

**Piotr Długosz**  
*Uniwersytet Rzeszowski*

## **Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech**

### **Summary**

PRIVATE LESSONS TAKEN BY STUDENTS AS AN EXAMPLE OF PRACTICE IN THE FIELD OF EDUCATION – POLAND, UKRAINE, HUNGARY

The article aims at presenting the phenomenon of taking private lessons by secondary school leavers in Poland, Ukraine and Hungary. The research is an attempt to give an answer to the question of the scale of the phenomenon and its causes. In the research the survey method was used. The sample was of quota character. The research sample in Poland consisted of 3,479 respondents, 1,289 in Ukraine and 359 in Hungary. The collected data indicate that private lessons were taken by 52% of the respondents in Poland, 60% in Hungary and 71% in Ukraine. The results of correlative analysis indicate that private lessons were taken most often by the school leavers from the families of higher socio-economic status, having higher life aspirations and equipped with cultural capital with better average marks. Private lessons were taken more often in cities among students attending better schools. In the researched countries private lessons were taken in order to increase marks on the Matura exam as well as in order to get to a dream university. Perceiving private lessons as a “lifebelt” for students who lack knowledge was observed less often. Youth of higher status perceived private lessons as a strategy of building up advantage in the field of education.

**Key words:** private lessons, the field of education, survey research, educational inequalities (Poland, Hungary, Ukraine)

red. Paulina Marchlik

W artykule, podejmującym problem korepetycji na różnych płaszczyznach Elżbieta Putkiewicz i Adam Fijałkowski (2015: 185) zamiast konkluzji stawiają pytanie: „dlaczego na temat korepetycji milczą polscy badacze edukacji?”.

Niniejszy artykuł to próba wypełnienia luki i przedstawienia wyników polskich i innych badań tego problemu. Chciałbym zaprezentować tu wyniki także własnych badań, pokazujących to zjawisko w byłych państwach postkomunistycznych (Polska, Ukraina, Węgry). Takie porównanie wydaje się zasadne, gdyż wszystkie te kraje, należały do państw „Bloku Wschodniego”, a od początku lat 90. XX w. przechodziły transformację i ich system edukacyjny dzierżył odpowiedzialność m.in. za przestawienie tych społeczeństw na „tory” kapitalizmu i demokracji. Z jednej strony głównym celem edukacji jest, jak zakładali funkcjonałści, zaszczerpienie wśród jednostek wartości społeczeństwa kapitalistycznego, w którym indywidualizm, wysokie aspiracje, odpowiedzialność za siebie, wiara w merytokrację, dążenie do sukcesu są afirmowane przez społeczeństwo. Z drugiej strony, edukacja i wykształcenie stają się elementem skutecznej adaptacji do społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego. Jak pisał Ulrich Beck (2002: 133): „z dyplomem uzyskuje się prawo do uczestnictwa w podziale szans na miejsce pracy, ale nie otrzymuje się żadnego miejsca pracy. Z jednej strony dyplomy wystarczają coraz mniej do tego, aby zapewnić zawodową egzystencję i w tym sensie ulegają dewaluacji. Z drugiej strony są one coraz bardziej niezbędne, żeby w ogóle brać udział w konkurencyjnej walce o coraz mniejszą liczbę miejsc pracy”.

Jednostka chcąc funkcjonować we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej musi podjąć wyzwanie i sprostać stawianym wymaganiom edukacyjnym. O tym, że społeczeństwo szybko się zorientowało w mechanizmach awansu świadczy wzrost liczby studentów we wszystkich wymienionych państwach. W Polsce liczba studentów wzrosła pięciokrotnie w stosunku do końca lat 90. XX wieku. W szczycie bumu edukacyjnego w 2008 r. wynosiła 568 w przeliczeniu na 10 tys. ludności, w kolejnych latach zaczęła spadać i w 2013 r. wynosiła 494. Na Ukrainie, według tego samego wskaźnika, w 1996 r. wynosiła 305, najwyższy wskaźnik osiągnięto w 2008 r. i wyniósł on: 619 studentów na 10 tys. mieszkańców. W kolejnych latach wskaźnik zaczął maleć – do 488 studentów w 2013 roku. Podobnie sytuacja wyglądała na Węgrzech, gdzie w 1996 r. było 188 studentów na 10 tysięcy. Największą liczbę studentów (435) odnotowano tam w 2006 r., a w kolejnych latach wartość wskaźnika spadła do 362 osób w 2013 roku. (*Studenci szkół wyższych* 2015). Niniejsze zestawienia potwierdzają podobieństwo procesów edukacyjnych w omawianych krajach. Początkowo nastąpił boom edukacyjny i znaczny skok w liczbie studentów, od kilku lat natomiast zaczyna ubywać studentów, czego powodem jest malejąca liczba młodzieży w szkołach oraz inflacja dyplomów.

Warto też dodać, że Polska i Węgry należą do państw, w których notuje się wysoką stopę zwrotu ze studiów wyższych. Według danych *Education at a Glance 2016* stopa zwrotu ze studiów wyższych dla mężczyzn w państwach OECD wynosiła 14%, w Polsce 30%, a na Węgrzech 24%. Dla kobiet średnia stopa zwrotu z wyższej edukacji dla państw OECD wynosiła 12%, w Polsce 24%, na Węgrzech 14% (*Education at a Glance 2016*).

Polska i Węgry należą więc do państw o najwyższej stopie zwrotu z wyższego wykształcenia. Mimo że dla kobiet stopa ta jest niższa, edukacja na poziomie wyższym staje się opłacalna. Jednakże są też negatywne skutki umasowienia edukacji wyższej. Pojawia się inflacja wykształcenia i dyplom coraz mniej znaczy na rynku pracy. Obserwować możemy swoisty efekt odwrócenia (Boudon 2008), polegający na obniżeniu się aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży z niższym statusem. Jak pisze Jarosław Górniak (2015: 9): „Widać wzrost popularności wyboru kształcenia w technikach na szczeblu ponadgimnazjalnym, a w uczelniach wyższych – wzrost popularności kierunków technicznych przy jednoczesnym spadku wskaźnika skolaryzacji netto. Oznacza to, że część młodzieży postrzegać dobre wykształcenie zawodowe na szczeblu średnim jako alternatywę dla studiów”.

