

ეს წიგნი კერძო რეპეტიტორობის ეგრეთ წოდებული ჩრდილოვანი განათლების სისტემაზე ამხვილებს ყურადღებას. განსაკუთრებით აღმოსავლეთ აზიის ნაწილებში რეპეტიტორობა დიდი ხანია რაც ფართოდ არის გავრცელებული. რეპეტიტორობა სულ უფრო მეტად ვლინდება აზიის სხვა რეგიონებში და აფრიკაში, ევროპაში და ჩრდილოეთ ამერიკაში. მოსწავლეები უფასო განათლებას იღებენ საჯარო სკოლებში, შემდეგ კი, დღის ან კვირის ბოლოს იგივე საგნებში ფასიან კერძო გაკვეთილებზე დადიან.

დამატებით კერძო რეპეტიტორობას შეიძლება დადებითი შედეგები მოჰყვეს. ის ეხმარება მოსწავლეებს სასწავლო პროგრამის ათვისებაში, ახალგაზრდებს აკავებს არასასკოლო საათებში, და შემოსავლის წყაროა რეპეტიტორებისთვის. თუმცა, რეპეტიტორობას უარყოფითი შედეგებიც თან სდევს. თუ საბაზრო ძალები იწყებენ მის მართვას, რეპეტიტორობა ზრდის სოციალურ უთანასწორობებს, და ახალგაზრდებს, რომლებსაც კლასგარეშე ღონისძიებებში და საქმიანობაში სურთ ჩართვა, უადრესად დიდი ზეწოლის ქვეშ ამყოფებს. განსაკუთრებით პრობლემურია ის სიტუაციები, როდესაც სკოლის მასწავლებლები თანხის სანაცვლოდ თავიანთი სკოლის იმ მოსწავლეებს აიძულებენ კერძო მეცადინეობებზე სიარულს, რომლებზეც ისედაც პასუხისმგებლები არიან სკოლის ძირითად მეცადინეობებზე.

ეს წიგნი იწყება სხვადასხვა გარემოებებში ჩრდილოვანი განათლების სისტემის მასშტაბის, ბუნების და შედეგების მიმოხილვით. შემდეგ იმ ამ ფენომენზე შესაძლო სამთავრობო საპასუხო პოლიტიკას განსაზღვრავს. წიგნი გვთავაზობს პროაქტიულ მიდგომას, როდესაც მთავრობები წყვეტენ თუ რა ტიპის რეპეტიტორობა შეიძლება ჩაითვალოს სასურველად და რა ტიპის რეპეტიტორობა ითვლება პრობლემატურად, ხოლო ამის შემდეგ შესაფერისი პოლიტიკა დასახონ.

### ავტორის შესახებ

მარკ ბრეი არის იუნესკოს განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) დირექტორი. მისი 1999 წელს გამოსული წიგნი ჩრდილოვანი განათლებაზე, რომელიც ასევე IIEP-მა გამოსცა, იყო ამ საკითხზე შექმნილი პირველი წიგნი და ის ფართოდ არის ციტირებული სამეცნიერო შრომებში. მისი შემდგომი ნაშრომი ამ თემაზე ამ წიგნის ძირითად ნაწილს შეადგენს. მარკ ბრეის აგრეთვე მრავალი შრომა აქვს გამოქვეყნებული შედარებითი განათლების და განათლების ადმინისტრირების და დაფინანსების საკითხებზე. მარკ ბრეი არის აგრეთვე ჰონგ კონგის უნივერსიტეტის პროფესორი, სადაც ის შედარებითი განათლების კვლევით ცენტრს ხელმძღვანელობს. მისი საკონტაქტო ელ-ფოსტაა: [mbray@hku.hk](mailto:mbray@hku.hk)



UNESCO - იუნესკო – გაეროს განათლების, მეცნიერების და კულტურის ორგანიზაცია

IIEP - განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი



# ჩრდილოვანი განათლების სისტემასთან დაპირისპირება

## როგორი სამთავრობო პოლიტიკა ესადაგება კერძო რეპეტიტორობის სხვადასხვა ფორმას?

### მარკ ბრეი

UNESCO - იუნესკო – გაეროს განათლების, მეცნიერების და კულტურის ორგანიზაცია

IIEP - განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი

# ჩრდილოვანი განათლების სისტემასთან დაპირისპირება

როგორი სამთავრობო პოლიტიკა ესადაგება კერძო  
რეპეტიტორობის სხვადასხვა ფორმას?

მარკ ბრეი

მთარგმნელი: მარიამ ორკოდაშვილი

## **Confronting the shadow education system**

What government policies for what private tutoring?

Mark Bray

Translated by: Mariam Orkodashvili



# ჩრდილოვანი განათლების სისტემასთან დაპირისპირება

როგორი სამთავრობო პოლიტიკა ესადაგება  
კერძო რეპეტიტორობის სხვადასხვა ფორმას?

მარკ ბრეი



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



International Institute  
for Educational Planning

წინამდებარე წიგნში გამოთქმული აზრები ეკუთვნის მხოლოდ ავტორს და არ არის აუცილებელი გამოხატავდეს იუნესკოს (UNESCO) ან განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) აზრებს. წიგნში გამოყენებული აღნიშვნები და მასალის წარდგენა არ გამოხატავს იუნესკოს (UNESCO) ან განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) პოზიციას მოხსენიებული ქვეყნების, ტერიტორიების, ქალაქების, რაიონების ან მათი მთავრობების საზღვრების ლეგალური სტატუსის შესახებ.

წიგნის გამოსაცემად ჩატარებული კვლევა დაფინანსდა იუნესკოს და მისი წევრი ქვეყნების მიერ ნებაყოფლობით გაღებული თანხებით, რომლებიც წიგნის ბოლოს არის ჩამოთვლილი.

© მთარგმნელი: მარიამ ორკოდაშვილი

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი  
International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France  
[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)  
[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

გამომცემელი: პოლარის პრინტი  
დიზაინი და დაკაბადონება: პოლარის პრინტი  
დაბეჭდილია შპს გლობუსში

ISBN 978-9941-9164-1-0

UNESCO 2009

# სარჩევი

მადლობის გამოხატვა	6
შემოკლებების სია	7
ცხრილების სია	10
ჩარჩოების სია	12
<b>1. შესავალი</b>	13
მეტაფორა “ჩრდილოვანი”-ს თაობაზე	15
წიგნის სტრუქტურა	18
<b>2. დიაგნოსტიკა</b>	21
მასშტაბი, ინტენსივობა და სახეობები	21
ეკონომიკური, სოციალური და საგანმანათლებლო ზეგავლენა და მნიშვნელობა	43
სამი შემთხვევის განხილვა	68
<b>3. საპასუხო პოლიტიკა</b>	104
კონტექსტების, მიზნების და სტრუქტურების დაგეგმვა და მონახაზი	104
რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის პრობლემის გადაჭრა	111
რეპეტიტორობის მიწოდების პრობლემის გადაჭრა	117
ბაზრის მოთოკვა / რეგულირება	127
მარეგულირებელი სტრუქტურების გაუმჯობესება	130
<b>4. მონიტორინგი და შეფასება</b>	141
ეროვნული და ადგილობრივი გამოხმაურების და რჩევების კვანძები	141
საერთაშორისო შედარებები	149
<b>5. დასკვნები</b>	154
მიმდინარეობების აღწერა	154
სწავლა ჩრდილისგან	158
ლიტერატურის სია	163
საგნობრივი საძიებელი	182

## მადლობის გამოხატვა

ბევრი ადამიანი დაგვეხმარა წინამდებარე წიგნის შექმნაში. მთავარი წვლილი, რა თქმა უნდა, განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) პოლიტიკის ფორუმის მონაწილეებს მიუძღვით, რომლებიც პარიზში 2007 წლის 5-7 ივლისს შეიკრიბნენ. წიგნის უდიდესი ნაწილი ამ ფორუმის მასალებზეა დაფუძნებული. მოვლენამ სხვადასხვა ქვეყნის 37 მონაწილეს მოუყარა თავი, რომლებმაც საინტერესო დისკუსიები და ანალიზი წარმართეს. ფორუმს მნიშვნელოვანი მხარდაჭერა აღმოუჩინა განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) მკვლევართა ჯგუფმა, რომელთაგან ფლორენს აპერი (Florence Appéré) და ემანუელ სუსო (Emmanuelle Suso) განსაკუთრებულ მოხსენიებას და მადლობას იმსახურებენ. დიდი დახმარება აღმოგვიჩინა მრავალმა განათლების მესვეურმა, კანონმდებელმა და მკვლევარმა სხვადასხვა ქვეყნიდან ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში. ხელნაწერზე კომენტარებისთვის და სხვა დახმარებისთვის ასევე განსაკუთრებულ მადლობას იმსახურებენ კარლ ჰაინც გრუბერი (Karl Heinz Gruber), ორა ქუო (Ora Kwo), იზუმი მორი (Izumi Mori), სტივენ ობეგადო (Steven Obeegadoo), არმოოგუმ პარსურამენი (Armoogum Parsuramen), ლაურა პავიო (Laura Paviot), ნევილ პოსტელთუაიტი (Neville Postlethwaite), ივეტა სილოვა (Iveta Silova), შინიჩი სუტუკი (Shin'ichi Suzuki) და ალექსანდრე ვენტურა (Alexandre Ventura).

## შემოკლებების სია

ADEA	Association for the Development of Education in Africa აფრიკის განათლების განვითარების ასოციაცია
CLAP	Community Learning Assistance Project საზოგადოების სწავლაში დახმარების პროექტი
CPE	Certificate of Primary Education დაწყებითი განათლების სერთიფიკატი
CPS	Chicago Public Schools ჩიკაგოს საჯარო სკოლები
CSAT	College Scholastic Ability Test კოლეჯის აკადემიური შესაძლებლობების ტესტი
DST	Department of Science and Technology მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების დეპერტამენტი
GCSE	General Certificate of Secondary Education ზოგადი საშუალო განათლების სერთიფიკატი
GDP	Gross Domestic Product მთლიანი შიდა პროდუქტი (მშპ)
GNP	Gross National Product მთლიანი ეროვნული პროდუქტი (მეპ)
GPA	Grade Point Average დაგროვებული ქულების საშუალო არითმეტიკული
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement საგანმანათლებლო მიღწევის შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია
IIEP	International Institute for Educational Planning განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი
INRP	Institut national de recherche pédagogique პედაგოგიის კვლევის ეროვნული ინსტიტუტი
ICT	Information and communication technology საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები
HCEC	Haut Conseil à l'évaluation de l'école სკოლების შეფასების უმაღლესი საბჭო



MENDAKI	Council on Education for Malay / Muslim Children მალაიზიელი / მუსულმანი ბავშვების დამხმარე განათლების საბჭო
NCLB	No Child Left Behind არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი
NGO	non-governmental organization არასამთავრობო ორგანიზაცია
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია
OSI	Open Society Institute ღია საზოგადოების ინსტიტუტი
PISA	Programme for International Student Assessment მოსწავლეთა საერთაშორისო შეფასების პროგრამა
QTS	Qualified Teacher Status კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსი
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality განათლების ხარისხის მონიტორინგის სამხრეთ და აღმოსავლეთ აფრიკის კონსორციუმი
SES	Socio-economic status სოციო-ეკონომიკური სტატუსი
SINDA	Singapore Indian Development Association სინგაპურ ინდოეთის განვითარების ასოციაცია
SPH	Special Purpose High [School] სპეციალური დანიშნულების უმაღლესი [სკოლა]
SPL	School Pilot Leader სკოლის საპილოტე პროგრამების ლიდერი
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study / Trends in International Mathematics and Science Study მათემატიკის და მეცნიერების მესამე საერთაშორისო კვლევა / მათემატიკის და მეცნიერების საერთაშორისო კვლევის მიმდინარეობები

UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization იუნესკო, გაეროს განათლების, მეცნიერების და კულტურის ორგანიზაცია
UNICEF	United Nations Children’s Fund გაეროს ბავშვთა დახმარების ფონდი
USA	United States of America ამერიკის შეერთებული შტატები, აშშ
ZEP	Zone d’éducation prioritaire პრიორიტეტული განათლების ზონა

## ცხრილების სია

ცხრილი 1.	კერძო რეპეტიტორობის მაჩვენებლები სხვადასხვა ქვეყანაში	22
ცხრილი 2.	კერძო რეპეტიტორობის მასშტაბი აღმოსავლეთ ევროპის და აზიის შერჩეულ ქვეყნებში	27
ცხრილი 3.	აღმოსავლეთ და სამხრეთ აფრიკაში მეექვსეკლასელების პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ 1995 და 2000 წლებში	29
ცხრილი 4.	სტუდენტების პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან დადიან, ინდოეთის ოთხ შტატში, კლასების მიხედვით	30
ცხრილი 5.	რეპეტიტორობის ინტენსივობა მეთორმეტე კლასებში, პორტუგალიის ოთხ სკოლაში, 2005-2006 წლებში	35
ცხრილი 6.	მოსწავლეთა პროცენტულობა კერძოდ მომზადებული საგანთა რაოდენობის მიხედვით ინდოეთში, 2005 წელი	37
ცხრილი 7.	მოსწავლეთა პროცენტულობა სხვადასხვა საგანში კერძო რეპეტიტორთან მომზადების მიხედვით ინდოეთის საშუალო სკოლების ზედა კლასებში, 2005 წელი	38
ცხრილი 8.	სოფლის და ქალაქის განსხვავებები კერძო რეპეტიტორობის ტენდენციებში აღმოსავლეთ ევროპაში და აზიაში (%)	53

ცხრილი 9.	ქვედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებიან ინდოეთის ოთხი შტატის ქალაქებში და სოფლებში	54
ცხრილი 10.	კერძო რეპეტიტორობის ზეგავლენა სასკოლო განათლებაზე	65
ცხრილი 11.	მოსწავლეთა პროცენტულობა კორეაში, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ 1980-2007 წლებში	77
ცხრილი 12.	ძირითადი სარეპეტიტორო კომპანიები საფრანგეთში	100
ცხრილი 13.	კერძო რეპეტიტორობის კლასიფიცირების სისტემა	107
ცხრილი 14.	ინგლისის „მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთების“ პროგრამისთვის შექმნილი რეპეტიტორობის მოდელები	123
ცხრილი 15.	რეპეტიტორობის მარეგულირებელი საკანონმდებლო ჩარჩოები ევროპისა და აზიის ექვს ქვეყანაში	130
ცხრილი 16.	შეფასების მეთოდოლოგია საპილოტე პროგრამისთვის „მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთება“	146

## ჩარჩობის სია

ჩარჩო 1.	კერძო რეპეტიტორობის სახეობების კლასიფიკაცია	33
ჩარჩო 2.	შეფასება და ანალიზი	43
ჩარჩო 3.	ზეწოლასთან გამკლავება	78
ჩარჩო 4.	რატომ არის მავრიკში რეპეტიტორობა ასე ძლიერი?	95
ჩარჩო 5.	რეპეტიტორობის ფინანსური არითმეტიკა საფრანგეთში	102
ჩარჩო 6.	ჯუკუ-ს (juku) ტიპების განსხვავება იაპონიაში	109
ჩარჩო 7.	პროფესიონალი რეპეტიტორი ეგვიპტეში	116
ჩარჩო 8.	მონოპოლია + მოსწავლეების თვითნებური გამორჩევა – ანგარიშვალდებულება	119

# 1. შესავალი

მთელ მსოფლიოში განათლების დარგში მომუშავე სპეციალისტები და კანონმდებლები ამ სისტემის ოფიციალურ მხარეზე ამხველებენ ყურადღებას. ეს სისტემა მოიცავს საბავშვო ბაღიდან უნივერსიტეტამდე ყველა საფეხურს. ამ სისტემის დაწესებულებები მნიშვნელოვან რესურსებს იყენებენ და საზოგადოებაში მნიშვნელოვან სოციალურ და ეკონომიკურ როლს ასრულებენ.

ძირითადი განათლების სისტემის პარალელურად სულ უფრო ფართოდ ვრცელდება კერძო რეპეტიტორობის ჩრდილოვანი განათლების სისტემები. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ჩრდილოვანი განათლების სისტემებიც მნიშვნელოვან სოციალურ და ეკონომიკურ ზეგავლენას ახდენენ საზოგადოებებზე, მათ ნაკლები ყურადღება ექცევათ. ეს წიგნი ასაბუთებს, რომ ჩრდილოვანი განათლება უფრო მეტ ყურადღებას იმსახურებს განათლების დარგში მომუშავეთაგან. მსოფლიოს ზოგიერთ კუთხეში, განსაკუთრებით იაპონიაში და აღმოსავლეთ აზიის სხვა ნაწილებში, ჩრდილოვანი განათლება უკვე დიდი ხანია ძირითადი განათლების თვალსაჩინო ნაწილია. ამ ბოლო წლებში კერძო რეპეტიტორობის ფორმები და ზეგავლენა მსოფლიოს სხვა კუთხეებშიც ფართოდ ვრცელდება. კერძო რეპეტიტორობა სულ უფრო მეტად სისტემურ ხასიათს იძენს და სცილდება არაოფიციალური საქმიანობის საზღვრებს. კერძო რეპეტიტორობის ცენტრები ერთმანეთთან ხშირად შეთანხმებულად მოქმედებენ და უცხო ქვეყნების ცენტრებთანაც კი თანამშრომლობენ.

1999 წელს იუნესკოს განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტმა (IIEP) კერძო რეპეტიტორობის დარგში პირველი მნიშვნელოვანი კვლევა გამოაქვეყნა, რომელიც მოიცავდა რამდენიმე ქვეყნის შედარებით ანალიზს და წინამდებარე წიგნის ავტორის მიერ იყო მომზადებული (ბრეი, Bray, 1999a). წიგნმა აკადემიური და პროფესიული წრეების მნიშვნელოვანი ყურადღება მიიპყრო. ამავე დროს ეს წიგნი ხაზს უსვამდა წამოჭრილი საკითხების შემდგომი კვლევის აუცილებლობას (გვ. 87).

1999 წლის ნაშრომის გამოქვეყნების შემდეგ ამ საკითხის კვლევა მართლაც გაგრძელდა. განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტმა (IIEP) ამ სერიის მეორე წიგნი გამოუშვა, რომელიც

ეთიკას და კორუფციას ეხებოდა (ბრეი, Bray, 2003). სხვა მრავალმა ავტორმაც წამოჭრა ეს საკითხი. ზოგიერთი მათგანი ამ წიგნის ბიბლიოგრაფიაშია მითითებული. ეს თემა მრავალი საერთაშორისო და არასამთავრობო ორგანიზაციის ოპოზიციურ დოკუმენტში იქნა განხილული, რომლებშიც მითითებულია განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ნაშრომი (მაგ.: World Bank, მსოფლიო ბანკი, 2004, 2005; OECD, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია, 2006a; ADEA, აფრიკის განათლების განვითარების ასოციაცია, 2008; Open Society Institute, ღია საზოგადოების ინსტიტუტი, 2008; UNESCO, იუნესკო, 2004, 2007, 2008; UNICEF, იუნისეფი, 2007; Transparency International, თრანსფარენსი ინთერნეშენელი, 2009). ანალიზის ასეთი გაღრმავება ასახავს კერძო რეპეტიტორობის ფენომენის მნიშვნელობის ფართოდ გაცნობიერებას, რაც თავის მხრივ, კერძო რეპეტიტორობის გავრცელებაზე მეტყველებს.

მზარდმა ყურადღებამ წამოჭრა კითხვები, თუ როგორ უნდა მიუდგნენ განათლების მესვეურები კერძო რეპეტიტორობის არსებობას და გავრცელებას. ამ საკითხს 1999 წელს გამოქვეყნებული წიგნი შეეხო, რომელშიც აღნიშნულია (ბრეი, Bray, 1999a, გვ. 74-77), რომ მსოფლიოში კერძო რეპეტიტორობისადმი დამოკიდებულება ფართოდ ცვალებადობს სრული უგულებელყოფიდან მის მკაცრ აკრძალვამდე, და რომ სხვადასხვა მიდგომა მიესადაგება სხვადასხვა კონტექსტს და პერიოდს. წიგნი ხაზს უსვამს მუდმივი მონიტორინგის და შედეგების ანალიზის აუცილებლობას გამოცდილების შესაძენად. ცვალებადმა მდგომარეობამ ამ წიგნის გამოქვეყნების შემდეგ ღრმა კვლევა უფრო მეტად აუცილებელი გახდა.

2007 წელს განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი (IIEP) კერძო რეპეტიტორობის საკითხს კვლავ მიუბრუნდა და პარიზის მთავარ ოფისში ფორუმი ჩაატარა. წაკითხული მოხსენებები და კვლევები, და ორი დღის განმავლობაში წარმართული დისკუსიები, წინამდებარე წიგნის ბირთვის შეადგენს.

ფორუმის სახელწოდება იგივე იყო, რაც ამ წიგნის სათაურია. მონაწილეებმა კერძო რეპეტიტორობის სხვადასხვა ფორმები გამოავლინეს სხვადასხვა კონტექსტში, და განიხილეს თითოეული ფორმისთვის და კონტექსტისთვის შესაფერისი სამოქმედო სტრატეგია. მონაწილეები კარგად აცნობიერებდნენ ამ თემის ბუნდოვან ხას-

იათს და რეკომენდაციებსაც შესაბამისი სიფრთხილით გვთავაზობდნენ. მიუხედავად ამისა, ამ დისკუსიებმა ახალი მეცნიერულ-კონცეპტუალური ნიადაგი მოამზადა ამ საკითხის შესასწავლად და განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა.

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) ტრადიციის კვალობაზე, მსგავსი ფორუმები ყურადღებას ამახვილებენ ისეთ თემებზე, რომლებიც აქტუალურია ჩრდილოეთის და სამხრეთის, აღმოსავლეთის და დასავლეთის ქვეყნებისათვის. კერძო რეპეტიტორობა ამ კრიტერიუმს ნამდვილად აკმაყოფილებს, და ფორუმმა საინტერესო შედარებები გააკეთა ისეთ გეოგრაფიულად დაშორებულ ქვეყნებს შორის, როგორებიცაა ავსტრალია, ბოტსუანა, საფრანგეთი და კორეის რესპუბლიკა. განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმები ასევე ცდილობენ თავი მოუყარონ ამ ქვეყნების განათლების დარგში მოღვაწე მკვლევარებს, მეცნიერებს, პრაქტიკოსებს და კანონმდებლებს. ფორუმი, რომელიც კერძო რეპეტიტორობას მიეძღვნა, ამ მხრივ გამონაკლისს არ წარმოადგენდა და უაღრესად საინტერესო აზრთა გაზიარებას შეუწყო ხელი სხვადასხვა ჯგუფებსა და მხარეებს შორის. ამას დამატებითი განზომილება შესძინა იმ ფაქტმა, რომ, მრავალი მონაწილე იყო მშობელი, რომელიც ფიქრობდა აყვანა თუ არა კერძო რეპეტიტორი თავისი შვილისთვის. ქვემოთ წარმოდგენილი ნაშრომი ეფუძვნება ფორუმის დისკუსიებს, მოხსენებებს, დამატებით სამეცნიერო ლიტერატურას, და პროფესიულ და აკადემიურ წრეებში წარმართულ დისკუსიებს, რომლებიც ფორუმის შედეგად წარმოიშვა.

### **მეტაფორა „ჩრდილოვანი“-ს თაობაზე**

2007 წლის ფორუმმა (IIEP) სახელწოდებაში გამოიყენა მეტაფორა, რომელიც 1999 წლის წიგნში იყო თავის დროზე ნახსენები (ბრეი, Bray, 1999a). ამ უკანასკნელმა, თავის მხრივ, ეს მეტაფორა განავრცო მარიმუთუს, სინგის და ა. შ. (1991), სტივენსონის და ბეიკერის (1992) და ჯორჯის (1992) შრომებიდან (Marimuthu, Singh *et al.* (1991), Stevenson and Baker (1992) and George (1992). როგორც ამას 1999 წლის გამოცემა განმარტავს (გვ.17), „ჩრდილოვანი“, როგორც მეტაფორა, რამდენიმე მიზეზით შესაფერისია ამ კონტექსტისთვის. პირველ რიგში, კერძო რეპეტი-



ტორობა არსებობს იმდენად, რამდენადაც არსებობს ძირითადი ფორმალური განათლების სისტემა. გარდა ამისა, ძირითადი ფორმალური განათლების ზომისა და ფორმის ზრდასთან ერთად, კერძო რეპეტიტორობის მასშტაბები და ფორმებიც იზრდება. თითქმის ყველა საზოგადოებაში უფრო მეტი ყურადღება ეთმობა ძირითად განათლებას, ვიდრე მის ჩრდილოვან მხარეს. და ბოლოს, ჩრდილოვანი სისტემის მახასიათებლები უფრო ნაკლებად გამოკვეთილია, ვიდრე ძირითადი განათლების სისტემის მახასიათებლები. წიგნი დასძენდა, რომ (გვ.17-18):

ჩრდილები რა თქმა უნდა შეიძლება გამოსადეგი იყოს. ისევე როგორც მზის საათის ჩრდილს შეუძლია დამკვირვებელს მიუნიშნოს დროის გასვლა, განათლების სისტემის ჩრდილსაც (ჩრდილოვან მხარეს) შეუძლია დამკვირვებელს ამცნოს საზოგადოებებში მიმდინარე ცვლილებები. თუმცა, ზოგიერთ ქვეყნებში, მშობლები, განათლების მესვეურები და პოლიტიკოსები უაღრესად კრიტიკულად უდგებიან კერძო რეპეტიტორობის ასეთი ზეგავლენის ზრდას ოჯახებზე და მოსწავლეებზე. რეპეტიტორობა ქმნის და აღრმავებს სოციალურ უთანასწორობას, და შთანთქავს იმ ადამიანურ და ფინანსურ რესურსებს, რომლებიც სხვა საქმიანობაში უფრო ეფექტურად შეიძლება იყოს გამოყენებული. კრიტიკოსები დასძენენ, რომ კერძო რეპეტიტორობას ძირითადი განათლების სისტემის სასწავლო პროგრამების დამახინჯება შეუძლია, რაც აისახება ადრეულ სასწავლო გეგმებში, კლასებში მზარდ უთანასწორობაში და სწავლის დონეების გამრავალფეროვნებაში. ამ მხრივ, უმეტესი ჩრდილებისგან განსხვავებით, კერძო რეპეტიტორობა არა მხოლოდ პასიური მოვლენაა, არამედ შეუძლია მოახდინოს უარყოფითი გავლენა იმ ძირითად სისტემაზე, რომელსაც ის ბაძავს.

წარმოდგენილი წიგნის სათაურია „ჩრდილოვანი განათლების სისტემასთან დაპირისპირება“, რადგანაც ის ასაბუთებს, რომ ნამდვილად საჭიროა იმ საკითხებთან დაპირისპირება, რომლებიც კერძო რეპეტიტორობასთანაა ასოცირებული. ეს არ გულისხმობს, რომ კერძო

რეპეტიტორობის ყველა ასპექტი უარყოფითია. კერძო რეპეტიტორობა ეხმარება მოსწავლეებს სწავლაში, და შესაბამისად, ზრდის მათ ადამიანურ კაპიტალს, რომელსაც თავის მხრივ, ეკონომიკურ განვითარებაში წვლილის შეტანა შეუძლია. მას ასევე ღირებული სოციალური ფუნქციაც აკისრია და ახალგაზრდებს ერთმანეთთან ურთიერთობის დამყარების შესაძლებლობას აძლევს. კერძო მეცადინეობები რეპეტიტორებისთვის დამატებითი შემოსავლის წყაროა. რეპეტიტორობა ასევე ეხმარება ძირითადი განათლების სისტემის მასწავლებლებს, რომ უკეთ აუხსნან მასალა მოწაფეებს, რომლებიც ვერ ითვისებენ პროგრამას. მიუხედავად ამისა, კერძო რეპეტიტორობას მნიშვნელოვანი უარყოფითი შედეგიც მოჰყვება. როგორც წესი, ის სოციალურ და ეკონომიკურ უთანასწორობას აღრმავეს. ის დომინირებს ბავშვების ცხოვრებაზე და ზღუდავს მათ თავისუფალ დროს, რაც ფსიქოლოგიურად და საგანმანათლებლო კუთხით არასასურველია. ზოგიერთ კონტექსტში კი რეპეტიტორობა შეიძლება კორუფციად ჩაითვალოს და დააკნინოს სოციალური ნდობა.

უმეტეს ქვეყნებში, დადებითი და უარყოფითი მახასიათებლების ასეთი შერწყმა რთულ სურათს ქმნის: ძალიან ცოტა ქვეყანას თუ აქვს განვითარებული შესაბამისი მექანიზმი, რათა ეს პრობლემები მოაგვაროს. ბევრი განათლების მესვეური და კანონმდებელი კი საერთოდ რთული გადაწყვეტილებების მიღებას თავს არიდებს ამ ფენომენის უგულვებლყოფით და მისი საბაზრო ძალების ანაბარად დატოვებით. თუმცა, ბევრ კონტექსტში სახელმწიფოსგან ასეთი ჩაურეველი დამოკიდებულება პრობლემატურია, რადგან ჩრდილოვანი განათლება დაპირისპირებას მოითხოვს. სწორი ქმედება და გადაწყვეტილებების მიღება ძნელია, მაგრამ განათლების მესვეურებმა და კანონმდებლებმა უნდა აღიარონ კერძო რეპეტიტორობის არსებობა და მისი თანამდევი შედეგები. ეს წიგნი უღრმავდება ამ საკითხს და მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის გამოცდილებების გაზიარებით ეხმარება განათლების მესვეურებს და კანონმდებლებს თავიანთი კერძო შემთხვევებისთვის შესაბამისი ზომების მიღებაში.

## წიგნის სტრუქტურა

რაიმე მოვლენის შედეგების დადგენის ნებისმიერი მცდელობა უნდა დაიწყოს ამ მოვლენის აღწერით და იმ განზომილებების გამოვლენით, რომლებიც ყურადღებას საჭიროებენ. ამ ფაქტის გათვალისწინებით, წიგნის პირველი ნაწილი იწყება კერძო რეპეტიტორობის ზომის და ფორმის აღწერით. ის სხვადასხვა ქვეყანაში და მსოფლიოს რეგიონში არსებული კერძო რეპეტიტორობის გავრცელებულ ფორმებს ადგენს და განათლების სხვადასხვა დონეზე მის ნაირსახეობებს აშუქებს. წიგნი აგრეთვე აღნიშნავს კერძო რეპეტიტორობის სახეობების მრავალფეროვნებას. კერძო რეპეტიტორობის კლასების ზომა შეიძლება მერყეობდეს ერთ მოწაფესთან ინდივიდუალური გაკვეთილებიდან დიდი ზომის ჯგუფებამდე, რომლებსაც მეცადინეობები დიდ სალექციო დარბაზებში უტარდებათ. კერძო რეპეტიტორობა შეიძლება წარიმართოს ინდივიდებს შორის პირისპირ, მიმოწერითი ფორმით, სატელეფონო საუბრით, ან ინტერნეტის საშუალებით. მისი ინტენსივობა შეიძლება სეზონურ ხასიათს ატარებდეს, და ბიჭების ყოველდღიური ცხოვრების უფრო დიდი ნაწილი იყოს მასში ჩართული, ვიდრე გოგონების.

კერძო რეპეტიტორობის მოვლენის აღწერის შემდეგ, წიგნი განიხილავს მის ეკონომიკურ, სოციალურ და საგანმანათლებლო შედეგებს. კერძო რეპეტიტორობას შეიძლება დადებითი განზომილებები ჰქონდეს, მაგრამ ამავე დროს ქმნიდეს პრობლემებს მისი თვისებისა და მასშტაბურობის გამო. სამთავრობო პოლიტიკით სტიმულირებული კერძო რეპეტიტორობა, რომელიც მოსწრების მოსწავლეთა დახმარებისთვისაა გამიზნული, მნიშვნელოვნად განსხვავდება საბაზრო ეკონომიკით გავრცელებული კერძო რეპეტიტორობისგან, რომელიც მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს ემსახურება. ასევე განსხვავდება უნივერსიტეტის სტუდენტების მიერ გაწეული არაფორმალური რეპეტიტორობა პროფესიონალების მიერ შემოთავაზებული რეპეტიტორობისგან კომერციულ კომპანიებში. ზოგიერთ კონტექსტში მოსწავლეები მნიშვნელოვანი ზეწოლის ქვეშ არიან, რომ მიმართონ კერძო რეპეტიტორს, რადგან მათი თანატოლები ემზადებიან რეპეტიტორებთან, მათი მასწავლებლები კი სკოლებში ხაზს უსვამენ კერძო რეპეტიტორობის აუცილებლობას, ხოლო მათი ოჯახები კერძო რეპეტიტორობას საგანმანათლებლო და

ეკონომიკური წინსვლის საწინდარად თვლიან. თუ უფრო ფართო სპექტრიდან შევხედავთ ამ საკითხს, ბევრია დამოკიდებული საზოგადოებებში არსებულ კულტურულ ტრადიციებზე. კულტურული ტრადიციები იცვლება, რაც გვეხმარება ავხსნათ, თუ რატომ გავრცელდა კერძო რეპეტიტორობა ერთ ქვეყანაში უფრო მეტად ვიდრე მეორეში.

დიაგნოზიდან იბადება კითხვა, თუ რა უნდა გააკეთონ კანონმდებლებმა და განათლების მესვეურებმა იმისთვის, რომ დაუპირისპირდნენ ჩრდილოვან საგანმანათლებლო სისტემას. წიგნი სთავაზობს მკითხველებს, რომ მათ უპირველეს ყოვლისა განიხილონ კონტექსტები, მიზნები და სტრუქტურები, და შემდეგ მოთხოვნისა და მიწოდების გზები გაანალიზონ. კანონმდებლებმა და განათლების მუშაკებმა უნდა დაარეგულირონ საბაზრო ძალები, და გააუმჯობესონ მარეგულირებელი სტრუქტურები. განსხვავებული იქნება საპასუხო რეაქციები იმ სიტუაციებში, როდესაც სკოლის მასწავლებლები შეწოლას ახდენენ მოსწავლეებზე, რომ ისინი მათ საგნებში დამატებით მოეშადონ, და როდესაც კერძო რეპეტიტორობა არის კლასგარეშე, სკოლისგან დამოუკიდებლად წარმართული. განსხვავებული საპასუხო რეაქციები იქნება სხვადასხვა ინტენსივობის ფინანსური, ადამიანური და სხვა შესზღუდვების შემთხვევაშიც, როდესაც კანონმდებლებს მათი პოლიტიკის გატარება სურთ, და რაც თავის მხრივ კულტურული, ადმინისტრაციული და სხვა ფაქტორების ზეგავლენის ქვეშ იქნება მოქცეული. კანონმდებლისა და განათლების მესვეურთათვის ასევე სხვადასხვა მექანიზმი იქნება საჭირო კერძო რეპეტიტორობის ცვალებადი ფორმების და ტენდენციების მონიტორინგისა და შეფასებისთვის.

და ბოლოს, დასაწყისშივე საჭიროა წიგნის კონცეპტუალური საზღვრების დადგენა. უპირველეს ყოვლისა, ის განიხილავს დაწყებითი და საშუალო სკოლის მოსწავლეების კერძო რეპეტიტორობას. რა თქმა უნდა, რეპეტიტორობა დაწყებითი სკოლის წინა და საშუალო სკოლის შემდგომ დონეებზეც არის, მაგრამ მას სხვა მახასიათებლები აქვს და განსხვავებულ საკითხებს წამოჭრის. გარდა ამისა, წიგნი ეხება ფულადი ანაზღაურებით წარმართულ რეპეტიტორობას: ის გამორიცხავს ნათესავების, მასწავლებლების და სხვების მიერ უფასოდ შემოთავაზებულ კერძო რეპეტიტორობას. ასეთ რეპეტიტორობას ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს კანონმდე-

ბლებისათვის და განათლების მესვეურთათვის, მაგრამ ისევ და ისევ, მას სხვა მახასიათებლები აქვს და ფულადი ანაზღაურებით წარმართული რეპეტიტორობისგან განსხვავებულ საკითხებს წამოჭრის. გარდა ამისა, ეს წიგნი ეხება ძირითადი ფორმალური განათლების მიერ მოთხოვნილ საგნებში კერძო რეპეტიტორთან მომზადებას. წიგნი არ ეხება, მაგალითად, ბალეტის გაკვეთილებს, ფეხბურთის ვარჯიშებს, რელიგიურ განათლებას ან უმცირესობათა ენების შესწავლას, რომლებიც ძირითად სკოლებში ჩვეულებრივ არ ისწავლება. ეს თემები არის აღიარებული როგორც მნიშვნელოვანი, მაგრამ იმსახურებენ ცალკე განხილვას, რაც ამ წიგნის ჩარჩოებს სცილდება.

## 2. დიაგნოსტიკა

### მასშტაბი, ინტენსივობა და სახეობები

კერძო რეპეტიტორობის ზომასა და ფორმებზე ზუსტი მონაცემების მოპოვება ძალიან ძნელია. ამას რამდენიმე მიზეზი აქვს, რაც მიმწოდებლებთან და მომხმარებლებთან არის დაკავშირებული:

- **რეპეტიტორები**, კერძო მასწავლებლები, ჩვეულებრივ ცდილობენ ყურადღება არ მიიქციონ, რადგან ბევრი მათგანი ატარებს არაფორმალურ გაკვეთილებს, და იღებს შემოსავალს, რომლის დაბეგვრაც არ ხდება.
- **სტუდენტები**, არ იქცევენ ყურადღებას, რადგან კერძო რეპეტიტორთან სიარული ნიშნავს უსამართლო უპირატესობის მოპოვებას თანასწორებთან შედარებით; ასევე შეიძლება გამოხატავდეს უნდობლობას სკოლის მასწავლებლისადმი; და ასევე შეიძლება მოსწავლეებს ეშინოდეთ, რომ თანასწორები მათ ნაკლები გონებრივი შესაძლებლობების მქონეებად ჩათვლიან.
- **მშობლებსაც** არ სურთ ყურადღების მიქცევა, რადგან არ უნდათ გამოაჩინონ საზოგადოებაში, რომ თავიანთი შვილებისთვის უპირატესობას არასამართლიანი გზით ყიდულობენ. ასევე არ უნდათ გამოძვლავდეს მათი უნდობლობა ძირითადი ფორმალური განათლების სისტემისადმი, და ეშინიათ, რომ მათი შვილები ნაკლები გონებრივი შესაძლებლობების მქონეებად ჩაითვლებიან, თუ ამას სხვები შეიტყობენ.

კერძო რეპეტიტორობის გაზომვა ასევე რთულია, რადგან მისი ფორმები, ხანგრძლივობა და ინტენსივობა სხვადასხვა სეზონზე ცვალებადობს. უმეტეს წილად ის ერთ მოსწავლესთან პირისპირ მიმდინარეობს, მაგრამ დიდ ჯგუფებთანაც შეიძლება ტარდებოდეს. რეპეტიტორობა შეიძლება მიმოწერიტ წარმართოს, ან ინტერნეტით. გარდა ამისა, ზოგიერთი მოსწავლე ბევრ საგანში ერთდროულად, რეგულარულად და ხანგრძლივად ემზადება, ზოგი კი მხოლოდ რამდენიმე საგანში პერიოდულად ემზადება. მიუხედავად ასეთი ცვალებადობისა, საკმარისი რაოდენობით კვლევა ჩატარდა, რათა ზოგადი სურათი შეიქმნას. ეს სურათი უფრო დეტალური გახდა, მას შემდეგ რაც

ფართო საზოგადოებამ გააცნობიერა კერძო რეპეტიტორობის სოციალური და ეკონომიკური მნიშვნელობა, და მას შემდეგ, რაც დამოუკიდებელმა მკვლევარებმა და პროფესიულმა ორგანიზაციებმა ეს მოვლენა ღრმად შეისწავლეს.

### **მასშტაბის ცვალებადობა**

პირველი ცხრილი (ცხრილი 1) წარმოადგენს მონაცემებს სხვადასხვა კონტექსტიდან. ის არ იძლევა სტატისტიკურ მაჩვენებლებს სტანდარტული ფორმატით, რადგან კვლევები საკითხისადმი მიდგომის მიხედვით ცვალებადობდა. თუმცა, ძირითადი ფორმები მაინც ასახულია თვალნათლივ. პირველი საინტერესო ფაქტი არის ის, რომ კერძო რეპეტიტორობა მსოფლიოს მრავალ კუთხეში არსებობს. ეს მოიცავს როგორც დაბალშემოსავლიან ქვეყნებს, როგორებიცაა კამბოჯა და კენია, ასევე ისეთ მაღალშემოსავლიან ქვეყნებს, როგორებიცაა კანადა და იაპონია. რეპეტიტორობა უფრო შეინიშნება ურბანულ დასახლებებში, ვიდრე პროვინციებში, და ზოგ კულტურაში ბიჭები უფრო ინტენსიურად ემზადებიან რეპეტიტორებთან, ვიდრე გოგონები.

### **ცხრილი 1. კერძო რეპეტიტორობის მაჩვენებლები სხვადასხვა ქვეყანაში**

ადგილმდებარეობა	მახასიათებლები
ბანგლადეში	2005 წლის ეროვნული გამოკითხვის მონაცემები 16,400 ოჯახიდან შედარებული იყო 1998 წლის მსგავს მონაცემებთან, რომელიც 32,229 ოჯახიდან შეგროვდა. მონაცემებმა აჩვენა, რომ კერძო რეპეტიტორობა დიდ როლს ასრულებდა ამ საზოგადოებაში, და უფრო გავრცელდა შესწავლილი პერიოდის განმავლობაში. 2005 წელს, დაწყებითი კლასების მოსწავლეების 31% ემზადებოდა რეპეტიტორებთან (28.2% სოფლებში, 51,7% ურბანულ დასახლებებში). 1998 წელს 21.4% ემზადებოდა რეპეტიტორებთან (18.1% სოფლებში, 44.3% ურბანულ დასახლებებში).

<p>კამბოჯა</p>	<p>1997/1998 წლებში ჩატარებულმა გამოკითხვამ გამოავლინა, რომ 77 სკოლიდან 31.2%-ში რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ მოსწავლეები ემზადებოდნენ კერძო რეპეტიტორებთან, რაც დაწყებით განათლებაზე საერთო დანახარჯის 6.6%-ს შეადგენდა. 2004 წელს ჩატარებულმა შემდგომმა გამოკითხვამ გამოავლინა, რომ ეს მაჩვენებელი საშუალო სკოლაში საგრძნობლად გაიზარდა. ქვედა საშუალო კლასების ბოლო საფეხურზე ოჯახის დანახარჯები კერძო რეპეტიტორობაზე ოთხჯერ აღემატებოდა დაწყებითი კლასების ბოლო საფეხურზე იმავე მიზნისთვის გაღებულ თანხებს.</p>
<p>კანადა</p>	<p>997 წლის ნაციონალური სატელეფონო გამოკითხვის მიხედვით, 501 ზრდასრული რესპონდენტიდან 9.4 %-მა, რომელთაც სკოლის ასაკის შვილები ჰყავდათ, მიუთითა, რომ მათი შვილები კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ, არასასკოლო პერიოდში. 8.4%-მა მიუთითა, რომ მათი შვილები ემზადებოდნენ წარსულში.</p>
<p>ჩინეთი</p>	<p>2004 წელს ჩატარდა ურბანული ოჯახების განათლებისა და დასაქმების გამოკითხვა, რომელმაც 4,773 კომლი მოიცვა. გამოკითხვამ გამოავლინა, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა 73.8%, ქვედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა 65.6% და ზედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა 53.5% ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორებთან.</p>



კვიპროსი	2003 წელს 1,120 კოლეჯის მოსწავლესთან ჩატარებულმა გამოკითხვამ გამოავლინა, რომ მოსწავლეთა 86.4% საშუალო სკოლაში ყოფნის დროს ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან.
ეკვიპტე	2004 წელს ჩატარებულმა კვლევამ ცხადყო, რომ ოჯახები განათლების ხარჯების 61.0%-ს კერძო რეპეტიტორობას ახმარდნენ. 1997 წლის კვლევამ კი შეაფასა, რომ ოჯახების დანახარჯები კერძო რეპეტიტორობაზე სკოლის ყველა დონეზე მთლიანი შიდა პროდუქტის 1.6%-ს შეადგენდა. 1994 წელს ჩატარებულმა 4,729 ოჯახის კვლევამ დაადგინა, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეების 64.0% ურბანულ რეგიონებში, ხოლო 52.0% სოფლებში, ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან.
ჰონგ-კონგი	როგორც ამაზე სამთავრობო ოფიციალური სტატისტიკა მიუთითებს, 2006 წელს დაწყებითი და საშუალო სკოლების მოსწავლეების 34% ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან. 2004-2005 წლებში გამოკითხული 13,600 კომლიდან გამოვლინდა, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა 36.0%, ქვედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა 28.0%, საშუალო კლასების მოსწავლეთა 33.6% და ზედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა 48.1% ემზადებოდა რეპეტიტორთან.
იაპონია	2007 წელს ჩატარებულმა გამოკითხვამ დაადგინა, რომ ჯუკუ-დ (juku) ცნობილი კერძო სარეპეტიტორო სკოლები დაწყებითი 1 კლასების მოსწავლეების 15.9% ემსახურებოდა. პროცენტი შემდგომ კლასებში ერთგვაროვნად გაიზარდა და საშუალო ჯუნიორ

	<p>3 კლასებში 65.2%-ს მიაღწია. გარდა ამისა, ჯუნორ 3 საშუალო კლასების მოსწავლეების 6.8% კერძო რეპეტიტორებს სახლებში ღებულობდა, ხოლო 15.0% მიმოწერით (საკორესპონდენციო) რეპეტიტორობის ფორმას მისდევდა.</p>
კენია	<p>1997 წელს გამოკითხული 3,233 მე-6 კლასის მოსწავლიდან 68.6% ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან. ქედან 39.0% ჩრდილო აღმოსავლეთ პროვინციაში, 74.4% კი ნიანზას პროვინციაში ემზადებოდა. სამ გეოგრაფიულად განსხვავებულ უბანში პარალელურად ჩატარებულმა კვლევამ დაადგინა, რომ კერძო რეპეტიტორობა ქალაქებში უფრო ხშირი იყო, ვიდრე სოფლებში, და ბიჭები უფრო მეტად მიმართავდნენ კერძო პერეტიტორებს, ვიდრე გოგონები.</p>
ვიეტნამი	<p>2001 წელს 3,639 დაწყებით სკოლაში გამოკითხა 72,660 მეხუთე კლასელი. 38%-მა მიუთითა, რომ დადიოდა კერძო რეპეტიტორთან. 2002 წელს განათლებაზე საოჯახო ხარჯების 20% კერძო რეპეტიტორობაზე მოდიოდა. ეს ციფრი 29%-ს აღწევდა იმ მოსწავლეებში, რომლებიც საუნივერსიტეტო მისაღები გამოცდებისთვის ემზადებოდნენ, და მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალი იყო ურბანულ რაიონებში, ცენტრალურ მაღალმთიან და სამხრეთ აღმოსავლეთ რეგიონებში.</p>

წყაროები: სხვადასხვა კვლევები მოხსენებული ბრეი-ში (Bray, 2006, გვ.517-518). განახლებული ინფორმაცია ბანგლადეშზე ნათ-ში (Nath 2008, გვ.57); ეგვიპტე მსოფლიო ბანკის მონაცემებში (2008, გვ.190); ჰონგ კონგი ქუოქში (Kwok, 2009, გვ.106) და ენჯიში

(Ng, 2009, გვ.1); იაპონია განათლების, მეცნიერების, კულტურის და სპორტის სამინისტროს მონაცემებში (2008, გვ.13); მონაცემები ჩინეთზე შუ-ში და დინგ-ში (Xue and Ding, 2009, გვ.119); 2001 წლის მონაცემები ვიეტნამზე მსოფლიო ბანკის ანგარიშში (2004, გვ. 81).

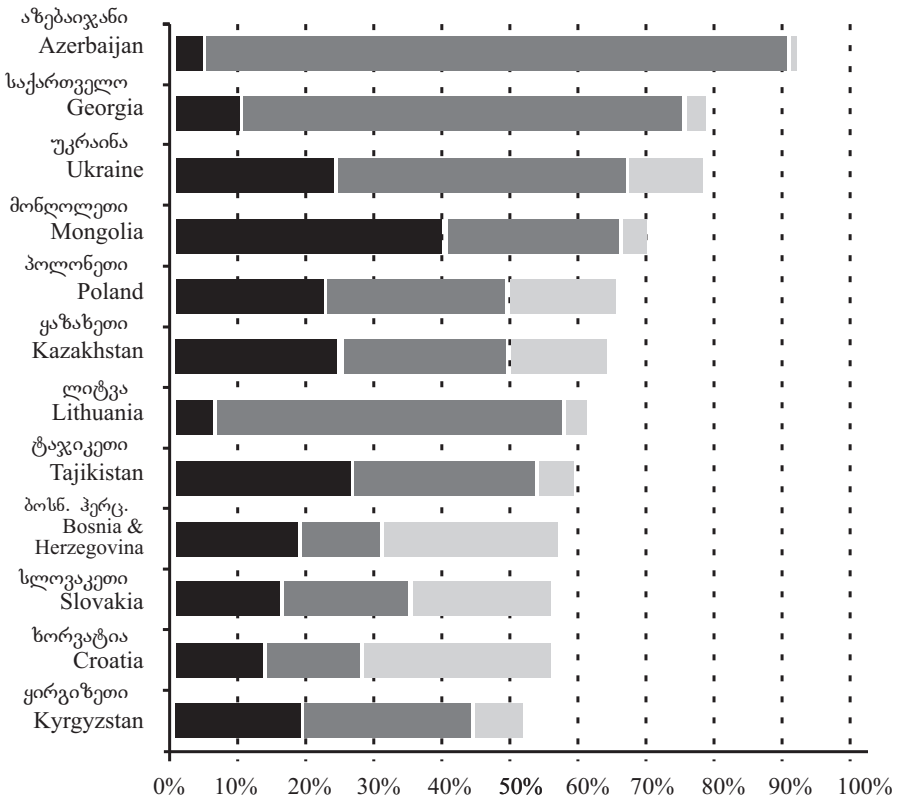
განათლების განვითარების საერთაშორისო ინსტიტუტის 2007 წლის ფორუმი (IIEP Policy Forum) უფრო მეტ მონაცემებს გვთავაზობს. სილოვა (Silova, 2007) წარმოგვიდგენს აზიისა და აღმოსავლეთ ევროპის თორმეტი ქვეყნის სტატისტიკურ მონაცემებს საბჭოთა კავშირთან ისტორიული პარალელების გავლებით (ცხრილი 2). ის აღნიშნავს (გვ.4), რომ კერძო რეპეტიტორობა 1990-იან წლებში მოკრძალებული მასშტაბის იყო, შემდეგ კი ფართომასშტაბიანი ფორმები მიიღო. სილოვას სტატისტიკური მონაცემები ღია საზოგადოების მიერ 2004-2005 და 2005-2006 წლებში დაფინანსებული კვლევებიდან იყო მიღებული (იხილეთ აგრეთვე სილოვა, ბუდიენი და ბრეი, 2006; სილოვა 2009; Silova, Būdienė and Bray, 2006; Silova, 2009). მკვლევარებმა უნივერსიტეტის პირველკურსელ სტუდენტებში ჩაატარეს გამოკითხვა. სტუდენტებს უნდა მოეყოლათ მათი კერძო რეპეტიტორებთან მომზადების შესახებ საშუალო სკოლის ბოლო წელს. მკვლევარებმა დამატებითი გამოკითხვა ჩაატარეს აზერბაიჯანის, საქართველოს და ხორვატიის საშუალო სკოლის მოსწავლეებს შორის. ამით გაფართოვდა რესპონდენტთა წრე და კვლევის მასშტაბი. საერთო მონაცემებით პირველი კვლევის დროს 8,713 რესპონდენტი გამოიკითხა, ხოლო მეორე კვლევის დროს 3,101. კვლევამ კერძო რეპეტიტორობის ორი ძირითადი ტიპი გამოავლინა: ინდივიდუალურად შეთავაზებული გაკვეთილები და საუნივერსიტეტო მისაღები გამოცდებისთვის დაწესებული ბულებების მიერ ორგანიზებული მოსამზადებელი კურსები.

კერძო ინდივიდუალური გაკვეთილები უფრო ფართოდ იყო გავრცელებული მონღოლეთში და ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში (განსაკუთრებით აზერბაიჯანში, საქართველოში და ლიტვაში), ხოლო მოსამზადებელი კურსები უფრო ფართოდ იყო გავრცელებული ყოფილი იუგოსლავიის ქვეყნებში (ხორვატიაში, სლოვაკეთში და ბოსნია-ჰერცეგოვინაში), სადაც უფრო კარგად განვითარებული და ძლიერი ბაზრები იყო. ყველაზე გასაოცარი სტატისტიკური მონაცემები აზერბაიჯანიდან იყო მოპოვებული, სადაც უნივერსიტეტის სტუდენტების 90%-მა აღნიშნა, რომ საშუალო სკოლის ბოლო წელს კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა.

**ცხრილი 2. კერძო რეპეტიტორობის მასშტაბი აღმოსავლეთ ევროპის და აზიის შერჩეულ ქვეყნებში**

ორივე ტიპის რეპეტიტორობა      მხოლოდ კერძო რეპეტიტორობა      მხოლოდ მოსამზადებელი კურსები

■ Both types of tutoring      ■ Only private tutoring lessons      ■ Only preparatory courses



წყარო: სილოვა (Silova, 2007), გვ.5.

სხვა კონტექსტში პავიომ (Paviot, 2007) განათლების ხარისხის მონიტორინგის სამხრეთ და აღმოსავლეთ აფრიკის კონსორციუმის (SACMEQ, საქმეკი) მიერ შედგენილი კითხვარის შესახებ გააკეთა მოხსენება. 1995-2000 წლებში მეექვსეკლასელებისგან იყო შეგროვებული შესადარებელი მონაცემები (ცხრილი 3). ეს მონაცემები ბუნდოვანი იყო, რადგან შეიცავდა როგორც არაანაზღაურებად კერძო რეპეტიტორობას, რომელსაც მასწავლებლები და ოჯახის წევრები ეწეოდნენ, ასევე ანაზღაურებად კერძო რეპეტიტორობას. მიუხედავად ამისა, ამ მონაცემებმა გამოავლინა ფართოდ გავრცელებული კერძო რეპეტიტორობა ზოგიერთ ქვეყანაში და მისი სწრაფად მზარდი ტენდენციები. 1995 წელს მეექვსე კლასელების 49.0% ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორებთან, ხოლო 2000 წლისთვის ეს რიცხვი 68.3%-მდე გაიზარდა.

ეს მონაცემები ეხმაურებოდა ეილორის მიერ (Eilor, 2007) აღწერილ უგანდის ნიმუშს. ის წუხდა სხვადასხვა კლასებში ზუსტი სტატისტიკური მონაცემების ნაკლებობის გამო, მაგრამ აღნიშნავდა (გვ.14), რომ კერძო რეპეტიტორობა „ყველა დიდ ურბანულ ცენტრში იყო დამკვიდრებული და გავრცელებული“. სოფლებში კერძო რეპეტიტორობა არსებობდა იმ კლასებში, რომლებშიც მოსწავლეები გამოცდებისთვის ემზადებოდნენ, ხოლო ურბანულ ადგილებში რეპეტიტორობა ყველა კლასს ახასიათებდა. ეილორი დასძენდა (გვ.14), რომ თუმცა კერძო რეპეტიტორობა სხვადასხვა ქვეყანაში განსხვავდებოდა, ის მაინც „მნიშვნელოვნად გაიზარდა უკანასკნელი ორი ათწლეულის განმავლობაში, და ამჟამად ყველა დარგში ფართოდ შეინიშნება“. 2000 წლის საქმეკის (SACMEQ) მიერ მეექვსე კლასელებში ჩატარებულმა კვლევამ გამოავლინა, რომ უგანდაში გამოკითხული მოსწავლეების 81,8 პროცენტი აღნიშნავდა, რომ დადიოდა დამატებით გაკვეთილებზე კლასგარეშე საათებში, ხოლო ამ მოსწავლეთა 51.4 პროცენტი დამატებითი გაკვეთილებისთვის ფულს იხდიდა (ბიამუგიშა და სენაბულია; Byamugisha and Ssenabulya, 2005, გვ.71-72).

