



Šešėlinis švietimas: koncepto analizė

Ieva Kačinskaitė-Urbonienė

Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 52, 44242 Kaunas, ieva.kacinskaite-urboniene@vdu.lt

Anotacija. Šiame straipsnyje pristatomas šešėlinio švietimo fenomenas. Tyrimo tikslas buvo išanalizuoti ir konceptualizuoti šešėlinio švietimo sąvoką, atskleisti pagrindines koncepto charakteristikas, prielaidas, pasekmes. Remiantis Walker ir Avant (2005) tyrimo strategija, atskleista, jog šešėlinis švietimas yra sudėtingas, tarpdiscipliniškas reiškiny, apimantis visas mokamas formalų ugdymą papildančias tiesiogines ir netiesiogines priemones bei veiklas, vykdomas už formalaus ugdymo ribų.

Esminiai žodžiai: *šešėlinis švietimas, korepetitorystė, papildomas privatus ugdymas, koncepto analizė.*

Įvadas

Šešėlinis švietimas, kaip reiškiny, turi tikrai senas šaknis dėl įvairaus namų mokymo, kuris buvo prieinamas tik aukštesnio socialinio sluoksnio šeimoms. Nors reiškiny egzistavo, tačiau tokia sąvoka „šešėlinis švietimas“, atspindinti nagrinėjamą konceptą, mokslo pasaulyje pradėta vartoti ir tirti tik XX amžiaus pabaigoje (Hussein, 1987; Marimuthu et al., 1991, de Silva et al., 1991; Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999). Vis dėlto, net ir būdama ganėtinai moksliškai nauja, ji turi plačią geografiją. Pasaulyje yra atskirų šalių, žemynų ir net pasaulinio lygio tyrimų, kaip, pavyzdžiui, UNESCO ir Pasaulio banko, tačiau daugiausia dėmesio šešėlinio švietimo tyrimams skiriama Jungtinėse Amerikos valstijose, Kinijos Liaudies Respublikoje (konkrečiai Honkonge), Pietų Korėjoje, Vokietijoje, Japonijoje, Anglijoje, Taivane ir Australijoje, o labiausiai cituojami mokslininkai yra taip pat iš minėtų valstybių: pavyzdžiui, galima paminėti Bray, Zhang, Liu, Kwo, Park ir kt., turinčius nuo keliasdešimt iki kelių publikacijų (Hajar ir Karakus, 2022). Pastebėtina, kad šis konceptas nėra priskiriamas tik vienai disciplinai, galima teigti, kad šešėlinis švietimas yra tarpdisciplininių tyrimų objektas,

apimantis švietimo, edukologijos, ekonomikos, sociologijos, psichologijos, kultūros, vadybos, verslo, etikos ir kt. disciplinas (Hajar ir Karakus, 2022). Kartu reikia atkreipti dėmesį ir į tai, jog nepaisant valstybių ir tarptautinių organizacijų pastangų švietimą padaryti kaip įmanoma prieinamesnį visiems, nepaisant jokių apribojimų (JTO, 1948; 1989; UNESCO, 2018), šešėlinio švietimo mastai reikšmingai auga (UNESCO, 2018), o formos kinta. Pavyzdžiui, po COVID-19 pandemijos atsirado vadinamasis nuotolinis šešėlinis švietimas, kuris tampa globaliu reiškiniu (Bray, 2020).

Paskutinį XX amžiaus dešimtmetį vis plačiau pradedama kalbėti apie privatų švietimą ir konkrečiai privačias mokyklas, be to, aiškiai suteikiami įgaliojimai valstybėms nustatyti minimalius švietimo kokybės standartus visose, tiek valstybinėse, tiek privačiose, mokyklose (Delbruck, 1992). Pastebėtina tai, kad nors tarptautiniuose teisės aktuose pripažįstama valstybės atsakomybė ir pareiga stebėti mokymo kokybę ir privačiame sektoriuje, tačiau, kaip pastebi mokslininkai, nors skirtingose šalyse reguliavimas šiek tiek skiriasi, tačiau didesnė dalis vyriausybių laikosi *laissez faire* (pranc. *leiskite veikti*) požiūrio į korepetitorių sektorių (Bray, 2009; 2011; Bray ir Kwo, 2014). Dar daugiau, kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje, ši veikla beveik neregamentuota ir nereguluojama (Bray, 2020). Iš to kyla konfliktas politiniame, švietimo ir teisiniame lauke: kaip tokiu atveju galima užtikrinti socialinę lygybę bei teisingumą, užtikrinti švietimo visapusišką prieinamumą bei tarptautinės ir nacionalinės teisės įgyvendinimą dėl teisės į švietimą, kai privataus mokymo veikla yra menkai reguliuojama. Apskritai šešėlinio švietimo fenomeną yra gana keblu tiesiogiai susieti su konkrečia ugdymo filosofijos doktrina ar psichologine pedagogine teorija, taip pat su konkrečiu iškilium socialinių mokslų dabarties lyderiu ar mokslo šakos istorijos klasiku, juolab su koku nors iškilium filosofu. Turimais duomenimis, joks socialinių mokslų klasikas nenagrinėjo korepetitorystės fenomeno kaip visiškai savarankiško tyrimų objekto, todėl tyrimuose egzistuoja daug dviprasmybių, kokia sąvoka kuriame kontekste yra vartojama. Šalia *šešėlinio švietimo* sąvokos neretai vartojamos kitos sąvokos: *privatus mokymas*, *privatus papildantis mokymas*, *korepetitorystė*, *korepetitorius* ir kt., tačiau šios sąvokos nėra tapačios, nors dažnai vartojamos kaip sinonimai. Dėl šios priežasties kyla sumaištis, apie kokį reiškinį yra kalbama moksliniuose šaltiniuose, todėl šios analizės tikslas yra ištirti *šešėlinio švietimo* konceptą.

Tyrimo metodologija ir analizės tikslas

Šešėlinio švietimo koncepto analizė atlikta pagal Walkerio ir Avanto (2005) koncepto analizės tyrimo metodologiją ir autorių nurodytus žingsnius. Analizės modelis apima visas koncepto ištyrimą, atskleidžiantį tam tikro reiškinio, idėjos, konstrukto, vaizdinio savybes, prielaidas bei pasekmes, šiam tikslui pasiekti pasitelkus žodynus bei mokslinę literatūrą (Walker ir Avant, 2005). Siūlomas mokslininkų analizės modelis susideda iš

aštuonių žingsnių: 1) analizuojamo koncepto (reiškinio) pasirinkimas; 2) analizės tikslų bei procedūrų aprašymas; 3) koncepto sąvokos apibrėžimas; 4) koncepto pagrindinių bruožų bei charakteristikų identifikavimas bei paaiškinimas; 5) pasirinkto koncepto atvejo identifikavimas ir paaiškinimas; 6) alternatyvių atvejų, kaip ribinio, susijusio ir priešingo atvejų, pristatymas bei paaiškinimas; 7) prielaidų ir pasekmių atskleidimas; 8) empirinių nuorodų pristatymas (Walker ir Avant, 2005).

Siekiant atskleisti *šešėlinio švietimo* koncepto sampratą buvo pasitelkta gili, detali įvairių mokslinių šaltinių analizė – nuo tarptautinių žodžių žodynų iki teorinių bei empirinių mokslinių straipsnių apžvalgos, kitų mokslinių darbų analizavimo bei tarptautinių organizacijų šio reiškinio tyrimų. Šaltinių paieškai buvo pasitelktos įvairios duomenų bazės, leidžiamos naudoti Vytauto Didžiojo universiteto leidinyje „Pedagogika“: SCOPUS, Central and Eastern European Online Library, Directory of Open Access Journals, Education Research Complete (EBSCO Publishing), Index Copernicus, Modern Language Association International Bibliography, Cabeel Publishing, Lituaniska, ERIH PLUS, Sherpa/RoMEO – dėl didesnio tyrimų švietimo srityje ir tolygesnio regioninio atstovavimo. Papildomai šiame straipsnyje buvo pasitelkta ERIC duomenų bazė, nes bibliometriai šešėlinio švietimo tyrimai rodo, jog daugiausia tyrimų ir valstybės stebėsenos šis reiškinys sulaukia Jungtinėse Amerikos Valstijose, taigi šios šalies remiama, švietimo srityje specializuota amerikietiška duomenų bazė padėjo užtikrinti reprezentatyvumą ir geresnę skirtingų dokumentų tipų ir šaltinių įtrauktį. Šiose duomenų bazėse ieškant šaltinių nebuvo apsiribota konkrečia geografinė teritorija ar griežtai apibrėžtas tik paskutinių kelerių metų laikotarpis bei tik tam tikri žurnalai. Kadangi reiškinys dar pakankamai naujas ir neturi žymių klasikų, o tyrimų šia tema dar labai trūksta, tai buvo įtraukti literatūros šaltiniai nuo 1991 iki 2023 metų, kai realiai buvo pradėti tyrimai šešėlinio švietimo tema bei apskritai atsirado ši sąvoka. Taip pat darbe buvo naudojami šaltiniai anglų, lietuvių ir lenkų kalbomis, prieinami visos apimties iš atvirų duomenų bazių ir bibliotekų. Lenkų kalbos šaltinių vertimui pasitelkta DeepL dirbtinio intelekto vertimo technologija. Atrenkant šaltinius buvo naudojama paieška pagal raktinius žodžius. Paieškoje buvo remtasi tokiais žodžiais: *shadow education*; *private tutoring*; *private supplementary tutoring*. Privalu atkreipti dėmesį, kad lietuvių kalboje paprastai nevartojamas žodžių junginys *šešėlinis švietimas*, rečiau – *privatus papildomas mokymas*, o remiantis atlikta literatūros analize, galima teigti, kad vartojami tokie sinonimai kaip *korepetitorystė*, *korepetitorius*, todėl lietuviškose duomenų bazėse buvo vartojami šie papildomi raktiniai žodžiai.