W latach 60. uwidoczniło się to zjawisko we Francji i jak twierdził Pierre Bourdieu (2005: 172): „wykształcenie ulegało dewaluacji za każdym razem, gdy wzrost liczby osób mających tytuł szkolny był szybszy od wzrostu liczby stanowisk, do których te tytuły zapewniały dostęp”. Na malejącą rolę wykształcenia w końcu lat 70. w Polsce zwrócił uwagę Stefan Nowak (2009: 221). Wtedy już wykształcenie wyższe – czy też raczej dyplom wyższej uczelni – nie był gwarancją zawodowego i życiowego sukcesu. W konsekwencji kryzysu społeczno-ekonomicznego spadła wartość wyższego wykształcenia; zmniejszyła się liczba studentów. Podobne konstatacje poczynił w latach 70. XX w. w Niemczech Beck (2002) oraz w USA Richard Freeman (1976: 33). Ten drugi twierdził, iż w warunkach przededukowania młodzież zmienia swoje wybory z humanistycznych na techniczne, częściej kończy studia licencjackie niż magisterskie, zaczyna się też konkurencja w dostępie do najlepszych wyższych uczelni i do prestiżowych stanowisk. Obecnie sytuacja w Polsce jest bardzo podobna. Henryk Domański (2010: 30) konstatuje, że „w Polsce brakuje stanowisk, do których kwalifikują się absolwenci szkół wyższych i które by ich satysfakcjonowały. Bezpośrednim świadectwem tego procesu jest odnotowany w latach 1988–2003 spadek zależności między wykształceniem a zawodem wykonywanym zaraz po ukończeniu szkoły. Wyższe wykształcenie przestało być (przynajmniej na wejściu) atrybu-

tem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym”.

W związku z tym sam tylko dyplom uczelni już nie wystarczy. Trzeba zadbąć o to, by studia miały charakter prestiżowy, by studiować na uczelni posiadającej odpowiednią rangę i renomę. Pojawia się konkurencja i tak jak przedstawiał to Randal Collins (1979), edukacja – a raczej szkoła – staje się przestrzenią, w której dochodzi do rywalizacji o szanse życiowe. Pole edukacyjne (Bourdieu 2005) to arena, na której toczy się gra o wysokie stawki tj. wysokie pozycje społeczne a korepetycje są żetonami, które w tej grze się wykorzystuje. Można zatem rozpatrywać korepetycje z takiej perspektywy. Pozwoli to na szersze spojrzenie na zjawisko z uwzględnieniem jego społecznych aspektów.

### Przegląd badań

Zjawisko korepetycji jest ponadczasowe, na co wskazuje wiele badań prowadzonych w Polsce Ludowej, jak też w III Rzeczpospolitej. Na przykładzie polskich danych z ostatnich lat, jak też z wcześniejszych wynika, iż z korepetycji korzysta około połowy uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Biorąc pod uwagę badania spoza kraju, okazuje się, iż korepetycje są najmniej popularne w krajach skandynawskich, a charakter masowy mają na południu Europy oraz w Azji. Analiza różnych badań pokazuje też, iż sporym zainteresowaniem cieszą się korepetycje w krajach postkomunistycznych, przechodzących obecnie transformację. Dzięki prywatnej edukacji społeczeństwa postkomunistyczne w Europie Środkowo-Wschodniej łatwiej adaptowały się do gospodarki kapitalistycznej (Silova, Bray 2006; Silova, Eklow 2013: 393).

Na podstawie przeglądu dotychczasowych badań nad korepetycjami można wyróżnić kilka ich cech:

- z dodatkowego wsparcia korzystają uczniowie w przypadku konieczności przystąpienia do egzaminów „wysokiej stawki”. Są to egzaminy maturalne lub egzaminy na studia (Bray 2012),
- zjawisko płatnych prywatnych lekcji (ang. *private tutoring*) pojawia się zazwyczaj tam, gdzie istnieje związek osiągnięć szkolnych z dochodami i statusem zawodowym. Innymi słowy, pojawiają się one w społeczeństwach merytokratycznych (Bray, Kwok 2003; Bray 2009; Kim, Lee 2010; Bray 2012; Jokić 2013),

- z analiz PISA 2006 wynika, że większy udział w korepetycjach odnotowano w krajach, w których wyższe były wartości współczynnika Giniego (Southgate 2009: 94). Pojawia on się tam, gdzie jest wyższy poziom nierówności społecznych, gdzie utrudniona jest ruchliwość pionowa.
- korepetycje pobiera się częściej w tych krajach, w których trudniej jest uzyskać wyższe wykształcenie, panują niskie nakłady na publiczną edukację; w których wartości kulturowe kładą nacisk na wyższe wykształcenie i własną pracę (Dang, Rogres 2008; Zang 2013),
- zauważa się także wzrost liczby uczniów, chcących skorzystać z tego typu pomocy i zmiany na rynku korepetycji, które powoli stają się wyspecjalizowanymi usługami edukacyjnymi (Mischo, Haag 2002; Aurini, Davies 2004; Standing 2015).

