

A közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusok néhány szakmai jellemzője

Fehérvári Anikó* és Gordon Győri János**

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.5

A tanulmány elméleti hátterét az árnyékoktatás nemzetközi irodalma adja. A magyar neveléstudományban kevés az erre a területre vonatkozó kutatás, és a fogalomhasználat sem elterjedt. Írásunk ahhoz járul hozzá, hogy elméletileg megalapozzuk a jövőbeni hazai kutatásokat, hogy elterjesszük az e témához kapcsolódó fogalmakat. Elemzésünk egy országos nagymintás (n=5063) pedagóguskutatás adataira épül, melynek célja a tanárok tanulásának feltárása volt. Így e tanulmány igazodik ehhez a célhoz, és azt vizsgálja meg, hogy mi jellemzi a csak a közoktatásban, illetve a közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusokat, és van-e különbség a két csoport között. Eredményeink a pedagógusok tanulásában, motivációjában és énhatékonyságában is mutatott eltéréseket a priváttanárként is dolgozók körében. A cikk hozzájárul ahhoz, hogy feltárjuk a hazai árnyékoktatás jellegzetességeit, valamint az abban tanítók identitás összetevőire is rávilágítsunk.

Kulcsszavak: árnyékoktatás, priváttanár, pedagógusok identitása és tanulása

Viszonylag gazdag azoknak a kutatásoknak az irodalma, amelyek az árnyékoktatás, a különórák keresleti, tanulói oldaláról szólnak, főként hogy kik és mit vesznek igénybe (Szemerszki, 2020), viszont jóval kevesebbet tudunk arról, hogy kik is tanítanak ebben. Tanulmányunk ezen szegmensre fókuszál. Az elemzés feltáró jellegű, indokoltságát az adja, hogy ez idáig kevés olyan országos kutatás zajlott, amely a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok körében vizsgálta volna a magánoktatásban való részvételt is, valamint azt, hogy mi is jellemzi ezeket a pedagógusokat.

Mi az árnyékoktatás?

Az árnyékoktatásnak (shadow education) nincs a magyar oktatástudományi terminológiában elterjedt és konszenzuálisan elfogadott megnevezése. Az angol nyelvű szakirodalomban széleskörűen alkalmazott megnevezés – private supplementary tutoring vagy private supplementary education (Bray, 1999; Park-Lim, 2020; Zhang-Bray, 2020) – nyomán magyar nyelven kiegészítő privátoktatásnak nevezhető az extrakurrikuláris tanítási/tanulási tevékenységeknek ez a szegmense. E megnevezés azt fejezi ki, hogy az árnyékoktatás

- a közoktatás hivatalos rendszereit kiegészítő, e rendszereken kívül zajló extrakurrikuláris tevékenység,
- amely az elméleti iskolai tantárgyak körét fedi le, különös tekintettel a diákok legszélesebb rétegeire vonatkozó, szelektív iskolai vizsgatantárgyak körét, mint például a matematika, az idegennyelv, az

* Intézetigazgató egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, fehevari.aniko@ppk.elte.hu

** Egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, gyori.janos@ppk.elte.hu

anyanyelvi kultúra tantárgyai vagy az olyan elméleti tantárgyak, mint a biológia, a kémia, a fizika és az informatika,

- és amely szegmens fizetős, piaci, tehát nyereségorientált oktatási szolgáltatásként működik.

Nem sorolhatók ide az iskolai szakkörök, mert bár ezek az extrakurrikuláris tevékenységek körébe tartoznak, nem piaci alapon működnek. Nem sorolható az árnyékoltatás körébe például az iskolán kívüli sporttevékenység sem, mert az nem elméleti tantárgyi terület az oktatásban. És ugyancsak nem sorolható az árnyékoltatás körébe az, ha egy gyermek a közösségi munka keretében vagy egyéb önkéntes tevékenységként egy iskolatársát korrepetálja rendszeresen történelemből, vagy ha valaki szívességi alapon egy családtagját oktatja például matematikából, mert bár ezek is extrakurrikuláris – méghozzá iskolai elméleti vizsgatantárgyat lefedő, az iskolai oktatást kiegészítő – tanítási/tanulási tevékenységek, nem piaci alapon zajlanak, hanem önkéntesen és/vagy szívességi alapon. Nem tartoznak ide a tanodák szolgáltatásai vagy az NGO-k társadalmi támogató kiegészítő oktatási szolgáltatásai sem, mert ezek sem piaci tevékenységként működnek. Ugyanakkor az árnyékoltatás körébe sorolható például az, amikor egy tanuló a biológia érettségire való készülése során különtanárhoz jár fizetős képzésbe, vagy idegen nyelvet tanul egy fizetős nyelviskolában. Az árnyékoltatásról képet alkotni szándékozó számos oktatáskutatás kudarca itthon és nemzetközileg is éppen abból fakadt a múltban, hogy a kutatók az adatfelvétel során az árnyékoltatásba tartozó tevékenységek körét sem elméleti, sem adatgyűjtési gyakorlati szempontokból nem hasították le minden egyéb extrakurrikuláris tanulási/tanítási tevékenységről, és így sem a diákokra, sem a tanárookra vonatkozóan nem sikerült olyan adatokat nyerniük, amelyek az árnyékoltatás szegmensét, ennek kiterjedtségét, pedagógiai, szociológiai és egyéb jellemzőit önmagában tudták volna feltárni és értelmezni. Ennek következtében relatíve kevés ismerettel rendelkezünk közvetlenül az árnyékoltatásra vonatkozóan. Ez különösen igaz hazai kontextusban, minthogy a szisztematikus árnyékoltatás-kutatások itthoni környezetben – néhány korábbi szórványos kísérlettől eltekintve (Bankó, 2009; Ceglédi & Szabó, 2014; Gordon Győri, 1998, 2008) – csak a legutóbbi években indultak meg, cikkünk második szerzőjének kezdeményezésével.

