

ÁRNYÉKOKTATÁS: ALAPFOGALMAK, KUTATÁS, LEHETŐSÉGEK

GORDON GYŐRI JÁNOS

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

A tanulmány az árnyékoktatás jelenségét az oktatási rendszerek legfontosabb vizsgatantárgyaira szűkítve definiálja, s e szűk terület kutatástörténetének első két évtizedét mutatja be. A kutatás legfőbb témáinak, irányvonalainak, módszereinek és eredményeinek ismertetése után a szerző három olyan lehetőséget vet fel, amelyek az oktatáskutatásban az árnyékoktatáshoz kapcsolódóan is új lehetőségeket nyitnának meg, és amelyek a gyakorlatban hozzájárulhatnak az árnyékoktatás okozta egyenlőtlenségek mérsékléséhez: a szerző az oktatási viselkedéstudomány létrehozásának szükségességét, az oktatásítér-szakértők képzésének fontosságát, illetve az oktatási csekk bevezetésének lehetőségét veti fel.

Kulcsszavak: árnyékoktatás-kutatás, oktatási viselkedéstudomány, oktatásítér-szakértő, oktatási csekk

In this article the author defines shadow education, as only the most important examination subjects' out-of-school, for-fee education activities belong here. After this he introduces some of the theoretical debates and important research tendencies, topics, methods and results of the first two decades of the field. Then he offers a new approach to reach a better understanding of shadow education and other educational phenomena, and two practical methods to reduce the negative effects of shadow education: he argues for starting educational behavior research, also for training so-called educational space specialist, and to introduce a well-balanced educational voucher system.

Keywords: shadow education research, educational behavior science, educational space expert, educational voucher

Árnyékoktatás: miről is van szó?

Az oktatás világa természetesen olyan gazdag társadalmi tevékenységrendszer, hogy annak valamennyi apróbb-nagyobb elemét számba venni, pontos, rendszeres teljességgel leírni, egyetlen egységes, ellentmondásmentes struktúrában látni és láttatni lehetetlen. Mégis, figyelemreméltó, ha egy olyan oktatási tevékenység-típusról hosszú ideig nem vesz tudomást az oktatáskutatás, amelynek igen sok változata, létmódja van, a világ minden táján elterjedt, és a társadalom számos rétege aktívan érintett benne. Márpedig éppen ez történt az árnyékoktatással: hosszú évtizedeken keresztül alig vagy még inkább egyáltalán nem vettek tudomást erről a jelenségről a kutatók és a szakemberek – sem itthon, sem nemzetközileg.

Az árnyékoktatás késlekedő azonosítása, konceptualizálása a nagy volumenű összehasonlító oktatási eredményességkutatásokkal – a TIMSS-szel és a PISA-val – párhuzamosan, részben azok hatására történt meg a 20. század legvégén, főleg annak köszönhetően, hogy a kelet-ázsiai tanulmányi eredmények kutatói igyekeztek feltárni a feltűnően jó eredmények minél több, addig akár ismeretlen oktatásügyi háttérösszetevőjét. Néhány megelőző, magas szakmai színvonaluk ellenére sem nagy hatással bíró korai közleményt követően (ld. Bray 2017; Gordon Győri 2020) a 20. század utolsó éveiben Stevenson és Baker (1992), illetve Bray (1999) egyaránt definiálták a tanulmányaikban, hogy mit is tekintenek az árnyékoktatás körébe tartozónak, hiszen egy olyan oktatási jelenséget kutattak, amelynek nemhogy konszenzuális meghatározása nem volt, hanem korábban csak igen kevesen ismerték fel az oktatáskutatásban, hogy ilyen jelenség egyáltalán létezik.

Klasszifikáció

Az árnyékoktatás fogalmi határvonalait, vagyis hogy mit tekintünk árnyékoktatásnak, a lehető legszűkebben érdemes megvonni. Az iskola világán kívül zajló pedagógiai tevékenységterületek közül ez a szűk szegmens rendszerszintű kihívást jelent a formális nemzeti tömegoktatási rendszereknek, miközben azt kiegészítve, megtámogatva és egyben gazdagítva is a hétköznapi emberek sokasága és az oktatási szakemberek számára képes realitássá tenni a tanítás és tanulás gazdagon burjánzó, sok elemében szabályozatlan, nem formális társadalmi aktivitásának egy fontos szegmensét. Arra azonban, hogy milyen szempontokból jelent(het) az árnyékoktatás kihívást a formális oktatásnak – miközben azzal karöltve úgy járul hozzá a társadalmak oktatási gazdagodásához, hogy egyben látványossá teszi a formális oktatási rendszerek által hosszú időre *beárnyékol*t, de mindig is zajló tanulási és tanítási társadalmi aktivitások sokaságát –, csak a most következő klasszifikáció végén térek majd ki pontosabban.

Ahhoz, hogy az árnyékoktatás szűken értelmezett azonosítását meg lehessen tenni, érdemes néhány olyan kapcsolódó jelenségről lehasítani az árnyékoktatást, amelyeket a kutatók gyakran együtt kezelnek az árnyékoktatás szegmensével, és így elveszítik annak az esélyét, hogy pusztán magának az árnyékoktatásnak a jellemzőit azonosíthassák és annak valódi oktatásügyi konzekvenciáit levonhassák. A nemzetközi szakirodalom egy része a *supplementary education* (kiegészítő oktatás) terminológiát alkalmazza (Bray–

Kwo–Jokić 2015), ami a tanításnak és tanulásnak szélesebb köre, mint az árnyékoktatás. Ugyanakkor a kiegészítő oktatás és az árnyékoktatás között olyan sok az átfedő jellemző, hogy némely közleményében még az árnyékoktatási kutatások vezető személye, Mark Bray is arra hajlik, hogy inkább kiegészítő oktatásról, semmint árnyékoktatásról beszéljen (ld. pl. *Bray 2017*). Amikor hazai oktatáskutatók azt a szélesebb jelenségkörűt kutatják, amelybe az árnyékoktatási szegmens is beletartozik, leginkább a tanórán kívüli tanulás (*Imre 2020*), a „különórák” vagy az extrakurrikuláris oktatás összefoglaló fogalmát alkalmazzák (*Pásku–Münnich 2000*). E tevékenységkör kutatása ugyan alkalmas lehet arra, hogy a tanulói időmérleg-kutatások (*Suter 2016; Szénay 2003*) során értékes és valós összefüggéseket tárjanak fel, és arra is alkalmas lehet, hogy ebben a fogalmi keretben mozogva fontos különbségeket mutathassunk ki a társadalmi közép- és felső osztályok gyerekeinek fejlesztési előnyeiről a leszakadó társadalmi rétegekbe tartozó gyerekekhez képest, de ez az ernyőfogalom lehetetlenné teszi éppen az árnyékoktatás speciális működés- és hatásrendszerének a feltárását. Márpedig – mint arra utaltunk már – az oktatási tevékenységeknek ez a szegmense egészen más jelentőséggel bír, mint más részei.

A fogalmi rendszer eluzív mivoltát és a különféle fogalmak alatt tárgyalt oktatási jelenségek sokféleségét mutatja, hogy *Kobakidze és Suter (2020)* például több tucat megnevezésről és rendszerezésről beszélnek a témakörben. A továbbiakban egy olyan, alapvetően az oktatáspolitikai szemléletmódjára építő klasszifikációs rendszert mutatunk be, amely eltér a „különórák” hazai szokásos rendszerezéseitől és némiképp a nemzetközi klasszifikációktól is, de amely – minden vitatható vonatkozásával együtt is – alkalmas arra, hogy elvezessen minket az árnyékoktatás szűken definiált fogalmáig.

Co-kurrikuláris, a hivatalos állami tantervek kereteit kiegészítő iskolai foglalkozások

Ezek nagyon változatos tartalmú és jellegű kiegészítő oktatási tevékenységek, amelyeknek közös jellemzője, hogy *a)* az iskola ajánlja fel; *b)* az iskola tanárai vagy meghívott oktatók tartják; *c)* ingyenesek vagy kis (gyakran szinte csak jelképes) összegbe kerülnek; *d)* önkéntes alapon működnek; *e)* a formális oktatás keretei között működnek ugyan, de sem szorosabban megfogalmazott jogszabály, sem a nemzeti alaptanterv vagy a kerettanterv nem szabályozza a tartalmi vagy formai jellemzőit; *f)* a tanulók nem kapnak osztályzatot; *g)* formai szempontokból nem befolyásolja a tanulók továbbhaladását az oktatásügyben. A magyar oktatásügyben legjellemzőbben az iskolai szakkörök, Japánban például a klubfoglalkozások (*Gordon Györi 1998*) tartoznak ide. A hazai szakirodalomban ezeket a foglalkozásokat jellemzően az iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozások csoportjába sorolják (*Pásku–Münnich 2000*).

Nem formális oktatási tevékenységek

Iskolán kívüli extrakurrikuláris foglalkozások

Ernyőfogalomként használva a hazai szakemberek (*Pásku–Münnich 2000*) gyakran minden iskolán kívüli oktatási formát idesorolnak, amikor iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatásról beszélnek: a hegedűórát éppen úgy, mint az edzéseket a sportklubban, a nyári

tehetséggondozó tábort, a magántanártól vett korrepetáló órát vagy a virágkötészeti tanfolyamot egy művelődési házban. Ehelyett azonban érdemes egy tagoltabb rendszerezést alkalmazni az extrakurrikuláris címszó alatt:

a) *Hozzájáruló képzések*

Ingyenes vagy szignifikánsan a jellemző piaci árak alatti képzések

Ezek ugyan alkalmasint hozzájárulnak az érintett tanulók formális oktatási rendszerekben történő elosztásához horizontálisan (azonos oktatási szinten intézmények és intézménytípusok között) és vertikálisan (az iskolafokokozatok között), és ezért egyénileg igen fontosak lehetnek, de olyan kisszámú tanulót érintenek, hogy oktatási-rendszer-szintű hatásuk nincs, illetve elhanyagolható. Ide tartozik – igaz, csak kevesek által kutatott jelenség (Kobakidze 2018) – ha például egy családtag gratis vagy jelképes összegeként korrepetál vagy tehetséggondozási értelemben fejleszt egy másik családtagot.

Alacsony költségbe kerülő vagy piaci árú, de nem az iskolai elméleti tantárgyakat lefedő képzés

Ezek olyan ingyenes, jelképes összegbe kerülő vagy akár piaci áron felajánlott foglalkozások, amelyek a formális oktatási intézményben tanuló diákok túlnyomó többségének az iskoláiban nem oktatott tudásterületeket fednek le. Ilyen lehet például egy cimbalomóra, sportolás egy egyesületben, filmesztétika tanfolyam egy művelődési házban, az EU által felajánlott multikulturális kommunikációt fejlesztő nyári tábor, egy egészségügyi tanfolyam a cserkészlet körében és hasonlók. Ezek a legtöbb tanuló számára gazdagító, nem pedig az oktatási rendszerekben való elosztásukat és továbbjutásukat elősegítő képzések. Egyénileg ezek a képzések is igen fontosak és akár elméleti jellegűek is lehetnek (például egy héber nyelvtanfolyamra járó középiskolás tanuló esetében, aki hebraisztika szakra szeretne jelentkezni az egyetemen), de ezek a képzések is olyan kisszámú tanulót érintenek, hogy oktatásrendszer-szintű hatásuk nincs, illetve elhanyagolható.

b) *Árnyékoltatás – az elméleti iskolai tudásterületeket lefedő, piaci árú magánoktatási tevékenységek*

Árnyékoltatás: szélesebben értve

Ezek a képzések szorosan követik a formális oktatás tartalmi igényeit, piaci szolgáltatások, az adott tanuló számára lényeges hatással bírhatnak az oktatási rendszerben való elosztásra, de oktatásrendszer-szinten ezeknek a hatása is elhanyagolható. Idetartozik például, ha egy tanuló fizika korrepetálásra jár egy erre szakosodott délutáni oktatási intézménybe, vagy biológiából, kémiából felkészíti őt egy magántanár a felvételire, mert a tanulói szelekció folyamatait ezek a tantárgyak csak nagyon kevés tanuló esetében befolyásolják lényegesen.

Árnyékoltatás: szűkebben értve

Ez a szűk szegmens azonban csak azt a három – némely esetben még további egy-két – tantárgyat tartalmazza, amelyek Mark Bray (1999) megközelítésében is az árnyékoltatás

lényegét adják. Ide ugyanis jellemzően csak azokat a piaci áron oktatott tantárgyakat lehet besorolni, amelyek a tanulók sokaságának a nemzeti oktatásügyek rendszerében, illetve adott esetben a globális oktatás világrendszerében történő horizontális és vertikális (képzéstípusok és oktatási fokozatok, illetve konkrét oktatási intézmények szerinti) elosztását döntően befolyásolják is. Ezek: a matematika, idegen nyelv (a világ legtöbb pontján az angol nyelv), illetve a(z) anyanyelvi) szövegértés, szövegalkotás.

Bray klasszikusnak tekinthető 1999-es leírása (*Bray 1999; Zhang–Bray 2020*) szerint árnyékoktatásként az az oktatási tevékenység azonosítható, amely

- *kiegészítő*, vagyis olyan tantárgyat fed le, amelyet az iskolákban szokásos módon oktatnak
- *piaci áron zajló privát* oktatási tevékenység
- az oktatási rendszer átfogó részében *elméleti, vizsgatantárgyként is alkalmazható tantárgyat* (angolban: examinable academic subject) fed le.

Mindezen jellemzőik mentén a co-kurrikuláris, illetőleg az extrakurrikuláris, de nem árnyékoktatási nem formális oktatási tevékenységek azért különíthetők és különítendőek is el mindattól, ami az árnyékoktatás körébe sorolható, mert csak ez az utóbbi oktatási tevékenységcsoport alkalmas arra, hogy az oktatási rendszer legfőbb szelekciós mechanizmusait érintő hatásán keresztül lényeges befolyással bírjon a formális tömegoktatási rendszerekre, és így a társadalmi egyenlőségi, méltányossági és stratifikációs folyamatokra (*Dawson 2010; Yung–Bray 2017*) is – akár a társadalmi stratifikációt egyenlőségelvű mivoltában segítő, akár azt negatívan torzító vonatkozásaiban.

Az oktatásipar (*EdTech*) mellett vagy annak részeként értve jelenleg kizárólag az árnyékoktatási szegmens az, amely a legmagasabb gazdasági szintekig képes lehetett és képes is volt industrializálódni, a tömegoktatási rendszerek megjelenése óta az első olyan oktatási szegmensként működni, amely képes lett a formális nemzeti oktatási rendszerek működését, az iskolai tanárok értékrendjét és viselkedésmódját lényegesen befolyásolni (*Qin et al. 2019¹*), mélyreható igazságérzeti és érzelmi hatásokat kiváltani a társadalom széles rétegeiben, de különösen a tanulók, szülők, tanárok és oktatáspolitikusok körében.

Mindezt úgy érte el az árnyékoktatás, hogy – szemben a nemzeti formális oktatási rendszerekkel, illetve az ezeket létrehozó személyekkel – az árnyékoktatásnak ismereteink szerint nincs világosan beazonosítható, koherens filozófiája, nem épül antropológiai nézetrendszerekre, nincs etikailag is megalapozott – mondjuk például Comenius elméletére emlékeztető – morális-teleologikus víziója az egyéni és társadalmi jóról és az ezek integrált eléréséhez vezető, kívánatos utakról az oktatás terén. Ha valami, önmagukban e jellemzők is indokolttá teszik az árnyékoktatással való behatóbb foglalkozást.

Az árnyékoktatás kutatásának első két évtizede

Az első évtized: a jelenség azonosítása, definiálása, alapvető jellemzőinek feltérképezése

Az árnyékoktatás jelenségének kutatása a privát oktatás kutatási irányvonalának meg erősödésével párhuzamosan (*Tooley 1999*), nagyjából az 1990-es években kezdődött

¹ E tanulmány lefordításáért szeretném köszönetemet kifejezni Pu Yu doktori hallgatómnak.

meg. Néhány, lényegében visszhangtalan, noha szakmailag fontos közleményt (George 1992; Hamechandra 1982; Hussein 1987; Inkei-Koncz-Pöcze 1988; Marimuthu et al. 1991; Rohlen 1980) követően Stevenson és Baker 1992-es cikkével (Stevenson-Baker 1992), illetve Mark Bray 1999-es könyvével (Bray 1999) indult fejlődésnek a téma kutatása. Ezek, illetve az ezt követő első évtized a jelenség pontosabb azonosításával és így definiálásával, Bakerék esetében a japán nemzeti, Bray esetében a globális terep feltérképezésével telt el.

Az első kutatási évtized további szerzői igyekeztek a jelenséget, lokálisan és általánosan azonosítani és definiálni azt, valamint arra törekedtek, hogy feltárják kialakulásának, elterjedésének történeti folyamatait, az egyes társadalmakban való jelenlétének szélességét, elterjedtségét, leírják különféle változatait, típusait, ezek fő funkcióit, egy sor demográfiai jellemzőjét, mint például az árnyékoktatás életkor/iskolafokozat szerinti jellemzőit, az árnyékoktatást igénybe vevő családok szociodemografikus jellemzőit, a fiúk és lányok közötti különbségeket az árnyékoktatás igénybevételével kapcsolatban, a települési jellemzőket. A kutatók igyekeztek feltárni az árnyékoktatás alapvető összefüggéseit a formális oktatási rendszerrel és azon belül különösképpen az oktatás horizontális és vertikális szelektációs elemeivel való összefüggéseit, kölcsönhatásait, összefüggéseit a nagyvolumenű nemzetközi összehasonlító oktatási eredményességkutatásokkal (eleinte még csak a TIMSS-szel, 2000-et követően a PISA-val is), illetve alkalmasint a hasonló nemzeti kutatásokkal, az árnyékoktatás gazdasági és pénzügyi vonatkozásait nemzeti, vállalászási, családi léptékekben, az árnyékoktatási rendszerek működésének kulturális tényezőit, mint például a tanulás értéke a társadalomban és a családok-egyének körében, az árnyékoktatásra adott politikai, oktatáspolitikai és általános társadalmi válaszokat (Zhang-Bray 2020).

A második évtized: bővítés, mélyítés, finomítás

Zhang és Bray (2020) összegzése szerint a kutatás második évtizede az első évtized globális képe után igyekezett feltárni az árnyékoktatás társadalmi-oktatási ökoszisztémáját annak átfogó és finomabban részletezett, közelképibb metszeteiben egyaránt, olyanféle témákat állítva a középpontba, mint például az árnyékoktatás összefüggését az iskolázás jelenségével, a szülői magatartással és a társadalmi-gazdasági fejlődés-folyamatokkal, az árnyékoktatásra vonatkozó oktatáspolitikai elméletét és gyakorlatát, a jelenség mélyebb szociológiai és gazdasági összefüggéseit, közöttük, a társadalmi csoportok hatalmi viszonyait az árnyékoktatás összefüggérendszerében, illetve a neoliberais és neoinstitucionalista ideológiák összefüggését az árnyékoktatással (Zhang-Bray 2020: 5).

Ugyanebben az évtizedben nagymértékben bővült az árnyékoktatás kutatómódszer-tana és kutatási eszköztára is (Bray-Kwo-Jokić 2015). A korábbi, pozitivistá jellegű kutatási megközelítés kvantitatív irányvonala mellé ekkoriban csatlakoztak be a kvalitatív és a kevert kutatási megközelítések is, amelyek jelentősen finomították az árnyékoktatás közelképi metszeteit a korábbiakhoz képest.

Mindezzel összefüggésben a kutatás tematikus bővülése is jelentős volt ebben az évtizedben. Egyre több kutatás irányult immár az árnyékoktatási kurrikulumokra (Kim-Jung 2019b), az árnyékoktatás szerepére a speciális képzési igényű tanulók esetében, például a tehetség gondozásban (Kim-Jung 2019a), az iskolai tanárok és az árnyékoktatási

tutorok identitás- és szakmaifejlődés-kérdéseire (Kobakidze 2018), az árnyékoktatás hatására a formális oktatásban tevékenykedő tanárok célrendszerére és módszertanára, a szülők és a tanulók elvárásrendszerére, az árnyékoktatás és a formális iskolák kapcsolatrendszerére (Enrich 2018), az oktatási innováció és az árnyékoktatás viszonyrendszerére, az addigi oktatáspolitikai reakciók hatásrendszerére, az árnyékoktatási szakmai csoportok érdekvédelmi stratégiáira és minőségvédelmi technikáira, a tanulók tanulási technikáira az árnyékoktatásban, a tanulási hibridizációra és más témákra. Valamint természetesen egyre többször tudtak a kutatók, szakemberek arra vonatkozóan is figyelmet fordítani, hogy az igazság, egyenlőség és méltányosság kérdéseit milyen módokon és hogyan befolyásolja az árnyékoktatás a társadalomban és az oktatásügyben.

Jelen tanulmányban természetesen meg sem kísérelhetjük, hogy az első két évtized kutatási eredményeit akár csak felsoroljuk, nemhogy részletesebben bemutassuk azokat. A továbbiakban csak jelzésszerűen van mód utalni néhány kutatási eredményre, és azokra is csak azzal a megszorítással, hogy bármelyik eredményre vonatkozóan fellelhetők akár teljesen ellentétes eredmények és értelmezések is. A kutatási eredmények tehát jócskán ellentmondásosak. Annyit azonban nagy biztonsággal ki lehet jelenteni, hogy Baker és Bray korai közleményei és a napjaink között eltelt két évtized során az árnyékoktatás az oktatáskutatás és oktatástudomány egyik legizgalmasabb és legdinamikusabban változó, lendületesen fejlődő területe lett.

Az árnyékoktatás kutatásának néhány eredménye

Általános elterjedtség

Az árnyékoktatás nemzetközi kutatásának legfontosabb eredménye az, hogy az adatokból világossá vált: az árnyékoktatás globális oktatásügyi jelenség, nem pedig csupán a konfucianus, gazdaságilag és oktatásügyben fejlett és hatékony kelet- és délkelet-ázsiai országok sajátossága (Gordon Györi 1998; Manzon–Areepattamannil 2014; Stevenson–Baker 1992), ahogy azt az első közlemények szerzői feltételezték. Érdemes megjegyezni, hogy bár az árnyékoktatást igénybe vevők korosztályos aránya a skandináv országokban alacsonyabb, mint szinte bárhol máshol a világon, azért az észak-európai országokban is jelen van. Sőt azt is tudjuk, hogy még ha kevéssé elterjedt is ebben a régióban, azért a felsőoktatásba való bejutás egyenlőségelvű esélyeit ezekben az országokban is figyelemreméltó mértékben képes befolyásolni (Kosunen 2018).

Településtípusok szerinti elterjedtség

Az árnyékoktatási kutatásokban, illetve a kutatási eredmények értelmezésében fontosak a területi szempontok. Globálisan, országonként, régióként és más településtipológiai jellemzők mentén vizsgálva is jelentős eltérések lehetnek az árnyékoktatás elterjedtsége, jellege, szociális különbségeket tükröző és más vonásai között. Jelenleg nem ismerünk olyan országot, amelyben a metropoliszok, nagyvárosok, városok kevesebb árnyékoktatási lehetőséget biztosítanak, mint a kisebb települések. Igaz, az online oktatási formák miatt változóban van a területi egyenlőtlenség. De ez nem változtat egyrészt azon, hogy a tanár és a tanuló személyes fejlesztésén alapuló kiegészítő magánoktatási szolgáltatásokhoz így is a városi-nagyvárosi tanulók jutnak könnyebben hozzá, másrészt nem

változtat azokon a társadalmi különbségeken, amelyek azt befolyásolják nagymértékben, hogy egy-egy tanuló mennyire jut vagy nem jut hozzá a tanulását támogató árnyékoktatási lehetőségekhez.

*Az árnyékoktatás kibontakozását segítő néhány strukturális,
kulturális és csoportpszichológiai tényező*

Ezek nagymértékben változnak országonként, oktatási rendszerenként. A strukturális elemek közül általában a vizsgarendszer meglétét szokták kiemelni (magyar adatokkal is: *Długosz 2017*). Vagyis miközben a vizsgarendszerek az oktatási egyenlőséget hivatottak szolgálni, paradox módon éppen ez az egyik faktora az oktatási egyenlőtlenséget növelni is tudó árnyékoktatási rendszerek létrejöttének, működésének és megerősödésének. Miközben azonban az oktatás vertikális rendszerlemei, vagyis az iskolafokokozatok közötti átmenet és az árnyékoktatási részvétel összefüggéseinek vizsgálata viszonylag gyakoribb volt az elmúlt két évtizedben, arra kevesebb figyelem irányult, hogy milyen összefüggés van az árnyékoktatás és a valamely iskolafokozaton megtalálható iskolatípusok választása között. Az e téren fellelhető adatok arra mutatnak, hogy a társadalmak közép- és afölötti rétegei számára az árnyékoktatás a minél magasabb presztízzsel rendelkező iskolatípusok és intézmények választásához hozzásegítő oktatási lehetőségként jelenik meg.

Mindamellet az árnyékoktatás jelenléte és piaci elterjedtsége, valamint e szegmens – olykor igencsak – agresszív piacpolitikája többféle racionális vagy csupán racionálisnak vélt döntéshelyzetbe sodorja a szülőket és a gyerekeket. Amikor ugyanis az árnyékoktatás egy társadalomban vagy annak valamely szegmensében elér egy arra a közösségre jellemző kritikus tömeget, akkor a tanulók és a szülők elkezdik úgy érezni, hogy a gyerekek lemaradnak az oktatási versenyben, ha nem vesznek részt annak a formális iskolai rendszeren kívüli, árnyékoktatási változataiban is (*Enrich 2018; Fülöp–Gordon Györi 2020*).

Ugyanakkor érdemes figyelni arra, hogy némelyik társadalomban az egyes társadalmi csoportok nem lényegesen különülnek el egymástól a tekintetben, hogy az oda tartozó gyermekek igénybe veszik-e az árnyékoktatási szolgáltatásokat vagy sem, sokkal inkább abban, hogy milyen intenzíven élnek ezzel a lehetőséggel, mennyire hatékonyan gondolt formáival élnek, milyen családi összköltségeket fordítanak erre az oktatási szegmensre. Feltehető, hogy abban, hogy a kelet-ázsiai országokban az árnyékoktatás igénybevétele valamennyi társadalmi csoportban és szegmensben sokkal szélesebb, mint például az észak-európai országokban, szerepet játszanak a kulturális tradíciók, a kulturális érték-, norma-, és hiedelemrendszerek is.

Az igénybe vevők jellemzői

Életkori jellemzők

Az árnyékoktatás igénybevételenek a tanulók életkorára vonatkozó jellemzői nagy változatosságot mutatnak társadalmanként, oktatási rendszerenként és kultúránként. Noha az óvodáskori árnyékoktatás jelensége is ismert (*Enrich 2018*), az árnyékoktatás igénybevétele inkább az iskoláskorhoz köthető – és azon belül legjellemzőbben a szelek-

ciós periódusok (felvételi vizsgák stb.) időpontjaihoz köthetően –, bár egyáltalán nem atipikus az egyetem alatti igénybevétele sem (Ceglédi és Szabó 2014).

Nemek szerinti eloszlás

A kutatások szerint több fiú jár árnyékoktatásba, mint lány (Bray 1999), bár egyes országokban ez kiegyenlített vagy éppen fordított arányú (Kassotakis–Verdis 2018). Általában, bár nem kizárólagos tendenciaként az tapasztalható, hogy a fiúk árnyékoktatására a családok többet költenek, mint a lányokéra. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy a fiúk közül többen szorulnak remediáló (korrepetáló) árnyékoktatási támogatásra, mint a lányok, másrészt az, hogy a családok hosszabb távú célok érdekében szívesebben költenek a fiúkra, mint a lányokra, akik később esetleg nagyobb valószínűséggel nem lesznek kenyérkeresők. Mindazonáltal e klasszikusnak tekinthető mintázat erősen függ az adott oktatási rendszer bizonyos összetevőitől, az adott oktatási környezet kultúrájától, hagyományrendszerétől, e környezet gazdasági jellemzőitől. Így aztán arra is találhatók példák, hogy inkább a lányok járnak árnyékoktatásba, kevésbé a fiúk (lásd pl. Polónyi 2020; Qin et al. 2019).

Társadalmi csoportok szerinti eloszlás

Noha a társadalomtudományi kutatások terén ma már sokan elvetik a klasszikus osztályelméleteket (Barbalet 1986), az árnyékoktatás-kutatók a kezdetek óta a felső osztályok, a középosztályok és a leszakadó társadalmi osztályok hármas osztatú rendszerében szokták elhelyezni az árnyékoktatás igénybevételének társadalmi csoportok szerinti jellemzőit. Ezek a felosztások szinte mindig azt mutatják, hogy a gazdagító árnyékoktatás nagy fogyasztója a saját társadalmi előnyeinek fenntartása és megerősítése érdekében a középosztály, míg a leszakadó csoportok vagy szignifikánsan kevésbé akarják és/vagy tudják igénybe venni az árnyékoktatási piac lehetőségeit, vagy inkább csak korrepetáló céllal, vagy alkalmasint a középosztályba jutás reményében a hosszabb távú, bizonytalan családi erőfeszítések lehetőségeként élni vele (Andor 1999).

Az árnyékoktatás igénybevételének osztályszempontú, nem ritkán Bourdieu tőkeelméleteire építő magyarázatát (Borudieu 2003; Entrich 2018; Tsiprakides 2018) olykor a kulturális elméletekkel igyekeznek kritizálni vagy cáfolni, jelezve, hogy egyes társadalmakban a kulturális forgatókönyvek gyakran felülírják a szülők oktatási döntéseinek a társadalmi osztályokba tartozásból következő logikáját. E kulturális logikák az oktatás minden lehetőségének minél teljesebb igénybevételére akár a reális anyagi lehetőségeiken is túlmutató áldozatok meghozatalára serkentik a szülőket (Lee 2006). Mindamellet érdemes felfigyelni arra, hogy e megközelítések elhanyagolják azt a hatást, miszerint egy-egy társadalmi csoporton belül az árnyékoktatás igénybevétele a plusz tanulási erőfeszítésnek köszönhetően végül is mégis csak meritokratikusan szerzett előnyökhöz és így egyfajta igazságos szelekcióhoz vezethet az oktatásban – az adott csoport kontextusában.

Az árnyékoktatás igénybevételének strukturális okai

Mint szó volt róla, a „magántanítás” történetileg egyáltalán nem új jelenség – történetileg valójában sokkal régebbi, mint a formális oktatás. Mindamellet a tömegessé válásának,

vagyis annak, hogy a társadalom különféle csoportjai a világ számos pontján nagy arányban veszik igénybe ezt a képzési szegmenst, jelentős strukturális okai vannak. Ezek közül elsődleges szerepet játszik az oktatás tömegessé válása a nemzeti tömegoktatási rendszerek kialakulásával, ami ugyanakkor szükségszerűen magával hozta a tömegoktatás által soha nem igazán megvalósítható, egyénre szabottabb tanítási formák tömeges igényét is. Az árnyékoktatás tömegességét, megerősödését kiváltó fontos strukturális elem a tömegoktatási rendszerekben elterjedt szelektációs mechanizmusok rendszere, különösen a vizsgarendszerek megjelenése (*Marimuthu et al. 1991*). Ezzel összefüggésben fontos az, hogy a felsőoktatás is tömegoktatássá vált a világ számos országában, és az ide – illetve ezen belül a lehető legjobb képző intézményekbe – való bejutás biztosítása a családok/gyerekek nagy tömegei számára fontos cél lett. Az árnyékoktatás tömegessé válását és industrializálódását befolyásoló tényezők között található az oktatási eredményességi rangsorok széles körű elterjedése az oktatás különböző léptékeiben, az iskolákon belüli és iskolák közötti mérésektől a nagy nemzeti és nemzetközi mérésekig és rangsorokig bezárólag (kompetenciamérés [*Szemerszki 2020*], TIMSS, PISA, egyetemi rangsorok és más összehasonlító mérések). Ezen a szálon haladva akár az is joggal mondható, hogy az árnyékoktatás robbanásszerű elterjedésének a komparatív pedagógiai mérések, kutatások – és azon belül éppenséggel akár maguk a komparatív árnyékoktatási kutatások – maguk is kiváltó elemei voltak.

De valószínűleg mindezeknél fontosabb, és persze másféle strukturális tényező az, hogy az elmúlt évszázadok során a felfelé irányuló társadalmi mobilitás döntő – de legalábbis egyik fontos – tényezőjévé vált az oktatásban elért eredményesség, amelyben az emberek nagy tömegei még akkor is joggal hihetnek, ha egyébként a hétköznapi élettapasztalataik ezzel sok esetben nem vágnak egybe. Mindamellett e hitnek a gyökerei az ázsiai társadalmakban jóval a formális oktatási rendszerek kialakulása előttre nyúlnak vissza (ld. a kínai vagy koreai versenyvizsgarendszereket; pl. *Kalmár 1995*).

Az árnyékoktatás jellemző formái, technikai eszközrendszere és módszertani eszköztára

Az árnyékoktatás legjellemzőbb – mondhatnánk: klasszikus – formája az egy az egyben, szemtől szemben történő individuális oktatás. De van, hogy két vagy több tanuló tanít egy tanár egyszerre. Ugyanígy előfordul osztálynyi tanuló egyszerre történő oktatása, vagy még nagyobb, akár többszáz fős csoportban történő oktatás. Az egyszerre oktatott tanulók létszámának bővülése azért is történhetett meg, mert az árnyékoktatás területén az 1980-as évekre nagy, ipari méretű cégek jelentek meg, amelyek az oktatás lehetőségeit fizikailag és technológiai szempontokból is ki tudták terjeszteni, például többszáz fős nagyelőadók használatával és hasonló módokon. Ezzel párhuzamosan a tanulói létszámok határait az 1980-as években a szatellit-, azóta pedig a digitális technika lényegében megszüntette, és az egyéni online oktatástól kezdve a nem számszerűen meghatározható tanulói létszámhatárig flexibilissé tette. Nem lényegtelen fejlemény, hogy ezzel együtt az árnyékoktatás igénybevételének idői határai is feloldódtak mindazon esetekben, ha nem valós idejű (szinkrón) tanítás történik. Hiszen a fizetett internetes tanítási szolgáltatásokat bármely tanuló bármikor igénybe veheti. Mindez azonban már az oktatástechnológia, az oktatásipar határterületein elhelyezkedő lehetőség

– és itt a két terület, az árnyékoktatás és az oktatásipar területe nehezen elválasztható módon összeér.

Ugyanakkor figyelmet érdemel, hogy az árnyékoktatási kutatások eddigi két évtizedében a tanítási módszerekről, az árnyékoktatási metodológiá(k)ról alig született alaposabb tudományos elemzés (a kevés kivétel között lásd *Kim–Jong 2019a*).

Az árnyékoktatás szolgáltatói oldala, különös tekintettel a tanárookra

Mint szó volt már róla, a szolgáltatást végzők spektruma a (gyakran nem bejelentett és így nem is adózó) egyéni magántanári szolgáltatóktól (*Bíró 2020; Dierkes 2010*) kezdve nagyipari, akár kontinenseken is átnyúló nemzetközi franchise oktatócégekig terjed. De akár milyen szerveződési szintről van is szó, az árnyékoktatás-iparnak ugyanúgy a tanárok a legfőbb aktorai, mint a formális tömegoktatásnak. Ezen belül azonban sokkal nagyobb és sokkal vegyesebb tanári összetétellel találkozunk. Az árnyékoktatási tanárok között ugyanúgy találhatunk képzett, mint képzetlen oktatókat (*Gordon Győri 1998; Kobakidze–Suter 2020*), praktizáló tanárokat (*Mayer 2003*), pályaelhagyókat vagy nyugdíjasokat, tanárképzésben részt vevő vagy más felsőoktatási hallgatókat (*Ceglédi–Szabó 2014*), vagy akár középiskolás diákokat (*Bankó 2009; Ho Nga Hon 2010*).

Éppen az árnyékoktatás piaci jellege miatt az árnyékoktatásban kialakult a tanárok egy új csoportja: az úgynevezett sztártanárok. A sztártanárság alapja természetesen ugyanúgy a népszerűség, mint a formális oktatásban a kedvelt tanárok esetében, de a sztártanárok jövedelme minden létező oktatási hagyománytól különböző nagyságrendű (nemritkán éves szinten több millió dollár [*Kim–Jung 2019a*]), a tanítványaik köre pedig ennek megfelelően ugyancsak messzemenően szélesebb, mint bármely közoktatási tanáré. Egy sztártanár ugyanúgy felépített és marketingelt/menedzselte termék, mint például egy popsztár, és a produktumain – vagyis a tanítási óráikon – olykor ugyanúgy nagylétszámú háttér csapatok dolgoznak, mint a popsztárok produktumain.

Az árnyékoktatás és a formális tömegoktatás kölcsönhatásai

Az árnyékoktatás és a formális oktatás kölcsönhatásai nagyon széles körűek, ennek megfelelően széleskörűen kutattak is. Ezen a téren negatív és pozitív kölcsönhatásokról ugyanúgy beszélhetünk, mint nehezen megítélhető kölcsönhatásokról. Egyrészt az árnyékoktatást igénybe vevő tanulók általános, de nem kizárólagos tapasztalata szerint az árnyékoktatási tanárok jobban el tudják magyarázni a tananyagot és ezzel elősegíteni a tanuló iskolai munkáját is, mint a formális oktatásban dolgozó tanárok (*Kim–Jung 2019a; Qin et al. 2019*). Viszont azokban az országokban, ahol nagyon alacsony a tanárok jövedelme, nem ritka, hogy a saját osztálytermi tanítványaikat oktatják a tanárok délutánonként árnyékoktatási tanárként. Annak érdekében, hogy ez a piaci lehetőségük működjön és így megfelelő jövedelemre tegyenek szert, egyéb etikátlan technikák mellett (*Ghosh–Bray 2020*) a tanárok akár vissza is tartják a tananyag egy részét a közoktatási óráikon. Van ország, ahol a diákok hamis orvosi papírral eltávoznak napközben az oktatási intézményükből, hogy egy árnyékoktatási intézményben töltsék tanulással a délelőttjüket. Mindez súlyos etikai kérdéseket vet fel a főáramú oktatásban, de egyébként is.

Ugyanakkor az árnyékoktatási szolgáltatások és a főáramú oktatás nem feltétlenül csak versenyeznek egymással, hanem közös érdekek mentén akár együtt is tudnak mű-

ködni. Ennek egyik nem ritka formája például az, hogy árnyékoktatási intézmények pályaválasztási szolgáltatást nyújtanak a főáramú oktatási intézményeknek is (természetesen saját piaci előnyszerzés érdekében is).

Az árnyékoktatás eredményessége

Ez a kérdés már az árnyékoktatással foglalkozó legelső kutatási közleményekben megjelent (Marimuthu et al. 1991; Stevenson–Baker 1992), és azóta is az egész kutatási irány egyik alapvető témája. Talán zavarba ejtő módon mégis azt kell mondani, hogy valójában erre a kérdésre nem tudunk pontos választ adni – és ennek többféle oka is van.

Egyrészt nem teljesen tisztázott kutatásilag, hogy milyen adatokat keresnek is szakemberek, amikor az eredményesség adatait keresik: A tanulók évközi osztályzatait? Felvételi eredményeik mutatóit? Versenyeredményeket? Attitűdváltást? Rövid vagy hosszú távú különbségeket?

Másrészt mint az oktatáskutatás egyéb területein is – főleg ha hosszú távú eredményváltozásokat nézünk – az árnyékoktatás lehasítása minden más befolyásoló tényezőtől lényegében lehetetlen, bármilyen finom számítási és elemzési módszerekkel dolgozzanak a kutatók. Valamint sokkal könnyebb együttjárásokat, mint valódi ok-okozati tényező-rendszereket feltárni ezen a téren (is).

Végül: mint szó volt róla, az árnyékoktatás maga is olyan sokféle fajta képzés- és tanulóit-tanári aktivitástípusra oszlik, hogy valójában nem lehet megmondani, hogy az árnyékoktatás mint olyan mennyire hatékony, legfeljebb csak annyit lehetne mondani, hogy a sokféle árnyékoktatás ilyen vagy olyan változata ilyen vagy olyan körülmények között milyen hatást látszik kifejteni.

Mégis az mondható, hogy a kutatók tendenciaszerűen inkább azt találják, hogy valamennyi pozitív hatása van az árnyékoktatásnak. De lehet, hogy a téma megközelítésének nem is ez az igazán adekvát kutatói iránya, hanem inkább az, hogy hisznek-e benne a szülők és a tanulók, vagyis a fogyasztók, vagy sem. Végül is az magyarázza az árnyékoktatás sikerességét, hogy különféle okokból, de a fogyasztók többsége hisz e szolgáltatás hatékonyságában (még akkor is, ha természetesen mindig vannak olyan fogyasztók e téren is, akik végül is csalódnak abban, amit a várt szolgáltatástól kaptak [Kim–Jung 2019a]).

Az árnyékoktatás szabályozása

Az árnyékoktatás-kutatás egyik fő területe az árnyékoktatás szabályozásának kérdése. Ennek egyik fontos, de korántsem kizárólagos oka az, hogy a terület vezető szakembere, Mark Bray az összehasonlító pedagógiatudomány művelésén túl az oktatáspolitikai nemzetközi vezető szakembereinek egyike. A szabályozás kérdése nagyon összetett és bonyolult kérdés, amelyben szorosán értett oktatáspolitikai tényezők éppúgy jelen vannak, mint gazdasági, jogi, társadalompszichológiai, kulturális és még számos más tényező. Mark Bray és Kwo (2014) a szabályozás számos formáját és lehetőségét tárták fel, illetve fogalmazták meg; Zhang (2019) pedig a mai kínai gyakorlatot mutatja be a szabályozás terén. E technikák bemutatása jelen tanulmány terjedelmi keretei között nem lehetséges, ezért csak két érdekes vonatkozást említünk most.

Az egyik említésre méltó vonatkozás az, hogy az árnyékoktatást formális jogi eszközökkel lehetetlen betiltani, noha többször megkísérelték már. Dél-Koreában kétszer is nagyon szigorú törvények segítségével próbálták megszüntetni, de ez az igyekezet mindkét alkalommal megbukott (*Kim–Jung 2019a*). Valószínűleg ugyanúgy nem lehet betiltani, mint ahogy az emberek közötti gazdálkodást sem, amely a formális gazdaságokat szabályozó korlátok mellett ugyancsak nagy szélességben működik a társadalmakban, és még egészen szélsőséges társadalmi körülmények között sem szűnik meg, sőt. Egy másik fontos ismeret erről a kutatási területről az, hogy az állami jogi szabályozáson kívül létezik a terület szabályozásának egy másik fajtája is: a szakma céhszerű önszabályozása (*Bray–Kwo 2014*). Ennek célja egyébként elsősorban a piaci szolgáltatás színvonalának megtartása és emelése, az ezt veszélyeztető vagy elérni nem tudó cégek és személyek kiszűrése.

Az árnyékoktatások kutatásának még számos olyan területe van, amelyre vizsgálatok, tanulmányok tucatjai vonatkoznak évente, de amelyekre a terjedelmi lehetőségek miatt e tanulmányban nincs mód kitérni. Ilyen például az árnyékoktatás oktatásgazdaságtana (*Polónyi 2020*).

Következtetések

Az árnyékoktatás megítélése nagyon szélsőséges. Igazi „szépség és szörnyeteg” jelensége ez az oktatás világának. Míg egyesek élőszködőnek és az oktatásügyek betegségének tekintik (*Kassotakis–Verdis 2018*), addig mások a társadalom oktatási autonómiájának megnyilvánulását látják benne az állami oktatásügyek ellenében (*Ural 2012*). Noha mindkét szélsőség kapcsán jelentős szakmai és társadalmi érvek és ellenérvek hozhatók fel, valószínűleg érdemesebb úgy kezelni ezt a jelenséget, mint aminek a hatása igen sokféle lehet, már csak annak a társadalmi és oktatási térnek a sokfélesége miatt is, amelyben az árnyékoktatási rendszerelemek maguk is működnek a világ legkülönfélébb pontjain. Az árnyékoktatás-kutatás egyértelműen feltárta, hogy a 20–21. században az oktatás globális folyamatai a formális oktatási rendszereket körülvevő társadalmi aktivitás soha nem látott bővülését hozták magukkal. Érdemes felfigyelni arra, hogy az oktatási tér ilyen szintű, bővülő tagolódása nagyrészt tervezetlen, spontán és ellentmondásokkal teli folyamatok eredményeként zajlott le, hasonlóan ellentmondásokkal teli lehetőségeket hozva létre.

Mindazonáltal e folyamatok tervezetlensége nem jelenti azt, hogy az oktatási szakembereknek, oktatáspolitikusoknak, kutatóknak vagy más résztvevőknek a jelenség mélyebb megértése mellett ne lehetne aktív tevékenységet is folytatniuk az árnyékoktatás működésének és hatásrendszerének befolyásolásában. Mark Bray írásában bőven találunk oktatáspolitikai példákat és javaslatokat az árnyékoktatás szabályozására (*Bray–Kwo 2014*). De további lehetőségek is léteznek. Ilyen például az élethossziglani tanulás támogatási rendszereinek (lifelong guidance; LLG; lásd pl. *Borbély–Pecze–Kovács–Répáczki 2012*) célzott kiterjesztése oktatásitér-szakértők (ennek egy változatát lásd *Silber 1972*; idézi *Setényi 2020*) bevonása segítségével a hátrányos helyzetű csoportokra annak érdekében, hogy az egyre komplexebbé váló oktatási ökoszisztémában az e csoportokba tartozó személyek is hatékonyan ismerhessék ki magukat és hatékonyan dönthessenek az idevonatkozó kérdésekben. Ennek anyagi keretét a felhasználók számára a Magyarországon ritkán szóba hozott, de a világ számos táján alkalmazott, és az egyéni tanulási utak kialakításában az árnyékoktatás igénybevétele vonatkozásában is megfontolandó

lehetőségeket magában hordozó oktatási csekkkel (Bray 2017; Doherty–Dooley 2018; Kobayashi 2018; Murnane et al. 2017) is meg lehetne teremteni. Mindennek szakmai tudományos hátteréül pedig a gazdasági viselkedéstudományhoz (Samson 2017) vagy a földrajzi viselkedéstudományhoz (Montello 2018) hasonlóan létre kell hozni az oktatási viselkedéstudományt (educational behavior science). Bourdieu (1984) habituselméletéből kiindulva ez komplex rendszerként tekint az oktatási térben történő tanulási és tanítási tevékenységekre, döntésekre és aktivitásokra, amelyeket a rendszerpercepciók és -értelmezések egyénileg integrált és interiorizált, ugyanakkor kulturálisan konstruálódó, társadalmicsoport-hatásoknak kitett különféle változatai mozgatnak az oktatási életút teljes hosszában (LLL), szélességében (LWL) és mélységében (LDL) (Bélanger 2016).

IRODALOM

- BANKÓ, M. (2009) Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében. A Pannon Egyetem nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzetek szakmai életútjának néhány jellemzője. Doktori értekezés. *Kézirat*.
- BARBALET, J. M. (1986) Limitations of Class Theory and the Disappearance of Status. The Problem of the New Middle Class. *Sociology*, Vol. 20. No. 4. pp. 557–575.
- BÉLANGER, P. (2016) *Self-construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. Montreal, Les Presses de l'Université de Montreal.
- BÍRÓ Zs. H. (2020) Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 243–260.
- BORBÉLY-PECZE T. B., KOVÁCS T. & RÉPÁCZKI R. (2012) *Az életpálya-tanácsadási (Lifelong Guidance) szakpolitikai és szolgáltatásmodell az új évezredben*. http://www.munkaugyiszemle.hu/sites/default/files/borbely_et_0.pdf [Letöltve: 2020. 05. 17.]
- BOURDIEU, P. (1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (2003) Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: MELEG Cs. (ed.) *Iskola és társadalom*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó. pp. 73–88.
- BRAY, M. (1999) *The Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- BRAY, M. (2017) Schooling and Its Supplements. Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, Vol. 61. No. 3. pp. 469–491.
- BRAY, M. & KWO, O. (2014) *Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- BRAY, M., KWO, O. & JOKIĆ, B. (2015) Introduction. In: M. BRAY, O. KWO & B. JOKIĆ (eds) *Researching Private Supplementary Tutoring. Methodological Lessons from Diverse Cultures*. Springer. pp. 3–19.
- CEGLÉDI T. & SZABÓ A. É. (2014) Középiszkolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In: CEGLÉDI T., GÁL. A. & NAGY Z. (eds) *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás részére*. Debrecen, Center for Higher Education Research & Development.
- DAWSON, W. (2010) Private Tutoring and Mass Schooling in East Asia. Reflections of Inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 11. No. 1. pp. 14–24.

- DIERKES, J. (2010) Teaching in the Shadow. Operators of Small Shadow Education Institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 11. No. 1. pp. 25–35.
- DŁUGOSZ, P. (2017) Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech. *Kwartalnik Pedagogiczny*, Vol. 244. No. 2. pp. 108–133.
- DOHERTY, C. & DOOLEY, K. (2018) Responsibilising Parents. The Nudge Towards Shadow Tutoring. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 39. No. 4. pp. 551–566.
- ENTRICH, S. R. (2018) *Shadow Education and Social Inequalities in Japan. Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Springer.
- GEORGE, C. (1992) Time to Come out of the Shadows. *Straits Times*, No. 4. (April) p. 28.
- GHOSH, P. & BRAY, M. (2020) Schools Systems as Breeding Grounds for Shadow Education. Factors Contributing to Private Supplementary Tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12412> [Letöltve: 2020. 05. 21.]
- GORDON GYŐRI J. (1998) Mitől hatékony még a japán oktatás. A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 98. No. 4. pp. 273–317.
- GORDON GYŐRI J. (2008) Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 253–274.
- GORDON GYŐRI J. (2020) Shadow Education. Opportunity for Development. *European Journal of Education*, Vol. 55. No. 3. pp. 305–310.
- FÜLÖP M. & GORDON GYŐRI J. (2020) Magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékoktatás és a verseny kapcsolatáról. Megjelenés alatt.
- HO NGA HON, H. K. (2010) Hong Kong's Shadow Education. Private Tutoring in Hong Kong. *The Hong Kong Anthropologist*, Vol. 4. No. 10. pp. 62–85.
- HUSSEIN, M. G. A. (1987) Private Tutoring. A Hidden Educational Problem. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 18. No. 1. pp. 91–96.
- IMRE A. (2020) Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán és iskolán kívüli tanulás az általános iskolában. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 222–242.
- INKEI P., KONCZ G. & PÖCZE G. (1988) *The Diversification of the Educational Field in Hungary*. Paris, Unesco International Institute for Educational Planning.
- JÓZSA K. & NIKOLOV M. (2005) Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 3. pp. 307–337.
- KALMÁR É. (1995) A kínai vizsgarendszer. *Educatio*, Vol. 4. No. 3. pp. 501–511.
- KASSOTAKIS, M. & VERDIS, A. (2018) Shadow Education in Greece. Characteristics, Consequences and Eradication Efforts. In: M. BRAY, A. E. MAZAWI & R. G. SULTANA (eds) *Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Sense Publishers. pp. 93–113.
- KIM, Y. CH. & JUNG, J. (2019a) *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan.
- KIM, Y. CH. & JUNG, J. (2019b) Conceptualizing Shadow Curriculum. Definition, Features and the Changing Landscapes of Learning Cultures. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 51. No. 2. pp. 141–161.
- KOBAKIDZE, M. N. (2018) *Teachers as Tutors. Market Dynamics in Georgia*. Springer.
- KOBAKIDZE, M. N. & SUTER, L. (2020) The Global Diversity of Shadow Education. *European Journal of Education*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12411> [Letöltve: 2020. 05. 21.]

- KOBAYASHI, Y. (2018) *The Effect of Shadow Education Vouchers after the Great East Japan Earthquake. Evidence from Regression Discontinuity Design*. Tokyo, Reiti.
- KOSUNEN, S. (2018) Access to Higher Education in Finland. Emerging Processes of Hidden Privatization. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 4. No. 2. pp. 67–77.
- LEE, S. (2006) Prestige-oriented View of College Entrance and Shadow Education in South Korea. Factors Influencing Parental Expenditures on Private Tutoring. Doctoral thesis. Kézirat.
- MANZON, M. & AREEPATTAMANNIL, S. (2014) Shadow Educations. Mapping the Global Discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34. No. 4. pp. 389–402.
- MARIMUTHU, T., SINGH, J. S., AHMAD, K., LIM, H. K., MUKHERJEE, H., OSMAN, S., CHELLIAH, T., SHARMA, J. R., SALLEH, N. M., YONG, L., LIM, T. L., SUKUMARAN, S., THONG, L. K. & JAMALUDDIN, W. (1991) *Extra-school Instruction, Social Equity and Educational Quality [in Malaysia]*. Singapore, International Development Research Centre.
- MAYER J. (2003) A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 53. No. 7–8. pp. 70–87.
- MONTELLO, D. R. (2018) *Handbook of Behavioral and Cognitive Geography*. Edward Elgar Publishing.
- MURNANE, R. J., WALDMAN, M. R., WILLETT, J. B., BOS, M. S. & VEGAS, E. (2017) *The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile*. Inter-American Development Bank Education Division.
- PÁSKU J. & MÜNNICH, Á. (2000) Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, Vol. 100. No. 1. pp. 59–77.
- POLÓNYI I. (2020). Az árnyékoltatás oktatásgazdasági közelítésben. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 188–204.
- QIN, L., QIN, Y., CHI, M. & MA, J. (2019) 影子教育研究的发展脉络探析 [Az árnyékoltatás kutatásának története.] *教育学术月刊*, No. 5. pp. 70–77, 95.
- ROHLEN, THOMAS P. (1980) The Juku Phenomenon. An Exploratory Essay. *Journal of Japanese Studies*, Vol. 6. No. 2. pp. 207–242.
- SAMSON, A. (2017, ed.) *The Behavioral Economics Guide 2017* (with an Introduction by Cass Sunstein). <http://www.behavioraleconomics.com> [Letöltve: 2020. 05. 17.]
- SETÉNYI J. (2020) Az „árnyékoltatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 261–278.
- SILBER, K. H. (1972) The Learning System. A New Approach to Facilitating Learning Based on Freedom. *The Future and Educational Technology*. http://www.iirp.edu/images/pdf/92906_THE_LEARNING_SYSTEM7.pdf [Letöltve: 2020. 05. 17.]
- STEVENSON, D. & BAKER, D. (1992) Shadow Education and Allocation in Formal Schooling. Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*. Vol 97. No. 6. pp. 1639–1657.
- SUTER, L. E. (2016) Outside School Time. An Examination of Science Achievement and Non-cognitive Characteristics of 15-year Olds in Several Countries. *International Journal of Science Education*, Vol. 38. No. 4. pp. 663–687.
- SZEMERSZKI M. (2020) Különórák az iskolában és az iskolán kívül. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 205–221.
- SZÉNAY M. (2003) A diákok „munkaideje”. In: Mayer J. (ed.) *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. <http://ofi.hu/tudastar/tanulokmunkaterhei/diakokmunkaideje> [Letöltve: 2020. 05. 17.]

- TOOLEY, J. (1999) *The Global Education Industry. Lessons from Private Education in Developing Countries*. London, The Institute of Economic Affairs.
- TSIPLAKIDES, I. (2018) Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece. The Case of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, Vol. 7. No. 1. pp. 71–93.
- URAL, A. (2012) The Dershane Business in Turkey. Neoliberal Transformation of Education in Turkey. In: K. İnal & G. Akkaymak (eds) *Neoliberal Transformation of Education in Turkey. Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. Springer. pp. 151–163.
- ZHANG, W. (2019) Regulating Private Tutoring in China. Uniform Policies, Diverse Responses. *ECNU Review of Education*, Vol. 2. No. 1. pp. 25–43.
- ZHANG, W. & BRAY, M. (2020) Comparative Research on Shadow Education. Achievements, Challenges and the Agenda Ahead. *European Journal of Education*. Vol. 55. No. 3. pp. 322–341.
- YUNG, K. W. H. & BRAY, M. (2017) Shadow Education. Features, Expansion and Implications. In: T. K. C. TSE & M. LEE (eds) *Making Sense of Education in Post-handover Hong Kong. Achievements and Challenges*. London, Routledge. pp. 95–111.

AZ ÁRNYÉKOKTATÁS OKTATÁSGAZDASÁGI KÖZELÍTÉSBN

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

A tanulmány először az árnyékgazdaságot, valamint annak egyik sajátos magyar változatát a második gazdaságot definiálja, majd az árnyékoktatást ehhez viszonyítva igyekszik meghatározni, s a két jelenség közötti összefüggést vizsgálni.

Ezt követően az árnyékoktatás formáit tekinti át az írás. Majd a különböző gazdasági elméletek és megközelítések aspektusából veszi górcső alá az árnyékoktatást.

A tanulmány befejezésül megállapítja, hogy az árnyékoktatás lényegében a piac reagálása a hivatalos oktatási rendszer olyan sajátosságaira, mint az egyéni igények és képességek különbségeinek kezelésére való képtelenség vagy azoknak szándékos egalitárius kezelése, továbbá annak alacsony színvonala. Az árnyékoktatás individualizációs hatása egyben a különböző társadalmi háttérű tanulók – akik gazdasági lehetőségei okán eltérő mennyiségű árnyékoktatás igénybevételére képesek és hajlandók – eltérő képességszintjének, tanulmányi teljesítményének forrása. Ezzel a társadalmi különbségek átszarmaztatásának egyik eszköze, amit az állam, az oktatáspolitikai sohasem tud megakadályozni, legfeljebb tompítani.

Kulcsszavak: árnyékoktatás, árnyékgazdaság, társadalmi egyenlőtlenségek

The study first defines the shadow economy and (in its peculiar Hungarian version) the second economy. The writing then defines and examines shadow education relative to the shadow economy.

Subsequently, the writing reviews the forms of shadow teaching. It then focuses on shadow education from the perspective of various economic theories and approaches.

The study concludes that shadow education is essentially a market response to the characteristics of the formal education system: that public education is unable to address individual needs and abilities, or that it deliberately egalitarianly treats everyone, or that public education is of low quality. At the same time, the individualisation effect of shadow education is also a source of different levels of ability and academic achievement of students from different social backgrounds (who are able and willing to use different amounts of shadow education due to their economic opportunities). Thus, shadow education is one of the means of transplanting social differences, which the state, education policy, can never prevent, but only mitigate.

Keywords: shadow education, shadow economy, social inequalities

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

Bevezetés

Ez az írás (oktatás)gazdasági szemüvegen keresztül vizsgálja az árnyékképzést vagy árnyékoktatást (shadow education), amelyet ezeken kívül a vonatkozó irodalom elég sok néven illet, pl. *private tutoring* vagy *private supplementary tutoring*, ami lényegében mindegyik magánoktatást jelent, amely az iskolarendszeren kívül folyik. (A magánoktatás szó magyarul inkább az alternatív iskolákat jelenti, de itt az iskolarendszeren kívüli magánképzések jelentéssel fogjuk használni, esetenként a privát tutorálás, privát oktatás szóval felváltva.)

Először az árnyékgazdaság és az árnyékoktatás viszonyát vizsgáljuk meg, majd az árnyékoktatás fajtáit tekintjük át, végül pedig a jelenség humán tőkére gyakorolt hatásával és a jelenséget elemző közgazdasági elméletekkel foglalkozunk.

Az árnyékgazdaság és árnyoktatás

Az árnyékgazdaságot, amelyet néha informális, rejtett, fekete, párhuzamos, másodlagos vagy földalatti gazdaságnak (vagy szektornak) is neveznek, Hart (2008) úgy határozza meg, *mint olyan gazdasági tevékenységet, amely a bürokratikus állami és magánszektorbeli intézmények keretein kívül zajlik. Ibrig és Moe (2004) tanulmánya olyan szektorként határozza meg, amely legális javakat állít elő, de nem felel meg a kormány rendeleteinek* (idézi Elgin–Oztunali 2012).

Az árnyékgazdaságot a közgazdasági irodalom alapvetően az adómegkerülés aspektusából definiálja. A nem megfigyelt gazdaságnak (Non-Observed Economy) vagy árnyékgazdaságnak olyan kategóriáit különböztetik meg, mint a „szándékosan nem regisztráló termelők” (producers deliberately not registering), „szándékosan téves jelentést benyújtó termelők” (producers deliberately misreporting), „fel nem mért jogi személyek” (legal persons not surveyed) stb. (lásd Adair 2012).

Az IMF közelmúltban kiadott anyaga (Medina–Schneider 2018) úgy definiálja az árnyékgazdaságot, hogy az „magában foglal minden olyan tevékenységet, amelyet monetáris, szabályozási és intézményi okokból elrejtene a hivatalos hatóságoktól. A monetáris okok között szerepel az adók és minden társadalombiztosítási járulék fizetésének elkerülése, a szabályozási okok között szerepel a kormányzati bürokrácia vagy a szabályozási keret terheinek elkerülése, míg az intézményes okok között szerepel a korrupciós törvény, a politikai intézmények minősége és a gyenge jogállamiság.”

Az árnyékgazdaság terjedelmének mérése meglehetősen nehéz – hiszen az árnyékban működő tevékenységről van szó –, ennek ellenére számos módszerrel próbálják azt meghatározni. Az IMF 2018-as kiadványa alapján (Medina–Schneider 2018) az 50 legfejlettebb ország¹ között 2015-ben Brazília és Oroszország állt az élen a GDP harmadát kitevő árnyékgazdasággal, és Hollandia, Németország, az USA és Svájc állt a végén 8%-nál kisebb aránnyal. Magyarország 20,5%-kal a 17. volt Bulgária és Szlovénia között.

¹ A kiadvány 150 országra adja meg az árnyékgazdaság terjedelmét a GDP-hez viszonyítva, – itt most az 50 legfejlettebb ország adatairól van szó, ami az OECD-, az EU- és a G20-országokat jelenti együttesen.

Ha hosszabb idő távlatában nézzük, akkor Magyarországon az árnyékgazdaság a 80-as években 27–32% körül² volt, ami az ezredfordulóra 25% körülire mérséklődött, s a 2010-es évek közepén 20% lett.

A hazai szakirodalomban a második gazdaság kutatása nyert jelentős teret a rendszer-váltást megelőzően. A második gazdaság „definíciója szerint [...] magában foglal minden olyan termelő és elosztó tevékenységet, amely eleget tesz a következő két kritériuma egyikének: a) *magánhaszon szerzésére irányul*, b) *sérti a fennálló jogrendet.*” (Grossman [1977/1982]: 245, idézi Sik 1996 – kiemelés PI.) Grossman egyik követője Bruno Dallago inkább a nem hivatalos gazdaság meghatározására a földalatti gazdaság fogalmat használja, ami a *javak és szolgáltatások szervezetlen (nem hivatalos) kínálatát* jelenti (Sik 1996).

„Amikor a hetvenes évek végén Magyarországon gondolkodni kezdtek a később második gazdaságnak elkeresztelt jelenségről, akkor [...] szinte magától értetődő volt a második gazdaság kifejezés választása” – írja Sik (1996), majd hozzáteszi, hogy „igaz, legszívesebben a magángazdasági szféra fogalmat használták volna”. „Mindazonáltal a második gazdaság fogalma nem pusztán átvétele a grossmani definíciónak. Részben egyszerűbb annál (minden munka, ami nem a szocialista szektorban folyik és minden jövedelem, ami nem itt kerül elosztásra, a széles értelemben vett második gazdaságba tartozik), részben bonyolultabb nála (háromdimenziós tipológia épül a fogalomba sorolt sokszínű jelenség-együttes elrendezésére).” (Sik 1996: 708.)

A második gazdaság tehát olyan árnyékgazdaság, ami az államszocialista rendszer ideológiája nyomán szorul árnyékba.

Egyes kutatók szerint az árnyékgazdaság megjelenése torzítja a humántőke növekedését ösztönző eszközök alkalmazását (Ciutiene et al. 2015). Az árnyékgazdaság ugyanis csökkenti az állami termelékenység átlagos szintjét, ezáltal pedig egy ország növekedését. Az általános elgondolással ellentétben az empirikus tanulmányok kimutatták, hogy amikor a hivatalos gazdasági tevékenység mennyisége növekszik, az árnyékgazdaság is növekszik. Ezért az árnyékgazdaság társadalmi romlást is okozhat (Ciutiene et al. 2015).

Az árnyékoktatás széles körben ismert kutatója, Mark Bray magánkézben lévő kiegészítő oktatásként határozza meg az árnyékoktatást. Mint írja, az ilyen kiegészítő oktatást széles körben árnyékképzésnek nevezik. A metaforát azért használják, mert sok oktatás utánozza a mainstream iskolarendszert. Ha egy új tantervet vagy értékelési módot vezetnek be a mainstreamben, akkor az idővel az árnyékban is megjelenik. Ahogy a mainstream bővül, az árnyék is növekszik (Bray 2011).

Fontos hozzátenni, hogy az árnyékképzés elsősorban a magánkézben lévő oktatás, amely profitszerzésre irányul és nem nonprofit elven vagy jótékonyaságból működik (Kim–Jung 2019). – (Később kitérünk az árnyékképzés formáira.)

A meghatározásból is adódik, hogy az árnyékoktatás *nem a teljes hányada* – sőt *lehetőséges, hogy csak kisebb hányada* –, része az árnyékgazdaságnak *gazdasági értelemben*. Ugyanakkor, mint Bray írja, sok szereplő szándékosan kerüli az átláthatóságot Bray (2011), illetve több nemzetközi szerzőre hivatkozik, akik az árnyékoktatást a „szürke gazdaság” részének tekintik. (Uo.) Aurini és Davies úgy fogalmaz, hogy „a privát tutorálás a kiegészítő oktatás egy formája, amely nem versenyez közvetlenül az állami iskolákkal. Az oktatók inkább egy rés piacot faragtak a közrend szélén, extrasegítséget

² Az IMF-tanulmány szerint 1991-ben 31,9% volt (Medina–Schneider 2018), egy másik tanulmány szerint 1981-ben 25,3%, 1991-ben 27,0% (Ceyhan–Öztunali 2012).

1. táblázat: Az árnyékoktatás jellemzői PISA 2009 alapján és az árnyékgazdaság terjedelme az OECD-országokban

| | Árnyékoktatást használók aránya | Gazdasági, szociális, kulturális státus | | | Oktatási teljesítmény | | | Az árnyékgazdaság aránya a GDP-hez viszonyítva | | | |
|--------------------|---------------------------------------|--|---------|-------|-----------------------|---------|-------|---|------|------|------|
| | | Alacsony | Közepes | Magas | Alacsony | Közepes | Magas | 2006 | 2009 | 2012 | 2015 |
| Ausztrália | 22,9 | 19,8 | 21,7 | 27,3 | 25,1 | 20,6 | 23,1 | 11,7 | 9,4 | 9,8 | 8,1 |
| Ausztria | 31,3 | 27,5 | 30,0 | 36,4 | 32,6 | 32,3 | 28,9 | 8,3 | 9,7 | 8,4 | 9,0 |
| Belgium | 23,4 | 19,0 | 23,1 | 28,0 | 25,6 | 26,4 | 18,1 | 20,7 | 18,7 | 18,3 | 17,8 |
| Kanada | 21,6 | 19,0 | 21,7 | 24,1 | 29,2 | 19,8 | 15,7 | 12,9 | 12,3 | 11,3 | 9,4 |
| Csehország | 45,7 | 43,7 | 45,1 | 48,4 | 49,2 | 45,4 | 42,6 | 13,1 | 13,5 | 11,5 | 10,5 |
| Dánia | 18,4 | 23,5 | 16,4 | 15,2 | 31,7 | 14,7 | 8,8 | 12,7 | 16,3 | 15,5 | 14,7 |
| Franciaország | 42,4 | 39,3 | 38,9 | 48,9 | 42,4 | 43,9 | 40,9 | 13,3 | 13,9 | 12,1 | 11,7 |
| Németország | 35,5 | 33,4 | 36,0 | 37,1 | 40,3 | 36,9 | 29,2 | 11,4 | 11,7 | 8,9 | 7,8 |
| Magyarország | 39,8 | 32,2 | 39,4 | 47,8 | 37,2 | 38,7 | 43,5 | 21,1 | 23,2 | 22,3 | 20,5 |
| Írország | 27,6 | 20,4 | 27,2 | 35,4 | 30,3 | 26,8 | 25,9 | 12,6 | 13,4 | 11,4 | 9,6 |
| Japán | 56,5 | 48,3 | 56,3 | 65,1 | 50,1 | 57,0 | 62,5 | 10,4 | 10,4 | 9,7 | 8,2 |
| Korea | 80,2 | 68,9 | 82,4 | 89,4 | 64,1 | 84,7 | 91,9 | 26,4 | 23,1 | 21,0 | 19,8 |
| Új-Zéland | 24,4 | 21,1 | 25,3 | 26,7 | 32,3 | 22,1 | 18,8 | 11,7 | 11,7 | 10,3 | 9,0 |
| Norvégia | 24,7 | 27,2 | 23,6 | 23,3 | 37,8 | 22,5 | 13,9 | 11,3 | 14,4 | 13,3 | 15,1 |
| Portugália | 50,5 | 46,0 | 52,2 | 53,3 | 54,2 | 49,0 | 48,2 | 22,7 | 21,7 | 20,2 | 17,8 |
| Szlovákia | 43,8 | 36,0 | 44,5 | 51,1 | 43,5 | 42,6 | 45,4 | 13,5 | 13,5 | 11,8 | 11,2 |
| Spanyolország | 55,3 | 47,9 | 56,9 | 61,0 | 56,7 | 55,6 | 53,6 | 23,0 | 24,2 | 24,1 | 22,0 |
| Svédország | 22,5 | 28,1 | 21,7 | 17,7 | 37,7 | 17,8 | 12,0 | 11,1 | 12,7 | 11,9 | 11,7 |
| Svájc | 26,3 | 25,3 | 26,3 | 27,4 | 32,2 | 25,8 | 20,9 | 7,0 | 7,1 | 6,7 | 6,9 |
| Egyesült Királyság | 52,1 | 48,8 | 53,4 | 54,0 | 53,9 | 55,5 | 46,9 | 10,4 | 11,0 | 9,9 | 8,3 |
| Egyesült Államok | 27,0 | 29,0 | 28,1 | 23,9 | 38,8 | 25,5 | 16,7 | 7,5 | 9,2 | 7,8 | 7,0 |

Forrás: Az árnyékoktatásra vonatkozó adatok forrása Kim 2013, az árnyékgazdaságra vonatkozó adatoké Medina–Schneider 2018

nyújtva a diákoknak, amelyet a rendes iskolákban nehéz megszerezni.” (*Aurini–Davies 2004: 422.*) Tehát az árnyékoktatás szakmai, oktatáspolitikai és társadalompolitikai értelemben határos az árnyékgazdasággal.