Tabela 1. Procent korzystających z korepetycji

Miejsce	Procent osób korzystających z korepetycji
Polska	W szkołach ponadgimnazjalnych 30% (Osiński 1976), 30% (Krzysztozek 1976), 50% (Kupczyk 1973), 50% (Putkiewicz 2005), 48% (TNS Polska 2014), 50% („Młodzież 2013” 2014), 45% („Bilans Kapitału Ludzkiego 2013” 2014), 44–52% (Długosz 2012), 52% (Badora 2014).
PISA z 2003	Norwegia 8%, Dania 11%, Szwecja 14%. W dwudziestu dwóch krajach korepetycje brało do 30% uczniów. W jedenastu krajach odsetek biorących korepetycje wynosił 30–50%. A w trzech krajach korepetycje brało ponad 50%. W Korei 55%, w Turcji 59%, w Grecji 74%, w Polsce 42% (Southgate 2009).
Europa	W Niemczech z korepetycji korzystało 27% siedemnastolatków. Częściej brali je uczniowie z byłych Niemiec Zachodnich (31%) niż ze Wschodnich (15%) (Schneider 2005), Luksemburg 23% (Micho, Haag 2002), Anglia 27% (Ireson, Rushforth 2005), Grecja 50% (Psacharopoulos, Papakonstantinou 2005), Irlandia 45% (Smyth 2008), Portugalia 55% (Costa, Neto-Mendes, Ventra 2008), Rosja 44% (Ираров 2014), Chorwacja 28%, Bośnia i Hercegowina 32% (Silova, Bray 2006), Ukraina 77% – studenci kierunków, na które trudniej się dostać (zarządzanie, ekonomia, prawo, języki obce, nauki polityczne, dziennikarstwo) i 53% z kierunków mniej popularnych (matematyka, fizyka, chemia, biologia) (Hrynevych i in. 2006), (Щудло 2012), 59% (Жерьобкина i in. 2016), Czechy 41% (Šťastný 2016), Węgry 61–70% (Bray 2011); 60–66% (Ceglédi, Szabó 2014).
Azja	Chiny 44% (Zhang 2013), Hong Kong 70% (Bray 2013), Azerbejdżan 90% (Silova, Bray 2006).

Źródło: opracowanie własne

Z jednej strony, analizy wskazują, że wpływ na korzystanie z korepetycji mają makroczynniki, takie jak: kultura danego kraju, poziom nierówności społecznych, poziom bogactwa, typ gospodarki i kształt systemu edukacyjnego. Z drugiej strony, można wskazać też cechy osób korzystających z korepetycji, które związane są ze środowiskiem społecznym, pozycją zajmowaną w strukturze społecznej i cechami demospołecznymi.

Tabela 2. Uwarunkowania korzystania z korepetycji

Czynniki wpływające na korzystanie z korepetycji	Badania
<b>Status socjoekonomiczny</b> Im wyższy, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Ireson, Rushforth 2005; Tansel, Bircan Bodur 2005; Dang 2007; Dang, Rogers 2008; Prakhov, Yudkevikh 2012; Safarzyńska 2013; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013.
<b>Sytuacja materialna</b> Im lepsza, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Kupczyk 1973; Putkiewicz 2005; Jakubowski 2007; Długosz 2012; Dolata i in. 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013” 2014, Śłastny 2016.
<b>Wykształcenie rodziców</b> Im wyższe wykształcenie rodziców, tym częściej były brane korepetycje.	Krzysztozek 1976; Osiński 1977; Putkiewicz 2005; Jakubowski 2007; „Młodzież 2008” 2009; Długosz 2012; Zawistowska 2012; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013” 2014; Dolata i in. 2013; Badora 2014, Śłastny 2016.
<b>Płeć</b> Częściej z korepetycji korzystały kobiety.	Southgate 2009; Zawistowska 2012; Dolata i in. 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013” 2014; „Młodzież 2013” 2014; TNS Polska 2014; odnotowano też brak wpływu płci: Ireson, Rushforth 2005; Zhang 2013.
<b>Osiągnięcia szkolne</b> Im wyższe, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Ireson, Rushforth 2005; Tansel, Birkan 2005; Prakhov, Yudkevikh 2012; Oller, Glasman 2013; Zhang 2013; Jokić 2013; „Młodzież 2013” 2014; są też badania pokazujące wpływ niskich osiągnięć na korzystanie z korepetycji: Krzysztozek 1976; Baker i in. 2001; Safarzyńska 2013; Śłastny 2016.
<b>Kapitał kulturowy</b> (zazwyczaj forma zobiektywizowana – liczba posiadanych książek). Im wyższy, tym częstsze branie korepetycji.	Southgate 2009; Safarzyńska 2013; Długosz 2012.
<b>Miejsce zamieszkania</b> Częściej korepetycje pobierane są w mieście niż na wsi.	Krzysztozek 1976; Osiński 1977; Putkiewicz 2005; Silova 2009; Bray 2009; Borodchuk 2011; Zhang 2013; „Młodzież 2008” 2009; Zawistowska 2012; Dolata i in. 2013, Śłastny 2016.

<b>Poziom aspiracji edukacyjnych</b> Im wyższe aspiracje, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Krzysztosek 1976; Długosz 2012; Zhang 2013; Jokić 2013; Oller, Glasman 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013” 2014.
<b>Typ szkoły</b> Częściej biorą je uczniowie szkół bardziej prestiżowych.	Kupczyk 1973; Krzysztosek 1976; Osiński 1977; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013; Długosz 2012; BKL 2013; „Młodzież 2013” 2014.

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, z korepetycji głównie korzysta młodzież z rodzin o wyższym statusie socjoekonomicznym, posiadająca kapitał kulturowy, wysokie aspiracje edukacyjne, podejmująca naukę w prestiżowych szkołach (zazwyczaj w liceach), zamieszkująca miasta. Przegląd badań wskazuje na korzystanie z korepetycji jednostek ulokowanych na wyższych piętach struktury społecznej.

Dzięki wielu różnym badaniom znany jest społeczny portret uczestników rynku korepetycji. Jednakże brakuje w literaturze przedmiotu informacji na temat przyczyn tego zjawiska. W zasadzie niewielu badaczy zastanawia się nad powiązaniem problematyki korepetycji z szerszymi zjawiskami społecznymi. Analizy zazwyczaj sprowadzają się do zastosowania analiz wielozmiennowych, często wykorzystuje się analizy regresji i na ich podstawie przyjmuje lub odrzuca hipotezy. Na ten fakt zwraca uwagę Vít Štastný (2015), po przeanalizowaniu 69 artykułów na temat korepetycji niemalże z całego świata. Niniejsze analizy będą prowadzone w ramach teorii pola Bourdieu (2005). Proponowane podejście pozwala na wplecenie problematyki korepetycji w szerszy kontekst zmian społecznych i edukacyjnych, jakie pojawiają się w ostatnich latach.

