

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره سیزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۱

آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه؛ مروری نظام‌مند

فائزه سورگی^۱

محسن آیتی^۲

محمد اکبری بورنگ^۳

حسین شکوهی فرد^۴

چکیده

آموزش و پرورش سایه مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی خارج از مدرسه رسمی است که در سده اخیر، این نوع آموزش با استقبال زیادی در جهان مواجه شده است. این آموزش برای بهبود شانس دانش‌آموزان برای حرکت موفقیت‌آمیز در فرایند آموزش طراحی شده است. در مقابل برخی از محققان وجود آموزش در سایه را تهدید برشمرده و حتی آن را نوعی کودک‌آزاری معرفی کرده‌اند. پژوهش‌های متعددی به بررسی آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه پرداخته‌اند. هدف پژوهش حاضر مرور نظام‌مند آثار و

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۸

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسؤول)

fsoorgi@gmail.com

۲. دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند

fsoorgi@birjand.ac.ir

۳. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند

akbari@birjand.ac.ir

۴. استادیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند

shokoohi@birjand.ac.ir

پیامدهای آموزش و پرورش سایه است. روش پژوهش، مرور نظام‌مند براساس مدل رایت و همکاران (۲۰۰۷) بوده است. جست‌وجوی نظام‌مند با توجه به کلمات کلیدی در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، به ۹۴۰ تحقیق پژوهشی در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۱ رسید که با در نظر گرفتن معیارهای شمول و عدم شمول، در نهایت ۴۰ مقاله به عنوان نمونه برای تحلیل عمیق هدف پژوهش انتخاب شد. براساس تجزیه و تحلیل تحقیقات، آثار و پیامدهای شناسایی شده در حوزه آموزش و پرورش سایه آثار مثبت (آثار مثبت تحصیلی و روان‌شناختی برای دانش‌آموزان و آثار مثبت برای معلمان) و آثار منفی (برای دانش‌آموزان، جامعه، نظام آموزش رسمی و والدین) بودند و دسته‌ای از تحقیقات نیز آموزش و پرورش سایه را بی‌تأثیر نشان داده‌اند. بیشترین آثار مثبت شناخته شده در این حوزه، مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و بیشترین مورد ذکر شده در زمینه آثار منفی، تشدید نابرابری‌های اجتماعی و آموزشی بوده است.

کلیدواژه‌ها: مرور نظام‌مند، آموزش و پرورش سایه، مدل رایت، پیامد

بیان مسئله

از غار افلاطون تا سیستم بانکی فریره، استعاره‌ها در عرصه آموزشی فراوان‌اند و صنعت آموزش در سایه نیز از این قاعده مستثنا نیست. این استعاره به وجود یک تاریکی اشاره دارد که در پشت خود واقعی نهفته است (هوارد^۱، ۲۰۲۱). فعالیت‌های آموزشی خصوصی که خارج از آموزش رسمی اتفاق می‌افتد و هدفشان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است، معمولاً به عنوان «آموزش در سایه^۲» شناخته می‌شوند. آموزش و پرورش سایه به یک پدیده گسترده در سراسر جهان تبدیل شده و در حال حاضر یک فضای یادگیری اجتناب‌ناپذیر برای بسیاری از دانش‌آموزان است. اصطلاح سایه به دلیل تقلید و پیروی از سیستم آموزشی رایج استفاده می‌شود و هرگونه تغییر در اندازه، الگو، برنامه درسی و ساختار آن بر سیستم آموزشی سایه نیز تأثیر می‌گذارد (مالیک^۳، ۲۰۱۷). بیکر^۴ و همکاران (۲۰۰۱) دلیل استفاده از اصطلاح سایه را

1. Howard

2. Shadow education

³ Malik

4. Baker

این‌گونه بیان کردند که این فعالیت‌های «آموزش در سایه» فرایندها و الزامات مدرسه رسمی را تقلید می‌کنند یا بر آن سایه می‌اندازند.

آموزش سایه با استفاده از اصطلاحات مختلف توصیف می‌شود. در زبان انگلیسی معمولاً به آن تدریس خصوصی تکمیلی^۱ می‌گویند (کیم، ۲۰۱۶) و در بنگلادش، هند و پاکستان از آن به عنوان آموزش خصوصی و مربیگری^۲ یاد می‌شود (کیم و جانگ^۳، ۲۰۱۹a). آموزش در سایه در ژاپن تحت عنوان مدارس جوکو^۴ شناخته می‌شود؛ مدارس کرام^۵ نیز در منطقه شرق آسیا رایج است، هاگون^۶ در کره و بوکسیبان^۷ در تایوان وجود دارد. این مدارس در واقع یک صنعت آموزشی تکمیلی خصوصی هستند و غالباً یک صنعت و شرکت تجاری در نظر گرفته می‌شوند؛ برای مثال اگرچه جوکو وظیفه آموزشی دارد، مانند مدارس تحت مدیریت وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری ژاپن نیست، بلکه زیر نظر وزارت اقتصاد، تجارت و صنعت اداره می‌شود (اوزاکی^۸، ۲۰۱۵).

اگرچه پدیده آموزش در سایه پدیده جدیدی نیست، این اصطلاح از سال ۱۹۹۱ بود که این اصطلاح در محافل آموزشی بازتاب یافت (مالیک، ۲۰۱۷). تاریخچه آموزش در سایه برای موضوعات آکادمیک مسلماً به قدمت دوران مدرسه است و در بسیاری از جوامع به عنوان شکلی از تدارک آموزشی برای اقشار اجتماعی خاص بوده است و به نظر می‌رسد که در طول قرن‌ها مکملی برای برخی از دانش‌آموزان نیازمند تحصیلی نیز بوده که خانواده‌هایشان توان پرداخت آن را داشته‌اند (بری^۹، ۲۰۱۷). شیوه‌های برجسته‌تر آموزش سایه از اوایل قرن بیستم در برخی از کشورها مانند ژاپن، یونان، موریس و کره جنوبی مطالعه شده است. از نیمه دوم قرن بیستم، آموزش سایه یک فعالیت آموزشی عمده در کشورهایی مانند کره جنوبی، سریلانکا و

-
1. private supplementary tutoring
 2. private tuition and coaching
 3. Kim & Jung
 4. Juku
 5. Cram
 6. Hagwon
 7. Buxiban
 8. Ozaki
 9. Bray

ژاپن بوده و از آغاز قرن بیست و یکم، آموزش سایه به پدیده‌ای آموزشی در سراسر جهان تبدیل شده است (کیم و جانگ^۱، ۲۰۱۹a). از نظر تاریخی، آموزش در سایه در کشورهای آسیای شرقی، به ویژه کره جنوبی، ژاپن، هنگ کنگ، تایوان و سنگاپور بیشترین شیوع را داشته و هنوز همین طور است و این کشورها بیشترین میزان مشارکت در آموزش سایه را دارند (کیم، ۲۰۱۶).

پژوهشگران تعاریف متفاوتی برای آموزش در سایه دارند که گاه باهم متفاوت‌اند و در مواردی از جنبه‌های مختلف متضاد و حتی متناقض نیز هستند (مالیک، ۲۰۱۷). اصطلاح آموزش در سایه را در اوایل، استیونسون و بیکر^۲ (۱۹۹۲) مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی است برشمردند که در خارج از مدرسه رسمی رخ می‌دهد و برای ارتقای وظیفه رسمی دانش‌آموز در مدرسه طراحی شده است. سپس در تعریفی جدید آموزش سایه را تصویری از فعالیت‌های یادگیری خارج از مدرسه معرفی کردند که به موازات ویژگی‌های مدرسه رسمی مورداستفاده دانش‌آموزان برای افزایش فرصت‌های آموزشی خود است (بیکر و همکاران، ۲۰۰۱). در یک دسته‌بندی کلی از تعاریف ارائه‌شده، مالیک (۲۰۱۷) معتقد است در تعاریف ارائه‌شده برای آموزش سایه به‌طور کلی، دو نوع اصلی وجود دارد: (الف) تعریف ارائه‌شده بیکر و دیگران که در مورد همه موارد صحبت می‌کند. آن دسته از فعالیت‌هایی که ممکن است برای تکمیل یادگیری دانش‌آموزان به کار گرفته شوند، اما سودآوری ویژگی تعیین‌کننده آن نیست. (ب) تعریف مدنظر بری و دیگران که سودآوری را به‌عنوان یکی از پارامترهای اصلی آموزش در سایه می‌داند؛ اما بیشتر زمان صحبت از تدریس خصوصی است. به‌طور کلی آموزش سایه بر سه مؤلفه اصلی تمرکز دارد: موفقیت فردی، محیط‌های یادگیری شخصی و راهبردهای آموزشی سفارشی شده متناسب با نیازها یا سبک یادگیری دانش‌آموزان (وی و گوان^۳، ۲۰۲۱).

کیم و جانگ (۲۰۱۹b) آموزش سایه را در پنج طبقه معرفی می‌کنند: مؤسسات

-
1. Kim & Jung
 2. Stevenson & Baker
 3. Wei & Guan

تدریس خصوصی^۱، تدریس خصوصی در منزل^۲، تدریس خصوصی مبتنی بر اینترنت^۳، برنامه یادگیری مشترک شده و شبکه‌ای^۴ و برنامه‌های تحصیلی بعد از مدرسه^۵. در شکل ۱ ویژگی‌های اشکال آموزش سایه نقل شده است:

جدول ۱: انواع آموزش سایه و ویژگی‌های آن؛ اقتباس از کیم و جانگ (۲۰۱۹a)

اشکال آموزش سایه	ابعاد و اندازه	ارائه‌دهنده اصلی	ویژگی متمایز آموزش	سطح فردی شدن
مؤسسات تدریس خصوصی	• کوچک‌تر از کلاس‌های مدرسه • معمولاً ۷-۱۵	• شرکت‌های تدریس خصوصی	• گروه‌بندی توانایی‌ها • مبتنی بر کلاس • پویایی بیشتر در کلاس‌های دانش‌آموزان	بر اساس گروه‌بندی توانایی نسبتاً فردی است
تدریس خصوصی در منزل	• یک‌به‌یک • گروه کوچک	• معلمان خویش‌فرما • مربیانی که توسط شرکت‌های خصوصی (دارای امتیاز) استخدام شده‌اند	• بسیار فردی و متمایز • پاسخگویی فوری به نیازهای دانش‌آموزان	آموزش و یادگیری بسیار فردی
تدریس خصوصی مبتنی بر اینترنت	• یک گروه انبوه	• شرکت‌های تدریس خصوصی (دارای امتیاز)	• گزینه‌های متعدد از نظر مربیان، اهداف یادگیری و سطوح و انواع برنامه‌ها	یادگیری بسیار فردی
برنامه یادگیری مشترک شده و شبکه‌ای	• یک‌به‌یک	• شرکت تدریس خصوصی	• برنامه بسیار ساختاریافته • متناسب با مراحل و سرعت یادگیری تک‌تک دانش‌آموزان	سرعت و پیشرفت یادگیری فردی
برنامه‌های تحصیلی بعد از مدرسه	• مشابه کلاس‌های مدرسه	• معلمان انفرادی قراردادی با مدارس	• تمرکز بر کمک‌های اصلاحی و درمانی • از نظر آکادمیک فشرده و متمرکز بر آزمون	• کمتر فردی است • بر اساس انتخاب دانش‌آموزان

1. Private tutoring institute
2. Home-visit private tutoring
3. Internet - based tutoring
4. Subscribed learning programme
5. Academic after-school programmes

آموزش در سایه مسلماً از مهم‌ترین اما کم‌شناخته‌شده‌ترین پدیده‌های آموزشی قرن ۲۱ است (اورینی، دیویس و دیرکز، ۲۰۱۳^۱). برخی آموزش سایه را جایگزین کامل‌تری برای آموزش رسمی یاد می‌کنند (اورینی و دیویس^۲، ۲۰۰۴) و گسترش و نهادینه شدن آن را نویددهنده غصب آموزش عمومی می‌دانند (اورینی، دیویس و دیرکز، ۲۰۱۳). در واقع، آموزش در سایه با تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزش عمومی، اقتدار مدرسه و مربیان را به چالش می‌کشد (جوادی و کاظمی راد، ۲۰۲۰). بنابراین، بسیاری از دانش‌آموزان برای آموزش در سایه بیشتر از آموزش عمومی ارزش قائل هستند (کیم، ۲۰۱۶). در حالی که برخی دیگر از محققان وجود آموزش در سایه چالشی برای سیستم مدارس عمومی معرفی می‌کنند (بری، ۲۰۱۱) و معتقدند آموزش در سایه باید به عنوان برنامه مشترک یا مکمل برای آموزش معمولی رسمی وجود داشته باشد؛ زیرا همچون آینه‌ای عمل می‌کند که می‌تواند بخش‌های گمشده آموزش رسمی را بازتاب دهد و به دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف کمک کند و عملکردهای مورد نیاز را برآورده کند (وی و گوان^۳، ۲۰۲۱).