ცხრილი 3. აღმოსავლეთ და სამხრეთ აფრიკაში მეექვსეკლასელების პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ 1995 და 2000 წლებში

SACMEQ I /საქმეჰი I (1995)			SACMEQ II /საქმეჰი II (2000)	
	პროცენტულობა	შერჩევის ცდომილება	პროცენტულობა	შერჩევის ცდომილება
კენია	68.6	2.53	87.7	1.91
მალავი	22.1	1.96	79.7	3.47
მავრიკი	77.5	1.44	86.6	1.07
ნამიბია	34.7	2.08	44.7	2.33
ზამბია	44.8	2.35	55.1	3.56
ზანზიბარი (ტანზანია)	46.1	1.26	55.9	0.95
<b>საშუალო</b>	<b>49.0</b>	<b>1.94</b>	<b>68.3</b>	<b>2.22</b>

წყარო: პავიო, ჰაინსონი და კორქმანი; Paviot, Heinsohn and Korkman (2008), გვ.152.

კიდევ ერთ კონტექსტში, სუჯათა (Sujatha, 2007, გვ.3) განიხილავს ინდოეთის ოთხ შტატს. ის მიერ 6,498 შერჩეული მოსწავლის პასუხები საშუალო სკოლის მეცხრედან მეთორმეტე კლასებამდე შტატებისა და კლასების მიხედვით ცვალებადობდა, მაგრამ საშუალოდ 41.3%-მა აღნიშნა, რომ ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან (ცხრილი 4). ბიჭები უფრო მეტად დადიოდნენ კერძო რეპეტიტორებთან, ვიდრე გოგონები, შესაბამისი პროპორციით 54.9% და 39.6%. ეს მონაცემები ემთხვევა ჯალალადინის (Jalaluddin 2007, გვ.1) მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგებს, რომელთა მიხედვითაც დასავლეთ ბენგალის შტატის ოჯახების 70% ფულს აბანდებდა კერძო რეპეტიტორობაში დასაწყის კლასებში, და დანახარჯი რეპეტიტორობაზე განათლებაში საერთო საოჯახო დანახარჯის მესამედს შეადგენდა.

**ცხრილი 4. სტუდენტების პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან დადიან, ინდოეთის ოთხ შტატში, კლასების მიხედვით**

	IX	X	IX-X	XI	XII	XI-XII	IX-XII
ანდჰრა პრადეში	11.3	52.7	32.3	-	-	-	-
კერალა	43.0	71.6	55.0	31.5	36.0	33.5	43.7
მაჰარაშტრა	43.2	56.0	49.3	41.0	38.5	40.0	44.7
უთარ პრადეში	31.4	62.0	45.7	31.4	38.6	34.9	40.7
<b>საშუალო</b>	<b>32.0</b>	<b>58.8</b>	<b>44.6</b>	<b>36.0</b>	<b>53.8</b>	<b>36.8</b>	<b>41.3</b>

შენიშვნა: გამოკითხულთა ჯგუფი ანდჰრა პრადეშიში მხოლოდ IX და X კლასებს მოიცავდა. N=IX და X კლასები: 4,031; XI და XII კლასები: 2,917. წყარო: სუჯათა (Sujatha, 2007, გვ.3).

კერძო რეპეტიტორებთან სიარულის სიხშირე თურქეთშიც მალ-ალი იყო, და ფეხს სწრაფად იკიდებდა. თანსელმა და ბერქანმა (Tansel and Bircan, 2007, გვ.5-6) კერძო რეპეტიტორობაში სამი ძირითადი კატეგორია განასხვავეს. ერთი იყო კერძოდ შეთანხმებულ ფასად მოთხოვნილ საგანში ინდივიდუალურად მომზადება. მეორე ტიპი იყო სკოლის მასწავლებლების მიერ დამატებით საფასურად სკოლის ტერიტორიაზე ჩატარებული გაკვეთილები, მაგრამ არა ძირითადი მეცადინეობის დროს. ამ კურსებს აწყობდნენ სკოლის საბჭოები ეროვნული განათლების სამინისტროს ნებართვით დაწყებით კლასებში. ფასებსაც სამინისტრო ადგენდა. მესამე ტიპი იყო კერძო მომზადების ცენტრები, რომლებიც დერსანი-ს (dersane) სახელით იყვნენ ცნობილი, ემსახურებოდნენ დაწყებით და საშუალო კლასებს, და ასევე სთავაზობდნენ საჯარო სამსახურში შესასვლელად

მოსამზადებელ კურსებს. კერძო მოსამზადებელმა ცენტრებმა 1965 წელს კანონიერი სტატუსი მიიღო. მათ მოეთხოვებათ ეროვნული განათლების სამინისტროში დარეგისტრირება და საშემოსავლო ბეგარის გადახდა. 1975-1976 წლებში თურქეთში 157 დარეგისტრირებული კერძო მოსამზადებელი ცენტრი იყო. ორი ათეული წლის შემდეგ ცენტრების რაოდენობა 1,292-მდე გაიზარდა. 2005-2006 წლებისთვის კი უკვე 3,986 ცენტრი იყო – საშუალო სკოლების საერთო რაოდენობაზე (3,406) მეტი. მოსამზადებელ ცენტრებს 1,072,000 დაწყებითი კლასების მოსწავლე ჰყავდათ, და 2,076,000 საშუალო სკოლების მოსწავლე (თანსელი და ბერქანი, Tansel and Bircan, 2007, გვ.16-17).

ავსტრიაში საგრძნობლად განსხვავებული სურათი იყო. როგორც გრუბერი (Gruber 2007, გვ.3) აღნიშნავდა, განათლების სამინისტროს არ ჰქონდა “არანაირი მონაცემები კერძო დამატებითი რეპეტიტორობის საერთო ეროვნულ მასშტაბებზე, სხვადასხვა ტიპის მიმწოდებლის შედარებით მნიშვნელობაზე, მისი გამოყენების მიზეზებსა ან იმ სხვადასხვა მეთოდებზე, თუ როგორ ჭრიან სხვადასხვა სკოლები რეპეტიტორობის პრობლემას”. თუმცა, 2006 წელს ავსტრიის მომსახურეთა პალატის მომხმარებელთა დაცვის განყოფილებამ, რომელიც გამუდმებით იკვლევს კერძო რეპეტიტორობის ფასებს, შეაფასა, რომ კერძო რეპეტიტორობაზე წლიური ეროვნული დანახარჯი €140 მილიონი იყო. ავსტრიის მომსახურეთა პალატის გამოთვლები შეესაბამებოდა ვენის უნივერსიტეტის მიერ ჩატარებული კვლევითი პროექტით დადგენილ მონაცემებს, რომლებმაც დაადგინეს, რომ ავსტრიის საშუალო სკოლის მოსწავლეთა 20% ამა თუ იმ სახით კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა (ვაგნერი და სხვ., 2003, ციტირებული გრუბერის მიერ, Wagner *et al.*, 2003, quoted by Gruber, 2007, გვ.3).

სხვა მონაცემები გვიჩვენებენ, რომ კერძო რეპეტიტორობა დასავლეთ ევროპის სხვა კუთხეებშიც მნიშვნელოვანი მოვლენაა. ინგლისში, 2008 წელს ჩატარებულმა 1,500 მშობელის გამოკითხვამ აჩვენა, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეების 12 პროცენტი და საშუალო სკოლის მოსწავლეების 8 პროცენტი კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდა (პიტერსი, ქარფენტერი, და სხვ., Peters, Carpenter, *et al.*, 2009, გვ.2). საფრანგეთში, 1992 წლის კვლევამ გამოავლინა, რომ ერთ რეგიონში მოსწავლეთა 25 პროცენტი ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან (გლასმანი, Glasman, 2007, გვ.1).



საფრანგეთის მთავრობის მიერ შემდგომ ათწლეულებში წამოწყებულია ინიციატივებმა სექტორს მნიშვნელოვნად ხელი შეუწყო გაფართოებაში (მელო, 2007; ანგლეიდი, Melot, 2007; Anglade, 2008).

საბერძნეთში 2000 წელს ჩატარებულმა პირველკურსელთა გამოკითხვამ გამოავლინა, რომ სტუდენტთა 80 პროცენტი დადიოდა ინტენსიური მომზადების სკოლებში, რომლებიც *ფრონტისტირიო*-ს (frontistirio) სახელით იყვნენ ცნობილი; 50 პროცენტი ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორებთან, და ერთი მესამედი ემზადებოდა ჯგუფშიც და ინდივიდუალურადაც (სახაროპოლუსი და პაპაკონსტანტინოუ, Psacharopoulos and Papakonstantinou, 2005, გვ.5). ირლანდიაში, 1,496 სტუდენტის გამოკითხვამ, რომელთაც ზედა საშუალო კლასები 2003 დაასრულეს, გამოავლინა, რომ 45 პროცენტი სკოლის ბოლო წელს ფასიან კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა. ეს იყო მნიშვნელოვანი ზრდა 32 პროცენტიდან, რომელიც იგივე ასაკობრივ ჯგუფში 1994 წელს იყო დაფიქსირებული (სმიტი, Smyth, 2009, გვ.9).

კერძო რეპეტიტორობის ტენდენციები ავსტრალიაში, ამერიკის შეერთებულ შტატებში და კანადაში ასევე დასავლეთ ევროპის ტენდენციების მსგავსია. უოტსონი (Watson, 2007) აღნიშნავდა, რომ კერძო რეპეტიტორობა ავსტრალიაში არ იყო დიდი ყურადღების ქვეშ, მაგრამ ფედერალურმა მთავრობამ 2004 წელს პილოტირება გაუკეთა ვაუჩერულ გეგმას იმ სტუდენტების კერძო მომზადების დასაფინანსებლად, რომლებიც მესამე წელს აკადემიურად ჩამორჩნენ ძირითად მასას. სქემა 2005 წელს 6,200 სტუდენტს დაეხმარა, ანუ შესაფერის კანდიდატთა ერთ მესამედს. მთავრობის მიერ დაფინანსებულ გეგმასთან ერთად სხვა კერძო ინიციატივებიც ვრცელდებოდა. ეს მოვლენები აშშ-ში ჩატარებული სიახლეების ანალოგები იყო. განსაკუთრებით აღსანიშნავია “არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი”-ის სახელით ცნობილი კანონმდებლობა, რომელიც აშშ-ში 2002 წელს შემოიღეს და რომლითაც სამთავრობო სახსრებით დაეხმარნენ კერძო მიმწოდებლებს (აშერი, 2006; ბერჩი, დონოვანი, და სტიინბერგი, 2006; ვერგარი, 2007; Ascher, 2006; Burch, Donovan and Steinberg, 2006; Vergari, 2007). კანადას მსგავსი სამთავრობო კანონმდებლობა არ მიუღია, მაგრამ კერძო რეპეტიტორობის ზრდა აქაც დიდია. როგორც დევისმა და აურინიმ (Davies and Aurini, 2006, გვ.123) აღნიშნეს, მათ შერჩეულ რეგიონებში სარეპეტიტორო ინსტიტუტების რაოდენობა გასული 30 წლის მანძილზე 200 პროცენტიდან 500 პროცენტამდე

გაიზარდა. ონტარიოში მშობელთა 24 პროცენტი აღნიშნავდა, რომ მათ ახლახან დაიქირავეს კერძო რეპეტიტორი, და 50 პროცენტი კი ადასტურებდა, რომ დაიქირავებდა კერძო რეპეტიტორს ფინანსური სახსრები რომ შესწევდეთ.

ლათინურ ამერიკაში ნაკლები კვლევაა ჩატარებული, მაგრამ რეგიონის ზოგიერთ ნაწილში, განსაკუთრებით ურბანულ ტერიტორიებზე, ზედა საშუალო სკოლის დონეებზე კერძო რეპეტიტორობა საგრძნობლად გავრცელებულია. მაგალითად, ბრაზილიაში, მათოსმა (Mattos, 2007) შეისწავლა რიო დე ჟანეიროში კერძო რეპეტიტორების საქმიანობის სახეობები და საშუალებები, და ბაროსმა (Barros, 2008) იგივე მოვლენა ბაჰიაში შეისწავლა.

<p><b>ჩარჩო1. კერძო რეპეტიტორობის სახეობების კლასიფიკაცია</b></p>
<p>მსოფლიოში არსებული რეპეტიტორობის სახეობების მიმოხილვა გვიჩვენებს თუ როგორ შეიძლება ქვეყნების დაჯგუფება რეპეტიტორობის მასშტაბურობის და თვისებების მიხედვით. ასეთი დაჯგუფება უნდა ეფუძნებოდეს რეპეტიტორობის, როგორც მნიშვნელოვანი საქმიანობის, წარმოშობის ისტორიულ მონაცემებს, კულტურულ ფაქტორებს, რომლებიც ხელს უწყობენ ან ზღუდავენ რეპეტიტორობას, და ჩრდილოვან სისტემასა და სამთავრობო საგანმანათლებლო პოლიტიკას შორის კავშირის თავისებურებებს.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>აღმოსავლეთ აზიის საზოგადოებებში</b>, როგორებიცაა იაპონია, ჰონგ კონგი, კორეა და ტაივანი, რეპეტიტორობა მნიშვნელოვანი საქმიანობაა და კულტურაში ღრმადაა გამჯდარი. ეს ნაწილობრივ კონფუციანური ტრადიციებით შეიძლება აიხსნას, რომელიც განათლებას და შრომის მოყვარეობას ძლიერ აფასებს. რეპეტიტორობა ნიჭიერ და მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს ემსახურება.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში და აღმოსავლეთ ევროპაში</b>, რეპეტიტორობა მოკრძალებული მასშტაბების იყო ადრეულ 1990-იან წლებამდე. მაგრამ ეკონომიკის დაშლის შემდეგ ფართოდ გავრცელდა, რადგან მასწავლებლები იძულებულები გახდნენ რეპეტიტორობით დამატებითი შემოსავალი ეშოვნათ, რომ სიღარიბის ზღვრის მიღმა არ დარჩენილიყვნენ. ნებისმიერი</li> </ul>

აკადემიური შესაძლებლობების მოსწავლე შეიძლება იყოს ჩართული ამ პროცესში.

• **დასავლეთ ევროპაში, ჩრდილოეთ ამერიკაში და ავსტრალიაში,** რეპეტიტორობა მოკრძალებული მასშტაბებისაა აღმოსავლეთ აზიისა და ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებთან შედარებით, მაგრამ უფრო გავრცელებულია მას შემდეგ, რაც კანონმდებლებმა ყურადღება გაამახვილეს სკოლებს შორის კონკურენციის გაზრდაზე და მშობლებმა დაინახეს რეპეტიტორობაში ინვესტირებიდან მიღებული დადებითი შედეგები. ზოგიერთმა მთავრობამ წახალისა რეპეტიტორობა, როგორც მოსწრების მოსწავლეების დახმარების საშუალება.

• რეპეტიტორობა ასევე თვალსაჩინო გახდა **აფრიკაში.** ეს ტენდენცია ნაწილობრივ ასახავს იმ ფაქტს, რომ მასწავლებლებმა გააცნობიერეს შემოსავლის შოვნის შესაძლებლობები ანგარიშვალდებულებების და ზედამხედველობის არ არსებობის პირობებში. ამ მხრივ, აფრიკული განათლების სისტემები სამხრეთ აზიის სისტემებს დაემსგავსა, სადაც რეპეტიტორობა ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილად იქცა, განსაკუთრებით ურბანულ რეგიონებში. ყოფილი საბჭოთა ქვეყნების მსგავსად აფრიკაშიც, მასწავლებლები რეპეტიტორობას დამატებითი შემოსავლის წყაროდ მიიჩნევენ არაადეკვატური ხელფასის ფონზე.

• **ლათინურ ამერიკაში,** რეპეტიტორობა შედარებით მოკრძალებული მასშტაბებისაა, გარდა საშუალო სკოლის ზედა კლასებისა. ეს ისევ განათლების სისტემის ტრადიციებს ასახავს. მაგრამ ტენდენცია შეიძლება შეიცვალოს, როგორც ეს დასავლეთ ევროპაში, ჩრდილოეთ ამერიკაში და ავსტრალიაში მოხდა. რეპეტიტორობის სახეობების სხვადასხვა კატეგორიებად დაჯგუფება სასარგებლოა იმდენად, რამდენადაც მათ შეიძლება სხვადასხვა პოლიტიკის გატარების საჭიროება გამოავლინონ. განათლების მესვეურებმა არ უნდა ჩათვალონ, რომ ქმედება არ არის აუცილებელი თუ მასშტაბი მოკრძალებულია. პირიქით: ეს შეიძლება სწორედ ის დროა, რომ ზომები იყოს მიღებული, რადგან პრობლემების დროულად აღმოფხვრა უკეთესია ვიდრე უკვე გავრცელებული პრობლემის მკურნალობა.

**ინტენსივობის ცვალებადობა**

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე წარმოდგენილმა სტატისტიკურმა მონაცემებმა კერძო რეპეტიტორობის ინტენსივობის ამსახველი ძირითადი ტიპებისა და ცვლადების ფართო დიაპაზონი გამოავლინა. მაგალითად, ნეტო-მენდესმა და კოსტამ (Neto-Mendes and Costa, 2007) სამი წლის განმავლობაში პორტუგალიური ქალაქის ოთხ საშუალო სკოლაში ჩატარებული კვლევის შედეგები მოახსენეს ფორუმს. მონაცემები შეგროვებული იყო ამ სკოლების ყველა მეთორმეტე კლასელისაგან. მეხუთე ცხრილი ასახავს 2005-2006 წლების მონაცემებს ამ ოთხი სკოლიდან, რომლებსაც ანონიმურობის დასაცავად ნამდვილი სახელები ფერებად გადაერქვა. სტუდენტების 52 პროცენტიდან 65 პროცენტამდე კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა. მოსწავლეების უმეტესობა კერძო გაკვეთილებზე კვირაში ერთიდან სამ საათამდე ატარებდა, მაგრამ ბევრი კვირაში ოთხიდან ათ საათამდე უთმობდა კერძო გაკვეთილებს, ხოლო რამდენიმე მოსწავლე კერძო გაკვეთილებზე კვირაში ათ საათზე მეტს ატარებდა. ბუნებრივია ეს განსხვავებული ხანგრძლივობა განსხვავებულ ფასებთან იყო დაკავშირებული.

**ცხრილი 5. რეპეტიტორობის ინტენსივობა მეთორმეტე კლასებში, პორტუგალიის ოთხ სკოლაში, 2005-2006 წლებში**

სკოლა	მოსწავლეების რაოდენობა	რეპეტიტორთან მოსიარულეთა პროცენტულობა	კერძო რეპეტიტორთან ერთ კვირაში გატარებული საათების რაოდენობა				თვიური ხარჯები — (€) —			
			-3	4-10	10+	პა	70	71-210	210+	პა
ლურჯი სკოლა	161	65%	54%	42%	2%	2%	31%	56%	7%	6%
ყვითელი სკოლა	97	52%	56%	36%	4%	4%	46%	50%	-	4%
მწვანე სკოლა	122	52%	59%	38%	-	3%	38%	53%	3%	6%
ვარდისფერი სკოლა	167	63%	54%	45%	1%	-	24%	66%	8%	2%

პა = პასუხი არ არის.

წყარო: ნეტო-მენდესი და კოსტა, Neto-Mendes and Costa (2007), გვ.7.

მსგავსი მონაცემები შეგროვდა პორტუგალიის განათლების სამინისტროს მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად, რომლის დროსაც 31,035 აბიტურიენტი იყო გამოკითხული, რომლებიც ეროვნული უნივერსიტეტის მისაღები გამოცდებისთვის ემზადებოდნენ (კოსტა, ნეტო-მენდესი და ვენტურა, Costa, Neto-Mendes and Ventura, 2008). ამ კვლევამ გამოავლინა, რომ აბიტურიენტთა 54.7 პროცენტი ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორთან მეათე-მეთორმეტე კლასებში. ამ კლასებში ყველაზე ფართოდ იყო გავრცელებული რეპეტიტორთან მომზადება, რადგან გამოკითხულთა მხოლოდ 7.7 პროცენტი ემზადებოდა რეპეტიტორთან მეშვიდე-მეცხრე კლასებში, და მხოლოდ 1.6 პროცენტი ემზადებოდა რეპეტიტორთან მეხუთე-მექვსე კლასებში.

გამოკითხულთა 55.9 პროცენტი წლის განმავლობაში სისტემატურად დადიოდა რეპეტიტორთან. 27.5 პროცენტი ნახევარი წლის განმავლობაში ემზადებოდა რეპეტიტორთან და მხოლოდ 16.6 პროცენტი მივიდა რეპეტიტორთან გამოცდების წინ.

გამოცდების წინა პერიოდში რეპეტიტორობის ზრდა სხვა ქვეყნებშიც გამოვლინდა. მაგალითად, მავრიკში დაწყებითი კლასების ბოლოს და საშუალო სკოლის ქვედა და ზედა კლასების დამთავრებისას მოსწავლეები მნიშვნელოვან გამოცდებს აბარებენ, რომლის დროსაც კერძო რეპეტიტორობის ინტენსივობა მაქსიმუმს აღწევს (ობეგადო, Obeegadoo, 2007). ნამიბიაში კერძო რეპეტიტორობის ინტენსივობა მეათე და მეთორმეტე კლასების გამოცდების წინ იზრდება (ნგიონანიე, Ngyiyoonye, 2007). ვიეტნამში და სინგაპურში ეს ინტენსივობა დაწყებითი და საშუალო კლასების ბოლოს იზრდება (დანგი, 2007; თანი, 2009; Dang, 2007; Tan, 2009).

ცხრილი №6 წარმოადგენს მონაცემებს ინდოეთის ოთხი შტატიდან და ასახავს ინტენსივობის განსხვავებულ განზომილებას. ის აჩვენებს საგნების რაოდენობას, რომლებშიც მოსწავლეები რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ. ქვედა საშუალო კლასების დონეზე კერძო რეპეტიტორობის ყველაზე დიდი სიხშირე და ყველაზე ძლიერი ინტენსივობა ჰქონდა (იხ. ცხრილი №4 ზემოთ). ანდჰრა პრადეშში რეპეტიტორობის ინტენსივობა და სიხშირე ყველაზე დაბალი იყო. საშუალო სკოლის ზედა კლასებში ნაკლებად დადიოდნენ კერძო გაკვეთილებზე ბევრ საგანში ერთდროულად, რადგან სასწავლო პროგრამის მიხედვით მათ ნაკლებ საგანში უნდა მიეღოთ სპეციალიზაცია. საშუალო სკოლის ქვედა კლასებში სასწავლო პრო-

გრამით გათვალისწინებული ძირითადი საგნები იყო მშობლიური ენები, ინგლისური, ჰინდი, მათემატიკა, ზოგადი მეცნიერება და სოციალური მეცნიერებები. მოსწავლეთა 90 პროცენტი მათემატიკაში ემზადებოდა, ხოლო მომდევნო ადგილებს ბუნების მეცნიერებები და ინგლისური იკავებდნენ (სუჯათა, Sujatha 2007, გვ.12). კერალაში მოსწავლეთა 98.8 პროცენტი ემზადებოდა მათემატიკაში. უთარ პრადეში კი 73 პროცენტი ემზადებოდა ამ საგანში, სავარაუდოდ იმიტომ, რომ ამ შტატში მათემატიკა სავალდებულო საგანი არ არის. საშუალო სკოლის ზედა კლასებში მეცნიერებების და მათემატიკის განხრის უფრო მეტად ემზადებოდნენ კერძოდ ვიდრე სხვა განხრის (ცხრილი №7).

**ცხრილი 6. მოსწავლეთა პროცენტულობა კერძოდ მომზადებული საგანთა რაოდენობის მიხედვით ინდოეთში, 2005 წელი**

	ქვედა საშუალო კლასები			ზედა საშუალო კლასები				
	1 საგანი	2 საგანი	3 საგანი	ყველა საგანი	1 საგანი	2 საგანი	3 საგანი	ყველა საგანი
შტატები								
ანდჰა პრადეში	58.1	36.7	3.4	1.7	-	-	-	-
კერალა	7.0	12.9	12.4	67.6	18.8	47.4	13.1	20.7
მაჰარაშტრა	12.0	21.8	55.3	10.9	38.0	55.9	6.1	0.0
უთარ პრადეში	7.8	21.0	46.8	24.3	35.1	40.6	21.7	2.6
<b>საშუალო</b>	<b>13.3</b>	<b>20.7</b>	<b>39.1</b>	<b>27.0</b>	<b>33.0</b>	<b>49.5</b>	<b>12.4</b>	<b>5.1</b>

წყარო: სუჯათა, Sujatha (2007), გვ.11.

**ცხრილი 7. მოსწავლეთა პროცენტულობა სხვადასხვა საგანში  
კერძო რეპეტიტორთან მომზადების მიხედვით  
ინდოეთის საშუალო სკოლების ზედა კლასებში,  
2005 წელი**

განხრა/ნაკადი	კერალა	მაჰარაშტრა	უთარ პრადეში	საერთო ჯამი
მეცნიერება და მათემატიკა	45.4	55.7	52.1	52.3
ხელოვნება/ჰუმანიტარული საგნები	23.4	19.4	15.0	17.5
კომერცია	20.1	17.8	47.4	19.8
სხვა	0.0	1.6	10.0	4.3

წყარო: სუჯათა, Sujatha (2007), გვ.13.

თუ კერძო გაკვეთილებზე გატარებულ საათებს დავუმატებთ სკოლაში გატარებულ საათებს, სასწავლო დღის ხანგრძლივობა შეიძლება ძალიან დიდი გამოვიდეს. ეს აღნიშნა სოუმ (Sou 2007, გვ.5), რომელიც საუბრობდა მაკაოზე ჩინეთში. დაწყებითი კლასების სოფიციალური სასწავლო დღის ხანგრძლივობა 5.5 საათი იყო, მაგრამ რადგან დამატებით 2-4 საათს კერძო გაკვეთილებზე ატარებდნენ, საერთო სასწავლო დღის ხანგრძლივობა 7.5-9.5 საათს აღწევდა. საშუალო სკოლაში სოფიციალური სასწავლო დღე 7 საათს გრძელდებოდა, მაგრამ მოსწავლეები დამატებით 2-3 საათს კერძო მასწავლებელთან ატარებდნენ. სასწავლო დღის ხანგრძლივობა 9-10 საათს აღწევდა. სოუ აღნიშნავდა (გვ.5), რომ კერძო მომზადების საათების დამატება „სერიოზულად არღვევდა დროის განაწილების ნორმალურ პროპორციას“.

**კერძო რეპეტიტორობის სახეობების ცვალებადობა**

კერძო რეპეტიტორობა შეიძლება სხვადასხვა სახით წარიმართოს, რაც ტექნოლოგიების განვითარებასთან ერთად იცვლება. კერძო გაკვეთილები ძირითადად პირისპირ შეხვედრის სახეს ატარებს, მაგრამ შეიძლება ტელეფონის, ტელევიზორის და ინტერნეტის საშუალებითაც

იყოს წარმართული. ადრე კერძო რეპეტიტორობა საფოსტო კორესპონდენციით წარმატური კურსებით ხდებოდა, მაგრამ ახლა ეს ვებ გვერდებმა და ელექტრონულმა ფოსტამ შეცვალა. პირისპირ წარმართული კერძო გაკვეთილის ფორმატიც შეიძლება ცვალებადობდეს. მაღალი შემოსავლის მქონე ოჯახებმა შეიძლება აირჩიონ კერძო რეპეტიტორის დაქირავება, რომელიც ინდივიდუალურად იმუშავებს მათ ბავშვებთან. ასევე შეიძლება კერძო გაკვეთილების ჩატარება პატარა ჯგუფებში, დიდ ჯგუფებში, დიდ სალექციო დარბაზებში, რომლებიც ვიდეო ტექნიკით არის აღჭურვილი. თვითვეულ ამ სახეობას განსხვავებული ზეგავლენა აქვს პედაგოგიკაზე, სამომხმარებლო ფასებზე და სამთავრობო პოლიტიკაზე.

ზოგ ქვეყნებში კერძო გაკვეთილებს ძირითადი სკოლის მასწავლებლები ატარებენ, რომლებიც უკვე ისედაც პასუხისმგებლები არიან თავიანთ მოსწავლეებზე. ერთის მხრივ ეს შეიძლება სასარგებლოდ ჩანდეს მასწავლებლებისთვის, რომელთაც შეუძლიათ დამატებითი დახმარების აღმოჩენა იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც უკვე კარგად იცნობენ. მაგრამ, მეორეს მხრივ, ამან შეიძლება პრობლემები გამოიწვიოს, და უარეს შემთხვევაში შეიძლება შანტაჟის ელემენტსაც შეიცავდეს. მასწავლებლებმა შეიძლება გამოტოვონ ძირითადი სასწავლო პროგრამის ნაწილები სასკოლო გაკვეთილების დროს, რათა მიიზიდონ მოსწავლეები სკოლის შემდეგ ჩატარებულ კერძო გაკვეთილებზე. ბევრ საგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებლები თვითონ წყვეტენ, თუ რომელ მოსწავლეს გადაიყვანენ შემდეგ კლასში. ამიტომ მშობლები იძულებული ხდებიან გადაიხადონ კერძო მომზადების საფასური, და იციან, რომ წინააღმდეგ შემთხვევაში უფრო ძვირი დაუჯდებათ თავიანთი შვილის სწავლა, რადგან ის იძულებული იქნება გაიძეოროს სასწავლო წელი.

კერძო გაკვეთილების დროს სატელევიზიო პროგრამების გამოყენება გვხვდება ისეთ განსხვავებულ ქვეყნებში, როგორებიც არის კორეა და სამხრეთ აფრიკა. სამხრეთ აფრიკაში ასეთი პროგრამები არის როგორც საჯარო ტელევიზიის, ასევე კომერციული ტელევიზიის არხებზე (რედი, Reddy 2007, გვ.14). კერძო მასწავლებლებმა შეიძლება რომელიმე საკითხზე კონტაქტი დაამყარონ ერთერთ სკოლასთან, რომლის მოსწავლეებს შეეძლება თუ შეუძლებიათ შეკითხვების გაგზავნა. მასწავლებლები კი ახსნიან ამ საკითხს მაგალითების მოყვანით. ეს სისტემა მოსწავლეებსა და კერძო მასწავლებლებს შორის უფრო



ხშირი ურთიერთობის საშუალებას არ იძლევა და იშვიათად ატარებს პერსონალური კონტაქტის ხასიათს. ასეთი ტელეგადაცემების დროს მასწავლებლები და მათი მოსწავლეები დისტანციაში შეზღუდულები არ არიან, მაგრამ ასეთი სახის გაკვეთილები ჩვეულებრივ ეროვნულ საზღვრებს არ სცილდება.

ინტერნეტით წარმართული კერძო გაკვეთილები კიდევ უფრო მეტ თავისუფლებას იძლევა დისტანციის მხრივ. ის შეიძლება ერთი ქვეყნის და კონტინენტის საზღვრებსაც კი გასცდეს (ვენტურა, Ventura, 2008a). ელექტრონული ფოსტა, ინტერნეტით კავშირები და ვებ კამერები საშუალებას იძლევა მომსახურება მორგებული იყოს სხვადასხვა კლიენტზე და მის მოთხოვნებზე. კერძო მასწავლებლები, რომლებიც მოსწავლეებს პირისპირ ხედებიან ირჩევენ მჭიდროდ დასახლებულ და ტრანსპორტისთვის ადვილად მისაღწეად ადგილებს, რადგან მათ საკმარის რაოდენობის კლიენტები ესაჭიროებათ წარმატებული საქმიანობისთვის. კერძო გაკვეთილების ინტერნეტით მიმწოდებლებს შეუძლიათ შორეულ მოსახლეობასაც მოემსახურონ, და საქმიანობა ნებისმიერ ხელსაყრელ ენაზე აწარმოონ. მაგალითად, ინდოეთიდან მასწავლებლებს შეუძლიათ მოემსახურონ კლიენტებს აშშ-ში ინგლისურ ენაზე; ხოლო ჩინეთიდან მასწავლებლებს შეუძლიათ თავიანთი საქმიანობის წარმოება ჩინურ ენაზე ჰონგ კონგში, მალაიზიაში ან სინგაპურში.

ეს დაკვირვებები ცხადყოფს, რომ კერძო რეპეტიტორობის სახეობები და საშუალებები განპირობებულია როგორც მიმწოდებლების, ასევე მომხმარებლების მოთხოვნებით. ბევრი კერძო მასწავლებელი არის უნივერსიტეტის სტუდენტი, რომელიც დამატებითი შემოსავლის საშოვნელად ამზადებს საშუალო სკოლის მოსწავლეებს; ამავე მოტივით საშუალო სკოლის მოსწავლეები ამზადებენ დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს. უნივერსიტეტის სტუდენტებს იშვიათად აქეთ საჭირო პროფესიული კვალიფიკაცია კერძო მასწავლებლობისთვის, რომ აღარაფერი ვთქვათ საშუალო სკოლის მოსწავლეებზე. მაგრამ მათ შეუძლიათ უკეთესი ურთიერთობა დაამყარონ მოსწავლეებთან, რადგან მომიჯნავე ასაკობრივ ჯგუფებს განეკუთვნებიან.

ასაკობრივი შკალის მეორე უკიდურესობას პენსიონრები წარმოადგენენ, რომლებიც სიამოვნებით აგრძელებენ საქმიანობას საზოგადოებაში წვლილის შესატანად და დამატებითი შემოსავლის

საშოვნელად. რადგან პენსიონრები სხვა თაობას მიეკუთვნებიან, მათ განსხვავებული სწავლების მეთოდები აქვთ და ნაკლებად ერკვევიან კომპიუტერულ და კომუნიკაციურ ტექნოლოგიებში. ზოგიერთი მათგანი არის ყოფილი სრულ შტატზე მომუშავე მასწავლებელი, რომელსაც პენსიაზე წასვლა აიძულეს საპენსიო კანონით. კერძო რეპეტიტორობის ბაზარზე ნაკლებად აინტერესებთ ოფიციალური საპენსიო ასაკი, არამედ უფრო მეტ ინტერესს იწვევს ფასისა და შემოთავაზებულ მომსახურებას ხარისხს შორის ბალანსი.

თუმცა კერძო რეპეტიტორობის უდიდესი ნაწილი ყოველთვის არაოფიციალურ საწყისებზე მუშაობდა, ბოლო ხანებში ის უფრო ფორმალურად და კომერციულ ხასიათს იძენს. ეს კიდევ ერთი მაჩვენებელია იმისა, რომ ჩრდილოვანი განათლება სულ უფრო მეტად სისტემური ხასიათის ხდება. ჩამოყალიბდა როგორც პატარა და ადგილობრივი, ასევე დიდი და საერთაშორისო კომპანიები. ქუმონი (Kumon) ერთერთი მსხვილი მრავალეროვნული კომპანიაა, რომელიც იაპონიაში 1954 წელს დაარსდა, როდესაც მისი დამაარსებელი ტორუ ქუმონი (Toru Kumon, 1914-1995) თავისი ვაჟიშვილისთვის მათემატიკის დონის გაუმჯობესებას ცდილობდა. ნახევარი საუკუნის შემდეგ, ქუმონი 45 ქვეყანაში 4 მილიონზე მეტ სტუდენტს ემსახურება, განსაკუთრებული პრივილეგიების და უფლებების მინიჭების სისტემით მუშაობს, და მათემატიკაში და ინგლისურში სპეციალიზდება (ქუმონი, Kumon, 2008).

სხვა კერძო მოსამზადებელი ცენტრები, რომლებიც ოფიციალური უფლებებით სარგებლობდნენ არის სილვანი (Sylvan), მათემატიკის და მეცნიერების აკადემია და ოქსფორდის სასწავლო ცენტრი. დეივისი და აურინი (Davies and Aurini, 2006, გვ. 124) აღნიშნავენ, რომ ოფიციალური უფლებების მინიჭება ხელს უწყობს ამ ბიზნესის ზრდას და ხაზი გაუსვავს კერძო რეპეტიტორობის ოფიციალური უფლებების მინიჭების საგრძნობ ზრდას კანადაში.

ტექნოლოგიაც საშუალებას აძლევს კერძო რეპეტიტორობის სხვადასხვა სახეობის წარმოშობას. მისი ნიმუშია სქულსითი (School-City), იაპონური ჯუკუ-ს (juku) ახალი სტილი, რომელიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, რომ ისწავლონ როგორც სახლში ასევე რეგიონალური თავშეყრის ადგილებში პერსონალური კომპიუტერების ქსელის საშუალებით (სუბუკი, Suzuki, 2009). ნეთსქულის (Net-School) მიერ შემოთავაზებულ კურსებს სამი მოდული

აქვთ: (i) სატელევიზიო კონფერენციები და გაკვეთილები; (ii) ვებ გვერდების დახმარებით დამოუკიდებელი სწავლა და (iii) ნაბეჭდი საშუალებებით სწავლა. სქულსითის აქვს თავისი ორგანიზაციული სტრუქტურები და არის დადასტურება იმისა, თუ როგორ შეიძლება კერძო რეპეტიტორობა აღმოცენდეს როგორც დამოუკიდებელი სისტემა ძირითადი სასკოლო სისტემის მიბაძვის გარეშე. იმ „ქალაქებს“ რომელთა მეშვეობითაც სქულსითი ფუნქციონირებს, აქვთ თავიანთი საკუთარი კურსები და ჰყავთ საკუთარი კლიენტები. ისინი ფართო გეოგრაფიულ ტერიტორიას ემსახურებიან. სქულსითის ასევე აქვს დამატებითი კომპანიები, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებენ რეკლამირებაზე, კომპიუტერულ პროგრამებზე, შეფასების სისტემებზე და ინტერპრეტაციაზე.

აღწერილი კერძო რეპეტიტორობის მრავალსახეობები მნიშვნელოვანია განათლების მესვეურთათვის, რათა მათ შეიმუშაონ პასუხი კითხვაზე „როგორი სამთავრობო პოლიტიკა ესადაგება კერძო რეპეტიტორობის ამა თუ იმ ფორმას?“

აქედან გამომდინარე:

- განსხვავებული მიდგომაა საჭირო იმ კერძო რეპეტიტორობისადმი, რომელიც *საბაზრო ეკონომიკით* იმართება და იმ რეპეტიტორობისადმი, რომელსაც მთლიანად ან ნაწილობრივ სამთავრობო უწყებები მართავს. ასეთია მაგალითად აშშ-ს პროექტი „არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“, რომელსაც სამთავრობო კანონმდებლობა უწყობს ხელს.

- *ინტერნეტით* სხვა ქვეყნიდან მიწოდებული კერძო რეპეტიტორობა განსხვავებულ მიდგომას მოითხოვს, ვიდრე პირისპირ შემოთავაზებული რეპეტიტორობა, რომელსაც რეგისტრირებული მიმწოდებლები გვთავაზობენ დასახლებულ პუნქტებში.

- სკოლის მასწავლებლების მიერ *იძულებით თავსმოხვეული* კერძო გაკვეთილები იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებზეც ისინი ისედაც პასუხისმგებლები არიან ძირითად სასკოლო სისტემაში, განსხვავდება იმ კერძო გაკვეთილებისგან, რომლებსაც მშობლები თავიანთი შვილებისთვის *ნებაყოფლობით* ითხოვენ.

- *მომზადებული პროფესიონალების* მიერ შემოთავაზებული კერძო გაკვეთილები განსხვავდება *მოუმზადებელი* საშუალო სკოლის მოსწავლეების ან უნივერსიტეტის სტუდენტების მიერ შემოთავაზებული კერძო გაკვეთილებისგან.

• ერთი ერთზე შემოთავაზებული ინდივიდუალური გაკვეთილები განსხვავდება ვიდეო ეკრანებით აღჭურვილ და დიდ გადაჭედულ სალექციო დარბაზებში ჩატარებული გაკვეთილებისგან.

ყველა ამ ნაირსახეობის კლასიფიცირების შემდეგ განათლების დარგში მომუშავე სპეციალისტებს შეეძლებათ გაანალიზონ და შეაფასონ კერძო რეპეტიტორობის ეკონომიკური, სოციალური და საგანმანათლებლო ზეგავლენა და მნიშვნელობა. ეს განზომილებები არის ამ წიგნის მომდევნო ნაწილის განხილვის საგანი.

## ჩარჩო 2. შეფასება და ანალიზი

„აშკარაა, რომ კერძო რეპეტიტორობა როგორც ასეთი არც კარგია და არც ცუდი. ბევრია დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ და რა პირობებში მიეწოდება ის საზოგადოებას. ვინ სთავაზობს გაკვეთილებს: ძირითადი სკოლის მასწავლებლები, კერძო რეპეტიტორები, თუ კერძო ცენტრები? ვის სთავაზობენ მასწავლებლები გაკვეთილებს: თავიანთ საკუთარ მოსწავლეებს თუ სხვებს? არის თუ არა კერძო რეპეტიტორობა ძირითადი სკოლის დამატებითი ნაწილი? იწვევს თუ არა ის ძირითადი სისტემის კორუმპირებას სხვადასხვა გზით?“ (პუასონი, Poisson 2007, გვ.4).

## ეკონომიკური, სოციალური და საგანმანათლებლო ზეგავლენა და მნიშვნელობა

წიგნის წინა თავებმა გამოავლინა, რომ კერძო რეპეტიტორობის მასშტაბი, ინტენსივობა და მიწოდების სახეები განსხვავდება და მრავალფეროვანია. ეკონომიკური სისტემების, კულტურების და სხვა ცვლადების სიმრავლესთან ერთად ეს ფაქტი მნიშვნელოვან სირთულეს წარმოადგენს კერძო რეპეტიტორობის ეკონომიკური, სოციალური და საგანმანათლებლო ზეგავლენის და მნიშვნელობის დადგენაში. მიუხედავად ამისა, ბევრი რამის სწავლა შეიძლება შედარებით ანალიზის ჩატარებისას.

### **ეკონომიკური ზეგავლენა და მნიშვნელობა**

აშკარაა, რომ კერძო რეპეტიტორობა მსოფლიოს ზოგიერთ ნაწილში დიდი ბიზნესია. ის ყველაზე თვალსაჩინო კორეაშია, სადაც ოჯახების მთელი დანახარჯი კერძო რეპეტიტორობაზე 2006 წელს 24 მილიარდ აშშ დოლარს, ანუ მთლიანი შიდა პროდუქტის 2.8 პროცენტს, შეადგენდა (ქიმი და ლი, Kim and Lee 2008, გვ.3). კორეული კერძო რეპეტიტორობის ინდუსტრია უზრუნველყოფს შემოსავალს რეპეტიტორებისთვის და მასთან დაკავშირებულ სფეროში მომუშავე თანამშრომლებისთვის, რომელთა დანახარჯებს საერთო ეკონომიკური შედეგები მოჰყვება. კერძო რეპეტიტორობაზე საოჯახო დანახარჯების სხვა ნიმუშები:

- *საფრანგეთში*, 2006 წელს სექტორი შეფასებული იყო €2.21 მილიარდად, 10 პროცენტისანი წლიური ზრდით (მელო, Melot 2007, გვ.50).

- *საბერძნეთში*, ინტენსიური მომზადების სკოლები ზედა საშუალო კლასებში 1.1 მილიარდ ევროს მოიხმარდნენ 2000 წელს, რაც აღემატებოდა მთავრობის დანახარჯებს განათლების ამ საფეხურზე (სახაროპოლუსი და თასულასი, Psacharopoulos and Tassoulas 2004, გვ.247).

- *თურქეთში*, 2004 წლის შეფასებით, კერძო რეპეტიტორობის ცენტრების ფასი 2.9 მილიარდ აშშ დოლარს შეადგენდა, რაც მთლიანი ეროვნული პროდუქტის 0.96 პროცენტი იყო – თუმცა სხვა შეფასებები ნაკლები აღმოჩნდა (თანსელი და ბერქანი, Tansel and Bircan 2007, გვ.14).

- *ეგვიპტეში*, 2002 წელს ოჯახები კერძო რეპეტიტორობაზე 81 მილიონ ეგვიპტურ გირვანქას (დაახლოებით 18 მილიონ აშშ დოლარს) ხარჯავდნენ წინა-საუნივერსიტეტო საფეხურზე, რაც მთლიანი შიდა პროდუქტის 1.6 პროცენტს (მსოფლიო ბანკი, World Bank 2002, გვ.26).

რა თქმა უნდა, სხვაგან კერძო რეპეტიტორობის ეკონომიკური ზეგავლენა უფრო მოკრძალებულია. თუმცა, ის იმ მასწავლებელთა შემოსავლის მნიშვნელოვან ნაწილს შეადგენს, რომელთაც დაბალი ხელფასები აქვთ და რომლებიც იძულებულები არიან კერძო გაკვეთილები ჩაატარონ, რათა შეინახონ ოჯახები. მაგალითად, შრი ლანკაში, სახელმწიფო სამსახურში მყოფი მასწავლებლის ყოველთვი-

ური ხელფასი 2007 წელს 108 აშშ დოლარიდან 135 აშშ დოლარამდე ცვალებადობდა (სამათი, Samath 2007, გვ.1). კორპორაციულ სექტორთან შედარებით ეს თანხა უმნიშვნელო იყო. მათემატიკის მასწავლებელს კი კოლომბოს სკოლაში (Colombo school) კერძო რეპეტიტორობით საათში 10 აშშ დოლარი შეეძლო ეშოვნა კერძო რეპეტიტორობით, რაც ნიშნავდა 3-4 დღეში სახელმწიფო ხელფასის თვიური ექვივალენტის გამოძუშავებას. ტაჯიკეთში, 2006 წელს მასწავლებლების ოფიციალური ხელფასი თვეში 24 აშშ დოლარს შეადგენდა; ხოლო კერძო რეპეტიტორობიდან დამატებითი შემოსავალი საათში აშშ 1-2 დოლარი იყო (კოდროვი და ამონოვი, Kodirov and Amonov 2009, გვ.144). სტუდენტების მიერ კერძო რეპეტიტორობით გამოძუშავებულ დამატებით ხელფასს უფრო ფართო ეკონომიკური სარგებელი აქვს. დამატებითი შემოსავალი საშუალებას აძლევს სტუდენტებს გააგრძელონ განათლების მიღება და შეიძინონ ცოდნა და ჩვევები, რაც ქვეყნის ეკონომიკის განვითარებისთვის იქნება სასარგებლო.

თუ რეპეტიტორების შემოსავლიდან ყურადღებას მოსწავლეების ცოდნაზე გადავიტანთ, ვნახავთ, რომ ეკონომიკური თეორიის მიხედვით, მათემატიკის და ენების შესწავლა ადამიანურ კაპიტალში დაბანდების ერთერთი მნიშვნელოვანი ფორმაა, რომელსაც ეკონომიკურ ზრდაში დიდი წვლილი შეაქვს. საჭიროა დაისვას კითხვა, თუ რითი დასაქმდებიან ადამიანები იმ შემთხვევაში თუ არ ისწავლიან. ამ შემთხვევაში საჭიროა „შესაძლებლობის ხარჯის“ (ე.ი. ჩათვლილი ხარჯები, გამოწვეული ალტერნატიული კურსის არჩევით) დადგენა. მაგრამ, რადგან სკოლის მოსწავლეები ეკონომიკურად პროდუქტიულები არ არიან, „შესაძლებლობის ხარჯი“, სავარაუდოდ, შედარებით დაბალი იქნება.

ამავე დროს, ზოგიერთ შემთხვევაში კერძო რეპეტიტორობამ, როგორც შერჩევის მექანიზმმა რესურსების განაწილებაში შეიძლება უთანასწორობები და ხარვეზები წარმოშვას (ქიმი და ლი, Kim and Lee 2008, გვ.31). კორეაში აღნიშნეს, რომ:

იმის გათვალისწინებით, რომ ფინანსური ბაზარი უნაკლო არ არის, კარგი გონებრივი მონაცემების მქონე ბავშვი, რომელსაც ღარიბი მშობლები ჰყავს, შეიძლება მოხვდეს დაბალი ხარისხის უნივერსიტეტში, რადგან მას კერძო

მასწავლებლებისთვის გადასახდელი ფული არ აქვს. ასეთი უთანასწორობა კერძო გაკვეთილებზე სიარულის შესაძლებლობაში ასევე გამოიწვევს ნიჭის არათანაბარ და არაეფექტურ გადანაწილებას, რადგან შენაცვლებადობის ზღვრული ხარისხი განათლებასა და სხვა პროდუქტებს შორის ოჯახიდან ოჯახში ცვალებადობს.

სხვებმაც გააშუქეს რეპეტიტორობის არაეფექტური მხარეები. მათი აზრით, კერძო რეპეტიტორობა რესურსების სასარგებლო დაბანდებს სხვა მიმართულებით უბიძგებს. განსაკუთრებულ პრობლემას ქმნის ის შემთხვევები, როდესაც ძირითადი სკოლის მასწავლებლები განზრახ ამცირებენ სასწავლო პროგრამას და ნაკლებ დროს უთმობენ შესასწავლ საკითხებს ძირითადი სასკოლო გაკვეთილებს დროს, რათა კერძო რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა გაზარდონ. მაგალთად, სუჯათა (Sujatha 2007, გვ.20) აღნიშნავს, რომ ინდოეთში:

...კერძო რეპეტიტორობაში ჩართული მასწავლებლები ძირითად სასკოლო გაკვეთილებს სერიოზულად არ ეკიდებიან და ხანდახან აიძულებენ მოსწავლეებს მიმართონ მათ ან კონკრეტულ მოსამზადებელ ცენტრებს კერძო რეპეტიტორობისთვის. ასე რომ სკოლის მასწავლებლებსა და კერძო მომზადების ცენტრებს შორის ერთგვარი კავშირია ჩამოყალიბებული.

კიდევ ერთი პრობლემა წარმოიშობა გადასახადებთან დაკავშირებით. კერძო რეპეტიტორობის უდიდესი ნაწილი არაოფიციალურად მიმდინარეობს, სადაც სამთავრობო გადასახადების ამკრეფს ხელი არ მიუწვდება. მთავრობის წარმომადგენლები თვლიან, რომ ბევრი ადამიანი, ვისაც წვლილი უნდა შეჰქონდეს საერთო ბიუჯეტში, ამას თავს არიდებს. ის ფაქტი კი, რომ საგადასახადო შემოსავალი იკლებს ნიშნავს, რომ მთავრობებს აღარ შეუძლიათ მიზნობრივად დახარჯონ რესურსები ქვეყნის ეკონომიკური და სოციალური კეთილდღეობისთვის.

### **სოციალური ზეგავლენა**

კერძო რეპეტიტორობის უმეტესი ნაწილი აშკარად აღრმავებს სოციალურ უთანასწორობას, რადგან მაღალშემოსავლიან ოჯახებს ხელი მიუწვდებათ უფრო მეტ და უკეთესი ხარისხის კერძო გაკვეთილებზე, ვიდრე დაბალშემოსავლიან ოჯახებს. გამონაკლისებს წარმოადგენენ მთავრობის მიერ დაფინანსებული ისეთი პროექტები, როგორცაა „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ აშშ-ში, სადაც მთავრობა აფინანსებს მოსწრების მოსწავლეებს ღარიბი ოჯახებიდან, რომ მათ შეძლონ კერძო გაკვეთილებზე სიარული.

### **ზეწოლა ოჯახიდან და სოციალური სივრცე**

კერძო რეპეტიტორობა არის ის სფერო, რომელშიც ოჯახები სოციალური ზეწოლის ქვეშ შეიძლება მოექცნენ. როგორც ქიმმა (Kim, 2007. გვ.11) ჩაიწერა ერთერთი კორეელი დედის სიტყვები, ძირითადი მიზეზი იმისა, თუ რატომ უშვებენ მშობლები შვილებს კერძო რეპეტიტორებთან არის ის, რომ ისინი გრძნობენ სოციალურ წნეხს: „თუ ბავშვი კარგად არ სწავლობს სკოლაში და კერძო გაკვეთილებზეც არ დადის, მაშინ ხალხი ამბობს, რომ დედა ან სრულ ჭკუაზე არ არის ან ღარიბია“. კერძო რეპეტიტორობის გაფართოება ასევე იწვევს ცვლილებებს ოჯახის სტრუქტურაში (ქიმი, Kim 2007, გვ.12).

კორეული ოჯახები ერთი ან ორი ბავშვისგან შედგება. მშობლების თაობაში კი სამიდან ხუთ ბავშვამდე იყო. რადგან ოჯახებში ბავშვების რაოდენობა იკლებს, და იზრდება მოთხოვნა კარგ განათლებაზე, რათა ადამიანებმა მაღალი სტატუსი მოიპოვონ საზოგადოებაში, მშობლები სულ უფრო მეტად მოითხოვენ ინდივიდუალურ ზრუნვას თავიანთი შვილებისთვის, რათა მათ უკეთესი აკადემიური მიღწევები ჰქონდეთ, ვიდრე ამას წინა თაობების მშობლები მოითხოვდნენ. ახალგაზრდა მშობლების აზრით, სკოლები მათ მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებდნენ: სკოლები ინდივიდუალურად არ ეკიდებიან მოსწავლეთა საჭიროებებს, არამედ ასწავლიან მათ ჯგუფურად.



მსგავსი დაკვირვება ჩატარდა საფრანგეთში, სადაც ოჯახების ზომა წინა თაობებთან შედარებით შემცირდა. მშობლები და ბავშვები ბებიებთან და ბაბუებთან აღარ ცხოვრობენ და, შესაბამისად, მათგან დახმარებას ნაკლებად იღებენ. გლასმანი (Glasman 2007, გვ.1) ამტკიცებს, რომ თუ მშობლებს ფინანსური შესაძლებლობა აქვთ, რომ შვილები კერძო რეპეტიტორებთან მიიყვანონ, ეს არის ოჯახში სიმშვიდის დამკვიდრების ერთერთი საშუალება. საშინაო დავალება ხშირად ხდება:

...დაძაბულობის მიზეზი მშობლებსა და შვილებს შორის (განსაკუთრებით თუ ბავშვები თინეიჯერები არიან). აქედან გამომდინარე, ბავშვების გაგზავნა კერძო მომზადების ცენტრში, სადაც მათ დაეხმარებიან სკოლის დავალების შესრულებაში, ოჯახის წევრებს შორის მშვიდობის დამყარების და დაძაბულობის მოხსნის ერთერთი საშუალებაა. საშინაო დავალების შესრულების დაწყება რთული მომენტია, რადგან ბავშვებს არ სურთ სამუშაოს დაწყება. მოზარდის დახმარება იმ სამუშაოს გარკვევაში, რომელიც მას გაუჭირდა, არ არის ადვილი მაშინაც კი (ან განსაკუთრებით მაშინ?), როდესაც მამა ან დედა ამ საგანში კვალიფიციურები არიან. ასე რომ, გაცილებით უკეთესია, თუ ეს პრობლემები სადმე სხვაგან გადაიტრება.

ამ საკითხის შესწავლის დროს გლასმანმა შენიშნა, რომ „მშვიდობის დამყარება“ მშობლებსა და შვილებს შორის შეიძლება უფრო ადვილი იყოს არასასკოლო დაწესებულებაში, ვიდრე სკოლაში:

არასასკოლო სტრუქტურა შეიძლება იყოს საშუამავლო ადვილი, რომელიც არც ოჯახია (დიდი მოლოდინებით და დაძაბულობით, როგორც ზემოთ ვნახეთ), და არც სკოლაა (რომელიც აფასებს და ნიშნებს უწერს მოსწავლეებს). ასეთ გარდამავალ ადგილას მოსწავლეებს შეუძლიათ აღიარონ, რომ მათ ვერ გაიგეს მასალა ან აქვთ დიდი ხარვეზები, მაშინაც კი, როცა არ უნდა ჰქონდეთ. მათ შეუძლიათ აღიარონ, რომ არ უმუშავიათ, მაშინაც კი როცა უნდა ემუშავათ. შეუძლიათ მრავალჯერ ცადონ

დავალების შესრულება, დაუშვან შეცდომები და ისევ სცადონ და ნელ-ნელა გახდნენ თავდაჯერებულები, თუ იქნებიან მშობლების მოუთმენლობისგან და სკოლის სასჯელის შიშისგან შორს.

თუ ამ საკითხს სხვა კუთხიდან შევხედავთ, კერძო გაკვეთილებმა შეიძლება მოსწავლეებს შეთავაზონ ის სოციალური სივრცე, რომელსაც ისინი ვერც ოჯახში და ვერც სკოლაში ვერ პოულობენ. მაგალითად, ეგვიპტეში საშუალო სკოლების უმრავლესობაში არის გენდერული სეგრეგაცია. კერძო გაკვეთილები კი მოსწავლეებს სთავაზობენ მეგობრებთან შეხვედრის და განსაკუთრებით საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობის საშუალებას (ჰართმანი, Hartmann 2008, გვ.58) გვთავაზობს ერთერთი კერძო რეპეტიტორობის ცენტრის მენეჯერის შეხედულებებს: “ვფიქრობ, რომ მოსწავლეების 50% აქ მოდის... რათა ნამდვილად ისწავლონ, ხოლო დანარჩენი 50% მეგობრებთან შესახვედრად მოდის”.