Az árnyékoltatásnak fontos jellemzője, hogy bár nem nyújt államilag elfogadott bizonyítványt a tanulónak, hiszen az árnyékoltatás nem az állami oktatásügy által jogilag szabályozott iskolai, önkormányzati, egyházi vagy magániskolák rendszerébe tartozik, lényegi céljait tekintve legelsősorban éppen ahhoz járul hozzá akár korrepetálási, akár tehetséggondozási formákban, hogy a tanulók minél eredményesebben tevékenykedjenek a formális oktatásügy által szabályozott keretek között, és minél sikeresebben érik el a számukra fontos tudásokat és certifikációs szinteket. Ezért az árnyékoltatás-kutatások szinte kizárólag a közoktatás életkori és iskolafokozati szintjeit fedik le, vagyis az általános és középiskolai tanulói populációk életkori és iskolai szintjeit, noha tudjuk, hogy a korai iskolai sikeresség elérésére, illetve a korai oktatási szelekciókra előkészítő árnyékoltatási tevékenységek az óvodás korosztály körében is jelen vannak (Liu & Bray, 2022) éppúgy, mint ahogy a felsőoktatási hallgatók közül is sokan vesznek igénybe árnyékoltatási szolgáltatásokat (lásd például Ceglédi & Szabó, 2014).

A kiegészítő privátoktatást „különórának” vagy „magánórának”, az e szegmensben oktatási tevékenységet folytató személyeket pedig „különtanárnak” vagy „magántanárnak” szokták nevezni a magyarországi köznyelvben. Nemzetközileg és Magyarországon is számtalan formában zajlanak a kiegészítő privátoktatási tevékenységek, az egy-az-egy alapú – egy tanár, egy diák – tanítási/tanulási formáktól kezdve a nagyvállalati vállalkozások keretében zajló, franchise rendszerű csoportos vagy akár tömeges oktatásig bezárólag (Byun & Baker, 2015; Suante & Bray, 2024). Nemzetközileg és Magyarországon is jellemző, hogy az e szegmensben oktatási tevékenységet végzők szakmai felkészültsége igen változatos: vannak közöttük diplomás tanárok, akik a saját szaktárgyaikat oktatják árnyékoltatásban, de vannak olyan szakképzett tanárok is, akik más tárgyat tanítanak árnyékoltatásban, mint amilyen tantárgyból valójában diplomával rendelkeznek. Tanítási tevékenységet azonban

végeznek ebben a szegmensben tanárjelöltek, egyéb felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók, iskolai diákok, nyugdíjasok, háztartásbeliek és más olyan személyek is, akik nem rendelkeznek tanári képzettséggel, diplomával (Zhang, 2023). A kiegészítő privátoktatási szegmensben tanítási tevékenységet folytatók között sokan vannak, akik csak az árnyékoktatásban dolgoznak, akár tanári végzettséggel rendelkeznek, akár nem, mint ahogy különböző élet- és pályaszakaszokban sokan hol a közoktatási szegmensben, hol pedig az árnyékoktatásban dolgoznak felváltva, míg megint mások párhuzamosan tevékenykednek a közoktatásban (vagy a felsőoktatásban) és az árnyékoktatási szegmensben is (Gordon Győri, 2018).

A kiegészítő privátoktatás-kutatás terén az elmúlt évtizedek során sokkal több információt gyűjtöttek a szakemberek a diákokat és a családokat – vagyis a fogyasztókat – jellemző tényezőkről, mint a szolgáltatói oldal, vagyis a privátoktatásban tevékenykedő tanárok jellemzőiről. Ám az árnyékoktatási szegmensben tanítási tevékenységet folytatókra fókuszáló közlemények között is csak elvétve lelhetők fel olyan munkák, amelyek többes szakmai kötődésű tanárokról szólnak, olyanokról, akik mind a hivatalos oktatási rendszerben, mind pedig az árnyékoktatási szegmensben aktívan tevékenykednek vagy tevékenykedtek korábban (mindamellett lásd például Győri & Cserekye, 2022; Kobakidze, 2018; Popa & Acedo, 2006; Štastný, Chvál & Walterová, 2021).

Tanárkutatások az árnyékoktatásról

A téma összetettségét és érzékenységét, a szóba jöhető kutatások jelentős módszertani kihívásait tekintve nem véletlen, hogy jelenleg nem állnak rendelkezésünkre megbízható, nagyobb mintára kiterjedő kutatási adatok a hazai árnyékoktatási szegmensre – ezen belül a tanárookra – vonatkozóan. A pedagógusok munkaterheit vizsgáló kutatásokból rendszerint kimarad ez a kérdés, adat, hiszen a pedagógusoknak vagy éppen a pedagógus szakmai szervezeteknek nem érdeke ennek felmérése, ha pedig a fenntartó vizsgálná mindezt, akkor a válaszadás lenne nagyon is kérdéses. A TÁRKI-Tudok 2008-as reprezentatív vizsgálata szerint a pedagógusok 70%-a legalább alkalmanként végez iskolán kívüli munkát, ami jellemzően a szakmájukkal kapcsolatos óraadás, korrepetálás (Lannert & Sinka, 2009, 3. ábra). Megjegyezzük, hogy a rendszeres óraadást ennél jóval kevesebben jelölték, a pedagógusok 20%-a, illetve a kutatók összevontan kérdeztek rá az önkéntes és a fizetett tevékenységre. E vizsgálat arra is rámutatott, hogy ebben az időszakban a közoktatásban dolgozó pedagógusok 15%-a rendelkezett másodállással, ennek fele nem iskola, iskolai munkahely volt (Lannert & Sinka, 2009, 1. ábra).