## Teoretyczne przesłanki badanej problematyki

Koncepcja pola wydaje się dobrze wyrażać specyfikę systemu edukacyjnego, które stanowi miejsce gry między aktorami, chcących osiągnąć odpowiednie korzyści. W szkole uczeń chce otrzymać najlepszą ocenę, zdać egzamin, dostać się do wymarzonej szkoły (Mikiewicz 2016: 156). W społeczeństwie wiedzy przydział szans życiowych jest zdeterminowany pozycją zajmowaną w polu edukacyjnym. Korepetycje mogą być traktowane jako wzmocnienie pozycji graczy walczących o najwyższe stawki.

Według Bourdieu „pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka w danym polu” (Bourdieu, Wacquant 2001: 78). Pole tworzy ustrukturowaną przestrzeń pozycji, w której toczy się walka o nagrody. W przypadku pola edukacyjnego, tymi nagrodami są osiągnięcia szkolne. Dają one przepustkę do przejścia na kolejny szczebel edukacyjny (studia wyższe), a tam stawką są dyplomy, które zamieniane są na kariery zawodowe.

W każdym polu pojawiają się trzy liczące się rodzaje stawek. Mają one charakter ekonomiczny (pieniądze lub prawa własności), kulturowy (dyplomy szkolne i uniwersyteckie), społeczny (przynależność do określonych grup: rodziny, grona przyjaciół, Kościoła, partii politycznych, stowarzyszeń kulturalnych czy sportowych) (Matuchniak-Krasuska 2010: 39). W polu edukacyjnym główna stawka będzie miała charakter kulturowy (osiągnięcia szkolne i dyplomy). Jednostka także musi je posiadać, aby wejść do pola edukacyjnego, zawodowego, społecznego. Po pierwsze, przepustką na studia jest zdana matura. Po drugie, uzyskanie indeksu prestiżowego kierunku na renomowanym uniwersytecie zmusza ucznia do uzyskania maksymalnie wysokich ocen. Ważna jest też logika pola. Jednostki walczą o pozycję hegemoniczną w danym polu. Każdy stara się zachować lub udoskonalić, zwiększyć swój specyficzny kapitał: dyplomy, wiedzę, styl życia, pieniądze, kontakty, zdobycze profesjonalne, pochodzenie społeczne, prezentację swojej osoby oraz wszelki element ceniony w tym polu (tamże). Szkoła może być przestrzenią społeczną, w której dochodzi do walki o wysokie pozycje społeczne. Dlatego też wysoką wartość na tym polu nabiera kapitał szkolny i kulturowy (Bourdieu 2005; Bourdieu, Passeron 2006).

Aktywność jednostki w polu jest zależna od układów sił w polu i jego struktury. Tak na temat ten pisze Bourdieu:

W każdym momencie strukturę pola określa stan stosunków siły między graczami. Można sobie wyobrazić, że każdy grający ma przed sobą stosik różnokolorowych żetonów. Ich barwy odpowiadają różnym rodzajom posiadanego przez gracza kapitału. Wynika z tego, że względna siła gracza w grze, jego pozycja w przestrzeni gry, a także strategia grania, to, co po francusku nazywa się jego szansą, jego mniej lub bardziej ryzykowne, mniej lub bardziej ostrożne posunięcia i ciosy, działania mniej lub bardziej konserwatywne lub wywrotowe, wszystko to zależy od ogólnej liczby żetonów, jak i od składu ich sterty; od wielkości i struktury kapitału (Bourdieu, Wacquant 2001: 80).



Metafora gry dobrze pasuje do tego, co się dzieje w polu edukacyjnym. Aktorzy i ich pozycje w danym polu, uzależnione są od posiadanych kapitałów. Im wyższa ich wartość i korzystniejsza struktura, tym większe szanse na zwycięstwo w grze. Niewątpliwie wysoka wartość kapitału kulturowego i ekonomicznego czynią jego posiadaczy uprzywilejowanymi w grze o szkolne świadectwa.

Zatem, jak się okazuje, metafora pola pozwala opisać i wyjaśnić aktualną sytuację graczy w polu edukacyjnym. Dzięki niej można nie tylko dokonać opisu zjawiska korepetycji, ale eksplikować mechanizmy za nim stojące, uwzględniając szerszy kontekst społeczno-ekonomiczny.

### Metodologia badań

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia na temat korepetycji oraz teoretyczne przesłanki, które wynikają z koncepcji pola można przewidywać, że korepetycje będą częścią strategii życiowej wśród uczniów traktujących edukację jako narzędzie prowadzące do zwiększenia szkolnych osiągnięć po to, by zwiększyć szanse życiowe. O ile kiedyś mogły stanowić element służący wyrównywaniu braków w szkolnej wiedzy, o tyle teraz stanowią oręż w walce na rynku edukacyjnym.

W analizie ogłoszeń, dotyczących ofert firm świadczących usługi korepetycyjne we Francji, zauważono zmiany. W latach 60. i 70. XX w. w nazwach firm uwidaczniał się cel korepetycji, jakim była poprawa osiągnięć szkolnych. Firmy nazywały się: „Pomoc w matematyce”, „W sukurs matematyce” itp. W latach 80. XX w. nazwy sugerowały branie udziału w konkursie, nastawienie na osiągnięcie jak najwyższych wyników. Odzwierciedlało się to w takich nazwach, jak: „Etudes Plus, Performance, Stud Avenir, Progress System” (Putkiewicz, Fijałkowski 2015: 170). Podobnie aktualną sytuację opisuje Guy Standing (2016: 70): „wielkim biznesem stają się też specjalne korepetycje sprzedawane jako usługa zapewniająca przewagę w konkurencji o miejsce w najlepszych szkołach, na uniwersytetach czy firmach”.

Na podstawie dotychczasowej wiedzy można postawić następujące hipotezy o korepetycjach w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech:

- Korepetycje w wybranych państwach są zjawiskiem często spotykanym.
- Częściej z nich będą korzystać uczniowie z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym, wyposażeni w kapitał szkolny, kulturowy, mający wyższe aspiracje życiowe oraz przypisujący duże znaczenie wyższemu wykształceniu.

