

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رویارویی با آموزش و پرورش سایه

سیاست های دولت در قبال تدریس خصوصی

پرفسور مارك بري

مترجمان

عباس معدن دار آراني

ليدا كاكي

تنديس تقوي

اثر حاضر به عنوان کتاب درسي تکميلي براي درس " اقتصاد
آموزش و پرورش " در رشته علوم تربيتي (کليه گرايشات
وابسته) و دروس مرتبط در رشته اقتصاد ترجمه شده است.

عنوان و نام پدیدآور: رویارویی با آموزش و پرورش سایه : سیاست های دولت در قبال تدریس خصوصی / مارک بری ، (مترجمین : عباس معدن دار آرانی ، لیدا کاکیا ، تندیس تقوی)
ویراستار تخصصی: عباس معدن دار آرانی (عضو هیات علمی دانشگاه لرستان)
ویراستار ادبی: لیدا کاکیا

عنوان اصلی : Mark Bray (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? UNESCO, IIEP, Paris

مشخصات نشر : تهران : ؟؟؟؟ ، 1392.

مشخصات ظاهری : ص 210 : جدول .
شابک :

وضعیت فهرستنویسی : فیپا
یادداشت : کتابنامه : ص.

موضوع : آموزش و پرورش
موضوع : اقتصاد آموزش
شناسه افزوده :
رده بندی کنگره :
رده بندی دیویی :
شماره کتابشناسی ملی :

- سیاست ها
- خصوصی سازی

انتشارات

تهران -

تلفکس: - تلفن:

همراه :

-
- **عنوان:** رویارویی با آموزش و پرورش سایه
 - **مؤلف:** مارک بری
 - **مترجمین :** عباس معدن دار آرانی - لیدا کاکیا - تندیس تقوی
 - **ویراستار تخصصی :** عباس معدن دار آرانی (عضو هیات علمی دانشگاه لرستان)
 - **ویراستار ادبی :** لیدا کاکیا
 - **ناشر:** طلوع دانش
 - **نوبت چاپ:** اول / پاییز 1392
 - **لیتوگرافی:**
 - **چاپ و صحافی:**
 - **شمارگان:** 3000 نسخه
 - **قیمت:** 12000 تومان
 - **شابک:**

اثر حاضر به

همه برنامه ریزان و سیاست گزاران نظام
آموزشی و پژوهشگران اقتصاد آموزش تقدیم می
شود.

فهرست مطالب

پیش گفتار
قدردانی نویسنده
علائم اختصاری
فهرست جداول
فهرستقالب ها

1. مقدمه

استعاره ی سایه
ساختار کتاب

2. سبب شناسی

گستره ، فراوانی و شیوه
پیامدهای اقتصادی ، اجتماعی و آموزشی
مطالعه موردی

3. واکنشهای مبتنی بر سیاست گزاران ها

ترسیم زمینه ، اهداف و ساختارها
تبیین تقاضای آموزش خصوصی
تبیین عرضه آموزش خصوصی
کنترل بازار
بهبود ساختارهای تعدیلی

4. نظارت و ارزیابی

بازخوردهای پیچیده ملی و محلی
مقایسه های بین المللی

5. جمع بندی

سمت و سوی روند ها
درس هایی از آموزش و پرورش سایه
منابع

پیش گفتار

نقش و جایگاه آموزش و پرورش در زمانه اقتصاد های دانش محور بر کسي پوشیده نیست. نیم قرن گذشته ، ثابت کرد که مردمان هر روز باید بیش از پیش از اتکاء به امتیازات سنتی ارتقاء اجتماعی چشم پوشیده وسعادت ورفاه خود را در آموزش و دانشجستجو کنند. آگاهی بشري توام با تحول در نقش دولت ، توسعه کمی نظام آموزش و پرورش را اجتناب ناپذیر ساخت. پیامد این امر توسعه نظام رسمی آموزش و گسترش سواد همگانی بود. پیشرفت های علمی سرعت حرکت را مضاعف کرد . برای دهه ها ، نظام های آموزشی سرمایه های ذهنی را پرورش دادند. این سرمایه های ذهنی در جامعه دانشمند و متخصص ، پیشگام تغییر و تحول شدند. اما سرعت تغییر در نظام آموزشی کمتر از تحول در سایر نهادهای زندگی است. لذا در این وضعیت نظام های آموزشی با خواسته ها و توقعات بسیاری روبرو هستند . در سرتاسر کره خاکی هم نظام های آموزشی و هم مشتریان آن - فراگیران و والدین آنها - گرفتار رقابتیشدید هستند. هر روز " رقباي جدیدی " وارد میدان می شوند. " تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات " و " مراکز خصوصی آموزش " دو رقیب اصلی هستند. شیوه های یادگیری مبتنی بر تکنولوژی ، وابستگی های مکانی و زمانی فراگیر به نظام مرسوم آموزش را از بین برده است. رقیب دوم یعنی مراکز خصوصی آموزش از طریق موسسات ، کمپانی ها ، مراکز ، آموزشگاه های آزاد ، و مدارس خصوصی تلاش می کنند ضعف های نظام آموزش رسمی را از بین ببرند. این مراکز همچون " سایه نظام اصلی " عمل می کنند ، اما عمل آنان برعکس همه سایه ها ، تقلید نیست. بلکه عمق ، سرعت ، کیفیت و نتیجه یادگیری ، محاسن آن را تشکیل می دهد. در هر چهار حوزه ، نظام های اصلی ، ضعیف عمل می کنند. به همین علت است که امروزه به تعبیر مارک بری " نظام آموزش و پرورش سایه " به پدیده ای جهانی مبدل شده است. پدیده ای که فرهنگ و جغرافیا ، فقیر و غنی و توسعه یافته و توسعه نیافته نمی شناسد. به همان میزان که کشور کوچک و جزیره ای همچون موریس در جنوب شرق آفریقا با این پدیده روبرو است ، یا کامبوج و بنگلادش فقیر با آن دست و پنجه نرم می کنند ، فرانسه ، کره جنوبی و آمریکا با آن روبرویند. این سیلی است که آمده است و همچون همه سیل ها ، محاسن و معایبی دارد. نظام آموزشی ایران نیز از این امر مستثنی نبوده است. لذا لازم است سیاست گزاران و برنامه ریزان این نظام آموزشی نیز برای اخذ تصمیمات مناسب در رویارویی با " سایه نظام آموزشی " به چند نکته توجه کنند:

اولین نکته درك و پذیرش این موضوع است که صرف نظر از بزرگی و کوچکی این سایه ، در حال حاضر این نظام به " نظامی مستقل

با هویتي مجزا " مبدل شده است. نکته دوم این که سیاست ها و خط مش های مردم ، سیاست گزاران و دولت مردان در برابر این نظام در کشور های مختلف ، متفاوت است. بعضی به جهات مثبت آن بها می دهند و پاره ای معایب آن را بزرگ می کنند. سوم اینکه تحولات زمانه و آینده نگری مبین آن است که وجود ، ظرفیت و استعداد های این نظام روندي صعودي را طی می کند. این نکات ، هوشیاری و توجه به ابعاد مثبت پدیده ای را که نمی توان از بین برد ، به دولت مردان ، سیاست گزاران و برنامه ریزان آموزشی خاطر نشان می سازد. تجربه کشورهای مختلفی که پرفسور مارک بری در اثر حاضر از آنها یاد می کند ، همگی نشاندهنده این واقعیت است که شیوه های تدافعی در برابر این پدیده ، کارا نیستند.

آمار رسمی مبین وجود بیش از 9000 موسسه آزاد خصوصی است که موضوعات مختلف درسی و غیر درسی را به متقاضیان آموزش می دهند. آمار غیر رسمی تعداد این موسسات را تا 12000 برآورد می کند. این موسسات " سایه نظام آموزش رسمی ایران " را شکل می دهند. علیرغم رشد کمی این مراکز ، اطلاعات ، آمار و پشتوانه های پژوهشی ، به شدت در خصوص آنان کم و نادر است. از بعد قوانین و نظامنامه آموزش و پرورش ، جدیت چندان از سوی دست اندرکاران و مسئولان ذیربط صورت نگرفته است. از بعد اجتماعی ، پژوهشی صورت نگرفته است که آثار و پیامد های آن را - برای مثال تاثیر آنها بر موضوعاتی هم چون نابرابری های اجتماعی از منظر جامعه شناسی آموزش و پرورش - نشان دهد. از بعد اقتصادی ، سالانه میلیاردها تومان هزینه شرکت در کلاس ها ، خرید جزوات و کتاب های کمک درسی و سایر مواد آموزشی می شود ، ولی میزان عرضه و تقاضا ، سود و ضرر افراد درگیر و مباحثی همچون مالیات این درآمدها نامعلوم است. با عنایت به این ابعاد می توان گفت که این نظام در ایران واقعا در سایه قرار گرفته است. این بخش ، سایه ای از نظام اقتصادی ایران است که همچون بسیاری دیگر از حوزه های تجاری ، " شفافیت " (Transprancy) در آن اندک و شاید " فساد " (Corruption) در آن بالا است. به هر حال آموزش و پرورش خصوصی با همه محاسن و معایب آن ، پدیده ای رو به رشد است. نظر شخصی من این است که در مقایسه با سایر حوزه های اقتصادی ایران ، محاسن این پدیده بیشتر از معایب آن است. به تعبیر پیترو دراکر ، در طول تاریخ همیشه مردم مبتکر و پیشگام خصوصی سازی بوده اند. هر جا به مردم اعتماد و از دخالت دولت ها کاسته شده است ، رشد و توسعه تجلی یافته است. به گفته نواز شریف اقتصاددان مشهور پاکستانی ، توسعه بدون مشارکت مردم بی معنی است. آموزش خصوصی ، تجلی مشارکت مردم در بهترین و مثمر ثمرترین نوع سرمایه گذاری اقتصادی است.

در پایان لازم است نکاتی در خصوص اثر حاضر و ترجمه آن بیان شود. برای نخستین بار در اوایل دهه 1990 میلادی، دو نویسنده یکی در ژاپن و دیگری در سنگاپور از اصطلاح "سایه" برای نظام آموزش و پرورش خصوصی استفاده کردند. اما در طی سه دهه اخیر، پرفسور مارک بری با انجام تحقیقات گسترده در مناطق مختلف جهان (11 کشور اروپایی، 10 کشور عضو شوروی سابق، بنگلادش، کامبوج، هنگ کنگ، چین، و ماکائو) توانسته است به معروفیت این حوزه از اقتصاد آموزش و پرورش کمک کند. خوش بختانه نخستین اثر وی به نام "آموزش و پرورش سایه: تدریس خصوصی و آثار آن" در سال 1388 توسط همکار محترم سرکار خانم دکتر خدیجه آرین به زیور طبع آراسته و در اختیار علاقمندان قرار گرفت. ترجمه اثر حاضر، داستان دیگری دارد.

در زمستان سال 1391 از سوی پرفسور مارک بری، استاد و مدیر مرکز مطالعات آموزش و پرورش تطبیقی دانشگاه هنگ کنگ و رییس سابق سازمان جهانی برنامه ریزی آموزشی (IIEP) یونسکو و پرفسور مارک میسن، مدیر گروه آموزش و پرورش تطبیقی موسسه آموزش و پرورش هنگ کنگ و سردبیر فصلنامه بین المللی پیشرفت آموزشی (International Journal of Educational Development) به پاس همکاری های علمی در طی یک دهه گذشته و به عنوان همکار (Visiting Prof.) دعوت به بازدید از این دو مرکز آموزش عالی در هنگ کنگ شدم. در پایان سفر علاوه بر ارائه دو سخنرانی علمی در مراکز مذکور، توفیق کسب تجارب گرانبهائی را از طریق آشنایی نزدیک با استادان و دانشجویان دوره دکتری، شرکت در چندین سخنرانی علمی - پژوهشی، بازدید از مدرسه ابتدایی، کتابخانه و موزه هر دو موسسه و شرکت و ارائه مقاله در کنفرانس سالانه انجمن آموزش و پرورش تطبیقی هنگ کنگ در دانشگاه چینی هنگ کنگ (The Chinese University of Hong Kong) پیدا کردم. در یکی از سخنرانی های علمی - پژوهشی با نام "تجارب آموزش و پرورش سایه" که توسط پرفسور مارک بری ارائه گردید، و قبلاً از ارائه سخنرانی خویش با اشاره به کتاب حاضر، نسخه های مختلفی از آن را که به 21 زبان دنیا ترجمه شده بود به حضار نشان داده و ضمن معرفی من با خنده گفت "ولی متأسفانه این کتاب تاکنون به زبان فارسی ترجمه نشده است". حسن سخن و لطافت کلام پرفسور بری - که لبخند بر لبان همگان نشانده - توأم با جایگاه علمی اثر - که شوق و رغبت مترجمین کشور های مختلف مبین اهمیت آن است - این انگیزه و شوق را در من ایجاد کرد که فوراً قول ترجمه آن را به نویسنده و حضار بدهم. در راستای تحقق این وعده، اینک ترجمه کتاب در اختیار شما قرار می گیرد. ایمان قلبی دارم که کتاب می تواند منبع الهام بخشی برای بسیاری از سیاست گزاران، برنامه ریزان آموزشی، سرمایه گزاران علاقمند به حوزه آموزش، مدیران، معلمان و به ویژه اعضای هیات علمی دانشگاه ها،

دانشجویان و همه دوستداران حوزه اقتصاد آموزش باشد. در
پایان سپاس و تشکر خود را از خانم هالیدا کاکیا و تقدس
تقوی برای همکاری در ترجمه و بازبینی مشترک و نهایی اثر
حاضر اعلام می‌نمایم. هم‌چنین برای ناشر گرامی آقای
..... که فرصت نشر اثر حاضر را فراهم ساختند ،
شادکامی ، سلامتی و سعادت توفیق بیشتر برای خدمت به نظام
آموزشی ایران را از خداوند متعال آرزومندم.

عباس معدن دار آرانی

استادیار دانشگاه لرستان

Abarani2001@yahoo.com

قدر داني نويسنده

افراد بسياري در تدارك اين كتاب و فعاليتهاي مرتبط با موضوع آن ، مشاركت داشته اند. بارز ترين اين افراد ، كساني هستند كه در مورخه 6- 5 ژوئن 2007 در نشست " سياست ها و خط مش هاي آموزش و پرورش " كه توسط سازمان برنامه ريزي آموزشي يونسكو (IIEP) در پاريس برگزار گرديد ، حضور داشتند. اين رويداد با مشاركت 37 متخصص- با گستره وسيعي از پيشينه علمي - زمينه مناسبی از بحث و تحليل براي نويسنده حاضر فراهم ساخت. يك تيم در IIEP- كه در بين آنها فلورانس ابره و اما نوئل سوسو سزاوار تقدير و تشكر بسيار هستند - اين نشست را پشتيباني مي كرد. ساير داده ها و اطلاعات كتاب از طريق برنامه ريزان ، سياست گزاران و پژوهشگران كشورهاي مختلفو در يك دوره زمانيطولاني جمع آوري شده است . مناز كارل هينز گروبر ، ايزومي موري ، استيون ابگادو ، آرموگام پاسارمن ، لورا پاويت ، ن ويل پستل توايت ، ايو تاسيلوا ، شينچيسوزوكي و الكساندر ونتورا به خاطر مطالعه دست نويس اثر حاضر بسيار سپاس گزارم . هم چنين از عباس معدن دار آراني و همكاران وي كه فرصت ترجمه و نشر اثر حاضر را براي خواننده فارسي زبان در كشورهاي ايران ، افغانستان و تاجيكستان فراهم ساختند ، صميمانه تشكر مي كنم . البته مسئوليت نهايي محتوي كتاب بر عهده مولف بوده و ديدگاه هاي بيان شده در آنمبينديدگاه هاي رسمي سازمان UNESCO يا IIEP نيست.

مارك بري

علائم اختصاري

عنوان انگلیسی	عنوان فارسی	علامت اختصاري
Association for the Development of Education in Africa	انجمن توسعه آموزش در آفریقا	ADEA
Community Learning Assistance Project	پروژه ي همیاري یادگیری جمعی	CLAP
Certificate of Primary Education	گواهی نامه آموزش ابتدایی	CPE
Chicago Public Schools	مدارس عمومی شیکاگو	CPS
College Scholastic Ability Test	سنجش توانایی آموزش کالج	CSAT
General Certificate of Secondary Education	گواهی عمومی آموزش متوسطه	GCSE
International Association for the Evaluation of Educational Achievement	انجمن بین المللی ارزیابی موفقیت های تحصیلی	IEA
International Institute for Educational Planning	موسسه ي بین المللی برنامه ریزی آموزشی	IIEP
Institut national de recherche pédagogique	موسسه ملی تحقیقات آموزشی	INRP
Haut conseil à l'évaluation de l'école	شورای عالی ارزیابی مدارس	HCEC
Council on Education for Malay/Muslim Children	شورای آموزشی برای کودکان مسلمان مالایی	MENDAKI
Organisation for Economic Co-operation and Development	سازمان توسعه و همکاری اقتصادی	OECD
Programme for International Student Assessment	برنامه بین المللی ارزیابی دانش آموزان	PISA
Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality	کنسر سیوم جنوب و شرق آفریقا برای نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش	SACMEQ
Singapore Indian Development Association	انجمن هندی توسعه سنگاپور	SINDN

فهرست جداول

- جدول 1 : نشانگر هاي ميان - ملي آموزش خصوصي
- جدول 2 : گستره آموزش خصوصي در كشورهاي منتخب آسيا و شرق اروپا
- جدول 3 : فراوانيدانش آموزان پايه 6 دريافت كننده آموزش خصوصي در جنوب و شرق آفريقا در سال هاي 1995 و 2000
- جدول 4 : فراواني دانش آموزان دريافت كننده آموزش خصوصي در چهار ايالت هند به تفكيك پايه
- جدول 5 : فراوانيدريافت آموزش خصوصي توسط دانش آموزان پايه 12 در چهار مدرسه پرتقال -ساليهاي 2005-2006
- جدول 6 : فراواني دانش آموزان دريافت كننده آموزش خصوصي به تفكيك موضوع درسي در هند (2005)
- جدول 7 : فراواني دانش آموزان دوره متوسطه عمومي دريافت كننده آموزش خصوصي در هند (2005)
- جدول 8 : استفاده از آموزش خصوصي در آسيا و شرق اروپا به تفكيك مناطق شهري و روستايي
- جدول 9 : فراواني دانش آموزان دوره راهنمائي تحصيلي دريافت كننده آموزش خصوصي در چهار ايالت هند
- جدول 10 : تأثير آموزش خصوصي بر نظام اصلي آموزش و پرورش
- جدول 11 : فراواني دانش آموزان دريافت كننده آموزش خصوصي در كره جنوبي (1980-2007)
- جدول 12 : سرمايه گذاران عمده آموزش خصوصي در فرانسه
- جدول 13 : سيستم طبقه بندي آموزش خصوصي
- جدول 14 : مدلهاي آموزش خصوصي در " برنامه اي براي پيشرفت بيشتر" انگلستان
- جدول 15 : چارچوبهاي قانوني نظارت بر آموزش خصوصي در شش كشور آسيايي و اروپايي
- جدول 16 : روش شناسي سنجش " برنامه اي براي پيشرفت بيشتر"

فهرست قاب ها

قاب1: طبقه بندی انگاره های آموزش خصوصی

قاب2: تدارك قضاوت های سنجشی

قاب3: مدیریت فشارها

قاب4: چرا آموزش خصوصی در موريسخيلي قوي است

قاب5: محاسبه مالی آموزش خصوصی در فرانسه

قاب6: شناسایی انواع جوکو (آموزش خصوصی) در ژاپن

قاب7: يك معلم چیره دست در مصر

قاب8: فساد = انحصار + اختيار - مسئولیت پذیری

1

مقدمه

در گوشه و کنار جهان ، طراحان و سیاست‌گزاران آموزشی تمرکز اصلی‌خود را بر نظام های آموزشی - از دوره پیش دبستانی تا مدارس ابتدایی ، متوسطه و آموزش عالی-گذاشته اند. موسسات در بر دارنده این نظام‌های آموزشی ، منابع قابل توجه ای را هزینه‌کرد‌ه‌ودارای کارکرد های مهم اجتماعی و اقتصادی در جوامعی که به آن تعلق دارند ، هستند. به موازات نظام‌های اصلی آموزشی که دارای تنوع بسیارند ، ما شاهد نظام های تحصیلی هستیم که در این کتاب از آنها با عنوان " نظام‌های آموزشی سایه " (Shadow Education Systems) یعنی آموزش تکمیلی خصوصی یاد می شود. تاکنون به نظام‌های سایه علیرغم نقش‌های اجتماعی و اقتصادی آنان ، توجه کافی نشده است. در اثر حاضر تاکید می گردد که آموزش سایه ، سزاوار توجه بیشتر از سوی طراحان و سیاست‌گزاران آموزشی می باشد. در برخی از نقاط جهان - به ویژه در ژاپن و دیگر مناطق شرق آسیا - آموزش سایه مدت طولانی است که مورد استفاده قرار می گیرد . در سال‌های اخیر و با تکامل شکل و ضروت آن ، تدریس خصوصی در دیگر نقاط جهان نیز رشد قابل توجه ای داشته است . علاوه بر این ، تدریس خصوصی به شیوه ای سیستمی تا یک فعالیت غیر رسمی و مجزا ارائه می گردد . سرمایه گزاران آموزش خصوصی ممکن است با یکدیگر مرتبط بوده و حتی در بعضی موارد همچون یک شبکه درون ملی عمل کنند.

در سال 1999، موسسه بین المللی یونسکو برای برنامه ریزی آموزشی (IIEP) اولین مطالعه بین - ملیدر مورد تدریس خصوصی را - که توسط مولف حاضر نوشته شده بود-منتشر کرد (Bray, 1999) . آن کتاب بسیار مورد توجه مجامع علمی و کارشناسان علاقه مند قرار گرفت. در همان زمان ، کتاب مذکور نیاز به انجام پژوهش های بیشتر در مورد آموزش خصوصی را مورد تاکید قرار داد (ص 87) . در سال‌های بعد پژوهشگران بسیاری این فراخوان را لبیک گفته و توجه خود را معطوف به بررسی آن در کشور خویش کردند. بعد از چند سال سازمان برنامه ریزی آموزشی یونسکو در سری کتاب های منتشره خود ، دومین اثر نویسنده حاضر را به نام " اخلاق و فساد " به زیور طبع آراست (Bray, 2003) . بسیاری از نویسندگان موضوع کتاب را مورد توجه قرار داده و به آن پرداختند که نام تعدادی از آنها در قسمت منابع اثر حاضر آورده شده است. همچنین موضوع کتاب مورد عنایت سازمان های بین المللی و مردم نهاد نیز قرار گرفت (e.g. World Bank, 2004, 2005; OECD, 2006a; ADEA, 2008; Open Society Institute, 2008;) . رشد یک چنین آگاهی فزاینده در مورد پدیده مذکور ، اهمیت آن را بیش از پیش منعکس کرد، که این امر البته به منزله شیوع استفاده از تدریس خصوصی نیز هست.

این افزایش توجه به نوبه خود باعث شد این پرسش مطرح شود که چطور طراحان و سیاستگذاران به پیدایش و توسعه تدریس خصوصی پاسخ داده و با آن روبرو خواهند شد. من به این موضوع در کتاب نخستخویش نیز اشاره کرده و گفتم که در برخورد با این پدیده در سراسر جهان از شیوه های گوناگونی - همچون نادیده گرفتن تا تلاش برای ممنوع کردن آن- استفاده شده است (Bray, 1999a:74-77). همچنین در کتاب مذکور به انواع مختلف واکنش های که برای زمان ها و مکانهای متفاوت، مناسب بوده است اشاره می شود. این امر نیاز به نظارت و تحلیل مداوم یادگیری از تجارب گذشته را آشکار می سازد. از انتشار کتاب مذکور تا به حال شرایط در حال تغییر بوده است، به گونه ای که بررسی عمیق تر موضوع آموزش خصوصی را اجتناب ناپذیر می سازد. در سال 2007، سازمان برنامه ریزی آموزشی یونسکو در پاریس با برگزاری یک نشست، توجه خود را دوباره معطوف به این موضوع کرد. عنوان این نشست با عنوان کتاب حاضر یکسان بود. شرکت کنندگان در این رویداد، مدل های گوناگون تدریس خصوصی را در مناطق مختلف جهان شناسایی و در مورد سیاستهایی بحث کردند که ممکن است برای درک این پدیده مناسب باشد. آن آگاه بودند که پیرامون این موضوع، پرسش های فراوانی مطرح است و لذا هر گونه توصیه برای اتخاذ سیاست ها باید کاملاً هوشیارانه باشد. با این وجود، بحث مذکور زمینه مفهومی جدیدی را خلق کرد که از اهمیت قابل توجه ای برخوردار بود. در سنت IIEP، نشست های مبتنی بر سیاست ها و خط مش ها عموماً متمرکز بر موضوعات مرتبط با همه کشورها در چهار گوشه گیتی است. آشکار است که موضوع آموزش خصوصی مقوله مناسبی است که این معیار را مدنظر قرار می دهد. بر این اساس پدیده مذکور توانسته است فرصت تدارک تطبیق آموزنده شیوه های تدریس خصوصی در کشورهای به دوری استرالیا، بوتسوانا، فرانسه و کره جنوبی از همدیگر را فراهم سازد. هم چنین IIEP در صدد آن است که برنامه ریزان، سیاستگذاران و محققان را گرد هم آورد. این کوشش منحصر به پدیده تدریس خصوصی نبوده و سازمان برنامه ریزی آموزشی یونسکو همواره در تلاش برای افزایش تعاملات آموزنده بین گروه های مختلف است. بعد دیگر با عنایت به این واقعیت ایجاد شد که بسیاری از شرکت کنندگان، والدینی بودند که با این پرسش روبرویند که آیا باید برای بچه هایشان آموزگار خصوصی بگیرند یا نه. لذا محتوی کتاب حاضر بر بنیانکسب اطلاعات از منابعی هم چون مقالات، نشست های IIEP و پیگیری مباحث جلسات حرفه ای و تخصصی به نگارش درآمده است.

استعاره سایه

در عنوان نشست سال 2007 از استعاره "سایه" استفاده شد که در سال 1999 توسط منبه کار گرفته شده بود. البته من

نیزاستعاره سایه را از نویسندگان دیگری عاریت گرفته ام (Stevenson & Baker 1992 ; George, 1992). همان گونه که قبلاً نیز بیان شد استعاره سایه از چندین جهت قابل توضیح است (Bray, 1999a: 17). اول، تدریس تکمیلی خصوصی تنها به این خاطر وجود دارد که یک نظام آموزشی اصلی وجود دارد. دوم همانگونه که اندازه و شکل نظام اصلی تغییرمی کند، اندازه و شکل تدریس اضافی خصوصی نیز تغییر می کند. سوم تقریباً در همه جوامع به نظام اصلی بیشتر از نظام سایه توجه می شود و چهارم اینکه ویژگیهای نظام سایه از ویژگیهای نظام اصلی، کمتر قابل تمیز و تشخیص است:

البته نظام سایه می تواند مفید باشد. همانگونه که سایه ساعت آفتابی می تواند به ما از گذشت زمان بگوید، یک نظام سایه نیز می تواند به مشاهده گر در مورد تغییر جوامع یاری رساند. به هر حال در بعضی از کشورها والدین، سیاستمداران و معلمان از روشی که تدریس خصوصی بر زندگی خانواده ها و شاگردان سایه افکنده است، انتقاد می کنند. تدریس خصوصی معمولاً عدم تساوی اجتماعی ایجاد کرده و باعث دوام و جاودانگی آن می شود. همچنین منابع مالی و انسانی را که ممکن است در فعالیتهای مفید دیگری موثر باشد، مصرف می کند. منتقدان می افزایند که تدریس خصوصی می تواند برنامه تحصیلی نظام اصلی آموزش و پرورش را منحرف کند که این امر باعث آشفته سازی یادگیری طراحی شده توسط معلمان و تشدید تفاوت ها در کلاسهای درس می شود. در این وضعیت بر عکس بیشتر نظامهای سایه، تدریس تکمیلی خصوصی نه فقط یک ماهیت مثبت ندارد بلکه ممکن است بر روی پیکره ای که از آن تقلید می کند، به طور منفی تأثیر گذارد (Bray, 1999a: 17-18).

کتاب حاضر تحت عنوان " رویارویی با نظام آموزش و پرورش سایه " منتشر می شود، چرا که در این کتاب اینگونه بحث می گردد که موضوعات مرتبط با آموزش تکمیلی خصوصی نیازمند رویارویی و مواجهه هستند. این موضوع بدان معنا نیست که همه جنبه های آموزش خصوصی منفی اند. تدریس خصوصی به شاگردان برای یادگیری کمک می کند و بنابراین سرمایه انسانی را افزایش داده که آن نیز به نوبه ی خود به توسعه اقتصادی یاری می رساند. آموزش خصوصی همچنین ممکن است کارکردهای اجتماعی با ارزشی - هم چون ایجاد فرصتهای مفید برای تعامل بچه ها و جوانان با هم سالان خود و دیگران - داشته باشد. علاوه بر این، آموزش خصوصی می تواند برای مدرسان درآمدزایی کند. آموزش خصوصی می تواند به گونه ای دیگر به معلمان نظام اصلی آموزش و پرورش نیز کمک کند تا برای مثال، شاگردان زمانی که درسی

را متوجه نشده اند از طریق تدریس خصوصی آن را یاد بگیرند . با این وجود ، آموزش خصوصی می تواند کارکردهای منفی نیز داشته باشد . به طور معمول این آموزش ها می توان ند نابرابری های اجتماعی و اقتصادی را حفظ کرده و دائمی کنند . آموزش خصوصی ممکن است زندگی بچه ها را تحت الشعاع قرار داده و اوقات فراغت آنان را به گونه ای محدود کند که از لحاظ تربیتی و روانشناختی قابل قبول نباشد . علاوه بر این آموزش خصوصی می تواند در بعضی از مواقع به عنوان شکلی از " فساد" (Corruption) ظاهر شده و اعتماد اجتماعی را کاهش دهد .

در بسیاری از کشورها ، این پیامدها و اثرات مثبت و منفی آموزش تکمیلی خصوصی می تواند تصویر ی پیچیده خلق کند؛ در حالی که از لحاظ فناوری ، جوامع پیشرفته کمی وجود دارند که بتوانند این موضوع و ابعاد آن را به خوبی مورد بررسی قرار دهند . بسیاری از سیاستگذاران و برنامه ریزان ترجیح می دهند که از اخذ تصمیمات مشکل در این زمینه دوری و این پدیده را نادیده گرفته و آن را به نیروی بازار واگذار کنند . به هر حال در خیلی از جوامع یا کشورهای دارای ایده اقتصاد آزاد ، این موضوع مشکل ساز است و باید با پیامدهای نظام آموزشی سایه رویارو شد . تصمیم برای تعیین واکنش های درست ممکن است سخت باشد ، اما برنامه ریزان و سیاستگذاران باید در کوتاهمدت درک کنند که پدیده ی آموزش خصوصی با همه عمکردهای خود ، وجود دارد . در بخش های بعدی کتاب تجارب مناطق مختلف دنیا ارائه شده است که ممکن است بتوانند به سیاستگذاران و برنامه ریزان کمک کنند تا آنان نیز معیارهای مناسب برای محیط و جامعه خود را شناسایی و به کار گیرند .

ساختار کتاب

هر گونه کوشش برای تشخیص سیاست ها و خط مش های حاکم بر یک پدیده با توصیف و شناسایی ابعاد مهم آن آغاز می شود . با در نظر گرفتن این مطلب ، بخش اول کتاب به توصیف اندازه و شکل آموزش تکمیلی خصوصی می پردازد . در این بخش ، مدل های آموزش خصوصی در مناطق و کشورهای مختلف جهان بررسی و تنوع آن در دوره های متفاوت تحصیلی بیان می گردد . اندازه ی کلاسهای خصوصی ممکن است از جلسات فردی و رودر رو بین آموزگار و شاگرد تا کلاسهای بزرگی که در سالن های تئاتر برگزار می شود ، متغیر باشد . آموزش خصوصی می تواند از طریق ملاقات رودر رو ، دوره های پاسخگوئی یا از طریق تلفن و اینترنت صورت پذیرد . تدریس خصوصی می تواند به صورت کلاسهای فصلی فشرده یا به صورت قسمتی از زندگی روزانه فراگیر- به ویژه برای پسران -تشکیل شود .

پس از توصیف پدیده آموزش خصوصی ، کتاب به پیامدهای تحصیلی ، اجتماعی و اقتصادی آن می پردازد . آموزش خصوصی ممکن است در رابطه با هر یک از این اموردارای وجوه مفیدی باشد ، اگرچه

همچنین می تواند بسته به فراوانی و ماهیت آن ، مشکل ساز شود . آموزش خصوصی که توسط سیاستها و خط مش های حکومتی برای حمایت از دانش آموزان ضعیف راه اندازی می شود ، از آموزش خصوصی تجاری محور که برای فراگیران موفق به کار می رود ، متفاوت است . آموزش خصوصی غیررسمی که دانشجویان دانشگاهها از آن استفاده می کنند از تدریس خصوصی که توسط افراد حرفه ای در شرکت های تجاری ارائه می شود ، بسیار متفاوت است . در بعضی مواقع شاگردان نیز برای استفاده از تدریس خصوصی خود را تحت فشار می یابند ، چرا که همتایان آنها از آن استفاده می کنند. علت این امر یا به خاطر این است که معلم آنان به تدریس خصوصی علاقه دارند یا اینکه خانواده های آنها تصور می کنند که برای کسب دستاوردهای تحصیلی و اقتصادی ، آموزش خصوصی همانند یک شاهراه اصلی عمل می کند. در سطح کلان ، استفاده از آموزش خصوصی به فرهنگ جوامع بستگی دارد. فرهنگها باعث ایجاد تغییر می شوند و می توانند به توضیح این امر کمک کنند که چرا بر خلاف روند گذشته ، امروزه در بعضی از کشورها استفاده از تدریس خصوصی به امری رایج تبدیل شده است.

از این سبب شناسی این پرسش حاصل می شود که برنامه ریزان و سیاستگذاران در مواجهه با نظام آموزشی سایه چه می توانند و چه باید بکنند. کتاب حاضر پیشنهاد می کند که آنها باید با ترسیم حوزه ها ، اهداف و ساختارها ، کار خود را شروع کنند . آنها می توانند روشهای شکل دهی به تقاضا و عرضه را بررسی کنند. برنامه ریزان و سیاستگذاران ممکن است شیوه هایی برای مهار نیروی بازار پیدا کنند ردهای روند تعدیلی آن را بهبود بخشند. عکس العمل در برابر موقعیت هایی که در آن معلمان اصلی مدارس ، شاگردان خود را مجبور می کنند که برای کلاسهای جبرانی به آنان پول اضافی پرداخت کنند با واکنش در برابر آموزش خصوصی که به طور مستقل از مدارس صورت می گیرند ، متفاوت است . این واکنشها به احتمال زیاد به اندازه و میزانی که سیاستگذاران احساس می کنند مجبور به دادن امتیاز - برای رفع محدودیتهای مالی و انسانی - در فراگرد به کار بردن سیاستهایشان هستند ، بستگی دارد. این امر نیز به نوبه ی خود تحت تأثیر عوامل فرهنگی ، اجرایی و غیره است. برنامه ریزان و سیاستگذاران مکانیسم های گوناگونی را برای نظارت و ارزیابی در نظر می گیرند تا دریابند الگوهای آموزش خصوصی چه طور با گذشت زمان تغییر می کنند .

هم چنین لازم است در بدو امر بعضی از چارچوبه های مفهومی موجود در کتاب تعریف شوند. اول اینکه کتاب حاضر فقط در مورد آموزش تکمیلی خصوصی شاگردان دوره تحصیلی ابتدایی و متوسطه است. آشکار است که تدریس خصوصی در دوره پیش ابتدایی و فراتر از دبیرستان وجود دارد ، اما این سطوح دارای ویژگیها و ابعاد خاص خود هستند . دوم اینکه ، کتاب تنها

به آموزش خصوصی پولی مربوط می شود و تدریس خصوصی را که توسط اقوام، معلمان و دیگران به صورت مجانی ارائه می شود، در نظر نمی گیرد. اگرچه تدریس خصوصی رایگان نیز برای برنامه ریزان و سیاستگذاران حائز اهمیت است، اما این نوع تدریس دارای ویژگی ها و ابعاد متفاوتی است که آن را از آموزش خصوصی درآمدزا متمایز می سازد. سوم اینکه، مباحث اثر حاضر به تدریس خصوصی می پردازد که در آن موضوعات درسی مدارس به فراگیران یاد داده می شود. لذا موضوعاتی هم چون آموزش خصوصی کلاسهای اوقات فراغت - همچون رقص یا موسیقی، آموزش فوتبال یا هر نوع ورزش دیگر، آموزش مذهبی یا یادگیری زبانهای اقلیت که در مدارس تدریس نمی شود - را دربر نمی گیرد.

2

سبب شناسي

گستره ، فراوانی و شیوه

کسب اطلاعات دقیق در مورد گستره و شیوه آموزش خصوصی کار دشواری است . این امر به چند دلیل به تهیه کنندگان و مصرف کنندگان آن مربوط می شود:

- معمولاً آموزگاران به آن توجه زیادی ندارند چرا که بیشتر آنها ، تدریس خصوصی را فعالیتی غیررسمی تلقی می کنند که برای آن مالیاتی نمی پردازند .

- دانش آموزان به آن توجه ندارند زیرا استفاده از تدریس خصوصی به آنها این موضوع را القاء می سازد که آنها خدمات نابرابری را دریافت می کنند که همتایان شان از آن برخوردار نیستند یا اینکه به معلمان اصلی خود اعتماد ندارند. دلیل دیگر این که دانش آموزان می ترسند که با دریافت تدریس خصوصی ، ک و دن یا ناتوان قلمداد شوند.

- والدین ممکن است به آن توجه نکنند چرا که آنها می ترسند تصور شود آنها خدمات ناعادلانه ای برای فرزند خود خریداری می کنند یا با این کار نشان می دهند که به نظام اصلی آموزش و پرورش بی اعتماد هستند ، یا حتی اینکه با این کار تصور شود فرزندان آنها کودن هستند.

ارزیابی آموزش خصوصی کار دشواری است زیرا معمولاً در فصول مختلف دارای اشکال ، دوره ها و گستره متفاوتی هستند. بیشتر این آموزش ها به صورت رودرو بین شاگرد و آموزگار است ، اما ممکن است از یک کلاس تک نفره تا کلاسهایی با دانش آموزان زیاد متغیر باشد. تدریس ممکن است از طریق ارسال جزوات یا از طریق اینترنت صورت پذیرد. در حالی که بعضی از دانش آموزان برای موضوعات زیادی از تدریس خصوصی به صورت منظم و نامحدود استفاده می کنند ، تعدادی از دانش آموزان تدریس خصوصی را فقط برای تعدادی از موضوعات و به صورت متناوب دریافت می کنند. با این وجود مطالعات و پژوهش های کافی انجام شده است تا تصویر خشن این پدیده را اصلاح کند . علاوه بر این همانگونه که آگاهی در مورد اهمیت اجتماعی و اقتصادی تدریس خصوصی گسترش یافته است ، این تصویر با جزئیات بیشتری خود را به نمایش گذاشته است. در این راستا تحقیقات پژوهشگران مستقل و افراد حرفه ای به روشن سازی ابعاد این پدیده کمک کرده است.

تنوع در گستره

جدول شماره 1 مجموعه ای از اطلاعات ارائه می دهد. از آنجایی که این پژوهش ها از شیوه واحد و استاندارد پیروی نکرده اند، نمی توان به شیوه های آماری مرسوم استناد کرد. با این وجود، آنها الگوهای اصلی تدریس خصوصی را در هر کشور نشان می دهند. درنگاه نخست، مشخص می شود که تدریس خصوصی در بیشتر مناطق دنیا به کار می رود. این مناطق شامل کم درآمد ترین کشورها هم چون کامبوج و کنیا و پردرآمدترین کشورها هم چون کانادا و ژاپن می شود. تدریس خصوصی بیشتر در مناطق شهری به کار گرفته می شود تا مناطق روستایی، و در بعضی از فرهنگها پسرها بیشتر از دخترها از آن استفاده می کنند.