#### *გენდერული განზომილებები*

როდესაც გენდერულ განზომილებებს განვიხილავთ, კერძო რეპეტიტორობა სხვადასხვა ძალებთან სხვადასხვანაირ მიმართებაშია. ამათგან ყველაზე ნათელი მაგალითია განსხვავებები მოსწავლეთა ჩარიცხვაში. განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის 2007 წლის ფორუმზე თანსელმა და ბერქანმა (Tansel and Bircan, 2007, გვ.7) აღნიშნეს, რომ განვითარებად ქვეყნებში გოგონები ჩამორჩებიან ბიჭებს განათლებაში და „თურქეთი არ არის ამ მხრივ გამონაკლისი”. მათ დასძინეს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ქალებისთვის ეკონომიკური მოგება განათლებიდან ისეთივე მაღალია, ან უფრო მაღალიც, ვიდრე კაცებისთვის, მშობლები მაინც ბიჭებში უფრო მეტ ინვესტიციას დებენ, რადგან ბიჭები ითვლებიან მშობლების მოხუცებულობის ასაკში მათ ფინანსურ საყრდენად. თანსელი და ბერქანი აღნიშნავენ, რომ (გვ.18) 2005-2006 წლებში გენდერული სხვაობა მოსწავლეებს შორის კერძო რეპეტიტორობის ცენტრებში იყო 5 პროცენტული ერთეული, რაც ნიშნავს, რომ ჩარიცხული მოსწავლეების 52.5 პროცენტი ბიჭები იყვნენ და 47.5 პროცენტი კი გოგონები. თუმცა ეს საშუალო სკოლის კურსდამთავრებულების სხვაობასთან შედარებით უფრო ნაკლები სხვაობა იყო. იქ სხვაობა

9.2 პროცენტს შეადგენდა (54.6 პროცენტი ბიჭები, 45.4 პროცენტი გოგონები). ამ მხრივ, კერძო რეპეტიტორობის ცენტრები უფრო მეტად გენდერულად დაბალანსებული აღმოჩნდა, ვიდრე ძირითადი საშუალო სკოლის სისტემა. ამისი ახსნა შეიძლება იმ ფაქტით, რომ მაღალშემოსავლიანი ოჯახები გოგოებისთვისაც და ბიჭებისთვისაც უზრუნველყოფდნენ კერძო გაკვეთილებს, და აქედან გამომდინარე, იქ ნაკლები გენდერული დისკრიმინაცია იყო, ვიდრე დაბალშემოსავლიან ოჯახებში.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სუჯათამ (Sujatha, 2007) ასევე მიუთითა გენდერულ უთანასწორობაზე ინდოეთში, სადაც კერძო გაკვეთილებზე ბიჭების უფრო მაღალი პროცენტული ჩარიცხვა კულტურული და ეკონომიკური ფაქტორების კომბინაციით აიხსნება.

ქვემოთ მოყვანილია მაგალითები იმ ქვეყნების მონაცემებიდან, რომლებშიც მსგავსი ტენდენციებია:

- ბაქმანი (Buchmann 2002, გვ.142-143) აღნიშნავდა, რომ კენიაში მნიშვნელოვანი წინსვლა მოხდა ძირითად სასკოლო სისტემაში გენდერული თანასწორობის მხრივ, მაგრამ ამავე დროს დასძინდა, რომ დასაქმების პერსპექტივის მხრივ, გენდერული სტერეოტიპების არსებობა და სახლის საქმეში ბავშვების წვლილის შეტანის მოლოდინი განსაზღვრავს მშობლების გადაწყვეტილებას, რომ ქალიშვილების დამატებით განათლებაში ნაკლები რესურსები დააბანდონ, ვიდრე ბიჭების განათლებაში. ეს განსაკუთრებით მაშინ ხდება, როდესაც ოჯახის ბიუჯეტი საკმაოდ შეზღუდულია (ღარიბი ან მრავალშვილიანი ოჯახები). ბაქმანი აღნიშნავდა, რომ გოგონები უფრო მეტ საოჯახო საქმეს აკეთებენ, ვიდრე ბიჭები. ეს ფაქტი კი გადამწყვეტ როლს თამაშობს გოგონების შანსების შემცირებაში, რომ მოემზადონ კერძო რეპეტიტორებთან.

- კორეაში, ქიმის და ლის (Kim and Lee 2008, გვ.25) მიერ ჩატარებულმა კვლევამ დაადგინა კერძო რეპეტიტორობაზე 0.51 შემოსავლის ელასტიურობა ბიჭებისთვის და 0.57 გოგონებისთვის. ეს მიუთითებს იმ ფაქტზე, რომ ბიჭებისთვის კერძო რეპეტიტორობა აუცილებელია, ხოლო გოგონებისთვის ფუფუნებად ითვლება. ქიმი და ლი აღნიშნავდნენ, რომ ქალების დასაქმების ხარისხი კაცებისაზე მნიშვნელოვნად ნაკლები იყო, და შესაბამისად, დაბანდებული ფულის უკან დაბრუნების მოლოდინი კაცებისგან უფრო მაღალი იყო.

- ბანგლადეშში, ნათის (Nath 2008, გვ.58) მიერ ჩატარებულმა

კვლევამ დაადგინა, რომ დაწყებით კლასებში ბიჭების 33.8 პროცენტი ემზადებოდა კერძო მასწავლებელთან, და გოგონების მხოლოდ 28.1 პროცენტი.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ტენდენციები ყველგან ერთგვაროვანი არ არის. დენგმა (Dang 2007, გვ.692) ვერ აღმოაჩინა მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავებები ვიეტნამის დაწყებით და საშუალო კლასებში. საკმეიქის (SACMEQ) მონაცემებიც კენიაზე არ შეესაბამება ბუქმანის (Buchmann) მონაცემებს (პავიო და სხვა, Paviot *et al.*, 2008, გვ.153). ელბადავიმ, ალბურგმა და სხვ. (Elbadawy, Ahlburg *et al.*, 2006) ასევე ვერ იპოვეს გენდერული განსხვავებები ეგვიპტეში, რომლებიც ვლინდება ძირითადი განათლების სისტემაში. მკვლევარები მოელოდნენ, რომ 1998 წლის ეგვიპტის შრომითი ბაზრის კვლევა უფრო დიდ განსხვავებებს კერძო რეპეტიტორობის სექტორში აღმოაჩენდა. მათი აზრით, განათლების უპირატესობა ქორწინების ბაზარზე, სადაც უფრო მეტი განათლების მქონე გოგონები მდიდარ და განათლებულ ქმრებს შოულობენ, შეიძლება იყოს იმის მიზეზი, რომ განსხვავებები მოსალოდნელზე ნაკლები აღმოჩნდა. სხვაგან გენდერული განსხვავება ქალების სასარგებლოდაა. მაგალითად, ბაგდასაროვამ და ივანოვმა (Bagdasarova and Ivanov, 2009, გვ.134) აღმოაჩინეს, რომ ყირგიზეთში, გოგონების 65.4 პროცენტი და ბიჭების 34.6 პროცენტი ემზადება კერძო მასწავლებელთან. ამ ფაქტის ახსნა იმ გარემოებით შეიძლება, რომ მოსწავლეთა ორი მესამედი განათლებული ოჯახებიდან იყო. ამათგან 65-70 პროცენტი იყო ოჯახიდან, სადაც, სულ მცირე, ერთ მშობელს მაინც ჰქონდა საუნივერსიტეტო განათლება და ხარისხი. ეს ფაქტორი გენდერულ თანასწორობაზე უფრო დიდ გავლენას ახდენდა, ვიდრე ბალანსის დარღვევაზე, სადაც გოგონებს უპირატესობა ენიჭებოდა.

გენდერული განზომილების მეორე მხარე ეხება მასწავლებლებს. ზოგიერთ საზოგადოებებში კერძო გაკვეთილებს უფრო მეტად კაცი მასწავლებლები ატარებენ. კამბოჯაში ჩატარებულმა ერთერთმა კვლევამ გამოავლინა ცვალებადობა, რომლის მიხედვითაც ერთერთი კონკრეტული სოფლის სკოლის არცერთი მოსწავლე არ დადიოდა კერძო მასწავლებელთან კლასებში, მაგრამ მე-4, მე-5 და მე-6 კლასებში პროპორციები იყო 50, 25 და 90 პროცენტი. როდესაც

დირექტორს კითხეს, თუ რატომ იყო პროპორცია მე-5 კლასში გაცილებით ნაკლები, ვიდრე მე-4 და მე-6 კლასებში, მან უპასუხა, რომ მე-5 კლასის მასწავლებელი ოჯახის საქმით იყო დაკავებული და არ შეეძლო რეგულარული გაკვეთილების ჩატარება (ბრეი, Bray 1999b, გვ.60). ჰარტმანმაც (Hartmann 2008, გვ.68) აღნიშნა, რომ მაშინ როდესაც ქალი მასწავლებლები ეგვიპტეში კერძო გაკვეთილებს სახლში ატარებდნენ, კერძო მომზადების ცენტრებში კაცი მასწავლებლების სრული დომინირება იგრძნობოდა. ამ გარემოებას ის ხსნიდა იმ ფაქტით, რომ:

მიზეზები იმისა, თუ რატომ სთავაზობენ ქალი მასწავლებლები კერძო გაკვეთილებს ნაკლებად, აშკარაა. საშინაო ვალდებულებები, განსაკუთრებით თუ მათ ოჯახები ჰყავთ, ქალების დროის და ენერჯის უდიდეს ნაწილს იკავებს. ამის გარდა, განსაკუთრებით ახალგაზრდა გაუთხოვარი ქალებისთვის სოციალურად მიუღებელია ნაშუადღევის შემდეგ შინ არ ყოფნა, სტუდენტების მონახულება ან მათი სახლში დაპატიჟება... ქალი მასწავლებლები ფინანსურად ქმრებზე და ოჯახებზე არიან დამოკიდებული, ამიტომ დამატებით შემოსავალს იმდენად არ საჭიროებენ, რამდენადაც მათი კაცი კოლეგები.

კულტურები საგრძნობლად განსხვავდება მსოფლიოს სხვადასხვა ნაწილში, მაგრამ საერთო ჯამში, კაცი მასწავლებლები უფრო მეტად არიან ჩართული კერძო რეპეტიტორობის ბაზარზე, ვიდრე ქალი მასწავლებლები, და ზეწოლას ახორციელებენ ძირითადი სასკოლო პროცესის მოსწავლეებზე, რომ მათთან მოემზადონ დამატებით გაკვეთილებზე.

#### *სოფლის/ქალაქის მახასიათებლები*

სოციალური უთანასწორობის კიდევ ერთი განზომილება ეხება სოფლის/ქალაქის განსხვავებას კერძო რეპეტიტორობის სახეებში. კერძო რეპეტიტორობა უფრო გავრცელებულია ქალაქებში სამი ძირითადი მიზეზის გამო. პირველი მიზეზი არის ქალაქის მოსახლეობის უფრო მაღალი შემოსავალი. მათ ფინანსურად ხელი მიუწვდებათ კერძო გაკვეთილებზე. მეორე მიზეზი არის მაღალი კონკურენტული

გარემო ქალაქში, სადაც სამუშაო ბაზარზე სულ უფრო იზრდება მოთხოვნა განათლებაზე და კვალიფიკაციებზე. მესამე მიზეზი არის მოსახლეობის სიმჭიდროვე ქალაქებში, რაც ხელსაყრელ პირობებს ქმნის კერძო რეპეტიტორობის ბაზრის გაზრდისთვის და წამახალისებელი ფაქტორია მასწავლებლებისთვის, რომ მოსახლეობას შესთავაზონ კერძო გაკვეთილები.

ფორუმზე წარმოდგენილი ემპირიული კვლევის შედეგები შეიცავდნენ მონაცემებს აღმოსავლეთ ევროპიდან და აზიიდან (სილოვა, Silova 2007, გვ.7). მე-8 ცხრილში წარმოდგენილ ყველა 12 ქვეყანაში კერძო რეპეტიტორობა ქალაქში უფრო მეტად იყო გავრცელებული, ვიდრე სოფელში.

ყველაზე დიდი 24.2 პროცენტია სხვაობა ყაზახეთში იყო. სუჯათას (Sujatha, 2007) მიერ წარმოდგენილი ინდოეთის სოფლის სკოლების მონაცემების მიხედვით, ქვედა საშუალო კლასების მოსწავლეების 29 პროცენტი ემზადებოდა კერძო რეპეტიტორებთან, მაშინ როდესაც ქალაქში იმავე კლასების მოსწავლეების 64 პროცენტი დადიოდა კერძო გაკვეთილებზე (იხ. ცხრილი 9). საერთო სურათი კი იყო ისეთი, რომ სოფლის სკოლებში მოსწავლეები, რომლებიც აკადემიურად ჩამორჩენილები იყვნენ და ვერ ახერხებდნენ კერძო მასწავლებლებთან სიარულს, ხშირ შემთხვევაში სწავლას თავს ანებებდნენ ან სკოლიდან ირიცხებოდნენ.

**ცხრილი 8. სოფლის და ქალაქის განსხვავებები კერძო რეპეტიტორობის ტენდენციებში აღმოსავლეთ ევროპაში და აზიაში (%)**

	სოფელი	ქალაქი
აზერბაიჯანი	87.8	95.0
ბოსნია და ჰერცეგოვინა	56.9	57.7
ხორვატია	50.1	61.6
საქართველო	76.9	81.2
ყაზახეთი	56.6	70.1

ყირგიზეთი	37.7	61.9
ლიტვა	54.9	69.7
მონღოლეთი	69.8	71.6
პოლონეთი	59.9	70.1
სლოვაკეთი	54.7	58.2
ტაჯიკეთი	41.0	49.9
უკრაინა	77.7	82.0

წყარო: სილოვა (Silova 2007, გვ.7).

**ცხრილი 9. ქვედა საშუალო კლასების მოსწავლეთა პროცენტულობა, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებიან ინდოეთის ოთხი შტატის ქალაქებში და სოფლებში**

	სოფლები	ქალაქები
ანდჰრა პრადეში	20.7	38.7
კერალა	66.5	70.6
მაჰარაშტრა	29.3	72.7
უთარ პრადეში	32.0	52.7
<b>ჯამი</b>	<b>29.0</b>	<b>64.0</b>

N = სოფელი 1,492; ქალაქი 2,539.

წყარო: სუჯათა (Sujatha 2007, გვ.5).

ეს სტატისტიკური მონაცემები ეხმაურება სხვა ლიტერატურაში მოცემულ მონაცემებს. მაგალითად, 1998 წელს ეგვიპტის შრომის ბაზრის კვლევის შედეგად გამოვლინდა შემდეგი მონაცემები: ქვეყნის

27 გუბერნიიდან 22 გუბერნიაში 4,816 გამოკითხულ ოჯახში მოსწავლეების 39.6 პროცენტი დადიოდა კერძო მასწავლებელთან სოფლებში, ხოლო 52.0 პროცენტი ქალაქებში (ელბადავი და სხვ., Elbadawy *et al.*, 2006, გვ.16). ბავშვების განათლებაზე დახარჯული თანხები კიდევ უფრო მეტად განსხვავდებოდა: 188.9 ეგვიპტური ფუნტი / გირვანქა სოფლებში, და 491.5 ეგვიპტური ფუნტი / გირვანქა ქალაქებში. ბანგლადეშშიც (ნათი, Nath 2008, გვ.58) დაწყებითი სკოლების პირველკლასელების 19.6 პროცენტი ემზადებოდა კერძოდ სოფლებში, და 43.6 პროცენტი ქალაქებში. მე-5 კლასში, დაწყებითი სკოლის ბოლოს, სხვაობა კიდევ უფრო დიდი იყო: 35.6 პროცენტი სოფლებში და 62.2 პროცენტი ქალაქებში. ეს სტატისტიკური მონაცემები ასახავენ როგორც მოთხოვნას, ასევე მიწოდებას. ამ უკანასკნელს რაც შეეხება, უოტსონი (Watson 2008, გვ.10) აღნიშნავდა, რომ ავსტრალიის სოფლებში და მოშორებულ რეგიონებში კერძო მასწავლებლების უკმარისობა მნიშვნელოვან დაბრკოლებას წარმოადგენდა მთავრობის ვაუჩერული გეგმის განხორციელებისთვის. სტუდენტები ამ რეგიონებში ერთიან სტანდარტულ გამოცდებზე მუდმივად იღებდნენ ეროვნულ საშუალო მაჩვენებელზე ნაკლებ ქულებს.

### *ეთნიკურობა და რასა*

სოციალური უთანასწორობის კიდევ ერთი განზომილება ეთნიკურობას და რასას ეხება. მაგალითად, 1997-1998 წლებში, ვიეტნამში ჩატარებულმა კვლევამ გამოავლინა, რომ დაწყებითი სკოლის ეთნიკური უმრავლესობის მოსწავლეების 37.0 პროცენტი და ეთნიკური უმცირესობის 7.1 პროცენტი კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა (დენგი, Dang 2007, გვ.688). საშუალო სკოლის ქვედა კლასებში პროპორციები იყო 60.7 და 19.0 პროცენტი; ხოლო საშუალო სკოლის ზედა კლასებში – 78.0 და 55.9 პროცენტი.

სხვა გარემოებებში, ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეები შეიძლება უფრო მეტად ემზადებოდნენ კერძო რეპეტიტორებთან. აირსონმა და რაშფორთმა (Ireson and Rushforth 2005, გვ.6) დაადგინეს, რომ ინგლისში ბაზრით დომინირებულ გარემოში სამხრეთ აზიელი, ჩინელი და აფრო-კარიბული წარმოშობის მოსწავლეები უფრო მეტად ემზადებოდნენ კერძო მასწავლებლებთან, ვიდრე თეთრი ევროპელები. კანადაში, კერძო რეპეტიტორობის უდიდესი ნაწილი ვანკუვერში და ტორონტოში ჰონგ კონგელ, ტაივანელ და ჩინელ მიგრანტებზე მოდის.



განსხვავებულ კონტექსტში, აშშ-ში სამთავრობო პროექტი „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ წარმატებით აფინანსებდა დაბალი აკადემიური მოსწრების აფრო-ამერიკული და ესპანური წარმოშობის მოსწავლეებს (ციმერი და სხვ., Zimmer *et al.*, 2007; მორი, Mori, 2009).

### **საგანმანათლებლო ზეგავლენა**

სხვა ჩრდილებისგან განსხვავებით, ჩრდილოვანმა განათლებამ შეიძლება ზეგავლენა იქონიოს იმ სხეულზე, რომელსაც ის ბაძავს. უმეტეს შემთხვევაში, შეიძლება ჩაითვალოს, რომ კერძო რეპეტიტორობა მხარს უბამს ძირითად სასკოლო სისტემას და მოსწავლეებს სთავაზობს დამატებით ვზას სასწავლო მასალის ათვისებაში. მაგრამ, ზოგიერთ გარემოებაში ის აკნინებს ძირითად სასკოლო სისტემას. მთავრობის მიერ დაფინანსებული კერძო მომზადების პროექტები, რომლებიც გამიზნულია დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების დასახმარებლად, განსხვავდება საბაზრო ძალებით მართული კერძო რეპეტიტორობისგან. თუმცა თითოეულ მათგანში ფართო სახეცვლილებები შეიძლება აღმოჩნდეს. პუასონმა (Poisson, 2007) გააშუქა საგანმანათლებლო ზეგავლენის რამდენიმე განზომილება. ესენია: სასკოლო აღჭურვილობის გამოყენება, სასწავლო დრო, სასწავლო პროგრამის შინაარსი და პედაგოგიკა, მასწავლებლების მიერ ჩატარებული გაკვეთილების ხარისხი, მოსწავლეების მიერ მასალის ათვისება, და კლასის დინამიკა (იხ. აგრეთვე დენგი და როჯერსი; Dang and Rogers 2008, გვ.8-14). შემდეგი თავები ნიშუშებს განიხილავს.

*დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეთა დასახმარებლად*

*მთავრობის მიერ*

*დაფინანსებული პროექტები*

განათლების საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმის მონაწილეებს შორის იყო ინგლისის ბავშვთა სკოლების და ოჯახების დეპარტამენტის (DCSF) თანამშრომელი, რომელმაც მოხსენება გააკეთა 2007 წელს დაწყებულ საპილოტე პროექტზე (ტილორი, Taylor, 2007). „მნიშვნელოვანი პროგრესის“ გეგმა გულისხმობს ინდივიდუალურ კერძო გაკვეთილებს, ბავშვების სწავლაში დასახმარებლად, რათა აღმოიფხვრას უთანასწორობა განათლებაში მიღწევების შესაძლებლობაში. პროექტის მოსამზადებელი ნაწილში, მისმა შემქმნელებმა

შეაფასეს კერძო რეპეტიტორობის ზეგავლენა ინგლისში, ავსტრალიასა და აშშ-ში.

მონაცემები ინგლისზე, რომლებზეც დოკუმენტში იყო საუბარი, აირსონმა (Ireson, 2004) და აირსონმა და რაშფორთმა (Ireson and Rushforth, 2005) შეაგროვეს. ამ უკანასკნელმა ნაშრომმა დაადგინა, რომ (გვ.4) შერჩეული მე-6, მე-11 და მე-13 კლასელების 27 პროცენტი კერძო მასწავლებელთან ემზადებოდა. მკვლევარებმა აღნიშნეს, რომ ყველაზე პოპულარული საგანი მათემატიკა იყო, რომელსაც მოსდევდა ინგლისური (კითხვა და წერა მე-6 კლასელებისთვის), და მეცნიერება. სხვა მნიშვნელოვანი აღმოჩენები იყო შემდეგი:

- კერძო რეპეტიტორთან სიარულის მთავარი მიზეზი იყო ტესტების და გამოცდების კარგად დაწერა (მოსწავლეთა ორი მესამედის მოსაზრებით).
- საშუალო სკოლის მოსწავლეებს ხანდახან აპყავდათ კერძო მასწავლებლები, რათა მათ დახმარებოდნენ იმ მასალის ათვისებაში, რომელიც გამოტოვეს ავადმყოფობის გამო.
- კერძო გაკვეთილების ხარისხი აკადემიურ მიღწევებზე ახდენს ზეგავლენას. კერძო გაკვეთილების პროგრამებიც საგმნობლად განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან.
- კერძო რეპეტიტორობას უმნიშვნელო ზეგავლენა ჰქონდა საშუალო სკოლის დამამთავრებელ სერთიფიკატზე (ატესტატზე) თეთრკანიანი მოსწავლეებისთვის, მაგრამ უფრო დადებითი ზეგავლენა ჰქონდა ფერადკანიან მოსწავლეებზე (თუმცა მცირე რაოდენობა იყო გამოკითხული). საერთო ჯამში, ეფექტი იყო მცირედი და დადებითი. მათემატიკაში, კერძო გაკვეთილზე სიარული ბიჭებს უფრო მეტად ეხმარებოდა, ვიდრე გოგონებს საშუალო სკოლის დამამთავრებელი სასერთიფიკატო (საატესტატო) გამოცდებზე.

რადგან კერძო რეპეტიტორობა განსხვავდებოდა სხვადასხვა კონტექსტში, სისტემური მონაცემები ძალიან მცირე რაოდენობით მოიპოვებოდა იმაზე, თუ ვისთვის რა იყო უფრო სასარგებლო და რა გარემოებებში.

რაც შეეხება ავსტრალიას, ტეილორი (Taylor 2007, გვ.5-6) განიხილავდა სამთავრობო ინიციატივას, რომელიც გამიზნული იყო იმ ჩამორჩენილი მოსწავლეების დასახმარებლად, რომლებმაც 2003 წელს მესამე წლის ეროვნული კითხვის უნარის მინიმალური ზღვარი ვერ გადალახა. ინიციატივა უზრუნველყოფდა მშობლებს ან

მომვლელებს ვაუჩერებით, რათა 700 ავსტრალიური დოლარის ფარგლებში დაეფარათ ბავშვების ინდივიდუალური გაკვეთილების თანხა კითხვის გასაუმჯობესებლად (იხ. აგრეთვე უოტსონი, Watson, 2007, გვ.6). პროექტი შემდეგ შეფასებული იყო კერძო გაკვეთილების წინა და შემდგომი კითხვის უნარების შეფასებით, და კერძო მასწავლებლების და მშობლების გამოკითხვით, თუ რამდენად დაეხმარა კერძო გაკვეთილები მათ შვილებს კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში. 2003 წელს 19,000 მესამე საფეხურის მოსწავლემ ვერ გადალახა მინიმუმის ზღვარი (მთელი რაოდენობის 7.6 პროცენტი). ამათგან 6,200-მა მოსწავლემ მიიღო მონაწილეობა ამ პროექტში, ხოლო 5,443 მოსწავლე მთლიანად კერძო გაკვეთილებით იყო დატვირთული. შეფასებამ ცხადჰყო, რომ ამ პროექტმა შესაძლებლობა მისცა მოსწავლეებს გაეუმჯობესებინათ კონცენტრაცია და მეტი ყურადღება გაემახვილებინათ სწავლაზე. ის აგრეთვე დაეხმარა მათ, რომ ესწავლათ სირცხვილის გარეშე და აღუდგინა საკუთარი თავის პატივისცემა. სკოლასთან და ოჯახთან დაკავშირებულმა ფაქტორებმაც მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა წარმატების მიღწევაში, რაც ზოგიერთ შტატში მნიშვნელოვანი იყო. მაგალითად, ვიქტორიას შტატში, მოსწავლეების 89 პროცენტმა გამოასწორა კითხვის ჩვევები 1.7 წლის მოგებით. თუმცა, ეს მაინც საპილოტე გეგმად რჩებოდა, რაც დამაჯერებელი დასკვნებისთვის უფრო მეტ გამოცდილებას მოითხოვდა. უოტსონი (Watson 2007, გვ.9) დასძინდა, რომ სხვა საგანმანათლებლო პროექტებთან შედარებით გეგმის ფინანსური ეფექტურობის (ხარჯების ეფექტურობის) დასასაბუთებლად საკმაოდ მონაცემები იყო ხელმისაწვდომი.

მესამე პროექტი, რომელიც ტეილორმა (Taylor, 2007, გვ.6-7) განიხილა, იყო ჩიკაგოში განხორციელებული „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“. 2005 წელს ჩიკაგოს საჯარო სკოლებმა კონტრაქტი დაუდეს 30 კერძო კომპანიას და სააგენტოს, რომ 50 მილიონი აშშ დოლარის სანაცვლოდ დახმარებოდნენ 343 სკოლის 60,000 მოსწავლეს. კერძო გაკვეთილებს სთავაზობდნენ როგორც მოგებაზე მომუშავე ასევე არამოგებაზე მომუშავე სააგენტოები. ჩიკაგოს საჯარო სკოლები თავიანთ პროგრამასაც აფინანსებდნენ, რაც მოსწავლეთა ნახევარს მოიცავდა. შეფასებამ გამოავლინა, რომ იმ მოსწავლეებში, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ, გაცილებით საგრძნობი წინსვლა შეინიშნებოდა, ვიდრე იმათში, ვისაც

კერძო რეპეტიტორობა შესთავაზეს, მაგრამ მათ უარი განაცხადეს კერძო გაკვეთილებზე. პროექტში მონაწილე მოსწავლეებს ყველაზე დაბალი აკადემიური მოსწრება ჰქონდათ. ერთი წლის განმავლობაში, იმ მოსწავლეებს, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ, 1.09 წლიანი წინსვლა ჰქონდათ კითხვაში და 0.94 წლიანი წინსვლა მათემატიკაში. ეს მაჩვენებლები იმ წინსვლის მაჩვენებლებზე მაღალი იყო, რაც იმ მოსწავლეებს ჰქონდათ, რომლებიც აკმაყოფილებდნენ რეპეტიტორობის პროგრამაში მონაწილეობის მოთხოვნებს, მაგრამ უარი განაცხადეს მონაწილეობაზე. მათ 1.03 და 0.92 წლიანი წინსვლა ჰქონდათ. მაგრამ რეპეტიტორობის პროექტში მონაწილეების მაჩვენებლები საერთო საქალაქო მაჩვენებლებზე მაინც ნაკლები იყო. ამ უკანასკნელის მაჩვენებლები შესაბამისად 1.06 და 1.01 იყო. ტეილორმა ოთხი ძირითადი პრობლემა წამოჭრა ჩიკაგოს გამოცდილებიდან:

- კერძო რეპეტიტორობის შემოთავაზება ხდებოდა უფასო სკოლის საუზმის კრიტერიუმის დაკმაყოფილების მიხედვით (ე. ი. კერძო რეპეტიტორობას სთავაზობდნენ იმ მოსწავლეებს, ვისაც უფასო სასკოლო საუზმე ეკუთვნოდა). ეს კი ეკონომიკური სტატუსით უფრო იყო გადაწყვეტილი, ვიდრე აკადემიური საჭიროებით. ზოგიერთი მოსწავლე, რომელსაც რეპეტიტორობა ესაჭიროებოდა, ვერ მოხვდა ამ პროექტში. მშობლები ირჩევდნენ იმ საგნებს, რომლებშიც ბავშვები უნდა მომზადებულიყვნენ. ისინი ხშირად არასწორ არჩევანს აკეთებდნენ. კერძო მომზადების კომპანიები ფართო რეკლამით, წახალისებებით და ინტენსიური რეპეტიტორობით იზიდავდნენ მშობლებს, მაგრამ ეს მოსწავლეებისთვის აკადემიურად მომგებიანი არ იყო.

- კერძოდ მოსამზადებელი ჯგუფების ზომა მნიშვნელოვნად ვარირებდა. გაკვეთილების ნაწილი ინდივიდუალურად ტარდებოდა, მაგრამ უმრავლესობა მიმდირებოდა 20-კაციან ჯგუფებში.

- შეფასების და მიმწოდებლის პასუხისმგებლობის უნივერსალური მეთოდები და კრიტერიუმები არ არსებობდა. მოსწავლის წარმატების შემთხვევაში დაფასებას კერძო რეპეტიტორი იღებდა და არა სკოლა. ძალიან ცოტა კომპანია აფასებდა გაკვეთილს, და ძალიან ცოტა რეაგირებდა მშობლების ან მასწავლებლების მოთხოვნაზე.

- კომპანიები, რომლებიც ბავშვების მასწავლებლებს რეპეტიტორებად ქირაობდნენ, უფრო დიდი ზეგავლენა ჰქონდათ. ბევრი ამ მასწავლებლებთან მიცემულ მასალებს ადაპტირებას უკეთებდა,

რათა მოერგო მოსწავლეების საჭიროებებზე. ასეთ კერძო რეპეტიტორებს ჩვეულებრივ კარგი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეები ჰყავდათ, და მშობლების კარგი რეკომენდაციებით და სკოლების მაღალი ნდობით სარგებლობდნენ.

ამ ფაქტების გათვალისწინებით, 2007 წელს ინგლისში საპილოტე პროექტი დაიწყო, რომელიც ერთი-ერთზე მეცადინეობის სრულ ხარჯებს ფარავდა საბაზისო სტადიების 2 და 3 დონეების (7-11 წლის და 11-14 წლის ბავშვები) 484 სკოლის მოსწავლის 10 პროცენტისთვის. ეს მოიცავდა კერძო გაკვეთილების 10 საათს და დამატებით თითო მოსწავლესთან სკოლისა და რეპეტიტორის 2-საათიან კონტაქტს თითო საგანში, ინგლისურში და / ან მათემ-ატიკაში.

მსგავსი პროგრამა მუშაობს სინგაპურში (თენი, Tan 2009). 1980-იან წლებში მთავრობა ღელავდა აკადემიურ მიღწევაში რასულ დისბალანსზე, განსაკუთრებით დაბალ მაჩვენებლებზე ეთნიკურ მალაიზიელებში ჩინელებთან და ინდოელებთან შედარებით. მთავრობის წარმომადგენლებმა გამოჰყვეს თანხები, რათა მალაიზელი / მუსულმანი ბავშვების დამხმარე განათლების საბჭოს (მენდაკი, MENDAKI) მათთვის კერძო მასწავლებლებთან მომზადება უზრუნველყო. მთავრობამ ასევე ნება დართო საბჭოს გამოეყენებინა საჯარო სკოლები ძირითადი სასწავლო პროცესის შემდგომ საათებში, და მასწავლებლებს ტრენინგი ჩაუტარა, რომლებიც მოხალისეებად ან დაბალ ხელფასზე მუშაობდნენ. რეპეტიტორობის პროგრამები პირველად მენდაკიმ (MENDAKI) წამოიწყო და შემდეგ სინგაპურის ინდოური განვითარების ასოციაციამ (SINDA), რომელიც დღემდე ეფექტური, შედეგიანი და კარგად რეკლამირებულია (იხ. MENDAKI, 2009; SINDA, 2009).

ასევე აღსანიშნავია პარალელური გეგმა სამხრეთ აფრიკაში, რომელზეც განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე რედიმ გააკეთა მოხსენება (Reddy, 2007). სმხრეთ აფრიკის მეცნიერებისა და ტექნოლოგიის დეპარტამენტმა (DST) მოითხოვა ჩატარებულიყო კერძო რეპეტიტორობის კვლევა და მიმოხილვა, რათა საშუალო სკოლებში მეცნიერების შესწავლის გაუმჯობესების გზები დასახულიყო. მიმოხილვაში წარმოდგენილი რეკომენდაციების საფუძველზე, დეპარტამენტმა წამოიწყო გეგმა, რომელიც გამიზნული იყო იმ სკოლების გასაუმჯობესებლად, სადაც დაბალშემოსავლიანი

ოჯახების შვილები სწავლობდნენ. რეპეტიტორობის მოდელი გულისხმობდა მეცადინეობებს ერთი-ერთზე, პირისპირ მასწავლებელთან. მთავრობამ ასევე კერძო სექტორს მიმართა ფინანსური დახმარებისთვის. ეს გეგმა იყო საჩვენებელი მაგალითი მთავრობის მიერ დაფინანსებული ინიციატივისა, რომელიც მიზნად ისახავდა უთანასწორობის შემცირებას და რომელსაც დადებითი ზეგავლენა უნდა მოეხდინა ძირითადი სასკოლო პროგრამის დაძლევაში დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების დახმარებით.

### *ბაზრით რეგულირებული კერძო რეპეტიტორობა*

როგორც ამას წიგნის სხვა სექციები ცხადვყოფს, არსებობს პროექტები, როგორც მხოლოდ საბაზრო ეკონომიკით რეგულირებული წამოწყებები. მათგანაც სწავლის პროცესში შედეგებს მოელიან, რომლის გარეშეც მათზე მოთხოვნა დაიკლებდა. თუმცა, ამ ინიციატივების შეფასებებმა აჩვენა, რომ ზოგი მათგანი უფრო მეტად შთაბეჭდილებებზე და მარკეტინგზეა დაფუძნებული, ვიდრე ფაქტობრივ შედეგებზე. ბევრი რამ არის დამოკიდებული კერძო რეპეტიტორობის სახეობაზე და მოსწავლეების მზადყოფნაზე მაქსიმალურად სასარგებლოდ გამოიყენონ ის. უფრო საგანგაშოა ის ფაქტი, რომ ზოგიერთ კონტექსტში კერძო რეპეტიტორობამ უარყოფითი შედეგები მოუტანა ძირითად სასკოლო განათლებას.

ყველაზე პრობლემური ასპექტებია ისეთი შემთხვევები, როდესაც კერძო რეპეტიტორობა ძირითად სასკოლო განათლებას ჩაენაცვლება. ეს განსაკუთრებით ძირითადი არასასკოლო გამოცდების მოახლოებისას შეინიშნება. ასეთ დროს მოსწავლეები სკოლებს გამოცდებისთვის მოსამზადებლად შეუფერებელ ადგილად თვლიან, რადგან მათ კონკრეტულ მოთხოვნებს ვერ დააკმაყოფილებენ, რადგან სკოლები მოსწავლეთა უფრო ფართო სპექტრს ემსახურება და სოციო-პოლიტიკურ მიზნებს ისახავს. თურქეთში, ამან უკვე ისეთ ექსტრემალურ ზღვარს მიაღწია, რომ მოსწავლეები სამედიცინო ცნობებისთვის ფულს იხდიან, რათა სკოლაში არ იარონ. განსაკუთრებით სემესტრის იმ დროს, როდესაც მოსწავლეები საშუალო და უმაღლეს სასწავლებლებში შესასვლელ გამოცდებს აბარებენ, ისინი ყურადღების უფრო მეტ კონცენტრირებას კერძო გაკვეთილებზე, მოსამზადებელ ცენტრებზე და სახლში მომზადებაზე ახდენენ, ვიდრე სკოლაში სიარულზე. როგორც თანსელი და ბერქანი (Tansel and Bircan, 2007) ამბობენ

ანგარიშში, ამ სეზონზე „მოსწავლეთა უმეტესობა ყალბ სამედიცინო ცნობას იღებს, რაც მათ საშუალებას აძლევს, რომ გააცდინონ სკოლის გაკვეთილები,“ და რომ ეს „ფართოდ გავრცელებული, მიღებული და ძვირი პროცესი გახდა“. 2005 წელს, განმანათლებელთა თურქულმა კავშირმა ჩაატარა 1,078 დამამთავრებელი კლასების მოსწავლის და 1,073 კურსდამთავრებულის გამოკითხვა. კითხვაზე, თუ როგორ ზეგავლენას ახდენდა გამოცდებისთვის მზადება სკოლის დასწრებაზე, დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეების 55 პროცენტმა და კურსდამთავრებულების 49 პროცენტმა უპასუხა, რომ მათ ყალბი სამედიცინო ცნობები მოიპოვეს.

მსგავსი ტენდენციებია აზერბაიჯანში. კაზიმზადე (Kazimzade, 2007) აღნიშნავდა, რომ განსაკუთრებით საშუალო სკოლის დამამთავრებელ კლასებში, მოსწავლეები, როგორც წესი, გაკვეთილებს აცდენენ და სასკოლო საათებში კერძო რეპეტიტორებთან დადიან (იხ. აგრეთვე სილოვა და კაზიმზადე, Silova and Kazimzade 2006, გვ.128). ზოგიერთი მოსწავლე ქრთამსაც კი უხდის სკოლის წარმომადგენლებს, რომ იქნენ დათხოვილი სკოლიდან – და სკოლის ყურნალებში ეწეროს, თითქოს გაკვეთილებს ესწრებიან. ასე ისინი შეძლებენ კერძო გაკვეთილებზე სიარულს. გამოეხმაურა რა ობიგადოს (Obegadoo, 2007) შენიშნავს მავრიკთან დაკავშირებით, კაზიმზადემ აღნიშნა, რომ ამ დროს საკლასო ოთახები განსაკუთრებით დაცარიელებულია, რადგან მოსწავლეთა უმრავლესობა კერძო გაკვეთილებზე დადის.

კერძო რეპეტიტორობის ინტენსივობა ასევე ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა კონცენტრაციაზე. ქიმი (Kim 2007, გვ.16-17) კორეაში რეპეტიტორობის სპეციალური დანიშნულების უმაღლეს სკოლებში (SPH) შესვლაზე ზეგავლენის შესახებ საუბრობს. კერძო მომზადების ცენტრები უფრო შესაფერისად ითვლება გამოცდებისთვის მოსამზადებლად. რადგან მოსამზადებელი ცენტრები დიდ მოთხოვნებს უყენებენ მოსწავლეებს, სკოლის საათების დროს მოსწავლეებს ჩვეულებრივ სძინავთ. თვითონ მოსწავლეები აღიარებენ ამას (ქიმი, Kim 2007, გვ.17):

სკოლის მასწავლებლებს სპეციალური დანიშნულების უმაღლესი სკოლების (SPH) აპლიკანტები არ უყვართ. ისინი გაკვეთილებზე კონცენტრაციას ვერ ახდენენ და სანაცვლოდ სძინავთ. მესამე კლასის მეორე სემესტრის ნიშნებს სპეციალური დანიშნულების უმაღლესი სკოლები

(SPH) ყურადღებას არ აქცევენ. ასე რომ, სკოლის მასწავლებლებს ასეთი მოსწავლეები არ უყვართ, რადგან ისინი გაკვეთილებზე ურევენ...

სპეციალური დანიშნულების უმაღლესი სკოლის მოსწავლეებს მაღალი აკადემიური მოსწრება აქვთ. ისინი კლასში ბევრს არ სწავლობენ. ეს ურევს გაკვეთილებს... ფაქტიურად ბევრ მათგანს გაკვეთილზე სძინავს, რომ შემდეგ კერძო ინსტიტუტის დავალება ან სხვა საჭირო საგნები მოამზადოს... ინგლისურზე მათ უმეტესობას (SPH –ის აპლიკანტებს) სძინავს. ჩვენ უკვე ვისწავლეთ ეს მასალა, და მასწავლებლებმა ეს იციან.

ზემომოყვანილი ციტატა არა მხოლოდ კონცენტრაციის სპექტრის პრობლემას წამოჭრის, არამედ ძირითად სასკოლო პროცესში აკადემიურ მოსწრებებს შორის დიდი სხვაობის საკითხსაც აყენებს. როდესაც კერძო რეპეტიტორობა ეხმარება აკადემიურად ჩამორჩენილ მოსწავლეებს, ის ამ დროს ამცირებს სხვაობას და ეხმარება სკოლის მასწავლებელს. მაგრამ, საბაზრო ეკონომიკით რეგულირებული კერძო რეპეტიტორობის უდიდესი ნაწილი მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს ემსახურება. როგორც ეს მავრიკის მაგალითზეა მოყვანილი (ბაჰ-ლალა, Bah-lalya 2006, გვ.75):

როდესაც ზოგი მოსწავლე დადის კერძო რეპეტიტორთან, ზოგი კი არა, სკოლის მასწავლებლები უფრო დიდ სხვაობას აწყდებიან აკადემიური მომზადების მხრივ. დამატებით კერძო რეპეტიტორობას შეუძლია შესწავლის გაუმჯობესება ჩვეულებრივი გაკვეთილების დროს, მაგრამ ამავე დროს, მას შეუძლია სასკოლო გაკვეთილებზე შესწავლის და სწავლების პროცესის ჩაშლაც.

დაბრკოლებებს შორის შეიძლება იყოს ის ფაქტი, რომ კერძო მასწავლებლების და სკოლის მასწავლებლების პედაგოგიკა განსხვავდება. მაგალითად, მოსამზადებელ ცენტრებში მოსწავლეებმა მათემ-ატიკის ამოცანების მექანიკური ამოხსნა შეიძლება ისწავლონ, იმის ნაცვლად რომ პრინციპების გაგებას დაუთმონ დრო. აშშ-ში, პროგრამა „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ ხშირად გაუკრიტიკებიათ იმისთვის,



რომ არ არის მოთხოვნა დამატებითი მეცადინეობების სტანდარტები და სასკოლო პროგრამები ერთმანეთს შეუთანხმონ. კრიტიკოსები აღნიშნავენ, რომ დამატებითი მეცადინეობების შესწავლას არ მოეთხოვებათ იკონტაქტონ სკოლის მასწავლებლებთან. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ დამატებითი მომზადების ცენტრები „ასუსტებენ სკოლების ორგანიზაციულ უნარს განავითარონ კოჰერენტული სასწავლო პროგრამები” (სანდერმანი, Sunderman 2006, გვ.118).

ალბათ უფრო პრობლემატურია ის სიტუაციები, როდესაც სკოლის მასწავლებლები უგულვებელყოფენ გაკვეთილებს, რადგან იციან, რომ მოსწავლეები დამატებით გაკვეთილებს დაესწრებიან – ხშირ შემთხვევაში იმავე მასწავლებლის მიერ ჩატარებულ გაკვეთილებს. ჰართმანმა (Hartmann, 2008, გვ.52) ჩაიწერა ეგვიპტელი მოსწავლის შეხედულებები, რომლის ქიმიის კერძო მასწავლებელი მისივე სკოლის მასწავლებელი იყო:

სკოლაში, როგორც დინა ამბობს, მოსწავლეები გაკვეთილებზე საუბრობენ ან სხვა საგნებს ამზადებენ. “არავინ აქცევს ყურადღებას. მასწავლებელიც თავს არ იწუხებს მთელი გაკვეთილის ახსნით. მან შეიძლება საკითხი ძალიან ზედაპირულად ახსნას, დეტალების გარეშე, რადგან იცის, რომ ჩვენ ყველა კერძო მასწავლებელთან დავდივართ. ასე რომ, რატომ შეიწუხებს თავს?”

ჰართმანმა აგრეთვე აღნიშნა (გვ.67), რომ ბევრი რეპეტიტორი დამატებით შემოსავალს იღებს იმ სახელმძღვანელოდან, რომელიც მან დაწერა. ეს წიგნები ჩვეულებრივ ბაზარზე და მაღაზიებში იყიდება, მაგრამ აკრძალულია სკოლაში, რადგან ოფიციალურად არ ყოფილა ნებადართული და შეიძლება ჩრდილი მიაყენოს სასწავლო პროგრამების შესწავლას პედაგოგიურ პრაქტიკას.

კერძო რეპეტიტორობის ზეგავლენის სხვა განზომილებები ნათელი გახდება იმ სამი შემთხვევის განხილვიდან, რომლებსაც წიგნის მომდევნო ნაწილი გთავაზობთ. მანამ კი, სასარგებლო იქნება ცხრილის სახით წარმოგიდგინოთ კერძო რეპეტიტორობასა და სასკოლო განათლებას შორის შესაძლო ურთიერთობების შემაჯამებელი მიმოხილვა, რომელსაც პუასონი (Poisson) გთავაზობს (ცხრილი 10).

**ცხრილი 10. კერძო რეპეტიტორობის ზეგავლენა სასკოლო განათლებაზე**

<b>ზეგავლენის სფეროები</b>	<b>ზეგავლენის სახეობები</b>	
	<b>დადებითი</b>	<b>უარყოფითი</b>
განათლების დაფინანსება	<ul style="list-style-type: none"> <li>•მეტი რესურსები მიდის განათლებაზე გლობალურად</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ფონდების არამიზნობრივად მიმართვა, მაშინ როდესაც მათი გამოყენება ძირითადი სკოლის მესვეურებს უკეთ შეუძლიათ;</li> <li>•მშობლებზე განხორციელებული ზეწოლა მასწავლებლების მხრიდან, რომ თანხა გადაიხადონ კერძო მომზადებისთვის;</li> <li>•საშემოსავლო გადასასადის მოკლება სახელმწიფოსთვის</li> </ul>
მასწავლებლების შემოსავალი	<ul style="list-style-type: none"> <li>•დამატებითი შემოსავალი მასწავლებლებისთვის</li> </ul>	
მასწავლებლების მენეჯმენტი		<ul style="list-style-type: none"> <li>•მენეჯმენტის პროცესის დარღვევა (ზეწოლა იმ საბუთაოების განაწილებაზე, რომლებიც ყველაზე მეტი შემოსავლის გარანტიას იძლევა).</li> </ul>
სკოლის აღჭურვილობის გამოყენება	<ul style="list-style-type: none"> <li>•საკლასო საათების გარდა სასკოლო აღჭურვილობის გაუმჯობესებული გამოყენება</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•საჯარო აღჭურვილობის კერძო ინტერესებისთვის გამოყენება</li> </ul>

<p>სასწავლო დრო</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•კლასგარეშე დროის უკე თესად გამოყენება (ნაკლები ზედამხედველობის ქვეშ მყოფი ახალგაზრდების ჩათვლით)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•სწავლების დროის შემცირება (მასწავლებლის გაცდენები);</li> <li>•კერძო რეპეტიტორობაზე უფრო მეტი ყურადღების გამახვილება, ვიდრე დამხმარე მეცადინეობებზე, რომლებიც მასწავლებლების ხელმძღვანელობით იმართება.</li> </ul>
<p>შინაარსი და პედაგოგიკა</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•სასწავლო პროგრამის მხოლოდ ნაწილის სწავლება ძირითადი სასკოლო საათების დროს;</li> <li>•დაზვიერების მეთოდების სესხება კერძო რეპეტიტორებისგან.</li> </ul>
<p>მასწავლებლების მიერ ჩატარებული გაკვეთილების ხარისხი</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•სკოლის მასწავლებლების დატვითვის შემცირება</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•მასწავლებლები ნაკლებ ძალისხმევას იყენებენ ყველა მოსწავლის სათანადო დონეზე მოსამზადებლად;</li> <li>•კერძო მასწავლებლების დაღლილობა და არაეფექტურობა;</li> <li>•მასწავლებლები უკულებელყოფენ თავიანთ ძირითად მოვალეობებს კერძო რეპეტიტორობის სასარგებლოდ (გაცდენები)</li> </ul>
<p>მოსწავლეების სწავლის პროცესი</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ჩვეულებრივი სასკოლო დღის განმავლობაში იწოდებული მასალის ათვისებაში მოსწავლეების დახმარება</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•მძიმე სამუშაო დატვირთვა და მოსწავლეების აღლილობა;</li> <li>•საკლასო პროცესისადმი ინტერესის დაკარგვა;</li> <li>•მოსწავლეები მექანიკურად იმახსოვრებენ მასალას კერძო გაკვეთილებზე მიღებული რჩევების მიხედვით;</li> <li>•მოსწავლეთა გაცდენების გაზრდილი რაოდენობა.</li> </ul>

საკლასო დინამიკა	<ul style="list-style-type: none"> <li>•იმ მოსწავლეების დახმა რება, ვინც ძნელად ითვისებს მასალას</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•კერძო რეპეტიტორობა უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე საკლასო ოთახში დაგროვილი სინერგეტიკული გამოცდილება;</li> <li>•სკოლის მასწავლებლების და კერძო რეპეტიტორების მეთოდოლოგიის შეუსაბამობა;</li> <li>•სკოლის მასწავლებლების უპატივცემულობა;</li> <li>•სკოლის მასწავლებლები მოსწავლეების მომზადების დონეების შორის დიდ განსხვავებებს აწყდებიან</li> </ul>
შეფასებისა და შერჩევის პროცედურები		<ul style="list-style-type: none"> <li>•გამოცდების მოთხოვნების გამკაცრება კერძო რეპეტიტორობის გასასამართლებლად;</li> <li>•უნივერსიტეტში მიღების პროცედურის დამახინჯება</li> </ul>
სტუდენტების მიღწევები	<ul style="list-style-type: none"> <li>•აკადემიურად ჩამორჩენილი მოსწავლეების უკეთესი შედეგები</li> <li>•მოსწავლეების სწავლის და კონკურენტუნარიანობის გაზრდა საგანმანათლებლო ბაზარზე</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•მოსწავლეებს შორის მზარდი სოციალური უთანასწორობა</li> <li>•გაზრდილი სხვაობა, როდესაც მაღალი აკადემიური მოსწრების სტუდენტები დამატებით გაკვეთილებზე დადიან</li> <li>•იმ მოსწავლეების დასჯა, ვინც კერძო რეპეტიტორებთან არ დადის (ძალით ჩაჭრა).</li> </ul>
სახელმძღვანელოების გამოშვება და განაწილება	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ახალი მასალების შექმნის წახალისება, რაც მოსახერხებელია და მოსწავლეებს გამოცდებისთვის მომზადებაში ეხმარება</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•სახელმძღვანელოებში დაზეპირების მეთოდების შემოტანა</li> </ul>

წყარო: პუასონი, Poisson (2007), გვ.14-15.

## სამი შემთხვევის განხილვა

ცალკეული ქვეყნების გამოცდილება საკითხის სირთულეს უფრო ნათლად წარმოაჩენს. ბევრი ქვეყნის შერჩევა შეიძლებოდა, მაგრამ შეზღუდული სივრცის გამო სამი შემთხვევა იყო შერჩეული. კორეა შეირჩა, რადგან კერძო რეპეტიტორობას ხანგრძლივი ისტორია აქვს, და რამდენიმე მთავრობამ ზედიზედ სხვადასხვა პოლიტიკის გატარება სცადა პრობლემის აღმოსაფხვრელად – მაგრამ ნაკლები წარმატებით. მავრიკს გარკვეულწილად მსგავსი ისტორია აქვს, მაგრამ კორეისგან განსხვავებით, ნაკლები მოსახლეობა ჰყავს და კულტურა და კერძო რეპეტიტორობის ძირითადი ტიპებიც განსხვავდება. საფრანგეთი შეირჩა, რადგან მისმა მთავრობამ კერძო რეპეტიტორობის ხელშემწყობი სტრუქტურები დაამკვიდრა, და ბოლო ხანებში ამ მხრივ მნიშვნელოვანი განვითარება შეინიშნება.

## კორეა

სეთი (Seth 2002, გვ.1) კორეის განათლებას აღწერდა, როგორც „ეროვნულ გატაცებას“. მისი კვლევა იმისა, რასაც კორეელები ხანდახან „საგანმანათლებლო ციებცხელებას“ უწოდებენ (იხ. აგრეთვე ლი, Lee, 2005), ცხადჰყოფს, რომ განათლება ამ ქვეყანაში ეკონომიკური და სოციალური ცვლილების ძირითადი ინსტრუმენტია. განსაკუთრებით მეოცე საუკუნის მეორე ნახევრიდან კერძო რეპეტიტორობა განვითარების მნიშვნელოვან კომპონენტად ითვლება.

როგორც ეს განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე ქიმმა (Kim 2007, გვ.1) აღნიშნა, 2007 წელს ზედა კლასების მოსწავლეთა 63.1 პროცენტი კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდა. ზედა კლასების დაწყებით ეტაპზე პროცენტულობა 78.4 იყო, ხოლო დაწყებით კლასებში 88.2 პროცენტს აღწევდა. კორეულ რეპეტიტორობას სხვადასხვა სახეობები აქვს. მაგალითად, 2007 წელს საშუალო სკოლაში, მოსწავლეთა 45.5 პროცენტი ჰაკჰონი-ს (hakwons) სახელით ცნობილ კერძო დაწესებულებებში სწავლობდა, 25.4 პროცენტი ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ კერძო მეცადინეობებზე დადიოდა, 10.4 პროცენტი იმ საშუალო ფურცლებს იყენებდა, რომლებიც მათ კომპანიებმა მიაწოდა და რომელთა დაშუშავების პროცესსაც მშობლები ხელმძღვანელობდნენ ხანდახან რეპეტიტორების კონსულტაციებით. 5 პროცენტი ინტერნეტის მეშვეობით იღებდა კერძო გაკვეთილებს (ქიმი, Kim 2007, გვ.7). მთლიანი საოჯახო

დანახარჯი კერძო რეპეტიტორებზე 2006 წელს 24 მილიარდ აშშ დოლარის ექვივალენტს შეადგენდა (ქიმი და ლი, Kim and Lee 2008, გვ.3). ეს შეადგენდა მთლიანი შიდა პროდუქტის 2.8 პროცენტს, და საჯარო განათლების დაწყებით და საშუალო სკოლებზე მთავრობის დანახარჯის 80 პროცენტის ექვივალენტი იყო.

ამ ციფრებს მთავრობის წარმომადგენლებიც და საზოგადოებაც ორაზროვნად უყურებდა. ქიმა (Kim 2008, გვ.1) აღნიშნა, რომ:

კერძო დამატებითი განათლება კორეაში ერთერთი მწვავე საკითხია. მას ბრალს სდებენ მშობლების ეკონომიკური ტვირთის გაზრდაში, ღარიბებსა და მდიდრებს შორის უთანასწორობის გაღრმავებაში, სასკოლო სასწავლო პროგრამის დამახინჯებაში, სკოლის მასწავლებლების ავტორიტეტის დაკნინებაში, და მოსწავლეთა გაწონასწორებული განვითარებისთვის ხელის შეშლაში.

მავე დროს, ოჯახების კერძო რეპეტიტორებზე მოთხოვნა დიდი და უწყვეტია. მეორე მსოფლიო ომის დასრულებისას, როდესაც კორეამ იაპონიის კოლონიურ მმართველობას თავი დააღწია და დამოუკიდებელი გახდა, წერა-კითხვის უცოდინარობა მოსახლეობაში მაღალმაჩვენებლიანი და ქვეყანა კი ძალიან ღარიბი იყო. ოთხი ათწლეულის შემდეგ ქვეყანამ ინდუსტრიული ტრანსფორმაცია განიცადა და 1996 წელს ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციაში (OECD) გაერთიანება შეძლო, რომელსაც განვითარებული ეკონომიკების „მდიდართა კლუბი“ ეწოდება (ჰენრი, ლინგარდი და სხვ., Henry, Lingardi *et al.*, 2001, გვ.7). სეთმა (Seth 2002, გვ.3) აღნიშნა, რომ ამ წარმატებაში მნიშვნელოვანი წვლილი განათლების სისტემამ, განსაკუთრებით კი კერძო რეპეტიტორობამ, შეიტანა, რადგან „ყურადღება გამახვილებული იყო მასწავლებლის ავტორიტეტზე და მძაფრ კონკურენციაზე, რომელსაც ნაწილობრივ სკოლაში შესასვლელი ძალიან დიდი კონკურსის მქონე გამოცდები იწვევდა. ეს წარმოშობდა სამუშაო ძალას, რომელიც აკადემიური მომზადებით (წერა-კითხვის უნარით) და დისციპლინის მაღალი დონით გამოირჩეოდა, და ქმნიდა კაპიტალისტური ინდუსტრიული რეჟიმისთვის დამახასიათებელ კონკურენციისთვის მზადყოფილ საზოგადოებას“.