به‌طور کلی، آموزش در سایه را نمی‌توان نادیده گرفت. این عنصری حیاتی آموزش در بسیاری از کشورهاست که با ارائه اشکال مختلف یادگیری در فضاها مختلف، چشم‌انداز یادگیری دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد و کشور ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست. به نوعی و با همین منظور مؤسسات آموزشی تکمیلی خصوصی به منظور افزایش مشارکت مردم در آموزش و پرورش و بهره‌برداری از مدارس و مراکز آموزشی غیردولتی و متعاقب آن سازمان مدارس غیردولتی در وزارت آموزش و پرورش تشکیل شد. در این سازمان، وظایف و اختیارات شورای نظارت و سیاست‌گذاری مرکزی براساس اداره مدارس و مراکز آموزشی غیردولتی تعیین شد و ایجاد هرگونه مؤسسه آموزشی برای ادامه آموزش تکمیلی خصوصی باید به این سازمان مجوز دهد. براساس آخرین آمار به‌دست‌آمده از این سازمان، مشخص شد که این سازمان از نزدیک به ۱۶۰۰۰ مؤسسه رسمی خصوصی در سراسر ایران اعتبار رسمی دریافت کرده‌است. مؤسسات تدریس

-
1. Aurini, Davies, & Dierkes
 2. Aurini & Davies
 3. Wei & Guan

خصوصی نیز نوعی دیگر از آموزش و پرورش در سایه در ایران است. در حال حاضر هزاران مؤسسه دانشگاهی خصوصی در سراسر کشور فعالیت می‌کنند. حدود ۵۰۰۰۰۰ دانش‌آموز در تمامی مقاطع تحصیلی در این مؤسسات مشغول به تحصیل هستند و برنامه‌های آنها هیچ تداخلی با برنامه‌های رسمی مدارس دولتی و غیرانتفاعی ندارد. معروف‌ترین مؤسسات از این دست در پایتخت تهران هستند که در شهرهای کوچک‌تر شعبه دارند. ده تا از معروف‌ترین مراکزی که در زمینه تدریس خصوصی و انتشار سی‌دی و کتاب آموزشی فعالیت می‌کنند عبارت‌اند از: قلم‌چی، گاج، گزینه ۲، هفت استاد، علوی، پارسه، ماهان، مبتکران، فاضل و ونوس (شیربگی^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

باتوجه به گسترش آموزش و پرورش در سایه در جهان و ایران، نکته مهم و قابل توجه، اثرگذاری آن و پیامدهایی است که به همراه دارد. بررسی آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه می‌تواند به دست‌اندرکاران آموزشی و ذی‌نفعان در آموزش از جمله والدین و دانش‌آموزان اطلاعات مفیدی در خصوص تصمیم‌گیری برای شناخت ابعاد و پیامدهای آموزش و پرورش سایه بدهد و موضع صحیح در فعالیت در آموزش و پرورش سایه فراهم کند. بخشی از تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، آثار و پیامدهای مثبت و منفی آموزش سایه را ذکر کرده‌اند. برخی از محققان وجود آموزش در سایه را تهدید برشمرده و آثار و پیامدهای منفی آن را گزارش کرده‌اند (بری، ۲۰۱۳؛ لیو^۲ و بری، ۲۰۲۰؛ صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷) حتی آن را نوعی کودک‌آزاری معرفی کرده‌اند (کیم، ۲۰۱۶) و در مقابل، دیگر محققان از آموزش سایه پشتیبانی می‌کنند و شواهدی برای اثرگذاری مثبت آموزش سایه ارائه می‌دهند (استیونسون و بیکر، ۱۹۹۲؛ یونگمی، ونفنگ و ویلی^۳، ۲۰۱۶؛ هایشنگ و هایپینگ^۴، ۲۰۱۷؛ کاوه‌دار^۵، ۲۰۲۱). اگرچه مطالعات بسیاری در سراسر جهان بر روی این پدیده متمرکز است، آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه به‌صورت نظام‌مند بررسی و گزارش نشده‌است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف مرور نظام‌مند آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه انجام شده‌است.

1. Shirbagi

2. liu

3. Yongmei, Wenfeng & Weili

4. Haisheng & Haiping

5. Kawedhar

روش پژوهش

مقاله حاضر در راستای شناسایی و دسته‌بندی آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه به شیوه مرور نظام‌مند^۱ انجام شده است. مطالعاتی در این مرور نظام‌مند جای گرفته‌اند که به صورت برخط منتشر شده‌اند و حاصل کارهای میدانی و پژوهشی هستند و با توجه به در نظر گرفتن بدیع بودن یافته‌ها، مقالات در بازه زمانی پنج سال اخیر از سال ۱۳۹۰ لغایت ۱۴۰۰ (۲۰۲۱-۲۰۱۰) در این پژوهش اساس بررسی‌های نگارندگان بوده است.

برای انجام یک مرور نظام‌مند، فرایندهای نسبتاً مشابهی را نویسندگان مختلف در نظر گرفته‌اند که معمولاً فقط از نظر تعداد یا اسامی مراحل که پیشنهاد شده است با یکدیگر متفاوتند (صفاری، سنایی نسب و پاکپور، ۱۳۹۲). در این پژوهش طبق هفت مرحله‌ای که رایت^۲ و همکاران (۲۰۰۷) برای انجام یک مرور نظام‌مند پیشنهاد کردند، انجام شده است.

گام ۱: تعیین سؤال پژوهش

اولین گام در انجام مرور نظام‌مند، تدوین سؤال تحقیق اولیه به‌عنوان بخشی از پروتکل تحقیق است (رایت و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، این نکته در نظر گرفته شد که سؤال پژوهش محدود و سخت‌گیرانه نباشد؛ زیرا این امر موجب می‌شود تنها مطالعات اندکی شناسایی شود و از سوی دیگر سؤال پژوهش خیلی وسیع و نامحدود نیست تا نتیجه‌گیری را با مشکل مواجه سازد؛ لذا با در نظر گرفتن موارد بیان‌شده، پژوهش حاضر به این سؤال پاسخ می‌دهد که: آثار و پیامدهای «آموزش و پرورش در سایه» چیست؟

گام ۲: تنظیم پروتکل تحقیق

در این مرحله روش‌های انجام مرور قبل از بازیابی متون تعیین می‌شود. این امر موجب کاهش سوگیری خواهد شد و از دخل و تصرف محقق یا شرایط در حین انجام کار جلوگیری می‌نماید (صفاری، سنایی نسب و پاکپور، ۱۳۹۲). در این گام باید

1. Systematic Review
2. Wright

روش‌های جست‌وجوی متون، غربالگری، استخراج داده‌ها و تجزیه و تحلیل و معیارهای دقیق ورود و خروج برای مطالعات باید تعیین شود (رایت و همکاران، ۲۰۰۷). معیارهای شمول^۱ و عدم شمول^۲ پژوهش حاضر به شرح زیر است:

جدول ۲: معیارهای شمول و عدم شمول مقالات

معیار عدم شمول	معیار شمول
پژوهش‌هایی که...	پژوهش‌هایی که...
در بازه زمانی ۱۳۹۰ و یا ۲۰۱۰ به قبل انجام شده باشند.	در بازه زمانی ده سال اخیر انجام شده باشند.
در مجلات معتبر ارائه نشده باشند و پژوهش‌هایی که در کنفرانس‌های علمی ارائه شده‌اند.	در مجلات معتبر به چاپ رسیده باشند.
به صورت مروری انجام شده باشند.	حاصل کاره‌ای میدانی و پژوهشی باشند.
در زمینه هدف پژوهش، اطلاعات کافی فراهم نکرده باشند.	اطلاعات لازم برای هدف پژوهش را فراهم می‌کنند.
دسترسی به متن کامل مقاله امکان‌پذیر نیست.	متن کامل آن در دسترس باشد.
به جز زبان فارسی و انگلیسی باشند.	به زبان فارسی و انگلیسی باشند.
با آموزش و پرورش سایه و انواع آن مرتبط نباشد.	مرتبط با آموزش و پرورش سایه و انواع آن باشد.

علاوه بر معیارهای ذکر شده، فصل‌های کتاب، مقالات روزنامه‌ها و مجلات عمومی، گزارش‌ها و سرمقاله‌ها نیز در روند جست‌وجو حذف شدند.

گام ۳: جست‌وجوی متون

در این گام مقالات معتبر فارسی و لاتین در بردارنده کلیدواژه‌های مرتبط با آموزش و پرورش سایه انتخاب شدند. ترکیب کلمات کلیدی جست‌وجو شده در پایگاه‌های داده انگلیسی طبق جدول ۱ و در پایگاه‌های داده فارسی طبق جدول ۳ استفاده شد.

-
1. Inclusion Criterion
 2. declusion Criterion

جدول ۳: کلمات کلیدی در جست‌وجوی نظام‌مند پایگاه‌های داده انگلیسی

Or		or
shadow education		impact
Private tutoring institute		effect
private supplementary		Benefit
after-school programmes	And	Harmful
Home-visit private tutoring		
Internet - based tutoring		
Subscribed learning programme		

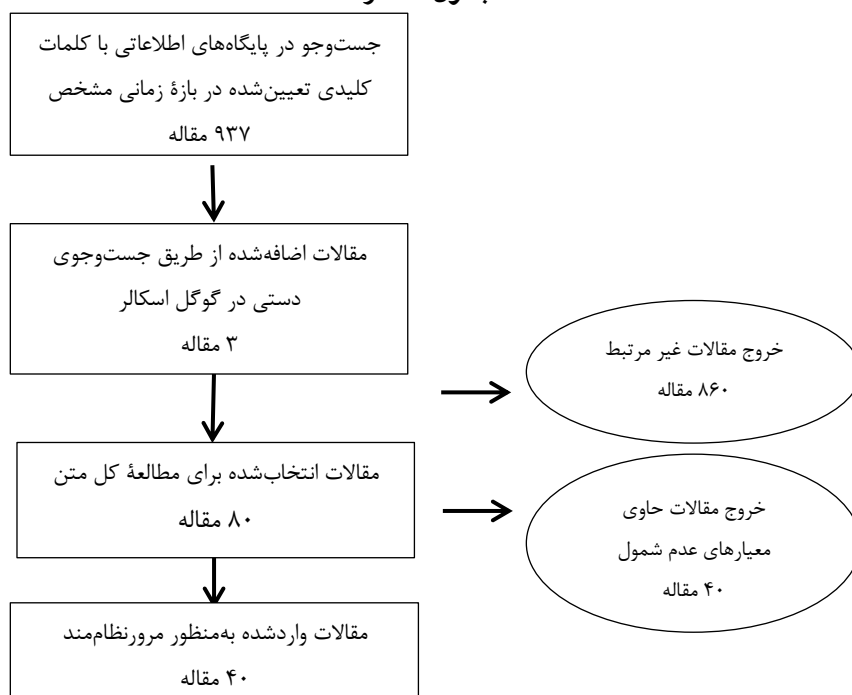
جدول ۴: کلمات کلیدی در جست‌وجوی نظام‌مند پایگاه‌های داده فارسی

یا		یا
آموزش سایه		تأثیر
مؤسسات تدریس خصوصی		اثر
تدریس خصوصی تکمیلی		مزایا
برنامه بعد از مدرسه	و	معایب
تدریس خصوصی در منزل		
تدریس خصوصی مبتنی بر اینترنت		
یادگیری مشترک شده		

برای مشخص کردن مقالات، در یازده پایگاه داده که به دودسته پایگاه‌های داخلی و خارجی تقسیم می‌شدند، جست‌وجو انجام گرفت. پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل نورمگز، مگ ایران، علم نت، پرتال جامع علوم انسانی و مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی بوده و همچنین در پایگاه‌های خارجی شامل eric، science direct، sage، google scholar، wiley، taylor & francis، scopus بوده‌است. جست‌وجوی دستی نیز در google scholar انجام شد.

در جست‌وجوی انجام‌شده متن کامل ۸۰ تحقیق موردبررسی قرار گرفتند و متناسب باهدف تحقیق مقالات مرتبط حفظ و مقالات غیرمرتبط حذف و درنهایت ۴۰ تحقیق وارد روند اصلی پژوهش شدند.

جدول ۵: آمار مقالات



گام ۴: استخراج داده‌ها

کل مقالات به‌دست‌آمده در نتیجه جست‌وجو ۹۴۰ مقاله بود که پس از بررسی عناوین مقالات و چکیده آنها، از این تعداد مقاله، ۸۰ مقاله به‌طور کامل مطالعه شدند. پس از بررسی مقالات و در نظر گرفتن معیارهای خروج درنهایت ۴۰ پژوهش (۳۵ خارجی و ۵ داخلی) وارد مرحله اصلی پژوهش شده و تجزیه و تحلیل شدند.

گام ۵: ارزیابی کیفیت

گام کلیدی در بررسی نظام‌مند، ارزیابی کیفیت مطالعات گنجانده‌شده در پژوهش است (رایت و همکاران، ۲۰۰۷). برای اطمینان ارزیابی کیفی پژوهش، دو ارزیاب مستقل کیفیت مطالعه را ارزیابی کردند. اختلافات با توافق متقابل «یا» به کمک

ارزیابی‌کننده سوم برطرف شدند. همچنین برای اطمینان بیشتر در فرایند ارزیابی کیفیت پژوهش‌ها، در حین فرایند بررسی نام مجله، نویسندگان و مؤسسات حذف شدند.

یافته‌ها

اطلاعات مقالات نهایی استخراج شده، در جدول شرح داده شده است. جدول مشخصات هر تحقیق را توضیح می‌دهد که شامل موارد نام نویسنده/گان، سال انتشار، روش پژوهش، ابزار جمع‌آوری داده‌ها، جامعه تحقیق و آثار ذکر شده در پژوهش است.