جدول 1: نشانگر های میان - ملی آموزش خصوصی

کشور	الگوها
بنگلادش	داده های یک بررسی ملی از 16400 خانوار در سال 2005 با داده های 33229 خانوار مربوط به سال 1998 مقایسه شد. اطلاعات نشان می داد که استفاده از تدریس خصوصی قابل توجه بود و در طی این مدت افزایش یافته است. در سال 2005، 31% درصد از دانش آموزان دوره ابتدایی تدریس خصوصی دریافت کرده اند (28% در مناطق روستایی و 51/73 درصد در مناطق شهری)، اما در سال 1998 تنها 21/4 درصد از شاگردان از تدریس خصوصی استفاده می کردند (18/1 درصد در روستاها و 44/3 درصد در شهرها)
کامبوج	در سال 1997/1998 بررسی ها نشان داد 31/2 درصد از شاگردان 77 مدرسه ابتدایی از تدریس خصوصی استفاده و 6/6 درصد از هزینه کل آموزش ابتدایی را مصرف کرده اند. در سال 2004 یک مطالعه در این زمینه به طور محسوس نشان داد که هزینه ها در مدارس متوسطه افزایش یافته است. در آخرین پایه دبیرستان، هزینه ای که خانواده ها برای تدریس خصوصی صرف کرده اند چهار برابر بیشتر از هزینه هایی بود که برای بالاترین پایه در ابتدایی پرداخته بودند.
کانادا	در سال 1990 فراوانی مشاغل مربوط به تدریس خصوصی در شهرهای بزرگبین 200 و 500 درصد رشد داشت. یک بررسی تلفن یکشوری در سال 1997 نشان داد که در 9/4 درصد از 501 خانواده، بچه ها از تدریس خصوصی خارج از ساعات مدرسه استفاده کرده اند و همچنین مشخص شد که در گذشته نیز 8/2 درصد این خانواده ها از تدریس خصوصی برای بچه هایشان استفاده کرده اند.
چین	پژوهش اشتغال و آموزش خانوارها (سال 2004) 4773 خانواده شهری را تحت پوشش خود قرار داد. این بررسی نشان داد که 73/8 درصد از بچه های ابتدایی، 65/6 درصد از بچه های دوره راهنمایی و 53/5 درصد از بچه ها در دوره متوسطه از تدریس خصوصی استفاده کرده اند.
قبرس	در سال 2003 یک بررسی از 1120 دانشجو مشخص کرد که 86/4 درصد از آنها وقتی در دبیرستان بوده اند، از تدریس خصوصی استفاده کرده اند.
مصر	یک پژوهش در سال 2004 برآورد کرد که خانواده 61 درصد از

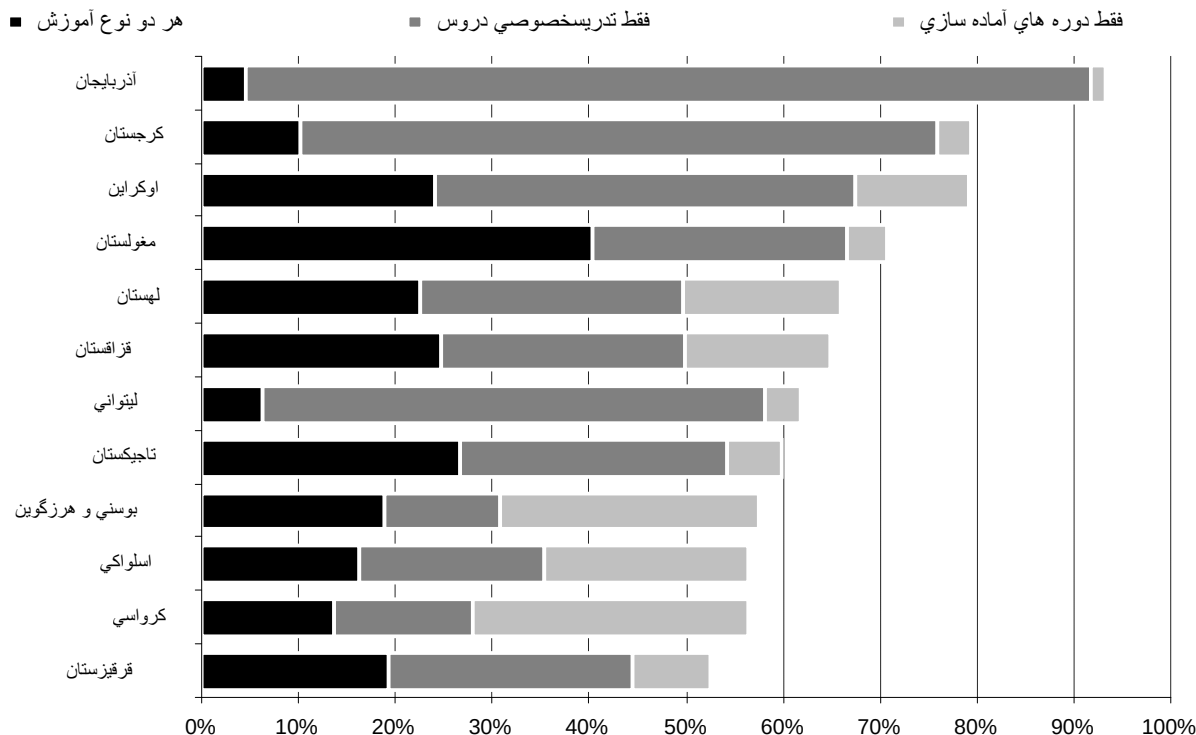
هزینه های تحصیلی را به تدریس خصوصی بچه هایشان اختصاص می دهند . بررسی دیگر در سال 1997 برآورد کرد که هزینه خانوار برای همه سطوح تحصیل ی برای تدریس خصوصی معادل 1/6 درصد تولید ناخالص داخلی است. در سال 1994 يك بررسی از 4729 خانواده مشخص کرد که در مناطق شهری 64 درصد و در مناطق روستایی 52 درصد از دانش آموزان ابتدایی از تدریس خصوصی استفاده کرده اند.	
در سال 2006 آمار دولتي نشان داد 34 درصد از شاگردان مقاطع ابتدایی و دبیرستان تدریس خصوصی دریافت کرده اند . پژوهش دیگر در سال 2005-2004 از 13600 خانواده نشان داد که 36 درصد شاگردان دوره ابتدایی ، 28 درصد فراگیران دوره راهنمایی ، 33/6 درصد دانش آموزان در پایه های آغازین دوره متوسطه و 48/1 دانش آموزان پایه های نهایی دوره متوسطه از تدریس خصوصی استفاده کرده اند.	هنگ کنگ
در سال 2007 ، يك بررسی نشان داد که مدارس تدریس خصوصی که به زبان ژاپنی به آن Juku می گویند به 15/9 درصد از بچه های پایه اول ابتدایی خدمات ارائه می کن ند . این میزان به طور مداوم در پایه های بالاتر افزایش می یابد تا اینکه در دانش آموزان سال سوم راهنمایی به 65/2 درصد می رسد. علاوه بر این 6/8 درصد از شاگردان پایه سوم راهنمایی در خانه تدریس خصوصی دریافت می کنند و 15 درصد نیز از آموزش های خصوصی مکاتبه ای فیض می برند.	ژاپن
در سال 1997 يك نمونه گیری ملی از 3233 دانش آموز پایه ششم نشان داد که 68/6 درصد از آنها تدریس خصوصی دریافت می کنند که از 39 درصد در استان شمال شرقی شروع و به 74 درصد استان نیانزا می رسد . يك بررسی موازی نیز در سه بخش جغرافیایی مجزا نشان داد که تدریس خصوصی در مناطق شهری در برابر مناطق روستایی و در بین پسران بیشتر از دختران شیوع دارد.	کنیا
در سال 2001 يك بررسی نشان داد که از 72660 شاگرد پایه پنجم در 3639 مدرسه ابتدایی 38درصد از شاگردان از تدریس خصوصی استفاده می کردند . در سال 2002 گزارش شد که حدود 20 درصد از هزینه تحصیلی خانوارها صرف تدریس خصوصی شده است. این درصد برای شاگردانی که به ویژه در مناطق شهری و در نواحی کوهستانی مرکزی و جنوب شرقی کشور برای امتحان ورودی به دانشگاه ها آماده می شوند به 29 درصد افزایش یافت.	ویتنام

منابع: بسیاری از اطلاعات از کتاب (Bray , 2006) صفحات 518- 517 گرفته شده است. اطلاعات به روز شده در مورد بنگلادش در Nath سال 2008 صفحه 57 . بانک جهانی در مصر سال 2008 صفحه 190، هنگ کنگ در kwok سال 2009 صفحه 106 و Ng سال 2009 صفحه 1 ، ژاپن در وزارت آموزش و پرورش ، علم ، فرهنگ و ورزش سال 2008 صفحه 13. اطلاعات چین در Ding ,xue سال 2009 صفحه 119 ، اطلاعات ویتنام در سال 2001 از بررسی بانک جهانی سال 2004 ، صفحه 81.

اطلاعات ارائه شده در نشست سیاست های IIEP در سال 2007 مثال های بیشتری در دسترس قرار می دهد. سیلوا (2007) آماری را در مورد تدریس خصوصی در کشورهای اروپایی شرقی و آسیا که با اتحاد جماهیر شوروی سابق دارای اشتراکات تاریخی بودند ، ارائه کرد (جدول 2) . او خاطرنشان می سازد در حالی که تا اوایل دهه 1990 میلادی تدریس خصوصی از لحاظ گستره اندک بود ، اما از آن پس به يك " سرمایه گذاری عظیم " مبدل شد. اطلاعات وي از دو پژوهش که در طی سال های 2005-2004 و 2006-2005 با حمایت مالی " موسسه جامعه باز " انجام گرفته بود ، اخذ

شده است (See also Silova, Būdienė and Bray, 2006; Silova, 2009). محققان مطالعات خود را بر روی دانشجویان سال اول دانشگاه متمرکز و از آنها خواستند که تجارب مشخص خود را در مورد تدریس خصوصی در سال آخر دبیرستان بازگو کنند. محققان در آذربایجان، گرجستان و کرواسی پژوهش دیگری در مورد دانش آموزان دبیرستان انجام دادند که با این کار گستره پژوهش و افراد شرکت کننده را افزایش دادند. در پژوهش اول، 8713 نفر و در پژوهش دوم 3101 نفر شرکت داشتند. این تحقیقات دو نوع تدریس خصوصی را مشخص کرد: اول دروس ارائه شده به وسیله اشخاص حقیقی و دوم دروس ارائه شده توسط موسسات برای ایجاد آمادگی در امتحانات ورود به دانشگاه. ارائه درس خصوصی در مغولستان و کشورهای سابق اتحاد جماهیر شوروی (به ویژه آذربایجان، گرجستان و لیتوانی) مرسوم تر از سایر مناطق بود، در حالی که دوره های مقدماتی ورود به دانشگاه در کشورهای یوگسلاوی سابق (کرواسی، اسلوواکی و بوسنی و هرزگوین) که بهتر توسعه یافته و بازارهای قوی تری داشتند، رواج داشت. بیشترین آمار شوک آور مربوط به آذربایجان می گردید، جایی که 90 درصد از دانش آموزان در پایه آخر دبیرستان از تدریس تکمیلی خصوصی استفاده کرده بودند.

جدول 2: گستره آموزش خصوصی در کشورهای منتخب آسیا و شرق اروپا



Source: Silova (2007), p. 5.

در يك حوزه ي جغرافيايي متفاوت ، بررسي انجام يافته از طريق پرسش نامه کنسرسیوم كيفيت آموزش و پرورش در جنوب و شرق آفريقا (SACMEQ) - که دربردارنده 15 کشور عضو مي شود - مابين اطلاعاتي در مورد آموزش خصوصي در تعدادي از اين کشور ها در طي دو دوره زماني مختلف 1995 و 2000 است (جدول 3) . اگرچه اطلاعات به روشني ارائه نشده اند و دربردارنده هر دو شکل تدريس خصوصي رايجان و پولي مي باشند ، ولي با اين همه داده هاي جدول مابين فراواني رواج تدريس خصوصي در بعضي از کشور ها و روند روبه تزايد آن است. در حالي که بطور ميانگين در سال 1995 ، 49 درصد دانش آموزان پايه ششم آموزش اضافي دريافت کرده اند ، در سال 2000 اين آموزش ها شامل 68.3 درصد فراگيران شده است.

جدول 3: فراوانيدانش آموزان پايه 6 دريافت کننده آموزش خصوصي در جنوب و شرق آفريقا در طي سال هاي 1995 و 2000

SACMEQII(2000)		SACMEQI(1995)		
خطاي نمونه گيري	درصد	خطاي نمونه گيري	درصد	
1.91	87.7	2.53	68.6	کنيا
3.47	79.9	1.96	22.1	مالاوي
1.7	86.6	1.44	75.5	موريتاني
2.33	44.7	2.8	34.7	نامبيا
3.56	55.1	2.35	44.8	زامبيا
95	55.9	1.26	46.1	تانزانيا
2.22	68.3	1.94	49	ميانگين

Source: Paviot, Heansohn& Korkman (2008), p.152.

این یافته ها با تحقیق ایلور (2007) مورد تاکید مجدد قرار گرفت. وی علیرغم اینکه وجود داده های قابل قبول آماری را در منطقه مورد شک و تردید قرار داد ، با این وجود اذعان می کند که تدریس خصوصی حمله و شیوع خود را در همه مراکز شهری به تثبیت رسانده است (ص 14) . در مناطق روستایی تدریس خصوصی به ویژه برای پایه های اصلی گزارش شده است ، در حالی که دانش آموزان مناطق شهری برای دروس کلیه پایه ها از معلم خصوصی بهره می گیرند. ایلور اضافه می کند که با اینکه فراوانی بهره گیری از معلم خصوصی در مناطق مختلف ، متفاوت است ، ولی ما شاهد رشد شگرف آن در طی دو دهه اخیر در همه بخش ها هستیم. گزارش سال 2000 SACMEQ در ارزیابی فراگیران پایه 6 نشان می دهد که 81.8 درصد آنان از کلاس های اضافی استفاده کرده و 51.4 درصد آنان بدین علت مجبور به پرداخت پول شده اند (Byamugisha & Ssenabulya, 2005, pp. 71–72) .

دریک منطقه دیگر جغرافیایی یعنی هندوستان ، ساجاثا (2007) توجه خود را معطوف به بررسی وضع تدریس خصوصی در چهار ایالت این کشور نمود. نمونه گیری او دربردارنده 6948 دانش آموز پایه های تحصیلی متوسطه (پایه های 9 تا 12) بود و نشان داد علی رغم برخی تفاوت های بین ایالات و پایه ها ، بطور میانگین 41.3 فراگیران از تدریس اضافی و معلم خصوصی استفاده کرده اند (جدول 4) . پسران بیشتر از دختران از معلم خصوصی استقبال می کنند به نحوی که به ترتیب پایه 54.9 درصد و 39.6 درصد پسران از تدریس خصوصی کمک گرفته اند . این یافته ها از گزارش جلال الدین (2007) حمایت می کند که معتقد است 70 درصد خانواده ها در بنگال غرب یاز معلم خصوصی برای آموزش سال های آغازین تحصیل فرزندان شان استفاده و بیش از یک سوم هزینه های خانوار برای آموزش در این منطقه ، به این امر اختصاص می یابد.

جدول 4 : فراوانی دانش آموزان دریافت کننده آموزش خصوصی در چهار ایالت هند به تفکیک پایه

	IX	X	IX-X	XI	XII	XI-XII	IX-XII
Andhra Pradesh	11.3	52.7	32.3	-	-	-	-
Kerala	43.0	71.6	55.0	31.5	36.0	33.5	43.7
Maharashtra	43.2	56.0	49.3	41.0	38.5	40.0	44.7
Uttar Pradesh	31.4	62.0	45.7	31.4	38.6	34.9	40.7
Average	32.0	58.8	44.6	36.0	53.8	36.8	41.3

Note: The sample in Andhra Pradesh covered only Grades IX and X.

N = Classes IX-X: 4,031; Classes XI-XII: 2,917

Source: Sujatha (2007), p. 3.

همچنین ارزیابی نرخ مشارکت بخش خصوصی در آموزش در ترکیه بالا و رو به فزونی گزارش شده است. در طی نشست سیاست های IIEP در سال 2007 و پس از ارائه و تبادل نظرات بین متخصصان، سه نوع کلی از انواع تدریس خصوصی توسط تنسل و بیرکن در ترکیه مشخص شد (Tansel and Bircan, 2007, pp. 5-6). نوع اول، آموزش فرد به فرد یعنی تدریس موضوع خاص توسط معلم خصوصی به طور محرمانه و به قیمت توافقی است. نوع دوم، تدریس خصوصی توسط معلم فعلی درس در مدرسه ای که دانش آموز در آن ثبت نام کرده و پرداخت پول به وی برای تدریس در ساعات غیر موظفاست که این نوع تدریس خصوصی معمولاً تحت نظارت و قیمت تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش در مدارس صورت می پذیرد. نوع سوم تدریس خصوصی توسط مراکزی که معروف به Dersane هستند، به هر دو گروه دانش آموزان دوره ابتدایی و متوسطه و هم چنین کسانی که می خواهند وارد بازار کار شوند، ارائه می شود. مراکز آموزش خصوصی در اوایل دهه ی 1960 پدیدار شده و در سال 1965 از بعد نظارتی، در چارچوبه های قانونی مصوب قرار گرفتند. این مراکز باید در وزارت آموزش و پرورش ثبت نام کرده و مالیات درآمدهای خود را نیز پرداخت کنند. در طی سال های 1975-1976، تعداد 157 مرکز آموزش خصوصی در ترکیه ثبت شده بود. دو دهه بعد، تعداد آنها به 1292 عدد و در سال 2005-2006 به 3,986 - یعنی بیشتر از کل مدارس متوسطه (3,406) رسید. تعداد کل دانش آموزان دوره ابتدایی در مراکز خصوصی 1,072,000 و تعداد کل دانش آموزان دوره متوسطه 2,076,000 می باشد (Tansel and Bircan 2007, pp. 16-17).

این الگو در اتریش تقریباً متفاوت از سایر مناطق است. گزارش گروبر (2007) در وزارت آموزش و پرورش، مبین آن است که هیچ اطلاعات ملیجامعی در مورد انواع مختلف آموزش تکمیلی خصوصی، دلایل استفاده از آن، جایگاه نسبی هر تهیه کننده، و راه و روشی که هر فرد طالب معلم خصوصی انتخاب می کند، وجود ندارد. ولی واحد سنجش حمایت از مصرف کننده در "دفتر شاغلین اتریشی" برآورد می کند که میانگین هزینه ملی برای تدریس خصوصاً در سال 2006 م عادل 140 میلیون یورو بوده است. آمار دفتر شاغلین اتریشی - همراه با پروژه تحقیقاتی که توسط دانشگاه وین انجام شده است - هم چنین نشان می دهد که تقریباً 20 درصد جمعیت دانش آموزی مدارس متوسطه از انواع شیوه های تدریس خصوصی استفاده کرده اند (Wagner et al., 2003, quoted by Gruber, 2007, p. 3).

اطلاعات اضافی نشان می دهد که تدریس خصوصی یک پدیده مهم و خارق العاده در سایر مناطق اروپای غربی است. در سال 2008 و در انگلستان، تحقیق از 1500 خانواده نشان داد که 12 درصد از دانش آموزان مدارس ابتدایی و 8 درصد از دانش آموزان مدارس متوسطه از معلم خصوصی کمک گرفته اند. براساس مطالعه دیگری که در سال 1992 در فرانسه انجام شد حدود 25 درصد از دانش آموزان یک منطقه آموزشی از تدریس خصوصی استفاده کرده اند (Peters, Carpenter, et al., 2009, p. 2). ابتکارات دولت فرانسه در طول دهه بعدی باعث ایجاد تسهیلات فراوان برای رشد این پدیده شد. یافته های پژوهشی که در سال 2000 در یونان انجام شد، مبین آن است که 80 درصد دانشجویان سال اول دانشگاه ها برای کسب پذیرش در مراکز آموزش عالی در کلاس های تدارکاتی - که در یونان این کلاس ها را *frontistirio* می نامند و به سرعت فرد را برای انجام آزمون های دانشگاهی آماده می کند - شرکت کرده اند (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005, p. 105). این امر نشان دهنده افزایش تعداد دانش آموزان در کلاس های خصوصی نسبت به سال 1994 در یونان می باشد که فقط 32 درصد آنان از تدریس خصوصی برای پیشرفت تحصیلی سود جسته اند (Smyth, 2009, p. 9). هم چنین در ایرلند و در سال 2003، بررسی نظرات 1496 دانش آموز سال آخر دوره متوسطه نشان داد که 45 درصد آنان با پرداخت پول، از معلم خصوصی کمک گرفته اند.

شیوه های بهره گیری از تدریس خصوصی در استرالیا، ایالات متحده آمریکا و کانادا مشابه کشورهای اروپای غربی است. واتسون (2007) گزارش کرد که از تدریس خصوصی در استرالیا استقبال چندانی نشده است. اما در سال 2004 دولت مرکزی تلاش کرد از طریق یک "برنامه آزمایشی پرداخت هزینه برای تدریس خصوصی" به دانش آموزان پایه سوم ابتدایی - که از سایر همسالان خود پیشرفت تحصیلی کمتری داشتند - کمک کند. این

طرح در سال 2005 به 6200 دانش آموز - یعنی یک سوم افراد واجد شرایط - یاری رساند. هم چنین این طرح باعث رشد شگرف ابتکارات برای ارائه تدریس خصوصی در جامعه گردید. مشابه طرح دولت استرالیا، ما شاهد یاری رسانی دولت آمریکا برای رشد و تقویت بخش خصوصی در راستای ورود به آموزش بوده ایم. در سال 2002 این کمک ها به موسسات خصوصی و تحت پوشش قانون " هیچ کودکی نباید عقب بماند " (No Child Left Behind) صورت پذیرفت (Ascher, 2006; Burch, Donovan, and Steinberg, 2006; Vergari, 2007). اگرچه کانادا مشابه دو دولت قبلی دارای قانون حمایت از آموزش خصوصی نیست، ولی ما شاهد رشد این آموزش ها در این کشور نیز هستیم. دیویس و ا یورینی (2006) معتقدند که در جامعه پژوهشی آنان و در طی 30 سال گذشته، موسسات آموزش خصوصی بین 200 تا 500 درصد رشد داشته اند. حدود 24 درصد از والدین دارای بچه مدرسه رودریالت انتاری و اخیراً با معلم خصوصی قرارداد بسته اند و 50 درصد معتقدند اگر از عهده پرداخت مخارج آن برآیند، قطعاً از معلم خصوصی برای آموزش فرزندان شان کمک می گیرند. اگرچه کمترین میزان پژوهش در مورد بررسی پدیده آموزش خصوصی در منطقه امریکای لاتین گزارش شده است، ولی شواهد موجود مبین آن است که استفاده از معلم خصوصی به طور روزافزونی در نواحی شهری و پایه های بالاتر آموزش متوسطه رایج است. برای مثال در برزیل و در شهر ریو دو ژانیرو (Rio de Janeiro) پژوهش ماتوس (2007)، و در منطقه بهیا (Bahia) پژوهش باروس (2008) به انواع شیوه های رایج تدریس خصوصی اشاره می کند.

قالب 1- طبقه بندی انگاره های آموزش خصوصی

بررسی سبک ها و مدل های استفاده از آموزش خصوصی در جهان

مبین اخذ شیوه های گوناگون توسط کشورها و برحسب گستره و ماهیت این آموزش ها است. این دسته بندی ها بربنیان سابقه تاریخی آموزش خصوصی به عنوان فعالیتی معنی دار، تاثیر عوامل فرهنگی در بسط یا محدود سازی این آموزش ها و ماهیت ارتباط بین نظام آموزشی سایه با سیاست ها و و خط مشی های آموزشی و پرورشی دولتها صورت می پذیرد .

- در جوامع شرق آسیا از قبیل ژاپن، هنگ کنگ، کره و تایوان، آموزش خصوصی فعالیتی اساسی و به طور عمیق دارای ریشه های فرهنگی است. برای توضیح این امر باید به تاثیر سنت کنفوسیوسی که برای آموزش و پرورش و تلاش مداوم، ارزشی والا قائل است، توسل جست. در این انگاره، آموزش خصوصی بر پیشرفت بیشتر افراد موفق تاکید می ورزد.
- تا اوایل دهه 1990 در کشورهای اتحاد جماهیر شوروی سابق و اروپای شرقی، با آموزش خصوصی به نحو متعادل برخورد می شد. اما با سقوط نظام اقتصادی، معلمان مجبور شدند برای حفظ خود در بالای خط فقر به این آموزش ها رو بیاورند. بر این اساس فراگیران دوره های مختلف، داوطلب دریافت آموزش خصوصی شدند.
- در اروپای غربی، آمریکای شمالی، استرالیا و زلاندنو در مقایسه با کشورهای اتحاد جماهیر شوروی سابق، تدریس خصوصی به نحو متعادل رونق رو به رشد خود را طی کرد. البته باید یادآوری کرد سیاست گزاران آموزشی بر رقابت بین مدارس تاکید ورزیده و والدین دیدند که می توانند از سرمایه گذاری آموزشی بر روی فرزندان خود استفاده ببرند. بعضی دولت ها از تدریس خصوصی به عنوان ابزاری برای کمک به دانش آموزان ضعیف یاد می کنند.
- تدریس خصوصی در آفریقا نیز رایج است. در بخشی از مناطق، این روند بازتاب دهنده آگاهی معلمان از فرصت رشد درآمدی برای آنان در نظام آموزشی است که مکانیزم های قوی برای حسابرسی و نظارت بر کار معلمان ندارد. از این جهت، نظام های آموزشی در آفریقا شاید شبیه نظام های آموزشی بعضی از کشورهای جنوب آسیا - یعنی جایی که تدریس خصوصی بخشی از زندگی روزانه معلمان را به ویژه در نواحی شهری تشکیل می دهد - باشد. در کشورهای اتحاد جماهیر شوروی سابق، معلمان به تدریس خصوصی به عنوان روشی برای جبران حقوق ناکافی خویش نگاه می کردند.
- در آمریکای لاتین، تدریس خصوصی به ویژه برای فراگیران دوره متوسطه امری پذیرفته شده است. این امر بار دیگر مبین حاکمیت سنتهای آموزشی است، اگرچه همچون اروپای شرقی، آمریکای جنوبی و استرالیا ممکن است این سنت ها تغییر کنند.

این دسته بندی های مختلف ممکن است تا حدی که بتوانند باعث تغییر سیاست های آموزشی شوند، مفید باشند. برنامه ریزان نباید بپندارند که هیچ اقدامی از سوی آنان لازم نیست، چرا که سبک و شیوه فعلی آموزش خصوصی رایج و مرسوم شده است. به بیان دقیق تر شاید لازم باشد اقدام مورد نیاز هرچه زودتر

انجام پذیرد ، چرا که پیشگیری بهتر از درمان است.

تنوع در فراوانی : آمار های ارائه شده در نشست سیاست های IIEP نشان دهنده فراوانی انگاره های آموزش خصوصی و نقش عوامل گوناگون در آن است. به عنوان مثال نتو - مندس و کاستا (2007) در یک بازه زمانی 3 ساله به مطالعه 4 مدرسه متوسطه در پرتغال پرداختند. جدول 5 در بردارنده اطلاعات مربوط به کلیه فراگیران پایه 12 این مدارس در سال های 2005 و 2006 است. بر اساس اطلاعات حاصله بین 52 تا 60 درصد از دانش آموزان از معلم خصوصی استفاده کرده اند. اکثر دانش آموزان بین 1 تا 3 ساعت در هفته ، بسیاری 4 تا 10 ساعت در هفته و تعداد کمتری از فراگیران بیشتر از 10 ساعت در هفته از تدریس خصوصی بهره برده و بابت آن پول پرداخته اند.

جدول 5 : فراوانی دریافت آموزش خصوصی در دانش آموزان پایه 12 در چهار مدرسه پرتغال - سالهای 2005-2006

School	No. of students	% receiving tutoring	Hours/week spent in tutoring				---- Monthly costs (€) ----			
			1-3	4-10	10+	NA	70	71—210	210+	NA
Blue School	161	65%	54%	42%	2%	2%	31%	56%	7%	6%
Yellow School	97	52%	56%	36%	4%	4%	46%	50%	—	4%
Green School	122	52%	59%	38%	—	3%	38%	53%	3%	6%
Pink School	167	63%	54%	45%	1%	—	24%	66%	8%	2%

NA = No Answer

Source: Neto-Mendes and Costa (2007), p. 7.

در سال 2005 داده های مربوط به این تحقیق با ارزیابی دیگری که توسط وزارت آموزش و پرورش پرتغال از 31035 داوطلب ورود به دانشگاه ها جمع آوری گردید ، مورد پشتیبانی قرار گرفت (Costa, Neto-Mendes and Ventur, 2007). این ارزیابی نشان داد که 54.7 درصد از فراگیران در پایه های 10 تا 12 از معلم خصوصی استفاده کرده اند. این امر به روشنی مشخص کرد که مهم ترین مرحله برای استفاده از معلم خصوصی پایه های نهایی دوره متوسطه است و فقط 7.7 پاسخ دهندگان در پایه های هفتم تا نهم و 1.6 درصد در پایه های پنجم و ششم از تدریس خصوصی بهره برده اند. از بین پاسخ دهندگان 55.9 درصد به صورت مرتب و

پیوسته در سال آخر دوره متوسطه از معلم خصوصی کم‌گرفته‌اند ، در حالی که 27.5 درصد از سال تحصیلی و فقط 16.6 درصد آنان قبل از شرکت در آزمون ورودی دانشگاه ها ، از تدریس خصوصی برای پیشرفت تحصیلی خود استفاده کرده‌اند.

همچنین موج شدت استفاده از تدریس خصوصی قبل از امتحانات ورود به دانشگاه در دیگر کشورها نیز به وضوح قابل مشاهده است. به عنوان مثال، در موریتانی امتحانات نهایی سراسری برای سال‌های پایانی دوره ابتدایی و متوسطه اول و دوم وجود دارد (Obeegadoo, 2007). در نامیبیا، موج استفاده از معلم خصوصی قبل از امتحانات پایه‌های 10 تا 12 مشهود است (Nghiyoonanye, 2007). در ویتنام و سنگاپور گرایش فزاینده به استفاده از تدریس خصوصی مربوط به سال‌های پایانی دوره ابتدایی و متوسطه است (Dang, 2007; Tan, 2009).

اطلاعات ارائه شده در جدول 6 نشان دهنده فراوانی ابعاد استفاده از تدریس خصوصی برحسب تعداد موضوعات درسی در 4 ایالت مختلف هند است. در سطوح پایین‌تر تحصیلات متوسطه، ایالت کرالا دارای بیشترین و ایالت اوتارپرادش دارای کمترین میزان استفاده از معلم خصوصی هستند. در سطوح بالاتر دوره متوسطه، دانش‌آموزان استقبال کمتری از معلم خصوصی در همه موضوعات درسی دارند، چرا که در این دوره بعضی دروس تخصصی حائز اهمیت بیشتری برای فراگیران می‌باشند. در دوره متوسطه اول، کلاس‌های خصوصی بیشتر برای دروس زبان مادری، انگلیسی، هندی، علوم، و مطالعات اجتماعی برگزار می‌شود. بیش از 90 درصد از دانش‌آموزان برای درس ریاضی و سپس در دروس علوم و زبان انگلیسی از معلم خصوصی استفاده کرده‌اند (Sujatha, 2007). در ایالت کرالا، 98.8 درصد دانش‌آموزان برای یادگیری درس ریاضی به کلاس‌های خصوصی روی آورده‌اند. این میزان در ایالت اوتارپرادش فقط شامل 73 درصد دانش‌آموزان شده است، شاید به این دلیل که ریاضی در این ایالت جزو دروس اجباری نیست. در دوره متوسطه دوم، برای یادگیری دروس ریاضی و علوم بیش از سایر دروس از آموزش خصوصی بهره گرفته شده است.

جدول 6 : فراوانی دانش‌آموزان دریافت‌کننده آموزش خصوصی به تفکیک موضوع درسی در هند (2005)

Lower secondary	Higher secondary
-----------------	------------------

States	1 subject	2 subjects	3 subjects	All subjects	1 subject	2 subjects	3 subjects	All subjects
Andhra Pradesh	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
Maharashtra	12.0	21.8	55.3	10.9	38.0	55.9	6.1	0.0
Uttar Pradesh	7.8	21.0	46.8	24.3	35.1	40.6	21.7	2.6
Average	13.3	20.7	39.1	27.0	33.0	49.5	12.4	5.1

Source: Sujatha (2007), p. 11.

جدول 7 : فراوانی دانش آموزان دوره متوسطه عمومی دریافت کننده آموزش خصوصیدر هند (2005)

Stream	Kerala	Maharashtra	Uttar Pradesh	Total
Science and mathematics	45.4	55.7	52.1	52.3
Arts	23.4	19.4	15.0	17.5
Commerce	20.1	17.8	47.4	19.8
Other	0.0	1.6	10.0	4.3

Source: Sujatha (2007), p. 13.

هنگامی که ساعات تدریس خصوصی به ساعات مدرسه اضافه می شود ، زمان یادگیری ممکن است افزایش یافته و بسیار طولانی شود . این امر توسط سو (2007) در ماکوئو چین نشان داده شده است. زمان رسمی حضور فراگیران در مدرسه برای دانش آموزان ابتدایی روزی 5.5 ساعت است ، اما به طور رایج این زمان دو تا چهار ساعت اضافه شده و به روزی 7.5 تا 9.5 ساعت می رسد . در دوره متوسطه ، زمان رسمی یادگیری روزی 7 ساعت است ، اما دانش آموزان معمولاً با دو تا سه ساعت استفاده از کلاس های خصوصی بین 9 تا 10 ساعت در مدرسه هستند. به نظر سو این امر باعث می شود که زمان رسمی یادگیری به شدت تحت تاثیر اوقات غیر رسمی قرار گیرد.

تفاوت در شیوه های آموزش خصوصی

تدریس خصوصی می تواند با عنایت به شیوه های جدید فناوری به اشکال گوناگون در دسترس فراگیران قرار گیرد. بیشترین میزان شیوه تدریس خصوصی به صورت فردی است، اگرچه در موارد کمتری از تلفن، تلویزیون و اینترنت استفاده می شود. هم چنین در گذشته، تعداد زیادی از آموزش های خصوصی از طریق آموزش های مکاتبه ای و استفاده از پست صورت می گرفت، ولی اکنون وب سایت و ایمیل جایگزین آن شده است. آموزش خصوصی از طریق معلم نیز ممکن است به صورت گوناگون صورت پذیرد. خانواده های با درآمد کافی شاید به استخدام معلم بپردازند که با بچه های آنان به صورتانفرادیکار کند. راه دیگر بهره گیری از معلم خصوصی در گروه های کوچک، گروه های بزرگ، و حتی در سالن های دارای ارتباطات ویدئویی است. هر یک از این شیوه ها دارای اثرات متفاوتی بر یادگیرندگان، میزان هزینه و سیاست های آموزشی دولت ها می باشند.

در برخی کشورها، اکثر آموزش های خصوصی توسط معلمان اصلی دروس مدرسه به فراگیران ارائه می شود. این امر در واقع باعث کمک به معلمان می شود که با شناسایی دانش آموزان ضعیف، مشتریان خود را که از قبل می شناسند، آماده کنند، اگرچه همزمان این موضوع می تواند مشکل ساز نیز باشد. در حالت منفی، این امر می تواند مبین نوعی رشوه گیری باشد. معلمان ممکن است با حذف بخشی از برنامه درسی در جلس اتکلاسی مدرسه و عدم آموزش آن به فراگیران، بازار تدریس خصوصی خود را در پایان ساعات رسمی گسترش دهند. از آنجایی که ارتقاء فراگیران از یک پایه به پایه دیگر در بیشتر نظامهای آموزشی بر عهده معلم است، والدین خود را در این مخمصه می یابند که یا باید بچه های خود را به کلاس خصوصی معلم بفرستند یا با امتناع از این کار، فرزند آنها دچار شکست در پایه تحصیلی شود که این امر هزینه بیشتری برای والدین در پی خواهد داشت.

کاربرد تلویزیون برای ارائه برنامه ها یا آموزش خصوصی در کشورهای مختلفی از کره جنوبی تا آفریقای جنوبی قابل مشاهده است. در آفریقای جنوبی این برنامه ها در هر دو گروه کانالها عمومی و خصوصی تلویزیونی ارائه می شوند

(Reddy,2007). معلمین خصوصی موضوع و پرسش های درسی را از طریق ارتباط با مدرسه برای دانش آموزان می فرستند. این سیستم معمولاً نمی تواند بیش از این حد، تاثیر تعامل بین دانش آموزان و معلمین خصوصی را ارتقاء بخشد و بندرت تماس رودررو بین آنان رخ می دهد. برنامه های تلویزیونی باعث رهایی معلمین خصوصی و دانش آموزان از بعضی محدودیت ها شده است، ولی به هر حال این برنامه ها محدود به مرزهای ملی هستند. اینترنت باعث شده است حتی به نحو موثرتری آموزش های خصوصی از محدودیت های موجود فاصله گرفته و از مرزهای ملی فراتر رود (Ventura2008a). ایمیل ها، اینترنت، دوربین و وب

سایت ها خدمات خود را به مراجعین با نیاز های ویژه ، ارائه می دهند. معلمین که به صورت رودرو دانش آموزان را ملاقات می کنند نیازمند آن هستند که تعداد فراگیران به حد مناسبی برسد تا بتوانند امکانات لازم را برای آنان فراهم سازند . معمولاً این معلمین تلاش می کنند مراکزی را اجاره کنند که نزدیک مراکز اصلی شهر باشد. ارائه آموزش خصوصی از طریق اینترنت می تواند به همان آسانی و زبانی که در دسترس افراد شهرنشین است ، به افراد ساکن در مناطق محروم و مناطق دورافتاده نیز ارائه شود. به عنوان مثال ، یک معلم خصوصی در هندوستان می تواند به زبان انگلیسی به مراجعین خود در آمریکا یا یک مربی خصوصی در سرزمین اصلی چین می تواند به مشتریان خود در هنگ کنگ ، مالزی ، یا سنگاپور به زبان چینی آموزش دهد.

این مشاهدات نشان می دهد که روش ارائه آموزش خصوصی بستگی به نظر معلم و مراجعین دارد. تعداد زیادی از معلمین خصوصی دوره متوسطه ، دانشجویانی هستند که در پی کسب درآمدی برای خود هستند . هم چنین بعضی از معلمان خصوصی دوره ابتدایی ، دانش آموزان دبیرستانی می باشند. هر دو گروه دانشجویان دانشگاهی و دانش آموزان مدارس متوسطه به ندرت شرایط و صلاحیت لازم برای تدریس حرفه ای را دارا هستند. با این وجود چون آنها از نظر گروه سنی با دانش آموزان قرابت دارند ، شاید بتوانند با آنان به خوبی ارتباط برقرار کنند. در سویی دیگر پیوستار سنی معلمان خصوصی ، ما با افراد بازنشسته ای سروکار داریم که خوشحال می شوند ضمن تداوم همکاری با جامعه ، درآمدی نیز کسب نمایند. از آنجایی که آنان به نسل های مختلفی تعلق دارند ، می توانند تجارب آموزشی گوناگونی را نیز در دسترس فراگیران قرار دهند ، اگرچه معمولاً این افراد از جنبه تسلط بر مهارت های کامپیوتری و فناوری اطلاعات ضعیف اند . البته بعضی از این بازنشستگان ، معلمان تمام وقت مدارس اند که به خاطر الزامات قانونی مجبور به بازنشستگی شده اند. البته در بازار آموزش خصوصی کمتر علاقه ای به مبحثی همچون بازنشستگی معلمان وجود دارد و آنچه حائز اهمیت است ، توازن بین قیمت و کیفیت خدماتی است که فرد ارائه می دهد.

در حالی که تدریس خصوصی اغلب دارای بنیانی غیر رسمی است ، این فعالیت هر روز بیش از پیش ساختاری نظاممند و تجاری پیدا می کند. این امر مبین آن است که آموزش و پرورش سایه به نحو روزافزونی در جوار نظام های آموزشی اصلی رشد می یابد. به همین دلیل هر روزه شاهد تاسیس موسسات کوچک و محلی یا شرکت های بزرگ و بین المللی در حوزه آموزش خصوصی هستیم. از بین شرکت های بین المللی معروف می توان از شرکت کمون (Kumon) یاد کرد که در سال 1954 توسط تورو کمون (Toru Kumon 1914-1995) با انگیزه کمک به پیشرفت ریاضی پسرش در ژاپن تاسیس شد. در

طي نیمقرن بعد ، موسسه کمون به بیش از 4 میلیون دانش آموز در 45 کشور در دو درس ریاضی و زبان خدمت رسانی کرده است (Kumon, 2008) . از دیگر شرکت های معروف می توان از موسسه سیلون (Sylvan) ، آکادمی ریاضیات و علوم (Academy for Mathematics and Science) و مرکز یادگیری اکسفورد (Oxford Learning Centre) یاد کرد. دیویس و آیورینی (2006) معتقدند که شرکت های انحصاری فعال در بخش آموزش خصوصی گرایش فراوانی به تجارت داشته و باعث رشد ابعاد انحصاری خود در کانادا شده اند.

تکنولوژی نیز به کار برد روش های ترکیبی یاری می رساند. این امر را می توان با اشاره به فعالیت شرکت SchoolCity که مشابه موسسات خصوصی juku در ژاپن است ، نمایش داد. این شرکت از طریق یک شبکه کامپیوتری شخصی به کودکان در خانه یا مراکز ویژه آموزش می دهد (Suzuki, 2009) . دوره های درسی فراهم شده توسط SchoolCity دارای سه بخش است: اولاً آموزش دروس از طریق ویدئو کنفرانس ، دوم مطالعه فردی با کمک از وب سایت ، و سوم مطالعه منابع پرینت شده. شرکت SchoolCity دارای ساختار نظام مند ویژه خود است که شیوه های جدید یادگیری را نمایش داده و نشان می دهد که تدریس خصوصی نباید صرفاً از جریان اصلی حاکم بر آموزش های مدرسه ای پیروی کند. بر این اساس در هر شهرستان ، دروس با عنایت به مقتضیات محیطی و جغرافیایی مراجعین ارائه می شود. این شرکت هم چنین کانون توجه خود را معطوف به اموری همچون تبلیغات ، ارائه نرم افزارها ، نظام های ارزشیابی و تفسیر امور کرده است. تنوع در شیوه های ارائه آموزش خصوصی ، برنامه ریزان آموزشی و سیاست گزاران را با پرسش اساسی " کدام سیاست دولتی ، برای چه نوع آموزش خصوصی " روبرو کرده است. بنابر این :

- نوع سیاست آموزشی برای آموزش خصوصی تجاری - محور با سیاست های آموزشی برای موسسات خصوصی که توسط دولت ها برای گروه های خاص ایجاد می شوند ، باید متفاوت باشد.
- نوع سیاست های آموزشی برای آموزش خصوصی از طریق اینترنت - که شاید محتوی آن در کشور دیگریتهی می شود- به طور معنی داری باید با سیاست و خط مشی های آموزشی برای موسسات خصوصی که در محل زندگی افراد به آنها آموزش می دهند ، متفاوت باشد.
- نوع سیاست های آموزشی برای آموزش خصوصی کم و بیش اجباری که توسط معلم مدرسه برای بچه ها تدارک دیده می شود ، باید با سیاست های آموزشی برای آموزش های خصوصی که با ابتکار شخصی والدین برای فرزندان شان تدارک دیده می شود ، متفاوت باشد.