Az 1. táblázat alapján jól látszik, hogy az árnyékoktatásban való részvétel és az árnyékgazdaság között együttmozgás van – a 2012. évi adatokkal számolva –, a bemutatott OECD-országok halmazán közepes pozitív a korreláció (+0,4390).

A táblázat alapján az is egyértelműen látszik – amit számos tanulmány megállapított, pl. *Buchmann–Condron–Roscigno 2010; Byung–Chung–Baker 2018* stb. –, hogy a magasabb szocioökonómiai státusú családból származó gyermekek nagyobb valószínűséggel használják az árnyékképzést. Az is kiderül, hogy az országok nagy részében az alacsony iskolai teljesítményű gyermekek is nagyobb valószínűséggel használnak árnyékképzést. Ugyanakkor ez utóbbi tendenciától a távol-keleti országok (Japán, Korea) eltérnek.

Az árnyékoktatás fajtái

A privát képzésnek több formája létezik. Bray a formákat így foglalja össze: „A privát oktatás formái változatosak lehetnek. Néhány oktatást személyesen biztosítanak az oktató vagy az ügyfele otthonában. Másik forma kis csoportokban, nagy osztályokban vagy akár hatalmas videoképernyővel ellátott előadó-színházakban történik. Néhány oktatást teljes egészében levelezéssel oldanak meg; és néhány társadalomban az oktatást telefonon biztosítják. Az a tény, hogy a magántulajdonban levő oktatást oly sok formában lehet biztosítani, az egyik oka annak, hogy nehéz vizsgálni” (*Bray 1999: 22*).

Kim és Jung igen részletesen elemzi az árnyékoktatás formát, öt fajtáját megkülönböztetve annak:

- Otthoni privát oktatás (Home-visit private tutoring = HVPT)
- Magántulajdonban lévő tutori intézmények (Private tutoring institutes = PTI)
- Előfizetett tanulási programok (Subscribed learning programs = SLP)
- Internet alapú privát oktatás (Internet-based private tutoring = IPT)
- Iskola utáni programok (After-school programs = ASP) (*Kim–Jung 2019*)

1. Az otthoni privát oktatásában (Home-visit private tutoring = HVPT) az oktató személyesen testre szabott oktatást nyújt egy diáknak, általában a hallgató otthonában. Ez az árnyékképzés leggyakoribb formája. Az oktatók általában együtt dolgoznak egy hallgatóval, de néha egynél több hallgató is van. Általában önálló vállalkozók, nincs szisztematikus irányítási rendszer vagy hivatalos kapcsolattartás más oktatókkal. A HVPT az árnyékképzés egyik leggyakoribb formája, és Észak-Amerikában, Európában, továbbá néhány ázsiai országban megtalálható, beleértve Indiát, Hongkongot, Dél-Koreát és Japánt. A HVPT díjai magasabbak, mint az árnyékképzés bármely más formája esetében, így a viszonylag gazdag családokból származó hallgatók számára hozzáférhető ez a képzés. (*Kim–Jung 2019: 61–62.*) A szerzők azt is leszögezik, hogy ezeknek a magas díjnak köszönhetően a HVPT reprodukálhatja az oktatási egyenlőtlenségeket. (Uo.) A szerzők megkülönböztetnek háromféle HVPT képzést:

a) Az egy az egyben oktatás esetében a tutor-tanuló arány 1 : 1, és az oktatás jellemzője az egyéni igények szerinti képzés. Ez a legdrágább forma.

b) A csoportos tutorálásnál az oktató-tanuló arány 1 : 2–5. Ez olcsóbb, mint az egyben oktatás. Itt általában képesség szerinti csoportokat alakítanak ki.

c) A vállalati típusú otthoni privát oktatásnál lehet 1:1 vagy 1:2–5 oktató-tanuló arány. A képzést a vállalatok által nyújtott oktatási útmutatók segítik és félig strukturált tanítási/tanulási anyagokat biztosítanak. Általában internetes formában szerveződik (Kim–Jung 2019: 63).

A HVPT jellemzői a személyre szabott tanulás, a rugalmas tantervek és oktatási módszerek, az oktatók és a tanárok közötti intim kapcsolat.

2. A magántulajdonban lévő tutori intézmények (Private tutoring institutes = PTI) az árnyéknivelés leginkább iskolai jellegű formái, mivel infrastruktúrával, osztálytermekkel rendelkeznek. A PTI hasonló a balett, a zene és a művészeti magániskolákhoz, azzal a különbséggel, hogy az iskolai tárgyra és a teszt előkészítésére összpontosítanak. Rendelkeznek formális programokkal és hivatalos menetrendekkel, tananyagokkal, osztályokkal és értékelési módszerekkel. A PTI-hallgatók általában hetente háromszor járnak a képzésre. Az osztályok mérete 7–15 fő, esetleg nagyobb lehet. Általában képességek alapján csoportosítják a hallgatókat osztályokba. Sok PTI a közelmúltban franchise-rendszerbe szerveződött. A PTI-knek különféle nevei vannak a különböző országokban. A kelet-ázsiai országokban a legmagasabb az ilyen intézményekben a részvételi arány. A PTI sok országban nagy iparággá vált. Japánban a jukuipar évente 12 milliárd dollárt generál. Dél-Koreában a magán oktatási piac mérete a 2000. évi 6,5 milliárd dollárról 2003-ra 16,5 milliárd dollárra bővült. A bővítés nyomán 221 franchise-alapú koreai PTI-vállalat exportálta tanulási tartalmát külföldre. (Kim–Jung 2019: 65.) A szerzők a PTI-eket négy csoportba sorolják:

a) Az egytárgyú PTI-k, amelyek egy adott tárgyat oktatnak (matematika, angol vagy más nyelv, természettudomány, társadalomtudomány). Jellemzőjük a szakértelem az adott tárgyban. Céljuk a felzárkóztatás vagy a fejlesztés.

b) Komprehenzív PTI-k, ahol különböző tantárgyak szisztematikus tanulása folyik elfogadható áron. Céljuk a felzárkóztatás, fejlesztés, iskolai tesztekre felkészítés, alapvető tanulási készségek kialakítása, rendszeres tanácsadás.

c) Tehetséges hallgatókat képző PTI-k. Jellemzőjük, a mélyreható tartalom az iskolai tantárgyakban. Céljuk elitoktatás nyújtása kiemelkedően haladó tanulók számára, az iskolai végzettség növelésének elősegítése, felkészülés a magasabb szintű iskolai felvétellel.

d) Tesztírásra felkészítő PTI-k. Jellemzőjük a jelentős tesztekre, középiskolai vagy felsőoktatási felvételi vizsgatesztekre (SAT³, TOEFL⁴, GRE⁵, GMAT⁶, esszéteszt stb.) való felkészítés, felvételi konzultáció (stratégiai tanácsadás és információk). (Kim–Jung 2019: 67.)

³ SAT teszt: az Egyesült Államokban a 20. század elején bevezetett, a felsőoktatási felvételi eljárásokban alkalmazott teszt. (A SAT rövidítés: *Scholastic Aptitude Test*, illetve *Scholastic Assessment Test*.) (Magyar 2009.)

⁴ TOEFL: angol nyelvi teszt (Test of English as a Foreign Language). Számos angol nyelvű felsőoktatási intézmény ezt a nyelvvizsgát jelöli meg felvételi követelményként a nem angol anyanyelvű jelentkezők számára (<https://angolvizsga.hu/content/TOEFL.php>).

⁵ GRE teszt: Graduate Record Examinations, egy standardizált felvételi teszt, amelyet a PhD-képzésre történő felvételnél használnak az angolszász országokban.

⁶ GMAT teszt: Graduate Management Admission Test általában posztgraduális üzleti képzésre (pl. MBA) való felvételnél használt standardizált teszt, főleg az angolszász országokban.

A PTI-k legfontosabb jellemzői: 1) az általános tanterv és oktatás, 2) differenciált osztályok, 3) folyamatos értékelés és 4) tanácsadási szolgáltatás. Az iskolákkal ellentétben, amelyek félévenként vagy évente csak egyszer vagy kétszer végeznek formális tesztekkel, a PTI-k gyakori értékeléseket alkalmaznak a tanulók megértésének és előrehaladásuknak a felmérésére. A PTI-k általában diagnosztikai eszközöket fejlesztenek ki, hogy meghatározzák az egyes hallgatók tanulmányi előrehaladását, akadémiai erősségeit és gyengeségeit, valamint az iskola és a tanulás általános ismereteit. (*Kim–Jung 2019: 69–70.*)

3. Az előfizetett tanulási program (SLP) szabványosított és szisztematikus oktatóprogram, amelyet nagy franchise vállalkozások biztosítanak.⁷ A hallgatók előfizetnek ezekre a tananyagokra, mint egy magazinra. Az SLP-társaságok saját tanterveik és oktatási stratégiáik alapján fejlesztik ki anyagaikat, különösen a munkalapokat és a tanulási tartalmakat, amelyek csak előfizetéses formában érhetők el. Az anyagokat postán kézbesítik, és a tanulók lépésről lépésre követik őket otthon, saját tempójukban. A legtöbb vállalat hetente egyszer küld oktatókat is a hallgatók otthonaiba. A HVPT-vel ellentétben ezeknek az oktatóknak az a szerepük, hogy felmérjék a hallgató fejlődését és megértésének fokát, irányítsák őket a következő feladatokra, és segítsék őket a tantárgy és a tanulási stratégiákkal kapcsolatos egyéb kérdések kezelésében.

Az SLP-k kezdetben a nyomtatott munkalapokkal dolgoztak, ám az utóbbi időben kibővült a szolgáltatásuk. Most az SLP-k két fő módon nyújtanak szolgáltatást: otthoni látogatással vagy online/telefonos szolgáltatással kiegészítve.

Az SLP legfontosabb jellemzői 1) a kis lépések elvén alapuló strukturált tantervek és programok, 2) a tartalom elsajátítása ismétlődő gyakorlatok és visszajelzések segítségével, és 3) házi feladatok a jó tanulási szokások kialakítása céljából.

4. Az internetalapú privát oktatás (IPT) egyesíti a magánoktatás és a fejlett technológiák előnyeit. Az IPT az egyéni hallgatóknak online előadásokat, programokat, információkat, szolgáltatásokat és letölthető leckéket is kínálhat. Az internet azonnali online kommunikációt is lehetővé tesz a hallgatók és az oktatók között. Az IPT három fő típusát lehet megkülönböztetni:

a) Az archivált online előadásoknak online platformra történő feltöltése. Ezeket általában videofájlként rögzítik, és egy kijelölt webhelyen megtekinthetők. A hallgatók bármikor, bárhol elérhetik az internetes előadásokat a webhelyeken, számítógépükön, táblagépen, vagy okostelefonon keresztül. Az előadásokat – fizetés után – a hallgatók egy meghatározott időtartam alatt többször megnézhetik.

b) Az online oktatás. Ez lehetővé teszi a hallgatók és a tanárok közötti valós idejű interakciót. Az egyének vagy a tanulók csoportjai egyidejűleg bejelentkeznek a rendszerbe, és egy tanártól hallgathatnak előadásokat. Az ilyen típusú IPT rendszerint magában foglalja a tanuláskezelő rendszereket vagy a virtuális tanulási környezetet.

c) A vegyes tanulás az online és offline képzés kombinációja. A hallgatók számára előzetesen rögzített előadásokat kínálnak a webhelyeken, de segítséget kaphatnak, ha nem értik a tartalmat offline oktatásban.

⁷ Példaként a szerzők a Kumon, a Red Pen, a Prunet és a Noonoppi cégeket említik (*Kim–Jung 2019: 70.*)

Az IPT három legfontosabb előnye: 1) a mindenütt jelen lévő tanulás lehetővé tétele, 2) az archivált online előadások egyedi kezelésének lehetővé tétele és 3) az önmenedzselés ösztönzése. (Kim–Jung 2019: 77–78.)

5. Az iskola utáni programok (After-school programs = ASP) úgy definiálhatók, mint olyan diákközpontú tanulási és fejlesztési tevékenységek halmaza, amelyek iskolai alapúak, de nem képezik a szokásos tanterv részét.

Az ASP-t az árnyékoktatás fogalmába lehet sorolni, mivel sok esetben a programokat magánoktatók vagy ügynökségek kínálják, akik szerződéssel rendelkeznek az iskolával. Dél-Koreában az ASP azért fejlődött ki, mert a kormány meg akart felelni a hallgatók különféle igényeinek. Célja: 1) a különféle társadalmi-gazdasági státuszú és régiókban élő diákok közötti oktatási szakadék csökkentése, 2) a családi struktúra társadalmi változásainak következtében növekvő gyermekgondozási és oktatási igények kezelése, 3) enyhíteni az oktatási költségeket azáltal, hogy felszívja a magánképzés iránti igényt a közoktatási szektorba, 4) segíteni a jól képzett egyének fejlődését és 5) javítani a PISA-felmérés nemzeti pontszámait.

Az ASP-k „egésznapos iskoláknak” vagy „iskola utáni tevékenységeknek” nevezhetők, gyakran nonprofit alapon szerveződnek. Számos országban léteznek az USA-tól, Svájc-on és az Egyesült Királyságon át Japánig. (Kim–Jung 2019: 79.) Az ASP-k gyakorlatát a különféle országokban két fő típusba lehet sorolni:

a) A tantárgyalapú iskola utáni programok az iskolai tantárgyakat foglalják magukba: matematika, angol nyelv, társadalomtudomány, természettudomány stb. A hallgatók alacsony költséggel kiegészíthetik az iskolai tanulásukat. Ez a fajta program különféle szerepeket szolgál, beleértve házi feladatok elkészítésének segítségét, felzárkóztatást, fejlesztést és resztelőkészítést.

b) A készség- és tehetségfejlesztő ASP-k általában különböző programokat kínálnak sport, művészetek és előadóművészet, számítógépes ismeretek, vagy például életvezetési képességek területén. Ezek a programok segíthetnek a tanulók személyiségének, önbizalmának és társadalmi készségeinek javításában.

Az ASP legfontosabb jellemzői: 1) változatos célok és funkciók, 2) viszonylag alacsony költségek és 3) kormányzati szabályozás. (Kim–Jung 2019: 80–81.)

Kim és Jung azzal zárja áttekintését, hogy néhány ország, például Dél-Korea és Japán rendelkezik az árnyékképzés valamennyi formájával, ám nem minden országban található mindegyik meg. Arra lehet számítani, hogy az árnyékképzés további formái is meg fognak jelenni, különösen az árnyékképzés vegyes formái. (Kim–Jung 2019: 83.)

Az árnyékoktatás gazdasági összefüggései

Dang és Rogers – a standard közgazdasági megközelítés alapján – az árnyékoktatás mozgó rugóinak két szintjét különbözteti meg.

A mikrotényezők: a háztartások jövedelme, a szülők oktatással kapcsolatos preferenciája és a gyermekeik oktatási kiadásainak megtérülésével kapcsolatos elvárásai. Több nemzetközi kutatási eredményt áttekintve megállapítják, hogy azok a változók, amelyek a privát oktatás fogyasztását leginkább befolyásolják: a háztartások jövedelme, a szülők iskolázottsága és a városi lakóhely.

A makrotényezők között – kelet-európai országok esetében – a piacgazdaságra való áttérést, az oktatás és a munka közötti kapcsolatok szorosságát, és ezzel kapcsolatban a képzés megtérülésének magas szintjét, a hiányos közoktatási rendszer rossz minőségének kompenzálását, továbbá az egyes országok kulturális értékrendjét emelték ki.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy kevés az átfogó empirikus kutatás, ezért nehéz egyértelmű rangsort állítani a tényezők között, de úgy vélik, hogy a privát konstrukciók népszerűbbek a gyenge és hiányos közoktatási rendszerekkel rendelkező országokban, ám hozzáteszik, hogy ezt valószínűleg jelentősen befolyásolhatja az egy főre jutó jövedelem-szint (Dang–Rogers 2008).

Érdeemes megemlíteni, hogy az árnyékoktatásbeli részvétel és a magánközoktatás aránya között érzékelhető negatív korreláció állapítható meg⁸ (2. táblázat), amit interpretál-

2. táblázat: Az árnyékoktatásbeli részvétel és a privát közoktatásban való részvétel közötti korrelációs kapcsolat

| | A privát oktatásban részt vevő tanulók aránya (2009) | | Részvétel az árnyékoktatásban (2009) | |
|------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|------|
| | Általános iskola felső tagozaton (Lower secondary) | Középiskolában (Upper secondary) | Férfi | Nő |
| Ausztria | 8,9 | 10,4 | 29,1 | 33,3 |
| Belgium | 60,3 | 56,3 | 22,1 | 24,7 |
| Csehország | 8,6 | 6,4 | 42,3 | 49,3 |
| Dánia | 2,5 | 13,5 | 18,6 | 18,1 |
| Egy. Kir. | 25,8 | 2,2 | 49,2 | 54,9 |
| Franciaország | 21,8 | 31,0 | 39,1 | 45,4 |
| Japán | 8,9 | 7,5 | 54,3 | 58,9 |
| Kanada | 9,0 | 15,4 | 21,4 | 21,8 |
| Korea | | 1,7 | 76,0 | 84,8 |
| Magyarország | 18,4 | 45,7 | 38,0 | 41,6 |
| Németország | 17,1 | 28,0 | 33,3 | 37,5 |
| Norvégia | 3,1 | 9,5 | 24,8 | 24,7 |
| Portugália | 12,4 | 20,0 | 47,5 | 53,2 |
| Spanyolország | 6,4 | 12,3 | 53,1 | 57,6 |
| Svájc | 32,2 | 22,5 | 25,8 | 26,9 |
| Szlovákia | 8,0 | 6,7 | 43,4 | 44,3 |
| Új-Zéland | 14,9 | 37,5 | 24,8 | 24,0 |
| USA | 8,4 | 8,4 | 26,4 | 27,6 |
| Korreláció – ffi | -0,1749 | -0,4219 | | |
| Korreláció – nő | -0,1286 | -0,3982 | | |

Forrás: A privát közoktatási arány forrása: UNESCOdatabase, az árnyékoktatási részvételé Kim 2013

⁸ A magánközoktatás és az árnyékoktatás lehetséges kapcsolatára Györgyi Zoltán hívta fel a figyelmet, amit ezúton is köszönök.

hatunk úgy, hogy annál magasabb az árnyékoktatásban való részvétel, minél alacsonyabb a magánközoktatásban tanulók aránya. Ha azt is feltételezzük – amit számos közgazdász megtesz (pl. Friedman) –, hogy a magánközoktatás jobb színvonalú, mint a közösségi, akkor ez az összefüggés azt látszik igazolni, hogy a gyengébb közoktatás előmozdítja az árnyékoktatásban való részvételt.

Zhang és Bray megközelítése szerint: „az árnyékoktatás fejlődését olyan makroszintű tényezők alakítják ki, mint a gazdasági növekedés, a kulturális hagyományok és a kormányzati politikák, valamint a mikrotársadalmi tényezők, ideértve a családi struktúrákat, a társadalmi-gazdasági különbségeket és az iskolai szintű politikákat” (Zhang–Bray 2016: 1).

A következőkben kicsit részletesebben rápillantunk a legfontosabb gazdasági és társadalmi motivációkra, amelyek az árnyékoktatás fejlődését befolyásolják.

A mainstream közgazdaságtan egyik alapteóriája az emberi tőke elmélet. Jóllehet Theodore Schultz az emberi tőkét növelő ráfordításokat – az egészségügy és a munkaerőpiac mozgásának költségei mellett – alapvetően a formális, a munkahelyi és a felnőtt oktatás kiadásaiban határozta meg (Schultz 1983: 60), azonban nyilvánvaló, hogy a formális képzést kiegészítő árnyékoktatás kiadásai is egyértelműen illeszkednek a gondolatmenetébe. A család befektetése az árnyékképzésbe tehát az emberi tőke természetes növekedése. Országos szinten az árnyékképzés pozitív szerepet játszik a nemzet humántőke-felhalmozódásában és a gazdasági növekedésben. Emberi tőke szempontjából az árnyékképzés egy másik lehetőség a családok számára, hogy befektessenek gyermekeik humán tőkéjének megszerzésébe a munkaerőpiaci sikeresség érdekében. Ennek oka az, hogy úgy gondolják, hogy az ilyen beruházásnak számos fontos hatása van gyermekeik munkalehetőségeire és jólétére. Ebből a szempontból a család befektetése az árnyékképzésbe tehát az emberi tőke természetes növekedése (Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Heyneman 2011-re és Dang–Rogers 2008-ra).

Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy az emberi tőkeelmélet sok esetben nem feltétlenül magyarázza az egyéni oktatási kiadások növekedését. Ugyanis – mint jelen sorok írója több hazai adattal történt számítása során is találkozott azzal – nem egy olyan felsőfokú végzettség van (pl. szociális munkás, óvodapedagógus, tanító stb.), amely esetében jelen érteken számítva a ráfordítások (a tandíj, elmaradt kereset, megélhetési költség) meghaladják az életkereset növekedését, elsősorban a nők esetében. Ha ezeknél a végzettségeknél a felsőoktatásra való felkészülés vagy a felsőfokú képzés során igénybe vett árnyékoktatási szolgáltatások (pl. magánnyelvtanulás, nyelvvizsgára való felkészítés) költségeit is figyelembe vesszük, az oktatási befektetés meg nem térülése még jelentősebb lesz. Ezt a gyanút erősíti a 3. táblázat is, amely a felsőoktatás egyéni magánköltségeinek megtérülési rátája és az árnyékoktatás közötti kapcsolatot vizsgálja a mindkét tényező szempontjából adatközlő OECD-országok halmazán. Viszonylag gyenge korreláció mellett, de úgy tűnik, hogy miközben a férfiak esetében a megtérülés és az árnyékoktatásbeli részvétel pozitív kapcsolatban áll, addig a nők esetében negatív a kapcsolat (bár tegyük hozzá, hogy rendkívül gyenge). Magyarul a nők esetében az árnyékoktatás befektetései feltételezhetően kevésbé térülnek meg. Mégis a nők részvétele magasabb! Ami arra utal, hogy messze nem csak gazdasági motívumok léteznek.

Ez mindamelllett nem változtat azon a tényen, hogy országos szinten az árnyékképzés pozitív szerepet játszik a nemzet humántőke-felhalmozódásában és a gazdasági növe-

3. táblázat: A felsőoktatás magánköltéseinek egyéni megtérülési rátája és az árnyékoktatásban való részvétel kapcsolata

| | Az oktatás egyéni megtérülési rátája (2010–2016 átlag) (%) | | Részvétel az árnyékoktatásban (2009) (%) | |
|--------------------|---|-----------------------------|---|------|
| | Felsőfokú végzettségű férfi | Felsőfokú végzettségű nő | Férfi | Nő |
| Ausztria | 11,1 | 9,7 | 29,1 | 33,3 |
| Belgium | 10,7 | 15,8 | 22,1 | 24,7 |
| Kanada | 14,7 | 17,0 | 21,4 | 21,8 |
| Csehország | 15,8 | 12,6 | 42,3 | 49,3 |
| Dánia | 10,7 | 16,2 | 18,6 | 18,1 |
| Franciaország | 12,1 | 14,7 | 39,1 | 45,4 |
| Németország | 12,8 | 11,3 | 33,3 | 37,5 |
| Magyarország | 22,7 | 19,4 | 38,0 | 41,6 |
| Írország | 26,1 | 39,0 | 26,1 | 29,1 |
| Korea | 18,8 | 15,4 | 76,0 | 84,8 |
| Új-Zéland | 10,0 | 13,2 | 24,8 | 24,0 |
| Norvégia | 7,9 | 13,7 | 24,8 | 24,7 |
| Portugália | 12,6 | 16,8 | 47,5 | 53,2 |
| Szlovákia | 17,4 | 15,9 | 43,4 | 44,3 |
| Spanyolország | 12,1 | 16,2 | 53,1 | 57,6 |
| Svájc | 14,0 | 14,0 | 25,8 | 26,9 |
| Egyesült Királyság | 10,5 | 12,8 | 49,2 | 54,9 |
| USA | 16,0 | 16,3 | 26,4 | 27,6 |
| Korreláció | 0,2071 | -0,1173 | | |

Forrás: Az oktatás megtérülési rátáinak a forrása *Education at a Glance 2019* és *2013*, az árnyékoktatási részvételé *Kim 2013*

kedésben (*Byung–Chung–Baker 2018*, hivatkozva *Dang—Rogers 2008*-ra és *Heyneman 2011*-re).

Egy másik magyarázat az árnyékképzés igénybevételére a szociológiai megközelítés, amely – mint az oktatási rendszerbeli képzés is – a társadalmi státusz újratermelésére vagy növelésére szolgál, azaz társadalmi tőke termelését célozza. Ez annyiban különbözik az emberi tőkétől, amennyiben a közgazdaságtan különbözik a szociológiától. Farkas a következőképpen magyarázza a két tudományág tőkefelfogásának eltéréseit: „A szociológiában használt tőke vagy társadalmi tőke kifejezés főleg a közgazdaságtan tőke kifejezéséből származik. A közgazdaságtanban azonban a tőke hagyományosan kialakult fogalmát kiterjesztették az úgynevezett emberi tőkére is. [...] A közgazdaságtanban elfogadott tágabb értelmezéséhez képest a szociológiai irodalomban még tágabban értelmezik a tőke fogalmát. [...] A tőkére vagy társadalmi tőkére vonatkozó szociológiai felfogások főleg Pierre Bourdieu és James S. Coleman felfogásához kapcsolódnak.” (*Farkas*

2013). Anheirer és szerzőtársai Bourdieu tőkefogalmáról azt írják, hogy az „tágabb, mint a tőke közgazdaságtanban használatos monetáris fogalma: a tőke nála általános »erőforrás«, mely éppúgy ölthet monetáris és nem monetáris, mint kézzelfogható és megfoghatatlan formát.” (*Anheirer–Gerhardos–Romo 2005: 79.*)

Magyarul – a szociológiai tőkeképzés aspektusából vizsgálva – az elitcsaládok azért keresik az árnyékképzést, hogy gyermekeik számára megújítsák elit státuszukat. Ebből az elméleti aspektusból az árnyékoktatás a társadalmi egyenlőtlenség termelőjeként tekinthető. Az árnyékképzést egyre inkább a felső középosztályú családok „összehangolt természetű” stratégiájának részeként tekintik gyermekeik társadalmi mobilitásának fokozása érdekében (*Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Lareau 1989-re, Park et al. 2011-re.*)

Egy közgazdasági megközelítés is rámutat arra, hogy „az árnyékoktatás, a privát oktatási szolgáltatások vásárlása jelentősen növeli az oktatáshoz kapcsolódó háztartási költségeket. Ez viszont növeli annak valószínűségét, hogy az alacsony jövedelmű családok nem képesek fedezni az oktatással járó költségeket, súlyosbítva a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket.” (*RTE 2014: 29.*)

A fenti megközelítések nem adnak magyarázatot az árnyékoktatás országok között tapasztalható mennyiségi és szerkezeti eltéréseire. Ezekre a nemzetközi különbségekre vonatkozóan is több megközelítés létezik.

Az egyik a kulturális úttól függő modell. Az árnyékoktatás különösen jelentős teret kapott Kelet-Ázsiában. A kutatók különböző tényezőkre mutattak rá az árnyékképzés ázsiai országokban tapasztalható dominanciájának magyarázataként: a konfucianizmustól, az oktatási rendszer tesztközpontúságán keresztül az oktatási képesítések és a munkalehetőségek közötti szoros kapcsolatokig (*Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Bray 1999-re, valamint Stevenson–Baker 1992-re.*) Az árnyékképzés globális növekedésével azonban ezek a kulturális magyarázatok elveszítik relevanciájukat. Ennek ellenére a kutatások arra utalnak, hogy az ázsiai társadalmakban az akadémiai eredmények és az árnyékképzés közötti kapcsolat valamivel eltérőbb mintázatú, mint máshol. Néhány ázsiai országban, mint például Korea és Thaiföld, a magas teljesítményt nyújtó hallgatók nagyobb valószínűséggel használják az árnyékképzést, mint sok más országban, míg más országokban ennek az ellenkezője igaz (*Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Baker et al. 2001-re.*) Vagy például egy kutatás megállapította, hogy az Egyesült Államokban élő ázsiai származású gyermekek nagyobb valószínűséggel használják a SAT előkészítő szolgáltatásokat – az árnyékképzés amerikai formáját –, mint bármely más etnikai csoport (*Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Byun–Park 2012-re.*) Úgy tűnik tehát, létezik valamilyen, az ázsiai társadalmakra jellemző kulturális és történelmi minta (*Byung–Chung–Baker 2018.*)

A nemzetközi különbségeket magyarázó másik megközelítés szerint az országok közötti különbségek az árnyékoktatás használatában részint a magas tétellel bíró tesztek nagyobb mértékű használata, részint az oktatás alacsonyabb szintje miatt alakulnak ki (*Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Baker et al. 2001-re.*) A fejlődő társadalmakban a magas szintű tesztelés és az oktatási képesítések fontosabb szerepet játszanak az oktatási és munkaerőpiaci lehetőségek elérésében, mint a gazdaságilag fejlett társadalmakban. Ezenkívül a közoktatás minősége általában alacsony vagy szerény a gazdaságilag elmaradott társadalmakban, így a szülőknek és a tanulóknak jobb oktatást kell keresniük a magánszektorból, például a magániskolákban és a privát tutorálásban (*Bray 1999.*)

Ennek eredményeként a fejlődő társadalmakban a hallgatók inkább az árnyékképzésre támaszkodnak, mint a gazdaságilag fejlett társadalmakban (Byung–Chung–Baker 2018). Ugyanakkor miközben a kutatások úgy találták, hogy az alacsonyabb szintű oktatás-finanszírozással rendelkező társadalmakban az árnyékképzés szélesebb körű, arra nem találtak bizonyítékot, hogy a tesztelés magas aránya kapcsolódna az árnyékképzés globális növekedéséhez (Byung–Chung–Baker 2018, hivatkozva Baker et al. 2001-re).

Egy további megközelítés az árnyékoktatás nemzetközi különbségeinek magyarázatára a neoinstitucionalista elméletre támaszkodik. Lényege, hogy a kiterjedt árnyékképzés elsősorban az oktatás növekvő központi szerepével jár együtt, amelyet a tömeges oktatás magas szintű intézményesítése kísér. Az institucionalista modell pozitív kapcsolatot jósol az oktatás beiratkozási arányai és az árnyékképzés igénybevételének mértéke között, azaz az oktatás világszerte egyre növekvő jelentőségével a jobban iskolázott társadalmakban a hallgatók nagyobb valószínűséggel használják az árnyékképzést, mint a kevésbé iskolázott társadalmakban. A formális oktatás fokozott fontossága ugyanis egyidejűleg befolyásolta a nemzetállamokat és a családokat is. Az államok arra töreksenek, hogy minden gyermek számára egyenlőbb és magasabb színvonalú oktatást nyújtsanak. Elvileg az egyenlőbb és magasabb színvonalú oktatást nyújtó társadalom családjai várhatóan kevésbé motiváltak az oktatás megszerzésére a magánszektorból. Az intézményi modell azonban mást sugall. Ez a helyzet arra motivál sok családot, hogy különféle oktatási formákat vegyen igénybe, amelyek segítik gyermekeik teljesítményének javulását az iskolában (Baker–LeTendre 2005). Park (2013) például azt bizonyította, hogy Koreában – tekintettel arra, hogy a középiskolai végzettséggel rendelkezők több mint 70%-a folytatja tanulmányait egyetemen – sok koreai család, különösen a magas szocioökonómia státuszszal rendelkezők, továbbra is különféle árnyékképzési szolgáltatásokat keres gyermekeik számára annak ellenére, hogy a kormány erőfeszítéseket tett egy rendkívül méltányos állami iskolai rendszer kiépítésére. (Byung–Chung–Baker 2018.) Magyarul arról van szó, hogy az állam egységesítési törekvései éppen hogy olyan egyéni/családi aspirációkat ébresztenek, amely a magas társadalmi státuszú családokat az állami oktatási rendszerből való kiválás vagy az arra való ráképzés felé tereli, hogy gyermekeik magasabb jövőbeli társadalmi, gazdasági státuszát elősegítsék.

A gazdasági elemzés végén érdemes röviden kitérni arra, hogy az árnyékoktatási (private tutoring, illetve private supplementary tutoring) piac igen dinamikusan növekvő piaci szegmentum. Egy elemzés szerint a globális magántulajdon-oktató piac 279,3 milliárd dollárt ér el 2027-re és a 2020–2027 közötti időszakban 7%-os összetett éves növekedési rátával (CAGR)⁹ növekszik (Report Buyer 2020). Egy másik elemzés szerint az ázsiai csendes-óceáni országokban van a világ legnagyobb és leggyorsabban növekvő piaca az egyéni magánoktatásnak. Ebben a régióban globális magántulajdonú oktatási piac összetett éves növekedési rátája várhatóan eléri a 10,2%-os értéket (Global Industry Analysts, Inc. 2016). Ez egy viszonylag intenzív növekedést jelent, ha összehasonlítjuk más piacokkal. Például a globális ruházati piac (global apparel market) esetében 2–4% volt¹⁰ a CAGR 2015–2020 között, viszont az elektromos járművek globális piacán 2019–

⁹ CAGR = Compound annual growth rate, összetett éves növekedési ráta, amely egy befektetés megtérülési rátáját méri egy időszak alatt. A CAGR ún. „simított” megtérülési ráta, mert egy befektetés növekedését méri úgy, mintha évente állandó ütemű lenne.

¹⁰ <https://www.statista.com/statistics/821513/global-apparel-market-growth-forecast/> [Letöltve: 2020. 07. 15.]

2027 között Észak-Amerikának és Európának várhatóan 27,5%, illetve 25,3% CAGR-értékei lesznek.¹¹

Befejezésül

A magánoktatásnak fontos következményei vannak a közvetlen érintettekre és a szélesebb társadalomra is. Kompenzálhatja az oktatási rendszer hiányosságait, növelheti a humán tőke felhalmozását szolgáló tanulást, valamint foglalkoztatást és jövedelmet biztosíthat az oktatók számára. Ugyanakkor az árnyékoktatás torzíthatja a mainstream tanterveket, és fokozhatja a társadalmi egyenlőtlenségeket – írja Zhang és Bray, s azt is hozzátesszik, hogy ahol az iskolarendszerbeli tanárok olyan tanulóknak nyújtanak magánoktatást, akiket tanítanak az iskolákban, akkor ez a gyakorlat korrupciós veszélyt is jelent (Zhang–Bray 2016: 1).

Vannak olyan alternatív megközelítések, amelyek kritikusan azt állítják, hogy az árnyékoktatás nagy része parazita, és pazarolja mind a pénzügyi, mind az emberi erőforrásokat, amelyeket jobban lehetne használni más célokra, például az oktatási rendszer javítására (Bray 2007: 64).

Az árnyékképzés jelentős társadalompolitikai dilemmát jelent, mivel a kormányok általában nem tartják kívánatosnak az oktatás privatizációját, illetve a magánképzések kiterjedését a társadalmi igazságosság szempontjából, mivel az az egyenlőtlenségek növekedésével jár; másrészt azonban a magánoktatás szervezése és annak igénybevétele az emberek tanulási jogaihoz is kapcsolódik (Kim–Jung 2019: 188). Az árnyékoktatás oktatáspolitikai megítélése tehát általában nem kedvez, mivel ez a tevékenység a nemzeti oktatáspolitikai felügyelete alól „kilóg”, sőt annak kritikájaként fogható fel, mert pusztán a hivatalos oktatás hiányosságaira utal.

Ugyanakkor az árnyékoktatás lényegében a piac reagálása a hivatalos oktatási rendszer olyan sajátosságaira, mint az egyéni igények és képességek különbségeinek kezelésére való képtelenség vagy azoknak szándékos egalitárius kezelése, illetve az oktatási rendszer alacsony színvonala. Az árnyékoktatás ezen individualizációs hatása egyben a különböző társadalmi háttérű tanulók – akik gazdasági lehetőségeik okán eltérő mennyiségű árnyékoktatás igénybevételére képesek és hajlandók – eltérő képességszintjének, tanulmányi teljesítményének forrása. Ezzel a társadalmi különbségek átszarmaztatásának egyik eszköze, amelyre az állam, az oktatáspolitikai valamilyen módon reagál.

Közismert, hogy a közgazdaságtan megosztott az állam szerepét illetően. Joseph E. Stiglitz *A kormányzati szektor gazdaságtana* című, széles körben ismert munkájában így ír: „Manapság a közgazdászok között az a felfogás érvényesül, hogy korlátozott kormányzati beavatkozás révén enyhíteni (tehát nem megszüntetni) lehet a legsúlyosabb gondokat. [...] Mindmáig jelentős vita folyik arról, hogy a kormánynak mennyire szűken vagy tágan értelmezett módon kell fellépnie a gazdaságban. Néhány közgazdász, például John Kenneth Galbraith úgy véli, hogy a kormánynak tevékenyebb szerepet kell vállalnia, más közgazdászok, például a Nobel-díjas Milton Friedman vagy a szintén Nobel-díjas George Stigler meggyőződése szerint a kormánynak szűkebb körben kell fellépnie. Az ilyen álláspontokat az határozza meg, hogy az illető mennyire tekinti súlyosnak a piac-kudarccokat és hogyan értékeli a kormányzat korrekciós lehetőségeit.” (Stiglitz 2000: 31.)

¹¹ <https://www.alliedmarketresearch.com/electric-vehicle-market> [Letöltve: 2020. 07. 15.]

A közgazdasági nézetek az oktatást illetően ugyanilyen megosztottak az egyik póluson azokkal a nézetekkel, amelyeknek az a meggyőződésük, hogy a piaci integrációjú oktatás szolgálja a leghatékonyabb és legminőségibb fejlődést (pl. Friedman 1996; Friedman–Friedman 1998), a másik póluson pedig a piaci oktatást, annak súlyos problémái és következményei miatt elvető nézetekkel (pl. Hirschman 1995, 2000). És ez az árnyékoktatás közgazdasági megközelítésére is igaz. *Egyik póluson az árnyékoktatás humánerőforrás és képességfejlesztő hatását hangsúlyozzák, és az állami beavatkozások hatékonyságát illetően meglehetősen szkeptikusak, a másik póluson viszont az állam szabályozó szerepében hisznek, és a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése nyomán nagyobb károkat látnak, mint amit a humánerőforrás-fejlődés hasznai jelentenek.*

A jobboldali oktatáspolitikák az árnyékoktatási részvételt általában természetes egyéni törekvésnek tekintik, a baloldali oktatáspolitikák számára pedig általában, mint az esélyegyenlőséget megvalósító közoktatás akadálya tételeződik.

Az állam, a politika sohasem tudja megakadályozni az árnyékoktatásnak a társadalmi egyenlőtlenséget növelő hatását, legfeljebb tompítani képes azt. Kérdés, hogy képes-e az árnyékoktatás humánerőforrás-fejlesztő hatásait kihasználni, illetve annak társadalmi, gazdasági fejlesztő impulzusait elősegíteni. *És az igazi kérdés, hogy ez a két ellentétes következmény milyen egyenleget mutat.*

IRODALOM

- ADAIR, PH. (2012) Non-observed Economy in the European Union Countries (EU-15). A Comparative Analysis of Estimates. In: M. PICKHARDT (ed.) *Tax Evasion and the Shadow Economy*. Northampton, Edward Elgar Publishing.
- ANHEIER, H. K., GERHARDS, J. & ROMO, F. P. (2005) A tőke és a társadalmi struktúra formái a kulturális mezőkben. Bourdieu társadalmi topográfiájának vizsgálata. In: LENGYEL Gy. & SZÁNTÓ Z. (eds) *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. Letölthető: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_02_Lengyel_Gyorgy-Szanto_Zoltan_szerk_A_gazdasagi_let_szociologiaja/adatok.html [Letöltve: 2019. 12. 28.]
- AURINI, J. & DAVIES, S. (2004) The Transformation of Private Tutoring, Education in a Franchise Form. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, Vol. 29. No. 3. (Summer) pp. 419–438.
- BAKER, D. P. & LETENDRE, G. K. (2005) *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, Stanford University Press.
- BRAY, M. (1999) *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- BRAY, M. (2007) *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. (Second edition.) UNESCO, Paris.
- BRAY, M. (2011) *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels, European Commission.
- BUCHMANN, C., CONDRON, D. J. & ROSCIGNO, V. J. (2010) Shadow Education, American Style. Test Preparation, the SAT and College Enrolment. *Social Forces*, Vol. 89. No. 2. pp. 435–462.

- BYUNG, S.-Y., CHUNG, H. J. & BAKER, D. (2018) Global Patterns of the Use of Shadow Education. Student, Family, and National Influences. *Research in the Sociology of Education*, Vol. 20. pp. 71–105.
- CEYHUN, E. & ÖZTUNALI, O. (2012) *Shadow Economies around the World. Model Based Estimates Working Papers 2012/05*. Bogazici University, Department of Economics.
- CIUTIENE, R., MEILIENE, E., SAVANEVICIENE, S. & VAITKEVICIUS, S. (2015) Interdependence between Human Capital and the Power of a Shadow Economy. Lithuanian Case Study. *Technological and Economic Development of Economy*, Vol. 2. No. 3. pp. 460–482.
- DANG, H.-A. & ROGERS, H. (2008) *The Growing Phenomenon of Private Tutoring. Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources?* World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/620421468169465126/pdf/767860JRN0WBRO00Box374387B00PUBLIC0.pdf> [Letöltve: 2019. 12. 28.]
- Education at a Glance* (2013) OECD Indicators. Paris, OECD.
- Education at a Glance* (2019) OECD Indicators. Paris, OECD.
- ELGIN, C. & ÖZTUNALI, O. (2012) *Shadow Economies around the World. Model Based Estimates*. Working Paper 2012/05. Boğaziçi University, Department of Economics.
- FARKAS Z. (2013) A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, Vol. 4. No. 2. pp. 106–133.
- FRIEDMAN, M. (1996) *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FRIEDMAN, M. & FRIEDMAN, R. (1998) *Választhatóság szabadon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- GLOBAL INDUSTRY ANALYSTS, INC. (2016) *The Global Market for Private Tutoring Services Is Forecast to Reach US\$227 Billion by 2022*. <https://strategyr.blogspot.com/2016/10/the-global-market-for-private-tutoring.html> [Letöltve: 2020. 07. 15.]
- HIRSCHMAN, A. O. (1995) *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HIRSCHMAN, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkéletű írások*. Budapest, József Eötvös Műhely Kiadó.
- KIM, H.-K. (2013) *An Analysis of the Causes of Shadow Education in the Era of the Schooled Society*. Doctor of Philosophy Dissertation in Educational Theory and Policy. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/9089 [Letöltve: 2019. 12. 28.]
- KIM, Y. CH. & JUNG, J.-H. (2019) *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan.
- MAGYAR Á. Zs. (2009) SAT. Érettségi-felvételi másképpen. Interjú Gordon Győri Jánossal. *Anyanyelv-pedagógia*, Vol. 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=157> [Letöltve: 2020. 01. 04.]
- MEDINA, L. & SCHNEIDER, F. (2018) *Shadow Economies around the World: What Did We Learn over the Last 20 Years?* IMF Working Papers.
- PARK, H. (2013) *Re-evaluating Education in Japan and Korea*. New York (NY), Routledge.
- REPORT BUYER (2020) *Global Private Tutoring Industry Market Report*. <https://www.reportbuyer.com/product/552740/global-private-tutoring-industry.html#free-sample> [Letöltve: 2020. 07. 15.]
- RTE (2014) *Privatisation of Education. Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project, ActionAid International.
- SCHULTZ, TH. W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SIK E (1996) Egy ló-öszvér a lovakról és a szamarokról. Adalék a második gazdaság hazai eszmetörténetéhez. *Közgazdasági Szemle*, Vol. XLIII. (július–augusztus) pp. 704–725.

- STIGLITZ, J. E. (2000) *A kormányzati szektor gazdaságtana*. Budapest, KJK-Kerszöv.
- ZHANG, W. & BRAY, M. (2016) Shadow Education. In: SH. GUO & Y. GUO (eds) *Spotlight on China. Changes in Education under China's Market Economy*. Rotterdam, Sense Publishers. pp. 85–99.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

KÜLÖNÓRÁK AZ ISKOLÁBAN ÉS ISKOLÁN KÍVÜL

SZEMERSZKI MARIANNA

Az iskolai és iskolán kívüli különórák fontos betekintést adnak az árnyékköztartás jelenlegének vizsgálatába, jóllehet nem fedik le teljesen e fogalmat. Az Országos kompetenciamérés adatai azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával a hangsúly az iskolán belüli különórákról (korrepetálásokról, szakkörökről, sportkörökről) fokozatosan tolódik el az iskolán kívüli különórák irányába, továbbá megfigyelhető a tanórákon kívüli művészeti és sporttevékenységek arányának fokozatos csökkenése. A tanulmány e jelenségek mögöttes okait járja körül, kitérve az egyes különórátípusok igénybevételének iskolai és egyéni háttértényezőire is.

Kulcsszavak: különórák, Országos kompetenciamérés, szülői háttér

Extra-curricular lessons at school and out-of-school provide important insights into the phenomenon of shadow education, although not fully covering it. Data from the National Assessment of Basic Competencies show that as the age progresses, the emphasis on school activities (tutoring, specializing, sports activities) is gradually shifting towards extra-curricular out-of-school activities, and there is a gradual decline in the proportion of arts and sports activities as well. The research paper explores the underlying causes of these phenomena, including the background factors of students participating in the different types of activities.

Keywords: extra-curricular lessons, National Assessment of Basic Competencies, parental background

Bevezetés

Az iskolai és iskolán kívüli különórák szinte minden országban jelen vannak valamilyen mértékben, ugyanakkor kulturális, társadalmi-gazdasági okokkal és az oktatási rendszer sajátosságaival összefügg az, hogy egyes térségekben, illetve egyes országokban a különórák mely típusai mennyire jellemzőek. Bár az árnyékköztartás – mint fogalom – manapság széles körben használatos a különórák egyfajta szinonimájaként, érdemes emlékeztetni arra, hogy nem minden tanórán kívüli, illetve iskolán kívüli tanulási forma, készségfejlesztő foglalkozás tartozik ebbe a körbe, másrésztől ugyanakkor az is egyértelmű, hogy az árnyékköztartás megannyi jellegzetessége csak az

Levelező szerző: Szemerszki Marianna, 1118 Budapest, Háromszék u. 46/A.
E-mail: mszemerszki@gmail.com

intézményesült oktatási rendszer sajátosságaihoz viszonyítva értelmezhető (Bray 1999). Struktúrájának, sajátosságainak vizsgálata, a részvételi arányok értelmezése ezért meglehetősen nehéz, s az adott ország oktatási rendszerének ismeretét is feltételezi.

Jelen tanulmányban elsősorban az iskolán kívüli különórák vizsgálatára fókuszálunk, amelyek a 90-es évek eleje óta fokozottan láthatóvá váltak egyes poszt-socialista országokban, így Közép- és Kelet-Európa országaiban is (Silova 2010). A vizsgálódást egy adott országon belül is nehezíti a megbízható adatok hiánya, s még inkább érvényes ez a nemzetközi összehasonlításokra: bár a nagy múltú nemzetközi tanulói mérések (PISA, TIMMS) gyűjtenek e témakörhöz kapcsolódóan is információkat, az összehasonlíthatóságot az egyes országok sajátosságain túlmenően esetenként a kérdések eltérő értelmezése is nehezítheti (Bray–Kobakhidze 2014; Entrich 2014). A különórák típusait tekintve a szakirodalomban többféle megközelítéssel találkozunk, amelyek alapján megkülönböztethetünk formájukat tekintve egyéni vagy szervezett, továbbá személyes, online, levelező stb. órákat, míg tartalmilag egyes iskolai tantárgyakra irányuló felzárkóztató (korrepetáló) vagy tantárgyi fejlesztő, gazdagító, továbbá általános készségeket fejlesztő foglalkozásokat, ugyanakkor az adatok terén ilyen mélységű információk gyakran nem állnak rendelkezésre.

A különórák jelenségét a kutatók az utóbbi néhány évtizedben egyre nagyobb intenzitással vizsgálják, megpróbálva megragadni legfőbb sajátosságait, a mögöttes okokat és a tanulmányi eredményre gyakorolt hatásait egyaránt. A legtöbb ország adatai azt mutatják, hogy a tantárgyi jellegű magánkülönórák igénybevétele elterjedtebb középfokon, mint alapfokon, továbbá a városokban is gyakoribb, mint a kisebb településeken. A tanulmányokat kiegészítő tantárgyi különórák jellemzően nem egyenletesen oszlanak meg évfolyamok szerint sem, gyakoribb és nagyobb intenzitású azokon az évfolyamokon, amelyekben a következő iskolafokra való átmenetre készülnek a diákok, különösen ha ez az átmenet vizsgákon alapszik. (Bray 1999.)

A kutatások eltérő eredményekre jutottak a különórák tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását illetően: vannak, amelyek a különórák és a jobb iskolai teljesítmény kapcsolatát mutatják, mások szerint a hatás nem szignifikáns, megint mások szerint pedig inkább negatív (Safarzyńska 2013). A hatás nyilvánvalóan erőteljesen függ attól is, hogy milyen célból igénybe vett és milyen típusú különóráról beszélünk, hiszen még az egy adott tantárgyhoz kapcsolódó különórák is szolgálhatnak eltérő célt (lehetnek felzárkóztató, illetve az átlagosnál gyorsabb fejlődést szolgáló, gazdagító jellegűek). A különórák tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását azért is nehéz mérni, mert a tanulmányi eredményesség több tényező együttes hatásaként jelentkezik, s a különórákra járók és nem járók karakterisztikája is eltérő.

Nagyon sok kritika éri az iskolán kívüli különórák és különösen sok az árnyék- oktatás jelenségét amiatt, hogy negatívan befolyásolhatja az iskolarendszerű oktatást és növeli az oktatási egyenlőtlenségeket. Ez utóbbi kapcsán érdemes felhívni a figyelmet két olyan elméleti megközelítésre, amelyek a magánoktatás jelenségének elméleti háttérmagyarázatát adhatják. Az egyik a kulturális tőke átörökítésének elmélete (Bourdieu 1978), amely szerint a szülők iskolázottsága, társadalmi struktúrában betöltött státusza erőteljesen befolyásolja gyermekük iskolai sikerét vagy sikertelenségét, s az iskolázottabb szülők mindent megtesznek kulturális tőkéjük átörökítése érdekében. Az elméletet a szülői bevonódás elméleti modellje tovább finomítja (Lareau 2000; Reay 2004; Reay–Ball 1997), amit számos kutató használ az árnyék- oktatás jelenségének jobb megértésé-

hez is (pl. *Collas—Jacobs 2013; Park—Byun—Kim 2011*), továbbá annak bemutatására, hogy a kulturális háttér és az ahhoz szorosan kapcsolódó eltérő szülői bevonódási minták hogyan függnek össze a tanulók iskolai teljesítményével.

A különórák igénybevétele értelmezhető olyan egyéni (családi) beruházként is, amely mind egyéni, mind pedig közösségi szinten hasznot eredményez. Reay és Ball elméleti modellje, amely szerint az iskolaválasztásban a munkásosztálybeli és a középosztálybeli szülők eltérő szempontokat érvényesítenek, a racionális döntési modellben is megjelenik. Ezen elmélet szerint az iskoláztatásról való döntés egy költség-haszon kalkuláció eredménye, ami alapján egy alacsonyabb státuszú család számára az iskoláztatás relatív költségei magasabbak, mint a magasabb státuszú családok számára. Emellett az iskolázottabb szülők jobban informáltak a lehetőségekről és jobban is tudják segíteni a gyerekeiket a tanulásban. A középosztálybeli szülőknek több a veszíteni valójuk azzal, ha „lemarad” gyerekeik, mert a társadalmi lecsúszást kockáztatják, miközben az alsóbb osztályokban a siker kimenetele bizonytalanabb. (*Erikson—Jonsson 1996; Breen—Goldthorpe 1997*) Kutatók szerint a racionális döntési modell nem csupán a hagyományos oktatási rendszerben való előrehaladásról hozott döntésekre, hanem az árnyékotatás igénybeviteléről szóló döntésekre is érvényes (*Enrich 2015*).

Tanulmányunkban két kérdésre keressük a választ. Elsőként leíró adatok segítségével mutatjuk be, hogy milyen különórai részvétel jellemzi a tanulókat a magyarországi iskolarendszer különböző pontjain, majd kiemelten a matematika- és az idegennyelv-különórákra koncentrálván mutatjuk be, hogy mely háttértényezők befolyásolják a részvételt. Arra is választ keresünk, hogy a különórák igénybevétele mutat-e bármilyen összefüggést a szülői bevonódás különböző formáival. Korábbi vizsgálatunkban saját mérési adatokon azt találtuk, hogy a szülői iskolázottság mellett a támogatói szülői háttérnek is hatása volt a tanulói eredményességre (*Szemerszki 2015*). Ezt kívánjuk megvizsgálni az Országos kompetenciamérés tanulói szinten összekapcsolt adatain is. Ehhez a 2012-ben hatodik évfolyamon tanulókat vesszük alapul, akiknek az előrehaladását kettő, illetve négy évvel későbbi adatokkal összekapcsolva vizsgáljuk. Mivel a nyolcadik és a tizedik évfolyam között viszonylag nagy az évisméltés, ezért a 2016. évi 10. évfolyamos adatokat kiegészítjük a 2017. évi adatokkal is, hiszen így a tanulók teljesebb körére kapunk a középiskolai tanulmányokra vonatkozó információkat.

Az adatok forrása

Az adatok összekapcsolása révén egy olyan adatbázis áll rendelkezésünkre, amelyik tanuló sorosan mutatja az iskolai életutat. Az összekapcsolás következtében az évek előrehaladtával az elemszám csökken valamelyest a kiinduló elemszámhoz képest, 8. évfolyamra a tanulók 7,7%-a nem szerepel a két évvel későbbi adatokban (egy részük nyilvánvalóan évisméltés miatt megtalálható későbbi évek adataiban), s 22,8%-uk a négy évvel későbbi 10. évfolyamos adatbázisban. Ez utóbbi esetben azonban a magas adathiány miatt törekedtünk arra, hogy a tizedik évfolyamos adatok pótolhatók legyenek a 2017-ben erre az évfolyamra járók adataival. Ily módon olyanok is bekerültek a harmadik

hullámba, akik egyébként kimaradtak volna, így a kiinduló populáció 83,8%-áról lehető fel valamilyen középiskolai adat (1. táblázat).¹

1. táblázat: A tanulói szinten összekapcsolt adatbázis elemszámai

| | 2012-ben 6. évfolyamos | 2014-ben 8. évfolyamos | 2016-ban 10. évfolyamos | 2016-ban vagy 2017-ben 10. évfolyamos |
|------------|------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Fiú | 47 456 | 43 038 | 35 834 | 39 215 |
| Lány | 44 626 | 41 932 | 35 263 | 37 909 |
| Együtt (N) | 92 082 | 84 970 | 71 097 | 77 124 |
| Együtt (%) | 100,0% | 92,3% | 77,2% | 83,8% |

Az adatok értelmezéséhez fontos áttekinteni a válaszhiányok kérdéskörét is. A tanulók bizonyos, a téma szempontjából releváns adminisztratív jellegű adatai (az iskola típusa, az iskola települése, a tanuló neve, a tanuló lakóhelye, a tanuló hátrányos helyzete és a tanuló matematikaosztályzata) más adatforrásokból teljes körűen hozzákapcsoltak a mérési adatokhoz, ugyanakkor a legtöbb vizsgálni kívánt változó – így a családi háttér adatok és különösképpen a vizsgálni kívánt iskolai és iskolán kívüli különórák igénybevételének adatai – csak a tanulói háttérkérdőívekből nyerhetők ki. A kérdőívek kitöltöttsége ugyanakkor nem teljes, mintegy 83%-os arányban állnak rendelkezésre. Az adatok azt mutatják, hogy a háttérkérdőívek kitöltöttségi arányai szignifikáns eltérést mutatnak – a rendelkezésre álló adminisztratív adatokkal kontrollálva – a tanuló neve szerint (a lányok javára), a hátrányos helyzet szerint (a nem ebbe a kategóriába esők javára), illetve a tanulók matematikaosztályzatai szerint (a jobban teljesítők javára). Mindez azt jelenti, hogy valószínűsíthetően a különórákra vonatkozó adatok is valamelyest torzítottak, feltehetően kissé felülreprezentálják a valós arányokat, s még inkább így van ez a tizedik évfolyamos adatokat tekintve.

Amint a bevezetőben jeleztük, az árnyékoktatásnak három lényeges kritériuma van: iskolai tantárgyakra, ismeretekre irányul (azaz nem tartalmazza a zene, sport stb. különórákat), az iskolai oktatást kiegészítő jellege van és fizetett magánoktatást jelent (azaz nem tartalmazza a szülői segítséget, az ingyenes iskolai korrepetálást stb.) (Bray 1999, 2007). Az általunk vizsgált iskolai és iskolán kívüli különórák² egy ennél bővebb kategóriát képviselnek, ugyanakkor adatelemzésünk első részében ezzel a bővebb kategóriával dolgozunk, csak a második részben szűkítjük le elemzésünket az iskolán kívüli, egyes tantárgyakhoz kapcsolódó különórák igénybevételére.

¹ Összesen tehát 10. évfolyamon 77 124 tanuló szerepel az adatbázisban, akiknek 89,6%-a 2016-ban volt tizedikes, 7,8%-uk 2017-ben, 2,5% pedig mindkét évben. Amennyiben valaki mindkét évben 10. évfolyamon tanult, akkor a 2016. évi eredményét és válaszait vettük figyelembe.

² A kérdőívben az iskolai különórák kapcsán megkülönböztettük a felzárkóztató jellegű és a fejlesztő jellegű foglalkozásokat, továbbá a sportfoglalkozásokat, ugyanakkor az iskolán kívüli különórák esetében tantárgyak, illetve tevékenység típusok szerint kérdezték rá a különfoglalkozásokra, a tantárgyi különórák esetében pedig nem azonosítható be, hogy milyen célt szolgálnak. Ezért az iskolán belüli és az iskolán kívüli adatkörök összevetése nem pontos, s az adatok értelmezését – különösen az árnyékoktatás azonosítása szempontjából – tovább nehezíti, hogy egyes iskolai foglalkozások is lehetnek fizetősek, míg mások ingyenesek.

Leíró adatok

Elsőként tehát azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes vizsgált évfolyamokon a tanulók milyen arányban vesznek részt iskolai vagy iskolán kívüli délutáni foglalkozásokon. Ehhez az Országos kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívének tanulói szinten összevont adatait használjuk, így ugyanannak a tanulói populációnak az iskolai előmenetelét figyelembe véve láthatjuk az idősoros adatokat. Felhívjuk ugyanakkor a figyelmet arra, hogy az adatösszekötés bemutatott módszere következtében a nyolcadik és a tizedik évfolyamos részvételi adatok az országoshoz képest valamelyest felülreprezentáltak, tekintve, hogy a kutatások szerint az iskolarendszerből (így a mi populációnkból is) a kevésbé jó képességű és a kevésbé kedvező szociális háttérű tanulók morzsolódnak le, illetve ismételnék évet nagyobb eséllyel hatodik és tizedik évfolyam között (Szemerszki 2016; Hörich 2019). Mint az előzőekben jeleztük, a háttérkérdőív kitöltöttsége évfolyamonként 83% körüli, erre a kérdésre pedig átlagosan a tanulók további 2-2,5%-a nem válaszolt, ezért a táblázatokban a válaszadók számát is feltüntetjük.³

A válaszadó tanulók körében két tendencia figyelhető meg: az egyik, hogy az iskolai életszakaszokon előrehaladva csökken az iskolán belül igénybe vett különórák aránya, s nem csupán a felzárkóztató és a tehetséggondozó jellegűeké, hanem a sportfoglalkozásoké is. Ezzel párhuzamosan nem nő ugyan összességében az iskolán kívüli különfoglalkozásokon részt vevők aránya, de ez nagyrészt annak tudható be, hogy az életkor előrehaladtával a sport- és művészeti foglalkozások aránya jelentősen visszaesik az iskolán kívül is. A tantárgyi jellegű⁴ magánkülönóra aránya összességében stabilnak mondható, ha csak a matematika és az idegen nyelv tantárgyakat vizsgáljuk, akkor pedig e két tárgy esetében a részvétel növekvő arányokat mutat. Érdemes még egy pillantást vetni azoknak a tanulóknak a különóráira, akik a rendes ütemezéshez képest egy évvel később jutottak el a 10. évfolyamra. Bár egyes esetekben közöttük is lehetnek olyanok, akik nem iskolai eredménytelenség miatt kerültek a szokásos négy év helyett öt évvel később felmérésre, többségében olyanok találhatók itt, akik évet ismételték a középiskolában, vagy korábban, az általános iskolában, esetleg valamilyen ok miatt évet hagytak ki. A 2017-ben tizedikesek 43%-a tanul szakképzésben, további 39%-uk pedig szakgimnáziumban, miközben a 2016-ban tizedikesek körében a megfelelő arányok 16, illetve 36%. E csoportra az átlagosnál kevesebb különóra jellemző mind az iskolában, mind az iskolán kívül, s a különórákon belül arányaiban kevesebb a tantárgyakhoz kapcsolódó, ezen belül különösen a fejlesztő jellegű foglalkozás (2. táblázat). Mindez előrevetíti a különóra igénybevételének erőteljes társadalmi meghatározottságát, különösen annak bizonyos típusait tekintve. Erre egyébként korábbi évekből is vannak adatok, Ceglédi és Szabó (2014) a tizedik évfolyamos adatokat tanulmányozva egyértelmű összefüggést mutatott ki az iskolán kívüli különóra igénybevétele és a szülők iskolai végzettsége, továbbá a településtípus között. Adataik hasonlóak az általunk

³ Azokat tekintettük válaszadónak, akik a két kérdés (iskolai különóra, iskolán kívüli különóra) valamelyik alkérdésére válaszoltak. A kérdésre válaszolókat, de egyes alkérdésekre nem válaszolókat az OKM adatbázissal összehangban az adott alkérdés vonatkozásában „nemmel” válaszolóknak tekintettük.

⁴ Tantárgyi jellegű különórának tekintettünk mindent, ami nem sport- vagy művészeti foglalkozás, ezzel valószínűleg kissé felülbecsülve az arányukat.

bemutathatóhoz (36,9%-os arány az iskolai foglalkozások és 48% az iskolán kívüli foglalkozások esetében).⁵

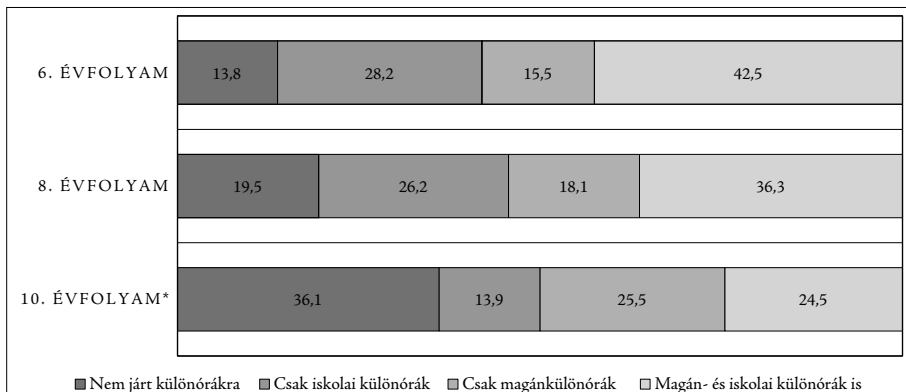
2. táblázat: Iskolán belüli és iskolán kívüli különórák igénybevételi arányai az adott kérdésre válaszolók körében (az egyéni szinten összekapcsolt adatbázis alapján, %)

| | 2012-ben 6. évfolyamos | Közülük | | |
|--|---------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | 2014-ben 8. évfolyamos | 2016-ban 10. évfolyamos | 2017-ben 10. évfolyamos |
| Iskolán belüli részvétel | | | | |
| N | 75 802 | 68 453 | 57 393 | 5 689 |
| Korrepetálás, fejlesztő foglalkozás | 34,4 | 29,9 | 18,2 | 18,7 |
| Tehetséggondozó, fejlesztő foglalkozás | 20,0 | 20,8 | 9,7 | 4,6 |
| Sportfoglalkozás | 43,2 | 33,9 | 19,4 | 17,2 |
| Együtt | 71,5 | 63,1 | 39,5 | 34,2 |
| Ezen belül: tantárgyi jellegű | 49,8 | 46,1 | 26,2 | 22,0 |
| Iskolán kívüli részvétel | | | | |
| N | 75 883 | 68 808 | 57 718 | 5 733 |
| Matematika-különóra | 13,2 | 15,8 | 18,8 | 12,7 |
| Idegennyelv-különóra | 13,8 | 14,7 | 17,8 | 7,7 |
| Zenei különóra | 13,6 | 9,8 | 6,7 | 3,5 |
| Sportfoglalkozás | 36,5 | 32,8 | 28,5 | 19,6 |
| Egyéb különóra | 16,6 | 13,1 | 9,1 | 8,1 |
| Együtt | 58,7 | 54,6 | 51,9 | 35,4 |
| Ezen belül: tantárgyi jellegű | 34,5 | 33,5 | 35,5 | 23,0 |

Az 1. ábra szemléletesen mutatja a délutáni foglalkozásokon részt vevők arányait az egyes évfolyamokon: míg hatodik osztályban a kérdőívre válaszoló tanulóknak mindössze 13,8%-a nem vett részt semmilyen délutáni foglalkozáson, addig tizedik évfolyamra e csoport aránya 36%-ra nő, ezzel párhuzamosan pedig a csak iskolai foglalkozásokon részt vevők aránya jelentősen csökken.