### *გამოცდების დომინირება და რეფორმის გატარების მცდელობა*

იაპონურ კოლონიზაციამდე საუკუნეების მანძილზე კორეას სამოქალაქო სამსახურის გამოცდების ძლიერი ტრადიცია ჰქონდა, რომლებიც აკონტროლებდნენ სამთავრობო თანამდებობებზე ხელმისაწვდომობას და დიდ პრესტიჟს ანიჭებდნენ ადამიანთა იმ მცირე რიცხვს, რომლებმაც ვიწრო ჭიშკარში შესვლა მოახერხა (ზენგი, Zeng, 1999). ეს სისტემა ჩინეთის მოდელზე იყო აგებული და კონფუციანიზმს მისდევდა, რომლის მიხედვითაც ფორმალური სწავლა და მეცნიერება ძირითად სოციალურ როლს ასრულებენ. თანამედროვე საგამოცდო სისტემა კი მეოცე საუკუნის იაპონიის კოლონიური ეპოქის ქმნილება იყო და დამოუკიდებელ კორეაში მხოლოდ მცირედი ცვლილებებით შენარჩუნდა. 1950-იან წლებში გადამწყვეტი გამოცდები ტარდებოდა საშუალო სკოლებში, დამამთავრებელ ზედა კლასებში და უნივერსიტეტებში შესასვლელად. საშუალო სკოლის გამოცდები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო და დაწყებითი კლასების მოსწავლეებზე დიდ ზეწოლას ახდენდა. ზოგიერთმა სკოლამ სპეციალური ფასიანი კურსები მოაწყო საღამოობით და შაბათ-კვირას. კლასგარეშე ინტენსიური სწავლების სესიები შემოსავლის მნიშვნელოვანი წყარო გახდა როგორც მასწავლებლებისთვის, ასევე და სკოლებისთვის.

კლასგარეშე საგამოცდო მოსამზადებელი კურსები ფართოდ გააკრიტიკეს, რადგან სტრესის ქვეშ ამყოფებდა ბავშვებს, ფინანსურ ტვირთად აწვებოდა მშობლებს და სოციალურ უთანასწორობას აღრმავებდა. განათლების სამინისტროდან არაერთგზის წამოვიდა დირექტივები, შეწყვეტილიყო კერძო მომზადების პრაქტიკა. 1955 წელს პრეზიდენტ რი სინგმანის (Rhee Syngman) დეკრეტის მიხედვით, ბევრმა სკოლამ და მასწავლებელმა სარგებელი მიიღო „აპლიკანტების რაოდენობასა და სკოლის შესაძლებლობებს შორის დარღვეული ბალანსიდან“, და გამოცხადდა, რომ მომავალში ასეთი ქმედებები, კლასგარეშე მეცადინეობების ჩათვლით, „კანონის სრული ძალით დაისჯებოდა“ (სეთი, Seth 2009, გვ.143).

თუმცა, ამ აკრძალვებს დიდი შედეგი არ მოჰყოლია. მთავრობის მესვეურებმა შემდგომი ნაბიჯი გადადგეს კერძო რეპეტიტორობის შესამცირებლად. სისტემის რეფორმირების მეშვეობით შეარჩიეს მოსწავლეები შესარჩევად განათლების სხვადასხვა საფეხურზე. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი რეფორმა იყო საშუალო სკოლის

გამოცდების შემთხვევითი ლატარეით ჩანაცვლება, რომელიც სეულში 1969 წელს შემოიღეს. სხვა დანარჩენ დიდ ქალაქებში ეს 1970 წელს განხორციელდა, და მთელი ქვეყანა კი 1971 წელს მოიცვა (ქიმი, Kim 2004, გვ.9).

რეფორმა მიზნად ისახავდა:

• სტრესის შემცირებით ბავშვების ნორმალური განვითარების ხელშეწყობას;

• საშუალო სკოლის მოსამზადებელ გამოცდებზე დაწყებითი სკოლების ზედმეტად დიდი ყურადღების გამახვილების შემცირებას;

• კერძო რეპეტიტორობის აუცილებლობის გაუქმებას;

• სხვადასხვა საშუალო სკოლებს შორის განსხვავებების შემცირებას;

• ოჯახებისთვის ფინანსური და ფსიქოლოგიური ტვირთის შემსუბუქებას.

ამ რეფორმებთან ერთად მოხდა სკოლაში ჩარიცხულთა რაოდენობის გაზრდა ეროვნული მიზნის მისაღწევად, რომ უზრუნველყოთ ცხრაწლიანი სავალდებულო განათლება ყველასათვის.

რეფორმა ნაწილობრივ წარმატებული იყო, თუნდაც ხანმოკლედ, მაგრამ სხვა პრობლემები წარმოშვა. სკოლებმა აღმოაჩინეს, რომ ჩარიცხული მოსწავლეების სწავლის დონეებს შორის დიდი განსხვავებები იყო და მასწავლებლებს მეთოდები შესაბამისად უნდა მოერგოთ მათზე. საშუალო სკოლის გამოცდების გაუქმება და ჩარიცხულთა რაოდენობის გაზრდა ნიშნავდა, რომ კრიტიკულმა ეტაპმა შეძლევ საფეხურზე გადაინაცვლა. ამბიციურმა და ნიჭიერმა მოსწავლეებმა გააცნობიერეს, რომ შერეული შესაძლებლობების კლასებში მათი მოთხოვნები სრულად არ კმაყოფილდებოდა საშუალო სკოლებში და მიმართეს კერძო რეპეტიტორებს ზედა კლასებში გადასასვლელი გამოცდებისთვის მოსამზადებლად.

მოვლენების ასეთი განვითარების ფონზე, მთავრობამ 1974 წელს კიდევ უფრო გააფართოვა ლატარეის სისტემა ზედა კლასებში ადგილების გამოსაყოფად. ეს რეფორმა, რომელიც სეულში და ჰუსანში შემოიღეს პირველად, 1980 წლისთვის 20 ქალაქში გატარდა, 2003 წლისთვის კი მან ზედა კლასების მოსწავლეთა 73 პროცენტი მოიცვა (ქიმი, Kim 2004, გვ.9). 1982 წელს განსაკუთრებულად ნიჭიერი ბავშვებისთვის სპეციალური სკოლების (ზედა საფეხურების)



დაარსების გეგმა შემუშავდა. ამ სკოლებში მოსწავლეები გაძლიერებულიად ისწავლიდნენ მეცნიერებებს, ტექნიკურ საგნებს, უცხო ენებს, ათლეტიკას და სხვა საგნებს. ეს იმ კრიტიკის საპასუხოდ მოხდა, რომელიც ლატარეას აკადემიური დონის დაწვევაში ადანაშაულებდა. 2007 წელს, სპეციალური დანიშნულების სკოლები საშუალო სკოლის მოსწავლეების საერთო რაოდენობის 4.2 პროცენტს ემსახურებოდა (ქიმი, Kim 2007, გვ.3).

ზედა კლასებში მაღალკონკურსიანი გამოცდების გაუქმებამ კრიტიკული ეტაპის კიდევ ერთი საფეხურით ზემოთ გადაწვევა გამოიწვია. ის უნივერსიტეტის მისაღები გამოცდებისკენ გადაიწვია. ფაქტიურად, გამოცდები ამ საფეხურზე იმდენად მნიშვნელოვანი იყო, რომ მათ ქვედა საფეხურებზეც დიდი გავლენა ჰქონდათ. სეთმა (Seth 2002, გვ.157) აღნიშნა, რომ კოლეჯისთვის მომზადება „სულ ქვედა საფეხურებზე იწვევდა, სანამ მოსწავლეთა უმრავლესობამ კერძო რეპეტიტორებთან მომზადება და კლასგარეშე გაკვეთილებზე სიარული დაწყებით კლასებში არ დაიწყო, და ხშირად უფრო ადრეულ ეტაპზეც კი.“ საშუალო და ზედა კლასებში მისაღები გამოცდების გაუქმება ასევე ნიშნავდა, რომ პრესტიჟული დაწესებულებების მქონე სკოლის უბნებში ცხოვრება, ისე როგორც არასდროს, მნიშვნელოვანი გახდა. ზოგიერთ უბნებში სკოლებმა კურსდამთავრებულების დიდი რაოდენობით კოლეჯებში წარმატებული მოხვედრით სახელი გაითქვა. ამან უძრავ ქონებაზე ფასების ზრდა გამოიწვია. რეპუტაცია და სახელის მოხვეჭა თვითრეალიზებადი გახდა, რადგან ეს უბნები მდიდარი ოჯახების ანკლავებად იქცა, რომლებსაც ბავშვების კერძო რეპეტიტორებთან მომზადების უნარი ადვილად შესწევდათ.

#### *აკრძალვის განახლებული მცდელობები*

1980 წელს, როდესაც ჩუნ დუ-ჰუანმა (Chun Doo-Hwan) ძალაუფლება ხელში ჩაიგდო, როგორც ახალი სამხედრო მთავრობის მეთაურმა, დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა 12.9 პროცენტი, საშუალო სკოლის მოსწავლეთა 15.3 პროცენტი და ზედა კლასების მოსწავლეთა 26.2 პროცენტი კერძო რეპეტიტორთან ემზადებოდა (ქიმი, Kim 2007, გვ.1). განიზრახა რა ამ პრობლემის გადაჭრა, პრეზიდენტმა ჩუნმა კოლეჯის მისაღები გამოცდების გაკონტროლების უფლება ინდივიდუალური ინსტიტუტიდან ახალ სახელმწიფოს მიერ

გაკონტროლებულ კოლეჯის მისაღები აკადემიური მიღწევის ტესტებზე გადაიტანა. მან აკრძალა ზედა კლასების დამატებითი გაკვეთილებიც და კერძო რეპეტიტორობაც აკადემიურ საგნებში. დღევანდლამდე ეს ყველაზე რადიკალური ზომა იყო. კერძო რეპეტიტორობა ნებადართული იყო მხოლოდ ათლეტიკაში, ხელოვნებაში, მუსიკაში, ტაექვანდოში და ყვავილების მორთვაში.

თუმცა, ამ აკრძალვის სისრულეში მოყვანაც რთული აღმოჩნდა. სეთის (Seth 2002, გვ.186) გადმოცემით:

მშობლები ბევრ ხრიკებს მიმართავდნენ, რომ კერძო რეპეტიტორობის წინააღმდეგ კანონებისთვის თავი აერიდებინათ. კოლეჯის სტუდენტები, რომლებიც კერძო რეპეტიტორობას ეწეოდნენ, ხშირად სკოლის დამამთავრებელი კლასების ფორმას იცვამდნენ, რათა მოსწავლეების საცხოვრებლებში ისე შეეღწიათ, რომ ყურადღება არ მიექციათ. ზოგი მშობელი კერძო რეპეტიტორებს ბინას აქირავებდა, ისე რომ ამ უკანასკნელთ შეძლებოდათ ჩაეტარებინათ კერძო გაკვეთილები ბავშვებისთვის ერთი ან მეტი ოჯახიდან და თან ზედამხედველის ყურადღება არ მიექციათ. კურორტები და სასტუმროები, ასევე კონდოები, ხშირად საიდუმლო ინტენსიური მეცადინეობის სკოლებს სთავაზობდა თავშესაფარს. მდიდრები კერძო გაკვეთილებისთვის შვილებს საზღვარგარეთ გზავნიდნენ.

რისკი ზრდიდა საფასურს და საიდუმლო რეპეტიტორობა შემოსავლიანი საქმიანობა გახდა.

კომპრომისზე წასვლის აუცილებლობის გაცნობიერების შემდეგ, მთავრობამ თანდათან შეარბილა აკრძალვის კანონები (იანგი, Yang, 2001):

- 1984 წელს, უფროსკლასელებს ნება ჰქონდათ დასწრებოდნენ კერძო უცხო ენების სასწავლო ინსტიტუტებს ზამთრის არდადეგებზე. დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს (ქვედა 20 პროცენტში მყოფებს) ნება ჰქონდათ სკოლაში მასწავლებლებთან დამატებით გაკვეთილებზე ეარათ.
- 1988 წელს, ყველა მოწაფისთვის ნებადართული იყო დამატებითი გაკვეთილი, სადაც ძირითადი სკოლის მასწავლე-

ბლები სთავაზობდნენ მეცადინეობებს თავისსავე მოსწავლეებს საფასურის სანაცვლოდ.

- 1989 წელს, უნივერსიტეტის ბაკალავრიატზე მყოფ სტუდენტებს უფლება ჰქონდათ ემეცადინებინათ დაწვებითი და საშუალო სკოლის მოსწავლეები. დამხმარე სამეცადინო აუდიომასალის შექმნა, ყიდვა და გაქირავება ნებადართული იყო. დაწვებითი და საშუალო სკოლის მოსწავლეებს უფლება ჰქონდათ არდადეგების დროს დასწრებოდნენ კერძო ინსტიტუტებს აკადემიური მიზნებისთვის.
- 1991 წელს, დაწვებითი და საშუალო სკოლების მოსწავლეებს უფლება ჰქონდათ დასწრებოდნენ კერძო ინსტიტუტებს აკადემიური მიზნებისთვის სასწავლო სემესტრის განმავლობაში.
- 1996 წელს, უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულებს უფლება ჰქონდათ ჩაეტარებინათ კერძო გაკვეთილები დაწვებითი და საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის.

შეზღუდვების შემსუბუქებამ რეპეტიტორობის სწრაფი ზრდა გამოიწვია. 1993 წელს, მთელმა ეროვნულმა დანახარჯმა კერძო რეპეტიტორობაზე 3,410 მილიარდი უონი (აშშ \$ 4,3 მილიარდი) შეადგინა. ეს რიცხვი 1994 წელს 4,696 მილიარდ უონამდე გაიზარდა, და 1995 წელს 9,320 მილიარდ უონს მიაღწია (იუნი და სხვ., Yoon *et al.*, 1997, გვ.1).

1997 წლისთვის დაწვებითი, საშუალო, და დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეების კერძო რეპეტიტორობაზე საშუალო გადასახადი ერთ სულზე მთლიანი ეროვნული პროდუქტის 12-16 პროცენტს შეადგენდა. ეს იაპონიასთან შედარებით სამ-ოთხ-ჯერ მაღალი მაჩვენებელი იყო (ქუაქი, Kwak, 1999). კერძო რეპეტიტორობა ყველაზე ძლიერად დაწვებითი კლასების ეტაპზე ვლინდებოდა, და ყველაზე თვალნათლივ ქალაქებში ჩანდა, მაგრამ ასევე მნიშვნელოვანი იყო სოფლებშიც.

ნაწილობრივ ასეთი ფართო გავრცელების გამო, 1997 წელს აკრძალვა ისევ პოლიტიკურ დღისწესრიგში დადგა. პრეზიდენტმა ქიმ დაე-იუნგმა (Kim Dae-Jung) გამოაცხადა 1998 წლის ინაუგურაციის მიმართვაში, რომ ის „გაანთავისუფლებდა ახალგაზრდებს კლასგარეშე მეცადინეობისგან და მშობლებს მძიმე ფულად ტვირთს

შეუმსუბუქებდა” (ციტირებული იის მიერ, Yi 2002, გვ.2). 1998 წელს მთავრობამ გამოაცხადა, რომ საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის დამატებითი რეპეტიტორობა საფეხურეობრივად აიკრძალვოდა: 1999 წელს საშუალო სკოლის ქვედა კლასების მოსწავლეებისთვის და ზედა კლასების პირველი საფეხურის მოსწავლეებისთვის, და 2001 წელს ყველა საშუალო სკოლის მოსწავლისთვის.

თუმცა, ამ ცვლილებას საკმაო სექპტიციზმით შეხვდნენ. კრიტიკოსები ამტკიცებდნენ, რომ რეპეტიტორობასთან ეფექტური გამკლავება მხოლოდ მისი საჭიროების გაუქმებით შეიძლებოდა. ეს განხორციელდებოდა კერძო რეპეტიტორობით მოპოვებული კონკურენტუნარიანობის შემცირებით, და ძირითადი საშუალო სკოლების (საჯარო სკოლების) ხარისხის გაუმჯობესებით.

სარედაქტორო სტატია მასობრივი მიმოქცევის ჟურნალში (აზიის კვირა, ეიჟაუიკი, Asiaweek, 1997, გვ.20) აზრს გამოთქვამდა, რომ:

კორეელი მთავრობის წარმომადგენლების მიერ თავიანთივე ნაკლოვანებების აღმოფხვრა დაწყებით და საშუალო სკოლებში კერძო რეპეტიტორების აკრძალვით, ცოტა არ იყოს, მთელი მოსახლეობის გაღარიბებით ქურდობის აღმოფხვრის მცდელობას წააგავს. მზარდად კონკურენტუნარიან აზიაში უმცირესი საერთო მნიშვნელის სასარგებლოდ კანონმდებლობის მიღებას აზრი არ აქვს.

ეს ახალი აკრძალვის მცდელობა წინამორბედებზე შორს არ წასულა. 2000 წელს სასამართლოებმა აკრძალვა არაკონსტიტუციურად და ადამიანის უფლებების შელახვად გამოაცხადეს.

#### *ალტერნატიული ტაქტიკის მცდელობა*

განვლილი ისტორიის პირისპირ აღმოჩენილმა კორეელმა მთავრობის მესვეურებმა უფრო ფართო მიდგომა აირჩიეს და 2004 წელს ახალი ინიციატივა სახელად „საჯარო განათლების სისტემის აღდგენით კერძო რეპეტიტორობის ხარჯების შემცირების პოლიტიკა“ წამოიწიეს. ამ პოლიტიკის მიზანი იყო საჯარო კმაყოფილების გაუმჯობესება სახელმწიფო განათლების ყველა დონეზე, და იმ

ფაქტის აღიარება, რომ რეპეტიტორობის აკრძალვა სიმპტომებს კურნავდა და არა მიზეზებს. ათი კონკრეტული ცვლილება იყო გამოცხადებული (ქიმი, Kim 2004, გვ.22):

1. განათლება ელექტრონული პროგრამებით ან მოსამზადებელი კურსები კოლეჯის აკადემიური უნარის შესამოწმებელი ტესტისათვის (CSAT) საგანმანათლებლო სატელევიზიო არხით და ინტერნეტით;
2. სკოლები ნებას დართავდნენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრების მიხედვით სხვადასხვა დონის დამატებითი გაკვეთილების ჩატარებას ძირითადი სასკოლო საათების შემდეგ;
3. მრავალფეროვანი კლასგარეშე ღონისძიებების ჩატარება;
4. მეცადინეობების შემდგომი გაკვეთილები დაწყებითი კლასების იმ მოსწავლეებისთვის, ვისი მშობლებიც მუშაობდნენ და ფინანსურად არ შესწევდათ უნარი გაეგზავნათ ბავშვები მოსავლელ ცენტრებში;
5. პროფესიონალი მასწავლებლების დაქირავება და მასწავლებლების მრავალმხრივი შემოწმების სისტემა;
6. სწავლებისა და შემოწმების მეთოდების ცვლილება;
7. ზედა კლასებში გათანაბრების პოლიტიკის შეცვლა ისეთი სასწავლო სისტემის შექმნით, რომელიც სტუდენტების ღონეს და უნარებს ითვალისწინებს, და მოსწავლეებს სხვადასხვა დონეების და სიძნელეების ჯგუფებში ჩარიცხავს;
8. კოლეჯში შესვლის სისტემის შეცვლა დამამთავრებელი კლასების ნიშნებზე და კლასგარეშე აქტივობაზე ყურადღების გამახვილებით და კოლეჯში შესასვლელი ტესტების (CSAT) ქულებზე აქცენტის შემცირებით;
9. აკადემიური მიღწევის მინიმალური დონის უზრუნველყოფა;
10. საზოგადოებისა და კულტურის დახმარება და გადარჩენა.

ზოგიერთმა ამ სიახლემ მნიშვნელოვნად შეცვალა ადრინდელი რეფორმები. კოლეჯში შესასვლელი სისტემის შეცვლა სკოლის რეკომენდაციებზე და კლასგარეშე საქმიანობაზე დაყრდნობით საგრძნობლად უპირისპირდებოდა სხვა ქვეყნებში გატარებულ რეფორმებს, რომლებიც ცენტრალიზებული საგამოცდო სისტემით და შეფასების სტანდარტული კრიტერიუმებით კორუფციის შემცირებას ისახავს მიზნად (გორგოძე, Gorgodze, 2007). კერძო რეპეტიტორობის

გარკვეული თვისებების ძირითად სასკოლო სისტემაში შემოღების მიზნით, ახალი გეგმა გულისხმობდა ცნობილი ინტენსიური მომზადების კურსების მასწავლებლების დაქირავებას, რათა მათ უფასო სატელევიზიო და ინტერნეტის გაკვეთილები ჩაეტარებინათ ძირითად საგნებში (ლი, Lee 2007, გვ.1228).

მნიშვნელოვანი ძვრები მოხდა ზედა კლასების გათანაბრების პოლიტიკაშიც. პირველად ის ლოგიკური და მიმზიდველიც ჩანდა, როდესაც 1974 წელს შემოიღეს, და ისეთ სიანხლედ ითვლებოდა, რომელიც პირველი შეხედვით შეიძლება სხვა ქვეყნების მთავრობებსაც მოსწონებოდათ. ასე რომ, ირონიულად ჟღერს ისეთი შემფასებლების კომენტარები, როგორებიც არიან ქიმი (Kim) და ლი (Lee 2008, გვ.29), როდესაც ისინი ამბობენ, რომ ეს რეფორმა „შეიძლება პირდაპირ დავადანაშაულოთ კერძო რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის გაზრდაში.“ სხვა შემფასებლებს (მაგ. ბიუნს, Byun, 2008) შედარებით სახეცვლილი დასკვნები გამოაქვთ. ერთი რამ კი ცხადია, რომ ეს პოლიტიკა მის განხორციელებაში და შედეგებში ცალსახა არ ყოფილა.

**ცხრილი 11. მოსწავლეთა პროცენტულობა კორეაში, რომლებიც კერძო რეპეტიტორებთან ემზადებოდნენ 1980-2007 წლებში**

	დაწყებითი სკოლა	საშუალო სკოლა	ზედა კლასები
1980	12.9	15.3	26.2
1997	72.9	56.0	32.0
2007	88.2	78.4	63.1

წყარო: ქიმი (Kim 2007), გვ.1.

ზემოჩამოთვლილი 10 კონკრეტული რეფორმის სხვა დანარჩენი კომპონენტისგან მეათე გამოირჩეოდა, რომელიც „საზოგადოების და კულტურის დახმარებას, და გადარჩენას” გულისხმობდა, და აქედან გამომდინარე, იყო ძალიან ზოგადი და განსასაზღვრავად და განსახორციელებლად ძნელი. კონკურენციის როლი და განათლების პატივისცემა კორეაში ღრმად დანერგილია და მისი ხელის ერთი მოსმით შეცვლა ძნელია. ასე რომ, რამდენიმე მთავრობის მცდელობების მიუხედავად, კერძო რეპეტიტორობა საგრძნობლად გაიზარდა (ცხრილი 11).

კერძო მოსამზადებელი დაწესებულებების რიცხვი (ჰაქუონები, hakwons) გაიზარდა 381-იდან 1980 წელს 14,043-მდე 2000 წელს, და 31,000-მდე 2007 წელს (კიმი და ლი, Kim and Lee 2008, გვ.9). კერძო რეპეტიტორობაზე დანახარჯები უფრო სწრაფად იზრდება, ვიდრე შემოსავლები (კიმი და ლი, იმ ანდ ეე, 2008, გვ.3). მიუხედავად ამისა, კორეელი მთავრობის წარმომადგენლები ამ პრობლემის გადაჭრაზე ძალ-ღონეს არ იშურებენ. ლი და ჯანგი (Lee and Jang 2008, გვ.15) სწორედ აღნიშნავენ, რომ საჭიროა „ვიცოთ მომთმენნი და პრობლემას შორს გათვლილი პერსპექტივით მივუდგეთ,” რაც „მრავალმხრივ და ყოვლისმომცველ მიდგომას გულისხმობს”.

### **ჩარჩო 3. ზეწოლასთან გამკლავება**

კორეის მთავრობამ სპეციალური დანიშნულების სკოლათა ჯგუფი შექმნა, რომლებიც სკოლების გათანაბრების მოთხოვნიდან განთავისუფლებულები არიან. ამ სკოლებში მოსახვედრად ბუნებრივია დიდი კონკურენციაა. კერძო რეპეტიტორობა კი ამის გარდაუვალი ნაწილია. ქიმმა (Kim, 2007) შეისწავლა, თუ როგორ უმკლავდება ამ ზეწოლას სხვადასხვა ოჯახი. მოვიყვანოთ კორეელი გოგონას და-ჯანგის (Da-jung) და დედამისის მოსაზრებებს. ეს ნაწყვეტი და-ჯანგის ცხოვრებაში განსაკუთრებით დამაბუღ პერიოდს აღწერს. მსგავსი ზეწოლა, თუნდაც ნაკლები ინტენსივობით, მილიონობით კორეელი ბავშვის ცხოვრებას ახასიათებს ყოველ დღე სასკოლო წლების განმავლობაში.

და-ჯანგი ორი თვით დარეგისტრირდა კერძო მოსამზადებელ დაწესებულებაში სპეციალური დანიშნულების სკოლაში მოსახვედრად. ის კორეულს, ინგლისურს და მათემატიკას სწავლობდა.

კერძო სასწავლებელში 5 საათისთვის მიდიოდა, ძირითადი სასკოლო მეცადინეობების შემდეგ, და გაკვეთილებს საღამოს 10 საათამდე ესწრებოდა. ის დილის 2 საათამდე რჩებოდა სასწავლებლის დამოუკიდებლად სამუშაო ოთახში, და შემდეგ ბრუნდებოდა სახლში. დასაძინებლად მიდიოდა დილის 3 საათისთვის, ღებოდა დილის 6 საათზე და მიდიოდა სკოლაში.

და-ჯანგის დედა იხსენებს, როგორ ცოტა ეძინა მის შვილს:

ის ღებოდა მაშინვე, როგორც კი ვალვიძები. ძალიან არ მსიამოვნებდა მისი გაღვიძება. როდესაც მას სიბრაღულის გამო 6 საათზე არ ვალვიძები, ის მიბრაზდებოდა და მეუბნებოდა: „უნდა ძლიერი იყო. გინდაც გეძნელებოდეს, უნდა გამაღვიძო. ეს ჩემთვის არის. უნდა შემაჯანჯღარო და დამარტყა კიდევ, რომ გამაღვიძო“.

და მიუხედავად იმისა, რომ და-ჯანგის დედა თვლიდა, რომ მისი შვილის ცხოვრება იმ პერიოდში სასტიკი იყო, კერძო მეცადინეობებს მაინც ინვესტიციად მიიჩნევდა. ამ რწმენას უღრმავებდა სხვა მშობლებთან შეხვედრა და გაგება, რომ მათი შვილებიც ასევე კერძოდ ემზადებოდნენ.

კერძო მომზადება და-ჯანგს დაეხმარა მისი პერსპექტივების გაფართოებაში. და-ჯანგმა იქ კონკურენცია გამოსცადა, და უფრო ინტენსიურად ისწავლა. მაგრამ, მისმა სწავლამ კერძო დაწესებულებაში მას ხელი ააღებინა ძირითად სასკოლო განათლებაზე. რადგან ის იმ სასწავლებელში დილის 2 საათამდე იყო, სკოლის გაკვეთილებზე ხშირად ეძინებოდა.

წყარო: ქიმი (Kim 2007), გვ.7-8.

### **მავრიკი**

კორეელი კოლეგების მსგავსად, მავრიკის მთავრობის მესვეურებმა დიდი ხანია რაც სცადეს კერძო რეპეტიტორობის პრობლემის გადაჭრა, მაგრამ ასევე მცირე შედეგით. განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე ორი ყოფილი განათლების მინისტრი იყო მავრიკიდან: არმოოგუმ პარსურამენი (Armoogum Parsuramen, 1983-1995) და სტივენ ობეგადო (Steven Obegadoo, 2000-2005). პოლიტიკურ ასპარეზზე ისინი მოწინააღმდეგე მხარე-



ბზე იყვნენ, მაგრამ ფორუმზე ერთიანი მოსაზრება ჰქონდათ იმის შესახებ, რომ კერძო რეპეტიტორობის პრობლემის ეფექტური გადაჭრის ხერხის მოძებნა ძნელი იყო. მათ დასძინეს, რომ მათი წინამორბედებიც და შთამომავლებიც მსგავს პრობლემას წააწყდნენ.

და მართლაც, მავრიკში კერძო რეპეტიტორობის პრობლემა ერთ საუკუნეზე მეტი ხანია დგას. ფონდანმა (Foondun 2002, გვ.488) 1901 წლის განცხადების ციტირება მოახდინა. განცხადება იმდროინდელი ერთადერთი ბიჭებისთვის არსებული სახელმწიფო საშუალო სკოლის ხელმძღვანელს ეკუთვნის, რომელიც კერძო რეპეტიტორობის უარყოფით მხარეებზე საუბრობს, მაგრამ „თავს უძღურად გრძნობს“ მის ხელშესაშლელად. 1911 წელს მსგავსი განცხადება გააკეთა მავრიკის სამეფო კოლეჯის ხელმძღვანელმა ქიურფაიფმა (Curepipe ციტირებული მავრიკი 1994, გვ.1-2-ზე), რომელიც ჩიოდა, რომ მისი 12 თანამშრომელი კვირაში 13-დან 33 საათამდე კერძო გაკვეთილებს ატარებდა. ის დასძინდა:

ამ პრაქტიკის აღმოფხვრა შეუძლებელია, თუ ადეკვატური კომპენსაცია არ იქნება შეთავაზებული. არც ასეთი ზომის მიღებაა სასურველი. ჯენტლმენებს კლასგარეშე თავისუფალი საათების გატარება ისე შეუძლიათ, როგორც მათ ეს მოესურვებათ, და მე ვერ ვხვდები, ვინ შეიძლება მათ ეს აუკრძალოს. ასევე შეუძლებლად მიმაჩნია შეზღუდვის დაწესება. როგორ მოხდება მისი განხორციელება? წევრებმა შეიძლება განაცხადონ, რომ მათი ქმედებები სამუშაო საათების შემდეგ ვერ გაკონტროლდება. მე ვადიარებ უარყოფით მხარეს, მაგრამ დამაკმაყოფილებელ გადაწყვეტას ვერ შემოგთავაზებთ.

სამი ათწლეულის შემდეგ, 1941 წლის ანგარიშის ავტორი ამტკიცებდა, რომ მასწავლებლები ეფექტურად ვერ იმუშავებენ, თუ ორშაბათიდანმ\ჰარასკევაძემდე ყოველ ღამე ორ დამატებით საათს იმუშავებენ. ანგარიში (ციტირებული მავრიკი, 1994, გვ.2-ზე) დასძინდა:

თუ... სამუშაო დღე საკმარისი არ არის, მისი გავრძელება შეიძლება. მთელი კლასისთვის მასობრივი კერძო მეცადინეობის ჩატარება აუცილებელი არ არის. რამდენიმე

ჩამორჩენილი ბიჭისთვის სკოლის მასწავლებელმა უნდა წარმართოს დამატებითი მეცადინეობები საჭიროებისამებრ იმ ხელფასის სანაცვლოდ, რასაც იღებს.

*არმოოგუმ პარსურამენის (Armoogum Parsuramen, 1983-1995) ხელმძღვანელობა*

არმოოგუმ პარსურამენი კერძო რეპეტიტორობაზე მზარდი შემოთხების პერიოდში ხელმძღვანელობდა სამინისტროს და პრობლემის გადაჭრა განიზრახა. მისი მოვალეობის შესრულების დასაწყისში შექმნილი ოფიციალური დოკუმენტი (მავრიკი, Mauritius 1984, გვ.15) ამტკიცებდა, რომ:

მთავრობას აღეღებს კერძო გაკვეთილების საფასური და არა მათი მართებული წარმართვა - განსაკუთრებით დაწყებით კლასებში. ის ბავშვები, რომელთა ოჯახებიც კერძო გაკვეთილების საფასურს ვერ იხდიან, სასკოლო ცხოვრების დასაწყისშივე არახელსაყრელ მდგომარეობაში არიან. მთავრობამ გადაწყვიტა, კერძო რეპეტიტორობის საკითხის შესასწავლად და მისი სკოლებზე ზეგავლენის შესაფასებლად სრული კვლევა ჩაატაროს. კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, მკაფიო რეკომენდაციები შეიქმნება. მაგრამ კერძო რეპეტიტორობის მავნე შედეგების წინააღმდეგ წარმოებულ კამპანიაში ყურადღება სასკოლო სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე უნდა გამახვილდეს. თუ სკოლის მასწავლებლები თავიანთ მოვალეობებს სინდისიერად და გულმოდგინებით შეასრულებენ, დაწყებით კლასებში კერძო რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა საგრძნობლად შემცირდება.

კვლევის ჩატარება მავრიკის უნივერსიტეტის მეცნიერთა ერთერთ ჯგუფს დაევალა. მათ დაადგინეს, რომ 1986 წელს კერძო რეპეტიტორებთან მოსიარულე მოსწავლეთა პროპორცია გაიზარდა დაწყებითი სკოლის I საფეხურის 11.2 პროცენტთან VI საფეხურის 72.7 პროცენტამდე. პროპორცია დაეცა 37.3 პროცენტამდე საშუალო სკოლის I საფეხურზე, მაგრამ ისევ გაიზარდა 87.2 პროცენტამდე

VI საფეხურზე (ჯონათსინგი, მანზური, და სხვ., Joynathsing, Man-zoor, *et al.*, 1988, გვ.31 და გვ.43). დაწყებითი სკოლის ბოლო საფეხურზე პროცენტის ზრდა გამოწვეული იყო დაწყებითი საფეხურის განათლების სასერთიფიკატო გამოცდის მნიშვნელობის ზრდით (CPE), რომელიც საშუალო სკოლაში გადასვლის საშუალებას იძლეოდა. ამ საფეხურზე გადასვლის შემდეგ რეპეტიტორებთან სიარულის ინტენსივობა იკლებდა მანამ, სანამ ზედა საფეხურზე გადასასვლელი გამოცდები არ მოახლოვდებოდა. მავრიკის საშუალო სკოლის სისტემა საგრძნობლად სტრატეგიცირებული იყო. ფუნდანის თქმით (Foondun, 1992), დაწყებით კლასებში კერძო რეპეტიტორობის ინტენსივობას ხუთვარსკვლავიან საშუალო სკოლაში მოხვედრის „გიჟური შეჯიბრი“ აძლევდა ბიძგს. უკეთესი აკადემიური მონაცემების მოსწავლეები უფრო მეტად დადიოდნენ კერძო გაკვეთილებზე.

კერძო გაკვეთილების ადგილმდებარეობა დონეების მიხედვით ცვალებადობდა. რეპეტიტორობის უდიდესი ნაწილი დაწყებითი კლასების დონეზე თვითონ მასწავლებლების მიერ იმართებოდა სკოლის ტერიტორიაზე. ბავშვები დიდი ზეწოლის ქვეშ ხვდებოდნენ, რომ ეარათ კერძო გაკვეთილებზე. საშუალო სკოლის დონეზე, კერძო გაკვეთილებს ცალკეული საგნების სპეციალისტები ატარებდნენ, რომლებიც შეიძლება სხვა სკოლიდანაც მოსულიყვნენ. გაკვეთილები შეიძლება მასწავლებლის სახლშიც ჩატარებულიყო პატარა ან დიდი ჯგუფებისთვის სპეციალურად გამოყოფილ ადგილებზე. მავრიკს კორეული ჰაქუნების (*hakwons*) მსგავსი რამდენიმე დაწესებულება ჰქონდა.

მავრიკის უნივერსიტეტის მიერ ჩატარებულმა კვლევამ გარკვეული რეკომენდაციები ვერ წამოაყენა, მაგრამ აღნიშნა, რომ (ჯონათსინგი და სხვ., Joynathsing *et al.*, 1988, გვ.64-66):

- კერძო რეპეტიტორობის ასეთი გავრცელება თვითგანმტკიცების სისტემის ნაწილი იყო. საყოველთაოდ იყო აღიარებული, რომ საკლასო სწავლება გამოცდების წარმატებით ჩაბარებისთვის საკმარისი არ იყო, რაც ბავშვებს იძულებულს ხდიდა ეძებნათ კერძო მასწავლებლები. მაგრამ მასწავლებლები, თავის მხრივ, თვლიდნენ, რომ რადგან მათი მოსწავლეები კერძოდ ემზადებოდნენ, გაკვეთილებზე მათ ნაკლები ძალისხმევა უნდა დაეხარჯათ. ამის გამო, ისინი ვერ უზრუნველყოფდნენ მთელი კლასის

ერთნაირად მომზადებას გამოცდისთვის. ამიტომ, კერძო მასწავლებლების აუცილებლობა თავისთავად დამკვიდრდა.

- რადგან კერძო რეპეტიტორობა სტრუქტურულად მთელ სისტემას შეერწყა, დაინტერესებულმა გარეშე ძალებმა მისი შენარჩუნება ისურვეს. მშობლები რეპეტიტორობას თავიანთი შვილების სოციალური და ეკონომიკური წინსვლის ერთადერთ გზად თვლიდნენ. მასწავლებლები რეპეტიტორობას დაუბეგრავი შემოსავლის წყაროდ, საზოგადოება კი საგანმანათლებლო სისტემის გაუმჯობესების საშუალებად მიიჩნევდა. თანაც ეს ბეგარის გადაძნელებს არაფერი არ უვლდებოდათ. ყველა ამ მიზეზის გამო ნაკლები ალბათობა იყო, რომ რეპეტიტორობა შემცირდებოდა, გარდა იმ შემთხვევისა, თუ სასკოლო სწავლება რადიკალურად არ გაუმჯობესდებოდა.
- შესაძლებელი იყო რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის შემცირება განათლების სისტემის პარამეტრების ცვლილებით, ანუ უნარების ტესტების ჩატარებით და არა შეძენილი ცოდნის შესამოწმებელი ტესტებით, ან დამქირავებლების წახალისებით, რომ სამსახურებში მასწავლებლები ძირითადად უნარების ტესტებით აეყვანათ და არა აკადემიური კვალიფიკაციებით. თუმცა, რეფორმა წარმატებული მხოლოდ სოციალურ და ეკონომიკურ რეალობაზე დაყრდნობით იქნებოდა. რეფორმა მშობლების და მოსწავლეების სურვილების და სამუშაო ბაზრის რეალობის შესაფერისი უნდა ყოფილიყო. ნებისმიერი თავსმობხვეული პრობლემის გადაჭრა, რომელიც ამ ფაქტორებს არ ითვალისწინებდა, მარცხისთვის იყო განწირული.

პარსურამენმა, როგორც განათლების მინისტრმა, შეძლო მავრიკის უნივერსიტეტის კვლევა პარლამენტის ყურადღების ცენტრში მოექცია, სადაც ამან, 1988 წელს მძაფრი დებატები გამოიწვია. პარსურამენმა საზოგადოების ყურადღება მიაპყრო სასწავლო საათების ხანგრძლივობაზე, „ამაზრზენ ფიზიკურ პირობებზე,” სადაც კერძო მეცადინეობები მიმდინარეობდა (მასწავლებლების ავტოფარეხების ჩათვლით), და იმ ფაქტზე, რომ დაბალშემოსავლიანი ოჯახები ისჯებოდნენ. პრემიერ მინისტრმა პრობლემები გაითვალისწინა, და

წინადადება წამოაყენა, ჩამოყალიბებულიყო მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციები (PTA<sub>ს</sub>), რომლებიც უფრო გაწონასწორებულად მიუდგებოდნენ პრობლემას, ბავშვების ინტერესების გათვალისწინებით. მან ასევე ხაზი გაუსვა დაწყებითი სკოლის ბოლოს წნეხის შემსუბუქებას საშუალო სკოლაში მიღების გაფართოებით, და დაწყებით-სკოლამდელ და მესამე საფეხურამდე ბავშვებისთვის კერძო გაკვეთილების აკრძალვის შესაძლებლობის ვარაუდი გამოთქვა. მან ასევე საზოგადოებას მოუწოდა, რომ პოლიტიკოსებს ყველასთვის კარგი მაგალითის მიცემა შეეძლოთ თავიანთი შვილების კერძო გაკვეთილებზე არ გაგზავნით.

ფართო საზოგადოებისთვის მთავრობამ კერძო რეპეტიტორობაზე ეროვნული სემინარები მოაწყო. რადგან მავრიკი კომპაქტური ქვეყანა იყო ერთმილიონიანი მოსახლეობით, სემინარებზე წარმომადგენლობის მაღალი ხარისხი იყო, სადაც მშობლების ჯგუფებმაც და მასწავლებლების კავშირებმაც მიიღეს მონაწილეობა. მათვე დროს, ამ ღონისძიებამ აჩვენა, თუ როგორი ფუნქციონირებელი იყო რეპეტიტორობა ქვეყანაში. ამის ფონზე, 1989 წელს მინისტრმა რამდენიმე წესდება გამოსცა (პარსურამენი, Parsuramen, 2007):

- მესამე საფეხურამდე აკრძალულიყო კერძო გაკვეთილები ბავშვების ჯანმრთელობის დასაცავად;
- გადაეხდათ ქვედა კლასების ცხრილისთვის და გაეზარდათ კითხვის, სამოქალაქო, შემოქმედებითი განათლების და სხვადასხვა ღონისძიებების დრო;
- IV, V და VI კლასებში ნებადართულიყო საკლასო ოთახების კერძო გაკვეთილებისთვის გამოყენება, რათა მეცადინეობა შესაფერის გარემოში ჩატარებულიყო და არა გადატვირთულ პირობებში მასწავლებლების სახლებში ან ნაქირავებ შენობებში;
- კერძო გაკვეთილების ჯგუფების რაოდენობა 40 მოსწავლემდე ყოფილიყო დაყვანილი, მოსწავლეთა კერძო გაკვეთილებზე გატარებული დრო კი კვირაში 10 საათამდე შემცირებულიყო.

ამ განაწესის შემდგომი ეტაპი მისი კანონმდებლობად შემუშავება იყო. 1991 წელს კანონპროექტის პარლამენტისთვის წარდგენის დროს, პარსურამენმა აღნიშნა, რომ მასწავლებლებს იმ მოსწავლეების

კერძო მეცადინეობებზე დაშვებას სთხოვდნენ, ვისაც თანხის გადახდა არ შეეძლო. ის ასევე გეგმავედა ეთიკის კოდექსის და მასწავლებელთა საბჭოს ჩამოყალიბებას ამ რეფორმების მხარდასაჭერად. დებატების დროს, ოპოზიციის წევრებმა მიუთითეს იმ რისკზე, რომ IV-დან VI საფეხურამდე შეიქმნებოდა მასწავლებლების კატეგორია, რომელსაც კერძო მეცადინეობის ჩატარების უფლება ექნებოდა, მაშინ როდესაც I-დან III საფეხურამდე მასწავლებლებს ამის უფლება არ ექნებოდათ. მათ ასევე აღნიშნეს, რომ IV-VI საფეხურებზე კერძო მეცადინეობების შენარჩუნება „უაღრესად გასაკიცხი“ იყო, რადგან ის პარალელური განათლების სისტემის შენარჩუნებას გულისხმობდა. მინისტრმა თავისი პოზიციები დაიცვა და დებატების შემდგომ კანონმდებლობა დაამტკიცეს (პარსურამენი, Parsuramen, 2007).

ამის პარალელური მოვლენა იმავე წელს დაწყებითი სკოლის აკადემიური მაჩვენებლების შესახებ ანგარიშის გამოშვება იყო, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას დაწყებითი განათლების სასერთიფიკატო (CPE) გამოცდებზე ჩავარდნებს უთმობდა (მანრახ-ანი, ვასიშთა, და სხვ., Manrakhani, Vasishtha, *et al.*, 1991). ანგარიშში აღნიშნული იყო, რომ თუმცა რეპეტიტორობა ბევრი მშობლისთვის ეკონომიკური ტვირთი იყო, მათი უმრავლესობა მაინც გზავნიდა ბავშვებს კერძო მასწავლებლებთან, რადგან თვლიდა, რომ ეს იყო საშუალება, რომ მათი შვილები კარგ საშუალო სკოლაში მოხვედრილიყვნენ. სასერთიფიკატო გამოცდების (CPE) კანდიდატთა 70 პროცენტი კერძო მასწავლებელთან ემზადებოდა, კვირაში 2-დან 5-დღემდე ინტენსივობით. მოსწავლეთა უმრავლესობა (88 პროცენტი) დახმარებას ერთი მასწავლებლისგან იღებდა, 9 პროცენტი ორი მასწავლებლისგან, და 3 პროცენტი სამი მასწავლებლისგან. მოსწავლეთა 90 პროცენტი, ვინც წარმატებით ჩააბარა გამოცდა, კერძოდ ემზადებოდა. ხოლო ჩაჭრილთა ნახევარი კერძოდ არ ემზადებოდა.

ასეთი მონაცემებით და მინისტრის ზეწოლით, რომ მშობლებზე მოეხდინათ ზეგავლენა, მთავრობამ გამოსცა პამფლეტი სახელწოდებით „კერძო რეპეტიტორობის კეთილად და ბოროტად გამოყენება“ (მაჯრიკი, 1994). ეს პამფლეტი აჯამებდა პოლიტიკას, რომელიც წესდების, შესრულების და თხოვნის კომბინაციას იყენებდა. I-III საფეხურებზე რეპეტიტორობის აკრძალვა, კვირაში კერძო გაკვეთილებზე გატარებული საათების შეზღუდვა და ჯგუფის ზომის

შემცირება წესდების ნაწილები იყო. შესრულება მდგომარეობდა სასკოლო შენობების გამოყენებაში კერძო მეცადინეობებისთვის. გარდა ამისა, რომ ამით ბავშვები სწავლისთვის ხელსაყრელ პირობებში მეცადინეობდნენ, ეს წესი მთავრობის მესვეურებს საშუალებას აძლევდა შეემოწმებინათ, რამდენად იცავდა რეპეტიტორობის პროცესი წესდებს. თხოვნის კომპონენტი მასწავლებლებისადმი მიმართვას ითვალისწინებდა, არ დაეჩაგრათ მოსწავლეები დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან.

დამატებითი რეფორმა იყო დაწყებითი კლასების და საგამოცდო პროგრამების გადახედვა და საგნობრივი სწავლების შემოღება IV საფეხურზე, რათა მოსწავლეები ერთ მასწავლებელზე არ ყოფილიყვნენ დამოკიდებული. უფროსი მასწავლებლები და ინსპექტორები დაინიშნენ, რომ მოეხსენებინათ იმ მასწავლებლებზე, ვინც დისკრიმინაციას უწევდნენ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც კერძო მომზადების საფასურს ვერ იხდიდნენ. მეტი ძალისხმევა იყო გაწეული საშუალო სკოლებს შორის განსხვავებების აღმოსაფხვრელად და „ხუთვარსკლავიან“ სასწავლებელში მოსახვედრად გაჩაღებული კონკურენციის შესამცირებლად.

წესდება ძირითადად იმ მასწავლებლებზე იყო გათვლილი, რომლებიც კერძო გაკვეთილებს უტარებდნენ იმ მოსწავლეებს, ვისზეც უკვე ისედაც პასუხისმგებლები იყვნენ ძირითად სასკოლო მეცადინეობებზე. თუმცა, ასეთი ქმედების აკრძალვა უფრო ადვილია, ვიდრე ნებისმიერი ტიპის რეპეტიტორობის აღმოფხვრა. ამბიციური მშობლები I-III საფეხურებზე მაინც ქირაობდნენ დამოუკიდებელ რეპეტიტორებს. გარდა ამისა, როგორც ზოგიერთი პარლამენტარი შიშობდა, I-III საფეხურებზე რეპეტიტორობის აკრძალვამ სკოლებში სტრატეგიკაცია გააღრმავა. როგორც მავრიკის ერთი გაზეთი (ლ'ექსპრესი, L'Express, 20 ივნისი, 1993, ციტირებული ფუნდანში, Fondun 2002, გვ.506-ზე) იუწყებოდა, ქვედა საფეხურების მასწავლებლებს, რეპეტიტორობის გემრიელი ნამცხვრის ნაჭერი მოაკლდათ. ამის შედეგი იყო გამძაფრებული ლობირება თუ რომელი მასწავლებელი ასწავლიდა ზედა კლასებს. იუნისეფის (UNICEF) 1994 წლის ანგარიში (გვ.35) აღნიშნავდა, რომ:

IV საფეხურის დასაწყისში ჩვეულებრივი პრაქტიკაა, რომ მასწავლებელი უგზავნის მშობლებს შეტყობინებას მის

მიერ კერძო გაკვეთილების დაწყების შესახებ. სტიპენდიების მიღებაში (შეთავაზებაში) გაწაფული (*faiseurs de boursiers*) მასწავლებლები დიდი მოთხოვნით სარგებლობენ. ბუნებრივია, შეძლებულ მშობლებს საუკეთესო ინდივიდუალური რეპეტიტორების დაქირავება შეუძლიათ. ამგვარად, დემოკრატიულ საზოგადოებაში თანასწორი, უფასო განათლების სისტემა გარდაიქმნება ელიტურ სისტემად, სადაც შედეგები და მაღალი ხარისხის სწავლება ფულზე იყიდება.

პარსურამენმა განათლების მინისტრის ხანგრძლივი კარიერა 1995 წელს დაასრულა. მიუხედავად გამუდმებული ძალისხმევისა, ორი წლის შემდეგ (პარსურამენი, Parsuramen 1997, გვ.51) ის კვლავ ჩიოდა, რომ „პრობლემა კიდევ არსებობს“. ის უცდიდა, რომ ენახა, თუ რა ზომებს მიმართავდა „ამ რთული პრობლემის გადასაჭრელად“ მისი საქმის გამგრძელებელი.

*განათლების სადავეებთან ქადრესს რ. ჩედუმბარუმ ფილეი (Kadress R. Chedumbarum Pillay) დგება (1997-2000)*

პარსურამენის საქმის გამგრძელებელი ჯეიმს ბერტი დეივიდი (James Burty David) იყო. ის ოფისში მხოლოდ წელიწადნახევარი გაჩერდა და რეპეტიტორობის პრობლემას არ შეხებია. თუმცა მისი საქმის გამგრძელებელი შეეხო. ეს იყო ქადრესს რ. ჩედუმბარუმ ფილეი (Kadress R. Chedumbarum Pillay), რომელიც რეპეტიტორობის და საგანმანათლებლო სისტემის სტრატეგიკაციას გამუდმებით აყენებდა დღის წესრიგში. ის იღვწოდა გრძელვადიანი სტრუქტურული რეფორმების გასატარებლად. მას უნდოდა სკოლებს შორის ის განსხვავება აღმოეფხვრა, სადაც ზოგი თავს „ხუთვარსკლავიან“ სკოლად თვლიდა, ზოგი ზოგი კი მეორე ან მესამეხარისხოვნად. მსგავსი ზომები დაწყებით კლასებშიც იყო გატარებული, სადაც მოსწავლეებს შეეძლებოდათ მეტნაკლებად ერთნაირი შანსი ჰქონოდათ სასერთიფიკატო გამოცდებზე (CPE). ეს ზომები ჩამოყალიბებული იყო 1997 წლის სამთავრობო დოკუმენტში (მავრიკი 1997,



გვ.28), რომელიც ამტკიცებდა, რომ რეპეტიტორობა „ზედმეტად კონკურენტული განათლების სისტემის, მასწავლებლების განვითარების გეგმების უქონლობის, საუკეთესო ნიჭის მქონე მასწავლებლების მიზიდვის უნარობის, და ხარისხის უზრუნველყოფის გეგმის არ არსებობის პირდაპირი შედეგი იყო.“ დოკუმენტი მკაცრი ზომების მიღებას თავს არიდებდა. სანაცვლოდ ამტკიცებდა, რომ ფართო საგანმანათლებლო რეფორმების ფონზე რეპეტიტორობა თავისთავად გაქრებოდა. მიუხედავად ამისა, დოკუმენტი გულისხმობდა (გვ.28-29):

- სკოლების ტერიტორიაზე რეპეტიტორობის აკრძალვას;
- მასწავლებლებისგან კერძოდ ჩატარებული გაკვეთილების საათების რაოდენობის, სტუდენტების რაოდენობის, სიხშირის, დროის და ადგილმდებარეობის მონაცემების ოფიციალურად აღრიცხვას და ჩაბარებას;
- კერძო გაკვეთილების ჩატარების აკრძალვას შაბათ-კვირას და სახალხო დღესასწაულებზე;
- მასწავლებლების მიერ სასკოლო საათების შემდეგ ანაზღაურებადი დამხმარე გაკვეთილების ჩატარებას;
- მასწავლებლების სტატუსის შესწორება-ცვლილებას;
- ინსპექტორების მიერ მკაცრ შემოწმებას, თუ რამდენად ხარისხიანად და ეფექტურად ატარებს გაკვეთილებს მასწავლებელი და შეესაბამება თუ არა დადგენილ სტანდარტებს;
- მედია მასალების განვითარებას და ელექტრონული ფოსტის გამოყენებას მშობლების დასახმარებლად, რომ საკლასო სამუშაოს გარდა დამატებითი დავალებები შეასრულებინონ ბავშვებს;
- მშობლების დარწმუნებას რეპეტიტორობის უარყოფით ზეგავლენაში;
- მასწავლებლების დაწინაურების განხილვის დროს წესებისადმი დაუმორჩილებლობის სამხილის გამოყენებას;
- მოსწავლეთა უფლებების ახალი ქარტიის მკაცრ პატივისცემას.

ადრინდელი წესებისგან განსხვავებით, განსხვავებული წესი იყო სკოლის ტერიტორიის გამოყენების თაობაზე. როგორც აღინიშნა, ადრინდელი წესების მიხედვით, კანონმდებლები კერძო გაკვეთილების სკოლების ტერიტორიაზე ჩატარების ნებას რთავდნენ მასწავლებლებს. ამის მიზეზი იყო ის ფაქტი, რომ ეს ნებართვა კერძო რეპეტიტორობის შავზნელ საქმიანობას სინათლეს მოჰფენდა და ააცილებდა დიდი ჯგუფების მეცადინეობების მასწავლებლების სახლებში ან სხვა შეუფერებელ ადგილზე ჩატარების რისკს. გარდა ამისა, პატარა ბავშვებს აარიდებდა სკოლიდან კერძო გაკვეთილების ადგილზე სიარულის რისკს. ფილიმ განიზრახა ამ წესების შეტრიალება, იმ არგუმენტით, რომ ასეთი ქმედებები საჯარო ადგილების ბოროტად გამოყენება იყო და ზრდიდა ალბათობას, რომ მასწავლებლები დაამალვებდნენ თავიანთ მოსწავლეებს კერძო გასკვეთილებზე ეართ, რადგან მოსწავლეებს თავის დაღწევის ნაკლები შესაძლებლობა ექნებოდათ.

თუმცა, ფილიმ ნახა, რომ მისმა ძალისხმევამ დიდი წინააღმდეგობები გამოიწვია თვით მთავრობაშიც კი. ის გაურკვეველ მდგომარეობაში აღმოჩნდა იმ მინისტრებთან და მაღალჩინოსნებთან, რომლებიც ეხმაურებოდნენ რეპეტიტორობის მომხრე საზოგადოების ნაწილს. საბოლოოდ კოლეგებმა გაიმარჯვეს: ფილიმ უცხოეთში ვიზიტით გაემგზავრა და მისი არყოფნის დროს კაბინეტმა მთელი კანონმდებლობა გადაატრიალა და შეცვალა.

### *განახლებული ძალისხმევა სტივენ ობეადოს დროს (Steven Obegadoo, 2000-2005)*

სტივენ ობეადოს (Steven Obegadoo) მმართველობის პერიოდიც ისეთივე პრობლემებით დაიწყო, როგორც მისი წინამორბედების. ამ მსგავსების ერთი მაჩვენებელი იყო ახალი პოლიტიკის მაუწყებელი დოკუმენტი, რომელსაც ხატოვნად „დაწყებით კლასებში ვირთხების შეჯიბრის დასასრული“ (მავრიკი, 2001) ერქვა. დოკუმენტი კვლავ ამხვეილებდა ყურადღებას შეჯიბრებაზე საუკეთესო სკოლებში ადგილის მოსაპოვებლად, და ამტკიცებდა (გვ.3), რომ სისტემა „უდიდეს

ფსიქოლოგიურ ზეწოლას ახდენდა როგორც მოსწავლეებზე, ასევე მათ მშობლებზე და ამახინჯებდა სკოლის ფუნქციას საზოგადოებაში”. გამოიცა რეფორმების პაკეტი (Obegadoo 2007, გვ.4):

სახელმწიფო საშუალო სკოლების რაოდენობა გაორმაგდა, ელიტარული საშუალო სკოლები მეექვსე კლასის კოლეჯებად გადაკეთდა და საშუალო სკოლებში მიღება საცხოვრებლის ადგილმდებარეობის მიხედვით მოხდა, რათა მოხსნილიყო დაწყებითი კლასების ბოლოს დიდი ზეგავლენის მქონე გამოცდები. ამავე დროს, სასკოლო დღის ხანგრძლივობა გაიზარდა, რათა კერძო გაკვეთილების დრო შეზღუდულიყო და მასწავლებლებს დამატებითი ხელფასი შესთავაზეს. გარდა ამისა, დაარსდა საგანმანათლებლო ქმედებების ზონები, რათა დამატებითი უფასო მეცადინეობები ჩატარებულიყო დაბალი აკადემიური მოსწავრების (და ღარიბი) ბავშვებისათვის.