Atrenkant konkrečius literatūros šaltinius, siekiant atskleisti šešėlinio švietimo konceptą, šiame darbe buvo atkreiptas dėmesys į citavimo indeksą, mokslinį naujumą bei žymiausius autorius šioje tyrimų srityje. Taigi kiekvienoje duomenų bazėje buvo atrenkami tik tie šaltiniai, kurie pirmiausia atitiko raktinius žodžius bei nustatytą laikotarpį, tada skaitant santraukas atskleista, jog šešėlinis švietimas yra pagrindinis tiriamas objektas, atliktos tiek kiekybinės, tiek kokybinės analizės su įrodymais bei

prieinamas visas tekstas. Kai kurie tekstai nors ir atitiko šiuos kriterijus, tačiau galiausiai nebuvo panaudoti šiame darbe todėl, kad po gilios jų analizės bei nuoseklaus skaitymo paaiškėjo, jog kai kurie darbai stokoja nuoseklumo, mokslinio aiškumo, o kituose tiesiog pakartojami jau atlikti tyrimai, kurių rezultatai yra sutampantys su ankstesnių autorių darbais. Tyrime naudoti tik tie šaltiniai, kurie suteikia analizei prasmingą ir reikšmingą informaciją, papildo ir išplečia analizę.

1 lentelė
Literatūros atrankos kriterijai

Kriterijus	Įtraukties kriterijus	Atmetimo kriterijus
Šaltinių atranka	Įtraukti šaltiniai, kurių publikavimo periodas apima laikotarpį nuo 1991 iki 2023 metų. Taip pat tie, kurie yra prieinami pilnos apimties žurnalo reikalavimuose nurodytose duomenų bazėse bei papildomai ERIC dėl geresnio tyrimo reprezentatyvumo. Atrenkant straipsnius buvo atsižvelgta, kad jie būtų paremti teorine analize ar empiriniais duomenimis.	Neįtraukti šaltiniai, kurie yra išleisti ar publikuoti iki 1991 metų. Taip pat neįtraukti tie šaltiniai, kurie nėra prieinami pilnos teksto apimties, yra publikuoti kitose nei pasirinkta duomenų bazėse.
Turinys	Įtraukti tyrimai, kurių pagrindinis objektas yra šešėlinis švietimas, vykdomas formaliojoje švietimo sistemoje. Taip pat pasirinktos tos studijos, kurios buvo atliktos su bendrojo ugdymo mokiniiais kaip formalios švietimo sistemos dalyviais. Kadangi tiriamos ir priežastys bei pasekmės, buvo kreipiamas dėmesys ir atrenkami tyrimai, kurie akcentavo empirinius rezultatus, susijusius su priežasčių ir pasekmių analize.	Nebuvo įtraukti tie tyrimai, kuriuose šešėlinis švietimas nėra pagrindinis objektas, o minimas kontekste. Taip pat neįtraukti tie tyrimai, kuriuose šešėlinis švietimas tiriamas kaip kito nei švietimo srities tyrimo objektas, pavyzdžiui, šešėlinės ekonomikos.
Šaltinio tipas	Kokybiniai ir kiekybiniai tyrimai, oficialūs dokumentai, apžvalgos.	Komentarai, konferencijų ar kiti pranešimai, santraukos, redakciniai straipsniai.
Rezultatai	Tinkami panaudoti šešėlinio švietimo koncepto analizei, tiesiogiai susiję su šešėliniu švietimu kaip pagrindiniu tyrimo objektu.	Netinkami, nepakankamai susiję su šešėliniu švietimu ir / arba tokie, kuriuose šešėlinis švietimas tiriamas kituose kontekstuose, o ne švietimo srityje.
Prieinamumas	Atrinkti tik tie šaltiniai, kurie yra prieinami visos apimties.	Atmesti tie šaltiniai, kurių prieiga yra ribota.

Išanalizavus šaltinius vėlesniuose tyrimuose išryškėja nesutarimai tarp mokslininkų dėl gautų priešingų išvadų, nagrinėjant tą patį ar panašų kontekstą, susijusį su šešėliniu švietimu, o tai atskleidžia reiškinių sudėtingumą ir daugiareikšmiškumą. Kartu tokį sudėtingumą gali lemti ir nenuosekliai vartojamos sąvokos tiek skirtinguose, tiek tuose pačiuose tyrimuose (Malik, 2017). Koncepto analizę apsunkina ir reiškinių latentiškumas, kai šešėlinio švietimo dalyviai nenori visai teikti duomenų ar teikti pakankamai duomenų tam, kad būtų galima visapusiškai ištirti šią ugdymo formą (Hajar et al., 2021). Todėl šios koncepto analizės tikslas yra išanalizuoti ir konceptualizuoti šešėlinio švietimo sąvoką, atskleisti pagrindines koncepto charakteristikas, prielaidas, pasekmes.

Tyrimo rezultatai ir diskusijos

Šešėlinio švietimo sąvokos sampratos formavimasis

Šešėlinio švietimo sąvoka mokslinėje literatūroje pradėta vartoti XX amžiaus devintajame ir dešimtajame dešimtmetyje, apibūdinant privataus papildomo mokymo situacijas švietime, daugiausia Azijos šalyse. Pirmieji šešėlio metaforą švietimo kontekste savo tyrime pavartojo Marimuthu ir kiti (1991). Nagrinėdami papildomą privatų mokymą, jie nurodė, kad toks ugdymas vyksta už įprastos formalios mokyklos instrukcijų bei ribų, tačiau formalaus ugdymo gavėjams, taip pat aiškiai įvardijo, jog ši paslauga teikiama už užmokestį. Be to, autoriai pažymėjo, kad privatus papildomas mokymas gali būti ir bendruomeninė paslauga. Kiti tyrėjai (de Silva et al., 1991) nors ir vykdė Singapūro Tarptautinio plėtos tyrimo centro užsakytu tyrimą apie papildomą privatų mokymą Šri Lankoje socialinės bei švietimo lygybės aspektais, tačiau metaforos apie šešėlinį švietimą dar nevartojo, o šį reiškinį vadino tiesiog privačiu papildomu mokymu, apimančiu tiek mokamas, tiek nemokamas papildomo privataus ugdymo paslaugas.

Šešėlinio švietimo (angl. *shadow education*) terminą, apibūdinantį nagrinėjamą konceptą, kaip pagrindinį mokslinio tyrimo objektą, pavartojo Stevensonas ir Bakeris (1992). Mokslininkai, tirdami papildomą privatų ugdymą Japonijoje, kur jis turi gilią šaknį, jau konkrečiai apibrėžė šešėlinį švietimą, kaip ugdomąją veiklą, vykstančią už formaliojo ugdymo ribų ir nukreiptą į mokinių karjeros gerinimą mokykloje. Nors sąvokos aprašyme jie ir nepanaudojo mokamų paslaugų būtinybės, kalbėdami apie šešėlinį švietimą, tačiau visame tyrime bei kontekste aiškiai matyti, jog kalbama apie mokamas veiklas, taip pat ir dėl šio ugdymo paslaugų tiekėjų veiklos bei priemonių (testų, knygų ir kt.) apmokėjimo.

Šešėlinio švietimo sąvoka ypač išpopuliarėjo ir pradėta gerokai plačiau vartoti 1999 metais, kai ją UNESCO užsakytu atliktame tyrime ir išleistoje knygoje pavartojo profesorius Markas Bray. Jis aiškiai brėžia ribas tarp šešėlinio švietimo ir privataus papildomo mokymo. Jo nuomone, privatus papildomas mokymas gali apimti ir tokias

sritis, kaip menas, šokis, sportas ir kitos veiklos, kuriomis vaikai užsiima po pamokų, tačiau tai nėra šešėlinis švietimas (1999). Anot M. Bray (1999), šešėlinis švietimas egzistuoja kaip šešėlinė formalusis švietimo sistema (angl. *formal education system*), todėl ją mėgdžioja, „šešėliuoja“, tačiau jis nėra pakankamai žinomas visuomenei ir politikos formuotojams, t. y. nesusilaukia pakankamai dėmesio, kiek, pavyzdžiui, formalusis švietimas, jo bruožai nėra tokie aiškūs, tačiau labai svarbu, kad paslaugos yra mokamos, o tai reiškia, kad paslaugų teikėjai siekia pelno. Remiantis UNESCO Tarptautine standartine švietimo klasifikacija (2012), kuri yra bene dažniausiai cituojama mokslinėje literatūroje, formalusis švietimas yra institucionalizuotas, tikslingas ir planuojamas per valstybines organizacijas ir pripažintas privačias įstaigas, o jų visuma sudaro šalies formaliojo švietimo sistemą. Taip pat pabrėžiamas formaliojo švietimo sertifikavimas kaip vienas iš svarbių jo bruožų. Šiame straipsnyje remtasi tyrimais, kurie buvo atlikti su bendrojo ugdymo (angl. *general education*) mokiniais kaip formaliojo švietimo sistemos dalyviais.