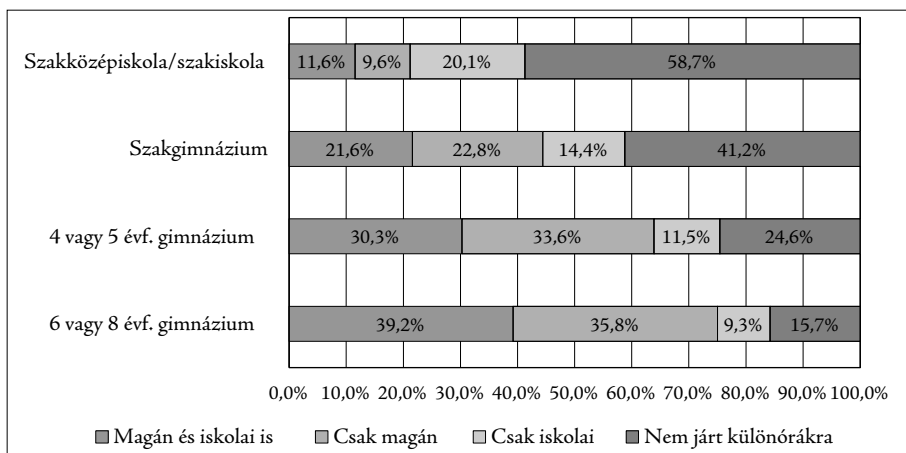
A hatodik évfolyamos adatok azt mutatják, hogy az iskolai, illetve iskolán kívüli délutáni foglalkozások igénybevétele szignifikáns összefüggést mutat a tanuló iskolai jellemzőivel (iskola típusa, tanulmányi eredmény), a családi háttér jellemzőivel (lakóhely, szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzet, hátrányos helyzet), továbbá számos olyan

⁵ Az eltérés nem feltétlenül jelent növekedést 2006-hoz képest, tekintve, hogy a mi adataink egy szelektáltabb populációra vonatkoznak. Ugyanakkor míg a legtöbb esetben az egyes foglalkozástípusok arányai is nagyon hasonlóak, érdekes elmozdulásnak tekinthető, hogy míg 2006-ban a tizedikesek 22,9%-a vett részt iskolai sportfoglalkozáson és 23,2%-a iskolán kívülin, addig a 2016. évi Országos arányok 19,3%, illetve 27,2% voltak, ami azt jelenti, hogy a középfokon tanulók körében egyes sportfoglalkozások színtere áttevődött a nem iskolai színhelyekre.



1. ábra: Külön foglalkozásokon való részvétel a válaszadók körében – egyéni szinten összekapcsolt adatbázis (%). * A 2016-ban vagy 2017-ben 10. évfolyamra járók összevont adata

háttértényezővel, amelyek a gyermekek tanulási útjának a szülők általi egyengetését és a nagyobb fokú szülői bevonódást mutatják (körzetes iskolába jár-e a gyermek, milyen gyakran segít az iskolai feladatokban a család, milyen gyakran beszélnek gyermekükkel az iskoláról). (Melléklet 1. táblázat.) Minél kedvezőbb az előbbieken felsorolt változók értéke, annál valószínűbb, hogy a tanuló részt vesz valamilyen különórán, s annál valószínűbb, hogy annak az iskolán kívüli formáit (is) választja. A szignifikáns háttérváltozók között a racionális döntéshozatalra utalót is felfedezhetünk, nevezetesen a tanuló továbbtanulási ambícióit. Mivel a továbbtanulási tervek ebben az életkorban még feltehetőleg a szülők által erőteljesen befolyásoltak (ráadásul a tanuló háttérkérdőív kitöltésében a szülők is segíthetnek, tehát a válaszok feltehetően részben eleve az ő véleményüket tükrözik), ezt felfoghatjuk ennek az egyik indikátoraként, amely arra utal, hogy azok a családok, amelyekben a gyerekeket legalább érettségiig, de főleg felsőfokra kívánják eljuttatni, sokkal gyakrabban járatják gyermekeiket valamilyen iskolán kívüli különóra.



2. ábra: Külön foglalkozásokon való részvétel tizedik évfolyamon képzési típus szerint – egyéni szinten összekapcsolt adatbázis (a válaszadók körében, N = 62 845, %)

A tizedik évfolyamon látványosan kirajzolódnak a képzési típus szerinti eltérések is: míg a gimnazisták túlnyomó többsége jár valamilyen délutáni iskolán kívüli foglalkozásra, s nagyon sokan emellett iskolaira is, addig a szakgimnáziumokban tanulóknak 60%-a vesz igénybe valamilyen délutáni foglalkozást, a szakközépiskolás és szakiskolai tanulóknak pedig kevesebb mint a fele. Részleteiben megvizsgálva az adatokat, az is látszik, hogy ezek többségében iskolai vagy iskolán kívüli sportfoglalkozások, illetve korrepetáló jellegű iskolai foglalkozások (2. ábra).

Matematika- és idegennyelv-különórák

Az előzőekben láthattuk, hogy az iskolán kívüli különórák típusaikat tekintve vegyes jellemzőkkel bírnak, megtalálhatók közöttük a tantárgyi jellegűek, illetve a készségeket fejlesztők egyaránt, ezért a tanulmány utolsó részében két tantárgyhoz kapcsolódó különórára, a matematikára és az idegen nyelvre fókuszálva mutatjuk be azt, hogy iskolán kívüli igénybevételük milyen háttértényezőkkel mutat összefüggést, s kimutatható-e azoknak a későbbi iskolai útra gyakorolt hatásuk. Korábban már láthattuk, hogy hatodik évfolyamon e két tantárgyi különóra igénybevételi aránya közel azonos, de közelebről is megvizsgáljuk őket, amennyire adataink ezt engedik.

A matematika tantárgy esetében rendelkezésre áll az előző félévi matematikajegy az adatbázisban, az idegen nyelv esetében azonban csak az összesített előző félévi tanulmányi átlaggal számolhatunk. Ugyanakkor ez alapján is szembetűnő a két különóra közötti funkcionális különbség: míg a matematika esetében vegyes használatról beszélhetünk ugyan, de azon belül inkább a felzárkóztató, korrepetáló jelleg tűnik hangsúlyosabbnak (erre utal az igénybevétel összefüggése a matematikajeggyel és a tanulmányi átlaggal egyaránt), addig az idegen nyelv esetében a különóra igénybevétele a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezők körében jellemző, tehát inkább gazdagító, fejlesztő, kiegészítő jellegűnek tekinthető (nem is feltétlenül az iskolában tanult idegen nyelvből) (3. táblázat). Ezt az is mutatja, hogy a 8 osztályos gimnáziumokba járó, képességek és társadalmi háttér szerint is szelektáltabb tanulói körben az iskolán kívüli idegennyelv-oktatás igénybevétele

3. táblázat: Az idegennyelv- és matematika-különórákra, magánórákra járók aránya egyes tanulói csoportokban a 6. évfolyamon* (%)

| | | Idegen nyelv N = 75 613 | Matematika N = 75 591 |
|--|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Az iskola típusa | Általános iskola | 13,5 | 13,2 |
| | 8 évfolyamos gimnázium | 21,5 | 14,3 |
| A tanuló előző félévi matematikajegye a központi adatbázis alapján | nincs adat | 9,7 | 13,8 |
| | 1 | 4,7 | 13,9 |
| | 2 | 6,6 | 18,2 |
| | 3 | 10,7 | 16,0 |
| | 4 | 15,9 | 12,4 |
| | 5 | 20,5 | 7,7 |

3. táblázat: (folyt.)

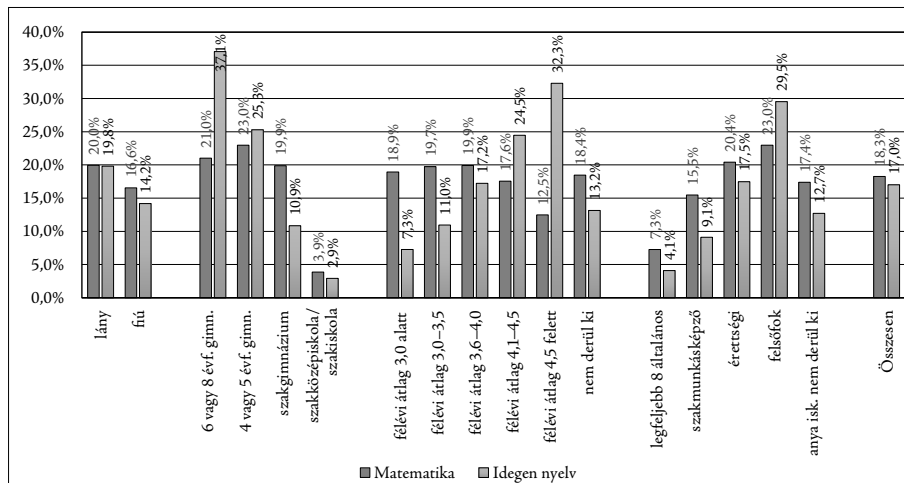
| | | Idegen nyelv N = 75 613 | Matematika N = 75 591 |
|--|------------------------|----------------------------|--------------------------|
| A tanuló előző félévi tanulmányi átlageredménye | 3-as alatti | 5,5 | 14,1 |
| | 3,0–3,5 | 8,7 | 15,2 |
| | 3,6–4,0 | 11,7 | 14,8 |
| | 4,1–4,5 | 15,8 | 13,0 |
| | 4,5 feletti | 21,5 | 9,8 |
| | nem derül ki | 10,9 | 15,2 |
| A tanuló lakóhelyének típusa | Budapest | 16,7 | 14,1 |
| | megyeszékhely | 17,1 | 14,9 |
| | más város | 14,5 | 14,5 |
| | község | 10,5 | 11,0 |
| A tanuló neme | lány | 14,3 | 13,8 |
| | fiú | 13,3 | 12,7 |
| Az anya iskolai végzettsége | legfeljebb 8 általános | 5,0 | 9,2 |
| | szakmunkásképző | 9,2 | 13,9 |
| | érettségi | 15,8 | 13,8 |
| | felsőfok | 23,9 | 14,8 |
| | nem derül ki | 10,4 | 15,0 |
| Az apa iskolai végzettsége | legfeljebb 8 általános | 5,1 | 9,8 |
| | szakmunkásképző | 10,9 | 13,3 |
| | érettségi | 17,8 | 14,4 |
| | felsőfok | 24,1 | 14,7 |
| | nem derül ki | 10,0 | 12,9 |
| Összesen | | 13,8 | 13,3 |

*Valamennyi összefüggés szignifikáns ($p \leq 0,001$)

másfélszerese az általános iskolákba járókének, míg a matematika esetében jóval kisebb az eltérés.

Az adatokat azokra megvizsgálva, akikről mind a három tanévre rendelkezésre áll információ, azt találjuk, hogy a matematika esetében 11,8% legalább két évfolyamon jelölte, hogy részt vett különórán, míg további 20% egy tanév esetében, idegennyelv-különórára pedig legalább két tanévben 12,2% járt, s 19,1% jelölte egy tanév esetében a részvételt. Összesen tehát a válaszadó tanulók közel egyharmada volt érintett legalább a tanulmányai egy-egy szakaszában a két vizsgált tantárgyi különórában. Ez az adat azonban valószínűleg valamelyest felülbecsüli a tényleges arányokat, tekintve, hogy a háttérkérdőíveket kitöltők valamennyi évfolyamon kissé felülreprezentáltak a magasabb státuszú és a jobb képességű tanulók között, akik esetében a különórai részvétel magasabb.

A matematika- és idegennyelv-különórákon való részvétel 10. évfolyamon ugyanebben a tanulói csoportban (tehát azok között, akik 2012-ben voltak hatodikosok és 2016-ban



3. ábra: Az idegennyelv- és matematika-különórákra, magánórákra járók aránya néhány háttérjellemző szerint 10. évfolyamon az összevont adatbázisban* (%). *Valamennyi összefüggés szignifikáns ($p \leq 0,001$)

vagy 2017-ben tizedikesek) már mutat némi eltérést a hatodikos adatokhoz képest. A nemek szerinti eltérés nagyobb: mindkét tantárgyból a lányok járnak nagyobb arányban különórákra. Ugyanígy, még inkább markánsná vált a szülők (3. ábránkon az anya) iskolai végzettsége szerinti eltérés is, s újdonságként hat, hogy tizedik osztályban ez már a matematika tantárgy esetében is kifejezettebb. Feltehetően ugyanakkor ez legalább részben az iskolatípusok szerinti erőteljes szelekció hatása, hiszen képzési típusok szerint is eltér a matematika-különórára járók aránya, más kutatásokból pedig azt is tudjuk, hogy az egyes középfokú képzésekre járó tanulók családi háttere jelentősen eltér (Andor-Liskó 1999; Szemerszki 2015). Az idegennyelvi-különórák esetében még hangsúlyozottabb a képzési típus és a szülői iskolázottság szerinti eltérés, s egyértelmű a tanulók iskolai eredményeivel való összefüggés is, ami ugyanakkor nem függetleníthető az előbbi két háttértenezőtől.

Hogy a hatásokat jobban elkülöníthessük, logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg a háttérváltozók különórák igénybevételére gyakorolt hatásait tizedik osztályban. Független változóként az egyes modellekben a tizedik osztályos különórákon való részvételt, míg független változóként a tanuló nemét, iskolatípusát, félévi eredményét és az anya iskolai végzettségét szerepeltettük. Ezenkívül bevettük a modellbe azt is, hogy a tanuló milyen iskolai végzettséget szeretett volna elérni, amikor 6. osztályos volt.

A modellekből jól látható, hogy az idegen nyelv tanulása esetében nagyobbak a családi háttérhez kapcsolódó hatások, s a nyelvi különórák igénybevételének esélyét 1,7-szeresére növeli az is, ha a tanulónak diplomaszerezési ambíciói mutatkoztak már a 6. osztályban. Ez utóbbi azonban a tizedikes matematika-különórák igénybevétele esetében jóval kisebb hatást mutat. Szembetűnő még a két modell közötti eltérés abban a tekintetben is, hogy míg a matematika esetében a szakgimnáziumokba járók részvételének az esélyhányadosai alig maradnak el a gimnáziumokba járókétól, az idegennyelv-különórákat kétszer olyan nagy eséllyel veszik igénybe a gimnazisták, mint a szakgimnazisták. A különbséget indokolhatja az, hogy a matematika egységesen kötelező érettségi tantárgy, míg az idegen

nyelv iskolán kívüli tanulása nem feltétlenül jelenti az iskolában tanult nyelv(ek)ből teendő érettségi vizsgára való felkészülést, hanem jelentheti másik nyelv tanulását is magántanárnál vagy nyelvtanfolyamon, ugyanakkor az eltérés az eltérő iskoláztatási törekvéseknek is betudható, amint arra korábban is utaltunk. Mindkét modellben látható, hogy a fiúk különórákon való részvételi esélyei minden más háttérváltozó kontroll alatt tartása mellett is kisebbek, mint a lányoké (4. táblázat).

4. táblázat: Az idegen nyelv- és matematika-különórák, magánórák igénybevétele a 10. évfolyamon – A bináris logisztikus regressziós modell esélyhányadosai

| | | Idegen nyelv (N = 75 603) | Matematika (N = 75 591) |
|---|----------------------|------------------------------|----------------------------|
| | | Exp(B) | Exp(B) |
| A tanuló neme (ref.: lány) | fiú | 0,823*** | 0,778*** |
| Félévi tanulmányi átlag 10. évfolyamon (ref.: 3-as alatt) | 3,0–3,5 | 1,179*** | 0,844*** |
| | 3,6–4,0 | 1,371*** | 0,649*** |
| | 4,1–4,5 | 1,588*** | 0,445*** |
| | 4,5 feletti | 1,823*** | 0,257*** |
| | nem derül ki | 1,077 | 0,646*** |
| Az anya iskolai végzettsége (ref.: legfeljebb 8 osztály) | szakmunkásképző | 1,653*** | 1,656*** |
| | érettségi | 2,284*** | 1,970*** |
| | felsőfok | 3,210*** | 2,297*** |
| | nem derül ki | 2,209*** | 1,840*** |
| Az elérni kívánt iskolai végzettség 6. évfolyamon (ref. legfeljebb szakmunkásképző) | érettségi | 1,147 | 1,115 |
| | felsőfok | 1,734*** | 1,250*** |
| | nem derül ki | 1,711*** | 1,210* |
| A középiskola típusa 10. évfolyamon (ref.: szakközépiskola/szakiskola) | 6 vagy 8 évf. gimn. | 6,419*** | 6,635*** |
| | 4 vagy 5 évf. gimn. | 4,357*** | 6,941*** |
| | szakgimnázium | 2,482*** | 5,145*** |
| Modellstatisztikák | Constant | 0,018 | 0,047 |
| | –2 Log likelihood | 46 210,187 | 51 043,796 |
| | Cox & Snell R Square | 0,104 | 0,058 |
| | Nagelkerke R Square | 0,173 | 0,095 |

A szignifikanciaszint jelölése * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Úgy tűnik tehát az előző modellekből, hogy a tanulók iskoláztatásával kapcsolatos korai terveknek hatásuk van a későbbi különórák igénybevételére is, ezért végezetül azt vizsgáljuk meg, hogy a szülői bevonódás egyéb faktorainak lehet-e szerepük abban, ha a tanuló már 6. évfolyamon is különórára jár. A *Melléklet 1. táblázatában* szereplő adatok szerint szignifikáns összefüggés van az iskolán kívüli különórák igénybevétele és a szülői bevonódás egyes háttérváltozói között (segítségnyújtás a házi feladatban, beszélgetés az iskoláról, nem körzetes iskolába való beíratás). Arra vagyunk kíváncsiak,

hogy a modellben ezek az összefüggések más háttérváltozókkal kontrollálva is érvényesülnek-e.

A hatodik évfolyamos adatokon tehát azt vizsgáljuk meg, hogy mekkora eséllyel vesznek részt az adott különórán az egyes csoportokba tartozó tanulók. Ehhez logisztikus regressziós modellt használunk külön a két különórátípusra. A bevont változók egy része a tanuló attribútumait képezi le (a gyermek neme, tanulmányi eredménye, iskolatípus), míg mások a családi háttér jellemzőit hivatottak megjeleníteni (anya és apa iskolázottsága, anyagi helyzet szubjektív mutatója, településtípus). Miután a különórák választása családi döntés eredménye, a családi háttér adatok mellett oly módon válogattuk ki az adatbázisból a háttérfaktorokat, hogy azok a racionális döntési modell és a szülői bevonódás elméletének néhány aspektusát is megvilágítsák (körzetes iskolába, illetve emelt szintű képzésre járt-e a gyermek, a tanulóval kapcsolatos iskoláztatási tervek 6. évfolyamon, szülői segítségnyújtás a tanulmányokban, beszélgetés az iskoláról). Emellett modellünkben szerepeltettük a középiskola típusát is. Elsőként Forward Wald módszerrel lefuttattuk mindkét modellünket az előzőekben bemutatott változókkal, végső modellünkben azonban csak azokat hagytuk benne, amelyek legalább az egyik különórátípus esetében szignifikánsnak bizonyultak, az anya és az apa iskolázottsági mutatója közül pedig csak az anyáét szerepeltetjük (5. táblázat).

5. táblázat: Az idegennyelv- és matematika-különórák, magánórák igénybevétele 6. évfolyamon – A bináris logisztikus regressziós modell esélyhányadosai

| | | Idegen nyelv (N = 75 603) | Matematika (N = 75 591) |
|---|-----------------|------------------------------|----------------------------|
| | | Exp(B) | Exp(B) |
| A tanuló neme | fiú | 1,009 | 0,795*** |
| A lakóhely településtípusa (ref.: község) | Budapest | 0,984 | 1,121** |
| | megyeszékhely | 1,158*** | 1,287*** |
| | város | 1,169*** | 1,310*** |
| Az előző félévi tanulmányi átlag (ref.: 3-as alatt) | 3,0–3,5 | 1,126 | 0,882** |
| | 3,6–4,0 | 1,069 | 0,726*** |
| | 4,1–4,5 | 1,128 | 0,548*** |
| | 4,5 feletti | 1,235** | 0,342*** |
| | nem derül ki | 1,156* | 0,830*** |
| Az anya iskolai végzettsége (ref.: legfeljebb 8 osztály) | szakmunkásképző | 1,290*** | 1,466*** |
| | érettségi | 1,716*** | 1,534*** |
| | felsőfok | 2,122*** | 1,668*** |
| | nem derül ki | 1,419*** | 1,546*** |
| A tanuló HHH-e | igen | 0,819** | 0,760*** |
| A szubjektív anyagi helyzet (ref.: átlagnál rosszabb) | átlagos | 1,619*** | 1,477*** |
| | átlag feletti | 2,546*** | 2,147*** |
| | nem derül ki | 1,681*** | 1,467*** |

5. táblázat: (folyt.)

| | | Idegen nyelv (N = 75 603) | Matematika (N = 75 591) |
|--|-------------------------|------------------------------|----------------------------|
| | | Exp(B) | Exp(B) |
| Beszélgetés az iskoláról (ref.: szinte soha) | ritkábban | 1,070 | 0,818** |
| | naponta | 1,304*** | 1,008 |
| | nem derül ki | 0,923 | 0,992 |
| Családi segítségnyújtás a házi feladatban (ref.: szinte soha) | ritkábban | 1,084* | 1,073 |
| | naponta | 1,362*** | 1,402*** |
| | nem derül ki | 1,340 | 0,908 |
| Az elérni kívánt iskolai végzettség (ref. legfeljebb szakközépiskola/szakiskola) | érettségi | 1,133* | 1,002 |
| | felsőfok | 1,689*** | 0,990 |
| | nem derül ki | 1,455*** | 1,093 |
| A középiskola típusa 10. évfolyamon (ref.: szakközépiskola/szakiskola) | 6 vagy 8 évf. gimnázium | 1,101 | 0,964 |
| | 4 vagy 5 évf. gimnázium | 1,580*** | 1,138* |
| | szakgimnázium | 1,580*** | 1,095* |
| | nem szerepel | 1,212*** | 0,953 |
| Modellstatisztikák | Constant | 0,018 | 0,122 |
| | -2 Log likelihood | 56087,940 | 57316,354 |
| | Cox & Snell R Square | 0,059 | 0,024 |
| | Nagelkerke R Square | 0,108 | 0,044 |

A szignifikanciaszint jelölése * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

A két modell esélyhányadosai az idegennyelv-, illetve a matematika-különórák igénybevételének eltéréseit mutatják a bevont háttérváltozók mentén, a többi változó hatásának kontroll alatt tartása mellett. A jobb összevethetőség érdekében a táblázatban szerepeltetjük a nem szignifikáns változókat is, ezek az idegen nyelv esetében a tanuló neme, a fővárosi lakóhely, míg a matematika tantárgy esetében a tanuló által elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség. Mindkét tantárgy esetében szignifikánsan nagyobb az esélye az iskolán kívüli különórának a magasabban iskolázottak körében, már a szakközépiskolával rendelkező édesanyák gyermekei is 1,3–1,5-szeres eséllyel vettek részt ezeken a különórákon a legfeljebb 8 általánost végzettek gyermekeihez képest. Az átlagos vagy átlag feletti családi anyagi helyzet ugyancsak növeli a valószínűségét mindkét típusú különóra igénybevételének az átlag alatti anyagi helyzethez képest. A hátrányos helyzetű gyermekek mindkét különóra fajtán kisebb eséllyel vesznek részt, mint azok, akik nem tartoznak ebbe a kategóriába. Ugyanakkor jól kirajzolódnak a különbségek is: míg ebben a korai életkorban az idegennyelv-különóra igénybevételének esélyét növeli a rendszeres szülői aktivitás a gyermek tanulmányaival kapcsolatban (napi szintű beszélgetés az iskoláról, házi feladatban nyújtott segítség), továbbá a magasabb iskoláztatási ambíciók, a ma-

matematika esetében csak a házi feladatban nyújtott rendszeres segítség növeli a különórán való részvétel valószínűségét, az iskoláztatási ambíciók – más változókkal kontrollálva – egyáltalán nem játszanak szerepet. Ez, továbbá az a tény, hogy a matematika-különórák igénybevételének esélye szinte lineárisan csökken a félévi átlagosztályzatok kategóriái mentén, arra utal, hogy a matematika-különórák igénybevételének a legtöbb esetben a szülő tehermentesítése, illetve kiegészítése lehet a célja azért, hogy a tanuló ne bukjon meg / ne maradjon le végzetesen, s a későbbiekben eredményesen tudja végezni tanulmányait. Ezzel ellentétben az idegennyelvi-különórák valószínűségét növeli, ha a gyerek jó tanuló. A tizedikes képzés típusa egyébként azt mutatja, hogy mindkét különóra választása mögött felfedezhető a racionális döntésre utaló változó hatása is, csak valószínűsíthetően más-más célokat tűznek ki az egyes különórákat választó szülők. Míg az idegen nyelvet különóráként választó családokat hipotézisünk szerint elsősorban a minél magasabb iskolai végzettség megszerzése és a kulturális tőke reprodukciójának igénye hajtja, addig a matematika-különórák esetében az iskolarendszerben való lemaradás elkerülése, az egyes szintek közötti váltások megkönnyítése lehet a legfőbb motívum, hiszen a matematika egyike azon tantárgyaknak, amelyek mindenki számára szükségesek a központi felvételi megírásokor. E hipotézis igazolására azonban olyan célzott vizsgálatok lennének szükségesek, amelyek egyebek mellett részleteiben rákérdeznék a szülői iskoláztatási célokra, stratégiákra.

Összegzés

Tanulmányunkban az Országos kompetenciamérés adatain vizsgáltuk meg a 2012-ben hatodik évfolyamra járók tanórán kívüli iskolai foglalkozásait és iskolán kívüli különóráit, követve azok alakulását egészen a tizedik évfolyamig. Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai különórák aránya az évek előrehaladtával csökken, s bár az iskolán kívülieké az évek során ugyan stabil arányt mutat, összességében mindez azt eredményezi, hogy míg az általános iskola hatodik évfolyamán alig 14% azoknak az aránya, akik semmilyen délutáni foglalkozáson nem vesznek részt, addig tizedik évfolyamra már 36%. Ezzel egyidejűleg a különféle délutáni foglalkozásokon részt vevők aránya képzési típusok szerint is jelentős eltérést mutat, a gimnáziumtól a szakközépiskoláig, szakiskoláig lineárisan csökkenő. Az iskolatípus szerepe tehát az életkor előrehaladtával egyértelműen nő a különórák igénybevételében, míg hatodik osztályban ennek még csak kisebb jelentősége van, ugyanakkor a társadalmi háttér szerinti eltérések minden életkorban jelentkeznek. Hatodik évfolyamon a településtípusnak nem annyira a délutáni foglalkozások igénybevételének tényében van szerepe, sokkal inkább arra van befolyással, hogy iskolai vagy magánórákat (is) igénybe vesz-e a tanuló. Mindemellett azonban elsődlegesen a családi hatások érvényesülnek, a szülők iskolai végzettsége mellett a szülők iskolai bevonódása is szerepet játszik abban, ha a tanuló inkább a magánkülönórákat választja. Az iskolán kívüli különórák igénybevétele tehát egyfajta szülői stratégia része.

Ezeknek a szülői stratégiáknak a megnyilvánulása követhető nyomon akkor is, amikor a matematika- és az idegennyelvi-különórákat külön-külön vizsgáljuk. Adataink arra engednek következtetni, hogy bár mindkét esetben a tanuló életút egyengetése a cél, feltehetőleg mégis más-más helyzet húzódik meg mögöttük. Az idegennyelvi-különórák igénybevétele inkább a magasabb társadalmi státusz elérését szolgálja, s az átlagosnál jobb képességű, jobb társadalmi helyzetű tanulók nagyobb arányban élnek vele, míg a

matematika-különóra igénybevétele társadalmi háttér szerint „demokratikusabb” és funkciójában sokkal inkább a felzárkóztatás, a gyakoroltatás a célja annak érdekében, hogy a gyermek sikeresen tudja bevenni a következő iskolafokot.

IRODALOM

- ANDOR M. & LISKÓ I. (1999) *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- BRAY, M. (1999) *The Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- BRAY, M. (2007) *Confronting the Shadow Education System. What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, IIEP Policy Forum. UNESCO Publishing.
- BRAY, M. & KOBAKHIDZE, M. N. (2014) Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, Vol. 58. No. 4. pp. 590–620.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, Vol. 9. No. 3. pp. 275–305.
- CEGLÉDI T. & SZABÓ A. É. (2014) Középiskolások és hallgatók az árnyékkutatásban. In: Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (eds) *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. pp. 257–274.
- COLLAS, T. & JACOBS, A. (2013) Users of Private Tutoring in France: Varieties of Scholastic Support and Family Shaping of Education. *Revue Française de Sociologie* (English Edition), Vol. 54. No. 3. pp. 463–502.
- ENTRICH, S. R. (2014) Effects of Investments in Out-of-school Education in Germany and Japan. *Contemporary Japan*, Vol. 26. No. 1. pp. 71–102.
- ENTRICH, S. R. (2015) The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure? *Social Science Japan Journal*, Vol. 18. No. 2. pp. 193–216.
- ERIKSON, R. & JONSSON, J. O. (1996) Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: R. Erikson & J. O. Jonsson (eds) *Can Education Be Equalised? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Westview Press. pp. 1–63.
- HÖRICH B. (2019) Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, Vol. 28. No. 4. pp. 659–682.
- LAREAU, A. (2000) Social Class and the Daily Lives of Children. A Study from the United States. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, Vol. 7. No. 2. pp. 155–171.
- PARK, H., BYUN, S. & KIM, K. (2011) Parental Involvement and Students' Cognitive Outcomes in Korea. Focusing on Private Tutoring. *Sociology of Education*, Vol. 84. No. 1. pp. 3–22.
- REAY, D. (2004) Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, Vol. 13. No. 2. pp. 73–86.
- REAY, D. & BALL, S. J. (1997) 'Spoilt for Choice': The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, Vol. 23. No. 1. pp. 89–101.
- SAFARZYŃSKA, K. (2013) Socio-economic Determinants of Demand for Private Tutoring. *European Sociological Review*, Vol. 29. No. 2. pp. 139–154.
- SILOVA, I. (2010) Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications. *Compare*, Vol. 40. No. 3. pp. 327–344. <https://www.researchgate.net/>

publication/48140047_Private_tutoring_in_Eastern_Europe_and_Central_Asia_Policy_choices_and_implications [Letöltve: 2020. 05. 21.]

SZEMERSZKI M. (2015) A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki M. (ed.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, OFI, pp. 52–87.

SZEMERSZKI M. (2016) A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In: Szemerszki M. (ed.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, OFI, pp. 29–51.

MELLÉKLET

1. táblázat: Külön foglalkozások igénybevétele különböző tanulói csoportokban (6. évfolyam, $N = 76\,714$)

| | | Nem vesz igénybe (%) | Csak iskolai (%) | Csak magán (%) | Magán és iskolai is (%) |
|----------------------------------|--|----------------------|------------------|----------------|-------------------------|
| Az iskola típusa*** | általános iskola | 13,9 | 28,9 | 14,8 | 42,4 |
| | 8 évfolyamos gimnázium | 10,4 | 11,1 | 32,4 | 46,1 |
| A tanuló osztálya*** | normál tantervű | 14,3 | 30,6 | 13,6 | 41,4 |
| | emelt szintű, kéttan nyelvű, nemzetiségi | 12,2 | 21,1 | 20,6 | 46,1 |
| Előző félévi tanulmányi átlag*** | 3-as alatti | 14,4 | 45,3 | 4,8 | 35,5 |
| | 3,0–3,5 | 15,0 | 36,9 | 8,3 | 39,8 |
| | 3,6–4,0 | 15,2 | 28,9 | 13,4 | 42,5 |
| | 4,1–4,5 | 14,7 | 22,5 | 19,2 | 43,6 |
| | 4,5 feletti | 9,7 | 18,6 | 23,3 | 48,3 |
| | nem derül ki | 16,2 | 31,4 | 13,8 | 38,5 |
| A tanuló lakóhelye*** | Budapest | 9,6 | 19,3 | 23,3 | 47,8 |
| | megyeszékhely | 13,6 | 22,1 | 21,9 | 42,4 |
| | város | 14,4 | 27,2 | 15,2 | 43,2 |
| | község | 14,7 | 35,1 | 10,0 | 40,2 |
| A tanuló neme*** | lány | 14,4 | 27,4 | 16,8 | 41,5 |
| | fiú | 13,2 | 29,0 | 14,2 | 43,6 |
| A tanuló HHH-c*** | igen | 16,8 | 45,4 | 4,3 | 33,5 |
| | nem | 13,4 | 25,8 | 17,0 | 43,7 |
| Az anya iskolai végzettsége*** | legfeljebb 8 általános | 17,9 | 44,7 | 5,3 | 32,1 |
| | szakmunkásképző | 16,7 | 34,2 | 9,9 | 39,2 |
| | érettségi | 13,6 | 23,9 | 17,6 | 44,9 |
| | felsőfokú | 7,3 | 13,0 | 27,7 | 52,1 |
| | nem derül ki | 15,0 | 31,1 | 14,5 | 39,3 |

1. táblázat: (folyt.)

| | | Nem vesz igénybe (%) | Csak iskolai (%) | Csak magán (%) | Magán és iskolai is (%) |
|--|----------------------------|----------------------|------------------|----------------|-------------------------|
| Az apa iskolai végzettsége*** | legfeljebb 8 általános | 17,8 | 43,4 | 5,4 | 33,4 |
| | szakmunkásképző | 15,8 | 32,3 | 11,4 | 40,4 |
| | érettségi | 11,6 | 21,6 | 19,9 | 46,8 |
| | felsőfokú | 7,6 | 11,5 | 29,0 | 51,9 |
| | nem derül ki | 16,3 | 34,4 | 12,9 | 36,3 |
| A család anyagi helyzete (szubjektív érzékelés)*** | átlagnál rosszabb | 16,9 | 39,9 | 8,9 | 34,3 |
| | átlagos | 13,8 | 27,1 | 15,7 | 43,4 |
| | átlag feletti | 8,8 | 15,3 | 23,9 | 52,1 |
| | nem derül ki | 15,8 | 28,2 | 20,1 | 35,9 |
| Családi segítségnyújtás a házi feladatban*** | szinte soha | 18,2 | 30,6 | 14,8 | 36,3 |
| | ritkábban | 13,6 | 27,4 | 16,5 | 42,5 |
| | naponta | 12,2 | 28,5 | 14,0 | 45,4 |
| | nem derül ki | 19,1 | 30,9 | 16,5 | 33,5 |
| Beszélgetés az iskoláról*** | szinte soha | 20,4 | 35,7 | 10,9 | 33,0 |
| | ritkábban | 17,2 | 31,6 | 13,4 | 37,8 |
| | naponta | 12,6 | 26,9 | 16,2 | 44,3 |
| | nem derül ki | 20,1 | 29,7 | 17,1 | 33,1 |
| Körzetes iskolába jár-e a tanuló*** | igen | 14,4 | 31,7 | 12,1 | 41,8 |
| | nem | 12,5 | 20,9 | 22,5 | 44,1 |
| Az elérni kívánt iskolai végzettség*** | legfeljebb szakmunkásképző | 15,6 | 45,7 | 4,8 | 33,9 |
| | érettségi | 16,8 | 33,7 | 10,3 | 39,2 |
| | felsőfok | 11,1 | 19,0 | 22,3 | 47,6 |
| | nem derül ki | 15,4 | 30,1 | 15,1 | 39,4 |
| Összesen | | 13,8 | | 28,2 | 42,5 |

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

TANULÁS FÉLÁRNYÉKBAN – TANÓRAI, TANÓRÁN KÍVÜLI ÉS ISKOLÁN KÍVÜLI TANULÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

IMRE ANNA

A tanulmány a tanórán kívüli tanulás lehetőségeit vizsgálja az élethosszig tartó tanulás, illetve a tanulói részvétel értelmezési keretére támaszkodva három – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli – tanulási környezet sajátosságainak és eltéréseinek segítségével, a tanulók nézőpontján keresztül. Az elemzés elsősorban három általános iskola felső tagozatos tanulói körében online kérdőívvel felvett adatokra épít, de az összehasonlíthatóság érdekében országos tendenciákat is bemutat az Országos kompetenciamérés adatainak segítségével az érintett oktatási szintre és időszakra vonatkozóan. Az elemzés tapasztalatai rámutatnak a tanulói részvétel különbségeivel összefüggő eltérésekre, valamint az egyes tanulási környezetek néhány jellemzőjére, ezek tartós egymás mellett élésére, s a tanulók életében betöltött jelentőségükre a napi időfelhasználás és a tanulói értékelés tükrében.

Kulcsszavak: tanulási környezetek, tanulói részvétel, tanórán kívüli tanulás, tanórai tanulás

The study examines the possibilities of extracurricular learning, drawing on the interpretive framework of lifelong learning and student participation, using the characteristics and differences of three learning environments – classroom, extracurricular and out-of-school – through students' perspectives. The analysis builds primarily on data collected by online questionnaire among primary school pupils, but also presents national data and trends for the primary education level and period concerned for comparability. The experience of the analysis points to differences in student participation and some of the characteristics of the learning environments, and their lasting coexistence and importance in the lives of students in the light of daily time use and student evaluation.

Keywords: learning environments, student participation, extracurricular learning, classroom learning

Bevezetés

Az iskolai szervezésben működő tanórán kívüli tanulás a tanórai és az iskolán kívüli tanulás határán helyezhető el, ami a tanórai tanulás felől nézve kívülről, az iskolán kívüli tanulás felől nézve belülről működik, valahol a „félárnyékban”, s működéséhez figyelemre érdemes tapasztalatok kapcsolódnak. Az árnyékközpontú köthető iskolán kívüli foglalkozások az iskolától függetlenül, jellemzően a magánszektorhoz kapcsolódóan kínálnak tanulással összefüggő, színvonalas szolgáltatásokat, díjazás ellenében, így csak szűkebb kör, jellemzően magasabb státuszú társadalmi csoportok számára elérhető módon. A tanórán kívüli tanulás – az előbbihez hasonlóan – többletszolgáltatást kínál a tanulók számára, de mindez az iskola keretén belül, az iskola eszközeinek felhasználásával történik, s jellemzően térítés nélkül. Az iskolai keretek és az ingyenes szolgáltatás következtében a tanórán kívüli tanulás keretében kínált foglalkozások esetében szélesebb a hozzáférés esélye, így ezek eltérő, szélesebb társadalmi csoportok gyermekei számára is elérhetőek.

A tanórán kívüli foglalkozások nem pusztán önmagukban érdemesek a figyelemre. Más tanulási környezetekhez kapcsolódó szerepük legalább annyira vagy még fontosabb lehet, ez az élethosszig tartó tanulás nézőpontja felől könnyebben felismerhető. Az élethosszig tartó tanulás megközelítéséből közelítve tanulás bárhol, bármikor történhet, nem csak az iskolában (*Halász 2009*). Életünk során eltérő, formális, nemformális és informális környezetekkel interakcióba lépve tanulunk, ezek közül a formális tanóra világa csak egy a sok közül, csak kis része a tanulással összefüggő környezetek „ökoszisztémájának”. A tanórán kívüli tanulás a nem formális tanulási környezetek több jellemzőjével rendelkezik: jellemzően önkéntes választásra épül, amely a formális rendszeren kívül történik, de szándékos és strukturált tanulást tesz lehetővé, intézményhez kapcsolódva (*LLLP 2019*).

Beth Miller szerint a tanórán kívüli foglalkozások egy alternatív környezetet tudnak felkínálni a tanulók és a tanulás számára, ami jobban összhangban van a fiatalok igényeivel, ahol személyes figyelmet kaphatnak felnőttek részéről, a pozitív kortárs csoportkapcsolatok s -tevékenységek révén az önértékelésük növekedhet. A délutáni programok képesek hidat verni vagy határzónát kialakítani csoport-, családi és iskolai környezetek között (*Miller 2003*). A tanórán kívüli foglalkozások nem különülnek el élesen más fejlődési kontextusoktól, azok által is befolyásoltan működnek, így a különböző kontextusok egymást esetenként gátolhatják, de segíthetik vagy akár kompenzálhatják is (*Feldman-Matjasko 2005*). Például, mivel az iskolák növekvő mértékben fókuszálnak a kognitív képességekre, a tanórán kívüli programoknak egy fontos hiánynak, a nem kognitív képességek fejlesztési feladatának betöltésére van esélyük. A nem kognitív, társas és személyes képességek fejlesztésére alkalmas programok lehetőségeket kínálnak az életben fontos olyan képességek fejlesztésére, mint például a kitartás, reziliencia, vagy az önbecsülés kialakítása (*Huang 2013; Cefai et al. 2018*). Egyes szerzők tapasztalatai szerint a tanórán kívüli foglalkozások elsősorban ezen nem kognitív kompetenciák fejlesztéséhez járulnak hozzá, ezek révén járulnak hozzá a kognitív képességekhez, így a tanulmányi eredményességhez is (*Covay–Carbonaro 2010; OECD 2015*).

Más szerzők a tanórán kívüli tanulás összefüggésben a tanulók általános fejlődési lehetőségét és motiváltságának fennmaradását, aktív bevonódásának lehetőségét emelik

ki (Eccles 2005; Mahoney et al. 2005; Miller 2003; Skinner–Pitzer 2013; Józsa et al. 2020). Néhányan ezzel összefüggésben az időráfordítás fontosságát is hangsúlyozzák (Eccles 2005; Huang 2013). Egy szakirodalmi forrásból származó megállapítás alapján eredményesség a legalább a rendelkezésre álló idő 50%-ában való részvétel esetében várható (CRIC Clearinghouse 2014, idézi Miller 2003).

A jelen elemzés a tanórán kívüli tanulásra fókuszál, tanulói tapasztalatokra építve, kitekintéssel van a tanórai, tanórán kívüli és az iskolán kívüli tanulásra is. Az elemzésben a tanulói részvétel kérdéssére helyeztük a hangsúlyt, az alábbi kérdések segítségével:

- Mi jellemzi a vizsgált tanulók körében a tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli részvételt az általános iskola felső tagozatán?
- Hogy látják a tanulók az egyes tanulási környezeteket, a tanulás lehetőségeit ezek esetében?
- Befolyásolja-e a tanórán kívüli részvétel és ennek gyakorisága az iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdöket?

Az elemzés első részében a tanórán és iskolán kívüli tanulással összefüggésben országos tendenciákat vizsgálunk. Az elemzés második és harmadik része egy kérdőíves kutatáshoz kapcsolódik. A második részben a tanulói részvétel tendenciáit elemezzük a tanórán és az iskolán kívüli tanulás vonatkozásában. A harmadik részben a tanórán kívüli részvétel, ill. a tanuláshoz és az iskolához való viszony összefüggéseit vizsgáljuk, végül a vizsgált tanulási környezetekkel kapcsolatos tapasztalatokat vetjük össze a tanulói preferenciák segítségével.

Országos tendenciák

A tanórán és az iskolán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatban néhány általános sajátosság követésére és elemzésére a statisztikai adatok és nagy mintán megvalósított rendszeres adatfelvételek, például az Országos kompetenciamérés adnak lehetőséget.¹ Az Országos kompetenciamérés 2018-as adatfelvételének adatai szerint tanórán kívüli foglalkozásokon az általános iskola 6. évfolyamán a tanulók jelentős, 19,5 és 34,7% közötti arányban vettek részt, iskolán kívüli foglalkozásokon a sport kivételével alacsonyabb 12,2 és 42,9% közötti arányban. Iskolán belül 2018-ban a tanulók legnagyobb, egyharmados arányban sportfoglalkozásokra jártak, ehhez közelítő arányban voltak érintettek korrepetálásban és fejlesztő foglalkozásokban, tehetség gondozásra egyötöd arányban jártak. A 8. évfolyamon a tanórán kívüli részvételi arány a 6. évfolyaménál alacsonyabb. Az iskolán kívüli tanulási lehetőségek többségében a tanulók kisebb hányada érintett mindkét évfolyamon, a sport kivételével. A két évfolyam között a részvétel csökkenése figyelhető meg a tanórán kívüli foglalkozások többségében, az iskolán kívüli foglalkozások vonatkozásában ugyanakkor megfigyelhető a többségében a stabilitás (lásd 1. táblázat).

Az iskolán és a tanórán kívüli szektorokban, ill. az egyes foglalkozások esetében is igen eltérő az érintett tanulók társadalmi összetétele. A társadalmi összetételt a 6. év-

¹ Az Országos kompetenciamérés (OKM) tanulói kérdőíve csak néhány tanórán, ill. iskolán kívüli foglalkozás esetében kérdez rá a tanulói részvételre, ezek teljes képet nem adnak, de az érintett tevékenységek a tanórai és iskolán kívüli foglalkozások legfontosabb típusait jól szemléltetik, s részletes, mélyebb elemzést is lehetővé tesznek az iskolán és tanórán kívüli foglalkozások egy szűkebb körére.

1. táblázat: Néhány tanórán és iskolán kívüli foglalkozáson való részvételi arány az általános iskolában, OKM tanulói kérdőív, 2018 (az összes tanuló %-ában)

| | | 6. évf. | 8. évf. |
|---------------|--|---------|---------|
| Tanórán kívül | korrepetálás, fejlesztő foglalkozás | 31,7 | 25,5 |
| | tehetséggondozó óra | 19,5 | 17,3 |
| | iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozás | 34,7 | 28,8 |
| Iskolán kívül | matematika | 15,2 | 16,0 |
| | idegen nyelv | 14,5 | 15,2 |
| | zene | 12,2 | 8,8 |
| | sport | 41,9 | 35,3 |
| | egyéb | 13,0 | 10,3 |

folyamon, az adott foglalkozáson részt vevők arányában vizsgáltuk. Az iskolán kívüli foglalkozásokkal összehasonlítva a tanórán kívüli tanulásban részt vevők összetétele heterogénebb, foglalkozásoktól függően is eltérő. Az iskolai szervezésű tanórán kívüli, lemaradást megelőző, korrekciós típusú foglalkozásokon részt vevők édesanyjának közel fele (49%) legfeljebb szakmunkásbizonyítvánnyal rendelkezik, a tehetséggondozásban részt vevők háromnegyede (74%-a) érettségizett vagy diplomás szülők gyermeke, az iskolai szabadidős foglalkozás a résztvevők társadalmi összetétele szempontjából sokszínű, kiegyensúlyozottabb képet mutat. Az iskolán kívüli foglalkozások esetében a részvétel eltolódik a diplomával rendelkező csoportok irányába: az idegen nyelvi, zenei és sportfoglalkozások esetében az érintett tanulók fele 48–60% közötti arányban diplomás szülők gyermeke (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A tanórán és iskolán kívüli foglalkozáson való részvétel, a részt vevő tanulók társadalmi összetétele, 2018 (%)

| | | Anyá iskolázottsága, 6. évfolyam | | | | |
|---------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------|---------------|-------------|------------|
| | | Max. ált. isk. (%) | Szakiskola (%) | Érettségi (%) | Diploma (%) | Összes (%) |
| Tanórán kívül | korrepetálás, fejlesztő foglalkozás | 20,7 | 28,1 | 29,2 | 22,0 | 100,0 |
| | tehetséggondozó óra | 9,2 | 17,3 | 29,5 | 44,0 | 100,0 |
| | iskolai szabadidős sportfoglalkozás | 18,3 | 25,0 | 29,1 | 27,5 | 100,0 |
| Iskolán kívül | matematika | 8,1 | 21,7 | 32,9 | 37,3 | 100,0 |
| | idegen nyelv | 4,3 | 13,3 | 32,1 | 50,3 | 100,0 |
| | zene | 5,7 | 10,0 | 24,0 | 60,3 | 100,0 |
| | sport | 6,8 | 14,7 | 30,6 | 47,9 | 100,0 |
| | egyéb | 10,0 | 16,9 | 28,1 | 44,9 | 100,0 |

Kutatási keretek

Saját kutatásunk tapasztalatainak segítségével az előbbiekhöz képest más megközelítésből is vizsgálhattuk a tanórán kívüli és részben az iskolán kívüli foglalkozások általános iskolai világát. A kutatás a tanórán kívüli tanulás kérdését elsősorban a kérdezést megelőző három év tapasztalatainak vonatkozásában igyekezett megismerni. A kis számú iskolában online kérdőív segítségével gyűjtött adatok mintája nem reprezentatív, de néhány meghatározó dimenziót (pl. társadalmi háttér, területi jellemzők) figyelembe vevő módon lett kialakítva (lásd 3. táblázat).²

3. táblázat: A kérdőíves adatfelvétel mintája, 2019/2020, N (%)

| | Igazgatók | | Pedagógusok | | Tanulók | |
|-------------------|-----------|------|-------------|-----|---------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Budapesti kerület | 5 | 18,5 | 55 | 32 | 114 | 36,3 |
| M. járás | 16 | 59,3 | 87 | 50 | 199 | 63,4 |
| J. járás | 6 | 22,2 | 30 | 17 | 0 | 0 |
| Összesen | 27 | 100 | 172 | 100 | 313 | 100 |

A tanulói tapasztalatokat két térségben működő, válaszadásra külön felkért iskolák felső tagozatos tanulóinak válaszai segítségével vizsgáltuk. A kérdőívet három intézmény – két fővárosi iskola, ill. egy, az M. járásban működő intézmény három tagiskolájának – tanulói töltötték ki.³ A tanulók valamivel kevesebb mint fele (45,2%) az 5-6. évfolyamra, s valamivel több mint fele (53,5%) a 7-8. évfolyamra járt.

A tanulók részvétele a tanórai, tanórán és iskolán kívüli foglalkozásokon

A tanulói részvétel kérdésének több tanulási környezetet érintő vizsgálata nem olyan egyértelmű, mint első pillantásra tűnik. A kérdéssel összefüggésben egy, az időráfordításra épülő tipizálást, valamint egy, a tanulói részvétel gyakoriságtól eltérő tipizálási lehetőséget is (Finn 1989)⁴ figyelembe vettük. Az elemzés során a tanulók tanuláshoz és iskolához való általános viszonyát, a tanórai és a tanórán kívüli tanulásban való eltérő részvételét

² A kutatás mintája és kérdőíve előzményhez is kapcsolódott: egy 2013/2014-es tanévben és egy három évvel későbbi, 2016/2017-es tanévben hasonló témában készült adatgyűjtés mintáján és azok tapasztalatait is figyelembe véve készült. A kérdezést három eltérő helyzetű járásra terjedt ki: a fővárosi kerület a tanulók társadalmi összetétele szempontjából országos átlag feletti, az egyik vidéki járás (J. járás) átlagos, a másik vidéki járás (M. járás) átlag alatti jellemzőkkel rendelkezett.

³ A tanulók társadalmi összetételének vizsgálata sajnos az elemzés során korlátokba ütközött: a tanulók jelentős része (36,4%-a) nem tudta megmondani édesanyja iskolai végzettségét, de az elemezhető adatokból is kirajzolódik a két térség közti eltérés iránya.

⁴ Jeremy Finn a tanulók iskolai részvételének 4 szintjét különböztette meg: 1. a tanórán való fizikai jelenlét, kérdésekre adott válaszok; 2. órára való készülés, a tanárral való dialógus, ill. kérdések feltevése a tanórán, órára való készülés; 3. tantárgyi vonatkozású klubokban, közösségi tevékenységekben való részvétel; 4. az iskolai élet irányításában való részvétel a tanulót érintő kérdések vonatkozásában és mértékében (pl. tanulmányi vonatkozású döntések, viselkedési szabályok kialakítása) (Finn 1989).

is vizsgáltuk. Az általános iskolai oktatásban az iskolai részvétel nem önkéntes, hanem kötelező, így a formális részvétel közel 100%-os, ezért Finn nyomán érdemes különbséget tenni a formális és az érdemi részvétel között, ahol az érdemi részvétel leginkább a tanulással összefüggő aktív munkában való részvétellel, a tanulásba való bevonódással jellemezhető, nem a pusztá jelenléttel. A tanórán kívüli tanulásban való részvétel – mivel nagyrészt önkéntességre épülő tevékenység – megítélésünk szerint a tanulásban való részvételnek tekinthető, intenzitása a részvétel gyakoriságával mérhető.

Tanórai tanulói részvétel

A tanórai munkában való részvétel kérdéseire adott válaszok alapján némileg ellentmondásos tendencia rajzolódik ki. A tanulói válaszokból az bontakozik ki, hogy a tanulók érdemi részvétele a tanórai munkában igen eltérő, s évfolyamok mentén változik. Az általunk vizsgált iskolákban a felső tagozaton átlagosan a tanulók 14%-a úgy van jelen a tanórán, hogy aktívan nem vesz részt benne. A tanulók szűk harmada (31%) említette magáról, hogy az órák többségén aktívan részt vesz, azaz érdemben is bekapcsolódik az óra menetébe, a tanulók fele (52%) úgy nyilatkozott, hogy az aktivitás csak néhány órán jellemző rá. A lányokra jellemzőbb az általános aktivitás (35,6%), mint a fiúkra, akik közt valamivel magasabb a szelektív aktivitás és az inaktivitás (55%, ill. 15%). Az aktivitás általános hiányával jellemezhető tanulói csoport a felső tagozat magasabb évfolyamain nagyságrendileg hasonló. Összességében úgy tűnik, a tanárok összességében – ha nem is minden órán egyformán – számíthatnak a felső tagozaton tanulók döntő többségének (83%-ának) valamilyen mértékű részvételére, a tanulók átlagosan egyharmadát kitevő, az órák többségén aktívan dolgozó csoport mellett a szelektívebben bevonódó tanulók csoportjára, ami a tanulók 50%-át teszi ki. Nehezítheti a helyzetet az utóbbiak esetében az aktivitást mutatók belső átrendeződése, az órai részvétel a felső tagozat folyamán az 5-6. évfolyamon még a tanulók kétötödére jellemző a minden órára kiterjedő aktivitás, a 7-8. évfolyamon már csak a tanulók egynegyedére volt jellemző (lásd 4. táblázat).

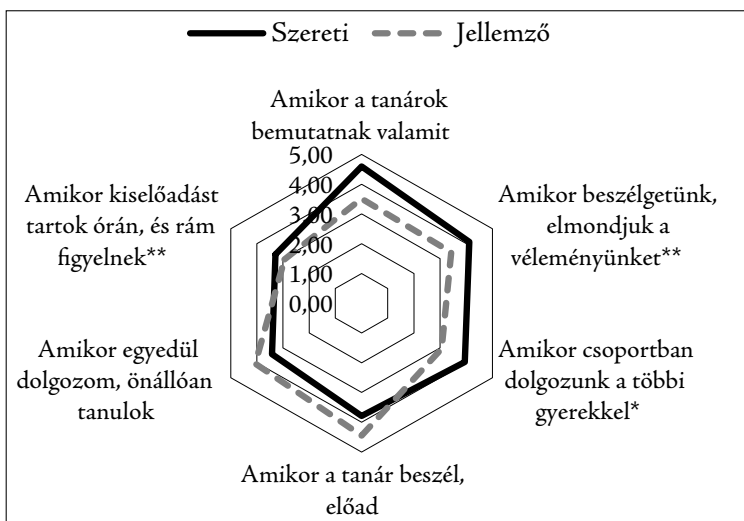
4. táblázat: A tanulók tanórai részvételének jellemzői, tanulói válaszok (%)

| | 5-6. évf. (%) | 7-8. évf. (%) | Átlag (%) |
|---|---------------|---------------|-----------|
| Az órák többségén aktívan részt veszek az órai munkában | 39,4 | 24,7 | 31,4 |
| Csak néhány órán veszek részt aktívan | 43,8 | 57,8 | 51,5 |
| Általában nem vagyok aktív az órákon | 13,9 | 13,3 | 13,5 |
| Nem tudom | 2,9 | 4,2 | 3,6 |

A feltett kérdés: Az alábbiak közül melyik állítás jellemző leginkább rád? $p = 0,05$

A tanórai részvétel mértéke több mindennel összefügghet, a vizsgálatban egy, a gyakorlat oldaláról viszonylag könnyen befolyásolható dimenziót vizsgáltunk a tanulói vélemények tükrében, az órán alkalmazott módszerek kérdését. A tanórai munkával kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy milyen *foglalkozásokat, módszereket kedvelnek* a tanulók, s hogyan alakul ezek alkalmazása a felső tagozat folyamán. Az 1–5 válaszokból az körvonalazódik, hogy a tanulók elsősorban azokat a foglalkozásokat kedvelik, amikor a tanárok bemutatnak valamit (4,5), ezt követően az olyan órát, ahol a tanulók beszélhetnek, elmondhatják a véleményüket (4,1), s „jó” értéket kapott még a csoportfoglalkozást tar-

talmazó tanóra (4,00) is. A kevésbé kedvelt, 4-es érték alatti foglalkozások körébe azok tartoztak, amikor elsősorban a tanár beszél (3,8), amikor a tanulók egyedül dolgoznak (3,4), ill. amikor kiselőadást kell tartaniuk (3,3). Az említett módszerek tanórán való alkalmazásának jellemző gyakoriságát is megvizsgáltuk, kíváncsian arra, hogy a tanulók által kedvelt foglalkozások milyen gyakran fordulnak elő az iskolai gyakorlatban. A tanulók válaszaiból a gyakorlati alkalmazással kapcsolatban kirajzolódó kép eltér a tanulók által preferált sorrendtől. A sorrend szempontjából a kevésbé kedvelt foglalkozástípusok bizonyultak gyakran előfordulónak, amikor a tanár beszél (4,5) és amikor a tanulók egyedül dolgoznak (4,1). Közepesen gyakoriak a csoportfoglalkozások (3,1), s kiselőadásokra kerül sor a legritkábban (lásd 1. ábra).

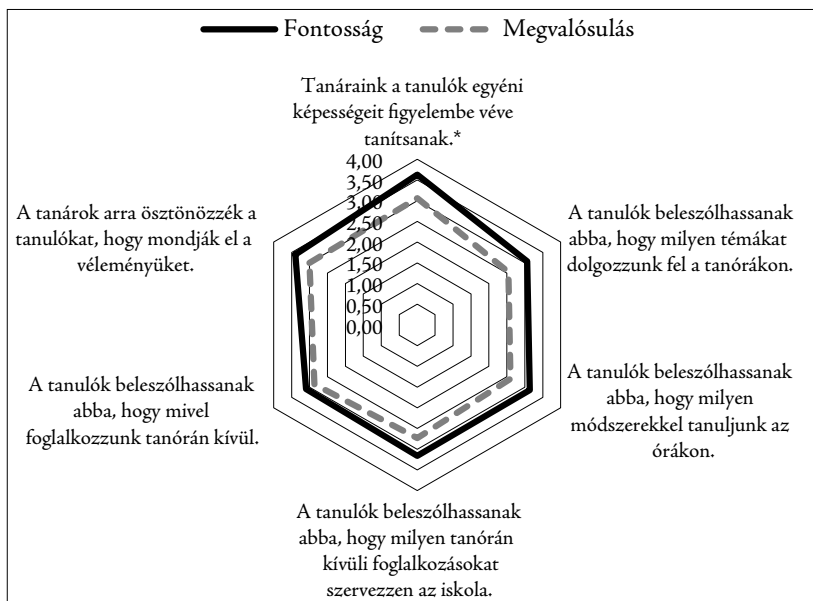


1. ábra: A tanulók által kedvelt és jellemzően előforduló tevékenységek (1–5 átlagok).
 $p < 0,05$, $**p < 0,01$

Tanulságos a két adatsor összevetése is: a tanulók szempontjából a legnagyobb negatív eltérés a leginkább kedvelt bemutató foglalkozás esetében volt. Ezt követően a csoportfoglalkozás és a tanulókkal történő beszélgetés kapcsán mondható el, hogy a tanulói elvárásoktól jelentős mértékben elmaradt a gyakorlat. Másfelől ugyanakkor két kevésbé kedvelt foglalkozás (a tanár beszél, előad, ill. önálló tanulás) kapcsán a helyzet fordított volt, ezek esetében a gyakorlat haladta meg jelentős mértékben a tanulói igényeket.

Természetesen nem várható, hogy teljes összhang legyen a tanulói igények és a pedagógiai gyakorlat között, mégis figyelemre méltó az eltérés a tendenciában. Az eltérés két esetben, két irányban is megragadható. Egyik esetben egyes tanári módszerek alkalmazása elmarad a tanulói igényektől (pl. csoportmunka), a másik eset ennek fordítottja, a tanulók által kevésbé kedvelt módszerek jellemzőbbek a gyakorlatban (pl. a tanár beszél, egyedül dolgozom). Az évfolyamok szerinti bontás a 7-8. évfolyamon az utóbbiak magasabb szintjét mutatja.

Megkértük a tanulókat arra is, hogy értékeljenek néhány, a tanulók tanulási folyamatban való részvételét növelő megoldást a fontosság és a megvalósulás esélyének szempontjából. A tanulók 4-es skálán 3-as és 4-es értékek között értékelték az egyes állítások fontosságát, a legfontosabbnak a tanulók egyéni képességét figyelembe vevő tanítást látták,



2. ábra: Tanulói vélemények a tanórai tanulás egyes lehetőségeiről (1–4 skálaátlagok).
* $p < 0,05$

ezt követően azt, hogy a tanulók beleszólhassanak az iskola által szervezett tanórán kívüli foglalkozásokba és a tanórákon alkalmazott módszerekbe, témákba. Az említett megoldások megvalósulását jellemzően 2-es és 3-as értékek között értékelték, a fontosság és a megvalósulás közti eltérés mértéke a legnagyobb az egyéni képesség figyelembevétel esetében volt, a legkisebb a tanórán kívüli foglalkozásokba való beleszólás lehetősége esetében (lásd 2. ábra).

Tanórán kívüli tanulásban való tanulói részvétel – foglalkozások, gyakoriság

Az egyes tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel a korábban megismert tendenciákat tükrözi (Imre 2015; Imre 2018). A tanulók a legnagyobb arányban sporttevékenységekben vettek részt, jelentős volt még a napközi, a tanulószoba, a szakkör, a felvételi előkészítő. Ritkábbnak bizonyult az idegen nyelvtanítás, a felzárkóztató és fejlesztő foglalkozás, ill. a pályaválasztást segítő foglalkozás.

A vizsgált két térségben néhány ponton markánsan eltért a kínálat: a napközi, a tanulmányi verseny, a felvételi előkészítő elsősorban a fővárosi tanulók számára volt elérhető, a tanulószoba és a művészeti foglalkozások inkább a vidéki tanulók számára. A felső tagozat első két és utolsó két évfolyamán is módosult a kínálat és a részvétel. Az 5-6. évfolyamon még jelentős volt a gondoskodó típusú foglalkozásokon való részvétel (pl. napközi⁵), s bár a legnagyobb arányt a tanulmányi célú foglalkozások tették ki, de jelentős volt a gazdagító jellegű foglalkozások súlya is (sport, művészet). A 7-8. évfolyamon a továbbtanulásban szerepet játszó tanulmányi jellegű foglalkozások aránya nőtt

⁵ A „napközis” tanulók részvételét magyarázza, hogy a felső tagozat alsóbb évfolyamain szervezett, tanulószobához és napközizhez is hasonló foglalkozásokat számos iskolában napközinek nevezik.

5. táblázat: A tanórán kívüli foglalkozások és a foglalkozásokon való részvétel a fővárosi kerület és az M. járás intézményeiben (%)

| | Fővárosi kerület | Átlag | | | |
|----------------------------------|------------------|----------|------|-----------|-----------|
| | | M. járás | | 5-6. évf. | 5-6. évf. |
| Sport | 28,1 | 23,1 | 24,9 | 31,9 | 19,2 |
| Tanulószoba | 6,1 | 23,6 | 17,3 | 15,6 | 18 |
| Napközi | 26,3 | 5,0 | 12,8 | 24,8 | 3 |
| Felvételi előkészítő | 20,2 | 7,5 | 12,1 | 2,8 | 20,4 |
| Szakkör | 13,2 | 10,6 | 11,5 | 15,6 | 7,8 |
| Művészeti foglalkozás | 4,4 | 16,1 | 11,8 | 15,6 | 9 |
| Egyéb | 16,7 | 7,5 | 10,9 | 8,5 | 13,2 |
| Idegen nyelv | 6,1 | 7,5 | 7,0 | 12,1 | 2,4 |
| Felzárkóztatás, fejlesztés | 6,1 | 5,5 | 5,8 | 5 | 6,6 |
| Szabadidős foglalkozás | 8,8 | 2,5 | 4,8 | 7,1 | 3 |
| Tanulmányi versenyre v. készülés | 35,3 | 4,0 | 4,5 | 5,7 | 3,6 |
| Pályaválasztás | 7,9 | 2,5 | 4,5 | 6,5 | 5,4 |

meg egyértelmű módon (lásd 5. táblázat). Minden tanulót számításba véve, átlagosan egy tanuló 1,3 foglalkozáson vett részt, a fővárosban 1,5, a vidéki járásban 1,2 foglalkozáson.

A tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel közelebbi vizsgálata során további megkülönböztetést tettünk, mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanórán kívüli foglalkozások esetében az időráfordítás, azaz a részvétel gyakorisága milyen eltérésekkel jár a tanulók percepciói, attitűdjei szempontjából. A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételt tekintve ennek érdekében három nagyobb csoportot különítettünk el: a *gyakori résztvevőket*, akik mindennap vagy majdnem mindennap részt vesznek tanórán kívüli foglalkozásokon (akik a rendelkezésre álló idő 50%-ánál több időt töltenek tanórán kívüli tanulással), az *alkalmi résztvevőket*, akik hetente csak egy-két alkalommal vesznek részt ilyen foglalkozásokon (akik a rendelkezésre álló idő 50%-ánál kevesebbet töltenek délután az iskolában), és azokat, akik egyáltalán *nem vesznek részt* ilyen foglalkozásokon (lásd 6 táblázat).

A tanórán kívüli foglalkozásokban összességében a válaszoló tanulók 59%-a volt valamilyen szinten érintett, 41%-a egyáltalán nem. Az alsóbb és a felsőbb évfolyamok között eltérés figyelhető meg a részvételben: míg az 5-6. évfolyamon a tanulók közel kétfőzede vett rendszeresen részt, addig a 7-8. évfolyamon ez már csak egyötödre volt jellemző.

6. táblázat: A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel évfolyamok szerint (%)

| | 5-6. évf. (%) | 7-8. évf. (%) | Átlag (%) |
|-------------------|---------------|---------------|-----------|
| Gyakori résztvevő | 38,1 | 19,9 | 28,0 |
| Alkalmi résztvevő | 25,4 | 35,6 | 31,1 |
| Nem vesz részt | 36,4 | 44,5 | 40,9 |

$p = 0,004$

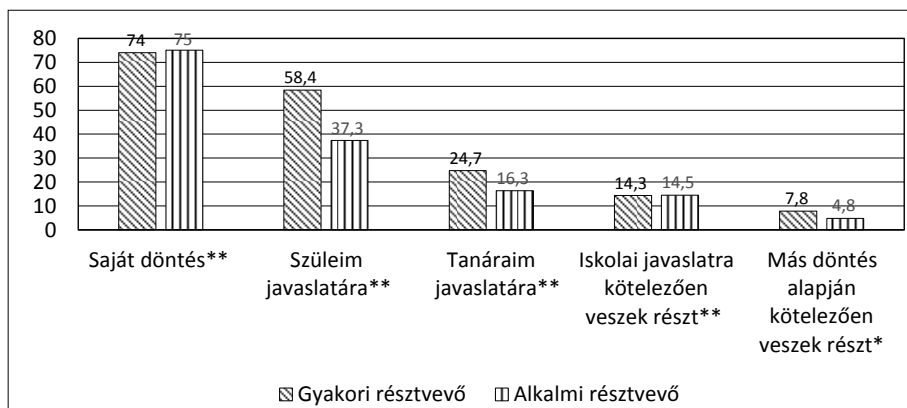
A tanórán kívüli átlagos részvétel az 5-6. évfolyam és a 7-8. évfolyam között 64%-ról 56%-ra csökkent. A részvétel tekintetében markáns különbség elsősorban a nemek és a vizsgált évfolyamcsoportok között volt megfigyelhető. Az évfolyamok mentén felfelé haladva mindkét nem esetében alacsonyabb a részvétel, de némileg eltérő módon: a lányok esetében a 7-8. évfolyamon az alkalmi résztvevők aránya nőtt meg, a fiúk esetében a részt nem vevők aránya alacsonyabb (52%) (lásd 6. táblázat).

A társadalmi háttér szerinti eltérések vizsgálatát korlátozta, hogy a tanulók jelentős része nem tudta édesanyja iskolázottságát megmondani. A rendelkezésre álló válaszokból ennek ellenére kirajzolódó tendencia feltehetően közel áll a valósághoz. A mindennap bennmaradók összetétele heterogén, az egyes iskolázottsági csoportok iskolai arányát képezi le. A heti egy-két alkalommal bennmaradók között a legmagasabb arányban a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei találhatóak, a részt nem vevők csoportja heterogén, de a csoportban az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei iskolai arányukhoz képest felülreprezentáltak (lásd 7. táblázat).