- Uczniowie korzystający z korepetycji kierują się głównie chęcią zwiększenia swoich osiągnięć edukacyjnych, które z kolei pozwolą dostać się na preferowane studia. Im wyższy status rodziny pochodzenia, tym częściej ta motywacja będzie dominować.
- We wszystkich analizowanych krajach zjawisko wygląda podobnie. Korepetycje mają służyć poprawieniu pozycji w polu edukacyjnym uczniom z nich korzystającym.

Do weryfikacji wymienionych hipotez wykorzystano metodę sondażową, w której stosowano technikę ankiety audytoryjnej. Dobór próby miał charakter kwotowy. Starano się zachować strukturę próby ze względu na typ szkoły maturalistów. Badania zostały zrealizowane na przełomie kwietnia i maja w 2015 r. na obszarach położonych w różnych częściach państw. W Polsce próba badawcza liczyła 3479 respondentów, na Ukrainie 1289, na Węgrzech 359. W Polsce badania realizowano w Zielonej Górze, Słubicach, Raciborzu, Hrubieszowie, Przemyślu, Rzeszowie, Krośnie, Ropczycach; na Ukrainie badania były prowadzone w Drohobyczu, Użhorodzie, Charkowie; na Węgrzech w Nyíregyháza.

Autor ma świadomość ograniczeń płynących z tego rodzaju badań. Brak reprezentatywności próby nakazuje ostrożność w formułowaniu wniosków. Jednakże biorąc pod uwagę cel badań, a jest nim próba wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania zjawiska korepetycji, badania na próbach kwotowych pozwolą go zrealizować.

## Wyniki badań nad korepetycjami w państwach postkomunistycznych

W Polsce do korzystania z korepetycji przyznało się 52% badanych, na Węgrzech 60%, na Ukrainie 71%. Na Ukrainie płatne lekcje są masowe, co potwierdzają też inne badania (Hrynevych i in. 2006; Borodchuk 2011; Шудило 2012).

Uzyskane rezultaty świadczą o tym, że korepetycje są popularne wśród uczniów, gdyż mogą pomóc w uzupełnieniu wiedzy szkolnej, jak też służą do budowania kapitału kulturowego i tym samym pozwalają zwiększyć szanse wysokich osiągnięć na egzaminie maturalnym. W każdym z badanych krajów matura stanowi kryterium decydujące o przyjęciu na studia wyższe. Na Ukrainie skala korepetycji jest największa, gdyż od poziomu zdania matury uzależniony jest przydział bezpłatnych miejsc w publicznych uczelniach<sup>1</sup>. Inwestycja

<sup>1</sup> Na Ukrainie są miejsca bezpłatne i płatne na państwowych uczelniach. O przyjęciu na bezpłatne miejsca decyduje liczba punktów.

w korepetycje w perspektywie długookresowej wydaje się być racjonalna. Jeśli zapłaci się za prywatne lekcje, to wzrastają szanse na nieodpłatne studia. Podobną sytuację można było zaobserwować w Polsce w okresie panującego nadmiaru kandydatów na studia wyższe. Wówczas lepsi uczniowie rozpoczynali studia na państwowych uczelniach, a ci z gorszymi wynikami przyjmowani byli na uczelnie prywatne albo na studia zaoczne. Dzisiaj sytuacja się zmieniła i w Polsce podobnie jak na Węgrzech uczniowie z wyższymi osiągnięciami mogą rywalizować o dostęp do prestiżowych kierunków i uczelni. Uczniowie z gorszymi osiągnięciami mogą uzyskać indeks mniej prestiżowych kierunków oraz uczelni.

Skala korepetycji potwierdza też występowanie szarej strefy edukacji (Putkiewicz 2005; Bray 2012). Zjawisko to szczególnie widoczne jest na Ukrainie, gdzie nauczyciele sami zachęcają swoich uczniów do korzystania z korepetycji, by w ten sposób podnieść swoje dochody. Duże znaczenie w generowaniu tej patologii mają reformy edukacyjne wprowadzane we wszystkich krajach. Skracanie czasu edukacji, wprowadzanie jednolitego systemu egzaminów, ocenianie pracy szkół przez pryzmat osiągnięć w egzaminach testowych sprawiają, że nauczyciele przygotowują uczniów do zdawania testów<sup>2</sup>. Na gruntowne zapoznanie się uczniów z materiałem brakuje czasu na lekcji. Obowiązek ten zostaje niejako przesunięty w kierunku rodziców, którzy mogą zapewnić prywatne lekcje.

## Uwarunkowania korzystania z korepetycji

Ważnym elementem w analizie zjawiska korepetycji jest ustalenie społecznych uwarunkowań korzystania z nich. Z przeprowadzonych za pomocą analizy korelacyjnej badań wynika, że pojawia się pewien wzorzec korzystania z płatnych lekcji wśród uczniów z badanych państw.

---

<sup>2</sup> Na Ukrainie zaobserwowano zwiększenie się skali zjawiska po wprowadzeniu egzaminów testowych. Przed wprowadzeniem testów w 2006 r., z korepetycji korzystało 65%, a po wprowadzeniu testów odsetek biorących korepetycje w 2009 r. podniósł się o 18 punktów procentowych do 83% (Borodchuk 2011: 22). Potwierdzenie tendencji wzrostowej odnotowano w kolejnych badaniach. W roku 2009 korzystało z korepetycji, przygotowując się do egzaminów wstępnych na studia 41%. W roku 2012 odsetek wzrósł do 64% (Щудло 2012: 280). W tym przypadku nastąpił wzrost uczniów korzystających z korepetycji o 24 punkty procentowe. Odsetek korzystających z korepetycji zwiększył się wśród uczniów ze szkół zlokalizowanych w mieście, mających rodziców ze średnim i wyższym wykształceniem, wyższym dochodem (Borodchuk 2011).