جدول ۶: اطلاعات مقالات نهایی در پژوهش

نتایج	جامعه تحقیق	ابزار جمع‌آوری داده	روش	سال	نویسندگان	
عدم تأثیر بر عملکرد تحصیلی	دانش‌آموزان (سال پنجم)	پرسشنامه	پیمایشی	۲۰۱۷	Cole, R.	۱
پیشرفت ریاضی و خواندن	دانش‌آموزان (سال سوم تا هشتم)	آزمون، سوالات تحصیلی	پژوهش طولی	2013	Heinrich, C. J. , & Nisar, H.	۲
پیشرفت تحصیلی عدم تأثیر بر سطوح حفظ	دانشجویان	آزمون	آزمایشی	2018	Karaci, A. , Akyüz, H. I. , Bilgici, G. , & Arici, N.	۳
فراهم کردن فرصت‌های یادگیری بیشتر کسب اطلاعات بیشتر	دانش‌آموزان ابتدایی	آزمون	آزمایشی	۲۰۲۰	Roschelle, J. , Cheng, B. H. , Hodkowski, N. , Neisler, J. , & Haldar, L.	۴
توسعه خودپنداره انگلیسی پیشرفت در زبان انگلیسی افزایش اعتمادبه‌نفس افزایش تمایل به یادگیری	دانشجویان	پرسشنامه	آزمایشی	2015	Alrajhi, M. N. , & Aldhafri, S. S.	۵

افت مردودی افزایش معدل	دانشجویان	پایگاه‌های اطلاعاتی	شبه تجربی	2017	Salazar, O. C. , López, R. I. G. , García, J. J. V. , & Medina, I. R. C.	۶
آماده‌سازی برای آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها	دانش‌آموزان	پرسشنامه	طرح مقطعی	2021	Bogomolov, D. , Grinev, A. , Berechikidze , I. , Larina, S. , & Degtyarevskaya, T.	۷
آماده‌سازی برای آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها افزایش مسئولیت و انضباط شخصی ایجاد بار مالی برای خانواده‌ها تشدید نابرابری‌های اجتماعی افزایش شکاف فکری تشدید نابرابری آموزشی	دانشجویان	پرسشنامه و مصاحبه	ترکیبی	2021	Hajar, A. , & Abenova, S.	۸
پیشرفت تحصیلی تشدید نابرابری‌های اجتماعی	دانش‌آموزان	پرسشنامه	کیفی	2019	Mustary, M.	۹
پیشرفت تحصیلی افزایش احتمال ورود به دانشگاه	دانش‌آموزان (سال آخر)	پرسشنامه	کمی	۲۰۱۸	Carr, D. , & Wang, L. C.	۱۰
بهبود عملکرد تحصیلی	دانش‌آموزان	آزمون پرسشنامه	طرح آزمایشی	۲۰۱۱	Mackiewicz, S. M. , Wood, C. L. , Cooke, N. L. , & Mazzotti, V. L.	۱۱

پیشرفت ریاضی	دانش‌آموزان (سال هفتم)	پرسشنامه	مدل‌سازی معادلات ساختاری	۲۰۱۶	Atalmis, E. H. , Yilmaz, M. , & Saatcioglu, A.	۱۲
بهبود عملکرد تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی	دانشجویان	آزمون	طرح تحقیقاتی علی- مقایسه‌ای و شبه تجربی	2018	Drago, A. , Rheinheimer , D. C. , & Detweiler, T. N.	۱۳
عدم تأثیر بر آزمون ورودی دانشگاه	دانش‌آموزان	پرسشنامه	کمی	2013	Zhang, Y.	۱۴
تضعیف سیستم آموزش رسمی ایجاد بار مالی برای خانواده‌ها	دانش‌آموزان	داده‌های نظرسنجی کره	همبستگی	۲۰۱۶	Choi, Y. , & Park, H.	۱۵
تشدید نابرابری‌های اجتماعی تضعیف سیستم آموزش رسمی تداخل در یادگیری دانش‌آموزان و آموزش معلمان سرقت زمان از آموزش رسمی	دانش‌آموزان (سال سوم دیپریستان)	آزمون مصاحبه	کیفی	2015	Jheng, Y. J.	۱۶
عدم تأثیر بر آزمون ورودی دانشگاه	دانش‌آموزان (سال دوازدهم)	پرسشنامه	همبستگی	2016	Zhang, Y. , & Liu, J.	۱۷
عدم تأثیر بر عملکرد دانش‌آموزان متوسط تشدید نابرابری آموزشی تشدید نابرابری‌های اجتماعی	دانش‌آموزان (سال یازدهم)		کمی داده‌های نظرسنجی	۲۰۱۶	Loyalka, P. , & Zakharov, A.	۱۸

عدم تأثیر بر بهبود نمرات استاندارد در دروس ریاضی، انگلیسی و زبان چینی تشدید نابرابری آموزشی سلامت روان	دانش آموزان دبیرستان	CEPS، نظرسنجی ملی	تحلیل پویای تفاوت در تفاوت‌ها (DID)	۲۰۲۰	Sun, L. , Shafiq, M. N. , McClure, M. , & Guo, S.	۱۹
پیشرفت زبان انگلیسی	دانش آموزان	آزمون	آزمایشی	2019	Chih-Hao, C.	۲۰
کاهش کارایی سیستم آموزشی کاهش انگیزه دانش آموزان برای یادگیری در کلاس‌های مدرسه خستگی دانش آموزان کاهش اشتیاق معلمان برای تدریس کاهش توجه به معلمان در کلاس‌های مدرسه تضاد رویکردهای تدریس و یادگیری با رویکردهای معلمان مدرسه	دانش آموزان معلمان مدیران والدین	پرسشنامه مصاحبه	ترکیبی	۲۰۲۰	Liu, J. , & Bray, M.	۲۱
پیشرفت ریاضی	دانش آموزان (سال یازدهم)	پرسشنامه نمرات	کمی	2021	He, Y. , Zhang, Y. , Ma, X. , & Wang, L.	۲۲
عدم تأثیر بر پیشرفت در مدرسه	دانش آموزان (سال نهم)	پرسشنامه نمرات پیشرفت تحصیلی	رگرسیون	2020	Ömeroğulları, M. , Guill, K. , & Köller, O.	۲۳
پیشرفت ریاضی	دانش آموزان (سال ششم)	آزمون ارزیابی معلمان	آزمایشی	2013	Craig, S. D. , Hu, X. , Graesser, A. C. , Bargagliotti, A. E. , Sterbinsky, A. , Cheney, K. R. , & Okwumabua, T.	۲۴

رضایت بیشتر از استفاده از اوقات فراغت بهزیستی و رفاه ذهنی	دانش‌آموزان (۹ تا ۱۴ ساله)	پرسشنامه	کمی	۲۰۲۱	Ditzel, L. , Casas, F. , Torres-Vallejos, J. , Reyes, F. , & Alfaro, J.	۲۵
عدم تأثیر بر عملکرد تحصیلی	دانش‌آموزان (۱۴ ساله و بالاتر)	مصاحبه	کیفی	2014	Zinn, A. , & Courtney, M. E.	۲۶
پیشرفت زبان انگلیسی و ریاضیات افزایش اعتماد به نفس بهزیستی عاطفی دانش‌آموز کاهش مشارکت تحصیلی و غیر آکادمیک والدین افسردگی کاهش تعامل و ارتباطات بین والدین و فرزندان	دانش‌آموزان (سال هفتم و نهم)	مصاحبه	کمی	2020	Zheng, X. , Wang, C. , Shen, Z. , & Fang, X.	۲۷
خودکارآمدی تحصیلی کمک به دانشجویان در درک الزامات تکالیفشان بهبود یادگیری کمک به دانشجویان برای تکمیل به موقع تکالیف پیشرفت تحصیلی	دانشجویان	پرسشنامه آنلاین	تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری	2021	Hanham, J. , Lee, C. B. , & Teo, T.	۲۸
عدم تأثیر بر نابرابری آموزشی	دانش‌آموزان	ارزیابی بین‌المللی pisa و داده‌های بانک جهانی	رگرسیون	2021	Wiseman, A. W.	۲۹

<p>تأثیر مثبت بر نگرش نسبت به یادگیری تأثیر مثبت بر نگرش نسبت به خود تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی</p>	<p>دانش آموزان دبیرستان</p>	<p>مصاحبه و مجموعه کیو</p>	<p>روش Q، یک رویکرد کمی شناختی کیفی</p>	<p>2014</p>	<p>Cayubit, R. F. O. , Castor, J. Y. S. , Divina, E. J. S. , Francia, R. M. S. , Nolasco, R. T. P. , Villamiel, A. J. E. , ... & Zarraga, M. T. G</p>	<p>۳۰</p>
<p>تأثیر مثبت برای عملکرد ریاضیات تأثیر مثبت اما کم برای خواندن بی تأثیر در عملکرد تحصیلی علوم تشدید نابرابری های اجتماعی نابرابری در دسترسی دانشجویان به آموزش عالی</p>	<p>دانش آموزان</p>	<p>ارزیابی بین المللی pisa پرسشنامه</p>	<p>کمی</p>	<p>2012</p>	<p>Choi, Á. , Calero, J. , & Escardíbul, J. O.</p>	<p>۳۱</p>
<p>تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی</p>	<p>دانش آموزان ابتدایی</p>	<p>پرسشنامه نظر سنجی آزمون</p>	<p>آزمایشی</p>	<p>2020</p>	<p>Rahman, M. T. , Franssen, L. , & Khan, H. T.</p>	<p>۳۲</p>
<p>تأثیر مثبت بر نمرات امتحانی افزایش اعتماد به نفس در امتحانات بهبود استراتژی های یادگیری همگام شدن با همسالان ایجاد بار مالی برای خانواده ها</p>	<p>دانش آموزان دبیرستان</p>	<p>پرسشنامه مصاحبه</p>	<p>ترکیبی</p>	<p>2013</p>	<p>Bray, M.</p>	<p>۳۳</p>

مؤثر در دوره آمادگی آزمون SAT بین دانش‌آموزان آمریکایی آسیای شرقی افزایش نابرابری‌های نژادی/قومی در پیشرفت تحصیلی	دانش‌آموزان دوم دبیرستان	داده‌های مطالعه طولی مرکز ملی آمار آموزش	مطالعه طولی	۲۰۱۳	Byun, S. Y. , & Park, H.	۳۴
پیشرفت ریاضی کاهش شکاف عملکرد یادگیری دانش‌آموزان و افزایش برابری نتایج آموزشی	دانش‌آموزان	پژوهش‌های حاضر در سایت رسمی pisa پرسشنامه آزمون سواد انضباطی	کمی (همبستگی)	2016	Yongmei, H. U. , Wenfeng, F. A. N. , & Weili, D. I. N. G.	۳۵
احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان اثر مطلوب بر عملکرد تدریس معلمان ارائه فعالیت‌های فراتر از کتاب درسی بهبود مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان	معلمان دوره ابتدایی	پرسشنامه	کمی (پیمایشی)	۱۴۰۰	هاشمی بنی، صدیقه؛ کلباسی، افسانه و میرهادی، سیدمهدی	۳۶
اثر بخشی در عملکرد تحصیلی رضایت تحصیلی ایجاد امنیت تحصیلی	دانش‌آموزان دبیرستان	پرسشنامه	علی مقایسه‌ای	۱۳۹۶	خلیخالی، علی؛ شکیبایی، زهره و باصری، ترگس	۳۷
کاهش اضطراب ریاضی	دانش‌آموزان دبیرستان	پرسشنامه	کمی	۱۳۹۵	شکیبایی، زهره	۳۸
پیشرفت در درس ریاضی	دانش‌آموزان دبیرستان	پرسشنامه چک‌لیست رفتار کلاسی نمرات آزمون	آزمایشی	۱۳۹۳	شیربگی، ناصر	۳۹
تضعیف آموزش رسمی تشدید نابرابری اجتماعی افت سواد و سطحی شدن دانش و کاهش خلاقیت و ابتکار تشدید نابرابری‌های تحصیلی	رتبه‌های برتر کنکور متخصصین	مصاحبه	کیفی	۱۳۹۷	صادقی‌نیا، زهرا؛ اصلاحی، محمد و ولایی، مرتضی	۴۰

گام ۶: تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج

پس از گنجانیدن و حذف مطالعات براساس معیارهای مدنظر، تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج مطالعات انجام شد. در مرحله اولیه برای فرایند مرور نظام‌مند، انجام یک ارزیابی توصیفی ساده از هر مطالعه است که در بالا به تفصیل شرح داده شد. در ادامه نتایج و آثار و پیامدهای ذکر شده برای آموزش و پرورش سایه و انواع آن در سه دسته آثار و پیامدهای مثبت، عدم تأثیر و آثار و پیامدهای منفی دسته‌بندی و گزارش شدند.

