

Olaru Iulia

Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében

Kivonat. Az árnyékoktatás a két oktatási rendszer – az állami, illetve magánoktatás – speciális metszete, amely az oktatásszociológiában újszerű kutatási területnek számít. Vizsgálatunk az árnyékoktatás erdélyi középiskolások körében megnyilvánuló típusaival, pontosabban az oktatáson kívüli tevékenységek és magánórák jelenségével foglalkozik. Milyen szocio-demográfiai változókkal, illetve motivációkkal jellemezhető az észak-erdélyi és székelyföldi magyar diákok részvételi hajlandósága? Mik jellemzik a magánórákat igénybe vevő középiskolásokat? Kutatásunkban általános képet szeretnénk nyújtani egyrészt a diákok időhasználatáról, másrészt az árnyékoktatás jelenségének megnyilvánulásáról.

Kulcsszavak: árnyékoktatás, magánórák, oktatáson kívüli tevékenységek, időhasználat, motivációk

Abstract. Research of Shadow Education among High School Students from Northern Transylvania and Szeklerland

The shadow education is the special segment of the two educational systems of the public and private tutoring education. In the sociology of education these topics were only recently discussed, and researches about these subjects only have a history of two decades. In our research we try to define the types of shadow education among Transylvanian high school students, more exactly those activities that do not take part of the formal educational system and private tutoring. What kind of social-demographic variables and motivations define the participation tendency of Hungarian students from Northern Transylvania and Szeklerland? What are the characteristics that describe those students who participate in private tutoring? In our study we would like to offer a general idea about the amount of time students spend doing various activities, and on the other hand the manifestation of shadow education in our region.

Keywords: shadow education, private tutoring, informal educational activities, time usage, motivations

Kutatásunk az árnyékoktatás erdélyi középiskolások körében megnyilvánuló típusaival foglalkozik, pontosabban az iskolán kívüli tevékenységek és magánórák jelenségének vizsgálatával.

Az árnyékoktatás a két oktatási rendszer – az állami, illetve magánoktatás – speciális metszete, amely az oktatásszociológia fogalomtárába csupán az 1990-es évek után került be. Általánosabb megközelítésben, olyan hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek összessége, amelyeknek célja növelni a diákok sikerességét (Stevenson, Baker, 1992). Vizsgálatunkban azonban olyan aktivitásokat is elemzünk, amelyek elsődlegesen nem oktatási jellegű tevékenységek, hanem indirekt módon járulnak hozzá a diák kompetenciáinak a fejlesztéséhez. Emellett az árnyékoktatásnak két fontos alcsoportját különböztethetjük meg, egyrészt

az oktatáson kívüli tevékenységeket, másrészt a magánórákat. A strukturált oktatáson kívüli tevékenységek olyan önként vállalt, az iskolai tananyaggal össze nem függő aktivitások, amelyek első sorban belső motivációk által választottak (Gefferth, Herskovits, 1990), illetve teret engednek a kreativitásnak, és célpopulációjuk nem korlátozódik csupán a tehetséges gyerekekre. A magánoktatás a „legfontosabb akadémikus tantárgyak oktatásával foglalkozó, profitorientált, nem formális oktatási forma, amely remediáló, korrepetáló és dúsító-gazdagító oktatás biztosításával kívánja a benne résztvevő diákok oktatási sikerességét, a formális oktatási rendszerben való előrelépésének esélyeit növelni.” (Gordon, 2008: 265.; Stevenson, Baker, 1992; Bray, 1999)

A kutatás célja részben leíró, részben pedig magyarázó. Elemzésünk során egyrészt, részleges időmérleg segítségével, szeretnénk feltérképezni a diákok időhasználatát, valamint szeretnénk megragadni az ezek mögött meghúzódó különbségeket. Másrészt, vizsgálni szeretnénk az oktatáson kívüli szervezett tevékenységeket, ezeknek kínálatát és igénylését, diákok részvételi hajlandóságát és motivációit. Harmadsorban a magánóra járókat írjuk le, a társadalmi, demográfiai és egyéb változók mentén meghúzódó hasonlóságait és különbségeiket, illetve motivációikat is.

Az árnyékoktatással mint kutatási témával, csupán az utóbbi három évtizedben kezdtek el jelentősen foglalkozni, egyrészt mivel a poszt-szocialista országokban nem volt megragadható a jelenség, másrészt pedig csak az utóbbi időkben kezdtek el diverzifikálódni azok a programok, amelyek félig strukturált szabadidőeltöltési lehetőséget nyújtanak a fiatalok számára, harmadrészt pedig a magánóra iránti igény is a posztmodernitással kezdett el exponenciálisan növekedni. A fogalomnak több megközelítése van. A skála az „iskolán kívüli független tanulási tevékenységektől” (Olszewski – Kubilius, Lee, 2004), a strukturált, szervezett rendszeres elfoglaltságot jelentő tanulási alkalmakig terjed.

Legáltalánosabb megközelítés szerint, az árnyékoktatás olyan hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek összessége, amelyeknek elsődleges célja növelni a tanulók esélyeit az allokációs folyamat során, avagy a társadalmi javakhoz való hozzáférés sikerességeit (Stevenson, Baker, 1992). Ez a fajta oktatásipar árnyékként idomul, gyorsan és flexibilisen képes alkalmazkodni a formális oktatás tartalmi és strukturális jellemzőihez. Ennek felerősödése összefügg azzal, hogy az oktatási rendszerben egyre inkább az individuális tehetségtől, teljesítménytől függ az, hogy ki hol tanulhat majd tovább, illetve az is, hogy miként tud érvényesülni, esetleg bekerülni az elitbe (Gordon, 1998; Stevenson, Baker 1992). Kiváltó okai közül hármat kell kiemelnünk, vagyis három olyan allokációs részmechanizmusa lehet, amely elősegítheti ennek megjelenését, illetve megerősödését: (1) ha a meglévő iskolai rendszer az általános verseny „kiesést” eredményező szabályozó mechanizmusokra épül, (2) ha a centralizált tanügyi rendszer a jellemző, vagyis formális, egységes vizsgarendszer működik. (3) ha az egyén későbbi társadalmi pozícióját iskolai eredményessége egyértelműen kijelöli és meghatározza.

Az árnyékoktatás Mark Bray (2010) értelmezése szerint lehet remediáló, vagyis korrepetáló és gazdagító, amely a korábban már eredményesen teljesítő tanuló további bővítését jelenti. Ukai Russel (2002) fogalmazott meg egy harmadik kategóriát, a felvételre összpontosító árnyékoktatást, amellyel szemben az állami szintű elutasító magatartás jellemző (Halász, é.n.).

Ennek következtében már az elején meg kell említenünk, hogy ezek – például szakkörök, vitakörök, felkészítők, magánóra – mellett, kutatásunkba belefoglaltunk olyan tevékenysége-

ket is, amelyek indirekt módon hozzájárulnak a diák sikerességéhez, illetve, a tevékenységek végzése során elsajátítható kompetenciái fejlesztéséhez – mint például a színjátszó körök alatt a kommunikációs készségek fejlesztése vagy a diáktanácsban való tevékenykedés alatt a szervező-készség fejlesztése. Tehát, míg a szakirodalom szűkebb értelmezést társít az árnyékoktatáshoz, mi úgy gondoljuk, hogy más, nem oktatási jellegű tevékenységek alatt is alkalma van a diáknak tudást és tapasztalatot szerezni, s ezeket a későbbiekben kamatoztathatja. Mindezeket figyelembe véve, az árnyékoktatásnak két fontos alcsoportját szükséges megkülönböztetnünk: egyrészt beszélhetünk a tanórán kívüli tevékenységekről, amelyek lehetnek iskolán belül, illetve iskolán kívül szervezettek, másrészt a magánóráról mint külön tevékenységről, amely oktató jellege nem köthető az iskolához.

Az informális oktatás igénybevétele legtöbb esetben autonóm döntés, de kiemelkedően fontos szerepet játszik a szülők támogató vagy ellenző attitűdje is. Renzulli (1986) szerint, annak érdekében, hogy sikeres legyen az ilyen tevékenységekben résztvevők tapasztalatszerzése, négy feltételnek kell teljesülnie: elsőként a speciális érdeklődés, a következő a korlátozás nélküli elmélyedés, gyakorlás lehetőségének a megteremtése, vagyis magával a tevékenységgel eltöltött idő. A harmadik feltétel szerint, a gazdagító tapasztalatszerzésnek meg kell haladnia a formális tantervet. Ha az egyén érdeklődik valamilyen témakör iránt, akkor az gyors fejlődést ígér, de fontos feltétel a hibákkal való szembesülés, valamint az is, hogy folyamatosan kisebb „akadályok” legyenek az előrejutás útjában. Elengedhetetlenül fontos szerepet tölt be ebben az oktató, aki mindig újabb kihívásokat és differenciált feladatokat állít a diákok elé, amelyek segítségével képesek lesznek eddigi teljesítményüket túlhaladni. Ebben a kontextusban beszélhetünk a negyedik és egyben utolsó feltételről, amely értelmében mindezek sikeres kivitelezéséhez az októnak igazodnia kell a tanuló aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz.

Ezek mellett, egy fontos szempontot nem tárgyaltunk: a szülők befolyását, vagyis a közvetlen, illetve közvetett részvételüket a diák fejlődésében. A szülői viselkedés, magatartás hozzájárul, illetve biztosítja a gyerek tehetségének fejlődését, ez azonban nem írható le általános sémában, nem beszélhetünk egységesen „tökéletes és követendő” viselkedésről sem. Annál inkább érdemes úgy fogalmazni, hogy vannak olyan általános mintázatok, amelyek előnyösek a fejlődés szempontjából. Idetartoznak a szülők percepciói a gyerek fejlődésének irányíthatóságáról és a szülői szerepekről, a felhalmozott kulturális tőkájük, illetve a közvetlen és közvetett szülői részvételük a formális iskolai és az iskolán kívüli tanulási tevékenységekben (Pásku, 2000).