W przypadku polskich uczniów zaobserwowano skorelowanie korepetycji z aspiracjami życiowymi. Częściej korzystali z nich uczniowie, którym zależało na zdobyciu wyższego wykształcenia ( $r = 0,163$ ). Branie korepetycji było związane z planami kontynuowania edukacji po szkole ponadgimnazjalnej ( $r = 0,143$ ). Im wyższy poziom aspiracji edukacyjnych, tym częstsze korzystanie z korepetycji ( $r = 0,115$ ). Liczniej płatne lekcje pobierali uczniowie zamierzający kończyć edukację na studiach doktoranckich i podyplomowych niż na magisterskich i licencjackich. Prywatne lekcje związane były też z wyborem miejsca studiowania. Ci, którzy wybierali się do uczelni poza swoim regionem, do dużych ośrodków akademickich, częściej z nich korzystali ( $r = 0,114$ ). Branie korepetycji było skorelowane z cechami statusowymi. Warunki materialne identyfikowane przez opis sytuacji życiowej były skorelowane pozytywnie. Im lepsza ocena sytuacji materialnej, tym częstsze korzystanie z płatnych lekcji. Liczba książek jako wskaźnik kapitału kulturowego też była pozytywnie związana z korepetycjami ( $r = 0,174$ ). Korzystanie z korepetycji było skorelowane z wykształceniem ojca i matki ( $r = 0,167$  i  $r = 0,207$ ). Im wyższe wykształcenie, tym częstsze pobieranie korepetycji. Podobnie było z pozycją zawodową. Wyższy status zawodowy ojca ( $r = 0,124$ ) oraz matki ( $r = 0,158$ ) był związany z częstszym korzystaniem z lekcji prywatnych. Częściej z korepetycji korzystali uczniowie z miasta niż wsi ( $r = 0,144$ ) oraz częściej byli to uczniowie liceum niż technikum ( $r = 0,174$ ).

Na podstawie zebranych obserwacji można skonstatować, iż korepetycje częściej biorą uczniowie, mający wyższe aspiracje życiowe, pochodzący z rodzin o wyższym statusie społecznym, posiadający kapitał kulturowy oraz częściej są to licealiści mieszkający w mieście<sup>3</sup>. Z analiz prowadzonych przez Putkiewicz (2005) wynika, że korepetycje częściej brali uczniowie z wyższym statusem społecznym, częściej to byli maturzyści z bogatszych rodzin, zamieszkujących miasto.

Na Ukrainie korepetycje były powiązane z aspiracjami życiowymi. Częściej korzystali z nich ci, którym zależało na uzyskaniu wyższego wykształcenia ( $r = 0,193$ ). Wśród uczniów korzystających z korepetycji zaobserwowano dążenia związane z kontynuacją nauki po zdaniu matury ( $r = 0,125$ ) oraz wyższy poziom aspiracji edukacyjnych ( $r = 0,243$ ). Korepetycje były też skorelowane

---

<sup>3</sup> Obliczenie własne na podstawie danych CBOS, N = 1360. Korzystanie z korepetycji było skorelowane z dalszym kontynuowaniem nauki na studiach ( $r = 0,157$ ), presją wywieraną przez rodziców na kontynuowanie edukacji na studiach ( $r = 0,160$ ), rozmowami z matką na temat szkoły ( $r = 0,106$ ). Ponadto pojawiły się jeszcze związki z płcią ( $r = 0,202$ ), typem szkoły ( $r = 0,310$ ) oraz wykształceniem ojca i matki ( $r = 0,150$  i  $r = 0,154$ ). Częstsze korzystanie z korepetycji deklarowały dziewczęta z liceów, mające lepiej wykształconych rodziców.

z wyborem uczelni poza swoim miejscem zamieszkania ( $r = 0,105$ ). Wśród maturzystów biorących korepetycje zaobserwowano też akceptację twierdzenia, iż znajomość języków obcych jest istotnym czynnikiem w znalezieniu dobrej pracy ( $r = 0,176$ ). Wpływ na korzystanie z korepetycji miała także sytuacja materialna. Częściej z korepetycji korzystali maturzyści lepiej oceniający swoją sytuację materialną ( $r = 0,149$ ) oraz mający wyższy standard materialny ( $r = 0,203$ ). Respondenci posiadający lepiej wykształconych rodziców brali korepetycje częściej. Wartość korelacji wynosiła dla ojca ( $r = 0,130$ ), dla matki ( $r = 0,148$ ). Korzystanie z korepetycji było związane z kapitałem kulturowym ( $r = 0,124$ ) oraz szkolnymi osiągnięciami ( $r = 0,274$ ). Im większa liczba książek w domowej bibliotece, tym częściej respondenci pobierali płatne lekcje. Im wyższa średnia ocen, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Częściej z nich korzystali uczniowie w mieście niż na wsi ( $r = 0,130$ ).

Tabela 3. Wyniki analizy korelacyjnej korzystania z korepetycji

	Polska	Ukraina	Węgry
Ukończenie wyższej uczelni	0,163	0,193	0,228
Plany życiowe	0,143	0,125	0,122
Poziom aspiracji edukacyjnych	0,115	0,243	–
Miejsce studiowania	0,114	0,105	0,144
Znajomość języków obcych	–	0,176	0,252
Prestiż i renoma uczelni	–	–	0,168
Ocena sytuacji materialnej	0,106	0,149	0,195
Indeks bogactwa	–	0,203	0,249
Liczba książek	0,174	0,124	0,139
Średnia ocen	–	0,274	0,225
Wykształcenie ojca	0,167	0,13	0,154
Wykształcenie matki	0,207	0,148	0,238
Praca ojca	0,124	–	0,133
Praca matki	0,158	–	0,126
Miejsce zamieszkania	0,144	0,13	0,117
Typ szkoły	0,174	–	0,114

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analiz wskazują, iż korepetycje biorą uczniowie z wyższymi aspiracjami życiowymi, którym zależy na zdobyciu wyższego wykształcenia. Istotnym czynnikiem mającym związek z korzystaniem z korepetycji jest też status społeczny rodziny pochodzenia, kapitał ekonomiczny, edukacyjny i kulturowy. Posiadane zasoby są wykorzystywane do tego, aby korzystać z korepetycji, co może oznaczać inwestycję w edukację. O korzystaniu z korepetycji przez młodzież z wyższym statusem świadczą także wyniki innych badań, z których wynika, iż częściej brali je uczniowie z miast z wyższym statusem edukacyjnym rodziców i o wyższych dochodach (Borodchuk 2011: 22).