Nors vienos didžiausių tarptautinių organizacijų – Jungtinių Tautų – išleistame leidinyje tarsi ir buvo suformuluota definicija, skirta apibrėžti šešėliniam švietimui, o viename pirmųjų tyrimų Stevensonso ir Baker (1992) šešėlinio švietimo, kaip koncepto, analizėje dominavo komercinis aspektas, tačiau vėlesniuose Baker su kitais mokslininkais atliekamuose tyrimuose (2001; 2005) svarbus elementas dėl paslaugų apmokėjimo nebuvo akcentuojamas. Atsirado papildomas terminas dėl papildomo privataus mokymo struktūruotumo, kuriuo buvo norėta pabrėžti sąsają tarp formalusio ir papildomo privataus mokymo, vykstančio už formaliojo ugdymo ribų. Vis dėlto aiškaus atsakymo į kylantį klausimą, kaip veikia ši struktūra, kokios svarbiausios ypatybės, autoriai Baker et al. (2001; 2005) nepateikia.

Privalu atkreipti dėmesį, kad ir tarptautinių žodžių žodynuose tokio termino kaip „shadow education“ negalima rasti (Oxford; Cambridge), leidžiama ieškoti tik atskirais žodžiais „shadow“ ir „education“, tačiau tai neapibrėžia reiškinio. O ieškant žodžio „tutoring“, iškart pateikiama sąvoka „tutor“, kuris verčiamas kaip privatus mokytojas (korepetitorius), mokantis privačiai atskirą mokinį ar nedidelę mokinių grupę. Šioje vietoje taip pat neįtraukiamas komercinis paslaugos apmokėjimo aspektas. Lietuvių kalbos žodynuose „korepetitorius“ apibrėžiamas taip pat nevienodai, tačiau vienijantis elementas apibrėžime yra šis – „kas padeda mokiniui ruošti pamokas, pasirengti egzaminui“. Taip pat teikiama nuoroda į sąvoką „repetitorius“, kuris reiškia namų mokytoją. Komercinis aspektas žymimas tik *Enciklopediniame edukologijos žodyne*, kuriame akcentuojamas žodis „samdomas“ (Jovaiša, 2007). Nagrinėjant jau ne tik sąvokas, o ir mokslinius tyrimus, tapo akivaizdu, jog egzistuoja tam tikras konfliktas tarp mokslininkų, kurie, vartodami šešėlinio švietimo sąvoką, apibrėžia ją kaip mokamą paslaugą (Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999; 2007; 2020; Buchmann et al., 2010; Kim ir Lee, 2010; Zhang, 2011; 2013; Park et al., 2011; Byun ir Park, 2012; Hajar, 2019; Hajar ir Abenova et al., 2021), ir tų, kurie teigia, jog ši paslauga gali būti

nebūtinai mokama (Baker et al., 2001; Baker et al., 2005; Mori ir Baker, 2010; Kobakhidze, 2014). Atkreiptinas dėmesys į tai, kad net tie mokslininkai, kurie teigia, jog šešėlinis švietimas gali būti prilyginamas privačiam papildomam ugdymui arba yra jo dalis, net tie savo darbuose šias sąvokas vartoja labai dviprasmiškai. Pavyzdžiui, Kobakhidze (2014) sako, kad šešėlinis švietimas yra privataus mokymo dalis, gali būti net savarankiško mokymosi dalis su dirbtiniu intelektu (Kobakhidze ir Suter, 2020), o darbe Bray su Kobakhidze (2015) jau teigiama, kad šešėlinis švietimas yra visiškai atskira sąvoka. Visi dažniau mokslinėje literatūroje vartojama *šešėlinio švietimo* sąvoka komerciniame kontekste kaip privati, mokama papildoma ugdymoji veikla. Dar vieną konfliktą, kuris nėra toks akivaizdus, apibūdino Malik (2017), atkreipdamas dėmesį į tai, jog vieni tyrėjai šešėlinį švietimą mato kaip bet kokią savarankišką ar su kito pagalba atliekamą veiklą, o kiti – tik kaip privataus mokytojo mokymą. Apskritai, Malik (2017) siūlo šešėlinį švietimą laikyti kaip vieną iš ugdymo kategorijų, o patį šešėlinį švietimą skirstyti į subkategorijas: 1) šešėlinė ugdymo programa (angl. *shadow curriculum*); 2) šešėlinis ugdymas (angl. *shadow teaching*); 3) iš anksto įrašyta mokymo pagalba (angl. *prerecorded academic aids*), o visas subkategorijas jungiančiu pagrindu laikyti būtent šių paslaugų apmokėjimą iš privačių lėšų (Malik, 2017). Kitaip tariant, nuo reiškinio ištakų mokslininkai neturi vienos nuomonės, ar ši veikla gali būti savarankiška, kaip, pavyzdžiui, įsigytos priemonės: pratybos ir vadovėliai, kuriomis naudodamasis mokinys studijuoja dalyką savarankiškai, ar būtinai turi būti mokytojas, kuris moko mokinius tiesiogiai ar nuotoliniu būdu.

Taigi tokie nesutapimai ir atliktų tyrimų įvairovė rodo, jog *šešėlinio švietimo* sąvoka, nors ir atrodo triviali, tačiau yra sudėtinga ir daugiasluoksnė.

Pagrindinės šešėlinio švietimo charakteristikos ir skiriamieji bruožai

Jau atskleista, jog vienas iš skirtumų, dėl ko mokslininkai nesutaria, yra paslaugos apmokėjimo arba neapmokėjimo klausimas. Be to, svarbu išskirti kitus dažniausiai naudojamus bruožus, charakterizuojančius šešėlinį švietimą. Atlikus išsamią literatūros analizę, galima teigti, kad šešėlinis švietimas turi šiuos bruožus:

1. Papildomumas;
2. Privatumas;
3. Konkurencingumas;
4. Priklausomumas nuo formalaus ugdymo;
5. Kompensuojantis;
6. Įvairus savo formomis, intensyvumu, tiekėjais;
7. Lankstus ir prisitaikantis;
8. Globalus;
9. Nereguliuojamas;
10. Laikomas užimtumu.

Papildomumas. Šešėlinis švietimas pirmiausia identifikuojamas kaip papildomas mokymasis už formalaus ugdymo ribų. Šis bruožas priskiriamas šešėliniam švietimui nuo pat sąvokos atsiradimo moksle (Marimuthu et al., 1991; de Silva et al., 1991; Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999 ir daug kitų). Šio tipo papildomam mokymui nepriskiriama mokyklos mokytojo pagalba, kuri priklauso jam pagal pareigas, kitų žmonių, kaip, pavyzdžiui, tėvų, šeimos narių, pagalba mokantis ar tokie papildomi neformalaus ugdymo dalykai kaip muzika, dailė, šokis ar sportiniai užsiėmimai. Šešėlinio švietimo, kaip papildomo mokymo, bruožui priskiriamas tik toks ugdymas, kuris yra skirtas mokykloje mokomiems dalykams papildyti (Bray, 1999). Tyrėjai nustatė, kad dažniausiai šešėlinis švietimas teikiamas šiose srityse, kaip matematika, užsienio kalba, ir tuose, kur reikalingas pasiruošimas testams ar egzaminams (Bray, 1999). Papildomumas suvokiamas ne tik kaip akademinė parama, skirta spragoms ištaisyti (Ozaki, 2015; Matsuoka, 2019), tačiau taip pat ir praturtinimo, pagerinimo tikslais (Kwok, 2004; Nam ir Chan, 2019; Černa, 2020), tai ypač būdinga šešėliniam anglų kalbos mokymuisi. Kita svarbi papildomumo charakteristika yra ta, kad šešėlinį švietimą paslaugų gavėjai suvokia kaip savarankiško mokymosi įgūdžių, kurių ugdymo trūkumas jaučiamas formalaus mokymosi įstaigose, ugdymo galimybę (Hajar, 2018; Jansen et al., 2020). Nors atskleidžiant šį papildomumo bruožą yra teigiama, kad papildomo šešėlinio švietimo teikėjais nelaikomi tie mokytojai, kuriems priklauso suteikti pagalbą pagal pareigas, tačiau tyrimuose neretai pasitaiko atvejų, kai tie patys mokytojai moko ir mokyklose, ir po pamokų ir už tai ima papildomą mokestį (Bray ir Hajar, 2023; de Guzman et al., 2018). Taigi toks papildomas mokymas, už kurį yra gaunamas papildomas atlygis iš mokinių tėvų, taip pat priskiriamas šešėliniam švietimui.