- نوع سیاست های آموزشی برای آموزش خصوصی که توسط افراد حرفه ای ارائه می شود ، باید با سیاست های آموزشی برای آموزش های خصوصی که توسط دانشجویان دانشگاه ها یا دانش آموزان دبیرستانی ارائه می شود ، متفاوت باشد.
- نوع سیاست های آموزشی برای آموزش خصوصی که توسط یک فرد به فرد دیگر (رودرو) ارائه می شود ، باید با سیاست های آموزشی برای آموزش های خصوصی که در سالن های بزرگ و از طریق ویدئو کنفرانس ارائه می شود ، متفاوت باشد.

هنگامی که همه انواع گوناگون آموزش خصوصی دسته بندی گردید ، آنگاه سیاست گزاران و برنامه ریزان آموزشی می توانند تفکر خویش را در خصوص اثرات آموزشی ، اقتصادی و اجتماعی آموزش خصوصی سامان دهند. در بخش بعدی اثرات گوناگون آموزش خصوصی مورد بررسی قرار می گیرد .

قالب 2- تدارك قضاوت های سنجشی

آشکار است که تدریس خصوصی فی نفسه نه خوب است نه بد. يك نکته مهم آن است که تدریس خصوصی چگونه و تحت چه شرایطی فراهم شده است. به وسیله معلم اصلی مدرسه ، يك مربی خارج از مدرسه یا يك مركز خصوصی. آیا معلم به شاگردان خود تدریس خصوصی ارائه می دهد یا به دانش آموزان مدارس دیگر. آیا آموزش خصوصی مکمل آموزش مدرسه ای است. آیا باعث ایجاد فساد در نظام اصلی آموزش و پرورش می شود (Poisson, 2007, p. 4) .

اثرات اقتصادی ، اجتماعی و آموزشی تدریس خصوصی

در بخش های قبل نشان دادیم که شیوع ، فراوانی و شیوه های آموزش خصوصی تا چه حد متنوع است. این واقعیت توأم با تنوع در نظام های اقتصادی ، فرهنگی و سایر عوامل ، چالشی جدی برای شناسایی اثرات اجتماعی ، اقتصادی و آموزشی این پدیده ایجاد می کند. با این وجود ، از طریق تحلیل های تطبیقی می توان درس های فراوانی یاد گرفت.

اثرات اقتصادی

آشکار است که آموزش خصوصی در مناطقی از این کره خاکی به تجارتی بزرگمبدل شده است. این امر در هیچ کجا به اندازه کشور کره جنوبی آشکار نیست، جایی که کل هزینه خانوار برای آموزش خصوصی در سال 2006 - 24 میلیارد دلار آمریکا یا معادل 2.8 تولید ناخالص داخلی برآورد شده است (Kim and Lee, 2008). صنعت آموزش خصوصی کره جنوبی باعث ایجاد درآمد برای مربیان و سایر دست اندرکاران آن - از طریق الگوهای هزینه ای که در گستره ای وسیع دارای اثرات موجی اقتصادی هستند - شده است. مثال های زیر مبین صرف هزینه های خانوار برای آموزش خصوصی در سایر کشور های دنیا است:

- در فرانسه برآورد گردید که در سال 2006 ارزش اقتصادی این بخش به بیش از 2.21 میلیارد یورو با رشد سالانه 10 درصد رسیده است (Melot, 2007).
- در یونان گزارش شده که در سال 2000، مدارس که با شتاب فراوان و به صورت تزییقی دانش آموزان سال آخر دوره متوسطه را برای امتحان آماده می کنند بیش از 1.1 میلیارد یورو کسب کرده اند که فراتر از هزینه دولت برای آموزش و پرورش در آن پایه است (Psacharopoulos and Tassoulas, 2004).
- در ترکیه، برآورد هزینه مراکز آموزش خصوصی در سال 2004، 2.9 میلیارد دلار بوده است که معادل 0.96 درصد کل تولید ناخالص داخلی است، اگرچه بعضی ارزیابی ها این مقدار را کمتر نشان می دهند (Tansel and Bircan, 2007).
- در مصر و در سال 2002 برآورد شد که خانواده ها، 81 میلیون پوند مصری (در حدود 18 میلیون دلار آمریکا) که برابر با 1.6 درصد کل تولید ناخالص داخلی است، در هر سال برای معلم خصوصی در پایه های پیش دانشگاهی خرج می کنند (World Bank, 2002).

البته در سایر مناطقی که نقش اقتصادی آموزش خصوصی از تعادل بیشتری برخوردار است. با این وجود تدریس خصوصی هنوز نقش بارزی در زندگی معلمان دارد که حقوق اندکی دریافت می کنند و مجبور به روی آوردن به تدریس خصوصی هستند تا بتوانند درآمد کافی برای خانواده های خودتدارک ببینند. به عنوان مثال در سریلانکا و در سال 2007، دستمزد ماهانه يك معلم رسمیه بین 108 تا 135 دلار آمریکا بوده است (Samath, 2007). این میزان دستمزد در مقایسه با بخش های مشابه اقتصادی، بسیار پایین است در حالی که يك معلم ریاضی در کلمبو می تواند با

هر ساعت تدریس خصوصی 10 دلار به دست آورده و در طی 3 تا 4 روز درآمدی برابر با یک ماه حقوق مدرسه دولتی کسب کند. در تاجیکستان و در سال 2006 میانگین درآمد معلمان برابر با 24 دلار آمریکا در هر ماه است، در حالی که از طریق تدریس خصوصی می تواند هر ساعت 1 تا 2 دلار درآمد داشته باشد (Kodirov and Amonov, 2009). حتی درآمدهای اضافی که توسط دانشجویان دانشگاهی - یعنی کسانی که بخشی از وقت خود را به تدریس خصوصی اختصاص می دهند - کسب می شود، دارای آثار اقتصادی است که باعث می شود آنان بتوانند تحصیلات خود را ادامه داده و به مراحل بالاتری از رشد اقتصادی نائل شوند.

صرف نظر از آثار اقتصادی تدریس خصوصی برای معلمان می توان به ثنوری های اقتصادی نیز اشاره کرد که معتقدند فراگیری مهارت های ریاضیات و زبان باعث تشکیل سرمایه انسانی می شود که می تواند در آینده به رشد اقتصادی فرد کمک نماید. البته آشکار است که می توان این پرسش را مطرح کرد که اگر افراد وقت خود را صرف یادگیری نکنند، آن را به چه امری اختصاص خواهند داد و هزینه فرصت از دست رفته برای آنان چقدر است. باید اذعان کرد که برای کودکان و نوجوانانی که در مدارس وقت خود را صرف می کنند، هزینه های فرصت از دست رفته چندان زیاد نیست، چرا که آنان نقش چندانی در تولید اقتصادی ندارند. همزمان، شاید آموزش خصوصی باعث ارتقاء نابرابری ها در تخصیص منابع از طریق نقش انتخابی خود شود. بر این اساس کیم و لی (2008) با بررسی های خود در کره جنوبی به این نتیجه رسیده اند که:

" اگر بپذیریم که بازار مالی کامل نیست، یک کودک با توانایی بالا ولی متعلق به خانواده فقیر ممکن است به علت فقدان درآمد خانواده برای تدریس خصوصی در دانشگاه ضعیفی قبول شود. هم چنین توزیع نابرابر آموزش خصوصی می تواند باعث تخصیص ناعادلانه استعدادها شود، چرا که نرخ حاشیه ای جانشینی بین آموزش و سایر کالاها در سبد اقتصادی خانوار یکسان نیست " (p.31).

پژوهشگران دیگر نیز به عدم کارایی آموزش خصوصی و تخصیص منابع به استفاده کنندگان ثروت مند تر اشاره کرده اند. عمده ترین مساله، زمانی رخ می دهد که معلمان مدارس با آگاهی و تعمد بعضی از موضوعات را در کلاس آموزش نمی دهند تا بچه ها مجبور به شرکت در کلاس های خصوصی آنها شده و پول بپردازند. برای مثال سوجاتا (2007) تجربه خود را در هند بدین گونه شرح می دهد:

" معلماني كه درگير آموزش خصوصي هستند ، تدريس در كلاس مدرسه را چندان جدي نمي گيرند و دانش آموزان را ترغيب به گرفتن تدريس خصوصي يا مجبور به ثبت نام در موسسات خصوصي كه خود در آن كار مي كنند ، مي نمايند. بنابراين يك پيوند ناگسستني بين معلمان با مراکز آموزش خصوصي وجود دارد " (p.20) .

يكي ديگر از وجوه اقتصادي آموزش خصوصي ، موضوع ماليات آن است ، چرا كه در اكثر موارد تدريس خصوصي به نحو غير رسمي و خارج از حيطه نظام پرداخت ماليات به دولت ، صورت مي پذيرد. دست اندركاران و مجريان دولتي دريافته اند كه در بسياري از مواقع افرادي كه بايد با نظام عمومي جامعه همكاري كنند ، از اين امر اجتناب مي نمايند. از سوي ديگر كاهش ميزان ماليات بدین معني است كه دولت قادر به جمع آوري منابع براي هزينه در امور اقتصادي يا رفاه اجتماعي نيست.

اثرات اجتماعي

اكثر شيوه هاي آموزش خصوصي باعث حفظ يا تشديد نابرابري هاي اجتماعي مي شوند ، چرا كه خانواده هاي پولدار در مقايسه با خانواده هاي فقير بهتر و آسان تر مي توانند آموزش كمي و كيفي بهتر را براي فرزندان شان تدارك ببينند. تنها استثنائي كه مي توان قائل شد آموزش هاي خصوصي است كه توسط دولت ها براي كودكان خانواده هاي فقير طراحي شده اند تا عقب ماندگي تحصيلي آنها از طريق پشتيباني مالي دولت جبران شود.

فشار خانواده و فضاي اجتماعي

آموزش خصوصي شايد پديده اي است كه بعضي از خانواده ها تحت فشار اجتماعي ، وجود آن را احساس مي كنند. درك اين مطلب را مي توان از زبان يك مادر كره اي احساس كرد كه مي گويد والدين دلوپس اين نكته هستند كه " اگر يك كودك در دروس خود ضعيف است ولي با اين وجود در كلاس هاي خصوصي شركت نمي كند ، مردم مي گویند يا خانواده او فقير است يا مادر ناداني دارد " (Kim, 2007, p. 11) . گسترش آموزش خصوصي هم چنين مي تواند نشانگر تغيير در ساختار خانواده باشد :

" خانواده هاي كره اي داراي يك يا دو بچه هستند. در نسل والدين آنها ، تعداد فرزندان 3 تا 5 بچه در هر خانواده بود. با كاهش تعداد فرزندان ، والدين اين دوره و زمانه بيشتر بر جايگاه شايستگي هاي تحصيلي در موقعيت فرد تاكيد داشته و لذا بيش از والدين نسل قبل

برپیشرفت آموزشی فرزندان خود اصرار می ورزند. مدارس نمی توانند نیازهای والدین جوان امروز را برآورده سازند ، چرا که مدارس فقط مراقب کل بچه ها هستند و اعتنایی به فردیت آنان ندارند (Kim, 2007, p. 12) . "

یک تجربه دیگر مربوط به کشور فرانسه یعنی جایی است که در آن خانواده ها خیلی کوچکتر از نسل های قبل شده و بچه ها کمتر نزد پدر بزرگ و مادر بزرگ خود زندگی می کنند. گلاسمن (2007) اضافه می کند که آموزش خصوصی برای والدین ی که توانایی پرداخت هزینه های آن را دارند ، شیوه ای است برای برقراری آرامش در خانواده :

" در بعضی خانواده ها ، موضوع تنش آفرین درس خواندن همیشه بین والدین و بچه ها (به ویژه نوجوانان و جوانان) وجود دارد. در نتیجه ، فرستادن بچه به یک مرکز آموزش خصوصی یا نزد فرد سومی که در دروس به او کمک کند ، شیوه ای است برای حذف تنش ها در خانواده و برقراری آرامش بین افراد آن. زمان انجام تکالیف درسی در خانه برای کودکانی که از آن فراری هستند ، زمان حساسی است. کمک به نوجوانی که هیچ بخشی از درس داده شده در مدرسه را خوب نفهمیده است ، کار آسانی نیست ، به ویژه زمانی که پدر یا مادر در آن درس دارای تخصص هم باشند. لذا بهتر است که فرد دیگری (از طریق تدریس خصوصی) به کمک خانواده بیاید " (Glasman, 2007, p. 1) .

علاوه بر این گلاسمن دریافت برقراری صلح و آرامش بین والدین و بچه ها ، زمانی که کودک به مرکز دیگری به جز مدرسه برای دریافت آموزش های خصوصی می رود ، خیلی بهتر است :

" یک ساختار آموزشی غیر مدرسه ای نه مبین فضای خانوادگی است (با تنش و استرس فراوان) و نه فضای مدرسه ای (با بحث ارزشیابی و نمره و غیره) . در یک چنین نقطه میانی ، بچه ها راحت تر می توانند اعتراف کنند که درس را نفهمیده اند ، یا فاصله آنها با بچه های دیگر چقدر است ، آیا باید بیشتر زحمت بکشند یا کمتر. آنان آرام آرام می توانند روحیه و اعتماد به نفس خود را اعتلاء بخشند ، بدون اینکه گرفتار والدین کم حوصله یا ترس از ارزشیابی های مدرسه ای شوند."

هم چنین از بعد دیگر می توان گفت که آموزش خصوصی فضای اجتماعی را در دسترس فراگیر قرار می دهد که خانواده و

مدرسه قادر به تامین آن نیست. برای مثال در مصر اکثر مدارس دوره متوسطه تک جنسیتی هستند. آموزشگاه های خصوصی این امکان را ایجاد می کند که جوانان با سایر افراد و به ویژه با افراد جنس مخالف از نزدیک و بیشتر آشنا شوند. بر این اساس هارتمن (2008) به نقل از یک مدیر موسسه خصوصی می گوید " به نظر من 50 درصد بچه ها به این مرکز می آیند تا چیزی یاد بگیرند و 50 درصد بقیه فقط برای ملاقات رفقای خود اینجا هستند " .

بعد جنسیت

برای توضیح ابعاد جنسیت ، تاثیر آموزش خصوصی شاید با سایر عوامل ترکیب شود. در این میان واضح تر این مورد، تفاوت در نرخ ثبت نام است. تنسل و بیرکن (2007) درنشت IIEP اذعان می کنند که تفاوت بین پسران و دختران در آموزش مشهود است و ترکیه نیز از این روند پیروی کرده است. در ترکیه اگرچه بازده اقتصادی آموزش برای دختران برابر یا حتی بالاتر از آموزش پسران بوده است ، ولی با این وجود والدین بیشتر تمایل به سرمایه گذاری بر آموزش پسران تا دختران دارند ، چرا که فکر می کنند آنان در زمان پیری والدین بیشتر از دختران به آنها کمک می کنند. تنسل و بیرکن اشاره می کنند که به همین دلیل در سال 2006-2005 نرخ ثبت نام پسران نسبت به دختران در کلاس های خصوصی 5 درصد بیشتر و برابر با 52.5 در برابر 47.5 بوده است. البته این اختلاف در دوره متوسطه به 9 درصد رسیده است (54.6 برای پسران و 45.4 برای دختران) .

از این جنبه باید اشاره کرد که مراکز آموزش خصوصی نسبت به مدارس دولتی کمتر دارای نابرابری جنسیتی هستند ، چرا که والدینی که فرزندان شان در دوره متوسطه درس می خوانند ، برای هردو گروه پسران و دختران پول خرج می کنند ، مگر اینکه خانواده فقیر باشد که معمولاً برای پسران بیشتر هزینه خواهند کرد. نابرابری جنسیتی هم چنین به وسیله سوجاتا (2007) در هندوستان گزارش شده است که این امر متاثر از تاثیر ترکیب عوامل فرهنگی با اقتصادی است. داده های مربوط به نابرابری جنسیتی در دیگر کشورها را می توان به شرح زیر مورد توجه قرار داد :

- در کنیا ، باچمن (2002) به پیشرفت های زیاد در جهت برابری ثبت نام ها در نظام ملی آموزش و پرورش اشاره می کند . اما او اضافه می کند که گفتارهای قالبی در رابطه با چشم اندازهای شغلی و سوگیری های جنسیت ی در کمک مورد انتظار از دختران برای انجام امور خانه ، شاید به این معنی است که والدین به فراهم سازی منابع آموزشی اضافی برای دخترانشان - به ویژه در خانواده های فقیر یا پر جمعیت - علاقه و اشتیاق کمتری دارند.

باچمن نشان داد که دختران امورخانه را بیشتر از پسران انجام می دهند ، امري که باعث کاهش شرکت آنها در نظام آموزشی سایه می شود (pp. 142-143) .

■ در کره جنوبي پژوهش کیم و لی (2008) بر بنیان تغییر درآمد نشان داد که تقاضا برای آموزش خصوصی برای پسران 51 درصد و برای دختران 57 درصد است. این امر اشاره دارد که آموزش خصوصی برای پسران کالايي خوب و برای دختران بیشتر کالای ي لوکس بوده است . کیم و لی معتقدند نرخ مشارکت نیروي کار برای زنان خیلی پایین تر از مردان بوده و در نتیجه نرخ بازگشت اقتصادي آموزش برای مردان بیشتر است.

■ پژوهش نات (2008) در بنگلادش و در دوره ابتدائي نشان می دهد که 33.3 درصد پسران و 28.1 درصد دختران از تدریس خصوصی کمک گرفته اند.

به هر حال الگوهاي بهره گيري از آموزش خصوصي در همه جا یکسان نیست. در ویتنام ، دنگ (2007) نتوانست تفاوت معني داري از بعد نابرابري جنسيتي بين دانش آموزان در دوره ابتدائي يا متوسطه پیدا کند. هم چنین داده هاي مربوط به SACMEQ در کنيا با یافته هاي تحقيق بوچمن همخواني نداشت (Paviot et al., 2008) . محققان در مصر نیز نتوانستند نابرابري جنسيتي بين فراگیران از لحاظ دریافت آموزش خصوصي بیابند (Elbadawy, Ahlburg, et al. (2006) . البته نابرابري جنسيتي در نظام اصلي آموزش و پرورش بیش از پیش مشهود است و بعضي محققان بر بنیان یافته هاي مربوط به گزارش بازار کار سال 1998 مصر ، انتظار وجود نابرابري بیشتر در بخش آموزش خصوصي را دارند. آنها هم چنین احساس می کنند که پاداش نظام آموزشي از طريق " بازار ازدواج " (Marriage Market) صورت می گیرد ، چرا که دختراني که آموزش بیشتری دیده اند احتمالاً می توانند با پسران تحصیل کرده تر و ثروتمند تر ازدواج کنند و به همین دلیل نابرابري ها کمتر از گذشته می شود . در بعضي مناطق ، نابرابري هاي جنسيتي از زنان نسبت به مردان بیشتر طرفداري می کند. به عنوان مثال در قرقیزستان ، بگداسا وروف و ایوانو (2009) دریافتند که در برابر 65.4 درصد دانش آموزان دختر فقط 34.6 درصد دانش آموزان پسر از آموزش خصوصي کمک گرفته اند. يك متغير مناسب براي توضيح اين نابرابري آن است که تقریباً دو سوم دانش آموزان در خانواده هاي تحصیل کرده زندگي کرده و بين 65 تا 70 درصد آنان گزارش کرده اند که يکي از والدين ، فارغ التحصيل دانشگاه بوده است. با این همه ، این متغير شاید بیشتر بتواند برابري تا نابرابري جنسيتي را توضيح دهد.

یکی دیگر از ابعاد توجه به جنسیت، معطوف به وضع معلمان است. در بعضی جوامع تدریس خصوصی بیشتر توسط معلمان مرد ارائه می شود. پژوهشی در کامبوج نشان داد که هیچ دانش آموزی در پایه های 1 تا 3 یک مدرسه ویژه روستایی، آموزش خصوصی دریافت نکرده است، اما در پایه های 4، 5 و 6 نسبت دریافت آموزش خصوصی به ترتیب 50، 25 و 90 درصد بود. هنگامی که از مدیر مدرسه پرسیده شد که چرا میزان دریافت آموزش خصوصی در پایه 5 کمتر از سایر پایه ها است، در پاسخ گفت "چون معلم این کلاس یک خانم است که به خاطر انجام وظایف روزمره خانوادگی نمی تواند به نحو مرتب به بچه ها آموزش خصوصی دهد" (Bray, 1999b, p. 60). به نحو مشابه، هارتمن (2008) گزارش کرد که اگرچه در مصر بعضی از معلمان زن به تدریس خصوصی نیز اشتغال می ورزند، ولی به نظر می رسد موسسات خصوصی آموزش در سلطه مردان قرار دارد. او می گوید:

"دلائل کاملاً مشهودی وجود دارد که چرا معلمان زن کمتر از معلمان مرد به تدریس خصوصی اشتغال دارند که می توان از مسئولیت های خانگی به ویژه اگر دارای فرزندان باشند، یاد کرد. صرف نظر از این امر، از لحاظ اجتماعی این موضوع چندان پسندیده ای - به ویژه برای معلمان زن مجرد - نیست که وقت خود را در بعد از ظهر ها بیرون خانه بگذرانند یا دانش آموزان را به خانه های خود دعوت کنند.....هم چنین معلمان زن به احتمال زیاد بیشتر از بعد اقتصادی مورد حمایت همسر یا خانواده های خود هستند و لذا چندان وابستگی به درآمد اضافی ناشی از تدریس خصوصی ندارند" (Hartmann, 2008, p. 68).

البته فرهنگ در سایر نقاط دنیا متفاوت است، اگرچه به نظر می رسد معلمان مرد بیشتر از معلمان زن در جستجوی یافتن مشتری برای کلاس های خصوصی هستند و به همین دلیل بیشتر به شاگردان خود در مدارس اصرار می ورزند که در کلاس های خصوصی شرکت کنند. این آمارها گزارش های ارائه شده در مناطق دیگر هماهنگ است. به عنوان مثال، گزارش بررسی بازار کار کشور مصر در سال 1998 نشان داد که از 4/816 خانوار در 22 استان از 27 استان کشور، در مقایسه با 52/0 درصد از دانش آموزان در مناطق شهری فقط 39/6 درصد از دانش آموزان در مناطق روستایی تدریس خصوصی دریافت کردند (Elbadawy et al., 2006). فاصله میانگین هزینه های سالانه برای آموزش خصوصی بر حسب هر کودک از این هم بیش تر بود:

188/9 پوند مصردر مناطق روستایی، در برابر 491/5 پوند در مناطق شهری. به نجومشابه، در بنگلادش آمار گزارش شده توسط نا ت (2008) نشان داد که در مقایسه با 43/6 درصد دانش آموزان مناطق شهری، فقط 19/6 درصد از دانش آموزان پایه اول ابتدای در مناطق روستایی از تدریس خصوصی استفاده کرده اند. در پایه پنجم و پایان دوره ابتدا یی، این شکاف گسترده بود: 35/6 درصد در مناطق روستایی در مقایسه با 62/2 درصد در مناطق شهری. این آمار نشانگر هر دو تقاضا و عرضه است. با توجه به بعد عرضه، واتسون (2008) اظهار داشت که در استرالیا، عرضه ناکافی معلمان خصوصی در مناطق روستایی و دور افتاده، مانع اساسی برای تضمین تداوم طرح دولتی "ارائه تدریس خصوصی به دانش آموزان مناطق دور افتاده" شده است. به همین دلیل دانش آموزان این مناطق به طور مداوم در آزمون های استاندارد شده دارای عملکرد کمتر از میانگین ملی هستند.

جدول 8 : استفاده از آموزش خصوصیدر آسیا و شرق اروپا به تفکیک مناطق شهری و روستایی

کشور روستایی	شهری	
آذربایجان	87/8	95/0
بوسنی و هرزگوین	56/9	57/7
کرواسی	50/1	61/6
گرجستان	76/9	81/2
قزاقستان	56/6	70/1
قرقیزستان	37/7	61/9
لیتوانی	54/9	69/7
مغولستان	69/8	71/6
لهستان	59/9	70/1
اسلواکی	54/7	58/2
تاجیکستان	41/0	49/9
اکراین	77/7	82/0

Source: Silova (2007), p. 7.

جدول 9 : فراوانی دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی دریافت کننده آموزش خصوصیدر چهار ایالت هند

ایالت	روستایی	شهری
آندراپرادش	20/7	38/7
کرالا	66/5	70/6
ماهاراشترا	29/3	72/7
اوتارپرادش	32/0	52/7
کل	64/0	29/0

N = Rural 1,492; Urban 2,539

Source: Sujatha (2007), p. 5.

قومیت و نژاد

بعدیگرنابرابری های اجتماعی ممکن است به قومیت و نژادگرایی مربوط باشد. به عنوان مثال، در ویتنام پژوهش‌دنگ (2007) نشان داد که در سال 1997-1998، 37 درصد از دانش‌آموزان دوره ابتدای متعلق به اکثریت قومی از تدریس خصوصی استفاده کرده اند، در حالی که این میزان برای دانش‌آموزان متعلق به گروه اقلیت قومی، فقط 7/1 درصد بوده است. این نسبت در دوره اول متوسطه به ترتیب 60/7 و 19/0 درصد؛ و در دوره دوم متوسطه 78/0 و 55/9 درصد بود. برعکس، در سایر مناطق جغرافیایی ممکن است دانش‌آموزان اقلیت قومی تدریس خصوصی بیشتری دریافت کنند. ایرسون و راشفرت (2005) دریافتند که در فضای بازار - محور انگلستان به نظری رسد که کودکان جنوب آسیا، چینی ها، و آفریقایی-کارائیبی ها، احتمال دارد که آموزش خصوصی بیشتری نسبت به کودکان سفید پوست اروپایی دریافت کرده باشند. درونکو و روتورنتویکانادا اکثر شرکت‌کنندگان برای تدریس خصوصی کودکان مهاجران از هنگ کنگ، تایوان و چین هستند. در شرایط نسبتاً متفاوت حاکم برایالات متحده آمریکا و متاثر از طرح دولتی "هیچ کودکی نباید عقب بماند"، شرایط حداقلی برای دستیابی دانش‌آموزان آمریکایی آفریقایی و اسپانیایی تبار به آموزش های خصوصی فراهم شده است (Zimmer et al., 2007; Mori, 2009).

اثرات آموزشی

برخلاف بسیاری از سایه ها، سایه نظام آموزش و پرورش ممکن است بر مجوعه ای که از آن تقلید می کند، اثر گذارد. در بسیاری از موقعیت ها ممکن است تصور کرد که تدریس خصوصی به جریان اصلی یادگیری مدرسه ای از طریق ارائه شیوه های مکمل می کند. با این حال در برخی شرایط، جریان اصلی آموزش رانیز تضعیف می کند. تدریس خصوصی که توسط دولت ها برای دانش‌آموزان فقیر یا اقلیت قومی تدارک دیده می شود با تدریس خصوصی که کلاً توسط نیروهای بازار ارائه می شود، متفاوت می باشد، اگرچه در هر دو گروه ممکن است ما شاهد تنوع گسترده ای از لحاظ نوع آموزش ها باشیم. بر این اساس، پی سون (2007) از طیف گسترده اثرات ابعاد آموزشی همچون امکانات مدرسه، زمان آموزشی، محتوای تربیتی و آموزشی، عملکرد معلم، یادگیری دانش

آموزان، و پویایی کلاس درس یاد می کند (همچنین به منبع دنگ وراجرز، 2008 نگاه کنید).

طرح های مورد حمایت دولت برای دانش آموزان ضعیف

دربین شرکت کنندگان نشست سیاست های IIEP یک عضو وزارت کودکان، مدارس و خانواده (DCSF) گزارشی را که مربوط به یک برنامه آزمایشی بود، ارائه داد (Taylor, 2007). برنامه " ایجاد پیشرفت بیشتر "، تمرکز بر تدریس خصوصی انفرادی (رودرو) - به عنوان ابزاری برای حمایت از یادگیری بچه ها و کاهش نابرابری در پیشرفت تحصیلی - بود. طراحان این برنامه در راستای آماده سازی خود برای اجرای آن به ارزیابی اثرات تدریس خصوصی در انگلستان، استرالیا و ایالات متحده آمریکا پرداختند. داده ها ی مربوط به انگلستان توسط ایرسون (2004) و ایرسون و راشفرت (2005) منتشر شد. پژوهش ایرسون و راشفرت نشان داد که 27 درصد از دانش آموزان 6، 11 و 13 ساله تدریس خصوصی دریافت کرده بودند. هم چنین محققان مشاهده کردند که رایج ترین موضوعات درسی برای تدریس خصوصی دروس ریاضیات، انگلیسی (خواندن و نوشتن برای کودکان 6 ساله)، و علوم بود. سایر یافته های کلیدی عبارتند از:

- دلیل اصلی گرفتن معلم خصوصی، کسب موفقیت در امتحانات و تست ها بود (دوسوم دانش آموزان).
- گاهی اوقات برای دانش آموزان دوره متوسطه دلیل اصلی وجود معلم خصوصی، حفظ سطح موفقیت فعلی آموزشی یا جبران عقب ماندگی های کلاسی به علت بیماری بود.
- به احتمال زیاد کیفیت تدریس خصوصی بر تداوم آن اثرگذار است. لذا با توجه به درجه اثربخشی، آموزش های خصوصی متنوع اند.
- به نظرمی رسد که تدریس خصوصی تاثیر کم یا اندکی بر نتایج " گواهی عمومی آموزش متوسطه " (ESCG) فراگیران سفید پوست و اثرات مثبتی بر عملکرد

بردانش آموزان غیرسفیدپوست دارد. در مجموع ، اثرات مثبت آن برای کسب این گواهینامه اندک است . هم چنین تدریس خصوصی ریاضیات در امتحانات (ESCG) مزایای بیشتری برای پسران نسبت به دختران دارد.

از آنجایی که تدریس خصوصی تا حد زیادی دارای تنوع است ، تاکنون اطلاعات نظام مند اندکی در مورد شرایطی که باعث اثرگذاری آن می شود ، جمع آوری شده است. در استرالیاتیلور (2007) به ابتکار دولت برای کمک به دانش آموزان سال سوم که نتوانسته بودند به سطح استاندارد ملی در درس خواندن در سال 2003 برسند ، اشاره می کند. این طرح یک کوپن به ارزش 700 دلار استرالیایی در اختیار والدین یاسپرستان این کودکان قرار می داد تا آنان بتوانند با استخدام معلم خصوصی، آموزش انفرادی خواندن را برای آنان فراهم سازند. پس از اجرای طرح و از طریق جمع آوری اطلاعات در خصوص عملکرد کودکان قبل و بعد از آموزش خصوصی ، سطوح تغییرمورد ارزشیابی قرار گرفت (Watson, 2007) . در سال 2003، حدود 19000 دانش آموز سال سوم (7/6 درصد از کل دانش آموزان) نتوانسته بودند به سطح استاندارد ملی در درس خواندن برسند که از این تعداد ؛ 6200 نفر از کمک طرح مذکور استفاده و 5443 نفریک دوه ی کامل تدریس خصوصی را دنبال کرده بودند. ارزیابی ها نشان داد که این طرح به دانش آموزان فرصت داد تا بدون حواس پرتی ، آموزشی ببینند که پیامد آن بهبود تمرکز و توجه بیشتر به یادگیری بود. همچنین این طرح به آنها اجازه داد که بدون ترس و خجالت ، یاد گرفته و اعتماد به نفس خود را تقویت کنند. البته برای کسب موفقیت ، تاثیر عوامل متعدد مربوط به مدرسه و خانواده را نمی توان نادیده انگاشت. این موضوع در گزارش های ارسالی توسط بعضی از کشورها مورد تاکید قرار گرفته است. برای مثال در ایالت ویکتوریا، عملکرد 89 درصد از دانش آموزان در مهارت های خواندن نزدیک به 1/7 سال بهبود یافته است. با این وجود این طرح هنوز در مرحله آزمایشی قرار داشته و برای نتیجه گیری بهتر به تجربه بیشتری نیاز است. واتسون (2007) معتقد است که هنوز اطلاعات اندکی برای اثبات

مقرون به صرفه بودن این طرح - درمقایسه با روش های دیگر مداخله آموزشی - در دسترس قرار دارد.

سومین طرحی که مورد توجه تیلور (2007) قرار گرفت، برنامه "هیچ کودکی نباید عقب بماند" است که به عنوان یک سیاست دولتی در شیکاگو به مرحله اجرا گذاشته شد. بر اساس این برنامه در سال 2005، مدارس دولتی شیکاگو با 30 شرکت خصوصی و سازمان ارائه دهنده خدمات آموزشی برای پیش از 60000 دانش آموز در 343 مدرسه و با هزینه بالغ بر 50 میلیون دلار قرارداد بستند. آموزش خصوصی توسط هر دو گروه سازمان های انتفاعی و غیر انتفاعی ارائه می شد. سایر مدارس شیکاگو ضمن بهره گیری از کمک مالی، هم چنین از برنامه های مرسوم خود پیروی می کردند. ارزیابی ها نشان داد دانش آموزانی که تدریس خصوصی دریافت کرده اند درمقایسه با دانش آموزانی که واجد شرایط بودند، اما آن را دریافت نکردند، عملکرد بهتری داشتند. دانش آموزانی که تدریس خصوصی دریافت کردند به طور متوسط در خواندن 1/09 سال و در ریاضیات 0/94 سال افزایش کارایی داشتند. عملکرد دانش آموزانی که تدریس خصوصی دریافت نکردند به ترتیب 1/03 و 0/92 بود که از سطح میانگین نمره کل دانش آموزان شهر شیکاگو (1/06 و 1/01) کمتر بود. با توجه به تجربه شیکاگو، تیلور چهار نتیجه عمده را مدنظر قرار می دهد:

- آموزش خصوصی بر اساس واجد شرایط بودن کودکان برای دریافت وعده غذایی رایگان در مدرسه (که معیاری اقتصادی است) و نه شایستگی های تحصیلی به آنان ارائه شد. لذا برخی از دانش آموزان که به تدریس خصوصی نیاز داشتند آن را دریافت نکردند و برعکس. هم چنین والدین، درسی را که باید برای آن کودک به کلاس خصوصی می رفت، انتخاب می کردند که در بعضی موارد انتخاب آنها اشتباه بود. موسسات خصوصی از شگردها و مشوق های تبلیغاتی و هم چنین ارائه حجم متنابهی آموزش برای جذب والدین سود جستند که این عمل از بعد آموزشی چندان مفید نبود.

- اندازه گروه های تدریس خصوصی متفاوت بود. در بعضی موارد تدریس خصوصی فردی بود ، ولی در اکثر موارد به صورت گروهی ارائه می شد که تا 20 دانش آموز در یک کلاس نیز گزارش شده است.

- هیچ ارزیابی استاندارد و واحدی وجود نداشت و سطح مسئولیت پذیری پایین بود. یک معلم - به جای مدرسه یا مربی دیگری - می تواند به کودکی که هیچ دستاورد واقعی نداشته ولی در امتحانات پایانی بهتر عمل کرده است ، بها دهد . تعداد بسیار کمی از موسسات ، گزینش شده یا درس های آنها مورد ارزیابی قرار گرفته است و هم چنین تعداد خیلی از آنها به دل نگرانی های والدین یا مدرسه بها داده اند.

- موسساتی که معلمان جوان رابه عنوان معلم خصوصی استخدام کرده بودند ، اثر گذاری بیشتری داشتند. بسیاری از این معلمان ، جزوات و مواد درسی را که برای ارائه تدریس خص وصی به آنها داده شده بود با نیازهای کودکان انطباق می دادند. به طور معمول این معلمان موفق به کسب عملکرد خوب در دانش آموزان ، بازخورد خوب والدین، و اعتماد بالای مدارس می شدند.

با در نظر گرفتن این یافته ها در سال 2007 در انگلستان برنامه ای برای پرداخت کلیه هزینه های تدریس خصوصی رودرو (تك نفره) برای 10 درصد دانش آموزان در دوره های بنیانیابتدایی و متوسطه اول (برای کودکان 7-11 و 14-11 ساله) در 848 مدرسه طراحی شد. این برنامه شامل 10 ساعت تدریس خصوصی به علاوه دو ساعت کلاس مدرسه یا ارتباط معلم با دانش آموز در دروس انگلیسی و ریاضیات می گردید. یک طرح قابل مقایسه با برنامه انگلیس ، درسنگاپور نیز به مرحله اجرا درآمد (Tan, 2009) . در طی دهه ی 1980، دولت در مورد عدم توازن نژادی در پیشرفت تحصیلی وبه ویژه عملکرد ضعیف دانش آموزان مالائیتبار در مقایسه با چینی ها وهندی ها نگران بود. مقامات دولتی حمایت های مالی را - به منظور ارائه تدریس خصوصی به کودکان - در دسترس شورای آموزش برای کودکان مسلمان مالایی (MENDAKI) قرار دادند. همچنین دولت اجازه استفاده از مدارس دولتی برای تدریس خصوصی ، بعد از ساعات رسمی و بهره گیری از معلمان آموزش دیده داوطلب را با پرداخت هزینه های پایین تدریسی به شورای مذکور داد. طرح تدریس خصوصی ابتدا توسط MENDAKI و سپس

توسط انجمن هندي توسعه سنگاپوري (ADNIS) به نحو بسيار خوب و موثر به اجرا درآمدند (see MENDAKI, 2009; SINDA, 2009) .

همچنين نتايج يك طرح مشابهها طرح هاي فوق نيز در نشست سياست هاي PEII توسط ردی (2007) گزارش شد که در آفريقاي جنوبي اجرا شده است. وزارت علوم و فناوري آفريقای جنوبي (DSI) تلاش کرد شيوه هاي تدريس خصوصي براي بهبود يادگيري درس علوم در مدارس متوسطه را شناسايي کند. پس از دريافت توصيه های لازم ، اين وزارت خانه تصميم گرفت که با اجراي طرحها هدف قراردادادن مدارس در خدمت خانواده های کم درآمد ، به آنان ياري رساند. لذا تدريس خصوصي رو در رو به عنوان شيوه غالب ، انتخاب و دولت بابخش خصوصي براي کمک به تامين بودجه آن به گفت وگو نشست. اين طرح يك مثال بارز از ابتکارات دولتي در جهت کاهش نابرابري ها و تاثير گذاري بر جريان اصلي مدارس، براي ارتقاء سطح يادگيري فراگيران فقير بود .

تدريس خصوصي بازار محور

طرح های ديگري که در بخش های قبلي کتاب به آنها اشاره شد ، عمدتاً تجاري محور هستند. همچنين از آنها انتظار می رود دست آوردهای آموزشي را ارائه دهند ، بدون اينکه تقاضا برای آنها کم شود . با اين حال ارزيابی اين ابتکارات نشان می دهد که برخی از آنها بيشتر بر اساس احساسات و تجارت تا شواهد اثبات شده ، بنیان گذاشته مي شوند. هم چنين بين ماهيت تدريس خصوصي و آمادگی دانش آموزان برای بهره گيري از آن رابطه وجود دارد. در بعضی مواقع تدريس خصوصي، تاثير منفي بر جريان اصلي نظام آموزش و پرورش گذاشته است. از جمله مشکل ساز ترين موارد آن است که موسسات آموزش خصوصي به جانشيني برای جريان اصلي آموزش مبدل می شوند ، به ويژه زمان برگزاري امتحاناتي که اين موسسات برگزار مي کنند. در بعضی کشورها دانش آموزان در مي يابند که مدارس قابليت کمتری برای برآورده سازي نيازهای ويژه آنان دارند، چرا که مدارس مجبورند همزمان به گستره وسيعي از خواسته هاي فراگيران و اهداف اجتماعي و سياسي پاسخ دهند . در ترکيه اين امر باعث شده است که دانش آموزان هزينه هاي زيادي براي گواهي هاي

پزشکی بپردازند تا بدین وسیله غیبت خود از مدرسه را توجیه کنند. این امر به خصوص زمانی رخ می دهد که دانش آموزان خود را برای ورود به دوره متوسطه اول یا دوم آماده می کنند و شرکت در کلاس های خصوصی یا ماندن در خانه و درس خواندن را بر شرکت در کلاس های مدرسه ترجیح می دهند. تنسل و بیرکن (p. 8 , 2007) گزارش کرده اند که «بیشتر دانش آموزان گزارش های پزشکی دروغین فراهم می کنند که غیبت آنها را از کلاس ها ممکن می سازد و این امر به یک جریان شایع و پرهزینه مبدل شده است". در سال 2005، اتحادیه م علمان ترکیه طی یک نظرسنجی از 1575 دانش آموز سال آخر متوسطه و 1073 فارغ التحصیل دبیرستان ، از آنان پرسید که آنها چگونه خود را برای امتحانات آماده می کنند. 55 درصد از دانش آموزان سال آخر متوسطه و 49 درصد فارغ التحصیلان دبیرستان ی اظهار داشتند که آنها گزارش های پزشکی دروغین تهیه کرده اند. الگوهای مشابه در آذربایجان نیز مشاهده شده است. کاظم زاده (2007) نشان داد که به ویژه در آخرین پایه آموزش متوسطه، معمولاً دانش آموزان از کلاس غیبت می کنند تا در طول ساعات مدرسه به کلاس های خصوصی بروند (See also Silova and Kazimzade, 2006). برخی از دانش آموزان حتی برای معاف شدن از حضور در مدرسه به مسئولان آن رشوه پرداخت می کنند تا در دفتر حضور و غیاب ، حضور آنان را ثبت کنند. در پشتیبانی از یافته های اوبگادو (2007) در موریتانی ، کاظم زاده نیز اشاره می کند که اکثر کلاس های مدرسه به این دلیل که بیشتر دانش آموزان در کلاس های تدریس خصوصی در خارج از مدرسه شرکت کرده اند ، خالی اند.