Ciekawych wyników dostarczają dane z Węgier. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, korzystanie z korepetycji było skorelowane z dążeniem do uzyskania wyższego wykształcenia ( $r = 0,228$ ), planami życiowymi ( $r = 0,122$ ), miejscem studiowania ( $r = 0,144$ ). Powtarza się ta sama prawidłowość, co wcześniej: korepetycje częściej biorą uczniowie ceniący wartość wyższego wykształcenia, zamierzający studiować w uczelniach poza miejscem zamieszkania. Ponadto, jak wynika z analiz, korzystanie z korepetycji było skorelowane z akceptacją twierdzeń, iż w znalezieniu dobrej pracy liczy się znajomość języków obcych ( $r = 0,252$ ) oraz prestiż i renoma uczelni ( $r = 0,168$ ). Im częstsza afirmacja tych twierdzeń, tym częstsze pobieranie lekcji prywatnych. Pojawia się również korelacja między korepetycjami a sytuacją materialną. Częściej z nich korzystają uczniowie lepiej oceniający swoją sytuację materialną ( $r = 0,195$ ) oraz posiadający wyższy standard materialny ( $r = 0,249$ ). Kolejnym czynnikiem będącym w korelacji z korepetycjami jest status społeczny rodziców. Wartość korelacji dla ojca wynosiła ( $r = 0,154$ ) dla matki ( $r = 0,238$ ). W przypadku statusu zawodowego współczynnik korelacji dla ojca i matki wynosił ( $r = 0,133$  i  $r = 0,126$ ). Wyższy status edukacyjny i zawodowy sprzyjał korzystaniu z korepetycji. Zaobserwowano jeszcze korelacje między liczbą posiadanych książek ( $r = 0,139$ ), szkolnymi osiągnięciami ( $r = 0,225$ ), miejscem zamieszkania ( $r = 0,133$ ) oraz typem szkoły ( $r = 0,114$ ). Im wyższy poziom kapitału kulturowego i edukacyjnego, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Częściej płatne lekcje pobierali uczniowie szkół ogólnych, zamieszkujący miasta.

Wyniki analizy węgierskich danych wskazują, że korzystanie z korepetycji jest częstsze wśród młodzieży z wyższym statusem społecznym zamieszkującej miasta, która posiada wyższy kapitał kulturowy i edukacyjny. Osoby te mają też wyższe aspiracje i mają świadomość, że na rynku pracy liczy się znajomość języków obcych oraz renoma i prestiż ukończonej szkoły wyższej. Obserwacje

te wskazują, że korepetycje mają posłużyć do zwiększenia szans życiowych i stanowić inwestycję edukacyjną rodzin z wyższym statusem mającą przynieść w przyszłości zwrot w postaci lepszej pracy i wyższych dochodów. W innych badaniach zaobserwowano także, że częściej z korepetycji korzystali uczniowie w dużych miastach, mający lepiej wykształconych rodziców, z wyższym statusem materialnym (Ceglédi, Szabó 2014).

Reasumując, zebrane obserwacje wśród uczniów wskazują, że o korzystaniu z korepetycji decydują trzy czynniki. Pierwszy jest związany z aspiracjami i przekonaniem na temat wpływu wyższego wykształcenia na szanse życiowe. Im wyższa waga wyższego wykształcenia w systemie wartości oraz przekonanie, że wyższe wykształcenie pełni funkcje askrypcyjne w systemie społecznym, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Drugi czynnik związany jest z zasobami posiadanymi przez jednostkę. Częściej z korepetycji korzystali uczniowie wyposażeni w kapitał edukacyjny (lepsze szkoły i wyższe osiągnięcia szkolne), kapitał ekonomiczny (ocena warunków materialnych i standard materialny), kapitał kulturowy (liczba posiadanych książek i wykształcenie rodziców). Uczniowie ci mieli też rodziców o wyższym statusie zawodowym. Trzecim czynnikiem było środowisko społeczne. Większe szanse na korzystanie z korepetycji stwarza zamieszkanie w miastach, co może być związane zarówno z tym, że rynek korepetycji jest rozbudowany, a także z tym, iż w miastach częściej pojawiają się osoby z wyższym statusem i zasobami.

### Motywy korzystania z korepetycji

Na podstawie przytoczonych wcześniej danych można domniemywać, że korepetycje mają pełnić przede wszystkim funkcje ofensywne. Są środkiem, który ma zwiększać szkolne osiągnięcia po to, by zwiększyć szanse życiowe.

W tabeli 4 zostały przedstawione odpowiedzi na temat powodów, jakimi się kierowali respondenci korzystający z korepetycji. Wśród polskiej młodzieży najczęściej wskazywano, że głównym motywem korzystania z korepetycji jest chęć podniesienia wyników na egzaminie maturalnym (50%), uzupełnienie brakującej wiedzy (35%), złe nauczanie nauczycieli (30%) oraz chęć dostania się na wymarzone studia (25%). Respondenci wskazywali też zamiar uzyskania wiedzy wybiegającej poza zakres szkolnego nauczania (11%). Wskazywano także na wpływ rodziców (10%). Po zsumowaniu motywów można stwierdzić, że korepetycje stanowią rzeczywiście działania ofensywne. Aczkolwiek analizy wskazują

też na występowanie dysfunkcji w procesie edukacji. Część młodzieży jest niejako zmuszona do korzystania z korepetycji ze względu na złą pracę nauczycieli, niewłaściwą organizację edukacji szkolnej albo na skutek własnych zaniedbań w kształceniu.