Internetes adatbázisok (hirdetések) elemzésével Biró (2020) a privátoktatás szegmensében dolgozó angol nyelv és matematika oktatókat vizsgálta. A vizsgálatból kiderült, hogy a kiegészítő privátoktatási szegmensben oktatók fele rendelkezik csak pedagógusi szakmai végzettséggel, de arra nem tudott a kutatás választ adni, hogy mekkora az átfedés a privátoktatók és a közoktatásban is oktatók között (hiszen ezt nem jelenítették meg magukról a hirdetésekben).

Felismerve a tanárok kulcsfontosságú szerepét a tanulói tudás és teljesítmény alakulásában, az utóbbi évtizedek során számos nemzetközi és hazai kutatás vizsgálta a tanárok szakmai fejlődésének folyamatait, jellemzőit (OECD, 2019). Világossá vált, hogy a tanári tudás alakulásának, fejlődésének fontos tényezője a tanári tanulás, amely jellemzően nagyon gazdag, szerteágazó formákban történik, a tanulás formális változataiban éppúgy, mint félig formalizált és informális módokon (Bükki, 2022; Halász, 2023). Azonban ezek a kutatások meglepő módon sem itthon, sem a nemzetközi kutatási térben nem fordítottak figyelmet arra, hogy a közoktatás terén dolgozó tanárok egy jelentős része – kettős szakmai jelenléte, kötődése miatt – a kiegészítő privátoktatási tevékenysége során is a tanítás tanulását befolyásoló ismereteket és tapasztalatokat szerez vagy szerzett a pályája egy vagy több szakaszában; vagyis informális, félig formalizált vagy akár formális kontextusokban és módokon ott is tanul(t) tanítani. Mindezen belül sem hazai, sem külföldi adatokat nem ismerünk például arra vonatkozóan, hogy tanításta-

nulási folyamataiknak is köszönhetően vajon ezek a kettős szakmai kötődésű tanárok innovatívabbak-e, mint a privátoktatásba nem involvált tanártársaik, noha a szakirodalom a kiegészítő privátoktatás egyik fontos értékeként említi e szegmens – piaci mivoltából fakadó – innovatív jellegét (Kim, Jo & Jung, 2020).

A MoTeL-kutatás (Models of Teacher Learning – A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata) részeként hazai környezetben elsőként tettünk kísérletet arra, hogy nagyobb tanári mintán megvizsgáljuk az árnyékoktatási tapasztalatok jelentését, ezek összefüggését a tanárok egyes személyes és szakmai jellemzőivel, tanítástanulási folyamataikkal és pedagógiai innovativitásukkal.

Kutatási kérdéseink

1. Milyen egyéni és demográfiai jellemzőkkel bírnak a magyarországi közoktatásban és árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusok?
2. Milyen tanulási tevékenységek jellemzik a magyarországi közoktatásban és árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusokat?

Módszer

Minta és adatfelvétel

Az elemzés a MoTeL-kutatás (Models of Teacher Learning – A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata) adatbázisán készült. A kutatás célcsoportját a magyarországi közoktatási (általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi/technikumi és szakképző) intézményekben dolgozó pedagógusok képezték. A mintavétel a KIR-STAT 2019/20-as tanévére vonatkozó, 2019 októberében készült adatszolgáltatás adatai alapján készült, amelybe 4645 feladatellátási hely (FEH) tartozott. A mintavételi eljárásban a következő szűrőfeltételeket alkalmaztuk: 1) a FEH tanulólétszáma (ellátott feladatonként) meghaladja a 10 főt; 2) a FEH pedagóguslétszáma (képzési szintenként) eléri az 5 főt; 3) ha oktatnak (külön csoportban, sajátos nevelési igényű tanulókat) gyógypedagógiai tanterv szerint, akkor az nem terjed ki a teljes tanulói létszámra.

A mintavétel régió és iskolatípus szerint rétegzett, véletlen mintavételi eljárással készült, a feladatellátási helyek fenntartója és méretkategóriái szerint az alapsokaság eloszlásához igazítva. Az adatfelvétel a kiválasztott feladatellátási helyek pedagógusai körében zajlott, 2020. október és 2021. február között, online (CAWI) adatfelvételi technikával a kutatóhely által kibocsátott kutatásetikai engedély alapján. A tisztított adatbázis nettó mintája 656 feladatellátási hely 5063 pedagógus válaszaiból áll. (A tisztított adatbázisba csak azok a kérdőívek kerültek be, ahol a válaszolók legalább a kérdések felére válaszoltak, valamint csak azok a feladatellátási helyek maradtak bent, ahol a minimum 5 pedagógus vagy a tantestület 20 százaléka kitöltötte a kérdőívet.) Az adatfelvételben a minta rétegekategóriánként (képzéstípus és régió) bekövetkezett torzulásait cellánkénti mátrix-súlyozással egyenlítettük ki.

