S.P.; Kim, J.R.; Kim, D.Y.; Kang, T.H.; Kim, E.O. 1997. Research on the actual condition of extracurricular lessons. Seoul: Korean Educational Staff Association. [in Korean].
- Zanzibar, Revolutionary Government of. (1998). Prospective stock-taking review of education in Africa: the Zanzibar case study. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), and Zanzibar: Ministry of Education.
- Zeng, K. 1999. Dragon gate: competitive examinations and their consequences. London: Cassell.
- Zimmer, R.; Gill, B.; Razquin, P.; Booker, K.; Lockwood, J. R. 2007. State and local implementation of the No Child Left Behind Act: volume I – Title I school choice, supplemental educational services, and student achievement. Washington DC: US Department of Education. Retrieved 7 June 2009 from: [www.rand.org/pubs/reprints/RP1265/](http://www.rand.org/pubs/reprints/RP1265/)

## TPBİ nəşrləri və sənədləri

Təhsilin planlaşdırılmasının bütün aspektlərinə dair 1200-dən çox yazı Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut tərəfindən nəşr etdirilmişdir. Aşağıdakı kateqoriyalar üzrə hərtərəfli kataloq da mövcuddur:

Təhsilin planlaşdırılması və qlobal məsələlər  
Ümumi araşdırmalar – qlobal inkişaf məsələləri

Təhsil üzrə inzibatçılıq və idarəetmə  
Desentralizasiya - iştirak – distansion təhsil - participation – distance education – məktəblərin xəritələnməsi – müəllimlər

Təhsilin iqtisadiyyatı  
Xərclər və maliyyələşmə – məşğulluq – beynəlxalq əməkdaşlıq

Təhsilin keyfiyyəti  
Qiymətləndirmə – innovasiya – nəzarət

Formal təhsilin müxtəlif səviyyələri  
İbtidai təhsildən – ali təhsilə

Təhsil üçün alternativ strategiyalar  
Həyat boyu təhsil – qeyri-formal təhsil – əlverişsiz vəziyyətdə olan qruplar – gender təhsili

Kataloqun nüsxələrini aşağıdan əldə etmək olar:

TPBİ, Nəşrlər və Ünsiyyət Bölməsi

[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Yeni nəşrlərə və icmallara dair aşağıdakı ünvdan məlumat almaq olar:

[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

## Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut

Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut (TPBİ) təhsilin planlaşdırılması üzrə təlim və araşdırmaların aparıldığı beynəlxalq mərkəzdir. Təşkilat 1963-cü ildə UNESCO tərəfindən yaradılmışdır və UNESCO və Üzv Dövlətlərdən olan könüllü ianəçilər tərəfindən maliyyələşdirilir. Son illərdə aşağıdakı Üzv Dövlətlər İnstituta könüllü yardımlar etmişlər: Avstraliya, Danimarka, Hindistan, İrlandiya, Niderland, Norveç, İspaniya, İsveç və İsveçrə.

İnstitutun məqsədi təhsilin planlaşdırılması sahəsində biliklərin genişləndirilməsi və səriştəli mütəxəssislərin təmin edilməsi ilə bütün dünyada təhsilin inkişama dəstək verməkdən ibarətdir. Bu yolda İnstitut Üzv Dövlətlərdəki təlim və tədqiqat təşkilatları ilə əməkdaşlıq edir. İnstitutun proqramını və büdcəsini təsdiqləyən TPBİ İdarəetmə Şurası ən çox seçilmiş səkkiz üzvdən və Birləşmiş Millətlər Təşkilatı və ixtisaslaşmış agentliklər və institutlar tərəfindən təyin edilən dörd üzvdən ibarət olur.

Sədr:

Raymond E. Wanner (ABŞ)

UNESCO məsələləri üzrə Baş Məsləhətçi, Birləşmiş Millətlər Fondu, Vaşinqton DC, ABŞ.

Təyin edilmiş üzvlər:

Christine Evans-Klock

Direktor, BƏT Bacarıqlar və İşə Yararlılıq Departamenti, Genevrə, İsveçrə.

Carlos Lopes

Baş Katibin Müavini və İcraçı Direktor,

Birləşmiş Millətlər Təlim və Araşdırma İnstitutu (BMTAT), Birləşmiş Millətlər, Nyu York, ABŞ.