جدول ۷: دسته‌بندی مقالات

آثار منفی	عدم تأثیر	آثار مثبت
پیامدهای منفی تحصیلی		برای دانش‌آموزان پیامدهای مثبت تحصیلی
تداخل در یادگیری دانش‌آموزان و آموزش معلمان (Jheng, ۲۰۱۵)	عملکرد تحصیلی (Cole, ۲۰۱۷) (Zinn & Courtney, ۲۰۱۴)	پیشرفت تحصیلی (Karaci et al., ۲۰۱۸) (Carr, Mustary, ۲۰۱۹) (Hanham et al., Wang & Heinrich, ۲۰۲۱) (خواندن Heinrich, Choi et al., Nisar & ۲۰۱۳) (پیشرفت زبان انگلیسی ۲۰۱۲) (Alrajhi & Aldhafri, ۲۰۱۵) (Zheng et al., Chih-Hao, ۲۰۱۹) (پیشرفت ریاضی ۲۰۲۰, al He et al., Atalmis et al., ۲۰۱۶) (Craig et al., ۲۰۲۱, ۲۰۱۳) (Heinrich & Nisar, ۲۰۱۳) (Zheng et al., Choi et al., ۲۰۲۰) (Yongmei et al., ۲۰۱۲) (شیربگی, ۱۳۹۳)
خستگی دانش‌آموزان (Liu & Bray, ۲۰۲۰)	حفظ و ماندگاری مطالب (Karaci et al., ۲۰۱۸)	بهبود عملکرد تحصیلی (Mackiewicz et al., ۲۰۱۱) (Drago et al., Cayubit, ۲۰۱۸) (et al., Rahman et al., ۲۰۱۴) (Bray, ۲۰۲۰) (خلخال و همکاران, ۱۳۹۶)
افسردگی (Zheng et al., ۲۰۲۰)	آزمون ورودی دانشگاه (Zhang & Zhang, ۲۰۱۳) (Liu, ۲۰۱۶)	فراهم کردن فرصت‌های یادگیری بیشتر (Roschelle et al., ۲۰۲۰)

افت سواد و سطحی شدن دانش و کاهش خلاقیت و ابتکار (صادقی نیا و همکاران، ۱۳۹۷)	عملکرد دانش‌آموزان متوسط (Loyalka & Zakharov)، (۲۰۱۶)	کسب اطلاعات بیشتر (Roschelle et al.، ۲۰۲۰)
کاهش انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری در کلاس‌های مدرسه (Liu & Bray، ۲۰۲۰)	بهبود نمرات استاندارد در درس ریاضی، انگلیسی و زبان چینی (Sun et al.، ۲۰۲۰)	توسعه خودپنداره انگلیسی (Alrajhi & Aldhafri، ۲۰۱۵)
پیامدهای منفی اجتماعی	پیشرفت در مدرسه (Ömeroğulları et al.، ۲۰۲۰)	افت مردودی (Salazar et al.، ۲۰۱۷)
تشدید نابرابری‌های اجتماعی (Hajar & Abenova، ۲۰۲۱) (Mustary، ۲۰۱۹) (Jheng، ۲۰۱۵) (Loyalka & Zakharov، ۲۰۱۶) (Choi et al.، ۲۰۱۲) (صادقی نیا و همکاران، ۱۳۹۷)	نابرابری آموزشی (Wiseman، ۲۰۲۱)	افزایش معدل (Salazar et al.، ۲۰۱۷)
افزایش شکاف فکری (Hajar & Abenova، ۲۰۲۱)	عملکرد تحصیلی علوم (Choi et al.، ۲۰۱۲)	آماده‌سازی برای آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها (Bogomolov et al.، ۲۰۲۱) (Hajar & Abenova، ۲۰۲۱)
تشدید نابرابری آموزشی (Hajar & Abenova، ۲۰۲۱) (Loyalka & Zakharov، ۲۰۱۶) (Sun et al.، ۲۰۲۰) (Choi et al.، ۲۰۱۲) (صادقی نیا و همکاران، ۱۳۹۷)		افزایش احتمال ورود به دانشگاه (Carr & Wang، ۲۰۱۸)
افزایش نابرابری‌های نژادی/قومی (Byun & Park، ۲۰۱۳)		بهبود یادگیری (Hanham et al.، ۲۰۲۱)
پیامدهای منفی برای والدین		کمک به دانشجویان در درک الزامات تکالیفشان (Hanham et al.، ۲۰۲۱)
کاهش مشارکت تحصیلی و غیر آکادمیک والدین (Zheng et al.، ۲۰۲۰)		کمک به دانشجویان برای تکمیل به‌موقع تکالیف (Hanham et al.، ۲۰۲۱)

کاهش تعامل و ارتباطات بین والدین و فرزندان (Zheng et al, ۲۰۲۰)		بهبود استراتژی‌های یادگیری (Bray, ۲۰۱۳)
ایجاد بار مالی برای خانواده‌ها (Hajar & Abenova, ۲۰۲۱) (Choi & Park, ۲۰۱۶) (Bray, ۲۰۱۳)		همگام شدن با همسالان (Bray, ۲۰۱۳)
پیامدهای منفی برای نظام آموزش رسمی		مؤثر در دوره آمادگی آزمون SAT بین دانش‌آموزان آمریکایی آسیای شرقی (Byun & Park, ۲۰۱۳)
تضعیف سیستم آموزش رسمی (Choi & Park, ۲۰۱۶) (Jheng, ۲۰۱۵) (صادقی نیا و همکاران, ۱۳۹۷)		کاهش شکاف عملکرد یادگیری دانش‌آموزان و افزایش برابری نتایج آموزشی (Yongmei et al, ۲۰۱۶)
کاهش اشتیاق معلمان برای تدریس (Liu & Bray, ۲۰۲۰)		پیامدهای مثبت روانشناختی
کاهش توجه به معلمان در کلاس‌های مدرسه (Liu & Bray, ۲۰۲۰)		خودکارآمدی تحصیلی (Drago et al, ۲۰۱۸) (Hanham et al, ۲۰۲۱)
تضاد رویکردهای تدریس و یادگیری با رویکردهای معلمان مدرسه (Liu & Bray, ۲۰۲۰)		افزایش تمایل به یادگیری (Alrajhi & Aldhafri, ۲۰۱۵)
سرقت زمان از آموزش رسمی (Jheng, ۲۰۱۵)		افزایش اعتماد به نفس (Alrajhi & Aldhafri, ۲۰۱۵) (Zheng et al, ۲۰۲۰) (Bray, ۲۰۱۳)
کاهش کارایی سیستم آموزشی (Liu & Bray, ۲۰۲۰)		کاهش اضطراب ریاضی (شکیبایی, ۱۳۹۵)
		نگرش مثبت نسبت به یادگیری (Cayubit et al, ۲۰۱۴)
		نگرش مثبت نسبت به خود (Cayubit et al, ۲۰۱۴)
		احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (هاشمی و همکاران, ۱۴۰۰)

		رضایت تحصیلی (خلخالی و همکاران، ۱۳۹۶)
		سلامت روان (Sun et al) ، (۲۰۲۰)
		بهزیستی و رفاه ذهنی (Ditzel et al) ، (۲۰۲۱)
		بهزیستی عاطفی دانش آموز (Zheng et al) ، (۲۰۲۰)
		ایجاد امنیت تحصیلی (خلخالی و همکاران، ۱۳۹۶)
		افزایش مسئولیت و انضباط شخصی (Hajar & Abenova) ، (۲۰۲۱)
		رضایت بیشتری از استفاده از اوقات فراغت (Ditzel et al) ، (۲۰۲۱)
		پیامدهای مثبت برای معلمان
		اثر مطلوب بر عملکرد تدریس معلمان (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰)
		ارائه فعالیت‌های فراتر از کتاب درسی (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰)
		بهبود مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰)

گام ۷: تفسیر نتایج

آموزش و پرورش سایه که مکمل سیستم آموزش رسمی شناخته می‌شود (کایوبیت^۱ و همکاران، ۲۰۱۴)، در قرن حاضر، استقبال و توجه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و پژوهشگران در داشته‌است. شناسایی تأثیرات آموزش و پرورش سایه برای تولید اطلاعات لازمِ مختصِ متخصصان، دانش‌آموزان و والدین در راستای انتخاب آگاهانه

1. Cayubit

فعالیت‌های غیررسمی در آموزش ضروری است. لذا پژوهش حاضر باهدف بررسی نظام‌مند آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه انجام شده است. در این پژوهش با بررسی ۴۰ مقاله، آثار و پیامدهای این حوزه در سه دسته آثار و پیامدهای مثبت، عدم تأثیر و آثار و پیامدهای منفی جای گرفته‌اند. هرچند پژوهشگران معتقدند دستیابی به داده‌های قابل اعتماد در مورد آموزش در سایه دشوار است؛ زیرا بسیاری از این فعالیت‌ها به صورت غیررسمی انجام می‌شود (بری، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه در کلیدواژه‌های جست‌وجوشده برای آموزش و پرورش سایه، انواع مختلف آن نیز وارد روند جست‌وجو شدند، ذکر این نکته ضروری است که اکثر پژوهش‌های وارد شده به چرخه پژوهش، به نوع تدریس خصوصی آموزشی و پرورش سایه مربوط است و می‌توان استنباط کرد که در میان انواع آموزش و پرورش سایه، این نوع رواج بیشتری دارد. سایر مقالات نیز این امر را تأیید می‌کنند که آموزش در سایه بیشتر به عنوان تدریس خصوصی شناخته می‌شود (کایوبیت و همکاران، ۲۰۱۴).

۱.۷. آثار و پیامدهای مثبت

آثار و پیامدهای مثبت شناسایی شده در حوزه آموزش و پرورش سایه به‌طور کلی در دودسته طبقه‌بندی شدند: «آثار و پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان» و «آثار و پیامدهای مثبت برای معلمان». پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان شامل دو حوزه تحصیلی و روان‌شناختی است. در ادامه این پیامدها بحث و واکاوی شده است.

الف) پیامدهای مثبت تحصیلی برای دانش‌آموزان

اکثر آثار و پیامدهای مثبت ذکر شده برای دانش‌آموزان، از دسته پیامدهای تحصیلی بودند و در این میان، پیامد «پیشرفت تحصیلی» و «بهبود عملکرد تحصیلی» بیشترین پیامد ذکر شده بوده است. بدیهی است که ارائه فعالیت‌هایی در خارج از مدرسه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. برخی مقالات به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند (ماستاری^۱، ۲۰۱۸؛ کاراچی^۲ و همکاران،

1. Mustary
2. Karaci

۲۰۱۸؛ کار و وانگ^۱، ۲۰۱۹؛ هنهام^۲ و همکاران، ۲۰۲۱) و تأیید کرده‌اند که برنامه تدریس خصوصی بعد از مدرسه به‌عنوان بخشی از آموزش سایه، تأثیر مثبت قابل توجهی بر عملکرد مدرسه دانش‌آموزان (رحمان^۳ و همکاران، ۲۰۲۰) و اثر مثبت معناداری بر معدل دارد (سالازار^۴ و همکاران، ۲۰۱۷؛ دراگو^۵ و همکاران، ۲۰۱۸) و یک استراتژی مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی حتی برای دانش‌آموزانی است که آمادگی تحصیلی کمتری دارند (دراگو و همکاران، ۲۰۱۸).

برخی دیگر بر دروس خاصی تمرکز داشتند که در این میان، بیشترین توجه به درس ریاضی اختصاص داشته‌است (هی^۶ و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژنگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۰؛ آتالمیس^۸ و همکاران، ۲۰۱۶؛ یونگمی^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ هنریچ و نیسار^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ چویی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۲؛ شیربگی، ۱۳۹۳). همچنین مقالات، پیشرفت دانش‌آموزان را در دروس مختلف از جمله خواندن (چویی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۲؛ هنریچ و نیسار، ۲۰۱۳) و زبان انگلیسی (الراجی و الدهفری^{۱۳}، ۲۰۱۵؛ چیه-هاو^{۱۴}، ۲۰۱۹؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۰) را نیز تأیید می‌کنند. پژوهش‌ها گزارش می‌کنند که حضور در در کلاس‌های بعد از مدرسه (ریاضی)، موجب می‌شود دانش‌آموزان به کمک کمتری از معلم خود احتیاج داشته باشند (کریگ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۳). در پژوهش دیگری گزارش شده که شروع امتحانات سبب گسترش استفاده از برنامه‌های تدریس خصوصی (به‌طور خاص درس زبان انگلیسی) شده‌است. این امر نشان می‌دهد که

-
1. Carr & Wang
 2. Hanham
 3. Rahman
 4. Salazar
 5. Drago
 6. He
 7. Zheng
 8. Atalmis
 9. Yongmei
 10. Heinrich & Nisar
 11. Choi
 12. Choi
 13. Alrajhi & Aldhafri
 14. Chih-Hao
 15. Craig

آموزش رسمی تا حد زیادی در هدف خود ناموفق بوده است. برای ایجاد مکانیسم‌های مؤثر برای یادگیری زبان انگلیسی، مهارت‌های تدریس زبان انگلیسی و طراحی آزمون‌های انگلیسی که عمدتاً بر خواندن و نوشتن متمرکز است، باید سیستم آموزش رسمی را دوباره بررسی و تنظیم کرد (چیه-هاو، ۲۰۱۹).

البته پژوهش‌ها به این امر اشاره کرده‌اند که این پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای دیگری نیز هست؛ برای مثال میزان زمان برای تدریس خصوصی (هنریچ و نیسار، ۲۰۱۳)، وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان (آتلامیس و همکاران، ۲۰۱۶). هنریچ و نیسار (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که سود حاصل از تدریس خصوصی معمولاً با تعداد ساعت‌های تدریس خصوصی افزایش می‌یابد و اثر مثبت و معنی‌دار آماری یک ساعت بیشتر، بر پیشرفت دانش‌آموزان وجود دارد. برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باید حداقل ۴۰ ساعت تدریس خصوصی داشته باشند. همچنین تدریس خصوصی در دروس مختلف، بر هم‌افزایی عملکرد تحصیلی نیز تأثیر دارد. برای مثال تدریس خصوصی علوم و تدریس خصوصی ریاضی دارای اثر افزایشی متقابل هستند. این عمدتاً به این دلیل است که دروس مرتبط با علوم و ریاضیات مشترکات زیادی دارند، مانند نیاز به استدلال منطقی و الگوهای تحقیق مشابه (یونگمی و همکاران، ۲۰۱۶). زمان شرکت در کلاس‌های خصوصی نیز حائز اهمیت است. هی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان داده‌اند شرکت دانش‌آموزان در کلاس‌های خصوصی در طول تعطیلات تابستانی، تأثیر مثبت معناداری بر پیشرفت ریاضی آنها دارد در حالی که این اثر در طول ترم مدرسه ناچیز است.

وضعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموز نیز به‌عنوان یک متغیر در آموزش و پرورش سایه تأثیرگذار است. تأثیرات نسبتاً بیشتر آموزش در سایه برای دانش‌آموزان با گرایش پایین‌تر می‌تواند با این واقعیت مرتبط باشد که دانش‌آموزان آموزش غیر سایه با گرایش پایین نمرات آزمون بسیار پایینی کسب می‌کنند. به این معنا که دانش‌آموزانی که منابع اجتماعی و آموزشی محدودی دارند، مرتبط با موقعیت اجتماعی نامطلوب خود، احتمالاً عملکرد تحصیلی بسیار ضعیفی از خود نشان می‌دهند، مگر اینکه از آموزش در سایه استفاده کنند. در مقابل، دانش‌آموزان با گرایش بالا از منابع اجتماعی اقتصادی، اجتماعی-روانی و آموزشی بهره‌مند هستند و بنابراین همچنان می‌توانند بدون استفاده

از آموزش در سایه به نمرات بالایی در آزمون دست یابند. یکی دیگر از عللی که این موضوع را تبیین می‌کند می‌تواند در انگیزه تحصیلی برای مشارکت در آموزش سایه بین دانش‌آموزان با گرایش بالا و پایین باشد. برای مثال، ممکن است بسیاری از دانش‌آموزان با گرایش بالا مجبور شوند به جای انگیزه آموزشی خود، با توصیه والدین خود در آموزش سایه شرکت کنند. در مقابل به دلیل موانعی که برای دانش‌آموزان محروم وجود دارد، کسانی که از آموزش در سایه استفاده می‌کنند ممکن است تا حد زیادی برای بهبود آموزش خود انگیزه داشته باشند و در راستای اهداف اصلاحی از آن استفاده کنند؛ لذا موفق‌تر عمل می‌کنند (چویی و پارک^۱، ۲۰۱۶).

از دیگر پیامدهای مثبت تحصیلی آموزش و پرورش سایه، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری بیشتر است که به کسب اطلاعات بیشتر نیز منجر می‌شود (روش^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش و پرورش سایه به دانشجویان نیز در درک الزامات تکالیفشان، تکمیل به موقع تکالیف (هنهام و همکاران، ۲۰۲۱) و کاهش شاخص‌های افت تحصیلی و ترک تحصیل کمک می‌کند (سالارزار و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین دانش‌آموزان آموزش دیده در آموزش سایه، سطوح بالاتری از اعتماد به نفس و رابطه والد-فرزند را گزارش می‌کنند (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۱) و آموزش سایه می‌تواند اعتماد به نفس در امتحانات، مهارت‌های تجدیدنظر و استراتژی‌های یادگیری را نیز بهبود بخشد (هنهام و همکاران، ۲۰۲۱؛ بری، ۲۰۱۳).

آموزش و پرورش سایه به دانش‌آموزان برای آماده‌سازی برای آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها و افزایش احتمال ورود به دانشگاه کمک می‌کند (بوگومولوف^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ هاجر و آبنوا^۴، ۲۰۲۱؛ کار و وانگ، ۲۰۱۸). در پژوهش‌ها نشان داده شده است که کلاس‌ها با مدرس خصوصی و همیشه منظم، هنگام ورود به دانشگاه به نتایج مثبتی منجر می‌شود. منظم بودن کلاس‌ها عاملی مهم در این زمینه ذکر شده است که این داده‌ها را می‌توان با مسئولیت بالای دانش‌آموزی که به‌طور منظم با

1. Park
2. Roschelle
3. Bogomolov
4. Hajar & Abenova

یک معلم خصوصی کار می‌کند توضیح داد (بوگومولوف و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان تدریس خصوصی را به‌عنوان نوعی از آموزش سایه، برای امتحانات ورودی دانشگاه مفید دانستند و گفتند معلمان خصوصی به آنها کمک کرده‌اند تا با انجام تمرین‌های گسترده آیت‌های آزمایشی مشابه همراه با یادگیری تکنیک‌های خاص برای کمک به پاسخگویی به سؤالات، متعهدتر به هدف اصلی خود یعنی حضور در این دانشگاه بسیار انتخابی دست یابند (هاجر و آبنوا، ۲۰۲۱). برخی آموزش سایه را در کمک به دانش‌آموزان دیرآموز برای همگام شدن با همسالان خود مفید می‌دانند. انواع درست آن مطمئناً می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با همسالان خود همگام شوند و با اشاره‌ای سیستم آموزشی کنار بیایند (بری، ۲۰۱۳).

پیامد مثبت چالش برانگیزی که یک پژوهش به آن اشاره کرده‌است این است که شرکت در برنامه‌های آموزش و پرورش سایه باعث کاهش شکاف عملکرد یادگیری دانش‌آموزان و افزایش برابری نتایج آموزشی خواهد شد. این درحالی است که اکثر مردم تدریس خصوصی را گزینه سرمایه‌گذاری والدین ثروتمند برای فرزندان خود می‌دانند؛ کاری که تعداد کمی از والدین عادی به دلیل هزینه‌های زیاد حاضر به انجام آن هستند. به نظر آنها آموزش در سایه نابرابری نتایج آموزشی و یا حتی نابرابری اجتماعی را تشدید می‌کند؛ اما می‌توان این‌طور برداشت کرد که شرکت در آموزش سایه شکاف بین دانش‌آموزان را در عملکرد یادگیری که به دلیل تفاوت در وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده‌هایشان ایجاد می‌شود، کاهش می‌دهد و در نتیجه برابری نتایج آموزشی را ارتقا دهد. اگر دانش‌آموزان با وضعیت اقتصادی و اجتماعی پایین هم بتوانند آموزش تکمیلی دریافت کنند، می‌توانند به‌طور قابل توجهی عملکرد یادگیری خود را بهبود بخشند و با آن دانش‌آموزان به وضعیت اقتصادی و اجتماعی مطلوب و عالی برسند، در نتیجه آموزش سایه‌ای را به برابرکننده سرمایه انسانی تبدیل می‌کند (یوگمی، ۲۰۱۶).

ب) پیامدهای مثبت روان‌شناختی برای دانش‌آموزان

مرور تحقیقات نشان داد که آموزش و پرورش سایه، پیامدهای مثبت روان‌شناختی برای دانش‌آموزان به دنبال دارد. آثاری از قبیل افزایش تمایل به یادگیری (الراجی و الدهفیری، ۲۰۱۵)، افزایش اعتماد به نفس و بهزیستی عاطفی دانش‌آموزان (ژنگ و

همکاران، ۲۰۲۰). آموزش و پرورش سایه به خودکارآمدی تحصیلی نیز منجر می‌شود (دراگو و همکاران، ۲۰۱۸ و هنها و همکاران، ۲۰۲۱). دراگو و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند که این آموزش‌ها یک اثر تعدیل‌کننده روی یک جزء خودکارآمدی تحصیلی، تحت عنوان بلوغ تحصیلی دارد.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که قرار گرفتن در معرض آموزش سایه بر نگرش نسبت به یادگیری و نگرش نسبت به خود تأثیر می‌گذارد. آموزش در سایه موجب می‌شود که روش‌های یادگیری دانش‌آموزان به‌طور قابل‌توجهی تغییر کند و عادات مطالعه آنها بهبود یابد؛ بنابراین می‌توانند مطالب را به‌راحتی یاد بگیرند یا به‌خاطر بسپارند و به دنبال اینها، عزت‌نفس آنها به‌تناسب تقویت می‌شود. همچنین این امر موجب می‌شود آنها در مطالعات خود انگیزه بیشتری داشته باشند؛ زیرا احساس می‌کنند باهوش‌تر از قبل هستند. به‌طور کلی احساس حقارت و نداشتن کفایت مربوط به مطالعات به احساس کارآمدی، اعتماد به‌نفس و عزت‌نفس مطلوب تبدیل می‌شود؛ زیرا آموزش سایه به دانش‌آموزان قدرت می‌دهد تا یاد بگیرند و به فعالیت‌های یادگیری خود به شیوه‌ای مثبت‌تر برخورد کنند. برخی دانش‌آموزان با احساسات منفی نسبت به آموزش سایه آن را شروع می‌کنند. آنها احساس می‌کنند که این نوعی تنبیه از سوی والدینشان، به‌خاطر عدم موفقیت در مطالعاتشان است. به همین ترتیب، آنها به تجربیات خود به شکلی منفی می‌نگرند؛ زیرا آموزش سایه بیشتر وقت آنها را برای فعالیت‌های دیگر می‌گیرد و فعالیت‌هایی که با دوستانشان می‌گذرانند کم می‌کند؛ اما آموزش سایه این نگرش منفی را تغییر می‌دهد. در طول دوره، تجربیات آنها به‌آرامی تغییری در نگرش ایجاد می‌کند و مطالعه دیگر بار سنگینی برای آنها نیست، بلکه به فرصت یا منبعی برای بهتر شدن و کسب دانش بیشتر تبدیل می‌شود. (کایوبیت، ۲۰۱۴).

افرادی که آموزش در سایه استفاده کرده بودند، اضطراب ریاضی کمتری را تجربه می‌کنند (شکیبایی، ۱۳۹۵). آموزش در سایه به‌دلیل نداشتن جو رسمی، برگزارشدن در مکانی غیر از محیط مدرسه، نداشتن نقش تعیین‌کننده نتایج این آموزش‌ها در ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان بر کاهش میزان اضطراب ریاضی دانش‌آموزان مؤثر است. لذا

آموزش و پرورش سایه به سلامت روانی بهتر دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند (سان^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). سان و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود یافته‌های آماری معنی‌داری را گزارش می‌کنند که آموزش سایه با کاهش فراوانی ادراکات روان‌شناختی منفی در دانش‌آموزان دبیرستانی همراه است. به‌طور خاص، با احساس آبی، لذت نبردن از زندگی و احساس غم و اندوه و احساس ناخشنودی ارتباط منفی دارد.

از دیگر پیامدهای مثبت روان‌شناختی آموزش و پرورش سایه می‌توان گفت پژوهش‌ها نشان داده‌است که دانش‌آموزانی که در برنامه‌های بعد از مدرسه شرکت می‌کردند، نسبت به کودکانی که در این برنامه‌ها شرکت نمی‌کردند، رضایت بیشتری از استفاده از اوقات فراغت داشتند. بهزیستی ذهنی دانش‌آموزانی که در یک برنامه عمومی بعد از مدرسه شرکت می‌کنند، مورد ارزیابی قرار گرفت؛ دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه در برخی از جنبه‌های بهزیستی ذهنی به‌طور قابل توجهی نمرات بالاتری داشتند. آنها همچنین از استفاده از اوقات فراغت خود در مقایسه با گروه غیرشرکت‌کننده احساس شادی و رضایت بیشتری داشتند. رفاه ذهنی دانش‌آموزانی که در برنامه‌های بعد از مدرسه شرکت می‌کنند، رشد خوبی را نشان می‌دهد، به‌خصوص اگر در برنامه‌های باکیفیت بالا شرکت کنند (دیتزل^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

آموزش و پرورش سایه می‌تواند به ایجاد امنیت تحصیلی کمک می‌کند. در مؤلفه‌هایی مانند محیط آموزشی، تدریس دروس، تسهیلات آموزشی و تدریس مدرسان، دانش‌آموزان سیستم آموزش سایه‌ای آن را در مقایسه با آموزش رسمی مؤثرتر گزارش می‌کنند. همچنین رضایت تحصیلی دانش‌آموزان نیز در آموزش سایه‌ای نیز بیشتر است و دانش‌آموزان از لحاظ اهمیت در موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود در مقایسه با آموزش رسمی، مؤثرتر می‌دانند. دانش‌آموزان هم از جنبه‌های فضای کلی آموزشی و هم از جانب کادر آموزشی در سیستم آموزش سایه‌ای احساس آرامش و امنیت بیشتر و تنش کمتری نسبت به آموزش رسمی تجربه می‌کنند (خلخالی و همکاران، ۱۳۹۶).

ج) پیامدهای مثبت برای معلمان

آموزش و پرورش سایه، پیامدهای مثبتی برای معلمان نیز در پی دارد. اثر مطلوب بر عملکرد تدریس معلمان، ارائه فعالیت‌های فراتر از کتاب درسی و بهبود مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان از جمله این پیامدها هستند (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سیستم آموزش سایه بر بهبود عملکرد معلمان تأثیرگذار است. آموزش سایه بر بعد آماده‌سازی و برنامه‌ریزی تدریس معلمان تأثیرگذار است؛ به نحوی که وقتی دانش‌آموزان از آموزش سایه بهره‌مند می‌شوند آمادگی و دانش پیش‌نیاز برای انجام فعالیت‌های چالش‌برانگیز دارند و به سطوح بالاتر یادگیری خواهند رسید و معلم نیز در طراحی تکالیف، تنوع و تناسب با سبک یادگیری دانش‌آموزان را از پیش مدنظر قرار می‌دهد. این امر احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را نیز در پی خواهد داشت. همچنین آموزش سایه بر عملکرد تدریس معلم در محیط کلاس تأثیرگذار است. زمانی که دانش‌آموزان از آموزش سایه بهره‌مند می‌شوند، معلمان خود را ملزم می‌کنند که فضاهای متنوع‌تری برای یادگیری متناسب با فعالیت‌های یادگیری فراهم کنند و این امر حاکی از اثرات مطلوب آموزش سایه است.