البته فراوانی کلاس های تدریس خصوصی نیز ممکن است بر سطح تمرکز دانش آموزان اثربگذارند. در کره جنوبی ، کیم (2007) دریافت آموزش خصوصی بر مدارس متوسطه با هدف ویژه (special purpose high schools (SPHs)) اثر گذار است. دانش آموزان دریافت ه اند که مراکز آموزش خصوصی به طور گسترده ای برای ارائه آموزش مناسب ترند. از آنجاکه خواسته ها و فشار مراکز آموزش خصوصی بر فراگیران زیاد است، آنها معمولاً در طول ساعات درسی در کلاس به خواب می روند. دانش آموزان خود به این موضوع اعتراف می کنند (Kim, 2007, p. 17) :

معلمان معمولاً دانش آموزان مدارس متوسطه با هدف ویژه (SPH) را دوست ندارند. آنها در کلاس تمرکز نداشته و به خواب می روند. از آنجایی که نمرات ترم دوم پایه سوم برای دانش آموزان HPS محاسبه نمی شود، ایندانش آموزان نظم کلاس را به هم می زنند. دانش آموزان HPS، در دروس بسیار موفق اند و به همین دلیل کلاس را چندان جدی نمی گیرند. درواقع بسیاری از آنها در زمان کلاس به انجام تکالیف مؤسسه خصوصی یا مطالعه دیگر دروس پرداخته یا به خواب می روند. در کلاس زبان انگلیسی، بسیاری از آنها در خواب اند و معلم نیز این را می داند.

نقل قول بالانه تنها در مورد سطح تمرکز بلکه همچنین به تنوع حاکم بر جریان اصلی کلاس درس اشاره دارد. هنگامی که تدریس خصوصی به دانش آموزان ضعیف کمک می کند، معمولاً دارای تنوع کمتری بوده و به معلم در جریان تدریس دروس اصلی مدرسه کمک می رساند. با این وجود، اکثر موسسات آموزش خصوصی در خدمت دانش آموزان زرنگ هستند، همانطور که تجربه موجود در موریتانی نشان می دهد (Bah-lalya, 2006, p. 75):

هنگامی که برخی از دانش آموزان در کلاس های تدریس خصوصی شرکت و بعضی دیگر شرکت نکنند، این امر باعث ایجاد نابرابری در کلاس شده و بیش از پیش بر روند اصلی آموزش تاثیر می گذارد. درحالی که تدریس اضافی خصوصی می تواند یادگیری دروس را به طور منظم افزایش دهد، هم چنین می تواند یادگیری و آموزش در طول ساعات معمولی مدرسه بکاهد.

از جمله چالش های دیگر آموزش خصوصی این است که ممکن است نظام تربیتی حاکم بر آن با روند های تربیتی موجود در مدارس یکسان نباشد. برای مثال، دانش آموزان ممکن است در آموزش خصوصی ریاضیات به جای درک اصول آن، حل مکانیکی مسائل را یاد بگیرند. در ایالات متحده آمریکا، طرح "هیچ کودکی نباید عقب بماند" به دلیل عدم هماهنگی با برنامه درسی کلاس مورد انتقاد قرار گرفته است. منتقدان معتقدند که دانش آموزان دریافت کننده کمک، خود را بی نیاز از برقراری ارتباط با معلم کلاس می بینند زیرا آموزش خصوصی موجب تضعیف ظرفیت

سازمانی مدارس به منظورتوسعه یک برنامه آموزشی منسجم می شود (Sunderman, 2006, p. 118). حتی شاید مخاطره بیشتر، از موقعیت هایی حاصل شود که در آن معلمان مدرسه از جریان اصلی کلاس غفلت می کنند، چرا که می دانند دانش آموزان شان از تدریس خصوصی بهره می برند. در این رابطه هارتمن (2008:52) دیدگاه یک دانش آموزمصری را که معلم خصوصی شیمی او همچنین معلم رسمی وی است، انعکاس می دهد:

دن امی گوید در مدرسه، دانش آموزان در جریان کلاس درس با هم صحبت می کنند یا درس های دیگری می خوانند. هیچ کس به درس توجه نمی کند و لذا معلم برای آموزش کل درس به خود زحمت نمی دهد. او ممکن است فقط موضوع را بسیار سطحی و بدون پرداختن به جزئیات توضیح دهد. او میداند که همه ما به کلاس های خصوصی می رویم، پس چرا باید به خود زحمت دهد.

هارتمن دریافت بسیاری از معلمان خصوصی با نوشتن کتاب های درسی، درآمد بیشتر و کسب می کنند. این کتابها معمولاً در بازار و کتاب فروشیها موجودند، اما در مدارس ممنوع می باشند زیرا به طور رسمی تایید نشده و ممکن است موجبات تضعیف رویکردهای آموزشی مصوب را فراهم سازند. سایر ابعاد تاثیر تدریس خصوصی با مطالعه سه پژوهش موردی ارائه شده در بخش زیر آشکار خواهد شد. با این حال بهتر است نگاه مجددی به نظرات پویسون در خصوص روابط احتمالی بین آموزش خصوصی با نظام اصلی آموزش و پرورش داشته باشیم (جدول 10).

جدول 10: تأثیر آموزش خصوصی بر نظام اصلی آموزش و پرورش

نوع اثرگذاری	دامنه‌ها
مثبت منفی	

بودجه آموزش و پرورش	• در سطح جهان منابع بیشتری آموزش و پرورش اختصاص داده شده است • ریخت و پاش بودجه که می تواند به نحو مؤثرتری توسط نظام اصلی آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد. • فشار معلمان بروالدین برای پرداخت هزینه های تدریس خصوصی. • محرومیت دولت از درآمدهای مالیاتی.
درآمد معلم	- درآمد اضافی برای معلمان
مدیریت معلم	- • تغییر در روش های مدیریت (اعمال فشار برای تخصیص کارهایی که پول بیشتر را تضمین می کند).
استفاده از امکانات مدرسه	• بهبود نرخ استفاده از امکانات مدرسه در ساعات غیر رسمی
زمان آموزش	• استفاده بهتر از زمان خارج از مدرسه (به ویژه برای نظارت بر جوانان)
محتوی آموزشی و تربیتی	- • صرفا بخشی از برنامه درسی در طول ساعات رسمی تدریس می شود. • الگوبرداری از شیوه های یادگیری شتابان موسسات خصوصی توسط معلمان.
عملکرد معلم	• کاهش تلاش معلمان در کلاس با این اطمینان که هر شاگرد به قدر کافی آموزش خصوصی می بیند • خستگی و ناکارآمدی معلمان در ارائه دروس خصوصی. • غفلت معلمان از وظایف اصلی به خاطر تدریس خصوصی (غیبت).
یادگیری دانش آموز	• کمک به دانش آموزان برای درک مطالب ارائه شده در کلاس در مدرسه • حجم سنگین کار و خستگی دانش آموز. • فقدان علاقه به فعالیت های کلاس درس • یادگیری مکانیکی دانش آموزان، کاربرد اطلاعات ارائه شده در طی تدریس خصوصی. • افزایش میزان غیبت دانش آموزان.
پویایی کلاس درس	• کمک کردن به دانش آموزان ضعیف برای رسیدن به بقیه کلاس. • مهمتر شدن تدریس خصوصی از تجربه همکاری در کلاس درس • آموزش و یادگیری شیوه های مورد استفاده معلمان متفاوت با شیوه های تدریس خصوصی. • عدم احترام به معلمان نظام اصلی. • مواجه شدن معلمان مدرسه با نابرابری های بیشتر در کلاس های درس
روش های ارزیابی و انتخاب	- • الزام به گذراندن امتحانات برای تصدیق تاثیر تدریس خصوصی • ایجاد عدم توازن در روند پذیرش دانشگاه.
دستاوردهای دانش آموز	• نتایج بهتر برای دانش آموزان ضعیف • بهبود یادگیری دانش آموز و رقابت در بازارهای آموزشی. • افزایش نابرابری های اجتماعی بین دانش آموزان • گسترش شکاف ها با ارائه آموزش بیشتر به دانش آموزان زرنگ • جانبداری از دانش آموزان دریافت کننده تدریس خصوصی • تنبیه دانش آموزانی که در تدریس خصوصی حضور ندارند (افت تعمدي).
تولید و توزیع کتاب درسی	• معرفی شیوه های یادگیری سریع محتوی کتاب های درسی. • تشویق تولید مواد درسی جدید، که موجب آسانی یادگیری و کسب آمادگی بیشتر برای امتحانات

سه مطالعه موردی

بررسی تجارب خاص ملی، پیچیدگی های این موضوع را بیشتر روشن می سازد. اگرچه کشورهای بسیاری را می توان برای مطالعات موردی انتخاب کرد، اما برای پرهیز از اطاله کلام تمرکز خود را به سه مطالعه موردی معطوف می سازیم. کره جنوبی به این دلیل انتخاب شده است که در تدریس خصوصی درمقیاس کلان، دارای سابقه طولانی است و دولت های متوالی با سیاست های مختلف خود برای رسیدگی به مسائل آن تلاش کرده اند، اگرچه به نظر می رسد به موفقیت های محدودی نیز در این راه دست یافته اند. موری تانی نیز در برخی موارد دارای سابقه ای مشابه با کره جنوبی است، اما جمعیت آن کمتر و تنوع فرهنگی و شیوه های تدریس خصوصی در آن بیشتر است. فرانسه به این دلیل انتخاب شده است، چون دولت این کشور ساختارهایی را به منظور تشویق تدریس خصوصی ایجاد کرده است و تحولات اخیر آن حائز اهمیت بیشتری است.

کره جنوبی

شیت (2002) آموزش و پرورش در کره جنوبی را همچون يك "مشغله ملی" (National Obsession) توصیف کرد. پژوهش او در خصوص آنچه که گاهی اوقات خود کره ای ها آن را «تب آموزش و پرورش» (Education Fever) می نامند، نشان می دهد که آموزش ابزاری مهم برای تحولات اقتصادی و اجتماعی است و به همین علت از اواسط قرن بیستم، تدریس خصوصی به بخش مهمی از آن مبدل شده است (see also Lee, 2005). همانطور که در نشست سیاست های IIEP توسط کیم (2007) اشاره شد، 63/1 درصد از دانش آموزان دبیرستانی در کلاس های تدریس خصوصی شرکت کرده اند. این نسبت برای دانش آموزان دوره اول متوسطه 78/4 درصد و برای دانش آموزان دوره ابتدای به 88/2 درصد می رسید. در کره جنوبی تدریس خصوصی در اشکال مختلفی انجام می شود. به عنوان مثال، در سطح مدارس متوسطه و در سال 2007، 45/5 درصد از دانش آموزان در مؤسسات خصوصی که *hakwons* نامیده می شوند، ثبت نام کردند. 25/4 درصد آنان از تدریس خصوصی فردی یا گروهی

استفاده و 10/4 درصد با استفاده از جزوات تهیه شده توسط موسسات خصوصی و با نظارت یکی از اعضای خانواده یا یک مربی خصوصی به آموزش اشتغال و 5 درصد آنان از آموزش خصوصی اینترنتی کمک گرفته اند (Kim, 2007, p. 7). هم چنین کل هزینه‌های خانوار برای تدریس خصوصی در سال 2006 معادل 24 میلیارد دلار آمریکا برآورد گردید (Kim and Lee, 2008). این میزان معادل 2/8 درصد از تولید ناخالص داخلی برابر با 80 درصد از مخارج دولت برای آموزش عمومی در دو دوره ابتدایی و متوسطه است. البته هم مقامات دولتی و هم عموم مردم نسبت به صحت این ارقام تردید دارند. به همین دلیل کیم می نویسد (2007، ص1) :

آموزش خصوصی یکی از آزاردهنده ترین مسائل در کره است. به همین علت این آموزش در معرض اتهاماتی همچون افزایش فشار اقتصادی بر والدین، گسترش نابرابری بین غنی و فقیر، تحریف برنامه درسی مدرسه، تنزل جایگاه معلمان مدرسه، و آسیب رسانی به پیشرفت متوازن فراگیران قرار دارد.

در عین حال، تقاضای خانواده ها برای تدریس خصوصی بسیار زیاد و پایدار است. در پایان جنگ جهانی دوم - زمانی که کره از حکومت استعماری ژاپن استقلال یافت - نرخ بی سوادی بالا و کشور بسیار فقیر بود. چهار دهه بعد، کره تحول صنعتی یافته و در سال 1996 قادر شد که به سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (DCEO) بپیوندد که ب اشایستگی «باشگاه ثروتمندان» اقتصادهای پیشرفته نام گذاری شده است (Henry, 2001, p. 7). بزعم ست (3:2002) نظام آموزش پیشینیان تدریس خصوصی، یک عنصر مهم - و نه حداقلی - در راه کسب این موفقیت بود، چرا که " تاکید بر قدرت معلم و رقابت های شدید به ویژه در بخش بسیار رقابتی امتحانات ورودی مدرسه، باعث پیدایش نیروی کار بسیار باسواد و منظم و خلق جامعه ای آماده برای زندگی در نظام سرمایه داری صنعتی رقابتی شد "

سلطه امتحانات و تلاش های اصلاحی

در طول قرن ها پیش از استعمار ژاپن، کره دارای سنتی قوی از امتحانات برای ورود به ادارات دولتی بود که دسترسی به پست های اداری را کنترل و به تعداد کمی از افراد که می توانستند بر آزمون های سخت غلبه کنند ، قدر و منزلت و الاء اعطامی کرد (Zeng, 1999). این نظام از چین و متاثر از آیین کنفوسیوس - که در آن آموزش رسمی و فرصت های تحصیلی نقش اجتماعی مهمی بر عهده دارند- به عاریت گرفته شده بود. به هر حال نظام مدرن امتحانات، میراث دوران استعمار ژاپن در قرن بیستم بود که بعد از استقلال کره نیز با تغییرات جزئی حفظ شده است. در طول دهه 1950، امتحانات گوناگونی برای ورود به مدارس ابتدایی ، متوسطه ، و دانشگاه ها برگزار شد.

از بین این امتحانات از همه مهم تر ، آزمون های دوره ابتدایی بود که فشار بسیاری بر دانش آموزان وارد می ساخت. بعضی از مدارس شروع به سازماندهی کلاس های خصوصی به ویژه در عصرها ، تعطیلات آخر هفته و بعد از جلسات درس مدرسه کردند و بدین ترتیب " کلاس های آمادگی برای امتحان " به منبع مهمی از درآمد برای مدارس و معلمان مبدل شد. فعالیت های فوق برنامه آماده سازی برای امتحانات ، به علت ایجاد استرس برای کودکان ، فشار مالی بر والدین، و تشدید نابرابری های اجتماعی به طور گسترده مورد انتقاد قرار گرفت و لذا دستورالعمل ها و بخشنامه های متعددی از طرف وزارت آموزش و پرورش برای پایان دادن به این رویه صادر شد. در سال 1955 و در طی فرمانی از طرف رییس جمهور به " عدم تعادل بین تعداد متقاضیان و ظرفیت مدارس " اشاره و تاکید گردید " هر گونه فعالیت های اضافی کلاسی با جریمه سنگین " روبرو خواهد شد (Seth, 2002, p. 143). با این وجود، این ممنوعیت ها تاثیر چندانی نداشتند و لذا مسئولین برای کاهش تاثیر آموزش تکمیلی خصوصی به اصلاح نظام گزینش دانش آموز برای ارتقاء از مراحل مختلف نردبان آموزشی ، مبادرت ورزیدند. از جمله مهمترین اقدامات ، جایگزینی قرعه کشی تصادفی به جای امتحانات ورودی برای ورود به دوره متوسطه اول بود (در سئول در سال 1969 ، در شهرهای بزرگ در سال

1970، و در دیگر مناطق کشور در سال 1971 (Kim, 2004, p. 9) هدف این اصلاحات عبارت بود از:

- فرصت‌دهی به رشد طبیعی کودکان از طریق کاهش استرس
- ممانعت از تمرکز افراطی مدارس ابتدایی بر آماده سازی بچه ها برای امتحانات دوره متوسطه
- تضعیف آموزش خصوصی
- کاهش شکاف بین مدارس مختلف متوسطه
- کاهش بار مالی و روانی خانواده ها

این اقدامات با افزایش ثبت نام ها به منظور دست یابی به هدف ملی تحقق "آموزش اجباری برای همه" - یعنی تا پایان دوره 9 ساله (دوره متوسطه اول) - توأم گردید. این اصلاحات تاحدی و حداقل در کوتاه مدت موفق بود ، اما مشکلات دیگری پدیدار شد. مدارس دریافته اند که سطوح یادگیری فراگیران یکسان نبوده و دارای تنوع فراوان است و از این رو، معلمان مجبور شدند روش های خود را با آن سازگار سازند. لغو امتحانات ورودی برای مدارس متوسطه اول و افزایش ثبت نام ها بدین معنی بود که نظام آموزشی به آسانی و سادگی افراد را از یک دوره به دوره دیگر منتقل می کند. دانش آموزانی که هم استعداد و هم آرمان هایی داشتند، احساس کردند که نیازهایشان در کلاس های با فراگیران متفاوت - از لحاظ سطح توانایی - به اندازه کافی برآورده نمی شود. لذا آنان به منظور آماده کردن خود برای امتحانات دوره متوسطه دوم ، به آموزش های خصوصی متوسل شدند.

با پیدایش این الگو ها ، دوباره در سال 1974 دست اندرکاران نظام آموزشی یک سیستم مبتنی بر قرعه کشی برای پذیرش افراد در دوره متوسطه دوم به راه انداختند. این سیاست در سال 1980 در دو شهر سئول و پوسان و سپس در 20 شهر دیگر اجرا شد، به نحوی که تا سال 2003 ، 73 درصد از دانش آموزان دوره متوسطه تحت پوشش آن قرار گرفتند (Kim, 2004, p. 9). در سال 1982 یک طرح جداگانه برای دانش آموزان تیزهوش اجرا گردید که هدف آن تاسیس مدارس متوسطه برای پرورش دانش آموزان مستعد در زمینه های خاص همچون علوم ، زبان های خارجی، و بازی های

ورزشی بود. در واقع این طرح پاسخی به انتقاد از سیستم قرعه کشی - که فقط باعث پرورش افراد متوسط می شد- بود. در سال 2007، مدارس متوسطه ویژه 4/2 درصد از کل دانش آموزان متوسطه را تحت پوشش قرار می دادند (Kim, 2007, p. 3).

مجدداً کاربرد روش قرعه کشی باعث شد که نظام امتحانات فقط و به سادگی به عاملی برای انتقال دانش آموزان از دوره متوسطه به دوره آموزش عالی و ورود آنان به دانشگاه ها مبدل شود. در واقع عواقب نظام قرعه کشی در این مرحله بسیار شدیدتر از دوره ابتدایی بود. آزمون ها در این سطح آن قدر مهم بودند که عواقبی قوی بر سطوح پایین تر گذاشته است. شیت (2002, p. 157) دریافت که نقطه شروع حضور در کلاس های خصوصی برای آماده سازی ورود به کالج ها و دانشگاه ها "هر روز به سطوح پایین و پایین تر منتقل می شود، به نحوی که اکثر بچه ها شرکت در کلاس های خصوصی را از سال های آغازین دوره ابتدایی شروع کرده اند". همچنین لغو آزمون های ورودی دوره ابتدایی و متوسطه بدین معنی شد که زندگی در مناطقی که دارای مدارس خوب و موسسات خصوصی بهتر هستند، حائز اهمیت بیشتری است. مدارس بعضی مناطق بخاطر ورود بیشتر فارغ التحصیلان خود به کالج ها و دانشگاه ها، از شهرت بیشتری برخوردار شدند که این امر به نوبه خود باعث افزایش قیمت املاک در آن مناطق گردید. سپس این شهرت خودساخته شکل واقعی گرفت، چرا که خانواده های مرفه - که به راحتی می توانستند هزینه تدریس خصوصی فرزندان شان را پرداخت کنند - به آنجا مهاجرت کرده و ساکنین عمده را تشکیل دادند.

باز خوانی تلاش برای محدودیتها

در سال 1980 و زمانی که چون دووهوان (Chun Doo Hwan) به عنوان رئیس یک دولت نظامی جدید به قدرت رسید، حدود 12/9 درصد از دانش آموزان دوره ابتدایی، 15/3 درصد از دانش آموزان دوره متوسطه اول، و 26/2 درصد از دانش آموزان دوره متوسطه دوم از تدریس خصوصی برای کسب نمرات بهتر سود جسته بودند (Kim, 2007, p. 1). از آنجایی که رئیس جمهور مصمم به

مقابله با این مسئله بود، کنترل آزمون های ورودی کالج ها را از دست قدرت مؤسسات خصوصی خارج و از طریق برگزاری آزمون استاندارد، ورود به کالج ها را تحت سلطه دولت قرار داد. او برگزاری کلاس های فوق العاده برای مدارس متوسطه و نیز تدریس خصوصی موضوعات درسی را ممنوع کرد. این انقلابی ترین تصمیم بر علیه تدریس خصوصی تا آن زمان بود. تدریس خصوصی فقط در بازی های ورزشی، هنر، موسیقی، تکواندو و آموزش ساخت دسته گل، مجاز گردید. با این حال این ممنوعیت ها هم، در مرحله اجرا با دشواری هایی روبرو گشت. سیت (2002, p. 186) به پاره ای از این دشواری ها اشاره می کند:

والدین به طور مکرر از پیروی از مقررات بر علیه تدریس خصوصی سرپیچی کردند. گاهی دانشجویان ی که تدریس خصوصی داشتند، یونیفورم های دانش آموزان دبیرستانی را می پوشیدند تا هنگام ورود به مدارس مشکوک جلوه نکنند. برخی خانواده ها برای مدرسان خصوصی آپارتمان هایی را دور از محل سکونت اصلی خود اجاره می کردند تا بدون جلب توجه نگهبان آپارتمان، بچه ها در کلاس های خصوصی شرکت کنند. اقامتگاه های تفریحی، هتل ها و همچنین برج ها، اغلب محل مخفیانه ای برای کسب تدریس خصوصی آمادگی برای امتحانات مدرسه بود. بعضی از خانواده های مرفه، کودکان شان را برای تدریس خصوصی به خارج از کشور فرستادند.

این خطرات هزینه های تدریس خصوصی را افزایش و آن را به یک شغل سودآور مبدل ساخت. بادرک نیاز به سازش، به تدریج دولت ممنوعیت ها را کاهش داد (Yang, 2001):

- در سال 1984، به دانش آموزان سال آخر دبیرستان برای حضور در مؤسسات خصوصی زبان های خارجی در طول تعطیلات زمستانی اجازت داده شد، (دانش آموزان ضعیف و 20 درصد پایینین کلاس) که در کلاس های اضافیبا معلمان خود شرکت کنند.

- در سال 1988، کلاس های اضافی برای ه مه دانش آموزان در مدارس مجاز شناخته شد تا با پرداخت هزینه های آن به مدرسه، در آن شرکت کنند.

▪ در سال 1989 به دانشجویان دانشگاه ها برای تدریس خصوصی به دانش آموزان ابتدا یی ومتوسطه ، اجازه حضور در مؤسسات خصوصی داده شد. هم چنین تولید ، خرید و فروش و اجاره نوارهای درسی آزاد گردید.

▪ در سال 1991، به دانش آموزان ابتدا یی ومتوسطه برای رفتن به مؤسسات خصوصی در طول سال تحصیلی نیز اجازه داده شد.

▪ در سال 1996، به فارغ التحصیلان دانشگاهی برای تدریس خصوصی به دانش آموزان مدارس ابتدا یی ومتوسطه اجازه داده شد.

با کاهش محدودیت ها ، آموزش خصوصی به سرعت شیوع یافت. در سال 1993، هزینه های تدریس خصوصی در سراسر کشور برابر با 3/410 میلیارد ين (4/3 میلیارد دلار آمریکا) برآورد شد. یون و همکاران (1997) معتقدند این رقم در سال 1994 به 4/696 میلیارد ين و در سال 1995 به 9/320 میلیارد ين افزایش یافته است. در سال 1997، به طور متوسط هزینه های سالانه تدریس خصوصی دانش آموزان ابتدای، متوسطه اول و دوم برابر 12 تا 16 درصد از سرانه تولید ناخالص ملی و سه تا چهار برابر ژاپن برآورد شد (Kwak, 1999). بیشترین تدریس خصوصی در دوره ابتدائیوبه ویژه در شهرها مشهود و در مناطق روستای نیز قابل توجه بود. تا حدودی به دلیل رواج بی حد تدریس خصوصی ، در سال 1997 موضوع ممنوعیت آن دوباره در دستور کار دولت مردان قرار گرفت. رئیس جمهور کیم دائه جونگ (Kim Dae-Jung) در سخنرانی مراسم تحلیف خود در سال 1998 اعلام کرد که "جوانان را از شرکت در کلاس های فوق برنامه ووالدین آنها را از زیر بار سنگین پرداخت پول تدریس خصوصی رها خواهد ساخت " (Yi, 2002, p. 2). در سال 1998 بار دیگر دولت ، تدریس اضافی خصوصی را برای دانش آموزان متوسطه در دو مرحله ممنوع اعلام کرد: در سال 1999 برای دانش آموزان دوره اول متوسطه و دانش آموزان سال اول دبیرستان، و در سال 2001 برای کلیه دانش آموزان دوره متوسطه. با این حال، این حرکت باشک وتردید های فراوان همراه گشت. منتقدان استدلال می ک ردند که تدریس خصوصی فقط زمانی می تواند کارایی خود را از دست بدهد که رقابت و

پیشرفت ناشی از آن حذف یا سطح کیفی نظام اصلی آموزش و پرورش افزایش یابد. سرمقاله یک نشریه معروف (Asiaweek, 1997, p. 20) اینگونه به این موضوع اشاره کرد:

عمل مقامات کره ای ب ر ا ی ر ف ع ا ه م ا ل و ک ا س ت ی خ و د در آموزش و پرورش ابتدا یی و متوسطه از طریق ایجاد ممنوعیت برای تدریس خصوصی تا حدی شبیه تلاش آنان برای از بین بردن سرقت از طریق کسب اطمینان به این امر است که کل جامعه افرادی فقیرند. در آسیای در حد اعلا رقابتی، وضع قانون به نفع مخرج متعارف کسر، بی معنی است.

این تلاش مجدد برای وضع ممنوعیت بیش تر از تجربه گذشته با موفقیت همراه نبود و در سال 2000، یک دادگاه اعلام کرد که این ممنوعیت برخلاف قانون اساسی و نقض حقوق بشر است.

تلاش برای اخذ تاکتیک های جایگزین

در مواجهه با این وضع تاریخی، مقامات کره ای تصمیم به اخذ رویکردی جامع گرفتند. بر این اساس آنها در سال 2004 طرح ابتکاری را به نام " سیاست کاهش هزینه های تدریس خصوصی از طریق بازسازی نظام آموزش عمومی " اعلام کردند. این طرح در صدد بهبود رضایت عمومی از آموزش و پرورش دولت ی در تمام سطوح بود و درك گردید که تلاش برای ممنوعیت تدریس خصوصی صرفا توجه به معلول به جاي علت است. لذا 10 سیاست جدید به شرح زیر اعلام گردید (Kim, 2004, p. 22) :

1. آموزش از طریق یادگیری الکترونیکی یادوره های مقدماتی برای شرکت در آزمون توانایی دقیق ورود به کالج (CSAT) از طریق کانال های آموزشی تلویزیون و اینترنت
2. اجازه به مدارس برای برگزاری کلاس های مکمل بعد از ساعات رسمی بر حسب عملکرد آموزشگاه در هر درس
3. غنابخشی به فعالیت های فوق برنامه
4. برگزاری کلاس های بعد از مدرسه برای دانش آموزان پیش دبستانی که والدین آنها قادر به پرداخت هزینه مراکز خصوصی برای نگهداری آنها نیستند

5. استخدام معلمان حرفه ای و اتخاذ نظام متنوع ارزیابی از معلم

6. تغییر روش های آموزش و ارزیابی

7. تغییر سیاست برابر سازی مدارس متوسطه از طریق پذیرش سیستم آموزشی مبتنی بر مهارت دانش آموزان و تقسیم آنها در کلاس های مختلف

8. تغییر در نظام پذیرش کالج ها بر اساس اولویت سوابق تحصیلی در مدرسه و فعالیت های فوق برنامه و کاهش تمرکز بر نمرات فرد در TASC

9. اطمینان از کسب سطح حداقلی دستاوردهای آموزشی

10. اصلاح جامعه و فرهنگ

برخی از این اقدامات با دستورالعمل های قبلی کاملاً متضاد یا شکل اصلاح شده آنها بود. اصلاح سیستم ورودی کالج ها از طریق تأکید بر استفاده از توصیه مدارس و نحوه انجام فعالیت های فوق برنامه توسط هر فراگیر با اقدامات قبلی یعنی تقویت نظام آزمون متمرکز و ارزیابی های استاندارد برای جلوگیری از فساد، در تضاد است (Gorgodze, 2007). در تلاش برای ایجاد بعضی از ویژگی های آموزش خصوصی در نظام اصلی آموزش و پرورش، بعضی از سخنرانان مشهور دعوت شدند که شیوه های یادگیری سریع و آماده شدن برای امتحانات را از طریق تلویزیون های ماهواره ای و اینترنت به همه دانش آموزان یاد دهند (Lee, 2007, p. 1228).

همچنین تغییر در سیاست برابر سازی مدارس متوسطه قابل توجه بود. هنگامی که در سال 1974 سیاست برابر سازی مدارس متوسطه معرفی شد، بسیار منطقی و جذاب به نظر می رسید و حتی احتمال الگوبرداری دیگر کشور ها از این سیاست مطرح گردید. اما بعداً کسانی همچون کیم و لی (2008) به گونه ای طعنه آمیز از آن یاد کردند و گفتند که " این سیاست، تقاضا برای آموزش خصوصی را به شدت افزایش داد ". منتقدان بعدی نیز بر این امر تأکید کردند (Byun, 2008). به هر حال این سیاست در مرحله عمل غیر قابل اجرا و از نظر اثرگذاری، دارای ابهام بود.

**جدول 11 : فراوانی دانش آموزان دریافت کننده آموزش خصوصی
در کره جنوبی (1980-2007)**

سال	دوره ابتدایی	دوره راهنمایی	دوره متوسطه
1980	12.9	15.3	26.2
1997	72.9	56.0	32.0
2007	88.2	78.4	63.1

Source: Kim (2007), p. 1

برعکس سایر اجزا دهگانه موجود در لیست بالا ، آخرین جزء آن یعنی " اصلاح جامعه و فرهنگ " از بعد تعریف و اجرا بسیارکلی و دشوار است. در کره جنوبی روحیه رقابتی و جایگاهی که برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است ، به نحو بسیار عمیقی شکل گرفته و نمی توان به آسانی آن را اصلاح کرد. لذا تدریس خصوصی علی رغم تلاش های متوالی همه دولت ها افزایش یافته است (جدول 11). تعداد مؤسسات خصوصی (*hakwons*) از 381 مورد در سال 1980 به 14043 در سال 2000 ، و 31000 در سال 2007 افزایش یافت (Kim and Lee, 2008, p. 9). افزایش صرف هزینه برای آموزش خصوصی سریع تر از میزان رشد درآمدها بود (Kim and Lee, 2008, p. 3). با این حال، مقامات کره ای رسیدگی به این موضوع را با شدت ادامه دادند. لی و جانگ (2008، ص 15) به درستی به نیاز " به صب رو مواجهه با مسئله ، در یک چشم انداز بلندمدت و اتخاذ رویکردی چندوجهی و جامع " اشاره می کنند.

قالب 3- مدیریت فشارها

دولت کره جنوبی تعدادی " دبیرستان با اهداف ویژه " تاسیس کرده است که از سیاست برابرسازی مدارس تبعیت نمی کنند. به طور طبیعی رقابت برای ورود به این مدارس شدید، و تدریس خصوصی بخش گریزناپذیری از آن است. کیم (2007) روش های مختلفی را که خانواده ها این فشار را مدیریت می کنند ، مورد بررسی قرار داد. در اینجا به دیدگاه های یک دختر خانم به نام دا جونگ و مادرش اشاره می کنیم . این متن یک دوره فشرده از زندگی دا جونگ را توصیف می کند؛ اگرچه این فشارها می تواند با شدت کمتری مبین زندگی روزمره میلیون ها کودک کره ای در طول دوره تحصیل باشد.

دا جونگ دوماه قبل از آزمون ورودی برای " دبیرستان با اهداف ویژه " به یک مؤسسه خصوصی می رفت و تا 10 شب در کلاس ها حضور داشت. او تا 2 صبح در اتاق مطالعه مؤسسه ماند و سپس به خانه بازمی گشت. او حدود 3 صبح به رختخواب رفته و 6 صبح بیدار شده و مجدداً به مدرسه می رفت. مادر دا جونگ ، چگونگی کم خوابیدن او را اینگونه بازگو می کند:

او به محض این که بیدارش می کردم ، از جای خود بلند می شد. احساس بسیار بدی در مورد بیدار کردن او داشتم. وقتی یک روز به دلیل احساس دلسوزی ام او را ساعت 6 بیدار نکردم، عصبانی شد و به من گفت: «شما باید قوی باشید. حتی اگر برای شما دشوار است، باید مرابیدار کنید. این به نفع خودم است، باید مرا تکان دهید و حتی بزنید ، تا بیدار شوم» .

در حالی که مادر دا جونگ احساس می کرد زندگی دخترش در طول این دوره خیلی سخت بوده است ، ولی او هم چنین ، تدریس خصوصی را یک نوع سرمایه گذاری برای وی تلقی می کرد . این تفکر به وسیله ملاقات با دیگر مادران و شنیدن نظرات آنها در مورد تدریس خصوصی که فرزندان شان دریافت می کنند ، تقویت شد. آموزش های مؤسسات خصوصی باعث شده بودند که دا جونگ قادر به گسترش جنبه های فکری خود شود. وی رقابت را در آنجا تجربه نموده و جدی تر از پیش به مطالعه پرداخت. به هر حال، آموزش او در مؤسسات خصوصی باعث غفلت وی از درس های مدرسه شد. از آنجایی که او تا ساعت 2 صبح در مؤسسه می ماند ، اغلب در کلاس های مدرسه می خوابید.

Source: Kim (2007), pp. 7-8

موریس

مسئولان موریس همچون همتایان شان در کره جنوبی مدت طولانی و با موفقیت اندک در پیوجوه مشکل زای تدریس خصوصی بودند. در نشست سیاست های IIEP دو وزیر پیشین آموزش و پرورش موریس، آرموگون پاراسورامن (1983-1995) و استیون اوبگادو (2000-2005) شرکت داشتند. اگرچه این دو نفر از لحاظ سیاسی با یکدیگر مخالف بودند، ولی در زمینه مقابله با موضوع آموزش خصوصی و دشواری های پیش رو با یکدیگر اشتراك نظر داشتند. آنها اضافه کردند که وضعیت دشواری که با آن روبرو بودند هم برای پیشینیان و هم برای جانشینان آنها نیز وجود داشت. در واقعچالش مقابله با آموزش خصوصی در موریس دارای يك قرن قدمت بود. فوندان (2002) نقل قولی را از رئیس تنها دبیرستان دولتی پسرانه در سال 1901 نقل می کند که وی به ابعاد منفی آموزش خصوصی اشاره کرده و همزمان گفته است که در برابر حل این ابعاد منفی هیچ کس نمی تواند به وی کمک کند. يك اظهارنظر مشابه در سال 1911 توسط رئیس رویال کالج موریس نیز بیان شده است که گفته است 12 نفر از کارکنان او 13 تا 33 ساعت در هفته، تدریس خصوصی دارند. او در ادامه می گوید:

" قدغن کردن این موضوع غیرممکن است، مگر اینکه جریمه کافی برای آن در نظر گرفته شود، اگرچه فکر نمی کنم يك چنین امری هم مطلوب باشد. آقا زادگان حق دارند خارج از ساعات مدرسه، از اوقات فراغتشان هرگونه که دوست دارند استفاده کنند و کسی نمی تواند جلوی آنها را بگیرد. به نظر من غیر ممکن است که محدودیتی قرار دهیم. چگونه می توان اجبار ایجاد کرد. افراد ممکن است با شدتبر این امر تاکید ورزند که فعالیت آنها بعد از ساعات کاری نباید کنترل شود. من می پذیرم که این کار خوبی نیست، اما قادر به ارائه يك راه حل موفق هم نیستم " (Mauritius, 1994, pp. 1-2).

سه دهه بعد یعنی در سال 1941، نویسندۀ " گزارش آموزش و پرورش" می نویسد که معلمان نمی توانند در کارشان کارآمد باشند اگر از دوشنبه تا جمعه، هر روز دو ساعت تدریس خصوصی داشته باشند. گزارش ادامه می دهد:

" اگر ساعات درس کافی نیست، می توان آن طولانی تر شود. تدریس خصوصی برای کل کلاس غیرضروری است. اگر چنین تدریس اضافی برای تعداد کمی از پسران لازم است، این کار باید به عنوان بخشی از وظیفه، توسط معلم مدرسه و بابت حقوقی که دریافت می کند، انجام شود" (Mauritius, 1994, p. 2)

دوره رهبري آرموگون پاراسورامن (1983-1995)

در دوره وزارت آرموگون پاراسورامن نگرانی فزاینده ای درباره آموزش خصوصی و شیوه های مبارزه با آن وجود داشت. در ابتدای دوره وزارت وی، یک گزارش بیان می کند (Mauritius, 1984, p. 15):

دولت نگران سوء استفاد ه از تدریس خصوصی - به ویژه در مدارس ابتدایی - است. کودکانی که خانواده هایشان نمی توانند هزی نه آموزش خصوصی را بپردازند ممکن است در ابتدای دوران تحصیل خود دچار پسرفت شوند. دولت بررسی کامل درباره فراوانی تدریس خصوصی و اثرات آن بر مدارس را مدنظر قرار داد. در پرتوی نتایج این مطالعه رهنمودهای روشنی را می توان ارائه کرد، اما تاکید اصلی در زمین ه مقابله با اثرات مضر آموزش خصوصی باید بر پیشرفت کیفیت تدریس در مدارس عادی باشد. اگر معلمان وظایف معمولی خود را با عدالت و وظیفه شناسی انجام دهند، در اساس تقاضایی برای آموزش خصوصی در مدارس ابتدایی وجود نخواهد داشت.

پژوهشی که توسط یک تیم تحقیقاتی در دانشگاه موریس انجام شد، نشان می دهد که در 1986 نسبت کودکان مدارس ابتدایی که آموزش خصوصی دریافت کرده اند از 11.2 درصد در دانش آموزان پایه اول به 72.7 درصد در پایه 6 افزایش یافته است. این نسبت به 37.3 درصد در پایه اول مدارس متوسطه کاهش یافت، اما در پایه 6 ابتدایی به 87.2 درصد رسید (Joynathsing, Manzoor, et al. 1988). افزایش دریافت آموزش خصوصی در اواخر دوره ابتدایی مبین اهمیت امتحانات پایانی آن برای ورود به دور هم متوسطه اول است. هنگامی که فراگیران از این دروازه عبور می کنند، نسبت دریافت تدریس خصوصی تا آمادگی برای امتحانات ورود به دوره دوم آموزش متوسطه و مراکز آموزش عالی فروکش می کند.

نظام آموزشی موریس به شدت طبقه بندی شده است . بر این اساس فراوانی و شدت بهره گیری از آموزش خصوصی در سطح مدارس ابتدایی متاثر از آنچه که فوندن (1992) "مسابقه دیوانه وار برای جایابی دریک مدرسه پنج ستاره دوره متوسطه "می نامد ، است . هر چه يك دانش آموز از لحاظ تحصیلی موفق تر باشد ، احتمال دریافت آموزش خصوصی توسط او بیشتر است . محل تدریس خصوصی به دوره تحصیلی بستگی دارد . در اکثر مواقع ، تدریس خصوصی در دوره ابتدایی توسط خود معلمان در محل مدرسه ارائه و دانش آموزان به شدت تحت فشار هستند . در دوره متوسطه ، تدریس خصوصی معمولاً توسط معلمان متخصص هر درس - که لزوماً معلمان مدارس خود دانش آموزان نیستند - ارائه می شود . تدریس خصوصی ممکن است در خانه معلمان برای گروه های کوچک یا در محل اجاره ای برای گروه های بزرگ ارائه شود . موریس دارای تعداد اندکی موسس ها آموزش خصوصی قابل مقایسه با موسسه کره ای hakwons است . اگرچه پژوهش دانشگاه موریس راه حل مشخصی ارائه نکرد ، اما موارد زیر مشاهده گردید (Joynathsing et al., 1988, pp. 64-66) :

- شیوع تدریس خصوصی بخشی از یک سیستم خود - تقویتی بود . این اعتقاد گسترده وجود دارد که آموزش مدرسه ای به خوبی قادر به آماده سازی فرد برای کسب موفقیت در امتحانات نیست ، و در نتیجه دانش آموزان باید در پی تدریس خصوصی باشند . اما بسیاری از معلمان که حدس می زنند دانش آموزان شان در کلاس های خصوصی شرکت می کنند ، تلاش کمتری در کلاس به خرج می دهند تا سطح آمادگی همه دانش آموزان یکسان شود . بنابراین ، نیاز به تدریس خصوصی به يك رسالت شخصی مبدل شده است .

- هنگامی که تدریس خصوصی در نظام آموزشی نهادینه شد ، منابع قدرتمندی برای حفظ آن تلاش خواهند کرد . والدین به آموزش خصوصی به عنوان جاده ای برای پیشرفت اقتصادی و اجتماعی فرزندان خود را نگاه می کنند ، معلمان تدریس خصوصی را یک منبع درآمد - بدون پرداخت مالیات - می پندارند ، و عموم مردم آن را شیوه ای برای بهبود

عملکرد نظام آموزشی می دانند بدون آنکه هزینه های آن بر دوش مالیات دهندگان سنگینی کند . به خاطر همه این دلایل، پیشنهاد کاهش میزان تدریس خصوصی بعید است موثر واقع شود ، مگر اینکه اقدامات اساسی در جهت بهبود آموزش در مدارس صورت پذیرد.