Mérőeszközök

A MoTeL-kutatás elméleti háttérét és mérőeszközeit korábbi publikációk már részletesen leírták (Rapos et al., 2022; Paksi, 2023). Így ebben az elemzésben csak azokat mutatjuk be, amelyek ennek az írásnak is részét képezik, és ezeket is csak hivatkozás szintjén, hiszen a részletes módszertani jellemzőiket a már hivatkozott irodalmak leírták. A kérdőív a pedagógusok demográfiai és munkahelyi jellemzői mellett (saját kérdések) a szakmai fejlődés és tanulás, a tanulási formák jellemzőit tárta fel de Vries és munkatársai (2013), valamint Sági (2015)

korábbi kutatási alapján. A pályamotiváció és az énhatékonyság mérésére az OECD–TALIS, 2018 felmérésének (OECD, 2018) eszközeit vettük át. Az újítás és eredményesség kérdéskör esetében pedig az Innova-kutatást használtuk (Fazekas & Horváth, 2019). A tanulmányban a leíró statisztikák mellett a csoportok összehasonlításra (kiegészítő privátoktatásban is tanító és nem tanító pedagógusok) keresztábra és Anova-elemzést használtunk.

Eredmények

A pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy az elmúlt 12 hónapban végeztek-e főállásuk mellett pedagógiai jellegű kereső tevékenységet privátanárként akár önállóan, akár valamilyen piaci oktatási szervezet munkavállalójaként. Összességében a válaszadók 16,7% (n=845) jelezte, hogy végzett ilyen tevékenységet. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a próbakérdézésnél ez a kérdés erősen aggályosnak bizonyult a válaszadók körében, vagyis a pedagógusok ódzkodtak a valós helyzetük bevallásától, hiába biztosítottuk őket a kérdőív anonimitásáról. Így nagy valószínűséggel erőteljesen alulbecsült ez az adat. Ráadásul az is valószínű, hogy nem ugyanakkora minden csoportnál az eltérés, hiszen a valós adat elfedésének motivációja, a félelem vagy fenyegetettség érzésének mértéke eltérő lehet az iskolavezetés vagy éppen a fenntartó hozzáállásától függően.

A magyarországi iskolákra régiók és képzéstípus szerint reprezentatív mintán, az iskola jellemzői alapján (1. táblázat) jól látható, hogy a nagyvárosokban és a fővárosban, valamint Közép-Magyarországon és a Közép- és a Nyugat-Dunántúlon van a legtöbb privátanár a gyakorló pedagógusok körében, ami nyilvánvalóan azzal is összefügg, hogy ezen régiókban a legnagyobb a kereslet is. Fenntartók szerint az állami szférában alacsonyabb, míg az alapítványi és a magániskolák esetében gyakoribb, hogy a tanárok privátanári praxist is folytatnak.

Árnyékotatás, %	
Régió (n=5061, $\chi^2=36,181$)	16,7
Dél-Alföld	15,4
Dél-Dunántúl	12,5
Észak-Alföld	11,9
Észak-Magyarország	15,1
Közép-Dunántúl	18,5
Közép-Magyarország	20,2
Nyugat-Dunántúl	18,2
Településtípus (n=5064, $\chi^2=110,078$)	16,7
főváros	22,5
község	8,8
megyei jogú város	23,8
megyeszékhely	23,2
nagyközség	10,6
város	15,3
Fenntartó típusa (n=5063 $\chi^2=38,842$)	16,7
állam	14,9
egyház	21,0
egyéb (alapítványi, magán)	25,1

1. táblázat: Priváttanári tapasztalat az iskola néhány jellemzője alapján $p < ,001$

Az árnyékotatásban való részvétel gyakoribb a férfiak körében, mint a nőknél, valamint munkakörük szerint a középiskolai tanárok körében, mint a tanítóknál vagy az általános iskolai tanároknál (2. táblázat). Fontos kiemelni, hogy a szakképzésben, különösen a szakmai tárgyakat tanítók körében magas az arányuk. Ezen jellemzők össze is függenek, hiszen a középiskolai tanárok körében valamelyest magasabb a férfitanárok aránya, illetve a szakképzésben is magasabb ez az arány. Szintén ki kell emelni a priváttanárként is működő gyógypedagógusokat, akik valószínűleg olyan egyedi tudással rendelkeznek, amely jól eladható a piacon, ráadásul a közoktatásban magas az egy gyógypedagógusra jutó tanulólétszám, így alulfinanszírozott a gyógypedagógiai fejlesztés (Bánfalvy, 2012). A kereseti viszonyok is ösztönzik a gyógypedagógusokat a priváttanári munkára, mivel 2010 és 2021 között a pedagógusok között a gyógypedagógusok kereseti lemaradása volt a legnagyobb mértékű a diplomás bérekhez képest (Varga, 2024, B2.15.1. ábra). A munkakör mellett azt is megvizsgáltuk, hogy milyen iskolatípusban dolgoznak az árnyékotatásban is tanítók: az abszolút számokat tekintve a 845 pedagógus 45%-a általános iskolában, 22%-a gimnáziumban, 26%-a technikumban és 8%-a szakképző iskolában tanít.