I. A KÖZVETLEN SZÜLŐ-GYEREK KÖZÖS TEVÉKENYSÉG

A szülő-gyerek kapcsolat minősége nagyon fontos abból a szempontból, hogy a későbbiekben mennyire fogja a diák használni és igénybe venni az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket. Szocializáció során tanulja meg a „szeretem”, „nem szeretem” kifejezéseket, azt, hogy miként kell felfedezni azt, amikor valami tetszik és vonz, valamint azt is, ami nem érdekel (Milardo és mtsai, 2005; Schmitt-Rodermund, Vondracek, 1999). A támogató-fejlesztő környezet biztosítása, a normák és értékek közvetett vagy közvetlen átadása, a bátorítás és ugyanakkor szabályok és elvárások felállítása együttesen mind hozzájárulnak a gyerek potenciáljának fejlesztéséhez (David, Rimm, 1985). Ilyen környezetben a gyerek nyitottá, érdeklődővé válik, receptív a szü-

lői buzdításra, és ez a szülő számára is stimuláló abban, hogy olyan környezetet teremtsen a gyermekének, amelyben az képes kibontakozni (Winner, 1996). Ezek mellett, fontos elemként említhető meg a szülők különböző tevékenységekbe való bekapcsolódása, illetve az ezekből adódó társadalmi tőkéje, ami előnyt jelent a gyerekeknek (Flouri, Buchanan, 2004).

2. KÖZVETETT SZÜLŐI RÉSZVÉTEL A GYERMEK AKTIVITÁSÁBAN

A szülők indirekt módon is részt vehetnek gyerekeik tanórán kívüli tevékenységeiben, „menedzselik”, szabályozzák azt – pontosabban családon és iskolán kívüli társas környezetét. Ugyanúgy, a szülő státusza is meghatározó lehet a tevékenységekkel eltöltött idő mennyiségében, illetve különböző anyagi források elérhetőségében, amelyek előnyt jelenthetnek a gyerekeknek. A magasabb társadalmi pozícióban levők sokkal több extrakurrikuláris tevékenységet tudnak felkínálni gyerekeiknek, tehát a diáknak sokkal több a választási lehetősége, amelyekből érdeklődése és tehetsége szerint válogathat (Lareau, 2003). Ebből kifolyólag alkalmuk lesz fejleszteni kompetenciáit, illetve gyarapítani társadalmi tőkéjét. Ennek ellenére, nem minden esetben kijelenthető, hogy az alacsonyabb foglalkozási presztízsű szülők kevesebb időt, törődést fektetnének a gyermekeik nevelésébe, támogatásába, illetve azt sem állíthatjuk, hogy nem számít értéknek a tudás, a tudásszerzés. Freeman (1993) kutatása során azt találta, hogy azonos intelligencia, valamint szocio-kulturális háttér esetében, azon gyerekeknek lesznek sikeresebbek, akiket nem csupán érzelmiileg támogatnak, hanem a kérdés anyagi dimenziója is biztosított, vagyis a szülőknek lehetőségük van fedezni a tanulás anyagi és tárgyi feltételeit is (Gordon, 2008).

Ezzel párhuzamosan pedig a kutatások azt is kimutatták, hogy nem csak a szülő társadalmi tőkéje hat a gyerekekre, hanem ez fordítottn is érvényes: a gyerekek részvétele az extrakurrikuláris programokban elősegíti a szülők társas hálózatának kiépülését, amely során további lehetőségekhez, forrásokhoz jutnak, ezáltal újabbakat tudnak felkínálni gyermekeiknek (Horvát és mtsai, 2003; Bryant és mtsai, 2006).

A továbbiakban az árnyékoktatás már említett két válfaját szeretném bemutatni részletesebben, az oktatáson kívüli tevékenységeket, illetve a magánórak fogalmát és dimenzióit.

Oktatáson kívüli tevékenységek

Pásku Judit és Münnich Ákos (2010) kutatása rámutat arra, hogy az iskolai és iskolán kívüli önként választott tevékenységek – a tudáshalmazokon túl – összefüggnek az önértékeléssel, valamint a munkához kapcsolt attitűdökkel. Ugyanakkor fontos szerepe van a szülők hozzáállásának, támogatásának, illetve gazdasági és társadalmi tőkéjüknek (Szabó, 2014; Darby 2009; Andor, 1998) abban, hogy milyen, illetve hány tevékenységben vesznek részt a diákok. Emellett, megjelenik a család struktúrája is mint befolyásoló tényező, a bekapcsolódott tevékenységekbe való tartozás pedig összefügg a tanulmányi eredményességgel (Pásku, 2000).

A szabadidőre vonatkozó kutatások többsége a diákok életmódját feltérképező időmérlegekre korlátozódik (Korczak, 1987), amelyek segítségével megállapítható a részvételi idő, illetve ennek alakulása. Ebből kifolyólag, kérdőívünk szerkesztése során megfogalmaztunk egy részleges időbeosztásra vonatkozó kérdést is. Részleges, mivel a hagyományosan ismert időmérleg módszerével végzett kutatások jóval több tevékenységet tartalmaznak. A mi kérdésünk csupán

azokat a tevékenységeket tartalmazza, amelyek szorosan kötődnek témánkhoz, összefüggésben állhatnak az általunk vizsgált kérdéskörrel.

Magánórák

A magánórák, amelyek az árnyékoktatás egyik jelentős részét képezik, elsősorban nem a formális, iskolarendszerű oktatásban zajlanak, hanem ahhoz képest kiegészítő oktatási formákban, továbbá ez pénzért, gazdasági javakért folytatott tevékenység (Gordon, 2008). A kiegészítő oktatás vonatkozhat olyan tartalmakra¹, amelyeket tanítanak az iskolában is, valamint amelyeket minden diáknak el kell sajátítania valamilyen szinten, és ehhez szükségét érzi a kiegészítésének. Emellett olyanokra is, amelyeket a hivatalos oktatás nem tud lefedni – ezek igénylése azonban kevésbé elterjedt. Tehát a magánoktatás, amely az árnyékoktatás egyik típusa, a „legfontosabb akadémikus tantárgyak oktatásával foglalkozó, profitorientált, nem formális oktatási forma, amely remediáló, korrepetáló és dúsító-gazdagító oktatás biztosításával kívánja a benne résztvevő diákok oktatási sikerességét, a formális oktatási rendszerben való előrejutásának esélyeit növelni” (Gordon, 2008: 265.; Stevenson, Baker, 1992; Bray, 1999). Azokat a tantárgyi és tudásterületeket igyekszik lefedni, amelyek az adott iskolai rendszerben a leginkább preferált, alapvetően transzfertárgyakhoz tartoznak (Horváth, 1996). Romániában hivatalosan az iskola-rendszerrel párhuzamos tanításnak hívják (sistemul paralel de educație). Daedalus Millward Brown (2010) az országra vonatkozóan azt találta, hogy a városon élő gyerekek 27%-a jár magánórára, ezzel szemben a vidéken élő gyerekek csupán 7%-a. Hasonló tendenciákat figyeltek meg Németországban (Dohmen, 2008), Görögországban (Hagitegas, 2008), Magyarországon (Bordás, 2011), Litvániában (Büdienė & Zabulionis 2006), valamint Spanyolországban is (Álvarez Fernández, 2009b). Ezt a különbséget elsőként a kínálat és kereslet határozza meg, tehát nem csupán az, hogy a városon versenyképesebbek lennének a fiatalok, vagy nagyobb igényt fejeznének ki a magánoktatásra, hanem a kínálat is fontos, hogy hány tanár közül választhatnak. Egy későbbi, szintén 2010-ben készített kutatás, amelyben 1316 véletlenszerűen kiválasztott szülőt kérdeztek meg, azt mutatta, hogy 50%-uk fogadott magánoktatót gyerekei mellé (IRES, 2010).

Luxemburgban, Cipruson, Romániában és Magyarországon egyaránt a matematikát találták a legigényeltebb tantárgynak (Mischó, Haag, 2002; Aizstrauta, 2004; Stylianou, 2004; Guill, 2010; Gruber, 2008; Azevedo, Neto-Mendes 2009; IRES, 2010; Bordás, 2011). A tanárok szempontjából Brown (2010) kimutatta, hogy a diákok 30%-a saját oktatójához járt magánórára, 60,4%-a pedig akár az iskolájában vagy az iskoláján kívüli tevékenykedő tanárhoz. Egyrészt azért jártak saját tanáraikhoz, mert szakmailag megfelelőknek tartották őket, másrészt 8,6%-uk abban reménykedett, hogy ezáltal elnézőbbek lesznek velük az iskolában. Továbbá, azt is megállapította, hogy a érettségi vizsgák előtt jelentősen megnő ezen órákra járó diákok száma (Yool, 2014).

A kutatás során kvantitatív módszerek használatával vizsgáljuk a székelyföldi és észak-erdélyi magyar középiskolások körében működő árnyékoktatást, a diákok részvételi hajlandóságát mind a hivatalos oktatáson kívüli informális programokban, mind a magánórák igénylésében.

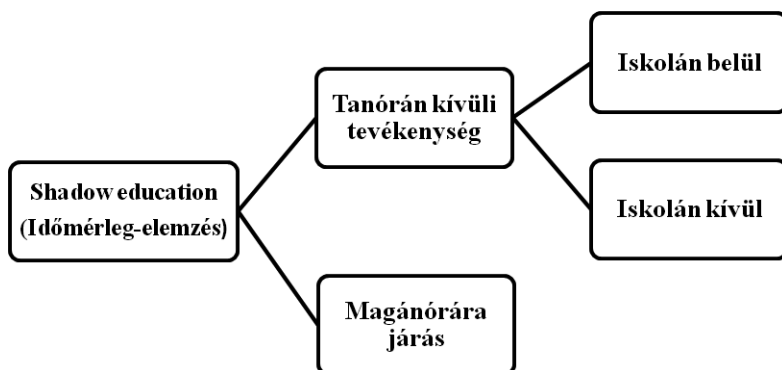
¹ Főként olyan tantárgyakat igényelnek, amelyek vizsgákhoz is szükségesek.