- ممکن است ب رای کاهش تقاضای تدریس خصوصی بعضی پارامترهای حاکم بر نظام آموزش و پرورش را تغییرداد ، به عنوان مثال تدوین آزمون سنجش توانایی به جای آزمون کسب اطلاعات و دانش ، یا تشویق کارفرمایان به استخدام افراد با عنایتبه آزمون استعداد و نه بر بنیان مدارک تحصیلی. با این حال، اصلاحات اگر بر واقعیات اجتماعی و اقتصادی استوار گردد، میتواند موفق شود . اصلاحاتی که خواسته های والدین و دانش آموزان یا واقعیت های بازار کار را نادیده انگارد ، محکوم به شکست است.

پاراسورامن به عنوان وزیر آموزش و پرورش موفق شد با طرح مباحث چالش برانگیز توجه اعضای مجلس را به یافته های پژوهش دانشگاه موریس معطوف سازد. او بر یافته هایی همچون " ساعات زیاد مطالعه توسط کودکان، شرایط فیزیکی وحشتناکی که در آن تدریس خصوصی ارائه می شود -هم چون گاراژ خانه معلمان و مکان های مشابه آن - ، و این واقعیت است که خانواده های کم درآمد به خاطر عدم شرکت فرزندان شان در کلاس های خصوصی مجازات می شوند -" تاکید ورزید. بر این اساس ، نخست وزیر پیشنهاد کرد که والدین با کمک انجمن اولیاء و مربیان ، رویکرد متعادل تری را در راستای منافع کودکان اتخاذ کنند. او همچنین بر نیاز به کاهش فشار امتحانات پایان دوره ابتدایی ، تدارک فرصت های بیشتر آموزش متوسطه برای فراگیران و ممنوعیت ارائه تدریس خصوصی به کودکان پیش دبستانی تا پایه سوم تاکید ورزید. او پیشنهاد کرد که سیاستمداران می توانند با نفرستادن فرزندان خود به کلاس های خصوصی ، الگوی خوبی برای عامه مردم باشند. برای عموم مردم ، دولت یک کارگاه آموزشی ملی در خصوص آموزش خصوصی تدارک دید. از آنجایی که موریس کشور ی کوچک با جمعیت یک

میلیونیاست، این کارگاه آموزشی توانست گروه های زیادی از مردم و به ویژه نمایندگان معلمان و والدین را تحت پوشش قرار دهد. هم زمان، این رویداد نشانگر گستره نفوذ آموزش خصوصی نیز بود. بر بنیان درك این واقعیت، وزارت آموزش و پرورش مقررات زیر را در سال 1989 به تصویب رساند (Parsuramen, 2007):

- ممنوعیت تدریس خصوصی تا پایه سوم ابتدایی برای حفظ سلامتی کودکان
- بررسی جدول زمانی برای پایه های آغازین برای افزایش زمان آموزش برای دروس تعلیمات مدنی، آموزش حرکت و خلاقیت، و خواندن
- اجازه استفاده از کلاس های مدرسه برای تدریس خصوصی در پایه های چهارم تا ششم تا کودکان بتوانند به جای اماکن شلوغ و استیجاری، در یک محیط مناسب آموزش ببینند
- محدود سازی تعداد دانش آموزان در هر کلاس خصوصی حداکثر تا 40 نفر و ممنوعیت تدریس خصوصی بیش از 10 ساعت در هفته برای هر فراگیر

گام بعدی تثبیت قانونی این مقررات بود. در طی ارائه يك لایحه به پارلمان در سال 1991، پاراسورامن اظهار داشت که از معلمان خواسته می شود به دانش آموزان يکه نمی تواند از عهده پرداخت هزینه های تدریس خصوصی برآیند، کمک کنند. بدین منظور او به طراحی يك کد اخلاقی و معرفی آن به اتحادیه معلمان برای حمایت از آن پرداخت. در طی جلسه پارلمان، اعضای گروه اپوزیسیون، خطر ایجاد دسته بندی بین معلمان که مجاز به تدریس خصوصی هستند - معلمان پایه های 4 تا 6 - با معلمان که مجاز به انجام آن نیستند - معلمان پایه 1 تا 3 - را گوشزد کردند. آنها همچنین مجوز تدریس خصوصی توسط معلمان پایه های 4 تا 6 را "به شدت محکوم" کردند، زیرا این امر باعث ایجاد يك نظام دوگانه در آموزش و پرورش می شود. وزیر به شدت از طرح خود طرفداری کرد و پس از بحث و بررسی، بالاخره پارلمان آن را تصویب نمود (Parsuramen, 2007).

يك رویداد موازی در همان سال ، انتشار گزارشي در مورد عوامل تعیین کننده عملکرد مدرسه ابتدایی با اشاره به شکست در امتحانات بود (Manrakhan, Vasishtha, et al., 1991) . این گزارش اشاره می کند که هر چند تدریس خصوصی فشاري اقتصادی بر بسیاری از والدین است ، ولي همزمان گروه کثیری از آنان اعتقاد دارند که شرکت در کلاس های خصوصی تضمین کننده قبولی بچه ها در دوره متوسطه است. نزدیک به 70 درصد داوطلبان شرکت در آزمون ورودی به دوره متوسطه به دریافت آموزش خصوصی - بین 2 روز تا 5 روز در هفته - اذعان کردند. بسیاری از کودکان (88 درصد) از یک معلم خصوصی، 9 درصد از دو آموزگار، و 3 درصد از سه آموزگار کمک دریافت کرده اند. نود درصد از کودکانی که در آزمون ورودی دوره متوسطه قبول شده اند ، دارای معلم خصوصی بودند، در حالی که فقط نیمی از کسانی که موفق به ورود به دوره نشده اند ، در کلاس های خصوصی شرکت کرده اند.

با چنین داده هایی، و پس از فشار وزیر برای ایجاد حساسیت در والدین، دولت جزوه ای با عنوان " استفاده و سوء استفاده از تدریس خصوصی " منتشر کرد (Mauritius, 1994) . این جزوه خلاصه سیاستهای مربوط به آموزش خصوصی را که در عمل ترکیبی از مقررات، تسهیلات، و الزامات است ، نمایش می دهد . ممنوعیت تدریس خصوصی در پایه های اول تا سوم و محدودیت ساعات تدریس خصوصی در هفته و اندازه کلاس ، بخشی از مقررات بود. تصویب استفاده از مکان مدرسه برای تدریس خصوصی را می توان یکی از عمده ترین تسهیلات دانست. هم چنین برای تضمین این که کودکان در مکان های نامناسب برای آموزش خصوصی حضور پیدا نکنند ، مراکزی برای رسیدگی به شکایات والدین در نظر گرفته شد. الزامات دربردارنده مقرراتی است که از تبعیض معلمان نسبت به دانش آموزان کم درآمد جلوگیری می کند. هم چنین به عنوان يك اقدام مکمل ، سرفصل های آزمون اولیه وگواهی نامه آموزش ابتدایی اصلاح و موضوعات مورد تدریس برای پایه چهارم به منظور کاهش وابستگی دانش آموزان به فقط يك معلم اعلام گردید. به مدیران و بازرسان مدارس آموزش لازم برای جلوگیری

از تبعیض معلم بر علیه دانش آموزانی که در کلاس های خصوصی آنها شرکت نمی کنند ، داده شد. علاوه بر این اقدامات لازم برای کاهش نابرابری بین مدارس متوسطه و در نتیجه رقابت برای ورود به موسسات خصوصی " پنج ستاره " اتخاذ گردید.

این مقررات عمدتاً برای معلمان خصوصی که در حال حاضر معلم دانش آموزان خود در مدارس دولتی نیز هستند ، وضع گردید. با این حال، ممنوعیت چنین شیوه های آسان تر از جلوگیری از به کار گیری هر نوع تدریس خصوصی توسط والدین بلند پرواز کودکان پایه های اول تا سوم برای استخدام آموزگار مستقل برای فرزندان شان است. علاوه بر این ، همانگونه که برخی از نمایندگان مجلس اشاره کردند جلوگیری از تدریس خصوصی معلمان پایه های اول تا سوم ، باعث گروه بندی معلمان و جلوگیری از مشارکت بعضی از آنان در چیزی که يك روزنامه محلی آن را "

مشارکت در كيك خوشمزه تدریس خصوصی " می نامد ، می شود (L'Express, 20 June 1993, quoted by Foondun, 2002, p. 506) . پیامد طبیعی

اتخاذ این سیاست ، پارتی بازی معلمان برای تدریس در پایه های تحصیلی بالاتر است. بر این منوال ، گزارش یونیسف (35 : 1994) نشان می دهد که :

این امری رایج است که در ابتدای سال تحصیلی معلمان پایه چهارم با ارسال یادداشت به والدین دانش آموزان خود اعلام می کنند که آنان اجازه تدریس خصوصی هم ندارند. این دسته از معلمان عمدتاً به معلمان " بورس تحصیلی ساز " شهرت دارند. به طور طبیعی، والدین دارای استطاعت مالی می توانند با استخدام بهترین معلمان ، حمایت درسی منحصر به فردی را در اختیار فرزندان خویش قرار دهند. بنابراین، يك نظام آموزشی رایگان و مساوات طلبانه در يك جامعه دموکراتیک در عمل به نظامی نخبه گرا مبدل می شود که در آن کسب نتایج بهتر و آموزش با کیفیت بالا ، به قدرت خرید بستگی دارد.

ماموریت پاراسورامن به عنوان وزیر آموزش و پرورش در سال 1995 به پایان رسید. علیرغم تلاش های مستمر وی ، او دو سال بعد با اظهار تاسف گفت که "مشکل هنوز هم وجود دارد"

(Parsuramen, 1997, p. 51). او منتظر دیدن آنچه که جانشین جدید او "برای مقابله با این مسئله پیچیده" اتخاذ می کند ، شد.

دوره رهبري کادرس .آر. چادومباروم (1997-2000)

جانشین آقاي پاراسورامن، بورتی دیوید فقط یک سال و نیم وزیر آموزش و پرورش بود و فرصت چندانی برای توجه به موضوع آموزش خصوصی نداشت. به هر حال جانشین وی ، کادرس . آر . چادومباروم عنایت ویژه ای به آموزش خصوصی و گروه بندي معلمان از خود نشان داد. او در پی اصلاحات ساختاری دراز مدت از جمله تلاش مداوم برای کاهش این موضوع بود که برخی از آموزشگاه ها به عنوان " مدارس پنج ستاره " شناخته شده و از دیگر مدارس با عنوان دو و سه ستاره یاد شود. به موازات این اقدام یکی از برنامه های وی ، کسب اطمینان از این موضوع بود که همه دانش آموزان ابتدایی از شانس برابر در امتحانات پایانی دوره ابتدایی برخوردار شوند. این اقدامات در گزارش سال 1997 بدین نحو مورد تاکید قرار گرفت که " تدریس خصوصی پیامد مستقیم یک نظام آموزشی فوق العاده رقابتی، فقدان ارائه خدمات خوب به معلم و عدم جذب بهترین استعداد ها به این حرفه ، و در کل نبود یک چارچوبه تضمین کیفیت است " (Mauritius, 1997, p. 28). گزارش مذکور ضمن هشدار در خصوص اخذ سیاست های سخت بر این امر تاکید می ورزد که رفع آموزش خصوصی مستلزم انجام اصلاحات گسترده در همه زمینه های آموزشی است. با این همه این سند خواستار انجام امور زیر شد (pp. 28- 29) :

- ممنوعیت تدریس خصوصی در سال های پایه
- درخواست از معلمان در خصوص اعلام تعداد دانش آموزخصوصی ، ساعات ، زمان و مکان و دفعات تدریس
- ممنوعیت تدریس در آخر هفته و تعطیلات رسمی
- انتظار از معلمان در برگزاری کلاس های جبرانی بعد از ساعات مدرسه
- تجدید نظر در وضعیت معلمان

- نظارت شدید بر عملکرد معلمان توسط بازرسان برای کسب اطمینان از رعایت اهداف و استانداردها
- توسعه ابزارهای ارتباط جمعی و استفاده از ایمیل برای ارتباط با والدین برای تکمیل کار کلاسی
- آشکارسازی اثرات منفی آموزش خصوصی برای والدین و جامعه
- استفاده از شواهد متقن برای عدم اجابت درخواست معلم برای ارتقاء
- احترام ویژه به قانون جدید " حقوق شاگرد "

در بین محدودیت های مصوب ، عدم استفاده از معلم خصوصی در پایه های آغازین قرار داشت. همانگونه که قبلا به آن اشاره شد در دولت قبلی ، سیاست گزاران اجازه تدریس خصوصی در مدارس را دادند تا کلاس های مذکور در مکان های نامناسب یا در خانه ها برگزار نشود. هدف دیگر پرهیز از خطر فرستادن بچه های کوچک به مکان هایی غیر از مدرسه بود. وزیر پیشین با این سیاست مخالف بود چون این امر را سوء استفاده از اموال عمومی می دانست و هم چنین بر این امر تاکید می ورزید که معلمان به احتمال زیاد دانش آموزان را برای ماندن در مدرسه و شرکت در کلاس های خصوصی تحت فشار قرار می دهند در حالی که بچه ها قادر به فرار از این امر نیستند. به هر حال اتخاذ این سیاست باعث بروز خشم حتی در دستگاه حاکمه شد. او خود را در بین وزیران و دیگر مدیران عالی رتبه دولتی که به شدت از سوی افکار عمومی در فشار بودند ، تنها دید. بالاخره فشار همکاران غلبه یافت و سیاست کابینه با تغییر وی متحول شد.

تلاش های جدید استیون اوبگادو (2000-2005)

استیون اوبگادو رهبری و وزارت خود را با ابعاد ی کهدلنجرانی پیشینیان وی نیز بود ، آغاز کرد. یکی از نشانگر های این شباهت ، سند خط مش ها و سیاست ها با عنوان بسیار مهیج " مسابقه مدرسه موش ها را در مدارس ابتدایی تمام کنید " بود (Mauritius, 2001) . این سند دوباره به رقابت شدید

برای کسب جایی در مدارس پنج ستاره اشاره و می نویسد (p. 3) : " این رقابت باعث اعمال فشار روانی بسیار زیاد بر هر دو دانش آموز و والدین او و انحراف مدرسه از کارکرد واقعی خود در جامعه می شود ". لذا مجموعه ای از اصلاحات مجدداً مدنظر قرار گرفت (Obeegadoo, 2007, p. 4) :

تعداد مدارس متوسطه دولتی دوبرابر شد ، مدارس متوسطه تیزهوشان تغییر یافت و برای اجتناب از مخاطرات امتحانات پایانی دوره ابتدایی ، پذیرش دانش آموزان با توجه به محل سکونت آنان صورت پذیرفت. ساعات مدرسه افزایش یافت تا وقت چندانی برای کلاس های خصوصی باقی نماند و همزمان کمک هزینه ای به همه معلمان پرداخت شد. علاوه بر این، مناطق خاص آموزشی برای ارائه آموزش اضافی رایگان به کودکان ضعیف و هم چنین کودکان فقیر راه اندازی گردید.

با این حال، در این فراگرد دولت با مخالفت ها و ناکارآمدی هایی مواجه گردید. مثالی که در این خصوص در نشست IIEP توسط اوبگادوارائه گردید ، با نظام حقوقیارتباط داشت. اوبگادوبه عنوان يك وکیل مدافع ، بسیاریمشتاق استفاده از نظام حقوقی بود. او شکایت های بسیاری از والدین دریافت می کرد و بالاخره موفق شد با شکایت یکی از آنان، يك معلم خصوصی متخلف را به دادگاه بکشاند. با این حال، رسیدگی به این پرونده دو سال طول کشید و در نهایت مدعی العموم گفت که هیچ مورد خلافی رخ نداده است. جنبه دیگری از دلنگرانی اوبگادو متاثر از عملکرد همکاران خود وي بود. او به سختی تلاش می کرد که سیستمی راه اندازی کند که از گسترش آموزش خصوصی جلوگیری کند ، ولی متوجه نمی شد که چرا کار به کندي جلو می رود. بالاخره او دریافت که مشاوران او در وزارت آموزش و پرورش و مرکز پژوهش ها ، خودشان صاحب امتیاز موسسات ارائه دهنده آموزش خصوصی بوده و از آن منتفع می گردند. این مشاوران از طریق نظام آموزشی به عنوان معلم، مدیر و پس از آن مقاموزارتی به جایگاهی رسیده بودند که از طریق آن می توانستند از شهرت خود برای اخذ شهریه بیشتر از والدین ، سود جویند.

يك مورد پیچیده دیگر که توسط اوبگادودر نشست سیاست های IIEP مطرح گردید مربوط به معلمی می شد که مایل نبود وقت اندک خود را به ارائه تدریس خصوصی اختصاص دهد ، زیرا او به انجام چیزهای بهتری برای اوقات فراغت خود فکر کرده بود. جالب اینکه والدین از رفتار وی ناراحت شده و امتناع وی را از ارائه تدریس خصوصی رفتاری غیر مسئولانه قلمداد کردند. در نتیجه با شکایت والدین ، این معلم به منطقه آموزشی دیگری منتقل شد. اوبگادو معتقد است چنین وقایعی کاملاً شایع و رایج است. به هر حال گرچه هیچ داده ای در دسترس نبود، ولیاوبگادو ادعا می کند که بخاطر سیاست های وی ، تقاضا برای تدریس خصوصی در مدارس ابتدایی کاهش یافته است ، اگرچه هنوز هم درصد آن بالا است. در گزارشی که اخیراً در خصوص وضع نظام آموزش و پرورش منتشر شده است ، می خوانیم (Bah-lalya, 2006, p. 75) :

پاسخ مصاحبه شوندگان نشان داد که کودکان و والدین آنها احساس می کنند اگر فراگیراندر کلاس های آموزش خصوصیشرکت نکنند ، برنامه درسی را درک نخواهند کرد. ظاهراً معلمان موفق تر دانش خود را برای فروش به کتاب های درسی تبدیل و با عرضه آن به بازار ، دانش آموزان را تشویق به خرید این کتاب ها به عنوان بخشی لازم برای آموزشی کنند. گزارش شده است که بعضی از معلمان بیش از دو برابر حقوق ماهانه خود ، از طریق تدریس خصوصی و حق التالیف کتاب ها درآمد کسب می کنند. یکی از پیامدهای این موضوع آن است که وزارت آموزش و پرورش و مدیران به سختی می توانند در ساعات بعد از مدرسه ، این معلمان را برای شرکت در جلسات اولیاء و مربیان یا هر فعالیت دیگری پیدا کنند. معلمان هم چنین به شدت در برابر هر گونه نوآوری و اصلاحات ی که زمان و نقش آنان را در تدریس خصوصی تحت تاثیر قرار دهد ، مقاومت می کنند. دانش آموزان نیز تمایلی به شرکت در فعالیت های بعد از ساعات مدرسه ندارند. به اجمال می توان گفت ، تدریس تکمیلی خصوصی می تواند همچون یکعامل مخرب باعث به هدر رفتن منابع مالی و انسانی شود که می توان از آنها به نحو احسن در جای دیگر استفاده کرد.

علیرغم وجود این مشکلات و تلاش های اوبگادو، منافع قوی باعث شده است که موضوع همچنان لاینحل باقی بماند. همانگونه که

اوبگادو در نشست سیاست های IIEP ذکر کرد بعضی از اصلاحات بحث برانگیز نتیجه معکوس داده و باعث شد که تدریس خصوصی جان تازه ای بیابد.

گام بعدی چیست

در سال 2005، دهرام گکھول (Dharam Gokhool) جانشین استیون اوبگادو شد. اگر چه او از نظر سیاسی به حزب مخالف اوبگادو تعلق داشت، ولی به راحتی قادر به یافتن شیوه های جدیدی برای مبارزه با چالش آموزش خصوصی نبود. در واکنش به چالش‌مکان آموزش خصوصی، به معلمان دوباره اجازه داده شد با پرداخت مبلغ اندکی از فضای مدرسه استفاده کنند (Bah-lalya, 2006, p. 94). البته او قبول داشت که تدریس خصوصی "باعث فساد روند یادگیری" و "شکست کامل هدف آموزش و پرورش" می شود (2006, pp. 4-5). راه حل او مقابله دوباره با برنامه درسی و به ویژه امتحانات پایانی دوره ابتدایی بود، اگرچه بعضی از اعضای دولت به طور خاص، آن را تکرار تاریخ پنداشته و با روحیه مبتنی بر شکاکیت، تحقق اهداف آن را امکان پذیر می دانستند (Mahadeo, 2008). این موضوع به ویژه در مقاله ای که در نشریات موريس چاپ شد به نگرانی های مندرج در نشست سیاست های IIEP در خصوص تداوم سیاست های مذکور اشاره داشت (Etienne, 2007). همزمان با آغاز نشست IIEP، این مقاله تصریح می کرد که تعدادی از کارشناسان آموزش و پرورش در پاریس جمع شده اند تا به بحث در مورد آنچه بسیاری از مردم آن را "شر لازم" (یعنی تدریس خصوصی) می پندارند، بپردازند. هم چنین موضوع نشست سیاست IIEP به درستی "مناسب وضعیت موريس" - که در آن آموزش خصوصی به یک معضل واقعی با پیامدهای اقتصادی و تربیتی تبدیل شده است - تشخیص داده شده بود. در ادامه در مقاله مذکور می خوانیم:

مشکل آموزش خصوصی در جزیره موريس این است که آن عمدتاً همه چیز است به جز خصوصی. به جای این که آن، مکان و زمانی باشد که در آن کودکان در گروه های کوچک می توانند در مورد آنچه که در کلاس آموخته شده بی پرس ند، اغلب جایی

است که آنها چهل دانش آموز یا بیشتر را در گاراژ مخروبه خانه معلم چپانده اند . کلاس خصوصی قرار است جایی باشد برای دانش آموزان که در یک موضوع خاص درسی نیاز به تقویت دارند تا با پشتیبانی یک معلم - که دارای زمان و صبر و حوصله است تا با دو سه شاگرد کار کند - عملکرد بهتری از نظر آموزشی پیدا کنند. در موریس، کلاس های خصوصی فعلی صدها فرسنگ با این شیوه فاصله دارد..... فقط بازسازی کل سیستم موجود یا نابودیاآموزش خصوصی در شکل فعلی آن ، می تواند به ما کمک کند. برای یک لحظه ، آن را یک دور باطل می بینیم چرا که در آن والدین جرات مبارزه با این نظام را ندارند ، چون می بینند همه پدران و مادران ، فرزندان شان را به این کلاس ها می فرستند. لذا اگر کودکی به کلاس خصوصی نرود ، به منزله این است که عقب مانده است. علاوه بر این، برخی از معلمان ممکن است وظیفه خود را به نحو احسن در کلاس انجام ندهند ، چرا که می دانند بچه ها به کلاس های خصوصی می روند.

یک چنین برنامه ای برای بازسازی نظام آموزش خصوصی توسط جانشین گکھول و وزیر بعدی یعنی وسنت بنور (Vasant Bunwaree) طراحی شد (Mauritiu, 2008) . در سند این برنامه آمده است که (p. 39) "رقابت شدید یبرای ارائه تعریف جدیدیاز آموزش و پرورش" وجود دارد که نیاز به تحولات مفهومی در ماهیت آموزش و شیوه های ارزیابی آن را اجتناب ناپذیر می سازد. هم چنین گزارش به تعیین این هدف می پردازد که "باید حرکتی تدریجی برایکاهشنیاز بهوجود آموزش خصوصی، و هم چنین اقداماتی که فقط وجود این آموزش ها را برایپایه های چهارم و پنجم دوره ابتدایی ضروری می سازد " صورت پذیرد . متاثر از" نظام اولویت بخشی آموزشی" که هدف آن مبارزه با نابرابری های اجتماعی از طریق تقویت مناطق کمتر توسعه یافته بود ، پاره ای پیشرفت ها گزارش شده است. گزارش ها مبین آن است که اگرچه پیشرفت های اندکی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برحسب عملکرد در آزمون های درسی رخ داده است ، اما می توان در کل شاهد اعتلای وضعیت آموزشی ، بهبود رابطه مشارکتیخانواده مدرسه، و مشارکت فعال والدین بود. هدف برنامه مداخله جویانه وزارت آموزش و پرورش ، کاهش وابستگی به تدریس خصوصی

و تبدیل مدارس به "نهادهای واقعی یادگیری" از طریق توسعه حرفه ای معلمان و اصلاح برنامه درسی است (p. 85). پس از گزارشمذکور، وزیر آموزش و پرورش در سال 2009 اعلام کرد که تدریس خصوصی برای کلیه دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی ممنوع است (Meetarbhan, 2009). این سیاست مبین پژواک قوی از ابتکارات وزیر سابق آموزش و پرورش در 18 سال قبل بود. با این حال، اتحادیه معلمان بلافاصله مخالفت شدید خود را ابراز و واکنش عموم مردم نیز نشان داد که دستیابی به این هدف با چالش های بیشتری نسبت به گذشته، روبرو خواهد گشت (Hilbert, 2009). موریس دارای سابقه ای طولانی از طرح های مبارزه با علل و نشانه های تدریس خصوصی است، اما در طی هر دهه سیاست گزاران در یافتند که فرهنگ به شدت نهادینه شده و به آسانی مایل به پذیرش تغییرات نیست.

قالب 4 : چرا تدریس خصوصی در موریس خیلی قویاست.

از لحاظ تاریخی، نظام آموزش و پرورش موریس همواره به دو علت، بسیار گزینشی و رقابتی بوده است: نخست در دوره متوسطه به خاطر ورود به مدارس خوب- البته این خوب بودن، افسانه خودساخته همیشگی موسسان خود این مدارس است - و دوم برای به دست آوردن کمک هزینه تحصیلی دولتی برای بورس های تحصیلی خارج از کشور. در دوران معاصر، هنوز تقاضا برای تدریس خصوصی متأثر از این واقعیت وجود دارد که آموزش عاملی اساسی در انتخاب افراد است. لذا فشار برنامه های درسی فشرده و ورود به دانشگاه های "ظاهراً خوب" هنوز وجود دارد. بنابراین تدریس خصوصی است وسیله ای برای به دست آوردن یک مزیت رقابتی. از آنجایی که تقاضا برای تدریس خصوصی قوی است بعضی از معلمان در مناطق متوسط شهری که تمایلی به ارائه تدریس خصوصی ندارند، با چالش هایی روبرو می شوند. از سوی دیگر و در طرف عرضه، حقوق نسبتاً پایین معلمان عاملی قوی برای تشویق آنان به ارائه تدریس خصوصی است. در سال 2002، درآمد حاصله از تدریس خصوصی برای معلمان ابتدایی معادل 0.8 درصد از تولید ناخالص داخلی بود. این میزان در کشور های عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (OECD) معادل 1.7 درصد و در کشور های مشابه موریس، 2.0 درصد بوده است. بدین نحو از طریق تدریس خصوصی، معلمان دوره ابتدایی توانسته اند درآمد خود را دو یا سه برابر افزایش دهند.

Source: Obeegadoo (2007), p. 2.

در فرانسه بر خلاف کره جنوبی و موریس، صنعت آموزش نه تنها متاثر از نیروهای اجتماعی و اقتصادی، بلکه با پیشگامی دولت هدایت می شود. این امر شامل مشوق های مالیاتی برای خانواده ها می شود که برای سرمایه گذاری در آموزش فرزندان خود از طریق آموزش تکمیلی خصوصی، علاقه نشان می دهند. از طریق این ابتکارات، مسئولان ضمن افزایش سطح موفقیت تحصیلی دانش آموزان از کاهش هزینه های مالی نیز سود می جویند. نخستین پژوهش در خصوص تدریس خصوصی در فرانسه توسط کلاسمن و همکاران (1994) انجام شد. آنان در کتاب خود اشاره می کنند که سابقه تاریخی تدریس خصوصی در فرانسه به قرن نوزدهم باز می گردد، ولی ویژگی های آموزش خصوصی به طور قابل ملاحظه ای با گسترش و شمول بیشتر آن تغییر کرده است. کلاسمن و همکاران وی، ماهیت و نقش آموزش خصوصی را در دو زمینه رقابت و قشر بندی اجتماعی مورد بررسی قرار داده اند. داده های کتاب آنان از طریق بررسی وضع 9400 دانش آموز در 12 مدرسه متوسطه در منطقه رون آلپ جمع آوری شده است. به طور متوسط 15 درصد از دانش آموزان از تدریس خصوصی استفاده کرده، 10 درصد آنان حدس می زنند که در آینده در کلاس های خصوصی شرکت خواهند کرد و 36 درصد دانش آموزان بعضی اوقات در کلاس های آموزش خصوصی شرکت کرده اند (Glasman and Collonges, 1994, p. 30). بیشترین تعداد شرکت کننده در کلاس های خصوصی به ترتیب موضوع درسی، در درس ریاضیات (57 درصد)، فیزیک و شیمی (20 درصد)، انگلیسی (9 درصد) و فرانسه (5 درصد) بوده اند. تدریس خصوصی در مدارس شهرهای بزرگ نسبت به شهرهای کوچک و در بین دانش آموزان مدارس خصوصی نسبت به دانش آموزان مدارس دولتی بیشتر رواج داشت. در زمان انجام پژوهش (1994) آموزش خصوصی در فرانسه دارای تنوع توأم با رشد فزاینده بود. یک دهه بعد مجدداً کلاسمن در طرح پژوهشی مربوط به کمیته ارزشیابی مدارس - که زیر نظر هر دو وزارت خانه آموزش و پرورش و آموزش عالی بود - به بررسی وضع آموزش خصوصی پرداخت (Glasman 2004). کلاسمن در گزارش پژوهشی خود به تاثیر تصمیم دولت برای کاهش مالیات خانواده هایی که برای مراقبت از فرزندان شان هزینه

می پردازند ، یا برای خانواده هایی که بچه های شان را به کلاس های خصوصی می فرستند ، اشاره کرد (p. 51). این سیاست ، بخشی از ابتکارات وزیر امور انسجام اجتماعی - و نه وزیر آموزش و پرورش - بود که از این طریق می خواست با پشتیبانی از خانواده های تک والد و سایر خانواده ها ، تشویق لازم را برای رشد تعداد شاغلان در بعضی از فعالیت های اقتصادی ویژه فراهم سازد. این اقدام در راستای تشویق برخی از خانواده ها - که به دلایل مالی تمایلی به پرداخت هزینه تدریس خصوصی فرزندان شان نداشتند - و قبول بعضی فداکاری ها صورت پذیرفت. با استفاده از این قانون میزان سرمایه گذاری در بخش آموزش افزایش یافت. رهبری تجاری این سرمایه گذاری را شرکتی به نام Acadomia - که در حوزه بورس اوراق بهادار فعال بود - از طریق اطلاع رسانی گسترده به عموم و تاکید بر تشویق های مالیاتی ، بر عهده گرفت.

سال بعد و متعاقب پژوهش کلاسمن ، گزارشی توسط کمیته ارزشیابی مدارس با ابراز نگرانی در مورد پیامدهای نابرابری های اجتماعی و تاکید بر نیاز به نظارت بر آموزش خصوصی منتشر گردید (Forrestier, 2005). درواکنش به این گزارش ، دولت يك کنفرانس ملی با موضوع " تدریس خصوصی و نابرابری فرصت ها با تاکید بر نقش فن آوری های اطلاعات و ارتباطات ، که از طریق یک منبع مرتبط با شبکه اینترنت پشتیبانی می شد ، برگزار کرد . دستاورد این کنفرانس اتخاذ سیاست های جدید بود (Bassy et al., 2006). در همان سال، یک تحلیل جامع با پشتیبانی منابع مستند سازمان ملی پژوهش های تربیتی (Institut national de recherche pédagogique) صورت پذیرفت (Cavet 2006). بررسی اسناد مربوط به سال 2003 به بعد نشانگر آن بود که آموزش خصوصی به طور عمده در سطح مدارس متوسطه رواج داشته و با افزایش پایه های تحصیلی ، شدت و فراوانی آن افزایش می یابد. دانش آموزان در مدارس متوسطه از تدریس خصوصی برای غلبه بر مشکلاتی که در بعضی از دروس (به ویژه ریاضیات) دارند ، استفاده می کنند ، اما 25 درصد کسانی که در کلاس های خصوصی شرکت کرده اند از بعد درسی مشکلی نداشته اند و

شرکت خود در این کلاس ها را به منزله استراتژی برای دستیابی به موفقیت بیشتر تلقی می کنند (Cavet, 2006, p. 2). هم چنین به ندرت معلمان مشوق شرکت دانش آموزان در کلاس های خصوصی بودند. بر عکس ، انگیزه اصلی معمولاً بیشتر از سوی پدر و مادر یا در برخی موارد (23 درصد در دوره راهنمایی ، 40 درصد در دوره متوسطه) از سوی خود دانش آموز بود. بسیاری از والدین که در تدریس خصوصی سرمایه گذاری کرده بودند متعلق به طبقات اجتماعی نسبتاً ممتاز بودند که یا به علت فقدان وقت و زمان کافی یا عدم تسلط به موضوع درسی ، فرزندان خود را به کلاس های خصوصی فرستاده بودند. تدریس خصوصی به ندرت توسط معلم مدرسه ارائه می گردید. بر عکس ، دانشجویان (34 درصد) ، سایر معلمان (31 درصد) ، یا یک موسسه خصوصی (21 درصد) ارائه کنندگان اصلی را تشکیل می دادند. ساوت در مصاحبه با کلاسمن دریافت بعضی از والدین برای اجتناب از درگیری با فرزندان خود ، معلم خصوصی استخدام کرده اند. کاهش درگیری بین والدین با فرزندان در خصوص شیوه های مطالعه - همانگونه که سایر محققان خارجی نیز گزارش کرده اند - باعث می شود که انسجام خانوادگی افزایش یابد.

علاوه بر این در سال 2007 اطلاعات نوینی توسط یک شرکت متخصص تحلیل وضع بازار ارائه شد. گزارش این شرکت از رشد بخش آموزش خصوصی با واژه "در حال انفجار" یاد کرده و می افزاید "تقویت ترس پدران و مادران از کاستی ها ی نظام آموزشی موجود و همچنین فضایی بسیار مناسب ، باعث رشد بالاتر از 15 درصد سرمایه گذاری در بخش آموزش خصوصی برای ششمین سال پیاپی تا سال 2006 شده است" (Melot, 2007, p. 104). با توجه به اندازه کل بازار ، ملوت تخمین می زند که 25 درصد دانش آموزان مدارس دوره راهنمایی و 33 درصد دانش آموزان دوره متوسطه - با عنایت به وجود پاره ای تفاوت های منطقه ای - در کلاس های آموزش خصوصی - به ویژه برای درس ریاضیات- شرکت کرده اند. او هم چنین دریافت که این نسبت به ویژه در شهر پاریس بسیار بالا است ، به نحوی که 75 درصد دانش آموزان دبیرستان های بزرگ در کلاس های خصوصی شرکت کرده

اند. تخمین زده می شود که در سال 2008 بیش از یک میلیون دانش آموز از آموزش خصوصی استفاده کرده اند (Pech, 2008). دو گروه عمده ارائه دهنده آموزش خصوصی در بازار عبارتند از :

- معلم خصوصی اقدام کننده به شیوه فردی: والدین و معلمان با یک دیگر از طریق توصیه یا از طریق تبلیغات و به طور فزاینده ای از طریق اینترنت با هم تماس می گیرند. این تماس مستقیم، رایج ترین شیوه است. اگر چه در کل حجم این قرار داد ها معلوم نیست ، ولی انگیزه های مالیاتی باعث تشویق معلمان به ثبت قانونی کار خود و طرح این موضوع نزد خانواده ها برای جلب نظر بیشتر آنان شده است . بعضی از این افراد، معلمان با تجربه (هنوز فعال یا بازنشسته) هستند، اما برخی دیگر را دانشجویان یا فارغ التحصیلان جوان جویای کار تشکیل می دهند.

- شرکت های خصوصی برگزارکننده کلاس بعد از ساعات مدرسه. این شرکت ها از طریق یکی از شیوه های زیر خدمات خود را ارائه می دهند .

- تدریس خصوصی در خانه توسط معلم فرستاده شده توسط شرکت، یا در گروه های کوچک در محل شرکت . در حال حاضر محبوب ترین شیوه و شاهد رشد قابل توجه است.

- دوره های فشرده در گروه های کوچک سازماندهی شده در زمان تعطیلات . این شیوه به آرامی در حال رشد است.

- برنامه های مرکب که ترکیبی از آموزش توام با اوقات فراغت و مراقبت از کودک است.

- تدریس آنلاین . هنوز به نحو کامل توسعه نیافته ولی در حال گسترش است.

- آموزش مدرسه ای که دربردارنده حوزه های گسترده تر فعالیت همچون اعتماد به نفس،

انگیزش و سازمان دهی است. این شیوه در حال ظهور بوده و اکنون فقط در دسترس افراد نخبه است.

بین شرکت ها از بعد شیوه عمل، تفاوت های بسیار مشاهده می شود. برخی از محل بنیاد خود برای تدریس خصوصی گروهی استفاده می کنند، در حالی که تعدادی دیگر از موسسات خصوصی معلمان را به خانه ها می فرستند. برخی از شرکت ها دارای تخصص ویژه در ارائه کلاس های خصوصی برای بعضی دروس هستند، در صورتی که پاره ای از آنها، کلاس های گوناگونی را برگزار می کنند. در یک گروه از کمپانی ها، تدریس خصوصی بخشی از طیف گسترده خدمات آنان را - که شامل مراقبت از کودکان و دیگر حمایت خانگی می شود - تشکیل می دهد. جدول شماره 12 آمارهای مربوط به موسسات خصوصی پیشرو را نشان می دهد. برخی از این موسسات حوزه فعالیت خود را محدود به منطقه جغرافیایی خاصی در فرانسه کرده اند، در حالی که بعضی دیگر از آنها در کلیه شهر ها و مناطق پرجمعیت، شعبه دارند. حداقل دو شرکت چند ملیتی در این لیست وجود دارد: اول کمپانی Amath2، دارای شعبه در کانادا و مراکش، و دوم شرکت Keepschool، دارای شعبه در آلمان و انگلستان. از این لحاظ آنها مشابه همکار خود یعنی شرکت Sylvan هستند که دفتر اصلی آن در آمریکا مستقر است و تلاش می کند به بازار فرانسه نفوذ کند.

جدول 12: سرمایه گذاران عمده آموزش خصوصی در فرانسه

نام کمپانی	تعداد ثبت نام کننده	تعداد شعبه در فرانسه	حجم تجاري اعلام شده به میلیون یورو
Acadomia	100,000	97	87
Cours Legendre	30,000	9	16
Complétude	23,000	34	23
Sylvan	نامعلوم	18	8
Anacours	16,000	50	5
2Amath	10,000	72	12
KeepSchool	8,000	80	5
Domicours	6,500	20	5

Source: Melot (2007)

کمپانی ها و موسسات خصوصی در گذر زمان و با توجه به نوع خدمات خود ، دچار تغییر و تحولاتی نیز شده اند. بر این اساس کلاسمن (نقل قول از Cavet, 2006, p. 11) به بعضی از این تغییرات اشاره می کند :

❖ در طی دو دهه 1960 و 1970 ، این موسسات آموزش خصوصی را دارای نوعی کارکرد درمان گرایانه می پنداشتند. لذا نام انتخابی آنها مواردی همچون Math-Assistance, Math-Secours and Ortho-Math بود که نشان می داد هدف آنها رفع مشکلات مراجعان در دروس است.

❖ در اواسط دهه 1980 ، موضوع رقابت هسته اصلی شرکت در کلاس های خصوصی را تشکیل می داد. لذا نام موسسات نیز مبین این امر بود. نام هایی همچون Études Plus, Performance, Stud Avenir, and Progress System

❖ نسل جدید موسسات خصوصی گرایش به نمایش خود به عنوان مراکزی " نرمال " توأم با دلالت های ضمنی مبتنی بر استراحت و اوقات فراغت دارند . لذا موسسان اسامی همچون Domicours, Keepschool, Complétude, and Après la Classe را انتخاب کرده اند.

تصویرسازی مبتنی بر آرامشی که شرکت های خصوصی ارائه می دهند ممکن است به ویژه برای رفع دل نگرانی های تحصیلی و شغلی مناسب باشد. طبیعی است که شرایط اقتصادی و اجتماعی فرانسه با دیگر نقاط جهان همچون کره جنوبی یا موریس یکسان نیست. حتی در درون فرانسه با توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی و م کان (به خصوص در شهرهای بزرگ، شهرهای کوچک و مناطق روستایی) تفاوت ها مشهود است. این امر مبین تاکید بر

اهمیت مشاهده تدریس خصوصی در زمینه های خاص است. همزمان، ارائه دهندگان خدمات تدریس خصوصی از هر عاملی که باعث افزایش رقابت علمی و تنش در مدرسه شود - هم چون خصوصی سازی، رقابت بین مدارس، و زوال بخش های مختلف نظام تحصیلی - سود می جویند. با این وجود این بخش اقتصادی، نظر منتقدان جویای کیفیت آموزشی را به خود جلب کرده است. در سال 2009 برنامه ای مستند در تلویزیون فرانسه، ماهیت مبتدی و غیر حرفه ای بسیاری از معلمان این موسسات را نشان داده و وعده های تجاری شرکت هایی که این افراد را استخدام کرده بودند، به سخره گرفت (Bendall and Tourte, 2009). همانگونه که ملوت (2007, p. 99) می نویسد بسیاری از این شرکت به صورت "غیرقانونی و زیر زمینی" فعالیت می کنند و بازار آنان در کل "ضعیف، کم بازده و غیر شفاف" است (p.119).