Ami a mintánkban szereplő pedagógusok végzettségét illeti, a táblázat azt is mutatja, hogy a kiegészítő privátotatási szegmensben is oktató pedagógusok magasabb végzettséggel rendelkeznek a többiekénél, ami persze következik abból is, hogy körükben alacsonyabb a tanítók aránya, de nemcsak az egyetemet végzettek aránya magasabb a körükben, hanem a doktori végzettséggel rendelkezőké is. Emellett nyelvtudásuk is jobb, mint a többi pedagógusé, hiszen körükben szignifikánsan többen szereztek középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsgát (a nem nyelvtanárok körében is).

Fontos kiemelni, hogy a privátoktatási szegmensben is részt vevő pedagógusok gyakrabban kötődnek valamilyen szakmai szervezethez, fórumhoz, mint a többi pedagógus. Itt olyan formális és nem formális offline és online közösségekre kell gondolnunk, mint például a különböző tantárgyi tanárokat tömörítő szervezetek, vagy éppen a közösségi média szakmai csoportjai. Jellemzően, az árnyékoktatásban részt vevők szignifikánsan aktívabbak a formális szakmai szervezetekben.

Az árnyékoktatás tipikus tantárgyai a szakirodalom szerint a magyar, a matematika és az idegen nyelv. Válaszadóink körében azonban nem ezek a leggyakoribb oktatott tárgyak. Hangsúlyozni kell, hogy az adatbázisból csak azt tudjuk, hogy milyen tantárgyakat tanít egy válaszadó az iskolában, azt nem tudjuk, hogy priváttanári praxisában mit tanít. Tehát az adatok alapján azt tudjuk megállapítani, hogy míg az idegen nyelvet, a társadalom- és állampolgári ismereteket, az informatikát és a szakmai tárgyakat tanítók gyakrabban végeznek priváttanári tevékenységet, addig a magyar- és matematikatanárok kevésbé vesznek részt az árnyékoktatásban, vagy kevésbé vallották ezt be. Az árnyékoktatás nemzetközi szakirodalma kiemeli, hogy minden országban lehetnek olyan sajátosságok, amelyek árnyalhatják a klasszikus priváttanári tantárgyakat. Eredményeinkben a társadalom- és állampolgári ismeretek jelenléte nyilvánvalóan arra utal, hogy Magyarországon, szinte egyedülként a világban érettségi tantárgy a történelem és a társadalomismeret. Az informatika (digitális írástudás) pedig azon 21. századi kompetenciák közé tartozik, amelyek elengedhetetlenek a tanulásban, a munkavállalásban. A szakmai tárgyak priváttanári oktatása szintén a magyar oktatási rendszer sajátossága, hiszen középfokon szakképzésben tanulnak a legtöbben; mivel számos diák számára ebben az oktatási szegmensben is fontos a remediáló/korrekpetáló kiegészítő privátoktatás az iskolarendszerben való bentmaradás érdekében, illetve a tehetséggondozó árnyékoktatás a hazai vagy akár a nemzetközi felsőfokú továbbtanulás céljából, érthető, hogy a szolgáltatói oldalon is sokan jelennek meg ebből az oktatási szegmensből.

	Árnyékoktatás, %
nem (n=4952, $\chi^2=52,271$)	16,7
férfi	24,1
nő	14,7
Munkakör (n=5035 $\chi^2=168,297$)	16,7
tanító	8,7
általános iskolai tanár	13,8
gimnáziumi tanár	22,9
szakképzés közismereti	24,0
szakképzés szakmai, szakoktató	28,0
gyógypedagógus	27,9
Legmagasabb végzettség (n=5018 $\chi^2=107,074$)	16,8
főiskola	11,3
egyetem	22,0
PhD	31,3
nem pedagógus	17,6
Nyelvvizsga (n=5014 $\chi^2=64,55$)	16,8
nincs	13,0

van, nem nyelvtanár	20,5
Tantárgy	16,8
magyar (n=5014 $\chi^2=50,267$)	11,1
idegen nyelv (n=5015 $\chi^2=27,681$)	23,0
matematika (n=5014 $\chi^2=13,808$)	13,7
társadalomismeret (n=5015 $\chi^2=7,902$)	28,4
állampolgári ismeretek (n=5015 $\chi^2=9,539$)	29,9
számítástechnika, informatika (n=5015 $\chi^2=6,573$)	21,5
szakmai képzés: szakelmélet (n=5016 $\chi^2=39,171$)	27,0
szakmai képzés: szakmai gyakorlat (n=5015 $\chi^2=50,170$)	30,1
Szakmai közösség tagja (n=5002 $\chi^2=26,724$)	16,8
igen	18,9
nem	13,3

2. táblázat: Priváttanári tapasztalat a pedagógusok jellemzői szerint $p < ,005$

A kutatásban a pedagógusoknak saját eredményességükre, újítási gyakorlatukra vonatkozó kérdéseket is feltettünk. Az öt itemből álló kérdéssor arra vonatkozott, hogy mennyire keresik az újítás lehetőségét pedagógiai praxisukban, illetve ezeket mennyire tudatosan kezelik, esetleg mérik is, valamint osztják meg másokkal. A táblázatból (3. táblázat) jól látható, hogy kevés azon pedagógusok aránya, akik képesek tudatosan megújítani gyakorlatukat, és ennél még kevesebb azoké, akik mindezt leírják, elemzik és megosztják másokkal. Ugyanakkor megállapítható, hogy a kiegészítő priváttanítási szegmensben is dolgozó pedagógusok saját bevallásuk szerint szignifikánsan nagyobb arányban teszik meg ezt, mint mások. Körükben minden ötödik pedagógus kísérletezett valamilyen újítással, ami a gyakorlatába is beépült.