Első körben a megyei tanfelügyelőségek által szolgáltatott nyilvántartásokból szelektáltuk az iskolákat, a vegyes, illetve teljesen magyar osztályokkal működő oktatási intézményeket, majd az 1293 osztályból véletlenszerű mintavétel logikája alapján kiválasztottunk 80-at. Kezdeti megfontolásaink szerint, egész Erdélyre reprezentatív mintát kívántunk kialakítani, ezért négy területre osztottuk fel – Székelyföld, Észak-Erdély, Partium és Dél-Erdély – tehát figyelembe vettük a területiséget és az iskola nyelvét, hogy mintánkban egyaránt szerepeljenek színmagyar és kétnyelvű iskolák is. Ezek alapján, a mintavételi egységet az osztályok, az elemzési egységet a tanulók képezik. A kiválasztott 80 osztályból azonban, különböző korlátok miatt, 51-et sikerült lekérdeznünk. Elsősorban az időhiány miatt, úgy döntöttünk, hogy a kutatást két részre osztjuk, első részében két régió lekérdezésére, illetve elemzésére fektettük a hangsúlyt. Emellett a kutatás nehézségei között megemlíthatjuk a terjedelmi korlátokat, illetve az egyes kérdéseknek a helytelen kitöltését.

A felmérés egy panelkutatás kezdetét jelöli, kvantitatív, valamint deduktív logika mentén halad. Önkítöltős kérdőív alkalmazásával, a sikeresen lekérdezett 51 osztályból 16 reál, 11 humán, 4 professzionális, 12 műszaki és 8 vokacionális profilú került be a mintánkba. 1108 diák töltötte ki kérdőívünket, 95%-os megbízhatóság mellett, 1,6%-os a minta hibahatára.

Eredmények

Elemzésünk első lépésében tisztázni szeretnénk azt, hogy milyen logikai sorrend alapján készítjük vizsgálódásunkat. A mintánk általánosabb bemutatása után, amint az elméleti áttekintésem is tükrözi, az árnyékoktatás – a két alfejezetemnek a gyűjtőfogalma – elemzésével kívánom kezdeni, ez az időmérleg tanulmányozását foglalja magába. Ezt követően az oktatáson kívüli, pontosabban iskolán belüli és kívüli tevékenységeknek az analizálásával, majd harmadrészt a magánórára vonatkozó kérdéseimnek a vizsgálatával szeretném folytatni, illetve teljes képet alkotni a jelenségről. A átláthatóság érdekében egy ábrával illusztráljuk:



1. ábra: Elemzésünk felépítése

A minta bemutatása

Elsőként a mintánkat szeretnénk bemutatni, amelybe 1108 székelyföldi, illetve észak-erdélyi diák került be, ezáltal 95%-os valószínűség mellett 1,6%-os a hibahatár.

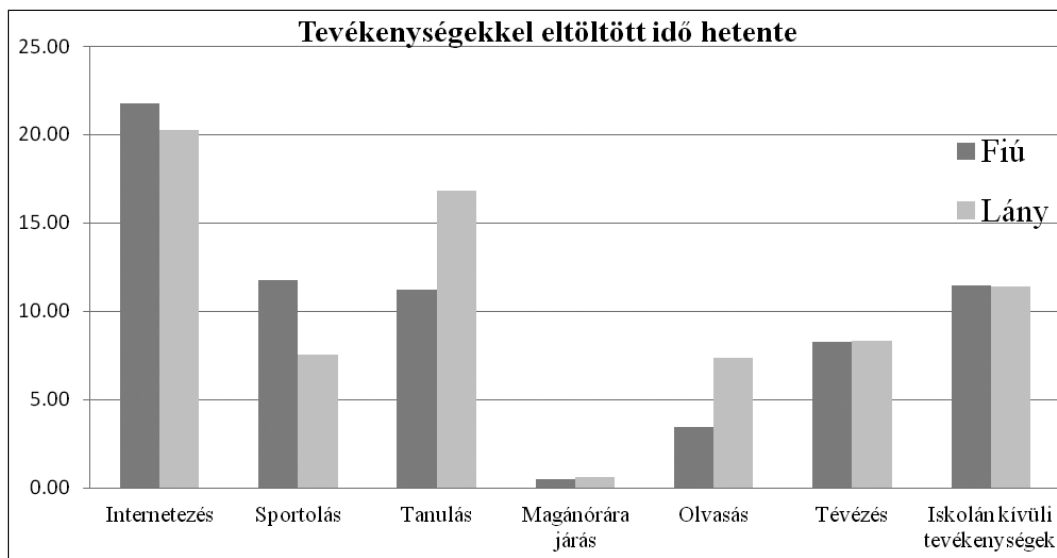
Az adatok megtisztítása után szükségessé vált egy tevékenységi index készítése. Ez alapján minden egyén aktivitásai mellé egy óraszámot rendeltünk, ezáltal megtudva, hogy egy héten külön mindegyik tevékenységre mennyi időt szán.

1. táblázat: *A tevékenységekkel eltöltött idő heti lebontásában (N=906)*

Tevékenységek listája	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Tanulás	0	60	14,42	10,851
Internetezés	0	101	20,97	15,989
Tévészés	0	55	8,28	9,065
Olvasás (nem kötelező olvasmány)	0	37	5,70	6,657
Sportolás	0	43	9,37	7,858
Magánórára járás	0	9	0,57	1,134
Iskolán kívüli tevékenységek	0	51	11,41	10,892

Az indexek alapján látható, hogy a diákok az internetezéssel töltenek el átlagban a legtöbb időt, megközelítőleg hetente 21 órát, ami napi 3 órát feltételez. A tanulás átlagban 14,5 órát ölel fel, a legkisebb értéket pedig a magánórára járás kapta (0,5, vagyis fél óra), majd ezt követi az olvasás 5,7 órával. A szórások a magánórára járást kivételével mind magasak, nagyon heterogén csoportot mutatva.

Tevékenységekkel eltöltött idő nemek szerint



2. ábra: *Tevékenységekkel eltöltött idő hetente nemek szerint*

A sportolással eltöltött idő a fiúk esetében megközelítőleg 12 óra hetente, míg a lányoknál 7,5 (7 és fél) óra. Szignifikáns összefüggés van a nem és a tanulással eltöltött idő között ($p < 0,01$), a lányok kicsivel kevesebb, mint 17 órát fordítanak erre a tevékenységre, ezzel szemben a fiúk hetente 11 órát tanulnak. Gyenge korreláció, de szignifikáns hatás ($p < 0,01$) figyelhető meg a nem és az olvasással eltöltött idő változók között, a nem kötelező olvasmányokkal a lányok több mint 7 órát foglalkoznak, ezzel ellentétben a fiúk hetente 3,48 órát fordítanak erre. Nincs szignifikáns összefüggés az internetezéssel eltöltött idő és a nem között, a fiúk megközelítőleg 22 órát, a lányok kicsivel több mint 20 órát böngésznek az interneten, azonban ezektől függetlenül látható, hogy ez a tevékenység vesz fel a legtöbb időt mindkét nem esetében, mivel ez számos alkalommal más tevékenységgel párhuzamosan is folyhat (például telefonon internetezik tévézés közben vagy iskolai tanórák alatt). A magánórára járás tekintetében sem figyelhető meg szignifikáns eltérés a két nem között, a lányok kicsivel több, mint fél órát, a fiúk pedig fél órát töltenek el ilyen alkalmakon, másrészt pedig ez számít a legkevésbé kedvelt tevékenységnek. Tévézés tekintetében, szintén megegyezik az arra szánt idő mennyisége, kicsivel több, mint 8 órát vesz fel mindkettő idejéből hetente. Ugyanez mondható el az iskolán kívüli tevékenységekre, mindkét nem több mint 11 órát vesz részt ilyen aktivitásokban egy hét lefolyása alatt.

Tevékenységekkel eltöltött idő a szülők iskolai végzettsége szerint

Amint említettük, a szülők iskolai végzettségét egy újabb változó kialakításában három csoportba kívántuk tömöríteni, így kialakítottuk az alapfokú végzettség, középfokú végzettség, illetve felsőfokú végzettség kategóriákat. A szakirodalom által említett hatást, miszerint a szülő státusza is meghatározó lehet a különböző tevékenységekkel eltöltött idő mennyiségében (Lareu, 2003; Szabó, 2014; Darby, 2009), kimutathatónak találjuk a részleges időmérésünk vizsgálata során. Mind az édesapa, mind az édesanya iskolai végzettsége tekintetében szignifikáns a kapcsolat a tévézéssel eltöltött idő változóval ($p < 0,01$). Az átlagokat vizsgálva látható, hogy azon diákok, akiknek szülei alapfokú végzettségűek, hetente több, mint 10 órát töltenek el ezzel, míg a magasabb végzettségű szülők gyermekei megközelítőleg fele ennyi időt töltenek el a tévé előtt, 5 és fél órát. Szignifikáns összefüggés van a két szülő végzettségi szintje és az iskolán kívüli programokkal eltöltött idő változók között ($p < 0,05$), az eltöltött idő mértéke fokozatosan növekszik a tanulmányi szint függvényében. Az édesapa tekintetében, az alacsony végzettségűek gyerekei kicsivel kevesebb, mint 9 órát vesznek részt iskolán kívüli programokban, míg a magas végzettségűek gyerekei szinte 13 órát töltenek el ilyen aktivitásokban. Az ismeretszerzésre fordított idő tekintetében, a legtöbbet a középfokú végzettségűek gyerekei tanulnak, heti 15 órát. Ezzel szemben az alapfokú végzettségűek gyerekei megközelítőleg 12 órát, illetve a felsőfokú végzettségűek gyerekei pedig átlagban 14 órát tanulnak. Az internetezéssel, illetve sportolással eltöltött idő nincs összefüggésben sem az édesanya, sem az édesapa végzettségével, az aktivitásokra fordított idő minimális eltérésekkel mindegyik szint esetében megegyező.