مهم ترین تفاوت سیاست فرانسه با موریس و کره جنوبی، نقش نظام مالیاتی در تشویق خانواده به سرمایه گذاری در تدریس خصوصی است. واکنش مقامات فرانسه به این انتقاد که آموزش خصوصی نابرابری های اجتماعی را افزایش می دهد، تا به حال دوگانه بوده است. از یک سو، دولت پشتیبان نظام تحصیلی رایگان بوده و خواهان گسترش آن است. از دهه 1980 به بعد، نظام دولتی تحت نظارت چهار وزارتخانه مختلف (آموزش و پرورش، اشتغال، بهداشت، و امنیت اجتماعی) فعالیت داشته و از پشتیبانی یک شبکه اجتماعی شامل 2000 انجمن ها و نهادهای دولتی یا نیمه دولتی برخوردار گردیده است (Cavet, 2006, p. 4). از سوی دیگر، دولت اعلام کرد سیاست آن، توسعه تدریس خصوصی در چارچوب مدارس فعلی با هدف کمک به دانش آموزان کلیه گروه های اجتماعی و اقتصادی است. در بدو امر، پیشنهاد اجرای این سیاست به صورت اجباری یا داوطلبانه در بعضی مدارس بود. پس از آن، مقامات اعلام کردند که کلیه مدارس باید به این طرح - که شامل ارائه کمک برای مشق شب و انجام فعالیت های فرهنگی و ورزشی از ساعت 4 تا 6 بعدازظهر به مدت چهار روز در هفته بود - بپیوندند. برای اجرای این سیاست دولت مبلغ 140 میلیون یورو اختصاص داد (Ventura, 2008b, p. 9).

قالب 5- محاسبه مالی آموزش خصوصی در فرانسه

دولت فرانسه اجازه می دهد تا 50 درصد از هزینه های پرداخت شده به موسسات آموزش خصوصی از شمول مالیات بر درآمد حذف شود. Acadomia یکی از کمپانی های خصوصی است که از این قانون سود برده است. این شرکت همچون یک واسطه بین معلم با والدین عمل کرده و باعث کاهش مالیات بر درآمد خانواده ها می شود. والدین برای ثبت نام فرزند خود، باید هزینه ثبت نام اولیه را که 75 یورو است و از معافیت مالیاتی برخوردار نیست، بپردازند. سپس برای هر ساعت تدریس خصوصی، والدین باید 32 یورو (14 یورو برای معلم، 5 یورو برای هزینه کارکنان و 13 یورو برای کمپانی) پرداخت کنند. از این 32 یورو، 16 یورو شامل معافیت مالیاتی برای والدین می شود. معلم باید اظهارنامه مالیاتی برای 27 یورو ($27 = 14 + 13$) تنظیم کند، اما می تواند 13 یورو را به عنوان هزینه کمپانی در نظر بگیرد تا میزان مالیات وی باز هم کاهش یابد.

Source: Cavet, 2006, p. 12.

فصل 3

واکنش‌های مبتنی بر سیاست گزاریه‌ها

واکنش‌های مبتنی بر سیاست گزاریه

درفصل قبل با سبب‌شناسی پدیده آموزش خصوصی آشنا شدیم تا با شناخت ویژگی‌ها و تأثیر آن برنظام آموزشی ، پاسخ‌های لازم از

سوی سیاست‌گزاران اتخاذ شود. به برخی واکنش‌های سیاست‌گزاران در بخش مطالعه موردی کشور‌های کره جنوبی، موریس و فرانسه اشاره گردید. این بخش از کتاب به شرح پاسخ‌هایی که ممکن است توسط بعضی از سیاست‌گزاران در مجموعه گسترده‌ای از امور اتخاذ شده‌اند، می‌پردازد. این بخش هم چنین دربردارنده سیاست‌هایی است که بعضاً موفق نبوده‌اند. به هر حال ما مباحث را با توجه به چارچوبه معین هر سیاست آغاز می‌کنیم، بدین علت که هر کدام از آنها با توجه به شرایط خاصی طراحی شده‌اند. در قسمت بعدی به عرضه و تقاضا برای آموزش خصوصی خواهیم پرداخت. در پایان توجه بیشتر به شیوه‌هایی که سیاست‌گزاران می‌توانند از طریق آن، نیروهای بازار را به نفع اهداف برتر آموزشی مهار کنند و هم چنین ماهیت ساختارهای انطباقی ممکن، معطوف خواهد بود.

ترسیم زمینه، اهداف و ساختارها

هنگامی که گام نخست خود را به ترسیم زمینه موجود اختصاص دهیم، سیاست‌گزاران می‌توانند کار خود را با طرح دو پرسش مفید و اساسی آغاز کنند:

- تاچه حد سایه آموزش و پرورش یک مسئله است که می‌تواند باعث آسیب زدن به اهداف آموزشی، اجتماعی و اقتصادی شود و لازم است آن را کنترل کرد.
- تاچه حد سایه آموزش و پرورش یک سرمایه بالقوه است که تاکنون به طور کامل از آن استفاده نشده است و باید تشویق شود.

بخش‌های قبلی کتاب نشان داد که در بسیاری از مجموعه‌ها، ممکن است با موضع دوگانه‌ای با تدریس خصوصی برخورد شود. تدریس خصوصی به تحقق اهداف آموزشی بدون صرف هزینه توسط حکومت یا مالیات‌دهندگان کمک می‌کند. هم چنین این فعالیت به عنوان نوعی دریچه اطمینان برای خانواده‌هایی که توانایی مالی دارند و می‌توانند به آرزوهایی که نظام مدرسه‌ای موجود نمی‌تواند تحقق ببخشد، جامه عمل بپوشاند. با این حال آموزش خصوصی که کاملاً توسط نیروهای بازار اداره می‌شود نابرابری‌های اجتماعی را تشدید کرده و می‌تواند عواقب

نامطلوبی برای جریان اصلی آموزش نیز داشته باشد. همچنین آموزش خصوصی می تواند باعث ایجاد ابهامات نگران کننده برای کسانی که هم از نظام دولتی و هم از آموزش خصوصی به طور همزمان استفاده می کنند ، شود.

سیاستگذاران باید به شرایط اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان ، زمینه های فرهنگی و دیگر عوامل توجه داشته باشند. باید توجه داشت که الگوهای حاکم بر سیاست در استرالیا و ایالات متحده آمریکا - که دولت ها آموزش خصوصی را برای دانش آموزان ضعیف تشویق می کنند - با الگوهای حاکم بر سیاست های دولت های کره و ژاپن - که این آموزش ها را برای کودکان قوی توصیه می نمایند - یکسان نیست. همچنین الگوهای حاکم بر سیاست ها در سنگاپور که در آن معلمان از تدریس خصوصی به دانش آموزان فعلی خود باید بپرهیزند ، با سیاست حاکم بر موریس که تدریس معلم به دانش آموز فعلی امری رایج است ، متفاوت می باشد. سیاستگذاران همچنین ممکن است دیدگاه های یکسانی در خصوص تشویق یا ممانعت از دانش آموزان متوسطه، دانشجویان، بازنشستگان، و دیگران برای ارائه آموزش خصوصی داشته باشند. علاوه بر این، تفاوت بیشتر ممکن است مربوط به شیوه های تدریس باشد. سیاست های اخذ شده برای تدریس انفرادی با تدریس گروهی یا تدریس از طریق اینترنت لزوماً یکسان نیست. سیاستگذاران ممکن است بخواهند با طبقه بندی و شناسایی آموزش خصوصی که در حال حاضر وجود دارد ، انواع شیوه های را که باید تشویق شده یا با محدودیت روبرو شوند ، معین سازند. این کار را می توان با کمک جدول یهم چون جدول شماره 13 انجام داد. جدول نه تنها به شیوه تدریس و آموزش توجه می کند ، بلکه مشخص می سازد که در حال حاضر کدام شیوه رایج و کدام یک برای آینده مطلوب است. ارزیابی از شیوه های مختلف آموزش خصوصی را می توان با توجه به گروه های زیر طبقه بندی کرد :

▪ **درآمد.** آیا انواع خاصی از آموزش خصوصی فقط و عمدتاً در دسترس خانواده ها با درآمد خاص است، و آیا

سیاستگذاران می توانند این سطح دسترسی را افزایش دهند.

- **جنسیت.** آیا دختران در مقایسه با پسران (یا برعکس) دسترسی کمتری به آموزش خصوصی دارند. آیا باید برابری را ترویج کرد.
- **نژاد.** آیا آموزش خصوصی معمولاً توسط برخی از گروه ها و نژاد های قومی بیش از دیگران دریافت میشود. آیا این امر مشکلی ایجاد می کند.
- **محل سکونت.** آیا مناطق خاصی - روستایی یا شهری - دارای مزایایی هستند یا محروم اند. آیا باید یک تعادل جغرافیایی بین آن ها ترویج شود.

جدول 13 : سیستم طبقه بندی آموزش خصوصی

ارائه دهندگان آموزش خصوصی	شیوه	میزان رواج در حال حاضر (برحسب گروه های درآمدی ، جنسیت ، نژاد و محل سکونت)	میزان مطلوب رواج در آینده (برحسب گروه های درآمدی ، جنسیت ، نژاد و محل سکونت)
معلم درس در کلاس فعلی دانش آموز	انفرادی		
	گروه کوچک		
	گروه بزرگ		
معلم مدارس دیگر	انفرادی		
	گروه کوچک		
	گروه بزرگ		
دانش آموزان دوره متوسطه یا دانشجویان	انفرادی		
	گروه کوچک		
سایرین (همچون افراد حرفه ای ، معلمان بازنشسته و خانم های خانه دار)	انفرادی		
	گروه کوچک		
	گروه بزرگ		
معلمان موسسات و کمپانی های خصوصی (محلی ، ملی و قراردادی)	انفرادی		
	گروه کوچک		
	گروه بزرگ		
ارائه کنندگان از طریق اینترنت	انفرادی		
	گروه کوچک		
	گروه بزرگ		
	سالن اجتماعات		

عوامل اضافی که می توان به جدول افزود و آن را جذاب تر جلوه داد ، عبارتند از :

- **شدت:** در چه پایه هایی ، در چه فصلی و در کدام موضوع ، فراوانی کلاس های خصوصی به شدت افزایش می یابد .
- **کیفیت:** کیفیت تدریست چه حد است و به چه میزان این کیفیت باعث موفقیت فرد نه تنها در امتحانات بلکه در سایر ابعاد می شود.

• **هزینه:** هزینه های شیوه های مختلف تدریس خصوصی چقدر است ، و تا چه حد این هزینه بر دوش خانواده ها سنگینی می کند.

• **پیامدهای اقتصادی:** تا چه حد آموزش برای افرادی که نیاز به اشتغال و درآمد مکمل دارند مفید است . آیا دولت تمایل دارد به خاطر کسب مالیات ، نظارت بیشتری بر آموزش خصوصی داشته باشد. پیامدهای اقتصادی دیگر انواع مختلف تدریس خصوصی چیست.

از انجایی که به طور کلی داده های کمی وجود دارد ، در حال حاضر سیاست گ زاران مجبورند به نحو تقریبی و با عنایت به آنچه که در محیط محدود خود دیده اند یا داده های سایر کشور ها به قضاوت بنشینند. یکی از توصیه های مهم نشست سیاست های IIEP و این کتاب این است که باید تلاش بیشتری برای جمع آوری داده ها در خصوص انواع شیوه های آموزش خصوصی صورت پذیرد.

قالب 6- شناسایی انواع جوکو (آموزش خصوصی) در ژاپن

برخی از تحلیل گران ، به ویژه افراد خارج از موسسات جوکو نه با نام موسسات آموزش خصوصی بلکه با عنوان " مدارس تزریقی " یاد می کنند که با حداکثر سرعت ، مطالب درسی را به ذهن فراگیر منتقل می کنند. این نام گذاری باعث نادیده انگاشتن تفاوت های موجود بین انواع مدارس جوکو می شود. تحلیل و بررسی دقیق تر نشانگر وجود انواع مدارس جوکو است که نتایج متفاوتی بر تصمیمات سیاست گزاران می گذارد. رزگارد (2006, p. 32) بین مدارس جوکویی که با نام *gakushū juku* در ژاپن خوانده می شوند با مدرسی که دروس مختلفی همچون هنر ، کارآموزی فنی و حرفه ای ، و مکالمه زبان یاد می دهند ، تفاوت قائل است. مدارس *gakushū juku* برحسب نوع تخصص ، تقسیم می شوند. در حالی که مدارس جوکو *Hoshū juku* بر رفع عقب ماندگی های درسی فراگیران متمرکز است ، مدارس *fukushū juku* بر ارائه آموزش های اضافی تأکید می ورزند. هم چنین نوع دیگر مدارس جوکو *yoshū juku* نامیده می شوند . هدف این مدارس کسب آمادگی مقدماتی برای یادگیری یک موضوع درسی است ، در برابر، مدارس *Shingaku juku* فقط بر یاددهی مطالب درسی به دانش آموزان خوب متمرکزند. نوع دیگر مدارس جوکو *kyōsai juku* دارای برنامه های منعطف می باشند ، در حالی که مدارس *doriru juku* یا ارائه دروس و تمرین های سخت ، دانش آموز را برای شرکت در رقابت های آموزشی آماده می سازند. بالاخره در ژاپن مدارس جوکویی با نام های *deai no ba or idokoro* (مکانی برای ملاقات دوستان) یا *takujijo* (مرکز مراقبت از بچه ها) نیز وجود دارد. بر این اساس رزگارد مدارس جوکو را برحسب 8 عامل از یکدیگر متمایز می سازد:

- جو سازمانی. مدرسه دارای کدامیک از جوهایی رقابتی ، انگیزشی ، آرامشی ، حمایتی یا غیره است.
- تأکید دروس. بر یادگیری دروس مدارس است یا بر یادگیری برای موفقیت در آزمون هایی نهایی
- رابطه با مدرسه. آیا آموزش ها پشتیبان آموزش مدرسه فراگیر است یا اهداف خود را دنبال می کند.
- فراگیران. ماهیت مراجعان و به ویژه سطح عملکرد تحصیلی آنها
- مواد آموزشی. ترکیبی از مواد درسی مدرسه ، یا جزوات بازاری و تکالیف خانه
- اندازه. تعداد دانش آموزان و اینکه آیا مدرسه جوکو شعبه ای از

موسسه خصوصی بزرگ تر است.

- نحوه پذیرش. آیا امتحان ورودی وجود دارد یا سرمایه گذاران تا جایی که فضای مدرسه اجازه می دهد از افراد ثبت نام می کنند.
- تبلیغات. آیا پذیرش فراگیران بر اساس مصاحبه است یا آگهی های بازرگانی و آیا ملاک انتخاب آنها، ابعاد تربیتی است یا میزان موفقیت در ورود به دانشگاه.

بر اساس معیار های بالا می توان یک طبقه بندی جذاب از انواع مدارس ارائه داد:

انواع مدارس / ابعاد	Shingaku juku	Hoshû juku	Kyôσαι juku	Doriru juku
جو سازمانی	رقابتي / انگیزشی	آسان گیر و حمایتی	تربیت های اولیه / حمایتی	آسان و اغلب مطالعه در خانه
تاکید دروس	امتحانات	رسیدن به سطح قبولی	یادگیری های مقدماتی	مهارت های اولیه
رابطه با مدرسه اصلی فراگیر	نیست	پیروی از برنامه های مدرسه اصلی و رابطه نزدیک با مدرسه	خیلی کم و بندرت	نیست
فراگیران	عملکرد بالا	عملکرد متوسط	عملکرد پایین	همه سطوح
مواد آموزشی	اختصاصی مدرسه	تجاری، کتاب های مدرسه و کار در خانه	تجاری، کتاب های مدرسه و کار در خانه	اختصاصی مدرسه
اندازه	200 دانش آموز و بیشتر	200 دانش آموز و کمتر	100 دانش آموز و کمتر	1000
نحوه پذیرش	امتحان ورودی	محدودیت فیزیکی فقط	محدودیت فیزیکی فقط	بدون محدودیت
تبلیغات	تجاری با تاکید بر قبولی در دانشگاه	سخنرانی و روش های تربیتی	سخنرانی و روش های تربیتی	تجاری و تربیتی

نشانه شناسی تقاضا برای آموزش خصوصی

دولت هادر استرالیا، انگلستان، فرانسه، سنگاپور و ایالات متحده آمریکا به شیوه های مختلف در پی افزایش انگیزه برای تقاضای تدریس خصوصی هستند. در سال 2004 استرالیا برنامه ای به نام " کوپن آموزش خصوصی آغازین " را شروع کرد که بر اساس آن والدین می توانستند با کمک دولت برای تدارک تدریس خصوصی برای بچه های شان تا 700 دلار استرالیایی (معادل 547 دلار آمریکا) خرج کنند. در سال 2007 دولت فدرال استرالیا برای چهار سال طرحی تعقیبیه نام " یک شروع هموار " را در راستای کمک به خانواده ها آغاز کرد. (Watson, 2008, p. 7).

سیستم مشابهی در ایالات متحده آمریکا مورد استفاده قرار گرفت (Burch et al., 2006). الهام بخش هر دو طرح آمریکایی و استرالیایی، برنامه ای بود که در انگلستان اجرا شد (Taylor, 2007).

در سنگاپور، دولت به ارائه کمک های مالی و تشویق گروه های اجتماعی به منظور افزایش تقاضا برای آموزش خصوصی در بین دانش آموزان ضعیف پرداخت (Tan, 2009). بر عکسدر نظام فرانسه هدف مشوق های مالیاتی، به طور خاص دانش آموزان با عملکرد پایین تحصیلی یا خانواده های کم درآمد نبود (Melot, 2007). هر یک از این مدل ها با چالش های خاص خود مواجه هستند. واتسون در استرالیا، بر نیاز به تدارک اطلاعات قوی برای تعیین اثربخشی تدریس و یافتن مشکلات معلمان ماهر، به ویژه در مناطق روستایی و دور افتاده اشاره می کند (Watson, 2007, p. 9). این مشکل در جامعه کاملاً شهرنشین سنگاپور - که چالش اصلی حفظ افراد ضعیفی است که در میدان رقابتی شدید تدریس خصوصی در برابر افراد کاملاً موفق باید مبارزه کنند - وجود ندارد (Cheo and Quah, 2005; Tan, 2009).

در ایالات متحده آمریکا، ساندرمن (2006, p. 119) ساختار برنامه " هیچ کودکی نباید عقب بماند " را به علت شکست در جمع آوری شواهدی در خصوص اثربخشی آن، مورد نقادی قرار می دهد. او معتقد است که بعضی از ارائه دهندگان آموزش خصوصی با استفاده از " اعمال بدون حساب و کتاب " به جذب دانش

آموزان می پردازند و این همه در حالی است که در سطح ملی فقط 20 درصد دانش آموزان دارای حق ثبت نام ، به نحو فعال در کلاس ها شرکت می کنند. این عوامل باید مدنظر سیاست گزارانی که در دیگر مناطق جهان می خواهند از برنامه مذکور الگوبرداری کنند ، قرار گیرد .

در دیگر مجموعه ها ، نگرانی اصلی چگونگی تعدیل تا تشویق تقاضا برای آموزش خصوصی است. مطالعه موردی کره ای نشان می دهد که بسیاری از استراتژی ها در این کشور - از جمله ممنوعیت کامل تدریس خصوصی - آزموده شده اند. به همین ترتیب مطالعه موردی موریس مبین تلاش برای ثبت ممنوعیت تدریس خصوصی در پایه های اول تا سوم ابتدایی است. مشابه این سیاست در بسیاری از کشورها از جمله کلمبوج (Bray and Bunly, 2005, p. 75) ، مصر (Hartmann, 2008, p. 48) ، کنیا (Wanyama and Njeru, 2004, p. 1) ، ترکیه (Tansel and Bircan, 2007, p. 6) ، اوگاندا (Eilor, 2007, p. 28) ، و در ایالت بنگال غربی هند (Jalaluddin, 2007, p. 2) انجام شده است. با این حال هیچ یک از این ممنوعیت ها موثر نبوده اند. به عنوان مثال با اشاره به مصر، هارتمن (2008، ص 48) با تکرار سخنان هارارا (1992، ص 75) می نویسد این ممنوعیت ها تاثیر گذار نیستند " چرا که مثل ممنوعیت عبور از عرض خیابان توسط عابرین پیاده می باشد که امکان دارد در هر کجا اتفاق بیفتد و به سختی می توان آن را کنترل کرد ". حتی در کره جنوبی و موریس، که در آن این ممنوعیت به طور گسترده ای تبلیغ شد و دولت تلاش گسترده برای اعمال آن داشت ، اجرای آن در عمل غیر ممکن بود.

یک عامل قوی برای منع آموزش خصوصی می تواند از طریق اعمال سیاست ممنوعیت تدریس معلمان به دانش آموزان خودشان باشد ، که البته این راهبرد با سیاست ممنوعیت مطلق هر نوع آموزش خصوصی متفاوت است. بنابراین به طور کلی، سیاست هایی که بر ممنوعیت تقاضا برای تدریس خصوصی متمرکزند باید به علل ریشه ای تقاضا و نه علائم سطحی آن ، توجه کنند. بسیاری از این علل ریشه ای نمی توانند صرفاً از طریق وزارت آموزش و پرورش رفع گردند ، چرا که دارای بنیان هایی فرهنگی و اقتصادی هستند. عامل فرهنگ به این موضوع توجه دارد که تا چه حد موفقیت

تحصیلی از نظر جامعه مورد ستایش و سزاوار فداکاری است. عوامل اقتصادی شامل نرخ بازگشت آموزش عالی و مدنظر قرار دادن این موضوع که تا چه حد آموزش، نوعی سرمایه گذاری ارزشمند است، می باشد. واکنش در برابر این عوامل باید توسط وزارت اقتصاد، وزارت خانواده یا سایر وزارت خانه های مشابه همراه با وزارت آموزش و پرورش صورت پذیرد.

در کشورهای مختلف همچون اتریش و کره، تصمیم گیری در مورد برخی از اقدامات اولیه از طریق بالاترین سطوح دولتی و نه توسط افراد حرفه ای در بخش آموزش صورت گرفته است. مقامات دولتی همچنین ممکن است مایل به همکاری با نهادهای جامعه مدنی، از جمله سازمان های مذهبی و گروه های رفاه اجتماعی باشند. با این وجود، متخصصان در وزارت آموزش و پرورش معمولاً دارای اهرم هایی هستند که می توانند از آن طریق بر اندازه و ماهیت نظام آموزش و پرورش سایه تاثیر گذارند. پاره ای از این اهرم ها عبارتند از:

▪ **امتحانات.** در بسیاری از کشورها، ماهیت امتحانات زیربنای بسیاری از تقاضاها را برای تدریس خصوصی تشکیل می دهد. بسیاری از امتحانات ماهیت شرط بندی پیدا کرده اند که نتیجه آن تاثیر گذاری بر زندگی آینده فرد است. هدف اکثر این امتحانات کسب نتیجه در کوتاه مدت است که با آموزش های تدریجی و عمقی مدرسه تفاوت دارد. بنابراین دست اندرکاران آموزش و پرورش باید ماهیت امتحانات را مورد تجدید قرار دهند. با این حال، آنها نباید ساده لوحانه فکر کنند که اصلاح امتحانات امر آسانی است. همانطور که پژوهش های موردی در کره و موریس نشان داده اند منافع مشترک و متوازن بسیاری برای انجام این اصلاحات باید مدنظر قرار گیرد.

▪ **نرخ گذر.** در برخی از کشورها، تقاضا برای تدریس خصوصی با آگاهی از این امر که فقط بخش محدودی از متقاضیان می توانند از یک سطح آموزش به سطح بعدی برسند، تشدید شده است. یک روش برای کاهش تقاضای تدریس خصوصی می تواند باز کردن بیشتر دروازه باشد تا افرادی بیشتر بتوانند از آن عبور کنند. با این حال، این اقدام نیز همیشه سر راست نیست. در برخی از جوامع، این سوال کلیدی به سادگی تغییر یافته است. بجای اینکه بپرسیم آیا دانش آموز می تواند به سطح تحصیلی بالاتری برود، این پرسش مطرح می شود که او در سطح بالاتر به چه موسسه

ای می تواند برود. جوامعی که بر ارائه موسسات خاص برای نخبگان تاکید می ورزند، هنوز با موضوع تقاضا برای آموزش خصوصی روبرو خواهند بود، چرا که بسیاری تلاش خواهند کرد از این طریق به آن موسسات راه یابند.

▪ **اعتماد به نفس عموم ی.** تقاضا برای آموزش خصوصی زیاد است، چرا که بسیاری از پدران و مادران اعتماد کمی به توان‌مندینظام آموزشی موجود برای یاری رسانی به جامعه در کل وبه ویژه برای فرزندان شان دارند. مدارس به عنوان نهادهایی که می توانند در تربیت اجتماعی موثر باشد، در نظر گرفته می شوند، در حالی که باید کمک های اضافی نیز دریافت کنند. برحسب اتفاق، در بعضی از کشور ها افزایش میزان پذیرش فقط برای کاهش تقاضای آموزش خصوصی صورت می پذیرد. به هر حال دولت ها باید آگاه باشند که دانش آموزان قوی - تا دانش آموزان ضعیف - بیشترطالب شرکت در کلاس های خصوصی هستند. هم چنین در مقیاس بین المللی، تدریس خصوصی ممکن است بیشتر در نظام های آموزشی موفق - به عنوان مثال در شرق آسیا - تا در نظام های آموزشی دارای عملکرد ضعیف - برای مثال در افریقا - رواج داشته باشد.

هم چنین ممکن است سیاستگذاران و برنامه ریزان به نحو بسیار موشکافانه توجه خود را به پیامدهای انواعآموزش خصوصی معطوف سازند. چرا خانواده ها حاضر به پرداخت پول برای کلاس های با 110 دانش آموز هستند، در حالی که آنها می توانند به طور قانونی از برپایی کلاس هایی با بیش از 35 نفر در مدارس دولتی شکایت کنند (قاب 7). چرا پدران و مادران احساس می کنند فرزندان آنها از طریق کلاس خصوصی تك نفره یا کلاس هایی با تعداد اندك دانش آموز - نسبت به کلاس های نرمال مدرسه و کمک خودشان به بچه ها برای انجام تکلیف شب - بهتر یاد می گیرند. چرا والدین فکر می کنند يك دانشجوی غیر حرفه ای و آموزش ندیده دانشگاه بهتر از معلم باتجربه دبیرستان بچه شان می تواند به پیشرفت تحصیلی او کمک کند.

قالب 7- يك معلم چيره دست در مصر

گزارش زیر توسط هارتمن (2008، ص 43) از يك معلم خصوصی در مصر كه دارای شهرت زیاد و مشتري بسيار در بازار است، تهيه شده است. او همچنين كلاس های بزرگ با تعداد كثيري دانش آموز برگزار مي كند :

من برای حضور در كلاس شیمی دعوت شدم ، بنابراین در يك صندلی در ردیف آخر قسمت دختران نشستم. هنگامی كه درس شروع شد من 110 دانش آموز را كه همگی در حدود 14 سال سن داشتند ، شمارش كردم . سه چهار كارمند جوان آنها را تشويق به سكوت و توجه به درس مي كردند. هنگامی كه آقای هشام وارد اتاق شد، پچ پچ ها متوقف و 110 جفت چشم به او مي نگرستند . معلم مردی 45 ساله ، با اندامی باریك ، موهای كم پشت و سبیلی نازك بود. لباس او به سبك مرسوم شامل يك پیراهن، و كراوات لیمویی رنگ با ظاهري گمراه كننده بود. همانطور كه در طی دو ساعت بعد معلوم شد ، آقای هشام نه تنها يك معلم با تجربه و مشهور، بلكه همچنين يك "استاد نمایش" كامل بود. آقای هشام در حالی كه دائماً در برابر دانش آموزان راه مي رفت، بر روی تخته سیاه فرمول ها را نوشته و با صدایی ریتميك از طریق میکروفون آنها را توضیح مي داد. لحظه به لحظه او فرمول ها را نجوا كنان بیان و دانش آموزان با هر اشاره او ، همچون يك گروه موسیقي همخوان ، آنها را تکرار مي كردند. دانش آموزان به ندرت سؤالی می پر سیدند، اگر چه معلم دائماً آنها را تشويق مي كردكه اگر سوالي دارند روی يك تکه كاغذ بنویسند تا در دقیقه های پایانی كلاس ، او به آنها پاسخ دهد.

نشانه شناسی عرضه آموزش خصوصی

در برخی از مجموعه ها ، عرضه ممكن است ایجاد كننده تقاضا باشد. سه شرطویژه لازمه تحقق این امر است :

❖ **ایجاد بازار توسط معلم برای خود** . همانطور كه اشاره شد در برخی از كشورها مرسوم است كه معلمان برای ارائه درس های اضافی برای دانش آموزان خود، كلاس خصوصی تشکیل دهند. در موارد مشكل ساز، معلمان از طریق اعمال فشار بر دانش آموزان و ارائه فقط بخشی از درس در كلاس مدرسه ، به آنها می فهمانند كه ارتقاء آنها به پایه بالاتر تا حدی در دستان معلم است. همانطور كه سیلوا (2007) p. 8 ، این تدریس خصوصی "اجباری" را خاطر نشان می سازد:

بعضی معلمان با تهدید و فشار دانش آموزان را -اغلب از طریق دادن نمره کم - وادار می کنند که بعد از ساعات مدرسه ، در کلاس های خصوصی آنان شرکت کنند.

از بین مناطقی که سیلوا به رواج این شیوه در آنها اشاره می کند ، می توان به آسیای مرکزی (قزاقستان ، قرقیزستان ، تاجیکستان ، و مغولستان) و منطقه قفقاز (آذربایجان و گرجستان) اشاره کرد.

❖ **فشار همسالان.** وقتی اینگونه به نظر می رسد که همه افراد در کلاس های خصوصی شرکت می کنند ، هم دانش آموز و هم خانواده وی فکر می کنند که آنها از دیگران عقب مانده و مسامحه کار هستند . این مطلب توسط کیم (2007, p. 9) از زبان یکی از مادران نقل شده است :

همه رسانه های گروهی گزارش می دهند که مردم در کلاس های خصوصی شرکت می کنند و مادر یکی از دوستان فرزند من دائم می گوید بچه ام برای این درس می رود این موسسه ، برای ان درس می رود آن موسسه..... من می خواهم پسرم زندگی بهتری داشته باشد ، بنابراین من هم به حضور در موسسات خصوصی و سرمایه گذاری بیشتر در مورد اوراغب هستم.

❖ **تبلیغات توسط ارائه دهندگان تدریس خصوصی .** معلمان در یک محیط تجاری همچون دیگر کسب و کارها ی اقتصادی در پی ایجاد تقاضا برای خدمات خود هستند . بعضی از آنها آگهی های تبلیغاتی خود را از طریق روزنامه ها ، معابر ، و در وسایل حمل و نقل عمومی به اطلاع همگان می رسانند. برای کیفیت کار آنها هیچ شاهد تجربی وجود ندارد و زمانی که عملکرد او ضعیف باشد ، می توان تقصیر را بر دوش فراگیر انداخت. ظهور اینترنت برخی از محدودیت های جغرافیایی را برای عرضه آموزش خصوصی حذف کرده است. در برخی از کشورها ، از طریق پرداخت فرانشیز تقاضا را گسترش می دهند. این مطلب توسط دیویس و آیورینی (2006, p. 124) توضیح داده شده است :

این امر باعث اتصال کسب و کارهای کوچک به شبکه مرکزی می شود ، اگرچه حق فرانشیزی که پرداخت می شود بستگی به حلقه های واسطه ، میزان فروش و ریسک پیش بینی شده توسط سرمایه گذاران محلی دارد. سرمایه گذاران محلی به علت اینکه سود

لازمه را حتي بيشتر از يك مدير حقوق بگير كسب مي كنند ، حاضر به سرمايه گذاري در اين امر هستند. اين سرمايه گذاران كوچك حق فروش يك محصول كامل و معروفو هم چنين دريافت كمك هاي مربوط به بازاریابی، آموزش مدیریت، و تست کالا را كسب مي كنند.... چه آنها قهوه بفروشند يا اتومبيل كرايه دهند يا كلاس خصوصي برگزار كنند ، دريافت كنندگان محلي فرانشيز ، داراي حق دسترسي فوري به محصول قابل مشاهده يامشتري شركت هستند.

موضوع تدريس خصوصي معلم به دانش آموزان خود ممكن است در چارچوب بحث گسترده تري به نام " فساد " (corruption) نيز مورد توجه قرار گيرد (Hallak and Poisson, 2007; Poisson, 2007; Dawson, 2009).

8 . قاب شماره مابين نظام بندي ادراكي اين موضوع توسط كليتگارد (Klitgaard) است. کاربرد اين چارچوبه ادراكي براي موضوع فساد نشان مي دهد كه معلمان فرصت هاي بسياري براي ابتلاء به فساد دارند ، چرا كه آنان داراي حق انحصاري ياددهي به شاگرد خود ، داراي قدرت تعيين اينكه چه كسي قبول و چه كسي مردود است ، و قدرت پاسخگو نبودن به ساير بخش هاي نظام آموزشي هستند . در جزيره موريس، تصميم به جاگزینی يك معلم برای هر موضوع در سي در پایه هاي چهارم و پنجم به منزله کاهش قدرت انحصاري معلمان تلقي شد. از اقدامات ديگر مي توان به کاهش اختيار و افزايش پاسخگویی معلم در سطح مدرسه و دوره تحصيلي اشاره كرد.

قاب 8:فساد = انحصار + اختيار-مسئولیت پذیری

کلیتگارد (1988, p. 75) با تمرکز بر روی ماهیت و علل فساد ، عناصر اصلی آن را به نحو زیر در فرمول قرار داده است :

$$\text{فساد} = \text{انحصار} + \text{اختیار} - \text{پاسخگویی}$$

وي معتقد است رفتار نامشروع زماني تجلي مي يابد كه ماموران داراي قدرت انحصاري در كنترل مشتري هستند . آنان مي توانند اختيار خود را بر روي مشتري اعمال كنند و پاسخگويي و مسئوليت پذيري آنان در برابر ديگران كم است. بيزوال (1999, p. 223) نشان داده است كه چگونه مفهوم فساد درحوزه تدريس خصوصي مشابه ديگر اشكال فساد است ، به ويژه هنگامي كه معلماني اصلي مدرسه دانش آموزان را وادار به حضور در كلاس هاي خود مي كنند. بيزوال خاطر نشان مي سازد اين معلماني "تامين كنندگان انحصاري خدمات خود به دانش آموزان بوده ، اختيار كامل نحوه عرضه خدمت خود را داشته، و به ندرت پاسخ گوي اعمال خود هستند". اين امر باعث افزايش موقعيت هايي مي شود كه معلم از طريق آن از ارائه خدمت واقعي به فراگير اجتناب کرده و از آن شانه خالي مي كند تا بعداً بتواند تعداد مشتريان خود را در كلاس هاي خصوصي افزايش دهد .

جانسون (2008) موارد ديگري همچون موضوع تدريس ، وضعيت اجتماعي- اقتصادي دانش آموز، و سطح موفقيت دانش آموزان را نيز به موارد بالا اضافه مي كند . او با اشاره به پژوهش خود در قرقيزستان نشان داد كه (ص 213) :

تفاوت بين معلماني درگير فساد با ديگر معلماني در ابعادي همچون جنسيت، قوميت، سن يا نقش اداري آنان نيست ، بلكه تفاوت بين اين دو گروه را برحسب اينكه چه كسي دانش آموز اوست ، چه معلمي با او همكاري مي كند ، چه كسي مدير اوست ، چه موضوعي را درس مي دهد و در کدام منطقه زندگي مي كند ، مي توان توضيح داد .

به ويژه (ص 219) :

در قرقيزستان يك معلم بسيار فاسد به احتمال بسيار زياد ، معلم دروسي است كه تقاضاي زيادي براي تدريس آنها وجود دارد همچون معلم رياضي، ادبيات ،يا زبان انگليسي و نه معلم دروسي همچون تاريخ . آنها عمدتاً به دانش آموزان طبقه مرفه يا دانش آموزان با عملکرد تحصيلي متوسط آموزش مي دهند. زماني نيز آنها در مناطق كمتر توسعه يافته يا به دانش آموزان متعلق به گروه هاي قومي در هر دو مناطق شهري و روستايي خدمت مي

کنند. نکته حائز اهمیت این است که به احتمال زیاد معلم بسیار فاسد در مدرسه ای شاغل است که "سخت گیری" معلمان دیگر و تعهد حرفه ای مدیر مدرسه ، تاثیری بر حوزه نفوذ و قدرت وی ندارد.

بنابراین جانسون اذعان می کند که گزاره کلیتگارد کاملاً درست است ، چرا که تقاضا های زیادی برای خرید کالای آموزشی معلمان وجود داشته و آنان نیز صلاحیت لازم برای اظهار نظر در مورد خدمات خود را دارند. البته عواملی که توسط جانسون به فرمول بالا اضافه شد بستگی به متغیرهای همچون قدرت خرید ، توانمندی های تحصیلی ، و دل نگرانی نسبت به یک درس در دانش آموز دارد. توصیه ای که می توان برای سیاستگذاران داشت این است که آنان باید عوامل متعدد را در شرایط مختلف مدنظر قرار دهند. در این راستا، این واقعیت که برخی از نظام های آموزشی به جای کاهش قدرت معلم در حال افزایش آن هستند ، ممکن است در نگاه اول کمتر متناقض به نظر برسد. یک روش برای کاهش اثرات و عواقب این امر ، کاهش نقش امتحان به عنوان یکی از شیوه های گوناگون ارزیابی در مدرسه است. امتحان به هر حال، نقش معلم و قدرت عمل او را افزایش می دهد. پرسش اساسی برای سیاستگذاران این است که آیا ارزیابی گسترده مبتنی بر فعالیت مدرسه ای ، نظام موجود را بهبود داده یا باعث ایجاد مشکلات بیشتر می شود. پاسخ این سوال تا حد زیادی به درجه حرفه گرایی نیروی آموزشی و اراده خود-تنظیمی وی بستگی دارد. این امر در بخش هایی از قرقیزستان کارا بوده و در مناطقی نیز مشکل ساز شده است . اما به هر حال در دیگر کشور ها و مناطق جهان می توان از این سیاست با استفاده از معیار ها و موازین اخلاقی - برای هر دو گروه معلمان مدارس دولتی و مراکز خصوصی - سود جست (Poisson, 2007, p. 17). اتحادیه صنفی معلمان به شرطی که بتوان توجه آنان را به این موضوع جلب کرد ، می تواند عامل مهمی در کاربست این سیاست باشد.

همچنین موضوع شایسته توجه ، مجموعه ای از مدل های ارائه شده توسط تیلور برای " برنامه ای برای پیشرفت بیشتر " در انگلیس است (Taylor 2007, pp. 17-18). این طرح به نحو فعال ،

درگیر استفاده از معلمان کلاس درس ب رای ارائه آموزش خصوصی به دانش آموزان خود آنان بود ، چرا که این احساس وجود داشت که مکانیزم های نظارتی به قدر کافی در مدرسه وجود دارند و لذا نگرانی های اخلاقی دیگر مطرح نیست. در این طرح هم چنین از معلمان سایر مدارس ، مربیان حرفه ای، و دیگر مربیان به شرط داشتن " مدرک صلاحیت حرفه ای " استفاده شد. در طرح مذکور دانشجویان دانشگاه فاقد شرایط تدریس در نظر گرفته شدند و از دانشجویان تربیت معلم نیز فقط برای بعضی دروس خاص دعوت گردید. این مجموعه از مدل ها ممکن است برای سایر نقاط دنیا نیز مفید باشند ، به شرط اینکه منابع قوی مالی و معلمان حرفه ای در دسترس باشند.