Privatumas yra taip pat viena dažniausių ir seniausių šešėlinio švietimo charakteristikų. Jau Stevenson ir Baker (1992) tekste buvo akcentuojama, jog šešėlinis švietimas yra privataus sektoriaus dalis, taip pat naudojamos tokios komercinėms paslaugoms priskiriamos sąvokos kaip *mokėti, pirkti*. Šį bruožą, kaip vieną pagrindinių, įvardija ir Bray (1999) bei akcentuoja, kad šešėlinis švietimas yra privačių asmenų ar įmonių teikiama paslauga, siekiant pelno, o tai sukelia socialinės nelygybės pasekmes. Vis dėlto, kaip jau buvo atskleista anksčiau, ne visi mokslininkai sutaria, jog šešėlinis švietimas yra mokama paslauga. Dar daugiau: pirmieji autoriai kalbėjo išskirtinai tik apie aktyvų mokymą, t. y. mokinio ir mokytojo (korepetitoriaus) santykį, o Buchman ir kiti (2010) išplėtė šešėlinio švietimo ribas ir prie šių paslaugų priskyrė ir specialias mokymo priemones, t. y. vadovėlius, skirtus pasirengti egzaminams, programinę įrangą ir kt., kurios yra perkamos ir naudojamos individualiems akademiniams rezultatams gerinti privačiai. Dar vienas privatumą atskleidžiantis aspektas yra individualus, privatus dėmesys kiekvienam vaikui, kurio, kaip teigia įvairių tyrimų dalyviai, trūksta didelėse mokyklų klasėse (Bray ir Hajar, 2023). Ir dar vienas aspektas, kuris sustiprina šešėlinio švietimo privatumo charakteristiką, yra reiškinio latentiskumas bei visuomenės, valdžios institucijų dėmesio stoka (Bray, 2007). Dauguma šalių menkai arba visiškai

nereguliuoja šešėlinio švietimo paslaugų, jos paliekamos visiškai privačiam paslaugų teikėjų ir gavėjų santykiui, o formalioji švietimo sistema susilaukia ir daug visuomenės, žiniasklaidos dėmesio bei yra stipriai reguliuojama valdžios institucijų (Bray, 2020).

Išnagrinėjus tyrimus, ypač atskleidžiančius šešėlinio švietimo pasirinkimo priežastis bei prielaidas, tampa aišku, jog didelis *konkurencingumas*, orientavimasis į akademinis rezultatus, geresnius testų bei egzaminų įvertinimus, pralenkiant kitus bendraamžius (Park et al., 2016; Choi ir Merry, 2016; Byun et al., 2018; Entrich, 2018; Bray, 2020), yra vienas iš šešėlinio švietimo bruožų, kuris taip pat priskiriamas ir prie reiškinių priežasčių, ir prie pasekmių. Testavimas bei egzaminavimas beveik visame pasaulyje yra tapę neatsiejama švietimo sistemos dalimi, neretai susieta su tolimesne vaikų karjera, galimybėmis studijuoti aukštosiose mokyklose (Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999; Būdienė ir Zabulionis, 2009; Bray ir Kwo, 2014; Jansen et al., 2020; Bray, 2020). Šis konkurencingumo aspektas yra svarbus tiek turtingose, išsivysčiusiose šalyse, kur švietimo sistemos yra visapusiškai aprūpintos, tiek prastai aprūpintose (Bray ir Hajar, 2023). Pavyzdžiui, Anglijoje šis konkurencinis aspektas net turi specialų apibūdinimą. Konkuruojančios šeimos gali įsitraukti į tai, kas Anglijoje vadinama „švietimo ginklavimosi varžybose“ (Weale, 2018), reikalaujamos, kad kitos šeimos prisijungtų prie konkurencijos ir neliktų nuošalyje, neretai toks konkuravimas yra susijęs su socialiniu ir kultūriniu kapitalu bei jo kaupimu. Kai kuriose aplinkose šeimos jaučiasi priverstos investuoti į šešėlinį švietimą net tada, kai švietimo nauda neaiški (Zhang, 2023). Dar vienas aspektas, įrodantis, jog šešėlinis švietimas naudojamas kaip priemonė konkurencingumui didinti, yra tas, jog, artėjant svarbiems egzaminams, pavyzdžiui, mokyklos baigimo, korepetitorių paklausa dažnai didėja, o pasibaigus – staiga sumažėja (Bray, 2013; Bray, 2020). Kaip priešpriešą tokiam veikimui M. Bray (2020) pateikia Suomijos pavyzdį, kur nėra aukšto testavimo, todėl mokslininkas mano, jog ir šešėlinio švietimo mastas yra vienas mažiausių pasaulyje.

Dar vienas ryškus šešėlinio švietimo bruožas yra *priklausomumas* nuo formalaus ugdymo. Jis neretai siejamas su sąvokoje *šešėlinis švietimas* vartojama šešėlio metafora, kuri reiškia atvaizdą, atvaizdavimą, mimikavimą, kartojimą (Yung ir Bray, 2021). Nors šis dalykas buvo pastebėtas nuo pat reiškinių tyrinėjimų pradžios, tačiau į tai itin dėmesį atkreipė ir akcentavo jo ypatingumą M. Bray (1999), aiškindamas būtent šešėlio metaforą. Jis teigia, kad šešėlinis švietimas egzistuoja tik todėl, kad egzistuoja bendrojo ugdymo sistema, taip pat tai, kad, keičiantis formaliai švietimo sistemai, jos dydžiui, formai, keičiasi ir šešėlinio švietimo dydis, forma, aprėptis (Bray, 2007). Tas pats buvo pastebėta ir kitų mokslininkų tyrimuose, tačiau verta pažymėti Sh. Bhorkar (2023) šešėlinio švietimo tyrimą Indijoje, kur mokslininkė nustatė, jog ne tik bendrojo ugdymo sistema daro įtaką šešėliniam švietimui, bet ir šešėlinis švietimas daro įtaką formaliam mokymui ir šis ryšys yra abipusis (Yung et al., 2023).

Šešėlinis švietimas pasižymi ir mokymo trūkumus *kompensuojančiomis* savybėmis. Nors šias savybes galima būtų priskirti prie papildomumo, tačiau nemažai

mokslininkų šį bruožą išskiria kaip atskirą kategoriją ir įvardija šešėlinį švietimą kaip kompensuojantį prastus mokymosi rezultatus, spragas (Ozaki, 2015; Matsuoka, 2019; Enrich, 2018; Enrich, 2020). Dar vienu požiūriu gali būti įvardijama ši charakteristika – kaip mokytojų ar tėvų pagalbos trūkumo kompensavimas, nes mokiniai būtent korepetitorius laikė pagrindiniais žinių perdavėjais, kurie kompensuodavo nekokybišką mokytojų, mokyklų darbą (Putkiewicz, 2005; Paramita, 2014), o tėvai ne visada geba padėti savo vaikams dėl laiko, žinių ar gebėjimo trūkumo, o tai taip pat gali būti susiję su turimu tėvų išsilavinimu ir užimama socialine padėtimi (Černa, 2020; Bray ir Hajar, 2023). Galima įžvelgti ir visiems tinkamą mokyklų aplinką, kurią kompensuoja šešėlinio švietimo tiekėjų aplinka. Pavyzdžiui, Ruandoje atliktas tyrimas parodė, kad lėtai besimokantiems, intravertiškiems vaikams privačios individualios pamokos leido neatsilikti ir kompensuoti pamokoje patiriamus praradimus (Nayebare, 2013).

Šešėlinis švietimas yra labai *įvairus savo formomis, intensyvumu, tiekėjais*; jis nuolat kinta, prisitaikydamas prie rinkos poreikių. Nors apskritai šešėlinis švietimas įvardijamas kaip papildomas mokymas, vykdomas po pamokų, bet tai nėra taisyklė. Pavyzdžiui, Lenkijoje korepetitoriai rado būdų, kaip teikti paslaugas per kitas pamokas mokykloje (Putkiewicz, 2005), ar kaip Kambodžoje – per pertraukas ar iškart po pamokų mokyklos patalpose (Brehm et al., 2012). Tyrimai atskleidžia, kad įvairiose Artimųjų Rytų šalyse korepetitorių paslaugų teikimas ne visada vykdomas po pamokų, bet ir per pamokas (Bray ir Hajar, 2023). Kalbėdami apie šešėlinių švietimo paslaugų tiekėjus Bray ir Hajar (2023) išskiria tris pagrindines privačių korepetitorių paslaugų teikėjų kategorijas – mokyklų mokytojai, teikiantys paslaugas tiek savo, tiek kitiems mokiniams, įprastai teikiantys šias paslaugas po savo pamokų; įvairios įmonės – tiek nacionalinės, tiek tarptautinės – ir kiti neoficialiai savarankiškai veikiantys paslaugų teikėjai, pavyzdžiui, universitetų studentai, vyresniųjų klasių mokiniai, buvę mokytojai, išėję į pensiją ir pan. Atkreiptinas dėmesys, kad paslaugų teikėjų įvairovė yra labai didelė ir neegzistuoja jokie formalūs reikalavimai, keliami korepetitoriams, skirtingai negu mokytojams mokyklose, o tai verčia abejoti ir šių paslaugų kokybe, kuri įrodoma ir tyrimais (Bray, 2013; Bray, 2020). Dar viena ne tokia įprasta teikėjų grupė yra mokytojai-žvaigždės, paprastai žinomi tik Azijoje, ypač Honkonge, kurie moko 100 ir daugiau mokinių vienu metu tiek tiesiogiai, tiek nuotoliniu būdu (Kwo ir Bray, 2013). Kaip galima buvo suprasti, šešėlinis švietimas dažnai suprantamas kaip paslauga, teikiama gyvai vienam ar keliems mokiniams vienu metu, tačiau ši tendencija itin keičiasi nuo COVID-19 pandemijos ir vis daugiau šešėlinio švietimo paslaugų keliai į internetinę erdvę (Bray ir Hajar, 2023). Didėjant technologinei pažangai, keičiasi teikimo formos. Dažniausi šešėlinio švietimo tipai yra šie: 1) vienas prieš vieną, kai mokytojas individualiai moko vieną mokinį vienu metu; 2) mažos grupės, kai mokytojas dirba su mažomis, iki septynių vaikų grupėmis; 3) didelės grupės – paprastai nuo mokyklos klasės dydžio ir didesnės; 4) nuotolinės pamokos ir vaizdo įrašai – tokios pamokos vyksta ir realiuoju laiku, ir mokiniai gali naudotis įrašais, o dydis taip pat kinta (Bray,