თუმცა, მთავრობა ამ პროცესში წინააღმდეგობას და ინერციას წააწყდა. ერთი ნიშნად, რომელიც ობიგადომ განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე მოიყვანა, შეეხებოდა საკანონმდებლო სისტემას. თავად ადვოკატს, ობიგადოს საკანონმდებლო სისტემის გამოყენება უყვარდა. ის ბევრ საჩივარს იღებდა მშობლებისგან, და ბოლოს ისეთ მშობელსაც შეხვდა, რომელიც მზად იყო კერძო რეპეტიტორისთვის ეჩივლა სასამართლოში. საქმეს ორი წელი დასჭირდა, და ბოლოს, საჯარო პროკურატურის დირექტორმა გადაწყვიტა, რომ საქმე საპასუხოდ და გასარჩევად არ ღირდა.

ინერციის კიდევ ერთი განზომილება ობიგადოს საკუთარ კოლეგებს შეეხებოდა. რეპეტიტორობის შესამცირებლად გაწეული უდიდესი ძალისხმევის შემდეგ მას არ ესმოდა პროგრესი ასეთი ნელი რატომ იყო. ბოლოს მან გააცნობიერა, რომ მისი საკუთარი მრჩევლები განათლების და მეცნიერული კვლევის სამინისტროში თვითონ ატარებდნენ კერძო გაკვეთილებს და არსებული სისტემით სარგებლობდნენ. ამ რეპეტიტორებს ეს სისტემა გამოვლილი ჰქონდათ, როგორც მასწავლებლებს, სკოლის დირექტორებს და სამინისტროს წარმომადგენლებს. ასე რომ, მათ ისეთი რეპუტაცია ჰქონდათ მოპოვებული, რაც საშუალებას აძლევდათ, კერძო გაკვეთილებზე მაღალი საფასური დაეწესებინათ.

მეორე უკიდურესობას მასწავლებელი წარმოადგენდა, რომელმაც რეპეტიტორობაზე უარი თქვა, რადგან თვლიდა, რომ თავისუფალ დროს უკეთესი საქმეების კეთება შეეძლო. მასზე ობიგადომ ფორუმზე ისაუბრა. მშობლები ბრაზდებოდნენ, რადგან გრძნობდნენ, რომ მათ შვილებს კერძო მასწავლებლები ესაჭიროებოდათ და მასწავლებელს უპასუხისგებლად თვლიდნენ, თუ ის რეპეტიტორობაზე უარს განაცხადებდა. ამის შედეგად, ეს მასწავლებელი სხვა სკოლაში უნდა გადაეყვანათ. ობიგადოს თქმით, ასეთი ინციდენტები ჩვეულებრივი მოვლენა იყო.

თუმცა მონაცემები არ არსებობდა, ობიგადო ამტკიცებდა, რომ მის მიერ გატარებული რეფორმების შედეგად დაწყებით კლასებში რეპეტიტორობაზე მოთხოვნამ იკლო, მაგრამ მაინც ფართოდ გავრცელებული იყო. განათლების სისტემის მიმოხილვა (ბაჰ-ლალაია, Bah-lalya 2006, გვ.75) მიუთითებდა, რომ:

რესპონდენტების აზრით, ბავშვები და მშობლები თვლიან, რომ თუ კერძო გაკვეთილებზე არ ივლიან, სასწავლო პროგრამას ჩამორჩებიან. ასევე ცხადია, რომ წარმატებულმა მასწავლებლებმა უკვე დაიმკვიდრეს ადგილი ცოდნის ბაზარზე და გამოსცეს წიგნები, რომლებსაც მოსწავლეები ყიდულობენ კერძო გაკვეთილებისთვის. დადგენილია, რომ კერძო გაკვეთილებით და წიგნების გაყიდვით მასწავლებლები ხელფასს იორმაგებენ. ფაქტია, რომ სამინისტროს და უფროს მასწავლებლებს ხელი ვერ მიუწვდებთ მასწავლებლებთან დამატებითი სამსახურისთვის სკოლის შემდგომ საათებში, მშობლებთან შეხვედრებისთვის ან კლასგარეშე საათებში სხვა დამატებითი საქმიანობისთვის. მასწავლებლებიც ძლიერ ეწინააღმდეგებიან ნებისმიერ სიახლეს და რეფორმას, როდესაც ეს მათ კერძო გაკვეთილების დროზე და მონაწილეობაზე ზეგავლენას ახდენს. მასწავლებლებსაც არ აქვთ სურვილი ჩაერთონ სკოლის შემდგომ ღონისძიებებში. მოკლედ, რეპეტიტორობა შეიძლება მოექცეს პარაზიტობის და ფინანსური და ადამიანური რესურსების გაფლანგვის მახეში, იმ რესურსების, რომლებიც სხვაგან უკეთესად შეიძლება იყოს გამოყენებული.

აშკარა პრობლემების და სტივენ ობიგადოს ძალისხმევის მიუხედავად, კერძო რეპეტიტორობის ინტერესები ძლიერი რჩებოდა. როგორც ობიგადომ მოახსენა განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმს, მის დროს გატარებული წინააღმდეგობებით აღსავსე რეფორმები შემდგომი მინისტრის დროს შებრუნებული იყო და რეპეტიტორობას ახალი ბიძგი მისცა.

*როგორი უნდა იყოს მორიგი მცდელობა?*

სტივენ ობიგადო 2005 წელს დარამ გოქულმა (Dharam Gokhool) შეცვალა. თუმცა ის სხვა პარტიიდან მივიდა და მისი წინამორბედების პოლიტიკა გააკრიტიკა, გოქულმა ვერ შეძლო ალტერნატივების მოძებნა. რეპეტიტორობის ადგილმდებარეობასთან დაკავშირებით, მასწავლებლებს კვლავ ნება დართეს სკოლის ტერიტორია გამოეყენებინათ, მაგრამ მომსახურებისთვის უნდა გადაეხადათ (ბაჰ-ლალაია, Bah-lalya 2006, გვ.94). გოქულმა (Gokhool 2006, გვ.4-5) აღიარა, რომ რეპეტიტორობა „სწავლის პროცესს ამახინჯებს“ და „განათლების მთელ მიზანს ანადგურებს“. გამოსავალი მანაც სასწავლო პროგრამის გადახედვაში, და განსაკუთრებით დაწყებითი განათლების სასერთიფიკატო გამოცდის დახვეწაში (CPE) დაინახა, თუმცა საზოგადოების ზოგიერთმა წევრმა (მაგ.: მაჰადეო, Mahadeo, 2008) გაიხსენა ისტორია, დაინტერესდა თუ რატომ დასჭირდა ამ პროცესს ასეთი ხანგრძლივი დრო, და სკეპტიციზმი გამოხატა დასახული მიზნების მიღწევის იოლ გზებზე.

ამ წიგნის თემას განსაკუთრებით ეხმაურებოდა მავრიკის პრესაში გამოქვეყნებული სტატია, რომელიც აღნიშნავდა განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმის დაინტერესებას მიმდინარე პრობლემებით (ეტენი, Etienne, 2007). სტატია აღნიშნავდა, რომ განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე „მრავალი განათლების ექსპერტი შეიკრიბა პარიზში... რომ განეხილა ის, რასაც ბევრი ადამიანი „აუცილებელ ბოროტებას“ [რეპეტიტორობას] უწოდებს“. ფორუმის თემა „მავრიკის კონტექსტთან განსაკუთრებით შესაფერისად“ ჩაითვალა, სადაც რეპეტიტორობა „ნამდვილ მანკიერებად იქცა სავალალო პედაგოგიური და ეკონომიკური შედეგებით“. სტატია შემდგომ დასძენდა, რომ:

მაკრიკში კერძო რეპეტიტორობის პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ ის კერძოს გარდა ყველაფერია. იმის ნაცვლად, რომ ბავშვები პატარა ჯგუფებში იმყოფებოდნენ, სადაც მათ კლასში ნასწავლი მასალის ირგვლივ კითხვების დასმა შეეძლებათ, ისინი ორმოც ბავშვთან ერთად მასწავლებლის ფარეხში არიან შეყუყულები. რეპეტიტორობა წესით იმ მოსწავლეებისთვის უნდა იყოს გამიზნული, რომლებსაც რაიმე საგანში სიძნელებები აქვთ და უნდა გულისხმობდეს მასალის განმტკიცებას მასწავლებლის დახმარებით, რომელსაც დრო და მოთმინება აქვს და ერთ ჯერზე ორ-სამ მოსწავლეს ამცადინებვს. მაკრიკში, კერძო გაკვეთილების უმრავლესობა ამ მოდელისგან ძალიან შორს არის...

ამ სისტემის მხოლოდ სრული გადაკეთება გახდის შესაძლებელს რეპეტიტორობის ახლანდელი ფორმის შემცირებას ან გაუქმებას. ამჟამად ეს არის მანკიერი წრე, სადაც მშობლები ვერც კი ბედავენ, რომ თავიანთი შვილები კერძო გაკვეთილებზე არ ატარონ, რადგან ყველა სხვა მშობელი თავის შვილს კერძოდ ამზადებს. აქედან გამომდინარე, თუ რომელიმე ერთი ბავშვი არ ივლის კერძო მასწავლებელთან, ის დაიზარება მის თანატოლებთან შედარებით. გარდა ამისა, შეიძლება ზოგიერთმა მასწავლებელმა გაკვეთილზე მასალა სრულად არ გაიაროს იმ იმედით, რომ მოსწავლეები მასალას კერძო გაკვეთილებზე ისწავლიან.

მნიშვნელოვანი და დეტალურად შედგენილი პროგრამა ასეთი რეორგანიზაციისთვის გოქულის შემდგომმა მინისტრმა, ვასანტ ბანუარიმ (Vasant Bunwarae) გამოსცა (Mauritius, მაკრიკი, 2008). დოკუმენტი აშუქებდა (გვ.39) „განათლების სექტორის განმსაზღვრელ მძაფრ კონკურენციას“, და ხაზს უსვამდა განათლების სისტემაში და შეფასების მეთოდებში კონცეპტუალური ცვლილებების შეტანის აუცილებლობას. ანგარიში მიზნად ისახავდა (გვ.12) „კერძო რეპეტიტორობის საჭიროების ეტაპობრივად აღმოფხვრას, რომელიც გარკვეული დროის განმავლობაში მხოლოდ დაწყებითი ქვესექტორის მესამე ციკლში (ე. ი. V-VI დონეებზე) იქნება ნებადართული“. ზო-

გიერთი მიღწევის შესახებ პრიორიტეტული განათლების ზონების სისტემის (*Zones d'éducation prioritaires, ZEP<sub>s</sub>*) მეშვეობით მსჯელობდნენ, რომელიც სოციალური უთანასწორობების დაძლევის ნაკლებად განვითარებულ რეგიონებში პოზიციური განმტკიცებით და მეთოდებით ცდილობდა. ანგარიში აღიარებდა, რომ მოსწავლეთა მიღწევების პროგრესი ნელა მიმდინარეობდა, როგორც ამას გამოცდის შედეგები აჩვენებდა, მაგრამ აშუქებდა ჰოლისტური საგანმანათლებლო მიდგომის, სკოლის საზოგადოებასთან პარტნიორობის და მშობელთა აქტიური მონაწილეობის პოზიტიურ მცდელობებს. მსგავსი ღონისძიებები მიზნად ისახავდა სკოლების „სწავლის ჭეშმარიტ დაწესებულებებად“ გადაქცევას (გვ.85) მასწავლებლების პროფესიული განვითარების და სასკოლო გეგმის და პროგრამების რეფორმის მეშვეობით და ამის შედეგად, რეპეტიტორობაზე დამოკიდებულების შემცირებას.

ამ დოკუმენტის შემდეგ 2009 წელს მინისტრმა ბანუარიმ გამოაცხადა, რომ რეპეტიტორობა აიკრძალებოდა მოსწავლეებისთვის IV დონის ჩათვლით მომდევნო წლიდან (მეთარბანი, Meetarbhan, 2009). ამდენად, ეს პოლიტიკა მკაფიოდ ეხმაურებოდა 18 წლით ადრე მინისტრ პარსურამენის (Parsuramen) მიერ წამოწყებულ ინიციატივებს. თუმცა, მასწავლებელთა პროფკავშირები მყისვე დაუპირისპირდნენ ამ პოლიტიკას (ჰილბერტი, Hilbert, 2009), და საზოგადოების საერთო განწყობაც მიუთითებდა იმაზე, რომ ამ პოლიტიკის გატარება წინა წლებთან შედარებით ადვილი არ იქნებოდა. მავრიკს რეპეტიტორობის სიმპტომებთან და მიზეზებთან გამკლავების ინიციატივების ხანგრძლივი ისტორია აქვს, მაგრამ ყოველი ათწლეულის კანონმდებლებმა და პოლიტიკოსმა ნახა, რომ რეპეტიტორობა კულტურაში ღრმად არის გამჯდარი და ცვლილებას ადვილად არ ექვემდებარება.

#### **ჩარჩო 4. რატომ არის მავრიკში რეპეტიტორობა ასე ძლიერი?**

ისტორიულად, მავრიკის საგანმანათლებლო სისტემა ძალიან შერჩევითი და კონკურენტულია, (i) საშუალო კლასების დონეზე საუკეთესო სკოლებში ჩასარიცხად (რაც კულტურაში გამჯდარ მითად არის ქცეული), და (ii) საზღვარგარეთ უნივერსიტეტებში სასწავლებლად სახელმწიფო სტიპენდიების მოსაპოვებლად.

თანამედროვე ეპოქაში, რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა ნაკარნახევია იმ ფაქტით, რომ განათლება არსებითად შერჩევის მექანიზმად რჩება, რომელიც გადატვირთული სასწავლო პროგრამის და დიდი მნიშვნელობის მქონე გამოცდებს ეფუძნება, რომლებიც „უკეთეს“ უნივერსიტეტებში მოხვედრის გარანტიას იძლევა. ამგვარად, რეპეტიტორობა კონკურენციაში უპირატესობის მოპოვების საშუალებაა. რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა ისეთი დიდია, რომ საშუალო სკოლის მასწავლებლები რეპეტიტორობაზე უარის თქმის შემთხვევაში პრობლემების წინაშე ხვდებიან.

მიწოდების პოზიციიდან თუ განვიხილავთ, შედარებით დაბალი ხელფასები ერთგვარი ბიძგია რეპეტიტორობის დასაწყებად. 2002 წელს, დაწყებითი კლასების მასწავლებლების შემოსავალი ერთ სულზე მთლიანი შიდა პროდუქტის 0.8 პროცენტი იყო, მაშინ, როდესაც ეკონომიკური თანამშრომლობის და განვითარების ორგანიზაციის ქვეყნებში ეს მაჩვენებელი საშუალოდ 1.7 პროცენტი, ხოლო მავრიკის მსგავს ქვეყნებში 2.0 პროცენტი იყო. რეპეტიტორობის მეშვეობით, დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს შემოსავლის გაორმაგება ან გასამმაგება შეუძლიათ.

წყარო: ობიგადო (Obegadoo 2007), გვ.2.

#### **საფრანგეთი**

კორეისგან და მავრიკისგან განსხვავებით, საფრანგეთში რეპეტიტორობის ინდუსტრია არა მხოლოდ სოციო-ეკონომიკური ძალებით, არამედ სამთავრობო ინიციატივებითაც იმართება. ეს გულისხმობს საგადასახადო წახალისებებს ოჯახებისთვის, რომლებიც დამატებით რეპეტიტორობაში ინვესტიციას ჩადებენ. ასეთი ინიციატივებით,



მთავრობა განათლების დონის ამაღლებისკენ მიისწრაფვის, მშობლებთან ფინანსური ტვირთის გაზიარების საშუალებით.

რეპეტიტორობის პირველი მნიშვნელოვანი კვლევა სფრანგეთში გლასმანმა და კოლონჟმა (Glasman and Collonges, 1994) ჩაატარეს. მათ წიგნში აღნიშნული იყო, რომ რეპეტიტორობის ისტორია გასული საუკუნიდან იწყებოდა, მაგრამ რეპეტიტორობის თვისებები მნიშვნელოვნად იყო შეცვლილი საგანმანათლებლო სისტემის გაფართოებასთან და მრავლისმომცველობასთან ერთად. გლასმანმა და კოლონჟმა გაანალიზეს რეპეტიტორობის თვისებები და როლი სოციალური კონკურენციის და სტრატეგიკაციის კონტექსტში. მათი წიგნი ეფუძნებოდა რონ-ალპის (Rhone-Alpes) რეგიონში 12 ლიცეუმის (ზედა საშუალო დონის კლასები) 9,400 მოსწავლიდან შეგროვებულ მონაცემებს. საშუალოდ 15 პროცენტი დადიოდა კერძო გაკვეთილებზე, დამატებით 10 პროცენტი მომავალში გეგმავდა სიარულს და 36 პროცენტი საშუალო სკოლის გარკვეულ მონაკვეთში კერძო გაკვეთილებზე უკვე ნამყოფი იყო (გლასმანი და კოლონჟი, Glasman and Collonges 1994, გვ. 30). ყველაზე პოპულარული საგნები იყო მათემატიკა (57 პროცენტი), რომელსაც მოსდევდა ფიზიკა და ქიმია (20 პროცენტი). ინგლისური (9 პროცენტი), და ფრანგული 5 პროცენტი. უფრო მეტად რეპეტიტორთან დიდი ქალაქების სკოლებში დადიოდნენ, ვიდრე პატარა ქალაქების სკოლებში, და რეპეტიტორთან კერძო სკოლის მოსწავლეები უფრო ხშირად ემზადებოდნენ, ვიდრე საჯარო სკოლის მოსწავლეები.

ამ კვლევის შემდეგ რეპეტიტორობა გაიზარდა კიდევ და გამრავალფეროვანდა ათწლეულის განმავლობაში. გლასმანი (Glasman, 2004) მიუბრუნდა ამ თემას ანგარიშში, რომელიც მას *ეროვნული განათლების და უმაღლესი განათლების და კვლევის სამინისტროების სკოლების შეფასების უმაღლესმა საბჭომ [Haut Conseil à l'évaluation de l'école, HCEC]* დაუკვეთა. ანგარიშში აღნიშნული იყო (გვ. 51) ის ზეგავლენა, რაც მთავრობის იმ გადაწყვეტილებას ჰქონდა, რომელიც ნებას რთავდა ოჯახებს მოეთხოვათ საშემოსავლო გადასახადების შემცირება სახლის საქმეში, ბავშვების აღზრდაში და კერძო რეპეტიტორობაში დახარჯული თანხების გამო. ეს სოციალური ერთობის მინისტრის (Minister of Social Cohesion) ინიციატივის ნაწილი უფრო იყო, ვიდრე განათლების მინისტრის. მას სურდა მარტოხელა მშობლებს დახმარებოდა და ასევე ხელს

უწყობდა გარკვეული ტიპის პროფესიის გავრცელებას. ეს რეფორმა ხელს უწყობდა ოჯახებს, რომლებიც საფასურის გამო ადრე რეპეტიტორობაზე ფულის ხარჯვისგან თავს იკავებდნენ. თუმცა, ის მაინც გარკვეული თანხების გაღებას მოითხოვდა და ამდენად, უფრო შეძლებულ და რეპეტიტორობაზე თანხის დაბანდების მსურველ ოჯახებს ეხმარებოდა. რამდენიმე ფირმამ ეს კანონმდებლობა თავის სასარგებლოდ გამოიყენა. საბაზრო ლიდერი კომპანია სახელწოდებით *აკადომია (Acadomia)* იყო, რომელიც სააქციო ბირჟის სიაში იყო, აგრესიულად უწევდა რეკლამას თავის მომსახურებას, და გადასახადების შემსუბუქების შეთავაზების გზით ყურადღებას იპყრობდა. *სკოლების შეფასების უმაღლესმა საბჭომ* მოძღვენო წელს გლასმანის ანგარიშის კომენტარი გამოაქვეყნა (ფორესტიერი, Forrester, 2005), სადაც შემფოთება გამოხატა ანგარიშის სოციალურ უთანასწორობაზე ზეგავლენის გამო და ხაზი გაუსვა ზედამხედველობის საჭიროებას. ამის საპასუხოდ, მთავრობამ ეროვნული სემინარი მოაწყო რეპეტიტორობაზე და საინფორმაციო და კომუნიკაციის ტექნოლოგიების (ICT<sub>s</sub>) სფეროში შესაძლებლობების უთანასწორობაზე. ამ სემინარს თან ახლდა ონლაინ დოკუმენტური რესურსები და მას კანონების მიღება მოჰყვა შედეგად (ბასი და სხვ., Bassy *et al.*, 2006).

იმავე წელს, უფრო მასშტაბური ანალიზი იყო შემოთავაზებული კავეს (Cavet, 2006) მიერ, რომელსაც თან ახლდა ბმულები დოკუმენტურ რესურსებზე. ანალიზი *პედაგოგიური კვლევის ნაციონალური ინსტიტუტის (INRP)* სახელით ჩატარდა. დოკუმენტი აშუქებდა ოფიციალური კვლევის მონაცემებს 2003 წლიდან, სადაც მითითებული იყო, რომ რეპეტიტორობა ძირითადად საშუალო სკოლის დონეზე მიმდინარეობდა და მაღალ დონეებზე უფრო ინტენსიური ხდებოდა. უმაღლესი კლასების საწყის საფეხურებზე მოსწავლეები კერძო რეპეტიტორებთან იმ შემთხვევაში ემზადებოდნენ, თუ რომელიმე საგანი უჭირდათ (განსაკუთრებით მათემატიკა), მაგრამ გამოკითხულთა 25 პროცენტი უკვე ისედაც კარგად სწავლობდა და კერძო გაკვეთილებს საუკეთესო შედეგების მიღწევის სტრატეგიად თვლიდა (კავე, Cavet 2006, გვ. 2). კერძო გაკვეთილებისკენ მათ მასწავლებლები იშვიათად თუ უბიძგებდნენ. ამისკენ ძირითადად მშობლებისგან, ან თვით მოსწავლეებისგან მოდიოდა ბიძგი (23 პროცენტი უმაღლესი კლასების დაწყებით ეტაპზე, და 40 პროცენტი დამამ-

თავრებელ საფეხურებზე). მშობლების უმეტესობა, რომლებიც თანხას იხდიდნენ კერძო გაკვეთილებში, შედარებით პრივილეგირებულ სოციალურ კლასებს მიეკუთვნებოდა, და რეპეტიტორობას მიმართავდა ან დროის უქონლობას გამო ან იმის გამო, რომ სასწავლო პროგრამას ფეხს ვერ უბამდა. კერძო გაკვეთილებს ჩვეულებრივი მასწავლებელი იშვიათად ატარებდა. უფრო ხშირად ამას სხვა სტუდენტი (34 პროცენტი), სხვა მასწავლებელი (31 პროცენტი), ან კერძო ორგანიზაცია (21 პროცენტი) აკეთებდა. კავე (Cavet 2006, გვ. 4) ახდენს გლასმანთან ინტერვიუს ციტირებას, რომელმაც აღნიშნა, რომ ხანდახან მშობლები რეპეტიტორებს ქირაობდნენ შვილებთან დაძაბულობის მოსახსნელად. როდესაც სწავლის ჩვევებზე კონფლიქტებს გარეშე პირი აგვარებს, აღნიშნავდა გლასმანი, ოჯახში უფრო ჰარმონიული ურთიერთობები მკვიდრდება.

მორიგი დოკუმენტაცია 2007 წელს საბაზრო კვლევაში სპეციალიზებული კომპანიამ წარუდგინა საზოგადოებას. ანგარიში (მელო, Melot 2007, გვ. 104) აღწერდა სექტორის „ფეთქებად“ ზრდას და დასძინდა, რომ „2006 წელს რეპეტიტორობის უკვე ზედიზედ ექვსწლიანი 15 პროცენტის ზრდა გამოწვეული იყო მშობლების საშუალო სკოლის სისტემის ნაკლოვანებების შიშით, და ასევე. . . უადრესად ხელსაყრელი ფისკალური გარემოთი“. ბაზრის საერთო სიდიდეს რაც შეეხება, მელო აღნიშნავდა, რომ საშუალო სკოლის ქვედა კლასების მოსწავლეების 25 პროცენტი და ზედა კლასების 33 პროცენტი კერძოდ ემზადებოდა, განსაკუთრებით მათემატიკაში, მაგრამ ასევე მიუთითებდა რეგიონალურ მრავალფეროვნებაზე და სახეობებზე. მელოს აღნიშვნით, პროპორციები განსაკუთრებით მაღალი პარიზში იყო, და აკადემიის შეფასების ციტირებას ახდენდა (გვ. 105), რომ დიდი პარიზული ლიცეუმების მოსწავლეთა 75 პროცენტი კერძო მასწავლებელთან დადიოდა. საერთო ეროვნული მაჩვენებლით, 2008 წელს რეპეტიტორთან ერთ მილიონზე მეტი მოსწავლე დადიოდა (პეში, Pech, 2008).

ბაზარზე მიმწოდებლის ორი ძირითადი ტიპი არსებობდა:

- **ინდივიდუალურად მომუშავე კერძო მასწავლებლები.** მშობლები და მასწავლებლები ერთმანეთს რეკომენდაციებით ან განცხადებებით უკავშირდებოდნენ, ან კიდევ სულ უფრო ხშირად ინტერნეტით. ასეთი უშუალო კონ-

ტაქტი ყველაზე ფართოდ გავრცელებული მეთოდი იყო. თუმცა ფულადი ტრანზაქციები ოფიციალურად არ იყო გამოცხადებული, საგადასახადო წახალისება უბიძგებდა მასწავლებლებს, რომ მათი საქმიანობა ლეგალური გაეხადათ, რათა მათი შემოთავაზება ოჯახებისთვის უფრო მიმზიდველი ყოფილიყო. ზოგი მასწავლებელი გამოცდილი იყო (ან ისევ მუშაობდა ან პენსიაზე იყო), ზოგი კი სტუდენტი ან ახალი კურსდამთავრებული იყო, რომელიც სამსახურს ეძებდა.

- **სკოლის შემდგომ საათებში მომუშავე კერძო სარეპეტიტორო კომპანიები.**

ეს კომპანიები სხვადასხვანაირად მუშაობდა:

- ყველაზე პოპულარული და მზარდი ტიპის იყო კომპანიის მიერ გამოგზავნილი მასწავლებლის *კერძო გაკვეთილები* სახლში, ან პატარა ჯგუფთან კომპანიის შენობაში;
- არდადეგების დროს მოწყობილი *ინტენსიური კურსები* პატარა ჯგუფებში ნელა ვითარდებოდა;
- *შერეული პროგრამები*, რომლებიც სწავლას, გართობას და ბავშვის მოვლას ერთად ათავსებდა, გავრცელებას იწყებდა.
- *ონლაინ გაკვეთილები* ჯერ კიდევ განუვითარებელი იყო, მაგრამ ფართოვდებოდა;
- *სკოლის მეცადინეობები*, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებდა თავდაჯერებულობის, მოტივაციის და ორგანიზების განვითარებაზე იწყებდა გავრცელებას, მაგრამ ჯერ კიდევ მხოლოდ ელიტას მიუწვდებოდა მათზე ხელი.

მუშაობის სახეობებში და საშუალებებშიც იყო განსხვავება კომპანიებს შორის. ზოგი მათგანი სთავაზობდა მეცადინეობებს ჯგუფებს თავიანთ შენობაში, ზოგი კი ქირაობდა რეპეტიტორს, რომ მოსწავლეების სახლში ჩაეტარებინა გაკვეთილები. ზოგი კომპანია კონკრეტულ საგანში სპეციალიზდებოდა, ან განათლების კონკრეტულ საფენურზე მოქმედებდა, ზოგი კი უფრო ზოგადი მიდგომით გამოირჩეოდა. კომპანიების ერთი ჯგუფი რეპეტიტორობას სხვა მომსახურების ნაწილად სთავაზობდა საზოგადოებას. ეს მომსახურება იყო ბავშვის მოვლა და სხვა საშინაო დახმარება. მეთორმეტე ცხრილი წარმოაჩენს სტატისტიკას საბაზრო ლიდერებზე. ზოგი ამ კომპანიათაგანი

საფრანგეთის კონკრეტულ ნაწილში მუშაობდა, ზოგი კი უკვე ყველა დიდ ქალაქში მუშაობდა, ან აპირებდა ამას. სულ ცოტა ორი მუშაობდა როგორც მრავალნაციონალური კომპანია: დუამათ-ს (2Amath) ფილიალები ჰქონდა კანადაში და მაროკოში, ქიფსქულ-ს (KeepSchool) კი გერმანიასა და გაერთიანებულ სამეფოში. ამ მხრივ, ისინი სილვანი-ს (Sylvan) კონკურენტები იყვნენ, რომლის სათაო ოფისი აშშ-ში იყო და ფრანგულ ბაზარზე შეჭრა განეზრახა.

**ცხრილი 12. ძირითადი სარეპეტიტორო კომპანიები საფრანგეთში**

კომპანია	ჩარიცხულთა რიცხვი	ფილიალების რაოდენობა საფრანგეთში	ბიზნესის ოფიციალურად გამოცხადებული ზომა (€ მილიონებში)
აკადომია (Acadomia)	100,000	97	87
კულ ლეჟანდლ (Cours Legendre)	30,000	9	16
კომპლეთუდ (Complétude)	23,000	34	23
სილვანი (Sylvan)	არ არის მითითებული	18	8
ანაკულ (Anacours)	16,000	50	5
დუ ამათ (2Amath)	10,000	72	12
ქიფსქული (KeepSchool)	8,000	80	5
დომიკულ (Domicours)	6,500	20	5

წყარო: მელი (Melot), 2007.

ეს კერძო კომპანიები მათ მიერ შემოთავაზებული მომსახურების შესაბამისად განვითარდა. გლასმანი (ციტირებული ქავე, Cavet 2006, გვ.11-ზე) აშუქებდა კომპანიების სახელების ცვლილებას სხვადასხვა პერიოდში:

- 1960-იან და 1970-იან წლებში რეპეტიტორობას ჩვეულებრივ დახმარების ფორმად განსაზღვრავდნენ. კომპანიებს ისეთი სახელები ერქვათ, როგორებიცაა მათემატიკაში-დახმარება (*Math-Assistance*), მათემატიკის დამხმარე კურსი (*Math-Secours*) და ორთო-მათემატიკა (*Ortho-Math*).
- შუა 1980-იან წლებში, სექტორი კონკურენციასთან გახდა ასოცირებული. კომპანიების სახელები იყო: დამატებითი სწავლა (*Études Plus*), შესრულება (*Performance*), სწავლა მომავლისთვის (*Stud Avenir*) და პროგრეს სისტემა (*Progress System*).

ახლანდელი თაობა „ნორმალურ“ და მოშვებულ (გალაგებულ) კონოტაციებს ამჯობინებს. კომპანიების გავრცელებული სახელებია: *Domicours*, *Keepschool*, *Complétude*, და *Après la Classe*, რომლებიც სკოლის შემდგომ მეცადინეობებს, ან სწავლის დასრულებას გულისხმობს.

კერძო კომპანიების მიერ ასეთი სერიოზული იმიჯის შექმნა შეიძლება განსაკუთრებით სკოლაში და დასაქმების ბაზარზე არსებული ძლევარების მოსაგვარებლად იყოს შესაფერისი. ეს სოციო-ეკონომიკური გარემოებები განსხვავდება საფრანგეთში, კორეაში, მავრიკში და სხვა ადგილებში. თვით საფრანგეთშიც ისინი განსხვავდება სოციო-ეკონომიკური ჯგუფებისა და ადგილმდებარეობის მიხედვით (განსაკუთრებით დიდ ქალაქებში, პატარა ქალაქებში და სოფლებში). ეს დაკვირვება ხაზს უსვამს რეპეტიტორობის განხილვას კონკრეტული კონტექსტის გათვალისწინებით. ამავე დროს, სარეპეტიტორო სერვისის მიმწოდებლები სარგებელს ნებისმიერი ფაქტორიდან იღებენ, რაც აკადემიურ კონკურენციას და სკოლაში დაძაბულობას ზრდის, მაგალითად პრევატიზაციიდან, სკოლებს შორის შეჯიბრიდან, და სასკოლო სისტემის სეგმენტების გაუარესებისგან.

თუმცა, სექტორმა მიიპყრო იმ კრიტიკოსების ყურადღება, რომლებიც ამ მიწოდების ხარისხს კითხვის ქვეშ აყენებდნენ. მაგალითად, 2009 წლის დოკუმენტური ფილმი ფრანგულ ტელევიზიაზე (ბენდალი და ტურტი, Bendall and Tourte, 2009), აშუქებდა მრავალი

რეპეტიტორის სამოყვარულო, არაპროფესიონალურ, ღონეს და ამოწმება მათი დამქირავებელი კომპანიების საბაზრო სტანდარტებს. როგორც მელი (Melot 2007, გვ. 99) აღნიშნავდა, სექტორის უდიდესი ნაწილი „იატაკქვეშ“ მოქმედებდა, და მთლიანი ბაზარი „გაბზარულ-ღაშლილი, არამდგრადი და ბუნდოვანი“ იყო (გვ. 119).

### **ჩარჩო 5. რეპეტიტორობის ფინანსური არითმეტიკა საფრანგეთში**

საფრანგეთის მთავრობა ოჯახებს რეპეტიტორობაზე დახარჯული თანხის 50 პროცენტის გამოქვითვის ნებას აძლევს საშემოსავლო გადასახადებიდან. აკადომია იმ კომპანიების რიცხვს მიეკუთვნება, რომელიც ამ შეღავათს თავის სასარგებლოდ იყენებს. კომპანია ბროკერის როლს ასრულებს, რომელიც მშობლებს და რეპეტიტორებს ერთმანეთთან აკავშირებს. მშობლები რეპეტიტორებს უხდიან და შემდეგ საგადასახადო შეღავათებს მოითხოვენ.

ბავშვის რეგისტრაციისთვის მშობლებმა საწყისი თანხა 75 ევროს ოდენობით უნდა გადაიხადონ, რომელიც საგადასახადო შეღავათებს არ ექვემდებარება. შემდეგ თითო ჩატარებული საათისთვის ისინი საშუალოდ 32 ევროს იხდიან, საიდანაც 14 ევრო (ხანდახან ნაკლებიც) მიდის მასწავლებლის ხელფასზე, 5 ევრო დამქირავებელი თანამშრომლის გადასახადებზე და 13 ევრო აკადომიას ერიცხება. მთლიანი 32 ევროდან, 16 ევრო მშობლებისთვის საგადასახადო შეღავათს ექვემდებარება.

საბოლოო ჯამში, ერთი საათის მთლიანი გადასახადი 16 ევროს შეადგენს. რეპეტიტორმა უნდა განაცხადოს შემოსავალი  $14+13=€27$  ევროს ოდენობით, მაგრამ შეუძლია აკადომიისთვის გადახდილი 13 ევრო დაქვითოს, როგორც „ხარჯები“.

წყარო: კავე (Cavet, 2006), გვ. 12.

ყველაზე მნიშვნელოვანი განსხვავება საფრანგეთის, კორეის და მავრიკის მაგალითებს შორის არის საგადასახადო სისტემის როლი ოჯახების წახალისებაში, რომ რეპეტიტორობაში დააბნდონ თანხები. საფრანგეთის მთავრობის წარმომადგენლების პასუხი კრიტიკაზე, რომ ეს ზრდის სოციალურ უთანასწორობას, ორმხრივი იყო. ერთი იყო

ის, რომ სახელმწიფოს მიერ ორგანიზებული საშინაო დავალების მომზადებაში უფასო დამხმარე სისტემები შეიძლება გაფართოვდეს. ერთი სახელმწიფოს მიერ ორგანიზებული სისტემები 1980-იანი წლებიდან მომდინარეობს, მოქმედებს ოთხი სხვადასხვა სამინისტროს ეგიდის ქვეშ (განათლების, დასაქმების, ჯანმრთელობის და სოციალური დაზღვევის), და ეყრდნობა 2,000 ასოციაციის და საჯარო ან ნახევრად-საჯარო დაწესებულების ქსელს (კავე, Cavet, 2006, გვ. 4). მეორე პასუხი კი იმაში მდგომარეობდა, რომ მთავრობამ განსაზღვრა პოლიტიკა სკოლების ქსელებში რეპეტიტორობის განვითარებისთვის იმ მიზნით, რომ დახმარება გაეწეოდა ყველა სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეს. პირველად, შეთავაზება აუცილებელი იყო ზოგ სკოლაში, მაგრამ ნებაყოფლობითი იყო სხვა სკოლებისთვის. შემდეგ კი მთავრობამ გამოაცხადა, რომ ყველა სკოლა შეუერთდებოდა ამ სქემას, რომელიც გულისხმობს კვირაში ოთხი დღის განმავლობაში საღამოს 4-იდან 6 საათამდე საშინაო დავალების მომზადებაში დახმარებას, და კულტურულ და სპორტულ ღონისძიებებს. მთავრობამ ამ პოლიტიკის განხორციელებისთვის 140 მილიონი ევრო გამოყო (ვენტურა, Ventura 2009b, გვ. 9).



### 3. საპასუხო პოლიტიკა

წინა სექციას „დიაგნოზი“ ეწოდებოდა, რომელიც განსაზღვრავდა რეპეტიტორობის სისტემის მახასიათებლებს და ზეგავლენას, რომლებსაც კანონმდებლებისგან საპასუხო ქმედება ესაჭიროება. ზოგიერთ საპასუხო პოლიტიკაზე საუბარი უკვე იყო კორეის, მავრიკის და საფრანგეთის მაგალითების განხილვის დროს. წიგნის ეს განყოფილება განიხილავს საპასუხო ქმედებების ტიპებს, რომლებიც შეიძლება კანონმდებლებმა სხვადასხვა კონტექსტში გაითვალისწინონ. ეს სექცია შეიცავს როგორც იმ პოლიტიკის განხილვას, რომელმაც გაამართლა, ასევე იმ შემთხვევებისას, როდესაც პოლიტიკა წარმატებული არ იყო.

განხილვა დაგეგმვის მონახაზის ცნებით იწყება, რადგან თითოეული კონტექსტი განსხვავებულია და პოლიტიკა კონკრეტულ კონტექსტს უნდა მოერგოს. შემდეგ განხილულია რეპეტიტორობის მოთხოვნა და მიწოდება. მომდევნო მსჯელობა კი იმ გზებს ეხება, რომელთა საშუალებითაც კანონმდებლებს საბაზრო ძალების მოთხოვნა შეეძლებათ, რომ დიდ მიზნებს მიაღწიონ. სჯელობა ასევე ეხება შესაძლებელი მარეგულირებელი სტრუქტურების მახასიათებლებს და ბუნებას.

#### **კონტექსტების, მიზნების და სტრუქტურების დაგეგმვა და მონახაზი**

როდესაც დაგეგმვას იწყებენ, კანონმდებლებს შეუძლიათ ორი სასარგებლო ძირითადი შეკითხვის დასმა:

- რამდენად არის ჩრდილოვანი განათლება პრობლემა (ან შეიძლება იქცეს პრობლემად), რომელიც აზიანებს საგანმანათლებლო, სოციალურ და ეკონომიკურ მიზნებს და საჭიროებს გაკონტროლებას?
- რამდენად არის ჩრდილოვანი განათლება პოტენციური სარგებელი, რომელიც აქამდე სრულად არ ყოფილა გამოყენებული და უნდა წახალისებული იყოს?

ამ წიგნის წინა სექციებმა ცხადჰყო, რომ ბევრ კონტექსტში

რეპეტიტორობას შეიძლება ამბივალენტურად მივუდგეთ. ის საგან-მანათლებლო მიზნების მიღწევას შესაძლებელს ხდის მთავრობისთვის და გადამხდელისთვის სრულიად უფასოდ, და ერთგვარი უსაფრთხოების სარქველს შეადგენს ოჯახებისთვის, რომლებსაც შეუძლიათ მასში ფულის გადახდა და თვლიან, რომ ძირითადი განათლების სისტემიდან სრულად არ იღებენ იმას, რაც სურთ. თუმცა, მთლიანად საბაზრო ძალებით მართული რეპეტიტორობა სოციალურ უთანასწორობას აღრმავეს, და მას შეიძლება ძირითადი განათლების სისტემისთვის არასასურველი შედეგები მოჰყვეს. აგრეთვე, შეიძლება გაუგებრობები წარმოიშვას ორი სისტემის თანაარსებობის შემთხვევაში, რომელთაგან ერთი მთავრობის მიერ უფასოდ არის უზრუნველყოფილი, ხოლო მეორეში კი კერძო სექტორი იმავე კლიენტებისგან საფასურის გადახდას ითხოვს.

კანონმდებლებმა უნდა გაითვალისწინონ სტუდენტების სოციო-ეკონომიკური პროფილები, კულტურული კონტექსტები და სხვა ფაქტორები. რეპეტიტორობის სახეობები ავსტრალიასა და აშშ-ში, სადაც მთავრობა რეპეტიტორობას ხელს უწყობს აკადემიურად ჩამორჩენილი ბავშვების დასახმარებლად, განსხვავდება კორეაში და იაპონიაში არსებული რეპეტიტორობის სახეობებისგან, სადაც კერძო გაკვეთილებზე აკადემიურად წარჩინებული მოსწავლეები დადიან. უფრო მეტიც, სინგაპურში არსებული რეპეტიტორობა, სადაც მასწავლებლებს ეკრძალებათ კერძო გაკვეთილების ჩატარება იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ძირითად სასკოლო მეცადინეობებზე ასწავლიან და უკვე აქვთ აღებული მათზე პასუხისმგებლობა, განსხვავდება მავრიკში არსებული რეპეტიტორობისგან, სადაც ასეთი ქმედება ნორმად ითვლება.

კანონმდებლებმა ასევე უნდა გაითვალისწინონ, თუ რა დოზით შეეძლებათ წაახსნალისონ ან აუკრძალონ კერძო გაკვეთილების ჩატარება საშუალო სკოლის მოსწავლეებს, უნივერსიტეტის სტუდენტებს, პენსიონრებს და სხვებს. შემდეგი განსხვავებები რეპეტიტორობის წარმართვის მეთოდებს და საშუალებებს ეხება. კერძო მეცადინეობები ინდივიდუალურ მოსწავლეებთან განსხვავდება დიდ ჯგუფებთან სალექციო აუდიტორიებში ჩატარებული მეცადინეობებისგან; და პირისპირ ჩატარებული მეცადინეობები ამკარად განსხვავდება ინტერნეტით დისტანციაზე ჩატარებული მეცადინეობებისაგან.

კანონმდებლებმა უნდა მოახდინონ არსებული რეპეტიტორობის სახეობების კლასიფიცირება და განსაზღვრონ, თუ როგორი ტიპის

რეპეტიტორობას შეუწყონ ხელი და როგორი ტიპის რეპეტიტორობა აღკვეთონ. ეს შეიძლება განხორციელდეს ისეთი ცხრილის დახმარებით, როგორცაა ცხრილი 13. ის განიხილავს არა მხოლოდ რეპეტიტორობის სახეობებს და მიწოდების საშუალებებსა და მეთოდებს, არამედ მისი გავრცელების მასშტაბურობას და სამომავლოდ მისი კიდევ უფრო მეტად დანერგვის სურვილს. ეს შეფასებები შეიძლება კიდევ უფრო დაკონკრეტდეს თუ მოხდება მაჩვენებლების ისეთ ქვეკატეგორიებად დაყოფა, როგორებიცაა:

- **საშემოსავლო ჯგუფები:** ხელმისაწვდომია თუ არა ზოგიერთი ტიპის რეპეტიტორობა მხოლოდ კონკრეტული შემოსავლის მქონე ჯგუფებისთვის და სურთ თუ არა კანონმდებლებს ხელმისაწვდომობის გაფართოება?
- **გენდერი:** არიან თუ არა გოგონები ბიჭებთან შედარებით დაჩაგრულ პოზიციაში (და პირიქით), და ხელი უნდა შეეწყოს უფრო მეტ თანასწორობას თუ არა?
- **ეთნიკურობა:** დადიან თუ არა კერძო მეცადინეობებზე გარკვეული ეთნიკური ჯგუფის (რასის) წარმომადგენლები უფრო მეტად, ვიდრე სხვები, და არის თუ არა ეს პრობლემური საკითხი?
- **ადგილმდებარეობა:** არის თუ არა კონკრეტული რეგიონები, და სოფლის /ურბანული ადგილები უფრო პრივილეგირებულ ან უფრო დაჩაგრულ პოზიციაში, და გეოგრაფიული ბალანსი დაცული უნდა იყოს თუ არა?

საკითხის უფრო დახვეწისთვის შეიძლება ისეთი დამატებითი ფაქტორების განხილვა, როგორებიცაა:

- **ინტენსიურობა:** რომელ საფეხურებზე, რა სეზონზე, და რომელ საგნებში არის კერძო მეცადინეობების ინტენსიურობა ყველაზე დიდი?
- **ხარისხი:** როგორია კერძო მეცადინეობების ხარისხი, და რამდენად ეხმარება ისინი მოსწავლეებს არა მხოლოდ გამოცდებისთვის მომზადებაში, არამედ სხვა კონტექსტებშიც?

- ფასები: რა ფასები აქვს სხვადასხვა ტიპის რეპეტიტორობის ერთეულებს და რამდენად აწევს ეს საფასური ოჯახებს ტვირთად?
- ეკონომიკური შედეგები: რამდენად სასარგებლოა რეპეტიტორობა სამუშაოს ან დამატებითი შემოსავლის მსურველი ადამიანებისთვის? სურს თუ არა მთავრობას მეტი სარეპეტიტორო სამუშაოს საგადასახადო სისტემაში ჩართვა? კიდევ რა ეკონომიკური შედეგები მოჰყვება სხვადასხვა ტიპის რეპეტიტორობას?

**ცხრილი 13. კერძო რეპეტიტორობის კლასიფიცირების სისტემა**

კერძო რეპეტიტორობის მიმწოდებლები	მიწოდების საშუალება და მეთოდი	რამდენად გავრცელებულია ის ამჟამად (შესაძლებელია დაყოფა საშემოსავლო ჯგუფებად, გენდერად, ეთნიკურ ჯგუფებად და ადგილმდებარეობის მიხედვით)	რამდენად სასურველია მისი გავრცელება მომავალში (შესაძლებელია ასევე დაყოფა შემოსავლით, გენდერით, ეთნიკური წარმომავლობით და ადგილმდებარეობით)
მასწავლებლები ამეცადინებენ საკუთარ მოსწავლეებს	ერთი-ერთზე		
	პატარა ჯგუფში		
	დიდი ჯგუფში		
მასწავლებლები ამეცადინებენ სხვა მასწავლებლების მოსწავლეებს	ერთი-ერთზე		
	პატარა ჯგუფში		
	დიდი ჯგუფში		

სტუდენტები (საშუალო სკოლის მოსწავლეები და/ან უნივერ- სიტეტის სტუდენტები)	ერთი-ერთზე		
	პატარა ჯგუფში		
სხვები (პროფესიო- ნალები, პენსიონრები, დიასახლისები)	ერთი-ერთზე		
	პატარა ჯგუფში		
	დიდი ჯგუფში		
სარეპეტიტორო კომპანიები (ადგილობრივი, ნაციონალური, პრივილეგირე- ბული ქსელები)	ერთი-ერთზე		
	პატარა ჯგუფში		
	დიდი ჯგუფში		
	სალექციო დარბაზებში		
	ინტენსიური მომზადების ადგილებში		
	კომპიუტერული დანმარებით		
ინტერნეტ- მიმწოდებლები	ერთი-ერთზე		

რადგან მონაცემები მწირია, ამჟამად კანონმდებლები იძულებულნი არიან შეფასებები მოახდინონ და მდგომარეობა განსაჯონ საკუთარ ცოდნაზე დაყრდნობით, ან იმ მონაცემებზე დაფუძნებით, რაც მათ ან სხვა ქვეყნებში იქნა შეგროვებული. ერთი ძირითადი რეკომენდაცია, რასაც განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმი და ეს წიგნი გვთავაზობს არის ის, რომ გაცილებით დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს მონაცემთა შეგროვებას ყველა ტიპის კონტექსტში და გარემოში.

## ჩარჩო 6. ჯუკუ-ს (juku) ტიპების განსხვავება იაპონიაში

ზოგიერთმა კომენტატორმა, განსაკუთრებით არა იაპონური წარმომავლობის, ჯუკუს დაწესებულება ძალიან ზოგადად წარმოადგინა, ხოლო თვით სიტყვა ჯუკუ თარგმნა როგორც „ინტენსიური მომზადების სკოლა“ და ვერ შენიშნა სხვადასხვა ტიპებს შორის ფართო ვარირება. უფრო გულდასმით შესწავლის შედეგად მრავალი ტიპის ჯუკუს იდენტიფიცირება გახდა შესაძლებელი. თითოეულ ტიპს განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს კანონმდებლისთვის.

როსგაარდმა (Roesgaard 2006, გვ. 32) დაიწყო ფართო განსხვავების დადგენით აკადემიურ გაკუშიუ ჯუკუს (gakushū juku) და იმ ჯუკუს შორის, რომლებიც ამზადებენ ხელოვნებაში, ტექნიკურ უნარებში, ინგლისურ საუბარში, და ა. შ. ამას შემდეგ მოსდევს განსხვავებები გაკუშიუ ჯუკუს (gakushū juku) შორის სპეციალობების მიხედვით. ჰოშიუ ჯუკუ (hoshū juku) დამხმარე კურსებს სთავაზობს მოსწავლეებს, ფუკუშიუ ჯუკუ (fukushū juku) უზრუნველყოფს დამატებით მეცადინეობებს, ხოლო იოშიუ ჯუკუ (yoshū juku) ატარებს მოსამზადებელ მეცადინეობებს. შინგაკუ ჯუკუ (shingaku juku) ემსახურება მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს, ვისაც კიდევ უფრო მეტი ცოდნის შეძენა სურთ, კიოსაი ჯუკუს (kyōsai juku) კი უფრო მოქნილი მიდგომა აქვს მომზადებასთან დორირუ ჯუკუსგან (doriru juku) განსხვავებით, რომელიც გამეორებას და შეჯიბრისთვის გამიზნულ სავარჯიშოებს ეფუძნება. ზოგი ჯუკუ *deai no ha*-ს ანუ *იდოკორო*-ს (idokoro) პრინციპით (ადგილი, სადაც უნდა იყო და შეხვდე მეგობრებს), ან *თაკუჯიჯო*-ს (takujijō) პრინციპით (მოვლის ცენტრი) მუშაობს.

როსგაარდი ჩაუღრმავდა კვლევას და რვა ცვლადზე დაფუძნებული ტიპოლოგია ააგო:

- ატმოსფერო, ანუ როგორი ატმოსფეროა დაწესებულებაში: კონკურენტული, მასტიმულირებელი, მოშვებული-ლადი, დამხმარე, და ა. შ.
- კურსების ფოკუსი: კურსები ორიენტირებულია ჩვეულებრივ სასკოლო სისტემაზე თუ მისაღები გამოცდების მომზადებაზე.
- სკოლასთან ურთიერთობა: მისდევს თუ არა კურსი სასკოლო პროგრამას თუ აქვს საკუთარი მიზნები და პროგრამა.

- მოსწავლეები: კლიენტურის ტიპი, და განსაკუთრებით მათი აკადემიური მომზადების დონე.
- სასწავლო მასალა: სასკოლო, კომერციული და საშინაო მასალის კომბინაცია.
- ზომა: კლიენტთა რაოდენობა, და არის თუ არა ჯუკუ დაწესებულებათა ქსელის ნაწილი.
- მიღება: ხდება თუ არა კლიენტების მისაღები გამოცდებით შემოწმება, თუ იღებენ ყველას, რამდენსაც დაწესებულება ფიზიკურად მოათავსებს.
- რეკლამირება: მოსწავლეთა მოზიდვა საზოგადოებაში გავრცელებული ინფორმაციით ხდება თუ კომერციული რეკლამებით. რა მახასიათებლებზეა ყურადღება გამახვილებული: პედაგოგიკაზე თუ უნივერსიტეტში შემსვლელ გამოცდებში მიღწეულ წარმატებაზე.

ჯუკუს ტიპების და ცვლადების მატრიცამ საინტერესო და მრავლისმთქმელი ტიპოლოგია წარმოქმნა:

	<b>შინგაკუ ჯუკუ</b> <b>Shingaku juku</b>	<b>ჰოშიუ ჯუკუ</b> <b>Hoshū juku</b>	<b>კიოსაი ჯუკუ</b> <b>Kyōsai juku</b>	<b>დორირუ ჯუკუ</b> <b>Doriru juku</b>
ატმოსფერო	კონკურენტული/ მასტიმულირებელი	ლალი/დამხმარე	აღმზრდევლობითი /დამხმარე	ლალი (ხშირად სახლში სწავლა)
კურსის ფოკუსი	მისაღები გამოცდები	ასკოლო პროგ- რამის დაწვევა და სასკოლო ტესტები	საბაზისო სწავლება	საბაზისო უნარები
სკოლასთან ურთიერთობა	არანაირი	სასკოლო მეცადინეობებს მიჰყვება, ხშირად მჭიდრო ურთიერთობა	ძალიან მკირე ურთიერთობა ან არანაირი	არანაირი

მოსწავლეები	მაღალი აკადემიური მოსწრების	საშუალო მომზადების	სუსტი აკადემიური მოსწრების	ყველა დონის
სასწავლო მასალა	საკუთარი ტექსტები	სახლში მომზადებული, კომერციული ან სასკოლო ტექსტები	სახლში მომზადებული, კომერციული ან სასკოლო ტექსტები	საკუთარი ტექსტები
ზომა	> 200 მოსწავლე დნავ პრივილეგიებული	< მოსწავლეები	< 100 მოსწავლე	ათასობით მოსწავლე
მიღება	მისაღები გამოცდა ან ტესტი	მხოლოდ ფიზიკური ლიმიტი	მხოლოდ ფიზიკური ლიმიტი	ულიმიტო, შეუზღუდავი
რეკლამირება	კომერციული, ყურადღებას უნივერსიტეტში ჩაბარებაზე ამახვილებს	საზოგადოებაში ხმის გავრცელების გზით, ყურადღებას პედაგოგიკაზე ამახვილებს	საზოგადოებაში ხმის გავრცელების გზით, ყურადღებას პედაგოგიკაზე ამახვილებს	კომერციული, ზოგ შემთხვევაში ყურადღებას პედაგოგიკაზე ამახვილებს

### რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის პრობლემის გადაჭრა

ავსტრალიის, ინგლისის, საფრანგეთის, სინგაპურის და აშშ-ს მთავრობებმა სხვადასხვა გზით სცადეს რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის სტიმულირება. ავსტრალიური გეგმით, 2004 წელს წამოიწიყეს *სარეპეტიტორო ვაუჩერის ინიციატივა* წამოიწიყეს და მშობლებს მისცეს შესაძლებლობა ბავშვების მომზადებაზე \$700 (ავსტრალიური დოლარი, დაახლოებით აშშ \$547) დაეხარჯათ. 2007 წელს ავსტრალიის ფედერალურმა მთავრობამ ოთხი წლით დაფინანსება გამოყო მოძღვენო გეგმისთვის, რომელსაც „თანაბარი დაწყება“ ეწოდებოდა (უოტსონი, Watson 2008, გვ.7). მსგავსი სისტემა იყო



გამოყენებული აშშ-ში (ბერჩი და სხვ., Burch *et al.*, 2006), და ორივე გეგმა შთაგონებას ინგლისში წამოწყებული მოდელიდან იღებდა (ტეილორი, Taylor, 2007). სინგაპურში, მთავრობამ გრანტები და სხვა წამახალისებელი საშუალებები დააწესა საზოგადოებრივი ჯგუფებისათვის, რათა დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე მოსწავლეებში რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა გაზრდილიყო (თანნი, Tan, 2009). ამის საპირისპიროდ, საგადასახადო წახალისებების ფრანგული სისტემა არც დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებზე ყოფილა გათვლილი და არც დაბალშემოსავლიან ოჯახებზე (მელო, Melot, 2007).