جدول 14 : مدل های آموزش خصوصی در " برنامه ای برای پیشرفت بیشتر " در انگلستان

گزینه	مزایا	محدودیت ها
معلم فعلی کلاس	• دانش آموز و نیازهایش را می شناسد • پدر و مادر فراگیر را می شناسد • پیگیری پیشرفت در کلاس آسان تر است	• واکنش کودک به معلم کلاس به عنوان معلم خصوصی کلاس های خارج از مدرسه • نیاز به بهره گیری معلم از رویکرد / شخصیت جدید برای تعامل با کودک

	• اطمینان به کسب کیفیت بیشتر است	• حجم کار فعلی معلم می تواند مشکل ساز شود • کاهش اوقات کار معلم به علت شرکت وی در کلاس های خصوصی بعد از مدرسه • تغییر دیدگاه والدین نسبت به تدریس / معلم خصوصی و معلم مدرسه
دیگر معلمان مدرسه یا معلمانی از سایر مدارس	• تغییر چهره و سبک • تجربه وسیعتر • آگاهی از سیستم و سیاست های مدرسه • فرصت کار با همتایان • ارتباط آسان تر با معلم کلاس و والدین • دسترسی به نمرات و برنامه ریزی برای آنها • احتمال آشنایی قبلی کودک و خانواده وی با معلم • افزایش تضمین کیفیت	• نگرانی دانش آموزان در مورد تغییر • عدم آشنایی معلم با نیازهای کودک • مسئله ساز شدن حجم کار فعلی معلم • کاهش اوقات کار معلم به علت شرکت وی در کلاس های خصوصی بعد از مدرسه • تغییر دیدگاه والدین نسبت به تدریس / معلم خصوصی و معلم آشنایی قبلی
تدریس همگام . برای مثال معلم از سایر شعبات مدرسه	• چهره جدید، ایده جدید • تجربه جدید برای معلمان • بهبود و تقویت تحول • تمرین خوبی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات در بین مدارس منطقه	• احتمال نیاز به آموزش معلمان خارج از پایه تحصیلی • سازگاری بیشتر دانش آموزان مسن تر با تغییر و آمدن معلم جدید • عدم آشنایی معلمان با انتظارات پایه تحصیلی • عدم آشنایی معلمان با نیازهای کودک • تضمین سخت تر کیفیت جلسات تدریس خصوصی تا نظارت صرف بر آن
هر معلم در دسترس	• چهره جدید / ایده های جدید • نگرش جدید نسبت به نیازهای دانش آموز • مشارکت گسترده معلم در برنامه ها • کسب تجربه کار در سایر حوزه ها	• فقدان دانش مناسب در باره مراحل بنیانی موضوع درس • عدم آشنایی با سیستم مدرسه • فرصت اندک برای ارتباط با معلم کلاس به علت کمبود وقت و حضور در مکان های مختلف • عدم آشنا با انتظارات پایه تحصیلی • عدم آشنایی با نیازهای کودک • تضمین سخت تر کیفیت جلسات تدریس تا نظارت صرف بر آن
معلم موسسه خصوصی	• به کار گیری معلم تازه نفس • فرصت دسترسی به منابع بیشتر • به کار گیری همه ظرفیت های مدیریتی در خدمت تدریس • عدم نگرانی نسبت به ظرفیت و زمان • فشار شغلی کمتر بر معلمان مدرسه	• نگرانی در باره سطح دانش و آگاهی از استراتژی های تدریس • دشواری بیشتر تضمین کیفیت • مکان جغرافیایی تدریس • توانایی ایجاد رابطه سریع با دانش آموزان و والدین • شناخت سیستم مدرسه به عنوان مثال پیگیری امور دانش آموزان و ارتقاء آنها • هزینه های مراقبت از سلامت و امنیت فراگیر
گزینه های دیگر : مشاوران، معلمان با سابقه ، معلمان تکنولوژیست ، معلمان آشنایی خانواده ، دانشجویان دارای صلاحیت تدریس	• تغییر چهره و سبک • تجربه وسیعتر • احتمال آشنایی قبلی فراگیر و خانواده وی با معلم • دارا بودن دانش موضوع تدریس	• تضمین سخت تر کیفیت جلسات تدریس • فقدان دانش مناسب در باره مراحل بنیانی موضوع درس • نیاز به آموزش معلم برای کسب دانش موضوع تدریس

مهاربازار

سیاستگذارانی که معتقد به این دیدگاه هستند آموزش خصوصی همیشه وجود داشته و نمی توان آن را حذف کرد- حتی اگر

مقامات خواهان انجام این کارباشند - ممکن است به بررسی راه هایی که از طریق آن بتوان با همکاری بیشتر ، قدرت بازار را مهار کرد ، توجه کنند . در بخش های قبلی به مثال های مناسبی در این خصوص اشاره شد. به عنوان نمونه ، در موریس معلمان مجاز به استفاده از کلاس های مدرسه برای برگزاری کلاس های خصوصی خود شدند ، تا شاید از این طریق بتوان نور کاملی بر نظام آموزشی سایه افکند و مقرراتی برای آن در نظر گرفت. به همین ترتیب در زنگبار ، مقامات اجازه داده اند مدارس دولتی هزینه های اندکی برای آموزش اضافی ارائه شده توسط معلمان در ساعات غیر رسمی با توافق والدین دریافت کنند. يك سند دولت ي به این موضوع اشاره مي کند (Zanzibar, 1998, p. 18) :

اگرچه این موضوع بحث برانگیزی است، اما این امر فرصت نادری را برای والدین تدارك مي بیند تا به نحو داوطلبانه به معلمان کمک کنند و در نتیجه باعث افزایش انگیزه حرفه ای معلمان و کاهش تمایل آنان به شغل دوم شوند . این اقدام تاثیر مثبتی بر دسترسی بیشتر به معلمان مي گذارد ، وگرنه ما دائم مجبور به استخدام معلمان بیشتری هستیم تا بتوان نرخ ثبت نام روزافزون فراگیران را به حد نسبتاً ثابتی رساند.

این سیاست اگرچه پیامد های خطرناکی دارد ، ولی تا حدی که بتوان فشار موجود بر نظام آموزشی را برای اعمال تغییرات ساختاری مناسب تعدیل و سطح حقوق معلمان را به میزان زحمتی که می کشند رساند ، قابل تحمل است. علاوه بر این، این سیاست می تواند مبدل به شکل پنهان ي از خصوصی سازی - که باعث تغییر فرهنگ آموزش شده که مقابله با آن بسیار دشوار است - شود. با این همه ، دست اندرکاران ضمن اقرار به وجود آموزش خصوصی تلاش کرده اند میزان سازگاری و انطباق آن را با نظام اصلی آموزش و پرورش بهبود بخشند. طرح های دیگری نیز ممکن است در سطح مدرسه یافت شود، که می توان از آنها در سطح منطقه یا در سطوح بالاتر استفاده کرد. همچون مناطق دیگر، در

کامبوج نیز مدیران مدارس ابتدایی دریافته اند که معلمان بیشتر علاقه به تدریس موضوعات ویژه و به خصوص در پایه های بالاتر تحصیلی دارند تا از این طریق بتوانند بازار مناسبی برای خود پیدا کنند (Bray and Bunly, 2005; Dawson, 2009). در نتیجه پایه های اول تحصیل و سایر موضوعات درسی، ممکن است نادیده گرفته شوند. یک استراتژی که توسط بعضی از مدیران دور اندیش به کار می رود بهره گیری از منافع تدریس خصوصی به صورت مشترک برای همه معلمان مدرسه است. این تصمیم با ابتکار شخصی افراد در نظر گرفته شده است، اما می توان از این سیاست در کل نظام آموزشی سود جست. همچنین دولت ها می توانند معلمان را به حرفه ای سازی فعالیت های خود تشویق کنند. به عنوان مثال در تایوان، "انجمن معلمان خصوصی" بر ویژگی های آموزشی و حرفه ای اعضای خود نظارت می کند. در سال 1999، شهر تایپه دارای حدود 1150 مدرسه خصوصی بود که نیمی از اعضای آن، عضو "انجمن معلمان خصوصی شهر تایپه" بودند. انجمن مذکور ضمن رسیدگی به شکایات مردم از معلمان، خبرنامه ای منتشر و به صورت مجموعه ای خود - کنترلی عمل می کرد (Bray, 2003, p. 57). در یونان نیز نهاد مشابه انجمن تایوان تحت عنوان "فدراسیون معلمان خصوصی یونان" در سال 1981 تاسیس شد. این نهاد تا سال 2008 دارای 3000 عضو موسس مراکز آموزش خصوصی و 37000 معلم خصوصی بود (Hagitegas, 2008a, p. 1; see also Hagitegas, 2008b). این نهاد ها، سازمان هایی حرفه ای هستند که دولت می تواند از طریق تعامل با آنها به مذاکره در خصوص منافع و سعادت کودکان بپردازد.

سایر موسسات آموزش خصوصی برای حفظ شهرت در پی برجسته سازی استانداردهای کنترل کیفیت خود هستند. در آلمان یک کمپانی خصوصی معروف به نام Schuerhilfe.de به خود می بالد که در راستای مشتری - مداری، موفق به کسب گواهینامه مدیریت کیفیت ISO 9001 شده است. در فرانسه نیز کمپانی Complétude توانسته است بدین طریق از رقباي خود پیشی بجوید. این ابتکارات توسط خود کمپانی ها و موسسات خصوصی پیگیری

شده است ، اما دولت ها نیز می توانند برای موسساتی که چندان در این زمینه فعال و خود - گردان نیستند ، قوانین و مقرراتی وضع کند. دولت همچنین می تواند به منظور بالا بردن آگاهی مردم ، از استراتژی های بازاریابی برای نظارت بر مراکز آموزش خصوصی استفاده کند. در کره جنوبی، کیم (2007، ص 14) گزارش داد که مدرسان موسسات خصوصی با شناسایی جوامع بالاتر از طبقه متوسط و جوامع پایین تر از این طبقه ، دریافته اند که احتمال کمتری وجود دارد که والدین گروه دوم، فرزندان خود را تشویق به مطالعه کنند. از آنجا که موسسات آموزش خصوصی مایل به گسترش بازارهای خود هستند "فعالانه به تحریک اشتیاق افراد برای تحرک اجتماعی از طریق آموزش " می پردازند. این امر می تواند به اهداف دولت در راستای گسترش آموزش در طبقه ضعیف ، یاری رساند.

در حالت مشابه، دولت ها می توانند برای بسط آموزش خصوصی از سازمان های غیر دولتی و نهادهای مدنی استفاده کنند. در این زمینه جلال الدین (2007، ص 4) به " پروژه همیاری جمعی یادگیری " که در سال 1998 در بنگلادش برای کمک به کودکان و جامعه محلی اجرا شد تا به آنان در رشد ظرفیت های خود برای پیشرفت بیشتر در یادگیری کمک نماید، اشاره می کند. یکی از ابعاد این پروژه به کار گیریدانشجویان دانشگاه ها و آموزش آنها توسط سازمان های مردم - نهاد بود. این افراد با همکاری معلم اصلی درس و نه البته زیر نظارت مستقیم وی ، آموزش های لازم را دریافت می کردند. به موازات این ابتکار ، در مصر نیز که مقامات آموزش و پرورش با ترش رویی بسیار با آموزش و پرورش سایه برخورد می کنند ، ما شاهد تصمیم آنها برای بهبود رویه های موجود آموزش خصوصی از طریق تشویق سازمان های خیریه به ارائه این آموزش ها برای گروه های کم درآمد در مساجد، کلیساها و سایر اماکن عمومی هستیم. به زعم هارتمن (2008، ص 41) این شکل " رسمی و قانونی تدریس خصوصی واکنشی است در برابر شیوع گسترده غیر قانونی آن ". برای انجام این فعالیت ها انجمن های داوطلبانه خصوصی باید موافقت اصولی خود را به جای وزارت آموزش و پرورش ، از وزارت امور اجتماعی دریافت کنند.

بهبود ساختار هاي قانوني

يك نقطه شروع مفيد براي آغاز بحث در خصوص تغير در ساختارهاي قانوني مي تواند مقاله اي از سيلوا (2007) باشد. او مي نويسد صرف نظر از ماهيت و گستره آموزش خصوصي در شرق اروپا ، از بين 12 کشور اين منطقه فقط 6 کشور قزاقستان ، ليتواني ، مغولستان ، اسلواکي ، تاجيکستان و اکراين داراي يك چارچوبه قانوني در اين خصوص هستند (جدول 15) .

جدول 15 : چارچوبهاي قانوني نظارت بر آموزش خصوصي در شش کشور آسيائي و اروپائي

قزاقستان	ارائه خدمات آموزش اضافی توسط موسسات آموزشی برحسب مصوبه قانونی 1999 انجام می گیرد . تدریس خصوصی به عنوان ارائه دروس مدرسه به دانش آموزان به صورت فردی ، اضافه بر ساعات مقرر و برحسب برنامه درسی ملی تعریف می گردد. این مصوبه تصریح می کند که مدارس می توانند این خدمات آموزشی را به عنوان برنامه های مکمل آموزشی و فراتر از استانداردهای آموزشی مرسوم ارائه دهند.
لیتوانی	قانون سال 2003 آموزش و پرورش با تعریف معلم آزاد، او را یک شخص مجاز به شرکت در فعالیت های آموزشی به صورت فردی معرفی می نماید. معلم آزاد می تواند آموزش های رسمی یا غیر رسمی همراه با برنامه مکمل دوره پیش دبستانی را به دیگران عرضه کند . معلمان آزاد حق اجرای شیوه های تدریس شخصی خود ، انتخاب روش ها و فعالیت های آموزشی ، و ارائه مشاوره و آموزش های ضمن خدمت را داراست. . قانون تعهدات ی نیز همچون رعایت اخلاق، تامین امنیت یادگیرندگان، داشتن محیط کار آموزشی منطبق با نیاز های بهداشتی، و توافق با دانش آموزان در خصوص نحوه آموزش را بر عهده معلمان مستقل گذاشته است. قانون تدریس به دانش آموزان فعلی خود در مدارس را ، توسط معلمان ممنوع کرده است.
مغولستان	اصلاحات قانون آموزش و پرورش در سال 2006 و آیین نامه اخلاقی مدارس پیش دبستانی، ابتدایی و متوسطه ، معلمان مدرسه را از تدریس خصوصی به دانش آموزان خود منع کرده اند. به ویژه بند 2 آیین نامه اخلاقی تاکید می ورزد که معلمان حق ندارند به زور دانش آموزان را وادار به خرید کتاب، مواد آموزشی و سایر وسائل یا پرداخت پول برای مواردی که در قانون تعیین نشده است و یا تحریک آنان به شرکت در کلاس های خصوصی ، کنند. معلمان که آیین نامه اخلاقی را نقض کنند با ابطال پروانه صلاحیت تدریس یا پرداخت جریمه محکوم می شوند.
اسلواکی	قانون صدور مجوز تجارت شرایط لازم برای تدریس خصوصی زبان های خارجی و هنر را تصریح کرده است . تدریس خصوصی زبان های خارجی تنها پس از اخذ مدرک در این زمینه (تحصیلات دانشگاهی و یا گواهی نامه زبان های خارجی) یا اقامت 10 ساله در یک کشور خارجی و تسلط بر زبان رسمی آنان ، امکان پذیر است. آموزش در وس هنری مشروط به اخذ گواهی نامه از مدرسه هنر یا 10 سال تجربه در این زمینه است. به هر حال، هیچ مدرک تحصیلی برای تدریس خصوصی در سایر موضوعات درسی و هیچ محدودیت قانونی برای تدریس خصوصی توسط معلمان وجود ندارد.
تاجیکستان	قانون سال 2004 آموزش و پرورش معلم خصوصی را "معلمی می داند که به تدریس به دانش آموزان به صورت فردی یا گروهی و در ساعات غیر رسمی در سطح مدرسه و دانشگاه اشتغال دارد". با توجه به ماده 24، پدر و مادر یا سایر متولیان می توانند از مدارس متوسطه دولتی درخواست برگزاری کلاس های تکمیلی بپردازند هزینه بنمایند. این قانون بیان می کند که تدریس خصوصی به عنوان یک مکمل می تواند علاوه بر برنامه درسی مدارس رسمی در زمینه های زیر نیز تشکیل شود: (1) برنامه های جداگانه به افراد برای موضوعاتی که جزو برنامه درسی رسمی آموزش و پرورش نیست، (2) مطالعه عمیق ی در موضوعاتی که تحت پوشش موسسات آموزشی نیست و (3)

انواع دیگری از خدمات آموزشی که بیش از حد استانداردهای نظام آموزش و پرورش هستند.	حد
اوکراین در سال 2003 وزارت آموزش و پرورش و علوم برگزاری آموزش خصوصی در کلاس های مدرسه ابتدایی را ممنوع اعلام کرد. در پاسخ به شکایات والدین در مورد آموزش خصوصی اجباری (یعنی تدریس خصوصی توسط معلم کلاس دانش آموز)، در 2004 وزارت مذکور معلمان را از آموزش خصوصی به دانش آموزان خود منع نمود.	

Source: Silova (2007), pp. 10–11.

از بین این شش کشور ، فقط لیتوانی چارچوبه قانونی دقیقی را ارائه کرده است . قانون سال 2003 لیتوانی با ارائه یک تعریف جامع از آموزش خصوصی (و آموزگار مستقل) رویه های قانونی را شرح می دهد . این قانون هم چنین بر تعهدات معلمان در خصوص الزامات اخلاقی معلم ، حفظ سلامتی فراگیر، و وجود مکان مناسب برای تدریس اصرار می ورزد . علاوه بر این قانون لیتوانی ، تدریس معلم به شاگرد خود را ممنوع کرده است (see also Būdienė and Zabulionis, 2006, p.)

218) . بر عکس ، در اسلواکی قانون تجارت فقط ناظر بر تدریس خصوصی دروس زبان و هنرها است. در سایر دروس و موضوعات درسی هیچ گونه مدرک صلاحیت حرفه ای مدنظر قرار نگرفته و اکثر مربیان در يك اقتصاد سایه و بدون مجوز تجاری و پرداخت مالیات ، به تدریس خصوصی اشتغال می ورزند (see also Kubánová, 2006, p. 282) . علاوه بر این ، هیچ محدودیتی برای تدریس خصوصی توسط معلم وجود ندارد .

فقط سه کشور از شش کشور ذکر شده (لیتوانی ، مغولستان و اوکراین) تدریس معلم به دانش آموزان خود را ممنوع اعلام کرده اند. سیلوا (p.11) به این موضوع اشاره می کند که در موارد معدودی جدیت بر اجرای این مقررات و قوانین مشاهده می شد. رویه ها و مقررات در قزاقستان و تاجیکستان به ویژه خیلی پیچیده و هزینه بر هستند. در لیتوانی که قانون سخت گیر تر است ، تعداد معدودی معلم به نحو قانونی فعالیت خود را به ثبت رسانده اند. در همه موارد ، ناظران مالیاتی دریافته اند که به سختی می توان تدریس خصوصی افراد را اثبات ، و میزان مالیات آن را مشخص و دریافت کرد. در قزاقستان و تاجیکستان ، قانون والدین را ملزم به پرداخت پول از طریق حساب بانکی مدرسه می کند ، ولی در هر دو کشور بندرت مدرسه ای حساب بانکی برای تدریس خصوصی اعلام کرده است. هم چنین سیلوا (p. 12) به فقدان مشوق های مالیاتی اشاره دارد. قانون آموزش و پرورش تاجیکستان " درآمدهای حاصله از تدریس خصوصی را مشمول قوانین

مالیاتی می داند " . به هر حال حکومت ، هیچ مکانیزمی برای دریافت این مالیات پیش بینی نکرده است و معلمان نیز هیچ انگیزه ای برای پرداخت مالیات خود ندارند .

سایر کشورها دارای ساختار و هنجار های قانونی متفاوتی هستند . حتی کره و ژاپن نیز دارای قوانین یکسانی در این خصوص نیستند ، اگرچه کره به علت استعمار ژاپن از قوانین آن تاثیر پذیرفته است . کیم و لی (2008, p. 9) می گویند برای تاسیس مدارس خصوصی hakwons باید مجوزهای لازم از دولت گرفته شود . معلمان باید دارای صلاحیت های لازمه حرفه ای بوده و مکان آموزش مجهز به وسایل استاندارد مورد نیاز باشد . هم چنین قانون سقف مجاز برای هزینه های تدریس را که به وسیله دست اندرکاران محلی آموزش و پرورش مشخص می شود ، تعیین کرده است . کیم و لی (p.9)خاطر نشان می سازند که :

این قوانین سخت گیرانه در تضاد کامل با رویکرد ژاپن در مورد مدارس juku است . حکومت ژاپن مدارس جوکو را همچون سایر کسب و کار های کوچک دانسته و قانونی بر آنها اعمال نمی کند . بر این اساس و در مقایسه با مدارس جوکو که دربردارنده انواع شیوه های آموزش خصوصی است که تقاضای تحصیلی موجود را با انعطاف پوشش می دهند ، مدارس hakwon به شیوه بسیار ریزبینانه ای تعریف شده و با آنها همچون مدارس دولتی برخورد می شود .

این اظهارات هم چنین توسط سایر پژوهشگران مورد تایید قرار گرفته است (Dierkes 2008 and Mori 2008) . مثال های دیگری نیز که در نشست سیاست های IIEP مطرح شده اند ، عبارتند از :

❖ در اتریش اکثر کلاس های خصوصی به صورت فرد به فرد و اکثر مربیان ، دانشجویان دانشگاه ها ، افراد بازنشسته و معلمان فعلی هستند . مقررات خدمات عمومی ، تدریس معلم به شاگردان فعلی خود را ممنوع کرده است (Gruber, 2007, p. 3; see also Gruber 2008) .

❖ در هندوستان هیچ خط مشی ملی برای کنترل آموزش خصوصی وجود ندارد ، اما برخی از ایالت ها دارای قوانینی هستند که معلمان را از آموزش خصوصی به دانش آموزان فعلی خود منع می کند (Sujatha, 2007, pp. 29-30) . در برخی از ایالت ها ، در صورتیکه معلمان از نظر مالی دچار مضیقه باشند می توانند با کسب اجازه از مدیر مدرسه ، از آموزش خصوصی به صورت محدود بهره برند . سوجاتا معتقد است که " این موضوع بیشتر به دروس عمومی محدود می شود که معلم ، آموزش خصوصی را به صورت نامحدود ارائه می دهد " . در

ایالت ماهر اشترای، مراکز آموزشی بر اساس قانون
فروشگاه ها و بخش درآمد های عمومی ثبت می گردند ، در
حالی که ارائه کنندگان آموزش خصوصی در خانه ها ، زیر
نظر کمیسیون امور خیریه هستند. از جنبه قانونی این
ثبت نام ها می بایست هر سه سال یکبار تجدید گردد، اما
در واقع به دلیل اهمال سازمان ها و موسسات مربوطه
اینکار صورت نمی گیرد (Sujatha, 2007, p. 30) .

❖ به نظر می رسد که در نامیب ی ا، هیچ قانون نظارتی برای
آموزش خصوصی - علی رغم این که گسترش آن هر روز بیش از
پیش است ، وجود ندارد (Nghiyoonnanye, 2007, p. 2)

❖ مسئولان پرتغالی در سال 1999، قانونی را در مورد " جمع
آوری اقدامات مردم برای فعالیت های خصوصی در بخش آموزش "
تصویب کردند (Neto-Mendes and Costa, 2007, p. 3) . لذا اجازه
انجام آموزش خصوصی زمانی داده می شود که " فعالیت
مذکور مورد تقاضای دیگران باشد ، فعالیت مشابه آن در
نظام آموزش رسمی وجود نداشته باشد و به وسیله دانش
آموزان فعلی معلم درخواست نشده باشد " . در سال 2005،
یک قانون به نحو اخص بر این امر تاکید ورزید که معلم
حق برگزاری کلاس های خصوصی برای کلیه دانش آموزان
مدرسه ای که در آن تدریس می کند ، ندارد. با این وجود
نتو- مندز و کاستا (2007, p. 3) خاطر نشان می سازند :

محدودیتهای تنظیم شده به وسیله اسناد
قانونی، فقط تا اندازه ای ارزش دارند که
آنها را پیامه ای بدانی که مقامات سیاسی
برای جامعه می فرستند تا احتمالات و
محدودیتهای را خاطر نشان کرده باشند . با
این وجود در مورد اثربخشی آن تردیدهای
زیادی وجود دارد ، به ویژه اگر این
محدودیت ها توأم با تعیین معیار های معین
و مشخص نباشد . از سوی دیگر، تمایل صریح
سیاسی بر پشتیبانی و حمایت از این قوانین
می تواند نشانگر کار بست سخت گیری و کنترل
بر دیگران تلقی شود.

❖ در سنگاپور، در صورتی که معلمان بخواهند تدریس خصوصی
بیش از 6 ساعت در هفته داشته باشند ، باید اجازه لازمه
را کسب کنند . هم چنین آنان از ارائه خدمات خود به
دانش آموزان مدرسه ای که در آن کار می کنند، منع شده
اند. با این وجود، این قوانین به شدت اجرا نمی گردند

و هیچ قانونی، کیفیت تدریس خصوصی را مورد بررسی قرار نمی دهد (Tan, 2007; see also Tan, 2009, p. 100).

❖ در ماکائو، قانون مصوب سال 1998 از موسسات آموزشی می خواهد تا فعالیت خود را به ثبت رسانده و کلاس های خود را در مکانی هایی که امنیت و بهداشت آن تضمین شده باشد، برگزار کنند (Sou, 2007, p. 3). بنیانگذار موسسات باید گواهی نامه عدم سوء پیشینه ارائه و فرد مسئول در زمینه ی مدیریت روزانه موسسه باید دارای حداقل صلاحیت علمی در سطح کالج و بالاتر باشد. معلمان آموزش دهنده به دانش آموزان دوره های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، نباید دارای مدرکی برابر با سطحی که تدریس می کنند، باشند. مجوزاین مراکز بایدبررسیشود و اداره آموزش و امور جوانان این اجازه را دارد تا مراکز بدون مجوز را تعطیل کند. به دلیل اینکه اخذ مجوز تدریس بسیار سخت و دربردارنده منافع برای دارنده آن است، معلمان اشتغالافراد فاقد مجوز تدریس را به مقامات گزارش می دهند.

❖ در اوگاندا، وزارت آموزش و پرورش و ورزش، هیچ سیاست واقعی در زمینه آموزش خصوصی ندارد (Eilor, 2007, p. 33). وزارت مذکور با صدور بخش نامه های مختلف بهمدیران و معلمان در زمینه سوء استفاده از مسئولیت های خود و هم چنینتدریس خصوصی هشدار داده است. علاوه بر این دائماً از والدین می خواهند شکایت خود را در خصوص برگزاری کلاس های خصوصی اعلام کنند. با این وجود، هیچ قاعده موثری برای کنترل این چالش ها - به علت عدم وجود شفافیت درمورد نقش سطوح مختلف اداری در کنترل آموزش خصوصی - وجود ندارد (Eilor, 2007, p. 33).

الگوهای موجود در انگلستان نیز دارای پیچیدگی های زیادی است. بنا به گفته ایرسون (2007a, p. 5) برای بیشتر اشکال آموزش خصوصی در بازار کار "بدون صلاحیت مرتبط یا تجربه لازم، هر کسی می تواند خود را به نام معلم خصوصی معرفی کند". با این وجود، " برنامه دولتی پیشرفت بیشتر " دارای قوانین گسترده ای در این مورد است که چه کسی می تواند به عنوان یک معلم خصوصی استخدام گردد و حقوق دریافتی این فرد، چه اندازه باید باشد. برای مثال، یک برگه اطلاعاتی که توسط مقامات محلی آموزش و پرورش در منطقه هرتفوردشایر (Hertfordshire) تهیه شده نشان می دهد که یک معلم خصوصی

استخدام شده بر اساس برنامه مذکور، باید شرایط زیر را دارا باشد:

- دارای گواهی نامه صلاحیت معلمي باشد ، حتي اگر در حال حاضر به عنوان معلم استخدام نشده باشد.
- باید در تابستان و قبل از اخذ مدرک مذکور ، جزو افراد فاقد گواهی نامه بالا باشد.
- باید معلم خارجي ي باشد که گواهی صلاحیت تدریس در مدارس انگلیس را کسب کرده است
- باید يك معلم تحصیل کرده در سطح آموزش عالي و داراي صلاحیت تدریس در موضوع درسي مربوطه باشد.

تمامی معلمان خصوصی استخدام شده بر اساس طرح مذکور می بایست در اداره ثبت جرائم ، فاقد سابقه باشند . هم چنین معلمان خصوصی که به وسیله مقامات محلی یا هیئت مدیره مدرسه استخدام می شوند، باید بر اساس آیین نامه های پرداختی مصوب که شامل حقوق بازنشستگی نیز می شود ؛ پاداش داده شوند. شرمایه‌گذارانشان می کند که بر اساس این ترتیبات :

ارتش مخفی مربیان خصوصی کشور و منجمله معلمان فعلی که به نحو قاچاقی تدریس می کنند به عنوان يك منبع ارزش مند برای تحقق هدف مدارس دولتي يعني "یادگیری فردي شده " مورد استفاده قرار خواهند گرفت .

با این وجود، گزارش پژوهشی تنر ، دي و همکاران (2009, p. 47) از 103 موسسه آموزش خصوصی در بازار کار نشان می دهد که فقط 43 درصد از آن ها نیاز داشته اند تا معلمانشان، دارای صلاحیت های فوق باشند، در حالی که 79 درصد آنها از اداره بررسی جرائم خواسته اند سوابق مبتنی بر سوء پیشینه معلمان را بررسی کنند.

این شرح اجمالی از قوانین نشان می دهد که تعدادی از دولت ها مسئله را چندان جدی نگرفته اند، در حالی که بسیاری از دولت ها، اصولاً هیچ قانونی در خصوص آموزش خصوصی تدوین نکرده اند. برخی از کشور ها دارای قوانین مبهمي هستند و برخی نیز

قوانین مشخصی دارند که کامل و دقیق اجرا نمی شود. در کل، این حوزه نیازمند شفافیت بیشتری است و مقایسه کشورهای مختلف می تواند در این زمینه یاری رسان باشد . در بیشتر کشورها ممنوعیت آموزش شاگردان فعلی معلمان تصویب شده است . در حالی که این قانون به صورت رسمی در انگلستان و استرالیا، تصویب شده است ، بر عکس در فرانسه و دیگر کشورها این اجازه به معلمان داده شده است. اینگونه به نظر می رسد که ظرفیت لازم برای فساد ، باعث رواج قوانین بر علیه تدریس خصوصی معلمان به شاگردان خود شده باشد. البته دولت ها می توانند معلمانی را که در این جریان شرکت نمی کنند ، تشویق کنند تا آنها برای کسری درآمدی خود به این کار روی نیاورند.

4

نظارت و ارزیابی

سیاست‌گذاران باید انواع آموزش را بررسی و سنجش کنند تا بتوانند ماهیت تغییرات با برنامه ریزی یابدون برنامه ریزی را تشخیص دهند. علاوه بر این، مکانی‌زم‌های ارزیابی باید قادر باشند تا اثرات مداخله ایهر سیاست خاص را تعیین نمایند. در بخش‌های بعدی گستره‌ای از تجارب مربوط به حوزه آموزش خصوصی بیان می‌گردد.

حداقل باید اطلاعات مستدل در خصوص چهار سطح مدرسه، ناحیه، کشور و بین المللی وجود داشته باشد. بخش اول فصل حاضر بر بررسی ارزیابی های داخل کشور تمرکز می کند، در حالی که بخش دوم به ارزیابی های بین المللی اختصاص دارد.

بازخوردهای پیچیده ملی و محلی

فصل دوم کتاب (سبب شناسی) با توجه به این نکته آغاز شد که جمع آوری اطلاعات دقیق در مورد اندازه و شکل آموزش تکمیلی خصوصی دشوار است. بنا به دلایل مختلف، معلمان، دانش آموزان و والدین نمی خواهند میزان و انواع آموزش های موجود، دریافتی یا خریداری شده را نشان دهند. همچنین میزان و شدت آموزش خصوصی در فصول مختلف متغیر است و زمانی که متغیر های زیادی وجود دارد، تعیین تاثیر آنها آسان نیست. با این وجود، این واقعیت که اثرات و کارکرد های آموزش خصوصی را می توان مورد سنجش و بررسی قرار داد از گزارش ها و مقالات مورد اشاره در این کتاب مشهود است. ایرسون (2007a, p. 3) خاطر نشان می سازد که معمولاً فراگیران در موسسات آموزشی خصوصی، بهترین منبع اطلاعاتی هستند، زیرا طرح پرسش نامه برای آن ها در کلاس نسبتاً آسان است. او می افزاید:

داده های حاصله از طریق دانش آموزان در بر دارنده مقادیر متنابهی اطلاعات توصیفی در خصوص ماهیت و میزان آموزش، رواج آموزش در موضوعات درسی مختلف، شدت آموزش دریافتی و شیوه های تدریس در طول يك سال تحصیلی است. هم چنین این بررسی ها عمدتاً شامل اطلاعات آماری اضافی در خصوص مناطق جغرافیایی مختلف، دلایل استخدام معلمان خصوصی و دیدگاه های دانش آموزان در مورد آموزش می باشد.

پژوهشگران ممکن است علاوه بر شیوه های کمی تحقیق، از مصاحبه و روش های کیفی نیز برای تحقیقات خود استفاده کنند. اطلاعات کیفی به شناسایی و طبقه بندی انواع مختلف آموزش کمک می کند. با وجود اینکه نمونه های غیر تصادفی، اطلاعات توصیفی مفیدی را فراهم می کنند، یافته های آن برای مقایسه میزان آموزش در کشور های مختلف

یا تعیین روندهای زمانی، دارای ارزش محدودی است. هم چنین ایرسون (2007a) دریافت که سوالات پرسش نامه عمدتاً متکی بر حافظه پاسخ دهندگان - برای مثال در مورد مقدار و هزینه‌ی آموزش خصوصی دریافتی - است. جمع آوری اطلاعات در مورد آموزش‌های خصوصی که در حال حاضر دانش آموز می‌بیند بهتر از طرح سوال در مورد شرایط آموزش‌های دریافتی گذشته است. پرسش در مورد هزینه‌های آموزش ممکن است اطلاعات معتبری را فراهم نسازد زیرا اغلب، دانش‌آموزان از جزئیات پرداخت‌ها توسط والدینشان آگاهی ندارند. علاوه بر این هنگامی که دانش‌آموزان در کلاس‌های فوق برنامه و آموزش فردی متعدد شرکت می‌کنند، ممکن است متوجه نشوند که کدام کلاس، پولی و کدام مجانی است.

در تمامی این موارد، دانش دقیق‌ی در مورد گستره انتخاب‌های موجود مورد نیاز است تا اطمینان حاصل گردد که سوالات به درستی طرح شده‌اند و می‌توانند پاسخ‌های باارزشی را فراهم سازند. زمانی که پرسش‌های "خود - سنجی" (self-report) برای بچه‌های کوچکتر طرح می‌شوند، توجه و دقت بیشتری از سوی محقق لازم است صورت پذیرد. در این خصوص ایرسون (2007a, p. 5) می‌گوید:

یادداشت‌های روزانه (دفترچه خاطرات) می‌تواند صحت پاسخ‌های دانش‌آموزان را افزایش دهد، زیرا اطلاعات در زمان واقعی خود فراهم می‌گردد، تا اینکه بر حافظه گذشته تکیه باشند. با این وجود، ممکن است یادداشت‌های روزانه نیز کامل نبوده یا بعضی امور فراموش شوند. این امرا احتمال یادآوری را کاهش و لذا اعتبار برآورد‌ها را تنزل می‌دهد. به هر حال این روش شاید برای پژوهش‌های مقیاس - بزرگ (با نمونه آماری زیاد) مناسب نباشد، اما می‌تواند در ارزیابی اعتبار اطلاعات ارائه شده از سوی دانش‌آموزان به پژوهشگر یاری رساند.

والدین منبع دیگری برای کسب اطلاعات هستند. آن‌ها ممکن است به خوبی از تعداد کلاس‌های اضافی فراهم شده در مدرسه برای گروه‌های ویژه دانش‌آموزی آگاه نباشند، اما انتظار می‌رود که آنان منابع اطلاعاتی با ارزشی در مورد آموزش‌های خصوصی باشند، زیرا والدین معمولاً کسانی هستند که این آموزش را برای بچه‌های خود فراهم کرده و از هزینه‌های آن آگاهی دارند. از آنجایی که در انگلیس مدارس، نام، آدرس و مشخصات

والدین رافاش نمی کنند، روش ایرسون برای انجام پژوهش؛ ارسال پرسش نامه ها برای والدین توسط کودکان بود. اگرچه این شیوه مطمئنی برای ارسال پرسش نامه نیست، اما ایرسون احساس کرد که حجم پرسش نامه های دریافتی، منطقی است. 38 درصد والدین دانش آموزان پایه 6 و 29 درصد والدین پایه های 9 و 11 به پرسش نامه ها پاسخ داده بودند.

قوانین کشور های دیگر ممکن است تا این اندازه محدود کننده نباشد، لذا روش های دیگر - که شامل تماس مستقیم با والدین میباشد - نیز امکان پذیر است. روش دیگر برای تضمین کسب اطلاعات از والدین، " سرشماری عمومی وضع خانوار " است. در پرسش نامه های سرشماری عمومی وضع خانوار - هم چون سرشماری استاندارد های زندگی که در ویتنام انجام می شود (Dang, 2007) - آموزش خصوصی نیز می تواند یک گزینه باشد. با این وجود، از آنجایی که بسیاری از وزارتخانه های دولتی علاقه مندیبه گذاشتن پرسش های خود در فرم " سرشماری عمومی وضع خانوار " هستند و چون ممکن است در این بین برای آموزش خصوصی اولویت چندانی قائل نشوند، بعید نیست که چیزی بیش از سوالات اولیه بتوان در این پرسش نامه ها قرار داد. روش دیگری که در هنگ کنگ (Bray and Kwok, 2003, p. 614) و انگلستان (Peters et al., 2009) استفاده شد، انجام بررسی های تلفنی تصادفی است. این روش نیز با محدودیت هایی - همچون رنجش پاسخ دهندگان از تماس بدون هماهنگی قبلی و دخالت در زندگی شخصی یا عدم دسترسی فوری به اطلاعات مربوط به هزینه ها - روبرو است. با این همه، این روش نیز اطلاعات سומندی را در اختیار پژوهشگران قرار می دهد.

معلمان مدارس، معلمان موسسات خصوصیو سایر معلمان خصوصی نیز منابع با ارزشی برای کسب اطلاعات هستند. شناسایی آموزشگاه ها و موسسات خصوصی به آسانی از طریق تبلیغات و اطلاعات محلی امکان پذیر است. البته تبلیغات، خود نیز منبع مهمی برای جمع آوری اطلاعات به ویژه زمانی که وعده های مبالغه آمیزی در خصوص نتایج تضمینی فراگیر می دهند - بشمار می روند. برخی از تبلیغات برای شرکت هایی هستند که به صورت زنجیره

ای عمل می کنند، در حالیکه بقیه ممکن است از نظر جغرافیایی محدود باشند. این امر خلق یک تصویر کلان و ملی را دشوار می سازد. گاهی اوقات نیز خود معلمان خصوصی، کار خود را تبلیغ یا از طریق سفارش شخصی، دانش آموزان را جلب می کنند که در هر دو حالت، با وضع مبهمی روبرو هستیم. ایرسون (2007a, p. 5) خاطرنشان می سازد که روزنامه نگارانی که در مورد آموزش خصوصی گزارش تهیه می کنند، اغلب با مدیران موسسات بزرگ یا تعداد کمی از معلمان خصوصی مستقل مصاحبه می کنند. اگرچه این مدیران از وضع تجاری خود آگاه هستند، اما در تفسیر سخن آنان، احتیاط لازم است:

نخست اینکه مدیر موسسه ای که حاضر است با روزنامه نگاران صحبت کند، باید عملکرد خوبی داشته باشد و در واقع این مصاحبه برای خود او به منزله نوعی تبلیغ است. همچنین، مدیران این موسسات این کار را نوعی تبلیغ رایگان می پندارند که ممکن است باعث جلب نظر بعضی از والدین شود. لذا آنان دائماً بر رشد تجاری خود تاکید می ورزند.

اجازه دهید از بحث بیشتر در خصوص شناسایی منابع اطلاعاتی خودداری و به موضوع ارزیابی توجه کنیم. در سال 2007 و در انگلیس، تیلور (2007, p. 11) چارچوبه طرح های مربوط به برنامه "تلاش برای پیشرفت بیشتر" را ترسیم کرد. او توضیح داد که بررسی کیفیت آموزش و یادگیری باید از طریق نمونه گیری جلسات آموزش خصوصی و روش های تدریس، صورت پذیرد. انتظار می رود تا تمامی مدارس، اطلاعات لازمهدر مورد بچه های تحت آموزش را در آغاز و انتهای دوره های آموزشی جمع آوری نمایند. قضاوت درمورد اطلاعات حاصله باید در پایان دوره توسط معلمان کلاس تایید گردد. انواع تست ها و اطلاعات مربوط به ارزیابی های مختلف معلم، برای پیگیری منظم میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دریافت کننده آموزش خصوصی و مقایسه آن با نتایج سایر دانش آموزان، طراحی گردید. در طی دوره، با یک موسسه مشاوره ای برای ارزیابی اولیه طرح در 450 مدرسه ابتدایی و متوسطه و 10 منطقه آموزشی قراردادی تنظیم گردید (Pricewaterhouse Coopers, 2008). بررسی اولیه ارزیابی کنندگان درسه مسیر کاری مختلف انجام گرفت که نتایج آن در جدول 16 نشان داده شده است.

جدول 16 : روش شناسي سنجش برنامه اي براي پيشرفت بيشتر

نوع مدرسه	فعاليت
مدرسه مبتني بر ياددهي عمقي شامل 1 مدرسه از هر منطقه و در كل 6 مدرسه ابتدائي و 4 مدرسه متوسطه	• بازديد از هر مدرسه • مصاحبه با كاركنان كليدي همچون مدير ، مشاور ، سرگروه رياضي و انگليسي ، يكي از مسئولان منطقه ، معلم كودكان استثنائي ، يك مربي خصوصي و ساير معلمان • -اجراي يك بررسي مقدماتي با دانش آموزان متوسطه (100 دانش آموز پايه 8 در هر مدرسه) يا يك گروه خاص در مدرسه ابتدائي (5 دانش آموز 8 تا 10 ساله ، و -انجام يك بررسي آزمايشي با معلمان (به صورت اختياري) • انجام تحقيق با 100 نفر از والدين دانش آموزان با كمك اولياء مدرسه • تحقق يك چرخه هويتي با پشتيباني پژوهش هاي قبلي كه يكي از آنها 8 ماه قبل انجام شده و ديگري از طريق تماس تلفني با مديران مدرسه و معلمان راهنما 4 ماه قبل
مدرسه مبتني بر ياددهي سطحي 4 مدرسه از هر منطقه در كل 20 مدرسه ابتدائي و 20 مدرسه متوسطه	• مصاحبه تلفني با مدير و معلم مشاور • انجام تحقيق با 100 نفر از والدين دانش آموزان با كمك اولياء مدرسه • تحقق يك چرخه هويتي با پشتيباني پژوهشي كه 8 ماه قبل انجام شده از طريق تماس تلفني و مصاحبه
جمعيت همه مدارس آزمايشي ديگر	• تحقيق اينترنتي از همه مديران (با پشتيباني پژوهش 8 ماه قبل) • مصاحبه با 10 معلم سر گروه در منطقه (با پشتيباني پژوهش هاي قبلي 4 و 8 ماه قبل) براي كسب تجربه گسترده تري از مدارس در هر منطقه آموزشي

Source: Pricewaterhouse Coopers (2008), p. 6.

دولت های دیگرکشور ها ممکن است به علت فقدان پرسنل ماهر یا منابع مالی قادر نباشند تا از چنین روش های پیشرفته ای استفاده کنند. با این وجود ، می توان از طریق مکانیزم های حکومتی موجود نیز اطلاعات فراوانیکسب کرد . وزارت آموزش و پرورش پرتغال در سال 2005 تصمیم گرفت تا پرسش نامه ساده اي را در بين دانش آموزان دبیرستانی داوطلب امتحانات سراسري ورود به دانشگاه ها توزيع کند (Costa et al., 2008) . این پرسش نامه حاوي سوالاتي درمورد موضوعات درسي، مكان ها ، هزینه ها و زمان مصرفی براي آموزش خصوصی بود. با وجود اینکه نمونه

تحقیق محدود به دانش آموزان داوطلب ورود به دانشگاه ها بود ، ولی اطلاعات بسیار ارزش مندی جمع آوری گردید. پرسش نامه در هر دو فرم کپی (کاغذ) و آنلاین در دسترس پاسخ دهندگان بود. این کار سبب دستیابی به اطلاعات بهتری شد ، چرا که شرکت کنندگان انگیزه کافی داشتند تا پرسش نامه را به عنوان يك مرحله مقدماتی برای پروسه شرکت در امتحان ، تکمیل کنند.

