



## ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS VERSENY – MAGYAR KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK NÉZETEI AZ ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS A VERSENY KAPCSOLATÁRÓL

**Fülöp Márta\* és Gordon Győri János\*\***

\* *Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Természettudományi Kutatóközpont;  
Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet*

\*\* *ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Intézet*

Néhány korábbi közleményt követően az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalmában az 1990-es években jelent meg az árnyékoktatás fogalma (Bray, 1999; Gordon Győri, 1998, 2020; Stevenson & Baker, 1992). Noha a jelenség meghatározása korántsem egységes – többek között azért, mert az árnyékoktatás maga is igen sokféle formában létezik a világ különböző oktatási rendszereiben –, jelen tanulmány céljait megfelelően szolgálja Bray (1999) e téren klasszikusnak tekinthető meghatározása. E szerint az árnyékoktatás a formális („hivatalos”) oktatási rendszert kiegészítő, piaci alapon (profitorientált módon) működő oktatás, amely az általános és középiskolai képzés elméleti tantárgyainak tanítására összpontosít. Az árnyékoktatás egyik legfontosabb funkciója a tanulók minél előnyösebb pozíciószerezése az oktatás vertikális és horizontális dimenzióiban (vagyis az iskolafokozatok, illetőleg az oktatási intézménytípusok és konkrétan egyes oktatási intézmények, képzési programok között). Ezért egyes szerzők (pl. Gordon Győri, 2020) alapvetően három olyan iskolai tudásterületre leszűkítve értelmezik az árnyékoktatást, amelyek e célok elérését valamennyi oktatási rendszerben elsődlegesen elősegítik: a matematika, az idegen nyelv (jellemzően az angol mint idegen nyelv), valamint az anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás körét sorolva ide. Tanulmányában Gordon Győri (2020) azt is kiemeli, hogy bár több más elméleti jellegű tantárgynak is jelentős árnyékoktatási piaca épült ki az elmúlt évtizedekben, jellemzően az említett három tantárgy kiegészítő oktatási szegmense az, amely ipari méretű árnyékoktatási tevékenységek kialakulásához, ezeknek megfelelő piaci vállalatok és akár nemzeteken átívelő oktatási franchise cégek létrejöttéhez is vezetett a 20. század második felében. Az árnyékoktatás, különösen ennek a szűkebben értett szegmense azért is érdemel kiemelt szakmai figyelmet, mert jelentős a visszahatása a formális, hivatalos oktatási rendszerre, az oktatáson keresztül a társadalmi stratifikációra (Hartman, 2013), pontosabban arra, hogy az oktatási rendszerekben, illetve azokon keresztül zajló verseny valóban meritokratikusan működik-e vagy sem.

Mindezekkel szorosán összefügg, hogy az árnyékoktatás témáját taglaló szakirodalomban alig lelhető fel olyan közlemény, amelyben ne esne szó a versenyről vagy versengésről leginkább explicit, de legalábbis implicit módon. A verseny/versengés fogalmát azonban

az árnyékkoktatás jelenségét taglaló szakirodalomban mint adottat kezelik a szerzők. Nem adják magyarázatát, hogy a versenyt/versengést tekintve pontosabban mit is értenek e jelenségen. Bray (2017. p. 476) például egy tanulmányában megállapítja, hogy „...a szülők bizonyos fokú versengésben állnak egymással a [gyermekük] következő oktatási fokozatba történő felvételéért folytatott versenyben”. Entrich (2018. p. 40) szerint „...a *kyoiku kyoso* (az oktatási verseny) az egyetemre való bejutásért az egyik legfőbb motívuma annak, hogy a [japán] családok az iskolán kívüli támogatást keresnek [a gyermeküknek]”. A verseny fogalmát azonban egyikük sem definiálja. De Kim és Jung-Hoon (2018. p. 10) sem definiálják pontosan, hogy mit értenek az alatt, hogy „az elszámoltathatóság retorikája valójában nagyobb terheket rótt az amerikai tanulókra, és a közöttük lévő verseny fokozódásához vezetett, és ez váltotta ki az árnyékkoktatás igénye iránti kereslet növekedését”, mint ahogy azt sem teszik világossá, hogy az adott kijelentésük háttérül hivatkozott szerzők milyen kutatói módszerekkel mérték a verseny fokozódását. Ho (2010. p. 63) arról ír, hogy „ez a szerkezeti szisztéma egyre intenzívebb versengési kultúrához vezet Hongkong meritokratikus oktatási rendszerében.” Az igencsak rejtőzködő, de azért létező finn árnyékkoktatási rendszer elemeket elemezve Kosunen (2018. p. 9) Bourdieu tőkeelméletére is hivatkozva úgy fogalmaz – ugyancsak nem pontosítva azt, hogy mit ért versengés alatt –, hogy a strukturális változtatások árnyékkoktatási vonatkozásokban is „egy újfajta versengési teret hoztak létre”.

Az idézetekben egyértelműen tükröződik az árnyékkoktatás szakirodalmának éles ketőssége: a verseny/versengés központi szerepben való elhelyezése az árnyékkoktatás jelenségének leírásában és értelmezésében, ugyanakkor mint alapfogalom evidenciaként való kezelése és így definiálatlansága<sup>1</sup>.

Mindenhhez a szakirodalom még egy jellemzője kapcsolódik: a közleményekben többnyire a szerzők álláspontja szerint értett versengést látjuk mint versengést, és csak ritkábban azt, hogy a folyamatok résztvevői maguk hogyan gondolkodnak a versengés, az oktatás és az árnyékkoktatás kapcsolatáról. Ha mégis megjelenik az utóbbi, akkor az a szülők álláspontját tükrözi, nem az árnyékkoktatásban részt vevő tanulókat (l. Bray, 2017). Nem tudjuk, ők maguk is versenyhezetteként definiálják-e és élik-e át az adott oktatásügyi viszonyokat és történéseket, és ha igen, akkor szubjektíve miként, például mennyire pozitív vagy negatív, mennyire stimuláló vagy deaktiváló, mennyire igazságos vagy igazságtalan tapasztalatokként élik át ezeket a helyzeteket és folyamatokat mint versengési folyamatokat.

E szakirodalmi hiány miatt jelen tanulmányunkban az árnyékkoktatással kapcsolatos szubjektív tanulói versengéstapasztalatokra koncentrálnunk, pontosabban arra, hogy maguk a középiskolás diákok és egyetemisták milyen szerepet tulajdonítanak az árnyékkoktatásnak a versenyben, mennyire tudatosan a saját versenyelőnyeik növelése érdekében veszik igénybe, ha igénybe veszik. Ennek bemutatása érdekében először összefoglaljuk, hogy az árnyékkoktatás szakirodalma tipikusan milyen témák mentén, milyen szempontrendszer

<sup>1</sup> A kevés számú kivétel közül, amikor egy-egy szerző mégis meghatározza a verseny és a versengés fogalmát az árnyékkoktatás kontextusában, egyedül Kobakidze (2018) könyvét érdemes kiemelni, aki behatóan – sőt munkája középpontjába állítva – foglalkozik az árnyékkoktatásban érdekelt tanárok versengésének és együttműködésének kérdésével (igaz, kevésbé pedagógiai-pszichológiai, inkább közgazdasági keretekben elhelyezve és értelmezve a jelenséget).

részeként foglalkozik a verseny/versengés kérdéssel. Majd bemutatjuk magát a kutatást és annak eredményeit.

## **A versennyel és versengéssel kapcsolatba hozott tipikus témák az árnyékkutatással foglalkozó szakirodalomban**

Azt, hogy az árnyékkutatás jelenségével foglalkozó elméleti, kutatási és oktatáspolitikai szakirodalom az árnyékkutatás milyen elemeit kapcsolja össze a verseny és a versengés jelenségével, többféle logika mentén lehet elrendezni. A szóba kerülő témák széttartó jellege miatt, valamint azért, mert az árnyékkutatással foglalkozó közlemények különféle logikák mentén taglalják a témánkba tartozó jelenségeket, mi magunk is egy kevert logika mentén mutatjuk be a jelenséget.

### **Rendszerszintű, intézmények közötti és szolgáltatási típusok szerinti versengés az árnyékkutatás terén**

A verseny/versengés az árnyékkutatás szakirodalmában gyakran jelenik meg mint a globális, illetve egyes országok közötti oktatási verseny része, részben kiváltója is. Bray (2020) szerint az árnyékkutatási rendszer kibontakozásának 1980 körülől érzékelhető mennyiségi és minőségi robbanása mögött – többek között – az áll, hogy ugyanezekben az években kezdett kibontakozni a fizikai mobilitás, valamint ekkortól figyelhető meg a digitális információ áramlásának robbanásszerű fejlődése. Álláspontja szerint ezek a tényezők minden korábbinál erősebb nemzetközi versenyre készítették/kényszerítették az oktatás és a munkaerőpiac terén az egyes nemzetállamokat és állampolgáraikat, és ez a verseny okozta az árnyékkutatás-ipar robbanásszerű fejlődését. E koncepció lényege az, hogy az egyes nemzetek oktatási összteljesítményét növeli a tanulók árnyékkutatási aktivitása, és ez azokat a nemzeteket, amelyekben az árnyékkutatás masszív szegmensként van jelen, kumulált hatásként versenyelőnyhöz juttatja azokhoz az országokhoz képest, amelyekben az árnyékkutatás nem széles körűen elterjedt, és így nem játszik szignifikáns szerepet a nemzeti szintű oktatási teljesítményben.

Az árnyékkutatás szakirodalmának egyik leggyakrabban megjelenő témája a versennyel/versengéssel kapcsolatban az egyes országokon belüli regionális különbségek az árnyékkutatási szolgáltatások elérhetősége terén, és így a települések közötti versenykülönbségek az árnyékkutatás terén. Nem ismerünk olyan kutatást, amely ne azt emelné ki, hogy az árnyékkutatás intenzív jelenléte versenyelőnyt jelent a fővárosban, nagyvárosokban élő tanulók számára a kisebb vagy perifériálisabb településeken élőkkel szemben (Bray, 2020), ahogy arra már egész korán Inkei, Koncz és Pöcze (1988) is rámutatott. Külön figyelmet érdemelnek az egészen speciális esetek is, például az indiai Kota város esete, ahol az egyes települések és településrészek közötti, huzamos ideig tartó, intenzív árnyékkutatás-piaci verseny oda vezetett, hogy az egymillió lakosú város az árnyékkutatás indiai központjává vált, ahova évente több mint 100.000 diák költözik be a felvételi idő-

szak előtt, hogy minél könnyebben igénybe vehesse az ottani árnyékképzés-ipari szolgáltatásokat (Rao, 2017). Másképp fogalmazva: a mai Kotát a piaci verseny alakította árnyékképzés-ipari várossá.

Az oktatás és munkaerőpiac globális versenyrendszere mint magyarázóelv mellett számos írásban megjelenik az a gondolat, hogy az árnyékképzés az oktatás különféle szegmensei közötti verseny részese, illetve e verseny kiváltója, felerősítő eleme is egyben. Ezekben az értelmezésekben az állami kontroll alatt álló, főáramú, hivatalos oktatás (*public education* – beleértve az állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi, magántulajdonú iskolákat) és a kereslet-kínálat piaci alapjain működő kiegészítő oktatásipar egymás versenytársaiként, illetve alternatíváiként jelennek meg. Már a japán árnyékképzés egyik egészen korai elemző leírásában (Rohlen, 1980) fellelhető az a gondolat, miszerint ez a verseny sokkal mélyebb alapokat is érint, mint pusztán maga a piaci területfoglalás, minthogy a főáramú, hivatalos oktatás és az árnyékképzés a tanulmányi eredményességet érintő versenyen túl az oktatás ideológiai alapjait érintő versenyben is áll egymással. Egyes szerzők (pl. Bray & Kobakidze, 2015) annak a véleményüknek adnak hangot, hogy az oktatás szegmensei közötti – megítélésük szerint – lehetséges és kívánatos kooperáció helyébe lépő verseny egyben rombolja is az oktatás ökoszisztémáját és így részben annak eredményességét is. Némely leírások (pl. Southgate, 2009) a két szegmens közötti versenyt etikailag is értelmezhető narratívába foglalják, és arról beszélnek, hogy az árnyékképzés eleinte mint a főáramú oktatás árnyékában működő szegmens jelent meg a piacon, de megerősödve ma már fenyegető erőként jelenik meg, dominanciára, döntő hatalomra tör. A 2000-es évek elejére egyre növekvő szakirodalom alapján Mihály (2004) viszont éppen azt a következtetést vonja le, hogy az árnyékképzés tévúton jár, amikor az által kíván versenyezni a főáramú formális oktatással, hogy kiegészítí, elismétli annak tartalmait. Elkerülendő ezt a versenyt, az árnyékképzésnek arra kellene törekednie, hogy olyan terepen legyen erős, ahol a formális tömegoktatás nem tud igazán jól teljesíteni: alkossa meg a saját oktatási tananyagát, tartalmait, módszereit a tanulók kompetenciáinak hosszú távú fejlesztése érdekében.