7. táblázat: A résztvevők összetétele az anya iskolázottsága szerint, % (N=178)

| | Max. szakm. (%) | Középfok (%) | Felsőfok (%) | Összesen (%) |
|-------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|
| Gyakori résztvevő | 19,6 | 37,3 | 43,1 | 100,0 |
| Alkalmi résztvevő | 11,9 | 35,6 | 52,5 | 100,0 |
| Nem vesz részt | 27,9 | 32,4 | 39,7 | 100,0 |
| Átlag | 20,2 | 34,8 | 44,9 | 100,0 |

Az egyes részvételi kategóriák jellemezhetőek az egyes foglalkozásokon való részvétellel is, azaz a foglalkozások átlagos számával és jellemzőivel is. A foglalkozások számát tekintve a két kategória közt kis eltérés figyelhető meg: a gyakori résztvevők átlagosan 2,3 foglalkozáson vettek részt, az alkalmi résztvevők 2,0 foglalkozáson. Nagyobb eltérés figyelhető meg a két csoport között az egyes foglalkozások szempontjából. A gyakori résztvevők az átlagnál magasabb arányban járnak napközis és tanulószobai foglalkozásokra, de sport, szakkör és szabadidős, ill. művészeti foglalkozás is gyakori. Az alkalmi

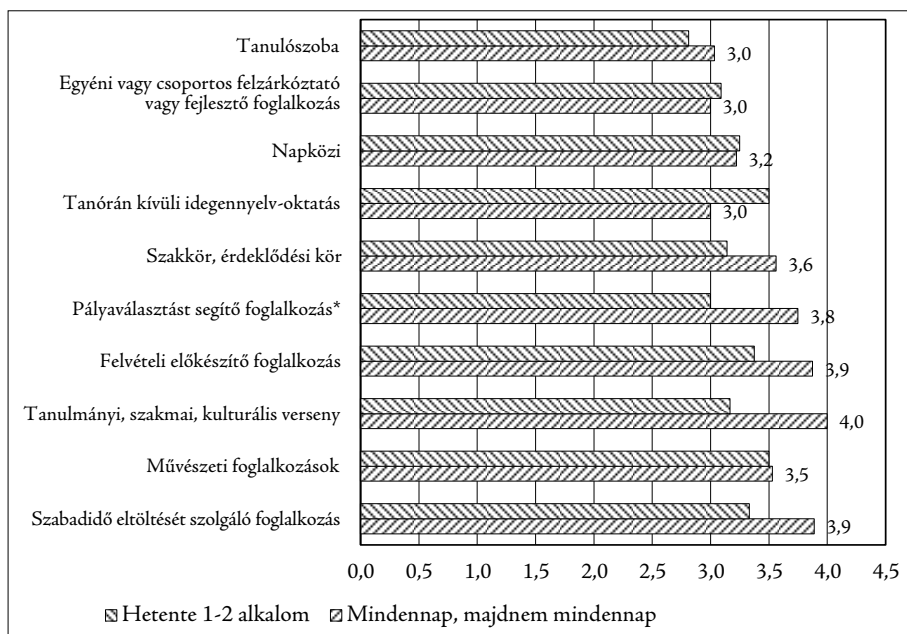


3. ábra: A tanórán kívüli részvétélről való döntésben részt vevők (átlag %-ban). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

résztevők esetében alacsonyabb a tanulószobások aránya, jelentős a sport, a szakkör, illetve a felvételi előkészítő foglalkozásokon való részvétel.

Fontos kérdés a tanórán kívüli foglalkozások esetében a részvételhez vezető döntés, ami a foglalkozások kedveltségét, eredményességét is befolyásolhatja. A tanulók válasza alapján a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel a legnagyobb arányban mind a gyakori, mind az alkalmi résztvevők esetében a tanulók saját döntésén múlt. A gyakori résztvevők esetében leginkább jellemző a saját döntés volt, emellett szerepet játszott a mások általi javaslat. Az alkalmi résztvevők esetében a saját döntés szerepe az előbbihez hasonló volt, s valamivel kevesebb más befolyásoló szereplő állt a háttérben (lásd 3. ábra).

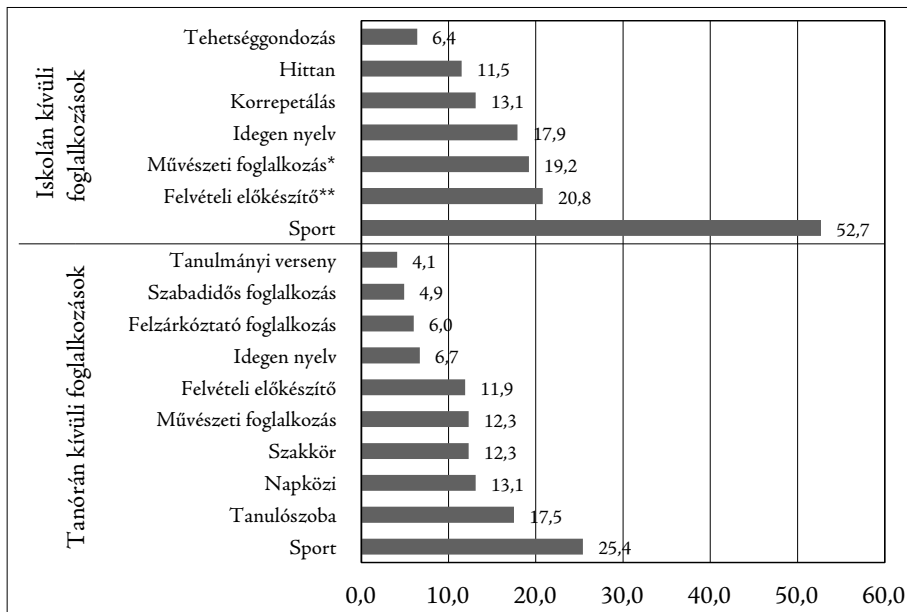
Megkértük a tanórán kívüli foglalkozásokban érintett, kérdőívre válaszoló tanulókat, hogy értékeljék, mennyire kedvelik azokat a foglalkozásokat, amelyekre járnak. A tanulók értékelése a várakozásnak megfelelően azt mutatta, hogy a gyakori résztvevők általánosságban jobban kedvelték azokat a tanórán kívüli foglalkozásokat, amelyekre jártak, mint az alkalmi résztvevők (lásd 4. ábra).



4. ábra: A tanórán kívüli foglalkozások kedvelése a részvétel gyakorisága szerint (1–4 skála átlagértékei). * $p < 0,05$

Iskolán kívüli foglalkozások és részvétel

A kutatás lehetőséget adott arra is, hogy figyelemmel kísérjük az általunk vizsgált iskolák esetében az iskolán kívüli részvétel alakulását. Adataink azt mutatják, hogy három általános iskola szintjén a lehetőségek részben hasonlóak a tanórán kívüli és az iskolán kívüli foglalkozások vonatkozásában, s hasonló, tanulmányi téren tehetséggondozást és felzárkóztatást kínáló foglalkozások mellett nem tanulmányi jellegű, gazdagító foglalkozásokra jártak a tanulók mindkét tanulási környezetben. Nem volt ugyanakkor megfi-



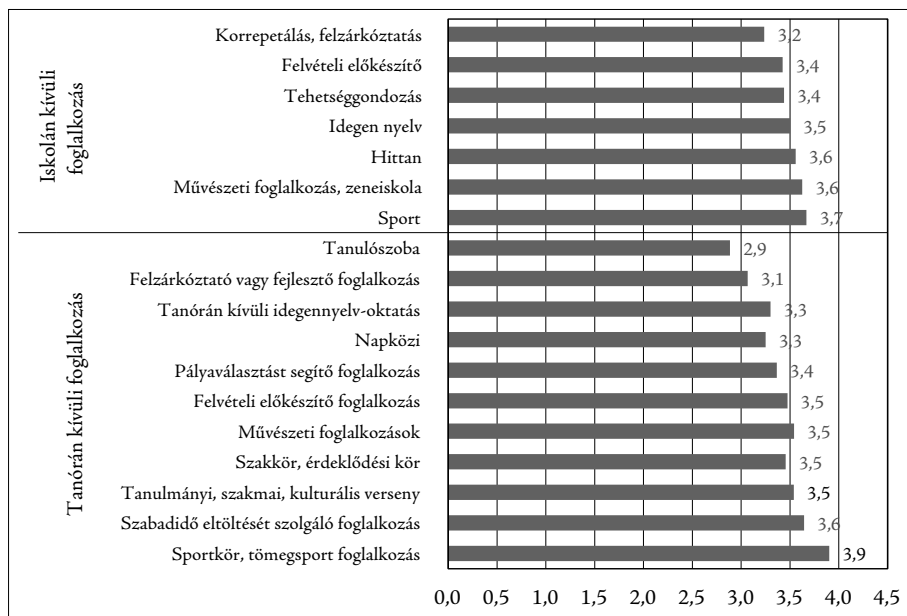
5. ábra: A tanórán kívüli és iskolán kívüli foglalkozásokon részt vevő tanulók aránya, átlag (%).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

gyelhető hasonló párhuzamos részvétel a gondoskodó típusú foglalkozások kapcsán. Az iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel tendenciái sok hasonlóságot mutattak az iskolai szervezésű tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétellel: a leggyakoribb iskolán kívüli elfoglaltságnak itt is a sport bizonyult, ezt követte a felvételi előkészítő, a művészeti foglalkozás és az idegen nyelv. Összességében az iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel a három vizsgált iskola tanulóinak átlagában hasonlóan alakult az iskolán belüli délutáni részvételhez, a tanulók 62%-át érintette⁶ (lásd 5. ábra). Figyelemre érdemes továbbá, hogy az iskolán kívüli foglalkozások szempontjából gyakori résztvevőnek számító tanulók az iskolán kívül is magasabb számú foglalkozásban bizonyultak érintettnek: a gyakori résztvevők átlagosan 1,8 az alkalmi résztvevők 1,2 iskolán kívüli foglalkozáson vettek részt.

Mivel a kérdőívre válaszoló tanulók kérésünkre értékelték azoknak a foglalkozásoknak a kedveltségét, amelyekre jártak, ez lehetőséget adott a két szektor foglalkozásainak tanulói nézőpontú összehasonlítására is. Az iskolán kívüli foglalkozásokat a tanórán kívüli foglalkozásoknál valamivel jobban kedvelték az érintett tanulók, de a részvételhez hasonló mértékű eltérés a tanulók kedveltségi értékelésében nem tükröződik. A tanulók a hasonló foglalkozásokat a két szektorban hasonlóan értékelték, a kedvelés értékei úgy tűnik, nem elsősorban a szektor, hanem inkább a foglalkozások típusa szerint tértek el egymástól a gazdagító (pl. sport, művészet) és tehetséggondozó foglalkozások a legkedveltebbek: a lemaradást megelőző tanulmányi foglalkozásokat kedvelték kevésbé a tanulók, függetlenül attól, hogy milyen szervezésben működtek (lásd 6. ábra).

⁶ Az országos átlagtól jelentős mértékben eltérő adatokhoz nagymértékben hozzájárulhatott a kedvezőbb tanulói összetételű iskolák esetében megfigyelhető magasabb válaszadási arány.



6. ábra: A tanórán és iskolán kívüli foglalkozások kedvelése (1– 4 skála átlagai)

A tanórán kívüli tanulásban résztvevők nézetei, attitűdjei

A tanórán kívüli tanulásban való részvételi gyakoriság hatását is igyekeztünk megismerni a tanulás, illetve az iskola viszonylatában. A kérdést nem közvetlenül a tanulás eredményein, osztályzatokon vagy kognitív kompetenciákon igyekeztünk mérni, hanem elsősorban a tanulók nézetein, percepcióin.

A tanulással kapcsolatos nézetek

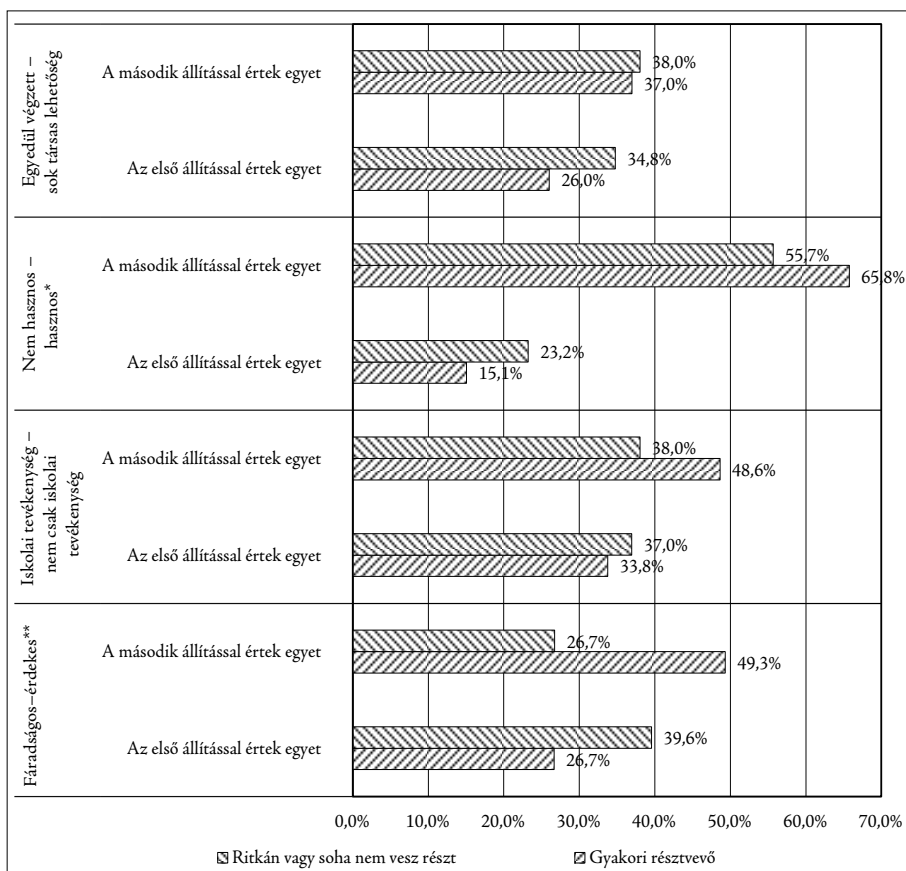
A tanulással kapcsolatos nézetek eltéréseinek feltárása érdekében néhány állítással igyekeztünk körüljárni a kérdést. A kérdésfeltevésünk négy, átfogó módon megfogalmazott kétpólusú állításhoz kapcsolódott, s azt kértük a válaszadó tanulóktól, hogy jelezzék, hogy a lehetséges válaszok melyik pólusával értenek teljesen vagy inkább egyet, vagy esetleg nem tudják eldönteni. A négy állítás a tanulás hasznosságára (hasznos – nem hasznos), intézményi kereteire (iskolai – nem csak iskolai), társas környezetére (egyéni–társas tevékenység) és motiváló erejére (fáradtság–érdekes) irányult. Az állításpárokban a másodikként megfogalmazott állítás tartalmazta a tanulással összefüggésben inkább pozitív és a tanulás tágabb értelmezéséhez kapcsolódó állításokat. Az adatokat elemezve kitűnik, hogy a tanulók az állítások közül leginkább azzal értettek egyet, hogy a tanulás hasznos (56%). Nehezebbnek bizonyult annak eldöntése, hogy a tanulás iskolai vagy nem csak iskolai tevékenység, a mérleg egy kevéssel a második állítás irányába billent (39,5%). Hasonló volt a helyzet a tevékenység egyedüli vagy társas lehetőségeket is tartalmazó sajátosságának megítélésénél (35,3%). Az utolsó állítás esetében a mérleg az ellenkező oldalra billent: a tanulást a tanulók többsége inkább fáradtság tevékenységnek

8. táblázat: A tanulással kapcsolatos vélemény, egyetértők %-a

| | Egyedül végeztek – sok társas lehetőség | Nem hasznos – hasznos | Iskolai tevékenység – nem csak iskolai tevékenység | Fáradtságos – érdekes |
|----------------------------------|---|-----------------------|--|-----------------------|
| Az első állítással értek egyet | 32,9 | 21,1 | 36,1 | 37,1 |
| Nem tudja | 31,8 | 22,8 | 24,5 | 31,4 |
| A második állítással értek egyet | 35,3 | 56,1 | 39,5 | 31,4 |

A feltett kérdés: Mit jelent számodra a tanulás? Melyik állítással értesz inkább egyet az alábbiak közül?

tapasztalta (37%), bár nem volt kevés azok aránya sem, akik érdekesnek találták (31,4%) (lásd 8. táblázat).



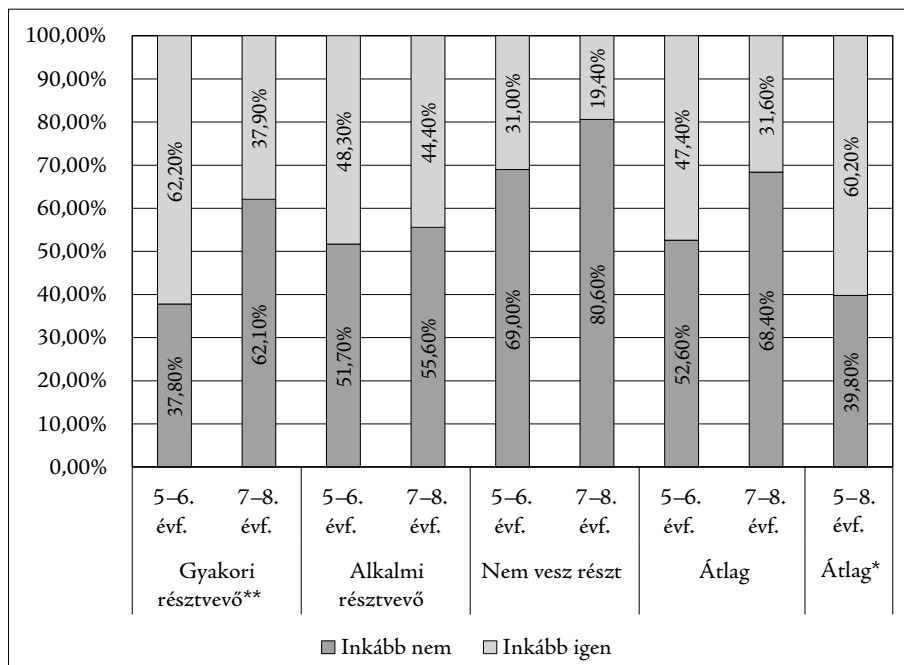
7. ábra: Az állításokkal való egyetértés a délutáni foglalkozásokon való részvétellel összefüggésben (%)
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

A következő lépésben a délutáni részvétel gyakorisága függvényében vizsgáltuk az eltérést, a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel gyakorisága szerint. A négy állítás-pár közül három esetben a délutáni foglalkozásokban jobban érintett tanulók a második állítás mellett döntöttek nagyobb arányban. A döntés legegyszerűbb a tanulás érdekességére irányuló kérdés esetében volt (49,3%–26,7%). A másik két állítás-pár (iskolai tevékenység, ill. hasznosság – nem csak iskolai tevékenység) esetében az eltérés kisebb volt a két csoport között. A negyedik állítás-pár (a tanulás egyedüli vagy társas tevékenység) esetében a két csoport véleménye közelebb esett a társas értelmezéshez és egymáshoz is (37%, 38%), ugyanakkor számottevő maradt az eltérés az első, a tanulást egyedüli tevékenységként értelmező állítás esetében (26%, 34,8%) (lásd 7. ábra).

Az eltérések arra engednek következtetni, hogy a tanórán kívüli tanulási részvételben nagyobb mértékben érintettek – eltérő tapasztalatok birtokában – eltérően ítélik meg a tanulást: valamivel tágabban értelmezik, a hagyományos tanulási környezettől jobban el tudnak tekinteni és pozitívabban látják a hasznosság, de különösen az érdeklődés szempontjából nézve. A legnagyobb mértékű, a tanórán kívüli részvétel gyakoriságától függő eltérés (22%) a belső motiváltsághoz kapcsolódó állítás esetében volt megfigyelhető.

Az iskolához és a tanuláshoz való viszony

Az iskolához való viszony elemzése során több kérdés vizsgálatára került sor. Vizsgáltuk a kérdést önmagában és egyes iskolai tevékenységekhez kapcsolható percepciók elemzésén keresztül keresztül, a részvétel függvényében is. Első lépésben azt vizsgáltuk, hogy hogyan alakulnak a tanulók iskolával kapcsolatos nézetei a tanórán kívüli foglalkozások-



8. ábra: Szeretsz-e iskolába járni? Tanulói válaszok (%). *p < 0,05, **p < 0,01

ban való érintettség figyelembevételével a felső tagozat első és második felében. A felső tagozatos tanulók átlagosan 39%-ban válaszolták, hogy inkább szeretnek, és 61%-ban, hogy inkább nem szeretnek iskolába járni. Az 5-6. évfolyamon az iskolába járást szeretők aránya kedvezőbben alakult (47–53%), 7-8. évfolyamra azonban kisebbségbe kerültek, s többségbe kerültek az iskolát nem szeretők (31–69%). A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel figyelembevételével valamivel derűsebb a kép: a gyakori résztvevők körében többen nyilatkoztak úgy, hogy szeretik az iskolába járást (lásd 8. ábra).

Az iskolához való viszony, az iskolai tevékenységek megítélése megközelíthető más módon, a tanítási órák kedvelésén, a tanulnivaló megítélésén, a tanár-diák kapcsolaton keresztül is. Egy állításor segítségével e részletekhez is közelebb tudtunk jutni. Az állításokkal való egyetértésre kérve a tanulókat egy átlagos fontossági sorrend vált megragadhatóvá. A felső tagozaton a tanulók körében a legnagyobb átlagos egyetértés a tanórán kívüli foglalkozásokhoz kapcsolódó állítással volt, ezt követően azzal az állítással értettek egyet a tanulók, hogy új és érdekes dolgokat tanulnak a tanórákon. A véleményekben a legnagyobb eltérés elsősorban a gyakori résztvevők, valamint az alkalmi résztvevők és a részt nem vevők között húzódott (lásd 9. táblázat).

9. táblázat: Tanulói percepciók részvételi típusok szerint (1–5 skála átlagai)

| | Új és érdekes dolgokkal foglalkozunk a tanórán kívüli foglalkozásokon. | Új és érdekes dolgokat tanulunk a tanórákon.* | A tanárok figyelembe veszik a tanulók igényeit a tanítás során. | Szeretem a kihívást jelentő feladatokat.* | Az iskolában nagyon jó a tanulók és a tanárok közti viszony. | Az iskola egy barátságos hely a tanulók számára. | Élvezem az órákon való részvételt. |
|-------------------|--|---|---|---|--|--|------------------------------------|
| Gyakori résztvevő | 4,06 | 4,06 | 3,75 | 3,80 | 3,66 | 3,58 | 3,51 |
| Alkalmi résztvevő | 3,70 | 3,66 | 3,36 | 3,29 | 3,24 | 3,21 | 3,12 |
| Nem vesz részt | 3,85 | 3,51 | 3,37 | 3,26 | 3,35 | 3,18 | 3,16 |
| Átlag | 3,87 | 3,72 | 3,48 | 3,43 | 3,41 | 3,31 | 3,26 |

A feltett kérdés: Milyen mértékben értesz egyet az alábbiakkal? * $p < 0,05$

Az adatokat évfolyamok szerint megbontva eltérő tendenciák ragadhatóak meg az alsóbb és a felsőbb évfolyamokon. A tanulók az 5-6. évfolyam átlagát tekintve a legnagyobb mértékben azzal az állítással értettek egyet, hogy új és érdekes dolgokkal foglalkoznak a tanórán kívüli foglalkozásokon, alacsonyabb pontszámon értettek egyet a tanóra hasonló megítélésével. Az átlagot tekintve 4-es alatti átlagot ért el a tanár-diák viszony, a tanulók igényeinek figyelembevétele és a kihívást jelentő feladatokkal kapcsolatos állítás értékelése. A legalacsonyabb átlagpontokat az órák élvezete és az iskola kapta. A tanórán kívüli részvétel típusait figyelembe vevő felbontás differenciáltabb képet mutat: a gyakori tanórán kívüli részvétellel jellemezhető csoport egy kivétellel valamennyi esetben kedvező

10. táblázat: Tanulói percepciók az 5-6. évfolyamon, részvételi típusok szerint (1–5 skála átlagai)

| | Új és érdekes dolgokkal foglalkozunk a tanórán kívüli foglalkozásokon.** | Új és érdekes dolgokat tanulunk a tanórákon.* | Az iskolában nagyon jó a tanulók és a tanárok közötti viszony. | A tanárok figyelembe veszik a tanulók igényeit a tanítás során. | Szeretem a kihívást jelentő feladatokat.* | Élvezem az órákon való részvételt. | Az iskola egy barátságos hely a tanulók számára. |
|-------------------|--|---|--|---|---|------------------------------------|--|
| Gyakori résztvevő | 4,16 | 4,23 | 3,98 | 4,09 | 3,95 | 3,72 | 3,7 |
| Alkalmi résztvevő | 4,30 | 3,96 | 3,54 | 3,52 | 3,55 | 3,52 | 3,4 |
| Nem vesz részt | 4,13 | 3,87 | 3,75 | 3,55 | 3,67 | 3,53 | 3,3 |
| Átlag | 4,18 | 4,04 | 3,79 | 3,76 | 3,75 | 3,60 | 3,5 |

A feltett kérdés: Milyen mértékben értesz egyet az alábbiakkal? * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

zöbben ítélte meg a helyzetet. A tanórán kívüli foglalkozásokat leginkább kedvelőknek ugyanakkor nem ők, hanem az alkalmi résztvevők bizonyultak (lásd 10. táblázat).

A 7-8. évfolyamon kevésbé kedvezővé vált az általános kép: 4-es értéknél alacsonyabbnak bizonyult az összes állítással való átlagos egyetértés. A sorrend élén ugyan a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos állítás található, de a korábbinál jóval alacsonyabbra értékelve (3,6), ezt követte a tanórára vonatkozó állítás (3,5). A sorrendben elfoglalt helyzet két foglalkozás esetében jelentős mértékben megváltozott: a tanár-diák viszony (3,1) és az „élvezem a tanórákon való részvételt” (2,9) állítás a sor utolsó előtti és utolsó helyére került. A helyzetet a legkedvezőbbnek ez esetben a tanórán kívüli foglalkozások gyakori résztvevői látták (lásd 11. táblázat).

11. táblázat: Tanulói percepciók a 7-8. évfolyamon, részvételi típusok szerint (1–5 skála átlagai)

| | Új és érdekes dolgokkal foglalkozunk a tanórán kívüli foglalkozásokon.** | Új és érdekes dolgokat tanulunk a tanórákon.* | Az iskolában nagyon jó a tanulók és a tanárok közötti viszony. | A tanárok figyelembe veszik a tanulók igényeit a tanítás során. | Szeretem a kihívást jelentő feladatokat.* | Élvezem az órákon való részvételt. | Az iskola egy barátságos hely a tanulók számára. |
|-------------------|--|---|--|---|---|------------------------------------|--|
| Gyakori résztvevő | 3,89 | 3,89 | 3,26 | 3,76 | 3,67 | 3,29 | 3,46 |
| Alkalmi résztvevő | 3,35 | 3,55 | 3,12 | 3,33 | 3,21 | 2,95 | 3,14 |
| Nem vesz részt | 3,68 | 3,30 | 3,10 | 3,26 | 3,02 | 2,92 | 3,08 |
| Átlag | 3,63 | 3,50 | 3,14 | 3,29 | 3,21 | 3,01 | 3,18 |

A feltett kérdés: Milyen mértékben értesz egyet az alábbiakkal? * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

A tanulásra fordított idő, preferenciák

Az elemzés végén érdemes kitérni két olyan kérdésre is, ami a három tanulási környezetet összevethetővé teszi: az időráfordítás és a preferenciák kérdésére. A tanulókat megkértük, adják meg egy átlagos napra, hogy mennyi időt töltöttek egyes, tanulással összefüggő tevékenységekkel, ill. foglalkozásokon. A tanulók az adott napon átlagosan legtöbb időt, közel 6 (60 perces) órát a tanórai tanulással töltöttek, s szintén jelentős volt az otthoni tanulásra fordított 1–1,5 órás időtartam is. A tanórán kívüli tanulásra fordított idő 0,6–1,1 óra között alakult, a különóra 1 óránál kevesebb, 0,6–0,7 óra körüli időt vett igénybe. Az adott napon 8 és 9 óra között alakult a tanulással töltött összes idő az általunk vizsgált tanulók esetében.

A tanulók közt a tanórán kívüli foglalkozásokban jobban érintett, gyakori résztvevők töltöttek a tanórán kívüli tanulással a legtöbb időt, és ők voltak azok is, akik a legtöbb időt töltöttek különórákkal is. Az alkalmi résztvevők szintén sok időt töltöttek mindkét tanulási formával, de otthoni tanulással is, s összességében ők töltöttek legtöbb időt tanulással. A tanórán kívüli tanulási formában részt nem vevők esetében volt a legkisebb a tanulásra fordított idő (lásd 12. táblázat).

12. táblázat: A tanulásra fordított idő tanórán kívüli részvétel és évfolyam szerint* (óra)

| | Tanórák az iskolában | Tanórán kívüli tanulás iskolában** | Különóra, iskolán kívül | Tanulás, házi feladat elkészítése otthon | Napi tanulási idő összesen |
|-------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|--|----------------------------|
| Gyakori résztvevő | 5,75 | 1,12 | 0,68 | 1,20 | 8,74 |
| Alkalmi résztvevő | 6,00 | 0,89 | 0,59 | 1,48 | 8,96 |
| Nem vesz részt | 5,77 | 0,64 | 0,57 | 1,36 | 8,34 |

A feltett kérdés: Mennyi időt töltöttél az alábbiakkal a legutolsó csütörtökön?

*A saját bevallásra épülő adatok helyenként ellentmondások, tendenciájukra érdemes figyelni.

** $p < 0,05$

Az időráfordítás kérdéséhez kapcsolódóan az egyes tevékenységek kedveltségére is rákérdeztünk. Az átlagos kedveltségi sorrend élén a családi együttlét állt, hasonló a barátokkal való együttlét, ezt a számítógéphez kapcsolódó tevékenységek követik. A tanulással összefüggő első tevékenység, az iskolán kívüli különóra a kedveltségi sorrend negyedik helyén jeleik meg, ezt követi a tanóra, csak ezután következik az iskolán kívüli tanulás. Az utolsó helyre a tanulás és a házi feladat otthoni elkészítése került.

A kedveltségi adatok évfolyamok mentén felbontott vizsgálata egy átrendeződést is érzékeltet az 5-6. és a 7-8. évfolyamok között. Míg az 5-6. évfolyamon a házi feladat kivételével valamennyi tanulással összefüggő tevékenységet 3-as érték felett értékelték a tanulók, addig a 7-8. évfolyamon már csak az iskolán kívüli különórákat. Az 5-6. évfolyamon a tanulás – a család és a barátok után – a harmadik helyen a különóra formájában jelenik meg legelőbb, megelőzve a számítógéphez és TV-hez kapcsolódó időtöltést, a különórát a tanórán kívüli foglalkozások követték, megelőzve a tanórai foglalkozásokat. A 7-8. évfolyamon a sorrend is átrendeződött, a sorrendben a tanulási tevékenységek a korábbiakhoz képest alacsonyabb értéken jelentek meg, az ezen belüli sorrend élén az iskolán kívüli

13. táblázat: Az egyes tevékenységek kedvelése (1–4 skála)

| | Tanórák az iskolában | Tanórán kívüli tanulás iskolában** | Különóra, iskolán kívül* | Tanulás, házi feladat elkészítése otthon | Szórakozás, együttlét barátokkal | Együttlét a családdal | TV | Számítógép és/vagy játékok |
|-----------|----------------------|------------------------------------|--------------------------|--|----------------------------------|-----------------------|------|----------------------------|
| 5-6. évf. | 3,00 | 3,08 | 3,66 | 2,63 | 3,79 | 3,91 | 3,36 | 3,52 |
| 7-8. évf. | 2,79 | 2,49 | 3,27 | 2,52 | 3,83 | 3,76 | 3,32 | 3,53 |
| Átlag | 2,88 | 2,76 | 3,47 | 2,57 | 3,81 | 3,83 | 3,34 | 3,52 |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

különóra állt, ezt követte a tanóra, a tanórán kívüli foglalkozások és végül a házi feladat (lásd 13. táblázat). Az adatok látni engednek, hogy az általános iskola felső tagozatára járó tanulók világában megindult egy fontos változás, s a kortárskapcsolatok előtérbe kerülésével a korábban kedvelt foglalkozások is könnyen átértékelődnek.

Összegzés

Elemzésünkben a tanórán és iskolán kívüli tanulás néhány tapasztalatát vizsgáltuk a tanulás lehetőségeinek oldaláról három tanulási környezettel kapcsolatosan, három általános iskola tanulójának kérdőíves adatai segítségével. Az elemzésben tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulási környezetekkel kapcsolatos tapasztalatot a tanulói részvétel oldaláról vizsgáltunk. Kutatásunkban három általános iskola felső tagozatos tanulói körében a tanórai munkában 83%-os, a tanórán kívüli foglalkozásokban közel 60%-os érintettséget találtunk a tanórán kívüli tanulóval összefüggésben, s hasonló nagyságrendű volt az iskolán kívüli tanulásban való részvétel is a tanulói válaszok alapján. A tanórán kívüli és iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel láthatóan eltér a felső tagozat elején és végén: az alsóbb évfolyamokon a gazdagító, a felsőbbekben már jelentős részben a továbbtanulással kapcsolatos kérdésekhez igazodva formálódik.

A tanulói vélemények nézőpontjából a három tanulási környezet megítélése eltért egymástól, az eltérést láthatóan az évfolyamok, azaz a tanulók életkora, valamint a részvétel is befolyásolja. A tanórai tanulóval kapcsolatban a tanulói véleményekben a kedvelt tevékenységek mellett megjelentek kevésbé kedvelt tevékenységek is, a magasabb évfolyamokon az utóbbiakat magasabb arányúnak érzékelték a tanulók. A tanórán és az iskolán kívüli tanulókat egyaránt kedvelik a tanulók, a foglalkozások megítélése közel esett egymáshoz, de az iskolán kívüli lehetőségeket valamivel jobbnak ítélték. Az iskolán kívüli tanulás a középiskolai továbbtanulás közeledtével előtérbe kerül, s a részvétel és a kedvelés vonatkozásában a tanórán kívüli tanulásnál tartósabbnak bizonyul.

A tanórán kívüli részvétel gyakoriságával összefüggésben vizsgálva a tanulás-kapcsolatos nézetek alakulását, ezek a gyakori résztvevők, azaz a tanórán kívüli foglalkozásokkal több időt töltő tanulók esetében bizonyultak pozitívabbnak. A magasabb részvételi arány általánosságban kedvezőbb tanuláshoz és iskolához való viszonyulással is függ össze: a magasabb tanórán kívüli részvételi arány általánosságban a tanulói percepciók vonatkozásában pozitívabb tanulóval és iskolai tevékenységekkel összefüggő tapasztalatokat és beállítódást mutat. A tanórán kívüli részvétel kedvező hatása fel-

tehetőleg összefügg a nagyjából önkéntes részvétellel, az erősebb bevonódással és a tanóráitól eltérő foglalkozásokkal, továbbá a társas tanulási környezettel, amelyben megvalósul.

A tanulásra fordított idő a három tanulási környezetet egyaránt figyelembe véve a tanórai tanulás esetében volt a legjelentősebb, a tanulói preferenciák oldaláról nézve azonban a tanóra a sor végére került. A tanórai, tanórán kívüli és az iskolán kívüli tanulás a vizsgált iskolák tanulóinak több mint fele esetében nem zárja ki egymást, láthatóan tartósan 'élférnek' egymás mellett. A vizsgálatban érintett általános iskolai tanulók jelentős része a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások mellett az iskolán kívüli tanulásban is számottevő arányban részt vett. A tanulói részvétel lehetősége a három tanulási környezetben részben kiegészíti egymást, részben egymással versenyhelyzetben történik.

IRODALOM

- CEFAI, C., BARTOLO, P. A., CAVIONI, V. & DOWNEA, P. (2018) *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area across the EU. A Review of the International Evidence. Analytical Report.* European Union.
- COVAY, E. & CARBNARO, W. (2010) After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behaviour and Academic Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 83. No. 1. pp. 3–22.
- ECCLES, J. (2005) The Present and Future of Research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: MAHONEY ET AL. (eds) *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs.* New Jersey, Psychology Press, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 353–371.
- FELDMAN, A. F. & MATJASKO, J. L. (2005) The Role of School-based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comparative Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, Vol. 75. No. 2. pp. 159–210.
- FINN, J. (1989) Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, Vol. 59. No. 1. pp. 123–147.
- HALÁSZ G. (2009) Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitiká. *Pedagógusképzés*, Vol. 7. No. 2–3. pp. 7–36.
- HUANG, D. (2013) Building Resiliency for American At-Risk Youth During Afterschool Hours: The Importance of Dosage and Implementation Quality on Youth Outcomes. In: J. ECCARIUS, E. KLIEME, L. STECHER & J. WOODS (eds) *Extended Education – an International Perspective.* Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research. Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, Barbara Budrich Publishers. pp. 147–174.
- IMRE A. (2015, ed.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság.* Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- JÓZSA K., D. MOLNÁR É. & ZSOLNAI A. (2020) Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, Vol. 181. No. 1. pp. 47–55.
- LLL (2019) *21st Century Learning Environments.* LLL position paper. <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2019/10/LLL-Position-paper-21CLE.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 26.]
- MAHONEY J. L., LARSON R. W., ECCLES, J. S. & LORD, H. (2005) Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: MAHONEY ET AL. (eds)

- Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs.* Lawrence Earlbaum Associates, Inc. pp. 5–22.
- MILLER, B. (2003) *Critical Hours. Afterschool Programs and Educational Success.* Nellie Mae Educational Foundation. pp. 1–125.
- OECD (2015) *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Learning.* <https://nicspauil.files.wordpress.com/2017/03/oeed-2015-skills-for-social-progress-social-emotional-skills.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 26.]
- SKINNER, E. & PITZER, J. R. (2013) Development Dynamics of Student Engagement, Coping and Everyday Resilience. In: CHRISTENSON ET AL. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement.* Springer. pp. 21–44.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ ÁRNYÉKOKTATÁSRÓL INTERNETES MAGÁNOKTATÓI HIRDETÉSEK TÜKRÉBEN

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

WJLF Neveléstudományi Tanszék

A magánoktatási piac egyik kitüntetett területe – különösen az árnyékoktatás felől nézve – az idegennyelv-oktatás. Kevésbé vizsgált téma ugyanakkor, hogy kik és miért válnak magántanárrá, milyen fórumokon hirdetik magukat, kiknek és milyen szolgáltatásokat nyújtanak stb. A tanulmány egy pilotvizsgálat eredményeiről számol be, amelyben két magyar internetes portál 453 angoltanárának és 118 matematikatanárának hirdetései-ből keresett választ a fenti kérdésekre. A hirdetők nemi és életkori összetétele mellett elsősorban négy fő kérdésre fókuszál az elemzés: a) Mennyire fontos a tanári végzettség a magánoktatásban? b) Mennyire rugalmasak a magánoktatók? c) Mennyibe kerül egy magánóra, és legális-e a tevékenység? d) Mit tekintenek a magánoktatók a saját erősségüknek?

Kulcsszavak: magán nyelvoktatás, diplomás tanárok magánoktatóként, oktatói hirdetések elemzése

One of the crucial areas of the private education market, especially in terms of shadow education, is foreign language teaching. At the same time, less studied topics are who and why they become private teachers, in which forums they advertise their services, to whom and what services they provide, etc. The paper reports the results of a pilot study in which we searched for answers to the above questions from the ads of 453 English teachers and 118 mathematics teachers on two Hungarian online advertisement portals. In addition to the gender and age composition of advertisers, the analysis focuses primarily on four main issues: a) How important is a degree for private tutoring? b) How flexible are private teachers? c) How much does a private lesson cost and is the activity legal? d) What do private tutors consider to be their own strengths?

Keywords: private language teaching, graduate teachers as private tutors, analysis of tutor ads

A kutatás tárgya

Tanulmányunkban a pedagógiai szolgáltatók egy speciális körével, az angol nyelvi magánoktatókkal foglalkozunk, akiket joggal tekinthetünk az árnyékoktatás zászlóvivőinek.¹ Kik ők? Honnan jöttek? Mit kínálnak? Kiket és milyen módon próbálnak megszólítani? Milyen stratégiával keresik a megélhetésüket az oktatási piacon? – Ennek próbáltunk utánajárni internetes magántanári adattárak hirdetései alapján. A hirdetések elemzéséhez egy személyes adatbázist hoztunk létre, amiből tartalomelemzéssel jutottunk statisztikai adatokhoz. A későbbiekben érdemes szemiotikai, illetve diskurzuselméleti modelleket is bevonni a kutatásba, amivel leírhatjuk a magántanári hirdetés mint szövegtípus mélyebb rétegeit is.²

Forrásként két, kutatási szempontból könnyebben feldolgozható, nagyobb adattárból gyűjtöttük ki az adatokat, a tutimagantaar.hu, illetve a tanarkereso.hu oldalakon. A regisztrált oktatókkal egy kérdőívet tölthettek ki, nem csak bemutatkozó szövegeket helyeztek el a honlapon, ami megkönnyítette az adatok feldolgozását. 453 angoltanár adataiból áll az elemzett adatbázis – két időmetszetben rögzítve. Ehhez kontrollcsoportként még hozzájárul 118 magántanár hirdetése a matematika tárgyhoz kapcsoltan. Feltehetőleg a főállásban magánoktatásból élők számához képest ez jelentős, de nem tudjuk, hogy a hirdetések mögött főállású magánoktatókról van-e szó.

A rendszerváltás utáni időszakban Nagy Mária 1996-os OKI-s reprezentatív minta tanárfelvétele részletesen rákérdezett a mellékjövedelmekre, valamint az egyéni vállalkozói engedélyekre. Ebből tudható, hogy a tanárok egy meghatározott része (akkoriban 7,8%-a) számlaképes volt, és nagyjából hasonló arányban tervezték, hogy kiváltják a vállalkozói igazolványukat. Arra a kérdésre, hogy rendelkezik-e a pedagógus más munkahellyel, 1996-ban a megkérdezettek közel háromnegyede mondta, hogy igen, túlnyomó többségük valamilyen egyéb oktatási intézményben volt másodállásban.³ Az ezredforduló után a munkahelyhalmozás már nem jellemző (sőt egyre inkább tiltott), ugyanakkor a kiegészítő bevételek iránti igény semmit nem változott: A TÁRKI-Tudok 2008-ban végzett reprezentatív felmérése kimutatta, hogy a pedagógusok háromnegyede legalább alkalmanként végez különmunkát, ami jellemzően a szakmájukkal kapcsolatos délutáni óraadás, korrepetálás (Lannert–Sinka 2009: 3. ábra). Ugyanezen felmérésből ugyanakkor az is kiderül, hogy ebben az időszakban másodállásról a közoktatásban

¹ A home-visit private tutoring csak egyike az „árnyékoktatás” fogalma alá sorolt oktatási formáknak. Kim és Jung klasszifikációja szerint még négy intézményesülési formát el lehet különíteni: a magántulajdonú tutori intézményeket, a fizetős távoktatási programokat, az internetalapú magánoktatást és az iskola utáni programokat. Bővebben l. a témához Kim–Jung 2019, hivatkozva Polónyi 2020.

² Szemiotikai és diskurzuselméleti modellek felhasználására a nemzetközi szakirodalomban magántanári hirdetésekre nem, de oktatási vállalkozások honlapjainak tartalomelemzésére találunk példákat, elsősorban a kínai árnyékoktatásban. Szemiotikai megközelítéssel kerestek választ például a hongkongi magánoktatási centrumok „mágikus” vonzerejére (Koh 2014), diskurzuselemzéssel ötvözve írták le öt tajvani angol nyelvi buxiban önprezentációját (Chang 2019), és készült egy hatásvizsgálat is arról, hogy a tíz vezető, általános iskolások kiegészítő oktatására specializálódott kínai vállalkozás milyen módon tudja megjeleníteni azt a pedagógiai étoszt, amin keresztül hatni képes a közoktatásban dolgozó pedagógusokra (Luo–Forbes 2019). Rendkívül izgalmas megközelítések és adaptációra alkalmas módszerek, ezért érdemes lesz ebbe az irányba kiterjeszteni a kutatást.

³ A fenti kijelentések az eredeti adatbázis elemzésén alapulnak. Lásd a témához még Nagy M. 2002.

dolgozó pedagógusoknak már csak 15%-a számolt be (Lannert– Sinka 2009: 1. ábra). Ebből arra következtetünk, hogy az ezredforduló után a magánoktatásból származó jövedelmek pótolták a kieső másodállásokat, ami az árnyékoktatás színvonalát növelte, a tevékenységet végzők viszont valószínűleg nagyobb számban működnek a gazdaság szürke vagy fekete zónájában, ami különösen az alkalmilag vállalt különórák esetében tűnik életszerűnek.

Amennyiben a pedagógusok háromnegyede 2008-ban a saját szakterületén legalább alkalmi jelleggel különórákat adott, akkor jó esélye van annak, hogy az angol nyelvtanárok csak kivételes esetben maradnak ki a kiegészítő magánoktatásból. Az általunk vizsgált 453 angoloktató ennek ellenére se a közoktatásban dolgozó, se a kiegészítő magánoktatást végző angoltanárokra nem ad reprezentatív mintát. A kutatás így pilot jellegű, problémafeltáró, amely csak arra szolgál, hogy működés közben mutassa be az árnyékoktatásban is érintett szolgáltatók egy adott csoportját.

A téma relevanciája

Az „árnyékoktatás” értelmezésében lehetnek eltérések, akár e szám szerzői között is, de abban mutatkozik konszenzus, hogy olyan társadalmakban, ahol az érvényesüléshez az iskolarendszerű formális képzésben elért eredmények meghatározóak, ugyanakkor erős a hierarchia és a verseny az elitpozíciókért (l. Japánt vagy más távol-keleti országokat), vagy a rendszeranomáliák – elsősorban a középosztályt – arra ösztönzik, hogy a rendszeren kívülről keressenek kompenzációt (mint nálunk), vagy az emberi szabadságjogok (pl. a lelkiismereti vagy szólásszabadság) védelme kiemelt és védett kulturális érték (l. angolszász területek vagy Hollandia), a magánoktatási piac fog e szükségletek elébe menni.

Az „árnyékoktatás” azonban ennél szűkebb fogalom. Alapvetően elfogadjuk a Stevenson és Baker szerzőpárosnak, illetve Braynek tulajdonított definíciót (Stevenson–Baker 1992; Bray 1999), mely alapján az „árnyékoktatás” a legfontosabb akadémikus tárgyak tanítására irányuló, profitorientált, nem formális oktatási szolgáltatás, amely hozzájárul a tanuló formális oktatási rendszerben történő előrehajtásához (l. Gordon Györi 2008).

Fontos kiemelnünk a kutatási téma szempontjából, hogy az árnyékoktatás – legalábbis európai változata – modern iskolarendszert feltételez, amely az iskolahasználók szemében valamilyen „deficittel” rendelkezik (vö. Bourdieu 1998). Ez hozza létre azt a piacot, amelyen vállalatok, szervezetek vagy magánszemélyek oktatási szolgáltatásokkal megjelenhetnek. Szemantikailag az „árnyék” metafora is erre épít: az árnyékoktató csak felméri és kielégíti azokat az igényeket, amelyek az iskolai oktatás hiányosságaiából fakadnak, és nem teremt feltétlenül új igényt, ami egyébként a piaci szolgáltatások más szegmenseire igaz. A rendszer hiányosságai – még ha ezek erősen társadalmicsoport-specifikusan értelmezettek is – a közvélemény előtt ismertek.

Tipikusan ilyen nálunk az iskolai nyelvtanítás. A problémák régiiek és számosak, és vannak olyanok is, amelyek „örökzöldek”, mint pl. a beszédfejlesztés.⁴ Ami időről időre más, az a nyelv, amelyre a legnagyobb kereslet mutatkozik: ez száz éve még a német,

⁴ A nyelvtudás és nyelvtanítás helyzetéről az ezredfordulón az *Educatio* 2000/4. száma (Nyelvtudás, nyelvtanítás), majd a 2000-es évek közepén Nikolov Marianne írása adja az egyik legátfogóbb képet, amiben egy rövid fejezet erejéig szó van a nyelvtudás iskolán kívüli fejlesztéséről is (Nikolov 2007). A nyelvtanítási piac rendszerváltás utáni átalakulásáról l. még Laki Mihály elemzését (Laki 2006).

majd csoportsjátósan a francia vagy az orosz volt, a globalizációnak köszönhetően ma már egyértelműen az angol.

Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi is a baj az iskolai nyelvtanítással, elég rákeresni a netes magántanári hirdetésekre, és szinte mindegyik érvként fogja felhasználni ezeket a magánoktatás mellett:

„Nem mersz megszólalni, pedig jól tudod, milyen fontos lenne angolul/németül beszélni? Zavaros a nyelvtan? Eddig még senki sem tudta érthetően elmagyarázni? Időnként jó lenne megállni, hogy a tanárod úgy magyarázza el, ahogy Te a legkönnyebben megérted? Szeretettel várlak akkor egy próbaóra-ra, teljesen ingyen!”

„Eleged van az unalmas és régimódi nyelvtanításból és beszédközpontú, logikusan felépített, kreatív angolórákra vágysz? ... Akkor jó helyen jársz.”

„Oktatás, szinten tartás, felvételre, érettségire és versenyre való felkészítés 6–12. évfolyamosok számára több mint 18 évnyi tapasztalattal, sok türelemmel, változatos és egyénre szabott feladatokkal. ... Ha a gyermek figyelemzavarral, diszlexiával küzd, arra is van megoldás. Igény szerint házhoz is megyek Budapesten.”

Félelemmentes tanulás, beszédközpontúság, világos magyarázatok, korszerű módszerek, kreatív feladatok, felszabadult légkör, saját ütemű haladás, egyénre szabott tanmenet, türelem, rugalmasság, szakszerűség – a hirdetések visszatérő ígéretei, melyek negatív előjellel leltárba veszik mindazokat a problémákat, amelyekkel napi szinten szembesülnek az iskolahasználók.

A kérdés már csak az, hogy – mindezek ismeretében – miért maradt az árnyékoktatás vagy általában a magánoktatási piac feltárása az oktatáskutatás „árnyékában”, miért nem mutatkozott – még a PISA-vizsgálatok hatására sem – érdeklődés e téma iránt, mint azt a nemzetközi kutatásokban láthatjuk. Gordon Györi János egy helyen azt írja, hogy el kellett telnie egy időnek, amíg az oktatáskutatók ingerküszöbét elérték az árnyékoktatással kapcsolatos problémák (Gordon Györi 2008: 265). Nemzetközi viszonylatban ez alátámasztható, de nálunk erősebbnek tűnik az „ellenállás”.

Mintha nem látnánk esélyt arra, hogy mindazt, amit az iskolán kívüli szolgáltatások oldanak meg, az iskolarendszeren belül is megvalósíthassuk, ahogy például a finnek tették az osztály nélküli, egyéni tantervű középiskola-moddal (l. Setényi tanulmányát e kötetben). Ez az új iskolatípus – illeszkedve a komprehenzív iskolarendszer követelményeihez – intézményen belül kínál alternatívákat egységes kimenettel, szemben a szelektív iskolarendszerrel, amely az intézményes diverzifikáción keresztül biztosítja az alternatívást, eltérő kimenetekkel. Jellemzően ez utóbbiban virágzik az árnyékoktatás, ami nem bomlasztja, inkább „konzerválja” a formális képzést, az összes szelektációs mechanizmusával együtt. Ennek, mint tudjuk, súlyos társadalmi ára van. A negatív társadalmi implikációkra figyeltek fel először az ezredforduló környékén a magyar oktatáskutatók, elsősorban a Bourdieu elméleteire támaszkodó oktatásszociológusok, akik az iskolán kívüli oktatás hatását a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében vagy éppen elmélyülésében vélték felfedezni. Andor Mihály volt egyike az elsőnek, aki a témával empirikusan is foglalkozott, és a különórákkal kapcsolatban megállapította, hogy ez egy mennyiségi és minőségi mutató is egyben: az iskolázottabb szülők általában is több különórát biztosítanak a gyermekeiknek, de szignifikánsan többet nyelvórákból és zeneórákból (Andor 2002: 195).

Problématoréneti megközelítésben a kiegészítő magánoktatás (akár annak árnyékoktatás jellegű változataival is) Magyarországon a tankötelezettség bevezetése

óta (1868) ismert jelenség – a szelektív iskolarendszer szervezett tartozéka. 1930-ban minden hetedik pedagógus volt magánoktató, minden ötödik közülük nyelvoktatással foglalkozott, ami akkor mintegy ezer főt jelentett (Nagy P. T. 2004). A 19. századi sajtóhirdetések nagyon izgalmas forrást kínálnak a téma történeti feltárásához. A nyelvoktatás már akkor is kiemelt területnek számított, a vizsgafelkészítés volt a másik jellemző szolgáltatástípus.

Azóta jelentősen megnőtt a kiegészítő nyelvoktatásra az igény, ennek ellenére, az iskolai oktatók többnyire nem mérik fel, hogy mennyiben segíti vagy gátolja őket a kiegészítő magánoktatás, tekintettel arra, hogy nincs közvetlen kapcsolatuk vele, nem látják át a működését, ignorálják, ami különösen annak fényében bizarr, hogy többségük maga is magánoktató. E kettős szerep nem is tartható fenn hosszú távon. Vannak, akik a főállású magánoktatói státuszt választják helyette – már ha van valódi piaca annak a szolgáltatásnak, amit nyújtani tudnak. A nyelvtanárokon kívül talán a matematika-informatika tanárookra lehet ez jellemző, meg bizonyos szakoktatókra – de ezt empirikus kutatásokkal kell majd igazolnunk.

Talán azért sem fordultak többen az árnyékoktatás felé, mert ez egy – ha nem is tabu – érzékeny téma, amihez félelem és szégyenérzet tapad. Szorongást és szégyent élhet át a szülő, ha nem tudja biztosítani gyermekének a kiegészítő magánoktatást, és így osztálytársai idővel behozhatatlan előnyökre tesznek szert. Fél és talán szégyent is érez a szülő, ha megfizeti az árnyékoktatás árát, de eltitkolja, nehogy gúny vagy irigység tárgyává váljon a gyermek, vagy kritikaként fogják fel a pedagógusok. Nem beszélnek róla, talán szégyellik is a gyerekek, hogy különórákra járnak iskolai tárgyakból, mert ezzel kilógnak a sorból, mindegy, hogy jobb vagy gyengébb képességűek az átlagnál. Félhet és szégyent érezhet a pedagógus is, mert nem tekintheti a saját sikerének a tanuló sikerét. És el lehet képzelni, milyen frusztrációval éli meg a tanító, hogy a szabad idejét nem a családjának szenteli, hanem félig-meddig illegálisan magánórákat ad.

Hogy miért kell foglalkoznunk az árnyékoktatással? Épp ezért. Nem érthetjük meg a rendszer működését, ha nem ismerjük meg minden elemét (vö. Bray 1999), és el kell döntenünk, hogy fenn akarjuk-e tartani ezt a rendszert, vagy adunk-e egy esélyt annak, hogy egyszer átalakítsuk – valamivé, ami kevesebb szorongással és több sikerélménnyel jár.

Az adatfelvétel módja

Az általunk kiválasztott két internetes adattár előnye elsősorban az volt, hogy: a) egyszerű struktúrában megjelent adatokkal dolgozhattunk; b) földrajzi és szakmaterületi összehasonlításra is kínáltak lehetőséget; c) folyamatosan, több éve működő, a magántanárok és a felhasználók által jól ismert portálok; d) viszonylag nagy arányban találtunk tartalmas bemutatkozó szövegeket a magánoktatók oldalain. Elemzésekre így sokoldalúan felhasználható forrás mindkettő.

Az adatfelvétel 2020. január első harmadában történt. A tanári oldalakról legyűjtött összes adatot digitális eszközökkel – elsősorban makrók és Excel-parancsok alkalmazásával – bontottuk szövegegységekre,⁵ majd ezek tartomelemzését már hagyományos

⁵ Itt szeretnék köszönetet mondani Nagy Péter Tibornak a módszertani és technikai segítségért, amit a nyers adatbázis elkészítésében nyújtott.

módon, az elolvasott szövegrészek kézi kódolásával végeztük el, végül az adatokat az SPSS program segítségével elemeztük.

Az angol magánoktatók demográfiai jellemzésére használt alapváltozóink:

- nem,
- életkor,
- lakóhely,
- állampolgárság.

A szolgáltatás jellemzésére szolgáló egyéb adatok:

- tanítás helyszíne,
- számlaképesség,
- online oktatás,
- óradíj.

A részletes bemutatkozó szövegeket ezenfelül arra használtuk, hogy két kommunikációs stratégiát, a „szakmai legitimitáció” és a „szakmai erősség” megjelenítését vizsgáljuk meg közelebbről.

A „szakmai legitimitációt” megjelenítő kommunikációs stratégia az a mód, ahogy a hirdető igazolni próbálja, milyen alapon nyújt szakmai szolgáltatást angol nyelvből. Ez lehetett a) szakirányú diploma, b) felsőfokú nyelvvizsga angolból, c) egyéb diploma és nyelvtudás, d) külföldi tanulmányút vagy munkavégzés, e) hallgatói jogviszony (itt nem vizsgáltuk, hogy szakirányú-e), és az utolsó kategória volt a „nincs diplomája” – ami soha nem önmagában álló explicit közlés, hanem egy logikai következtetés. Mivel a szakmai legitimitáció megjelenítése mint kommunikációs stratégia a hirdető többségét jellemzi, ha valaki ezzel nem élt, a legerősebb legitimitáció hiányát feltételeztük.

A „szakmai erősség” megjelenítése már sokkal egyénibb, ezért a változó megalkotásánál menet közben folyamatosan bővült a kategóriák száma. Itt egy nagyon egyszerű kérdést tettünk fel: Mit tekint a hirdető a saját szolgáltatása erősségének? Mivel próbálja magára felhívni a figyelmet? Jelenleg 15 kategóriába osztott ez a változó, melyek közül tíz kategória az, ami statisztikailag is kiértékelhető: a) a végzettség minősége, b) a szakmai tapasztalat, c) az alkalmazott módszer egyedisége, d) az alkalmazott módszer beválása, e) a személyre szabott program, f) a rugalmasság, g) az óra hangulata, h) a nyelvoktató nyelvi szintje (anyanyelvi), i) a türelem, j) a fizetési kedvezmény. Mivel ennél a változónál az adathiány magasabb és olyan esetek is vannak, ahol majdnem minden kategória megjelenik, azt néztük meg, hogy ha a hirdető csak három erősséget emelhetne ki, melyek lennének a legfontosabbak a számára, illetve fontosnak tartotta-e egyáltalán, hogy a saját erősségeiről beszéljen. A szövegalkotásra jellemző általános stratégiák ismeretében azt a jellemzőt tekintettük „kiemeltnek”, amely a felsorolásban első vagy második helyen jelent meg, esetleg a hirdetési szöveg legvégére került, mint egy plusz érv a szolgáltató mellett, illetve, amelyről a hirdető a legtöbb információt adta (részletes bemutatás).

Alapadatok

Az angol magánoktatók bemutatásához négy dimenzióban tudunk összehasonlító elemzéseket végezni:

- Szaktárgyi összehasonlításra azáltal van lehetőség, hogy felvettünk a tutimagantanar.hu oldalon minden olyan oktatót is az adatbázisba, akik a keresőben a matematika tárggyal voltak összekötve. Viszont ebből az adattárból nem vettünk fel országosan adatokat, hanem csak a budapesti oktatók kerültek be.
- Területi összehasonlítást tudunk végezni a tanarkereso.hu alapján, ahol minden angoltanárról van adatunk, lakóhelytől függetlenül.
- A két adattár a fővárosi angoloktatókra egymással is összevethető, így azt is megfigyelhetjük, mennyiben meghatározó maga a portál abból a szempontból, hogy ki fog megjelenni hirdetőként.
- Végül mind a két adattár esetében vettünk mintát 2020 május elején is, ami a koronavírus járványra való tekintettel különösen érdekes adalék, hiszen nem általában látjuk, hogy néhány hónap elteltével milyen módon változnak ezek a hirdetői felületek, hanem (a későbbiekben) arra is lesz lehetőségünk, hogy egy ilyen speciális helyzetet összevessünk a nem vészhelyzeti változásokkal.

Még egyszer szeretnénk hangsúlyozni, hogy az adatbázisaink nem az angol vagy a matematika magántanárok népességét írják le általában, hanem a magánoktatók azon részét, akik a megadott időintervallumban a két megnevezett internetes oldalon a szolgáltatásaikat meghirdették. Ők a magánoktatói piac egy látható és jellemezhető szeletét adják.

Először egy összefoglaló táblában bemutatjuk a fenti négy dimenzió szempontjából releváns alapadatokat – a magántanárok nemi, életkori, területi megoszlását.

Az 1. táblázatban szereplő adatok feltűnően kiegyensúlyozott képet mutatnak: sem a két, egymással konkuráló hirdetőportál angoloktatói között, sem a két időmetszet között nem látunk jelentős eltéréseket. Az sejtető volt, hogy angolból lesz több nő, matematikából több férfi oktató, arra is fel voltunk készülve, hogy a fővárosból és az egyetemi városokból jön a hirdetők túlnyomó része. A kisebb települések nem az online oktatás miatt jelennek meg, ahogy ezt gondolhatnánk (14 oktatóból csak hárman jelezték, hogy vállalnak ilyen szolgáltatást), hanem a nagyvárosok agglomerációjából beutazók adtak meg ilyen lakóhelyeket. Az egyéb városok is olyanok, mint Érd vagy Vác, ezért nyugodtan kijelenthetjük, hogy *a magánoktatás szempontjából az egyetemi városok (inkluzíve Budapest) „mindent visznek”, valószínűleg itt van (angol) magánoktatásra valódi kereslet.* Megkockáztatjuk azt a kijelentést is, hogy ez annak jelzése, hogy a digitális oktatás Magyarországon nem tört át a magán nyelvoktatás területén. Hogy miért nem, erre még később visszatérünk.

Nagyon sajnáljuk, hogy az életkori adatokat nem minden oktatói adattár tartalmazza, még a tanarkereso.hu-n is voltak hiányok, ezért a bemutatkozó szövegek információi alapján (pl. „15 éve oktatok már nyelvet”), próbáltuk megbecsülni a hirdető életkorát. Erősen lefelé becsültünk, és még így is azt látjuk, hogy a 40 év felettiek dominálnak a magánoktatói hirdetésekben, aminek több oka is lehet: egyrészt, a magánpraxis hirdetés útján való kiépítése a szakmai pálya későbbi szakaszában következik be; másrészt ezek a hirdetőfelületek csak részben ingyenesek, ami az alkalmilag magánoktatást vállalókat vagy az alacsonyabb óradíjakért dolgozó diák oktatókat visszatartja. De lehetséges itt még egy magyarázat: *nemcsak a közoktatásban, hanem a magánoktatásban is öregszik a népesség, ennek következtében nemcsak az iskolákban nem lesznek idővel oktatók, de az árnyékoktatásban sem lesz könnyű megfelelő szakembert találni.* A magán nyelvoktatásban

1. táblázat: A magánoktatók demográfiai adatai két internetes magántanári adattár alapján

| | tanarkereso.hu angol | | tutimagantanar.hu angol | | tutimagantanar.hu matematika | |
|----------------------|-------------------------|-------|----------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| <i>2020. január</i> | | | | | | |
| Nő | 143 | 71,1% | 113 | 72% | 33 | 40,7% |
| Férfi | 58 | 28,9% | 44 | 28% | 48 | 59,3% |
| 25 év alatt* | 8 | 4,0% | n.a | | n.a | |
| 26–35 év | 55 | 27,4% | n.a | | n.a | |
| 36–45 év | 55 | 27,4% | n.a | | n.a | |
| 46–55 év | 52 | 25,9% | n.a | | n.a | |
| 55 év felett | 31 | 15,4% | n.a | | n.a | |
| Főváros | 108 | 53,7% | 157 | 100% | 81 | 100% |
| Egyetemi város | 69 | 34,3% | – | – | – | – |
| Egyéb város | 8 | 4,0% | – | – | – | – |
| Kisebbségi település | 16 | 8,0% | – | – | – | – |
| Külföldi | 7 | 3,5% | 9 | 5,7% | – | – |
| Összesen | 201 | | 157 | | 81 | |
| <i>2020. május</i> | | | | | | |
| Nő | 169 | 72,2% | 125 | 71,8% | 46 | 45,5% |
| Férfi | 65 | 27,8% | 49 | 28,2% | 55 | 54,5% |
| 25 év alatt | 10 | 4,3% | n.a | | n.a | |
| 26–35 év | 67 | 28,6% | n.a | | n.a | |
| 36–45 év | 67 | 28,6% | n.a | | n.a | |
| 46–55 év | 57 | 22,8% | n.a | | n.a | |
| 55 év felett | 33 | 13,2% | n.a | | n.a | |
| Főváros | 128 | 54,7% | 174 | 100% | 101 | 100% |
| Egyetemi város | 78 | 33,3% | – | – | – | – |
| Egyéb város | 10 | 4,3% | – | – | – | – |
| Kisebbségi település | 18 | 7,7% | – | – | – | – |
| Külföldi | 8 | 3,4% | 10 | 5,7% | – | – |
| Összesen | 234 | | 174 | | 101 | |

*Az életkor részben a hirdető által beírt születési évszám alapján, részben a hirdetési szövegben fellelhető információk (hány éve végzett, hány éve oktat stb.) alapján számított adat.

már évek óta nagyon komoly szakemberhiány van – erről a nyelviskolák, vállalkozások vezetőit lenne érdemes faggatnunk.

Azt nem tudjuk megítélni, hogy a 3–5%-os külföldi hirdető visszatükrözi-e az angol nyelvoktatói piac viszonyait. Az a sejtésünk, hogy ennél többen vannak, külön

hirdetőfelületeken, Facebook-csoportokban, szervezetekben található meg. A legtöbb nyelviskola vagy egyéb oktatási vállalkozás előszeretettel közvetíti ki az itt élő, anyanyelvi külföldieket magánszemélyeknek, közületeknek, cégeknek, ezért valószínűsíthetően van rájuk kereslet.

Ami az időbeli változást illeti, egyetlen dolgot látunk egyelőre: januártól májusig növekszik a hirdetők száma, minden kategóriában. Így az a gyanúnk, hogy ennek nincs köze a járványhoz, inkább azzal magyarázható, hogy közeledik a vizsgaszézon az érettségivel, záróvizsgákkal, felvételikkel, nyelvvizsgákkal, és ilyenkor felpeszsdül az oktatási magánpiac.

A leíró elemzéseket tematikusan mutatnánk be, négy nagy témát érintve. Mindegyik témához kapcsolódnak előfeltevések, amelyekre ugyancsak reflektálni szeretnénk. A négy téma:

- Mennyire fontos a magánoktatásban a diploma?
- Mennyire rugalmas a magánoktató?
- Mennyibe kerül, és legális-e ez a tevékenység?
- Mit tekintenek a magántanárok a saját erősségüknek?

Mennyire fontos a diploma?

Közismert az a vélekedés, hogy a magánoktatók között sok az „önjelölt”, szakképesítés nélküli szolgáltató, akiknél kiszámíthatatlan a minőség, szembeállítva a professzionális oktatókkal.

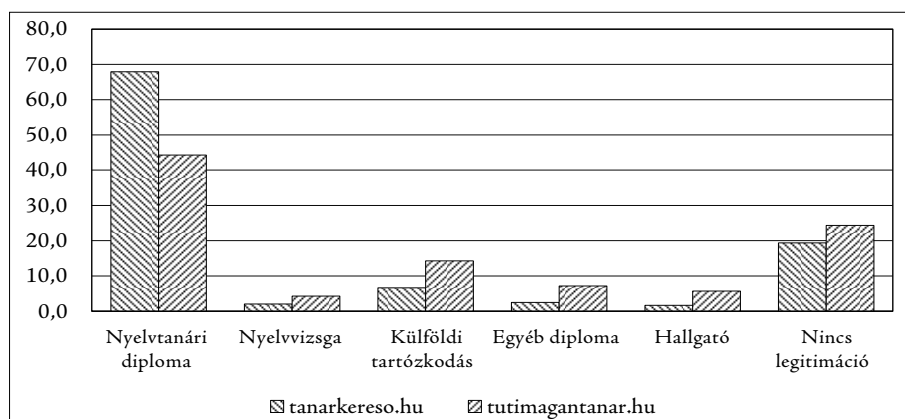
A minőség és a profizmus között nyilván van kapcsolat, amit ebből mérni tudunk a hirdetések alapján, az a szakirányú diploma megléte. A tanarkereso.hu kérdőíve tartalmazza azt a kérdést, hogy van-e az oktatónak (szakirányú) diplomája, és ha van, hol szerezte, ezért itt feltűnőbb, ha valaki ezeket a rubrikákat nem tölti ki. A tutimagantanar.hu esetében a bemutatkozó szövegekből kellett kigyűjtenünk az erre történő utalásokat. Ez a körülmény – feltevésünk szerint – egyfajta önszelekciót is előidézhet, kevésbé teszi valószínűvé, hogy a tanarkereso.hu-n diploma nélküli tanárok jelenjenek meg.