1999; Bray ir Hajar, 2023). Atkreiptinas dėmesys, kad šešėlinio švietimo intensyvumas taip pat labai įvairus: nuo vienos savaitinės pamokos iki kelių (Būdienė ir Zabulionis, 2009), taip pat jau buvo minėta, kad šešėlinio švietimo paklausa ir intensyvumas didėja prieš egzaminus, ypač lemiančius stojimą į aukštąsias mokyklas (Bray, 2013).

Tokia šešėlinio švietimo įvairovė tikrai rodo šio reiškinio *lankstumą ir prisitaikymą*, adaptyvumą. Šešėlinis švietimas, kaip verslo forma (Bray, 2020), pasižymi lankstumu ne tik dėl įvairių paslaugų teikėjų siūlomų formų, intensyvumo, o ir dėl greito prisitaikymo, pavyzdžiui, COVID-19 pandemijos atžvilgiu (Tsaloukidis ir Kobakhidze, 2023; Yung et al., 2023). Taip pat atkreiptinas dėmesys, kad skirtingai nei formalusis mokymas, kuris yra palyginti standartizuotas, vienodas, stabilus ir lėtai keičiasi, privačios pamokos yra įvairios, nepastovios ir prisitaikančios prie pokyčių bei reguliavimų. Tą įrodo Kwo ir Wang (2023) atliktas tyrimas: Kinijos valdžiai uždraudus privatų korepetitoriaivimą, šešėlinio švietimo teikėjai greitai persiorientavo norėdami teikdami paslaugas.

Šešėlinis švietimas nors ir turi galias šaknis ir tradicijas Azijos šalyse, bet dabar yra paplitęs po visą pasaulį, todėl galima įvardyti dar vieną jo charakteristiką – *globalus* (Pasaulio bankas, 2008; Byun et al., 2018). Ir čia ne tik tai, jog jau yra šešėlinio švietimo tarptautinių įmonių, veikiančių pasauliniu mastu, turinčių tarptautinę franšizę (Yung ir Bray, 2021), bet ir tai, jog ir tarp mokslininkų daugėja tyrimų iš visų šalių. Pirmasis tarptautinis tyrimas buvo užsakytas UNESCO ir atliktas mokslininkų grupės, vadovaujant M. Bray (1999).

Dar vienas svarbus šešėlinio švietimo bruožas yra toks, kad jis yra nepakankamai reguliuojamas ar iš viso *nereguliuojamas*. Šis bruožas svarbus ir aiškus ne tik kalbant apie pačią šešėlinio švietimo paslaugą, kokybę, turinį, tiekėjus, bet ir tai, kad neretai šis reiškinys siejamas su šešėline ekonomika (Bray, 2020), kai mokytojai nėra įsiregistravę oficialioje sistemoje kaip teikiantys šias paslaugas ir nesumoka mokesčių valstybei (Silova et al., 2006). M. Bray (2020) atkreipia dėmesį, kad sritis visapusiškai stokoja reguliavimo tiek dėl kokybės, vaikų saugos, tiek dėl ekonomikos ir kitų aspektų, pavyzdžiui, neužtikrinimo, jog tas pats mokytojas nemokys savo mokinių tiek formaliajame švietime, tiek šešėliniame. Vis dėlto yra šalių, kurios griežtai reguliuoja šešėlinį švietimą, pavyzdžiui, Kinija, tačiau tai išimtis iš taisyklės. Didžioji dalis šalių laikosi laissez-faire pozicijos, ignoruodamos šį reiškinį (Bray ir Hajar, 2023). Šis nereguliavimas lemia ir pasekmes – daug mažiau žinoma apie šešėlinį švietimą nei apie formalųjį, kurį dažniau kritikuoja visuomenė (Bray, 2007; Tuma et al., 2020; Černa, 2020).

Šešėlinį švietimą tėvai ir vaikai renka ne tik dėl to, kad ištaisytų spragas ar tobulintų jau turimas žinias, įgytų konkurencinį pranašumą, bet ir dėl vaikų *užimtumo*. Atlikti tyrimai rodo, kad šešėlinis švietimas padėjo grįžti vaikams į įprastą gyvenimą po COVID-19 pandemijos ribojimų (Tsaloukidis ir Kobakhidze, 2023; Yung et al., 2023). Tokį užimtumą tėvai matė kaip produktyvų, populiarių ir prasmingą laiko leidimą (Černa, 2020). Tose šalyse, kur vyrauja labai griežta formaliojo ugdymo sistema, orientuota tik į akademinius pasiekimus, šešėlinis švietimas tampa vieta, kur mokiniai

gali praleisti laiką, susitikdami ir bendraudami su bendraamžiais, ir tai įvardijama kaip vienas iš šešėlinio švietimo privalumų, kartu taip charakterizuojant jį (Chan ir Bray, 2014; Entrich, 2015). Taigi šešėlinis švietimas yra tam tikras efektyvus laisvalaikio praleidimo būdas, tai matoma skirtingose visuomenėse, įskaitant ir Europos šalis (Oller ir Glasman, 2013; Bray, 2020). Dar viena sritis, kurioje šešėlinis švietimas gali būti laikomas užimtumu – tai ekonominė veikla tiems, kas nori dirbti korepetitoriais (Bray, 1999; 2020).

Atvejų identifikavimas ir paaiškinimas

Remiantis Walker ir Avant (2005) metodologija, pirmiausia išskiriamas pasirinkto koncepto atvejis, kuris apima visas reiškiniui būdingas charakteristikas. Hipotetinė situacija, liudijanti šešėlinio švietimo atvejį: Lietuvoje ketvirtos klasės mokiniui sunkiau sekasi suprasti matematikos temas, artėja nacionalinis mokinių pasiekimų patikrinimas, tėvai nori, kad vaikas kuo geriau išlaikytų šį patikrinimą, nes ketina leisti jį į kitą mokyklą, į kurią reikia stojamojo egzamino. Tėvai ieško papildomo mokymo paslaugų, renkasi iš paslaugų teikėjų – privačių asmenų ir įmonių. Išsirenka privačiai mokymo paslaugas teikiančio matematikos mokytojo, dirbančio kitoje mokykloje, mokamas paslaugas. Su paslaugų teikėju nusprendžia, jog vaikas mokysis vieną kartą per savaitę privačiai savo namuose su galimybe įsigyti papildomų paslaugų – papildomų užduočių savarankiškam darbui, pagalbos ruošiant namų darbus ar įrašytų papildomų pamokų. Dėl šių paslaugų nėra pasirašoma sutartis, atsiskaitymas vyksta kaskart po suteiktų paslaugų. Mokytojas turi individualios veiklos pažymą ir deklaruoja gautas pajamas, teikia ugdymo paslaugą pagal vaiko ir tėvų poreikius, sudaro ugdymo planą, rengia užduotis. Kadangi papildomas ugdymas už užmokestį vyksta po pamokų, kada vaikas galėtų lankyti papildomus būrelius, ilsėtis, galima sakyti, jog tokiu būdu vyksta vaiko papildomas užimtumas. Taigi toks atvejis turi visas šešėlinio švietimo charakteristikas.

Kita hipotetinė situacija yra susijusi su šešėliniu švietimu, tačiau liudijanti *ribinį* atvejį, kai trūksta tam tikrų bruožų, todėl negalima tokio atvejo priskirti šešėliniam švietimui. Ketvirtoko tėvus mokytoja informuoja, jog reikalinga pagalba vaikui dėl matematikos dalyko, nes mokinyš jau kelis kartus gavo tik patenkinamą įvertinimą iš patikrinimų. Kadangi mokytojai nepavyko paaiškinti pamokų metu, informuoja, jog siūlo kreiptis į administraciją dėl papildomos švietimo pagalbos skyrimo. Tėvams kreipusis, mokykloje po pamokų organizuojamas papildomas mokymas individualiai pagal vaiko poreikius, aiškinant nesuprastas temas. Sutariama tai daryti tol, kol bus ištaisytos mokymosi spragos, šią švietimo pagalbą teikia vaiko mokytoja, tėvams už šią paslaugą mokėti nereikia. Šis atvejis yra reguliuojamas valstybės ir, nors papildomas mokymas vyksta individualiai, privačiai, tačiau už šias paslaugas sumoka mokykla per darbo užmokestį pedagogui, tam numatytos papildomos konsultacinės valandos.