Ezek az értelmezések a kooperációt és a kompetíciót polárisan oppozicionális rendszerként képzelik el (Fülöp, 2008), nulla összegű jelenségekként, amely alapján minél több a verseny két entitás – jelen esetben a formális és az árnyékképzés – között, annál szűkebb a kooperáció lehetősége. Eltekintenek attól, hogy az árnyékképzési és főáramú oktatás szereplői intézményi vagy személyes szinten gyakran együtt is működnek egymással, illetve hogy átfedések vannak közöttük. Számos országban például ugyanazok a tanárok nyújtják az árnyékképzési piaci lehetőségeket, akik egyébként a hivatalos oktatás rendszerében tevékenykednek tanárokként (Liu & Bray, in press). Ugyancsak eltekintenek ezek az értelmezések a két szegmens egymástól való tanulásának lehetőségétől és így ennek potenciális kölcsönös fejlődési, fejlesztési hatásaitól (Southgate, 2009). A piaci jelleg miatti verseny fejlesztő hatásaira kitérnek az árnyékképzési szolgáltatások reklámtevékenységét elemző tanulmányok is. Bai és munkatársai (2009) arról írnak, hogy a reklámtevékenységben is megjelenő verseny valójában arra a piaci nyomásra utal, amelynek eredményeként a szolgáltatók kénytelenek egyre fejlettebb szolgáltatásokat kidolgozni és biztosítani a fogyasztók számára az árnyékképzés terén, különben lemaradnak a versenyben.

Nemcsak a főáramú és az árnyékoktatási szegmens között zajlik verseny, hanem az árnyékoktatás piaci szereplői, az árnyékoktatási szolgáltatástípusok, valamint a konkrét intézmények között is. A piac versenyalapú újra és újra történő felosztása zajlik például az egyszemélyes, szemtől szemben történő oktatás, valamint a nagy árnyékoktatási intézményekben csoportosan tarott, az online, a levelező, a kevert típusú (offline-online) és egyéb szolgáltatástípusok között (Bray, 2020; Bray & Kobakidze, 2015). Ezek a szegmensek is gyakran nemcsak versenytársként, hanem egymást kiegészítő társként is megjelennek, miután az árnyékoktatásban részt vevő tanulók egy része többféle szolgáltatástípust igénybe vesz párhuzamosan vagy egymást követően.

Míthogy profitorientált oktatási szegmensről van szó, az árnyékoktatás szegmensei és intézményei közötti verseny a piacért folytatott versenyként is megjelenik. Mindazonáltal Entrich (2018) azon kevesek egyike, aki – nem teljesen kritikai felhangok nélkül, sőt egyenesen szociáldarwinista mögöttesekre utalva – rámutat, hogy ebben a folyamatban hogyan fér meg egymással a verseny és az együttműködés. A japán árnyékoktatási piac jellemzőit elemezve arra a következtetésre jut, hogy a piac oligopolizációja zajlik: a piac domináns, tőkeerős, tőzsdei cégei arra törekuszenek, hogy négy-öt nagy szereplő maradjon a piacon a többiek kárára. Nyilvánvaló, hogy ebben az erőfeszítésükben szükségképp az egymással való együttműködésre utaltak, így szereve előnyt a piac összes többi szereplőjével és szegmensével szemben.

### **Társadalmi csoportok közötti, illetve egyes személyekért folytatott, valamint személyek közötti versengés**

Az árnyékoktatási kutatások által említett versengés egy jelentős része az elemzők szerint az e piaci szegmensben megjelenő társadalmi csoportok között, valamint egyes személyekért, illetve közöttük zajlik. Szinte alig van szerző, aki ne térne ki arra – hacsak nem éppen ezt állítja a kutatásai vagy elméleti elemzései középpontjába –, hogy az árnyékoktatás *a társadalom egyes csoportjai között zajló versengés*. Ezek az elemzések a legkorábbi kutatásoktól kezdődően (Marimuthu et al., 1991) a társadalmi közép és felső középosztályok versenyelőny-szerzési lehetőségeként látják és látatják az árnyékoktatást a leszakadó társadalmi csoportokhoz képest.

Már korábbi magyar kutatások is azt mutatták, hogy a diplomás szülők gyermekei a különóráknak is köszönhetően kerülnek versenyelőnybe másokhoz képest (Andor, 2002) Számos ilyen elemzés Bourdieu tőkeelméletére épül, vagy legalábbis arra utal, és a középosztályok társadalmi pozícióörzési és -megerősítési technikájaként látja az árnyékoktatás piaci működését (Kim & Jung-Hoon, 2018). Többek között emiatt is többnyire etikailag negatívan, elítélően szólnak az árnyékoktatási rendszerről arra utalva, hogy ez lényegében tisztességtelen versenyelőny-szerzési technika, ami nemcsak a tisztán meritokratikus alapon működő társadalmi stratifikációt destruálja, hanem a személyközi viszonyrendszereket is például egy tanterem tanulói közösségén belül. Ugyanakkor nem térnek ki arra az – egyébként ugyancsak Bourdieu-re is visszavezethető – tényre, miszerint az árnyékoktatás igénybevétele mint többlet erőbefektetés az egyes privilegizált társadalmi

csoportokon belül meritokratikusan vezethet előnyökhöz, beleértve az ilyen erőfeszítésekbe az árnyékkoktatás vagy annak alternatíváiként működő oktatási lehetőségek igénybevételét.

Arra, hogy az egyes társadalmi csoportokon belül a többlet erőbefektetés az oktatás terén mit jelent a társadalmi csoporton belüli meritokratikus versenyben, jó példaként szolgálhatnak a magyarországi tanodák. Hiszen a tanodát igénybe vevő hátrányos helyzetű tanulók – éppen annak reményében, hogy sikeresebbek lesznek az oktatásban – nagyobb befektetést tesznek az oktatás terén, mint saját társadalmi csoportjuk más tagjai. Megjegyzendő, hogy bár a tanodák nem tartoznak az árnyékkoktatási szegmensbe, hiszen nem piaci alapon, tehát nem fizetős intézményekként működnek, létrejöttük és működésük egyáltalán nem független a magyarországi árnyékkoktatási rendszertől, ugyanis a tanodák rendszere – legalábbis egyféle magyarázóelv felől tekintve – az árnyékkoktatás nem fizetős alternatívájának is tekinthető az anyagi és iskolázottsági téren leszakadó társadalmi csoportok gyermekei számára (Lencse, 2020).

Az árnyékkoktatásról szóló szakirodalomban (pl. Kim, 2016; Zhang, 2013) megjelenik a tanulók egymás közötti versengése is. A témát szóba hozó szerzők azonban többnyire nem arra fókuszálnak, hogy milyen verseny alakul ki például az azonos árnyékkoktatási szolgáltatást igénybe vevő tanulók között, és ez milyen motivációs helyzeteket teremt a körükben, hanem inkább arra, hogy az árnyékkoktatás igénybevétele milyen versengési helyzeteket – feszültségeket – vált ki a főáramú oktatásban egy tanulócsoporthoz tartozó gyerekek között, akik igénybe vesznek árnyékkoktatási szolgáltatást, illetve akik nem. Noha kevés pontos részletet lehet e folyamatról tudni, a szakirodalom alapján az a kép bontakozik ki, hogy alkalmasint heves versengési helyzetek alakulnak ki az árnyékkoktatásba járó, valamint az azt nem igénybe vevő, illetve anyagi okokból igénybe venni nem tudó tanulók között.

Az árnyékkoktatást igénybe vevő tanulók közötti verseny egy fontos elemeként térnek ki egyes szerzők a tanulóknak (és családjaiknak) az egyik legfontosabb versengési stratégiájára: a minél jobb színvonalú árnyékkoktatási szolgáltatásokért zajló versenyre (Kim & Jung-Hoon, 2018). Ez nyilvánvalóan különösen azokban a társadalmakban, oktatási rendszerekben intenzív, amelyekben a tanulók nagy százaléka vesz részt árnyékkoktatásban. Hiszen ebben az esetben már nem az árnyékkoktatásban való részvétel a versenyelőny, hanem az igénybe vett szolgáltatások minősége. Ugyanakkor a szakirodalomban ismét csak nem említett jelenség az egyes társadalmi csoportokon belüli versengés ezen a téren, hiszen a közép, a felső-közép és a felső társadalmi csoportokon belül ezen a téren nyilvánvalóan az oktatási rendszer értékteremtő jellemzőivel tisztában lévő – magasan iskolázott – szülők/tanulók vannak előnyben például az „újjgazdagokkal” szemben. Mindebből azonban az is nyilvánvaló, hogy a különféle iskolázottságú és anyagi helyzetű szülők az árnyékkoktatásnak egymástól jelentősen különböző szegmenseit, szolgáltatásait akarják és tudják igénybe venni, ami egymástól már annyira különböző mintázatokhoz vezet ezen a téren, hogy joggal mondhatjuk: az egyes oktatási ökoszisztémákban valójában nem is egy árnyékkoktatási rendszerről, hanem – többes számban – árnyékkoktatási rendszerekről beszélhetünk jellegzetes vásárlói, szolgáltatói és szolgáltatási körökkel.

Ugyanennek a jelenségnek a másik oldala az árnyékkoktatási cégek közötti intenzív verseny a legjobb diákokért. Nyilvánvaló, hogy az árnyékkoktatási cégek eredményessége,

így versenypozíciója nagymértékben függ a diákok „minőségétől”. A letehetősebb, az árnyékkoktatásban is legjobban fejleszhető tanulók a legmagasabb értékű formális oktatási intézményekbe, középiskolákba, egyetemekre kerülnek be, ami az árnyékkoktatási cégek és tanárok piaci értékének, így potenciális bevételeinek is a növekedését jelenti.

E verseny oktatáskutatási, de oktatáspolitikai szempontból is egyik figyelemreméltó vetülete az, hogy a legmagasabb minőségű árnyékkoktatási szolgáltatásokért zajló küzdelem eredményeként a legjobb cégeknél olyan túljelentkezés alakul ki, hogy e szolgáltatások egy része ma már ugyanolyan szigorú szelekciós elvek alapján válogat a hozzájuk jelentkező tanulók között, mint a formális oktatás egyes intézményei/intézménytípusai. Így a formális oktatás egyes, kiemelt minőségű szegmenseibe való bejutásért zajló verseny megkettőződik, és ebben a megkettőzött versenyhelyzetben az árnyékkoktatás szűrőrendszere válik a döntő jelenőségű elemmé, mivel ez a tehetséges tanulók első szűrője. Például Dél-Koreában az a tanuló, aki a többszörös túljelentkezés ellenére be tud kerülni a legkiválóbb színvonalú – és legdrágább – árnyékkoktatási tehetséggondozó intézmények egyikébe, akkor az ott zajló kiváló szakmai munkának köszönhetően jó eséllyel sikeresen felvételizik, és be is kerül majd a formális oktatási rendszer kimagasló presztízzsel rendelkező tehetséggondozó intézményeinek egyikébe (Kim & Jung-Hoon, 2018). Mindez az oktatási eredményességért és ennek dicsőségéért folytatott verseny is egyben az árnyékkoktatási intézmények között, illetve az árnyékkoktatási és főáramú oktatási intézmények között.