آموزش سایه بر عملکرد معلم در بعد آموزش نیز اثرگذار است. زمانی که دانش‌آموزان از آموزش سایه‌ای استفاده می‌کنند، معلمان بیشتر به تحقیق و اکتشاف و حل مسئله می‌پردازند و این باعث می‌شود دانش‌آموز به سطوح بالاتری از یادگیری برسند. علت این امر این است که دانش‌آموزان با شرکت در آموزش سایه توسعه دانشی کسب می‌کنند و معلمان راحت‌تر می‌توانند فعالیت‌های فراتر از سطح کتاب درسی طراحی کرده و دانش‌آموزان را به سمت تحقیق و اکتشاف و حل مسئله هدایت کنند. آموزش در سایه همچنین بر بعد مسئولیت حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است؛ این امر بدین دلیل است که وقتی دانش‌آموزان با شرکت در آموزش سایه به سطوح بالاتری از یادگیری و مهارت می‌رسند و معلم با دانش‌آموزانی که با اطلاعات بالاتر از محتوای کتاب درسی روبرو می‌شود، تلاش می‌کند با برقراری ارتباط با سایر همکاران در جهت ارتقای مهارت‌های آموزشی پیشرفت کند تا بتواند جوابگوی درست دانش‌آموزان باشد؛ لذا در راستای بهبود عملکرد خود قدم گذاشته و موفقیت‌های بیشتری در توسعه مهارت‌های خود و به دنبال آن بهبود عملکرد تدریس خود برمی‌دارند (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰).

۲.۷. عدم تأثیر

نکته قابل توجه این است که برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش و پرورش سایه تأثیر و پیامدی به دنبال ندارد. در ادامه مواردی که در پژوهش‌ها ذکر شده‌است که آموزش سایه در مواردی تأثیرگذار نیست، ذکر و دلایل نیز شرح داده شده‌است. برخی بیان کرده‌اند که آموزش سایه بر عملکرد تحصیلی و نمرات آزمون‌های استاندارد دانش‌آموزان تأثیری ندارد (سان و همکاران، ۲۰۲۰؛ زین و کورتنی^۱، ۲۰۱۴). زین و کورتنی (۲۰۱۴) گزارش می‌کنند که تدریس خصوصی برای عملکرد دانش‌آموزان تأثیرگذار نبوده‌است و به زعم ایشان شاید علت امر، دریافت برنامه‌ای مشابه تدریس خصوصی در مدارس توسط گروه کنترل پژوهش باشد. چویی^۲ و همکاران (۲۰۱۲) آموزش سایه را در درس علوم بی‌تأثیر می‌دانند و بیان می‌کنند که آموزش سایه همیشه تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. دلیل این امر این‌گونه بیان شده‌است که در سایر دروس مانند ریاضی و خواندن زمان بیشتری اختصاص داده می‌شود و از سوی دیگر، دلیل اینکه تدریس خصوصی در علوم تأثیری ندارد می‌تواند منعکس‌کننده نگرش دانش‌آموزان است. کاراچی و همکاران (۲۰۱۸) بیان کردند که کلاس‌های خصوصی تأثیری برای حفظ و ماندگاری مطالب ندارد.

لویالکا و زاخروف^۳ (۲۰۱۶) در پژوهش خود عنوان کردند که شرکت در آموزش سایه بر عملکرد دانش‌آموزان متوسط تأثیر ندارد و تأثیر شرکت در دوره‌های آمادگی دانشگاه فقط کمی بالاتر از صفر است. آموزش در سایه تنها به‌طور مثبت بر موفقیت دانش‌آموزان با پیشرفت بالا تأثیر می‌گذارد و شرکت در دوره‌های آمادگی دانشگاه فقط به نفع دانش‌آموزانی است که دارای سوابق موفق هستند و شرکت در تدریس خصوصی هیچ فایده‌ای برای دانش‌آموزان با پیشرفت پایین ندارد. این مقاله، دو دلیل را برای این نبود تأثیر ذکر می‌کند؛ اول اینکه این دست از دانش‌آموزان در آنها در شناسایی آموزش سایه‌ای با کیفیت بالا مشکل دارند و در نتیجه در کلاس‌های با کیفیت کمتر شرکت می‌کنند و دوم اینکه این دانش‌آموزان در زمان دوری از سایر مطالعات خارج از مدرسه خود را برای شرکت در آموزش سایه جایگزین می‌کنند.

1. Zinn & Courtney

2. Choi

3. Loyalka & Zakharov

امروگولاری^۱ و همکاران (۲۰۲۰) این امر را تأیید نمی‌کنند که آموزش سایه تأثیر مثبتی بر پیشرفت مدرسه دارد و معتقدند دانش‌آموزان ممکن است تحت شرایط خاصی از آموزش سایه بهره ببرند؛ برای مثال هرچه صلاحیت رسمی معلم خصوصی جامع‌تر و بیشتر باشد، دانش‌آموز از تدریس خصوصی بیشتر سود خواهد برد و زمانی که شرکت در آموزش سایه با اجبار والدین همراه باشد، به‌جای اینکه خود دانش‌آموزان به دنبال آن باشند، کمتر مؤثر خواهد بود. آموزش سایه ممکن است در پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار نباشد، اما هیچ استدلال نظری نیست که نشان دهد آموزش سایه، پیشرفت تحصیلی را تضعیف می‌کند. حتی اگر دانش‌آموزان آموزش دیده تلاش خود را در طول مدرسه یا زمان یادگیری انفرادی کاهش دهند، این زمان توسط درس‌های تدریس خصوصی ساخته می‌شود و باید تأثیرات خنثی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد. دوم اینکه، اثرات آماری منفی تدریس خصوصی و یا بی‌تأثیری آن را می‌توان به‌عنوان اثر انتخاب منفی دانش‌آموزان آموزش دیده به‌عنوان مثال در عدم انتخاب معلم باصلاحیت تعبیر کرد.

درحالی که چندین پژوهش اظهار می‌کنند که آموزش سایه به دانش‌آموزان برای آزمون‌های ورودی دانشگاه کمک می‌کند (کار و وانگ، ۲۰۱۸؛ بوگومولوف و همکاران، ۲۰۲۱؛ هاجر و آبنوا، ۲۰۲۱)، اما دو پژوهش نشان داده‌اند که آموزش سایه تأثیری بر آزمون ورودی دانشگاه ندارد (ژانگ، ۲۰۱۳؛ ژانگ و لیو^۲، ۲۰۱۶). باتوجه به تأثیر نداشتن در نمونه دانش‌آموزان روستایی هر دو پژوهش، دلایلی که برای نبود تأثیر ذکر شده این است که اکثر معلمان خصوصی که دانش‌آموزان روستایی با آنها روبرو هستند، معلمان مدرسه خودشان هستند، احتمال بیشتری وجود دارد که دانش‌آموزان روستایی مجبور به شرکت در کلاس‌های تدریس خصوصی شوند. بدین ترتیب بعید است که به دانش‌آموزان در بهبود نمرات خود کمک کند. دلیل دیگری که می‌توان برای این امر برشمرد، کیفیت نسبتاً پایین معلمان خصوصی دانش‌آموزان روستایی است که در مقایسه با هم‌تایان شهری خود با آن مواجه هستند (ژانگ، ۲۰۱۳).

1. Ömeroğulları
2. Zhang & Liu

۳.۷. آثار و پیامدهای منفی

آموزش و پرورش سایه همیشه مؤثر نیست و می‌تواند فشار را بر دانش‌آموزان بیشتر کند (بری، ۲۰۱۳). به همین منظور پژوهش‌های متعددی به شناسایی آثار و پیامدهای منفی آموزش و پرورش سایه پرداخته‌اند. تحقیقات در مورد اثربخشی آموزش و پرورش سایه، یافته‌های متناقضی را ارائه کرده‌است. بخشی از دلیل وجود این تناقضات در تعاریف و کانون‌های تحقیق نهفته است؛ زیرا آموزش و پرورش سایه ممکن است قالب‌ها، مکانیسم‌های ارائه و شدت متفاوتی داشته باشد. از طرفی بررسی برخی از متغیره‌ای تأثیرگذار مانند ویژگی‌های مربیان و انگیزه‌های دانش‌آموزان نیز مهم است (بری، ۲۰۱۴). آثار منفی شناسایی شده در مرور تحقیقات، به‌طور کلی در چهار حوزه دسته‌بندی شدند: پیامدهای منفی تحصیلی، پیامدهای منفی اجتماعی، پیامدهای منفی برای والدین و پیامدهای منفی برای نظام آموزش رسمی.

الف) پیامدهای منفی تحصیلی

خستگی دانش‌آموزان و کاهش انگیزه آنان برای یادگیری در کلاس‌های مدرسه از پیامدهای منفی آموزش در سایه شناخته می‌شود (لیو و بری، ۲۰۲۰). با توجه به اینکه دانش‌آموزان مفاهیمی را که در کلاس درس در حال آموزش هستند، ممکن است از قبل تحت برنامه آموزش سایه، آموزش دیده باشند، شاید دیگر علاقه‌ای به تکرار مطالب در مدرسه پیدا نکنند و چون مطالب را از قبل یاد گرفته یا بعداً در کلاس‌های کمک آموزشی یاد می‌گیرند، انگیزه و تمایل کمتری برای یادگیری در کلاس‌های مدرسه دارند و فقط برای ثبت حضور و یا ملاقات با همکلاسی‌ها در کلاس‌های مدرسه شرکت می‌کنند. آموزش‌های سایه همچنین انرژی زیادی را از دانش‌آموزان می‌گیرد؛ لذا در پژوهش‌ها خستگی دانش‌آموزان از کلاس‌های آموزش سایه نیز گزارش شده‌است، به نحوی که حتی برخی در طول کلاس‌های مدرسه می‌خوابیدند و یا با مشکل غیبت مواجه بودند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش سایه بر حضور در مدرسه تأثیر منفی می‌گذارد؛ دانش‌آموزان به کلاس‌های مدرسه اهمیت نمی‌دهند و والدین ممکن است از فرزندان خود برای انجام این کار حمایت کنند (لیو و بری، ۲۰۲۰). برخی مطالعات ادعا می‌کنند که کودکان بدون استراحت و غذای مناسب در کلاس‌ها شرکت می‌کنند و بسیار دیر و خسته به خانه بازمی‌گردند (ماستاری، ۲۰۱۹).

نکته قابل توجه دیگر اینکه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آموزش‌های سایه حتی سطوح بالاتر افسردگی را با افزایش شدت تدریس گزارش می‌کنند (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش سایه بیشتر بر یک بعد آموزش تأکید کند: «یادگیری برای دانستن» (هاجر و آبنوا، ۲۰۲۱)؛ بنابراین افت سواد و سطحی شدن دانش و کاهش خلاقیت و ابتکار از جمله معایب آموزش و پرورش سایه ذکر شده است. گرچه شواهد نشان می‌دهد تحت تأثیر برنامه‌های آموزش سایه محفوظات دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، دانش‌آموزان در سطوح پایین یادگیری، حفظ کردن مطالب و یادگیری سطحی مطالب قرار دارند و اغلب برای پاسخگویی به آزمون‌های چندگزینه‌ای آماده می‌شوند؛ لذا در به کار بستن آموخته‌ها در زندگی واقعی با مشکل مواجه می‌شوند و همچنین قدرت تحلیل آنان نیز کاهش می‌یابد (صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷).

ب) پیامدهای منفی اجتماعی

شواهد و پژوهش‌هایی نشان دادند که آموزش و پرورش سایه به افزایش نابرابری‌ها کمک می‌کند. این نابرابری‌ها می‌تواند در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، آموزشی، فکری و نژادی و قومی باشد. آموزش و پرورش سایه موجب نابرابری آموزشی می‌شود (وایزمن^۱، ۲۰۲۱؛ هاجر و آبنوا، ۲۰۲۱؛ سان و همکاران، ۲۰۲۰؛ لوکالیا و زاخروف، ۲۰۱۶؛ چویی^۲ و همکاران، ۲۰۱۲؛ صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷) که این امر به تشدید نابرابری‌های اجتماعی نیز دامن می‌زند. برخی از افراد توانایی مالی کمی دارند و علیرغم استعداد، به دلیل مشکلات مالی و یا کارکردن ضمن تحصیل، در کلاس‌های فوق برنامه شرکت نمی‌کنند و این امر شکاف آموزشی را ایجاد می‌کند (صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین با توجه به اینکه نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش سایه‌ای به دانش‌آموزان با پیشرفت سریع، مزیت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با پیشرفت ضعیف می‌دهد تا برای ورود به دانشگاه رقابت می‌کنند. از آنجایی که آموزش در سایه فقط به دانش‌آموزان با پیشرفت عالی سود می‌رساند، به نابرابری آموزشی بیشتر منجر می‌شود (لوکالیا و زاخروف، ۲۰۱۶). همچنین به‌طور معمول آموزش سایه

با کیفیت بالا در دسترس کسانی است که از پیشینه‌های ثروتمندتر برخوردارند و در مناطق شهری هستند و از نظر آموزشی به نفع گروه‌های محروم نیست؛ لذا به طور ناخواسته نابرابری در پیشرفت تحصیلی را در میان گروه‌های مختلف افزایش دهد (سان و همکاران، ۲۰۲۰). اگر نتایج مقالاتی که نشان‌دهنده آموزش سایه تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی بوده، قطعی باشد، این خانواده‌های ثروتمندتر هستند که تعداد بیشتری معلم خصوصی (یا معلم خصوصی با کیفیت بهتر) استخدام می‌کنند و این امر باعث کاهش برابری فرصت‌ها برای دانش‌آموزان می‌شود که در درازمدت می‌تواند به معنای افزایش نابرابری‌های آموزشی بین نسلی باشد (چویی و همکاران، ۲۰۱۲).