Priešingas šešėliniam švietimui galėtų būti laikomas įvairus papildomas ugdymas, susijęs su muzika, menais, sportu. Pavyzdžiui, vaikas nori išmokti groti pianinu,

todėl tėvai nusprendžia surasti privatų pianino mokytoją, kuris padėtų vaikui išmokti groti. Nors toks papildomas ugdymas turi šešėlinio švietimo bruožų, tačiau jis nėra nukreiptas į geresnius formaliojo ugdymo dalykų mokymosi rezultatus, nes pirmiausia neatitinka formalaus ugdymo programų turinio.

Prielaidų ir pasekmių atpažinimas

Šešėlinio švietimo priežastis galima būtų skirstyti pagal šešėlinio švietimo veikėjus, t. y. gavėjus ir teikėjus. Daugelyje tarptautinių ir nacionalinių tyrimų įrodyta, jog viena pagrindinių priežasčių, kodėl naudojamos šešėlinio švietimo paslaugomis, yra prasti akademiniai mokymo dalykų rezultatai ir spragos (Bray, 2009; Park ir kiti, 2016; Entrich, 2018; Entrich ir Lauterbach, 2020 ir daug kitų) bei pasirengimas aukšto lygio testavimui, egzaminams (Park et al., 2016; Choi ir Merry, 2016; Byun et al., 2018; Entrich, 2018; Bray, 1999; 2013; 2020). Taip pat tėvų socialinė bei ekonominė padėtis yra dažnai nustatytas veiksnys tyrimuose, rodantis, kad santykinai aukštesnes pajamas gaunančių ir aukštesnį išsilavinimą turinčių, mieste gyvenančių tėvų vaikai santykinai dažniau naudojami šešėlinio švietimo paslaugomis (Silova et al., 2006; Dang ir Rogers, 2008; Bray, 2009; Park et al., 2016; Matsuoka, 2013; 2019; Jansen et al., 2023). Vis dėlto pasitaiko atvejų, kai nenustatytas ryšys tarp tėvų socialinės bei ekonominės padėties ir šešėlinio švietimo naudojimo, siekiant aukštesnio išsilavinimo (Entrich ir Lauterbach, 2020). Tai būtų galima susieti su kita priežasčių grupe – kultūrinio kapitalo kaupimo strategija (Matsuoka, 2019), kuri gali būti laikoma būdu, padedančiu susidurti ar susidoroti su nauja realybe (Koralewicz ir Ziolkowski, 2003), pasikeitimais, reformomis švietime (Putkiewicz, 2005) ir galinčiu veikti kaip socialinis liftas, atlikti socialinės padėties transformuojantį vaidmenį, o čia neretai svarbus ir kultūrinio kapitalo transformacijos į ekonominį greitis (Putkiewicz ir Fijalkowski, 2015). Paprastai toks tėvų požiūris ateina iš vertybinių, kultūrinių įsitikinimų, tai ypač būdinga Azijos šalims, ir yra siejamas su švietimu kaip didele vertybe, paklusnumu mokytojams, tėvams (Bray, 1999; 2009). Įdomu tai, kad Azijos šalių emigrantai Vakarų šalyse elgiasi taip pat ir santykinai dažniau gauna šešėlinio švietimo paslaugas nei tų šalių gyventojai (Ireson ir Rushforth, 2005; Zimmer et al., 2007). Nagrinėjant paslaugų teikėjų motyvus nustatyta, kad dažniausios priežastys yra maži mokytojų atlyginimai ir siekis gauti papildomų pajamų (Putkiewicz, 2005; Silova et al., 2006; Bray ir Hajar, 2023), retai įvardijami papildomi motyvai, kaip užimtumas, kitokia savirealizacija, nuovargis nuo mokyklos, galimybė lanksčiai rinktis mokymo metodus, biurokratizmo nebuvimas ir kt. (Bray, 2020). Verta pažymėti, kad kai kuriais atvejais valstybės skatino šešėlinio švietimo teikimą, pavyzdžiui, Anglijoje (Jerrim, 2017; Weale, 2018), Prancūzijoje ir Švedijoje, kas rodo tam tikrą švietimo komercializavimą (Bray, 2020). Kartais ir patys mokytojai piktnaudžiavo savo padėtimi ir sukūrė nepalankias sąlygas išmokti mokymo medžiagą mokykloje, specialiai gerai neatliko savo pareigų, kad vėliau mokiniai pas juos ateitų mokytis už pinigų (Bray, 1999; Jayachandran, 2014; Hajar ir Bray, 2023).

Remiantis Walker ir Avant (2005), analizuojant konceptą svarbu išnagrinėti pasekmes, susijusias su reiškiniu, nes tai gali kelti naujas idėjas ir paskatinti naujus tyrimus. Viena iš pagrindinių ir dažniausiai tiriamų šešėlinio švietimo pasekmių yra socialinė nelygybė (Bray 1999; 2009; Silova et al., 2006). Ypač akivaizdi socialinė ir ekonominė nelygybė, nes pasiturinčios šeimos gali sau leisti daugiau ir geresnės kokybės paramos nei mažesnes pajamas gaunančios šeimos, tačiau taip pat svarbi yra tėvų turimo išsilavinimo, lyčių, rasinė ir etninė bei kaimo ir miesto nelygybė (Štastny ir Kobakhidze, 2020; Yung et al., 2023). Kita pasekmių grupė yra susijusi su dideliu šešėlinio švietimo nereguliuoimu daugelyje šalių. Prognozuojama, jog jei šešėlinis švietimas paliekamas visiškai rinkos jėgoms, tikėtina, kad socialinė nelygybė išliks ir dar labiau padidės (Zhan, 2023), nes tam tikrose šalyse šešėlinis švietimas tampa prestižo reikalu (Sharma, 2019). Dar kita nereguliuojo šešėlinio švietimo pasekmė yra spaudimas vaikams, kurie nelanko papildomų mokamų pamokų, todėl, pavyzdžiui, Kinijoje šešėlinio švietimo paslaugų teikėjams yra draudžiama aprėpti formalią mokymo programą iš anksto, kad nebūtų sukuriama nelygios sąlygos besimokantiems mokyklose (Zhang ir Bray, 2020). Taip pat nereguliuojimas dažnai gali būti susijęs su įvairiais vaikų teisių pažeidimais, kaip įvairios prievartos formos prieš vaikus, nekokybiškas ugdymas ir kt. (Bray, 2020; Hajar ir Bray, 2023). Šešėlinis švietimas gali sutrikdyti įprastą vaiko vystymąsi dėl nepakankamo mokymosi ir tinkamo vaikų poilsio pusiausvyros nebuvimo (Bray, 2020), taip pat silpninti šeimos ryšius, nes vaikai dėl šešėlinio švietimo būna pavargę, nevalgę, neturi laiko pomėgiams, laisvalaikiui ar net religiniams užsiėmimams (de Silva, 1994). Nors dažnai tyrimuose kalbama apie neigiamas šešėlinio švietimo pasekmes, tačiau yra ir teigiamų. Šešėlinis švietimas gali padėti pagerinti mokymosi rezultatus, pasitenkinimą mokymusi, šeimyniniu gyvenimu (Jansen et al., 2020), taip pat lemti mažiau konfliktų tarp šeimos narių dėl mokymosi (Otto ir Karbach, 2019).

Koncepto empiriniai indikatoriai

Koncepto empiriniai indikatoriai leidžia apibrėžti ir išmatuoti sąvokos egzistavimą bei charakteristikas, kiekybiškai įvertinti reiškinį ir jo rezultatus (Walker ir Avant, 2005), todėl toliau, išanalizavus *šešėlinio švietimo* konceptą, pateikiami empiriniai indikatoriai, suskirstyti į kategorijas pagal anksčiau nustatytus bruožus:

1) Papildomumas

- papildomas mokymasis už formaliojo ugdymo ribų, tačiau pagal formaliojo ugdymo programą (Marimuthu et al., 1991; de Silva et al., 1991; Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999);
- mokymosi spragų taisymas (Ozaki, 2015; Matsuoka, 2019; Enrich, 2018; 2019; 2020);
- mokymosi praturtinimas (Kwok, 2004; Nam ir Chan, 2019; Černa, 2020);
- papildomų įgūdžių įgijimas (Hajar, 2018; Jansen et al., 2020);

2) Privatumas

- mokama paslauga (Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999);
- švietimo komercializavimas (Jerrim, 2017; Weale, 2018; Bray, 2013; 2020);
- ugdymo individualumas (Buchman et al., 2010; Bray ir Hajar, 2023);
- valdžios institucijų dėmesio stoka lyginant su formaliuoju švietimu (Bray, 200; 2020);