Mindettől nem független, hogy a szakirodalom tanúsága szerint az árnyékkoktatás piacán intenzíven zajlik a verseny a tanárokért, vagyis az adott szolgáltatást nyújtó legjobb munkaerőért is. A piaci verseny tértjének nagyságára – azaz a piacon a legjobb szolgáltatások esetén szerezhető profit nagyságrendjére – utal az, hogy a kelet-ázsiai árnyékkoktatási rendszerekben – Japánban, Kínában, Dél-Koreában – sztár tanároknak tekintett pedagógusok (Gordon Györi, 1998, 2006; Kim & Jung-Hoon, 2018) is dolgoznak, akiknek éves jövedelme már az 1990-es években is dollármilliókban volt mérhető, nem ritkán meghaladva a hollywoodi filmsztárok éves jövedelmét.

Az árnyékkoktatás jelenségére vonatkozó szakirodalomban ugyancsak megjelenik a tanárok egymás közötti versengése többféle vonatkozásban és kontextusban. Az árnyékkoktatási és főáramú intézményekben dolgozó tanárok közötti versengés olykor annak etikai dimenzióiban is megjelenik a szakmai közleményekben, például etikus-e, ha egy árnyékkoktatási tanár a főáramú rendszerben dolgozó tanártársát kritizálja a diák vagy a szülő számára, illetve fordítva, etikailag helyes-e a főáramú környezetben dolgozó tanárok részéről az árnyékkoktatási tanárok bírálata (Bray & Kobakidze, 2015).

### **Strukturális és kulturális elemeket tekintetbe vevő magyarázatok az árnyékkoktatást létrehozó és azt fenntartó versenyre vonatkozóan**

Az árnyékkoktatás jelenségével foglalkozó közlemények többsége állást foglal abban a tekintetben, hogy az oktatási rendszer milyen strukturális jellemzői hozzák létre, tartják fenn és szélesítik az árnyékkoktatás rendszerét. Ezek között elsődlegesen említik az oktatás vertikális rendszereiben való előrejutás meritokratikus elveken nyugvó szelekciós mecha-

nizmusait, mindenekelőtt a felvételi vizsgák rendszerét és az oktatási rangsorok által generálódó versengési helyzetet (Bray, 1999; Entrich, 2018; Song, 2016). Ehhez kapcsolódóan és alátámasztva már a témakör legelső közleményeiben megjelentek azok az adatok, miszerint az árnyékkutatás igénybevétele szinte minden oktatási rendszerben intenzívebbé válik a felvételi vizsgákhoz vezető tanulmányi időszakokban (Bray, 1999; Ceglédi & Szabó, 2014; Mori & Baker, 2010). Paradox módon ez vezet az oktatás modernkori történetének talán legerősebb ellentmondásához: a neoliberalisan (is) értelmezett meritokratikus oktatási verseny (Sundararaman, 2020) egyik leglényegesebb eleme a felvételi versenyvizsga; azonban az erre való felkészülés olyan társadalmi egyenlőtlenségeken nyugszik, amiket a piaci alapon nyugvó árnyékkutatás feerősít, ami így éppen magát a meritokratikus jelleget destruálja.

A szelektív vizsgák és az árnyékkutatási piac összefüggéseit vizsgáló tanulmányok jellemzően kritikai módon kitérnek a két jelenség összefüggésének tágabb társadalmi környezeti összefüggéseire, nevezetesen arra, hogy a modern társadalmakban milyen erős – és gyakran az önnön értékén nem is igazán túlmutató – jelentősége van a diplomának. Különösen a kelet-ázsiai társadalmak árnyékkutatási rendszerét elemző tanulmányokban jelenik meg markánsan és kritikusan az a vélemény, miszerint a „diplomaőrület”, vagyis a hivatalos diplomaért folytatott verseny az árnyékkutatás működésének fő kiváltó oka (Entrich, 2018). Sokan ezt, illetve a kredencializmus miatt a felnőtt világ által a gyerekekre kényszerített oktatási versengést és az ebből a versenyből fakadó tanulói terheket említik az árnyékkutatás egyik legnegatívabb következményének (Mori & Baker, 2010).

Mindamellettt már a legelső árnyékkutatási közleményekben megjelent a kultúra és az oktatási verseny kapcsolata mint magyarázóelv, különösen a kelet-ázsiai, konfuciózus társadalmak esetében. Egyes szerzők ezekben a magyarázatokban arra utalnak, hogy önmagukban a szociológiai aspektusokat előtérbe emelő magyarázórendszerek nem elégségesek az árnyékkutatás jelenségére és az abban megfigyelhető versenyfolyamatokra, mert ezeket nagymértékben befolyásolják a kulturális foratókönyvek, amelyek egyes kulturális csoportok esetében különösen erős magyarázóelvi lehetnek az árnyékkutatásnak. A konfuciózus ideológiára utalva írnak arról többen is, hogy az oktatási verseny az énkidolgozásnak és a nemzeti kompetitívitás növelésének egyaránt fontos ideológiai mögöttese (Bray, 1999; Gordon Győri, 1998; Stevenson & Baker, 1992). Ám megjegyzendő, hogy a konfuciózus ideológia és a kiegészítő magánoktatás-iparban is megnyilvánuló oktatási verseny intenzív kapcsolata mint magyarázóelv kissé háttérbe került, illetve módosult, miután a 2000-es évek elejére világossá vált, hogy az árnyékkutatás egyáltalán nemcsak kelet-ázsiai jellemző, hanem a világ minden táján egyre növekvően jelen lévő társadalmi jelenség. Azóta az a magyarázóelv került előtérbe, hogy a kelet-ázsiai különlegesen erős árnyékkutatási aktivitás intenzitásának egyediségét magyarázzák a kulturális háttérelemek (Southgate, 2009).



## Az árnyékkutatásban részt vevő tanulók tapasztalatai

Az elmúlt évtizedben megnövekedett azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek az árnyékkutatás némely vonatkozásait, az árnyékkutatásban részt vevő tanulók felől kiindulva, őket megkérdezve próbálják feltárni. Tekintve, hogy az árnyékkutatás értük és az ő részvételükkel zajlik, kitüntetetten fontosak az ő szempontjaik, saját tapasztalataik, valamint az ezekkel összekapcsolódó nézeteik ismerete. De még azok a kutatások is, amelyek ezt a megközelítést alkalmazzák, a lehetséges tanulói szempontoknak többnyire csak egy viszonylag szűk körét érintik: például azt, hogy miért járnak árnyékkutatásba, ki döntött arról, hogy ők árnyékkutatásban is tanuljanak, mennyire kedvelik az árnyékkutatást, milyenek látják az ott tanító tanáraikat – alkalmasint a főáramú oktatásban őket tanítókhöz viszonyítva –, illetve hatékonyak gondolják-e mindazokat a tevékenységeket és szervezeti jellemzőket, amelyekkel az árnyékkutatásban találkoznak.

Olaru (2015) észak-erdélyi és székelyföldi magyar tanulókat kérdezve azt találta, hogy bár az árnyékkutatásba járás sok esetben a gyerekek autonóm döntése, de azért ebben kiemelt szerepet játszik a szülők ehhez való viszonyulása is. Hajar (2018) például 10-11 éves, a következő iskolafokozatba való átmenetüket biztosító szelekciós eljárás előtt álló angliai gyerekek esetében azt tárta fel, hogy alapvetően a szülők döntöttek arról, hogy árnyékkutatási szolgáltatást vegyenek igénybe, valamint a gyerekek az oktatás tartalmánál és közvetlen eredményességénél többre értékelték az olyanféle „puha” hozamokat, mint például azt, hogy önértékelésükben megerősödtek, magabiztosabbak lettek, mint korábban voltak, vagy a főáramú oktatásban tudtak lenni. Izraeli fiatalok esetében Addi-Racchah (2019) azt találta, hogy árnyékkutatásba járó tanulók hajlanak arra, hogy az árnyékkutatásbeli tanáraik felülértékelésével együtt kritikusanabban értékeljék a formális oktatásban őket oktató tanárokat. A Kim és Jung-Hoon (2018) által megkérdezett koreai tanulók között volt, aki azt emelte ki, hogy az árnyékkutatásban huzamos ideig egyéni figyelmet kap, ezek a tanárok valóban nagyon személyesen ismerik őt és a tanulási jellemzőit, míg más tanulók azt említették, hogy az árnyékkutatásbeli tanárok érdekesebben, pontosabban magyaráznak. Zhan és munkatársainak (2013) kutatása alapján bár a diákok jobbnak látták az árnyékkutatásbeli tanáraik tárgyi tudását, és inspirálóbbnak is látták őket az iskolai tanáraiknál, azonban utóbbiakról az volt a benyomásuk, hogy az élet sokkal szélesebb körében irányítják, fejlesztik őket, mint az árnyékkutatásbeli tutoraik. Reed (2018) angol 16–18 évesekkel folytatott félig strukturált interjút. Megkérdezett magántanárhoz (tutorhoz) járó és magántanárt nem igénybe vevő fiatalokat, hogy szerintük mi a funkciója a magántanároknak. A legfőbb funkciókban egyetértettek a diákok, vagyis a különóra jobban teljesítményhez, jobb megértéshez segítenek, illetve növelik az önbizalmat. A versenyben való előnyöket egyetlen diák sem említette. Azok, akik nem veszik igénybe a magánórát, első helyre az anyagi megfontolásokat helyezték, vagyis a magántanárok túl sokba kerülnek. De hasonlóképpen fontosnak tartották azt is, hogy nem mindenkinek van erre szüksége, van, aki külön tanárok nélkül is tud jól, legalábbis a korábbiaknál jobban teljesíteni. Voltak, akik azt említették, nem elég tájékozottak, hogy megtalálják a megfelelő tanárokat, mások pedig azt, hogy nincs idejük a különórákra. Az angol fiatalok egy része féle-

lemről és kényelmetlenségről számolt be, mely szerint számukra meglehetősen idegen szituáció egy tanárral kettesben, négy szemközt lenni. Bár ezt a diákok expliciten nem említették, itt felmerülhetnek azok a botrányok, amelyek az Egyesült Királyságban az utóbbi években egyszemélyes tutorálás kapcsán például szexuális molesztálásokat tártak fel (Krause, 2019).

Mindezek mellett sem ezek, sem más hasonló kutatások nem vizsgálták azt, hogy az árnyékoktatásban részt vevő tanulók hogyan gondolkodnak ennek az oktatási formának az oktatás terén meglévő versenyben/versengésben betöltött szerepéről, mennyire tudatosan élnek ezzel mint a versenyelőnyeiket befolyásoló lehetőséggel. A tanulmányunkban ismertetett kutatás célja ezért az volt, hogy feltárja, hogy a középiskolások, akik még a felsőoktatásba való bejutást szolgáló megmérettetés előtt állnak, illetve a felsőoktatásba már bekerült egyetemisták milyen módon gondolkodnak az árnyékoktatás versenyben/versengésben betöltött szerepéről, milyen összefüggést látnak az árnyékoktatás és a verseny között.

## A kutatás jellemzői

### Résztvevők

A kutatásban középiskolások és egyetemisták vettek részt. A középiskolai felvételen 338 középiskolástól vettünk fel adatokat (fiú: 44%, lány: 56%). A résztvevők négy különböző fővárosi iskolából kerültek ki. Két, a tanulmányi mutatóik alapján az országos listát vezető budapesti gimnázium, és két, az országos listán a 100. és 200. hely között elhelyezkedő budapesti gimnázium diákjai, közel fele-fele arányban (magas teljesítmény: 49,7%; alacsony teljesítmény: 50,3%) alkották a mintát. A válaszadók iskolák szerinti megoszlásának adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Magyar középiskolás résztvevők iskolák szerinti megoszlása

<i>Iskola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Magas teljesítményű	168	49,7
Alacsony teljesítményű	170	50,3
<i>Összesen</i>	<i>338</i>	<i>100,0</i>

A kitöltők átlagéletkora 17,24 év volt (SD=1,23), a legfiatalabb kitöltő 15, a legidősebb 20 éves volt. A nemek között nem volt szignifikáns korkülönbség. A válaszadók a gimnáziumok 10., 11. és 12. osztályába jártak, döntően 11.-esek és 12.-esek voltak.