A tanárkereso.hu-n összesen 243 angol magántanár adatát elemeztük, közülük 68 százalék mondta magáról, hogy tanári diplomával rendelkezik. A tutimagantanar.hu-n összesen 210 angoloktatót találtunk, és közülük 44 százaléknál jelenik meg a szakirányú diploma a hirdetés szövegében. Az önszelekciós hipotézisünket ez megerősíti: valóban befolyásolhatja a hirdetési oldal – az elvárt adatszolgáltatás miatt –, hogy kik hirdetik meg magukat, és kik kevésbé. A két adat alapján azt mondhatjuk, hogy *a magukat hirdető magánoktatók legitimitását csak felerészben adja a szakirányú végzettség, vagyis jogos az a feltevés, hogy az árnyékotatók formális képzettsége összességében elmarad a közoktatásban dolgozókéétól*. Ez nem is feltétlenül elvárás tőlük, az „autentikus nyelvhasználat” iránti igény már a 19. század óta meghatározó a nyelvtanulásban, így felülírhatja a formális végzettséget.

A diplomás nyelvtanárok száma ezzel együtt a magánoktatási piacon folyamatosan növekszik, de kevesen vannak, akik közülük főállászerűen magánoktatásból élnek. A közoktatásban vagy a szakoktatásban dolgozók többsége, ha magántanítványt vállal, az iskolája tanulóiból vagy a kollégái, ismerősei segítségével rekrutálja a diákjait. Őket csak elvétve találjuk meg a netes adattárakban.

Ha megnézzük nemekre és életkori csoportokra bontva az adatokat (ezt csak a tanarkereso.hu adatbázisban tudjuk megtenni), akkor az is kiderül, hogy a férfiak valamelyest lerontják a diplomások arányát a magánhirdetők között: *a nők 71 százaléka, a férfiak 59 százaléka rendelkezik nyelvtanári végzettséggel.* Az életkori bontásnál (ami egyébként az ellenőrző szignifikanciaértékek szerint erősebb összefüggés) azt látjuk, hogy a két végponton a 25 év alattiak és az 55 év felettiak értékei húznak lefelé, 25 és 55 év között minél idősebb csoportot vizsgálunk, annál valószínűbb a diploma megléte.

Milyen egyéb legitimációja lehet még, hogy valaki nyelvi korrepetálást, vizsgafelkészítést, készségfejlesztést vállal? Erre dolgoztuk ki a „szakmai legitimáció” változónkat, amely segítségével az 1. ábra született. Sorrendbe állítva a nyelvtanári végzettségtől a nincs semmilyen legitimációig mindenkinél csak egy választ vettünk figyelembe. (Egyébként nem is volt jellemző, hogy többféle legitimációval éljenek a hirdetőik.)



1. ábra: Az angol magántanárok szakmai legitimációjának jelzései a hirdetésekben (az összes válasz együtt: 100%)

A leggyakoribb önlegitimációs érvelési technikák – a nyelvtanári diploma mellett – a nyelvvizsga-bizonyítvány megnevezése, a külföldi tanulmányok és munkavégzés helyének, idejének felsorolása, a szaknyelvi képzés vagy speciális fejlesztés esetén a megfelelő szakmai végzettség bemutatása, illetve az, ha valaki leírja, hogy még éppen egyetemi hallgató. Ezek mind elárulnak valamit a hirdető felkészültségéről, alkalmasságáról. Az 1. ábra mégis azt mutatja, hogy meglepően sokan nem tekintették szükségesnek, hogy legitimálják magukat mint pedagógiai szolgáltatót. Az esetek 20–25 százalékára igaz ez.

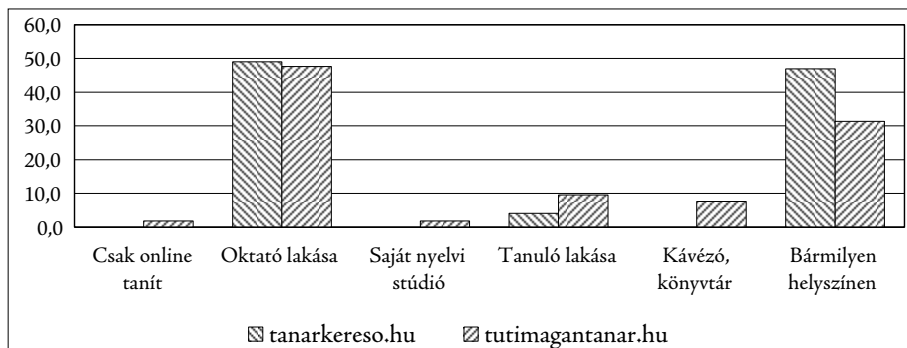
Az egyik jelenség, ami ezt magyarázhatja, hogy a potenciális ügyfelek próba-szerencse alapon is válogatnak, amit megkönnyít a sokak által felkínált ingyenes próbaóra. A másik értelmezési lehetőség, hogy itt valójában nem a diploma alábecsüléséről van szó, hanem éppen fordítva, annak belátásáról, hogy a diploma hiányát nem igazán lehet pótolni egy nyelvvizsgával vagy néhány év külföldi munkával. De ha egyszer nincs diploma, nem állíthatjuk az ellenkezőjét – az ügyfelek bizalmának eljátszása nem célravezető üzleti stratégia. A harmadik magyarázat pedig a magánoktatók mint piaci szereplők naivitása, laikussága a marketing területén. Kérdőíveket kitölteni mindenki megtanult már, de jó reklámszöveget írni kevesen tudnak.

Mennyire rugalmas a magánoktató?

Általában még a nyelviskolákkal szemben is azért választják sokan a magánórákat, mert a magánoktatók rugalmasabban tudnak alkalmazkodni az ügyfelek kéréseihez. Ez általános nézet, amit az általunk készített adatbázisból se megerősíteni, se cáfolni nem tudunk, legfeljebb megnézhetjük, hogy két területen kellően rugalmasnak mutatkoznak-e az angol nyelvi hirdetőik. Ebben az esetben megvizsgáljuk a matematika-tanárokat is mint kontrollcsoportot.

Az egyik ilyen igény a „kiszállás” vagy „házhoz menés”, vagyis amikor a tanuló azt szeretné, hogy az ő lakóhelyén vagy egy általa könnyen megközelíthető helyszínen folyjon az oktatás. A másik igény az internetes online órátartás, ami különösen a külföldön dolgozó vagy tanuló, a vidéki kistélepüléseken élő vagy a mozgásukban (különböző okokból) korlátozott tanulók számára fontos szolgáltatáselem.

A 2. ábrán megmutatjuk, mit írtak az angol magánoktatók arra a kérdésre, hogy hol hajlandók tanítani. Többnyire egyféle preferenciájuk volt a hirdetőiknek, vagy ha mégis nyitottak voltak több megoldásra, akkor a „bármilyen helyszínen tanítók” kategóriába soroltuk őket. Az angol magántanárok fele (49 és 47,6 százaléka) alapvetően otthon fogadja a tanulóit, a másik fele rugalmas: vagy bármilyen helyszínt elfogad, vagy kimondottan preferálja, ha a tanuló által kijelölt helyszínen taníthat. Egészen elhanyagolható része volt a hirdetőiknek, akik ragaszkodtak az online oktatáshoz, és ők is a járványra való tekintettel mondták azt, hogy ezt az oktatási formát választanák. A matematikatanároknál hasonló a helyzet: 55 százalékuk otthon fogadja a tanítványait, 16 százalék a tanulóknál vagy egy könyvtárban, kávézóban tanít szívesen, 23 százalék rugalmasan bárhol megtartja a magánórát, és 6 százalék ragaszkodik az online oktatáshoz.



2. ábra: Az angol magántanárok válaszai arra a kérdésre, hogy milyen helyszínen vállalják a tanítást (az összes válasz együtt: 100%)

Ha megnézzük, hogy kik említették vagy jelölték meg, hogy online oktatást is vállalnak, akkor jelentős különbséget tapasztalunk a két adattár oktatói között: míg a tanarkereso.hu-n az angol nyelvi hirdetőik 90 százaléka nem említette, hogy vállal online oktatást, addig a tutimagantanar.hu angoltanárainak kétharmada, matematikatanárainak pedig közel fele azt válaszolta, hogy hajlandó online is tanítani. Mivel a tutimagantanar.hu az online oktatásra rákérdez, az oktatók megnyilatkozási kényszerben vannak. Valószínűleg itt is működésbe lép az önszelekció: akik ezt a

munkaformát eleve elutasítják, kisebb eséllyel hirdetnek a tutimagantanar.hu-n. Így nehéz megítélni, mekkora hajlandóság van a magántanároknál az internetes tanításra – valahol a 10 és 70 százalék között kell keresnünk. A tanarkereso.hu népszerűségében csak a vidéki kistélepeleken élő és a 35 év alatti hirdetőknél látunk valamelyest nagyobb nyitottságot erre, de ez sem szignifikáns különbség.

A rugalmassággal kapcsolatban így csak óvatos megállapításokat tehetünk: *a tanulók számára kényelmesebb helyszín tekintetében a magánoktatók közel fele volt hajlandó rugalmasan alkalmazkodni, viszont ennél valamivel kevesebben állnak át könnyen a távolléti órátartásra.* Hogy emögött milyen tényezők állnak, arról valószínűleg a koronavírus járvány miatti kényszerű távoktatási tapasztalatok sokat elárulnak majd, amivel kapcsolatban számos kutatás folyik. A magánoktatásban három fontos tényezőt mindenképpen meg kell vizsgálni: az egyik az idő, a másik a tanítási/tanulási módszer, a harmadik az infrastruktúra.

A házhoz menés ellen és az online oktatás mellett szól, hogy az óradíjakra általában nem lehet beépíteni a kiszállás költségét. Márpedig egy magánnyelvoktató, aki főállás-szerűen tanít – fővárosi viszonylatban – napi 3-4 órát is utazhat a tanítás helyszínei között. Megoldásként kínálná magát az online oktatás, amivel kapcsolatban azonban tudni kell, hogy maguk az ügyfelek sem mindig nyitottak erre – elsősorban azért, mert se a tanulók, se az oktatók nincsenek rá módszertanilag felkészülve. Mindehhez még hozzájön, hogy Magyarországon az infrastruktúra sem támogatja az online órátartást: az információátvitel ingadozó vagy gyenge, sokszor meg kell szakítani az órát, rossz a kép- és hangminőség, vagyis az élő kapcsolat élménye csorbul, ami a szolgáltatás minőségére is visszahat. A rugalmasságnak tehát vannak materiális feltételei, az internetkapcsolattól a közlekedési hálózaton át a pluszköltségek átvállalásáig.

Mennyibe kerül a magánóra? Mennyiben legális a magántanítás?

A magánórák díja ma már egyre több internetes adattárban hozzáférhető adat. A transzparencia azt jelzi, hogy a magánoktatók egy része legalizálta tevékenységét. Mégis, sokan gondolják, hogy a magánoktatás nagy valószínűséggel feketejövedelmet termel.

Az a gyanúnk, hogy ez megfelel a valóságnak, főként azért, mert nagyon magas a közoktatásban dolgozók körében az árnyékoktatók aránya. A jelenség feltárásában hátráltató körülmény, hogy a pedagógusok a magántanulóik többségét ismeretségi alapon gyűjtik össze, nem jelennek meg (tömegesen) a hirdetőik között, így róluk kevés információval rendelkezünk. Még ha mellékjövedelemként nem is terhelné őket túl magas adó, nem tartjuk valószínűnek, hogy ezt a tevékenységet sokan végeznék vállalkozói minőségben. Időszerű lenne ezt kutatással is megerősíteni.

A számlaadás kultúrájához – Magyarországon – még az is hozzátartozik, hogy maguk az ügyfelek sem ragaszkodnak hozzá, hogy az adott tevékenység legális legyen, többnyire abból kiindulva, hogy ezzel olcsóbbá tehető a szolgáltatás. Ehhez képest az általunk vizsgált hirdetésekben viszonylag magas a számlaképes magánoktatók aránya. *Ahol ez önálló kérdés volt (tanarkereso.hu), az angoloktatók 71,6 százaléka írta számlaképesnek magát, ahol ez nem volt önálló kérdés, csak önkéntesen feltüntethető (tutimagantanar.hu), ott a hirdetőknél mindössze 6,7 százaléka tartotta fontosnak ezt megemlíteni,* miközben az óradíjak megadása itt elvárt információ volt. E furcsa ellentmondás az árszabásnál is megmutakozik. Feltehetően a tutimagantanar.hu hirdetői között is több a számlaadó,

de ezt nem említik a részletes bemutatkozásban, mert kontraproduktív lehet: az oktató legalább annyi potenciális ügyfelet veszít általa, mint amennyit nyer. A számlaképeség csak a céges megrendelőknél játszik fontos szerepet.

Eljutottunk hát oda, hogy megnézzük, milyen árakon kínálják a tutimagantanar.hu hirdetői az angol nyelvórákat. Önmagában az árak nem túl sokat mondanak, ha nem látjuk, hogy az oktatók mely csoportjára jellemző egy adott ár. A 2. táblázatban középérték-számítással (mean) tekintjük át az óradíj és a hirdetők egyes jellemzői – nem, önlegitimációs technikák, rugalmasság, számlaképeség – összefüggéseit.

2. táblázat: Angol nyelvi magánoktatók óradíjai a szolgáltató néhány fontos jellemzője alapján (MEAN: HUF/60 perc)

| Oktatói jellemző | Óradíj (Ft) | N | Szórás |
|-------------------------------|-------------|-----|--------|
| <i>Demográfiai mutató</i> | | | |
| Nő | 4024 | 143 | 1098 |
| Férfi | 4154 | 55 | 1757 |
| <i>Önlegitimáció</i> | | | |
| Nyelvtanári diploma | 4141 | 88 | 992 |
| Nyelvvizsga | 3667 | 9 | 1500 |
| Külföldi tartózkodás | 4163 | 27 | 1177 |
| Egyéb diploma | 4363 | 14 | 2589 |
| Egyetemi hallgató | 3267 | 12 | 1174 |
| Nincs megnevezett legitimáció | 4040 | 48 | 1350 |
| <i>Rugalmasság</i> | | | |
| Házhoz megy | 4169 | 114 | 1518 |
| Nem megy házhoz | 3913 | 84 | 949 |
| Online is oktat | 4103 | 127 | 1263 |
| Online nem oktat | 3983 | 71 | 1398 |
| <i>Legális működés</i> | | | |
| Számlaképes | 3572 | 11 | 692 |
| Nem említi a számlaképeséget | 4089 | 187 | 1334 |

Az angol magánoktatók 60 percre számított átlagos óradíja 4000 forint (Mean: 4060,6). A hatvan percet azért vettük alapul, mert egyre több hirdető adta meg így a saját óradíját, de más díjszabások is voltak a hagyományosnak vélt 45 percen kívül (50 perc, 55 perc, 80 perc, 90 perc, 120 perc).

A demográfiai jellemzők közül fontos volna az életkort is vizsgálni, de a tutimagantanar.hu adattárban erről csak elvétve van adat, a lakóhely pedig itt egységes, Budapest. Így maradt a nemi különbség. Első pillantásra úgy tűnik, mintha a férfiak „járnának jobban”, hiszen azt mondtuk, hogy kevesebb diplomával rendelkeznek, mégis magasabb árat szabnak a nőknél 130 forinttal átlagosan. Ennek hátterében az áll,

hogy három kategóriában jóval magasabb áron dolgoznak a férfiak, mint a nők: a) Ha valamilyen prosperáló szakmai végzettséggel rendelkeznek (mérnök, informatikus, közgazdász stb.), és szaknyelvi vizsgákra készítik fel vagy külföldi hallgatókat tanítanak. Ilyen szolgáltatásokért 7-8 ezer forintos óradíjat is elkérhetnek. A nők ebben a kategóriában (egyéb diploma) inkább gyogyepedagógusi végzettségűek, akik általános iskolai tanulók korrepetálásában segítenek, aminek 4-5 ezer forint a díja. Feltűnő ugyanakkor, hogy a hallgatói jogviszonnyal oktató férfiak és a legitimációval nem rendelkezők is magasabb árat kérnek, mint a nők. *Az egyetemi hallgató a legolcsóbb magánoktató a piacon, de a nők árai még ezen belül is az átlag alatt maradnak: a hallgatóként oktató átlag óradíja 3267 forint, a nőknél ez 2817 forint, a férfiaknál 3716 forint.*

A szakmai legitimáció szempontjából egy kategóriában látunk még – az egyetemi hallgatókon kívül – lényegesen alacsonyabb árszabást, azoknál, akik diploma helyett csak egy nyelvvizsgát tudnak felmutatni. *A nyelvvizsga egy oktatónál kevesebbet ér, mint ha valaki minden tudást igazoló papír nélkül legalább néhány évet töltött külföldön.* Ahogy erre a hirdetőik maguk is felhívják a figyelmet: a nyelvvizsgapapír csak egy papír, a külföldről visszatérő oktató azonban legalább a célnyelvi környezetben megtanult „autentikus nyelvhasználatot” fel tudja kínálni.

A rugalmasság megterülése kérdéses. Tesznek rá kísérletet az oktatók, hogy az árképzésnél figyelembe vegyék: a házhoz járó és az online oktatást vállaló hirdetőik átlagosan 120–150 forinttal többet kérnek óránként, de ez – különösen a kiszállásnál – nem fedezi még a BKV-jegyek árát sem. Éppen ezért többen inkább azzal próbálkoznak, hogy felárt szabnak, ha valaki háznál szeretne tanulni. Hogy mennyire van erre fizetőképes kereslet, azt majd a tanárinterjúk segítségével szeretnénk megtudni.

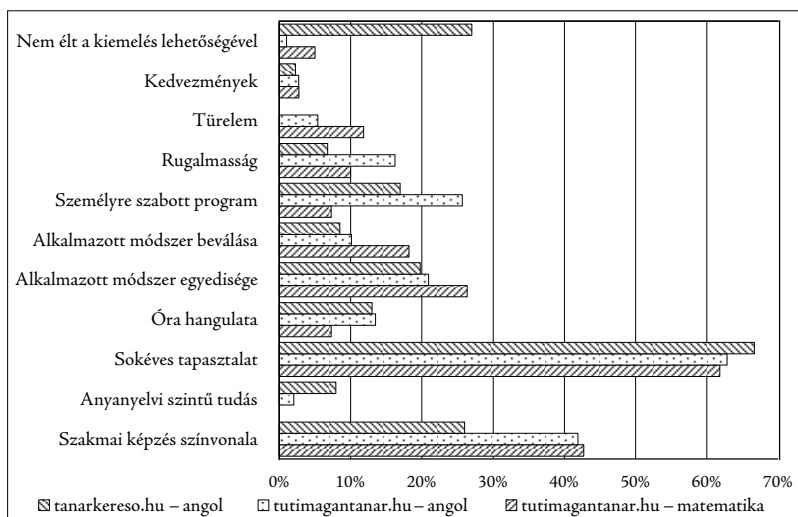
A számlaképesség rendkívül ellentmondásos adatunk, mint korábban már jeleztük. Elvileg magasabb árakkal kellene hirdetniük magukat a vállalkozóknak, mert költségeik is vannak. Hogy mégis 500 forinttal kevesebbet kérnek, talán azzal függhet össze, hogy a számlaképesség egy jelzése annak, hogy valaki legalisan mellékállás- vagy főállás szerűen végzi a munkáját, így számára a biztos bevétel a döntő, nem a magasabb, de alkalmi bevétel.

A főállású magánoktatók 4000 forintos óradíja heti 20 órával számítva egy tisztességes, de nem kiugró jövedelmet jelent, különösen, mivel ezek a bevételek mindig sokkal bizonytalanabbak, mint a bérjövödelmek. Az óradíjak szórásával kapcsolatban nem tudunk sok mindent mondani, sajnos nincsenek ehhez megfelelő háttéradataink. Elsősorban az életkorral, a szakmai felkészültséggel, a tapasztalattal, az alkalmazott módszerekkel és a hellyszínnel függhet össze – már azoknál, akik reális árat szabtak, vagyis az adott áron folyamatosan és sikerrel végzik az oktatói munkájukat.

Mit tekintenek a magántanárok hirdetőként az erősségüknél?

A bemutatkozó szövegek tartalomelemzése során azt szeretnénk volna megvizsgálni, miként mutatják be a hirdetőik a saját szolgáltatásukat, mit emelnek ki a szöveg elején és a végén, illetve mit fejtenek ki részletesebben, ami a szolgáltatásuk pozitívumának, erősségének nevezhető. A három leginkább kiemelt tartalmi elemet vettük számításba, és az összes említés alapján készítettük el a 3. ábrát, amin egymás mellé helyeztük a két angolcsoport és a matematikatanárok erősségeit.

Szembevetendő volt az elemzések során, hogy a magánoktatók egy jó része nem mérte fel, miért fontos, hogy kiaknázza a hirdetőportál nyújtotta lehetőségeket. Az kevésbé volt jellemző, hogy a kötelezőnek jelölt mezőket üresen hagyják, de a szabadon kitölthető felületeket nagyon különböző módon használták fel arra, hogy az egymást követő hirdetések közül a saját hirdetésük kiemelkedjen, és nyomot hagyjon az érdeklődőkben. Ez különösen a tanarkereso.hu oldalon volt feltűnő.



3. ábra: Az angol és matematika magántanárok hirdeteiseiben kiemelt szakmai/szolgáltatói erősségek

A tanarkereso.hu nem kéri az oktatóktól, hogy óradíjakat adjanak meg, pedig az óradíjak nyilvánossá tétele elősegíti annak tudatosítását, hogy ez egy piac, ahol a szolgáltatók egymás versenytársai. A tutimagantanar.hu oldalán, ahol az árak szerepeltek, sokkal ritkábban fordult elő, hogy a hirdető ne tegyen említést valamely erősségének tekintett tulajdonságáról, módszeréről.

Hogy ez miért fontos, azzal tudnánk szemléltetni, ha megnézzük, hogyan árazza be a piac (láthatatlan keze) az első három helyen kiemelt erősségeket, vagyis milyen óradíjakat kérhettek azok az oktatók, akik pl. a sokéves tapasztalatra, a rugalmasságra vagy az egyedi módszerekre építették a reklámjukat.

A 4. táblázatban bemutatjuk a tutimagantanar.hu angoloktatói által kért óradíjak középértékét azokon a kategóriákon belül, amit a legfontosabbnak neveztek meg az erősségeik között.

A 3. ábrán láthattuk, hogy az oktatók általában a tapasztalatukra, illetve a diplomájuk minőségére hivatkoznak a legtöbbször, majd az alkalmazott módszerük egyes elemeivel (személyre szabott tananyag/program, egyedileg kifejlesztett tanítási technikák/eszközök, az alkalmazott módszerrel elért eredmények/várható hatások) próbálnak meg érdeklődést és bizalmat kelteni az olvasóban. A személyes tulajdonságok – mint a türelem vagy a rugalmasság – kevésbé játszanak szerepet. Az órák felszabadult, vidám hangulata már többször került említésre, de gyakran csak a negyedik vagy az ötödik helyen. Akik ezt mégis előrevették, tehát az önprezentációjuk központi eleme volt, valószínűleg nem véletlenül alkalmazták ezt a stratégiát.

4. táblázat: Angol nyelvi magánoktatók óradíjai a szolgáltató által kiemelt tulajdonságok szerint (MEAN: HUF/60 perc)

| Erősségként kiemelt jellemző | Óradíj (Ft) | N | Szórás |
|----------------------------------|-------------|-----|--------|
| Szakmai képzés színvonala | 4103 | 74 | 1539 |
| Anyanyelvi tudás | 4881 | 11 | 1517 |
| Sokéves tapasztalat | 4136 | 110 | 1085 |
| Óra hangulata | 4344 | 32 | 1145 |
| Alkalmazott módszer egyedisége | 4020 | 44 | 919 |
| Alkalmazott módszer beválása | 4804 | 23 | 2571 |
| Személyre szabott program | 4117 | 46 | 1184 |
| Rugalmasság | 3769 | 29 | 1817 |
| Türelem | 4060 | 10 | 681 |
| Kedvezmények | 4580 | 10 | 2230 |
| Nem élt a kiemelés lehetőségével | 3916 | 129 | 1060 |

A 4. táblázat adatai azt sugallják, hogy van piaci kereslet az élményszerű, jó hangulatú oktatásra, aki ezt az erősségét emeli ki, átlagosan 300 forinttal több óradíjat is kérhet. Ennél is jobban járhat, ha kedvezményeket ad, és a legmagasabb árak akkor jelennek meg, ha az oktató anyanyelvi szinten ismeri az oktatott nyelvet, vagy az alkalmazott módszereiről bizonyítani tudja, hogy beválnak. Itt már az árak közötti különbségek is nagyobbak: az anyanyelvi tudásnál 1500, a kedvezményeknél 2200, az alkalmazott módszereknél 2500 forintos eltérések is lehetnek. A nagy szórás azt is mutatja, hogy nagyon sok múlhat a hirdető kommunikációs képességein (hogyan tudja a szolgáltatását eladni), valamint a szakmai képességein (hogyan tudja az ügyfeleit megtartani). Ezek azok az alapképességek, melyek a magánoktatói karrierben kulcselemek.

Összegzés

A pilot kutatásunkkal azokról a jelenségekről szerettünk volna leírást adni, amelyek a kiegészítő magánoktatás területén aktív szakemberek munkáját, működési feltételeit meghatározzák. Mindehhez két internetes magántanári adattárat használtunk fel. Ezek alapján a következő megállapításokra jutottunk:

- Az angol magánoktatást hirdetők legalább fele rendelkezik megfelelő szakmai végzettséggel, büszke is ezekre a bizonyítványokra, ezt tekinti pedagógiai szolgáltatása legfontosabb legitimációjának. Hogy közülük hányan vesznek részt a közoktatásban, a szakoktatásban vagy a felsőoktatásban, sajnos az internetes adattárakból nem szisztematikusan gyűjthető. Feltehetően jóval kevesebben, mint ahányan a közoktatásban dolgozók közül magánoktatást is vállalnak. A diploma hiányát csak átmeneti jelleggel pótolja egy nyelvvizsga. Minél idősebb a magánoktató, annál valószínűbb, hogy megszerzi a szükséges szakmai képesítést. Jellegetesen a fiatalabbak között találunk diplomával nem rendelkezőket, illetve a férfiak nagyobb arányban próbálnak a nyelvtudásukra és nem a formális végzettségükre támaszkodva megélni a magánnyelvtanítói piacon.

- A magánnyelvoktatás jellegzetesen nem a tanuló lakóhelyén zajlik, a szolgáltatók közel fele a saját lakásában fogadja a klienseit, a másik fele pedig rugalmas, de egyéb helyszíneken is (kávézóban, könyvtárban, egyetemi aulában stb.) kész oktatni. Nem mutatnak túl nagy rugalmasságot a hirdető az internetes online oktatás területén. Az erre való nyitottság még a járvány idejével egybeeső adatfelvétel ellenére sem emelkedett érdemben, sőt, több oktató kihangsúlyozta, hogy átmenetileg csak online tanít, de a járvány után már a személyes találkozót preferálja. Az online oktatásra való áttérés lassú üteme annak fényében különösen meglepő, hogy az óradíjakban csak nagyon szűken tudják az oktatók a kiszállás díját megjeleníteni.
- A számlaképeség sem feltétlenül jelent óradíjemelő tényezőt, de ezt a potenciális ügyfelek nem tudják, ezért a számlaképeségről nem minden oktató nyilatkozik. Ott, ahol ezt a hirdetőportál elvárta, a hirdető közel háromnegyede számlaképesnek írta le magát. Valószínűleg ez elsősorban a céges megrendelőknek szól, a lakossági megrendelők többnyire nem igénylik a vállalkozásszerű működést. Ezzel együtt feltehetően a főállásban magánoktatók túlnyomó többsége legalizálja tevékenységét.
- A két angoloktatói csoportnál 4000 forint volt az átlagóradíj 60 percre számítva. A szakmai felkészültség (diploma), a szaknyelvi kompetenciák, a külföldi vagy magyar hallgatók felkészítése szakvizsgákra, az autentikus nyelvhasználat, az alkalmazott módszerek (különösen, ha van referencia arra, hogy beválnak), a könnyed, hangulatos óratartás, az egyénre szabott tematika/tanítás tűnik kifizetődőnek az árszabások alapján – és természetesen az, ha valaki differenciáltan alakítja az árait, és különböző kedvezményekkel teszi vonzóvá a szolgáltatását. Egyénileg természetesen lehetnek egyéb szempontok is, ami alapján az oktató az átlagnál magasabb vagy alacsonyabb árat szab, de az erre vonatkozó döntési folyamatokat és hatásukat már csak az oktatók bevonásával vizsgálhatjuk.
- Még egy fontos tapasztalata volt a felmérésnek: a magánoktatók egy része ugyan alkalmazza az internetes hirdetői felületeket, de nincs mindig birtokában azoknak a marketingismereteknek, amelyek hatékonyá tennék ezt a tevékenységet. Vannak persze nagyon profi hirdető is. Hogy ők honnan merítették ezt a tudást, azt megint az oktatókkal folytatott interjúkkal lehetne feltárni.

IRODALOM

- ANDOR M. (2002) Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, Vol. 11. No. 2. pp. 191–210.
- BOURDIEU P. (1998) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: LENGYEL GY. & SZÁNTÓ Z. (eds) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. pp. 155–177.
- BRAY, M. (1999) *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning 61. Paris, UNESCO.
- CHANG, F.-R. (2019) An Examination of the Self-presentation of the Top Five Franchised English Buxibans in Taiwan. *Research in Comparative & International Education*, Vol. 14. No. 4. pp. 450–465.
- GORDON GYŐRI J. (2008) Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 253–274.

- GORDON GyÖRI J. (2020) Árnyékoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Lásd füzetünkben*: pp. 171–187.
- KIM, Y. CH. & JUNG, J.-H. (2019) *Shadow Education as Worldwide Curriculum. Studies*. Chaim, Palgrave Macmillen.
- KOH, A. (2014) The „Magic” of Tutorial Centres in Hong Kong: An Analysis of Media Marketing and Pedagogy in a Tutorial Centre. *International Review of Education*, Vol. 60. No. 6. pp. 803–819.
- LAKI M. (2006) Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 13. No. 10. pp. 880–901.
- LANNERT J. & SINKA E. (2009, eds) *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló*. Budapest, TÁRKI-Tudok Zrt.
- LUO, J. & FORBES, K. (2019) ‘It’s a Plus Rather Than a Must’: Perspectives On Mainstream Teachers in China on the Influence of Advertised Educational Ethos in Supplementary English Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1681937> [Letöltve: 2020. 05. 25.]
- NAGY M. (2002): Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 52. No. 12. pp. 16–44.
- NAGY P. T. (2004) Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, Vol. 13. No. 1. pp. 75–97.
- NIKOLOV M. (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: VÁGÓ I. (ed.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 43–72.
- POLÓNYI I. (2020) Az árnyékoktatás oktatásgazdasági közelítésben. *Lásd jelen füzetünkben*: pp. 188–204.
- SETÉNYI J. (2020) Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Lásd jelen füzetünkben*: pp. 261–278.
- STEVENSON, D. & BAKER, D. (1992): Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, Vol. 97. No. 6. pp. 1639–1657.

AZ „ÁRNYÉKOKTATÁS” METAFORÁJÁTÓL A TANULÁSI RENDSZEREKIG

SETÉNYI JÁNOS

Expanzió Humán Tanácsadó Kft.

A tanulmány történeti ívben vizsgálja a nem formális és informális tanulás iskolarendszer melletti élésének felismerését és szakmai tudatosodását. Az iskolarendszerrel fenntartott kapcsolata mentén elemzi a nem formális oktatást az együttéléstől a diszrupcióig. Végül a tanulmány kísérletet tesz a diszrupció jelenkori felerősödése mögötti technológiai innovációk bemutatására és négy forgatókönyvet kínál a közeljövő megértésére.

Kulcsszavak: nem formális tanulás, tanulási rendszerek, diszrupció, edtech innováció, forgatókönyvek, rendszerintegráció

This paper examines the historical reflection on the co-existence of non-formal and informal learning activities with the school system. Non-formal education is analysed here vis-à-vis its connection to the traditional school system, from symbiosis to disruption. Finally the paper aims at presenting the latest technological innovation behind the current growth of systemic disruption, and provides four scenarios for the better understanding of future developments.

Keywords: non-formal learning, learning systems, disruption, edtech innovation, scenarios, system integration.

Tíngkè bù tíngxué 停课不停学 – *Disrupted classes, undisrupted learning.* (A Kínai Oktatási Minisztérium központi útmutatása az országos iskolabezárás elrendelésekor).

Ennek a tanulmánynak a megírásakor közel másfél milliárd tanuló (az OECD-államok tanulónépességének döntő többsége) elhagyni kényszerült iskoláit és valamilyen online oktatásban részesül a globális COVID-19 járvány következtében. A globális járvány minden eddiginél láthatóbbá tette a tanulás és az oktatás már korábban is meglévő törésvonalait és a formális iskolarendszer törékenységét. Így e tanulmány

Levelező szerző: Setényi János, 1052 Budapest, Városház utca 14. E-mail: setenyi@expanzio.hu

azt tekinti át, hogy az iskolarendszerű oktatás átalakulása, helyenkénti bomlása és új tanulási szerveződések feltűnése miképpen alakítja át a tanítás és tanulás világát.

Az élethossziglani tanulás (lifelong learning) paradigmája mára teljesen elfogadottá tette az oktatás tanulóközpontú szemléletmódját, de az LLL köztérrelmezése talán túlságosan is a tanulás időtávlatára összpontosít. Így ez a tanulmány nem az oktatási rendszer, azon belül az iskolarendszer belső meghatározottságából indul ki, hanem Silber klaszszikus tanulmánya nyomán (Silber 1972) a tanulás minden mozzanatát lefedő *tanulási rendszer (learning system)* fogalmi keretébe helyezi elemzését. A tanulási rendszerben a tanulás minden összekapcsolható – de nem feltétlenül összekapcsolt – tevékenysége, helye, tartalma és szerveződése beletartozik, így az iskolai tanítás és tanulás is. Az új fogalom bevezetésének előnye, hogy új távlatokat nyit, nagy szervezőerejű és segíti a szétszórt tanulási elemek értelmes összekapcsolódását.

A tanulmány először az iskolarendszer körüli tanulás térképének megrajzolására vállalkozik, elsősorban az iskolarendszert érintő *diszrupció* szempontjából. Majd egyes tanulási területekről rövid leírást ad a területek dinamikájának érzékeltetése céljából. Végül a tanulmány áttekinti, hogy a diszrupció mellett létezhet-e egy olyan forgatókönyv is, amely a különböző tanulási területek és formák összekapcsolásával egyfajta *tanulási rendszerintegrációt* végez el.

Az iskola helye és jövője

Természetesen minden, az oktatási rendszerek technológiai és társadalmi diszrupcióját leíró elemzésnek az iskola helyének kijelölésével kell kezdenie. A tankötelezettségen alapuló, iskolarendszerű oktatás felépülését Archer klasszikus könyve (Archer 1984) óta nem pedagógiai, hanem történeti-szociológiai folyamatnak látjuk. Az iskola jelenlegi társadalmi funkcióinak változatossága is arra int, hogy az iskolarendszer elemzői ne becsüljék túl az iskolarendszer pedagógiai vagy még szűkebben tanulási jelentőségét (Halász 2001). Jól érzékelhető ez most, a koronavírus-járvány napjaiban, ahol az online tanulásra való áttérés éppen az iskola néhány fontosabb feladatát (gyermekmegőrzés és szociális ellátás) iktatta ki. További alapvető feladat a szűrés és szelekció, amely most a buktatás, az értékelés, az érettségi és felvételi vizsgák megszervezése, valamint a felsőoktatási végzettségek kiadása körüli középosztályi nyugtalanságban fejeződik ki (Spence 1979 és Arrow 1979). Egyiknek sincs sok köze a szorosan vett tanuláshoz.

A tankötelezettségen alapuló iskola jövőjével kapcsolatban már viszonylag hamar eltérő kritikai áramlatok fogalmazódtak meg. A legbefolyásosabbnak a *reformpedagógia* bizonyult, amely Key, Montessori, Steiner és mások változataiban egy idealizált rousseau-i gyermekképből indult ki, és az oktatás humanizálásán keresztül egy „gyermekközpontú pedagógia” kidolgozására tett kísérletet. A reformpedagógia máig erősen ideologikus jellegű, lényegében az európai felvilágosodásban és romantikában gyökerező antikapitalista áramlat, amelynek 1968 után, máig egyre növekvő hatása lett az euroatlanti világ iskolai gyakorlatára (Sáska 2005). Bár a radikális reformpedagógiák kiválást és alternatív iskolák létrehozását célozták (pl. Summerhill), paradox módon a hagyományos iskolák alkalmazkodásának eszközüvé válva, maguk is hozzájárultak az 1968 utáni iskolarendszer viszonylagos konszolidációjához.

A 19. században kifermálódott iskola más típusú kritikája Ivan Illich *deschooling-elmélete* (Illich 1973). Illich elemzése funkionalista, elsősorban a háttérben zajló társa-

dalmi változások miatt kiüresedő iskola válságát elemzi. A hagyományos iskola jövőbeli bomlását az oktatáskutatás már a kilencvenes évekre feldolgozta és beépítette alapvető szakmai narratíváiba. Az ezredfordulóig azonban sem a globalizáció, sem a digitális kommunikációs technológiák nem értek el olyan szintet, hogy az oktatás hagyományos működési rendje viszonylag kis tranzakciós költséggel *átszervezhető és működtethető* legyen. Így a rendszerkritika a praxison kívülre, az értelmiségi narratívák világába helyeződött. Illich 1971-ben *négy tanulási hálózattípust* javasolt (Illich 1973: 81):¹

- Oktatási tartalmak tára
- Oktatási kapacitások és készségek cseréje
- Tanulási társkereső
- Képzett oktatók tára.

Mára ilyen online hálózatok kiépítésének és működtetésének nincs semmilyen technikai vagy gazdasági akadálya. Pontosan a fenti elvek alapján működik a hagyományos személyszállítást romboló Uber, vagy a hagyományos vendéglátást átalakító Airbnb (Muller 2019). Más szektorok példája alapján, Illich javaslatai hamarosan az innovációs ökoszisztémákból kiemelkedő oktatási termékek és szolgáltatások formájában fognak megvalósulni.

A funkcionalista elemzések és a nyilvánvaló rendszerszintű diszfunkciók hatására még a teljesen iskolarendszer-alapon tervező nemzetközi szervezetek (Világbank, OECD, Európai Unió) is átalakították iskolaképüket. Az OECD CERI „Schooling for Tomorrow” projektje tette közzé az iskola jövőjével foglalkozó nagyhatású foratókönyveit, amelyben már megbontotta az „iskola” monolitikus képét, és elsősorban a szervezeti adaptációt előtérbe helyezve többféle iskolafejlődési foratókönyvet vázolt fel (OECD 2006). A CERI foratókönyvei – a kor dilemmáit tükrözve – már számolnak az iskolarendszer lebomlásával. A 6. foratókönyvben a szétmállás (érdekes módon a tanárhiánnyal összekapcsolva) lehetősége jelenik meg, az 5. foratókönyvben pedig a minőséggel elégedetlenek hagyják el a rendszert és kezdenek „hálózati tanulásba”, a 4. foratókönyvben pedig a hagyományos iskola a helyi közösség „fókuszált tanulási központjává” válik. A CERI számára már magától értetődő volt, hogy egy időben sokféle foratókönyv fog működni és az „iskola” elnevezést csak nagyon tág értelemben lehet majd használni.²

A másik jelentős változás az Európai Unió keretében indult el, ahol az uniós fejlesztéspolitika elkezdte a tanulás iskolarendszertől („formális oktatás”) független értelmezésének finomhangolását. A 2000-es Memorandum az egész életen át tartó oktatásról Coombs fogalmi keretét használta fel politikája meghirdetésekor (Memorandum 2000: 18–32). Eredetileg a *formális - nem formális - informális tanulás* fogalomhármását Philip H. Coombs alkotta meg a hetvenes években, amikor az UNICEF megbízásából vizsgálta a már akkor is válságban lévő formális oktatási rendszereket (Coombs–Prosser–Ahmed 1973). A Coombs által bevezetett megközelítés lényege, hogy a formális oktatási rendszerekben a tanulási folyamatoknak csupán töredéke zajlik, és léteznek egyéb olyan dimenziók is, melyekben ismereteket, készségeket sajátítunk el. Értelmezésében a formális oktatás lényegében megegyezik a hagyományos értelemben vett iskolarendszerű oktatással.

¹ “1) Reference service to Educational Objects, 2) Skills Exchange, 3) Peer-Matching, 4) Directory of Professional Educators.”

² Igaz, az OECD „másik lába”, a PISA-mérés alapadatai nem differenciálnak (a háttér adatok és elemzések igen), és a mérési eredményeken alapuló globális kommunikáció erőteljesen homogen iskolaképen alapul.

Nem formális oktatás alatt Coombs az iskolarendszeren kívüli, szervezett keretek között zajló, határozott céllal történő tanulási formákat érti, míg az informális tanulás változatos színtereken – családban, közösségi szinten – kötetlen formában történik, és lényege az információszerzés, valamint a képességfejlesztés. Coombs azt is kiemeli, hogy ebben a hármas felosztásban a formális oktatás lényegében háttérbe szorul abból a szempontból, hogy ismereteink, tudásunk meghatározó részét nem ebben a hierarchikusan felépített, zárt rendszerben szerezzük meg. Emellett fontos, hogy a nem formális és informális oktatás/tanulás történetileg is megelőzte a formális rendszerek kialakulását.

Mindazonáltal a globális koronavírus előtti, diszruptív forгатókönyvekkel számoló gondolkodást – Illich kivételével – nem tekinthetjük radikálisnak. Egyrésről a diszruptív forгатókönyveket vázolóik is a formális oktatás további fejlesztését szorgalmazva zárják elemzéseiket (Christensen–Johnson–Horn 2008).

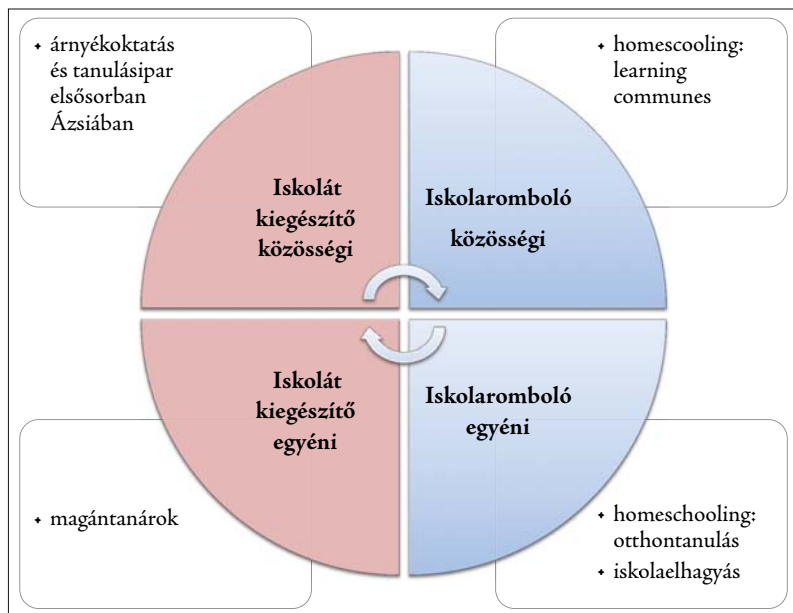
A nagy nemzetközi tudásszintmérések (PISA, TIMMS) kivétel nélkül iskolafejlesztést (esetleg pedagógusképzési és -továbbképzési reformokat) generáltak az elmúlt évtizedben. Ugyanez a helyzet a közösségi beruházásokkal is: az Egyesült Államok iskolakörzetei 2015-ben például 6,6 milliárd dollárt ruháztak be iskolai informatikába, és a többi OECD-tagállam is hatalmas mennyiségű közpénzt fordított informatikai fejlesztésekre.³ Ez a hatalmas és drágán működtetett eszközpark azonban azonnal megbénult az iskolabezárásokkor, és az oktatást a tanulók – és tágabban a családok – saját informatikai eszközei, valamint az internetes óriáscégek (Microsoft, Facebook, Google, Tencent, Alibaba, ByteDance) – lényegében közműként működő – alkalmazásai és felhőszolgáltatásai mentették meg. Az iskolák és a gyorsan változó technológiai környezet kapcsolódási problémái már a járvány előtt világosak voltak. Alternatívák is megfogalmazódtak, mint a tanulók saját eszközhasználatának fejlesztése. A BYOD (bring your own device) elgondolást az Európai Unió számos tagállamának oktatásirányítása utasítja el, és még a BYOD felé nyitó European Schoolnet is a kontroll és a komplexitás közötti komoly dilemmának látja az önálló tanulói eszközhasználatot (Attewell 2017: 9). Összefoglalóan elmondható, hogy a tanulásról való szakmai gondolkodásban már teret nyert a sokféle, sok idősban és sok helyen zajló, töredezett tanulás paradigmája, a közpolitika-formálás azonban ugyanúgy iskolafejlesztés-központú, mint a korábbi évtizedekben. Jó okunk van feltételezni, hogy a koronavírus levonultával az OECD-államok két csoportra esnek majd szét: egy részük a járvány előtti „normalitás” helyreállítására és az iskolák megerősítésére fog törekedni. Egy másik részük – ugyan az iskolákat konszolidálva – hatalmas befektetéseket fog mozgósítani az oktatástechnológiai és tanulásiparba, hogy a tanulás területeit változatosabbá és hatékonyabbá tegye, és az új tanulási megoldásokat megpróbálja majd „elszámolni” az állami teljesítményigazolás és certifikáció mechanizmusain keresztül.

A tanulás térképe

A fenti megközelítések felidézése után képesek vagyunk a tanulás (Coombs kategóriáival élve a formális és nem formális oktatás) 2020-as térképének felrajzolására. Amennyiben a formális, iskolarendszerű tanulást helyezük a centrumba, akkor a térképet az (iskolára nézve) „diszruptív”/„kiegészítő” erők, valamint „egyéni”/„közösségi” tanulási formák

³ <https://www.govtech.com/education/higher-ed/US-Education-Institutions-Spend-66-Billion-on-IT-in-2015.html> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

alakítják. Az informális tanulás – kiterjedt és nehezen behatárolható – világa az alább felvázolt térkép körül helyezkedik el. A diszrupció tengelyre helyezése szokatlan, de nem ideologikus, hiszen a jelen technológia és társadalmi folyamatai indokolták teszik.



1. ábra: A formális és nonformális tanulási formák térképe

Az *iskolát kiegészítő* tanulás világa meghatározó mértékben piaci elven működik. Az elmúlt évtizedekben ezek a szolgáltatások hagyományosan a nagyvárosokban sűrűsödtek, ezáltal komoly fejtörést okozva a mindenkori esélyegyenlőséget és méltányosságot képviselő oktatáspolitikusoknak.

A szakirodalom által leginkább vizsgált közösségi tanulási forma, az iskolákat kiegészítő árnyékoktatás, a „délutáni iskolák” világa, amely elsősorban Kelet-Ázsia „meritokratikus” és versenyelvű oktatási rendszerei és társadalmi számára kínál szolgáltatásokat. Legérdekesebb hazai példája a Milestone Intézet, amely a nyugat-európai (angolszász) felsőoktatási felvételre készíti fel hallgatóit intenzív kompetenciafejlesztéssel.⁴ Maga az *Educatio* folyóirat is elemezte már a „délutáni iskolák” jelenségét (Gordon 2008). Paradox módon a jelenlegi világjárvány az árnyékoktatást is diszruptív módon érinti, radikálisan felgyorsult a délutáni iskolák digitalizációja.⁵ Az árnyékoktatás és az iskola kapcsolatát *szimbiotikusnak* írhatjuk le, az árnyékoktatás azt adja meg, amit a tömegoktatást folytató iskola nem tud: személy(esebbre) szabott, intenzív felkészítést a felsőoktatási felvételre.

Az iskolát kiegészítő *magántanítás* (private tutoring) világa még atomizáltabb. A magántanítás ma már globális iparág, amelyben az egyéni tutoroktól a hatalmas globális

⁴ <https://milestone-institute.org/hu/> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

⁵ A folyamat nyugtalansággal tölti el azokat a szülőket, akik a jó minőséget a tanárok személyes jelenlétével kapcsolják össze: <https://www.cnbc.com/2020/02/19/coronavirus-chinas-after-school-programs-to-shut-down-or-move-online.html> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

cégekig egyaránt dolgoznak. A COVID-19 járvány első hulláma utáni piaci elemzések a magántanítás összforgalmát 280 milliárd USD-ra becsülték 2027-re.⁶ A magántanítás és tanulás világa ma erősen célzott, a képzés túlnyomó része a formális, iskolarendszerű oktatást egészíti ki. Azok a kutatások, amelyek a magántanárok használatából fakadó teljesítménynövekedést elemezték a legváltozatosabb országokban és kultúrákban, csupán célzott területeken találtak kimutatható teljesítménynövekedést (Bray 2007). A magántanulás és az iskolai oktatás világa erősen kapcsolódik egymáshoz, és egymás hiányosságaiból táplálkoznak. Bray szerint a sok magántanárt használó osztályokban a tanárok nem érdekeltek a tanulás minőségének javításában, mert alapjáraton is működik a rendszer, hiszen a hozzáadott érték a magántanárok által keletkezik. A rossz iskolai pedagógiával és magántanár hiányával sújtott tanulókat és családjukat a nyomás nem az iskolai oktatás javítására ösztönzi, hanem a magántanítás valamely olcsóbb formájának felkutatására (Bray 2007: 46–50). A Világbank 2008-as tanulmánya – Bray dilemmáit ismerve – bizonyos feltételek között hasznosnak és a társadalmi esélyegyenlőséget szolgálónak látja a magántanítás világát (Dang–Rogers 2008).

A magántanári munka másik formája a klasszikus műveltség és jellemnevelés átadása. Olyan tudás- és készségtár ez, amelyet a formális tömegoktatás – és annak tanterve – természetesen kivet magából. Ez a tanulási forma pedagógiai értelemben mester-tanítvány kapcsolatot feltételez, amely annyira távol áll a formális tömegoktatás világától, hogy piaci terméké tehető, értékesíthető (Setényi 2008). A magántanulás ezen elit formája sem fenyegeti az iskolát, mint közintézményt; inkább közömbös és elkülönülő jellegű.

A tanulást vizsgálók rendelkeznek azzal a keretfogalommal, amellyel az iskolát és a körülötte szerveződő, kiegészítő jellegű tanulási formákat egyben értelmezik. A *tanulási környezet* (learning environment) fogalma az iskolát egyben látja a kiegészítő tanulási lehetőségekkel, és természetesen nyitott a kettő közötti termékeny kapcsolódásra is. Ugyanakkor a keményebb történeti, szociológiai elemzések hiányában a tanulási környezet fogalma rendkívül elmosódott, a szakmai publikációk egy jelentős része a fogalomba beleérti az iskola klímáját, *curriculum design*-jét és egy sor tankötelezettség és tanulás-idegen, közszolgálati funkció által terhelt intézményen belüli tevékenységet is. A *tanulási ökoszisztéma* fogalma már jelzi, hogy a környezet egymás mellett létező elemei értelmes módon összekapcsolhatók. Megkülönböztetésünkben a *tanulási rendszer* fogalma az, amely kifejezetten értelmes, integrált egésznek látja a tanulás globális térképén megjelenő tanulási és oktatási formákat.

A formális iskolarendszerű oktatással szemben *diszruptív* tanulás világa – a tankötelezettségnek és a bizonyítványok állami monopóliumának (certifikáció) köszönhetően – jóval szűkebb. Az egyik általánosnak tekinthető formája az iskolaelhagyás, melyet semmilyen szervezett tanulás nem követ. Azaz Coombs forgalmaival élve az iskolaelhagyó az informális tanulás útjára lép – általában munkát vállalva. A diszruptív másik formája a *homeschooling*, amit nem fordíthatunk magántanulói státusznak.⁷ A *homeschooling* esetében mind az egyéni (otthon tanuló), mind pedig a helyi közösségi (ún. learning communes) változat jelen van, egymáshoz hasonló elvek alapján működve.

⁶ https://www.reportlinker.com/p0552740/Private-Tutoring-Industry.html?utm_source=PRN [Letöltve: 2020. 09. 01.]

⁷ Bár a magántanuló státusszal történő iskolaelhagyás része a magyar tanügyi joganyagnak, az iskolaelhagyók jelentős része külföldön tanuló, beteg vagy mélyszegénységben él. A minőségi és más középosztályi értékmegfontolásból iskolaelhagyók aránya nagyon kicsi.

A homeschooling – a leginkább kifejtett amerikai változatban – középosztálybeli lázadás a tankötelezettségen alapuló, tömegoktatással szemben, elsősorban minőségi, biztonsági és világnézeti megfontolások alapján. A későbbiekben, egy fejezetnyi terjedelemben mélyebben elemezzük ezt a diszrupciót.

A centrum dinamikája: az iskola belső átalakulása

Természetesen maga a hagyományos és diszrupció által fenyegetett iskolarendszer sem változatlan; az utóbbi évtizedekben számos kormányzati reform és helyi erőfeszítés történt annak érdekében, hogy egy rugalmasabb, alkalmazkodóbb és az egyre komplexebb társadalmi igényekkel kommunikálni képes iskolai működés alakuljon ki. Ezen változásoknak mindig, minden környezetben része a tanulásról alkotott kép változása és a tanítás/tanulás világának fokozatos átszervezése, megnyílása. Az alábbiakban az egyik legradikálisabb kísérlet rövid leírásával szemléltetjük ezt az alkalmazkodási kísérletet.

Ma az OECD-államok között középiskolai rendszereket tanulmányozók – úgy szakértők, mint gyakorlati pedagógusok – körében a finn osztály nélküli gimnázium (luokaton lukio) tanulási modellje az egyik legnépszerűbb példa a tanulásközpontú működés bemutatására. Maguk a finnek két évtizede fejlesztik, noha – jelentős késéssel – mára megjelentek a „finn modell” revíziójára utaló, mélyen kritikus elemzések is (Sahlgren 2015). E tanulmányban nem kísérünk értékelést megfogalmazni a hagyományos középiskola szétbontásáról és átszervezéséről, csupán egy tágabb, tanulási rendszer felőli elemzés tárgyát látjuk a folyamatban.

Az osztály nélküli gimnázium kiépítése nem öncélú innováció volt. Finnország már a korai kilencvenes években elkötelezte magát az élethossziglani tanulás mellett. Ez a döntés nagy terheket (tananyag, tanítási idő) vett le a hároméves gimnáziumról, hiszen a megtanulandó tudásanyag elsajátítására, ismételtesre vagy éppen felfrissítésére a felnőttkori tanulás bőséges időkeretet kínál. Mód nyílt tehát a felszabaduló időt olyan célokra használni, mint a tanulási motiváció erősítése, valamint az önálló tanulásszervezés (tájékozódás, önismeret, döntéshozatal, kommunikáció, korrekciós képesség) kompetenciáinak fejlesztése.

Az osztály nélküli gimnáziumban nincsenek osztályok, minden tanuló maga tervezi és végzi tanulmányait, és osztály helyett egy ún. orientációs csoporthoz tartozik csak. A tanévet öt részre (jakso) osztják, amelyben minden tanulónak eltérő munkarendje van. Minden rész kb. hét hétig tart, és vizsgahéttel (koeviikko) végződik. Minden részben különböző tantárgyakhoz kötődő kurzusokat teljesítenek. Egy kurzus kb. 18–20 tanórából áll, a tanórák hossza 75 perc. A gimnázium a kurzusokból iskolai kurzuskínálatot (kurssitarjotin) hoz létre, és a tanulók ebből választják ki és szervezik meg tanulmányaikat. Egy tantárgy kurzusán eltérő évfolyamok tanulói is részt vesznek. A tanuló önállóan dönt a saját tanulmányainak kiterjedéséről és mélységéről, és önállóan választja ki a tanévi részek kurzusait az iskolai kurzuskínálatból. Az önálló választást korlátozza az iskolai kurzuskínálat és a kurzusok teljesítésének időbeli feltételei (ütemezés). A gimnáziumi érettségihez szükséges minimális kurzusszám 75. A tanulóknak azt ajánlják, hogy három év alatt teljesítsék ezt, de a tanulmányi idő 2 és 4 év között váltakozhat. Az eltérő tanulmányi időről konzultálni kell az orientációs csoport vezetőjével, és írásos egyezséget kell kötni az iskolával. Ha az ajánlott hároméves tanulmányokat követjük, akkor tanévenként 31–33 kurzust kell elvégezni. Sem a tanévi sem a teljes gimnáziumi

kurzusvégzésnek nincs felső határa, de a valóságban három-négy év alatt mindenki eljut az érettségi vizsgáig. A tantárgyak kötelező és „elmélyített” kurzusainak elvégzését érdemjeggyel értékelik. A tanuló érettségizhet egy alkalommal vagy három, egymás utáni alkalomra szétbontva. A tanulóknak joguk van saját tanulmányaikra hatni. A tanulók felelősek saját kurzusválasztásukért és a kurzusok időrend szerinti sikeres elvégzéséért.

A fenti kurzusalapú tanulás változatos pedagógiával zajlik. A matematika- és a nyelvoktatás alapvetően hagyományos frontális órákon történik, míg a többi tárgyban inkább a projektmunka dominál. A projektek lehetnek egyéni, párosak vagy csoportosak, a tanulók döntései alapján. A témákat vagy havonta, vagy hetente egyszer beszéljük át a szaktanárral. A projekteredmények bemutatása és értékelése a gimnáziumok egyik legkomolyabb pedagógiai fejlesztőeszköze.

A hagyományos középiskola dekonstrukciója tovább folytatódik osztály nélküli középiskola révén. A folyamatosan és mérhetően romló finn PISA-eredmények hatására a „finn oktatási csoda” főideológusa, Pasi Sahlberg 2010-ben Washingtonban a további dekonstrukciót sürgette: „Más szóval, a tanulást még személyesebbé akarjuk tenni... Ez egy olyan helyzethez vezet majd, ahol a hagyományos tanítás szerepe csökken” (Sahlberg 2010). Legutóbbi, a témával foglalkozó könyvében Sahlberg a finn eredmények javítása érdekében „az általános curriculum-alapú tanításról az egyéni tanulási utakra épülő rendszerre való áttérést” sürgette (Sahlberg 2015: 198).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a finn középiskolai reform radikális átalakítást végzett:

- jelentősen meggyengítették az egységes gimnáziumi tudás *corpus*át és azt inkább kisebb és részben szabadon kombinálható elemekké törték szét,
- a középiskolásoknak nagy választási szabadságot kínáltak fel tanulmányaik megszerzéséhez,
- a kurzusrendszerrel szétörték a tanulás hagyományos időkereteit és jelentős mozgásteret teremtettek annak időbeli újraszervezéséhez,
- a felszabadított időkeretbe illesztett egyéni és csoportos munkával elvileg teljesen kinyitották az iskolán kívüli tanulási környezetből „felfedező” (konstruktivista) módon építkező tudásszerzést,
- végül az érettségi vizsga fokozatos átalakításával beilleszthetővé tették egy tagoltabb tanulási rendszer eredményeit a megmérettetésbe.

Ugyanakkor a finn oktatáspolitikai alapértéke, az esélyegyenlőség, útját állja az iskolán kívüli tanulás kibontakozásának és az iskolával való összekapcsolódásának.⁸ Az „egyenlőség” elérése céljából – eredetileg a korrepetálás kelet-európai szocialista mintái alapján – fejlesztették ki a különoktatást (erityisopetus), amely egyre nagyobb tanulócsoportokat ér el egyre differenciáltabb formában, egyre nagyobb közkiadásokat generálva. 2001 és 2010 között a különoktatást kapott tanulók száma 60%-kal nőtt és már megjelent a gimnázium szintjén is.⁹ A különoktatást kapott 9. évfolyamos tanulók száma ugyanebben az időközben megkétszereződött. A finn általános iskolások kb. 9%-a kap rendszeres különoktatást, a fiúk aránya a lányok kétszerese. Mindez az iskolán *belüli, közpénzből*

⁸ A finn „tasaarvo” kifejezés egyszerűen egyenlőséget jelent, ami sokkal erősebb és közvetlenebb fogalom, mint az esélyegyenlőség vagy éppen méltányosság.

⁹ <https://fi.wikipedia.org/wiki/Erityisopetus> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

finanszírozott különoktatás, a követelmények mesterségesen szolid sávban tartásával, a versenyztetés mérséklésével (korábban tiltásával), valamint a magán- és egyházi iskolák hiányával együtt azt jelenti, hogy a finn általános és középiskola – nemzetközi értelemben is érdekfeszítő belső reformjaival is – egyedül és zártan áll a tanulási környezet külső elemeivel szemben, mert minden összekapcsolódás súlyosan sértené az egyenlőség értékét. A finn középiskola tanulási rendje (amely jelentős mértékben önálló munkában egyedül vagy párban/csoportban végzett projektmunkán alapul) teljes mértékben lehetővé tenné, hogy a heti órabeosztás egy részét (pl. heti két napot) a tanulók otthon teljesítsék internetes kutatással és gyakorlati kísérletezéssel. Ez a diszrupció azonban sohasem volt napirenden (részben az önálló munka egyenlőtlenül megoszló külső tárgyi feltételei miatt), így a – költséghatékonysági megfontolásokból folyamatosan körzetesített és összevont – középiskolák fogadják be az önálló tanulás egyre drágább beruházásait (laptopok, laborok, makerspace-ek, zeneszközök stb.).

A finn iskolai átalakulás elsősorban a módszerekben látványos, ahol a „fordított osztályterem” (flipped learning) módszere válik fokozatosan meghatározóvá (Hartyányi et al. 2018). De az ebből fakadó szervezeti és működési következtetések belátható időn belül nem vonódnak le.

A fenti kötöttségek miatt a globális járvány idején mutatott finn alkalmazkodás semmiben sem tért el az iskolai tanulás megújításában jóval óvatosabb uniós tagállamok oktatási rendszereitől. Az online munka a minden tanuló által elérhető tanügyigazgatási szoftver, a Wilma segítségével folyik, mert a kreatív kapcsolódások és komplex tanulási környezet kialakítását fékezi az egyenlőség szigorú közpolitikai követelménye.

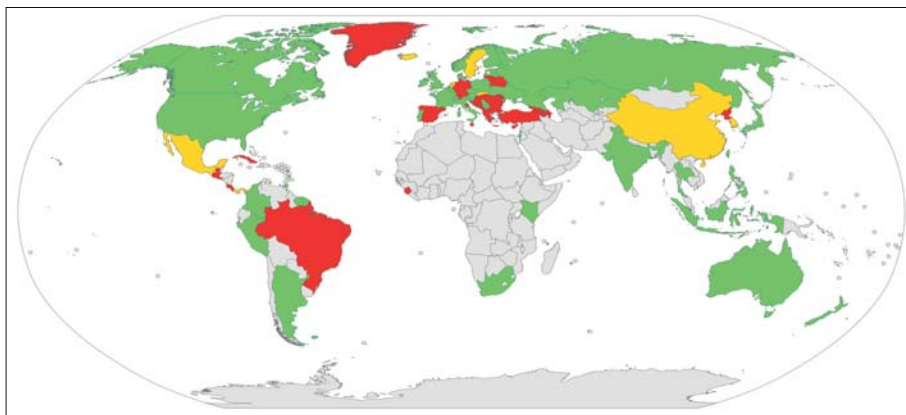
A „homeschooling” mozgalom

Az alábbiakban egy olyan *diszruptív külső tanulási formáról* írunk, amely mind egyéni, mind pedig közösségi formában létezik és az angolszász kultúrájú államokban fokozatos növekedésben van. Az iskolarendszertől minőségi vagy világnézeti okokból történő kimenekülés viszonylag új módja az ún. *homeschooling*. A homeschooling esetében állami jogi keretek között, de iskolán kívül zajlik a családok és önszerveződő közösségek tanulása. A hangsúly az önszerveződésen van, a gyakorlatban létezik egyéni, családon belüli tanulás, családok közös tanulása és magántanárokat bérlő, ún. tanulási közösségek (learning communes) működtetése is. A homeschooling ma már globális jelenség, és állami szabályozása a teljesen szabad tanulástól az időszakos iskolai vizsgáztatásig terjed.

Bár az Egyesült Államokban található a legnagyobb homeschooling-közösség, a szabályozás tagállamonként változik. A homeschooling amerikai kiterjedéséről az általános iskolaválasztási statisztika is közöl adatokat.¹⁰ Az 1999-es 855 ezerről 2016-ra 1,69 millióra nőtt a homeschoolingban tanulók száma, a központi statisztikák szerint. Ugyanakkor a legfejlettebb amerikai online tanulószervező applikáció, a Homeschoolpanda már 3 millió érintettől tud.¹¹ A homeschooling tagállami szabályozása komoly változatosságot mutat: az 50 államban különböző szabályok vannak, de általában lehetőség van arra, hogy magániskola curriculumát válassza a szülő vagy magántanárt béreljen. Hat államban komoly követelmények vannak (engedélykérés, előre letett tanterv, negyedéves jelentés, éves

¹⁰ <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

¹¹ Lásd a mobilapplikáció bevezető videóját.



2. ábra: Az otthontanulás szabályozása. *Forrás:* https://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_international_status_and_statistics#/media/File:Legality_of_Homeschooling_2019_Sept.svg* (zöld – törvényes; sárga – követelményekkel engedélyezett; piros – tiltott)

* A nemzeti joganyagok értelmezése és a folyamatos változások miatt a térkép nem teljesen pontos és eleve 2019-es helyzetet tükröz.

értékelés iskolai tesztekkel, az oktatónak tanári végzettség kell); 18 államban közepesen erős követelmények vannak (tesztek kitöltése, tanári végzettség, megadott számú napon kell otthon tanítani); 15 államban gyenge követelmények (feljegyzések készítése, évszázó tesztek megoldása); 11 államban csak belépőszintű minimumkövetelmények vannak.¹²

Egy 2016-os amerikai felmérés szerint az otthon tanulás három legfőbb oka az iskolai környezet leromlása (drogok, biztonság, zaklatás), az iskolai tananyagtartalom gyenge minősége és a vallásos szellemű oktatás biztosítása.¹³

Összefoglalóan megállapítható, hogy a homeschooling megjelenésével globálisan (elsősorban az angolszász kultúrájú államokban) létrejött az iskolarendszer egyéni és közösségi tanulásra alkalmas, önszerveződő alternatívája. Szerény mérete megtévesztő, hiszen növekedésének sebességét négy tényező befolyásolja leginkább. Az egyik az állami/önkormányzati iskolák leromlásának mértéke, a másik a megfizethető magán- és egyházi iskolák kínálata és a harmadik tényező a homeschooling állami szabályozása. A negyedik tényező maga is komplex, több elemből áll, hiszen a családok önszerveződési képessége függ a nők munkaerőpiaci helyzetétől, a lakhely minőségétől, valamint a családok általános anyagi és kulturális helyzetétől. E komplex összefüggérendszerben rövid távon valószínűtlen a homeschooling drámai mértékű felfutása. Az iskolarendszerre irányuló valódi diszruptív hatás feltételezhetően tehát nem innen, hanem a technológiai fejlődés felől érkezik majd.

A technológiai áttörés és a diszruptív innováció pillanata

A technológiai innováció aktorai számára már nem a széttöredező iskolarendszer digitális gazdagítása a kihívás, sokkal inkább a tanulás áll érdeklődésük központjában. Aki

¹² https://a2zhomeschooling.com/regional/us/homeschool_laws_by_state_province_or_country/

¹³ <https://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

még a gazdagítás paradigmájában mozog, az az iskolarendszert kiegészítő „kevert tanulás” (blended learning) gyakorlatát képviseli. Ez lényegében az iskolai munka egy részének digitális eszközökkel történő elvégzése. Technológiai megjelenésében olykor emlékeztet a diszruptív tanulási gyakorlatra, de *tartalmában ellentétes* azzal. A koronavírus világjárvány hatására azonban még a „kevert tanulás” képviselői is radikalizálódnak. Ha a curriculum jelentős része commodityvá (tucattermék, nyersanyag) válik, akkor a négyéves *college* rövidíthető, hiszen a fizikai jelenlét csak a nagy hozzáadott értékű tevékenységeknél (szokratikus feldolgozás, értékelés, egyéni tanácsadás) szükségszerű, és ez átrendezheti a teljes felsőoktatás-finanszírozás rendszerét is, eljutva akár az ingyenességig is.