Eredményesség (Milyen gyakran fordult elő-nagyon gyakran történik válaszok)	Árnyékoltatás, %	Nem árnyékoltatás, %	n	χ^2
A tanítási gyakorlatom eredményességét szolgáló új megoldásokat adaptáltam vagy fejlesztettem.	22,8	15,9	5013	51,482
Újításom nyomán tanítási gyakorlatom eredményessége érzékelhetően javult.	15,6	9,0	4967	56,937
Újításom tartósan beépült mindennapi tanítási gyakorlatomba.	20,7	14,1	4912	40,415
Leírást készítettem az új gyakorlatomról, újításomról.	5,7	3,6	4885	34,929
Adatokat gyűjtöttem és elemeztem egy újításom hatását.	3,4	2,5	4914	26,644
Valaki más átvette az újításomat.	4,0	2,2	4937	65,244

3. táblázat: A pedagógusok megítélése saját eredményességükről, újításaikról $p < ,001$

A MoTeL-kutatás fókuszában a pedagógusok tanulása állt, a kérdőív 23 egyéni tanulási tevékenységet rögzített, melyből feltárási faktorelemzéssel öt kategória jött létre; ezek a következők: Megosztás interakcióban, Egyéni reflexió, Tanulás másoktól interakció nélkül (szakirodalomolvasás), Tanulás kísérletezés, alkotás útján, Támogatás bevonása. Az egyes kategóriák részletes leírása Rapos és munkatársai (2022) cikkében megtalálható, itt annak érdekében, hogy értelmezhetőek legyenek a kategóriák, csak annyit emelnünk ki, hogy míg a Megosztás interakcióban inkább azokat a tevékenységeket jelenti, amit a pedagógus másoknak ad át, addig a Támogatás bevonása inkább azokat a tanulási tevékenységeket jelöli, ahol a pedagógus keresi a lehetőséget a másoktól való tanulásra. Az öt kategória közül kettőben volt szignifikáns eltérés az árnyékoktatásban is tanítók körében másokhoz képest (4. táblázat). Az újítás, kísérletezés jellemző tanulási forma jellemzőbb a privát szegmensben is tanítók körében, mint más pedagógusoknál. Ugyan gyengébb, de még szignifikáns az eltérés a Támogatás bevonása kategóriában is, a privátanárként is dolgozók némileg nyitottabbak a segítségkérésre, mások visszajelzésére. A tanulási tevékenységek számát is elemeztük, mely szintén – még ha csak árnyalatnyival is, de – eltér a két csoportban. A privátanárként is dolgozó pedagógusokra többféle tanulási tevékenység jellemző, mint másokra. Ez persze nem jelenti azt, hogy intenzívebben tanulnának, inkább csak azt, hogy sokféle módon tanulnak. Míg a tanulásban kimutatható különbség van a két csoport között, sem a pedagógus kompetenciák, sem a reflektivitás nem mutat szignifikáns eltérést az árnyékoktatásban is tanító pedagógusok és a többiek között.

Árnyékoktatás	Tanulás kísérletezés, alkotás útján F=54,561			Támogatás bevonása F=4,438			Gyakori tanulási tevékenységek F=5,861		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	2,66	4134	,95	1,96	4130	,88	9,59	4218	5,25
igen	2,93	828	,95	2,03	828	,90	10,07	845	5,12
összesen	1,71	4958	,96	1,97	4958	,88	9,67	5063	5,23

4. táblázat: Tanulási tevékenységek a pedagógusok körében, átlag $p < ,050$

A kérdőívben a tanári énhatékonyság észlelésére, vagyis arra vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket, hogy a pedagógusok milyen mértékben tartják képesnek magukat arra, hogy hatékonyan, eredményesen tanítsanak (Bandura, 1993). Megállapítható, hogy az általános énhatékonyságban nincs különbség az árnyékoktatásban is dolgozók és nem dolgozók körében, ugyanakkor az énhatékonyság három dimenziója közül kettőben van valamennyi eltérés. Míg a fegyelmezés esetében a nem árnyékoktatásban dolgozó pedagógusok némileg eredményesebbnek érzik magukat, addig a tanulástámogatásban inkább az árnyékoktatásban is tanítók szubjektív megítélése jobb. A tanulók motiválása terén nincs szignifikáns különbség a két csoport között.

Árnyékoktatás	Fegyelmezés F=8,078			Tanulástámogatás F=5,862		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	3,36	4075	,48	3,29	4076	,41
igen	3,31	816	,50	3,33	816	,42
összesen	3,35	4891	,48	3,30	4893	,41

5. táblázat: Énhatékonyság a pedagógusok körében, átlag $p < ,010$

A MoTeL kérdőíve a tanári motivációra is rákérdezett. Paksi (2023) elemezte a MoTeL-kutatás pedagógusainak válaszait, és egy korábbi országos vizsgálatával is összevetette azt. Megállapította, hogy az intrinzik moti-

váció, különösen a társadalmi hasznosság az egyik legfontosabb eleme a pedagógusok pályára lépésének és pályán megmaradásának. Elemzésünkben összevettük a különböző pályamotivációs elemeket, így a társadalmi hasznosságot, a képességeket, a korábbi tapasztalatokat, a karrier intrinzik értékét mint belső ösztönzőket, valamint a pálya előnyeit, a pályaválasztással való elégedettséget, a személyes hasznosságot, a másodlagos karrierutat mint külső motivációs tényezőket (a részletes leírást lásd: Paksi, 2023). Két elem esetében megállapítható, hogy szignifikáns a különbség az árnyékotatásban is dolgozó pedagógusok és a többi pedagógus között (6. táblázat). Az árnyékotatásban is dolgozó pedagógusok körében kevésbé jellemző a társadalmi hasznosság, illetve a karrier intrinzik értéke, mint a többi pedagógus körében. Ugyanakkor a többi motivációs elem, így a külső motivációs tényezők tekintetében nincs különbség a két csoport között.