A szülők iskolai végzettsége tekintetében mind az anyák, mind az apák a hazai átlagos iskolai végzettséghez képest magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek mindkét iskolában: összesített adataikat tekintve az anyák 26%-a középfokú végzettségű, 40%-a főiskolát végzett és 34%-a egyetemet. Az apák iskolai végzettsége is hasonló: 1% alapfokú,

20% középfokú, 37% főiskolai és 42% egyetemi végzettséggel rendelkezik. A 2011-es népszámlálás [adatai](#) szerint a magyar férfi lakosság főiskolai és egyetemi végzettsége 40 és 60 év között 15-16% körül mozgott, a női lakosság esetében ez a szám 16 és 23% közötti.

Az egyetemistáknak szóló kérdést 312 fő töltötte ki, közülük 123 (39,6%) volt férfi, 189 (60,4%) nő. Életkorukat tekintve 19 és 34 év közötti fiatal felnőttek voltak a résztvevők, átlagéletkoruk 22,5 év volt (SD = 2,27).

A minta összeállításánál törekedtünk arra, hogy különböző szakokat képviselő egyetemisták legyenek a válaszadók, és hogy budapesti és vidéki egyetemek hallgatói is vegyenek részt a vizsgálatban. A következő szakokat képviselték: bölcsész: 47% (133 fő), pszichológia: 10% (27 fő), közgazdász: 5% (14 fő), jogász: 7% (21 fő), tanár: 6% (16 fő), természettudományi szakok: 4% (10 fő), mérnök: 21% (60 fő).

Az egyetemisták 57%-a (160 fő) vidéki nagyvárosi egyetem hallgatója volt, míg 43%-a (142 fő) budapesti egyetem hallgatója volt. A szülői háttér iskolázottsága ugyancsak eltért a népszámlálási adatok átlagos iskolai végzettségeitől, annál jóval magasabb volt, de a középiskolás szülőkhöz képest alacsonyabb volt a magasan iskolázottak aránya (anya: 25% főiskola; 25% egyetem; apa: 21% főiskola, 30% egyetem).

## Módszer

A kutatás feltáró jellege miatt – a diákok perspektíváját vizsgáló kutatások hagyományos módszertanának megfelelően – kvalitatív módszertant választottunk, de a résztvevők nagy száma miatt bizonyos adatokat számszerűsíteni is lehetett. A résztvevőknek mindkét csoportban írásban nyílt kérdést tettünk fel, amelyre tetszőleges hosszúsággal válaszolhattak. A két csoportnak feltett kérdés nem ugyanaz volt. A középiskolások kérdése: „*Tanított-e valaha magántanár, illetve jársz-e, jártál-e, vagy készülsz-e járni fizetett egyetemi előkészítőre? Ezeknek milyen szerepe van véleményed szerint a versengésben?*”

Egyetemista korban a magántanárok és a felvételi előkészítők már nem játszanak aktív szerepet. Mivel a kutatás célja nem az volt, hogy megtudjuk, milyen arányban veszik Magyarországon igénybe az árnyékkutatást – erre egy reprezentatív vizsgálat lett volna hivatott –, hanem az, hogy miként látják a magántanárok és a felvételi előkészítők és a tanulmányi téren zajló verseny kapcsolatát azok, akik még a felsőoktatásba való bekerülés előtt állnak (gimnazisták), illetve azok, akik már bekerültek a felsőoktatásba (függetlenül attól, hogy igénybe vették-e az árnyékkutatást), az egyetemisták esetében a kérdés már csak ennek a kapcsolatnak a percepciójára vonatkozott: „*Véleménye szerint töltenek-e be, és ha igen, milyen szerepet töltenek be a fizetett felvételi előkészítők és a magántanárok a versengésben?*”

## Elemzés

A középiskolások esetében első lépésben megvizsgáltuk, hogy a válaszadók milyen arányban jártak magántanárhoz, illetve egyetemi előkészítőre, hogy ez az arány miként alakul a fiúk és a lányok, valamint a magas tanulmányi eredményű (MT) és az alacsony tanulmányi eredményű (AT) iskolák tanulói esetében. Ezt követte a válaszok kvalitatív

elemzése abból a szempontból, hogy miért vették vagy miért nem vették igénybe az árnyékkoktatást, valamint tulajdonítanak-e, és ha igen, milyen funkciót, illetve szerepet ezeknek a versengésben. Az egyetemisták esetében is a válaszokat két csoportra osztottuk. Az egyik csoportba kerültek azok a válaszok, amelyek az „árnyékkoktatásnak” szerepet tulajdonítanak a versengésben, a másik csoportba azok, amelyek nem. Mindkét csoportban elemeztük az indokokat: a résztvevők miért tulajdonítanak vagy miért nem tulajdonítanak szerepet az árnyékkoktatásnak a versengésben? Mindkét csoportnál külön kiemeltük azokat az értelmezéseket, amelyek az árnyékkoktatást a társadalmi egyenlőség szempontjából gondolták át.

## Eredmények

### Középiskolások

A vizsgálatban részt vevő középiskolások túlnyomó többsége (81%) igénybe vette, veszi és a jövőben igénybe kívánja venni a magánórákat és a magán egyetemi előkészítőket. A 273 igennel válaszolóból hat volt olyan, aki még eddig semmilyen árnyékkoktatási szolgáltatást nem vett igénybe, de tervezi, hogy a középiskola utolsó évében feltétlenül igénybe veszi a magánoktatást. Ez az arány jóval magasabb, mint Szemerszki (2020) adatai, aki az Országos kompetenciamérés adatait utóelemezve azt találta, hogy 2016–2017-ben országos szinten a 10. évfolyamra járó tanulóknak éppen 50%-a jár árnyékkoktatásba. Ez az arány viszonylag stabil, hiszen egy évtizeddel korábbi, 2006-os adatokat elemezve a 10. évfolyamos tanulókra vonatkozóan szinte ugyanezt az arányt (48%) találta (Ceglédi & Szabó, 2014). Az arányok jelentős különbsége magyarázható azzal, hogy az általunk vizsgált középiskolások szülői háttere a hazai átlagnál jóval magasabb iskolázottságú. Ehhez kapcsolódóan Ceglédi és Szabó (2014) is azt találták, hogy legerősebben a szülők iskolai végzettsége határozta meg, hogy a család elküldte-e gyermekét fizetett magánfoglalkozásokra, illetve ezeknek az igénybevétele adataik szerint arányosan magasabb volt Budapesten. A jelen vizsgálatban kizárólag budapesti középiskolások vettek részt, tehát a lakhely és az azzal esetlegesen együttjáró nagyobb magánoktatási piac is szerepet játszhat a részvétel magasabb arányában.

Egy posztoszocialista országok közötti összehasonlítás eredményeként Długosz (2017) azt találta, hogy a magyar középiskolások 60%-a vett igénybe árnyékkoktatási szolgáltatásokat középiskolás éve során. Eredményei megerősítik a nagyvárosokkal kapcsolatos értelmezést, mert szerinte is elsősorban a nagyvárosokban, elsősorban az érettségire, felvételre való sikeres felkészülés érdekében vesznek részt ebben a szektorban a diákok. A Długosz (2017) által ismertetett arány egyébként meghaladta a lengyel középiskolások arányát (52%), viszont kevesebb volt, mint az ukrán középiskolásoknál (71%). Egy jóval korábbi vizsgálat (Mihály, 1998) a szülői iskolai végzettség szerepét erősítette meg. Andor (1998) azt találta, hogy az egyetemi végzettségű apák általános iskolás korú gyerekeinek több mint 40%-a járt idegen nyelvből iskolán kívüli különóra, szemben a legfeljebb

nyolc osztályt vagy annál kevesebbet végzett apák gyerekeivel, akik mindössze 10%-ban vettek igénybe ilyen szolgáltatást.

A válaszadóink között a nemek terén mutatkozik eltérés: a lányok inkább részt vesznek az iskolai oktatáson kívüli oktatásban (86%), mint a fiúk (65%). Az elvégzett  $\chi^2$ -próba szerint ez a különbség szignifikáns:  $\chi^2(1, N=338)=20,981, p<0,00001$ ; ugyanakkor a magas és az alacsony teljesítményű iskolák tanulói közel hasonló arányban veszik ezeket a tanulási formákat igénybe (82% vs. 79%), a  $\chi^2$ -próba nem volt szignifikáns:  $\chi^2(1, N=338)=0,28, p=0,597$ . A részletes adatokat a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A középiskolások árnyékoktatásban való részvétele

<i>Nemi különbségek</i>			
<i>Részvétel</i>	<i>Járt/Jár/Járni fog (fő/%)</i>	<i>Nem járt/Jár/Nem fog járni (fő/%)</i>	<i>Összesen (fő)</i>
Férfi	97/6%	52/35%	149
Nő	163/8%	26/14%	189
<i>Összesen</i>	<i>273/8%</i>	<i>65/19%</i>	<i>338</i>
<i>Iskolák közötti különbségek</i>			
Magas teljesítményű	138/82%	30/18%	168
Alacsony teljesítményű	135/79%	34/21%	170
<i>Összesen</i>	<i>273/81%</i>	<i>71/19%</i>	<i>338</i>

A diákok túlnyomó többsége a magántanárokat, nem pedig a fizetős egyetemi előkészítőket említi. Ennek egyik oka a minta összetétele lehet, ugyanis a kutatásban részt vevő diákok legnagyobb része még nem utolsóéves gimnazista. A magántanároktól főképpen idegen nyelvet (gyakran nyelvvizsgára felkészítés miatt) és matematikát (fizikát) tanulnak. Ez megegyezik Ceglédi és Szabó (2014) országos adataival. A válaszadók között előfordultak olyanok, akiknek művészeti tárgyakból (is) volt magántanáruk, mert – megítélésük szerint – az általunk vizsgált gimnáziumok nem nyújtanak magas szintű művészeti képzést. Vannak, akik olyan tárgyakat tanulnak magántanárnál (pl. pszichológia), amit a gimnáziumokban nem oktatnak. Elsősorban az alacsony tanulmányi teljesítményű gimnáziumok tanulói említik, hogy azért veszik igénybe a magántanárt, mert valamely tantárgyból gyengébbek (elsősorban ilyen a matematika), és ezen szeretnének javítani. A magas teljesítményű iskolák tanulói elsősorban az iskolai tananyagon felüli plusz tudás megszerzése érdekében járnak fizetett különórákra, vagyis a mintánkban világosan tükröződik az árnyékoktatás igénybevételének két tipikus célrendszere a két különböző iskolai teljesítményű tanulói csoport esetében: a korrepetálás, illetve a tehetséggondozás/gazdagítás (Bray, 1999).

### **Középiskolások nézetei az árnyékoktatás versengésben betöltött szerepéről**

A vizsgálatban részt vevő középiskolás diákok lényegében fele állította azt, hogy van szerepe a versenyben az árnyékoktatásnak, míg a tanulók másik fele azt, hogy nincs vagy

nem tudja ezt megítélni. Kicsivel több lány (53%), mint fiú (46%) állította, hogy nincs szerepe a versengésben ezeknek az oktatási és tanulási formáknak, de a különbség nem szignifikáns:  $\chi^2(1, N=338)=1,452, p=0,228$ ). Szignifikáns a különbség a magas és az alacsony teljesítményű iskolába járó diákok nézetei között:  $\chi^2(1, N=338)=6,258, p=0,012$ .