Tevékenységekkel eltöltött idő a tanulmányi átlag függvényében

Az elméletek főként a tanulmányi sikerességre ható tényezőket foglalják össze, erre azonban bővebben a következő fejezetünkben fogunk visszatérni. Ahhoz, hogy átlagok tekintetében megvizsgáljuk a kérdést, a tanulók médiáit három kategóriába soroltuk, így az új változónkban

elkülöníthetjük az alacsony, közepes, illetve magas tanulmányi átlaggal rendelkező diákokat. Ezek alapján szignifikáns összefüggés ($p < 0.01$) van a média és a tanulással eltöltött idő között: az alacsony átlaggal rendelkező diákok hetente 8 órát fordítanak tanulásra, ezzel szemben a közepes média esetében több mint 13 órát, a magas átlag esetében pedig szinte 17 órát vesz fel a tanulási idő. A tévénezéssel kapcsolatban a készülék előtt töltött idő fordított arányban növekszik a tanulási eredményességgel, tehát míg a magas átlagokkal rendelkező diákok 7 és fél órát nézik a különböző műsorokat, addig az alacsony média kategóriába tartozók kicsivel kevesebb, mint 12 órát fordítanak rá. De ez lehet, hogy két tényező együtt járása, nem feltétlenül oksági kapcsolata: a többet tanuló diákok tanulással eltöltött ideje a tévézési időből vonódik le, illetve a több tanulással terhelt diákok kevésbé pihentek ahhoz, hogy tartósabban tévézzenek. Az olvasás a harmadik olyan mutató, amely összefügg a diák médiájával ($p < 0,01$), az átlagok értelmében, minél magasabb az átlag annál több időt töltenek el olvasással. Az alacsony média esetében szinte 3 órát, míg a magas média esetén kicsivel kevesebb, mint 7 órát (6,74) olvasnak hetente. Összevetve az átlagokat a sportolással, látható, hogy szintén szignifikáns kapcsolat van közöttük ($p < 0,01$), mert azok, akik a legtöbb időt töltenek el ezzel az aktivitással – 11 és fél órát – alacsony médiával rendelkeznek, majd az átlag növekedésével az órák száma folyamatosan csökken, a magas iskolai eredményt elérő diákok már csak 8,25 órát sportolnak. Nem mutatkozik szignifikáns összefüggés az internetezés és a diákok médiái között, az órák mennyisége minimálisan tér el.

Ezen adatok és korrelációk alapján, immár ebben a fejezetben is igazolni tudjuk a szakirodalomban részletezett nemek közötti különbségeket, illetve a szülői hatást, valamint az iskolai sikerességet. Habár ezeket inkább az oktatáson kívüli önkéntesen vállalt, tehetségfejlesztő programok, illetve magánórák kontextusába helyeztük, ezekben a tevékenységekben is kifejtik hatásukat. A következőkben rátérünk az árnyékoktatás már említett két válfajára, elsőként az oktatáson kívüli tevékenységekre, annak dimenzióira, illetve hatásaira, kínálatára-keresletére.

Oktatáson kívüli tevékenységek

Az oktatáson kívüli tevékenységek legfontosabb jellemzője az, hogy teret engednek a kreativitásnak, amelyhez nem kapcsolódik büntetés vagy jutalom. Olyan programok, amelyek strukturálják a diákok szabadidejét – Pásku és Münnich (2000) definiálása szerint irányított szabadidő fogalmával ragadható meg – ugyanakkor informális körülmények között zajlanak.

Ebben a fejezetben elsősorban az iskolák felől kívánjuk megközelíteni a kérdést. Mivel kutatásunk nem ad lehetőséget arra, hogy iskolánként a valóságnak megfelelően tudjuk megmondani a ténylegesen létező tevékenységek számát, azt kívánjuk megnézni, hogy a diákok hány tevékenységet ismernek a saját iskolájukon belül, majd e számok alapján megnézni, hogy milyen eltérések mutatkoznak különböző változók mentén, illetve melyekkel korrelálnak. Továbbá, a diákok felől közelítjük meg: jellemezni szeretnénk azokat a diákokat, akik részt vesznek, illetve nem vesznek részt a különböző általunk felsorolt tevékenységekben, majd megvizsgáljuk a motivációs faktorok mentén kialakuló különbségeket, és, nem utolsósorban, a szülői befolyást is.

A következőkben az ismert tevékenységek további különbségeit kívánjuk megvizsgálni különböző társadalomstatistikai változók alapján.

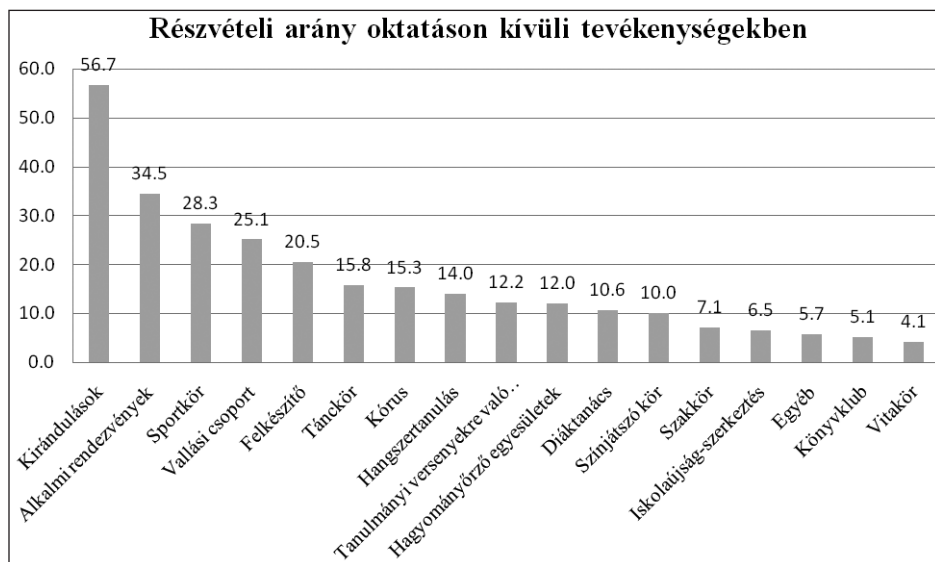
2. táblázat: Tevékenységek kínálata különböző változók alapján

Térség	Észak-Erdély	4,36
	Székelyföld	4,03
Megye	Hargita	4,20
	Kolozs	5,48
	Kovászna	4,13
	Maros	3,45
	Szilágy	3,48
Iskola profilja	Elméleti iskola	4,78
	Szakiskola	2,64
	Vokacionális	4,71
Iskola nyelve	Önálló magyar	4,80
	Vegyes nyelvű	2,34
Osztályok	IX	3,79
	X	4,59
	XI	5,16
	XII	3,08

A táblázat alapján látható, hogy milyen mértékben térnek el az átlagok a különböző változók tekintetében, makroperspektívából haladva a mikroperspektíva fele. A vizsgált térségek szerint nem mutatkozik különbség: mind Észak Erdélyben, mind Székelyföldön iskolánként átlagban négy-öt tevékenységet kínálnak fel a diákoknak a tanítás után. Továbbá, összevetve a megyéket a tevékenységek számával, Kolozs megye esetében kaptuk a legnagyobb átlagot, kicsivel kevesebb, mint 6 tevékenységet ismernek. A következő Hargita megye, több, mint négy tevékenységgel, majd Kovászna megye átlagban 4,13 tevékenységgel. Átlagban a Maros és Szilágy megyei iskolákban van a legkevesebb tevékenység, 3,45 és 3,48 értékkel. Ezeken túl, az iskolák profilja szerint hasonló középértékek vannak az elméleti és vokacionális státuszú intézményekben, szinte 5 tevékenység iskolánként, míg a szakiskolákban jelentősen kevesebb (2,64) aktivitás van. A létesítmények nyelve szerint szignifikáns összefüggés figyelhető meg ($p < 0,01$), az önálló magyar nyelvű iskolák esetében átlagban szinte öt tevékenység (4,8) érhető el a diákok számára, ezzel szemben vegyes nyelvű iskolákban feleannyi aktivitást szerveznek a diákoknak (2,34). Végül, az osztályok szempontjából megfigyelhető, hogy míg kilencedikesen érhető módon jóval kevesebb tevékenységet ismernek a diákok, majd tizedikben és tizenegyedikben folyamatosan növekedik ez a szám, tizenkettedikben újra csökken. Esetleges magyarázatként hozható fel, hogy sokuk esetében az érettségi és az arra való felkészülés válik az egyik legfontosabb prioritásukká, az ehhez köthető tevékenységeket keresik az iskoláikban, és a többi programtól eltekintenek. A kérdés számunkra azonban megválaszolatlan marad, erre egy mélyebb kutatás során lehetne magyarázatot keresni.

Részvételi arány oktatáson kívüli tevékenységekben

A továbbiakban az önként vállalt tevékenységekben való részvételi arányát kívánjuk vizsgálni, ugyanakkor azt is, hogy ezeken kívül mire lenne szükségük, milyen motivációk határozzák meg részvételi hajlandóságukat, mennyire szülő-függő az, hogy miként szervezik meg szabadidejüket, illetve mindezek mögött milyen szocio-demográfiai tényezők húzódnak meg. Ezek alapján elsőként a részvételi arányokat szeretnénk bemutatni, amelyek a következő ábrán láthatók:



3. ábra: *Részvételi arány oktatáson kívüli tevékenységekben (százalékban)*

A legnagyobb arányban az iskolákban rendezett kirándulásokon vettek részt, a mintába került személyek több mint fele (56,7%). A következőkben már jelentősen csökken a részvételi hajlandóság, az alkalmi rendezvényeken a diákok kicsivel több, mint egyharmada vesz részt (34,5%). Sportkörökben a tanulók 28,3%-a vesz részt, vallási csoportokba a megkérdezettek negyede (25,1%) jár. A legkisebb arányok pedig a szakkörök (7,1%), könyvklubok (5,1), illetve vitakörök (4,1%) esetében figyelhetők meg.

Nemek szerinti eloszlás alapján a sportkörökbe járók kétharmada fiú, 66,4%-a, míg a lányoknak csupán 16,6%-a vesz részt ilyen tevékenységekben. A tánckörökben kicsivel több lány vesz részt, mint fiú: a lányok szinte egyötöde (17,8%) jár táncoktatásra, a fiúknak pedig 13,1%-a. A vallási csoportokba kapcsolódók mintegy kétharmada lány (63,6). A szakkörök igénylése mindkét nem esetében alacsony: a fiúk 7,4%-a vesz részt ilyeneken, a lányoknak pedig 6,7%-a. Szintén fölényben vannak a lányok a diáktanácsba való tartozás tekintetében is, mivel az ilyen csoportokba járók 72,8%-a lány, tehát szignifikáns összefüggés van a két változó között ($p < 0,01$). A hagyományörző egyesületekbe való kapcsolódás szintén inkább a lányokra jellemző: az ilyen körökbe a lányok 15,1%-a és a fiúk csupán 7,9%-a jár, tehát a hagyományörző körök 72,4%-a lány. Az alkalmi rendezvényeken már kisebbek ezek a különbségek, a fiúk szinte egyharmada (29,6%-a) és a lányok kicsivel több, mint egyharmada (38,1%) szívesen bekap-

csolódik. Hasonlóan, a kórusban nagyobb számban képviseltetik magukat a lányok, az énekcsoportok 69,8%-a lány, az iskolai újságszerkesztésben tevékenykedők 68,3%-a szintén lány. Hangszertanulásra a fiúk 12,7, a lányok 15%-a jár, kirándulásokra pedig a fiúk 51, a lányok 61,1%-a jelentkezik. A felkészítőkre ugyancsak nagyobb arányban lányok járnak (22,4%), a résztvevők csupán egyharmada fiú. Mind a vitakörök, mind a könyvklubok esetében kevés diák vesz részt, arányaikban is nagyon kevéssel térnek el.