Árnyékotatás	Társadalmi hasznosság, faktorpontszám átlaga F=5,768			A karrier intrinzik értéke F=48 786		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	,015	3981	,97	2,88	4046	1,08
igen	-,077	795	1,12	2,59	811	1,10
összesen	,000	4777	1,00	2,83	4856	1,09

6. táblázat: Pályamotiváció a pedagógusok körében, átlag $p < ,016$; $,001$

Diszkusszió

Tanulmányunk célkitűzése az volt, hogy egy országos nagymintás kutatás vonatkozó adatai alapján bemutassuk, hogy a kettős szakmai kötődésű, tehát a közoktatásban és a kiegészítő privátotatási szegmensben is dolgozó pedagógusok milyen főbb demográfiai és szakmai jellegzetességekkel rendelkeznek a többi pedagógushoz képest. Ki kell emelnünk, hogy nincsenek megbízható korábbi országos adatok arról, hogy mekkora arányban vannak olyan pedagógusok a közoktatásban, akik emellett a privátotatási szférában is jelen vannak, illetve arról sincsenek adatok, hogy mi jellemzi ezt a csoportot. Elemzésünk leíró, feltáró jellegű; nyilvánvaló korlátja az, hogy a kutatás fő célja nem az árnyékotatásban dolgozóakra irányult: az adatfelvétel részeként csak egyetlen kérdés vonatkozott rájuk. Elemzésünket tehát azok a vizsgálati célok határozták meg, melyek elsősorban a pedagógusok tanulására vonatkoztak.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a pedagógusoknak legalább 17%-a dolgozik a magyar közoktatásban és a kiegészítő privátotatásban is tanárként, akár önállóan, akár valamilyen piaci oktatási szervezet munkavállalójaként. Az adatfelvétel körülményeit figyelembe véve megalapozott szakmaisággal jelenthető ki, hogy ez az adat – valószínűleg jelentős mértékű – alulbecslés.

Az iskola jellemzői alapján elmondható, hogy gyakoribb a priváttanári pozíció a közoktatásban dolgozó pedagógusok körében a földrajzi-gazdasági-kulturális centrumban, mint a periférián, a nagyobb városokban, mint a kistelepüléseken, a középiskolákban, mint az általános iskolákban, valamint a nem állami iskolákban. A kérdéseinkre választ adó pedagógusok jellemzői alapján megállapítható, hogy főként a középiskolákban dolgozók vannak jelen a kiegészítő privátotatás piacán is, vagyis olyanok, akik magasabb végzettséggel rendelkeznek, mint más pedagógusok, és akiknek a nyelvtudása is jobb. Ki kell emelni, hogy tantárgyak alapján is azonosítható eltérés. Bár az árnyékotatási szakirodalomban a tanulói szempontú vizsgálatok az anyanyelvi kultúra tárgyait (Magyarország esetében a magyar nyelv és irodalmat), a matematikát és az idegen nyelvet emelik ki

mint a három legfontosabb tantárgyat, amelyekre a legnagyobb a piaci kereslet, vizsgálatunk adatai ezt nem erősítették meg. Az idegen nyelv mellett az informatika, a gyógypedagógia és a szakmai tárgyakat oktató pedagógusok részvételi aránya magasabb a kiegészítő privátoktatási szegmensben a többi pedagógushoz képest. (Meg kell azonban jegyeznünk azt a módszertani limitációt, hogy a válaszadók megjelölték ugyan a kérdőívben az oktatott tárgyaikat, de azt nem tudjuk, csak feltételezzük, hogy a privátoktatásban is ugyanezt tanítják.) A jelen kutatás szerinti első három tantárgy talán nem szorul külön magyarázatra, hiszen az idegen nyelv és az informatika is fontos és elengedhetetlen tudás a továbbtanulásban és munkavállalásban is. A gyógypedagógia figyelemreméltó jelenléte az adatainkban pedig többek között arra mutat rá, hogy az állami rendszer milyen hiányosságokkal küzd, ami miatt e téren is jelentős a kereslet a fizetett privátórák iránt. A meglepő inkább a szakmai tárgyakat oktatók magas arányban való részvétele a kiegészítő privátoktatásban is. E két árnyékoltatási tanítási terület mindenképp további kutatásokat, feltáró munkát kíván, annál is inkább, mert éppen ezek az oktatási területek szinte teljes mértékben kiesnek az árnyékoltatási kutatások látóköréből.

Eredményeink szerint a kiegészítő privátoktatásban is tanítók körében más motivációs összetevők működnek, ezen belül is lényegi eredmény, hogy az e körbe tartozó tanárok a pálya társadalmi hasznosságát kevésbé tartják fontosnak. Feltételezésünk szerint ennek az lehet az oka, hogy a privátoktatási szegmensben is dolgozók számára éppen e tevékenység piaci jellege miatt mind a társadalmi hasznosság, mind pedig a karrier összetettebben, egyszerre több perspektívában – nem csupán intrinzik értékük mentén – értelmeződik.