Az alábbi radikális megközelítések azonban már a világjárvány előtt is jelen voltak. A Future Learning Spaces megközelítés egészen gyakorlatiasan azokat a tanulási helyeket, környezeteket kutatja, amelyek felváltják majd a hagyományos iskolát (Eberle 2019). A We Work és a digitális oktatást segítő makerspace-ek sikerén felbuzdulva a We Learn típusú tanulási helyek kikapogatója zajlik. Mivel ez nem választható el maguktól a tanulóktól, az innováció másik áramlata magát a tanulási közösségeket vizsgálja. Ez az ún. Learning Communities paradigma. Ez a csoportos önszerveződő tanulástól a digitális tudás- és tartalommegosztásig terjed. Az új évtizedben az figyelhető meg, hogy a két irány összeolvad, és ma már inkább a *kettő kombinációja* érdekes a kutatók és fejlesztők számára.

Az iskolán kívüli és vele szemben lényegében közömbös tanulási helyzetekből kinövő kísérletek és koncepciók közül a legnagyobb nyilvánosságot az indiai Sugata Mitra önszabályozó tanulás elmélete élvezi. A Mitra és később mások által megismételt „Hole in the wall” kísérlet során a szegénynegyedekben gazdátlanul hagyott online eszközök köré tanulási közösségek formálódtak idővel (Dangwal–Sharma–Hazarika 2014). A kísérletek ugyan akadémiai értelemben vitathatóak voltak, de a globális médiában nagyon nagy visszhangot váltott ki a rájuk épített önszabályozó tanulás (self organizing learning – SOLE) koncepciója.¹⁴ Mitra az *Önszabályozó tanulás a káosz szélén* című publikációjában egy olyan digitális felhőalapú, globális tanulási közösséget vizionál, amely a konstruktivista pedagógia eszköztárával, hálózatba kapcsolódva tanul – az iskolarendszertől lényegében függetlenül (Mitra–Kulkarni–Stanfield 2016).

Yuan és Zhang pl. az önszerveződő tanulási közösségek megközelítésén belül egy olyan komoly, kontrollcsoportos vizsgálatot írnak le, amelynek tapasztalatai mindenképpen megjelennek majd a digitális alkalmazásokban (Yuan–Zhang 2019). A vizsgálat lényege az, hogy – egy korábban megfigyelt digitális gyakorlatot („supernotes”) továbbfejlesztve – online összeköttetésben álló, de nem egy helyen dolgozó tanulócsoporthoz elemeknek. A tanulás egy-egy tanuló által a hálóra felrakott „supernote”-tal (kérdést, problémát, indító gondolatot tartalmazó elektronikus feljegyzés) indul. A „tanár” konkrétan nem tanít a folyamatban, csak segíti, mentorálja azt, hogy a mindenki által elolvasott „supernote” nyomán, önszerveződő módon meginduljon a célképzés és a (csoportos vagy egyéni) munka. Az önszerveződő tanulás működését tanulmányozva megkockáztatható, hogy a problémaalapú tanulás eme példája meghatározó módszerre válik a közeljövőben. A diszrupció azonban akkor válhat teljessé, ha az egyénre szabott, mentorral támogatott

¹⁴ Mitra maga egy „for profit” oktatástechnológiai cég munkatársaként dolgozva végezte a kísérletet, és a kísérlet szigorúan tudományos értelemben nem tekinthető hitelesnek.

új tanulási rendszer olyan képességeket kap, amelyek korábban ismeretlenek voltak az oktatás és tanulás világában.

A mesterséges intelligencia által támogatott tanulás

A gépi tanuláson alapuló mesterséges intelligencia jelen állapotában egy olyan lineáris logikájú értelmező és visszajelző rendszer, amely kép-, hang- és kézírásfelismerésen alapuló inputokat képes kezelni. Oktatási hatásai ma még nehezen beláthatóak, de technológiai korlátai következtében jelenleg csak a létező legmegerősebb pedagógiákkal társítható. A lineárisan programozott és személyre szabott oktatás elmélete B. F. Skinner-től indult, és N. A. Crowder fejlesztette tovább (Nádasi 2013). Lényege, hogy apró egységekre bontja a tananyagot, az ismeretközlő részeket ellenőrző kérdések követik, és a helyes válaszok előrehaladással (és más megerősítéssel) járnak. Bár a módszer ma nem divatos, az online nyelvtanulás globális áttörése (pl. a Duolingo applikáció sikere) a lineáris, programozott tanuláson alapul, és rendkívül népszerű. Pedagógiai hatékonysága pedig – kontextustól erősen függően – meglepően jónak mondható (Vesselinov–Grego 2012).

A mesterséges intelligencia „gépi tanuló” finomodásával a lineáris, programozott oktatástól elszakadó, dialektikus és komplex tanulástámogatás (a tanári szerepet részben kiváltó „tökéletes tutor”) is elképzelhetővé válik. Ennek során olyan rendszerek válnak hamarosan elérhetővé, mint az intelligens (gépi) tutori szolgáltatások, az automatizált esszéjavítási és -értékelési kapacitás vagy a tanulási utakra kapcsolt megelőző jelzőrendszerek (Murphy 2019). Talán legígéretesebb változata a tudásszerkezet eleminek szétbontása és hálózattudományi apparátussal való rekonstruálása, amely új pedagógiai stratégiák kifejlesztéséhez vezethet (Holms–Fadel–Bialik 2019; Tuomi 2018).

Példánk a kínai Squirrel AI Learning egy viszonylag friss tanulásipari start-up, ami a hagyományos „árnyékoktatás” diszrupcióját tűzte ki célul. Az óvodától a középiskola végéig terjedő tanulás – egyelőre az iskolát kiegészítő módon – azokra a megmértetésekre készíti fel, amelyek a kínai (és minden kelet-ázsiai) oktatási rendszer vázát alkotják.¹⁵ Az iskolaérettség, a középiskolai felvételi és a rendkívül kompetitív *gaokao* (felsőoktatási felvételi vizsga) egyértelmű keretet ad a Squirrel AI fejlesztőmunkájának. A cég fejlesztőmunkája során a hagyományos tananyagot kis elemekre szedték és – pedagógiai szakemberek segítségével – definiálták az elemek közötti kauzális kapcsolatokat, építkezést.¹⁶ E gigantikus munkát elvégezve, a Squirrel AI egyéni tesztjeinek kiértékelése után nemcsak a tanuló teljesítményszintjét határozza meg (önmagához, másokhoz vagy egy független standardhoz képest), hanem a teljesítményprofil erősségeit és gyenge pontjait, valamint a gyengeségek *gyökérokait* is. A gyengeségek mögötti gépi „visszaszállás” könnyedén feltárja azokat a tudásbeli, készségbeli vagy éppen technikai (művelési) hiányosságokat, amelyek a felszínen tesztkérdésekben jelennek meg, de korábbi *tanulási okai* vannak. Így a „gyökérproblémák” kimutatása után a gép – ugyanazon kauzális kapcsolati

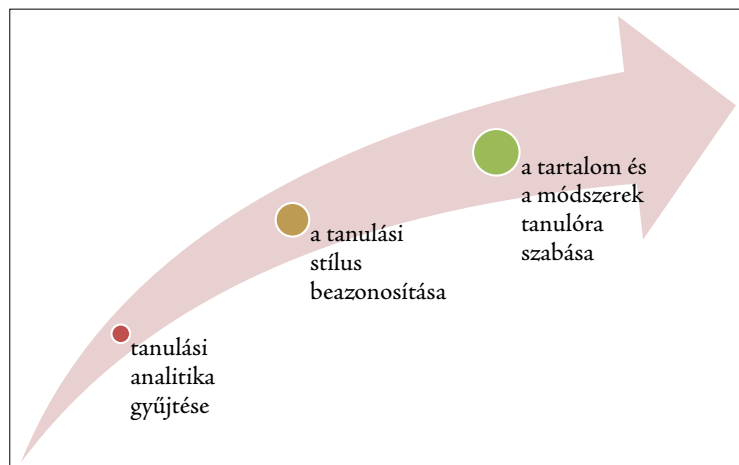
¹⁵ A példában szereplő céghez nagyon hasonló Yuanfudao (Monkey Tutor) cég az edtech start-up-ok történetének legnagyobb tökebefektetését kapta 2019-ben: <https://www.scmp.com/tech/start-ups/article/2185452/tencent-backed-ai-firm-aims-free-parents-and-teachers-checking> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

¹⁶ Ennek során a következő technikákat használják: gondolkodási modellezés, kapacitás és térelmélet, valószínűségszámítási Bayes-tétel, logisztikai regresszió, genetikai algoritmusok és mély tanulás, nanoskálás tudáselem-dekompozíció, mobil tartalommentésment-rendszer dekompozíciója.

háló használatával – egyénre szabott fejlesztési tervet, tartalmat és kérdéseket képes generálni.

A teljesen online és helyi WeLearn pontokban, offline üzleti modellben egyaránt terjeszkedő cég célja a vizsgákra felkészítő iskolarendszerű magániskolák és magánoktatás részleges diszrupciója és átvétele.¹⁷ A Squirrel AI Learning legérdekesebb vonása azonban az, hogy a mesterséges intelligenciával megerősített online tanulás kifejlesztése olyan hagyományos oktatáspolitikai elgondolásokat „metsz ketté”, mint a nagyvárosi elitoktatás bőségének (abundance) és a hátrányos helyzetű kistelepülések oktatási szűkösségének (scarcity) kettőssége. A Squirrel ingyenes – belépő szintű – változata is nagyobb minőségfejlesztési és esélyegyenlőség-növekedési hatást hozhat, mint az iskolafejlesztési programok töredékesen átgűrűző (spill-off) hatása.¹⁸

A Squirrel AI kutatásfejlesztési példája mögött létezik az innovációnak egy következő szintje, amely a fenti példához képest már-már „alapkutatásokat” folytat a tanulás világában. Ezen a szinten minden globális adatintegrátor jelen van. Az egyszerűbb és közvetlenebb kutatási irány a tanulási adatok (learning data) szisztematikusan gyűjtése és elemzése (learning analytics). Az adatgyűjtés nem elkülönülő tevékenység, hanem a tanulási szoftverekbe beépített szoftver-, hardver- és szenzorelemek segítségével működtetett automatikus folyamat. Az adatok elemzése történhet egyszerűbb eszközökkel és a mesterséges intelligenciával összekapcsolt bonyolult (korrelációs, klaszterező és prediktív) matematikai modellekkel (Zaric–Röpke–Schroeder 2018). A leggyakoribb felhasználási mód az adatok rávetítése a Felder–Silverman „tanulási stílus” modellre (FSTSM), és a tanulónak jobban megfelelő tartalmak, módszerek, feladatok és időütemezés kialakítása.¹⁹



3. ábra: A tanulási adatok elemzése és felhasználása

¹⁷ <https://www.theguardian.com/technology/2020/mar/19/can-computers-ever-replace-the-classroom> [Letöltve: 2020. 09. 01.]

¹⁸ Fontos megjegyezni, hogy ez a hatás csak olyan országokban érvényesül, ahol a digitális infrastruktúra a leghátrányosabb vagy legtávolibb településeken is jó minőségben elérhető.

¹⁹ Itt jegyezzük meg, hogy a tanuláselméletek általános gyengesége miatt a „tanulási stílusok” paradigmája gyengén igazolt és erősen kétséges. Az utóbbi évtizedben el is indult a paradigma cáfolata és revíziója (Pashler et al. 2008).

A fentieknél ambíciózusabb kutatási irány az oktatási adatbányászat, mert nagyobb elemzési képességű technológiát és szakembereket igényel. Nemcsak a tanulási stílusokat, hanem minden működési adatot megpróbál értelmes összefüggések, majd klaszterek és osztályozások köré sorolni. Az oktatási adatbányászat egyelőre a felsőoktatásban intenzív, egyrészt a közoktatási nemzeti tesztszisztemeket a kormányzatok csak fokozatosan nyitják ki külső elemzőknek, másrészt a Moodle-rendszere rendelkezik beépített adatgyűjtési lehetőségekkel. Az imponáló matematikai apparátus ellenére ez a terület még a kezdeteknél tart, a tanulási döntéshozatalt szerény következtetésekkel képes segíteni (Siddu et al. 2016).

Összefoglalóan megállapítható, hogy az adatgyűjtés és adatbányászat-alapú tanulás-elemzés lenyűgöző technológiai és matematikai apparátusa ellenére még a kezdeti időszakban tart. Paradox módon a stagnálás fő oka nem a feltételrendszer hiányossága, hanem 1) a tanuláselméletek gyengesége, 2) a technológia és a pedagógia közötti kommunikációs közvetítő rétegek (middlemen) fejletlensége, valamint 3) a nemzeti tanügyigazgatások félelme az állami hatalmas adattárolók (pl. kompetenciamérési rendszerek, vizsgarendszerek) megnyitásától és kutatási játéktérre (sandbox) alakításától.

Egy tanulási rendszerintegráció lehetőségei

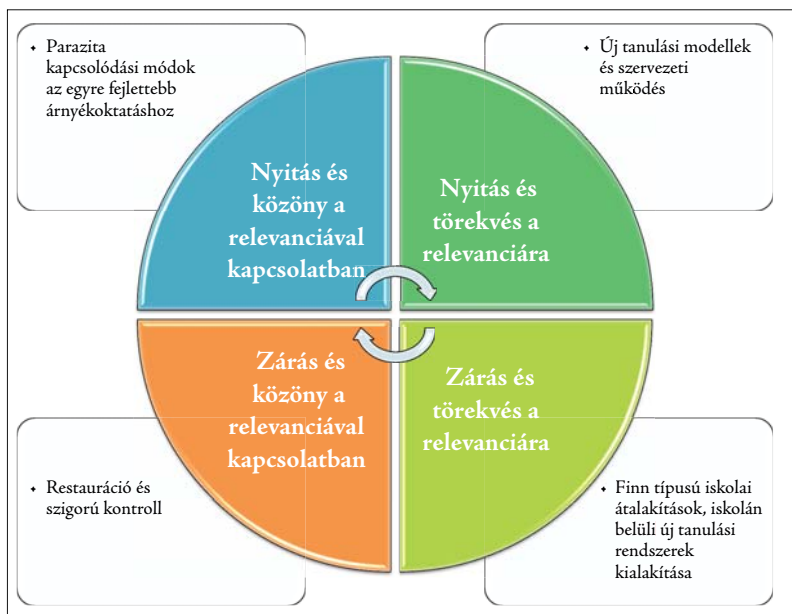
A fenti folyamatok és tektonikus változások rövid felvillantása után felmerül az a kérdés, hogy a világjárvány után miképpen alkalmazkodjon az „iskola” világa és a közoktatás-irányítás az online átállás nyomán felhalmozódott drámai tapasztalatokhoz. Konkrétabban megfogalmazva: mit kezdjen az iskola a környezetében kiépült tanulási terekkel és formákkal? Lehetséges-e egy olyan rendszerintegráció, amelyben egy iskolával és más terekkel/formákkal összekapcsolt, eredményes tanulási rendszer jön létre? És ha igen, hogyan lesz képes az új rendszer kezelni a részelemek rendkívüli komplexitását?

A tényleges mozgásokat feltételezhetően elsősorban olyan külső csoportok szorgalmazzák majd, akiknek érdekük a változás. Ilyen lehet az állami költségvetés körüli tervező és döntéshozó csoport, az új szemléletű fejlesztéspolitikai aktorok, nemzetközi szervezetek, progresszív tanárszervezetek, a gazdasági és műszaki érdekképviseletek, az alternatív iskolák hálózata, a tanulásipar és az innovációs ökoszisztémák képviselői, vagy éppen szülői csoportok.

Hangsúlyozandó, hogy a változásokkal kapcsolatos két legrosszabb forgatókönyv a változások teljes elutasítása, és egy új modell központi bevezetése lehet. Az alábbiakban vázolt forgatókönyvek gyakorlati megtapasztalására leginkább a kínai szakpolitikai kísérletezés (policy experimentation) látszik alkalmasnak, beleértve azt is, hogy egy időben több forgatókönyv valósul meg (Fazekas–Halász 2012: 33–34).

Az alábbiakban két szempont mentén vázoljuk fel az iskola és a körülötte létrejött tanulási kapacitások kapcsolódásának (rendszerintegráció) lehetséges forgatókönyveit. Az egyik szempont az iskola mint *tanulási hely és működési forma relevanciája*. Bár ez csak egy elem az iskola társadalmi funkciói között, de egyetlen kormányzat sem kockáztathatja meg, hogy a közoktatás intézményei teljesen irrelevánssá váljanak a tanulás területén. Ez a vízszintes tengelyen a „relevánsnak maradni” – „közömbösnek lenni a

relevancia kérdésében” ellentétpárban fejeződik ki.²⁰ A függőleges tengelyen a „nyitás” és „elzárkózás” ellentétpárja található, ami a külső tanulási formákra adott intézményi válaszokat írja le.



4. ábra: Rendszerintegrációs forgatókönyvek

A „zárás és közöny a tanulási relevanciával kapcsolatban” típusú „értékörző” forgatókönyv közpolitikai népszerűségét több tényező adhatja. Egyrészt a felső középszint egy része számára népszerű lehet 1) az új tanulási terekben és formákban nehezen átadható klasszikus (vagy legalábbis 19. századi) műveltség előtérbe helyezése, 2) a „pótolhatatlan tanárszemélyiségek” felértékelése, 3) a folyamatos változás és alkalmazkodás terhének elutasítása. Ugyanakkor a klasszikus gimnáziumi képzésben még argumentálható fenti érvek olyan mértékben működésképtelenek az alapfokú oktatásban és a szakképzésben, hogy a tanulás szereplőinek és folyamatának demoralizálódása magát a közoktatási rendszert is veszélyeztetheti. Ezért ennek a forgatókönyvnek meghatározó része a kontroll és a tiltás: a BYOD-megoldások tiltása, a tanári vagy tanulói innovációk elnyomása a tanfelügyeleti és tantervi nyomással vagy éppen a külső szolgáltatók adminisztratív ellehetetlenítése és a piaci mechanizmusok teljes kiiktatása.

A „nyitás és közöny a tanulási relevanciával kapcsolatban” forgatókönyve érintetlenül hagyja az iskolai működés archaikus elemeit, de parazita módon használja – a szülők egyéni beruházásai nyomán feltáruló – árnyékkoktatás (szervezett és magántanári) rendszereit. Ebben a forgatókönyvben a bukások elkerüléséhez és a sikeres felvételi vizsgákhoz evidensen és kalkulált módon szükség van külső tanulási formák igénybevételére, de az

²⁰ A „relevancia” fogalmán itt olyan szervezeti-működési, és technológiai megoldások alkalmazását értjük, amelyek már elfogadottak a korszak más társadalmi alrendszeiben. A fogalom vonatkozik a tanulási tartalmakra, követelményekre és a teljes pedagógiai folyamatra is.

iskola kizárólag a saját működési logikája szerinti tanításért vállal (részleges) felelősséget. Ez a forgatókönyv nem áll messze több OECD-ország közoktatási rendszerének működésétől, de lényegében így működik a magyar egészségügy is. Viszonylagos népszerűségét az adja, hogy 1) magánúton minden beszerezhető és elintézhető, 2) ebből következően a tájékozott középosztályi családok időlegesen és családi körben maguk végzik el a tanulási elemek rendszerintegrációját, 3) a külső tanulási szolgáltatások nehezen áttekinthető világa aránytalanul nagy előnyöket kínál a tájékozott keveseknek.

A „zárás és törekvés a tanulási relevanciára” típusú forgatókönyvben a tanulás világának modernizációja nem a külső elemekkel való összekapcsolódással teremthető meg. A tanulmány korábbi részében felvillantott finn esettanulmány jól mutatja, hogy létezhet olyan forgatókönyv, amelyben minden szükséges változást közpénzből, az iskolán belül kívánnak megoldani. Ennek nagy ára van, hiszen a felzárkóztatás általánossá tétele, a régi tanítási rendszert széttró belseő kurzuskínálat, a tanulási mentorálás és a technológiával támogatott új iskolai tanulási formák és helyek jelentős közkiadásokkal járnak. Szükséges hozzá egy olyan – társadalmi alapértékeken nyugvó – oktatáspolitikai konszenzus és irányítási rend, amely évtizedeken át képes építeni a tanulás teljesen iskolaközpontú modelljét. Ez a forgatókönyv – a nagyon magas közkiadások mellett – akkor népszerű, ha 1) széles körben osztott értékeken alapul, 2) belseő tanulási rendje elég tagolt, fejlett és rugalmas a sokféle igény kiszolgálására, 3) a tanulók bevonódása érdekében erős motivációs mechanizmusokat építettek a tanulási rendszerbe, 4) és az oktatásügy az egész társadalompolitika középpontjában van, egyfajta innovációs központként megjelenítve. A fentiek egyértelművé teszik, hogy ez a forgatókönyv csak néhány, különleges hagyományú jóléti államban működtethető a siker viszonylagos esélyével.

A „nyitás és törekvés a tanulási relevanciára” típusú forgatókönyv a tanulás világának jelentős átrendeződését vonja maga után. Ebben a forgatókönyvben az iskola összekapcsolódna a külső tanulási kapacitásokkal és egy integrált rendszerben *gyakorlati munkamegosztást* alakítana ki velük. A külső kapacitásokkal való összekapcsolódás nyomán az iskola mint tanulási hely és működés részleges összehúzódása azonnal olyan tanügyigazgatási és jogi elemeket érintene, mint – hogy archaikus fogalmakkal éljünk – a munkaidő, a nevelőtestület, a foglalkoztatás, az életpályarendszer, a szabályozott munkaidő és a bértábla szerinti bér. A részleges összehúzódás nyomán felvetődő kérdések között olyanok is szerepelnének, hogy mi az iskolai működés (mint közszolgáltatás) alapellátásnak minősülő határa? Az összekapcsolódás két legfontosabb eszköze az önálló vagy csoportos értelemben önszerveződő (nem iskolai térhez kötődő) tanulási eredmények *kreditálása* és az iskolai tevékenységeken kívül megszerzett tudás és készségek *validálása*.²¹ Egészen radikális formájában a certifikációban is megjelenhetnek olyan elemek, mint a külső tanúsítványok elismerése és átlátható módon történő beszámítása vagy a nem pedagógus végzettségű szakemberek bevonása a tanítási-tanulási folyamatba. Egy ilyen integrált tanulási rendszer működtetéséhez általános technológiai hozzáférés, folyamatos tartalomfejlesztés, információs/motivációs/orientációs/korrektív szolgáltatások szükségesek, ezeket azonban nem feltétlenül közösségi forrásokból kell biztosítani. Ez a forgatókönyv 1) egy „tanulási paradicsomot” hozna lét-

²¹ A validáció az Európai Unió szakképzés-politikájának egyik kulcselemévé vált már Magyarországon a GINOP 6.2.4. – VEKOP 16-2017-00001 projekt keretében kísérleti jelleggel zajlott szakképzési validáció. Kiterjesztésétől a szakképzés irányítása eddig határozottan tartózkodott.

re a tájékozódásra és önszerveződésre képes társadalmi csoportok számára, és 2) bizonyos életkori szakasztól partnerré tenné a fiatalokat a tanulásban. Ugyanakkor a digitalizációban viszonylag elmaradt államokban szakadék (digital divide) jönne létre az alkalmazkodók és a leszakadók között.

A fenti négy forгатókönyvvel kapcsolatos legérdekesebb kérdés az, hogy milyen oktatáspolitikai és társadalmi környezet kedvez leginkább az egyes forгатókönyveknek? Ez azonban már egy új kutatás tárgya lehet.

IRODALOM

- ARCHER, M. (1984) *Social Origins of Educational Systems*. London, Sage.
- ARROW, K. J. (1979) Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: KORNAI J. (ed.) *Egyensúly és döntés*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- ATTEWELL, J. (2017) *Bring Your Own Device for Schools. Technical Advice for School Leaders and It Administrators*. Brüsszel, European Schoolnet.
- BRAY, M. (2007) *Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris, UNESCO.
- CHRISTENSEN, CLAPTON M., JOHNSON, C. W. & HORN, M. B. (2008) *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York, McGraw-Hill.
- COOMBS, P. H., PROSSER, R. C. & AHMED, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York, International Council for Educational Development.
- DANG, H. A. & ROGERS, F. H. (2008) *How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human capital Deepening, Inequality Increasing or Waste of Resources?* The World Bank Development Research Group, Human Development and Public Services Team.
- DANGWAL, R., SHARMA, K. & HAZARIKA, S. (2014) Hole-in-the-wall Learning Stations and Academic Performance among Rural Children in India. *Journal for Multicultural Education*, Vol. 8. No. 1. pp. 31–53.
- EBERLE, J. (2019) Future Learning Spaces for Learning Communities: Perspectives from the Learning Sciences. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 50. No. 1. (July) pp. 2071–2074.
- FAZEKAS Á. & HALÁSZ G. (2012) *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ.
- GORDON-GYÖRI, J. (2008) Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 263–274.
- HALÁSZ, G. (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- HARTYÁNYI M., SEDIVINÉ BALASSA I., CHOGYELKÁNE BABÓCSY I., TÉRINGER A., ÉKÉRT S., COAKLEY, D., CRONIN, S., VILLALBA DE BENITO, M. T., CASTILLA CEBRIÁN, G., MARTINEZ REQUEJO, S., JIMÉNEZ GARCÍA, E., MANÉNOVÁ, M. & TAUCHMANOVA, V. (2018) *Fordított osztályterem a gyakorlatban. Módszertani megújulás a szakképzésben*. Budapest, ITstudy Hungary Kft.
- HOLMS, W., FADEL, CH. & BIALIK, M. (2019) *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- ILLICH, I. (1973) *Deschooling Society*. London, Harmondsworth, Penguin.
- Memorandum (2000) *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel, Európai Közösségek Bizottsága.

- MITRA, S., KULKARNI, S. & STANFIELD, J. (2016) Learning at the Edge of Chaos – Self-Organising Systems in Education. In: H. LEES (ed.) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. London, Palgrave Macmillan. pp. 227–239.
- MULLER, E. (2019) Delimiting Disruption: Why Uber Is Disruptive, but Airbnb Is Not. *International Journal of Research in Marketing*, Vol. 37. No. 1. (március) pp. 43–55.
- MURPHY, F. R. (2019) Artificial Intelligence Applications to Support K-12 Teachers and Teaching. *A Review of Promising Applications, Opportunities and Challenges, and Risks*. Rand Corporation, 2019 január. Csak weben elérhető: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html> [Letöltve: 2020. 09. 01.]
- NÁDASI A. (2013) *Oktatásfejlesztési és technológiai kutatások*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- OECD CERI (2006) *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education*. Paris, OECD.
- PASHLER, H., MCDANIEL, M., ROHRER, D. & BJÖRK, R. (2008) Learning Styles. Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 9. No. 3. pp. 105–119.
- SAHLBERG, P. (2010) Key Drivers of Educational Performance in Finland. Keynote Speech, International Symposium of the Council of Chiefs of State School Officers. Kézirat. Washington (DC).
- SAHLBERG, P. (2015) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press.
- SAHLGREN, G. (2015) *Real Finnish Lessons. The True Story of an Education Superpower*. London, Centre for Policy Studies.
- SÁSKA, G. (2005) *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- SETÉNYI, J. (2008) A tradicionális tanulásról. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 275–282.
- SIDDU, P. ALGUR, PRASHANT, B. & NARASIMHA, H. AYACHIT (2016) Educational Data Mining. RT and RF Classification Models for Higher Education Professional Courses. *International Journal of Information Engineering and Electronic Business*, No. 2. pp. 59–65.
- SILBER, H. KENNETH (1972) The Learning System. A New Approach to Facilitating Learning Based on Freedom. *The Future and Educational Technology. Audiovisual Instruction*, Vol. 17. No. 7. (szeptember) pp. 10–27.
- SPENCE, M. (1979) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87. pp. 355–374.
- SRAUCH, C. C. & AL OMAR, M. J. (2014) Critical Analysis of Learning Theories and Ideologies and Their Impact on Learning. *The Online Journal of Counselling and Education*, Vol. 3. No. 2. pp. 62–77.
- TUOMI, I. (2018) *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- VESSELINOV, R. & GREGO, J. (2012) *Duolingo Effectiveness Study. Final Report*. Kézirat.
- YUAN, G. & ZHANG, J. (2019) Connecting Knowledge Spaces: Enabling Cross-Community Knowledge Building through Boundary Objects. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 50. No. 5. pp. 2144–2161.
- ZARIC, N., RÖPKE, R. & SCHROEDER, U. (2018) *Concept for Linking Learning Analytics and Learning Styles in E-Learning Environment*. Konferenciatanulmány. EduLearn – IATED konferencia.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

EMBER, GÉP, TANULÁS

BESSENYEI ISTVÁN

Az egyéni tanulási utak kialakításához szükséges információhalmazt az emberi agy csak korlátozottan tudja kezelni. A mesterséges intelligencia fejlesztése nyomán felmerül a kérdés, hogy nem lehetne-e ezt a feladatot külső algoritmusokra bízni. A kérdés azért is jogos, mert az oktatási adatbányászat lehetőségeinek nyomán a nagy adathalmazzal dolgozó cégek kezébe máris egyre több tanulói adat kerül. Ez egyrészt segítséget nyújthat a differenciált oktatáshoz, másrészt az a veszély is fennáll, hogy ezek a cégek egyéni tanulási utak kínálatával párhuzamosan nemcsak a tanulási algoritmusokat és tartalmakat határozzák meg, hanem az egyéni akaratok és választások fölötti uralmat is átveszik.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, egyéni tanulási utak, eLearning, tanító robotok

The set of information needed to develop individual learning pathways is limited by the human brain. The development of artificial intelligence raises the question of whether this task could not be outsourced. This question is also justified because, as a result of the potential of educational data mining, companies with large data sets are already gaining access to more and more student data. On the one hand, this can help differentiated education and, on the other hand, there is a danger that, along with offering individual learning paths, these firms will not only define learning algorithms and contents, but also take control of individual will and choice.

Keywords: artificial intelligence, individual learning paths, eLearning, teaching robots

Bevezetés

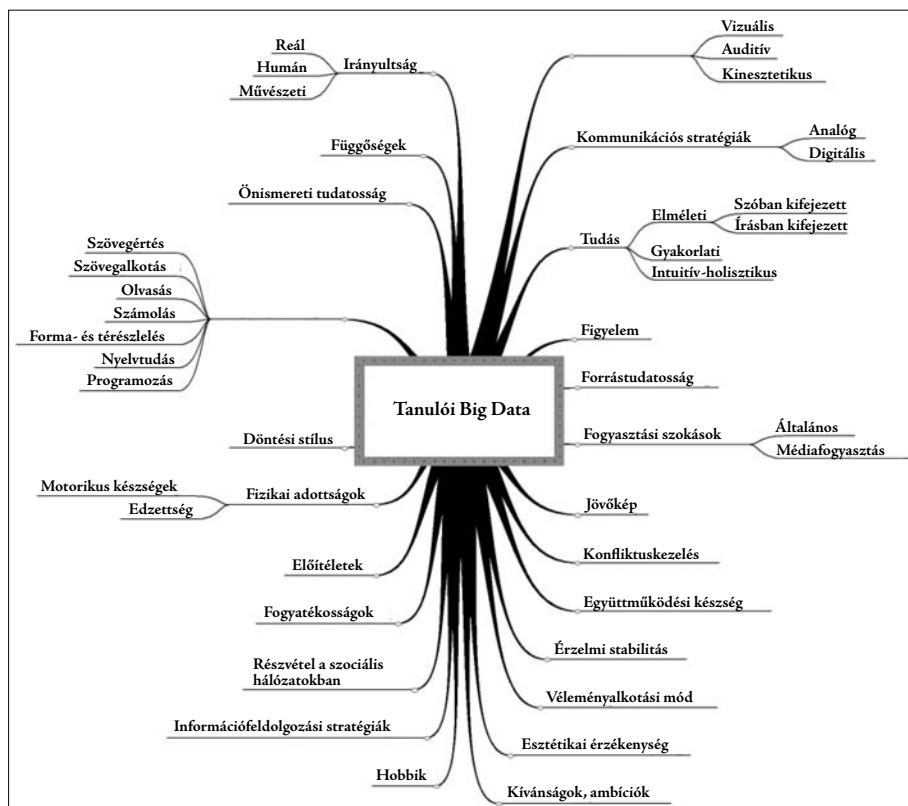
Az oktatásügy egyik alapkérdése az, hogy miként lehet megteremteni az egyensúlyt a *nemzeti kulturális standardok egységes követelményei, valamint az egyéni tanulási motivációk, tanulási sebességek különbözősége* között. E cél érdekében

* Levelező szerző: Bessenyei István. E-mail: istvanbess@gmail.com

ben az oktatási rendszerek különböző felzárkóztatási és tehetséggondozási programokkal kísérleteznek.¹

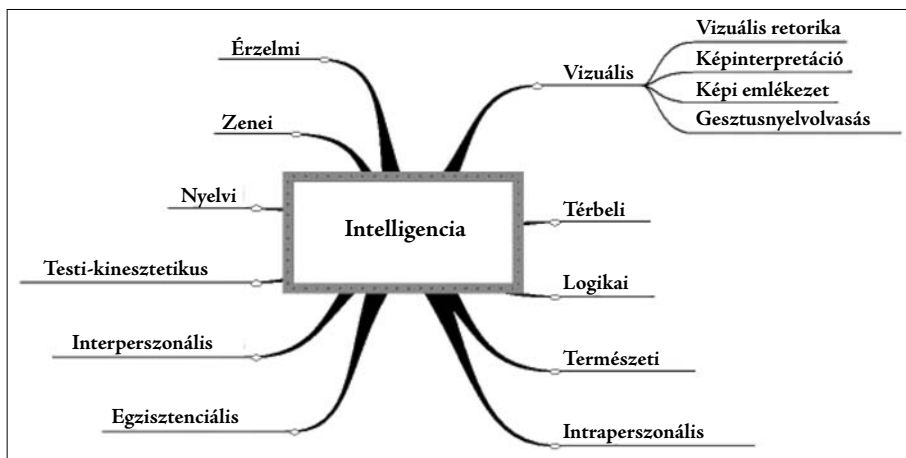
A modernitás kezdetén a kiegyenlítő és esélyegyenlőség-teremtő funkció iránti igény nem volt nagyon jellegzetes. Az információhiány korszakában természetesnek tartották a körülhatárolható tudásanyagot összefoglaló, egységes tanterveket és tankönyveket, az iskola pedig belenyugodott abba, hogy az egységes bemenet különböző kimeneteket fog eredményezni: lesznek kitűnőek és lesznek bukottak. Az volt ugyanis elsősorban fontos, hogy nagy tömegek jussanak hozzá a minimális kulturális egységességet biztosító legszükségesebb alapokhoz (nyelv, számolás, viselkedési normák), és az, hogy a tanulók majd alkalmazkodni tudjanak az ipari társadalom életmódjának térben és időben lehatárolt kereteihez (becsengetés pontban nyolckor, 45 perces ritmusok).

Egyre inkább erősödött azonban az igény arra is, hogy a rendszer képes legyen egyénre szabott, kiegyenlítő oktatási algoritmusokat, rugalmasabb térbeli és időbeli kereteket kialakítani, és ezáltal a tanulók individuális igényeihez is alkalmazkodni. A 19. és 20. század fordulója táján először a reformpedagógiák reagáltak erre az igényre. *Ellen Key*



1. ábra: A tanulói Big Data lehetséges elemei. *Forrás:* Saját szerkesztés

¹ A felzárkóztatási programok mérsékelt sikere nyomán a rendszer gyakran úgy oldja meg a homogenizálást, hogy a kiemelkedőnek, illetve a lemaradónak vélt tanulói szegmenseket egyszerűen elkülöníti az átlagtól, azaz szegregációval él.



2. ábra: Az intelligencia fajtái Forrás: Saját szerkesztés Gardner (1999) alapján

(1976) meghirdette a *gyermek évszázadát*, és sorra jöttek létre a különböző mozgalmak, amelyek programjai a gyermekközpontúságot, a sokszínűséget, az önállóságot, a csoportmunkát, a szabad időegységek biztosítását, az önszerveződést vagy a merev pedagógiai idők és terek feloldását tűzték zászlajukra. Egyre inkább elvárás lett, hogy a tanárok alaposan ismerjék minden egyes tanuló hozott tudását, beállítódását, tanulási stílusát és személyiségjegyeit, és a differenciált egyéni tanulási utak biztosításához rendelkezésükre is álljon számukra az idő, a pedagógiai módszer, a technológia és minden más feltétel is. A tömegoktatás feltételei közt azonban alig adódik esély arra, hogy a rendszer teljesítse ezt a követelményt. Mint ahogy a tanulói személyiségkép, a *tanulói Big Data* elemeit vázlatosan összefoglaló 1. ábra is mutatja, ezek teljes körű számontartása és kezelése csaknem teljesíthetetlen tanári információátrolási és -feldolgozási feladatot jelent.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy minden egyes tényező további, elvileg végtelen számú elemre bontható. Az intelligencia mint metatulajdonság például a 2. ábrán látható elágazásokat mutathat.

Mindezek alapján merült fel – a mesterséges intelligencia (MI) rohamos fejlődése nyomán – a kutatási kérdés: ha az emberi agy feldolgozó kapacitása ilyen hatalmas adatmennyiség esetében hamar eléri lehetőségeinek határait, *nem kellene és lehetne-e ezt a feladatot külső neurális hálókra, oktatásügyi adatbányászatra alapozott, tanulélemzésre specializált mesterséges intelligencia-algoritmusokra bízni?*

Ember versus gép

A mesterséges intelligenciára alapozott algoritmusok egy-egy részterületen már ma is magasan felülmúlják az emberi agy információfeldolgozási kapacitását (például a logikai játékok vagy az orvosi diagnosztika területén). A mesterséges neurális hálózatokon alapuló *Deep Learning* (mélytanulós) rendszerek ugyanis képesek óriási adathalmazok feldolgozására, megadott időkeretben meghatározott számú objektum tulajdonságának megvizsgálására és közöttük fennálló összefüggések megkeresésére. Az algoritmusok képesek az eredmények visszajelzései alapján az öntanulásra – a robotok például képesek nem eltervezett mozgások önszervező megtanulására.

Van azonban az emberi agynak egy olyan tulajdonsága, amivel – legalábbis egyelőre – a gépek nem tudják felvenni a versenyt. Míg ugyanis a mesterséges intelligencia nagyságrendekkel gyorsabb és hatékonyabb a *menyiségi tényezők feldolgozásában*, addig az emberi agy hatékonyabban tudja – még hozzá multitasking üzemmódban, azaz egyszerre több feladat kezelése során – a *minőségi tényezőket* kezelni. Vagyis az ember képes a holisztikus látásmódra, arra, hogy egyszerre tucatnyi jelenségre figyeljen, azokat párhuzamosan feldolgozza és intuíciói alapján adekvátnan reagáljon. Más szóval a közvetlen emberi kapcsolatok aurájának hatását semmiféle gép nem tudja utánozni. Hiszen a szakmáját művészi fokon gyakorló tanár képes a multitasking üzemmódra: holisztikus látásmódjára, érzéseire, intuícióira támaszkodva képes lehet az osztályba belépve nemcsak az osztály hangulatát észlelni, az egyes tanulók testtartásából olvasni, váratlan és szerteágazó kommunikációs akciókra adekvátnan reagálni, a magyarázat közben egyszerre több szempárból a figyelem lankadását kiolvasni, az eddigi teljesítmények emlékezetében tárolt adatainak segítségével a lehetséges teljesítményeket előre jelezni, a családlátogatások benyomásait az emlékezetbe idézni, és a tanítási stratégiát ezekhez az észlelésekhez igazítani. Hosszú évek tanári tapasztalatainak mintázatai komplex látásmóddá állhatnak így össze, és e mintázatok folyamatosan finomodva egyre nagyobb hatásfokú pedagógusmagatartást indukálhatnak. A művész-tanár tehát képes saját tudata, érzelmei és intuíciói alapján helyes döntéseket hozni, és nincs szüksége a külső *tanulói Big Data-ra* (lásd az 1. ábrát).

Ha azonban egyre nő a személyre lebontott adatbázis a nagy információfeldolgozó cégek kezében, akkor a gépi algoritmusok a minőségi adatok értékelésében is közelíteni fognak az emberi teljesítményhez.² Kiértékelhetik például a tanulók adatait a pupillamozgástól az írott vagy elmondott szövegek tartalmáig, a kommunikációs stílustól a pszichológiai diszpozíciókig. Felderíthetik az eddigi tanulási út belső struktúráit, csoportosíthatják azokat, valódi egyénített feladatokat, tanulási utakat jelölhetnek ki. Olyanokat, amelyek biztosítják a flow-t: tehát sem túl könnyű, sem túl nehéz feladatokat nem adnak, hanem nehéz, de még elérhető tanulási célokat tűznek ki. A rendszer önjáróvá válhat: az algoritmus közvetlenül a diákok által letöltött applikációba csatolhatja vissza az eredményeket, aminek kiterjesztett valóságában a tanulók virtuálisan tevékenykedhetnek. Ezek az algoritmusok – az emberekkel ellentétben – nem sértődékenyek, nem használnak sértő, megalázó hangnemet, és nem fenyegeti őket a kiegészítés veszélye sem.

A nemzeti MI-stratégiák és az oktatás

2017 óta a világ országai egymással versengve hozzák nyilvánosságra a mesterséges intelligencia kutatásával és alkalmazásával foglalkozó stratégiai terveiket és – főleg a nagyobb országok – egymást felülmúlva jelentik ki, hogy a vezető szerep elérésére törekednek. *Dutton (2018)* a stratégiákat összefoglaló áttekintésében 22 ország (és az EU) hivatalos dokumentumait elemezte, s arra a következtetésre jutott, hogy a stratégiák heterogén képet mutatnak és különböző hangsúllyal foglalkoznak a kutatás és fejlesztés intézményrendszerével, a tehetségek felkutatásával és kiemelt oktatásával, a digitális infrastruktú-

² A kaliforniai Salesforce cég keretén belül működő, elsősorban nyelvfelismeréssel foglalkozó kutatócsoport vezetője, *Richard Socher (2019)* egy interjúban az alábbi területeket emelte ki, ahol egyelőre még alkalmatlannak bizonyulnak az MI algoritmusai: céltételezés, egzisztenciális kérdések felvetése; a minőségi fogalmakkal végzett bizonytalan kimenetelű logikai műveletek összekapcsolása; vizuális vagy audiális ingerek értelmezése; egyidejűleg különböző jellegű tanulási feladatok megoldása (*multitasking-learning*).

rával, az új nemzeti – és európai – kutatási és koordinációs intézmények létrehozásával, az e-kormányzat, a jogi és etikai aspektusok, a szabványok és az ellenőrizhetőség, valamint az egész életen át való tanulás kérdéseivel. A tervek oktatásügyi témái elsősorban az MI különböző területein bevezethető szakemberek szakmai képzését és továbbképzését, illetve a kész szakemberek verbuválását emelik ki, valamint nagyszabású tehetséggondozási programokat hirdetnek meg, ezen belül is elsősorban a matematikai és programozói tehetségeket említik hangsúlyosan. A stratégiai tervekben előfordul az egyéni tanulási utak MI által támogatott módozatainak kutatása és fejlesztése is, azonban vagy csak nagy általánosságban, vagy csak az informatika terén releváns felsőoktatási és posztgraduális programok kontextusában.

A legátfogóbbnak *Dutton (2018)* a kínai tervet tartja, amely az MI-ökoszisztéma teljes spektrumát átöleli. Ezen belül szerepel benne a gazdaság továbbképzési kapacitásának növelése, a világ legjobb szakembereinek Kínába csalogatása, és a terv külön kiemeli a standardizált tesztek fejlesztésének fontosságát is.³ A 47 oldalas német stratégia (*BMBF 2018*) kiemelt kutatási kérdésként kezeli az MI oktatási alkalmazásának lehetőségeit. Az empirikus oktatáskutatás kiemelt feladatául jelöli ki az önszervező tanulás fejlesztését és az egyéni tanulási utak megalkotásának lehetőségeit. A francia nemzeti terv is tartalmaz egy nyomatékos passzust az MI által támogatott egyéni tanulási utakról. Németországban ezenkívül 100 MI-professzori állás létrehozását tervezik, és az iskolák digitalizálásának fejlesztésére 2018-ban 2,4 milliárd eurót irányoztak elő.

A beruházások nagyságrendjeiről más adatokból is képet kaphatunk. A 2018 januárjában közzétett négyéves *tajvani* stratégiai terv 10 milliárd dollárnyi költségvetést biztosít öt fő terület számára, ezen belül az MI tehetségprogram 2021-re 1000 magasan képzett kutató és 10 000 MI-területen dolgozó szakember kiképzését célozta meg. Dél-Koreában a szputnyiksokkhoz hasonló hatást keltett, amikor 2016-ban az AlphaGo⁴ legyőzte Lee Sedolt, a koreai származású gojátékost. Két nappal az esemény után a kormány úgy döntött, hogy 2022-ig 1 milliárd dollárt ruház be MI-kutatásokra és fejlesztésekre. Két évvel később a kormány ezt a költségvetési keretet 2,2 milliárd dollárra módosította. Ennek keretében hat posztgraduális képzési központot hoznak létre azzal a céllal, hogy 5000 MI-szakembert képezzenek (1400 MI-kutatót és 3600 adatkezelő szakembert). A dél-koreai kormány azt is bejelentette, hogy gyorsított ütemben 600 olyan szakembert képeznek ki, akiknek a feladata az MI-lehetőségek azonnali rövid távú igényeinek kutatása és a legfontosabb rövid távú fejlesztési irányok kijelölése (*Dutton 2018*).

Bár a nemzeti stratégiák fókuszában elsősorban nem az oktatás áll, a nagy multinacionális cégek nagy erővel folytatnak kutatásokat azzal a céllal, hogy a tanító robotokat képessé tegyék a művész-tanár teljesítményeinek megközelítésére. Socher fentebb idézett kaliforniai kutatócsoportja például azon dolgozik, hogy nyelvfelismerő programja kiállja az úgynevezett „természetes nyelvi tizpróbát” és humanoid jellegű, multitasking nyelvi képességekre tegyen szert. Azt szeretnék elérni, hogy programjuk tíz feladat párhuzamos feldolgozására legyen képes: 1) válaszadás kérdésekre, 2) gépi fordítás, 3) tartalmi összefoglalás, 4) következtetések levonása, 5) érzelmek elemzése,

³ Az azonosító – arcfelismerő, intelligens videoelemző rendszerek – fejlesztése Kínában a politikai-társadalmi rendszer, berendezkedés sajátosságaiból adódóan külön prioritást élvez.

⁴ Az AlphaGo a Google DeepMind által kifejlesztett számítógépes go program.

6) szemantikus szerepek felcímkézése, 7) zéró kísérletű összefüggés-kivonatolás, 8) cél-orientált dialógus, 9) egyszerű céltételezések szemantikai elemzése, 10) névmások azonosítása (McCann et al. 2018).

Másik példaként szolgálhat a bostoni MIT egyik kutatócsoportjának programja. A Personal Robots Group fejlesztette ki a *Tega* nevű, külalakjában egy plüssállatkához hasonló, az iskoláskor előtti nyelvi fejlesztésre specializált robotot. A *Tega* történeteket mesél, ezekről vitákat nyit, leteszteli a gyerekek szókincsét, és a következő történetben már figyelembe veszi a teszt eredményét, ami által bővítheti a gyerekek szókincsét. A *Tega* az arckifejezésekből siker- vagy kudarcélményeket is le tud olvasni, és ennek alapján jutalomjelzéseket tud adni és öntanuló módon képes észlelései segítségével saját viselkedését adaptálni (Westlund et al. 2016).

Az ilyen irányú, oktatásügyet érintő kutatásban és fejlesztésben csaknem behozhatatlan előnyre tehetnek szert azok a nagy adathalmazt kezelő óriás cégek, amelyek kommersz adatgyűjtő tevékenységükhöz tudják kapcsolni az adatbányászat oktatási lehetőségeit. Így például a Google olyan oktatásszervezési platformot fejleszt, amely *be tudja vonni a tanulásba és a tanításba a Google teljes ökoszisztémáját*.⁵ A hátrahagyott digitális tanulói lábnyomok révén a *Google Classroom*nak belátható időn belül rendelkezésére fog állni egy olyan *tanulói Big Data*, amely alapján elvileg képes lesz elemezni a tanulási magatartásokat, a kapcsolatrendszereket, az egyéni hajlamokat és képességeket, és ezek segítségével képes lesz felkínálni egyéni tanulási utakat, személyre szabott módszereket, tananyagokat vagy a tanuló státusához alkalmazkodó hálózati kapcsolatrendszereket. Nem lehet kétségünk afelől, hogy ezt az elvi lehetőséget a Google a nagy adatbázisok kezelésében és a mesterséges intelligencia használatában szerzett tapasztalatai és tőkeereje révén a gyakorlatba is át fogja ültetni.

Ennek első lépéseként lehet felfogni a *Classcraft* nevű, a tanulásmenedzsmentet támogató applikációt, amely saját reklámja szerint azzal segíti a tanítást, hogy összekapcsolja az analóg tér (*a real-life*) viselkedési formáit a digitális eszközök tanulói és tanári használatáról tárolt adatokkal, nevezetesen a tanulmányi előmenetel, az iskolalátogatás és részvétel, az osztálytermi viselkedés, a szociabilitás és érzelmi intelligencia, a motiváltság és az iskolai klíma mérhető hatásainak adataival. Így a *Classroom* – például a *Google Brain* több mint egymilliárd szinapszisának lehetőségeit felhasználva – elő tudja állítani az egyéni utak teljes háttér-infrastruktúráját, méghozzá öntanuló, saját magát beavatkozás nélkül fejlesztő módon.

A Big Data és az autonóm személyiség

A mesterséges intelligencia és az információipar fejlődése az állami oktatás tartalmi és szervezeti kereteinek *Illich (1972)* óta napirenden lévő dekonstrukciójában új dimenziókat nyitott meg: nem a sokszínűségért és a szabad véleménynyilvánításért küzdő pedagógiai szabadságharcosok és az állami szabványideológia és tudás terjesztéséért és a könyvkultúra iskolai monopolhelyzetének megőrzéséért kiálló konzervatív pedagógia között zajlik a verseny, hanem a *globális technológiák uralta információs piacok és az állami szabályozás lehetőségei között*. Ez a verseny egyenlőtlen erők küzdelme. A poszthumán tanítógépek óriási egyéni szintű adathalmazra támaszkodó hálózatai – ellentétben a

⁵ Lásd ehhez: *Koren (2017)*.

nehézkés oktatásirányítással – potenciálisan korlátlan szükségletbővítő eszközökkel és online tanítási potenciállal rendelkeznek.

A cégek egyelőre még csak a tanulók egyedi igényeinek kielégítéséről és támogatásáról beszélnek, de nem tévedünk sokat, ha azt jósoljuk, hogy közeli terveik arra irányulnak majd, hogy *ne csak támogassák, hanem elő is állítsák ezeket a szükségleteket, és ezeket az igényeket a saját ökoszisztémájuk által nyújtott technikáknak és tartalmaknak a felhasználása felé irányítsák.* Az egyéni tanulási utak – ez idáig csak szórványosan megvalósított – jelszava most úgy válhat a *Big Data* és a *Deep Learning* korszakában valósággá, hogy a nagy információhalmazt kezelő konszernnek nemcsak támogatni tudják az egyéni tanulási utak kialakítását, hanem a tanulási tartalmak – és kapcsolt árúként – az egyéni akaratok és választások fölötti uralmat is átvehetik. Emiatt kaphat a pedagógiai kutatásban jelentős szerepet az oktatási adatbányászat hatásainak vizsgálata és az a kérdésfeltevés, hogy hova vezet az, *ha jelentősen többet ruházunk be a gépek tökéletesítésébe, mint a személyiségfejlesztésbe.*

IRODALOM

- BMBF (2018) *Nationale KI-Strategie*, 2018. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/files/Nationale_KI-Strategie.pdf [Letöltve: 2019. 11. 18.]
- DUTTON, T. (2018) *An Overview of National AI Strategies*. <https://medium.com/politics-ai/an-overview-of-national-ai-strategies-2a70ec6edfd> [Letöltve: 2019. 11. 18.]
- GARDNER, H. (1999) *Intelligence Reframed*. New York, Basic Books.
- ILLICH, I. (1972) *Deschooling Society*. New York, Harper and Row.
- KEY, E. (1976) *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KLOIBER, M. (2019) *Wie KI-Systeme die militärische Ausbildung verändern*. Deutschlandfunk-inteju. https://www.deutschlandfunk.de/kuenstliche-intelligenz-wie-ki-systeme-die-militaerische.684.de.html?dram:article_id=444440 [Letöltve: 2019. 11. 18.]
- KOREN B. (2017) *Google Classroom mindenkinek*. <https://kobak.org/google-classroom-mindenkindek/> [Letöltve: 2019. 11. 18.]
- MCCANN, B., KESKAR, N. S., XIONG, C. & SOCHER, R. (2018) The Natural Language Decathlon: Multitask Learning as Question Answering. *ArXiv*, <https://arxiv.org/abs/1806.08730> [Letöltve: 2019. 11. 18.]
- SOCHER, R. (2019) Künstliche Intelligenzen überlegen nicht, was sie nach Feierabend tun. Interjú. *Die Zeit*, 17. April 2019.
- WESTLUND, J. K. et al. (2016) Tega: A Social Robot. In: *11th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)*. Christchurch. p. 561. <https://dam-prod.media.mit.edu/x/2017/06/01/jkw-tega-vid.pdf> [Letöltve: 2019. 11. 18.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

DIGITÁLIS KOMPETENCIA A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉGŰEK KÖRÉBEN

CZEGLÉDI CSILLA^a – JUHÁSZ TÍMEA^{b,*}

^aELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet
^bBGE Külkereskedelmi Kar

Napjainkban a munkaerőpiac egyre magasabb szintű digitális kompetenciával rendelkező munkavállalókat igényel. A piac igényei konkrétak, de kérdés, hogy a leendő munkavállalók vagy a munkaerőpiacon már aktívan jelen lévők mennyiben tudják teljesíteni ezt a követelményt. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében 2019-ben felvett online kérdőíves felmérésünkben arra kerestük a választ, hogy a válaszadók munkahelyükön és otthon miként használják a kor digitális eszközeit, és miként értékelik a saját digitális kompetenciájukat. Az eredmények azt mutatták, hogy a diplomások magas szintű digitális kompetenciával rendelkeznek és képesek ezeket az ismereteket otthon és a munkahelyen is alkalmazni.

Kulcsszavak: generáció, infokommunikáció, digitális eszközök

Nowadays one of the most important aspects of meeting the needs of the labour market today is that employees have what kind of digital competence. Employers often expect that the employees have high level of knowledge in this direction. The needs of the market are concrete, but it is a question of how well applicants or those already active in the labour market can meet this requirement. This year, the authors conducted a comprehensive online survey of graduate students on how respondents use digital tools of the age both at work and at home, and how they evaluate their own knowledge in the field at all. The results showed that graduates have a high level of digital competence and are able to apply this knowledge at home and at work.

Keywords: generation, info communication, digital devices

* Levelező szerző: Dr. habil Juhász Tímea, BGE Külkereskedelmi Kar, 1165 Budapest, Diósy Lajos u. 22–24.
E-mail: juhasz.tim@hotmai.com

Digitális kompetencia

A digitális kompetencia meghatározására az egyik legerősebb az Európai Bizottság által kidolgozott Európai Digitális Kompetencia Keretrendszerben (DigComp 2.1.) alkalmazott megközelítés, amely öt szinten azonosítja a kompetenciákat: 1) információ- és adatmenedzsment, 2) kommunikáció és együttműködés, 3) digitális tartalmak, 4) biztonsággal kapcsolatos ismeretek, 5) digitális eszközök önálló, rutinszerű kezelése, technikai problémák megoldása (Carretero–Vuorikari–Punie, 2017). A jelenleg még hatályban lévő 2012. évi Nemzeti alaptantervben a digitális kompetencia a nyolc kulcskompetencia egyike, amely felöleli az infokommunikációs technológiák (IKT) és az azok által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén (NAT 2012).

Az ipari társadalmat fokozatosan felváltotta az információs, majd a tudásalapú társadalom, amely teljesen átírta az emberek közötti kommunikáció rendjét. Az internet megkönnyíti az információk megszerzését, ugyanakkor megváltoztatja az emberek közötti kapcsolatok személyes jellegét. A 21. században a digitális kompetencia az infokommunikációs technológiákhoz való hozzáférést és azok használatát jelenti, továbbá magában foglalja a kapcsolódó ismeretek, a készségek és az attitűdök megfelelő szintű birtoklását is. A digitalizáció fejlődése fontos hatást gyakorol a munkaerőpiacra is. A munkáltatók jogos elvárása, hogy a dolgozók biztosan használják, kezeljék a digitális eszközöket és alkalmazásokat. A munkavállalói oldalon pedig a korábbinál nagyobb mennyiségű információ, eszköz jelenik meg az álláskeresés és a munkában való helytállás valamennyi fázisában.

A digitális gazdaság és társadalom fejlettségi szintjét mérő uniós DESI index¹ azt jelzi, hogy hazánk a „lemaradók” csoportjába tartozik: Magyarország a 23. helyen áll a 28 uniós tagországot rangsoroló listán. Az index egyrészt alacsonyabb értékű, mint az európai uniós átlag, és emellett a fejlődés üteme is elmarad az Európai Unió átlagos növekedési ütemétől (Európai Bizottság, 2019). A lakosság digitális kompetenciáinak fejlesztése a magyar nemzetgazdaság növekedésének és versenyképességének fontos tényezője. A magyar munkavállalók foglalkoztathatósága, munkaerőpiaci esélyei jórészt azon múlnak, hogy meg tudnak-e felelni a digitális kor elvárásainak, függetlenül attól, hogy milyen szakmában és milyen beosztásban dolgoznak.

Székely és Aczél (2018) szerint a médiatartalmak számának növekedése, elérhetősége az infokommunikációs technológia rohamos fejlődésével karöltve megváltoztatta a társadalom és az egyén életét egyaránt. Ez a fejlődés hatást gyakorol a társas kapcsolatokra, a tudás megszerzésére, befolyással bír a munka világára és az ipar fejlődésére. Egyszóval globális jelenség és nem csupán földrajzilag, hanem az ember életét átszövő valamennyi szegmens vonatkozásában. Az internet levált eredeti hordozójáról, a számítógépről, a fiatalok otthonában egyre több olyan IKT-eszköz található meg, amelyek alkalmasak az internet nyújtotta szolgáltatások használatára. A behuzalozottság és a konnektáltság

¹ DESI Index (Digital Economy and Society Index) dimenziói: internet-hozzáférés, humán tőke (digitális készségek), internetes szolgáltatások használata, digitális technológiák integráltsága és digitális közszolgáltatások.

többféle eszközön valósul meg: tablet, okostelefon, okosóra, netbook, amelyekkel egyidejűleg a televízió, a rádió, az újság háttérbe szorulása figyelhető meg. A szabadidő eltöltésének kétharmadában a digitális média van jelen. Vagyis a magyar fiatalok médiafogyasztásuk tekintetében hasonló képet mutatnak, mint nyugati kortársaik: a hagyományos elektronikus média és a nyomtatott sajtó veszített a népszerűségéből, helyüket az internet nyújtotta médiafogyasztás vette át. Az okostelefonok elterjedésével pedig visszaszorult azoknak az eszközöknek a használata is, amelyek helyhez kötöttek, úgymint a televízió vagy az asztali számítógép.

A kutatás módszertana

A kutatások alapján (lásd például *Európai Bizottság 2019*) a magyar társadalom digitális kompetenciája fejleszthető, erősíthető. Természetesen nem az összes társadalmi csoportra igaz, hogy messze az uniós átlag alatt vannak az ez irányú kompetenciáik. A kutatás egy speciális csoport, a diplomával rendelkezők digitális kompetenciáit vizsgálta, abból kiindulva, hogy már a végzettség megszerzéséhez és különösen utána, a munkahelyen elvárás ennek a kompetenciának a magas szintű alkalmazása.

A felsőfokú végzettségűek digitális kompetenciájára vonatkozó online kérdőíves adatfelvételt 2019-ben került sor. A válaszadók a kérdőívet interneten keresztül tudták kitölteni, a minta kialakítása pedig hólabda módszerrel történt, így a minta nem tekinthető reprezentatívnak. Ez azt is jelenti, hogy eredményeink nem általánosíthatók, kizárólag a mintában szereplő válaszadókra érvényesek. Ugyanakkor az álláspontunk szerint a válaszból levonható következtetések alapot adhatnak olyan kutatási irányoknak, amelyeket érdemes lenne további vizsgálatok fókuszába tenni. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott, továbbá nominális és metrikus skálákra épült. A kérdőív kérdései több területre fókuszáltak: a minta specifikálása (háttérváltozók), a digitális jártasság, a digitális tudás a munkaerőpiacon (1. táblázat).

1. táblázat: A kérdőív tartalma

| A minta specifikálása (háttérváltozók) | Digitális jártasság | Digitális tudás a munkaerőpiacon |
|---|---|--|
| – Nem | – Digitális készségek és képességek otthon | – Munkaerőpiaci elvárások a digitális tudással szemben |
| – Életkor | – Digitális készségek és képességek a munkahelyen | – Digitális tudás az egyén és a munkaerőpiac szükségleteiben |
| – Munkaerőpiaci státusza | | |

Forrás: Saját szerkesztés

A kutatásban 193 felsőfokú végzettséggel rendelkező válaszadó vett részt. Az eredmények kiértékelése egy- és többváltozós statisztikai módszerekkel, így gyakoriság-, szórási- és átlagvizsgálattal, ANOVA elemzéssel, faktoranalízissel és korrelációelemzéssel történt. A kutatás során számos hipotézist vizsgáltunk, melyek közül jelen tanulmány a következőre fókuszál: *A vizsgálatban részt vevő felsőfokú végzettségűek digitális kompetenciája általában fejlett, és mind a munkahelyükön, mind otthon rendszeresen használják ezt a tudást.*

A minta jellemzése

A válaszadók között többségben voltak a nők (123 fő), mint a férfiak (70 fő). Lakóhelyüket vizsgálva 65%-uk budapesti volt, 11,4%-uk közép-magyarországi, míg legkisebb arányban (2,1%) az Észak-Alföldről érkeztek válaszok.

A minta átlagos életkora 35,4 év volt, tehát a minta nagyobb arányban a Z és Y generációból került ki, akikről tudjuk, hogy hozzájuk a digitalizáció közel áll. Az ehhez a generációkhoz tartozók esetében az internet és a különböző elektronikus eszközök ismerete és használata teljesen természetes, az idejük nagy részét a világhálón töltik, virtuális közösségekben élik életüket. Az Y és a Z generáció a digitalizáció szocializálódott első generációk, és a korábbi kutatások azt mutatják (Tari 2010), hogy innovatívak és napi szinten használják a technikai eszközöket.

A munkaerőpiaci státuszukat vizsgálva a kutatásban részt vevők 54%-a szellemi foglalkozású volt, mintegy 35%-a vezető, a többiek inaktívak (tanulók, GYED-en, GYES-en lévők) voltak a munkaerőpiacon.

A kutatás eredményei

A kérdőív rákérdezett a résztvevők digitális képességeire és készségeire. A válaszadóknak egy ötfokozatú skálán – ahol az 1-es igen gyenge, az 5-ös nagyon erős értékelést jelentett – kellett önmagukat értékelniük, megadott szempontok alapján. A 2. táblázat adataiból kiolvasható, hogy a megkérdezettek alapvetően jónak értékelik a digitális ismereteiket, és e tekintetben igen homogén a minta. A válaszadók nem zárkóznak el az új dolgoktól, igen pozitívan viszonyulnak az újdonságokhoz. Otthon kevésbé, mint inkább a munkahelyükön alkalmazzák az ez irányú tudásukat.

2. táblázat: A válaszadók digitális kompetenciája

| Ön milyennek értékeli... | Átlag | Szórás |
|--|-------|--------|
| a digitális tudásának kihasználtságát a munkahelyén? | 3,87 | 0,835 |
| a digitális ismereteit? | 3,85 | 0,721 |
| a digitális innovációk iránti elfogadottságát? | 3,80 | 0,881 |
| a digitális újdonságok iránti érdeklődését? | 3,69 | 0,899 |
| a digitális újdonságokkal szembeni pozitív előítéleteit? | 3,63 | 0,869 |
| a digitális tudásának kihasználtságát otthon? | 3,47 | 0,936 |
| a digitális újdonságokkal szembeni negatív előítéleteit? | 2,74 | 1,175 |

Forrás: Saját szerkesztés

Az adott változókból egy főkomponenst képeztünk, amelynek a magyarázott hányada 49,2% volt. A 3. táblázat jól mutatja, hogy a főkomponensen igen nagy a faktorsúlya a digitális ismeretnek, a digitális innovációk iránti elfogadottságnak, az újdonság iránti érdeklődésnek és a tudás otthoni kihasználtságának. A kapott főkomponens tehát úgy értelmezhető, hogy minél magasabb az értéke, annál erősebbnek mondható a válaszadó digitális kompetenciája.

3. táblázat: A főkomponens faktorsúlyai

| Ön milyennek értékeli | Faktorsúly |
|--|------------|
| a digitális ismereteit? | 0,826 |
| a digitális innovációk iránti elfogadottságát? | 0,812 |
| a digitális újdonságok iránti érdeklődését? | 0,760 |
| a digitális tudásának kihasználtságát otthon? | 0,756 |
| a digitális tudásának kihasználtságát a munkahelyén? | 0,683 |
| a digitális újdonságokkal szembeni pozitív előítéleteit? | 0,629 |
| a digitális újdonságokkal szembeni negatív előítéleteit? | 0,302 |

Forrás: Saját szerkesztés

Elemzésünkben megvizsgáltuk, hogy nemek szerint lehet-e különbséget tenni a főkomponens alapján. Az ANOVA elemzés nem mutatott szignifikáns különbséget: $F = 0,707$; $df: 160$; $szign.: 0,915$; $p > 0,05$. A kor alapján négy generáció különböztethető meg a mintában: a baby boom (1940–1959), az X (1960–1983), az Y (1984–1994), és a Z (1995–2009). Az ANOVA elemzés szignifikáns különbséget mutatott a négy korcsoport között: $F = 15,104$; $df: 3$; $szign.: 0,001$; $p < 0,05$. Legerősebb digitális kompetenciái a Z és az Y generációnak voltak. Megvizsgáltuk azt is, hogy a munkaerőpiaci státusz szerint tapasztalható-e különbség. Az ANOVA eredmények alapján nem mutatható ki különbség a vezetők és a beosztottak között ($F = 2,327$; $df: 3$; $szign.: 0,1$; $p > 0,05$).

A digitális képességek felmérése után érdemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a válaszadók által birtokolt kompetencia miben segítheti őket. Ennek megválaszolásához több lehetőségről kellett a megkérdezetteknek eldönteniük, hogy az adott területen ez a képesség támogatja-e őket, avagy sem. Leginkább az operatív feladatok teljesítésében könnyíti meg a válaszadók életét, ha erős digitális képességekkel rendelkeznek. Ez megmutatkozik abban is, hogy ki, milyen karriert tudhat majd magának, illetve hogy mennyire tudja hasznosan a munkaidejét beosztani (4. táblázat). Vagyis ezek az eszközök nemcsak otthon, de a munkahelyen is a hatékonyabb és a kényelmes munkavégzést hivatottak ellátni és szolgálni. Az előzőekben létrehozott, a válaszadók digitális kompetenciáját mérő főkomponens alapján ANOVA vizsgálattal bizonyítható volt, hogy a válaszadók digitális kompetenciája között szignifikáns különbség tapasztalható a munka betanításában, a munkaidő csökkentésében, az előbbre jutási lehetőségekben, a kapcsolatok kiépítésében. Az elemzések azt is igazolták, hogy ezekben az esetekben nagyobbak azoknak a lehetőségeik, akik erős ilyen tudással rendelkeznek, mint azoknak, akik gyengébbekkel. Nemek szerint az előbbre jutási lehetőségben van különbség (nőknek jobban segít), míg a pozíciók tekintetében az utazási lehetőségben, a szervezeti kultúrában történő beilleszkedésben, illetve a mentor biztosításában (elsősorban a vezetőket támogatja).