Térségek tekintetében, Székelyföldön összességében nagyobb arányban vesznek részt a különböző aktivitásokban, a megyék tekintetében, a mintánkból Hargita megye tűnik ki. Az iskolák profilja szerint, a színjátszó körökbe való bekapcsolódás a vokacionális iskolákra jellemző: a színjátszó körökbe járók mintegy 52,6%-a vokacionális profilú iskolába, 30,9%-a elméleti iskolába jár. Sportkörökön mindhárom típusú iskolából hasonló arányban vesznek részt a diákok, ahogy a tánckörök tekintetében is, egyharmados eloszlásokban. Vallási körökben a vokacionális iskolák tűnnek ki a teológia profilú osztályok miatt, s ezek a diáktanácsoskodás terén is magasabb arányt adnak, majd ezt követik az elméleti iskolások, akik a diáktanácsai tevékenységben résztvevők 34%-át teszik ki. Alkalmi tevékenységekben szintén a vokacionális profilú iskolák vezetnek: 38%-uk részt vesz ilyen tevékenységekben, ez az elméleti iskolásoknál 37%. A kórushoz való tartozást illetően az elméleti profilú iskolák és a szakiskolák hasonló arányban vesznek részt ilyen tevékenységben (11% és 11,2%), míg a vokacionális iskolában a diákok 21,5%-a jár énekelni ilyen csoportokba. Hangszertanulást illetően, 41,9%-át az elméleti iskolások teszik ki, a kirándulásokban pedig mind az elméleti, mind a vokacionális iskolák diákjainak több mint 60%-a részt vesz. A vitakörökbe inkább az elméleti iskolák diákjai kapcsolódnak be, és hasonlóképpen, az érettségi felkészítőket is inkább ők igénylik. Harmadrészt pedig, a versenyeken is az elméleti profilú iskolák tűnnek ki: a versenyen résztvevők 47,5%-át az elméleti iskolások, további 39%-át pedig a vokacionális profilú iskolák tanulói teszik ki. Minden tevékenységre alacsony értéket kaptunk a szakiskoláknál.

Az iskolák tannyelve alapján már megvizsgáltuk, hogy hány tevékenységet kínálnak a diákoknak, ebben a részben pedig részvételi hajlandóságukat elemezzük. A színjátszó körökben résztvevők 81,4%-a önálló magyar iskolába jár, és a sportkörökbe járók nagy része szintén magyar nyelvű iskola diákja. Összességében, mivel a román nyelvű iskolákban – a magyar diákok számára – nehezebben érhetőek el a különböző tevékenységek, illetve nyelvi korlátok miatt is, jóval kisebb arányban vesznek részt a különböző aktivitásokban. A részvételi hajlandóságot összevetve az osztályokkal, megfigyelhető, hogy a tizenkettedikesek jelentősen kevesebben vesznek részt a tevékenységekben, feltételezhetően az érettségi miatt, kivéve a felkészítőkön, ahol a tevékenységre járók kicsivel kevesebb, mint 50%-át ők teszik ki. Ezen kívül, a kilencedikesek azok, akik nagyobb arányban járnak olyan tevékenységre, mint a sportkörök, vallási körök, szakkörök, hagyományőrző egyesületek, iskolai újság szerkesztése. A tizedikes diákok nagyobb arányban a diáktanácsban, alkalmi rendezvények szervezésében, hangszertanulásban, kirándulásokon, vitakörökben, illetve versenyeken vesznek részt. A szülők iskolai végzettsége tekintetében, a középfokú iskolai végzettségűek gyermekei minden tevékenységben nagyobb arányban jelennek meg az alacsony vagy a magas végzettségűek gyermekeivel szemben.

A diákok tanulmányi átlaga tekintetében, a színjátszó körben résztvevő diákok között kicsi eltéréssel hasonló arányban vannak a közepes, illetve magas médiával rendelkezők. A sportkörökben jelentősen nagyobb arányban vannak a közepes médiával rendelkezők, mintegy 58,1%-

uk, és a tánckörökben is hasonló eloszlások figyelhetők meg. A diáktanácsban főként a magas médiával rendelkezők vesznek részt, a hagyományörző egyesületeket azonban inkább a közepes tanulmányi átlagú diákok igényelik: a résztvevők mintegy 56,1%-át teszik ki. Az alkalmi rendezvényeken résztvevők több mint 50%-a közepes tanuló, továbbá az újságszerkesztésben résztvevők 60,7%-a és a hangszeratanulók 50,4%-a magas átlaggal rendelkezik. A kirándulásokon, könyvklubokba, illetve versenyekre jelentkezők mind magas tanulmányi átlaggal rendelkeznek, a felkészítőkre, vitakörökre pedig többségben a közepes médiával rendelkezők járnak.

Szignifikáns összefüggés van a nem és a tevékenységek száma között ($p < 0.01$). A lányok átlagban kicsivel kevesebb, mint három tevékenységben vesznek részt (2,70), míg a fiúk csupán átlagban 2,31-ben. Térségek szerint, kisebbek a különbségek: Székelyföldön átlagban 2,57 Észak-Erdélyben 2,39 aktivitásban vesznek részt a diákok, továbbá megyék alapján a hargitai iskolákban tanuló diákoknál látható a legnagyobb érték, és a legkevesebb aktivitásra jelentkezők Szilágy megyében vannak, kevesebb, mint 2 tevékenységgel (1,8). Ez egyrészt annak tudható be, hogy Hargitában, a többi megyéhez viszonyítva, nagyobb arányban vannak az önálló magyar nyelvű iskolák, ahol több tevékenységből választhatnak a diákok, illetve nagyobb számban vannak a vokacionális profilú iskolák is, amelyeknél láthattuk az előző értelmezéseink alapján, hogy több aktivitásban is tevékenykednek.

Az iskolák profilja szerint, az imént említettek alapján, a vokacionális profilú iskolákban a diákok átlagban három tevékenységben vesznek részt (2,82), ezzel szemben a szakiskolákban tanulók csupán kettőben. Szignifikáns összefüggés van az iskolák nyelve és a részvételi hajlandóság változók között, az önálló magyar nyelvű iskolákban a diák mintegy 2,61 tevékenységben van jelen, míg a vegyes nyelvűekben kevesebb, mint két tevékenységben. Az osztályok alapján a legtöbb aktivitásban résztvevők tizenegyedikesek (2,85), majd őket követően a kilencedikesek, a legkisebb értéket a tizenkettedikeseknél figyelhetünk meg, ami az érettségire való felkészülésnek tudható be.

Amint a szakirodalom is kiemelte, a különböző oktatáson kívüli programokon való részvételhez szorosan kötődik a szülők kulturális és társadalmi tőkéje, direkt vagy indirekt módon hozzájárulnak a részvételi hajlandóság alakulásához (Lareau, 2003). Ezen állítások esetünkben is beigazolódnak: a legtöbb tevékenységben részt vevők szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, az édesapa végzettségi szintje szerint 3,17 és az édesanya végzettségi szintje szerint átlagban 3,27 tevékenységben vesznek részt. A gazdasági tőke (vagyis a család anyagi háttere) esetünkben nem mutat szignifikáns összefüggést az oktatáson kívüli strukturált tevékenységek e formáival, mivel azon családok gyerekei, akiknek havi jövedelme 1–1000 RON között van, kicsivel kevesebb, mint három tevékenységben vesznek részt, ezzel szemben azon családok gyermekei, akik 1001–1500 RON között keresnek, átlagban csupán 2,2 tevékenységben vesznek részt. Ezt követően a havi jövedelemmel párhuzamosan újra növekedni kezd a tevékenységek száma is, 3001–3500 RON között az átlag már 3,24. Tehát a gazdasági háttér befolyása csupán részben igazolódott be.

Arra a kérdésünkre, hogy a szülők mennyire szólnak bele az iskolán kívüli tevékenységekbe, a diákok 37,5%-a válaszolta azt, hogy egyáltalán nem szólnak bele. 56,7% vallotta azt, hogy kismértékben teszik ezt, továbbá 3,8% érzi úgy, hogy inkább a szülei akarata érvényesül, illetve 2,1% gondolja úgy, hogy teljes mértékben a szülei mondják meg, hogy miben vehetnek részt és miben nem. A szülők iskolai végzettsége szempontjából szignifikáns összefüggés van az anya

végzettsége és a „szigorúság” változók között ($p=0,05$), illetve az osztály és a „szigorúság” között ($p<0,01$), természetesen, a kilencedikesek esetében nagyobb a beleszólásuk a szülőknek. Tevékenységekbe való kapcsolódás tekintetében nincs kapcsolat, illetve az átlagokat vizsgálva azt figyelhettük meg, hogy azok esetében, akiknek szülei egyáltalán nem szólnak bele, átlagban 2,6 aktivitásban vesznek részt, azok, akiknek kismértékben szólnak bele átlagban 2,7-ben vesznek részt, akiknek pedig teljes mértékben a szülők döntenek el, hogy mikben vehet részt, átlagban csupán 1,3 aktivitásra járnak. Nemek szerint, szigorúbbak a lányokkal, a szakiskolába járókkal, valamint a közepes médiával rendelkező diákokkal.