آموزش در سایه به عنوان یک کاتالیزور مهم برای نابرابری در نظر گرفته شده است؛ جایی که عمدتاً ثروتمندان قادر به دسترسی به آن هستند (ماستاری، 2019). مرور مقالات نشان می‌دهد که آموزش و پرورش سایه نابرابری‌های اجتماعی را نیز تشدید می‌کند (چویی و همکاران، ۲۰۱۲؛ لویالکا و زاخروف، ۲۰۱۶؛ ماستاری، ۲۰۱۹؛ ژنگ، ۲۰۱۹؛ هاجر و آبنو، ۲۰۲۱؛ صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷). نابرابری اجتماعی را می‌توان شرکت نکردن کل دانش‌آموزان و دانشجویان در کلاس‌های متفرقه، نادیده گرفتن قشر کم‌درآمد جامعه، غالب شدن قشر سرمایه‌دار، تک‌بعدی شدن جامعه، تخصیص یافتن شغل‌های مهم بین افراد خاص، درآمد بالای عده‌ای خاص، افزایش احتمال کسب پست‌های عالی و تفاوت در میزان دسترسی دانست (هاجر و آبنو، ۲۰۲۱). اگر طبق نتایج پژوهش‌ها آموزش در سایه به طور متفاوتی برای برخی از دانش‌آموزان طبقات اجتماعی بیشتر از دیگران مفید باشد، می‌تواند پیامدهای عمده‌ای برای نابرابری اجتماعی و اقتصادی داشته باشد. نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در آموزش سایه شرکت می‌کنند به احتمال زیاد از پیشینه اجتماعی-اقتصادی قوی‌تری برخوردارند و احتمال کمتری دارد که از مناطق روستایی باشند. آنها همچنین به احتمال زیاد از مدارس با کیفیت بیشتر تحصیل می‌کنند. این امر می‌تواند تأثیرات مخرب آموزش در سایه بر نابرابری اجتماعی طولانی‌مدت باشد؛ لذا تأثیرات بالقوه آسیب‌رسان آموزش در سایه بر نابرابری اجتماعی و رفاه اجتماعی است. آموزش در سایه باعث می‌شود دانش‌آموزان با پیشرفت پایین - که به طور متوسط از پس‌زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی پایین‌تر می‌آیند - بیشتر از دانش‌آموزان با پیشرفت بالا عقب بمانند

و با سرمایه‌گذاری منابع در آموزش در سایه، ضرر اقتصادی را تجربه می‌کنند (لویالکا و زاخروف، ۲۰۱۶). آموزش سایه ضمن تشدید نابرابری‌های اجتماعی، شکاف فکری را بین کسانی که توانایی پرداخت هزینه‌های آموزش سایه را دارند و کسانی که نمی‌توانند، افزایش می‌دهد (هاجر و آبنو، ۲۰۲۱). بیون و پارک^۱ (۲۰۱۳) افزایش نابرابری‌های نژادی/قومی را از پیامدهای منفی آموزش سایه معرفی می‌کنند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد تقاضای رو به رشد برای آموزش در سایه باعث افزایش نابرابری‌های نژادی/قومی در پیشرفت تحصیلی می‌شود. در پژوهش آنان دانش‌آموزان آسیای شرقی نه تنها از خدمات آماده‌سازی آزمون ورودی دانشگاه استفاده می‌کنند و بیشترین بهره را از مشارکت می‌برند. در مقابل دانش‌آموزان سیاه‌پوست تفاوت چشمگیری در گذراندن دوره‌های خود در یک سرویس آماده‌سازی آزمون ورودی دانشگاه نداشتند و مشارکت دانش‌آموزان سیاه‌پوست در دو شکل آموزش سایه به‌طور ملموسی نمرات آنها را در آزمون ورودی دانشگاه افزایش نداد؛ بنابراین، تقاضای رو به رشد برای آموزش در سایه به نابرابری‌های نژادی/قومی در پیشرفت تحصیلی شکل می‌دهد.

ج) پیامدهای منفی برای والدین

بدیهی است که آموزش سایه مستلزم سرمایه‌گذاری هنگفت مالی خانواده‌هاست؛ . درحالی‌که بسیاری از خانواده‌ها می‌توانند به راحتی از عهده آموزش در سایه برآیند، برای برخی بار مالی و برای برخی دیگر دور از دسترس است (بری، ۲۰۱۳). هزینه‌های تحصیل در سایه در حال حاضر بار بزرگی بر اقتصاد خانواده، به‌ویژه برای خانواده‌هایی که از نظر اقتصادی-اجتماعی محروم هستند، وارد می‌کند (چویی و پارک، ۲۰۱۶). ایجاد بار مالی برای خانواده‌ها از جمله پیامدهای منفی آموزش و پرورش سایه است که مقاله‌ها به آن اشاره کرده‌اند (چویی و پارک، ۲۰۱۶، هاجر و آبنو، ۲۰۲۱).

آموزش و پرورش سایه موجب کاهش تعامل و ارتباطات بین والدین و فرزندان نیز می‌شود و مشارکت تحصیلی و غیر آکادمیک والدین را کاهش دهد (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۰) و بر ارتباطات خانوادگی نیز تأثیر می‌گذارد. اگر بچه‌ها مجبور شوند بیشتر وقت خود را صرف برنامه‌های آموزش سایه کنند، این امر آنها را برای مدت طولانی از

والدین خود دور می‌کند و پیوندهای محبت خانواده را سست می‌کند. خطر نظارت ضعیف بر جوانان نیز ممکن است مشکلات اجتماعی حیاتی را تشدید کند (ماستاری، ۲۰۱۹) با افزایش شدت برنامه‌های آموزش سایه، مشارکت تحصیلی و غیرآکادمیک والدین تا حدی از بین می‌رود. چنین کاهش در مشارکت والدین می‌تواند تأثیرات مخربی بر نتایج دانش‌آموز داشته باشد. همچنین روابط مثبت بین برنامه‌های آموزش سایه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز، بهزیستی عاطفی و رابطه والد-کودک با افزایش شدت تدریس خصوصی کاهش یافته است؛ در همین حال، دانش‌آموزان حتی سطوح بالاتر افسردگی را با افزایش شدت تدریس گزارش می‌کنند؛ بنابراین، این طور نیست که دانش‌آموزان خصوصی بیشتری دریافت کنند، عملکرد مدرسه و رابطه والدین-فرزند بهتری دارند یا شادتر هستند. یکی دیگر از دلایل کلیدی این است که آموزش سایه با شدت بالا زمان یا فرصت‌های تعامل و ارتباطات بین والدین و فرزندان را از بین می‌برد و ممکن است متعاقباً عملکرد مدرسه، رفاه عاطفی و همچنین رابطه والد-کودک را مختل کند (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۰).

د) پیامدهای منفی برای نظام آموزش رسمی

آموزش و پرورش سایه ممکن است با یادگیری رسمی مدرسه یا اشغال زمان تکالیف نیز تداخل داشته باشد که این امر ممکن است بر یادگیری رسمی مدرسه تأثیر منفی بگذارد؛ به ویژه زمانی که آموزش در سایه با آموزش رسمی هماهنگ نباشد (هی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). با شیوع کلاس‌ها غیررسمی در قالب آموزش سایه، تربیت رسمی تضعیف می‌شود (ژنگ، ۲۰۱۵؛ چویی و پارک، ۲۰۱۶؛ صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷). تربیت رسمی به علت آماده‌نبودن برای این آزمون‌های جایگاه و اعتبار خود را از دست می‌دهد و عدم مشارکت و روی آوردن دانش‌آموزان و معلمان به کلاس‌های متفرقه موجب تضعیف هرچه بیشتر تربیت رسمی می‌شود. بی‌علاقگی شرکت در کلاس‌های رسمی، افزایش مشارکت‌کنندگان در کلاس‌های متفرقه، رواج دیدگاه بیهوده بودن تربیت رسمی و محوریت یافتن مدرک‌گیری از نهادهای رسمی، نشانه‌های تضعیف این نهاد است (صادقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷) و در نتیجه کارایی سیستم

آموزشی نیز کاهش می‌یابد (لیو وبری، ۲۰۲۰). لیو وبری (۲۰۲۰) در پژوهش خود عنوان می‌کند که دانش‌آموزان به دنبال آموزش سایه هستند؛ زیرا انجام این کار به دلیل فشارهای معلمان، همسالان و دیگران طبیعی هست. معلمان به این دلیل که حقوق خود را ناکافی می‌دانستند، به آموزش‌های سایه روی آورده‌اند و مدارس نیز وجود آموزش سایه را پذیرفتند؛ زیرا تصور می‌شد که این آموزش به میزان قبولی در امتحانات کمک می‌کند. همه این موارد کارایی سیستم آموزشی را بسیار کاهش می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که کارکرد مدرسه رسمی، به‌ویژه در بعد فکری، به دلیل اینکه آموزش سایه در یادگیری یک گام جلوتر است، تضعیف شده‌است؛ زیرا دانش‌آموزان می‌توانند آنچه را که انتظار می‌رود در مدارس رسمی بیاموزند، تحت آموزش سایه بیاموزند. برای این دسته از دانش‌آموزان، مدرسه رسمی نقش مکملی در تحصیل آنها دارد و آنها می‌توانند براساس ملاحظات خود در کلاس درس رسمی، گوش فرا دهند یا نشنوند؛ این امر نشان می‌دهد آموزش سایه نه تنها در یادگیری دانش‌آموزان و همچنین آموزش معلمان در کلاس تداخل دارند، بلکه عملکرد مدرسه را نیز تضعیف می‌کنند (ژنگ، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، آموزش سایه ممکن است پیامدهایی برای فرایندهای درون‌مدرسه‌ای داشته باشد. در میان مشکل‌سازترین جنبه‌ها، مواردی است که در آن آموزش سایه جایگزینی برای جریان اصلی می‌شود. به‌ویژه در زمان امتحانات مهم، مدارس در برخی کشورها ممکن است کمتر بتوانند نیازهای خاص دانش‌آموزان خود را برآورده کنند. در برخی از کشورها از جمله ترکیه این امر به حدی رسیده‌است که دانش‌آموزان برای اینکه بتوانند از مدرسه غیبت کنند، از مرخصی پزشکی استفاده می‌کنند. به‌خصوص در طول ترم که دانش‌آموزان در امتحانات ورودی آموزش متوسطه و عالی شرکت می‌کنند، به‌جای شرکت در کلاس‌های معمولی، بر حضور در مراکز آموزشی خصوصی و آمادگی خود در خانه تمرکز می‌کنند (بری، ۲۰۱۳). معلمان بیان می‌کنند که این غیبت‌ها بر اشتیاق آنان برای تدریس تأثیر منفی می‌گذارد. پذیرش این واقعیت برای معلمان سخت است و غرور آنان را آزوده می‌کند. از طرفی دانش‌آموزانی که از آموزش سایه بهره‌مند می‌شدند، بیشتر از معلمان مدرسه خود به آن معلمان احترام می‌گذاشتند و توجه به معلمان خود را در کلاس‌های مدرسه کاهش داده‌اند؛ بنابراین اتکای دانش‌آموزان به آموزش سایه و احترام‌نگذاشتن به معلمان، مشکلات معلمان را در مدیریت کلاس

افزایش می‌دهد. علاوه بر این، رویکردهای تدریس و یادگیری که توسط مربیان آموزش سایه استفاده می‌شود، گاهی با رویکردهای معلمان مدرسه در تضاد است و دانش‌آموزان رویکرد آموزش سایه را ترجیح می‌دهند. چنین عواملی دوباره چالش‌هایی را در مدیریت کلاس برای معلمان ایجاد کرد (لیو و بری، ۲۰۲۰).

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آموزش سایه مشکلاتی برای کلاس درس نیز به وجود می‌آورند. آنها روی کلاس درس تمرکز نمی‌کنند و به جای آن می‌خوانند. به دلیل اینکه تحت آموزش سایه، پیشرفت تحصیلی خوبی دارند، در کلاس درس رسمی سخت مطالعه نمی‌کنند و آشفته‌گی ایجاد می‌کنند. در واقع بسیاری از آنها در طول کلاس می‌خوانند یا تکالیف مؤسسه خصوصی را انجام می‌دهند یا مطالب ضروری دیگری را مطالعه می‌کنند (بری، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان در آموزش سایه، اگرچه از معلمان پیروی نمی‌کردند، درگیر نوع دیگری از فعالیت‌های تولید دانش بودند که به مثابه راهبردی مفید به آنها کمک کرد تا کارایی کلاس خود را افزایش دهند. دانش‌آموزان از راهبرد زمان‌دزدی برای بهینه‌سازی استفاده از زمان کلاس خود استفاده می‌کردند، دانش‌آموزان طبقه متوسط با عملکرد تحصیلی ایدئال، به‌طور کامل از معلمان در کلاس پیروی نمی‌کردند و آنها متوجه شده‌اند که محتوای یک کلاس در حال انجام نمی‌تواند نیاز آنها به دانش را برآورده کند. از این رو، به جای هدر دادن وقت با ارزش خود در کلاس تا حدودی مجبور شدند قوانین مدرسه را زیر پا بگذارند تا مطالب دیگری را خودشان بخوانند. این امر حتی به آنها امکان می‌دهد با سرقت از زمان کلاس درس رسمی، زمان بیشتری برای یادگیری داشته باشند که ممکن است شکاف بین طبقات اجتماعی را بیشتر کند (ژنگ، ۲۰۱۵).