A magas teljesítményű iskolákba járók közül kevesebben tekintették a magánórákat a verseny eszközünek (43%), mint az alacsony teljesítményű iskolákba járók (57%). A részletes adatokat a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az árnyékoltatás szerepe a versengésben

<i>Nemi különbségek (fő/%)</i>			
<i>Szerep</i>	<i>Van szerepe</i>	<i>Nincs szerepe</i>	<i>Összesen</i>
Fiú	69/46%	80/54%	149
Lány	100/53%	89/47%	189
<i>Összesen</i>	<i>170/50,4%</i>	<i>168/49,57%</i>	<i>338</i>
<i>Iskolák közötti különbségek (fő/%)</i>			
Magas teljesítményű	73/43%	95/57%	168
Alacsony teljesítményű	97/57%	73/43%	170
<i>Összesen</i>	<i>170/50,42%</i>	<i>168/49,57%</i>	<i>338</i>

A diákok egy része expliciten leírja, hogy milyen módon játszanak szerepet a magántanároktól vett órák és az egyetemre előkészítő tanfolyamok a versengésben, míg mások, akik igénybe veszik ezt a szolgáltatást, úgy gondolják, hogy a versengésben nincs szerepük, de más, számukra fontos funkciójuk van. A következő részekben a tényleges (szó szerinti) válaszokból is bemutatunk néhányat. A magas teljesítményű iskolák tanulójának válaszait MT-vel, az alacsony teljesítményű iskolák tanulójának a válaszait AT-vel jeleztük. Minden esetben megadtuk a válaszadó nemét is. Néhány példa az árnyékoltatás és a versengés/verseny összekapcsolására:

„Igen, jártam már sok magántanárhoz és előkészítőre is fogok járni jövőre. Előkészítőre járok és tudom, hogy az egyetemre mondjuk hatszorosa a túljelentkezés. Ha egy helyért hatan küzdenek, akkor tudom, hogy nekem öt vetélytársam van.” (MT-fiú)

„Nyelvi magántanáraim voltak, és sokat segítettek az előrehaladásban. Szeretnék előkészítőre járni. A felvételi előkészítő az élet legnagyobb versenyének főpróbája.” (MT-lány)

### Az árnyékoltatás észlelt funkciói a benne résztvevők perspektívájában

A középiskolás válaszadóknak több mint a fele gondolkodott úgy az árnyékoltatásról, hogy annak van szerepe a versenyben. Az egyik legfontosabb funkció, amit a diákok kiemelnek, a *többlettudással* járó versenyelőny.

„Igen. Most matekra és németre járok. A matekból gyakorlás miatt, a németből pedig felkészítőre járok. Egy bizonyos pluszt jelent szerintem. Itt csak rám koncentrálnak és többletinformációkat adnak a sikeresebb versengés, megfelelés céljából.” (MT-fiú)

„Angolt és oroszot tanultam/tanulok magántanárnál, de nem azért, mert be akartam hozni a lemaradást, hanem fejlődni akartam. Mindenképpen biztonságot ad, ha tudja az ember, hogy van olyan, amit csak ő tud.” (MT-lány)

Vannak olyan diákok, akik maguk nem veszik igénybe a magántanárokat és előkészítőket, de a többlettudást adó funkciójukat kívülállóként is megfogalmazzák.

„Nem, de a külön tanítás többlettudásra, több gyakorlásra ad lehetőséget, így a többiekhez képest jelentős előnyre tehetünk szert.” (AT-fiú)

Egy másik, gyakran említett funkció a középiskolai oktatás hiányosságainak a pótlása. A felvételi tárgyak oktatását vagy a középiskolai nyelvoktatást sokan nem találják elegendőnek ahhoz, hogy versenyképes tudásra tegyenek szert.

„Most is tanít magántanár fizikát. Ez csak azért kell, mert a mostani iskolai tanárunk nem tud normálisan tanítani. A felvételi előkészítők nagyon fontosak, mert az életem múlhat azon, hogy felvesznek-e az egyetemre. Itt fontos a versengés.” (MT-lány)

Ugyancsak gyakran említett funkció a teljesítményhelyzetekben lehető legjobb – és ebben az értelemben versenyelőnyt jelentő – teljesítésre való technikai felkészítés.

Igen, több gyakorlatot ad, így csökkenhet a feladatra szükséges idő mennyisége.” (MT-fiú)

További gyakran említett funkciója a magántanároknak a személyiség felkészítése a versenyre például a versenyszellem felkeltésével és az önbizalom erősítésével. Az egyik diák úgy fogalmazott, hogy a magántanár olyan, mint a személyi edző a sportban.

„Elősegítik a jobb teljesítményt, versenyszellemet idéznek elő, nem helyettesítik a közoktatást.” (MT-fiú)

„Igen, a magántanárom a személyi edzőm.” (AT-fiú)

„Tanított és jelenleg is tanít egy külön tanár heti két alkalommal. Ő korrepetál engem. Önbizalmat ad. Emiatt igen jelentős a szerepe a versengésben szerintem.” (AT-lány)

Azoknak a középiskolásoknak, akik igénybe veszik az árnyékoktatást, közel fele állította azt, hogy olyan okokból vesznek igénybe árnyékoktatást, amelyek nem függenek össze a versennyel.

„Tanít most is. Szerintem ennek a világon semmi köze a versengéshez. Nem is értem, hogy kerül ide ez a kérdés.” (AT-lány)

Az MT-középiskolába járók több olyan funkciót említenek, amely azonos azokéval, akik mindezeket a hatásokat a versennyel is összekapcsolják. Ilyen a többlettudás megszerzése.

„Szerintem plusz tudást nyújtanak, más megvilágításba helyezik a tananyagot.” (MT-fiú)

Mások az egyszemélyes helyzetből fakadó fejlesztőbb tanulási közeget hangsúlyozzák.

„Igen, járok külön nyelvtanárhoz. Szerintem az anyag a tudás jobb megismerésére szolgál, és mivel csak egyetlen emberrel foglalkozik, könnyebb tanulni.” (MT-fiú)

„Tanított már magántanár, de csak azért, hogy fejlesszem magam, nem versengés céljából.” (MT-fiú)

Többen említik azt, hogy magántanárhoz *a jobb* jegyek érdekében mennek.

„Nekem mindig is volt magántanárom, most is van matekból. Nem a versengés miatt, hanem a jobb jegy érdekében.” (MT-lány)

Van, aki úgy érzi, hogy a célját, a felsőoktatásba való bekerülést így tudja jobban elérni, de ezt nem értelmezi versenyként.

„Igen. Rendszeresen járok magántanárhoz. Enélkül most nem lenne nyelvvizsgám. Járok egyetemi előkészítőre is. Ezekre azért van szükség, hogy elérjem a céljaimat. A felvételit nem tekintem versenynek, hiszen nem az a célja, hogy én menjek az egyetemre és ne más, hanem hogy én is.” (MT-lány)

Van, aki a szülők tanulmányi elvárásainak kíván ezzel megfelelni.

„Sokat járok külön tanárhoz, de nem versengés miatt, hanem, hogy otthon megfeleljek.” (AT-lány)

Az AT-iskolákba járó tanulók esetében a magántanároknak inkább korrepetáló, felzárkóztató szerepük van, nem plusz fejlesztést vagy tananyagot nyújtanak. Szemben az MT-iskolák tanulóival, akik a versenybe ezáltal még előbbre kívánnak kerülni, az AT-iskolák tanulóinak esetében inkább arról van szó, hogy ne maradjanak nagyon le, hiszen úgy érzik, a teljesítményükkel nem tudnak versenybe kerülni.

„Magántanárhoz járok, de nem azért, hogy én legyek a legjobb, hanem azért, hogy meg ne bukjak. Szerintem ennek nincs köze a versengéshez.” (AT-lány)

„Számomra vannak olyan dolgok, amiben fontos, hogy többször magyarázzák el az adott anyagot. Fontos, hogy azoknak, akiknek esetleg nehezebben vagy lassabban megy, az is lehetőséget kapjon, hogy a lemaradását behozza.” (AT-lány)

### **Az árnyékkoktatásban részt nem vevő középiskolások**

A mintánkban szereplő középiskolásoknak mindössze ötöde nem vett eddig igénybe magántanárt vagy egyetemi előkészítőt. Ezen belül nincs lényeges különbség a magas és az alacsony teljesítményű iskolák tanulóinak között: az alacsony teljesítményű iskolák tanulóinak valamivel többen (21% vs. 18%) nem élnek ezzel a lehetőséggel.

Az egyik budapesti, nagyon eredményes gimnáziumba járó fiú négy különböző indokot is felsorol, hogy miért nem vett részt és miért nem is fog részt venni az árnyékkoktatásban. A legérdekesebb indok az, hogy az árnyékkoktatás azoknak való, akik vagy kiemelkedően jók, hogy még jobban fejlődjenek, vagy azoknak, akik gyengébbek az átlagnál. Az átlagnak viszont megfelel az iskolai oktatás színvonala és kínálata.

„Nem tanított magántanár, nem járok, jártam egyetemi előkészítőre, és úgy gondolom, hogy nem is fogok. Szerintem a szükséges anyagot az iskolai órákon is meg lehet tanulni, tehát ezek inkább azoknak szükségesek, akik a többiekhez képest túl jók, vagy éppen túlzottan le vannak maradva. Ezenkívül annyi óra van az iskolában, hogy emellett túl kimerítő lenne még több órára járni – és persze nem is a leghatásosabb délután 6-7 körül még mindig különórán ülni.” (MT-fiú)



A magyarázatok között – elsősorban a magas teljesítményű középiskolások körében – szerepel (akárcsak a fenti példában), hogy a tananyagot magántanárok nélkül is el lehet sajátítani.

„Nem, és nem is készülök. A tanáraink felkészítenek, egy kis szorgalommal, kitartással teljesíteni lehet a követelményeket.” (MT-lány)

„Eddig még nem tanított magántanár, és nem is járok előkészítőre. Természetesen az érdeklődési körömnök és a továbbtanulási szándékaimnak megfelelően járok iskolai fakultációkra. Gondolom, a versengésben előnyre tesz szert az, aki magántanárhoz vagy előkészítőre jár, de ugyanazt én magamtól is megtanulhatom különböző könyvekből.” (AT-lány)

Ugyanakkor vannak, akik jelzik, hogy az árnyékkoktatást anyagi okok miatt nem tudják igénybe venni.

„Nem tanított magántanár, és nem tudom, fogok-e járni előkészítőre. Szerintem ez nem az én akaratomtól, hanem a pénztől fog függeni.” (AT-lány)

### **A középiskolások nézetei a magántanárok és a társadalmi egyenlőség összefüggéseiről**

Bár erre vonatkozóan nem tettünk fel explicit kérdést, különösen fontos, hogy a 16–18 éves középiskolások közül sokan értik és megfogalmazzák, hogy ezeket az órákat és képzéseket csak azok engedhetik meg maguknak, akiknek erre van megfelelő anyagi erőforrásuk, vagyis ők a család anyagi háttere miatt kerülhetnek versenyelőnybe. Ugyanakkor az ebben a vizsgálatban részt vevő diákok családjainak nagy többsége (81%) erre folyamatosan fel tud és fel is akar szabadítani erőforrásokat.

„Igen, járok matektanárhoz. Ennek egyértelműen van szerepe a versengésben, mert így nekem több esélyem van bekerülni az egyetemre, mint egy rosszabb szociális helyzetben lévő társamnak.” (MT-fiú)

„Igen, különangolra járok hetente egyszer, sajnos nem túl régóta. Aki több különóra jár, az hamarabb és jobban elsajátítja az adott tárgyat, könnyebben bekerül egyetemre, és ez azért fontos, mert sajnos nem mindenből kapunk olyan szintű oktatást, hogy az elég lenne a felvételire, így a továbbtanulás kicsit anyagi kérdéssé válik.” (MT-lány)

„Igen, járok magántanárhoz a felvételi tárgyakból. Azt gondolom ilyen szempontból előnnyel rendelkezem azokkal szemben, akik nem engedhetik meg maguknak.” (AT-lány)

Vannak diákok, akik beszámolnak arról a diákok közötti feszültségről, amit azok éreznek, akik nem engedhetik meg maguknak, hogy ezt a versenyelőnyt igénybe vegyék.