Diákok motivációi

A diákok motivációiról főként pszichológiai megközelítésben olvashatunk, számos kutatás vizsgálja a tanulók részvételi hajlandóságának mozgatórugóit, belső motivációit (Gefferth, Herskovits, 1990). Sato (1991) megvizsgálva az általános diákok motivációt azt találta, hogy a gyerekek mintegy 60%-át a közösséghez való tartozás motiválja, ahol egyszerre biztosítva van számukra a kellemes szociális környezet, valamint a tanulás lehetősége is. Fülöp Márta (2006) kutatása szerint – amelyben magyar és japán diákokat vizsgált – a diákok jelentős előnyként tekintettek ezekre a különböző árnyékoltatási programokra, azokkal szemben, akik nem vettek részt hasonlóban. Kutatásunkban 12 itemből álló skála segítségével törekedtünk megragadni a motiváció kérdését, amelyeket a további elemzések érdekében faktorokba kívánunk tömöríteni.

A kérdőívben megfogalmazott skála alapján meg tudjuk állapítani az Észak-Erdélyben és Székelyföldön élő és tanuló diákok részvételi motivációt, valamint ezek különbségeit bizonyos szocio-demográfiai változók mentén. A 12 változó skálája 1-től 10-ig tartalmaz értékeket, ahol az 1-es egyáltalán nem fontos és a 10-es teljes mértékben fontos. A 3 faktoros modell 63,26%-os magyarázóerővel bír, ami alapján a következő faktorokat különíthetjük el:

3. táblázat: *A háromfaktoros modell adta eredmények*

	1	2	3
Segít a karrieremben	.839	.200	.046
Hozzájárul a jövőterveimhez	.753	.233	.205
Segít az iskola utáni elhelyezkedésben	.750	.115	.273
Hozzájárul az önmegvalósításomhoz	.622	.462	-.051
Közösségre lelek ezáltal	.177	.785	-.015
Szeretném hasznosan eltölteni a szabadidőmet	.088	.724	.065
Kapcsolatépítést tesz lehetővé	.224	.722	.117
Mert sok plusz dolgot tanulok ezáltal	.307	.625	-.162
Mert így kitűnhetek a tanárok előtt	.137	.145	.818
Anyagi érdekből teszem	.142	-.130	.800

A három faktor azonosítása után a következő elnevezéseket használjuk átfogó jellemzésükre: (1) *karrier és elhelyezkedés* faktora, (2) a *képességfejlesztés és kapcsolatépítés* faktora, valamint (3) *materialista érdekek* faktora, amelyek külső motivációkra vonatkoznak.

A fiúknak a materialista érdekek faktorában magasabbak az átlagértékeik (3,4) mint a lányoknak (2,57), továbbá az utóbbi csoportot főként a képességfejlesztés és kapcsolatépítés motiválja. Térségek tekintetében megfigyelhető, hogy az Észak-Erdélyben tanuló diákokat szintén a kapcsolatépítés ösztönzi, Székelyföldön pedig mindhárom faktor esetében nagyobb átlagértékek láthatók. A materialista érdekek átlagai egyik régióban sem számottevően magasak, Észak-Erdélyben 2,87, Székelyföldön 2,92. Megyék alapján, a képességfejlesztés és kapcsolatépítés faktor a hargitai diákok körében kapta a legmagasabb átlagértékeket, a legkisebbeket pedig Szilágy megyében. Materialista érdekek leginkább a Maros megyei diákokat ösztönzik, a karrier és elhelyezkedés faktorában Kovászna megye tűnik ki.

Szignifikáns összefüggés figyelhető meg az iskola nyelve és a motivációs faktorok között: mind az önálló magyar, mind a vegyes nyelvű iskolákba járó diákokat inkább a kapcsolatépítés és képességfejlesztés lelkesíti. Továbbá, az egynyelvű iskolákban a karrier és elhelyezkedés faktor nagyobb átlagértékkel rendelkezik a kétnyelvű iskolákkal szemben, és ez fordítottn is elmondható a materialista érdekek tekintetében: a vegyes nyelvű iskolákba járóknak fontosabbak a materiális érdekek, mint az önálló magyar iskolába járóknak. Az iskola profilja szerint, az elméleti iskolákban tanulók átlagban 6,14-es értéket adtak az első faktornak, 7,08-at a második faktornak, s ezekhez hasonló átlagok figyelhetők meg a vokacionális profilú iskoláknál is. A harmadik faktorban pedig a legmagasabb értékeket a szakiskolásokat adták. Az osztályok tekintetében, a tizenkettedikeseket motiválja a legkevésbé a karrier és képességfejlesztés, a többiek esetében pedig mindhárom faktorban hasonló átlagok vannak. Továbbá, a városban élő diákokat inkább a kapcsolatépítés ösztönzi, míg a falun élők esetében jóval nagyobb átlagok jöttek ki a materialista érdekek tekintetében.

Kapcsolat van a szülők iskolai végzettsége és a motivációk között: minél magasabb az iskolai végzettségük, annál kevésbé vezérlik materialista érdekek a gyerekeket és annál fontosabb számukra a képességfejlesztés és kapcsolatépítés. A háztartások havi összjövedelmét illetően megfigyelhető, hogy az első két faktor és a család jövedelme között nincs szignifikáns kapcsolat, azonban a harmadik faktor esetében már van: minél kisebb az összeg, annál inkább materialista érdekek vezérlik a diákokat. Végül pedig, a diákok tanulmányi átlagát tekintve, az első két faktor átlagértéke a médiával egyenes arányban növekszik, a harmadik faktor viszont fordított arányban áll: csökken a média növekedésével. Vagyis, míg az alacsony tanulmányi átlaggal rendelkező diákok magas átlagértékeket adtak a materiális faktorban szereplő itemeknek (4,21), addig a magas médiával rendelkezők átlagértéke csupán 2,5.

Azokat, akik semmilyen oktatáson kívüli tevékenységben nem vesznek részt, öt itemű skála kitöltésére kértük fel, ebből megtudhattuk, hogy a diákok többsége időhiány miatt nem tud bekapcsolódni ilyen aktivitásokba (átlagban 5,4 érték). A legmagasabb átlagok az ingázás itemnél figyelhetők meg (4,27) valamint az érdektelenség itemnél (4,20). A háztartások havi összjövedelme tekintetében látható, hogy minél kisebb a család gazdasági tőkéje, annál nagyobb értéket adtak a tanulók a pénz itemének, vagyis nem tudnak járni az aktivitásokra, mert azok pénzbe kerülnek. Emellett, a tanulók médiája szerint, minél magasabb a diák tanulmányi átlaga, annál nagyobb értéket jelölt be az időhiány iteméhez. A nemek tekintetében hasonló

átlagok vannak minden változónál, viszont a „tanárok rossz szemmel nézik” item minden változó esetében alacsony értéket kapott.

Mindezek alapján, választ kaphattunk több kutatási kérdésünkre is. Megtudhattuk, hogy milyen tevékenységek érhetők el a diákok számára, illetve milyen különbségek ragadhatók meg az elérhetőségekben számos változó mentén. Továbbá, megvizsgáltuk a tevékenységek átfedését a helyszínek függvényében, majd a tanulók oldaláról megközelítve, megállapíthattuk, hogy miben vesznek részt a legtöbben, milyen különbségek és hasonlóságok vannak a részvételi hajlandóságok között, milyen motivációik vannak, mennyire befolyásolják és szólnak bele a szülei, és hogy milyen tevékenységeket igényelnének.

Magánórák

A magánórák elsősorban nem a formális oktatásban zajlanak, hanem ahhoz képest egy kiegészítő oktatási forma, gazdasági javakért folytatott tevékenység, amely ugyanakkor hatással van mind a hivatalos, strukturált oktatásra, mind a diák sikerességére az iskolarendszerű oktatásban (Gordon, 2008). Azokat a tudásterületeket igyekszik lefedni, amelyek bármelyik iskolai rendszerben a leginkább preferált transzfertárgyakhoz tartoznak, illetve olyan tartalmakra vonatkozik, amelyeket a diákoknak szükségszerűen el kell sajátítani (Horváth, 1996). Ezek közé főként a reál tantárgyak tartoznak, mint a matematika, biológia, de olyanok is, amelyek a hivatalos oktatás nem tud biztosítani, bár az utóbbiak igénylése kevésbé elterjedt. A következőkben a magánóra járók körét fogjuk bemutatni különböző változók mentén, majd az órára járás motivációit, az igényelt tantárgyakat, valamint azon okokat, amiért nem igényelnek ilyen órákat.

A magánóra járók csoportja a különböző változók mentén írhatók le:

4. táblázat: *A magánóra járók leírása különböző változók mentén*

Nem	Fiú	112 (25,1%)
	Lány	191 (30,9%)
Megye	Hargita	122
	Kolozs	53
	Kovászna	40
	Maros	70
	Szilágy	13
Iskola nyelve	Önálló magyar	224
	Vegyes	80
Iskola profilja	Elméleti iskola	147
	Szakiskola	50
	Vokacionális iskola	107

Osztály	IX	65
	X	86
	XI	68
	XII	84
Édesanya iskolai végzettsége	Alapfokú végzettség	15
	Középfokú végzettség	168
	Felsőfokú végzettség	110
Család gazdasági háttere	1–1000 RON	16
	1001–2000 RON	60
	2001–3000 RON	50
	3001–3500 RON felett	44