Felvetődik a kérdés, hogy ez a digitális tudás miképpen vált a válaszadók hasznos ismeretévé, azaz, hogy hol és miképpen sajátították el ezt a jártasságot. A lehetséges formák gyakoriságát egy ötfokozatú skálán – ahol 1-es az egyáltalán nem gyakori, az 5-ös az igen gyakori választ jelentette – kellett meghatározniuk a megkérdezetteknek. A formális iskolai, valamint a nem formális iskolai- és önképzés a leggyakoribb olyan lehetőség,

4. táblázat: A válaszadók digitális kompetenciájának felhasználási lehetőségei (%)

| Lehetőségek | Igen | Nem | Összesen |
|---|------|------|----------|
| Munka betanításában | 93,8 | 6,2 | 100,0 |
| Képzési lehetőségben | 91,2 | 8,8 | 100,0 |
| Kapcsolatok kiépítésében | 90,2 | 9,8 | 100,0 |
| Munka minőségi tartalmában | 87,0 | 13,0 | 100,0 |
| Előbbre jutási lehetőségben | 82,9 | 17,1 | 100,0 |
| Munkaidő csökkentésében | 80,3 | 19,7 | 100,0 |
| Utazási lehetőségben | 69,9 | 30,1 | 100,0 |
| Részvétel a munkáját érintő döntésekben | 68,4 | 31,6 | 100,0 |
| Szervezeti kultúrába történő beilleszkedésben | 66,8 | 33,2 | 100,0 |
| A cég szociális eseményeiben történő részvételben | 63,7 | 36,3 | 100,0 |
| Érdekérvényesítésben | 59,6 | 40,4 | 100,0 |
| Mentor biztosításában | 58,0 | 42,0 | 100,0 |
| Béren kívüli juttatásban | 51,3 | 48,7 | 100,0 |

Forrás: Saját szerkesztés

amely során a digitális tudás birtokába jutnak a válaszadók. Érdekes, hogy a családon belüli, illetve a generációk közötti képzés valószínűsége alacsony. Azonban azt is látni kell, hogy minden elsajátítási lehetőség esetében magasak voltak a szórásértékek, azaz a válaszadók nem gondolkodtak egyöntetűen e tekintetben.

5. táblázat: A digitális kompetencia elsajátításának lehetséges módjai a válaszadók körében (ötfokozatú skála átlaga, szórása)

| Elsajátítási lehetőségek | Átlag | Szórás |
|---|-------|--------|
| Iskolai (formális) keretek között | 3,36 | 1,322 |
| Iskolai és önképzés (nem formális) keretek között | 3,34 | 1,344 |
| Teljesen önképzés keretében | 3,29 | 1,363 |
| Munkahelyi kollegiális betanítás | 3,09 | 1,267 |
| Munkahelyi formális képzés | 2,99 | 1,356 |
| Ismerősök, barátok segítenek otthon | 2,73 | 1,395 |
| Iskolán kívüli felnőttképzés (formális) keretében | 2,46 | 1,453 |
| Közvetlen hozzátartozó oktat otthon | 2,46 | 1,425 |
| Iskolán kívüli felnőttképzés (e-learning) keretében | 2,25 | 1,373 |

Forrás: Saját szerkesztés

Az ANOVA elemzés alapján elmondható, hogy a nők és a férfiak a következő elsajátítási formákat tekintve mutattak szignifikáns különbségeket: az iskolán kívüli felnőttképzés (e-learning keretekben), a teljes önképzés és az otthoni ismerősök, barátok segítségével. Megállapítható, hogy a férfiak nyitottabbak voltak ezen elsajátítási lehetőség-

gek iránt és gyakrabban használták ezeket, mint a nők. A generációk az iskolai keretek között megvalósuló formális és a nem formális módszerekben különböztek egymástól. A munkaerőpiaci státusz alapján a közvetlen hozzátartozó által történő oktatásban voltak szignifikánsan különbözőek az eredmények, ezt gyakrabban alkalmazták a vezetők, mint a beosztottak.

Korrelációs vizsgálattal azt is elemeztük, hogy ezek a módok mennyire sikeresek. Az iskolai és az önképzés, valamint az iskolai formális keretek esetében erős pozitív, szignifikáns korreláció volt kimutatható, a digitális tudást jelző főkomponens értékével: $r = 0,459$, illetve $r = 0,343$. A közvetlen hozzátartozó által történő oktatás és a digitális jártasság között nem volt igazolható szignifikáns összefüggés, azaz ez a mód nem tűnik sikeres metódusnak. Ugyanakkor a főkomponenst alkotó egyik változó, a digitális újdonságokkal szembeni előítélet igen erősen korrelált azzal, hogy a közvetlen hozzátartozónk avagy a barátaink segítségével sajátítjuk el a digitális tudást: $r = 0,286$ és $r = 0,305$. Ezek az eredmények azt támasztják alá, hogy digitális kérdésekben erőteljesebben támaszkodunk a családon, a baráti-ismertségi körön kívüli segítségre.

Végezetül fontosnak tartottuk azt is feltárni, hogy milyen digitális eszközöket és milyen gyakran használnak a válaszadók otthon és a munkahelyükön. A gyakoriságot az egyes eszközök esetében ötfokozatú skálán – ahol az 1-es az egyáltalán nem, míg az 5-ös az igen gyakran választ jelentette – kellett a résztvevőknek megadniuk. Otthon leggyakrabban az okos telefont, a laptopot és asztali számítógépet használják a válaszadók, míg a munkahelyen az okos telefont, az asztali számítógépet és a laptopot veszik igénybe.

6. táblázat: Eszközök gyakorisági használata otthon és a munkahelyen
(ötfokozú skála átlaga, szórása)

| Eszközök | Otthon | | Munkahelyen | |
|--------------------------------|--------|--------|-------------|--------|
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |
| Okos-mobiltelefon | 4,57 | 0,842 | 3,84 | 1,352 |
| Hordozható számítógép (laptop) | 3,62 | 1,306 | 3,28 | 1,594 |
| Asztali számítógép | 3,07 | 1,591 | 3,49 | 1,672 |
| Felhőalapú technológia | 3,05 | 1,465 | 2,90 | 1,575 |
| Tablet | 2,46 | 1,483 | 1,94 | 1,345 |
| Okosóra | 2,14 | 1,561 | 1,83 | 1,370 |
| Hagyományos mobiltelefon | 1,72 | 1,256 | 1,90 | 1,446 |

Forrás: Saját szerkesztés

Az ANOVA elemzés alapján a nem, kor és munkaerőpiaci státusz szerint is szignifikáns különbség mutatható ki az otthoni és a munkahelyi eszközhasználatban. Nemes szerint az otthoni használat esetében az asztali gép, a tablet, a hagyományos mobiltelefon, az okosóra, a felhőalapú technológia, míg a munkahelyi alkalmazás kapcsán a hordozható számítógép, a tablet, a hagyományos mobiltelefon, az okosóra és a felhőalapú technológia használatában tapasztalható eltérés a férfiak javára. A generációk esetében az otthoni asztali számítógépek használatában volt szignifikáns eltérés (az idősebb – baby boom – generáció részesítette előnyben), míg a felhőalapú technológiát szignifikán-

san többször használják a munkahelyükön a Z generáció tagjai, mint a többi generáció. A munkaerőpiaci státusz alapján az okosóra, a felhő alapú technológia, illetve a tablet használatát inkább a vezetők választották otthon, míg a munkahelyi használatot nézve csak az asztali számítógép igénybevételének gyakoriságában nem különböztek a vezetők és a beosztottak.

A korrelációs elemzés azt mutatta, hogy a digitális tudás – melyet a korábbiakban kialakított főkomponenssel mértünk – pozitív irányú korrelációban van a munkahelyi laptop ($r = 0,271$), az okosóra ($r = 0,177$) és a felhőalapú technológia működtetésével ($r = 0,399$).

Konklúzió

A tanulmány egy 2019. évi kutatás eredményeit foglalta össze, amely a felsőfokú végzettségűek digitális kompetenciáját vizsgálta. A szerzők által megfogalmazott hipotézis az adott eredmények tükrében a vizsgálati mintára igazolódott, azaz a résztvevők digitális kompetenciája erős, és ezt használják otthon és a munkahelyükön is.

Az eredmények azt is igazolták, hogy jellemzőbb a munkahelyi használat, mint az otthoni. A válaszadók számos eszközt használnak otthon és a munkahelyükön, ezek alkalmazásában lényeges különbséget nem lehetett kimutatni. A mintában szereplők alapvetően pozitívan álltak a digitális innováció vívmányaihoz. Ugyanakkor azt is jól lehetett látni a vizsgálat során, hogy számos lehetőséget kínál ez a tudás, megkönnyítve és kényelmessé téve az egyén munkahelyi és otthoni életét. A digitális tudás elsajátításának számos módszere van, hozzáátve, hogy a megkérdezettek alapvetően a formális jellegű módszerekben látták az ismeretek megszerzésének lehetséges útját.

Egyre több munkahely igényli az alkalmazottak IKT-tudását, digitális készségeit a munkavégzés különböző fázisaiban. Az Európai Bizottság egyik felmérése szerint a munkahelyek 90%-ának legalább az alapvető számítógépes ismeretekre van szüksége (European Commission 2014). A digitális kompetenciát folyamatosan fejleszteni kell olyan változó eszközökkel és gyakorlatokkal, amelyeket az emberek a munkájukban, a tanulmányaikban és a szabadidejükben használnak. Az alapvető eszközök és a számítógépes alkalmazások elsajátítása csak az első lépés a fejlett ismeretek, a készségek és az attitűdök felé. A digitalizáció növekedése a digitális készségek iránti kereslet növekedéséhez vezet, ami várhatóan tovább folytatódik. Kérdés, hogy az Unió tagországai mennyire vannak felkészülve a megnövekedett igény teljesítésére.

IRODALOM

- CARRETERO, S., VUORIKARI, R. & PUNIE, Y. (2017) *DigComp 2.1: Állampolgári digitáliskompetenciakeret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal*. European Commission's Joint Research Centre, European Union. https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf [Letöltve: 2019. 10. 20.]
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2019) *A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató (DESI) 2019. országjelentés Magyarország*. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=59993 [Letöltve: 2019. 10. 20.]

- EUROPEAN COMMISSION (2014) *Measuring Digital Skills Across the EU: EU Wide Indicators of Digital Competence*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-eu-wide-indicators-digital-competence> [Letöltve: 2019. 10. 20.]
- NAT (2012) A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. szám. https://ofih.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [Letöltve: 2019. 10. 20.]
- SZÉKELY L. & ACZÉL P. (2018) Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In: SZÉKELY L. (ed.) *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft.
- TARI A. (2010) *Y generáció alapján*. Budapest, Jaffa Kiadó.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A HALLGATÓI MUNKAVÁLLALÁS MINT A LEMORZSOLÓDÁS EGYIK LEHETSÉGES TÉNYEZŐJE*

KOCSIS ZSÓFIA

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Program

A lemorzsolódás egyik lehetséges okaként jelenik meg a munkaerőpiac vonzása. Manapság a munkába állás időpontja nem esik egybe a diploma megszerzésének időpontjával, olykor a diploma nélkül elhelyezkedők keresete magasabb, mint a diplomával rendelkezőké (Bocsi 2013; Kun 2013). Továbbá az egyetemi tanulmányok félbeszakításához vezethet, hogy a hallgatók negatívan ítélik meg az általuk végzett szak piacképességét, s ebben az esetben még jobban érvényesül a munkaerőpiac vonzó hatása. Kvalitatív kutatásunk eredményei alapján az egyetemi tanulmányok mellett folytatott munka jelentős szerepet játszott az interjúalanyok életében, és ez hatással volt a lemorzsolódásukra. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az egyetem melletti vagy helyetti munkavállalás vizsgálata megkerülhetetlen a felsőoktatásból történő lemorzsolódás kutatása során.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, hallgatói munkavállalás, diákmunka, felsőoktatás

One of the possible causes of dropout is the attractiveness of the labour market. Nowadays, the date of employment does not coincide with the date when the diploma was acquired, sometimes the earnings of non-graduates were higher than those with a degree (Bocsi 2013; Kun 2013). Furthermore, it may lead to the interruption of university studies that students are negatively assessing the marketability of the profession they do, and in that case, the attractiveness of the labour market is even more stronger. In our qualitative research, the work carried out under university studies played a significant role in the interviewees' lives and this had an impact on their dropouts. The results point out that work during studies or instead studying is an inevitable test point for dropout.

Keywords: dropout, student employment, student work, higher education

Levelező szerző: Kocsis Zsófia, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
Neveléstudományi Doktori Program, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: zsofikocsis6@gmail.com

* A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik tényezője?

A hallgatói munkavállalás egy kettős élű kard, egyrészt csökkentheti a hallgatók tanulmányi eredményességét, növelheti a lemorzsolódást, másrészt azonban hosszú távon pozitív hatásai lehetnek. A tanulmányok melletti foglalkoztatás pénzszerzésen túli fő előnye a munkatapasztalat gyűjtése, az önéletrajz munkatapasztalattal való gazdagítása, továbbá az is előnyként jelentkezhethet, hogy a diákok egyre jobban megértik a munkaerőpiac struktúráját, működését (Riggert et al. 2006; Markos 2014; Roshchin–Rudakov 2015; Bocsi–Fényes–Markos 2017). Emellett a munkavállalás pozitívan hat a szóbeli kommunikációs készségekre, a csapatban való munkára, javíthatja az időgazdálkodási képességet, valamint a diákok ezáltal bővíthetik kapcsolataikat, ismeretségi körüket (Sanchez-Gelabert–Figuerola–Elias 2017; Beerkens 2011).

Általánosságban elmondható, hogy nincs egy egységes definíció, amely alapján meghatározhatjuk, mit is értünk a hallgatók lemorzsolódása alatt. Lukács és Sebő (2015) szerint a hallgatói kimenetnek három lehetséges módja van: 1) végzett, 2) kilépett és 3) lemorzsolódott. A lemorzsolódott hallgatói kimenet azt jelenti, hogy a passzív félének, a költségtérítés nem vállalása, vagy fegyelmi eljárás miatt a képzésből kizárták a hallgatót, esetleg ő maga adta le a szakot, illetve nem iratkozott be. Míg Fényes és munkatársai (2017) szerint megkülönböztethetjük a lemorzsolódás formáit aszerint, hogy a hallgató saját maga kéri az elbocsátást, az intézmény kéri az elbocsátást (tanulmányi okok, vizsgafeltételek miatt), vagy az elbocsátásnak egészségügyi, illetve anyagi okai vannak (képzési költségek, önköltség határidőn belüli befizetése nem teljesült). Ugyanakkor a vizsgálatok középpontjában általában olyan hallgatók állnak, akik végzettség megszerzése nélkül fejezték be a felsőoktatási tanulmányaikat, s ezáltal lemorzsolódott hallgatókká váltak (Lukács–Sebő 2015; Fényes et al. 2017).

Számos tényező fokozza a hallgatói lemorzsolódás esélyét. A kiemelt okok között szerepel a munkaerőpiac vonzása, amelynek következtében hajlandóak szakképesítés nélkül elhagyni a felsőoktatási intézményt, hogy biztosítsák, javítsák az anyagi helyzetüket (OECD 2012). Napjainkban a munka egyre nagyobb szerepet kap az egyetemisták életében. Sok időt és energiát szentelnek arra, hogy a munkavállalást beilleszték a napi rutinjukba. A Eurostudent felmérés legfrissebb, 2018-as adatai szerint a diákok valamivel több mint fele dolgozott az egyetemi tanulmányai mellett, és a hallgatók egy része munkahelyi okokra hivatkozva szakította félbe tanulmányait, vagyis náluk erősen megjelenik a munkaerőpiac vonzó hatása (Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018). Tehát a hallgatói munkavállalás értelmezhető úgy is, mint rizikófaktor, amely a lemorzsolódási kockázatot növeli azáltal, hogy távol tartja a diákokat az egyetemi kultúrába és közösségbe való beágyazódástól (Riggert et al. 2006; Darmody–Smyth 2008; Perna 2012; Pusztai 2011). Kutatások szerint magasabb a lemorzsolódási arány azoknál a hallgatóknál, akik hosszabb távon állandó munkát vállalnak (McCoy–Smyth 2004; Darmody–Smyth 2008).

Magyarországon nagymértékűnek mondható a hallgatói lemorzsolódás: az alapképzésben 36–38%, a mesterképzésben 14–17% (Derényi 2015). Felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavállalás hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményhez, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet. Korábbi kutatások alátámasztották, hogy a munkaerőpiac vonzó hatása sokkal erősebb azoknál a hallgatóknál, akik nem kapnak semmilyen támogatást, ők nagyobb

valószínűséggel és nagyobb intenzitással dolgoznak az egyetemi tanulmányaik mellett (Bocsi–Fényes–Markos 2017; Roshchin–Rudakov 2015). A Eurostudent VI. felmérés adatai szerint Magyarországon az egyetemisták 39%-a rendszeresen vállal munkát a szemeszter ideje alatt, míg 14%-uk időközönként dolgozik a tanulmányi időszak során. A felmérés alapján a magyar egyetemisták elsődleges motivációja a munkavállalásra a megélhetési költségek fedezése. Ezt követően a legtöbben azt nyilatkozták, hogy a fizetett munka nélkül nem engedhetnék meg maguknak, hogy egyetemisták legyenek valamint ugyanennyien a munkatapasztalat miatt is dolgoznak. A legkevesebben azért dolgoznak, mert valaki mást is kell anyagilag támogatniuk. Magyarországon a dolgozó hallgatók heti több mint 30 órát szánnak a munkavégzésre. Ez a magas óraszámú munkavállalás jelentősen befolyásolja a tanulmányokra fordított időt. Magyarországon a több mint heti 20 órát dolgozó diákok 49%-a alacsony intenzitással tanul a munka mellett, azaz a tanulásra szánt idejük heti 0–20 óra között ingadozik, így veszélyeztetettek lehetnek a lemorzsolódás szempontjából. A tanulmányok mellett végzett munka, különösen a passzív félév ideje alatt, negatív hatást gyakorol a diploma megszerzésére. A hallgatók körülbelül 7%-a legalább egy évre megszakította a tanulmányait. Legfőképpen a mesterszakos hallgatók szüneteltették a tanulmányaikat, és azok, akik intenzívebben dolgoznak a többi diákcsoportéhoz képest. A tanulmányaikat megszakító diákok egy csoportja (25%) jelezte, hogy munkahelyi okok miatt passzívtátták magukat (Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018).

Láthatjuk, hogy az egyetem melletti munkavállalás vizsgálata megkerülhetetlen a felsőoktatásból történő lemorzsolódás kutatása során. Ezért is vállalkoztunk a felderítő jellegű kutatásunk során arra, hogy feltérképezzük, mennyire befolyásolja a munkavállalás a lemorzsolódást.

A kutatás jellemzői

Kutatásunkban lemorzsolódott vagy veszélyeztetett hallgatókkal készítettünk interjút. Veszélyeztetettnek azokat a hallgatókat tekintettük, akik esetében az átlagnál magasabb mértékben jelennek meg passzív félévek és hallgatói előmenetelükben csúszások száma, illetve változások mentek végbe náluk a tagozat, valamint a finanszírozás tekintetében.

Hét hallgató egyetemi pályafutását mutatjuk be, ugyanis ők voltak azok az interjúalanyok, akiknek a munka többféleképpen, de folyamatosan jelen volt az életükben. Az interjúalanyok életútja és egyetemi pályafutása más és más, ugyanakkor közös vonás, hogy szociokulturális, anyagi és személyes okok mellett a rendszeres munkavégzésnek is jelentős szerepe volt abban, hogy a megkérdezett hallgatók lemorzsolódtak. Az interjúalanyok az anonimitás biztosításának érdekében egy-egy számjelzést kaptak. Az interjúalanyokról néhány fontos információt az 1. táblázatban foglaltunk össze.

Az interjúelemzés eredményei

A kutatásban részt vevő interjúalanyok nem valószínűségi mintavétellel lettek kiválasztva, ebből kifolyólag nem vonhatunk le egyértelmű konklúziót azzal kapcsolatban, hogy milyen szociokulturális háttérrel rendelkező csoportokra jellemző leginkább a tanulmányok megszakítása vagy a lemorzsolódás. Általánosságban elmondható, hogy az interjúalanyok

1. táblázat: Az interjúalanyok jellemzése

| Interjúalany | Jellemzők |
|----------------|---|
| Interjúalany 1 | férfi, 27 éves, kisváros, Soproni Egyetem, Simonyi Károly Műszaki Faanyagtechnológiai és Művészeti Kar, ipari termék és formatervező mérnök szak, veszélyeztetett: a diplomája megszerzéséhez még a szakdolgozat elkészítése, illetve a sikeres záróvizsga szükséges. Jelenleg a 14. félévét tölti a felsőoktatásban. |
| Interjúalany 2 | férfi, 24 éves, község, Debreceni Egyetem Természettudományi Kar, kémia szak, lemorzsolódott: fél év kihagyás után folytatta a tanulmányait |
| Interjúalany 3 | nő, 24 éves, megyeszékhely, Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, jogász, veszélyeztetett: váltás történt a képzés munkarendjében, folyamatos „csúszások”, lakhelyváltás |
| Interjúalany 4 | nő, 20 éves, község, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, pedagógiai szak, veszélyeztetett: több féléves csúszásban van a munkavállalás és az általa választott minor szak nehézsége miatt |
| Interjúalany 5 | férfi, 23 éves, megyeszékhely, Debreceni Egyetem Természettudományi Kar, vegyészmérnöki szak, veszélyeztetett: szakváltás (elsőként Informatika Karon tanult), több passzív féléve volt |
| Interjúalany 6 | férfi, 37 éves, megyeszékhely, Nyíregyházi Főiskola, Matematika és Informatika Intézet, programozó matematika szak, lemorzsolódott: állandó munkahely, időhiány miatt, azonban pár év kihagyás után diplomát szerzett ugyanezen a szakon |
| Interjúalany 7 | férfi, 37 éves, megyeszékhely, lemorzsolódott: szakváltás, passzív félévek jellemzik, végül Debreceni Egyetem andragógiai szakon szerzett diplomát több év után levezető tagozaton |

korának és a képzés jellegének fontos szerepe volt az egyetemi pályafutás hanyatlásában vagy a lemorzsolódás folyamatában. A tanulmányok melletti munkavégzés és a különböző egyéni, intézményi, társadalmi tényezők együttállása veszélyezteti a diplomaszertést, azonban a jelenlegi elemzés során a legfőbb vezérfonal az egyetem melletti munkavégzés volt. Az interjúalanyok közül szinte mindenki az anyagi okok miatt vállalt munkát az egyetemi tanulmányai alatt. Néhányukat a plusz jövedelem vagy a szülőktől való függetlenedés vágya motiválta, míg néhány hallgató a költségtérítéssel képzésére gyűjtött. Csupán egy olyan személy volt, aki a tapasztalatszerzés miatt vállalt munkát és szakította meg az egyetemi tanulmányait. Az interjúalanyok lemorzsolódásának folyamatát az alapján mutatjuk be, ahogyan viszonyultak a munkához.

Az első körben azokkal a hallgatókkal foglalkoztunk, akik tipikus példái a munkavállaló diákoknak. Korábbi kutatásokról (Bocsi 2013; Kocsis 2017; Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018) is kiderült, hogy a legtöbb egyetem mellett dolgozó hallgató a pénzügyi nehézségek miatt keres munkát. Az első három interjúalany az anyagi kényszer miatt vállalt munkát az egyetemi éve alatt. Az anyagi kényszer a szülői támogatás hiányából vagy a tandíj befizetésének kötelezettségéből fakadt.

„Többször dolgoztam gyárakban, üzletekben diákmunkásként, kertészetben, építkezésen. Egy ideig volt szociális támogatás, egyszer volt tanulmányi ösztöndíjam, volt egy jobb félévem...” (Interjúalany 1)

„Eleinte nem vállaltam munkát, a későbbiekben már rá voltam szorulva, és úgymond ez a mai napig tart. Eleinte az bosszantott, hogy a környezetemben szinte mindenki az enyémmel

nagyságrendekkel nagyobb zsebpénzzel érkezett. Amellett döntöttem, hogy munkát vállalok. Volt olyan munkahely, ahová egy hónapban 2-3-szor kellett elmenni, nyilván ez nem jelentett anyagiakban nagy segítséget.” (Interjúalany 2)

Meglátásunk szerint a munkavállalás nagymértékben negatív hatással volt a tanulmányaikra. Mind a három hallgató átkerült költségtérítéssel járóra, „talán ez volt az első dominó, ami eldőlt” (Interjúalany 2). Egy ördögi kör vette kezdetét, még többet kellett dolgozniuk. A munka és a tanulmányok kombinálása pedig nem volt egyszerű, s mivel a pénzügyi kényszer erősebb volt, így a tanulás egyértelműen háttérbe szorult, s már végképp nem tudták összeegyeztetni a munkát a tanulással.

„Amikor tudtam, mentem dolgozni, igen volt rá példa, hogy ez a tanulásnak a rovására ment. Az utolsó félévekben alig volt tárgyam és igyekeztem minél többet dolgozni, és akár kevesebbet tanulni...” (Interjúalany 1)

„Viszont ahova szinte mindennap, és éjszakában, amellelt élete nem nagyon volt az embernek. Az is problémát jelentett sokszor, hogy felkelni, és bemenni órára egy éjszakai műszak után, és akkor még nem beszéltünk a tanulásra fordított időről, ami ekkor szinte teljesen elmaradt.” (Interjúalany 2)

A harmadik interjúalany életében is folyamatosan jelen volt a munka, egyetemi éveit alatt rendszeresen vállalt tipikus diákmunkákat, hogy fizetni tudja a mindennapi költségeit és a tandíját. Az ő esetében egyértelműen érvényesült a munkaerőpiac vonzó hatása, saját döntése révén abbahagyta a nappali képzést, átiratkozott levelező tagozatra, így lehetősége nyílt, hogy még többet dolgozzon.

„Jelenleg Siófokon dolgozom egy közjegyzői irodában, de az egyetemi évek során folyamatosan dolgoztam. Most negyedéves joghallgató vagyok. Három évig nappali tagozaton végeztem az egyetemet és mellette diákmunkát vállaltam. A tavaly szeptembertől levelezős lettem, mert teljes munkaidőben szerettem volna dolgozni, illetve eltartani magam és fizetni a tandíját. Nyáron a Balatonon voltam recepciós, de a szezon után elkezdtem itt dolgozni az irodában...” (Interjúalany 3)

A munka révén könnyebben tudja félretenni a pénzt a tandíjára. Amit még pozitívumnak tart a döntésében, az az, hogy a rengeteg diákmunka után olyan munkát végez, ami kapcsolódik a tanulmányaihoz. Bár a munka, a levelező tagozat és a rengeteg utazás megnehezíti az életét, mégis úgy érzi, jól döntött.

„Fontosnak tartottam, hogy új tapasztalatokat szerezzek, a diákmunkáim teljesen más típusúak voltak... Hostesskedés, pultozás, telefonos központ, szinte minden diákszövetkezetnél dolgoztam már. A sulit rengeteg időt elvett, most én osztom be a saját időmet, heti 40 órát teljesíteni kell, néha nehéz összehozni, de nem lehetetlen.” (Interjúalany 3)

Az első három interjúalany életében a tanulmányok ideiglenes megszakításának az oka egyértelműen az egyetem melletti munkavégzés volt. A tanulmányaik kezdetétől végeztek valamilyen jövedelemszerző tevékenységet, amit az idő múlásával egyre nehezebben tudtak összeegyeztetni az egyetemi tanulmányaikkal. Ebből kifolyólag költségtérítéssel járóra váltak, így az anyagi terheik tovább nőttek, ami még intenzívebb munkavállalást eredményezett. A munkavállalás és a végbemenő változások ellenére is folytatják a tanulmányaikat: „Ha már elkezdtem, be is fejezem!” (Interjúalany 2)

A következő két interjúalanyunk a munkavállaló fiatalok azon csoportjába tartozik, akiket a szülőktől való függetlenedés vágya motivált arra, hogy munkát vállaljanak. Bár anyagilag nem voltak rászorulva a pluszjövedelemre, mégis szerettek volna dolgozni, azonban a munkavállalásuk nagymértékben veszélyeztette az egyetemi pályafutásukat.

Az interjúalanyoknak a munkavállalás az egyetemi éveik alatt vált az életük részévé. Kezdetben nehézséget az időbeosztás okozott számukra, hogy a tanulásra, munkára, pihenésre is jusson idő.

„A hetem ezzel telik szinte, hogy dolgozok. Általában heti 5 napot, de ők alkalmazkodnak az órarendemhez, tehát leadom a ráérésemet, és úgy írnak be dolgozni, hogy tudjak órára járni. Van olyan nap, hogy négy órát dolgozok, de általában kilencet. [...] Akkor elmondom a mai napom, mert abban minden volt. Reggel 8-tól volt egy órám 10-ig, utána mentem dolgozni 11-re, ott voltam 3-ig, aztán 4-től volt egy órám, az tart 6-ig. Aztán 7-től van edzésem 9-ig. De igazából több nap dolgozok, illetve van egy pihenő napom, amikor próbálok utolérni magam.” (Interjúalany 4)

A munkavégzés mellett az interjúalanyok a választott szakirányukból fakadó problémákat nevezték meg a tanulmányi nehézségeik másik fő okaként. A problémák egyrészt a szak (jelen esetben a pedagógiai szak) negatív megítéléséből fakadtak, valamint a támogató intézményi közeg hiányából. Az említett tényezők pedig növelik a munkaerőpiac vonzó hatását, ezért is következett be, hogy az interjúalanyok a munkát választották az egyetem helyett.

„Úgy érzem, hogy ezzel a diplomával nem tudok mit kezdeni. És emiatt viszont negatív vagyok. Én itt vagyok, hogy csúszok egy évet, és itt vagyok négy évig... és tulajdonképpen a semmiért. A munkám azonban nem kapcsolódik az egyetemi tanulmányaimhoz, de pozitív, hogy megtanultam csapatban dolgozni, beosztani az időmet, illetve az anyagi függetlenség. Sikerült anyagilag helyt állnom, ha már ez egyetemen nem is.” (Interjúalany 4)

Az ötödik interjúalanyom kezdetben a szülőktől való függetlenedés miatt vállalt diák-munkát. Az első (informatika) szakról való lemorzsolódásának az oka nem a munkavállalásából fakadt, inkább intézményi oka volt. Azonban ez az ok elegendő volt ahhoz, hogy még a diák munkákat is hasznosabbnak tartotta, mint a folyamatos bukdácsolásokat, holtot a tanulás, a diploma megszerzése mindig is a céljai között szerepelt.

„A középiskolai osztályfőnököm, aki a kémia és matek tanárom volt egyben, ő húzott le annyira, hogy nem volt kedvem tovább kémiát tanulni. Így informatika szakra jelentkeztem az egyetemre, fel is vettek, itt tanultam két évet. Aztán volt ez az első szünetem. Akkor volt egy passzív félévem és elmentem diák munkára, aztán volt egy félév, amikor próbálkoztam az infóval, de nem tetszett, az a tantárgy és az a tanár... és kiléptem véglegesen. Ekkor egyéni vállalkozó lettem. Pénzügyi tanácsadó voltam, de rájöttem, hogy én nem teljesen ezt akarom csinálni, akkor jöttem vissza, de a vegyészmérnökre...” (Interjúalany 5)

A megkérdezett hallgató a negatív munkatapasztalatok miatt döbönt rá, hogy a diploma megszerzése mégiscsak előnyt jelent számára a munkaerőpiacon, így egy újabb szakra adta be a jelentkezését. Ám nem sokkal a vegyészmérnöki szak megkezdése után ismét a munkaerőpiac vonzó hatása érvényesült a hallgatónál. Jövedelemszerzés és szakmai tapasztalatszerzés miatt döntött úgy, hogy jelentkezik egy gyógyszeripari céghez dolgozni. Elmondása szerint úgy érezte, ezzel a munkával semmit nem veszíthet, inkább csak pluszismeretekre tehet szert, amire az egyetemen belül nem volt lehetősége.

„A második alkalommal, mikor passzív lettem a vegyészmérnökön belül, akkor az már tudatosabb volt, hogy akkor próbáljuk ki, hátha jobb lenne dolgozni... és akkor mentem a gyógyszeripari céghez majdnem egy teljes évre, az kapcsolódott a szakomhoz. Minden munkából azért lehet valamit tanulni, úgy gondolom. Sok helyről ezért hívnak vissza. A gyógyszeripari cégből is sok hasznom volt, mert ismerősöket szereztem, és tudom, hogy mi kell ahhoz, hogy oda

bejussak. Megismerkedtem a főnökkel is. 60–40%-ban arra kellett a munka, hogy pénzt szerezzek, inkább az az erősebb. Illetve egy kis rálátást kaptam, hogy kellene a jövőben haladni.” (Interjúalany 5)

Az interjúalanyok között volt olyan, aki kevésbé volt előrelátó, s csak az idő múlásával ébredt rá arra, hogy a diploma a mai világban igenis számít. Középiskolás kora óta végzett már diákmunkát, leggyakrabban fizikai munkákat vállalt. Hasonlóan a többi interjúalanyhoz pozitívumnak nevezte meg, hogy a munka révén bővítette a kapcsolati hálóját és sok ismeretségre tett szert, aminek hasznát veheti. A munkavállalása azonban a tanulmányok megszakítását, majd a lemorzsolódását eredményezte. Hónapokon keresztül a tanulmányai mellett hétvégén is vállalt munkát, ami jelentősen csökkentette a tanulásra fordított idejét. Továbbá úgy vélte, hogy nincs szüksége diplomára:

„Fizetésben sem lesz nagy különbség, egy frissdiplomás vagy egy OKJ-s szakember között a jövőben.” (Interjúalany 6)

Az intő jelek már az első vizsgaidőszakban jelentkeztek, ekkor döntött úgy, hogy abahagyja az egyetemet. Egy olyan cégnél tudott elhelyezkedni, ahol a szakértelme alapján választották ki, nem pedig a megszerzett dokumentumok miatt. Fizetésben sem mutatkoztak különbségek, ez is tovább erősítette abban, hogy nem szükséges befejezni a felsőfokú tanulmányait. Az interjúalany több év munkahelyi tapasztalat után döbbsent rá és győződött meg arról, hogy a munkahelyi váltáshoz és az előrejutáshoz mégiscsak szükséges legalább egy diploma megszerzése. Ezért a lemorzsolódása után pár évvel levelező tagozaton elvégezte a főiskolai képzést és ugyanazt a szakot. Ma már így fogalmaz: „Az mindennél fontosabb. Tehát az, hogy az embernek legyen egy diplomája, az a mai világban egy alap. Alapdolog.”

Az utolsó interjúalanyánál a munkaerőpiacra való vissza-visszatérés volt jellemző. Két karról, két szakról is lemorzsolódott, és a munka folyamatosan jelen volt az életében. Egy-egy munkaerőpiacon eltöltött időszak a képzés szüneteltetése után vagy egy új szak megkezdése előtt volt rá jellemző. Elmondása szerint azért választotta a munkát, mert még mindig biztosabb volt egy munkahely, mint bizonyos tárgyak teljesítése, majd az elhelyezkedése egy diplomával.

„Voltak bizonyos tárgyak, amelyeket egyszerűen lehetetlen volt teljesíteni. A hallgatók között voltak olyanok, akik 7-8 éve végezték a hároméves képzést. Az egyik tárgyból annyiszor nem sikerült a vizsgám, hogy végül két félévre szüneteltetnem kellett a képzést. Ezt követően egy újabb szakot kezdtem el, geográfusként, azonban ezt sem fejeztem be, nem láttam a képzés munkaerőpiaci kimenetelét.” (Interjúalany 7)

A harmadik szak, amit levelezőn el is végzett az andragógia képzés volt, ami abban az időszakban illeszkedett az akkori munkaköréhez. Az elvégzését nem tartotta megterhelőnek, azonban mire elvégezte, munkahelyet is váltott. Jelenlegi munkahelyén pályázati írással foglalkozik. Szabadidejében jelenleg szakmát tanul, ahol asztalos végzettséget szerez. Az egész életét, munkához való viszonyát végigkísérte a kétkezi munka pozitív megítélése, az asztalos szakmát is azért tanulja, mert elmondása szerint az irodában jelenleg „semmit” nem csinálnak, csak papírokat gyártanak.

Kvalitatív kutatásunk utolsó lépéseként összegeztük az interjúalanyok véleményét arról, hogyan lehetne csökkenteni a lemorzsolódást, milyen szerepet kellene ebben vállalniuk a felsőoktatási intézményeknek? Az interjúalanyok egy része az oktatókat, és a tanár-diák kapcsolat hiányát nevezte meg. A többség kevesellte az olyan tanárok számát, akik a gyakorlati életben, a munkaerőpiacon is tapasztaltabbak, akik a tényleges problé-

mákkal foglalkoznak. Ugyanakkor sok esetben hiányolták, hogy nem kaptak elég segítséget problémáik megoldásában:

„Hallgatóbarát oktatókat, személyesebb kapcsolatok kialakítását szeretnénk az oktatóinkal... ha érzelmi szálakkal kötődnek a szakhoz, akkor kevesebben mennek el, de nincs idő kialakítani ezt a kapcsolatot.” (Interjúalany 5)

Emellett a merev tantervi hálót és az egyetemi „szórá tárgyakat” emelték ki, amelyek nem adnak olyan ismereteket, melyek a későbbi munkavállaláshoz szükségesek lennének. A megkérdezettek egyetértettek abban, hogyha sok olyan tárgyat kell teljesíteniük, amelyeket feleslegesnek ítélnék meg, továbbá nincs minőségi oktatás, s emellett még az ösztöndíj mértéke és aránya is alacsony, akkor nem meglepő, hogy csábító a munka világa. Zárszóként az egyik interjúalany a következőt tanácsolta:

„Ha valakinél jelentkeznek a lemorzsolódásra utaló jelek, ne hagyja figyelmen kívül! Ne az legyen a hozzáállása, hogy csak egy tárgy, majd megoldom, mert az esetek nagy százalékban csak egyre nagyobb és nagyobb problémák alakulnak ki ebből, ami akár lemorzsolódáshoz is vezethet.” (Interjúalany 2)

Összegzés

A feltáró jellegű kutatásunkból kiderült, hogy a lemorzsolódás során a munkavállalásnak lényeges szerepe van. Az interjúalanyok a lemorzsolódásuk egyik legfőbb okaként a munkavállalást jelölték meg. Néhányuknak nem volt más választása az anyagi kényszer miatt, azonban többen tudatosan választották a munkát. Úgy vélik, hogy pályakezdőként a sikeres karrier egyik feltétele a tapasztalat, azonban nem mindegy, hogy a friss diplomás valódi szakmai tapasztalattal rendelkezik-e vagy sem. Ezért az interjúalanyok a szakmai gyakorlat és a szervezettség fontosságát is hangsúlyozták. Elmondásuk szerint, kartól és szaktól függetlenül, szívesen vennének részt szakmai gyakorlaton, ahol olyan képességekre is szert tehetnek, amilyenekre az egyetem falai között nem lenne lehetőségük. Ehhez viszont nélkülözhetetlen, hogy az oktatók és hallgatók kapcsolata is átalakuljon. A hallgatók egyöntetű véleménye alapján a szakmájukhoz kapcsolódó munkák és kapcsolatok lennének a legcélravezetőbbek, amihez a felsőoktatási intézmények hozzájárulása kellene.

Néhány hallgató szerint érdemes lenne többen foglalkozni a pályázati és ösztöndíj-lehetőségekkel, amelyekkel egyaránt szakmailag és anyagilag is javulna a helyzetük, így talán kevésbé lennének csábítóak a diákmunkák. Az ösztöndíjak mellett a felsőoktatási intézményeknek célszerű lenne megfontolni a munkaerőpiaccal való szoros együttműködést, akár egy szakmai gyakorlat vagy duális képzés indításának lehetőségét. Ha a hallgatók a tanulmányaikhoz illeszkedő munkát végeznek, nemcsak anyagi biztonságban részesülnek, hanem szakmai tapasztalatban is. Továbbá szükség lenne olyan jellegű információkra, amelyek a jövőbeli munkavállalásuk során is hasznosak lehetnek, hogy legyen tiszta és világos képük arról, hogy a szakmájukkal hol és hogyan tudnak elhelyezkedni.

Jelenleg nem lehet egyszerűen megítélni, hogy az egyetem melletti munkavállalás milyen erős rizikófaktor, hiszen többen tudatosan választották az egyetem helyett a munkát. Ez a döntés pedig felvet egy újabb kérdést: Hogyan tudná a felsőoktatási intézmény a javára fordítani ezeket a hallgatóknak az észrevételeit és tapasztalatait?

IRODALOM

- BEERKENS, M., MÄGI, E. & LILL, L. (2011) University Studies as a Side Job. Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, Vol. 61. No. 6. pp. 679–692.
- BOCSI V. (2013) Munkaértékek a felsőoktatásban. In: DARVAI T. (ed.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged, SETUP–Belvedere Meridionale. pp. 67–87.
- BOCSI, V., FÉNYES, H. & MARKOS, V. (2017) Motives of Volunteering and Values of Work Among Higher Education Students. *Citizenship Social and Economics Education*, Vol. 16. No. 2. pp. 117–131.
- DARMODY, M. & SMYTH, E. (2008) Full-time Students? Term-time Employment among Higher Education Students in Ireland. *Journal of Education and Work*, Vol. 21. No. 4. pp. 349–362.
- DERÉNYI A. (2015) Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Új jel-kép*, Vol. 4. Klnsz. 1. pp. 21–34.
- FENYVES V., BÁCSNÉ BABA É., SZABÓNÉ SZŐKE R., KOC SIS I., JUHÁSZ CS., MATÉ E. & PUSZTAI G. (2017) Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, Vol. 5. No. 3. pp. 5–14.
- KOC SIS Zs. (2017) A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*, Vol. 7. No. 1. pp. 81–89.
- KUN A. I. (2013) Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio*, Vol. 12. No. 2. pp. 39–60.
- LUKÁCS F. & SEBŐ T. (2015) Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 78–86.
- MARKOS V. (2014) Egyetemisták a munka világában. In: FÉNYES H. & SZABÓ I. (eds) *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- MASEVIČIŪTĖ, K., ŠAUKECKIENĖ, V. & OZOLINČIŪTĖ, E. (2018) *Combining Studies and Paid Jobs. Thematic review*. UAB “Araneum”, Vilnius (Lithuania). 7–67. ISBN 978-609-468-169-1. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf [Letöltve: 2019. 10. 09.]
- McCOY, S. & SMYTH, E. (2004) *At Work in School*. Dublin, ESRI/Liffey Press.
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/97892264130852>
- PERNA, L. (2012) *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, Stylus Publishers.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- RIGGERT, S. C., BOYLE, M., PETROSKO, M. J., ASH, D. & RUDE-PARKINS, C. (2006) Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, Vol. 76. No. 1. pp. 63–92.
- ROSHCHIN, S. & RUDAKOV, V. (2015) *Russian University Student and the Combination of Study and Work: Is It All about Earning, Learning or Job Market Signaling? Working Papers Series: Education WP BRO 24/EDU/2015*. National Research University Higher School of Economics. https://memo.hse.ru/data/2015/03/18/1092801357/Roshchin,%20Rudakov_Russian%20university%20students.pdf [Letöltve: 2019. 10. 09.]

SANCHEZ-GELABERT, A., FIGUEROA, M. & ELIAS, M. (2017) Working Whilst Studying in Higher Education. The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*, Vol. 52. No. 2. pp. 232–245.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

REZILIENCIA ÉS ÉRZELMI INTELLIGENCIA

DOBOKAI RÓBERT LÁSZLÓNÉ SIMON DÓRA

Dávodi Forrás Általános Iskola Csátaljai Tagintézménye

A gyermekvédelmi szakellátásban felnövő, illetve abban a rendszerben élő gyermekek és fiatalok felnőtté válásuk során a társadalom alsó rétegét szélesítik. A társadalmi kirekesztettség, a minőségi kapcsolatok, a gazdasági, kulturális, szociális tőke hiánya miatt bizonytalan a társadalmi integrációjuk is. Az iskolában megszerzett tudás a felemelkedés záloga lehet. A kutatás azokat a problémákat vizsgálja, amelyekkel a Bács-Kiskun megyei pedagógusoknak meg kell küzdeniük a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott pedagógiai munka során. Az eredmények Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók iskolai esélyteremtésében és eredményességében tematizálható problémák vannak.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, iskolázottság, reziliencia, érzelmi intelligencia

Growing up in this prevention and becoming adults these children and young people might be stuck into the lower part of society. Their social integration is also doubtful because of the lack of the social discrimination, the valuable relation, the financial, cultural and social capital. The knowledge getting at school might be the key of their upwards. I look at the problems teachers are struggling with in Bács-Kiskun County during their pedagogical work with the students living in child protection. In Bács-Kiskun County, there are issues that can be themed in the school setting and school success of pupils in child protection.

Keywords: child protection, education, resilience, emotional intelligence

Reziliencia és érzelmi intelligencia

A reziliencia köznyelvre lefordítva megbirkózási képességet jelent. A különösen reziliens személyiségek a helyzet aluldeterminált voltát pillanatok alatt felismerik, újraértelmezik a lehetőségeket, így váratlan megoldásokat is képesek alkalmazni. A személyiség megbirkózó képessége azonban nem kizárólag az egyénből

Levelező szerző: Dobokai Róbert László Simon Dóra, Dávodi Forrás Általános Iskola Csátaljai Tagintézménye, 6523 Csátalja, Kossuth u. 56. E-mail: simondora5@freemail.hu

fakad, nem kimondottan biológiai és pszichológiai adottságok eredménye, hanem környezeti feltételek is alakítják (Békés 2002).

Pszichológiai értelemben a reziliencia egyéni képesség, mely által az egyén sikeresen adaptál túlélési módszereket, melyek segítségével megbirkózik a traumákkal, stresszel. Ennek kutatásához elsősorban paradigmaváltásra volt szükség, arra, hogy a kutatók a trauma utáni fejlődési sikerekre, pozitív eredményekre fókuszáljanak, és ne a hiányokra, zavarokra. Vizsgálatok szerint a reziliens személyek három tényezőcsoport pozitívumát birtokolják 1) a kapcsolati jellemzők, 2) az egyéni különbségek, valamint 3) a közösségi kontextus (Szokoloszy–V. Komlósi 2015).

Ha a fenti kutatási eredményeket a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekekre vonatkoztatjuk, láthatjuk, hogy ők fokozott veszélynek vannak kitéve a reziliencia területén is. Mire a gyermekvédelmi szakellátásba bekerülnek, több, egyes esetekben súlyos traumát is átéltek. Amennyiben vér szerinti családjuk a deprivált társadalmi osztályhoz tartozik, szocializációjuk során nem láttak pozitív példát szüleik esetében sem reziliens személyiségre. A nem példaértékű, destruktív szülői minta, a családi kapcsolat szintén negatívan befolyásolja megbirkózó képességüket. Ha az iskola – amely a személyiség kibontakozásának élettere lehetne – nem tesz meg mindent a gyermekvédelemben élők esélyeinek növelése érdekében, akkor a gyermek rezilienssé válásának, a problémákkal, stresszel, traumákkal való megbirkózásának nehézségei tovább determinálhatják helyzetét. Amennyiben a rezilienciát képességnek fogjuk fel, mint a szociális kompetenciát is, akkor az fejleszthető és fejlesztendő is (Homoki 2014).

Homoki (2014) korábbi kutatások alapján összegyűjtötte azokat a belső és külső forrásokat, tényezőket, amelyek a gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozták. Ezek a következők: pozitív kapcsolat kompetens felnőttekkel, autonómia, megnyerő képességek, hit, valós kapcsolatok tanárokkal, kortársakkal, társas, közösségi élmények, intelligencia, problémamegoldó képesség, családi kapcsolatok, szülőkkel való kapcsolat. A források közé tartozik még a védelem, hit a gyermekben, önállóságra, helyes cselekedetre tanítás. Fontos az érzelmi öntudatosság, az érzelmek kifejezése, a problémaorientáció, az empátikus védőháló, a tettekkészség és az önfogadás. Az életcélok, hatékonyság, koherenciaélmény, pszichés jóllét, énhatékonyság, szülői elfogadás, támogatás, kognitív kontroll szintén e tényezők közé sorolhatóak (Homoki 2014).

Lényeges kérdéskör az egyén motivációja, akaratereje, vérmérséklete, morális elkötelezettsége, kitartása, szociális érzéke, tűrőképessége, hiszen nem elég csak a teljesítményt nézni, a megismerés folyamatában értelem és érzelem szétválaszthatatlan (Hegyiné 2001). A gyermekvédelmi szakellátásba bekerült gyermekek számos pszichés problémával, negatív érzelmekkel küzdenek, s ezek az érzelmi állapotok tartósan fennállnak. A frusztrált, szorongó, traumát átélt, kevésbé reziliens gyermek esetleg új iskolába, új családba kerülve még nagyobb stressznek van kitéve. Ennek feloldásában segít az érzelmi intelligencia fejlesztése, az érzelmi nevelés. Az érzelmi intelligencia Goleman (1995) definiálásában az emberi kompetenciákat tartalmazza. Ezek magukban foglalják a személyes kompetenciákat (érzelmek felismerése, önismeret, érzelmek kezelése, önszabályozás, motiváció), a szociális kompetenciákat, valamint mások érzelmeinek felismerését (kapcsolatirányító képesség, empátia). Mindezen képességek birtokában az egyén jobb teljesítményt nyújt (Goleman 1995).

A rezilienssé válásnak egyik megkerülhetetlen alapfeltétele az inkluzív környezeti szemléletmód. Varga (2015) elválaszthatatlan egységként kezeli a rezilienciát és az

inkluzív környezetet: „... az egyén sikeres megküzdési képessége, »lelki rugalmassága« (reziliencia) és a közösség kölcsönös befogadása során megvalósuló cselekvései (inklúzió) egymásra ható, elválaszthatatlan egységet alkotnak – az iskola világában különösen.” (Varga 2015: 201.)

A kutatás céljai, módszertana

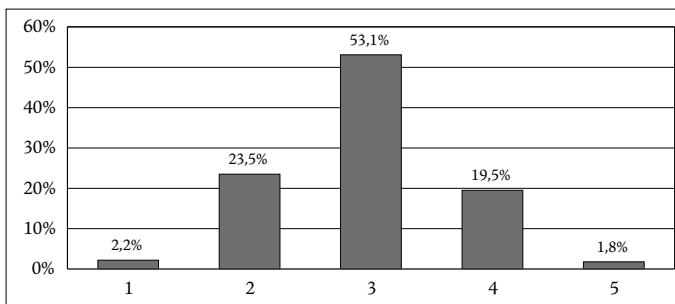
A reziliencia és az érzelmi intelligencia az ezredforduló új kutatási területe. A gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekek továbblépésének vonatkozásában nagyon lényeges, hogy a személyiség mennyire reziliens, illetve érzelmileg mennyire intelligens. Fontos, hogy a nevelő család, a gyermekotthon és a gyermekkel foglalkozó pedagógusok ezt feltérképezzék, fejlesszék, valamint befogadó környezetet generáljanak.

Kutatásom egyrészt azt vizsgálta, hogy a Bács-Kiskun megyében gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókat tanító pedagógusok milyen problémákkal szembesülnek e tanulók oktatása-nevelése során, másrészt pedig azt, hogy milyen tényezők segíthetik ezen tanulók iskolai eredményességét és továbbtanulási esélyeit. Jelen tanulmány kutatásom egy kisebb szegmensét dolgozza fel, így a kutatás keretében 226 pedagógus részvételével végzett online kérdőíves adatfelvétel eredményeit három kérdéskör mentén mutatja be: 1) a pedagógusok gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolás tanulók rezilienciájával kapcsolatos tapasztalatai; 2) a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók jó tanulmányi eredményének elérését segítő tényezők; és 3) a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók jó tanulmányi eredményének elérését gátló tényezők.

A kutatás eredményei

A gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolás tanulók rezilienciájával kapcsolatos pedagógusvélemények

Kérdőíves kutatásom egyik kérdésköre arra vonatkozott, hogy a választ adó pedagógusok szerint mekkora megbirkózó képességgel rendelkeznek az általuk tanított gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók. A választ adó 226 fő ötfokozatú skálán jelölte be véleményét, ahol az 1-es jelentette a tanulók legkevésbé reziliens, míg az 5-ös a leginkább reziliens létét. A választ adó pedagógusok véleménye normális eloszlást követ:



1. ábra: A pedagógusok véleménye a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók reziliens jellemzőjéről ötfokozatú skálán ($n = 226$, %)

a két szélső értéket 2-2%-uk, a 2-es és a 4-es értéket 24, illetve 20%-uk jelölte meg, míg legnagyobb részük (53,1%) közepes mértékben tartja az általános iskolai nevelt tanulóit reziliensnek. Összességében tehát a pedagógusok háromnegyede szerint a tanulók legalább közepes szinten meg tudnak birkózni az átélt traumákkal, azonban a tanulók negyedének rezilienciáját csak elégségesnek értékelik. Utóbbi tanulócsoport fejlesztése, segítése kiemelten fontos feladat (1. ábra). A reflektáló pedagógusok 85,4%-a jelezte, hogy alaposan ismeri tanulóit, így megalapozottnak tekinthető ezen véleményük.

A jó tanulmányi eredmények elérését segítő tényezők

A kérdőív arra is rákérdezett, hogy a pedagógusok szerint mi segíti a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat abban, hogy jó tanulmányi eredményt érjenek el? A kérdőívben megadott 11 válaszlehetőséget ötfokozatú skálán értékelhették a válaszadók, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem segíti az adott tényező, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon segíti. A megkérdezett gyakorló pedagógusok véleménye szerint a nevelő család, gyermekotthon, mentor, az akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség, a társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény, valamint a morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása azok a tényezők, amelyek nagyon erősen befolyásolják pozitív irányban a gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményét (1. táblázat).

1. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók jó tanulmányi eredményének elérését segítő tényezők ($n = 226$)

| Segítő tényezők | Az 1–5-ig tartó skálán 5-ös jelölést adó pedagógusok aránya (%) |
|---|---|
| Nevelő család, gyermekotthon, mentor | 50,4 |
| Tanulási motiváció | 47,8 |
| Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény | 45,1 |
| Akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség | 45,1 |
| Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása | 39,8 |
| Érzelmi intelligencia | 39,4 |
| Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség | 36,7 |
| Megbirkózó képesség | 31,9 |
| Intelligencia | 31,9 |
| Autonómia, önállóság, öntudat, önfogadás, megnyerő készség | 16,4 |
| Egyéb | 16,7 |

Nevelő család, gyermekotthon, mentor

A válaszoló pedagógusok többségének, 50,4%-ának az a véleménye, hogy a nevelő környezet nagyon erősen segíti az iskolai tanulmányi előmenetelt. További háromtizedük (30,1%) véli úgy, hogy a nevelő család, gyermekotthon, mentor erős hatással van, vagyis ennyien jelöltek 4-est az ötfokozatú skálán. Varga (2012) szerint nincs meghatározó

különbség a gyermekotthonban, illetve a nevelőszülőknél élő tanulók iskolai eredményességében. Bár a nevelőszülői hálózat szélesebb körű kiépítése a családpótlás helyzetét hatékonyabban megoldja, a nevelőszülők aluliskolázottsága miatt e tanulók tanulmányi eredménye nem számottevően magasabb. Pozitívum lenne, ha erősítenék a nevelőszülőknél a jó tanulmányi előmenetel fontosságát, valamint a végzettség életminőségre gyakorolt hatását.

Tanulási motiváció

A szakirodalom szerint a tanulmányi eredményre hatással van a tanulási motiváció, mivel tágabb értelemben az egész személyiséget meghatározza annak motivációs rendszere. A motiváció és az iskolai eredmények kölcsönösen hatnak egymásra. A sikerélmény, a tudás érzése megerősíti a motivációt, s természetesen nem elhanyagolható a szülői ösztönzés, mint befolyásoló szerepe sem (Józsa 2002). A válaszadók 47,8%-a szerint a tanulási motiváció nagyon erős, további 34,1%-uk szerint erős faktorként van jelen a tanulmányi előmenetel viszonylatában. Ennek fejlesztése tehát az iskola fokozott feladata.

Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény

A megkérdezett pedagógusok több mint nyolctizede szerint a pozitív társas kapcsolatok nagyon segítik (45,1%), illetve segítik (37,2%) a jó tanulmányi eredmények elérését, további 15,5%-uk véli úgy, hogy ha közepes mértékben is, de pozitív hatásuk lehet. Az átélt sokk, sérülés következményeként esetleg alacsony énképpel rendelkező, bizalmatlanságban nevelt gyermekek tanulmányi eredményére a pozitív társas kapcsolatok, valamint e társakkal átélt közösségi élmények jó hatással lehetnek. A társas, baráti kapcsolatok a bizalomépítésben játszanak fontos szerepet, a közös élmények pedig a trauma feldolgozásában. A serdülőkorban ez fokozottan fontossá válik.

Akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség

A válaszadók nyolctizede véli úgy, hogy a jó tanulmányi eredmény elérését nagyon segíti (45,1%), illetve segíti (35,4%) az akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség. Igen alacsony (5,3%) azok aránya, akik szerint ez nagyon keveset vagy egyáltalán nem tesz érdemben hozzá a jó tanulmányi eredmény eléréséhez.

Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása

Ötös skálán a pedagógusok majd négytizede (39,8%) nagyon erős, közel egyharmada (32,7%) erős tényezőként tekint a hit és a helyes cselekedet kialakításának fontosságára. Csúpn 4,9%-uk véli ezek szerepét elégségesnek, és a mintában nincs olyan pedagógus, aki szerint ezek semmilyen szerepet nem játszanak a jó tanulmányi előmenetelben. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók a családból való kiemelésig általában alacsony szociokulturális környezetben éltek, destruktív szülői mintát követtek, így esetükben jellemző a negatív személyiségfejlődés. Ennek oldásában sokat segít a morális elkötelezettség, a helyes cselekedet és a hit kialakítása. A gyermekvédelmi szektor is szorgalmazza e tanulók lelki gondozását, pasztorációját.

Érzelmi intelligencia

A válaszadó pedagógusok csaknem nyolctizede (78,8%) vélte úgy, hogy az érzelmi intelligencia nagyon fontos (39,4%) vagy fontos (39,4%) tényező a jó tanulmányi eredmény elérésében, további 15,9%-uk szerint közepes mértékben befolyásolhatja azt. Az érzelmi intelligencia tanulmányi eredményeket fejlesztő hatásának pedagógusok általi felismerése fontos mérföldkönek tekinthető az egyénre szabott pedagógiai munka kialakításához.

Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség

A magatartási problémák kialakulását a stressztűrés elégtelensége, valamint a problémamegoldó képesség fejletlensége is elősegíti, melyek a tanulmányi eredményre is hatással lehetnek. A mintában szereplő pedagógusok több mint háromnegyede (77,9%) szerint nagyon segíti (36,7%), illetve segíti (41,2%) a stresszkezelés, a traumák feldolgozásának és a problémák megoldásának képessége. A pedagógusválaszok tehát megerősítik a szakirodalomban feltártakat, mely szerint a stressztűrés, a problémamegoldó képesség, a trauma feldolgozásának magas szintje jó irányba befolyásolja a tanulmányi előmenetelt.

Megbirkózó képesség

A megkérdezett pedagógusok zöme úgy vélte, közepes szinten van az általuk tanított gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók rezilienciaképessége (lásd az 1. ábrát). Kérdésként merül fel, hogy a pedagógusok milyen összefüggést vélnek felfedezni a jó tanulmányi eredmény és a reziliens lét között. Közel harmaduk (31,9%) véli úgy, hogy a reziliens lét és a jó tanulmányi előmenetel nagyon erős kölcsönhatásban van, s csaknem negyedük (38,5%) szerint erős ez az összefüggés. Ez fontos felismerés a pedagógusok részéről, hiszen a fejlesztést ennek tudatában kell felépíteni.

Intelligencia

Az intelligencia feltételez egyfajta tudást, amely gyorsabb problémamegoldást eredményezhet. Az intelligenciát – mint a jó tanulmányi eredményt elősegítő tényezőt – a megkérdezett pedagógusok 31,9%-a nagyon erős, 39,4 %-a erős faktorként jelölte meg. Valamennyi megkérdezett pedagógus egyetértett abban, hogy az intelligencia szintje és a jó iskolai előmenetel között létezik összefüggés, azaz senki sem jelölte azt, hogy az intelligencia nem segíti a jó tanulmányi eredmény elérését.

Autonómia, önállóság, öntudat, önfogadás, megnyerő készség

A válaszoló pedagógusok csupán 16,4%-a gondolta azt, hogy az autonómia, önfogadás, megnyerő készség nagyon erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményre. A válaszadók csaknem háromnegyede (72,6%) ötös skálán jónak vagy közepesnek ítélte meg az autonómia kérdéskörének tanulmányi eredményre gyakorolt hatását. Öntudatukra, önmagukról való gondolkodásukra, énképükre a családból való kiemelésig jelen lévő rossz szociokulturális háttér, a traumák, a destruktív szülői minta, a gyakori magatartási és tanulási zavarok negatív hatással vannak. Ez a felnőttkori boldogulásukra is hatással

van. Az önmagukról való tudás, az autonómia fejlesztése minden tanuló, de különösen a sérült, traumatizált tanulók esetében különösen fontos.

Egyéb

Az egyéb kategória azért került be az opciók közé, hogy a pedagógusoknak legyen lehetőségük egyéni véleményük, tapasztalatuk kifejtésére, jó gyakorlatok felkutatására, továbbá a szakirodalmi feltárás során esetleg tapasztalt hiányosságok pótlása is megtörténjen. A pedagógusok itt emelték ki a pozitív megerősítést, megbecsülést, sikerélményt, jó pedagógus-diák kapcsolatot, valamint a velük foglalkozó szakemberek hatékony, célirányos szakmai együttműködését.

A jó tanulmányi eredmények elérését gátló tényezők

A továbbiakban arra fókuszálók, hogy a pedagógusok szerint mi gátolja a gyermekvédelmi szakellátásba vett gyenge tanulmányi eredményeket elérő tanulókat abban, hogy jobb tanulmányi eredményeket érjenek el. A kérdőívben megadott 9 válaszlehetőséget ötfokozatú skálán értékelhették a válaszadók, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem gátolja az adott tényező, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon gátolja. A mintába került pedagógusok véleménye szerint az alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta, az iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar, valamint a deviancia azok a tényezők, amelyek nagyon erősen gátolják a gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulókat abban, hogy jobb tanulmányi eredményeket érthessenek el (2. táblázat).

2. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók jó tanulmányi eredményének elérését gátló tényezők ($n = 226$)

| Gátló tényezők | Az 1–5-ig tartó skálán 5-ös jelölést adó pedagógusok aránya (%) |
|--|---|
| Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta | 53,5 |
| Iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar | 47,3 |
| Deviancia | 46,9 |
| Problémás tanár-diák viszony | 38,9 |
| Szegénység, rossz szociokulturális háttér | 34,5 |
| Kirekesztettség, elidegenedés | 32,3 |
| Nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra | 32,3 |
| Szegényérzet az átélt trauma miatt | 16,4 |
| Egyéb | 7,5 |

Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta

A válaszadó pedagógusok túlnyomó többsége (79,6%) véli úgy, hogy nagyon jelentős (53,5%), illetve jelentős (26,1%) mértékben determinálja a tanulók iskolai előmenetelét a szülők alacsony iskolázottsága. Vizsgálatok szerint a nevelőszülők alacsonyan iskolázot-

tak (Varga 2012) – mindössze általános iskolai végzettség szükséges a nevelőszülői státusz megszerzéséhez –, továbbá a gyermekotthonokban élő tanulókra az otthoni tanulás tekintetében is kevesebb idő és energia jut. Erre megoldás lehetne a tanulók motivációs térképének elkészítése, és ennek a tanulmányokba történő bevonása, valamint a nevelőszülők nagyobb mértékű elkötelezettsége nevelt gyermekeik tanulmányi előmenetele iránt.

Iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar

A szakirodalom rávilágított arra, hogy gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók veszélyeztető, rendezetlen családi körülmények között éltek a családból való kiemelésig (Krámer–Sztotyori 2005). Mivel e családokat a társadalmi normáktól, értékektől eltérő életmód jellemzi, így az ezekben a családokban élő gyerekek is ezt a példát, normát, mintát követik, mely az iskolákban alapvető nehézséget okoz az oktatás-nevelés során. A válaszadók 47,3%-a jelezte, hogy a beilleszkedési nehézség, magatartászavar nagyon erősen, további 29,6%-a pedig azt, hogy erősen gátolja a jó tanulmányi eredmények elérését. Vagyis a pedagógusok többsége úgy véli, hogy ez a probléma erősen meghatározó.

Deviancia

Deviancia alatt a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók azon magatartását értjük, mely során a társadalom által kívánatosnak tartott normákat, szabályokat megszegik (Homoki 2014). Arról, hogy ez az általános értékektől, normáktól eltérő deviáns viselkedés mennyiben okozhatja a gyenge tanulmányi eredményt, a megkérdezett pedagógusok többsége (78,3%) úgy vélekedik, hogy nagyon erősen (46,9%), illetve erős mértékben (31,4%). Tehát a tanulási kudarc véleményük szerint nagy valószínűséggel magatartási probléma következménye is.

Problémás tanár-diák viszony

A megkérdezett pedagógusok csaknem négytizede (38,9%) szerint nagyon erősen, további negyedük (24,8%) szerint pedig erősen gátolhatja a jó tanulmányi eredmény elérését a problémás tanár-diák viszony. Némivel több mint negyedük (26,1%) közepes szinten tekint gátló tényezőként a diákok és a tanárok közötti negatív viszonyra. Vagyis a megkérdezettek egytizede (10,2%) azon a véleményen van, hogy a problémás tanár-diák viszony nem vagy csak nagyon elhanyagolható mértékben van hatással a tanulmányi előmenetelre. Ez már csak azért is magas arálynak tekinthető, mivel egy jó pedagógust alapvetően jellemez a tanítványai felé tanúsított együttműködő, partneri viszony, mely feltételezi e kapcsolat problémamentességét.

Szegénység, rossz szociokulturális háttér

A gyermeket kiemelik a vér szerinti családból, ha a gyermekvédelmi szakember veszélyeztetve érzi az egészséges személyiségfejlődést. A kiemelés időpontjától mérséklődhetnek a szegénység és a rossz szociokulturális háttér okozta hátrányok, azonban e tekintetben is fontos tényező, hogy mikor, milyen életkorban történt a kiemelés. Amennyiben a gyer-

mek több évet, évtizedet töltött e körülmények között, akkor ezek az évek a tanulmányi eredményére, iskolai előmenetelére is erős hatást gyakorolhatnak. A válaszadó pedagógusok csaknem kétharmada szerint a vér szerinti családban megélt rossz szociokulturális háttér és a szegénység nagyon erősen (34,5%) vagy erősen gátolja (30,1%) a jó tanulmányi eredmények elérését. Ugyanakkor alapvető kérdés, hogy ezen faktor kiemeléssel történő megszüntetése realizálódik-e a tanulmányi eredményekben, és ha igen, akkor milyen gyorsan.

Kirekeszttség, elidegenedés

A befogadó iskola hosszú távon bent tudja tartani tanulóit az oktatási rendszerben, s ez feltétlen jó hatással bír az egyén társadalmi beilleszkedésére, későbbi életminőségének javítására. A gyermekvédelmi szakellátott tanulók összetett – például magatartási, pszichés, tanulmányi – problémákkal küzdenek, melyek kirekesztő, követelő-büntető szemléletmóddal nem orvosolhatóak. A megkérdezett pedagógusok héttizedének tapasztalatai szerint a kirekesztettségnek, elidegenedésnek nagyon erős (32,3%), illetve erős (37,2%) negatív hatása van a tanulmányi eredményre. Ezen probléma megoldása az inkluzív szemlélet valós kialakítása, gyakorlati alkalmazása lehetne.

Nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra

A mintában szereplő pedagógusok legnagyobb része 21 évnél régebben szerezte pedagógusdiplomáját, és a válaszadók több mint fele újabb pedagógus diplomával is rendelkezik. A megkérdezettek több mint hattizede nagyon erős (32,3%), illetve erős (28,8%) befolyásoló tényezőként tartja számon a megfelelő pedagógia-módszertani eszköztár meglétét. Vagyis a gyermekvédelmi szakellátott tanulók tanulmányi eredményének növelése érdekében végzett munka során egyértelműen gátló tényezőként tüntetik fel a megfelelő eszköztár hiányát. A professzionális pedagógust jellemzi az állandó tanuló-tanító lét, melynek során módszertani kultúrájukat fejleszteni tudják. Ezért is szembetűnő, hogy a válaszadó pedagógusok több mint tizede (13,2%) tartja úgy, hogy nem, vagy csak alig befolyásolja a nem megfelelő módszertani kultúra a tanulmányi eredményt.

Szégyenérzet az átélt trauma miatt

A reflektáló pedagógusok legnagyobb része (34,1%) úgy véli, közepes erősségű az átélt trauma miatti szégyenérzet hatása a tanulmányi eredményre. A trauma miatti szégyenérzetet nagyon erős gátló tényezőnek a megkérdezettek 16,4%-a, erősnek pedig 29,2%-a tartja. Vagyis e tekintetben a leginkább megosztott a pedagógusok véleménye, ami nem véletlen, hiszen ezen eredmény értelmezésénél nem hagyható figyelmen kívül a vér szerinti családból történő kiemelés időpontja és a gyermek életkora sem.

Egyéb

A válaszadó pedagógusok egyéb gátló tényezőként jelölték meg az elutasítottsgot, a bizalomhiányt, az érzéketlenséget és az érzelmi kötődés hiányát. Jelezték továbbá, hogy e tanulók bármit megtehetnek, mert a nevelőik tehetetlenek. Megjelent a szenvedély-

betegség problémája is, mely gátolhatja az általános iskolai nevelt tanulót a jó tanulmányi eredmény elérésében.

Konklúzió

A megkérdezett pedagógusok háromnegyede szerint a tanulók legalább közepes szinten reziliensek, azonban negyedük legfeljebb elégségesnek értékeli a tanulók megbirkózási képességét. A válaszadó pedagógusok jelzései szerint a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók iskolai eredményeit a nevelőcsalád, a gyermekotthon, a tanulók tanulási motivációja, akarata, kitartása, tettekézsége, türeklépessége, valamint a pozitív társas kapcsolataik, a közösségi élmények befolyásolják a leginkább. A megbirkózó képesség, az intelligencia, az autonómia, önállóság, öntudat, önellfogadás és a megnyerő készség kapta a legkevesebb megjelölést, vagyis a mintában szereplő pedagógusok szerint ezekre van a legkevesbé szükség a tanulmányi eredmények javítása érdekében. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy a gyermekvédelmi szakellátott tanulók érzelmileg sérültek. A szakirodalom szerint az érzelmileg sérült gyerekek kiemelten fejlesztendő területei közé tartozik az intelligencia, az érzelmi intelligencia – melynek része az önellfogadás, öntudat – és a reziliencia képessége is (Homoki 2014). Ezen eredmények is alátámasztják a gyermekvédelmi ismereteket átadó továbbképzések szükségességét.

A válaszadó pedagógusok legnagyobb része úgy véli, hogy a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók tanulmányi előmenetelét gátló tényezők közül a legnagyobb szerepet az alacsony iskolázottsággal rendelkező, destruktív mintát nyújtó szülői háttér, az iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar és a deviancia játssza. A reflektáló gyakorló pedagógusok szerint legkevesbé gátolja e tanulók iskolai előmenetelét a tanulási probléma, kirekesztettség, a nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra és az átélt trauma miatti szégyenérzet. A lemaradás, a tanulási probléma, a szégyenérzet alapvető jellemzői e tanítványoknak. Jelzésértékűnek tartom, hogy a megkérdezett pedagógusok ennek nem tulajdonítottak nagyobb jelentőséget, amely azt is jelentheti, hogy nincsenek mélységében tisztában a gyermekvédelmi szakellátott tanulók valódi problémáival, és ez gátolja a valódi beavatkozás tervezését, a pedagógus mint aktor szerepének felvállalását.

IRODALOM

- BÉKÉS V. (2002) A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: FORRAI G. & MARGITAY T. (eds) „Tudomány és történet”: *Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*. Budapest, Typotex. pp. 215–228.
- GOLEMAN, D. (1995) *Az érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- HEGYINÉ FERCH G. (2001) Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 51. No. 7–8. pp. 8–19.
- HOMOKI A. (2014) A gyermekvédelmi szempontú rezilienciautatót megalapozó nemzetközi és hazai elméletek. In: RÁCZ A. (ed.) *Jó szülő-e az állam? A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése*. Gyermek- és Ifjúságvédelmi tanulmányok. Budapest, Rubeus Egyesület.
- JÓZSA K. (2002) Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 1. pp. 79–104.

- KRÁMER V. & SZOTYORI N. V. (2005) Intézményben élő gyerekek: megelőzés és alternatív gondoskodás. *Család, Gyermek, Ifjúság*, Vol. 14. No. 5. pp. 8–12.
- SZOKOLSZKY Á. & V. KOMLÓSI A. (2015) A reziliencia jelenség általános ismérvei és fókuszba kerülése különböző tudományterületeken. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 15. No. 1. pp. 11–26.
- VARGA A. (2012) *Gyermekvédelem és iskola*. Pécs, PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE-BTK.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

VILLANÓFÉNYBEN AZ ÁRNYÉKOKTATÁS

LEHOTKA ILDIKÓ

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskola

YOUNG CHUN KIM & JUNG-HOON JUNG: *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. (Curriculum Studies Worldwide series.) Cham, 2019. Palgrave Macmillan. xi + 212 p. ISBN 978-3-030-03982-0 (eBook)

Mióta szervezett formában történik az oktatás, azóta van igény arra is, hogy a színvonalát emeljék. Ennek egyik lehetséges módja a tanórákon kívüli képzés, az árnyékoktatás. Az árnyékoktatásról olykor még szépirodalmi művekben is szó esik, például Charlotte Brontë *Jane Eyre* című könyvében, vagy magyar példaként említhetjük Móricz Zsigmond *Légy jó mindhaláligjárt*, ahol Nyilas Misi korrepetálja latinból és matematikából Doroghy Sanyikát, havi két pengőért.

Az árnyékoktatás mára a formális tanulást kiegészítő, azt segítő ágazattá vált, világszerte terjed, egyre nagyobb az igény iránta. A kötelező, szervezett oktatás mellett valószínűleg mindig lesz kereslet különórákra – fizetett formában vagy ingyenesen, iskolák által szervezett szakkörök formájában. Az 1990-es évektől a kiegészítő magánoktatás (pl. *cram school* néven) már közoktatási dokumentumokban is megjelenik.

Az árnyékoktatás 1999 óta általánosan használatos kifejezés: nemcsak oktatás, hanem egyéb, oktatási célt szolgáló tevékenységek is idesorolandók. Az árnyékoktatást igénybe vevő tanulók segítséget

kapnak már megoldott vagy még nem megoldott feladatokhoz, előadásokat követhetnek CD-lemezzel vagy az interneten keresztül, útmutatókat vagy megjegyzéseket kapnak papír alapon vagy online.

Magyarországon az árnyékoktatás jelenthet extrakurrikuláris tevékenységeket, illetve iskolai kereteken túlmutató foglalkozásokat. Az iskolai órarend nem foglalja magában a szakköröket, a felzárkóztató foglalkozásokat, a nem ének-zene tagozatos iskolák énekkari foglalkozásait, a rajz- és más tárgyakból tartott pluszórákat és egyéb ingyenes tanulási alkalmakat. A tantervi órákon kívül a tanulók részt vehetnek fizetős foglalkozásokon is az iskolákban, például sportfoglalkozásokon, néptáncoktatáson, középiskolai felvételire vagy érettségi vizsgára történő előkészítőn. Olyan pluszórák is elérhetők számukra, amelyeket nem a saját iskolájukban tartanak, például a már említett néptáncoktatás vagy a középiskolai felvételi előkészítő.

A tanulók olyan órákat is látogathatnak, amelyeket nem az iskola szervez, hanem magántanárok vagy magánoktatásra szakosodott cégek kínálnak. Magántaná-

hoz leggyakrabban matematikakorreptálás és nyelvtanulás céljából fordulnak a szülők, az árnyékoktatásra szakosodott cégek a nyelvtanításra összpontosítanak, illetve egyfajta globális (felzárkóztató) képzést nyújtanak. Idetartoznak a sportolási lehetőséget kínáló klubok, a balettórákat szervező cégek, az állami és magánfenntartású zeneiskolák is.

A dél-koreai szerzők, Young Chun Kim és Jung-Hoon Jung kötete kilenc fejezetben mutatja be az árnyékoktatás fontosságát, annak lehetséges színtereit – kitérve még arra is, hogy az iskolai oktatáson túlmutató „globális tanulási láz” vajon az árnyékoktatáshoz sorolható-e. A szerzők fogalomtiszttárással vezetnek be tanulmánykötetüket, a tanterv jelentését vizsgálják számos szemszögből. Az oktatási folyamat alapjául szolgáló tanterv fogalma sokat változott azóta, hogy a gyermekek szervezett oktatásban részesülnek. Ahogy a tanterv gazdagodott az évszázadok folyamán, úgy változott, pontosodott a jelentése is. A tanterv fogalmának korszerű leírása már tartalmazza többek között a társadalmi-politikai változást, fejlődést, a genderelmélet koncepcióját, történelmi, kulturális elemeket, vagy az adott ország vallási környezetét. A 21. századi definíciók nagy része a játékos tanulás szükségességét is jelzi.

A tanterv magában hordozza a rejtett tantervet (implicit tanterv vagy hidden curriculum) is, amely a nem tantárgyi formában átadott ismeret, mégis fontos tényező a tanítás folyamatában (például a viselkedés, kulturális szokások). A szakirodalomban új fogalomként megjelent az *árnyékantmenet*, amely a tanulók iskolán kívüli tanulásának folyamatára fókuszál.

A szerzők fontosnak tartják megjegyezni, hogy az árnyékoktatás révén a tanulók nemcsak ismereteiket gyarapíthatják, de tanulási kultúrájukat is fejleszt-

hetik. Emiatt a tantervi kutatás sem korlátozódhat magukra a tantervekre, vizsgálni kell a kiegészítő oktatási jelenségeket, az árnyékoktatás hatásait, lehetőségeit is. Sőt, a „kiegészítő” jelző ma már valószínűleg idejétmúlt, hiszen az árnyékoktatás a globális képzés egyik fontos formája.

Az árnyékoktatás jellemzőit is többféle szempontból vizsgálják a szerzők. Tömören és összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az árnyékoktatáshoz sorolják azokat a tevékenységeket, amelyek révén a tanulók az iskolai tanórákon tanultakat elmélyíthetik, illetve azt a segítséget, amelyet magántanárok, árnyékoktatásra szakosodott intézmények ehhez nyújtanak. Az árnyékoktatás részletes meghatározását és több szempontú elemző vizsgálatát a kötet hetedik fejezete ismerteti.

Az árnyékoktatás a kelet-ázsiai országokban (Dél-Koreában, Japánban, Hongkongban, Tajvanon, Szingapúrban) a legelterjedtebb. Hozzájuk képest például jóval kevésbé nő az árnyékoktatásban részt vevők aránya az Amerikai Egyesült Államokban. Kiemelt jelentőségű az árnyékoktatás Dél-Koreában (a tanulók körülbelül 70%-át érinti). Dél-Koreában *hakwon* az elnevezése azoknak az intézményeknek, amelyekben az állami oktatás mellett tanulhatnak a gyermekek. Ezeknek nyolc típusa van, amelyekben különböző tantárgyak tanulását fejlesztik, vagy általános segítséget nyújtanak a következőkben: matematika, íráskészség, átfogó képzés, speciális oktatás középiskolásoknak, tehetségoktatás, internetalapú képzés, sőt, a bentlakásos iskolák is a kínálatához tartoznak.

Japánban az árnyékoktatás neve *juku* (felvételre és vizsgákra készíti fel a tanulókat), Tajvanon *buxiban* (itt különféle tantárgyak oktatása folyik) vagy *anchinban* (ez a magyar napközinek megfelelő feladatok lát el), Indonéziában *abimbel* vagy *bimbingan*, Kínában pedig *sishu*.

Az árnyékoktatás természetesen Európában és Afrikában is jelen van, de előbbivel a könyv csak keveset foglalkozik, utóbbi pedig mindössze egy-egy alfejezet néhány mondatában szerepel. Európában egyébként az árnyékoktatás gyakoribb a déli, közép- és kelet-európai országokban (beleértve Görögországot, Lengyelországot, Lettországot és Spanyolországot), a legkevésbé elterjedt a nyugati és észak-európai régióban – különösen Dániában, Svédországban és Finnországban. Nagy-Britanniában a Londonban tanulóknak jutnak nagyobb eséllyel árnyékképzéshez, mivel itt találhatóak a leggazdagabb választókerületek, ahol a szülők meg tudják fizetni a magas díjat, emellett és emiatt sok a magántanulást segítő ügynökség, és nem utolsósorban magas a független iskolák száma.

A szerzők könyvükben arra is kérésik a választ, hogy miért a kelet-ázsiai országok, illetve a más országokban élő kelet-ázsiaiak teljesítettek a legjobban az utóbbi három PISA-teszten. Szerintük ez többek közt a konfucianus hagyománnyal magyarázható, valamint azzal, hogy egyes szülők (az USA kínai közösségeiben a „tigris anyák”, Dél-Koreában a „gangnam anyák”) szinte erőn felül mindent megtesznek azért, hogy gyermekük számára a legjobb oktatást, iskolát, tanárt biztosítsák. A tanulók egy héten többször is kapnak képzést az iskolai órák után, nem egy esetben késő estig vannak a foglalkozások.

A szerzők az árnyékoktatást színterei alapján négy kategóriára osztották. Az első és leggyakoribb a magántanár (privat tutor) intézménye. A magántanárok általában a diák otthonában tartják meg a foglalkozást, esetenként két-három tanulóval is foglalkoznak. A díjazásuk képzettségüktől és az oktatott tanuló iskolai szintjétől függ. Az Amerikai Egyesült Államokban a tehetősebb családok nemritkán „házitanítót” fogadnak gyermekeik

mellé, a megbízás ott lakással, autóhasználattal, étkezéssel, esetenként nyaralással jár együtt.

A második kategóriába sorolták a szerzők az intézményesített árnyékoktatást. A csoportos órák tanteremben vagy tanteremszerű helyiségben folynak. Idetartozik a balettoktatás, egyéb csoportos, művészeti oktatás. A foglalkozásokat hetente többször, a nyári szünet alatt is megtartják.

A harmadik kategória az előfizetéses oktatás – a tanulni vágyók postai úton kapják meg a feladatokat (az 1950-es évektől létezik ilyen hálózat Japánban, eleinte *kumon*, majd *haksupji* néven). A legtöbb cég hetente egyszer tanárokat is küld a tanulókhöz, hogy megválaszolják a felmerülő kérdéseket, segítsenek megoldani a feladatokat.

A negyedik kategóriába végül a tanítás utáni változatos programok szervezése és lebonyolítása tartozik. Ez a fajta árnyékoktatás gyakran áll kormányzati szabályozás alatt, a foglalkozásokra a tanuló megszokott napközbeni környezetében kerítenek sort. A tanítás utáni programok nem a tanulást segítő célokra fókuszálnak, hanem a nívós szabadidő-eltöltésre, és gyakran a gyermekfelügyeletet is magukban foglalják.

Az árnyékoktatás pozitív vonása a szerzők és a hivatkozott tanulmányok szerint az, hogy személyre szabottan, informális keretek között működik, a tanulók kérdezhetnek a foglalkozásvezetőtől (a formális oktatás keretein belül erre nem mindig adódik alkalom, gyakran a tanulók nem is mernek kérdezni a tanártól). Pozitív, ösztönző kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között, így a tanulás minősége is javulhat. A tanulók a magasabb, korszerűbb tudás megszerzése, a tanulási technikák javítása, a tesztírási rutinszerzés, a felvételi vizsgák remélhető sikere érdekében látogatják ezeket a nem kötelező órákat.

Az árnyékkoktatásban részt vevők több időt fordítanak a tanulásra, ezért a felvételi vizsgákon, a tesztek megírásában is eredményesebbek.

Az árnyékkoktatás azonban nem mindenki számára megfizethető, így fokozza az oktatási egyenlőtlenségeket. (Ezt részben úgy lehet ellensúlyozni, hogy kiválasztják azokat a szegényebb tanulókat, akik kiemelkednek az átlagból, és a képzetüket átvállalja az állam vagy egy alapítvány.) Az árnyékkoktatás másik negatív vonása a szerzők szerint az, hogy a pluszórakon való részvétel sok tanuló számára kimerítő, és az elvárt fejlődés sem mindig biztosított. Van olyan kutató, aki egyenesen úgy fogalmaz, hogy az árnyékkoktatás a gyermekbántalmazás egy formája.

A kötet ötödik fejezete az árnyékképzésben megvalósuló matematikaoktatást szemlélteti. Nemcsak hazánkban, hanem másutt is a matematika az oktatás és a tanulás neuralgikus pontja. Mivel emellett általában felvételi tárgy is a középiskolai, felsőoktatási felvételi eljárásban, nem véletlen, hogy a matematika iránt van a legnagyobb kereslet az árnyékkoktatásban. A hatodik fejezet a tehetséges, illetve a magasan motivált dél-koreai tanulók lehetőségeit, illetve a *hakwon* és a *youngjae* osztályok árnyéktantervét mutatja be. A kötet az államilag szervezett oktatás utáni kép-

zési lehetőségeket is sorra veszi egy teljes fejezeten keresztül.

Amíg a kelet-ázsiai országokban, Európa egyes részein vagy az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában létrejött árnyékkoktatást végző intézmények komoly gazdasági hasznot hoznak, addig Magyarországon a formális oktatáson kívüli felzárkóztató foglalkozást, nyelvórást, egyéb órát tartó tanárok nagy része még csak nem is adózik a tevékenysége után. Nálunk egyelőre az árnyékkoktatás fajtái közül leginkább a magántanári, illetve az internetalapú, pl. skype közvetítésével végzett oktatásra van kereslet. Árnyékkoktatásra szakosodott intézményből, tanodából egyelőre meglehetősen kevés van. Itthon a felzárkóztatás, a leckeíráshoz nyújtott segítség, a nyelvvizsgára készülés a fő oka annak, hogy tanárhoz fordul a szülő, kevésbé az új ismeretek megszerzése a cél.

A két szerző kötete mindenképpen elgondolkodtató. Az árnyékkoktatás hasznát több oldalról világítják meg, néha egy-egy tény, gondolatmenet több helyen is felbukkan a könyvben. Számos ország árnyékkoktatási gyakorlatáról olvashatunk, talán érdemes lett volna néhány példával a volt szocialista régiót vagy az afrikai fejlődő országok egyikét-másikat is szerepeltetni, esetleg összehasonlítani a kelet-ázsiai gyakorlattal.

MIÉRT KÉNE SZABÁLYOZNI AZ ÁRNYÉKOKTATÁST?

HARSÁNYI PÉTER
ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola

MARK BRAY & ORA KWO: *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, 2014. Comparative Education Research Centre. x + 93 p. ISBN 9789881785299

1963 őszén jelent meg a *Család és Iskola* hasábjain Kontra György biológiatanár cikke a tanulók egyre szaporodó, tanórakon kívüli elfoglaltságairól. „Külön nyelvi órák, karének, hangszer és szolfézs, népitánc, vagy balett, külön torna, sportiskola, szakkör (esetleg szabályellenesen nem is egy), önképzőkör, úttörő, vagy KISZ-foglalkozás – és mégcsak nem is soroltam fel valamennyit. Ki szólhatna külön-külön akármelyik program ellen egyetlen rossz szót is? Valamennyi nagyszerű alkalom gyerekeink sokoldalú képzésére – ha egyenként nézzük. De épp a jó tanuló, kiváló gyerekek napjaiban nem egyenként, hanem együtt jelentkezik két-három vagy még több belőlük. Az orvosságra szokták mondani, hogy kis adagban gyógyít, nagy adagban mérgez. Így van ez valahogy a különórákkal is.”¹ Azóta eltelt ötvenhét év, a diákok közel fele² részben saját fejlődése, részben a vizsgakövetelményeknek való megfelelés érdekében változatlanul jár iskolán kívüli különórákra. A helyzet azonban egyenlőtlen: minél nagyobb városban, minél jobb anyagi körülmények között él valaki, annál nagyobb eséllyel vesz részt ilyen foglalkozáson.³

Ez a tendencia a legtöbb országban megfigyelhető, és nincs ez másképp a nemzetközi összehasonlító felméréseken mindig kiemelten jól teljesítő távol-keleti államokban sem. Míg azonban Kínában, Japánban és Dél-Koreában a magánoktatás szigorúan szabályozott terület, addig ez máshol csak részben, vagy egyáltalán nincs így. Mark Bray és Ora Kwo, a Hongkongi Egyetem két tanára ebben a 2014-ben megjelent munkában arra keresi a választ, hogy Ázsia országai milyen módszerekkel szabályozzák a magánoktatás szektorát, valamint hogy a közjő, a társadalmi-gazdasági fejlődés érdekében miért is érdemes a hivatalos, állami rendszeren kívüli árnyékotkatást törvényileg kontrollálni.

Az első fejezet az ázsiai országokban folyó magánoktatás nagyságrendjét mutatja be. Ebben a sok és sokféle adattal megtámasztott részben államonkénti bontásban láthatjuk, hogy eltérő mértékben ugyan, de mindegyik vizsgált országban jelen van az állami melletti árnyékotkatás (míg egyes észak-indiai tartományokban ez a tanulóknak csupán a 3%-át érinti, addig például Szingapúrban 97%-ukat). Általánosan elmondható az is, hogy mindegyik országban azokból a tárgyakból vesznek leginkább különórát a diákok, amelyekből később vizsgáznuk is kell: matematikából, természettudományokból, angol és nemzeti nyelvből. A legtöbb országban

¹ KONTRA GY. (1963) Különóra. *Család és Iskola*, Vol. 14. No. 11. p. 19.

² Tomasz Gábor szóbeli közlése.

³ NAGY M. (2003) Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Iskolakultúra*, Vol. 13. No. 1. pp. 48–50.

nagy különbségek mutatkoznak e téren az általános- és középiskolások között (utóbbiaknál gyakoribb), valamint a vidékiek és a városiak között. Míg Pakisztánban például a fővárosi diákoknak 60,2%-a, a Karacsin kívülieknek alig több mint tizede részesül magánoktatásban.

A vizsgálati körbe bevont ázsiai országok azonban nem rendelkeznek annyi közös tulajdonsággal, hogy egy elemzési egységként szerepeljenek. Örményországtól kezdve Makaón át a Brunei Szultánságig – ez egy földrajzi szempontból hatalmas, kulturális szempontból pedig korántsem összefüggő terület. Ráadásul a könyv legnagyobb hiányossága – a szerzők pedig magyarázattal sem szolgálnak rá –, hogy Oroszország és a közel-keleti államok jórészt mind kimaradtak a kötetből, és így olyan országok hiányoznak, mint Törökország, Afganisztán, Irak, Szaúd-Arábia vagy Izrael.

A jelenlegi helyzet ismertetése után a következő fejezet arra a kérdésre igyekszik választ adni, hogy miért is kéne az államoknak szabályozniuk a magánoktatást, hiszen az látszólag nem tartozik a hatáskörükbe. A szerzőpáros mérsékelt szociáldemokrata meggyőződése szerint az állam feladata, hogy a területén folytatott minden oktatási tevékenységet kontroll alatt tudjon, és így felelőssége van abban, hogy minden polgára minőségi oktatáshoz jusson. Bray és Kwo érvelésének öt pillére van:

1. *Az oktatás általában véve csökkentheti az egyenlőtlenségeket.* Az állami szabályozás segíthet abban, hogy az alacsonyabb jövedelműek, lányok, kisebbséghez tartozók és vidéken élők jobb minőségű magánoktatásban részesüljenek. Bár a szerzők elismerik, hogy ezt kifejezetten nehéz szabályozással elérni, és az egyenlőtlenségeknek is csupán a mértékét tudják csökkenteni, felszámolni nem tudják. Ezért arra ösztökélik a

döntéshozókat, hogy vizsgálják felül a hatályban lévő jogi kereteket, ismerjék meg a nemzetközi példákat és törekedjenek a jó minták átvételére. Ezt Bray és Kwo nem győzi eleget hangsúlyozni, e minták ismertetése a könyv tulajdonképpeni célja.

2. *A magánoktatás rossz hatással lehet az állami oktatásra.* Megfigyelhető például, hogy a formális és informális oktatásban egyaránt dolgozó tanár a tanórán direkt nem ad át bizonyos ismereteket, hogy azokat az iskolán kívüli korrepetáláson, külön összeg fejében tegye meg. Ezek a tanárok a magánoktatásba több energiát is fektetnek, ami az állami iskolában zajló munka rovására megy. A szerzők szerint ez a diákok oldaláról is tetten érhető: jobban tisztelik a magántanárt, mert az nem ingyen oktatja őket, így az állami rendszer tekintélye tovább csorbul.
3. *A magánoktatás a korrupció melegágya.* Akárhonnan is nézzük, az, ha egy tanár direkt nem ad át valamilyen ismeretet tanórán, hanem csak különórán, pénzért, az bizony korrupciónak számít. Bray és Kwo szerint azért van kiemelt felelőssége ebben az ügyben az államnak, mert az itt felmerülő korrupciónak pont azok a fiatalok vannak kitéve, akiknek erkölcsi érzéke ekkor fejlődik ki. Fontos azonban, hogy az állam legyen megértő és tanúsítson figyelmet a helyi sajátosságok iránt is, hiszen országonként eltérő, hogy egy ilyen kényes helyzetben mi az, ami belefér, és mi az, ami nem. Jellemző, hogy a szülők elsősorban nem is a szolgáltatást nyújtó tanárokat, hanem a mérgező környezetet hibáztatják az ehhez hasonló helyzetek kialakulása miatt.
4. *Fogyasztók és alkalmazottak védelme.* Ez nyilvánvalóan nem az egyedül dolgozó magántanárokat, hanem elsősorban a nem állami szférába tartozó iskolákat

és azok dolgozóit érinti. Mivel e szolgáltatások (vagyis a megszerzett tudás) értékét meghatározni rettentő nehéz, a szülőket gyakran átverik, ráadásul az iskolák hirdetései is félvezetők lehetnek. Sokszor az ott dolgozó tanárok is kiszolgáltatott helyzetben vannak. Előfordul, hogy a cégek egyáltalán nem, vagy csak részben jelentik be őket.

5. *A magánoktatás szabályozása komoly adóbevételekkel járhat.* A szerzők szerint a magántanároktól elvárható, hogy szolgáltatásaik után adót fizessenek. Hogy az állam milyen nagy bevételre tehet szert ezáltal, érzékelteti, hogy Dél-Koreában az árnyékoktatás GDP-részesedése 3% körüli. A tanárok ellenkezése természetesen várható, azonban – jegyzi meg Bray és Kwo – sok országban egyenesen kitüntetésnek vennék az oktatók, ha az állam különböző adók kiszabásával ismerné el tevékenységük fontosságát. Kár, hogy ezt a magyar fülnek meghökkentő feltételezést a szerzők adatokkal nem támasztják alá.

Ez volt tehát az öt fő érv a magánoktatás minél szélesebb körű állami szabályozása mellett. Az utolsó két fejezet a szabályozandó szereplőket mutatja be, és a döntéshozóknak szolgál praktikus tanácsokkal.

Ázsiában kimondottan népszerűek a különböző tanfolyamokat indító oktatási cégek, ahol egy-egy órán akár több száz diák is részt vesz egyszerre. A szerzők azt tanácsolják, hogy a kormányok ezeket a vállalatokat kötelezzék regisztrációra, valamint arra, hogy hozzák nyilvánosságra oktatási terveiket, pontos tarifáikat, a nekik dolgozó tanárok névsorát és pedagógiai tapasztalatait. Sokféle szabályozási minta figyelhető meg erre vonatkozóan. Kínában minden ilyen szolgáltatást nyújtó szervezetnek külön igazgatótanácsa van, mely szigorú jelentési kötelezettséggel bír a központi szervek felé. Malajziában

ugyanazt a tantervet kell követniük, mint az állami iskoláknak. A Fülöp-szigeteken pedig az ilyen vállalatok minden téren ugyanolyan besorolás alá esnek, mint bármilyen más gazdasági társaság. Dél-Koreában tapasztalható a legrészletesebb állami kontroll: nagyon pontos szabályok vonatkoznak a hirdetésekre, nyitvatartási időre, a tanárok megfelelő végzettségére és oktatói tapasztalatára.

A magánoktatás következő szabályozandó szereplői azok a tanárok, akik a formális és informális oktatásban egyaránt részt vesznek. Indiában, Japánban, Dél-Koreában és Kína egyes tartományaiban például ez eleve tilos, máshol vagy engedélyhez kötik (pl. Vietnámban és Malajziában), vagy egyáltalán nem szabályozzák (pl. a Fülöp-szigeteken és Thaiföldön). A magánórákat adó egyetemi hallgatók helyzete Dél-Koreát kivéve egyik országban sincsen törvényi keretek közé foglalva. Az elmúlt évtizedben óriási mértékben nőtt az interneten keresztül nyújtott különórák száma is, ami felveti a fokozott óvatosság kérdését, illetve azt, hogy lehetséges-e egyáltalán eredményesen szabályozás alá vonni egy ehhez hasonlóan képlékeny és dinamikus szektort.

Az utolsó fejezet a szabályozások végrehajtásával kapcsolatban szolgálhatna hasznos és igazán megszívlelendő tanácsokkal a döntéshozók számára, de sajnos inkább csak jóindulatú közhelyeket olvashatunk: járjanak el körültekintően, egyeztessenek az érintett szereplőkkel és tájékoztassák őket, növeljék a fogyasztói tudatosságot, figyeljenek a jogsértésekre, legyenek nyitottak a panaszkezelésre, valamint segítsék elő a szülők és tanulók helyes döntését. Érdekes szempont viszont, hogy Bray és Kwo szerint az államnak minden erejével arra kell törekednie, hogy elősegítse a szektor önszabályozását – törvényi lépésekre csak akkor van szükség, ha az önkontroll nem valósul meg. Pozitív

példaként említik az Ausztrál Magánoktatási Egyesület (Australian Tutoring Association – ATA) és a Japán Juku Egyesület (Japanese Juku Association – JJA) tevékenységét, melyek útmutatásai nemzetközi standarddá váltak, és a minőségi magánoktatás alapját jelenthetik.

Végezetül szeretném hazai kontextusba helyezni a magánoktatás regulációjának témáját. E terület Magyarországon teljesen szabályozatlan. Nem vonatkozik rá semmiféle jogszabály, csupán a Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény nyolcadik fejezetében találunk arra vonatkozó rendelkezést, hogy egy iskola pedagógiai programja szerint megtartott órákra és szakkörökre hivatkozva nem kérhet pénzt.⁴ Ezt leszámítva bárki annyi és olyan különórát adhat, amennyit akar. Illetve a magánórák szabályos idejét befolyásolhatja az is, hogy a diákok kötelesek 16 óráig iskolájuk felügyelete alatt lenni,⁵ vagyis jogszerűen csak utána vehetnek részt olyan foglalkozáson, amit nem az adott intézmény szervez. Mayer József, az (egykori) OFI munkatársa 2013-ban úgy érvelt az egész napos iskola mellett, hogy míg „a középszintűbe tartozó gyerekeknek

*megvan a lehetőségük, hogy piaci alapon, különórák formájában szerezzék meg a versenyképességet, a személyiségük gazdagítását”, addig „vannak olyan családok, ahol ezt nem tudják megadni a gyermeknek. Mi az egész napos iskolával mindenki számára biztosítani akarjuk a versenyképességet, a minőséget.”*⁶ Az egész napos iskola integrációs potenciálja ellenére azonban nem érte el ezt a célját, mivel a tanulók felmentést kérhetnek alóla, és így a középszintű gyerekek ugyanúgy részt vehetnek az informális oktatás különóráin, mint előtte.

Bray és Kwo könyve kiváló és gondos gyűjteménye számos ázsiai ország magánoktatást szabályozó szakpolitikáinak, ráadásul tanácsait szociálisan érzékeny, a gazdasági és társadalmi egyenlőséget valló módon sikerül átadnia. Fájó hiányossága, hogy az elemzésbe bevont országok köre nem teljes, ez pedig mindvégig reflektálatlan marad. Kitűzött célját azonban eléri, hiszen a döntéshozók számára hasznos és praktikus példákkal szolgál. Érdekes olvasmánya lehet annak, akit érdekel az oktatáspolitikai, az árnyékoktatás, valamint az összehasonlító pedagógia területe.

⁴ 1993. évi LXXIX. tv. 114.§

⁵ 2011. évi CXCV. tv. 46.§

⁶ STÖCKERT-KOZÁK A. (2013) Egész napos iskola, a lehetőségek iskolája. (Interjú Kópatakiné Mészáros Máriával és Mayer Józseffel.) *Új Köznevelés*, Vol. 69. No. 9. pp. 11–12.

OKTATÁSI CSODA A TÁVOLI JAPÁNBAN

DEÁK DOROTTYA
PhD-hallgató, ELTE TáTK

STEVE R. ENTRICH: *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Cham, 2018. Springer. xxv + 309 p. ISBN 978-3-319-69119-0 (eBook)

A kiegészítő oktatás létjogosultságának egyik általános oka a világon mindenütt a tanulók gyenge iskolai teljesítménye, a formális iskolai rendszer hiányosságai, alacsony színvonala, az innovatív és hatékony tanítási módszerek hiánya, vagyis amikor az állami oktatási rendszer nem készíti fel kellően a diákokat a kimeneteli és felvételi követelményekre. Ha a szülők és tanulók igényei és szubjektív elvárásai nem teljesülnek, teret nyer az iskolán kívüli kiegészítő oktatási forma. Egy jól fejlett árnyékképzési rendszer tükrözi az árnyéket vető formális oktatási rendszer hiányosságait. Annak ellenére, hogy az árnyékképzés világméretű növekedése hasonló okokon alapszik a legtöbb országban, az egyes nemzeti rendszerek intenzitása és funkcionális sokfélesége továbbra is nagyon függhet a nemzeti sajátosságoktól.

A japán oktatásról kétféle kép terjedt el Nyugaton. A japán iskolai rendszert több alkalommal dicsérik (az ILSA, PISA, OECD stb. adatok alapján) a magas tanulmányi eredmények és az esélyegyenlőség miatt, sokan viszont azt emelik ki, hogy a japán állami iskola túlságosan merev, egységes, „vizsgapoklot” teremt a diákok számára, nem véletlen, hogy a magániskolákban tanulók aránya nemzetközi

összehasonlításban kiemelkedően magas Japánban.¹

Steve R. Entrich könyve a japán árnyék- oktatás és a társadalmi egyenlőtlenség kapcsolatáról arra kíván választ adni, hogy a japán árnyékoktatás segíti-e a tanulók hátrányos helyzetének csökkentését (ez többek közt magyarázhatná a nemzetközi méréseken elért előkelő helyezéseket), vagy a Japánban tapasztalt árnyékképzéstől való függőség elkerülhetetlenül hozzájárul az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődéhez. A könyv empirikus bizonyítékokat kíván nyújtani az árnyékoktatás nemzetspecifikus jellemzőinek bemutatása mellett a képzésekhez való hozzáférés következményeiről, a jelenlegi rendszer fenntarthatóságáról és a piac oktatási és társadalmi egyenlőtlenségre vonatkozó lehetséges változásairól.

A könyv három elkülönülő részből, ezen belül tíz fejezetből áll. Az első fejezet egy általános bevezetés, a következő három pedig betekintést nyújt a japán árnyékoktatás (juku) működésébe, illetve

¹ Ennek oka lehet az is, hogy a japán családok sokkal alacsonyabb adót fizetnek szemben például Németországgal, ahol viszont a formális oktatásban a diákok mentesülnek a tandíjak alól, emellett a német magániskolák száma elhanyagolható. A japán oktatás, főleg az árnyékoktatás magas költségei ennek fényében természetesen, legalábbis megfizethetőnek tűnnek.

ismerteti az árnyékoktatás és a társadalmi egyenlőtlenség kapcsolatát vizsgáló kutatások módszertanát és az azok alapjául szolgáló elméleteket. Az 5–8. fejezet különböző dimenziók mentén vizsgálja a formális és a hozzá kapcsolódó árnyékoktatás társadalmi egyenlőtlenséget alakító hatásait. A 9. fejezet az empirikus rész megállapításait összegzi, és az eredmények alapján vitaindító gondolatokat vet fel egy hatékonyabb és egyenlőbb oktatási rendszer kialakításához. A 10. és egyben utolsó fejezet a japán oktatás közelmúltban lezajló változásairól szól, melyek akár jelentősen befolyásolhatják a japán oktatás és a társadalom rétegződésének mára kialakult kapcsolatát.

A *gakureki shakai* kifejezés azt a rendkívül fontos szerepet írja körül, amelyet a japán emberek az oktatásnak tulajdonítanak. A társadalmi státuszt Japánban sokkal inkább meghatározzák a tanulmányi eredmények és az iskolai végzettség, mint a foglalkozási létrán elfoglalt hely. A közép- és felsőfokú végzettségek magas társadalmi megítélése és az ebből kialakuló felvételi vizsgarendszer olyan kiélezett versenyhelyzetet hozott magával a japán oktatásba, amely megmutatkozik a kiegészítő magánórák iránti nagyfokú igényben, kialakítva ezzel az árnyékoktatás, a *juku* ipar rendszerét. A *juku* a normál iskolai rendszer tökéletes árnyékává vált. Vizsgálatok megmutatták, hogy az árnyékképzés sokkal több, mint egyszerű segítségnyújtás a házi feladatok megoldásában vagy felkészítés a felvételi vizsgára. Japánban az árnyékoktatástól való nagy függőséget részben a *gakureki shakaira* visszavezethető intenzív oktatási verseny és az állami iskolai rendszer hiányosságai tartják életben.

A nívós középiskolákba és egyetemekre való bejutás miatti kiélezett versenyhelyzetet és a kimondottan nehéznek számító felvételi és egyetemi vizsgát a japánok önmagában nem tartják rossznak, inkább

egy karakterépítő tanulási folyamatnak tekintik, amely az iskolákból kikerülő elhatározott, szorgalmas és önfeláldozó munkavállalók által biztosítja az ország gazdaságát és versenyképességét.

A japán *juku* mérete és funkciói szempontjából jelentősen eltér a nyugati kiegészítő oktatási rendszerektől. Az árnyékoktatás, bár szervesen kapcsolódik a formális oktatáshoz, mégsem része a közoktatásnak. Ha az árnyékképzést az oktatási rendszer részeként kezelnék, a politikai vezetőknek a szerzők szerint szembeesniük kellene a formális oktatás hiányosságaival. Vállalati státusuk miatt a *juku* intézmények hivatalosan nem számítanak iskolának, ezért nem is az oktatási, hanem a gazdasági minisztérium felügyeli a működésüket. Míg a formális oktatási rendszer stagnál, sőt összeomlóban van az elöregedő társadalomból fakadó problémák miatt, a kiegészítő iskolai rendszer ezzel ellentétes tendenciát mutat, sőt virágzik.

Ma Japánban egy, az amerikai modellt követő, egalitárius, egységes rendszerű iskolai rendszer működik. A kötelező oktatás része a hatéves általános iskola (*shōgakkō*), majd a hároméves kötelező középiskola (*chūgakkō*). Erre épül rá egy hároméves, nem kötelező középiskola (*kōtōgakkō*), melynek két formája létezik: szakmai (*senmongakko*), illetve tudományos (*futsūka*) középiskola. A tanulók csak ezután mehetnek a felsőoktatásba. A japán egyetemek számottevő része magántulajdonú intézmény (a 770 egyetemből 601), kiemelkedően magas tandíjjal. Ebből adódóan a kisszámú állami egyetemekre viszont erős a túljelentkezés.

Az egyetemi tanulmányok megkezdése egységes felvételi vizsgához kötött. Az árnyékoktatási ágazat egyik húzóereje nem véletlenül a felvételi vizsgára való felkészítés, ami versenyelőnyhöz juttatja azokat a diákokat, akiknek családjá anyagiilag biztosítani tudja a *juku* oktatás költsége-

it. A kötelező állami iskolai rendszerrel szembeni egyik alapvető elvárás ugyan az esélyegyenlőség biztosítása, de hogy ez nem sokkal több egy ideális elképzelésnél, jól mutatja, mennyire nélkülözhetetlenné vált az árnyékoktatás a diákok (és a szülők) számára.

Az árnyékoktatás legfontosabb kutatási dimenzióinak megragadására és az oktatási reformok következményeinek tisztázására külön elméleti keretet dolgoztak ki, ez az ún. *Shadow–Education–Inequality–Impact Frame* (árnyék–oktatás–egyenlőtlenség hatás; a továbbiakban: SEII). A SEII keretében felvázolt négy dimenzió (hozzáférés, hatások, fenntarthatóság és változások) vizsgálata képezte a könyvben részletezett kutatás alapját. A könyv első része azt a három elméleti keretet vázolja fel, amely mentén vizsgálható az árnyékoktatásnak az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségekre gyakorolt hatása. A három elmélet a racionális választáselmélet, a befektetési elmélet (*Shadow Education Investment Theory*), valamint a neoinstitucionalista elmélet. Az elméletek hasonlósága, hogy az árnyékoktatásra mindegyik előrelátó egyének ésszerű, költség–haszon szempontokon alapuló beruházásaként tekint.

Az ötödik fejezet a hozzáférési dimenziót elemzi. A fejezet alapvető kérdése, hogy az oktatás és társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatát mennyiben befolyásolja a családtagok döntése. A racionális választáselméleten és a befektetési elméleten nyugvó kutatások általában azt mutatják, hogy a társadalmi-gazdasági háttér és a szülők (különösen az anyák) oktatási törekvései erősen befolyásolják az árnyékoktatásban való részvételt. Utóbbi nagymértékben függ az iskolák színvonalától és a diákok társadalmi-gazdasági helyzetétől is. Hozzá kell tenni, hogy a juku levelező tanfolyamain nagy számban tanulnak alacsonyabb státuszú családokban élő tanulók.

A hatodik fejezet az árnyékoktatás hatásait vizsgálja, kiemelt figyelmet fordítva arra, hogy a juku hasznosnak bizonyul-e a hátrányos családi háttérrel rendelkező tanulók számára. A kutatás eredményei szerint igen, az árnyékoktatás minden társadalmi réteg számára előnyökkel jár. A gazdasági háttér alapján elkülöníthető családok azonban nagyon eltérő befektetési stratégiát folytatnak. Az árnyékoktatásból származó haszon erősen függ a tanfolyamok hosszától, típusától és a tanulás céljától. A felvételi vizsgákra összpontosító hosszú távú juku osztályok a leghatékonyabbak a magas presztízsű iskolákba jutás szempontjából, de ezeket – a magas tandíj miatt – többnyire csak a tehetősebb családok engedhetik meg maguknak. A hátrányosabb helyzetű diákok számára inkább a rövidebb kurzusok maradnak, de még ezek is hasznosak a társadalmi mobilitás elősegítésében. Az eredmények alapján általánosságban elmondható, hogy a japán juku iparág megfelelő oktatást biztosít az eltérő társadalmi helyzetű családok számára, beleértve a hátrányos helyzetű családból származó tanulókat is, és magyarázhatja a reziliens tanulók magas arányát Japánban.

A hetedik fejezet az árnyékpiac fenntarthatóságára koncentrál. A fő kérdés itt az, hogy Japánban az árnyékképzéstől való folyamatos és magas függőség valóban az iskolai végzettségek magas társadalmi presztízsének következménye-e, illetve a hátrányos helyzetű tanulók mennyiben részesülnek ebből az oktatási formából. Úgy tűnik, hogy az árnyékoktatás nemcsak a magasabb státuszú családok versenyelőnyét biztosítja, de az alacsonyabb státuszú és az oktatásba befektető családok gyermekeinek társadalmi mobilitását is elősegíti – a juku számukra jóformán kötelező beruházás. A közelmúlt oktatási reformjai és a hagyományos állami iskolák körüli problémák növelték a japán szülők

bizonytalansági érzését. A változó társadalmi és oktatási körülmények miatt a családok számára nagyon nehéz pontosan felmérni, vajon azok a tanulmányok, tanulási utak, amelyek korábban biztosították oktatási céljaik elérését, változatlanul elegendők-e. Az alacsony születési ráta és csökkenő tanulói létszám ellenére emiatt továbbra is kiemelkedően magas az árnyékotatásban részt vevő diákok aránya, függetlenül attól, hogy sok család számára nem tisztázott, hogy az általános oktatáshoz kapcsolódó költségek és a jukuba való beruházások valóban megtérülnek-e.

A nyolcadik fejezet a formális oktatást érintő reformok következtében átalakult árnyékképzési ipar változásaival foglalkozik. A 1990-es évek óta fennálló kedvezőtlen körülmények (mint pl. a gyermekszámcsökkenés) ellenére a japán kiegészítő oktatási piac továbbra is stabilan erős és sikeres. A csökkenő tanulói létszám, az általános iskolai rendszer megújulása és a családok megváltozott oktatási igényei miatt az eredeti juku iskolák kibővítették a kínálatukat. A juku iskolák egyre inkább olyan feladatokat látnak el, amelyek kívül esnek a korábbi hatáskörükön (pl. gondozás, tanácsadás).

Az eredmények alapján a japán árnyékotatás eszköze lehet a társadalmi egyenlőtlenség csökkentésének – de csak bizonyos feltételek mellett. A hátrányos helyzetű családoknak ambiciózus célokot kell kitűzniük gyermekeik oktatásával kapcsolatban, és fel kell ismerniük a számukra elérhető alacsonyabb költségvetésű, esetleg tandíjmentes, rövid távú és levelező képzésekben rejlő lehetőségeket, különösen az iskolaszintek közötti átmeneti időszakok előtt. Az eredmények tükrében két

megoldás lehet hatékony az egyenlőtlenségek csökkentésére: vagy megszüntetik az árnyékképzés iránti igényt, vagy biztosítják az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező családok számára az egyenlő hozzáférést az árnyékképzési szolgáltatásokhoz (a családok pedig jobban élnek a már most meglévő lehetőségekkel). Az első megoldás hatékonyabbnak bizonyulhat az egyenlőtlenség csökkentésében, ennek ellenére pusztán az árnyékotatás betiltása nem feltétlenül vezet a juku típusú ipar eltűnéséhez, ahogy azt Dél-Korea 1980-as évekbeli kudarcba fulladt jukumegszüntetési kísérlete is mutatja.² A második lehetőség megvalósítása kivitelezhetőbbnek tűnik, bár a nemzetközi példák, mint az Egyesült Államok utalványos rendszere, magával hozzák a szegény és megbélyegzés érzetét: sok család nem is vesz részt a számukra biztosított kiegészítő oktatásban.

Összegezve, a közelmúltbeli japán oktatási reformok és piaci változások miatt a japán tanulók/szülők továbbra is nagyban függenek a juku ipartól. A formális oktatás hiányosságai és a tanulók megnövekedett igényei tovább növelik az árnyékotatás fontosságát, hiszen az bizonyíthatóan pozitívan befolyásolja a családok jóllétét, a tanulók személyes és oktatási fejlődését, karrierlehetőségeit. Ráadásul számos alternatív megoldást dolgoztak ki annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű családok is minél többet profitálhassanak az árnyékotatásba való beruházásokból.

² A dél-koreai politikai vezetők elismerték a juku jelentőségét az oktatásban, így a korábbi betiltás helyett olyan stratégiát próbálnak kialakítani, amellyel ellensúlyozhatják az árnyékotatás negatív hatásait.

KETTŐS IDENTITÁS SZORÍTÁSÁBAN: GRÚZ TANÁROK AZ ÁRNYÉKOKTATÁSBAN

HOLLE ALEXANDRA
BCE Politikatudományi Doktori Iskola

MAGDA N. KOBAKHIDZE: *Teachers as Tutors: Shadow Education Market Dynamics in Georgia*. (CERC Studies in Comparative Education: Vol. 34.) Cham (Switzerland), 2018. Springer. xii + 253 p. ISBN 978-3-319-95915-3 (eBook)

Hogyan alkotják meg szakmai identitásukat és szerepeiket az árnyékoktatás háttérán tanárként és magántanárként is tevékenykedő pedagógusok? Hogyan viszonyul az árnyékoktatáshoz az állami oktatási rendszer? Hogyan hoznak gazdasági döntéseket, milyen dinamikák működnek az árnyékoktatás piacán? Milyen hatásokkal bírhat a kiterjedt magántanári gyakorlat az állami oktatási rendszerre, illetve tágabb értelemben az emberi viszonyokra? Többek között ezekre a kérdésekre keresi a választ egy posztszovjet ország, Grúzia (Georgia) vonatkozásában Magda Kobakhidze könyve.

A szerző az árnyékoktatás vizsgálatához szolgáló elméleti keret megalkotásakor (lásd a 3. fejezetet) több diszciplínára is épít. A korábbi munkák e piacot leginkább a neoklasszikus közgazdaságtan szemüvegén keresztül vizsgálták, és főként a tanárok gazdasági motivációira, valamint a korrupciós kockázatra helyezték a hangsúlyt. Kobakhidze nem szakít e látásmóddal, de a klasszikus közgazdaságtani megközelítés mellett a szociológia és az antropológia jeles képviselőinek – így például Jens Beckertnek, Mark Granovetternek és Stuart Plattnernek – az elméleteit is felhasználja. Egy olyan nézőpontot adaptál, melyben a piaci szereplők nem pusztán a

profitmaximalizálásra törekvő racionális aktorok. Motivációik sokrétűbbek, hiszen a piac erősen beágyazott egy sajátos társadalmi, kulturális és politikai kontextusba, így működése szempontjából meghatározó szerepe van a társadalmi struktúrának, az erkölcsi normáknak és a hagyományoknak is.

Módszertanát tekintve (lásd a 4. fejezetet) az empirikus munka kvalitatív megközelítésű, mélyinterjúkra épül, törekedve a személyes tapasztalatok és jelentéstartalmak feltárására. A szerző 68 interjút készített tanárokkal – melyek közül néhány logisztikai okokból fókuszcsoporthoz beszélgetés formájában valósult meg –, illetve további 28-at más érintettekkel: iskolaigazgatókkal, szülőkkel és döntéshozókkal. Bár a könyv fókuszában a tanári perspektíva áll, e megközelítés lehetővé teszi egyéb nézőpontok felvillantását is.

Kobakhidze eredményeinek értelmezéséhez elengedhetetlen a grúz oktatási rendszer sajátosságainak és a tágabb társadalmi kontextusnak az ismerete (lásd a 2. fejezetet). A szovjet érában az oktatási rendszert az erős centralizáció, bürokratikus szemlélet, az autonómia hiánya és ideológiai átítatottság jellemezte. Ugyanakkor a tanári szakmának magas volt a társadalmi presztízse, értelmiségi szerep-

ként tekintettek rá, valamint az állami oktatásnak is jó volt a percepciója, magas minőségűnek érzékelték. Az árnyékoktatás már ekkor is létezett, de kevésbé volt kiterjedt gyakorlat. Ráadásul jóval inkább rejtve volt, mint a későbbiekben, ugyanis létezése nem volt összeegyeztethető a mindenkinek kijáró magas minőségű oktatás üzenetével.

A következő nagyobb korszak az átmenet időszaka. Grúzia 1991-es függetlenné válása után a gazdaság összeomlott, és az oktatásra fordított állami kiadásokat drasztikusan visszavágták, még más posztszovjet országokkal való összehasonlításban is. A GDP-arányos oktatási kiadások az 1991-es hétszázalékos értékről '94-re egy százalék alá csökkentek. A tanári fizetések jelentősen visszaestek, még a létminimum összegét sem érték el, és az oktatás körülményei is romlottak.

Az átmenet időszakában számos nemzetközi donorszervezet – pl. a Világbank – jelent meg az oktatási szférában, így azt akkoriban a szovjet örökség és a nyugati reformok elegye jellemezte. Jelentős újításokra ekkor azonban még nem került sor, a nagy átalakulás 2001-ben kezdődött. Az oktatási reformok között voltak olyanok, melyek a közvélemény szerint és a hatásvizsgálatok alapján is sikeresnek tekinthetők, de olyanok is, melyek figyelmen kívül hagyták a helyi sajátosságokat. Ráadásul az állandó reformok bizonytalan környezetet teremtettek a tanárok számára. Bár a béreket 2005 óta fokozatosan emelik, továbbra is csak a létminimum közelében vannak, így a tanári állomány elöregedése mellett probléma a pályaelhagyás is. A szakma megítélése kettős: egzisztenciális szempontból alacsony presztízsű, de továbbra is egyfajta tisztelet övezi a tanárokat a társadalomban, így szimbolikus megbecsültsége van.

Az árnyékoktatás kiterjedt rendszere több tényezõn alapul. A tanárok számára

fontos, a megélhetésükhöz szinte nélkülözhetetlen jövedelmi forrás, a családok pedig ezen keresztül kívánják kompenzálni, hogy az állami rendszerben nem jutnak magas minőségű oktatáshoz. Ráadásul a reformok egy része is az árnyékoktatás irányába lökte a szereplőket: a tantervi reformok, a standardizált kimeneti vizsgák bevezetése, valamint az egyetemi felvételik egységesítése olyan elvárásokat teremtettek, melyekre az iskolai oktatás nem készíti fel kellőképpen a diákokat. A diploma magas presztízsze miatt a családoknak fontos a továbbtanulás, még úgy is, hogy az országban nem jelentős a diplomás bérelőny. Az árnyékoktatás tehát kiterjedt jelenséggé vált: a szerző által idézett adatok szerint 2011-ben a 2–11. osztályos diákok negyede, míg a végzős, 12. osztályos diákok 57 százaléka vett részt ebben a kiegészítő oktatási formában.

Khobakidze kutatásának egyik kérdése, hogy a tanárok szakmai identitása hogyan alakul kettős szerepük tükrében (lásd az 5. fejezetet). Az interjúkból kirajzolódó kép egyértelmű: a pedagógusok számára tanári szerepük a szakmai identitásuk alapja, és sokkal pozitívabban ítélik meg, mint másodlagos – egzisztenciális szempontból ugyanakkor kulcsfontosságú – magántanári szerepüket. Azt, hogy két szerepet kell betölteniük, egyfajta kényszerűségként élik meg, nem pedig valós döntési helyzetként. A magántanári szerep vállalását túlnyomórészt a kereseti lehetőség motiválja, csak kevés interjúalany említette, hogy egyéb belső tényező, például a szakmai fejlődés lehetősége is szerepet játszott volna döntésében. Annak ellenére, hogy a magántanári létezés a gazdasági hasznon túl is tapadnak pozitív élmények (pl. a diákok vizsgákon elért sikere a magántanár számára nemcsak a jól végzett munka bizonyítéka, hanem magas presztízszt is biztosít számára a családok körében) az interjúalanyoknál mégis in-

kább a negatív érzések domináltak. Sokan éreztek lelkiismeretfurdalást amiatt, hogy az iskolai tanári tevékenységükre való felkészülésre, illetve a szakmai továbbképzésre nem tudnak elegendő időt szánni. Emellett félték attól, hogy diákjaik tanulási motivációját csökkentik, ha ők kevesebb energiát fordítanak a tanári munkára. Ráadásul a szülőktől való anyagi függőséget is negatívan élte meg a többség.

A beszámolókból érdekes kép rajzolódott ki azt illetően, hogy az iskolai oktatás színvonalára hogyan hat az árnyékoktatás. Sok tanár nyíltan vallott arról, hogy a magántanári tevékenysége olyan sok idejét emészt fel, hogy iskolai órára felkészületlenül érkezik, vagy épp nem ad visszajelzést a diákok házi feladataira. Emellett az időhiány akadályozza az iskola tanárai közötti együttműködést is, illetve oda vezet, hogy a tanárok nem szerveznek extrakurrikuláris tevékenységeket az iskolában. Mindez nyilvánvalóan negatívan hat az állami oktatás minőségére. Ugyanakkor a tanárok szerint tárgyi tudásuk sokat fejlődik a magánórák tartása során. Ráadásul a két szerep szoros összefonódása miatt nem engedhetik meg maguknak, hogy tanárként ne hozzák az elvárt szakmai színvonalat, hiszen az iskola a magántanítványok rekrutálásának elsődleges helyszíne.

A kutatás arra a kérdésre is kereste a választ, hogy milyen magatartások figyelhetők meg az árnyékoktatás piacán (6. fejezet). A kiélezett versenyben a tanárok többféle stratégiát követnek. Vannak, akik árazási technikákon keresztül, például különféle árengedmények biztosításával kívánják növelni az ügyfélkörüket. Mások stratégiai partnerségre lépnek más tanárokkal, és egyfajta ajánlási rendszert alakítanak ki. Ez nemcsak azt biztosítja, hogy elegendő magántanítványuk legyen, de így elkerülhetik, hogy saját diákjuk váljon a magántanítványukká. Vannak, akik a

belső iskolai politikán keresztül kívánnak versenyelőnyhöz jutni, és arra törekednek, hogy a felsőbb (9–12.) osztályokat taníthassák, hiszen ebben a körben nagyobb a kereslet a magántanári szolgáltatásra. Az interjúkból az is kiderült, hogy egyes tanárok etikátlan módszereket is bevetnek, és igyekeznek versenytársaikat hitelteleníteni a szülők körében, megkérdőjelezve azok szakmai tudását.

Ugyanez a fejezet foglalkozik a különféle korrupciós kockázatokkal, melyek táptalaja, hogy a tanárok sok esetben saját diákjaikkal foglalkoznak magántanítványként. Ekkor nagy a veszélye, hogy tisztességtelen előnyhöz juttatják őket a többi tanulóval szemben – például a tanórán is favorizálják őket, jobb jegyeket adnak nekik, vagy épp a magánórán átveszik velük az iskolai számonkérés kérdéseit. Bár a tanárok nagy része tisztában van ezekkel a veszélyekkel, és próbálnak is ellenük tenni, úgy vélik, hogy szinte elkerülhetetlen az, hogy magántanítványaik között ne legyen olyan, aki a saját diákjuk. A korrupció egy másik formája, amikor a tanár rábeszéli, valamilyen formán kényszeríti diákját, hogy magánúton is tanuljon nála. Bár a pedagógusok ritkábban számoltak be erről a gyakorlatról, a tíz szülői interjúból nyolcban említették, hogy van rá példa. Vannak olyan esetek is, amikor a korrupciós gyakorlat nem a tanárok, hanem a szülők részéről jelentkezik. Ilyenkor explicit kifejezik, hogy pénzükért cserébe nemcsak oktatást, hanem jó iskolai jegyeket vagy a dolgozatkérdések előzetes ismertetését is elvárják.

A könyv hetedik fejezete az árnyékoktatási piac társadalmi beágyazottságával foglalkozik. Az interjúk alapján egyértelmű, hogy az árakat nemcsak a kereslet és a kínálat viszonya, hanem a társadalmi viszonyrendszerek is befolyásolják. Így például elterjedt gyakorlat, hogy a tanárok rokonaik számára ingyenesen biztosítják

a magánórákat. Grúziában sokkal kiterjedtebben értelmezik a rokoni kört, mint hazánkban, így ez a gyakorlat sok tanárra túlzott terhet ró, ami többeknek frusztrációt okoz. Ennek ellenére a társadalmi normák, a vélt és valós nyomás miatt nem utasíthatják el a rokon diákokat. Az árnyékkoktatási szférában egy másik fontos ingyenes szegmens is létezik: sok magántanár vállalja a rossz anyagi körülmények között élő gyerekek oktatását is. Mivel a magánórák általában kiscsoportos oktatást jelentenek, elterjedt az a gyakorlat, hogy a fizető diák mellé néhány olyan diákot is beemelnek, akik ezt nem engedhetnék meg maguknak. Mindez egyértelművé teszi, hogy a tanárok nem feltétlenül a profitmaximalizálásra törekednek, hanem olyan morális megfontolások is vezetik őket, mint a szolidaritás és a közjó.

A könyv egyik legérdekesebb kérdése, hogy a tanárok és a döntéshozók szükségesnek látják-e az árnyékkoktatás piacának szabályozását, adóztatását. Bár mindkét érintett csoport tisztán látja a jelenlegi rendszer negatívumait, melyek a tanárok körében gyakran kellemetlen érzéseket is okoznak, mindkét fél a status quo fenntartása mellett van. A döntéshozók inkább passzív szerepbe süllyednek és elhallgatják

a szabályozatlan informális piacot, illetve szemet hunynak felette. A tanárok pedig – bár több szempontból rossznak tartják – megváltoztathatatlanak érzik a kialakult gyakorlatot. Sőt, úgy vélik, hogy ha az állam szabályozóként próbálna fellépni, akkor bizonyára csoportosan emelnék fel a hangjukat, kikényszerítve a politikai megváltozást. Annak ellenére alakult ki ez a határozott vélemény, hogy a tanári érdekvépközpontok kifejezetten gyengék Grúziában.

A könyv számos további részlettel szolgál, de nem csak annak érdemes kézbe vennie, aki mélyebb bepillantást szeretne nyerni a grúz árnyékkoktatásba, illetve az azt meghatározó kulturális és történelmi örökségbe, társadalmi viszonyokba. A munka példaértékű abból a szempontból is, hogy több elméleti megközelítést használ, igyekezve kiegészíteni az árnyékkoktatás vizsgálatok dominánsan alkalmazott neoklasszikus közgazdaságtani perspektívát. E szemléletmód alkalmas a jelenség árnyaltabb megközelítésére, és megtermékenyítő lehet a hazai kutatások terén is. Emellett a könyv módszertani szempontból is inspiráló, így mindenkinek ajánlott, aki érdeklődik a kvalitatív kutatási módszerek iránt.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 29 (2), pp. 332–335 (2020)
DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.15

SHADOW EDUCATION – STUDIES

JÁNOS GORDON GYÓRI

SHADOW EDUCATION: BASIC CONCEPTS, RESEARCH, OPPORTUNITIES

In this article the author defines shadow education, as only the most important examination subjects' out-of-school, for-fee education activities belong here. After this he introduces some of the theoretical debates and important research tendencies, topics, methods and results of the first two decades of the field. Then he offers a new approach to reach a better understanding of shadow education and other educational phenomena, and two practical methods to reduce the negative effects of shadow education: he argues for starting educational behavior research, also for training so-called educational space specialist, and to introduce a well-balanced educational voucher system.

Keywords: shadow education research; educational behavior science; educational space expert; educational voucher

ISTVÁN POLÓNYI

SHADOW EDUCATION IN THE EDUCATIONAL ECONOMY APPROACH

The study first defines the shadow economy and (in its peculiar Hungarian version) the second economy. The writing then defines and examines shadow education relative to the shadow economy.

Subsequently, the writing reviews the forms of shadow teaching. It then focuses on shadow education from the perspective of various economic theories and approaches.

The study concludes that shadow education is essentially a market response to the characteristics of the formal education system: that public education is unable to address individual needs and abilities, or that it deliberately egalitarianly treats everyone, or that public education is of low quality. At the same time, the individualisation effect of shadow education is also a source of different levels of ability and academic achievement of students from different social backgrounds (who are able and willing to use different amounts of shadow education due to their economic opportunities). Thus, shadow education is one of the means of transplanting social differences, which the state, education policy, can never prevent, but only mitigate.

Keywords: shadow education, shadow economy, social inequalities

MARIANNA SZEMERSZKI
EXTRA-CURRICULAR LESSONS AT SCHOOL AND OUT-OF-SCHOOL

Extra-curricular lessons at school and out-of-school provide important insights into the phenomenon of shadow education, although not fully covering it. Data from the National Assessment of Basic Competencies show that as the age progresses, the emphasis on school activities (tutoring, specializing, sports activities) is gradually shifting towards extra-curricular out-of-school activities, and there is a gradual decline in the proportion of arts and sports activities as well. The research paper explores the underlying causes of these phenomena, including the background factors of students participating in the different types of activities.

Keywords: extra-curricular lessons, National Assessment of Basic Competencies, parental background

ANNA IMRE
**LEARNING IN HALFSHADOW – LEARNING IN CLASSROOM,
EXTRACURRICULAR AND OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS IN
PRIMARY SCHOOLS**

The study examines the possibilities of extracurricular learning, drawing on the interpretive framework of lifelong learning and student participation, using the characteristics and differences of three learning environments – classroom, extracurricular and out-of-school – through students' perspectives. The analysis builds primarily on data collected by online questionnaire among primary school pupils, but also presents national data and trends for the primary education level and period concerned for comparability. The experience of the analysis points to differences in student participation and some of the characteristics of the learning environments, and their lasting coexistence and importance in the lives of students in the light of daily time use and student evaluation.

Keywords: learning environments, student participation, extracurricular learning, classroom learning

ZSUZSANNA HANNA BIRÓ
**ON SHADOW EDUCATION IN THE LIGHT OF ONLINE PRIVATE
TUTOR ADS**

One of the crucial areas of the private education market, especially in terms of shadow education, is foreign language teaching. At the same time, less studied topics are who and why they become private teachers, in which forums they advertise their services, to whom and what services they provide, etc. The paper reports the results of a pilot study in which we searched for answers to the above questions from the ads of 453 English teachers and 118 mathematics teachers on two Hungarian online advertisement portals. In addition to the gender and age composition of advertisers, the analysis focuses primarily on four

main issues: a) How important is a degree for private tutoring? b) How flexible are private teachers? c) How much does a private lesson cost and is the activity legal? d) What do private tutors consider to be their own strengths?

Keywords: private language teaching, graduate teachers as private tutors, analysis of tutor ads

JÁNOS SETÉNYI FROM 'SHADOW EDUCATION' TO LEARNING SYSTEMS

This paper examines the historical reflection on the co-existence of non-formal and informal learning activities with the school system. Non-formal education is analysed here vis-à-vis its connection to the traditional school system, from symbiosis to disruption. Finally the paper aims at presenting the latest technological innovation behind the current growth of systemic disruption, and provides four scenarios for the better understanding of future developments.

Keywords: non-formal learning, learning systems, disruption, edtech innovation, scenarios, system integration

RESEARCH ACTIVITIES

ISTVÁN BESSENYEI HUMANS, ROBOTS, LEARNING

The set of information needed to develop individual learning pathways is limited by the human brain. The development of artificial intelligence raises the question of whether this task could not be outsourced. This question is also justified because, as a result of the potential of educational data mining, companies with large data sets are already gaining access to more and more student data. On the one hand, this can help differentiated education and, on the other hand, there is a danger that, along with offering individual learning paths, these firms will not only define learning algorithms and contents, but also take control of individual will and choice.

Keywords: artificial intelligence, individual learning paths, eLearning, teaching robots

CSILLA CZEGLÉDI – TÍMEA JUHÁSZ THE DIGITAL COMPETENCE OF GRADUATES

Nowadays one of the most important aspects of meeting the needs of the labour market today is that employees have what kind of digital competence. Employers often expect that the employees have high level of knowledge in this direction. The needs of the market are concrete, but it is a question of how well applicants or those already active in the labour market can meet this requirement. This year, the authors conducted a comprehensive online survey of graduate students on how respondents use digital tools of the

age both at work and at home, and how they evaluate their own knowledge in the field at all. The results showed that graduates have a high level of digital competence and are able to apply this knowledge at home and at work.

Keywords: generation, info communication, digital devices

ZSÓFIA KOCSIS WORKING DURING STUDIES: THE POTENTIAL FACTOR OF DROPOUT

One of the possible causes of dropout is the attractiveness of the labour market. Nowadays, the date of employment does not coincide with the date when the diploma was acquired, sometimes the earnings of non-graduates were higher than those with a degree (Bocsi 2013; Kun 2013). Furthermore, it may lead to the interruption of university studies that students are negatively assessing the marketability of the profession they do, and in that case, the attractiveness of the labour market is even more stronger. In our qualitative research, the work carried out under university studies played a significant role in the interviewees' lives and this had an impact on their dropouts. The results point out that work during studies or instead studying is an inevitable test point for dropout.

Keywords: dropout, student employment, student work, higher education

DÓRA DOBOKAI RÓBERT LÁSZLÓNÉ SIMON RESILIENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Growing up in this prevention and becoming adults these children and young people might be stuck into the lower part of society. Their social integration is also doubtful because of the lack of the social discrimination, the valuable relation, the financial, cultural and social capital. The knowledge getting at school might be the key of their upwards. I look at the problems teachers are struggling with in Bács-Kiskun County during their pedagogical work with the students living in child protection. In Bács-Kiskun County, there are issues that can be themed in the school setting and school success of pupils in child protection.

Keywords: child protection, education, resilience, emotional intelligence