ყველა ეს მოდელი გარკვეულ წინააღმდეგობას წააწყდა. უოტსონი (Watson 2007, გვ. 9) ხაზს უსვამდა ავსტრალიაში რეპეტიტორობის ეფექტურობაზე და შესაფერისი უნარების მქონე რეპეტიტორების მოძებნის სიძნელებზე, განსაკუთრებით სოფლის და შორეულ რაიონებში, უფრო დამაჯერებელი მონაცემების მოძიების აუცილებლობას. ეს პრობლემას არ წარმოადგენდა უაღრესად ურბანულ სინგაპურში, სადაც სიძნელეს დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებში რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის შენარჩუნება წარმოადგენდა იმ პირობებში, სადაც საბაზრო ძალები სულ უფრო ზრდიდნენ უფსკრულს საზოგადოების ზედა ეშელონებს და სხვა ფენებს შორის (ჩეო და ქუა, Cheo and Quah, 2005; თანი, Tan, 2009). აშშ-ში სანდერმანი (Sunderman 2006, გვ. 119) აკრიტიკებდა „არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“-ს პროგრამას, რადგან ვერ მოხდა ამ პროგრამის ეფექტურობის დამადასტურებელი სამხილის მოპოვება. ის აგრეთვე აღნიშნავდა, რომ მიმწოდებლები „არასკრუპულოზურ მეთოდებს“ იყენებდნენ მოსწავლეების მოსაზიდად, და დასძენდა, რომ პროგრამის შესაფერის მოსწავლეთა მხოლოდ 20-მა პროცენტმა თუ მიიღო მასში მონაწილეობა მთელი ქვეყნის მასშტაბით. თუ კანონმდებლები მსგავსი გეგმების განხორციელებას აპირებენ სხვა ქვეყნებში, მათ ეს ფაქტორები უნდა გაითვალისწინონ.

სხვა პირობებში, მთავარ პრობლემას რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის შემცირება უფრო წარმოადგენს, ვიდრე მისი სტამბულირება. კორეის მაგალითმა გვიჩვენა, რომ იმ ქვეყანაში მრავალი სტრატეგია იყო გამოყენებული რეპეტიტორობის სრულად აკრძალვისთვის. ამის მსგავსად, მავრიტანიის მაგალითმა გვიჩვენა, რომ იყო რეპეტიტორობის აკრძალვის მცდელობა პირველიდან მესამე საფეხურის ჩათვლით.

ამ რეფორმებს მრავალ ქვეყანაში აქვს პარალელი, მაგალითად, კამბოჯაში (ბრეი და ბანლი, Bray and Bunly 2005, გვ. 75), ეგვიპტეში (ჰართმანი, Hartmann 2008, გვ. 48), კენიაში (უანიამა და ნჯერუ, Wanyama and Njeru 2004, გვ. 1), თურქეთში (თანსელი და ბერქანი, Tansel and Bircan 2007, გვ. 6), უგანდაში (ეილორი, Eilor 2007, გვ.28), ინდოეთის შტატ დასავლეთ ბენგალში (ჯალალადინი, Jalaluddin 2007, გვ.2). თუმცა, არცერთი რეპეტიტორობის აკრძალვის მცდელობა ამ ქვეყნებში შედეგიანი არ ყოფილა. მაგალითად, ჰართმანი (Hartmann 2008, გვ. 48) გამოეხმაურა ჰერერას შენიშვნებს (Herrera 1992, გვ. 75), რომელიც ეგვიპტეში რეპეტიტორობის აკრძალვას ისეთივე უშედეგოს უწოდებდა, როგორც „ქუჩის არასწორ ადგილებზე გადასვლის უკანონოდ ჩათვლას, რადგან მას არანაირი ლეგალური რისკი არ ახლავს თან“. კორეასა და მავრიკში კი, სადაც რეპეტიტორობა საყოველთაოდ აკრძალა და მთავრობებმა ძალისხმევა არ დაიშურეს მის აღსაკვეთად, მცდელობები მაინც უშედეგოდ დასრულდა. ყველაზე სერიოზული შემთხვევაა, როდესაც სკოლის მასწავლებლებს ეკრძალებათ კერძო გაკვეთილების ჩატარება იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებზეც ისინი ისედაც პასუხისმგებლები არიან ძირითად სასკოლო მეცადინეობებზე. მაგრამ ეს კერძო რეპეტიტორობის საყოველთაოდ აკრძალვისგან განსხვავდება.

როგორც ჩანს, პოლიტიკამ, რომელიც ყურადღებას რეპეტიტორობის მოთხოვნაზე ამახვილებს, ამ მოთხოვნის ძირეული მიზეზები უნდა გადაჭრას და არა ზედაპირული სიმპტომები. მრავალი ამ მიზეზთაგანი მხოლოდ განათლების სამინისტროების მიერ ვერ გადაიჭრება, რადგან ისინი კულტურულ-ეკონომიკურ სფეროებს ეხება. კულტურული ფაქტორები გულისხმობს, თუ რამდენად სოციალურად პრესტიჟულად და მსხვერპლის გაღების ღირსად ითვლება აკადემიური მიღწევა. ეკონომიკური ფაქტორები კი ეხება განათლების უმაღლეს საფეხურებზე დაბანდებული ინვესტირებიდან მიღებულ მოგებას და აქედან გამომდინარე, იმის გადაწყვეტას, თუ რამდენად მიზანშეწონილია განათლების მაღალ საფეხურებზე სწავლაში ინვესტირება. ამ კუთხით ქმედება შეიძლება ეკონომიკური განვითარების სამინისტროებს, საოჯახო განვითარების სამინისტროებს, ან მათ მსგავს დაწესებულებებს, და აგრეთვე განათლების სამინისტროებს დაჭირდეს. ისეთ განსხვავებულ ქვეყნებში, როგორებიცაა ავსტრია და კორეა, ზოგი ძირითადი რეფორმის ინიციატივა მთავრობის მაღალი ემულონებიდან წამოვიდა

და არა განათლების სფეროში მომუშავე პროფესიონალებისგან. სამთავრობო უწყებებმა შეიძლება ასევე თანამშრომლობა საზოგადოებრივ ორგანიზაციებთან მოისურვონ, მაგალითად რელიგიურ ორგანიზაციებთან ან სოციალური კეთილდღეობის ჯგუფებთან.

მიუხედავად ამისა, განათლების სამინისტროებში მომუშავე პროფესიონალებს ჩვეულებრივ აქვთ გარკვეული ბერკეტები, რომ ჩრდილოვანი განათლების მასშტაბზე და სახეობაზე ზეგავლენა მოახდინონ. მათ განსაკუთრებით შემდეგი ფაქტორები უნდა გაითვალისწინონ:

- **გამოცდები.** ბევრ ქვეყანაში გამოცდების ტიპი განაპირობებს რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის უდიდეს ნაწილს. ბევრ გამოცდას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა შემდგომი ცხოვრების შესაძლებლობებისა და წინსვლისათვის. საგამოცდო ფორმატი შეიძლება აფასებდეს რეპეტიტორთან მომზადების შედეგად მოკლე დროით დაზეპირებულ მასალას, რაც ხანგრძლივი დროის მანძილზე საკითხების ფუნდამენტური და საფუძვლიანი გააზრების და შექმნილი ცოდნის საპირისპიროა. განათლების მესვეურებმა უნდა გადახედონ საგამოცდო ფორმატებს და ტიპებს. თუმცა, მათ მიამატურად არ უნდა ირწმუნონ, რომ გამოცდების რეფორმა ადვილი საქმეა. როგორც ეს კორეის და მავრიკის მაგალითებმა ცხადჰყო, მრავალი დაინტერესებული მხარის და ინტერესთა დაბალანსების ფაქტორების გათვალისწინებაა საჭირო.
- **ღონიდან ღონეზე გადასვლის ინტენსივობა.** ზოგ ქვეყანაში რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა გამძაფრებულია იმის გაცნობიერებით, რომ აპლიკანტთა მხოლოდ შეზღუდულ რაოდენობას შეუძლია განათლების ერთი საფეხურიდან მეორეზე გადასვლა. რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის შემცირების ერთი გზაა, მიღების გაფართოება, ისე რომ უფრო მეტ მსურველს შეეძლოს ერთი საფეხურიდან მეორეზე გადასვლა. თუმცა, ეს მეთოდიც ყოველთვის ცალსახა არ არის. ზოგ საზოგადოებაში, ძირითადი კითხვა იცვლება: თუ ადრე ისმოდა კითხვა, შეძლებს თუ არა მოსწავლე შემდგომ საფეხურზე გადასვლას, ანლა ისმის კითხვა, თუ რომელ ინსტიტუტში შეიძლება გადასვლა შემდეგ საფეხურზე. სტრატეგიული

საზოგადოებებში, სადაც ელიტარული სასწავლებლები ისევ აღადიანების მცირე რიცხვისთვის თუ არის ხელმისაწვდომი, ბუნებრივია მათში მოსახვედრად რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა კვლავ მაღალი დარჩება.

- *საერთო საზოგადოების რწმენა.* რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა ხშირად უმეტესწილად განპირობებულია მშობლების უკმაყოფილებით ძირითადი სასკოლო სისტემის ხარისხით. სკოლები შეიძლება სოციალიზაციის და სხვა ფუნქციების მატარებელ დაწესებულებებად ჩაითვალოს, მაგრამ აუცილებლად საჭიროებენ დამატებით რესურსებს. რაოდენ ირონიულადაც არ უნდა ჟღერდეს, ზოგ შემთხვევაში ეს სწორედ მოსწავლეთა მიღების გაფართოებით არის გამოწვეული, რომელიც რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის შესამცირებლად იყო გამიზნული. თუმცა, მთავრობებმა ასევე უნდა გააცნობიერონ, რომ რეპეტიტორობაზე მოთხოვნის უმეტესი ნაწილი მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებისაგან მოდის და არა ჩამორჩენილი მოსწავლეებისგან. საერთაშორისო შედარების დროს კი უნდა იყოს გათვალისწინებული ის ფაქტი, რომ საერთო მაღალი აკადემიური მოსწრების ქვეყნებში, მაგალითად აღმოსავლეთ აზიაში, რეპეტიტორობა შეიძლება უფრო ფართოდ იყოს გავრცელებული, ვიდრე დაბალი აკადემიური მოსწრების ქვეყნებში, მაგალითად, აფრიკაში.

კანონმდებლებმა და განათლების მესვეურებმა ასევე უნდა გაითვალისწინონ კონკრეტულად რა მიზანს ისახავს სხვადასხვა ტიპის რეპეტიტორობა. რატომ არიან მშობლები მზად გადაიხადონ ფული, რომ მათი შვილები 110-მოსწავლიან მომზადების ჯგუფში ჩაირიცხონ (*ჩარჩო 7*), მაშინ როდესაც უკმაყოფილებას გამოთქვამენ, უფასო საჯარო სკოლებში კლასის ზომამ 35 მოსწავლეს თუ გადააჭარბა? მშობლების აზრით, რა ცოდნას იძენენ ბავშვები პატარა ჯგუფებში ან ინდივიდუალური მეცადინეობის დროს, რისი მიღებაც მათ არ შეუძლიათ ძირითად სასკოლო გაკვეთილებზე ან სახლში მშობლების დახმარებით? რა შემთხვევაში ჩაითვლება გამოუცდელი უნივერსიტეტის სტუდენტის მიერ საშუალო სკოლის ბავშვისთვის ჩატარებულ გაკვეთილებში გადახდილი თანხა სასარგებლო ინვესტიციად, მაშინ როდესაც ამ უკანასკნელს სკოლაში გამოცდილი პროფესიონალი უტარებს გაკვეთილს?

### **ჩარჩო 7. პროფესიონალი რეპეტიტორი ეგვიპტეში**

ჰართმანი (Hartmann 2008, გვ. 43) გვთავაზობს ეგვიპტელი რეპეტიტორის აღწერას, რომელსაც კარგი რეპუტაცია და მაღალი საბაზრო მოთხოვნა აქვს დამკვიდრებული საზოგადოებაში. როგორც აღვნიშნეთ, ის დიდ ჯგუფებსაც იზიდავს.

მე მიმიწვიეს... რომ დავესწრო ქიმიის გაკვეთილს. ვიკავებ ადგილს გოგონების მხარის ბოლო რიგში. ღოდესაც გაკვეთილი იწყება, მე ვითვლი 14 წლის ასაკის 110 მოსწავლეს. სამი-ოთხი ახალგაზრდა თანამშრომელი-ასისტენტი მათ სიჩუმისკენ მოუწოდებს. როდესაც მისტერ ჰიშამი ოთახში შემოდის, ჩურჩული წყდება და 110 თვალის წყვილი დიდი მოლოდინით მასწავლებლისკენა მიჰყრობილი. მისტერ ჰიშამი დაახლოებით 45 წლის გამხდარი აღნაგობის კაცია, თხელი თმით და თხელი ულვაშით. კონსერვატულად არის ჩაცმული. აცვია პერანგი, ჰალსტუხი და ლიმონისფერი შარვალი, მაგრამ მისი სადა შეხედულება

ბევრს შეცდომაში შეიყვანს.

როგორც მომდევნო ორი საათი გვიჩვენებს, მისტერ ჰიშამი არა მხოლოდ გამოცდილი და ცნობილი მასწავლებელია, არამედ ნიჭიერი „შოუმენიც“. ის აუდიტორიის წინ დინამიურად მოძრაობს, წერს ფორმულებს დაფაზე და იმავე დროს მიკროფონში საუბრით რითმულად ხსნის მათ. დროდადრო, ლექსივით წარმოთქვამს ფორმულებს და ფრაზებს, რომლებსაც შემდეგ მოსწავლეები რამდენჯერმე ერთხმად იმეორებენ, რომლებმაც ჩანს მასწავლებლის მითითებები და მინიშნებები კარგად იციან... მოსწავლეები კითხვებს თითქმის არ სვამენ, თუმცა შეუძლიათ ფურცლებზე დაწერონ კითხვები, რომლებსაც ასისტენტები შეაგროვებენ და შემდეგ მასწავლებელს

## რეპეტიტორობის მიწოდების პრობლემის გადაჭრა

ზოგ გარემოებაში მიწოდებამ შეიძლება შექმნას მოთხოვნა. ამ მხრივ სამი კონკრეტული მდგომარეობის განხილვა შეიძლება:

- *მასწავლებლები ქმნიან საკუთა ბაზარს.* როგორც უკვე აღვნიშნეთ, რიგ ქვეყნებში მასწავლებლები ჩვეულებრივ სთავაზობენ დამატებით გაკვეთილებს იმ მოსწავლეებს, რომლებზეც ისედაც პასუხისმგებლები არიან ძირითად სასკოლო მეცადინეობებზე. ყველაზე პრობლემურ შემთხვევებში, მასწავლებლები მოსწავლეებზე ზეწოლას იმით ახდენენ, რომ გაკვეთილზე პროგრამის ნაწილს გადიან და მოსწავლეებს ამცნობენ, რომ მათი ზედა კლასში გადასვლა ნაწილობრივ მაინც მასწავლებელზეა დამოკიდებული. როგორც სილოვა (Silova 2007, გვ.8) აღნიშნავს, „იძულებითი“ რეპეტიტორობა:

გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლეებზე განხორციელებულ ზეწოლას (და ხშირად დაშანტაჟებას), რომ სკოლის შემდეგ იარონ მათთან კერძო მეცადინეობებზე. ისინი ხშირად ბავშვებს დაბალი ნიშნებით ემუქრებიან უარის შემთხვევაში.

სილოვას მიერ შესწავლილი რეგიონებიდან, ეს ქმედება განსაკუთრებით ფართოდაა გავრცელებული ცენტრალურ აზიაში (ყაზახეთში, ყირგიზეთში, ტაჯიკეთში და მონღოლეთში) და კავკასიაში (აზერბაიჯანში და საქართველოში).

- *ზეწოლა თანატოლებისგან.* როდესაც ირგვლივ ყველა კერძოდ ემზადება, მოსწავლეებიც და მშობლებიც თვლიან, რომ ჩამორჩებიან თანატოლებს, თუ ისინიც კერძო მასწავლებელთან არ მოემზადებიან. როგორც ქიმთან (Kim 2007, გვ. 9) ინტერვიუში ერთერთმა მშობელმა თქვა:

ყველა მასმედიის საშუალება გადმოსცემს, რომ ბავშვები კერძოდ ემზადებიან, და ჩემი შვილის მეგობრის მშობლებიც ამბობენ, რომ მათმა შვილებმა ესა თუ ის საკითხი კერძო დაწესებულებებში ისწავლეს. . . . მე მიინდა, რომ ჩემ შვილს უკეთესი ცხოვრება ჰქონდეს, ასე რომ ვაიძულებ იაროს კერძო სასწავლებლებშია ამით მეტი ინვესტიციას ვდებ მის განათლებაში.

- რეპეტიტორობის მიმწოდებლების რეკლამირება. კომერციულ გარემოში რეპეტიტორები სხვა ბიზნესებივით იქცევიან და ცდილობენ შექმნან მოთხოვნა იმ სერვისზე, რასაც ისინი სთავაზობენ ხალხს. ზოგი განცხადებებს აკრავს ქუჩებში, გაზეთებში და საზოგადოებრივ ტრანსპორტში. მათი მუშაობის ხარისხს შეიძლება ემპირიული საფუძველი არ ჰქონდეს, და როგორც ძირითადი განათლების სისტემაში, ცუდი შედეგების შემთხვევაში, მოსწავლის დადანაშაულება შეიძლება და არა მასწავლებლის. ინტერნეტის გავრცელებამ მიწოდებაზე გეოგრაფიული შეზღუდვები მოხსნა. ზოგ ქვეყანაში, მოთხოვნა კიდევ უფრო გაზრდილია უფლებების მინიჭებით. როგორც ამას დეივისი და აურიანი ხსნიან (Davies and Aurini 2006, გვ.124):

ასეთი მოწყობა პატარა ბიზნესებს ცენტრალურ ქსელებთან აკავშირებს, მაგრამ პრივილეგირებულები კორპორაციული ქსელისგან იმით განსხვავდებიან, რომ ადგილობრივ ბიზნესმენებს საკუთარი ცენტრები აქვთ და რისკის დიდ ნაწილს თავის თავზე იღებენ... ადგილობრივ მესაკუთრეებს ფინანსური დაინტერესება აქვთ, ამიტომ, ალბათ მოტივირებულები არიან, რომ უზრუნველყონ პრივილეგირებული მომსახურება, უფრო ეფექტურად, ვიდრე ამას ხელფასის მქონე მენეჯერი გააკეთებდა. ეს მცირე ინვესტორები იძენენ დამკვიდრებული და აღიარებული პროდუქტის გაყიდვის უფლებას, ლებულობენ მარკეტინგულ დახმარებას, მენეჯერულ მომზადებას, და დახმარებას პროდუქტის შემოწმებაში... იქნება ეს ყავის გაყიდვა, მანქანის გაქირავება, თუ მოსწავლეების კერძო მომზადება, ადგილობრივ პრივილეგირებულ მფლობელებს მყისიერად მიუწვდებათ ხელი პროდუქტზე და დამკვიდრებულ სამომხმარებლო ბაზარზე.

მასწავლებლების მიერ თავისივე მოსწავლეებისთვის შემოთავაზებული კერძო გაკვეთილები შეიძლება განხილული იყოს კორუფციაზე

ფართო დისკუსიის კონტექსტში (ოლაკი და პუასონი, Hallak and Poisson, 2007; პუასონი, Poisson 2007; დოუსონი, Dawson, 2009). ჩარჩო 8 წარმოადგენს კლიტგაარდის (Klitgaard) სასარგებლო ფორმულას საკითხების წარმოსახვისთვის. როდესაც ფორმულას რეპეტიტორობას მივუსადავებთ, გამოჩნდება, რომ მასწავლებლები უფრო მეტად არიან კორუმპირებული, როდესაც თავიანთი მოსწავლეების სასწავლო პროცესზე მონოპოლია აქვთ, როდესაც თვითნებურად შეუძლიათ გადაწყვეტა, თუ ვინ ჩააბარებს ტესტს და ვინ ჩაიჭრება, და როდესაც ისინი სისტემის სხვა ნაწილის წინაშე ანგარიშვალდებულნი არ არიან. მაკრიკში, იმის გადაწყვეტილება, რომ IV-V საფეხურებზე კლასის ხელმძღვანელები ყველა საგანში სხვადასხვა მასწავლებლით ჩაენაცვლებინათ, გამიზნული იყო ამ ხელმძღვანელების მონოპოლიის შესამცირებლად. სხვა რეფორმები მიზნად ისახავს მოსწავლეთა გამორჩევის თვითნებური გადაწყვეტილების საშუალების შემცირებას და მასწავლებელთა ანგარიშვალდებულების გაზრდას სკოლის და სისტემის დონეზე.

**ჩარჩო 8. მონოპოლია + მოსწავლეების თვითნებური გამორჩევა – ანგარიშვალდებულება**

კორუფციის მახასიათებლების და მიზეზების განხილვისას კლიტგაარდმა (Klitgaard 1988, გვ. 75) ძირითადი ელემენტები ფორმულამდე დაიყვანა:

კორუფცია = მონოპოლია + გადაწყვეტილებების თვითნებურად მიღება – ანგარიშვალდებულება.

მან წამოაყენა მოსაზრება, რომ უკანონო ქმედება ვრცელდება, როდესაც აგენტებს კლიენტებზე მონოპოლია აქვთ დამყარებული, როდესაც აგენტებს გადაწყვეტილებების მიღება თვითნებურად შეუძლიათ, და როდესაც მათი ანგარიშვალდებულება მცირეა.

ბისუალმა (Biswal 1999, გვ. 323) აჩვენა, თუ როგორც პარალელებს ავლენს ეს კონცეფცია კერძო რეპეტიტორობასა და კორუფციის სხვა ფორმებს შორის, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ძირითადი მასწავლებლები კერძო გაკვეთილებს სთავაზობენ თავის მოსწავლეებს. როგორც ბისუალი აღნიშნავდა, ამ მასწავლებლებს „მონოპოლია აქვთ მოპოვებული სტუდენტებისთვის თავიანთი



სერვისის მიწოდებაზე. მათ აქვთ გადაწყვეტილების თვითნებურად მიღების უფლება, თუ რას მიაწვდიან კლიენტებს, და თავიანთ ქმედებებზე ანგარიშვალდებულნი არ არიან. ეს წარმოშობს ისეთ სიტუაციას, როდესაც მასწავლებლები მოსწავლეებისგან დამატებით სამომხმარებლო შემოსავალს იღებენ სკოლაში გაკვეთილების გაცდენით და ფასიანი დამატებითი კლასგარეშე მეცადინეობების შემოთავაზებით.”

ჯონსონმა (Johnson, 2008) ამ კონცეფციას ისეთი ცვლადები დაუმატა, როგორებიცაა საგანი, რომელსაც მათ ასწავლიან, მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკური სტატუსი და მათი აკადემიური მოსწრება. ყირგიზეთში ჩატარებული კვლევის მოხმობით ჯონსონმა აღნიშნა, რომ (გვ. 213):

კორუფციაში მონაწილე ან არამონაწილე მასწავლებლების განსხვავება ერთმანეთისგან არა მათი ეთნიკური წარმოშობით, გენდერით, ასაკით ან მათი ადმინისტრაციული როლით შეიძლება, არამედ უფრო იმის ცოდნით, თუ ვინ არიან მათი მოსწავლეები, ვინ არიან მათი კოლეგა მასწავლებლები, ვინ არის მათი სკოლის დირექტორი, რა საგნებს ასწავლიან ისინი, და რა უბანში ცხოვრობენ.

უფრო კონკრეტულად კი (გვ. 219):

ყველაზე მეტად კორუმპირებული მასწავლებელი ყირგიზეთში ასწავლის ისეთ მაღალმოთხოვნად საგნებს, როგორებიცაა მათემატიკა, ყირგიზული ენა, ან ინგლისური ენა, და არა ისეთი დაბალი მოთხოვნის საგნებს, როგორიცაა ისტორია. ისინი ასწავლიან მაღალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებს, რომლებსაც საშუალო მაჩვენებლებიანი აკადემიური მოსწრება აქვთ [GPA]. ისინი ნაკლებად განვითარებულ და ეთნიკურად უფრო ჰომოგენურ რეგიონში ასწავლიან, როგორც ურბანულ ასევე სოფლის რაიონებში. რაც ყველაზე ნიშანდობლივია, ყველაზე კორუმპირებული მასწავლებლები

ასწავლიან იმ სკოლებში, სადაც სხვა მასწავლებლების „სიმკაცრე“ და სკოლის დირექტორის პროფესიონალიზმი მათ იურისდიქციაზე არ ვრცელდება.

ამგვარად, ჯონსონი გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ კლიტგაარდის ძირითადი დებულება მოქმედია, რადგან ასეთ მასწავლებლებს უდიდესი მონოპოლია აქვთ მოთხოვნად განათლებაზე და მათ ხელთ არის განაწილებისა და გადაწყვეტილების მიღების უმეტესი წილი. ჯონსონის მიერ დამატებული ცვლადები კი შეიცავს მსყიდველობითი უნარის მქონე მასწავლებლების მიერ გაზრდილ მოთხოვნას, რომელიც მათი შესაძლებლობებით და კონკრეტული საგნებით დაინტერესებით არის განპირობებული. ასეთ შემთხვევაში, კორუმპირებულ მასწავლებლებს კორუმპირებული კლიენტი ესაჭიროება. კანონმდებლებისთვის კი ეს სხვადასხვა ცვლადების სხვადასხვა კონტექსტში გათვალისწინებას ნიშნავს.

ამ კუთხიდან თუ შევხედავთ, ის ფაქტი, რომ ზოგიერთი განათლების სისტემა უფრო მეტად ზრდის, ვიდრე ამცირებს, მასწავლებლების თვითნებურ ქმედებებს უფრო ნაკლებ წინააღმდეგობრივი მოგვეჩვენება, ვიდრე ეს შეიძლება ერთი შეხედვით ჩანდეს. ერთი გზა, რომ შემცირდეს დიდი მნიშვნელობის მქონე გამოცდების უარყოფითი ზეგავლენა, არის ის, რომ სხვა მეთოდებთან ერთად გამოცდები სასკოლო შეფასების მხოლოდ ერთერთ კომპონენტად ვაქციოთ. სასკოლო შეფასებები აუცილებლად ზრდის მასწავლებლების როლს, რაც მათ მიერ გადაწყვეტილებების თვითნებურად მიღების უფლებამოსილებასაც ზრდის. კანონმდებლებისთვის ისმის ძირითადი შეკითხვა: გამოსწორებს თუ არა სისტემას გაფართოებული სასკოლო შეფასება, თუ მორიგ პრობლემებს წარმოშობს? პასუხი დამოკიდებული იქნება მასწავლებელთა პროფესიონალიზმზე და სასწავლო პროცესის თვითრეგულაციის მასშტაბზე. ეს ქმედება შეიძლება ყირგიზეთის ზოგიერთ ნაწილში მიზანშეწონილად არ ჩაითვალოს, მაგრამ შესაძლოა ქვეყნის სხვა ნაწილებში ან სულაც სხვა ქვეყნებში გამოდგეს, განსაკუთრებით თუ ის თვით რეპეტიტორობის ეთიკის კოდექსთან ერთად იქნება განხორციელებული (პუასონი, Poisson 2007, გვ.17). მასწავლებელთა პროფკავშირები შეიძლება ღირებულ პარტნიორებად იქცნენ იმ შემთხვევაში, თუ მოხერხდება მათი დარწმუნება, რომ ამ საკითხში კანონმდებლებს მხარი აუბან.

ასევე ყურადღებას იმსახურებს მოდელების ცხრილი, რომელსაც ტეილორი (Taylor 2007, გვ.17-18) განსახილველად გვთავაზობს პროგრამაში „მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთება“, რომელიც 2007 წელს ინგლისში დაიწყო (ცხრილი 14). ეს პროექტი აქტიურად განიხილავდა სკოლის მასწავლებლების დაქირავებას, რომ ჩაეტარებინათ დამატებითი გაკვეთილები თავიანთი მოსწავლეებისთვის, ალბათ იმის ჩათვლით, რომ საზედამხედველო სტრუქტურები ადექვატური იქნებოდა (ანუ საკმარისი ანგარიშვალდებულება იარსებებდა) და ეთიკის საკითხები პრობლემებს არ წარმოშობდა. ასევე მოწვეულნი იქნებოდნენ სხვა სკოლების მასწავლებლები, პროფესიონალი რეპეტიტორები, და სასწავლო-მენტორები, იმ პირობით, რომ მათ ექნებოდათ კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსი (QTS).

არაკვალიფიციური უნივერსიტეტის სტუდენტები პროგრამაში მონაწილეობას არ მიიღებდნენ, ხოლო სტაჟიორი-მასწავლებლები მხოლოდ იმ გამონაკლის შემთხვევაში დაიშვებოდნენ, თუ მათ მოსწავლის სკოლა უკვე იცნობდა. ეს მოდელები შეიძლება სხვა ქვეყნებშიც გამოდგეს, თუმცა ხაზი უნდა გაესვას იმ ფაქტს, რომ ისინი ისეთ გარემოში შეიქმნა, სადაც მძლავრი ფინანსური რესურსები და მასწავლებლების პროფესიონალიზმისთვის ძლიერი ბაზა არსებობდა.

**ცხრილი 14. ინგლისის „მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთების“  
პროგრამისთვის შექმნილი რეპეტიტორობის  
მოდელები**

მოდელი	დადებითი მხარე	შეზღუდვები
სკოლის მასწავლებელი	<ul style="list-style-type: none"> <li>• იცნობს მოსწავლეს და მის საჭიროებებს, მოთხოვნებს.</li> <li>• იცნობს მშობლებს.</li> <li>• კლასში პროგრამის მიღწევა უფრო ადვილია.</li> <li>• ხარისხის უზრუნველყოფა უფრო გარანტირებულია.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• სკოლის მასწავლებლის კლასგარეშე რეპეტიტორად აღქმა მოსწავლის მიერ.</li> <li>• ახლგაზრდა მდიდრულ/თვისებები შეიძლება გახდეს საჭირო ბავშვის მეცადინეობაში ჩართვისთვის.</li> <li>• მასწავლებლის დატვირთვა შეიძლება პრობლემას წარმოადგენდეს. მასწავლებლის არასასკოლო დრო შეიძლება უკვე დაკავებული იყოს.</li> <li>• მშობელთა შენედაულება რეპეტიტორობაზე – რეპეტიტორი სკოლის მასწავლებლისგან განსხვავებული პიროვნება უნდა იყოს, ანუ სხვა ადამიანი უნდა იყოს.</li> </ul>
სკოლის ან სკოლასთან დაკავშირებული სხვა მასწავლებელი	<ul style="list-style-type: none"> <li>• სახის და სტილის ცვლილება.</li> <li>• ფართო ამოცდილება.</li> <li>• სკოლის სისტემების და განაწესის ცოდნა.</li> <li>• წყვილში მუშაობის შესაძლებლობა.</li> <li>• სკოლის მასწავლებელსა და მშობლებს შორის კონტაქტი უფრო ადვილი ხდება.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• მოსწავლე ცვლილებისას თავს დაუცველად გრძნობს.</li> <li>• მასწავლებელი ბავშვის საჭიროებებს და მოთხოვნებს არ იცნობს.</li> <li>• მასწავლებლის ამჟამინდელი დატვირთვა შეიძლება პრობლემებს ქმნიდეს.</li> <li>• მასწავლებლის სკოლის შემდგომი დრო შეიძლება უკვე დაკავებული იყოს.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ჩანაწერებზე, აკადემიურ ინფორმაციაზე და სასწავლო გეგმებზე ხელმისაწვდომობა.</li> <li>•შეიძლება მოსწავლის თვის და მშობლისთვის უკვე ნაცნობი იყოს.</li> <li>•ხარისხის უზრუნველყოფა უფრო გარანტირებულია.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•მშობლების აზრი რეპეტიტორობაზე – რეპეტიტორი უნდა სკოლის მასწავლებლისგან განსხვავებოდეს, ანუ სხვა უნდა იყოს.</li> </ul>
<p>მასწავლებლები პარტნიორი სკოლებიდან</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ახალი სახე/ახალი იდეები.</li> <li>•ახალი გამოცდილება მასწავლებლებისთვის.</li> <li>•აუმჯობესებს და აძლიერებს გადასვლას სკოლიდან სკოლაში.</li> <li>•კარგი გამოცდილების გაზიარება სასკოლო რაიონებს შორის.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•შეიძლება მოითხოვონ გარეშე მასწავლებლების გადამზადება.</li> <li>•უფროსი მოსწავლეებისთვის უკეთესი, ეგ.უებიან მასწავლებლების ცვალებადობას.</li> <li>•მასწავლებლები ახალი გარემოს/ფაზის მოთხოვნებს/მოლოდინს არ იცნობენ.</li> <li>•მასწავლებლებმა არ იციან ბავშვს რა ესაჭიროება.</li> <li>•მეცადინეობების ხარისხის უზრუნველყოფაზე თვალის დევნება უფრო რთულია.</li> </ul>
<p>ნებისმიერი მასწავლებელი</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ახალი სახე/ახალი იდეები.</li> <li>•მოსწავლის საჭიროებებზე ახალი შეხედულება.</li> <li>•აფართოვებს მასწავლებლების მონაწილეობას პროგრამაში.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•შესაფერისი არსებითი საგნობრივი ცოდნის ნაკლებობა.</li> <li>•სკოლის სისტემების უცოდინარობა.</li> <li>•სკოლის მასწავლებელთან კონტაქტის დამყარების გართულება დროითი და ადგილმდებარეობის შეზღუდვების გამო.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ახალ კონტექსტში მუშაობის გამოცდილების შეძენა.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ფაზის მოლოდინის, მოთხოვნების უცოდინარობა.</li> <li>•არ იცის რა ესაჭიროება ბავშვს.</li> <li>•სასწავლო სესიების ხარისხის უზრუნველ ოფის გაკონტროლება უფრო ძნელი ხდება.</li> </ul>
სარეპეტიტორო ორგანიზაცია	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ისინი ქირაობენ რეპეტიტორებს.</li> <li>•უფრო მეტი არჩევანი.</li> <li>•ყველა ადმინისტრაციული საკითხი ადგილობრივი მთავრობისთვის კეთდება.</li> <li>•ტეევადობა და დრო არ წარმოადგენს პრობლემას.</li> <li>•ამსუბუქებს სამუშაო ზეწოლას სკოლის მასწავლებლებზე.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•თანამედროვე სტრატეგიების ცოდნის დონე.</li> <li>•სესიების ხარისხის გაკონტროლება ძნელი.</li> <li>•რეპეტიტორის გეოგრაფიული ადგილმდებარეობა.</li> <li>•მოსწავლეებთან და მშობლებთან სწრაფი ურთიერთობის დამყარების შესაძლებლობის არსებობა. სასკოლო სისტემების ცოდნა, მაგ.: მოსწავლეების პროფილირება/დონეებად დაყოფა.</li> <li>•ტერიტორიის/შენობის საფასური.</li> <li>•უსაფრთხოების და უშიშროების საკითხები.</li> </ul>

<p>სხვა მოსაზრებები:</p> <p>კონსულტანტები; წამყვანი მასწავლებლები; შემდგომი განათლების მასწავლებლები; მასწავლებლად დაბრუნებულები; საინფორმაციო და კომუნიკაციის ტექნოლოგიები (ICT); არა-საპილოტე პროგრამების მასწავლებლები/უფროსი მასწავლებლები; საოჯახო რეპეტიტორები (უნდა ჰქონდეს კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსი [QTS]); სასწავლო მენტორები (უნდა ჰქონდეთ QTS); მასწავლებელი სტაჟიორები იმ გამონაკლის შემთხვევებში, თუ მათ სკოლა იცნობს.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•სახის და სტილის ცვლილება.</li> <li>•ფართო ამოცდილება.</li> <li>•შეიძლება მოსწავლე და მშობლები უკვე იცნობდნენ.</li> <li>• საგნის შესაფერისი ცოდნა</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•სესიების ხარისხის მონიტორინგი უფრო რთული ხდება.</li> <li>•გადამწყვეტი ეტაპისთვის შესაფერისი ახალი და რელევანტური გამოცდილება.</li> <li>•გადამწყვეტი ეტაპისთვის შესაფერისი საგნობრივი ცოდნის ნაკლებობა – შეიძლება დამატებითი ტრეინინგი და დახმარება დასჭირდეს.</li> </ul>
--	---	--

## ბაზრის მოთოკვა/რეგულირება

კანონმდებლებს, რომლებსაც სჯერათ, რომ რეპეტიტორობა უკვე არსებობს და ვერ აღმოიფხვრება, თუნდაც მთავრობის წარმომადგენლებს ამისი სურვილი ჰქონდეთ, შეუძლიათ ეძიონ გზები ბაზრის დასარეგულირებლად და სინერგიის განსამტკიცებლად. ამისი ნიმუშები ზემოთ უკვე იყო მოყვანილი. მაგალითად, მავრიკში მასწავლებლებს ნება დართეს, რომ გამოიყენონ საკლასო ოთახები და ამით ჩრდილოვან განათლებას უფრო მეტი წესრიგისა და რეგულირების იერსახე მისცენ. ასევე ზანზიბარის მთავრობამ ნება დართო საზელმწიფო სკოლებს, რომ დააწესონ მცირედი გადასახადი დამატებითი მეცადინეობებისთვის, რომლებსაც მასწავლებლები ოფიციალური სამუშაო საათების შემდეგ ჩაატარებენ იმ სიტუაციაში, სადაც მშობლებთან ამის თაობაზე შეთანხმება არსებობს. სამთავრობო დოკუმენტი (ზანზიბარი, Zanzibar 1998, გვ. 18) ხსნის:

თუმცა ეს რეფორმა წინააღმდეგობრივია, ის მშობლებს იშვიათ შესაძლებლობას სთავაზობს, რომ ნებაყოფლობითი წვლილი შეიტანონ მასწავლებლების ანაზღაურებაში და ამით გაზარდონ მასწავლებლების მოტივაცია და შეამცირონ მათი სურვილი ეძებონ სხვა სამსახური. ამ რეფორმას დადებითი ზეგავლენა აქვს სწავლის ხელმისაწვდომობაზეც, რადგან მოსწავლეთა მზარდი რაოდენობის ფონზე დაქირავებულ მასწავლებელთა რიცხვიც სტაბილურად იზრდება.

ეს პოლიტიკა გარკვეულ რისკთან არის დაკავშირებული, რადგან ის სასურველი სტრუქტურული ცვლილებების გატარებაზე აუცილებლობას ხსნის, რის შედეგადაც მასწავლებლებს აუნაზღაურდებოდათ ჩატარებული სამუშაო, რომელსაც ისინი შესაბამის საფეხურზე ჩაატარებდნენ. უფრო მეტიც, ეს პოლიტიკა შეიძლება პრივატიზაციის ფარულ ფორმად იქცეს, რომელიც სკოლის კულტურას ცვლის და ძნელად შექცევადია. მიუხედავად ამისა, მთავრობის წარმომადგენლებმა აღიარეს, რომ რეპეტიტორობა არსებობს და ძირითად სასკოლო სისტემასთან პარალელურად სინერგიების ჩამოყალიბებას შეუწყეს ხელი.

სხვა ინიციატივებიც შეიძლება იყოს წამოწყებული სკოლის



დონეზე, მაგრამ შეიძლება რაიონულად ან უფრო მაღალ დონეზე გავრცელდეს. როგორც ბევრ სხვა ადგილას, ასევე კამბოჯაში დაწყებითი კლასების ადმინისტრატორებმა შენიშნეს, რომ მასწავლებლებს უფრო მეტად სურთ ასწავლონ პოპულარული საგნები ზედა კლასებში, რადგან ასეთ შემთხვევაში კერძო რეპეტიტორობის ბაზარზე ადგილს ადვილად იმკვიდრებენ (ბრეი და ბანლი, Bray and Bunly, 2005; დოუსონი, Dawson, 2009). ამის შედეგად, ქვედა საფეხურები და სხვა საგნები შეიძლება უგულვებელყოფილი დარჩეს. ერთი მთავარი მასწავლებელის შორსმჭვრეტელური სტრატეგიით, რეპეტიტორობიდან შეგროვებულ შემოსავალს სკოლის ყველა მასწავლებელს უნაწილებდნენ. ეს ერთი მასწავლებლის ინიციატივით ხდებოდა, მაგრამ მისი გამოყენება მთელი სისტემის მასშტაბით შეიძლება.

მთავრობებს აგრეთვე შეუძლიათ წახალისონ რეპეტიტორები, რომ თავიანთ საქმიანობას პროფესიონალური სახე მისცენ. მაგალითად, ტაივანს აქვს რეპეტიტორობის უზრუნველყოფის ასოციაცია, რომელიც მისი წევრების საგანმანათლებლო და ბიზნეს საქმიანობებს ზედამხედველობას უწევს. 1999 წელს ტაიპეიში დაახლოებით 1,150 სარეპეტიტორო სკოლა იყო, რომელთაგან ნახევარი სარეპეტიტორო განათლების უზრუნველყოფის ტაიპეის ასოციაციის წევრი იყო. ასოციაცია განიხილავდა საზოგადოების საჩივრებს წევრი სკოლების წინააღმდეგ, აქვეყნებდა ახალი ამბების ცნობარს, და თვითრეგულირებად ორგანოდ მოქმედებდა (ბრეი, Bray 2003, გვ. 57). საბერძნეთში მსგავსი ორგანიზაცია არის *მოწინავე მასწავლებლების ელინისტური ფედერაცია (Hellenic Federation of Frontistiria Teachers)*, რომელიც 1981 წელს დაარსდა და 2008 წლისთვის 3,000 წევრი ჰყავდა, რომლებიც სარეპეტიტორო სკოლების მფლობელები იყვნენ და 37,000 წევრი ჰყავდა, რომლებიც რეპეტიტორები იყვნენ (ჰაგიტეგასი, Hagitegas, 2008 a, გვ.1; იხ. აგრეთვე ჰაგიტეგასი, Hagitegas, 2008 b). ეს ორგანიზაციები პროფესიული დაწესებულებებია, რომლებთანაც მთავრობას ბავშვების კეთილდღეობის საერთო ინტერესებისთვის ურთიერთობის დამყარება და მოლაპარაკების წარმოება შეუძლია.

სხვა სარეპეტიტორო კომპანიებმა მოიპოვეს რეპუტაცია ხარისხის კონტროლის სტანდარტების გაშუქებით. გერმანიაში მსხვილი სარეპეტიტორო კომპანია, Schuellerhilfe.de, ამყობს, რომ ის ექვემდებარება კლიენტურის მომსახურების ხარისხის სერტიფიცირების

პროცესს, ISO 9001. საფრანგეთში, კომპლექტიუდმაც (Complétude) მსგავსი მეთოდით კონკურენტებს შორის თავი გამოიჩინა. ამ ინიციატივებს თვით კომპანიები ახორციელებდნენ, მაგრამ შეიძლება წახალისებული იყოს ეროვნული მთავრობების მიერ, იმ მუქარის გამოყენებით, რომ თუ ასეთი კომპანიები თვით-რეგულაციას არ მოახდენენ, მათი რეგულირება გარე ძალებიდან მოხდება.

მთავრობებს ასევე სარეპეტიტორო სკოლების საბაზრო სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ, რათა საზოგადოების გარკვეულ სემენტებში შეგნება აამაღლონ. როგორც ქიმი (Kim 2007, გვ.14) გადმოსცემს, კორეაში კერძო დაწესებულებების ინსტრუქტორები ჩვეულებრივ განასხვავებენ საზოგადოების ზედა საშუალო ფენას და ქვედა ფენას, და აღნიშნავენ, რომ ქვედა ფენის მშობლები ნაკლებად აძალებენ ბავშვებს, რომ ისწავლონ. რადგან სარეპეტიტორო სასწავლებლებს თავიანთი ბაზრის გაფართოება სურთ, ისინი “მუდმივად აღვივებენ საზოგადოების ლტოლვას სოციალური მობილურობისკენ განათლების მეშვეობით”. ეს მთავრობების მიზნებსაც ემსახურება, იმდენად რამდენადაც ქვედა სოციალურ ფენებში საგანმანათლებლო ქმედებებს აცოცხლებს.

მსგავსად ამისა, მთავრობებს შეუძლიათ განავითარონ რეპეტიტორობა არასამთავრობო ორგანიზაციებთან და საზოგადოებრივ ორგანიზაციებთან შეთანხმებით. ჯალალადინმა (Jalaluddin 2007, გვ.4) გააშუქა ბანგლადეშის საზოგადოების სწავლის დახმარების პროექტი (CLAP) რომელიც 1998 წელს დაიწყო ბავშვების და საზოგადოების დასახმარებლად, რომ სწავლის გასაუმჯობესებლად განავითარონ საკუთარი შესაძლებლობები. ამ პროექტის ერთერთი კომპონენტია საზოგადოებიდან რეპეტიტორების დაქირავება, რომლებიც უმეტესად კოლეჯების და უნივერსიტეტების სტუდენტები არიან, რომლებსაც ადგილობრივი საზოგადოება ირჩევს და მათთან ერთად მომუშავე არასამთავრობო ორგანიზაცია უტარებს ტრენინგებს. რეპეტიტორები სკოლის მასწავლებლებთან მჭიდრო კავშირში მუშაობენ, თუმცა არა მათი ხელმძღვანელობის ქვეშ.

მსგავსი ინიციატივა ჩატარდა ეგვიპტეში, სადაც მთავრობა თითქოს და ეწინააღმდეგება ჩრდილოვან განათლებას, მაგრამ გადაწყვიტა, რომ გარკვეულ ასპექტებში შეუწყოს ხელი საქველმოქმედო ორგანიზაციების მიწოდებით, რათა დაბალშემოსავლიანი ფენებისათვის დამატებითი მეცადინეობები უზრუნველყონ მეჩეთებში,

ეკლესიებში და სხვა შენობებში. ჰართმანის (Hartmann 2008, გვ.41) გადმოცემით, ეს რეპეტიტორობის ოფიციალური და ლეგალური ფორმა შემოღებული იყო “როგორც რეაქცია ფართოდ გავრცელებულ არალეგალურ რეპეტიტორობაზე.” კერძო მოხალისე ასოციაციებს მოეთხოვებათ, რომ დარეგისტრირდნენ არა განათლების სამინისტროში, არამედ სოციალური საკითხების სამინისტროში.

### **მარეგულირებელი სტრუქტურების გაუმჯობესება**

მარეგულირებელ სტრუქტურებზე კომენტარების გაკეთება სასარგებლო იქნება სილოვას (Silova, 2007) სტატიის ხსენებით. მან აღნიშნა, რომ (გვ. 9) რეპეტიტორობის ფართომასშტაბურობის და უარყოფითი შედეგების მიუხედავად, აღმოსავლეთ ევროპაში და აზიაში, მის მიერ შესწავლილი 12 ქვეყნიდან მხოლოდ ექვსს ჰქონდა მარეგულირებელი სისტემები - ყაზახეთს, ლიტვას, მონღოლეთს, სლოვაკეთს, ტაჯიკეთს და უკრაინას (ცხრილი 15).

### **ცხრილი 15. რეპეტიტორობის მარეგულირებელი საკანონმდებლო ჩარჩოები ევროპისა და აზიის ექვს ქვეყანაში**

ყაზახეთი	სახელმწიფო საგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ დამატებითი განათლების სერვისის უზრუნველყოფა 1999 წლის დეკრეტით რეგულირდება. კერძო რეპეტიტორობა განსაზღვრულია, როგორც სასკოლო საგნებში მოსწავლეებისთვის დამატებითი ინდივიდუალური მეცადინეობების ჩატარება, გარდა სახელმწიფო სასწავლო პროგრამით დადგენილი აკადემიური საათებისა. დეკრეტი აგრეთვე აღგენს, რომ სკოლებს შეუძლიათ ასეთი საგანმანათლებლო მომსახურების შეთავაზება, როგორც სახელმწიფო საგანმანათლებლო სტანდარტებზე მაღლა მდგომი დამატებითი საგანმანათლებლო პროგრამებისა.
----------	---

ლიტვა

2003 წლის განათლების შესახებ კანონის მიხედვით შემოღებულ იქნა თავისუფალი მასწავლებლის ცნება, რომელიც გულისხმობს პიროვნებას, რომელსაც მოპოვებული აქვს ლიცენზია ინდივიდუალურად ჩაერთოს საგანმანათლებლო საქმიანობაში.

თავისუფალ მასწავლებელს შეუძლია შესთავაზოს არაფორმალური განათლება ან გამოიყენოს საპროგრამო მოდულები, რომლებიც ავსებენ სკოლამდელ პროგრამას და / ან ფორმალურ საგანმანათლებლო პროგრამებს. თავისუფალ მასწავლებლებს აქვთ უფლება იმუშაონ საკუთარი ინდივიდუალური პროგრამებით ან აირჩიონ მეთოდები და პედაგოგიური მოღვაწეობის ფორმები და შესთავაზონ კონსულტაციები და სამსახურებში დახმარება. კანონი თავისუფალ მასწავლებლებს რიგ მოთხოვნებს უყენებს, მაგალითად ეთიკის დაცვას, მოსწავლის უსაფრთხოების გარანტიას, ისეთი საშუალო ადგილის ქონას, რომელიც ჰიგიენის მოთხოვნებს აკმაყოფილებს, და მოსწავლეებთან შეთანხმებული სასწავლო პროცესის გამოყენებას გულისხმობს. კანონი უკრძალავს თავისუფალ მასწავლებლებს კერძო გაკვეთილები ჩაუტარონ თავიანთი ძირითადი სკოლის მოსწავლეებს.

მონღოლეთი

2006 წლის განათლების კანონი და 2007 წლის სკოლამდელი, დაწყებითი სკოლის და საშუალო სკოლის მასწავლებლების ეთიკის კოდექსი უკრძალავს მასწავლებლებს, ჩაუტარონ გაკვეთილები თავიანთ მოსწავლეებს. ეთიკის კოდექსის მეორე სექცია ყურადღებას ამახვილებს, რომ მასწავლებლებს “არა აქვთ უფლება აიძულონ მოსწავლეები შეიძინონ წიგნები, სასწავლო მასალები და სხვა ნივთები; მოთხოვნი მათ გადაიხადონ თანხა, რომელიც კანონმდებლობით გათვალისწინებული არ არის, და საკუთარი ინიციატივით შესთავაზონ კერძო

	<p>გაკვეთილები”. ეთიკის კოდექსის დამრღვევი მასწავლებლები დაისჯებიან მასწავლებლის სერთიფიკატის ჩამორთმევით.</p>
<p>სლოვაკეთი</p>	<p>სავაჭრო ლიცენზირების აქტი უცხო ენებში და ხელოვნებაში კერძო მეცადინეობების ჩატარების პირობებს ადგენს. უცხო ენების სწავლება შესაძლებელია მხოლოდ ამ საგანში ხარისხის მოპოვების შემდეგ (საუნივერსიტეტო ხარისხი ან უცხო ენის სერთიფიკატი) ან 10 წლის განმავლობაში იმ ქვეყანაში ცხოვრებით, სადაც ეს ენა ოფიციალურად გამოიყენება. რეპეტიტორობა ხელოვნების დარგში შეიძლება იმ პირობით თუ მასწავლებელი სერთიფიკატს ხელოვნების სკოლიდან მოიპოვებს ან ამ დარგში 10-წლიანი გამოცდილების შემდეგ. თუმცა, სხვა საგნებში კერძო გაკვეთილების ჩასატარებლად ოფიციალური საკვალიფიკაციო მოთხოვნები არ არსებობს და არანაირი საკანონმდებლო შეზღუდვები არ არის თვითონ მასწავლებლების მიერ ჩატარებულ კერძო მეცადინეობებზე.</p>
<p>ტაჯიკეთი</p>	<p>2004 წლის განათლების კანონი კერძო რეპეტიტორს განსაზღვრავს, როგორც “მასწავლებელს, რომელიც მოსწავლეებს ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ მეცადინეობებს სთავაზობს [ოფიციალური] სამუშაო საათებისგან თავისუფალ დროს სკოლაში ან უნივერსიტეტში”. 24-ე მუხლის თანახმად, მშობლებს ან აღმზრდელებს შეუძლიათ მოთხოვონ სახელმწიფო საშუალო სკოლებს, რომ მოაწყონ დამატებითი მეცადინეობები გარკვეული გადასახადის სანაცვლოდ. კანონი ადგენს, რომ დამატებითი მეცადინეობები შეიძლება ჩატარდეს ოფიციალური სასკოლო პროგრამების მიღმა შემდეგ სფეროებში: (1) ცალკეულ პროგრამებში და საგნებში, რომლებ-</p>

საც სახელმწიფო საგანმანათლებლო პროგრამა არ ითვალისწინებს; (2) იმ საკითხების სიღრმისეულ შესწავლაში, რომლებსაც საგანმანათლებლო დაწესებულებები არ ითვალისწინებს, და (3) იმ საგანმანათლებლო მომსახურებაში, რომელიც სახელმწიფო საგანმანათლებლო სტანდარტებს სცილდება.

უკრაინა

2003 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ სკოლების ტერიტორიაზე კერძო მეცადინეობების ჩატარება აკრძალა. “იძულებით რეპეტიტორობაზე” (ე.ი. კლასის მასწავლებლის მიერ შეთავაზებულ და ან მოთხოვნილ კერძო მეცადინეობებზე) მშობელთა საჩივრის საპასუხოდ, 2004 წელს სამინისტრომ სკოლის მასწავლებლებს აუკრძალა თავიანთი მოსწავლეების კერძოდ მომზადება.

წყარო: სილოვა (Silova, 2007), გვ. 10-11.

ამ ექვსი ქვეყნიდან, ლიტვას ყველაზე დახვეწილი სისტემა ჰქონდა. ლიტვის 2003 წლის განათლების კანონი კერძო რეპეტიტორის (აღწერილი, როგორც “თავისუფალი მასწავლებელი”) ყოვლისმომცველ განსაზღვრებას სთავაზობდა საზოგადოებას, და დეტალურად აღწერდა დარეგისტრირების პროცედურებს. ის ასევე მოთხოვნებს ადგენდა რეპეტიტორებისთვის, კერძოდ კი მოითხოვდა მასწავლებლის ეთიკის კოდექსის დაცვას, შემსწავლელთა, უსაფრთხოებას და რეპეტიტორობისთვის შესაფერისი ადგილის შერჩევას. ლიტვის კანონი ასევე ითვალისწინებდა, რომ ზოგიერთ რეპეტიტორს შეიძლება ძირითად სასკოლო სისტემაშიც ემუშავა. ასეთ შემთხვევაში ის მასწავლებლებს უკრძალავდა ემეცადინებინათ საკუთარი მოსწავლეები (იხ აგრეთვე ბუდიენი და ზაბულიონისი, Būdienė and Zabulionis 2006, გვ. 218).

ამის საპირისპიროდ, სლოვაკეთში სავაჭრო ლიცენზირების აქტი რეპეტიტობას ხელს უწყობდა მხოლოდ უცხო ენებში და ხელოვნებაში. სხვა სასკოლო საგნებში კერძო მეცადინეობის ჩასატარებლად კვალიფიკაციები საჭირო არ იყო. მასწავლებლების უმეტესობა ჩრდილოვან ეკონომიკაში მუშაობდა სავაჭრო ლიცენზიის და შემოსავლიდან გადასახადების გადახდის გარეშე (იხ. აგრეთვე კუბანოვა, Kubánová 2006 გვ. 282). გარდა ამისა, არანაირი კანონი არ ზღუდავდა თვით მასწავლებლების მიერ კერძო მეცადინეობების ჩატარებას. ამ ჯგუფში მხოლოდ სამი ქვეყანა (ლიტვა, მონღოლეთი და უკრაინა) უკრძალავდა მასწავლებლებს ემეცადინებინათ თავიანთივე მოსწავლეები, რომლებსაც ძირითად სასკოლო გაკვეთილებზე ისედაც ასწავლიდნენ.

სილოვა აღნიშნავდა (გვ. 11), რომ ნებისმიერ შემთხვევაში ეს კანონები იშვიათად თუ შედიოდა ძალაში. ყაზახეთში და ტაჯიკეთში პროცედურები განსაკუთრებით რთული და ძვირი იყო; და ლიტვაშიც კი, სადაც ყველაზე დახვეწილი სტრუქტურა არსებობდა, ცოტა რეპეტიტორი თუ რეგისტრირდებოდა, როგორც ეს მათ მოეთხოვებოდათ. გარდა ამისა, ლიტვის სახელმწიფო საგადასახადო ინსპექცია თითქმის შეუძლებლად თვლიდა იმის დამტკიცებას, რომ პიროვნება კერძო მეცადინეობებს ატარებდა და განუცხადებელ შემოსავალს იღებდა. ყაზახეთში და ტაჯიკეთში, კანონმდებლობა ადგენდა, რომ მშობლებს დამატებითი გაკვეთილების საფასური სასწავლებლების საბანკო ანგარიშებზე გადაერიცხათ, მაგრამ ყაზახეთში ძალიან მცირე რაოდენობის საჯარო სკოლას, ტაჯიკეთში კი არცერთ საჯარო სკოლას საბანკო ანგარიში არ ჰქონდა. სილოვამ ასევე გააშუქა (გვ. 12) საგადასახადო წახალისების არარსებობა. ტაჯიკეთის განათლების კანონი ადგენდა, რომ “ფასიანი საგანმანათლებლო მომსახურებიდან მიღებული შემოსავლები იბეგრებოდა ტაჯიკეთის კანონმდებლობის მიხედვით”. თუმცა, მთავრობას არანაირი მექანიზმი არ ჰქონდა ამ კანონის ძალაში შესაყვანად, და რეპეტიტორებს კი არანაირი წახალისება არ ჰქონდათ, რომ კანონს თავიანთი ნებით დამორჩილებოდნენ.