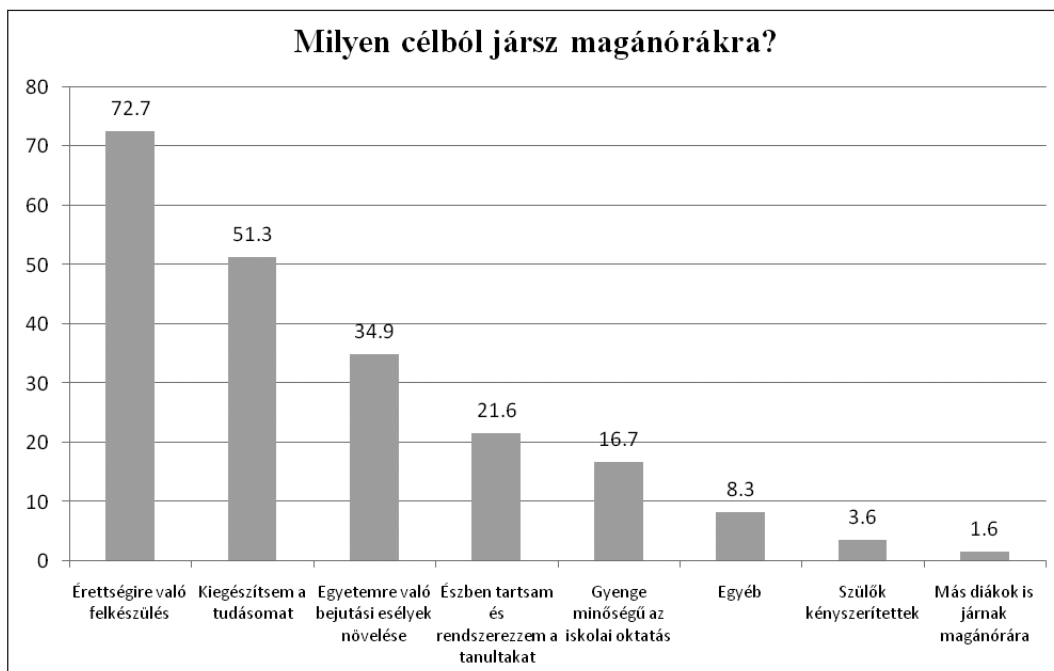
Nemek tekintetében megfigyelhető, hogy a mintánkban levő lányok kicsivel kevesebb, mint harmada jár magánórákra (191 személy), ezzel szemben a fiúknak csupán negyede igényel magántanárt (112 személy). A magánóra járók közül 43,8%-a Észak-Erdélyben, 56,2%-uk Székelyföldön él; megyék szempontjából a legtöbben Hargitából (122 diák), illetve Maros megyéből (70 diák) járnak különórákra. Az iskolák nyelve alapján, a magánórát igénylők 73,7%-a (224 diák) önálló magyar iskolában tanul, ezzel szemben, a vegyes iskolákba járó diákok kicsivel több, mint negyede igényli tudásának kibővítését. Szignifikáns összefüggés van az iskola profilja és a magánóra járás változók között ($p < 0,01$), az elméleti iskolások közül 40,6% jár ilyen órákra, ezzel szemben a szakiskolásoknak csupán 16,7%-a. Az a hipotézisünk, miszerint tizenkettedikesek nagyobb arányban járnak magánórákra, nem igazolódott be: a tizedikesek is hasonló számban vesznek részt ilyeneken. A szülők iskolai végzettségét illetően, az édesanya iskolai eredményessége alapján látványosabbak az eloszlások. Míg a magánóra járók 57,3%-a középfokú végzettségű édesanya gyereke, addig az alapfokú végzettségű édesanyák gyerekei jóval kevesebben vannak, csupán 5,1%-uknak van lehetőségük magánórákra. A család gazdasági hátterét vizsgálva, látható, hogy az alacsony jövedelmű családokból számottevően kevesebben járnak (9,2%-át teszik ki), mint az 1000–2000, illetve 2001–3000 RON közötti jövedelmű családok gyermekei, akik a magánóra járók szinte kétharmadát adják. A diákok médiája tekintetében, a magánóra járók mintegy fele közepes tanulmányi átlaggal rendelkezik, az alacsony médiával rendelkezők csupán 9,3%-a jár, valamint a magas médiával rendelkezők kicsivel több, mint egyharmada (35,5%) jár magánórákra. A szülők gazdasági státusza alapján, akik magánoktatót fogadó gyerekek, szüleinek többsége alkalmazottként dolgozik.

Azok a diákok, akik magánórára járnak, átlagban 8,81-es médiával rendelkeznek, és hetente kicsivel kevesebb, mint 18 órát fordítanak tanulásra. Velük szemben, azoknak, akik nem igényelnek magánoktatót, átlag médiája 8,45, illetve már csak 13,06 órát töltenek el tanulással egy hét alatt. Internetezéssel eltöltött idő tekintetében nem figyelhetünk meg jelentős különbségeket, kicsivel kevesebb, mint 20 órát interneteznek azok, akik magántanárok segítségéhez fordulnak, és 21,62 órát böngésznek az interneten azok, akik nem járnak ilyen órákra. Szignifikáns összefüggés van a magánóra járás és a tévénézéssel eltöltött idő változók között: míg a

magánórákat igénylők 6,7 órát fordítanak erre az aktivitásra hetente, a másik csoport szinte 9 órát (8,97). Szintén hasonló kapcsolat van az olvasással eltöltött idő esetében is, a magánóra járók két órával többet olvasnak nem kötelező irodalmat, tehát hetente 7,16 órát, míg azok, akik nem járnak, csupán 5,05 órát olvasnak. A sportolást illetően nem figyelhető meg számottevő különbség, mindkét csoport több, mint 9 órát sportol hetente.

Motivációk

Arra a kérdésre, hogy milyen célból jár a diák magánóra, több kijelentést fogalmaztunk meg, amelyek közül a tanulók a leginkább rájuk jellemzőeket kellett, hogy kiválasszák. A válaszlehetőségek között a következők szerepeltek: (1) Segít az érettségi vizsgára való felkészülésben, (2) hogy növeljem az egyetemre való bejutási esélyeimet, (3) mert gyenge minőségű a tanítás az iskolában, (4) a szülők kényszerítettek, hogy járjak magánórákra, (5) azért, hogy észben tartsam és rendszerezni tudjam a korábban tanultakat, (6) azért, hogy kiegészítsem a tudásomat, (7) más diákok is magánóra járnak, ezért döntöttem én is úgy, hogy járni fogok, illetve (8) egyéb. A válaszok alapján a következő arányokat kaptuk:



4. ábra: Magánóra járók motivációi (százalékban)

A 7. ábrán látható, hogy az egyik leginkább motiváló elem, amiről a szakirodalom is említést tesz, a záróvizsgákra való felkészülés. A válaszadók mintegy 72,7%-a érettségre való felkészülés miatt jár magánoktatóhoz. Továbbá, akik ezt választották, azoknak átlagban 8,83-as a médiája, ami – ezt majd a későbbiekben részletezzük – alacsonyabb, mint az egyetemre való bejutási esélyeit növelni kívánó diákoké (átlagban 9,05). Összevetve a tanulással eltöltött idővel, ezek a

diákok kicsivel kevesebb, mint 19 órát, és velük szemben azok, akiket más tényezők motiválnak csupán 15,5 órát tanulnak. Internetezés szempontjából, valamint a tévézésessel eltöltött idő tekintetében sem figyelhetők meg nagy különbségek. Sportolásra kicsivel több időt fordítanak (9,3 órát) a többiekkel szemben (ők 8,15 órát), ugyanakkor kisebb számban vesznek részt más oktatáson kívüli tevékenységekben. Emellett, iskolák profilja alapján, nagyobb arányban vannak az elméleti iskolákba járók (mintegy 47,3%). Osztályok alapján természetesen a végzősök tűnnek ki: a magánóra járó tizenkettedikesek 87,1%-a azért jár magánoktatóhoz, hogy jobban fel tudjon készülni az érettségi vizsgáira.

A következő motiváció, a válaszadók több, mint felét a tudás kiegészítése motiválta (51,3%). Esetükben főként az olvasással eltöltött idő tekintetében figyelhetünk meg nagyobb különbséget, míg ők kicsivel több, mint 8 órát olvasnak nem kötelező irodalmat, addig azok, akik ezt nem jelölték be, hetente 6,3 órát fordítanak erre a tevékenységre. Hasonló módon nagyobb számban karikázták be ezt a válaszlehetőséget az elméleti iskolások, a tudásuk kiegészítésére vágyó diákok 52,2%-a elméleti iskolás. Osztályok tekintetében a tízedikesek nagy számban tűnnek ki, a tizenkettedikesek pedig a legkisebb arányban. Harmadsorban, az egyetemre való bejutás ösztönzi a diákokat, 34,9%-uk ezért keres magánoktatót. Média tekintetében, az imént említett, átlagban 9,05-ös médiával rendelkeznek, és átlagban a tanulással eltöltött idő (19,5 óra) is több, mint azoknál, akik ezt nem választották (16,9). Kevesebb időt fordítanak más jellegű oktatáson kívüli tevékenységre, viszont internetezéssel, tévézéssel eltöltött idő, olvasással eltöltött idő tekintetében nem figyelhetők meg különbségek. Hasonló arányban vannak közöttük az elméleti, illetve vokacionális iskolákban tanuló diákok, továbbá a motivációt megjelölők osztálya alapján, természetesen kicsivel többen vannak a tizenkettedikesek.

Ezek mellett, a diákoknak 21,6%-a választotta többek között azt a motivációt, miszerint azért járnak magánóra, hogy észben tartsák és rendszerezni tudják a korábban tanultakat. Időbeosztás, tanulmányi átlag és osztály tekintetében nem figyelhetünk meg számottevő különbségeket, az iskola profilja alapján pedig többségben vannak az elméleti iskolások. A magánóra járó diákok 16,7%-a tartja gyenge minőségűnek az iskolában történő oktatást, és ezért keres magánoktatót, 8,3%-uk egyéb okok miatt jár, és elenyésző arányban vannak azok, akik szülői kényszerítés miatt járnak (3,6) vagy azért mert más diákok is ezt teszik (1,6).

Mindezek alapján láthattuk, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a diákok motivációi között. A továbbiakban pedig arra kértük a magánóra járókat, hogy sorolják fel mindazon tárgyakat, amelyekből magánoktatójuk van. Ezek alapján, a következő tárgyak kerültek megemlítésre: angol, román, német, francia, biológia, matek, fizika, ének, zongora, kémia, rajz, történelem. Tehát, amint a szakirodalomban is megfogalmazták (Horváth, 1996), a legigényeltebb tantárgyak a nyelvek, a reál tantárgyak (matematika, biológia, kémia), valamint részben olyan tárgyak, amelyek iskolában nem elérhetők.

Azon diákok közül, akik nem járnak magánoktatóhoz, 55,9% gondolja úgy, hogy magántanár nélkül is jól teljesít. Ezeknek átlagban 8,7-es a mediájuk, ami számottevően nagyobb, mint azoké akik nem ezt az okot jelölték be (átlagban 8,1). Kicsivel több időt is fordítanak a tanulásra, azonban internetezés, tévézés, olvasás, illetve sportolás tekintetében nem mutatkoznak különbségek. Iskolák profilja szerint, hasonló arányban vannak az elméleti és vokacionális profilú iskolákba járók, továbbá szignifikáns kapcsolat van az osztály és ezen ok között: míg a kilencedikesek 66,5%-a gondolja úgy, hogy magántanár nélkül is jól teljesít, addig a tízedikesek

már kevesebben, a tizenkettedikesek pedig már csupán 16%-át teszik ki azoknak, akik ezt gondolják.