3) Konkurencingumas

- konkuravimas su kitais, geresnių mokymosi rezultatų siekimas (Park et al., 2016; Choi ir Merry, 2016; Byun et al., 2018; Entrich, 2018; Bray, 2020);
- aukšto lygio testavimas, egzaminavimas (Stevenson ir Bakar, 1992; Bray, 1999; Būdienė ir Zabulionis, 2009; Bray ir Kwo, 2014; Park et al., 2016; Choi ir Merry, 2016; Byun et al., 2018; Jansen et al., 2020; Bray, 2020);
- švietimo sistemų skirtumai (Putkiewicz ir Fijalkowski, 2015; Bray ir Hajar, 2023);
- socialinės, kultūrinės ir ekonominės padėties skirtumai (Silova et al., 2006; Dang ir Rogers, 2008; Bray, 2009; Park et al., 2016; Matsuoka, 2013; 2019; Sharma, 2019; Štastny ir Kobakhidze, 2020; Yung et al., 2023; Jansen et al., 2023);
- pedagogų konkuravimas su kitais rinkos dalyviais dėl geresnio darbo užmokesčio, ekonominės padėties visuomenėje (Putkiewicz, 2005; Silova et al., 2006; Bray ir Hajar, 2023);

4) Priklausomumas nuo formaliojo ugdymo

- formaliosios mokymo programos atkartojimas (Bray, 1999; Yung ir Bray, 2020);
- pasikeitimai formaliajame švietime daro įtaką pasikeitimams šešėliniame (Bray, 2007);
- abipusė formaliojo ir šešėlinio švietimų įtaka vienas kitam (Bhokar, 2023; Yung et al., 2023);

5) Kompensuojantis

- mokymosi spragų taisymas (Ozaki, 2015; Matsuoka, 2019; Enrich, 2018; Enrich, 2020);
- pedagogų dėmesio ir pagalbos trūkumas mokykloje (Putkiewicz, 2005; Naye-bare, 2013; Paramita, 2014; Bray, 2020);
- tėvų ir kitų šeimos narių pagalbos stoka (Černa, 2020; Bray ir Hajar, 2023);

6) Įvairus savo formomis, intensyvumu, tiekėjais

- papildomas mokymas po pamokų (Stevenson ir Baker, 1992; Bray, 1999; Silova et al., 2006; Bray ir Hajar, 2023);
- papildomas mokymas pamokų metu (Putkiewicz, 2005; Brehm et al., 2012; Bray ir Hajar, 2023);
- skirtingi paslaugų teikėjai, mokymo formos ir intensyvumas (Bray, 1999; 2013; 2020; Silova et al., 2006; Būdienė ir Zabulionis, 2009; Kwo ir Bray, 2013; Bray ir Hajar, 2023);

7) Lankstus ir prisitaikantis

- šešėlinis švietimas kaip verslo forma (Bray, 1999; 2007; 2013; 2020; Hajar ir Karakus, 2021; Kwo ir Wang, 2023);
- šešėlinis švietimas ir COVID-19 pandemija (Tsaloukidis ir Kobakhidze, 2023; Yung et al., 2023);
- pagalba mokiniams prisitaikyti prie naujos realybės (Koralewicz ir Ziolkowski, 2003; Putkiewicz 2005);

8) Globalus

- reiškiny s paplitęs visame pasaulyje (Bray, 1999; Pasaulio bankas, 2008; UNESCO, 2018; Byun et al., 2018);
- šešėlinis švietimas kaip tarptautinio verslo forma (Yung ir Bray, 2020);

9) Nereguliuojamas

- šešėlinis švietimas kaip šešėlinės ekonomikos dalis (Bray, 1999; Silova et al., 2006; Būdienė ir Zabulionis, 2009; Bray ir Kwo, 2014; Bray, 2020);
- institucinio reguliavimo stoka daugelyje šalių (Bray, 2007; Tuma et al., 2020; Černa, 2020; Bray, 2020);

10) Užimtumas

- šešėlinis švietimas kaip užimtumo po pamokų forma (Oller ir Glasman, 2013; Chan ir Bray, 2014; Entrich, 2015; Černa, 2020; Bray, 2020);
- socializacijos forma mokiniams (Tsaloukidis ir Kobakhidze, 2023; Yung et al., 2023);
- veiklos forma pedagogams ar kitiems asmenims, norintiems užsiimti mokymo veikla (Bray, 1999; 2020).

Išvados

Šis darbas, atliktas remiantis Walker ir Avant pasiūlyta koncepto analize, parodė, koks daugiasluoksnis, sudėtingas, kompleksiškas, tarpdisciplininis ir plačiai paplitęs reiškiny s yra šešėlinis švietimas. Vis dėlto ši nuosekli analizė padėjo atskleisti pagrindinius šešėlinio švietimo bruožus, taip pat prielaidas ir pasekmes, kurias sukelia papildomas mokamas ugdymas po pamokų įvairiose šalyse.

Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, jog šešėlinis švietimas apima visas mokamas tiesiogines ir netiesiogines priemones bei veiklas, vykdomas už formaliojo ugdymo ribų, tačiau pagal formaliojo ugdymo programą. Taip pat nustatyti pagrindiniai vienijantys šešėlinio švietimo bruožai: papildomumas, privatumas, konkurencingumas, priklausomumas nuo formalaus ugdymo, kompensuojantis, įvairus savo formomis, intensyvumu, tiekėjais, lankstus ir prisitaikantis, globalus, nereguliuojamas; šešėlinis švietimas laikomas užimtumu bei atskleistos pagrindinių bruožų sąsajos. Vis dėlto dėl savo kompleksškumo bei skirtingų šalių kultūrinių, socialinių, ekonominių kontekstų,

kintančių šešėlinio švietimo formų ir tiekėjų plėtros konkrečių tyrimų rezultatai gali būti skirtingi, tiriant tuos pačius kintamuosius. Todėl vertinga yra nuosekliai tirti ir stebėti šį reiškinių, taip pat rekomenduoti šalims, kurios vis dar visiškai arba menkai reguliuoja šešėlinį švietimą, jį reguliuoti geriau, siekiant išvengti nepageidaujamų globalaus fenomeno pasekmių.

Literatūra

- Baker, D. P., & Letendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities : world culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.3102/01623737023001001>
- Bhorkar, S. (2023). *Las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y los centros de tutorías privadas en la India: ¿ciclo virtuoso o ciclo vicioso?* [Teaching-learning dynamics between schools and tutoring centres in India: a virtuous or vicious cycle?]. *Infancia Y Aprendizaje*, 46(4), 879–913. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2243781>
- Bhorkar, S., Bray, M., Kobakhidze M. N., & Kwo, O. (2020). Shadow education in Myanmar: Private supplementary tutoring and its policy implications. *ORBIS SCHOLAE*, 14(2), 105–107. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.18>
- Byun, S., & Park, H. (2011). The academic success of East Asian American youth. *Sociology of Education*, 85(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/0038040711417009>
- Byun, S., Chung, H. K., & Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Emerald Publishing Limited EBooks*, 20, 71–105. <https://doi.org/10.1108/s1479-353920180000020004>
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of educational planning series*, 61. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_085981a4-bc1d-4997-bfef-1468b0a79e64?_id=180205eng.pdf&to=98&from=1
- Bray, M. (2007). *The shadow education system : private tutoring and its implications for planners*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486.locale=en>
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>
- Bray, M. (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2(1), 18–30. <https://doi.org/10.14425/00.45.72>

- Bray, M. (2018). Blurring boundaries: the growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *ORBIS SCHOLAE*, 4(2), 61–73. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.126>
- Bray, M. (2020). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 209653111989014. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow education in the middle east*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003317593>
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow education in the middle east*. Taylor & Francis.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2015). Evolving ecosystems in education: The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong. *PROSPECTS*, 45(4), 465–481. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9353-2>
- Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: shadow education and its implications for social justice. *Oxford Review of Education*, 39(4), 480–497. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.821852>
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: policy options for supplementary education in Asia*. Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & UNESCO IIEP. (2009). *Confronting the shadow education system*. United Nations Educational. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106.locale=en>
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Kwo, O. (2020). *Shadow education in Myanmar: private supplementary tutoring and its policy implications*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization; Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, M., & Unesco ir International Institute For Educational Planning. (2009). *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Brehm, W., Silova, I., & Tuot, M. (2012). *The public-private education system in Cambodia: The impact and implications of complementary tutoring* [OSI Privatization in Education Research Initiative Working Paper Series No. 39].
- Buchmann, C., Condron, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Rejoinder: Shadow education: theory, Analysis and future directions: A rejoinder. *Social Forces*, 89(2), 483–490. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0073>
- Būdienė, V., & Zabulionis, A. (2009). Šešėlinis švietimas Lietuvoje: stratifikacija ar pagalba mokiniui? Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga internete: www.lituanistika.lt; <https://www.lituanistika.lt/content/92252>
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361–388. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.883553>
- Černá, M. (2020). Private tutoring in English through the eyes of its recipients. *ORBIS SCHOLAE*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.13>