آنچه تاکنون ذکر شد مرور تحقیقات انجام‌شده در خصوص آثار و پیامدهای آموزش و پرورش سایه در بازه زمانی سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ بود. به‌طور کلی نمی‌توان اثرات و گرایش والدین و دانش‌آموزان و گسترش روزافزون آموزش سایه را نادیده گرفت؛ بلکه باید در راستای جهت‌دهی صحیح آن تلاش و برنامه‌ریزی کرد. شناخت مزایا و معایب این آموزش، به جهت‌دهی صحیح آموزش و پرورش سایه کمک‌کننده خواهد بود؛ لذا یافته‌های این پژوهش می‌تواند به دست‌اندرکاران نظام آموزش رسمی و ذی‌نفعان، یافته‌های مفیدی را در راستای برنامه‌ریزی صحیح آموزش و پرورش سایه

ارائه دهد. برخی از محققان معتقدند که آموزش در سایه عمدتاً به دلیل ضعف در سیستم‌های آموزش رسمی وجود دارد، به این معنی که با قوی‌تر شدن آن سیستم‌های آموزش رسمی، آموزش سایه از بین می‌رود. در حالی که شواهد دیگری نشان می‌دهد که وقتی آموزش سایه در فرهنگ جا افتاده‌است، بعید است که حذف شود (لیو و بری، ۲۰۲۰) و در شدیدترین حالت این امکان وجود دارد که این دست از آموزش‌ها از سایه بیرون بیایند و به بخشی کاملاً مشروع از آموزش عمومی رسمی تبدیل شود (وایزمن، ۲۰۲۱). بنابراین پیشنهاد می‌شود و ضرورت دارد دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش به آموزش و پرورش سایه توجه ویژه داشته باشند و آن را در جهت صحیح و در راستای تکمیل آموزش و پرورش رسمی، جهت‌دهی و هدایت کنند. برای سایر پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه، پیشنهاد می‌شود در قالب کارهای کیفی به بررسی نقاط ضعف و قوت آموزش و پرورش سایه در نظام آموزشی بپردازند که این اطلاعات می‌تواند به کسب اطلاعات بیشتر در خصوص کارکرد این نوع از آموزش متناسب با بافت و موقعیت کشور منجر خواهد شد و این قبیل از آموزش‌ها را در مسیر درست قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود تحقیقات دیگری که در آنها با ابزارهای مختلف امکان ارزیابی طولی تأثیر آموزش و پرورش سایه بر ابعاد مختلف تحصیلی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان پس از شرکت آنها در این برنامه‌ها را فراهم می‌کند، انجام گیرد. از محدودیت‌های این پژوهش، گستردگی پژوهش‌های انجام‌شده در خارج از کشور بوده که به همین سبب دامنه پژوهش محدود شده‌است؛ پیشنهاد می‌گردد سایر پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه، مقالات سال‌های بررسی‌نشده در این مقاله را مورد کاوش قرار داده و به مقایسه نتایج بپردازند. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم امکان تفکیک مقاطع تحصیلی در پژوهش انجام شده‌است. بنابراین، برای داشتن تصویری شفاف‌تر از آثار و پیامدهای در هر یک از مقاطع تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مقاطع تحصیلی مختلف به تفکیک بررسی شوند.

منابع

خلخال، علی؛ شکیبایی، زهره و باصری، نرگس (۱۳۹۱). «تحلیل سیستم آموزش سایه‌ای در ایران». نشریه روان‌شناسی تربیتی، (۹). ۴۵-۵۷.

شکیبایی، زهره (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش‌های در سایه و سبک فرزندپروری بر اضطراب ریاضی دانش‌آموزان دبیرستانی». نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. (۵۴). ۹۹-۱۰۹.

شیربگی، ناصر (۱۳۹۳). «تأثیر برنامه تدریس خصوصی تکمیلی و مشاوره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان». نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. (۴). ۷۱-۸۶.

صادقی‌نیا، زهرا؛ اصلاحی، محمد و ولایی، مرتضی (۱۳۹۷). «شناسایی پیامدهای شکل‌گیری و گسترش تربیت سایه در نظام آموزشی: به روش پدیدارشناسی». نشریه آموزش عالی ایران. (۳۹). ۵۱-۷۶.

صفاری، محسن؛ سنایی نسب، هرمز و پاکپور حاجی آقا، امیر (۱۳۹۲). «چگونه یک مرور سیستماتیک در زمینه سلامت انجام دهیم: یک مرور سیستماتیک». فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، ۱(۱)، ۵۱-۶۱.

هاشمی بنی، صدیقه؛ کلباسی، افسانه و میرهادی، سیدمهدی (۱۴۰۰). «تأثیر آموزش سایه بر مقوله تدریس از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی». نشریه مطالعات برنامه درسی. (۶۲). ۱۱۱-۱۴۲.

Alrajhi, M. N. , & Aldhafri, S. S. (2015). Peer Tutoring Effects on Omani Students' English Self-Concept. *International Education Studies*, 8(6), 184-193 .

Atalmis, E. H. , Yilmaz, M. , & Saatcioglu, A. (2016). How does private tutoring mediate the effects of socio-economic status on mathematics performance? Evidence from Turkey. *Policy Futures in Education*, 14 (8), 1152- 1135.

Aurini, J. , & Davies, S. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 419-438 .

Aurini, J. , Davies, S. , & Dierkes, J. B. (Eds.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (Vol. 22). Bingley: Emerald .

Azam, M. , Kingdon, G. , & Wu, K. B. (2016). Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics*, 24(5), 465-480 .

- Baker, D. P. , Akiba, M. , LeTendre, G. K. , & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17 .
- Bogomolov, D. , Grinev, A. , Berechikidze, I. , Larina, S. , & Degtyarevskaya, T. (2021). Assessment of the Role of a Private Tutor in Individual Educational Approach of a University Applicant. *International Journal of Instruction*, 14(2), 305-322 .
- Bray, M. (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 18-30 .
- Bray, M. (2013). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 77, 412-420 .
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381-389 .
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469-491 .
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission .
- Byun, S. Y. , & Park, H. (2012). The academic success of East Asian American youth: The role of shadow education. *Sociology of education*, 85(1), 40-60 .
- Carr, D. , & Wang, L. C. (2018). The effect of after-school classes on private tuition, mental health and academic outcomes: Evidence from Korea. *Sociology*, 52(5), 877-897 .
- Cayubit, R. F. O. , Castor, J. Y. S. , Divina, E. J. S. , Francia, R. M. S. , Nolasco, R. T. P. , Villamiel, A. J. E. , .. & Zarraga, M. T. G. (2014). AQ analysis on the impact of shadow education on the academic life of high school students. *Psychological Studies*, 59(3), 252-259 .
- Chih-Hao, C. (2019). Effects of private tutoring on English performance: Evidence from senior high students in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 68, 80-87 .

- Choi, Á. , Calero, J. , & Escardíbul, J. O. (2012). Private tutoring and academic achievement in Korea: An approach through PISA-2006. *Kedi journal of educational policy*, 9(2) .
- Choi, Y. , & Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22-32 .
- Cole, R. (2017). Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education economics*, 25(2), 142-157 .
- Craig, S. D. , Hu, X. , Graesser, A. C. , Bargagliotti, A. E. , Sterbinsky, A. , Cheney, K. R. , & Okwumabua, T. (2013). The impact of a technology-based mathematics after-school program using ALEKS on student's knowledge and behaviors. *Computers & Education*, 68, 495-504 .
- Ditzel, L. , Casas, F. , Torres-Vallejos, J. , Reyes, F. , & Alfaro, J. (2021). Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Children and Youth Services Review*, 106338 .
- Drago, A. , Rheinheimer, D. C. , & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 433-451 .
- Haisheng, S. , & Haiping, X. (2017). Extracurricular Tutoring Time, Student Achievements and Social Reproduction. In *Forum on Contemporary Education* (p. 05).
- Hajar, A. , & Abenova, S. (2021). The role of private tutoring in admission to higher education: Evidence from a highly selective university in Kazakhstan. *Hungarian Educational Research Journal* .
- Hanham, J. , Lee, C. B. , & Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers & Education*, 104252 .
- He, Y. , Zhang, Y. , Ma, X. , & Wang, L. (2021). Does private supplementary tutoring matter? The effect of private supplementary tutoring on mathematics achievement. *International Journal of Educational Development*, 84, 102402 .
- Heinrich, C. J. , & Nisar, H. (2013). The efficacy of private sector providers in improving public educational outcomes. *American Educational Research Journal*, 50(5), 856-894 .

- Howard, N. J. (2021). A Theoretical Examination of Shadow Education in South Korea. *International Journal of Asian Education*, 2(3), 429-438 .
- Javadi, Y. , & Kazemirad, F. (2020). Worldwide shadow education epidemic and its move toward shadow curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 212-220 .
- Jheng, Y. J. (2015). The influence of private tutoring on middle-class students' use of in-class time in formal schools in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 40, 1-8 .
- Karaci, A. , Akyüz, H. I. , Bilgici, G. , & Arici, N. (2018). Effects of Web-Based Intelligent Tutoring Systems on Academic Achievement and Retention. *Online Submission*, 181(16), 35-41 .
- Kawedhar, M. C. S. , Mulyani, S. , Saputro, S. , & Yamtinah, S. (2020). Shadow Education in Indonesia: Is It Relevant to Students' Critical Thinking Skills in Chemistry Learning? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 223–241. doi:10.26803/ijlter.19.11.13
- Kawedhar, M. C. , Mulyani, S. , Saputro, S. , & Yamtinah, S. (2021). Shadow Education in Indonesia: Is It Relevant to Students' Critical Thinking Skills in Chemistry Learning?. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11) .
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow education and the curriculum and culture of schooling in South Korea*. Springer .
- Kim, Y. C. , & Jung, J. H. (2019). Conceptualizing shadow curriculum: definition, features and the changing landscapes of learning cultures. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 141-161 .
- Kim, Y. C. , & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Springer .
- Liu, J. , & Bray, M. (2020). Private subtractory tutoring: The negative impact of shadow education on public schooling in Myanmar. *International Journal of Educational Development*, 76, 102213 .
- Loyalka, P. , & Zakharov, A. (2016). Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 49, 22-30 .
- Mackiewicz, S. M. , Wood, C. L. , Cooke, N. L. , & Mazzotti, V. L. (۲۰۱۱). Effects of peer tutoring with audio prompting on vocabulary acquisition for struggling readers. *Remedial and Special Education*, ۳۲(۴), ..۳۵۴-۳۴۵
- Malik, M. A. (2017). Shadow education: Evolution, flaws and further development of the term. *Social Sciences and Education Research Review*, 4(1), 6-29 .

- Mustary, M. (2019). The Shadow Education System in Bangladesh: A Blessing or a Curse?. *Bulgarian Comparative Education Society* .
- Ömeroğulları, M. , Guill, K. , & Köller, O. (2020). Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement?. *Learning and Instruction, 66*, 101306 .
- Ozaki, M. (2015). *A juku childhood: Children's experiences in juku attendance and its relation to their well-being in Japan* (Doctoral dissertation, University of Bath) .
- Rahman, M. T. , Franssen, L. , & Khan, H. T. (2020). The impact of after-school programme on student achievement: empirical evidence from the ASA education programme in Bangladesh. *The European Journal of Development Research, 32*(3), 612-626 .
- Roschelle, J. , Cheng, B. H. , Hodkowsky, N. , Neisler, J. , & Haldar, L. (2020). Evaluation of an Online Tutoring Program in Elementary Mathematics. *Online Submission* .
- Salazar, O. C. , López, R. I. G. , García, J. J. V. , & Medina, I. R. C. (2017). Monitoring the Results of the Tutoring Program in Its Face-to-Face and Virtual Modalities on the Academic Achievement of Students at a Mexican University. *International Journal of Higher Education, 6*(2), 169-181 .
- Shirbagi, N. , Afshinfar, J. , Ghaslani, R. , Sadeghi, S. , & Nasirinia, S. (2019). Luxury Expenses of Shadow Education: A Comparative Study of Iranian Students, Parents and Teachers' Views. *Iranian Journal of Comparative Education, 2*(1), 41-64 .
- Stevenson, D. L. , & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of sociology, 97*(6), 1639-1657 .
- Sun, L. , Shafiq, M. N. , McClure, M. , & Guo, S. (2020). Are there educational and psychological benefits from private supplementary tutoring in Mainland China? Evidence from the China education panel survey, 2013–15. *International Journal of Educational Development, 72*, 102-144 .
- Wei, Y. , & Guan, W. (2021). Should Shadow Education Stay as a Shadow or Exist as Co-Curricula Alongside Mainstream Education?. *Journal of Educational Issues, 7*(1), 152-167 .
- Wiseman, A. W. (2021). Does Inequality Stay in the Shadow? The Cross-national Effects of Educational Equity on Private Tutoring and Student Achievement. *International Journal of Educational Research, 109*, 101808 .

- Wright, R. W. , Brand, R. A. , Dunn, W. , & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 29- 23 .
- Yongmei, H. U. , Wenfeng, F. A. N. , & Weili, D. I. N. G. (2016). DOES SHADOW EDUCATION AGGRAVATE INEQUALITY OF EDUCATIONAL OUTCOMES. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 4, 11-32 .
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance?—A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1-28 .
- Zhang, Y. , & Liu, J. (2016). The effectiveness of private tutoring in China with a focus on class-size. *International Journal of Educational Development*, 46, 35-42 .
- Zheng, X. , Wang, C. , Shen, Z. , & Fang, X. (2020). Associations of private tutoring with Chinese students' academic achievement, emotional well-being, and parent-child relationship. *Children and Youth Services Review*, 112, 104934 .
- Zinn, A. , & Courtney, M. E. (2014). Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 47, 198-204 .