Továbbá, a diákoknak szinte negyede (24,2%) azt állítja, hogy a barátai ingyen segítenek neki és ebből kifolyólag nem kell magánórákra járnia. Az időbeosztásuk szinte egyáltalán nem tér el azokétól, akik más okokkal magyarázzák azt, hogy miért nem járnak ilyen órákra; egyedül az olvasás terén van különbség: az utóbbi csoport hetente másfél órával kevesebbet olvas nem kötelező olvasmányokat. Ezen változót nagyobb arányban jelölték a vokacionális iskolákba járók, illetve a tizedikesek.

A diákok 15,9%-a választotta azt, hogy családja nem tudja megfizetni a magánórákat. Ezeknek a diákoknak átlagban kicsivel kisebb a médiája (8,19), mint azoknak, akik nem ezt választották (8,5), és hetente kicsivel kevesebbet olvasnak, de többet sportolnak, ugyanakkor ezen okot választók kicsivel kevesebb, mint fele (42,6%) szakiskolába jár. Egyéb okok miatt nem jár magánóra a diákok 10,6%-a, további 10,5%-a pedig azért, mert mire rájött, hogy szüksége lenne, már késő volt, illetve szinte 7%-uk azért, mert nem ismer jó magántanárt.

Következtetések

Az árnyékoktatás a hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységeket jelenti, célja növelni a tanulók esélyeit az allokációs folyamatban (Stevenson, Baker). Ezek mellett, kutatásunkban olyan tevékenységeket is figyelembe vettünk, amelyek elsősorban nem oktatási jellegű aktivitások, indirekt módon azonban hozzájárulnak a diákok sikerességéhez és kompetenciáik fejlesztéséhez. Ezen belül megkülönböztethetjük az oktatáson kívüli tevékenységeket, illetve a magánórákat.

A részleges időmérésünk elemzése alapján, szignifikáns kapcsolat van ($p < 0,01$), a nem és a tanulással eltöltött változók között: a lányok kicsivel kevesebb, mint 17 órát fordítanak erre a tevékenységre, ezzel szemben, a fiúk hetente 11 órát tanulnak. A magánóra járás tekintetében nincs nagy eltérés a két nem között, a lányok kicsivel több, mint fél órát, a fiúk pedig átlagban fél órát töltenek el ilyen alkalmakon hetente. Megállapítható, hogy szignifikáns összefüggés van ($p < 0,05$) a két szülő végzettségi szintje és az iskolán kívüli programokkal eltöltött idő változók között: az eltöltött idő mértéke fokozatosan növekszik a tanulmányi szintjük függvényében.

Az oktatáson kívüli tevékenységek vizsgálata során elsőként az iskolák felől közelítettük meg a kérdést. Az intézmények nyelve szerint megfigyelhettük, hogy szignifikáns kapcsolat van ($p < 0,01$) a két változó között: a egyes nyelvű iskolákban fele annyi aktivitás (2,34) érhető el a diákok számára, mint az önálló magyar nyelvű iskolákban, ahol átlagban szinte öt (4,8) tevékenységet szerveznek a tanulónak. Továbbá, a diákok perspektívájából vizsgálva a kérdést, szintén meghatározó szerepet tölthet be a szülő hozzáállása, támogatása vagy éppen ellenzése, illetve gazdasági és társadalmi tőkéje (Pásku, 2000; Szabó, 2014; Darby, 2009). A szülők iskolai végzettsége tekintetében, a középfokú iskolai végzettségűek gyermekei minden tevékenységben nagyobb arányban vesznek részt, mint az alacsony vagy a magas végzettségűek gyermekei. A szülők munkaerőpiaci helyzetét tekintve, nem csupán a saját alkalmazottakat foglalkoztató vállalkozók vagy egyéni vállalkozók gyerekei vesznek részt több tevékenységben (2,5 és 2,2), hanem kimagasló értéket kapunk az alkalmazottak (2,6), alkalmi munkából élők (3,4) és nyugdíjasok/betegnyugdíjasok (2,8) gyerekeinél is. A gazdasági tőke vagyis a család anyagi háttere esetünkben nem mutat szignifikáns összefüggést az oktatáson kívüli strukturált tevékenységek e formáival.

A szülők szigorúsága függvényében, szignifikáns kapcsolat figyelhető meg az osztály és a „szigorúság” változók között ($p < 0,01$). A tevékenységekbe való bekapcsolódás átlagait vizsgálva, azt figyelhettük meg, hogy azok, akiknek szülei egyáltalán nem szólnak bele, átlagban 2,6 aktivitásban vesznek részt, azok, akiknek kismértékben szólnak bele, átlagban 2,7-ben vesznek részt, akiknek pedig teljes mértékben a szülei döntenek el, hogy mikben vehet részt, átlagban csupán 1,3 tevékenységbe jelentkeznek.

A diákok motivációiról főként a pszichológiai megközelítésben olvashatunk. Számos kutatás vizsgálja a tanulók részvételi hajlandóságának mozgatórugóit, intrinszc motivációt (Gefferth, Herskovits, 1990). Kutatásunkban 12 itemből álló skála segítségével törekedtünk megragadni a motivációkat, amelyeket a további elemzések érdekében faktorokba tömörítettünk. Materialista érdekek leginkább a Maros megyei diákokat ösztönzik, a karrier és elhelyezkedés faktorában pedig Kovászna megye tűnik ki. Szignifikáns összefüggés figyelhető meg az iskola nyelve és a motivációs faktorok között: mind az önálló magyar, mind a vegyes nyelvű iskolákba járó diákokat inkább a kapcsolatépítés és képességfejlesztés lelkesíti. A háztartások havi összjövedelmét illetően megfigyelhető, hogy az első két faktor (karrier és kapcsolatépítés) és a család jövedelme között nincs szignifikáns kapcsolat, azonban a harmadik faktor esetében már van: minél kisebb az összeg, annál inkább materialista érdekek vezérlik a diákokat.

A magánoktatás azokat a tudásterületeket igyekszik lefedni, amelyek az iskolai rendszerben a leginkább preferált transzfertárgyakhoz tartoznak, illetve olyan tartalmakra vonatkozik, amelyeket a diákoknak szükségszerűen el kell sajátítaniuk (Horváth, 1996). A szülők iskolai végzettségét illetően, az édesanya iskolai eredményessége alapján látványosabbak az eloszlások. A magánórákra járók 57,3%-a középfokú végzettségű édesanya gyereke, az alapfokú végzettségű édesanyák gyerekei közül jóval kevesebbnek, csupán 5,1%-uknak van lehetősége magánórákra. A család gazdasági hátterét vizsgálva, láthatóvá vált, hogy az alacsony jövedelmű családokból számottevően kevesebben (9,2%) járnak, mint a magas jövedelmű családokból, akik a magánóra-ra járók szinte kétharmadát teszik ki. A szülők gazdasági státusza alapján, a magánoktatót fogadott gyerekek szüleinek többsége alkalmazottként dolgozik. Motivációk szempontjából fontos kiemelnünk, hogy osztályok alapján (természetesen) a végzősök tűnnek ki, a magánóra-ra járó tizenkettedikesek 87,1%-a azért jár magánoktatóhoz, hogy jobban fel tudjon készülni az érettségi vizsgákra – ami alátámasztja a szakirodalomban írtakat (Alon, 2009; Byuan and Park, 2012).

FORRÁSJEGYZÉK REFERENCES

1. Sigal, Alon (2009). *The evolution of class inequality in higher education*. American Sociological Review 74 (5): 731–55.
2. Andor Mihály (1998). *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*. Iskolakultúra, 9, (8).
3. Bray, Mark (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners*. Fundamentals of Educational Planning No. 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

4. Bray, Mark (2010). *Researching Shadow Education: methodological challenges and directions*. Asia Pacific Education Rev. 11:3–13.
5. Byun, Soo-yong – Park, Hyunjoon (2012). *The Academic Success of East Asian American Youth*. Sociology of Education 85 (1): 40–60.
6. Flouri, Erini – Buchanan, Ann (2004). *Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes*. British Journal of Educational Psychology, 14, 293–314.
7. Gefferth Éva – Herskovits Mária (1990). *A szabadidős tevékenységek, mint a tehetség előrejelzői*. Pedagógiai Szemle, 40. 12. sz. 1200–1209
8. Gordon Győri János (2008). *Tömegoktatás és kiegészítő ipar*. Educatio 2. sz. 263–274.
9. Gordon Győri János (1998). *Mitől hatékony még a japán oktatás?* Magyar Pedagógia, 98. 4. sz. 273–317.
10. Halász Ágnes (é. n.). *India és Dél-Korea oktatáspolitikájának bemutatása*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar.
11. Korczak, Leandra (1987). *A fiatalok szabadidőeltöltésének módjai*. Pedagógiai Szemle, 37. 7–8. sz.
12. Központi Statisztikai Hivatal: *Időmérleg-módszertan*, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/idomerleg_mod.pdf
13. Olszewski-Kubilius, Paula – Lee S. Y. (2004). *The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students*. The Journal of Secondary Education, 15, (3), 107–123.
14. Pásku Judit – Münnich Ákos (2000). *Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai*. Magyar Pedagógia, 100. évfolyam, 1. szám, 59–77.
15. Páskuné Kiss Judit (2010). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Gényusz Műhely Kiadó, Debrecen.
16. Renzulli, Joseph (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
17. Stevenson, David Lee – Baker David P. (1992). *Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan*. American Journal of Sociology, 97. 6. sz. 1639–1657.
18. Szabó-Thalmeiner Noémi (2014). *Az iskolai motiváció vizsgálata 5–12., osztályban*. In: Pedacta: 4. kötet, 1. szám.
19. Sung-Yool Choi (2014). *Who benefits most from shadow education?: The heterogeneous effect of SAT preparation activities on SAT scores*. University of California, Los Angeles.