„A magántanár óriási előnyt jelent, és mások, akik nem engedhetik meg maguknak, ezt nem nézik jó szemmel.” (MT-lány)

## Egyetemisták

### *Egyetemisták részvétele az árnyékoltatásban*

Az egyetemisták az iskolarendszer felsőoktatási tanulmányokért folyó versenyében a már bejutottak közé tartoznak. Bár esetükben nem kérdeztünk rá arra, hogy jártak-e magántanárhoz, illetve előkészítőre, ám a válaszadók kivétel nélkül utaltak erre. Mindössze 5,4%-uk (312 válaszadóból 17-en) írta azt, hogy nincs tapasztalata, soha nem vett igénybe ilyet. Nemi különbségeket és egyetemi helyszín (Budapest/vidéki nagyváros) szerinti különbségeket sem találtunk. Az egyetemisták válaszaiban, a gimnazistákkal szemben, sokkal gyakrabban fordulnak elő a fizetős egyetemi előkészítők, mint a magántanárok. Ceglédi és Szabó (2014) debreceni egyetemisták körében végzett kutatása alapján az érettségig bezárólag a kétharmaduk, (66,4%) vett igénybe valaha is a középiskola idején árnyékoltatási szolgáltatást. A mi kutatásunkban ez az arány jóval nagyobb volt, de figyelembe kell venni, hogy a jelen minta felét budapesti egyetemisták tették ki. Kutatásunk nem tért ki erre, de érdemes megjegyezni, hogy Ceglédi és Szabó (2014) adatai szerint az árnyékoltatás igénybevétele sokaknál nem ér véget a felvételit követően sem: ők 2010-es adatfelvételük során debreceni egyetemisták körében azt találták, hogy az akkor mesterképzésbe járó hallgatók 40,4%-a járt az egyetem mellett fizetős különóra.

Azon kevesek, akik soha nem vettek igénybe ilyen felkészülési formákat, a következő magyarázatot adták: enélkül is jól teljesítettek, és ezek az oktatási módok sem tudnak garanciát adni a "győzelemre", azaz a végeredmény végülis úgyis a diákon múlik.

„Erről nem nyilatkozhatok. Én mindezek nélkül maximális pontszámmal felvételiztem.”

*(férfi)*

„Nem vettem részt egyikben sem, de mindkettő jelentősen segít az adott cél elérésében, a jobb egyetemre való bejutásban. A helyzeti előny önmagában kevés, ezzel élni kell tudni. Például három ismerősöm járt előkészítőre, én nem. Csak engem vettek fel.” *(nő)*

### **Az árnyékoltatás és a verseny kapcsolatának percepciója**

Az egyetemisták döntő többsége, 89%-a szerint a kapcsolat egyértelmű a magántanárok, a fizetős előkészítők és a felsőoktatásba való bekerülés versenye között.

„Ma már aki biztosan sikeres akar lenni a felvételin, ezeket igénybe kell, hogy vegye. Ezek nélkül gyakorlatilag nem lehet ringbe szállni.” *(nő)*

Mindössze 7%-uk állította egyértelműen, hogy nincs szerepük a versenyben, és 4%-uk nyilatkozta azt, hogy nem tudja megítélni, van-e szerepük. Azt a szerepet, amit a magántanárok és egyetemi előkészítők a versenyben játszanak, egyértelműen pozitívként írta le a válaszadók csaknem fele (49%). Mind pozitív, mind negatív szerepről 19%-uk, csak negatív szerepről 21%-uk írt, míg semleges leírást a résztvevők 11%-a adott.

### **Az árnyékoktatás pozitívként percipiált funkciói**

Az egyetemisták – hasonlóan a középiskolásokhoz – kiemelték a szakmai és a tanulmányi többlettudás megszerzésének a lehetőségét.

„Ha nem jártam volna mindkét típusú órára, akkor most nem tölthetném ezt a tesztet. Ha pedig nem két évet, hanem hármat jártam volna, akkor a SOTE-n hallgatnék előadásokat. Például egy szakmabeli felkészítő tanár olyan kérdésekre is rávilágít, amire esetleg nem is számítunk.” *(férfi)*

Kiemelik azt is, hogy versenyelőnyt jelent az, hogy a tudáselsajátítás egyénre szabott és biztonságos térben történik.

„A magántanáromtól olyan dolgokat is mertem kérdezni az anyaggal kapcsolatban, amiket órán nem mertem, mert féltem, hogy túl egyértelmű másoknak, és csak nekem jelent gondot.” *(férfi)*

A személyes fejlődést, a magabiztosabbá válást, az önértékelés- és önbizalom-növekedést ugyancsak említik a hallgatók.

„Szerintem a versengés szerves részét alkotják a felkészítők és a magántanárok is. Elsősorban nem inspirálnak, inkább az ember belső felkészültségét erősítik, azaz több önbizalmat adnak az esetleges versenyhelyzethez, ami később a verseny megnyeréséhez fontos alapot nyújthat.” *(nő)*

A magántanárok egyik fontos pozitív szerepének a versengés/versenyzés megtanítását emelték ki az egyetemisták. Tájékozottabbak lesznek a felvételig, a feladatokról, a követelményekről, elsajátítanak trükköket. Itt is megjelenik a tanárok sportedzőkhöz történő hasonlítása.

„Olyanok, mint a sportolók, esetében az edzőtáborok. A versenyben való sikeres részvétellel esélyeit növelik.” *(nő)*

„Főlkészítenek a versenyre, és ha lehet, a cseles fogásokat, kikapukat is megmutatják, amik nem a tárgyi tudáshoz, hanem a versenyhelyzetben való viselkedéshez kapcsolódnak.” *(nő)*

Az árnyékoktatásban való részvétel erősen motiválja a diákokat, kitartóvá teszi őket, erőt ad nekik.

„Felspanolják az embert a versengésre. Agyilag és lelkileg.” *(nő)*

„Ránevelik az embert a teljesítménycentrikusságra. Buzdítanak és rettentő maximalisták. Olyan nincs, hogy ezt vagy azt nem tudod, mert ha be akarsz kerülni az egyetemre, ha az elsők között akarsz lenni, akkor neked azt tudnod kell.” *(nő)*

„A felvételi előkészítőkről nincs tapasztalatom. A magántanárok viszont engem (biztos más is) valamelyest versengő helyzetbe kényszerítettek. Rávilágítottak, hogy ez egy verseny – bekerülni az egyetemre –, különösképpen a pszichológia szakra a túljelentkezés miatt. Nagy volt a hajtás, a szemem előtt az kellett lebegjen, hogy mindenből maximális pontot kreálni. Bár én semmit nem tudtam a több száz versenytársam helyzetéről, mégis rögtön gondoltam, hogy lehetnek nálam ezerszer jobbak és ezerszer rosszabbak is egyben. De meg kellett próbálni, küzdeni. A tanárom hozzáállása pozitív volt, hiszen amikor kétségbeestem, akkor is biztatott, érezte, hogy a győzelemre van esélyem.” *(nő)*

### Az árnyékoktatásnak tulajdonított negatív szerep

A negatív szereppel kapcsolatban elsősorban az esélyegyenlőtlenséget, a társadalmi különbségek elmélyítését emelik ki.

„Előnyökhöz juttatják a tehetősebbeket – konzerválják a társadalmi állapotokat.” *(férfi)*

„Aki igazán versenyben akar maradni, az igénybe veszi az előkészítőket és fogad tanárokat. Ilyen szempontból az egyetemi felvételi arról szól, hogy az kerül be, az a nyertes, akinek van pénze a legdrágább előkészítőkre, tanárookra.” *(nő)*

„Amelyik családban van arra pénz, hogy beírassák a gyereket egy előkészítőre, vagy magántanárhoz járassák, azok a gyerekek nagyon nagy előnyhöz jutnak társaikkal szemben.” *(nő)*

Ezek a szolgáltatások versenyt gerjesztenek, a bennük való részvétel szinte kényszerű, mert aki nem akar lemaradni ebben a versenyben, annak részt kell vennie benne. Az árnyékoktatásban való részvétel a szülők közötti versengésnek a következménye is.

„A tény, hogy egy gyerek magántanárhoz jár, már eleve versengésre ad okot. Az egyik diák nem akar lemaradni a másiktól, az egyik szülő nem engedheti meg magának, hogy az ő gyereke kevesebbet tudjon a másikénál. Ez már presztizskérdés.” *(nő)*

„Tökéletes eszközök a versenyre. A családokat belekényszerítik gyakran, hogy nagy áldozatokat hozzanak azért, hogy gyerekeik mindezt megkapják, hogy ne legyenek »hátrányban« a többiekhez képest.” *(nő)*

„A föld alól is előteremtődik a pénz a magántanárookra, a szülő kétségbeesett módon akar egyenlő esélyeket teremteni gyerekének más gyerekekkel szemben (mellett).” *(nő)*

Kifejezett kontraszelektív funkciót is tulajdonítanak az árnyékoktatásnak.

„Fontosak, elsősorban az önbizalmat növelik. A magántanárok magas áraikkal azonban negatívan befolyásolják a versengést, ugyanis szolgáltatásukat csak a vagyonosabbak engedhetik meg. Ez megint azt eredményezi, hogy a tehetősebbek és nem feltétlenül az eszesebbek kerülnek a különböző iskolákba, és onnan később a megfelelő beosztásba.” *(férfi)*

Ugyanakkor vannak, akik kiemelik, hogy egy meghatározott társadalmi csoporton belül meritokratikus lehet az árnyékoktatásban való részvétel.

„Ha mindenki megengedhetné magának, valószínűleg az esélyegyenlőséget és a nagy tudással rendelkező tehetséges emberek kiválasztását segítené.” *(nő)*

Vannak, akik az előkészítők üzleti és kizsákmányoló jellegét említik, azt, hogy a diákok közötti versengésből csinálnak üzletet és gazdagodnak meg.

„Megpróbálják »kihasználni« a bizonytalan diákokat. A diákok úgy gondolják, hogy ha már egyszer befizették ezekre a nagy összegeket, akkor valamit illene felmutatni, tehát motiválja őket, jobban bíznak a sikerben, úgy gondolják, ők mindent megtettek a siker érdekében. Kudarccal pedig van mire kenni a dolgot. A versengés, a magántanár, illetve a felvételi előkészítőt tartó intézmény zsebébe hajtja a pénzt.” *(férfi)*

### **Az árnyékkoktatás és a verseny kapcsolatának ténszerű elfogadása, a semleges attitűd**

Leíró, semleges attitűd jellemzi azokat a válaszokat, amelyek a diákok között a legjobb felkészítő tanárokért kialakuló versenyt azonosítják.

„A diákok versengenek a jobbnál jobb tanárokért.” (nő)

„Elég nagy szerepet játszanak, mert általuk nem egyelő szintű tudással, esélyekkel indulnak a felvételre és más vizsgákra. Természetesen igyekszik mindenki a lehető legjobb tanárt megtalálni, de ennek anyagi korlátai is vannak.” (nő)

Azonban verseny van a jó diákért is az előkészítő tanfolyamok között és a magántanárok között egyaránt.

„Az előkészítő tanfolyamok talán az egyre több diák megszerzését alapozzák meg a több pénz miatt, amit ezért fizetnek. A magántanárok pedig egymással harcolnak a nagyobb presztízis elnyeréséért.” (nő)

„Az előkészítő kurzusok szerintem a pénz miatt ösztökélik a felvételizőket, azért állítják be magukat jobbnak a többiekénél, hogy hozzájuk jelenkezzenek, s ezzel egy csomó pénzt keressenek. Az általuk nyújtott szolgáltatás pedig nem feltétlenül színvonalas.” (nő)

Vannak, akik a versengés több szintjét ragadják meg. Egyrészt azok a diákok, akik magántanárnál vagy fizetett előkészítőknél tanulnak, azok mind tudásban, mind személyiségükben felkészültebbek lesznek a versenyben való helytállásra. Másrészt a tanárok és az előkészítők között is piaci verseny van, hogy kihez megy több diák, illetve milyen színvonalú diákok választják őket, hiszen a jobb színvonalú diák sikeresebb, és így a tanár/cég is nagyobb sikerrátát tud felmutatni, ami növeli a piaci versenyben az előnyüket.