- Dang, H. A., & Rogers, F. H. (2008). How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing or waste of resources? *Policy Research Working Paper*, The World Bank Development Research Group. <https://core.ac.uk/download/pdf/6373341.pdf>
- de Guzman, R. M., Rodriguez, S. M., & de Castro, B. V. (2017). The mediating role of shadow education (SE). Participation on goal orientation, study habits, Connectedness, and academic performance. *Redesigning Learning for Greater Social Impact*, 89–109. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4223-2_8
- De Silva, W. A. (1994). *Extra-school tutoring in the Asian context with special reference to Sri Lanka*. Maharagama: Department of Educational Research, National Institute of Education.
- De Silva, W. A., Gunawardane, C., Jayaweera, S., Perera, L. & Rupasinghe, S. (1991). *Extra school instruction, social equity and educational quality (Sri Lanka)*. ISO 690.
- Delbruck, J. (1992). The right to education as an International Human Right. 35 *German Yearbook of International Law*, 92. <https://www.repository.law.indiana.edu/facpub/2824>
- Entrich, S. R. (2015). The decision for shadow education in Japan: Students' choice or parents' pressure? *Social Science Japan Journal*, 18(2), 193–216. <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyv012>
- Entrich, S. R. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 441–475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2020). Gender and SES-specific disparities in shadow education: compensation for boys, Status upgrade for girls? Evidence from the derman Life study. *ORBIS SCHOLAE*, 14(2), 13–38. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.10>
- Entrich, S. R., & Springerlink (Online Service. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: evolving patterns and conceptual implications*. Springer International Publishing.
- Hajar, A. (2018). Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 514–531. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430563>
- Hajar, A. (2019). The association between private tutoring and access to grammar schools: Voices of Year 6 pupils and teachers in south-east England. *British Educational Research Journal*, 46(3). <https://doi.org/10.1002/berj.3587>
- Hajar, A., & Abenova, S. (2021). The role of private tutoring in admission to higher education: Evidence from a highly selective university in Kazakhstan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 124–142. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00001>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 341–359. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Hajar, A., Sagintayeva, A., & Izenkova, Z. (2021). Child participatory research methods: exploring grade 6 pupils' experiences of private tutoring in Kazakhstan. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 369–389. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2021.2004088>

- Hussein, M. G. A. (1987). Private tutoring a hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/bf00367916>
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2005). Mapping and evaluating shadow education. *ESRC Research Project RES-000-23-0117*. Institute of Education, University of London.
- Yung, K. W. H., & Bray, M. (2021). Globalisation and the expansion of shadow education: Changing shapes and forces of private supplementary tutoring. *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*, 679–697. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_39
- Yung, K. W. H., Entrich, S. R., & Bautista, A. (2023). Shadow education: new areas of inquiry in teaching, learning and development [Educación en la sombra: nuevas áreas de estudio sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo]. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 707–727. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.224522>
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, 108, 190–205. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008>
- Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. L. L. (2020). A place between school and home: Exploring the place of shadow education in students' academic lives in the Netherlands. *ORBIS SCHOLAE*, 14(2), 39–58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.11>
- Jerrim, J. (2017). *Extra time: Private tuition and out-of-school study, new international evidence*. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2017/09/Extra-time-report_FINAL.pdf
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Prieiga internete: <https://www.lituanistika.lt/content/15338>
- Kim, S., & Lee, J. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 259–296. <https://doi.org/10.1086/648186>
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.963506>
- Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 316–321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12411>
- Koralewicz, J., & Ziółkowski, M. (2003). *Mentalność polaków* [Lenkų tautos mentalitetas]. Collegium Civitas Press.
- Kwo, O., & Bray, M. (2014). Understanding the nexus between mainstream schooling and private supplementary tutoring: patterns and voices of Hong Kong secondary students. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 403–416. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961900>
- Kwok, P. (2004). Examination-oriented knowledge and value transformation in East Asian Cram Schools. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 64–75. <https://doi.org/10.1007/bf03026280>
- Kwok, P. L. Y., & Wang, W. W. L. (2023). Entrepreneurial leadership of academic managers in cram schools under double reduction policy in China: conceptualizing competencies and resilience [El liderazgo emprendedor de los gestores académicos en los centros de apoyo al estudio ante una política de reducción doble en China: conceptualización de las

- competencias y la resiliencia]. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 809–843. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2234247>
- Malik, M. (2017). Shadow education: evolution, flaws and further development of the term. *Social Sciences and Education Research Review*, 1, 6–29.
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Oman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R., Salleh, N. M., Yong, L., Leong, L. T., Sukarman, S., Thong, L. K., & Jamaluddin, W. (1991). Extra-school instruction, social equity and educational quality. *Report Prepared for the International Development Research Centre*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/def887cc-b6bb-4197-9132-70484402776d/content>
- Matsuoka, R. (2013). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 270–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820125>
- Matsuoka, R. (2019). Concerted cultivation developed in a standardized education system. *Social Science Research*, 77, 161–178. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.011>
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9057-5>
- Nam, Y., & Chan, K. (2019). The roles of mainstream schooling and shadow education in English language teaching: A case study in Hong Kong. *Education Journal*, 8(1), 16–26. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20190801.13>
- Oller, A. C., & Glasman, D. (2013). Education as a market in France : forms and stakes of private tutoring. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: power dynamics and implications for learning and equity* (pp. 77–91). Sense Publishers.
- Otto, B., & Karbach, J. (2019). The effects of private tutoring on students' perception of their parents' academic involvement and the quality of their parent-child relationship. *Educational Psychology*, 39(7), 923–940. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1610725>
- Ozaki, M. (2015). *A Juku childhood: Children's experiences in Juku attendance and its relation to their well-being in Japan* [Doctoral Thesis]. University of Bath.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42(1), 231–252. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji* [Korepetitorystè – pilkoji švietimo zona]. Instytut Spraw Publicznych .
- Putkiewicz, E., & Fijałkowski, A. (2015). Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami [Nacionalinių ir tarptautinių korepetitorystės tyrimų apžvalga]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 237(237), 133–187.
- Sen, P. (2014). “We follow the private tutors not the teachers”: An ethnographic insight into educational practices among the students of an Indian city. *International Journal of Research in Social Sciences*, 4(4), 819–840.

- Sharma, H. (2019). Equity related concerns: Impact of private tutoring in India. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 299–308. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.299.308>
- Silova, I., Būdienė, V., & Bray, M. (2006). *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Open Society Institute. https://www.researchgate.net/publication/44837125_Education_in_a_hidden_marketplace_monitoring_of_private_tutoring
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- Štátný, V., & Kobakhidze, M. N. (2020). Throwing light on shadow education. editorial. *ORBIS SCHOLAE*, 14(2), 5–12. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.17>
- Tsaloukidis, A., & Kobakhidze, M. N. (2023). *Responder ante la incertidumbre: un análisis de las percepciones parentales de las clases privadas en Hong Kong a través de la lente de los cronopaisajes* [Responding to uncertainty: examining Hong Kong parents' perceptions of private tutoring through the lens of timescapes] *Infancia Y Aprendizaje*, 46(4), 844–878. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2243195>
- Tůma, F., Píšová, M., & Černá, M. (2020). Eroding trust in teacher professionalism: An ethnomethodological analysis of radio interviews with Czech experts on education. *Studia Paedagogica*, 25(2), 47–69. <https://doi.org/10.5817/sp2020-2-3>
- UNESCO. (2018). *Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951.locale=en>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education ISCED 2011*. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109.locale=en>
- UNESCO. (2018). *Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951.locale=en>
- Vaiko teisių konvencija. (1989). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>
- Visuotinė žmogaus teisių deklaracija. (1948). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>
- Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing*. Prentice Hall.
- Weale, S. (2018). *UK survey finds sharp decline in happiness of young women and girls*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2018/sep/19/uk-survey-finds-sharp-decline-in-happiness-of-young-women-and-girls>
- Zhang, Y. (2011). *The determinants of national college entrance exam performance in China – with an analysis of private tutoring*. [Doctoral dissertation, Columbia University]. Columbia University. <https://doi.org/10.7916/d8mp5978>
- Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education*. <https://doi.org/10.4324/9781003318453>

- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>
- Zimmer, R., B. Gill, P. Razquin, K. Booker, & J. R. Lockwood III. (2007). State and local implementation of the no child left behind act: Volume I—Title I School choice, Supplemental educational services, and student achievement. *Report to the U.S. Department of Education*, Office of Planning, Evaluation and Policy Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497259.pdf>

Shadow Education: Concept Analysis

Ieva Kačinskaitė-Urbonienė

Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT-44242 Kaunas, Lithuania, ieva.kacinskaite-urboniene@vdu.lt

Summary

This paper presents the phenomenon of shadow education. The study aimed to analyse and conceptualise the concept of shadow education, to reveal the main characteristics, assumptions, and consequences of the concept, based on the analysis of scientific publications by Lithuanian and foreign authors, using data collection and data analysis methods. Based on Walker and Avant's (2005) research strategy, it is revealed that shadow education is an interdisciplinary and complex phenomenon, encompassing all paid direct and indirect measures and activities, which are carried out outside of formal education, but within the framework of the formal curriculum. It also identifies the main characteristics of informal education as complementary, private, competitive, dependent on formal curriculum, compensatory, diverse in its forms, intensity, providers: flexible and adaptive; global; unregulated; and considered as an activity. The main prerequisites identified are the desire on the part of parents and children to improve their academic performance, to close learning gaps, to maintain or improve their social position in society, or, on the part of educators, to engage in profitable activities, to change the form of employment. Positive and negative consequences of informal education have been identified in terms of social inequalities, commercialisation of education, family relations, children's development, and learning support.

Keywords: *shadow education, tutoring, supplementary private tutoring, concept analysis.*

Gauta 2024 07 08 / Received 08 07 2024
Priimta 2024 11 22 / Accepted 22 11 2024