Jamil Salmi

Təhsil Sektoru üzrə Menecer, Dünya Bankı İnstitutu, Vaşinqton DC, ABŞ.

Diéry Seck

Direktor, Afrika İqtisadi İnkişaf və Planlaşdırma İnstitutu, Dakar, Seneqal.

Seçilmiş üzvlər:

Aziza Bennani (Mərakeş)

Mərakeşin UNESCO-dakı Səfiri və Daimi Nümayəndəsi.

Nina Yefimovna Borevskaya (Rusiya)

Baş Tədqiqatçı və Layihə Rəhbəri, Uzaq Şərq Araşdırmaları İnstitutu, Moskva.

Birger Fredriksen (Norveç)

Dünya Bankı üçün Təhsilin İnkişafı üzrə Məsləhətçi.

Ricardo Henriques (Braziliya)

Prezidentin Xüsusi Məsləhətçisi, Milli İqtisadi və Sosial İnkişaf Bankı.

Takyiwaa Manuh (Qana)

Direktor, Afrika Araşdırmaları İnstitutu, Qara Universiteti.

Philippe Méhaut (Fransa)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, Fransa.

Xinsheng Zhang (Çin)

Təhsil üzrə Nazir müavini, Çin.

İnstitutla əlaqədar sorğular aşağıdakı ünvanə göndərməlidir:  
Direktor Ofisi, Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut  
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, Fransa



Bu kitabda repetitor fəaliyyətlərini əhatə edən kölgə təhsil sistemindən bəhs edilir. Xüsusən Şərqi Asiyanın bəzi yerlərində repetitorluq uzun müddət geniş miqyasda mövcud olmuşdur. İndi o, Asiyanın başqa yerlərində və Afrikada, həmçinin Avropada və Şimali Amerikada da özünü getdikcə daha qabarıq büruzə verir. Şagirdlər dövlət məktəblərində pulsuz təhsil alırlar və günün sonunda və /və ya həftə sonu və tətilərdə eyni fənlər üzrə ödənişli əsasla əlavə fərdi dərslər alırlar.

Repetitor təhsilinin müsbət tərəfləri ola bilər. O, şagirdlərin dərslər proqramını çatdırmalarına kömək edir, gənclər üçün məktəbdən kənar iş rolunu oynayır və repetitorlar üçün qazanc mənbəyidir. Ancaq repetitorluq həmçinin mənfi nəticələr törədə bilər. Bazar qüvvələrinin öhdəsinə buraxıldıqda repetitorluq sosial bərabərsizliyi saxlayır və artırır, o, həmçinin qeyri-akademik fəaliyyətlər üçün vaxtı olmayan gənclər üzərində artıq təzyiqlər yaradır. Xüsusən problemlə sayılan məsələ məktəb müəllimlərinin öz şagirdlərinə əlavə pullu dərslər vermələridir.

Bu kitabda əvvəlcə kölgə təhsil sisteminin miqyası, xarakteri və nəticələri şərh olunur. Daha sonra problemə qarşı hökumət tərəfindən təşkil olunan tədbirlərdən bəhs edilir. Kitabda müəyyən edilən proaktiv (həlləddici) yanaşma vasitəsilə hökumətlər arzuolunan və problemlə sayıla bilən repetitorluq növünü müəyyən edir, sonra isə müvafiq prinsiplər işləyib hazırlayırlar.

#### Müəllif haqda

Mark Bray UNESCO Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitutunun (TPBİ) keçmiş direktorudur. Onun 1999-cu ildə TPBİ tərəfindən nəşr edilmiş kitabı kölgə təhsil sistemindən bəhs edən ilk nəşr olmuşdur və indiyə qədər bu kitaba geniş istinad edilir. Onun həmin mövzuya həsr edilmiş sonrakı işi bu kitab üçün mühüm baza rolunu oynamışdır. Mark Bray həmçinin müqayisəli təhsil, təhsilin idarə olunması və maliyyələşdirilməsi kimi məsələlərə dair bir çox nəşrlərin müəllifidir.



Təhsilin Planlaşdırılması üzrə Beynəlxalq İnstitut

ISBN: 978-92-803-1333-8