„Ha a tanulók oldaláról nézem, akkor egyértelmű, hogy elmélyültebb és használhatóbb ismeretekre tesz szert, ha magántanárhoz jár, így nő a biztonságérzete, hiszen többet tanul, vagy inkább többször tanulja meg ugyanazt, biztosabb a felvételi sikerességében. Nézhetem ezt a magántanárok szemszögéből is, mármint értelmezhetem a kérdést a magántanárok közti versengésként is. Ez esetben minden előkészítő és magántanár felül akarja licitálni a másikat, minél több ismeretet ígér, minél elmélyültebb tudással kecsegtet, biztosít a felvételi sikerességéről, bár mindezt pénzért teszi.” (nő)

## **Megbeszélés**

Vizsgálatunk középiskolás korosztályának mintájában csak budapesti tanulók szerepeltek. Az egyetemisták esetében a vizsgálati személyek közötti arány csaknem 50-50% volt a budapesti és a vidéki nagyvárosok egyetemistái között. Az ő eredményeik sok szempontból figyelemreméltó különbségeket mutatnak a középiskolásokéval egybevetve.

A középiskolások között a válaszadók közel fele az ország vezető középiskoláinak tanulója volt, másik fele a budapesti középiskolai rangsor utolsó 10%-ában elhelyezkedő iskolák tanulói közül került ki. A szakirodalomban (Bray, 1999) két jellemző okot említenek arra vonatkozóan, hogy milyen indokkal járnak a diákok árnyékkoktatásba: az egyik a

plusz tudás megszerzése, a másik a hiányzó tudás pótlása. A vizsgálatunkban részt vevő középiskolások mindkettőre hoztak példát. Az alacsony teljesítményű gimnáziumok tanulói inkább azokból a tantárgyakból jártak magántanárhoz, amelyekben gyengébbek voltak, míg a magas teljesítményű gimnáziumok tanulói a további fejlődés és plusz tudás megszerzése céljából. Az egyetemisták – visszaemlékezve – elsősorban a formális oktatási rendszerhez képest megszerezhető plusz tudás lehetőségét és a sikeres tesztkitöltésre történő személyes és stratégiai felkészítést emelték ki a magánórák és a felvételi előkészítők esetében.

A mintánkban szereplő diákoknak nem mindegyike készült egyetemre, tehát az egyetemi előkészítőket nem feltétlenül kívánta igénybe venni. Ezzel is magyarázható, hogy középiskolás válaszadóink nagy része az árnyékoktatási piac lehetőségei közül a magántanárokat emelte ki, ők leginkább ezt az árnyékoktatási formát preferálják. Mindazonáltal a középiskolás mintában a legtöbben a középiskola harmadik (illetve 11.) osztályából kerültek ki, ami egyben azt is jelenti, hogy még akik egyetemre készültek, azok sem feltétlenül jártak egyetemi előkészítőre, mert azt a középiskola utolsó évére hagyhatták. Még így is a középiskolások 81%-a igénybe vette vagy igénybe tervezi venni tanulmányai során a magántanárokat, illetve az egyetemi előkészítőket. Az egyetemisták viszont kevésbé a magántanárokról, sokkal inkább a különböző fizetett egyetemi előkészítőkről írtak, s e korosztályban az árnyékoktatásban résztvevők aránya már 94,6%-ra növekedett. Vagyis a mi mintánkban mindazok, akik egyetemre bejutottak, lényegében kivétel nélkül igénybe vették ezt a szolgáltatást. Ez egyaránt igaz volt a budapesti és a vidéki egyetemeken tanulóakra, valamint – figyelemreméltó módon – mind a magasan iskolázott, mind az alacsonyan iskolázott szülői háttérrel rendelkezőkre. Az egyetemisták között gyakran látták úgy, hogy a családok – belekényszerülve a versenybe – akár az erejükön felül is mindent megtesznek, hogy a különórák lehetőségét a felsőoktatásba készülő gyerekeknek biztosítani tudják. A verseny önmagát generáló voltát is többen kifejtették: abban akkor is részt kell venni, ha egyébként az illető nem akarná ezt, mert különben hátrányos helyzetbe kerül a versenyben. Ugyanakkor az egyetemisták körében a szülők egymás közötti, illetve gyermekeiken keresztül zajló versengése is hangsúlyosan megjelenik.

A mintánkban szereplő két korosztály között az is lényeges eltérés, hogy míg a középiskolásoknak mintegy fele nem látott kapcsolatot a magántanárok, az egyetemi előkészítők, a különórák, valamint az oktatásban való előrejutási verseny között, addig az egyetemisták jelentős része (89%) egyértelmű kapcsolatot feltételezett, és árnyaltabban jelenítette meg az árnyékoktatásra vonatkozó érveit és ellenérveit. E vonatkozás kapcsán a középiskolásoknak csupán egy kis része, az egyetemistáknak viszont jelentősebb hányada hangsúlyozta azt, hogy miként teremt egyenlőtlen esélyeket a magánoktatás és/vagy a fizetős egyetemi előkészítő a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében.

Vizsgálatunk feltárta, hogy bár különböző arányokban, mélységben, de mind a középiskolások, mind az egyetemisták értik, hogy az árnyékoktatást jórészt a verseny hívta életre és a verseny tartja fenn. Ebben a versenyben az állja meg a helyét, aki mind tudását, mind gyakorlati/technikai készségeit, mind a személyiségét tekintve jó versenyző. E versenyre való komplex felkészítés terén a válaszadóink az árnyékoktatás pedagógiai vonatkozásait nagyrészt pozitívnak tartják. Az árnyékoktatásról szólva egyrészt a többlettudás

megszerzésének lehetőségét, illetőleg a mögötte álló tanítási helyzetek és módszerek pozitívumait emelik ki, másrészt azt, hogy az árnyékoktatás szisztematikusan fejleszti a benne résztvevőket az oktatási versenyben szükséges technikai készségek terén, végül a tanulmányunk egy korábbi pontján “puha” összetevőként említett személyiségfejlesztést említik mint pozitívumot. Válaszadóink közül sokak szerint a magántanároknál vett órák stimulálók, egyszemélyes figyelmet biztosítanak, sokoldalú többlettudást nyújtanak, valamint nagyon hangsúlyosan felkészítik a diák személyiségét is a versenyre. Mind a gimnazista, mind az egyetemista résztvevőink hajlamosak voltak a magántanárokat a személyi edzőkhöz hasonlítani, akik a verseny megnyerése érdekében a “versenyzők” személyiségét is fejlesztik, például magabiztosabbá téve őket, miközben azokat a technikai készségeket is megtanítják, amelyek segítségével meg lehet nyerni a versenyt.

A tudásmegszerzésről, a személyiségfejlesztésről és a technikai készségekről szólva azonban kritikai és etikai szempontokat is felvetettek az egyetemisták, akiknek a véleményéből úgy tűnik, hogy a hagyományos iskola ezt a hármast nem tudja célzottan és megfelelő szinten ellátni – ezért is van óriási piaca az árnyékoktatásnak, ami mindezeket pénzért felkínálja. Válaszadóink véleményében az körvonalazódik, hogy a tudásátadás individualizált formáinak és a személyiségfejlesztésnek a főáramú oktatásban is jobban kellene jelenniük. A technikai készségek fejlesztéséről azt gondolják, hogy ennek segítségével az árnyékoktatást igénybe vevő diákok a családjaik által anyagilag biztosított lehetőségeknek köszönhetően a „versenytechnikájuk” terén szerzett előnyökkel válnak másoknál sikeresebbé az oktatásban – ami sérti az oktatás terén szorosan értett meritokratikus alapelveket, miszerint döntően az azonos feltételek között szerzett tudásbeli különbségeknek kellene számítaniuk az oktatási versenyben.

Az, hogy az árnyékoktatás sérti, sőt akár súlyosan destruálja az oktatás – és így a társadalmi fejlődés – meritokratikus alapelveit, ennél erősebb szempontként is megjelenik a kutatásunk során nyert válaszokban, elsősorban az idősebb, egyetemista csoportban. Kritikusan említik, hogy az árnyékoktatás segítségével a többiekhez képest előnybe juthatnak olyan tanulók, akiknek nem a képességei, hanem az anyagi lehetőségei kedvezőbbek másokénál. Ez a vélekedés egyszerre implicál pragmatikus és etikai vetületeket. Hiszen a társadalmi fejlődés szempontjából pragmatikus értelemben kontraindikált az, hogy alkalmasint ne a jobb képességű személyek kerüljenek a magasabb képességeket igénylő oktatási és munkaerőpiaci pozíciókba, hanem az előnyösebb anyagi helyzetben lévők, míg etikai vonatkozásban ez azt jelenti, hogy egyesek a tisztességes versenyszabályok megszegésével, a pénzükön megvásárolt többletlehetőségek révén jutnak az oktatás világában előnyökhöz – tulajdonképpen azok kárára, akik ezt anyagi okokból nem tehetik meg.

## Összegzés

Mint minden kutatásnak, természetesen a mi kutatásunknak is vannak korlátai. A vizsgálat nem reprezentatív mintán zajlott. A középiskolás minta mindössze négy – két magas és két alacsony eredményességű – budapesti gimnázium tanulóinak köréből került ki, ugyan-

akkor az egyetemista válaszadók egyaránt budapesti és a fővároson kívüli egyetemi intézményekből. Ugyancsak korlátot jelent az, hogy mindkét mintában szereplő szülői háttér a hazai átlagot jelentősen meghaladó iskolázottsággal rendelkezik. A kvalitatív adatgyűjtés egyik korlátja, hogy a nyílt kérdésre a résztvevők szabadon adnak választ, egyesek hosszabban és részletesebben, mások rövidebben és kevésbé kifejtett módon. Mivel az alkalmazott módszer a nyílt kérdéses kérdőív volt, nem volt mód arra, hogy a válaszokkal kapcsolatban értelmező kérdéseket tegyünk fel, azzal tudtunk dolgozni, amit a résztvevők válaszképpen leírtak. A nyílt kérdéses módszernek óriási előnye, hogy lehetővé teszi, hogy a válaszadó a saját szavaival, a számára leginkább a kérdés fókuszába kerülő gondolatokat ossza meg, nem a kutató által megadott keretek között és struktúrában kell a saját gondolatait megjeleníteni. A szisztematikus feldolgozás ezért csak ezeken a tartalmakon tud megőrténni, és ahhoz, hogy az értékes egyéni variációkat is érzékeltetni lehessen, az adatok bemutatása helyigényes és sok kompromisszum megkötését igényli a kutató részéről.

Mindamellettt összefoglalásképp elmondható, hogy feltáró kutatásunknak – megítélésünk szerint – három jelentős eredménye van, amelyek erős összefüggésben állnak egymással, és további kutatásoknak és értelmezéseknek is alapjait szolgálhatnak.

Miközben a verseny/versengés a kezdetektől fogva az árnyékoktatás-kutatás egyik legfontosabb témája, a terület kutatási közleményei jellemzően nem a verseny/versengés – hanem az árnyékoktatás mint oktatási jelenség – felől indulva állítják ezt a közös vetületet a mondandójuk középpontjába. Ez azonban azt eredményezi, hogy valójában nem történt meg az árnyékoktatás és a verseny kapcsolatának a fókuszba helyezése, és a különböző versenybeli és versengési szintek együttes rendszerezése. Az írások a verseny egy-egy szintjére fókuszálnak, de nem kezelik a témát szisztematikusán a makroszintű társadalmi osztályok közötti versenytől a mikroszintű egyes diákok vagy tanárok közötti interperszonális versengésig.

Másrészt a kutatási közlemények túlnyomó többsége mindeztidáig – de főként az árnyékoktatás-kutatás első évtizedében – rendszerszinten közelítette meg az árnyékoktatás és a versengés/verseny közös metszeteit: oktatási rendszerek, társadalmi csoportok, intézménytípusok és hasonló entitások szintjén. Az utóbbi időben már olyan vizsgálatok is születtek, amelyek a téma szokásos „felülnézeti” megközelítése mellett, vagy akár az elé is helyezve, „alulnézetből” közelítettek a témához, és módszertanukat tekintve, hozzánk hasonló módon, a kvalitatív kutatások eszköztárát (is) használták. Meglepő módon azonban még egyetlen más kutatásban sem vizsgálták azt, hogy azok a személyek, akik ennek az egész jelenségnek a leginkább központi alakjai, vagyis a tanulók, maguk milyen módon kapcsolják össze a gondolkodásukban az árnyékoktatást a versengéssel – már ha összekapcsolják –, és miként gondolkodnak e kettő összefüggéseiről. Kutatásunk ebből a szempontból úttörő jelentőségűnek tekinthető.