يك روش جایگزین دیگر برای دولت ها در جهت بسط نظارت و ارزیابی خود بر روند آموزش خصوصی ، مشارکت با دانشگاه ها و موسسات تحقیقاتی است. موردی که قبلاً به آن اشاره شد (Joynathsing et al., 1988) ، انجام تحقیق توسط دانشگاه موریس با پشتیبانی دولت این کشور بود. مثال دیگر مربوط به دولت ماکائو است که در سال 2007 با يك تیم تحقیقاتی در دانشگاه چینی هنگ کنگ در خصوص بررسی روش های آموزش خصوصی و دیدگاه های والدین قرارداد بست (Ho, 2008) . هم چنین موسسه جامعه مدرن با همکاری سیاست مداران محلی به بررسی وضع آموزش خصوصی در کشور های بلوک شرق سابق پرداخت (Silova et al., 2006; Silova, 2009) . علاوه بر این دولت ها می توانند از کارهای مستقل محققان دانشگاهی و آژانس های بین المللی سود ببرند (see e.g. UNESCO, 2000; World Bank, 2004) . قابل ذکر است که چارچوبه اولیه انجام پژوهش در اوگاندا و بوتسوانا در مورد آموزش خصوصی حاصل نشست سیاست IIEP بود و IIEP خوشحال است که بتواند در این زمینه با سایر کشور ها نیز همکاری کند.

مقایسه های بین المللی

بررسی های بین المللی نه تنها از طریق اطلاعات ویژه هر کشور، بلکه از طریق تطبیق بین المللی به سیاست گزاران و طراحان یاری می رساند. در این بین ، 4 بررسی بین المللی حائز اهمیت بیشتری هستند. سومین مطالعه بین المللی علوم و ریاضیات (TIMSS) و جانشین آن " روند های بررسی بین المللی علوم و ریاضیات - که آن هم به اختصار TIMSS نامیده می شود - با پشتیبانی و نظارت انجمن بین المللی ارزیابی موفقیت تحصیلی (IEA) صورت می گیرد . نخستین پژوهش توسط انجمن

مذکور در سال 1995 توانست اطلاعات لازم را در مورد درس ریاضیات و علوم از بیش از 50000 دانش آموز در 5 گروه سنی یا پایه های تحصیلی و از معلمان و مدیران آنان در 45 کشور گردآوری کند (Martin, 1996, p. 1-2). دومین مرحله آزمون در سال 1999 و با تاکید بر دروس ریاضیات و علوم در پایه هشتم و در 38 کشور انجام گرفت (Robitaille and Beaton, 2002, p. 11). مرحله سوم در سال 2003، اطلاعات قابل مقایسه ای را از کلاس های چهارم و هشتم و در 16 کشور جهان جمع آوری کرد (Mullis, Martin, et al., 2005, pp. 3-4).

این بررسی ها اطلاعات آموزنده ای را در مورد آموزش خصوصی در جوار سایر داده ها فراهم نمود (Baker, Akiba, et al., 2001; Wolf, 2002; Baker and LeTendre, 2005). از آنجایی که این مطالعات چند جانبه بودند، این امکان برای تحلیل گران وجود داشت تا نسبت های مختلف بین متغیر های متعدد را بررسی کنند. با این وجود، آن ها با چالش های روش شناسی مواجه شدند. در سال 1995، این سوال از دانش آموزان کلاس های پایه 7 و 8 پرسیده شده که "آن ها چه مقدار از زمان خود را پیش و پس از ساعات مدرسه در کلاس های فوق برنامه ریاضیات سپری می کنند" (TIMSS, 1998, p. SQ). سوالاتی مشابه نیز بر ای درس علوم مطرح گردید. پاسخ ها مبین حضور فعال دانش آموزان در کلاس های تکمیلی بود که توسط معلمان - بدون دریافت حق الزحمه و به عنوان بخشی از وظیفه شغلی - برگزار می شد. همچنین، به دلیل فقط طرح پرسشی درباره آموزش های اضافی در طول هفته، تحقیق نتوانست متغیر های فصلی رابه دست آورد. در مطالعه 2003، در سوال مربوط به دانش آموزان پایه 8 بدین نحو بازنگری شد که "در طول سال تحصیلی در چه زمان هایی آموزش های اضافی که بخشی از فعالیت هر روزه کلاس نبوده است در درس های ریاضیات، زیست شناسی، زمین شناسی، شیمی و فیزیک دریافت کرده اید" (TIMSS, 2003, p. 27). برای پاسخ، گزینه های هم چون "هر روز یا تقریباً هر روز"، "یک یا دو بار در هفته"، "گاهی اوقات" و "هرگز یا تقریباً هرگز"، در نظر گرفته شده بود. تمرکز بر کل سال تحصیلی مشکل متغیر های فصلی را کاهش داد، اگرچه

شاید آن را از بین نبرد، زیرا پاسخ دهندگان می بایست میانگینی را از فصل های با بالاترین اوج و پایین ترین اوج در نظر می گرفتند و پرسش هنوز نمی توان ست آموزش پولی و رایگان را از هم جدا تفکیک کند.

دومین مطالعه قابل توجه مربوط به کنسرسیوم آفریقای جنوبی و شرقی برای بررسی کیفیت آموزش (SACMEQ) می باشد. کنسرسیوم مذکور در سال های 1995 و 2000 اطلاعاتی را در مورد کلاس های خصوصی دریافت شده به وسیله دانش آموزان پایه ششم در 6 کشور جمع آوری کرد (به جدول شماره 3 مراجعه کنید). مجدداً اطلاعات حاوی ابهاماتی بود، زیرا برخی از پاسخ دهندگان کلاس های رایگان را از کلاس های پولی تفکیک نکرده بودند. برای اصلاح داده ها، نسخه 2007 پرسش نامه - که در بردارنده سوالات دقیقتری بود - پیشاپیش به صورت مطالعه مقدماتی (pilot-tested) مورد بررسی قرار گرفته و سپس در 15 کشور توزیع گردید (Paviot, 2007; 2009). بدین ترتیب 13 سوال زیرکه دارای پاسخ های چند گزینه ای بود ند، در اختیار پاسخ دهندگان قرار گرفت:

1. آیا در این سال تحصیلی و در خارج از ساعات مدرسه در کلاس های اضافی برای موضوعات درسی شرکت کرده اید.
2. برای کدام یک از موضوعات درسی.
3. در چه ساعاتی از روز .
4. چندین مرتبه در طول سال تحصیلی .
5. با شما چند نفر دیگر در کلاس حضور داشتند.
6. هفته ای چند ساعت.
7. چه وظایفی در طی کلاس بر عهده شما بود.
8. چه کسی معلم کلاس بود.
9. کلاس ها در کجا برگزار می گردید.
10. چه کسی از شما خواسته است در این کلاس ها شرکت کنید.
11. علت اصلی که باعث شد شما در این کلاس ها شرکت کنید چیست.

12. نظر شما در باره کلاس ها چیست.

13. آیا پولي هم بابت تدریس به معلم این کلاس ها پرداخته اید.

برای طبقه بندی کلاس ها از یکدیگر - کلاس های خصوصی ، رایگان یا داوطلبانه - سوال مربوط به هزینه کلاس به عنوان آخرین پرسش مطرح گردید. پژوهشگران آگاه بوده اند که در هر صورت ابهاماتی باقی می ماند. برای مثال دانش آموزان پایه 6 نمی دانستند که آیا برای این کلاس ها باید اصلاً پولی بپردازند و اگر جواب مثبت است ، به چه میزان . از بچه هایی که از پرداخت هزینه آگاه بودند ، پرسیده شده بود " آیا هزینه پرداختی، پول بوده است یا شیوه های دیگر (کمک جنسی همچون اقلام غذایی یا پوشاک - گوشت ، برنج و غیره - یا ترکیبی از هر دو " (Paviot, 2007, p. 15) . به هر حال ، کمیته علمی کنسرسیوم مذکور تصمیم گرفت تا پا را از این فراتر نراند و اعلام کند که " موضوع پرداخت هزینه بسیار حساس بوده و در بسیاری از مناطق، بحث برانگیز است " . یکی از چالش های مقایسه های بین المللی ، عنایت پژوهشگران به حساسیت های متعدد ملی است که این خود باعث کند شدن تنظیم و ارائه آهنگ موزونی در سطح کلان می شود.

سومین بررسی بین المللی به وسیله موسسه جامعه مدرن انجام گرفت. در سال 2005 - 2004 ، 9 کشور و در سال 2006 - 2005 ، 3 کشور از کمک موسسه مذکور بهره بردند (Silova, 2009; Silova et al., 2006) . در سال 2007 موسسه مذکور مجدداً تصمیم به تکرار پژوهش گرفت تا از اعتبار آن اطمینان یابد. برعکس مطالعات TIMSS و SACMEQ که در آنها جامعه آماری دانش آموزان دوره های ابتدایی و بودند ، جامعه آماری مطالعات موسسه مذکور را دانشجویان سال اول دانشگاه تشکیل می دادند. از این دانشجویان خواسته شد تا تجارب آموزش های خصوصی را که در سال آخر دبیرستان دریافت کرده بودند ، توضیح دهند. چون سن این پاسخ دهندگان بیشتر بود ، لذا کیفیت پاسخ های آن ها از بعضی جهات، از صحت بیشتری زیاد برخوردار گردید. از بین 12 کشور شرکت کننده در پژوهش موسسه مذکور ، فقط کشور های

لیتوانی و اسلواکی در پروژه TIMSS نیز شرکت کرده بودند. با این حال این مطالعات نشان داد که یافته های آنها قابل مقایسه با یکدیگر است.

چهارمین مجموعه از بررسی های بین المللی حائز اهمیت ، برنامه ارزیابی بین المللی دانش آموزان (PISA) است که توسط سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (OECD) اجرا می شود. ارزیابی مذکور به بررسی موفقیت های یادگیری در فراگیران 15 ساله در نظام های آموزشی مختلف می پردازد (43 کشور در سال 2000 ، 41 کشور در سال 2003 ، و 58 کشور در سال 2006) . پرسش نامه مربوط به والدین در سال 2006 شامل اطلاعاتی درمورد کل مخارج تحصیلی خانواده بود، اما مخارج آموزش خصوصی را از موارد دیگر متمایز نکرد ه بود. هم چنین پرسش نامه مربوط به دانش آموزان ، اطلاعاتی را درمورد دروس خارج مدرسه جمع آوری کرد، اما کلاس های خصوصی مربوط به دروس مدرسه را از سایر کلاس ها متمایز نساخته بود (OECD 2005, 2006b) . دست اندرکاران برنامه مذکور تصمیم گرفتند که در سال های بعد پرسش های دقیق تری در مورد آموزش های خصوصی تهیه کنند ، اما هنوز در خصوص چالش های منطقی و مفهومی آن به اندیشه ورزی بیشتر نیاز دارند.

5

جمع بندي

بخش پایانی کتاب با جلب نظر شما به این نکته آغاز می گردد
که اگرچه آموزش خصوصی دارای ویژگی های متفاوت در کشور های
مختلف می باشد ، ولی مبدل به پدیده ای جهانی شده است. در طی
دهه های اخیر آموزش خصوصی به نحو اساسی گسترش یافته و خود
به صورت نظامی مستقل درآمده است . این واقعیات لزوم توجه
بیشتر به آن را روشن می سازد. سیاست گزاران و برنامه ریزان
باید با نظام آموزش و پرورش سایه رویارو شوند تا بتوانند

رهیافت ها و واکنش های مناسب را در حوزه عملکرد خود برای آن بیابند. هدف آنان نباید فقط کنترل و نظارت بر آموزش و پرورش سایه باشد، بلکه باید آگاه گردند که می توان درس های فراوانی از آن نیز آموخت.

سمت و سویروند ها

در راستای پژوهش پژواک سخنان اوبگادو (2007, p. 6) در نشست سیاست های سازمان برنامه ریزی آموزشی یونسکو (IIEP) می توان اذعان کرد که "با عنایت به تجاری سازی خزنده (Creeping Marketization) و خصوصی سازی آموزش و پرورش (Privatization of Education)، آموزش خصوصی با سرعت بسیار همه مرز ها و فرهنگ ها، در شرق و غرب و در کشور های ثروتمند و فقیر را به نحو یکسان در می نوردد". این نکته در بیانات سایر شرکت کنندگان نیز مشهود بود. اگرچه آموزش خصوصی تا اندازه ای در بازار مخفی رواج داشت، اما با گذشت زمان این بازار آشکارتر شده است (see Silova et al., 2006). برای انطباق و درک استعاره سایه می توان گفت حرکت آموزش خصوصی از تاریکی به سوی روشنایی و در حال آشکار شدن است. آموزش خصوصی دارای ریشه های عمیقی در بسیاری از فرهنگ ها - از اروپای غربی تا کشور های شرق آسیا - است و تا نیمه دوم قرن بیستم، از نظر گستره در حد متعادل وجود داشت. سپس به پدیده ای مهم در کشورهای ژاپن و کره و سپس در سال های پایانی قرن بیستم در کشور هایی همچون آذربایجان، کامبوج، موریس و سریلانکا تبدیل گردید. با آغاز قرن بیست و یکم، آموزش خصوصی در اروپای شرقی و آسیای مرکزی مشاهده و سپس به اروپای غربی، آمریکای شمالی، استرالیا، آفریقا و بالاخره آمریکای لاتین سرایت یافت.

نیروهای افزایش دهنده رشد آموزش خصوصی، در مکان های مختلف، متفاوت بودند. برای مثال در گرجستان، قرقیزستان و تاجیکستان، یک عامل مهم، سطح ناکافی حقوق معلمان بود که آن ها را وادار می کرد برای تامین رفاه خانواده های خود، درآمد اضافی کسب کنند. در مقابل، حقوق معلمان در هنگ کنگ، کره، ژاپن و سنگاپور نسبتاً خوب است، لذا فشار اصلی ناشی از ماهیت رقابتی آموزش و میزان پاداش های دریافتی است که نسل

های جدید می تواند از طریق سرمایه گذاری در آموزش دریافت کند. در آمریکا و انگلستان، آموزش خصوصی واکنشی است در برابر طرح های مبتکرانه حکومت که می خواهد میزان رقابت بین مدارس را افزایش داده و سطح یادگیری دانش آموزان ضعیف را اعتلاء بخشد. درحالی که در اوگاندا و مالاوی، افزایش آموزش خصوصی متاثر از عامل " کاهش کیفیت نظام آموزشی " است.

طنز تلخی درمورد علت کاهش کیفیت نظام آموزشی بر این مبنا وجود دارد که بعضی مواقع دولت ها تلاش می کنند آموزش ابتدایی و متوسطه را گسترش دهند. آنچه که اتفاق افتاده اینکه حداقل در سطح رسمی، آموزش در مدارس دولتی رایگان است، اگرچه نظام اصلی آموزش و پرورش در عمل تحت فشار خصوصی سازی پنهان قرار گرفته است که نابرابری های اجتماعی را حفظ می کند. در طی نشست IIEP یکی از شرکت کنندگان به این طنز اشاره داشت (Kitaev 2007, p. 3). رشد آموزش خصوصی - که نشان می دهد حداقل تعدادی از والدین حتی در نظام های آموزشی رایگان، مایل به صرف هزینه برای آموزش فرزندان خود هستند- این پرسش را مطرح می سازد که آیا ایدئولوژی بنیانی که تحصیل رایگان را حق همه می دانست، هنوز هم معتبر است. دولت بوتسوانا این مسئله را جدی گرفته و در صدد باز اندیشی در خصوص هزینه های دوره متوسطه است، چرا که بعضی از والدین قادرند تا درصدی از هزینه های آنرا پرداخت کنند. لذا منابع تخصیص یافته به آموزش رایگان را می توان به بخش هایی که نیاز بیشتری دارند، اختصاص داد (Makgothi, 2007). بر این منوال، اوبگادو به افزایش همزمان رشد تقاضا و عرضه آموزش خصوصی تاکید می کند. وی دریافت که:

در زمانه دانش، آموزش و به ویژه موفقیت های تحصیلی به عنوان عوامل تعیین کننده فرصت های شخصی و پیشرفت های اجتماعی تلقی می گردند. تغییر بازار کار و تنوع مهارت های مورد نیاز در اقتصاد های تکنولوژی - محور، به خواسته ای عمومی برای افزایش دسترسی به فرصت های آموزشی و دستیابی به مدارج تحصیلی تبدیل شده است (Obeegadoo, 2007, p. 6).

میزان آموزش خصوصی بر اساس این واقعیت افزایش یافته که هم از نظر اجتماعی، پذیرش بیشتری یافته است و هم فشار روند جهانی سازی، جستجوی منابع جانشین برای آموزش را اجازه می دهد (see e.g. Nanda, 2005; Marlantes and Sunol, 2006; Ventura, 2008a). آموزش خصوصی توانسته است هم در چارچوبه های محلی و هم در فراسوی مرزها - از طریق اینترنت - حضور خود را به نمایش گذارد. یک عامل موثر دیگر در رشد آموزش خصوصی، پدیده ای است که اوبگادو آن را " مصرف گرایی " (consumerism) می نامد و آن عبارت است از " خلق یکنیاز مداوم در بین معلمان که پول را هم چون معیاربرای اثبات موقعیت حرفه ای خود تلقی کنند، امری که باعث شکوفایی بیشتراین تفکر به عنوان یک فرهنگ در حرفه ی معلمی می شود ". در واقع فرهنگ حرفه معلمی در بسیاری از کشور هاتحت تاثیر سیاست دولت ها - که تلاش می کنند نظام های آموزشی رقابتی تر شوند یا خانواده ها و معلمان به علائم بازار واکنش نشان دهند- تغییر کرده است.

در چنین شرایطی، آموزش خصوصی به سادگی از میدان به در نمی رود. برخی از سیاست گزاران و برنامه ریزان تصمیم گرفته اند تا این پدیده را نادیده بگیرند، اما امکان تداوم این رفتار روز به روز کمتر می شود. با این وجود هنوز گذر از بحث " به رسمیت شناسی آموزش خصوصی " به سوی طرح مباحثی همچون " شناسایی سیاست های خاص در قبال آموزش خصوصی " کار آسانی نیست. آموزش، پدیده ای پیچیده و متاثر از آمیخته ای از متغیرهای متنوع فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی و طبقه اجتماعی است. لذا درک این واقعیت که چندین دهه تلاش دولت های همچون کره جنوبی و موریس برای رویارویی با این پدیده با موفقیت محدودی توأم بوده است، می تواند بسیار سودمند باشد. هم چنین این مثال ها مبین مطلوبیت برنامه ریزی کلان برای آموزش خصوصی در زمانی است که هنوز آن در حد متعادل وجود دارد و نه اینکه بخواهیم وقتی این پدیده کاملاً ریشه دواند، به مبارزه با آن برخیزیم. علاوه بر این باید دولت کشورهای هم چون استرالیا، انگلستان و فرانسه - که درصدد اجرای برنامه های خلاقانه در راستای گسترش آموزش خصوصی برای کمک به ارتقاء یادگیری در دانش آموزان با عملکرد ضعیف خود

هستند - با احتیاط و حزم بیشتری عمل کنند تا فرهنگ آموزش آنان دچار تغییر اساسی نشود. در طی جلسات نشست سیاست های IIEP و همانگونه که اوبگادو (2007, p. 6) اشاره کرده است ، بسیاری از افراد موافق این موضوع هستند که آموزش خصوصی تا حدی که لازم است باید :

از طریق درک شکاف ها و کوتاهی های نظام رسمی آموزش ، مورد پشتیبانی و حمایت قرار گرفته یا از آن ممانعت شود. بر اساس شرایط و واقعیات ملی ، سیاست های جایگزین می تواند دربردارنده مواردی همچون کاهش آزمون های رقابتی ، استوار سازی بنیان های کیفی خدمات نظام آموزشی فعلی ، بسطو تنوع بخشیدن به گزینه های بیشتر برای انتخاب فرصت ها و روش های یادگیری و بالاخره تسهیل دستیابی به ابتکارات خصوصی باشد.

از بعد آموزشی این مسئله لزوماً بدین معنی نیست که افزایش هزینه های دولت برای آموزش ، حمایت مالی خانواده را از آموزش خصوصی کاهش می دهد. در واقع برعکس ، گسترش وظیفه دولت در بخش آموزش احتمالاً اندازه آموزش سایه را افزایش خواهد داد. لذا این موضوع بیشتر بستگی به میزان درآمدهای خانواده و مهمتر از آن درجه اهمیتی که خانواده برای آموزش در کل و برای آموزش خصوصی به ویژه قائل است ، دارد. بسیار از خانواده ها استفاده از هر مسیر احتمالی را برای افزایش فرصت های زندگی کودکان خود مطلوب می دانند و برای رسیدن به این هدف ، هر کاری انجام می دهند . در برخی از جوامع موفقیت بیشتر می تواند از طریق تسلط در امور غیر تحصیلی چون باله ، پیانو یا تعالیم مذهبی بدست آید . در دیگر جوامع آموزش اضافی پشتیبان دروس اصلی همچون ریاضیات پایه ، زبان و علوم ، بهترین نوع سرمایه گذاری برای آینده فرد است. در جایی که آموزش خصوصی رواج کامل یافته است ، " ممنوع سازی " گزینه موثر و مناسبی نیست. اعمال ممنوعیت ها در هیچ جا موفق نبوده است ، اگرچه م ن ع معلمان به ارائه آموزش خصوصی به شاگردان فعلی خود می تواند امر مطلوبی باشد . در بیشتر کشورها ، سیاست های مرتبط با آموزش خصوصی باید بسیار دقیق و

چند بعدی باشد. هم چنین وجوه نادرست و ناعادلانه باید از طریق وضع قوانین کنترل گردد. هم زمان دولت ها می توانند به وسیله پشتیبانی از آموزش خصوصی برای دانش آموزان دارای عملکرد ضعیف تحصیلی، و ضمن عنایت به تاثیر این بخش بر فرهنگ آموزش، نقش والدین، معلمان و سایر بازیگران را تقویت کنند.

درس هایی از آموزش و پرورش سایه

سیاست گزاران و برنامه ریزان نباید آموزش خصوصی را صرفاً پدیده ای منفی - علف هرزی که باغ زیبای ما را خراب می کند - تلقی کنند. بر عکس، آن ها باید در پی درک این موضوع باشند که چرا والدین دوست دارند تا مقادیر قابل توجهی پول برای آموزش های اضافی هزینه کنند. در واقع چرا تعدادی از والدین در جستجوی آموزش های فرد به فرد هستند و چرا برخی حاضرند هزینه کلاس هایی با 100 یا حتی 1000 شرکت کننده را نیز بپردازند. دست اندرکاران مدارس از این واقعیت چه چیزی را می توانند بیاموزند که چرا در بعضی از فصول، کلاس های آنها خالی می شود و دانش آموزان حاضر می گردند با پرداخت رشوه، غیبت خود را در مدرسه پاک کرده و به جای آن در کلاس های خصوصی حاضر شوند و بالاخره سیاست گزاران چه چیز هایی را می توانند از جنبه تکنولوژی آموزشی از موسسات خصوصی فرا گیرند. موسساتی که قادرند محصولات خود را از طریق آموزش های اینترنتی یا مواد در دسترس (همچون سی - دی و فلش) به دانش آموزان بفروشند تا آنها در پارک ها، مترو، مدرسه و خانه مشغول کار کردن با آنها شوند. یک پاسخ برای این پرسش ها آن است که حداقل در برخی فرهنگ ها، معلمان خصوصی ماجراجوتر بوده و مشتری - محور هستند. کلاسمن (2007) خاطر نشان می کند که معلمان خصوصی در فرانسه با صراحت و شفافیت بیشتری - به عنوان مثال از طریق بازخورد سریع و کامل نسبت به معلمان مدرسه - با فراگیر و خانواده وی رفتار می کنند. او اضافه می کند که در نظام اصلی آموزش و پرورش، بچه های ضعیف مجبور به تکرار پایه تحصیلی هستند. برعکس، یک موسسه

خصوصی اعلام می کند در صورت عدم یادگیری بچه ها ، والدین می توانند پول خود را پس بگیرند یا در طی سال ، آموزش رایگان دریافت کنند . در کره جنوبی ، کیم (2007, p. 12) متوجه شد که بیشتر متقاضیان دبیرستان های خاص :

به این امر گرایش دارند که موسسات خصوصی افراد را برحسب میزان توانایی و تفاوت در برنامه درسی گروه بندی کند ، در حالی که در مدارس کلیه دانش آموزان صرف نظر از توانایی هایشان با یکدیگر آموزش می بینند . مادران آنها از مدیر مدرسه می خواهند تا مراقبت فردی بیشتری انجام گیرد و علاوه بر توجه بر رفتار دانش آموزان ، موفقیت تحصیلی وی نیز از سوی مدرسه پیگیری شود. توجه فردی موسسات خصوصی سلاحی مهم برای جلب افراد بیشتر است ، تا آن ها را به این موسسات وابسته کنند.

کیم اضافه می کند که این تمایل از لحاظی با تغییرات در ماهیت خانواده های کره ای مرتبط است. با افزایش این احتمال که هر دو پدر و مادر کار می کنند و با توجه به افزایش تحرک جغرافیایی - که خود به خود به معنی این است که پدر بزرگ و مادر بزرگ نزدیک نوه های خود زندگی نمی کنند - می توان گفت که والدین موسسات آموزش خصوصی را مکان مناسبی برای نگهداری بچه ها - که حتی از مدرسه هم بهتر است - می پندارند. هم چنین در کره جنوبی ، واقعیت آموزش خصوصی از طریق تکنولوژیهای آموزشی قابل داندود ، سیاست گزاران را بیش از پیش متحیر کرده است. چو (2009, p. 14) یادآوری می کند که کره جنوبی در طی 5 سال با بذل 10 میلیارد دلار توانست سرعت اینترنت را 10 برابر کند. این واقعیت که بچه ها می توانند بخش های دروس داندود شده را به صورت اجمالی و با سرعت بخوانند ، علامت زده و تکرار کنند ، انعطاف و سرعت عملی به آنها می بخشد که حتی در آموزش فرد به فرد نیز وجود ندارد . هم چنین آموزش های آفلاین (off-line) می تواند مکمل آموزش های آنلاین (online) و رودر رو باشد. آموزش های

آفلاین می تواند به وسیله مسئولان مدارس دولتی و همچنین بخش خصوصی فراهم گردد ، ولی در حال حاضر به نظر می رسد که بخش خصوصی در این حوزه پیشگام است. یکی از مدیران اینترنتی در آموزش تجاری اظهار کرد " که در آینده دانش آموزان فقط یک بار در هفته و برای فعالیت های گروهی مانند ورزش به مدرسه خواهند رفت " (به نقل از Choe, 2009, p. 4) . شاید این یک پیش بینی دور از ذهن باشد ، اما این ایده می تواند برای برخی از بچه ها در برخی محیط های خاص - به ویژه برای دانش آموزان بسیار با انگیزه در فصل امتحانات - مناسب باشد. با این وجود ، در مواقع دیگر به نظر می رسد که آموزش گاه های خصوصی بیشتر در جستجوی روش های آموزشی هستند که در آن تماس های انسانی زیاده است. با توجه به تغییر ماهیت خانواده ها ، سو (2007, p. 4) با اشاره به وضع ماکائو - یعنی جایی که در آن موسسات خصوصی به طور روزافزونی هم برای بچه ها کلاس برگزار می کنند و هم از آنها نگهداری می کنند - می نویسد :

ظهر هنگام و پس از اتمام مدرسه ، مراکز آموزش خصوصیهم مسئول بردن بچه ها به مرکز خود هستند و هم باید ضمن مراقبت ، به آنها ناهار بدهند. آنگاه باید دوباره بچه ها را به مدرسه برگردانند تا درس خود را در بعد از ظهر نیز ادامه دهند . پس از تعطیلی مدرسه ، بچه ها مجدداً به مرکز آموزشی برده می شوند تا در تکلیف خانه (homework) به آن ها کمک شود تا زمانی که والدینشان پس از اتمام کار شان، برای بردن آن ها بیایند.

شاید هنوز دلیل واقعی وجود ندارد که چرا خود مدارس نمی توانند این نیازها را برآورده سازند. در انگلستان فعالیت مدارس دربردارنده یک روز طولانی از 8 صبح تا 6 بعد از ظهر است و به همین علت بسیاری از مدارس ، تدارک ناهار بچه ها را نیز بر عهده دارند (Ireson, 2007b) . در ماکائو و در سال 2002 ، دولت یک برنامه مجتمع سازی مدرسه را اجرا و امکاناتی را برای بچه ها فراهم ساخت. همچنین دولت برای دانش آموزان

بزرگتر اتاق های مطالعه - که توسط سازمان های شهری اداره می گردید - طراحی کرد. البته در سال 1997، دولت ماکائو یک سرویس تلفن داخلی نیز برای راهنمایی بچه ها در انجام تکالیف خانه، راه اندازی کرده بود (Sou, 2007, p. 9).

اجازه دهید دوباره به بحث جانشینی مراکز خصوصی آموزش به جای مدارس باز گردیم. مطالعه هارتمن (2008, p. 57) در مصر دربردارنده نقد تند و تیز یک دانش آموز ضعیف در خصوص صرف زمان در مدرسه است: "اگر من دیگر به مدرسه نروم و فقط کلاس خصوصی بگیرم، خیلی بهتر خواهد بود". البته این دانش آموز فقط از دیدگاه خود به این مسئله نگاه کرده است، در حالی که دولت ها دارای اهداف گسترده تری برای آموزش همچون اجتماعی سازی، ایجاد ملت و رشد متعادل از طریق ورزش و طبعا موفقیت تحصیلی هستند. با این وجود لازم است گزاران شیوه های مناسب کاهش اضطراب بچه ها، پیش و در طی برگزاري امتحانات نهایی را فراهم سازند. مربیان تعلیم و تربیت با اظهار تاسف اذعان می کنند که در زمان امتحانات، اهداف آموزش و پرورش به فراموشی سپرده می شود. اما بچه ها و خانواده های آن ها به شیوه کاملاً هوشمندانه می دانند که انتخاب و تاکید واقعی سیستم بر چیست. اگر آموزش خصوصی تصویرگر مسیر واقعی نظام آموزشی باشد، آنگاه مدارس در می یابند باید تلاش مضاعفی داشته باشند تا بتوانند این تصویر را اصلاح کنند. در عمل و حداقل در برخی جوامع، مدارس پاسخگو هستند. تن (2007) گزارش داد که در سنگاپور موسسات خصوصی تلاش می کنند آموزش های خود را زودتر و بیشتر از مدرسه اصلی، در اختیار بچه ها قرار دهند. در نتیجه هم مدارس و هم مراکز خصوصی در رقابتی فشرده تلاش می کنند برنامه های درسی را به سرعت به بچه ها یاد دهند. اینگونه به نظر می رسد که سیاست برابرسازی مدارس متوسطه در کره جنوبی، بیشتر باعث تشدید تقاضا برای آموزش خصوصی تا کاهش آن شده است. لذا نیاز به انعطاف بیشتر باعث شده تا مقامات کره جنوبی ماهیت و اهداف سیاست برابر سازی را مورد بازنگری قرار دهند. بنابراین در حالی که مقامات نباید موضع تدافعی اتخاذ کنند، لازم است به درس آموزی از نظام

سایه نیز عنایت ورزند. این امر توجه دوباره به نظام آموزش و پرورش سایه را آشکار می سازد. یکی از مشکل سازترین روش ها برای سیاست گزاران و برنامه ریزان ، نادیده گرفتن نظام آموزش و پرورش سایه است. نگرش مثبت این است که سیاست گزاران و برنامه ریزان می توانند از این نظام درس بگیرند و در تمامی شرایط تصویر گسترده تری از ویژگی های آموزشی ، اجتماعی و اقتصادی آن را ، مد نظر قرار دهند. اثر حاضر نشان داد که تجارب آموزنده بسیاری را می توان از طریق تطبیق نظام های آموزشی کشور های مختلف فرا گرفت.

References

- 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
- 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. 103–124). 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., & 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
- 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
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. In: *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Buchmann, C. (2002). Getting ahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement. In: B. Fuller, & E. Hannum (Eds.), *Schooling and social capital in diverse cultures* (pp. 133–159). Amsterdam: JAI Press.
- Būdienė, V., & Zabulionis, A. (2006). Lithuania. In: I. Silova, V. Būdienė, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 211–235). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216
- Burch, P., Donovan, J., & Steinberg, M. (2006). The new landscape of educational privatization in the era of NCLB. In: *Phi Delta Kappan*, 88(2), pp. 129–135.
- Byamugisha, A., & Ssenabulya, F. (2005). *The SACMEQ II project in Uganda: a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Kampala: Ministry of Education and Sports, and Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). Retrieved 7 June 2009 from www.sacmeq.org/downloads/sacmeqII/Uganda.zip
- Byun, S. (2008). *Assessing the effects of the high school equalization policy on shadow education in South Korea: a propensity score matching approach*. Paper presented at the Ninth International Conference on Educational Research, Seoul National University, 27–28 October.
- Cavet, A. (2006). *Le soutien scolaire: entre éducation populaire et industrie de service* [Also available in English: *After-school tutoring: between popular education and a service industry*]. Lettre d'information. Lyon: Cellule Veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique. Retrieved 6 June 2009 from www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/december2006_en.htm
- Cheo, R., & Quah, E. (2005). Mothers, maids and tutors: an empirical evaluation of their effect on children's academic grades in Singapore. In: *Education Economics*, 13(3), 269–285.
- Choe, S. H. (2009). Online courses: equalizer for Koreans? In: *International Herald Tribune*, 2 June, p. 14.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Inquérito às condições do recurso a Explicações*. Presentation at the Fifth Symposium on Organisation and School Management, University of Aveiro, Portugal, 2–3 May.

- Dang, H. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. In: *Economics of Education Review*, 26(6), 684–699.
- Dang, H., & Rogers, F.H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington DC: The World Bank. Retrieved 6 June 2009 from http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349_20080225153509
- Davies, S., & Aurini, J. (2006). “The franchising of private tutoring: a view from Canada”. In: *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123–128.
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: shadow education and corruption in Cambodia. In: S. P. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: education and corruption in international perspective* (pp. 51–74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dierkes, J. (2008). Japanese shadow education: the consequences of school choice. In: M. Forsey, S. Davies, & G. Walford (Eds.), *The 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

- Glasman, D. (2007). *Tutoring for the rich, tutoring for the poor? Short notes from France*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Glasman, D., & Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Gokhool, D. (2006). *Address at the opening of workshop on induction programme for social workers (education) and education psychologists*, Mauritius Institute of Education, 13 November.
- Gonzales, E. J., & Smith, T. A. (1997). *User guide for the TIMSS international database: primary and middle school years*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG_1and2.pdf
- Gorgodze, S. (2007). *Corruption-free but inequitable: can private tutoring undermine the integrity of 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 <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
- 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

http://www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr_factsheet.pdf

- Hilbert, P. (2009). Abolition des leçons en Std IV: la guerre ouverte. *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 policy forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: IIEP-UNESCO.
- Kim, H. (2004). Analysing the effects of the high school equalization policy and the college entrance system on private tutoring expenditure in Korea. In: *KEDI Journal of Educational Policy*, 1 (1), pp. 5–24.
- Kim, M. (2007). *School choice and private supplementary education in South Korea*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.

- Kim, S., & Lee, J. (2008). *Private tutoring and the demand for education in South Korea*. Unpublished manuscript, Milwaukee: University of Wisconsin. Retrieved 7 June 2009 from www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf
- Kitaev, I. (2007). Private tutoring and financing issues. Powerpoint presentation at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Klitgaard, R. E. (1988). *Controlling corruption*. Berkeley: University of California Press.
- Kodirov, S., & Amonov, N. (2009). Private tutoring in Tajikistan. In: I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens* (pp. 136–161). Paris: IIEP-UNESCO.
- Kubánová, M. (2006). Slovakia. In: I. Silova, V. Būdienė, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 279–303). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216
- Kumon (2008). Kumon Institute of Education. Retrieved 28 July 2008 from www.kumon.ne.jp/english/index.html 2008
- Kwak, Y. S. (1999). Insufficient government spending on education feared to weaken national competitiveness. In: *The Korea Herald*, 24 June.
- Kwok, P. (2009). A cultural analysis of cram schools in Hong Kong: impact on youth values and implications. In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], 12(1), 104–114.
- Lee, C. J. (2005). Korean education fever and private tutoring. In: *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(1), 99–107. Retrieved June 8 2009 from http://eng.kedi.re.kr/upload_data/kedi_jrn/Journal-Chong%20Jae%20Lee.pdf
- Lee, C. J., & Jang, H. M. (2008). *History of government policy to shadow education*. Paper presented at the Ninth International Conference on Educational Research, Seoul National University, pp. 27–28 October.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. S. (2009). Shadow education systems. In: Sykes, G., Schneider, B. L., & Plank, D. N. (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.
- 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
- 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
- Meetarbhan, R. (2009). Le mauvais remède. *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. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (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 June 6 2009 from http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/t03cdrpt_frontmatter.pdf
- Nanda, P. K. (2005). *Outsourcing of education is India's new catch*. Retrieved 26 July 2005 from www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177
- Nath, S. R. (2008). Private supplementary tutoring among Primary Students in Bangladesh. In: *Educational Studies*, 34(1), 55–72.
- Neto-Mendes, A., & Costa, J. A. (2007). *Private supplementary tutoring in Portugal: a contribution to understand this activity*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Ng, Y.H. (2009). Tutors are like actors. *Deccan Herald*, 4 June. Retrieved 3 August 2009 from <http://www.deccanherald.com/content/8619/tutors-like-actors.html>
- Nghiyoonanye, G. T. (2007). *Private tutoring in Namibia: short notes towards policy forum on private tuition, IIEP, Paris*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Obeegadoo, S. (2007). Remarks made during the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- OECD (2005). *Student questionnaire for PISA 2006: main study*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD (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
- 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
- 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 <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., & Tassoulas, S. (2002). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: a procrustean approach. In: *Higher Education*, 47(2), 241–252.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university costs in a 'free' higher education country. In: *Economics of Education Review*, 24 (1), 103–108.
- 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., & Beaton, A. E. (2002). TIMSS: a brief overview of the study. In: D. F. Robitaille, & A. E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 11–18). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Roesgaard, M. H. (2006). *Japanese education and the cram school business: functions, challenges and perspectives of the juku*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies Press.

- Samath, F. (2007). *Sri Lanka: primary education in crisis*. Inter Press Service News Agency. Retrieved 31 July 2009 from www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219
- Seth, M. J. (2002). *Education fever: society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Sharma, Y. (2009). Britain's struggling students get extra tuition. *South China Morning Post*, 7 February, p. E2.
- Silova, I. (2007). *Private tutoring in eastern Europe and central Asia: policy choices and implications*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Silova, I. (Ed.) (2009). *Private supplementary tutoring in central Asia: new opportunities and burdens*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Silova, I., Būdienė, V., & Bray, M. (Eds.) (2006). *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216
- Silova, I., & Kazimzade, E. (2006). Azerbaijan. In: I. Silova, V. Būdienė, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring* (pp. 113–141). New York: Open Society Institute. Retrieved 7 June 2009 from www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216
- SINDA (2009). *Coming together: SINDA Annual Report 2008*. Singapore: Singapore Indian Development Association (SINDA). Retrieved 8 August 2009 from http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008_AR.pdf
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. In: *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Sou, C. (2007). *Private tutoring in Macao*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). "Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan". In: *American Journal of Sociology*, 97 (6), 1639–1657.
- Sujatha, K. (2007). *Private tuition in India: trends and policy implications*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Sunderman, G. L. (2006). Do supplemental educational services increase opportunities for minority students? In: *Phi Delta Kappan*, 88(2) 117–122.
- Suzuki, S. (2009). *Private tutoring as business*. 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 <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
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (2003). *TIMSS 2003 student questionnaire Grade 8*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03_StudentS_8.pdf
- Transparency International (2009). *Corruption in the education sector*. Working paper #04/2009. Berlin: Transparency International. Retrieved 3 August 2009 from 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
- UNESCO (2004). *Education for all: the quality imperative. EFA global monitoring report 2005*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2007). *Education for all by 2015: will we make it? EFA global monitoring report 2008*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/
- UNESCO (2008). *Overcoming inequality: why governance matters. EFA global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from www.unesco.org/en/efareport
- UNICEF (1994). *Situation analysis of women and children in Mauritius*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2007). *Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)*.

- Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS. Retrieved 7 June 2009 from www.unicef.org/media/files/Regional_Education_Study_-.pdf
- Ventura, A. (2008a). As explicações através da Internet: globalização e offshoring. In: J.A.Costa, A. Neto-Mendes, & 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.
- Wagner, P., Spiel, C., & Tranker, M. (2003). Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse aus Hauptschule und Gymnasium. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3–4), 233–243. Retrieved 7 June 2009 from www.stangl.eu/paedagogik/artikel/nachhilfe.shtml
- Wanyama, I., & Njeru, E. (2006). *The sociology of private tuition*. IPAR Policy Brief 10(7) Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research.
- Watson, L. (2007). *Private tutoring in Australia: a preliminary analysis*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Watson, L. (2008). *Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia*. Paper presented at the national conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), 30 November–4 December. Retrieved 5 August 2009 from http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/viewFile/692/170
- Wolf, R. M. (2002). Extra-school instruction in mathematics and science. In: D. F. Robitaille & 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 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/

Confronting the Shadow Education System:

What government policies for what private tutoring?

Prof. Mark Bray

Translators:

Abbas Madandar Arani

Lida Kakia

Tandis Taghavi