სხვა ქვეყნებს განსხვავებული საკანონმდებლო სტრუქტურები და ნორმები აქვთ. კორეას და იაპონიას შორისაც კი მნიშვნელოვანი განსხვავებებია, მიუხედავად კორეის საკანონმდებლო სისტემაზე იაპონიის ზეგავლენისა კოლონიალიზმის პერიოდში. ქიმი და ლი (Kim and Lee 2008, გვ. 9) აღნიშნავენ, რომ ჰაქუონების (hak-

wons) დამფუძნებლებმა მთავრობისგან ნებართვა უნდა მოიპოვონ. მათი ინსტრუქტორები გარკვეულ მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდნენ და მათი აღჭურვილობა უსაფრთხოების სტანდარტებს უნდა შეესაბამებოდეს. კანონები ასევე მოითხოვს, რომ გადასახადები ადგილობრივი საგანმანათლებლო კომიტეტების მიერ დადგენილ ლიმიტზე ნაკლები იყოს. ქიმი და ლი აღნიშნავენ (გვ. 9), რომ:

ეს მკაცრი კანონმდებლობა იაპონიის *ჯუკუში* (juku) სახელმწიფოს მხრიდან ჩაურევლობის პოლიტიკისგან მკვეთრად განსხვავდება. იაპონიის მთავრობა *ჯუკუს* (juku), როგორც ნებისმიერ სხვა მცირე ბიზნესს ისე ექცევა, და მათ არ არეგულირებს. *ჯუკუს*გან განსხვავებით, რომელიც რეპეტიტორობის სხვადასხვა ფორმას შეიცავს და საგანმანათლებლო მოთხოვნებს მოქნეულად უდგება, *ჰაკუონი* (hakwon) უფრო მკაცრად განსაზღვრულია და სკოლას წააგავს.

ამ შენიშვნებს ისეთი ავტორები ეხმაურებიან, როგორებიც არიან დირკესი (Dierkes, 2008) და მორი (Mori, 2008). განათლების დაეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე სხვა ნიმუშებიც იყო მოყვანილი:

- *ავსტრიაში*, რეპეტიტორობას ძირითადად ერთი-ერთზე მეცადინეობების “საშინაო ინდუსტრიის” ფორმა აქვს, სადაც მეცადინეობებს უნივერსიტეტის სტუდენტები, პენსიონრები, და აქტიური მასწავლებლები ატარებენ. საჯარო მოხელეების შესახებ კანონი მასწავლებლებს უკრძალავს, რომ დამატებითი მეცადინეობები ჩაუტარონ თავიანთივე სკოლის მოსწავლეებს (გრუბერი, Gruber 2007, გვ. 3; იხ. აგრეთვე გრუბერი, Gruber, 2008).
- *ინდოეთში* რეპეტიტორობის მარეგულირებელი არანაირი ეროვნული პოლიტიკა არ არსებობს, მაგრამ ზოგ შტატს აქვს წესდება (სუჯათა, Sujatha 2007, გვ. 29-30), რომელიც სკოლის მასწავლებლებს კერძო მეცადინეობების ჩატარებას უკრძალავს. ზოგ შტატში სკოლის დირექტორის ნებართვით, სკოლის მასწავლებელს შეზღუდული რაოდენობით კერძო მეცადინეობების ჩატარების უფლებას



აძლევენ, თუ მასწავლებელი უკიდურესად გაჭირვებულ მდგომარეობაშია. სუჯათა (Sujatha) აღნიშნავდა (გვ. 29), რომ “ყველასთვის ცნობილია, რომ მასწავლებლები შეუზღუდავად ატარებენ კერძო გაკვეთილებს”. მაჰარაშტრას შტატში (Maharashtra State) სარეპეტიტორო ცენტრები დარეგისტრირებულია შტატის საშემოსავლო დეპარტამენტის საცალო ვაჭრობის (მაღაზიების საკუთრების, შესყიდვების ლიცენზიის) აქტით, მაშინ როდესაც ის სააგენტოები, რომლებიც საშინაო რეპეტიტორობისთვის მასწავლებელს ქირაობენ, დარეგისტრირებულია საქველმოქმედო კომისიის აქტით. თეორიაში, რეგისტრაცია ყოველ სამ წელიწადში უნდა განახლდეს, მაგრამ ეს “როგორც წესი არ ხდება აღნიშნული დეპარტამენტების და მათი მესვეურების მოღუნებული დამოკიდებულების გამო” (სუჯათა, Sujatha 2007, გვ. 30).

- ნამიბიაში, “რეპეტიტორობის მარეგულირებელი არანაირი მექანიზმი არ არსებობდა” (ნგიონანი, Nghiyoonnanye 2007, გვ. 2), კერძო მეცადინეობების აშკარა გავრცელების მიუხედავად.
- 1999 წელს პორტუგალიის მთავრობამ კანონმდებლობა მიიღო განათლების სექტორში “კერძო საქმიანობის მქონე საჯარო სამსახურების მოზღვავეების თაობაზე” (ნეტომენდესი და კოსტა, Neto-Mendes and Costa 2007, გვ. 3). მოვალეობების დამატებით შესრულება შეიძლება იმ შემთხვევაში, თუ “კერძო დამატებითი საქმიანობა, რომელიც საჯარო საქმიანობის მსგავსია, არ არის იმავე სტუდენტებისკენ მიმართული [რომლებსაც მასწავლებელი ძირითადი საქმიანობის დროს უკვე ისედაც ასწავლის]”. 2005 წლის უფრო კონკრეტული კანონმდებლობა ადგენდა, რომ საჯარო სკოლის მასწავლებელს კერძო საქმიანობის წარმართვა არ შეუძლია, რაც ამავე დროს კერძო გაკვეთილების ჩატარებას გულისხმობს, როდესაც მასწავლებელი იმავე სკოლის მოსწავლეებს ასწავლის, სადაც თვითონ მუშაობს. თუმცა, ნეტომენდესი და კოსტა დასძენდნენ (Neto-Mendes and Costa 2007, გვ. 3), რომ:

იურიდიული დოკუმენტების მიერ დადგენილ შეზღუდვები იმდენად ღირებულია, რამდენადაც ჩვენ მათ ვიცნობთ: მათ იმ მინიშნების ფასი აქვთ, რასაც მთავრობები საზოგადოებას აძლევენ, და რაც შესაძლებლობებს და შეზღუდვებს განსაზღვრავს... თუმცა, მათი ეფექტურობა ბევრ ეჭვს ბადებს, განსაკუთრებით თუ თან არ ახლავთ დამატებითი ზომები, რომლებიც ერთის მხრივ, ასეთი მითითების უპირატესობას წარმოაჩენს, და მეორეს მხრივ, საზოგადოების ერთსულოვან პოლიტიკურ ნებას გამოხატავს, რომ მხარი დაუჭირონ და ძალაში შეიყვანონ მიღებული კანონმდებლობა. ეს კი კონტროლს და სიმკაცრეს გულისხმობს.

- *სინგაპურში* სკოლის მასწავლებლებმა ნებართვა უნდა მოიპოვონ, თუ კვირაში ექვს საათზე მეტი ხანგრძლივობის კერძო მეცადინეობების ჩატარება სურთ. გარდა ამისა მათ ეკრძალებათ მეცადინეობები შესთავაზონ მოსწავლეებს იმ სკოლებში, სადაც თვითონ მუშაობენ. თუმცა, ეს კანონები სრულყოფილად არ არის ამოქმედებული და არცერთი მათგანი რეპეტიტორობის ხარისხის საკითხს არ განიხილავს (თან, Tan, 2007; იხ. აგრეთვე თანი, Tan, 2009 გვ. 100).
- *მაკაოში*, 1998 წელს მიღებული კანონმდებლობა სარეპეტიტორო ცენტრებისგან მოითხოვს, რომ ლიცენზიები მოიპოვონ და იმ ადგილებში იმუშაონ, რომლებიც ჰიგიენის და უსაფრთხოების სტანდარტებს აკმაყოფილებს (სოუ, Sou 2007, გვ. 3). ლიცენზიის მქონე ერთეულმა კრიმინალური უდანაშაულობის სერთიფიკატი უნდა წარმოადგინოს, ხოლო პიროვნებას, რომელიც ყოველდღიურ მართვას უდგას სათავეში, კოლეჯის ან უფრო მაღალი დონის კვალიფიკაცია უნდა ჰქონდეს. რეპეტიტორებს, რომლებიც დაწყებითი, ქვედა საშუალო სკოლის კლასების და ზედა საშუალო სკოლის კლასების მოსწავლეებს ამეცადინებენ, უნდა შესაბამისად ჰქონდეთ სულ მცირე ქვედა საშუალო სკოლის, ზედა საშუალო სკოლის და უმაღლესი განათლება. სარეპეტიტორო ცენტრების ლიცენზიები ყოველ წელს განახლებადია. მთავრობის განათლების და ახალგაზრდობის საქმეთა ბიუროს უფლება აქვს ულიცენზიო ცენტრები დახუროს. რადგან რეგისტრაციის სისტემა

შრომატევადია და ამავე დროს, მასწავლებლებს სანაცვლოდ მაღალ ანაზღაურებას ჰპირდება, ლიცენზირებული მასწავლებლები ულიცენზიო მასწავლებლებს ხშირად სამთავრობო ორგანიზაციებში ასმენენ.

- უგანდაში, განათლების და სპორტის სამინისტროს “რეპეტიტორობაზე კონკრეტული პოლიტიკა არ აქვს” (ეილორი, Eilor, 2007 გვ. 33). სამინისტრომ გამოსცა ცირკულარები და მთავარ მასწავლებლებს და მასწავლებლებს მუშაობის უფლება შეუწყვიტა რეპეტიტორობის მეშვეობით პასუხისმგებლობის ბოროტად გამოყენების ნი-ადაგზე. მან რეპეტიტორობის აღმოსაფხვრელად მშობლებს თანამშრომლობისთვის რამდენჯერმე მიმართა. თუმცა, როგორც ეს რეპეტიტორობის პრობლემის გადაჭრაში მართვის სხვადასხვა დონეების როლების ბუნდოვანებამ ცხადჰყო, “ამ პრობლემის გადაჭრის ეფექტური მექანიზმი” არ არსებობს (ეილორი, Eilor 2007, გვ. 33).

ინგლისში არსებული რეპეტიტორობის სახეებიც იმსახურებს ყურადღებას. აირსონის თქმით (აირსონი, Ireson 2007a, გვ. 5), ბაზარზე რეპეტიტორობის უმეტეს სახეობებში “ნებისმიერს შეუძლია იყოს რეპეტიტორი კვალიფიკაციის და გამოცდილების გარეშე”. თუმცა, სამთავრობო გეგმაში “მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთება” ვრცელი მარეგულირებელი კანონები არსებობს იმის თაობაზე, თუ ვის შეუძლია იყოს რეპეტიტორი და რა რაოდენობის ანაზღაურება ეკუთვნის ასეთ პიროვნებას. მაგალითად, ჰერთფორდშირის ადგილობრივი მთავრობის მიერ გამოქვეყნებული ფაქტების დოკუმენტი, რომელიც საზოგადოებისთვისაა შედგენილი (2009), აღნიშნავს, რომ ამ გეგმის ფარგლებში დაქირავებულ რეპეტიტორს უნდა:

-ჰქონდეს კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსი (QTS), თუმცა არ არის აუცილებელი მასწავლებლად მუშაობდეს; ან

-კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსის მოპოვების წინ ზაფხულში არ არის აუცილებელი ეს სტატუსი ჰქონდეს; ან

-იყოს უცხოელი სერტიფიცირებული მასწავლებელი, რომელსაც კვალიფიკაცია აქვს ასწავლოს ინგლისის სკოლებში; ან იყოს შემდგომი განათლების ან უმაღლესი განათლების ხარისხის და შესაბამის საგნებში კვალიფიკაციის მქონე მასწავლებელი.

ყველა რეპეტიტორმა კრიმინალური ისტორიის ბიუროში შემოწმება უნდა გაიაროს. ის რეპეტიტორები, რომლებსაც ადგილობრივი მთავრობები ან სკოლის მართვის ორგანოები დაიქირავებენ, მიიღებენ შესაბამის ანაზღაურებას იმ სისტემით, რომელიც საპენსიო პროგრამასაც გულისხმობს. შარმა (Sharma, 2009) აღნიშნავდა, რომ საკითხის ასე მოგვარებით:

ქვეყნის რეპეტიტორთა იატაკქვეშეთის არმია, რომელთაგან ბევრი შეთავსებით მუშაობს, გამოყენებული იქნება, როგორც მნიშვნელოვანი რესურსი სკოლებში სამთავრობო “პერსონალური სწავლების” მიზნებისათვის განსახორციელებლად.

თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ თანერის, დეის, და სხვათა (Taner, Day, *et al.* 2009, გვ. 47) მიერ ჩატარებულმა 103 სარეპეტიტორო სააგენტოს გამოკითხვამ საერთო ბაზარზე აღმოაჩინა, რომ მხოლოდ 43 პროცენტი ითხოვდა მათი რეპეტიტორებისგან სწავლების კვალიფიკაციას ან კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსს (QTS), ხოლო 79–მა პროცენტმა განაცხადა, რომ ყველა რეპეტიტორს კრიმინალური ისტორიის ბიუროს შემოწმება ჩაუტარა.

ამ მარეგულირებელი ზომების მიმოხილვა გვიჩვენებს, რომ ზოგი მთავრობა საკითხს სერიოზულად უდგება, ზოგ მთავრობას საერთოდ არ აქვს მარეგულირებელი სისტემები, ზოგს ბუნდოვანი და ორაზროვანი მარეგულირებელი სისტემები აქვს, ზოგს კი მკაფიო და გასაგები მარეგულირებელი სისტემები აქვს, მაგრამ ვერ ახერხებს მათ ეფექტურ გამოყენებას. ზოგადად, ამ სფეროს მეტი ნათელის მოფენა და გაგება ესაჭიროება, რაც ერებს და ქვეყნებს შორის შედარებითი ანალიზით შეიძლება განხორციელდეს. უმეტეს ქვეყანაში, ყველაზე სერიოზული საკითხია, ისეთი რეპეტიტორობის აკრძალვა, როდესაც სკოლის მასწავლებლები დამატებით მეცადინეობებს უტარებენ თავიანთ მოსწავლეებს, რომლებზეც უკვე ისედაც პასუხისმგებლები არიან ძირითად სასკოლო მეცადინეობებზე. ასეთი რეპეტიტორობა ინგლისში და ავსტრალიაში გათვალისწინებული და ოფიციალურად სანქცირებულია. ის ასევე ნებადართულია საფრანგეთში და სხვა მრავალ ქვეყანაში. მაგრამ ასეთი სახის რეპეტიტორობის ნების დართვის წინააღმდეგ კორუფციის

გავრცელების შესაძლებლობა ძლიერი არგუმენტია – რა თქმა უნდა, იმ პირობით, რომ მთავრობები სკოლის მასწავლებლებს საკმარის ანაზღაურებას შესთავაზებენ, რათა ეს უკანასკნელნი იძულებული არ გახდნენ, ეძიონ დამატებითი შემოსავლის წყაროს ასეთი ფორმები.

## 4. მონიტორინგი და შეფასება

აუცილებელია, რომ კანონმდებლებმა მონიტორინგი გაუწიონ თავიანთ იურისდიქციაში მყოფ ყველა სახის განათლებას, რათა დაგეგმილი და დაუგეგმავი (მოულოდნელი) ცვლილებების სახეობების იდენტიფიცირება მოახდინონ. გარდა ამისა, განსაკუთრებით საჭიროა შეფასების მექანიზმები, რათა შეფასდეს კონკრეტული პოლიტიკის და რეფორმის ზეგავლენა და შედეგები. მომდევნო სექციები რეპეტიტორობის სფეროდან სხვადასხვა მაგალითს განიხილავს. მონაცემები საჭიროა მრავალ დონეზე: ინდივიდუალური სკოლის, უბნის, ქვეყნის და საერთაშორისო დონეებზე. პირველი ნაწილი განიხილავს ქვეყნის შიდა შეფასებებს, ხოლო მეორე ნაწილი ეროვნებათა და ქვეყნებს შორის შედარებას ეთმობა.

### ეროვნული და ადგილობრივი გამოხმაურების და რჩევების კვანძები

ამ წიგნის ნაწილი დიაგნოზის შესახებ იმის აღნიშვნით დაიწყო, რომ რეპეტიტორობის მასშტაბების და ფორმების შესახებ ზუსტი მონაცემების შეგროვება საკმაოდ რთული პროცესია. სხვადასხვა მიზეზით რეპეტიტორებმა, მოსწავლეებმა და მშობლებმა შეიძლება არ ისურვონ ინფორმაციის გამხელა, იმის თაობაზე, თუ რა რაოდენობის და რა სახის რეპეტიტორობას სთავაზობენ, იღებენ თუ ყიდულობენ. გარდა ამისა, რეპეტიტორობის ხანგრძლივობა და ინტენსივობა სეზონურად ცვალებადობს; და მისი ზეგავლენის დადგენაც რთულია მრავალი სხვა ცვლადის არსებობის პირობებში.

მიუხედავად ამისა, ის ფაქტი, რომ რეპეტიტორობა შესაძლებელია გაკონტროლდეს და შეფასდეს, აშკარა გახდა ამ წიგნში განხილული მრავალი ჩატარებული კვლევის საფუძველზე. აირსონმა (Ireson 2007a, გვ.3) აღნიშნა, რომ მოსწავლეები საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინფორმაციის საუკეთესო წყაროს წარმოადგენენ, რადგან მათთვის კლასში კითხვარების დარიგება შედარებით ადვილია. მან დასძინა, რომ:

მოსწავლეების გამოკითხვა დიდი რაოდენობის სასარგებლო ინფორმაციას იძლევა რეპეტიტორობის სახეობებზე

და გავრცელებაზე, სხვადასხვა საგანში მის პოპულარობაზე, სასკოლო წლის განმავლობაში მის ინტენსიურობაზე და სახეობებზე. ეს კითხვარები ხშირად მოიპოვებენ დამატებით, დემოგრაფიულ ინფორმაციას და აგრეთვე შეიცავენ შეკითხვებს რეპეტიტორის აყვანის მიზეზებზე და მოსწავლეების შეხედულებებზე რეპეტიტორობის შესახებ.

მკვლევარებს შეუძლიათ რაოდენობრივ კითხვარებს ინტერვიუები და სხვა ხარისხობრივი კვლევები დაურთონ. ამ უკანასკნელმა შეიძლება მათ დახმარება გაუწიოს რეპეტიტორობის მრავალი სახის იდენტიფიცირებაში და კლასიფიცირებაში. მაგრამ აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მართალია არაშემთხვევითი შერჩევის დროს ინფორმანტები სასარგებლო აღწერით ინფორმაციას იძლევიან, მათი მონაცემები ნაკლებად ღირებულია აქვს სხვადასხვა ქვეყანაში რეპეტიტორობის გავრცელების მასშტაბების ან სხვადასხვა დროის მიმდინარეობების შესადარებლად.

აირსონმა (Ireson, 2007a) აგრეთვე აღნიშნა, რომ კითხვები ხშირად ეყრდნობა რესპონდენტების მეხსიერების სიზუსტეს, მაგალითად გავლილი კერძო მეცადინეობების რაოდენობაზე და ფასზე. პასუხები ახლანდელ სიტუაციაზე უფრო ზუსტი იქნება, ვიდრე ადრე მიღებულ გაკვეთილებზე. კერძო მეცადინეობების თანხის შესახებ კითხვებმა შეიძლება მოსწავლეებისგან ზუსტი და სანდო ინფორმაცია ვერ მოიპოვოს, რადგან მოსწავლეებმა შეიძლება არ იცოდნენ მათ მშობლებს და რეპეტიტორებს შორის თანხის შესახებ დადებული გარიგების ყველა დეტაილ. გარდა ამისა, როდესაც მოსწავლეები სხვადასხვა სახის დამატებით გაკვეთილებს ესწრებიან, მათ შეიძლება ვერ დაინახონ ზუსტი ზღვარი და განსხვავება ფასიან და უფასო გაკვეთილებს შორის.

ყველა ამ საკითხში, არსებული ვარიანტების და შესაძლებლობების დეტალური ცოდნა საჭირო, რათა კითხვები სწორად იყოს ჩამოყალიბებული და მათზე სანდო პასუხები იყოს მიღებული. განსაკუთრებული სიფრთხილეა საჭირო პატარა ბავშვებისთვის დამოუკიდებელი კითხვარების შედგენისას. აირსონმა (Ireson 2007a, გვ. 5) დასძინა, რომ:

დღიურის წერის მეთოდმა შეიძლება მოსწავლეთა პასუხების სიზუსტე გაზარდოს, რადგან რეალურ ახლანდელ დროში მოწოდებული ინფორმაცია უფრო სანდოა, ვიდრე წარსულ მეხსიერებაზე დაფუძნებული. თუმცა, დღიურები შეიძლება არ იყოს ბოლომდე შევსებული, ან შეიძლება დაიკარგოს, და ინფორმაციის მოპოვების ხარისხი და შეფასების სანდოობა შემცირდეს. ამდენად, დღიურები შეიძლება ფართომასშტაბიანი გამოკითხვისთვის სასარგებლო არ იყოს, მაგრამ სასარგებლო იქნება მოსწავლეთა კითხვარებიდან მიღებული ინფორმაციის სიზუსტის გადასამოწმებლად.

მშობლები ინფორმაციის მოპოვების კიდევ ერთი წყაროა. მათ შეიძლება არ იცოდნენ კონკრეტული მოსწავლეების ჯგუფებისათვის სკოლაში ჩატარებული დამატებითი გაკვეთილების შესახებ, მაგრამ მშობლები ითვლებიან სანდო წყაროდ კერძო რეპეტიტორობის არსებობის შესახებ, რადგან ჩვეულებრივ ისინი აგვარებენ ბავშვებისთვის კერძო მეცადინეობების ჩატარების საკითხს მასწავლებლებთან და იციან რა ღირს ასეთი მეცადინეობები. რადგან ინგლისური ენის სკოლები მშობლების სახელებზე და მისამართებზე ინფორმაციას არ იძლევიან, აირსონის (Ireson) კვლევის სტრატეგია იყო კითხვარების ბავშვებისათვის სახლებში გატანება. ეს კითხვარების გადაცემის უტყუარი მეთოდი შეიძლება არ იყოს, მაგრამ აირსონის რწმენით მან საკმაოდ კარგი შედეგები გამოიღო. მას გამოეხმაურა იმ მშობლების 38 პროცენტი, ვისაც 6 წლის ასაკის ბავშვი ჰყავდა, და იმ მშობლების 29 პროცენტი, რომლებსაც 9 და 11 წლის ასაკის ბავშვები ჰყავდათ. სხვა ქვეყნებში შეიძლება ასეთი შემზღუდავი მარეგულირებელი კანონები არ იყოს, ასე რომ შესაძლებელია სხვა მეთოდების გამოყენება, მშობლებთან უშუალო კონტაქტიც კი.

მშობლებისგან მონაცემების შეგროვების კიდევ ერთი გზა არის ოჯახების გამოკითხვის ჩატარება. რეპეტიტორობა შეიძლება ერთერთ საკითხად შევიდეს მოსახლეობის ცენზის ტიპის კითხვარებში, მაგალითად ისეთი, როგორიცაა ვიეტნამის ცხოვრების სტანდარტის გამოკითხვა (დანგი, Dang, 2007).

თუმცა, რადგან ბევრი სამინისტრო ცდილობს, რომ თავისი ინტერესის სფეროს კითხვები შეატანინოს ასეთ გამოკითხვებში და



შეიძლება მათთვის რეპეტიტორობა პრიორიტეტულ სფეროს არ წარმოადგენდეს, ამ თემაზე მხოლოდ ძალიან ზოგადი და საბაზისო კითხვების შეტანა თუ შეიძლება ასეთ კითხვარებში. კიდევ ერთი ალტერნატივაა შემთხვევითი შერჩევით ჩატარებული სატელეფონო გამოკითხვები, რაც მაგალითად, ჰონგ კონგში გამოიყენეს (ბრეი და ქუოკი, Bray and Kwok 2003, გვ. 614) და ინგლისში (პიტერსი და სხვა, Peters *et al.*, 2009, გვ. 2). ასეთ მეთოდსაც აქვს თავისი ნაკლოვანებები. მაგალითად, რესპონდენტებს არ უყვართ, როდესაც მათ ცხოვრებაში იჭრებიან, ან რეპეტიტორობის ფასი ზეპირად არ იციან და ამდენად, მყისიერ პასუხს ვერ იძლევიან. მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანი ინფორმაციის შეგროვება მაინც შეიძლება.

სარეპეტიტორო სკოლები, ინდივიდუალური რეპეტიტორები და სარეპეტიტორო სააგენტოები ასევე ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყაროებია. ინტენსიური მომზადების სკოლების და სარეპეტიტორო სააგენტოების იდენტიფიცირება ძალიან ადვილად შეიძლება განცხადებების და ადგილობრივი ცნობარების მეშვეობით. ეს განცხადებები თავისთავად ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყაროებია - განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მოსახლეობას ისეთ ექსტრავაგანტულ პირობებს სთავაზობენ, როგორიცაა “გარანტირებული” შედეგები. ზოგი განცხადება არის კომპანიების ქსელის შესახებ, ზოგი კი შეიძლება გეოგრაფიულ არეალში შეზღუდული იყოს, რაც თავისთავად ართულებს საერთო ეროვნული სურათის შექმნას. ინდივიდუალური რეპეტიტორები ხანდახან განცხადებას თვითონ აქვეყნებენ, მაგრამ მოსწავლეებს იყვანენ მხოლოდ პირადი რეკომენდაციებით, და ფაქტიურად უხილავები არიან.

აირსონი (Ireson, 2007a, გვ.5) დასძენდა, რომ ჟურნალისტები, რომლებიც რეპორტაჟს კერძო რეპეტიტორებზე ამზადებენ, ეყრდნობიან მსხვილი სააგენტოების ღირექტორებთან ან რამდენიმე დამოუკიდებელ რეპეტიტორთან ინტერვიუებს. ასეთმა სააგენტოებმა თავიანთი საქმიანობის შესახებ ნამდვილად იციან, მაგრამ შეიძლება სიფრთხილე იყოს საჭირო:

პირველ რიგში გასათვალისწინებელია ის ფაქტი, რომ, თუ სააგენტოს ღირექტორს ჟურნალისტებთან საუბრის სურვილი აქვს, ეს იმას ნიშნავს, რომ მას ბიზნესში საქმეები კარგად აქვს და ამ ფაქტის განხმაურება და

რეკლამირება სურს. გარდა ამისა, სააგენტოები ასეთ გაზ-  
მაურებას უფასო რეკლამირების საშუალებად იყენებენ და  
იციან, რომ ამ გზით შეიძლება მშობლების დარწმუნება,  
რომ რეპეტიტორები მათი სააგენტოდან დაიჭირაონ და  
რეკლამირების ასეთი საშუალება ნორმად ჩათვალონ. ამგ-  
ვარად, მათ ინტერესშია, რომ თავისი სააგენტოს ბიზნესის  
ზრდაზე ყურადღება გაამახვილონ.

ნებისმიერ შემთხვევაში, იმ დროსაც კი, როდესაც ასეთი სააგენ-  
ტოები სრულიად მიუკერძოებელია, ნაკლები ალბათობაა, რომ ისინი  
სრულად წარმოაჩინენ არსებულ ვითარებას.

თუ მონიტორინგიდან შეფასებისკენ გადავინაცვლებთ, უნდა  
აღვნიშნოთ ტეილორის (Taylor 2007, გვ.11) 2007 წელს ინგლისში  
დაწყებული პროგრამის გაშუქება, სახელწოდებით “მნიშვნელოვანი  
პროგრესის გაკეთება.” მან ახსნა, რომ სწავლების და სწავლის  
ხარისხის შემოწმება სარეპეტიტორო სესიების და გეგმების ნიმუშე-  
ბის შეფასებით მოხდებოდა. ყველა სკოლას მოეთხოვებოდა წარ-  
მოედგინა აკადემიური მიღწევების მონაცემები წლის დასაწყისში და  
წლის ბოლოს, იმ მოსწავლეებზე, რომლებიც კერძოდ ემზადებოდნენ.  
კერძო მეცადინეობების დასრულების შემდეგ სკოლის მასწავლებლები  
შეამოწმებდნენ აკადემიური მიღწევების დონეს. სხვადასხვა ტესტი და  
მასწავლებლის შეფასების მონაცემები გამოყენებული იქნებოდა იმ  
მოსწავლეთა მუდმივი შემოწმებისათვის, რომლებიც კერძოდ ემზადე-  
ბოდნენ, და ასევე სასარგებლო იქნებოდა მათი პროგრესის სხვა  
მოსწავლეებთან შესადარებლად. გარკვეული დროის შემდეგ  
დაუკავშირდნენ საკონსულტაციო ფირმას, რომ შეეფასებინა ეს საპი-  
ლოტე პროგრამა, რომელიც 10 ადგილობრივი უბნის 450 დაწყებით  
და საშუალო სკოლაში ჩატარდა (ფრაისუოთერჰაუს ჟუფერსი, Price-  
waterhouse Coopers, 2008). როგორც ამას ცხრილი 16 გვიჩვენებს,  
შემფასებლების საწყისი კვლევა სამ სამუშაო ნაკადად ჩატარდა.

**ცხრილი 16. შეფასების მეთოდოლოგია საპილოტე პროგრამისთვის „მნიშვნელოვანი პროგრესის გაკეთება“**

**შერჩეული სკოლები**

**საქმიანობა**

<p><b>დიფ დაივ სკოლები (Deep dive schools)</b>  <i>ერთი სკოლა სათითაო ადგილობრივი უბნიდან, რომელიც 6 დაწვებით და 4 საშუალო სკოლას მოიცავს.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• სათითაო სკოლის მონახულება იმ მიზნით რომ: ინტერვიუები ჩატარდეს ძირითად მომსახურე პერსონალს და თანამშრომლებს, მთავარ მასწავლებელს (დირექტორს), სკოლის საპილოტე პროგრამების ლიდერს (SPL), მათემატიკის და ინგლისურის მთავარ მასწავლებლებს, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების პროგრამის კოორდინატორს, პროგრესის უზრუნველყოფის მასწავლებლებს და სხვა მასწავლებლებს;</li> <li>• ჩატარდეს მოსწავლეების გამოკითხვა საშუალო სკოლებში (რვა წლის ასაკის 100 მოსწავლე თითო სკოლაში), ან ფოკუს ჯგუფები დაწვებით სკოლებში (ხუთი წლის ასაკის 8-10 მოსწავლე თითო სკოლაში); და ჩატარდეს მოკლე (არჩევითი) მასწავლებლების გამოკითხვა.</li> <li>• დაახლოებით 100 მოსწავლის მშობლის/მზრუნველის გამოკითხვა, რომლის შედეგებიც დიფ დაივ სკოლების დახმარებით დოკუმენტად იყო გამოცემული.</li> <li>• ეს სამუშაო დაეფუძნა 8 თვის წინ დასრულებულ მსგავსი სამუშაოების რაუნდს და 4 თვით ადრე ჩატარებულ სატელეფონო ინტერვიუებს დირექტორებთან და საპილოტე პროგრამების ლიდერებთან (SPL).</li> </ul>
--	---

<p><b>ლაით თაჩ სკოლები (Light touch schools)</b>  <i>ოთხი სკოლა სათითაო ადგილობრივი უბნიდან, რომელიც 20 დაწყებით და 20 საშუალო სკოლას მოიცავს.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• სატელეფონო ინტერვიუები სათითაო სკოლის დირექტორთან და / ან საპილოტე პროგრამის ლიდერთან.</li> <li>• დაახლოებით 100 მოსწავლის მშობლის / მზრუნველის გამოკითხვა, რომლის შედეგებიც ლაით თაჩ სკოლების დახმარებით დოკუმენტად გამოიცა.</li> <li>• ეს სამუშაო დაეფუძნა 8 თვით ადრე დასრულებულ მსგავსი სამუშაოების რაუნდს (სადაც სატელეფონო ინტერვიუების ნაცვლად დირექტორებთან ან საპილოტე პროგრამების ლიდერებთან) ფოკუს ჯგუფები ჩატარდა.</li> </ul>
<p><b>მოსახლეობა ყველა დანარჩენი საპილოტე სკოლა</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ყველა დირექტორის ელექტრონული გამოკითხვა (ასევე 8 თვით ადრე დოკუმენტად გამოცემული).</li> <li>• ინტერვიუების ჩატარება 10 ადგილობრივი უბნის საპილოტე პროგრამების ლიდერთან (ასევე ჩაუტარდათ ინტერვიუ 8 და 4 თვით ადრე), რათა წარმოჩინდეს სათითაო ადგილობრივი უბნის სკოლების ფართო გამოცდილება.</li> </ul>

წყარო: ფრაისუოთერჰაუს ქუფერსი (Pricewaterhouse Coopers, 2008), გვ. 6.

სხვა ქვეყნების მთავრობებმა შეიძლება ასეთი დახვეწილი მიდგომა ვერ გამოიყენონ, რადგან შესაძლოა არ ჰყავდეთ საჭირო უნარების და კვალიფიკაციის მქონე პერსონალი და / ან არ ჰქონდეთ ფინანსური რესურსები. მიუხედავად ამისა, ბევრი რამის მიღწევა შეიძლება არსებული სამთავრობო მექანიზმებით. 2005 წელს პორტუგალიის განათლების სამინისტრომ გადაწყვიტა ჩატარებინა მარტივი გამოკითხვა კითხვარების მეშვეობით საშუალო სკოლების

ზედა კლასელებში, როდესაც ისინი ეროვნულ უნივერსიტეტში შემსვლელი გამოცდებისთვის რეგისტრირდებოდნენ (კოსტა და სხვ., Costa *et al.*, 2008). კითხვარი შეიცავდა შეკითხვებს კერძო გაკვეთილების საგნების, ადგილმდებარეობის, ფასების და დროის შესახებ. მიუხედავად იმისა, რომ ეს გამოკითხვა შეზღუდულად შერჩეულ რესპონდენტებს შეიცავდა, ანუ მხოლოდ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც უნივერსიტეტში ჩაბარებას აპირებდნენ, და არა დამამთავრებელი კლასების ყველა მოსწავლეს, მაინც საინტერესო ინფორმაციის მოპოვება გახდა შესაძლებელი. კითხვარის შევსება შეიძლებოდა ფურცელზე ან ინტერნეტით ონლაინ რეჟიმში. კითხვარებმა ბევრი რესპონდენტი მოიცვა. ის თითქმის ყველამ შეავსო, რადგან მონაწილეები უკვე მოტივირებულები იყვნენ, რომ შეეცნოთ საგამოცდო სარეგისტრაციო ფორმები და ალბათ ზოგ მათგანს ეგონა, რომ კითხვარების ფორმის შევსება საერთო პროცედურის ნაწილი იყო.

მთავრობებისთვის მონიტორინგის და შეფასების შესაძლებლობის გაფართოების ალტერნატიული გზა არის უნივერსიტეტებთან და კვლევით ინსტიტუტებთან თანამშრომლობა. ზემოთ აღწერილ მავრიკის მაგალითში გამოყენებული იყო მავრიკის უნივერსიტეტის მკვლევარების მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგები, რომელიც მათ მთავრობამ დაუკვეთა (ჯოინათსინგი და სხვ., Joynathsing *et al.*, 1988). მსგავსად ამისა, 2007 წელს მაკაოს მთავრობამ ჰონგ კონგის ჩინური უნივერსიტეტიდან მკვლევართა ჯგუფი დაიქირავა რეპეტიტორობის და მშობლების შეხედულებების შესასწავლად (ჰო, Ho, 2008). ღია საზოგადოების ინსტიტუტმა (OSI) ყოფილ საბჭოთა ქვეყნების ბლოკში რეპეტიტორობის საკითხის გამოსაკვლევად ადგილობრივ მეთაურებთან და კანონმდებლებთან ითანამშრომლა (სილოვა და სხვ., Silova *et al.*, 2006; სილოვა, Silova, 2009). მთავრობებს აგრეთვე შეუძლიათ ისარგებლონ უნივერსიტეტის მკვლევარების მიერ დამოუკიდებლად ჩატარებული სამუშაოებით, და ასევე საერთაშორისო სააგენტოების მიერ ჩატარებული კვლევებით (იხ. მაგ: იუნესკო, UNESCO, 2000; მსოფლიო ბანკი, World Bank, 2004).

ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ უგანდაში და ბოთსუანაში ჩატარებული საწყისი კვლევის მონახაზის გაკეთებას სტიმული განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმმა მისცა (ეილორი, Eilor, 2007; მაქგოთი, Makgothi, 2007). განათლების დაგეგმვის

საერთაშორისო ინსტიტუტი მოხარული იქნება მათ დახმარება შემდგომ მუშაობაშიც აღმოუჩინოს.

## საერთაშორისო შედარებები

ქვეყნებს და ეროვნებებს შორის შედარებითი კვლევებიც ასევე ეხმარება ადგილობრივ კანონმდებლებს არა მხოლოდ მათი კონკრეტული ქვეყნების მონაცემებით, არამედ საერთაშორისო შედარებებითაც. ოთხი არსებული კვლევა განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს.

მათემატიკის და მეცნიერების მესამე საერთაშორისო კვლევა (TIMSS) და მისი შთამომავლის, მათემატიკის და მეცნიერების საერთაშორისო კვლევის მიმდინარეობების (ასევე სახელწოდებით TIMSS), შესწავლა საგანმანათლებლო მიღწევის შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) ეგიდით ჩატარდა. TIMSS-ის ტესტირების პირველი რაუნდის დროს, რომელიც 1995 წელს ჩატარდა, მონაცემები შეგროვდა ხუთ სხვადასხვა ასაკობრივ და საფეხურობრივ ღონეზე 45 ქვეყნის მათემატიკის და მეცნიერების შემსწავლელი 500,000 მოსწავლისგან. ასევე შეგროვდა მონაცემები მათი მასწავლებლებისგან და დირექტორებისგან (მარტინი, Martin 1996, გვ. 1-2). მეორე რაუნდი 1999 წელს ჩატარდა და 38 ქვეყანაში მერვე საფეხურის მოსწავლეთა მათემატიკის და მეცნიერების მიღწევებზე გამახვილდა ყურადღება (რობიტაილი და ბითონი, Robitaille and Beaton, 2002, გვ.11). 2003 წელს ჩატარებულმა რაუნდმა 49 ქვეყნის მეოთხე და მერვეკლასელთა შესადარებელი მონაცემები შეაგროვა (მულისი, მარტინი და სხვ., Mullis, Martin *et al.*, 2005, გვ. 3-4).

ამ კვლევებმა სხვა ცვლადებთან ერთად ჩრდილოვან განათლებაზე საინტერესო მონაცემები წარმოშვა (ბეიკერი, აკიბა და სხვ., Baker, Akiba *et al.*, 2001; უოლფი, Wolf, 2002; ბეიკერი და ლეტანდრი, Baker and LeTendre, 2005). რადგან კვლევები მრავალმხრივი იყო, ანალიტიკოსებმა სხვადასხვა ცვლადებზე მრავალჯერადი კორელაციების ჩატარება შეძლეს. თუმცა, ისინი მეთოდოლოგიურ სირთულეებს წააწყდნენ. 1995 წლის გამოკითხვის დროს მათემატიკის კომპონენტის გასაანალიზებლად მეშვიდე და მერვეკლასელებს ეკითხებოდნენ: “კვირის განმავლობაში რამდენ საათს ატარებ მათემატიკის დამატებით მეცადინეობებზე ან ინტენსიური მომზადების სკოლაში

ძირითად გაკვეთილებამდე ან გაკვეთილების შემდეგ?” (TIMSS, 1998, გვ. SQ 2-3). მსგავსი შეკითხვა იყო დასმული მეცნიერებაზე. პასუხები აშკარად შეიცავდნენ კერძო რეპეტიტორობაზე გაცილებით მეტ ინფორმაციას, მაგალითად, ძირითადი სკოლის მასწავლებლების მიერ უფასოდ ჩატარებულ დამატებით მეცადინეობებზე, რაც მათ ჩვეულებრივი სამუშაო დატვირთვის ნაწილად ითვლებოდა. გარდა ამისა, რადგან კითხვაში მითითებული იყო “კვირის განმავლობაში” დამატებითი მეცადინეობების რაოდენობა, სეზონურ ცვალებადობაზე ინფორმაციის შეგროვება ვერ მოხდებოდა. 2003 წლის მერვეკლასელთა გამოკითხვაში შეკითხვა უფრო დაზუსტებული იყო: “მიმდინარე წლის განმავლობაში, რა სიხშირით დადიოდი ამა თუ იმ საგანში დამატებით კლასგარეშე მეცადინეობებზე?” (TIMSS, 2003, გვ. 27).

რესპონდენტებს თხოვდნენ ინფორმაციას მათემატიკის, ბიოლოგიის, ბუნების მეცნიერების, ქიმიის და ფიზიკის შესახებ, სადაც მათ არჩევანი ეძლეოდათ შემდეგი ვარიანტებიდან: “ყოველ დღე ან თითქმის ყოველდღე,” “კვირაში ერთხელ ან ორჯერ”, “ხანდახან”, და “არასდროს ან თითქმის არასდროს”. მთელ წელიწადზე ყურადღების გამახვილებამ სეზონური ცვალებადობის პრობლემა შეამცირა, მაგრამ სრულად ვერ აღმოფხვრა, რადგან სავარაუდოდ მოსწავლეები მაღალი და დაბალი ინტენსივობის სეზონებიდან საშუალო არითმეტიკულს ანგარიშობდნენ. შეკითხვამ ასევე ვერ განასხვავა ერთმანეთისგან ფასიანი და უფასო რეპეტიტორობა.

მეორე რეგულარული კვლევა, რომელიც გაშუქებას საჭიროებს არის განათლების ხარისხის მონიტორინგის სამხრეთ და აღმოსავლეთ აფრიკის კონსორციუმი (SACMEQ, საქმექი). 1995 და 2000 წლებში SACMEQ-მა მონაცემები შეაგროვა ექვს საგანმანათლებლო სისტემაში მეექვსეკლასელთა დამატებითი მეცადინეობების შესახებ (იხ. ზემოთ ცხრილი 3). აქაც, მონაცემები გარკვეულ ბუნდოვანებას შეიცავდა, რადგან ზოგიერთმა რესპონდენტმა უფასო და ფასიანი მეცადინეობები ერთად დაასახელა. ანალიზის დასახვეწად 2007 წლის კითხვარი, რომელიც 15 ქვეყანაში დარიგდა, უფრო კონკრეტულ შეკითხვებს შეიცავდა, რომლებიც წინასწარ იყო პილოტირებული და შემოწმებული (პავიო, Paviot, 2007; 2009). დასმული იყო ცამეტი კითხვა პასუხების რამდენიმე ასარჩევი ვარიანტით:

1. ამ წლის განმავლობაში ემზადებოდით დამატებით მეცადინეობებზე სკოლის საგნებში არასასკოლო საათებში?
  2. რომელ სასკოლო საგნებში ემზადებოდით კლასგარეშე საათებში სასწავლო წლის განმავლობაში?
  3. წლის რომელ სეზონზე ემზადებოდით დამატებით ამ საგნებში?
  4. რა სისშირით დადიოდით დამატებით მეცადინეობებზე სასწავლო წლის განმავლობაში?
  5. რამდენი მოსწავლე ესწრებოდა დამატებით მეცადინეობებს (თქვენი თავის ჩათვლით) სასწავლო წლის განმავლობაში?
  6. კვირაში დაახლოებით რამდენ საათს ატარებდით დამატებით მეცადინეობებზე სასწავლო წლის განმავლობაში?
  7. რას აკეთებდით დამატებით გაკვეთილებზე სასწავლო წლის განმავლობაში?
  8. ვინ გიტარებდათ დამატებით გაკვეთილებს სასწავლო წლის განმავლობაში?
  9. სად გიტარდებოდათ ეს მეცადინეობები წლის განმავლობაში?
  10. ვის უნდოდა, რომ თქვენ გეარათ დამატებით მეცადინეობებზე?
- რა იყო თქვენი ამ გაკვეთილებზე სიარულის მთავარი მიზეზი? რა აზრის ხართ იმ დამატებით მეცადინეობებზე, თქვენ რომ დადიოდით?
- იღებდა თუ არა რაიმე თანხას სწავლებისთვის ის პიროვნება, რომელიც გიტარებდათ დამატებით გაკვეთილებს?

შეკითხვები გაკვეთილების ფასებზე, და შესაბამისად, მეცადინეობების კერძო რეპეტიტორობად და მოხალისე უფასო ან საჯარო გაკვეთილებად დაყოფის თაობაზე, კითხვარის ბოლოში იყო მოცემული. თუმცა, მკვლევარები აცნობიერებდნენ იმ ფაქტს, რომ ბუნდოვანებები მაინც დარჩებოდა. მეექვსეკლასელებს შესაძლოა არ სცოდნოდათ გაკვეთილები ფასიანი იყო თუ არა; და არცერთი კითხვა არ იყო დასმული გადასახადის შკალირებაზე. თუ მოსწავლეები მიუთითებდნენ, რომ თანხას იხდიდნენ, მაშინ მათ ეკითხებოდნენ “ეს გადასახადი ფულადი სახის იყო, სხვა სახის, თუ ორივე სახის კომბინაცია?” (პავიო, Paviot 2007, გვ. 15). თუმცა, SACMEQ-ის სამეცნიერო კომიტეტმა გადაწყვიტა მეტად აღარ ჩაღრმავებოდა ამ



საკითხს, იმის გათვალისწინებით, რომ “გადასახადის საკითხი ძალიან მგრძობიარე და ბევრ შემთხვევაში წინააღმდეგობრივი იყო.” ეროვნებათშორისი შედარებითი კვლევის ერთერთი სირთულეა მრავალი სახის მგრძობიარე მომენტის გათვალისწინება, რამაც შეიძლება საკვლევი მეთოდების შესუსტება გამოიწვიოს.

მესამე ეროვნებათშორისი კვლევა, რომელიც უკვე ზემოთ აღვნიშნეთ, ღია საზოგადოების ინსტიტუტმა (OSI) ჩაატარა. კვლევამ მოიცვა ცხრა ქვეყანა 2004-2005 წლებში (სილოვა და სხვა, Silova et al., 2006), და კიდევ სამი ქვეყანა 2005-2006 წლებში იგივე მეთოდების გამოყენებით (სილოვა, Silova, 2009). 2007 წელს ღია საზოგადოების ინსტიტუტმა კვლევის განმეორებით ჩატარება გადაწყვიტა, რათა ეროვნებათშორის შესადარებელ მონაცემთა სიზუსტე დაეცვა დროის განმავლობაში. TIMSS-ის და SACMEQ-ისგან განსხვავებით, რომლებიც დაწყებით და საშუალო სკოლის საწყისი საფეხურის მოსწავლეებზე ამახვილებდნენ ყურადღებას, ეს კვლევები ფოკუსირდებოდა უნივერსიტეტის პირველკურსელ სტუდენტებზე, რომლებსაც თხოვდნენ სკოლის დამამთავრებელ კლასში კერძო გაკვეთილებზე სიარულის დროს შექმნილი გამოცდილება გაეხსენებინათ. რადგან რესპონდენტები უფროსი ასაკის იყვნენ, მათი პასუხების ხარისხიც უკეთესი და უფრო ზუსტი იყო. 12-იდან მხოლოდ 2 ქვეყანაში (ლიტვაში და სლოვაკეთში) იყო TIMSS-იც ჩატარებული, რამაც შესაძლებელი გახადა განათლების სისტემის სხვადასხვა საფეხურზე მიღებული შედეგების შედარება და უფრო სრულყოფილი სურათის შექმნა რეპეტიტორობის საკითხზე.

მეოთხე მასშტაბური ეროვნებათშორისი კვლევა, რომელიც აღნიშვნის ღირსია, არის ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) მიერ ჩატარებული მოსწავლეთა საერთაშორისო შეფასების პროგრამა (PISA). PISA-მ შეამოწმა 15 წლის ასაკის მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები მრავალ საგანმანათლებლო სისტემაში (2000 წელს 43 მოსწავლე, 2003 წელს 41 მოსწავლე და 2006 წელს 58 მოსწავლე). 2006 წელს მშობლებისთვის გამიზნული კითხვარი შეიცავდა მონაცემებს განათლებაზე ოჯახის მთლიანი დანახარჯების შესახებ, მაგრამ ხარჯებს რეპეტიტორობაზე სხვა სახის ხარჯებისგან არ განასხვავებდა. მოსწავლეთა კითხვარმა კი შეაგროვა მონაცემები კლასგარეშე მეცადინეობებზე, მაგრამ რეპეტიტორის მიერ ჩატარებული კერძო

გაკვეთილები სხვა გაკვეთილებისგან არ განასხვავა (ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია, OECD 2005, 2006b). PISA-ს კვლევითმა ჯგუფმა განიხილა კერძო რეპეტიტორობაზე უფრო კონკრეტული მონაცემების შეგროვების საკითხი სამომავლო კვლევებისთვის, მაგრამ კვლავაც აცნობიერებს კონცეპტუალური და ლოჯისტიკური სირთულეების არსებობას.

## 5. დასკვნები

წიგნის ეს ბოლო ნაწილი იმის აღნიშვნით იწყება, რომ რეპეტიტორობა გლობალური ფენომენი გახდა სხვადასხვა ქვეყანაში განსხვავებული მახასიათებლებით და თვისებებით. უკანასკნელ ათწლეულებში ის მნიშვნელოვნად გაფართოვდა და თვითმყოფად სისტემად გადაიქცა. ეს ფაქტები მეტ ყურადღებას მოითხოვს. კანონმდებლები წინ უნდა აღუდგნენ ჩრდილოვანი განათლების სისტემებს, რათა შესაბამისი საპასუხო თუ წინასწარ აღმკვეთი ღონისძიებები დასახონ თავიანთ ქვეყნებში. მიზანი არა მხოლოდ პროცესის გაკონტროლება და გაძლიერება უნდა იყოს, არამედ ამ “ჩრდილისგან” კანონმდებლებს და განათლების სისტემის მესვეურებს ბევრი რამის სწავლაც შეუძლიათ.

### მიმდინარეობების აღწერა

2007 წლის განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმის ბოლოს ობეგადომ (Obegadoo 2007, გვ. 6) თავისი მოსაზრებები შემდეგნაირად შეაჯამა: “კერძო რეპეტიტორობა საზღვრებს და კულტურებს მიღმა, აღმოსავლეთში და დასავლეთში, მდიდარ და ღარიბ ქვეყნებში ერთნაირად სწრაფად ვრცელდება მზარდი საბაზრო ძალების და განათლების პრივატიზაციის ფონზე.” ამ შენიშვნას ფორუმის სხვა მონაწილეებიც გამოეხმაურნენ. გარკვეულ წილად, კერძო რეპეტიტორობა ფარულ ბაზარზე მიმდინარეობს (იხ. სილოვა და სხვ., Silova et al., 2006), მაგრამ დროთა განმავლობაში ეს ბაზარი ნაკლებად ფარული ხდება. თუ მეტაფორას გამოვიყენებთ, კერძო რეპეტიტორობა “ჩრდილიდან” შექმნილია გადადის”.

რეპეტიტორობას ბევრ კულტურაში ღრმად აქვს ფესვები გამდგარი, და ევროპიდან აღმოსავლეთ აზიამდე ვრცელდება. მეოცე საუკუნის მეორე ნახევრამდე ის ძალიან მოკრძალებული მასშტაბების იყო, შემდეგ კი ძირითად ფენომენად და მოვლენად იქცა ისეთ ქვეყნებში, როგორებიცაა იაპონია და კორეა, ხოლო საუკუნის მიწურულს ისეთ ქვეყნებში გავრცელდა, როგორებიცაა აზერბაიჯანი, კამბოჯა, მავრიკი და შრი ლანკა. ოცდამეერთე საუკუნის დასაწყისისთვის რეპეტიტორობა აშკარად გავრცელდა აღმოსავლეთ

ევროპაში და ცენტრალურ აზიაში, დასავლეთ ევროპაში, ჩრდილოეთ ამერიკაში, ავსტრალიაში და აფრიკაში, და ფეხს იკიდებს ლათინურ ამერიკაშიც.

ამ ზრდის ხელშემწყობი ძალები განსხვავებულია სხვადასხვა ადგილას. მაგალითად, საქართველოში, ყირგიზეთსა და ტაჯიკეთში, ძირითადი ფაქტორი სკოლის მასწავლებლების არაადექვატური ხელფასებია, რაც მათ აიძულებს ოჯახების სარჩინად შემოსავლის დამატებითი წყაროები ეძიონ. ამის საპირისპიროდ, მასწავლებლებს ჰონგ კონგში, კორეაში, იაპონიაში და სინგაპურში შედარებით მაღალი ხელფასები აქვთ, და რეპეტიტორობის ძირითადი მამოძრავებელი ძალა უაღრესად კონკურენტული ატმოსფეროა. აშშ-ში და ინგლისში, კერძო რეპეტიტორობა გარკვეულწილად სამთავრობო ინიციატივებზე გამომდინარეობს, რათა სკოლები უფრო კონკურენტული გახდნენ და ამავედროულად დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეებს სტანდარტის გაუმჯობესებაში დაეხმარონ. უგანდაში და მალავიში კი რეპეტიტორობა საგანმანათლებლო სისტემის ხარისხის გაუარესებასთან ასოცირდება.

ხარისხის გაუარესების ერთერთი ირონია სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ მთავრობა ცდილობს გაზარდოს უფასო დაწყებით და ქვედა საშუალო საფეხურებზე მოსწავლეთა მიღება. ამას კი ის მოსდევს, რომ თუმცა ოფიციალურ დონეზე საჯარო სკოლებში სწავლა უფასოა, ძირითად სასკოლო სისტემას ჩრდილად მაინც ფარული პრივატიზაცია თან სდევს, რაც საზოგადოებაში სოციალურ უთანასწორობას აღრმავებს. განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე კიტაევმა (Kitaev 2007, გვ. 3) დამსწრეთა ყურადღება ამ ირონიაზე მიაპყრო. რეპეტიტორობის ზრდა, რაც აშკარად იმ ფაქტზე მეტყველებს, რომ ზოგიერთი მშობელი მაინც ახერხებს განათლებაში თანხის გადახდას, უფასო განათლების სისტემის პირობებშიც კი კითხვას ბადებს, თუ რამდენად ვარგისიანია და ძალაშია ყველასათვის უფასო განათლების ფუნდამენტური იდეა. ბოთსუანას მთავრობა ამ საკითხს სერიოზულად მოეკიდა და საშუალო სკოლაში გადსახადი დააწესა იმის საფუძველზე, რომ მშობლების ნაწილს მაინც შეუძლია გადახდა და უფასო განათლების რესურსები უკიდურესად სავალალო მდგომარეობაში მყოფ სექტორებს შეიძლება მოხმარდეს (მაქგოთი, Makgothi, 2007).

ობიგადოს შენიშვნები (Obegadoo 2007, გვ. 6) ასევე ყუ-

რადღებას ამახვილებდა რეპეტიტორობის მზარდ მოთხოვნაზე და მიწოდებაზე. მოთხოვნასთან დაკავშირებით მან აღნიშნა, რომ:

ცოდნის თანამედროვე ეპოქაში, განათლება და აკადემიური წარმატება ადამიანის ცხოვრების შესაძლებლობების განმსაზღვრელ ფაქტორად და საზოგადოების სოციალურ-ეკონომიკური პროგრესის მამოძრავებელ ძალად ითვლება. ცვალებადი შრომითი ბაზრები და ტექნოლოგიებით აღჭურვილი ეკონომიკით გამოწვეული უნარჩვევების გამრავალფეროვნება საზოგადოებას უბიძგებს ედიოს განათლების მოპოვების სხვადასხვანაირი გზები.

ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ რეპეტიტორობის მიწოდება გაზრდილია არა მხოლოდ იმ ფაქტით, რომ ის სოციალურად მისაღები გახდა, არამედ გლობალიზაციის ძალითაც, რაც სხვადასხვა ქვეყნიდან პერსონალის დაქირავების საშუალებას იძლევა (იხ. მაგ: ნანდა, Nanda, 2005; მარლანტესი და სუნოლი, Marlantes and Sunol, 2006; ვენტურა, Ventura, 2008a). რეპეტიტორობის მიწოდება ახლა უკვე საზღვრებს მიღმა შეიძლება, ცხადია ინტერნეტის საშუალებით, ასევე ადგილობრივად. კიდევ ერთი მამოძრავებელი ძალა, რომელზეც ობიგადომ (Obegadoo) მიუთითა არის კონსიუმერიზმი (მოძმარებლობა), რაც “მასწავლებლების მუდმივ სურვილს ქმნის იშვოვონ მეტი ფული პროფესიული წარმატების განსამტკიცებლად და საზომად, და მასწავლებლის პროფესიაში ბიზნეს-საწარმოს კულუტრის აყვავებას ხელს უწყობს.” მასწავლებლის პროფესია მართლაც შეიცვალა ბევრ ქვეყანაში, ზოგ ადგილას მთავრობის ზეგავლენით, რომელიც ეცადა განათლების სისტემა უფრო კონკურენტული გაეხადა, ზოგ ადგილებში კი მასწავლებლების და ოჯახების საბაზრო ეკონომიკის სიგნალებზე გამოხმაურებით.

ასეთ პირობებში, კერძო რეპეტიტორობა უბრალოდ ვერ გაქრება. ზოგიერთი, კანონმდებელი ამ მოვლენის უგულებელყოფას შეეცადა, მაგრამ ეს სულ უფრო შეუძლებელი ხდება. და მაინც, პრობლემის გაცნობიერებიდან კონკრეტული პოლიტიკის და ზომების დასახვაზე გადასვლა ადვილი არ არის. რეპეტიტორობა მრავალი კომპონენტის შემცველი ძალიან რთული მოვლენაა, რომლებიც კულტურების, ეკონომიკურ სისტემების, გეოგრაფიული ადგილმდებარეობების და

სოციალური კლასების მიხედვით იცვლება. გარდა ამისა, ის ფაქტი, რომ კორეის და მავრიკის მთავრობებმა რამდენიმე ათწლეული მონაღომეს ამ პრობლემის გადაჭრას და მანც ძალიან მცირე შედეგს მიაღწიეს, ყველასთვის სასარგებლო გააკეთილია. ეს შემთხვევები მიუთითებენ წინასწარი დაგეგმვის აუცილებლობაზე და რეპეტიტორობის ჩარჩოებში მოქცევის საჭიროებაზე, სანამ მას მოკრძალებული მასშტაბები აქვს, და არა იმის მოლოდინზე, თუ როდის გაიდგამს ის ფესვებს ღრმად პოლიტიკის და რეფორმების დასახვამდე. ისინი ასევე ხაზს უსვამენ სიფრთხილის გამოჩენის აუცილებლობას ისეთ ქვეყნებში, როგორებიც არის ავსტრალია, ინგლისი და საფრანგეთი, სადაც კეთილი განზრახვით წამოწყებულმა სამთავრობო ინიციატივებმა აკადემიურად ჩამორჩენილი მოსწავლეების დასახმარებლად შეიძლება მოულოდნელი და დაუგეგმავი ფორმებით შეცვალოს სასკოლო სისტემების კულტურები.

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფორუმზე ბევრი დაეთანხმა ობიგადოს (Obegadoo 2007, გვ.6), რომ რეპეტიტორობის გავრცელებას რამდენადაც შეიძლება:

ხელი უნდა შეეუშალოთ ან წინასწარი ზომები მივიღოთ და საჯარო სასკოლო სისტემაში არსებულ ნაკლოვანებებზე მივუთითოთ. ეროვნული კონტექსტებიდან და რეალობებიდან გამომდინარე, რეფორმები შეიძლება გულისხმობდეს დიდი სოციალური მნიშვნელობის გამოცდების გაუქმებას, საგანმანათლებლო მომსახურების ხარისხის გაუმჯობესებას და გაკონტროლებას, სწავლის შესაძლებლობებში და ფორმებში მეტი არჩევანის და მრავალფეროვნების არსებობას, კერძო ინიციატივების ჩათვლით.

განათლებისთვის გაღებული მეტი სახელმწიფო ხარჯები არ გულისხმობს, რომ ოჯახები აუცილებლად შეამცირებენ რეპეტიტორობაში თანხების გადახდას. პირიქით, მთავრობის დახმარების გაფართოვება ძირითად სასკოლო სისტემაში სავარაუდოდ მისი “ჩრდილის” გაზრდასაც გამოიწვევს. ამიტომ ბევრი რამ არის დამოკიდებული ოჯახების შემოსავალზე და, რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, ოჯახების დამოკიდებულებაზე ზოგადად

განათლების, და განსაკუთრებით კი, რეპეტიტორობის მიმართ. ბევრი ოჯახი თვლის, რომ სასურველია ყველა შესაძლებლობის გამოყენება თავიანთი ბავშვების ცხოვრებისეული შანსების გაზრდისთვის და ყველაფერს აკეთებს ამ მიზნის მისაღწევად. ზოგ საზოგადოებაში უფრო მეტის მიღწევა შეიძლება არააკადემიურ საგნებზე ყურადღების გამახვილებით, მაგალითად ბალეტზე, ფორტეპიანოს გაკვეთილებზე, და რელიგიურ განათლებაზე. ზოგ საზოგადოებაში კი მათემატიკაზე, უცხო ენებზე და მეცნიერებებზე ყურადღების გამახვილება ინვესტირების საუკეთესო საშუალებად ითვლება.

იქ, სადაც რეპეტიტორობა ფართოდ გავრცელებულია, საყოველთაო აკრძალვა საუკეთესო გამოსავალი არ არის. ასეთმა აკრძალვამ ვერსად ვერ გაამართლა. თუმცა, სკოლის მასწავლებლებისთვის თავიანთი სკოლის მოსწავლეებისთვის კერძო გაკვეთილების ჩატარების აკრძალვა სასურველია. უმეტეს ქვეყანაში რეპეტიტორობა უფრო მრავალმხრივ მიდგომას საჭიროებს სხვადასხვა ნიუანსის გათვალისწინებით. რეპეტიტორობის ყველაზე დამახინჯებული და სოციალური უთანასწორობის გამომწვევი ფორმები საჭიროა დარეგულირების მეთოდით აღმოიფხვრას. ამავე დროს, მთავრობებს რეპეტიტორობის პროცესში თვითონვე შეუძლიათ ჩართვა დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების დასახმარებლად – რა თქმა უნდა იმის გათვალისწინებით, რომ ასეთი სამთავრობო ჩარევა სასკოლო სისტემებს ზიანს არ მიაყენებს და უარყოფით ზეგავლენას არ იქონიებს მშობლების, მასწავლებლების და სხვა დაინტერესებული პირების სასკოლო სისტემისადმი დამოკიდებულებაზე.

### **სწავლა ჩრდილისგან**

კანონმდებლებმა და განათლების მესვეურებმა რეპეტიტორობა მხოლოდ ნეგატიურ ცნებად და მოვლენად არ უნდა აღიქვან – ანუ იმ სარეველა ბალახად, რომელიც მოვლილ ბაღში ვრცელდება, არამედ მათ უნდა დასვან შეკითხვა თუ რატომ სურთ მშობლებს საკმაოდ დიდი თანხები დააბანდონ იმ განათლებაში, რომელიც ბავშვებმა ძირითადი სასკოლო განათლების გარდა უნდა მიიღონ. და მართლაც, რატომ სურს ზოგიერთ მშობელს ინდივიდუალური რეპეტიტორობა თავისი შვილისთვის, მაშინ როდესაც სხვები საფასურს იხდიან, რათა მათი შვილები 100 ან 1,000 კაციან ჯგუფებში ჩაირიცხონ? რისი

სწავლა შეუძლიათ სკოლებს იმ ფაქტიდან, რომ გარკვეულ სეზონებში მათი საკლასო ოთახები შეიძლება ცარიელი იყოს, რადგან მოსწავლეებმა ქრთამები გადაიხადეს, რათა გააკეთილებინ გაცდენის უფლება მოიპოვონ, და სანაცვლოდ სარეპეტიტორო ცენტრებში იარონ? და რა შეიძლება ისწავლონ კანონმდებლებმა ტექნოლოგიებით არჭურვილი რეპეტიტორებისაგან, რომლებიც ვიდეოზე ჩაწერილ გაკვეთილებს სთავაზობენ მოსწავლეებს. ეს უკანასკნელი კი კომპიუტერებიდან ჩამოტვირთავენ ამ გაკვეთილებს და უყურებენ მეტროში, პარკში, სკოლაში და სახლში?

ამ შეკითხვებზე ერთი პასუხი არის ის, რომ ზოგიერთ კულტურებში რეპეტიტორები კლიენტებზე მეტისმეტად ორიენტირებული და ახალი მეთოდების დამნერგავები არიან. გლასმანი (Glasman, 2007) აღნიშნავდა, რომ საფრანგეთში რეპეტიტორები გამჭვირვალედ თვლიან თავს, რადგან ისინი მოსწავლეებს უფრო დროულ და ამომწურავ რჩევებს და კომენტარებს აძლევენ, ვიდრე სკოლები. ის დასძენდა, რომ სკოლებში მოსწავლეების აკადემიურ ჩამორჩენილობაზე სტანდარტული პასუხია: რომ მათ წელი გაიმეორონ. ამის საპირისპიროდ, ერთი სარეპეტიტორო კომპანია აცხადებს, რომ თუ მოსწავლეები წარმატებას ვერ მიაღწევენ, შეუძლიათ მშობლებმა გადახდილი თანხა უკან მოითხოვონ ან მოსწავლეებმა შემდეგი წელი უფასოდ გაიარონ. ქიმი (Kim 2007, გვ. 12) აღნიშნავდა, რომ კორეაში სპეციალური სკოლების დამამთავრებელ კლასებში ჩასარიცხი აბლიკანტების უმეტესობა:

...სარეპეტიტორო სასწავლებლების უპირატესობას მოსწავლეების აკადემიური შესაძლებლობების მიხედვით დაჯგუფებაში და დიფერენცირებულ სასწავლო პროგრამებში ხედავს ჩვეულებრივ სკოლებთან შედარებით, სადაც ყველა მოსწავლე ერთად სწავლობს შესაძლებლობების განურჩევლად. მათი მშობლები მეტ ინდივიდუალურ მიდგომას მოითხოვენ სკოლებისგან არა მხოლოდ მოსწავლეთა ყოფაქცევასთან მიმართებაში, არამედ აკადემიური წარმატების მიღწევაშიც. კერძო სასწავლებლები ინდივიდუალურ მიდგომას ხალხის მიზიდვის მძლავრ იარაღად იყენებენ, რის გამოც საზოგადოება მათ უფრო მეტად ენდობა.



ქიმი (Kim) დასძენდა, რომ ეს ტენდენცია ნაწილობრივ კორეული ოჯახების თვისობრივ ცვლილებებთან იყო დაკავშირებული. ორივე მშობლის მუშაობის ფონზე და გაზრდილი გეოგრაფიული მობილობის პირობებში, როდესაც ბებიები და ბაბუები შვილიშვილებისგან მოშორებით ცხოვრობენ, სარეპეტიტორო სასწავლებლები ბავშვებისთვის იმ ინდივიდუალური ყურადღების მიქცევის საშუალებად ითვლება, რასაც ოჯახები ვეღარ უზრუნველყოფენ, ხოლო სკოლები კი ვერც ვერასდროს უზრუნველყოფდნენ.

ტექნოლოგიებით გავრცელებული ჩამოსატვირთი კერძო გაკვეთილების მოზღვავება კორეაში შეიძლება კანონმდებლობისთვის დამაფიქრებელი იყოს. ჩოუმ (Choe 2009, გვ. 14) აღნიშნა, რომ უკანასკნელი ხუთი წლის განმავლობაში კორეა მილიარდობით დოლარს აბანდებს ინტერნეტის 10-ჯერ დაჩქარებაში. ის ფაქტი, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ ჩამოტვირთული გაკვეთილების წინ და უკან გადახვევა, ნაწილების მონიშვნა და ნაწილების გამეორება, აძლევს მათ მეტ შესაძლებლობებს და თვისუფლებას, რაც ინდივიდუალური გაკვეთილების დროს არ ექნებოდათ. ასე რომ, ჩამოტვირთული გაკვეთილები ონლაინ და პირისპირ ინდივიდუალურად ჩატარებული გაკვეთილებისთვის სასარგებლო დამატებაა. ასეთი ჩამოსატვირთი გაკვეთილების უზრუნველყოფა მთავრობასაც შეუძლია, მაგრამ დღესდღეისობით კერძო სექტორი ლიდერობს. ერთმა ინტერნეტ ლიდერმა სარეპეტიტორო ბიზნესში (ციტირებული ჩოუს მიერ, Choe 2009, გვ. 4) მოსაზრება გამოთქვა, რომ მომავალში “მოსწავლეები სკოლაში მხოლოდ კვირაში ერთხელ ჯგუფური ღონისძიებებისთვის, სპორტისთვის, ივლიან.” ეს შეიძლება ცოტაოდენ გადაჭარბებული პროგნოზირება იყოს, მაგრამ გარკვეული ტიპის მოსწავლეებს გარკვეულ გარემოებებში ნამდვილად მოერგება - განსაკუთრებით მოტივირებულ მოსწავლეებს საგამოცდო სესიების დროს.

სხვა გარემოებებში სარეპეტიტორო სკოლები ადამიანური კონტაქტების გაზრდას უფრო უწყობენ ხელს, ვიდრე შემცირებებს. ასე რომ სოუმ (Sou 2007, გვ. 4) ოჯახების ცვალებადობაზე მაკაოსთან მიმართებაშიც მიუთითა, რის გამოც სარეპეტიტორო ცენტრები ბავშვზე ზრუნვის სერვისს “ერთ განუყოფელ პროცესად” მოიაზრებენ და საზოგადოებას სთავაზობენ:

შუადღისას სკოლის შემდეგ, სარეპეტიტორო ცენტრი პასუხისმგებელია წაიყვანოს ბავშვები, მოუაროს მათ და ასადილოს. შემდეგ ბავშვები სკოლაში უკან მიჰყავთ, რათა ისინი ნაშუადღევს გაკვეთილებს დაესწრონ. სკოლის შემდეგ ბავშვები ისევ სარეპეტიტორო ცენტრებში მიჰყავთ, რომ დაეხმარონ საშინაო დავალების მომზადებაში მანამ, სანამ მათ სამსახურიდან დაბრუნებული მშობლები მიაკითხავენ.

და მაინც, არ არსებობს დამაჯერებელი მიზეზი იმისა, თუ რატომ არ შეიძლება სკოლებმა იგივე მომსახურება გაუწიონ საზოგადოებას. ინგლისში, განათლების მესვეურები საექსპერიმენტო გახანგრძლივებულ სასკოლო დღეს ნერგავენ, რომელიც დილის 8 საათიდან საღამოს 6 საათამდე გრძელდება და ბევრი სკოლა ბავშვებს შუადღის საკვებითაც უზრუნველყოფს (აირსონი, Ireson, 2007b). მაკაოს მთავრობამ 2002 წელს სკოლის საზოგადოებრივი პროგრამა წამოიწყო, სადაც საზოგადოებას სასკოლო მოწყობილობებზე ხელი მიუწვდება. უფროსი კლასელებისთვის მაკაოს მთავრობამ ასევე მოაწყო სასწავლო ოთახები, და სამოქალაქო ორგანიზაციები დააფინანსა, რომ ისინი ეფექტურად ფუნქციონირებდეს. 1997 წლიდან კი მაკაოს მთავრობა სატელეფონო მომსახურებას სთავაზობს მოსწავლეებს საშინაო დავალებაში და დასახმარებლად (სოუ, Sou 2007, გვ.9).

თუ სკოლის და სარეპეტიტორო ცენტრის ურთიერთჩანაცვლებას დავუბრუნდებით, საინტერესო იქნება ერთი მოსწავლის მძაფრი კომენტარი, რომელსაც ჰართმანი ეგვიპტეში ჩატარებულ კვლევაში მოიხმობს (Hartmann 2008, გვ.57). მოსწავლე სკოლაში გატარებულ დროს დაბალი ხარისხის აკადემიურ მიღწევასთან აკავშირებდა: “თუ სკოლაში საერთოდ არ ვივლი და მხოლოდ კერძო გაკვეთილებს დავესწრები, უკეთესი იქნება.” რა თქმა უნდა, ეს მოსწავლე საკითხს მხოლოდ საკუთარი ვიწრო პერსპექტივიდან უდგებოდა, მთავრობებს კი უფრო ფართო მიზნები აქვთ სკოლის ფუნქციებთან მიმართებაში, მაგალითად, სოციალიზაცია, ერის შენება, და სპორტის და აკადემიური მიღწევების საშუალებით ბავშვის დაბალანსებული განვითარება. მიუხედავად ამისა, განათლების მესვეურებმა უნდა შეამსუბუქონ მოსწავლეების მღელვარება და სტრესი პიკის სეზონებში მნიშვნელოვანი საჯარო გამოცდების წინ. სამწუხაროა, რომ ასეთი სეზონების

დროს განათლების ფართო და ფუნდამენტური მიზნები და განზომილებები უგულებელყოფილია; მაგრამ მოსწავლეებიც და ოჯახებიც ზუსტად აცნობიერებენ სისტემის მიერ წაყენებულ მოთხოვნებს. და თუ კერძო რეპეტიტორობა საჯარო სკოლას სარკის ანარეკლივით მის ხარვეზებს უჩვენებს, მაშინ ბუნებრივია, სკოლებმა მეტი ძალისხმევა უნდა გამოიჩინონ ამ ხარვეზების თავად აღმოსაფხვრელად.

როგორც პრაქტიკა გვიჩვენებს, ზოგიერთ საზოგადოებაში სკოლები ეხმაურებიან ამ პრობლემებს. თანის (Tan, 2007) გადმოცემით, სინგაპურში სარეპეტიტორო ცენტრები შეეცადნენ ძირითადი სასკოლო სისტემისთვის გაესწროთ და ბავშვებისთვის პროგრამა წინასწარ ესწავლებინათ. ამის შედეგად, სკოლებმაც დააჩქარეს პროგრამის სწავლება, ზოგი მოსწავლისთვის მაინც. ამის შედეგი კი იყო სარეპეტიტორო ცენტრების და ძირითადი სასკოლო პროგრამების თანხვედრა. კორეაში სკოლების დამამთავრებელ კლასებში გატარებულმა *გათანასწორების პოლიტიკამ* რეპეტიტორობაზე მოთხოვნა უფრო გაამძაფრა, ვიდრე შეამცირა, ხოლო მეტი თავისუფლების და მოქნილობის საჭიროებამ კი კორეის მთავრობა აიძულა შესწორებები შეეტანა *გათანასწორების პოლიტიკის* მიზნებსა და თვისებებში.

ამგვარად, მთავრობებმა ზედმეტად თავდაცვითი მექანიზმების ამუშავების ნაცვლად შეიძლება, პირიქით, ჩრდილოვანი საგანმანათლებლო სისტემისგან ბევრი რამ ისწავლონ. ეს ისევე და ისევე ხაზს უსვამს ამ ფენომენისადმი უფრო მეტი ყურადღების მიქცევის აუცილებლობას. ერთერთი ყველაზე პრობლემური და მცდარი მიდგომა კანონმდებლების და განთლების მესვეურების მხრიდან იქნებოდა ჩრდილოვანი განათლების სისტემის უგულებელყოფა. პირიქით, კანონმდებლებმა და განათლების მესვეურებმა ბევრი რამ შეიძლება ისწავლონ “ჩრდილისგან”; და ყველა კონტექსტში მათ უნდა გაითვალისწინონ მისი საგანმანათლებლო, სოციალური და ეკონომიკური მახასიათებლების ფართო სპექტრი. ამ წიგნმა აჩვენა, რომ ბევრი რამის სწავლა შეიძლება სხვადასხვა ქვეყნების გამოცდილების შედარებითი ანალიზიდან.

## ლიტერატურის სია

### 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](http://www.temps-reels.net/imprimer.php3?idarticle=1778)
- Ascher, C. (2006). NCLB's supplemental educational services: is this what our students need? In: *Phi Delta Kappan*, 88 (2), 136–141.
- Asiaweek (1997). *Banning tutors: in education-obsessed Asia, the move is both wrong and futile* (Editorial). 23(17), 2 May, 2.
- Bagdasarova, N., & Ivanov, A. (2009). Private tutoring in Kyrgyzstan. In: I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens* (pp. 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). World-wide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Barros, S. A. P. (2008). *A Banca e a institucionalização de escola: possibilidades para a história de educação da Bahia*. Departamento de Educação de Universidade do Estado da Bahia.
- Bassy, A., Dupuis, J., Jammes, R., Bérard, J., Loarer, C., & Menant,

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

Books-ToC.pdf

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

- Cheo, R., & Quah, E. (2005). Mothers, maids and tutors: an empirical evaluation of their effect on children's academic grades in Singapore. In: *Education Economics*, 13(3), 269–285.
- Choe, S. H. (2009). Online courses: equalizer for Koreans? In: *International Herald Tribune*, 2 June, p. 14.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Inquérito às condições do recurso a Explicações*. Presentation at the Fifth Symposium on Organisation and School Management, University of Aveiro, Portugal, 2–3 May.
- Dang, H. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. In: *Economics of Education Review*, 26(6), 684–699.
- Dang, H., & Rogers, F.H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington DC: 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](http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349_20080225153509)
- Davies, S., & Aurini, J. (2006). “The franchising of private tutoring: a view from Canada”. In: *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123–128.
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: shadow education and corruption in Cambodia. In: S. P. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: education and corruption in international perspective* (pp. 51–74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dierkes, J. (2008). Japanese shadow education: the consequences of school choice. In: M. Forsey, S. Davies, & G. Walford (Eds.), *The globalisation of school choice?* (pp. 231–248). Oxford: Symposium Books.
- Dindyal, J., & Besoondyal, H. (2007). *Private tutoring in mathematics: the Mauritian experience*. Paper presented at the conference on redesigning pedagogy: culture, knowledge and understanding. Retrieved 1 August 2009 from  
<http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/CUL394.pdf>
- Eilor, J. (2007). *Is coaching a challenge to Uganda's education system?*

- Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Elbadawy, A., Ahlburg, D., Levison, D., & Assaad, R. (2006). *Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality?* Minneapolis: Department of Economics, University of Minnesota. Retrieved 30 July 2009 from: <http://iussp2009.princeton.edu/download.aspx?submissionId=91279>
- Etienne, P. (2007). UNESCO international conference: the government must cure ‘the evil’ of private tuition. In: *L’Express* [Mauritius], 24 July.
- Foondun, A. R. (1992). *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a ‘five-star’ secondary school*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Foondun, A. R. (2002). The issue of private tuition: an analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries. In: *International Review of Education*, 48(6), 485–515.
- Forrestier, C. (2005). *Avis du Haut Conseil à l’évaluation de l’école: Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école*. Paris: Haut Conseil à l’évaluation de l’école.
- George, C. (1992). Time to come out of the shadows. In: *Straits Times*, 4 April, p. 28.
- Glasman, D. (2004), *Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école*. Savoie, France: Université de Savoie, Faculté de Lettres, Langues et Sciences Humaines. Retrieved 6 June 2009 from: [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml)
- Glasman, D. (2007). *Tutoring for the rich, tutoring for the poor? Short notes from France*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Glasman, D., & Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.



- Gokhool, D. (2006). *Address at the opening of workshop on induction programme for social workers (education) and education psychologists*, Mauritius Institute of Education, 13 November.
- Gonzales, E. J., & Smith, T. A. (1997). *User guide for the TIMSS international database: primary and middle school years*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from [http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG\\_1and2.pdf](http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG_1and2.pdf)
- Gorgodze, S. (2007). *Corruption-free but inequitable: can private tutoring undermine the integrity of unified national examinations?* Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Gruber, K. H. (2007). *From the shadow into the limelight: the increasing visibility of tutoring in Austria*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Gruber, K. H. (2008). Die Nachhilfe-Industrie: Jährlich geben Eltern 140 Millionen für private Lernhilfe aus. In den Ferienmonaten herrscht Hochkonjunktur. In: *Die Zeit*, Nr.27, 26 June.
- Hagitegas, G. (2008a). *The identity of OEFE [Hellenic Federation of Frontistiria Teachers]*. Athens: Hellenic Federation of Frontistiria Teachers.
- Hagitegas, G. (2008b). *The overthrow of the Greek myth*. Athens: Livanis. [in Greek]
- Hallak, J., & Poisson, M. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: what can be done?* Paris: IIEP-UNESCO. Available on <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/abstracts/2007/etico-corrupt schools.html>
- Hartmann, S. (2008). *The informal market of education in Egypt: private tutoring and its implications*. Working Papers No.88, Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. Retrieved 7 June 2009 from [www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf](http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf)
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD*,

- globalisation and education policy*. Oxford: Pergamon Press.
- Herrera, L. (1992). *Scenes of schooling: inside a girls' school in Cairo*. Cairo papers in social science 15(1). Cairo: The American University in Cairo Press.
- Hertfordshire Local Authority (2009). *Making good progress: one to one tuition in Hertfordshire*. Retrieved 1 August 2009 from [http://www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr\\_fact-sheet.pdf](http://www.thegrid.org.uk/learning/mgp/hr/documents/hr_fact-sheet.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](http://www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf)
- Kitaev, I. (2007). Private tutoring and financing issues. Powerpoint presentation at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Klitgaard, R. E. (1988). *Controlling corruption*. Berkeley: University of California Press.
- Kodirov, S., & Amonov, N. (2009). Private tutoring in Tajikistan. In: I. Silova (Ed.), *Private supplementary tutoring in Central Asia: new opportunities and burdens* (pp. 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/publica-](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publica-)

- [tions/hidden\\_20070216](#)
- Kumon (2008). Kumon Institute of Education. Retrieved 28 July 2008 from:  
[www.kumon.ne.jp/english/index.html](http://www.kumon.ne.jp/english/index.html) 2008
- Kwak, Y. S. (1999). Insufficient government spending on education feared to weaken national competitiveness. In: *The Korea Herald*, 24 June.
- Kwok, P. (2009). A cultural analysis of cram schools in Hong Kong: impact on youth values and implications. In: *Journal of Youth Studies* [Hong Kong], 12(1), 104–114.
- Lee, C. J. (2005). Korean education fever and private tutoring. In: *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(1), 99–107. Retrieved June 8 2009 from:  
[http://eng.kedi.re.kr/upload\\_data/kedi\\_jrn/Journal-Chong%20Jae%20Lee.pdf](http://eng.kedi.re.kr/upload_data/kedi_jrn/Journal-Chong%20Jae%20Lee.pdf)
- Lee, C. J., & Jang, H. 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., & Vadamotoo, 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](http://www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/reforms.pdf)
- Mauritius, Ministry of Education, Culture and Human Resources

- (2008). *Education and human resources strategy plan 2008–2020*. Port Louis: Ministry of Education, Culture and Human Resources. Retrieved 7 June 2009 from [www.gov.mu/portal/site/Mainhomepage/menuitem.a42b24128104d9845dabddd154508a0c/?content\\_id=ca01e23ddbdbd110Vgn-VCM1000000a04a8c0RCRD](http://www.gov.mu/portal/site/Mainhomepage/menuitem.a42b24128104d9845dabddd154508a0c/?content_id=ca01e23ddbdbd110Vgn-VCM1000000a04a8c0RCRD)
- 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 52<sup>nd</sup> 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 53<sup>rd</sup> 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](http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/t03cdrpt_frontmatter.pdf)
- Nanda, P. K. (2005). *Outsourcing of education is India's new catch*. Retrieved 26 July 2005 from: [www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177](http://www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177)
- Nath, S. R. (2008). Private supplementary tutoring among Primary Students in Bangladesh. In: *Educational Studies*, 34(1), 55–72.
- Neto-Mendes, A., & Costa, J. A. (2007). *Private supplementary tutoring in Portugal: a contribution to understand this activity*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the

- shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Ng, Y.H. (2009). Tutors are like actors. *Deccan Herald*, 4 June. Retrieved 3 August 2009 from: <http://www.deccanherald.com/content/8619/tutors-like-actors.html>
- Nghiyoonyane, G. T. (2007). *Private tutoring in Namibia: short notes towards policy forum on private tuition, IIEP, Paris*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Obeegadoo, S. (2007). Remarks made during the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- OECD (2005). *Student questionnaire for PISA 2006: main study*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD (2006a). *Demand-sensitive schooling: evidence and issues*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD (2006b). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Open Society Institute (OSI) (2008). *Open Society Education Monitoring Initiative*. Retrieved 24 August 2008 from [www.soros.org/initiatives/esp/focus\\_areas/emi](http://www.soros.org/initiatives/esp/focus_areas/emi)
- Parsuramen, A. (1997). *Master plan for education for the year 2000: the Mauritian experience*. Issues and methodologies in educational development 14, Paris: IIEP-UNESCO.
- Parsuramen, A. (2007). Remarks made during the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L. (2007). *The design of pupil questionnaire items on extra tuition for the SACMEQ III project data collection*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private

- tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L. (2009). Personal information to the author on nature of final SACMEQ questionnaire. Paris: IIEP-UNESCO.
- Paviot, L., Heinsohn, N., & Korkman, J. (2008). Extra tuition in southern and eastern Africa: coverage, growth and linkages with pupil achievement. In: *International Journal of Educational Development*, 28(2), 149–160.
- Pech, M. (2008). “Plus d’un million d’élèves bénéficient d’un soutien scolaire.” In: *Le Figaro*, 29 October, 9. Retrieved 6 June 2009 from [www.udapel93.fr/IMG/pdf/2008\\_10\\_29\\_Le\\_Figaro.pdf](http://www.udapel93.fr/IMG/pdf/2008_10_29_Le_Figaro.pdf)
- Peters, M., Carpenter, H., Edwards, G., & Coleman, N. (2009). *Private tuition: survey of parents and carers*. Research brief DCSF-RBX-09-01. London: Department for 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.ip-snews.net/print.asp?idnews=38219](http://www.ip-snews.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](http://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/publica-](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publica-)

[tions/hidden\\_20070216](#)

- SINDA (2009). *Coming together: SINDA Annual Report 2008*. Singapore: Singapore Indian Development Association (SINDA). Retrieved 8 August 2009 from [http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008\\_AR.pdf](http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008_AR.pdf)
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. In: *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Sou, C. (2007). *Private tutoring in Macao*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). “Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan”. In: *American Journal of Sociology*, 97 (6), 1639–1657.
- Sujatha, K. (2007). *Private tuition in India: trends and policy implications*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.
- Sunderman, G. L. (2006). Do supplemental educational services increase opportunities for minority students? In: *Phi Delta Kappan*, 88(2) 117–122.
- Suzuki, S. (2009). *Private tutoring as business*. 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 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](http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1_Sup2.pdf)
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (2003). *TIMSS 2003 student questionnaire Grade 8*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Retrieved 10 August 2009 from [http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03\\_StudentS\\_8.pdf](http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/T03_StudentS_8.pdf)
- Transparency International (2009). *Corruption in the education sector*. Working paper #04/2009. Berlin: Transparency International. Retrieved 3 August 2009 from [http://www.transparency.org/publications/publications/working\\_papers/working\\_paper\\_no\\_04\\_2007\\_education](http://www.transparency.org/publications/publications/working_papers/working_paper_no_04_2007_education)
- UNESCO (2000). *The EFA 2000 assessment: country reports – Romania*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from [www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/rapport\\_2\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/rapport_2_1.html)
- UNESCO (2004). *Education for all: the quality imperative. EFA global monitoring report 2005*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=35939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2007). *Education for all by 2015: will we make it? EFA global monitoring report 2008*. Paris: UNESCO. Retrieved 7

- June 2009 from [www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/](http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/)
- UNESCO (2008). *Overcoming inequality: why governance matters. EFA global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved 7 June 2009 from [www.unesco.org/en/efareport](http://www.unesco.org/en/efareport)
- UNICEF (1994). *Situation analysis of women and children in Mauritius*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2007). *Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)*. Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS. Retrieved 7 June 2009 from [www.unicef.org/media/files/Regional Education Study -.pdf](http://www.unicef.org/media/files/Regional_Education_Study_.pdf)
- Ventura, A. (2008a). As explicações através da Internet: globalização e offshoring. In: J.A.Costa, A. Neto-Mendes, & 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](http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/nachhilfe.shtml)
- Wanyama, I., & Njeru, E. (2006). *The sociology of private tuition*. IPAR Policy Brief 10(7) Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research.
- Watson, L. (2007). *Private tutoring in Australia: a preliminary analysis*. Paper presented at the IIEP policy forum on confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP-UNESCO.

- Watson, L. (2008). *Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia*. Paper presented at the national conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), 30 November–4 December. Retrieved 5 August 2009 from [http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE\\_2008/AARE/paper/viewFile/692/170](http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/viewFile/692/170)
- Wolf, R. M. (2002). Extra-school instruction in mathematics and science. In: D. F. Robitaille & 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/](http://www.rand.org/pubs/reprints/RP1265/)

## საგნობრივი საძიებელი

ა

ადამიანური კაპიტალი	17, 45
აკადემიური	7, 13, 18, 33, 34, 47, 56, 59, 60, 61, 69, 72, 73, 74, 76, 82, 85, 90, 109, 110, 112, 113, 115, 120, 130, 145, 152, 155, 158, 159, 161
მიღწევა	73, 76, 113, 145, 161
საგნები	37, 63, 82, 96, 121, 128, 148
აკრძალვა (რეპეტიტორობის)	76, 85, 86, 88, 113, 139, 158
ავსტრალია	15, 32, 34, 57, 105, 112, 139, 155, 157
ავსტრია	31, 113, 135
აზერბაიჯანი	26, 53, 154
აზია	10, 53, 75, 115, 117, 130, 154, 155
ამერიკის შეერთებული შტატები (აშშ)	9, 32, 40, 42, 43, 47, 56, 57, 63, 100, 105, 111, 112, 155
არასამთავრობო ორგანიზაციები	8, 14, 129
არაფორმალური განათლება	21, 131
არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი (NCLB)	8, 32, 42, 47, 56, 58, 63, 112, 163, 165
აფრიკა	10, 29, 34, 39, 60, 115, 155
აღმოსავლეთ აზია	13, 33, 34, 53, 115, 154
აღმოსავლეთ ევროპა	10, 26, 27, 33, 53, 130, 155

ბ

ბანგლადეში	22, 129
ბოტსუანა	148, 155
ბოსნია და ჰერცეგოვინა	26, 53
ბრაზილია	33, 195

გ

გამოცდები	26, 28, 36, 57, 61, 62, 69, 70, 71, 72, 82, 85, 90, 106, 109, 110, 114, 121, 148, 157, 161
გარე (არასასკოლო) გამოცდები	36, 57, 61
ზედა კლასების / საშუალო სკოლის გამოცდები	71, 72, 82

სამოქალაქო სამსახურის გამოცდები	70
შესასვლელი გამოცდები	72, 109, 110, 148
გამოცდების მანასიათებლები (სახეობა)	22
განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის პოლიტიკის ფორუმი	155
განათლების მარკეტიზაცია და პრივატიზაცია	155
განათლების სისტემები	156, 162
განმანათლებლები	62
განსხვავებები <i>იხ. აგრეთვე თანასწორობა</i>	51, 106
განცხადებები	98, 144
გენდერი	106, 107, 120
განზომილება(ები)	15, 18, 36, 43, 49, 51, 52, 55, 56, 64, 90, 162
განსხვავებები	10, 49, 51, 53, 71, 86, 105, 109, 134
უთანასწორობები	16, 17, 45, 46, 47, 50, 52, 55, 56, 61, 69, 70, 94, 97, 102, 105, 155, 158
გერმანია	100, 128

## დ

დაბალი აკადემიური მოსწრება	18, 34, 47, 56, 59, 61, 71, 90, 112, 115, 155, 158
დაბალშემოსავლიანი ქვეყნები	22
ოჯახები	61, 83, 86
დამგეგმავები <i>იხ. აგრეთვე კანონმდებლები, პოლიტიკოსები, პრაქტიკოსები</i>	13-14, 17-18, 33-34, 42-43, 115, 148, 149, 154, 157-158, 161-162
დასავლეთ ევროპა	31, 32, 34, 155

## ე

ეგვიპტე	12, 25, 44, 49, 51, 52, 64, 113, 129, 161
ევროპა	10, 34, 53, 130, 155
ეთნიკურობა <i>იხ. აგრეთვე რასა</i>	55
ეკონომიკური	13, 43, 44, 85, 92, 107
ზეგავლენა	13, 43, 44



ტვირთი	69, 70, 74, 85, 96	
შედეგები	44, 92, 107	
ეკონომიკური და სოციალური ცვლილების ინსტრუმენტი		68
ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია (OECD)	8, 14, 69, 152, 153, 168, 174	
ენა	120, 132	
ერთი-ერთზე რეპეტიტორობა <i>იხ. რეპეტიტორობა</i>		60, 61, 135

### პ

ვიეტნამი	25, 51, 143
----------	-------------

### ზ

ზამბია	29
ზანზიბარი	29, 127
ზეგავლენა (რეპეტიტორობის)	11, 13, 39, 43, 44, 47, 56, 57, 59, 61, 62, 65, 85, 88, 91, 96, 104, 114, 121, 127, 141, 158
ეკონომიკური	13, 43, 44
საგანმანათლებლო	43, 56
სოციალური	43, 47

### თ

თანასწორობა <i>იხ. აგრეთვე განსხვავებები</i>	51, 106
თურქეთი	49

### ი

იაპონია	12, 13, 22, 26, 33, 41, 74, 105, 109, 134, 154, 155
ინგლისი	11, 56, 111, 138, 157
ინდოეთი	8, 10, 11, 29, 30, 36, 38, 40, 53, 54, 113
ანდჰრა პრადეში	30, 36, 54
დასავლეთ ბენგალი	29
კერალა	30, 36, 37, 38, 54
მაჰარაშტრა	30, 37, 38, 54, 136
უთარ პრადეში	30, 37, 54

ინტენსივობა *იხ. რეპეტიტორობა* 5, 10, 18, 21, 35, 36, 43, 62, 82, 114, 141  
 ინტერნეტი 18, 21, 38, 40, 42, 68, 76, 77, 98, 105, 118, 148, 156, 160  
 ირლანდია 32

**ქ**

კაკასია 117  
 კამბოჯა 22, 23, 51, 113, 128, 154  
 კანადა 22, 23, 332, 41, 55, 100  
   ვანკუვერი 55  
   ტორონტო 55  
 კანონები, წესები 73, 88, 89, 134, 135, 137, 138, 143  
 კენია 22, 25, 29, 50, 51, 113  
 კერძო მეცადინეობები 17, 83, 85, 86, 105, 106, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, *იხ. აგრეთვე რეპეტიტორობა*  
   თვისებები და როლი 96  
   ზომა და ფორმა 15, 16, 17, 21, 141  
 კერძო რეპეტიტორები 23, 25, 25, 28 - 33, 43, 47, 48, 50, 53 - 55, 58 - 60, 62, 68, 69, 71  
 კვიპროსი 24  
 კლასგარეშე (ღონისძიებები, აქტივობა) 76  
 კლასგარეშე რეპეტიტორობა *იხ. რეპეტიტორობა*  
 კოლეჯში შესასვლელი გამოცდები 76  
 კოლომბო 45  
 კონფუციანიზმი 33, 70  
 კონფუციანური ტრადიციები 33  
 კორეა 33, 39, 44, 45, 50, 62, 68, 69, 70, 77, 113, 154, 160  
 კორუფცია 14, 17, 118, 120  
 კულტურები 43, 52, 156, 157

**ლ**

ლათინური ამერიკა 33, 34, 155  
 ლიტვა 26, 27, 54, 130, 133, 134, 152

**მ**

მავრიკი	29, 63, 79 - 87, 89, 92, 93, 95, 102, 104, 114, 148, 152, 157
მაკაო	38, 137, 148, 160, 161
მალავი	29, 155
მასშტაბები <i>იხ. აგრეთვე რეპეტიტორობა</i>	16, 33, 34, 141, 142 154, 157
მასწავლებლების მოტივაცია	127
მალალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეები	18, 33, 63, 67, 109, 115
მთლიანი შიდა პროდუქტი (მშპ)	7, 24, 44, 69, 95
მიმწოდებლები რეპეტიტორობის	40, 42, 102, 107, 108, 112, 118
მკვლევარები	51, 148, 151
მოთხონა (კერძო) რეპეტიტორობაზე <i>იხ. რეპეტიტორობა</i>	
მომხმარებლები <i>იხ. აგრეთვე მშობლები</i>	
მონიტორი / მონიტორინგი <i>იხ. რეპეტიტორობა</i>	
მონღოლეთი	27, 54, 131, 134
მოსწავლეები	12, 18, 19, 22 - 25, 28, 31, 35, 36, 38, 66, 67, 108, 111, 116, 119, 120, 125, 146
დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეები	18, 34, 47, 56, 61, 73, 90, 112, 155, 158
ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეები	55
ზედა საშუალო კლასების მოსწავლეები	23, 24
უმაღლესი სკოლის მოსწავლეები	63
მშობლები <i>იხ. აგრეთვე მომხმარებლები</i>	16, 39, 42, 45, 47 - 50, 58 - 60, 68, 69, 73, 76, 83, 84, 86, 88, 90, 91, 93, 97, 98, 102, 115, 117, 143, 145, 148, 152, 155, 158, 161
მშობლიური ენა	37

**ნ**

ნამიბია	29, 36, 136
---------	-------------

**ო**

ოჯახის	28, 47, 48, 50, 52
გამოკითხვა	24
დანახარჯები	23, 152

რეპეტიტორობის დაფინანსება 23  
ოჯახის დანახარჯი განათლებაზე 23

### პ

პოლიტიკა 39, 42, 75, 77, 85, 92, 94, 103, 104, 113, 127, 135,  
138, 162

პოლიტიკის ფორუმი (IIEP) იხ. IIEP-ის პოლიტიკის ფორუმი 6,  
14, 15 26, 56, 92, 108, 154, 155

პოლიტიკოსები 16, იხ. აგრეთვე დამკვეთები

პრაქტიკოსები იხ. აგრეთვე დამკვეთები

პოლონეთი 27, 54

პორტუგალია 10, 35, 36, 136, 147

პრაქტიკოსები იხ. აგრეთვე დამკვეთები, კანონმდებლები, პოლი-  
ტიკოსები

პრიატიზაცია 155

### რ

რასა იხ. აგრეთვე ეთნიკურობა 55

რეპეტიტორობა 12, 13, 15 - 19, 21, 22, 26, 27, 28, 30 - 34,  
38, 39, 42, 44, 46, 50, 52, 53, 56, 57, 59, 61, 63, 64,  
68, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 88, 91- 98,  
101, 102, 105, 106, 107, 111 - 115, 117, 127, 129, 130,  
132 - 135, 138, 141, 143, 144, 150, 153 - 158, 162

ადგილმდებარეობა 22, 82, 92

ქალაქის / სოფლის დაწესებულებებში 106

ჰაქუნები (კორეა) 68, 78, 82, 134, 135

ჯუკუ (იაპონია) 12, 24, 41, 109, 110, 135

ინტენსივობა 10, 18, 21, 35, 36, 43, 62, 82, 141

მასშტაბი 10, 21, 22, 26, 27, 34, 43

მიმწოდებლები 40, 42, 101, 107, 108, 112, 118

მოთხოვნა 46, 47, 53, 59, 61, 64, 69, 81, 91, 95, 104,  
112 - 115, 156, 162

მომარაგება / უზრუნველყოფა 76, 130, 160

მონიტორი / მონიტორინგი 8, 14, 19, 28, 141, 145, 148,  
150

ფორმატი / სახეობა / მიწოდების საშუალება 22, 39, 114

ინდივიდუალური, ერთი ერთზე 60, 61, 135

ინტერნეტის საშუალებით 18, 38, 156  
სკოლის შემდეგ 19, 39, 91, 99, 101, 117, 123, 161  
სახეობები 12, 18, 21, 33, 34, 38, 40, 42, 68, 105  
სისშირე 30, 36  
ხანგრძლივობა 21, 35, 38, 83, 141

რეპეტიტორობის მიღება იხ. მომხმარებლები 40

რეპეტიტორობის სახეობები იხ. რეპეტიტორობა

## ს

საბაზრო ძალები 17, 19, 56, 104, 105, 112, 154  
საბაზრო ძალებით მართული რეპეტიტორობა 56, 105  
საბერძნეთი 32, 44, 128  
საბჭოთა კავშირი 26, 33, 34  
შემოსავალი 46, 102  
საგანმანათლებლო ზეგავლენა (რეპეტიტორობის)  
იხ. ზეგავლენა 11, 43-44, 57, 65  
საგანმანათლებლო მიღწევა იხ. აგრეთვე აკადემიური  
მიღწევა 113  
საგანმანათლებლო, სოციალური და ეკონომიკური  
მახასიათებლები 162  
საგნები იხ. აკადემიური საგნები 37, 63, 82, 96, 121, 128, 148  
საკლასო 62, 65 - 67, 82, 84, 88, 127, 159  
პროგრამა 61, 64, 109, 123, 132  
სწავლება 66, 82, 88  
სამთავრობო 18, 24, 32, 33, 39, 42, 46, 56, 57, 70, 87, 95, 114,  
127, 138, 139, 147, 155, 157, 158  
დანახარჯი 32, 46  
პოლიტიკა 18, 33, 39, 42  
სამხრეთ აზია 34, 55  
სამხრეთ 15, 28, 29, 34, 39, 55, 60, 150  
სასწავლო პროგრამა 16, 36, 39, 46, 56, 64, 66, 69, 91, 92, 95,  
98, 130, 159  
სატელევიზიო გადაცემები 39, 42, 76, 77  
საფრანგეთი 11, 12, 15, 31, 32, 44, 48, 68, 95, 100 - 102, 104, 111,  
129, 139, 157, 159

საქართველო	26, 27, 53, 117, 155
საშემოსავლო ჯგუფი	106, 107
სინგაპური	8, 36, 40, 60, 105, 111, 112, 137, 155, 162
სკოლა	7, 8, 10, 18 - 21, 23 - 25, 26, 29, 30, 31, 33 - 40, 45, 46, 48, 51, 55 - 60, 62, 65, 67, 120, 123, 124, 126, 147
დაწყებითი და საშუალო სკოლა	10, 19, 23 - 26, 29, 31 - 38, 40, 42, 49, 50, 55, 57, 60, 68 - 72, 74, 75, 77, 81, 82, 84 - 86, 90, 95, 97, 98, 105, 115, 131, 132, 137, 145, 147, 152, 155
ინტენსიური მომზადების სკოლები	32, 44, 109, 144, 149
კერძო სკოლა	96
სასკოლო საგნები	37, 63, 82, 96, 121, 128, 148
საჯარო სკოლა	7
სკოლის ტერიტორია	30, 82, 88, 89, 92, 133
სლოვაკეთი	26, 27, 54, 130, 132, 134, 152
სოციალური	13, 16 - 18, 22, 37, 46, 49, 52, 55, 67, 68, 70, 83, 94, 96 - 98, 102 - 104, 113, 114, 129, 130, 155 - 158, 162
კლასები	98, 157
სოციალური და ეკონომიკური უთანასწორობები	67, 105, 155, 156, 158, 162 17, 47, 52, 70, 94, 97, 62, 105, 155, 158
წინსვლა	19, 83
ძალები	95
უთანასწორობები	55
სოციალური, ეკონომიკური და საგანმანათლებლო ზეგავლენა	43- 44
(რეპეტიტორობის) იხ. ზეგავლენა	3, 43, 44, 47, 56
სრული აკრძალვა	112, 158
სტრატეგიკაცია	86, 87, 96
სწავლების ხარისხი	8, 28, 45 - 47, 56, 57, 66, 81, 87, 106, 123 - 125, 145

## ტ

ტაივანი	33, 55, 128
ტანზანია	29

ტაჯიკეთი 27, 45, 54, 117, 130, 132, 134, 155  
ტესტები იხ. აგრეთვე გამოცდები 57, 73, 76, 83, 110  
ტექნოლოგიები 7, 38, 41, 60, 97, 156, 159, 160  
ტვირთი (ფინანსური) 69, 70, 74, 85, 96

## უ

უარყოფითი ზეგავლენა (რეპეტიტორობის) 16, 61, 80, 88  
უგანდა 28, 113, 138, 148, 155  
უკრაინა 27, 54, 130, 133, 134  
უნივერსალური და სავალდებულო განათლება 71  
უფასო განათლება 87, 115

## ქ

ქუმონი 41

## ყ

ყაზახეთი 27, 53, 117, 130, 134  
ყირგიზეთი 27, 51, 54, 117, 120, 121, 155

## შ

შედარება (საერთაშორისო) 115, 149  
შედეგები 14, 18, 29, 34, 35, 44, 53, 61, 67, 77, 81, 87, 92, 94,  
97, 105, 107, 118, 130, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 152  
ეკონომიკური 44, 92, 107  
შემოსავალი 33, 45, 46, 52, 65, 95, 102  
შესაძლებლობის ხარჯი, ჩათვლილი ხარჯი 45  
შეფასება 7, 8, 11, 19, 42, 58, 59, 61, 67, 76, 93, 96, 97, 98,  
106, 108, 141, 143, 145, 146, 152  
შრი ლანკა 44, 154

## ჩ

ჩარიცხვა 49, 50  
ჩინეთი 23, 26, 38, 40, 70  
ჩრდილოეთ ამერიკა 34, 155  
ჩრდილოვანი განათლების სისტემა 13, 16, 17, 19, 33, 41, 104,  
114, 127, 129, 149, 154, 162

**ძ**

- ძირითადი 11, 13, 16, 17, 21, 22, 26, 30, 332, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 50 - 52, 56, 60, 61, 63, 68, 70, 73, 75, 76, 77, 79, 83, 86, 98, 100, 104, 105, 108, 113 - 115, 117, 118, 121, 133, 136, 139, 150, 155, 157, 158, 162
- განათლების სისტემა (სისტემები) 13, 16, 17, 105, 118, 158
- სასკოლო სისტემა 42, 43, 50, 56, 77, 115, 127, 133, 155, 157, 162
- სასკოლო სისტემის მასწავლებლები 39, 43, 46, 73, 131, 150

**ხ**

- ხარისხი(ს) 8, 45, 47, 50, 51, 56, 57, 75, 81, 84, 87, 106, 115, 125, 126, 128, 132, 137, 138, 143, 145, 150, 152, 155, 157, 161
- მომსახურება 41, 128, 157
- უზრუნველყოფა 88, 123, 125
- ხარჯები 24, 35, 44, 45, 60, 75, 102, 152, 157
- ხარჯის ეფექტურობა 58
- ხორვატია 26, 27, 53

**ჯ**

- ჯუკუ (იაპონია) 12, 24, 41, 109, 110, 135

**კ**

- კაქუნები (კორეა) იხ. აგრეთვე რეპეტიტორობა 68, 78, 82, 134, 135
- კონგ კონგი 24, 25, 33, 40, 55, 144, 148, 155



განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP)  
პუბლიკაციები და დოკუმენტები

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტმა 1,200-ზე მეტი დასახელების პუბლიკაცია გამოსცა, რომლებიც განათლების დაგეგმვის ყველა საკითხს მოიცავს. ამ პუბლიკაციების სრული კატალოგი შემდეგ საგნობრივ კატეგორიებად არის შედგენილი:

*განათლების დაგეგმვა და გლობალური საკითხები*  
ზოგადი კვლევები – გლობალური / განვითარების საკითხები

*განათლების ადმინისტრირება და მართვა*  
დეცენტრალიზაცია – მონაწილეობა – დისტანციური განათლება  
– სკოლის დაგეგმვა – მასწავლებლები

*განათლების ეკონომიკა*  
ხარჯები და დაფინანსება – დასაქმება – საერთაშორისო თანამშრომლობა

*განათლების ხარისხი*  
შეფასება – სიახლეები – ზედამხედველობა

*ფორმალური განათლების სხვადასხვა დონეები*  
დაწებთი განათლებიდან უმაღლეს განათლებამდე

*განათლების ალტერნატიული სტრატეგიები*  
მუდმივი განათლება – არაფორმალური განათლება – არასახარბიელო / დაზარალებულ მდგომარეობაში მყოფი ჯგუფების განათლება  
– გენდერული განათლება

კატალოგის ასლების მოპოვება შეიძლება მოთხოვნით შემდეგი ინტერნეტ მისამართებიდან და საიტებიდან:

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტის (IIEP) პუბლიკაციების და კომუნიკაციების განყოფილება  
[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

ახალი პუბლიკაციების სათაურების და თეზისების მოძიება შესა-  
ძლებელია შემდეგ საიტზე:  
[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

## განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი

განათლების დაგეგმვის საერთაშორისო ინსტიტუტი (IIEP) არის უმაღლესი საფეხურის ტრენინგის და კვლევის საერთაშორისო ცენტრი განათლების დაგეგმვის სფეროში. ის 1963 იუნესკოს (UNESCO) მიერ დაარსდა და ფინანსდება იუნესკოსა და წევრი ქვეყნების ნებაყოფლობით გაღებული თანხებით. კანასკნელი წლების განმავლობაში შემდეგმა წევრმა ქვეყნებმა შეიტანეს ნებაყოფლობითი წვლილი ინსტიტუტის დაფინანსებაში: ავსტრალიამ, დანიამ, ინდოეთმა, ირლანდიამ, ნიდერლანდებმა, ნორვეგიამ, ესპანეთმა, შვედეთმა და შვეიცარიამ.

ინსტიტუტის მიზანია მთელს მსოფლიოში განათლების განვითარების ხელშეწყობა ცოდნის გავრცელების და განათლების დაგეგმვის დარგში კომპეტენტური პროფესიონალების მომზადებით. ამ მიზნის განსახორციელებლად ინსტიტუტი წევრი ქვეყნების ტრენინგის და კვლევით ორგანიზაციებთან თანამშრომლობს. ინსტიტუტის სამთავრობო საბჭო მაქსიმუმ რვა არჩეული წევრისა და გაეროსა და მასთან არსებული სპეციალიზირებული სააგენტოებისა და ინსტიტუტების მიერ არჩეული ოთხი წევრისგან შედგება. საბჭო ამტკიცებს ინსტიტუტის პროგრამას და ბიუჯეტს.

თავმჯდომარე:

*რეიმონდ ე. უონერი (აშშ) Raymond E. Wanner (USA)*

იუნესკოს საკითხებზე უფროსი მრჩეველი, გაეროს ფონდი, ვაშიგტონი, კოლუმბიის ოლქი, აშშ.

გაეროს მიერ დანიშნული წევრები:

*ქრისტინ ევანს-კლოქი Christine Evans-Clock*

დირექტორი, საერთაშორისო შრომითი ორგანიზაციის შრომითი ჩვევების და დასაქმების უნარის დეპარტამენტი, ჟენევა, შვეიცარია.

*კარლოს ლოპესი Carlos Lopes*

გენერალური მდივნის ასისტენტი და აღმესრულებელი დირექტორი, გაეროს ტრენინგის და კვლევის ინსტიტუტი (UNITAR), გაერო, ნიუ იორკი, აშშ.

*ჯამილ სალმი Jamil Salmi*

განათლების სექტორის მენეჯერი, მსოფლიო ბანკის ინსტიტუტი, ვაშინგტონი, კოლუმბიის ოლქი, აშშ.

დიერი სეჯი *Diéry Seck*

დირექტორი, ეკონომიკური განვითარების და დაგეგმვის აფრიკული ინსტიტუტი, დაკარი, სენეგალი.

არჩეული წევრები:

აზიზა ბენანი (მაროკო) *Aziza Bennani (Morocco)*

მაროკოს ელჩი და მუდმივი დელეგატე იუნესკოში.

ნინა იეფიმოვნა ბორევსკაია (რუსეთი) *Nina Yefimovna Borevskaya (Russia)*

მთავარი მკვლევარი და პროექტის ხელმძღვანელი, შორეული აღმოსავლეთის შემსწავლელი ინსტიტუტი, მოსკოვი.

ბირგერ ფრედრიქსენი (ნორვეგია) *Birger Fredriksen (Norway)*

მსოფლიო ბანკში მრჩეველი განათლების განვითარების საკითხებში.

რიკარდო ჰენრიკესი (ბრაზილია) *Ricardo Henriques (Brazil)*

პრეზიდენტის სპეციალური მრჩეველი, ეროვნული ეკონომიკური და სოციალური განვითარების ბანკი.

თაკივანა მანუჰი (განა) *Takyiwaa Manuh (Ghana)*

აფრიკის კვლევების დირექტორი, განას უნივერსიტეტი.

ფილიპ მეო (საფრანგეთი) *Philippe Méhaut (France)*

შრომის ეკონომიკის და სოციოლოგიის ლაბორატორია-სამეცნიერო კვლევის ეროვნული

ცენტრი LEST-CNRS, Aix-en-Provence, საფრანგეთი.

შინშენგ ზანგ (ჩინეთი) *Xinsheng Zhang (China)*

განათლების მინისტრის მოადგილე, ჩინეთი.

ინსტიტუტთან დაკავშირებული შეკითხვები შეიძლება გაიგზავნოს შემდეგ მისამართზე:

The Office of the Director, International Institute for Educational Planning,

7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France