Kutatásunk következő fontos eredménye az, hogy feltártuk: a középiskolás tanulók és az egyetemista társaik között jelentős az eltérés abban a tekintetben, hogy milyen komplexitással közelítenek a verseny/versengés és az árnyékoktatás közös metszeteihez. Míg kutatásunkban a középiskolás tanulók figyelme és értéke a jelenségkomplexumnak csoportszinten is csak néhány vetületére terjedt ki, és e korosztályban sokan nem is vélték összefüggést látni a versengés és a magántanítási szolgáltatások igénybevétele között, az



egyetemista korosztályba tartozók csoportja a versengés és az árnyékoktatás közös természetének lényegében minden olyan vetületét megemlítette, ami a szakirodalomban is szerepel. Válaszaikban – többek között – megjelenik az előkészítő cégek és a magántanárok közötti versengés a pénzért, a presztízsért, a tehetséges diákokért, vagy az árnyékoktatásban oktatók és a főáramú oktatásban dolgozó tanárok közötti összehasonlítás – ez utóbbi esetben a mi mintánkban túlnyomóan a magánoktatásban tanítók javára.

Ugyanakkor e bőség a jelenségnek nemcsak extenzívebb érzékelését mutatta: az egyetemisták sokkal összetettebben, a jelenség ellentmondásos komplexitásának elemeit külön-külön és összekapcsolva is sokkal plasztikusabban tudták megragadni. Mint ismertettük, a vizsgálatban részt vevő egyetemisták csaknem 95%-a igénybe vette az árnyékoktatást. Ugyanakkor az egyetemista válaszadóink közül az árnyékoktatást sokan az igazságos-igazságtalan dimenzió mentén helyezték el, és azon belül inkább igazságtalannak tartják. Azonban a véleményük, valamint az, hogy miként cselekszenek az oktatási verseny színterén, sokuk esetében élesen elválik egymástól. Mert bár sokan leírják, hogy ez a fajta piac a társadalmi esélyegyenlőtlenséget fokozza és unfair előnyhöz juttatja a tehetősebb diákokat, ez nem akadályozta meg őket abban, hogy maguk is igénybe vegyék az árnyék- oktatási szolgáltatásokat.

Kutatásunk harmadik fontos eredményeként – az egyetemista csoport válaszainak köszönhetően – arra a fontos paradoxonra tudunk rámutatni, amely az egyéni érdek képviselője és az árnyékoktatás elgondolt negatív társadalmi hatásai között rajzolódik ki. Ha a jelen kutatás eredményeit korábbi kutatásaink eredményeivel vetjük egybe, akkor azt találjuk, hogy miközben a versengést a magyar pedagógusok meglehetősen negatívnak tartják, és a szülők ugyancsak inkább negatívan gondolnak rá (Fülöp, Ross, Pergar, & Razdevsek Pucko, 2007), az árnyékoktatási versenybe a szülők tipikusan nem féltik beküldeni a gyerekeiket, sőt sokan inkább minden áldozatot meghoznak azért, hogy ebbe a versenybe bekerüljön a gyermekük. Ez az árnyékoktatással kapcsolatos kettős tudat, illetve ambivalencia a kutatásunkban részt vevő tanulók – pontosabban az egyetemista korosztály – körében már egyértelműen jelen van. Egy további kutatásunk során, amelyet a közeljövőben indítunk, például arra keressük a választ, hogy azok az egyetemistává lett fiatalok, akik ebben az életkorban és társadalmi helyzetben gyakran már maguk is magántanításból jutnak jövedelemhez, tudatlag és cselekvéseikben miként kezelik az árnyékoktatás által generálódó, általunk most bemutatott dilemmákat, ambivalenciákat.

Az eredmények arra mutatnak, hogy az árnyékoktatás kettős természetének percepciója – ennek az oktatási szegmensnek számos pozitív és negatív vonása – nemcsak az oktatáspolitikusok számára okoz mélyreható rendszerszintű dilemmákat az oktatásirányítás terén (Bray & Kwo, 2014), hanem megjelenik az oktatási verseny piac fogyasztói oldalán is, a szülők (Kobakidze, 2018) és mint a jelen kutatás mutatja, a tanulók körében is. Kobakidze (2018) már említett munkájából azt is látjuk, hogy az árnyékoktatás szolgáltatói oldalán is megfigyelhetők felfogásbeli és a cselekvésekben megnyilvánuló kettősségek, olykor egymással ellentétes vagy ellentétesnek látszó pragmatikus és etikai szempontok. Az árnyékoktatás egyszerre “szépség és szörnyeteg” (Fülöp, 2008).

Azonban az árnyékoktatás – és benne a verseny/versengés – élesen megnyilvánuló kettős természete nem megváltoztathatatlan „természeti jelenség”, hanem egy sok elemé-

ben befolyásolható, társadalmilag konstruálódó rendszer. Az árnyékköztetés szabályozására az utóbbi időkben tett oktatáspolitikai erőfeszítések (Bray & Kwo, 2014) éppen azt a célt is szolgálják, hogy az árnyékköztetési versenyt annak lehető legtöbb vetületében fairré tegyék piaci, oktatási, etikai, társadalomstratifikációs és egyéb szempontokból egyaránt. Csak rajtunk, a társadalmak szereplőin múlik, hogy az árnyékköztetési verseny minél kevésbé szörnyeteg, sokkal inkább szépség legyen, amely az egyéneket éppúgy konstruktívan fejleszt és viszi előre, mint a társadalmakat.

#### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírása idején Fülöp Márta az OTKA-K 135963 támogatásában részesült.

## Irodalom

- Addi-Racah, A. (2019). Private tutoring in high socio-economic secondary school in Israel and pupils' attitudes towards school learning: A double-edged sword phenomenon. *British Educational Research Journal*, 45(5), 938–960. doi: [10.1002/berj.3545](https://doi.org/10.1002/berj.3545)
- Andor, M. (1998). Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 8(8), 14–28.
- Andor, M. (2002). Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 11(2), 191–210.
- Bai, Y., Tang, X., Li, X., & Fan, S. (2009). Explorations in teaching research by a tutoring institution in China. *ECNU Review of Education*. doi: [10.1177/2096531119840866](https://doi.org/10.1177/2096531119840866)
- 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*, 61(3), 469–491. doi: [10.1086/692709](https://doi.org/10.1086/692709)
- Bray, M. (2020). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*. doi: [10.1177/2096531119890142](https://doi.org/10.1177/2096531119890142)
- Bray, M., & Kobakidze, M. N. (2015). Evolving ecosystems in education. The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong. *Prospects*, 45(4) 465–481. doi: [10.1007/s11125-015-9353-2](https://doi.org/10.1007/s11125-015-9353-2)
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2014). Középszkolások és hallgatók az árnyékköztetésben. In T. Ceglédi, A. Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 257–274). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.
- Długosz, P. (2017). Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech [A tanulók magánórái mint az oktatás terén bevett gyakorlat: Lengyelország, Ukrajna és Magyarország]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(244), 108–133. doi: [10.5604/01.3001.0010.3290](https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.3290)
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-69119-0](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0)
- Fülöp, M. (2008). Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140. doi: [10.1556/pszi.28.2008.2.2](https://doi.org/10.1556/pszi.28.2008.2.2)

Árnyékkoktatás és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékkoktatás és a verseny kapcsolatáról

- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M., & Razdevsek Pucko, C. (2007). Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Research in Multicultural Education and International Perspective, Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective* (pp. 235–284). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gordon Györi, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317.
- Gordon Györi, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Gordon Györi, J. (2020). Árnyékkoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, 29(2), 171–187. doi: [10.1556/2063.29.2020.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1)
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 pupils perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 514–531. doi: [10.1080/03054985.2018.1430563](https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430563)
- Hartman, S. (2013). Education ‘home delivery’ in Egypt. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity* (pp. 57–75). Rotterdam: Sense. doi: [10.1007/978-94-6209-237-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_4)
- Inkei, P., Koncz, G., & Pócze, G. (1988). The diversification of the educational field in Hungary. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning.
- Kim, Y. C., & Jung-Hoon, J. (2018). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Cham: Palgrave Macmillan. doi: [10.1007/978-3-030-03982-0](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0)
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow education, curriculum, and culture of schooling in South Korea*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kobakidze, M. N. (2018). *Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia*. Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-95915-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95915-3)
- Kosunen, S. (2018). Access to higher education Finland: Emerging processes of hidden privatization. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 67–77. doi: [10.1080/20020317.2018.1487756](https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1487756)
- Krause, R. (2019). Tooting maths tutor jailed for sexually abusing three of his students. *Wandsworth Times*, Retrieved from <https://www.wandsworthguardian.co.uk/news/17923102.tooting-maths-tutor-jailed-sexually-abusing-three-students/>
- Lencse, M. (2020). *A tanodák dilemmái* [megjelenés alatt].
- Liu, J., & Bray, M. (in press). Accountability and (mis)trust in education systems: Private supplementary tutoring and the ineffectiveness of regulation in Myanmar. *Hungarian Educational Research Journal*.
- 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.
- Mihály, I. (2004). Tanulás árnyékban, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 150–155.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education. What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Educational Review*, 11(1), 36–48. doi: [10.1007/s12564-009-9057-5](https://doi.org/10.1007/s12564-009-9057-5)
- Olaru, I. (2015). Az árnyékkoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85–106.
- Rao, S. S. (2017). Production of an ‘Educational’ city: Shadow education economy and re-structuring of Kota in India. In W. Pink & G. Noblit (Eds.), *Second International Handbook of Urban Education Vol.1.* (pp. 417–443). Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-40317-5\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_24)

- Reed, C. L. M. (2019). *The function and purpose of the shadow education system: An actionresearch study of post-16 students' perceptions of private tutoring* [Doctoral theses]. Durham University. Retrieved from <http://etheses.dur.ac.uk/13048/>
- Rohlen, T. P. (1980). The Juku Phenomenon: An explanatory essay. *Journal of Japanese Studies*, 6(2), 207–242. doi: [10.2307/132321](https://doi.org/10.2307/132321)
- Song, X. M. (2016). Fairness in educational assessment in China: Historical practices and contemporary challenges. In S. Scott, D. E. Scott, & C. F. Webber (Eds.), *Assessment in education: Implications for leadership* (pp. 67–89). Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-23398-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23398-7_4)
- Southgate, D. E. (2009). *Determinants of shadow education: A cross-national analysis* [Master dissertation]. The Ohio State University.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. doi: [10.1086/229942](https://doi.org/10.1086/229942)
- Sundararaman, I. (2020). 'World would move ahead!': Exploring the learning of science and aspirations in the urban context through a case study. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 775–792. doi: [10.1007/s11422-020-09970-y](https://doi.org/10.1007/s11422-020-09970-y)
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. doi: [10.1556/2063.29.2020.2.3](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3)
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C. R., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495–509. doi: [10.1007/s12564-013-9276-7](https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7)
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College entrance exam performance: A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28. doi: [10.1016/j.econedurev.2012.09.008](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.008)

Árnyékköztartás és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékköztartás és a verseny kapcsolatáról

## ABSTRACT

### SHADOW EDUCATION AND COMPETITION: THE VIEWS OF HUNGARIAN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPETITION AND SHADOW EDUCATION

Márta Fülöp & János Gordon Győri

The first part of the paper discusses the existing literature on the relationship between competition and shadow education, and presents those macro and micro levels at which competition is present in the shadow educational area. The second part presents an empirical qualitative research carried out with high school and university students. Participants were asked in an open-ended question about their perceptions of the relationship between competition and shadow education. It was found that university students perceive this relationship with its positive and controversial aspects in a much more complex way than high school students. In spite of their understanding of the destructive side of shadow education in terms of educational equality, social justice and meritocracy, almost 100 percent of them have participated in shadow education.

Magyar Pedagógia, 120(2). 93–121. (2020)  
DOI: 10.17670/MPed.2020.2.93

Levelezési cím / Address for correspondence:

Fülöp Márta, Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Természettudományi Kutatóközpont; Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet. fulop.marta@ttk.hu  
Gordon Győri János, ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Intézet. gyori.janos@ppk.elte.hu