Minthogy az eredeti (MoTeL) kutatás a tanárok tanulását és az ezzel összefüggésben álló tényezőket tárta fel, erre vonatkozó adatok rendelkezésünkre álltak e másodelemzéshez. A privátoktatási szegmensben is tanító pedagógusokról elmondható, hogy tanulási tevékenységeik fajtái nem különböznek lényegesen a többiekétől, csupán két tényező esetében tártunk fel eltérést. Az árnyékoltatásban is tanítók körében gyakoribb a kísérletezve tanulás, és ezt erősíti az is, hogy inkább jellemző rájuk a gyakorlatuk megújítása, tudatos dokumentálása, elemzése, másoknak való átadása, mint a vizsgálatban szereplő más tanárok esetében. Már a kísérletezés is magában rejti a kudarc lehetőséget, annak felvállalását, hiszen az új dolgok kipróbálásának lehetnek negatív következményei is. A kiegészítő privátoktatásban is tanítók másik tanulási jellegzetessége a támogatás bevonása, vagyis akár segítségkérés, akár együtt tanítás más kollégákkal, ami az együttműködés mellett szintén azt erősíti, hogy nyitottak, nem félnek támogatást kérni másoktól.

Cikkünk hozzájárul ahhoz, hogy a hazai szaknyelvben elterjedjen az árnyékoltatás és kapcsolódó fogalmi, valamint betekintést nyújt az árnyékoltatásban tanító pedagógusok szakmai identitásának néhány összetevőjébe, tanulásának jellegzetességeibe, melyek további kutatási lehetőségeket alapoznak meg.

Köszönetnyilvánítás

A 128738. számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

1. Bánfalvy, Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
2. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
3. Bankó, M. (2009). *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében. A Pannon Egyetem nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzetek szakmai letűjtjának néhány jellemzője*. Doktori értekezés. Kézirat.
4. Biró, Zs. H. (2020). Az árnyékoltatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260.
5. Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
6. Bükki, E. (2022). *Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása és az ezt befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők vizsgálata*. Doktori (Ph.D.) dolgozat. Kézirat.
7. Byun, S. & Baker, D. (2015). Shadow education. In Scott, R., Kosslyn, S. & Pinkerton N. (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–9). Wiley-Blackwell.
8. Ceglédi, T. & Szabó, A. É. (2014) Középiskolások és hallgatók az árnyékoltatásban. In Ceglédi T., Gál. A. & Nagy Z. (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás részére*. Center for Higher Education Research & Development.
9. DeVries, S., Griff, W. & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
10. Fazekas, Á. & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 46–76.
11. Gordon, G. J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
12. Gordon Győri, 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.
13. Gordon Győri, J. (2018). Tanárok az árnyékoltatás és a formális oktatás határvidékein. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 95–118). ELTE PPK.
14. Gordon Győri, J. & Csereklye, E. (2022). Nyugdíjas tanárok mint magántanárok: A tanítás tanulásának és a szakmai énkép alakulásának egy másik kontextusa. In Rónay, Z., Fazekas, Á., Horváth, L. & Kálmán, O. (Eds.), *Keresni az újat szüntelen...: Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére* (pp. 400–431). L'Harmattan Kiadó
15. Halász, G. (2023). Pedagógusok tanulása Ázsiában. *Pedagógusképzés*, 22(2), 5–34.
16. Kim, Y. C., Jo, J. & Jung, J. H. (2020). The education of academically gifted students in South Korea: Innovative approaches in shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 376–387.

17. Kobakidze, M. N. (2018). *Teachers as Tutors. Market Dynamics in Georgia*. Springer.
18. Lannert, J. & Sinka, E. (Eds.) (2009). *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló*. TÁRKI-Tudok Zrt.
19. Liu, J. & Bray, M. (2022). Responsibilised parents and shadow education: Managing the precarious environment in China. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 878–897.
20. OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. Teacher Questionnaire.
21. Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
22. Park, H. & Lim, Y. (2020). Student participation in private supplementary education: A comparative analysis of Japan, Korea, Shanghai, and the USA. *Chinese Journal of Sociology*, 6(2), 239–256.
23. Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 98–110.
24. Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 7–36.
25. Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1, 83–97.
26. Štastný, V., Chvál, M. & Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81, 102351. <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v81y2021ics0738059321000043.html>
27. Suante, P. K. & Bray, M. (2024). Researching Forms of Shadow Education: Methodological Challenges and Complexities of Private Supplementary Tutoring in Myanmar. *ECNU Review of Education*, 7(1), 89–110.
28. Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.
29. Varga, J. (Ed.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
30. Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. Taylor & Francis.
31. Zhang, W. & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.

Professional Characteristics of Teachers in Public Education and Shadow Education

The study is based on international literature on shadow education, which is not widely researched in Hungarian educational science. Our paper aims to establish the theoretical foundation for future research in Hungary and promote the use of related concepts. The analysis is derived from a national large-scale sample (n=5063) teacher survey focused on exploring teachers' learning. The study examines the characteristics of teachers involved in shadow education and whether there are differences compared to those not. Our results indicate variations in the learning, motivation, and self-efficacy of teachers who work as private tutors. The article aims to uncover the characteristics of Hungarian shadow education and shed light on the identity of its teachers.

Keywords: shadow education, private tutor, teachers' identity and learning