Tabela 4. Motywy korzystania z korepetycji (w %)<sup>4</sup>

	Polska	Ukraina	Węgry
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	50	74	40
Chcę się dostać na wymarzone studia	25	51	24
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	35	9	16
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	11	23	22
Zalecenia nauczyciela	4	2	1
Wpływ rodziców	10	4	7
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	2	1	1
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to, by czegoś nauczyć	30	6	32
Inne	3	1	11

Źródło: opracowanie własne

Wśród ukraińskich maturzystów najczęściej wymieniany był motyw związany z uzyskaniem wysokich wyników na teście maturalnym (74%), z zamiarem dostania się na wymarzone studia (51%) oraz poszerzeniem swojej wiedzy (23%). Wyniki analiz wskazują jednoznacznie, że ukraińscy uczniowie biorą korepetycje w celu zwiększenia swoich osiągnięć, co przekłada się na uzyskanie dostępu do bezpłatnych miejsc na państwowych uczelniach. Nieco zaskakuje fakt, że ukraińskie szkoły i ukraińscy nauczyciele są tak pozytywnie przedstawiani w tych badaniach. Tylko 6% wskazań uczniowskich dotyczyło dysfunkcji ukraińskiego systemu edukacji.

Najczęstszym motywem korepetycji wśród węgierskich uczniów jest chęć uzyskania wyższych ocen na maturze (40%), dostanie się na wymarzone studia (24%), złe nauczanie nauczycieli (32%), poszerzenie zasobu wiedzy (22%). Część wskazań dotyczy problemów wynikających z braków w wiedzy (16%). W ogólnym rachunku przeważają motywy ofensywne. W mniejszym stopniu korepetycje mają stanowić odpowiedź na dysfunkcje systemu edukacyjnego generowane przez złą pracę nauczycieli.

<sup>4</sup> Wyniki nie sumują się do 100%, bo można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.



Porównując analizy motywów korzystania z korepetycji w trzech krajach, należy skonstatować, że w głównej mierze mają one zwiększyć szanse edukacyjne uczniów. Są pobierane w celu dostania się na studia, które mają stanowić trampolinę do wysokiego statusu zawodowego i społecznego. W mniejszym stopniu służą one do nadrobienia luk w edukacji i wyrównania braków. Występują także różnice w obserwowanych krajach. Na Ukrainie korepetycje służą niemal wyłącznie do zwiększania szans edukacyjnych, gdyż to przekłada się na możliwość uzyskania dostępu do bezpłatnych miejsc. W Polsce i na Węgrzech pojawia się kwestia dysfunkcji w pracy szkoły.

### **Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na motywy korzystania z korepetycji**

W związku z tym, że status społeczny uczniów miał znaczenie przy korzystaniu z korepetycji, postanowiono sprawdzić, jak kształtuje się jego wpływ na motywację korzystania z płatnych lekcji. Indeks statusu SSE został przygotowany w oparciu o zmienne: ocena sytuacji materialnej, wykształcenie rodziców i pozycja zawodowa<sup>5</sup>. Dane prezentowane w tabeli 5 pokazują, że wśród polskich maturzystów wraz ze wzrostem SSE przybywa maturzystów biorących korepetycje w celu uzyskania lepszych wyników na egzaminie maturalnym, chcących zdobyć większy zasób wiedzy oraz tych, którzy pragną dostać się na wymarzone studia. Za to wraz ze spadkiem SSE rósł odsetek wskazań pokazujących, że korepetycje służą wyrównywaniu braków w szkolnej edukacji oraz iż są odpowiedzialne za złe przekazywanie wiedzy przez nauczycieli.

Obserwacje potwierdzają, że uczniowie z wyższym SSE podejmują korepetycje w celu zwiększenia swoich szans edukacyjnych, a ci z niższym SSE są niejako zmuszeni do korzystania z nich ze względu na posiadane braki w zakresie szkolnej wiedzy.

W przypadku danych zebranych wśród ukraińskich uczniów wpływ SSE na korzystanie z korepetycji nie jest tak jednoznaczny. Niewielkie różnice między kategoriami SSE, a wyborem poszczególnych motywów, skłaniają do ostrożności we wnioskowaniu. Na uzyskaniu wyższych ocen na egzaminie maturalnym częściej zależało uczniom z niższym SSE. Z kolei wraz ze wzrostem SSE

---

<sup>5</sup> Indeks statusu społeczno-ekonomicznego (SSE) przyjmował od 5 do 15 punktów. Niski status przypisano za uzyskanie od 5 do 8 punktów, średni od 9 do 12, wysoki od 13 do 15 punktów.

rósł odsetek uczniów, którzy brali korepetycje, by dostać się na wymarzone studia, zdobyć większą wiedzę oraz nadrobić braki powstałe w wyniku zaniedbania nauki. Młodzież z wyższym SSE była też najbardziej krytyczna wobec swoich nauczycieli.

Tabela 5. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Polska (w %)<sup>6</sup>

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	42	53	62
Chcę się dostać na wymarzone studia	18	28	38
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	44	34	23
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	8	10	16
Zalecenia nauczyciela	3	3	2
Wpływ rodziców	11	11	8
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	2	1	2
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to, by czegoś nauczyć	36	29	22
Inne	5	4	4

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Ukraina (w %)<sup>7</sup>

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	77	72	70
Chcę się dostać na wymarzone studia	49	49	57
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	8	9	12
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	21	24	27
Zalecenia nauczyciela	3	1	
Wpływ rodziców	4	4	1
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje		1	
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to by czegoś nauczyć	5	5	13
Inne	1	1	0

Źródło: opracowanie własne

<sup>6</sup> Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

<sup>7</sup> Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Być może brak znaczących różnic między rozkładem analizowanych motywów korzystania z korepetycji wynika z tego, że korepetycje na Ukrainie mają charakter masowy. W związku z tym uczniowie funkcjonujący w systemie szkolnym nie mają wyjścia i muszą je brać, aby skończyć szkołę, a także by dobrze zdać maturę – jej wynik przełoży się na dostęp do bezpłatnych miejsc na studia. Dla biedniejszych rodzin korepetycje będą stanowiły szczególną inwestycję, która może przynieść zyski w przyszłości. W przypadku rezygnacji z korepetycji może być tak, że szanse na bezpłatne studia się obniżają.

Wpływ korepetycji na sukces szkolny widoczny jest także w badaniach reprezentatywnych ukraińskich studentów. Poproszono respondentów o podanie wyniku uzyskanego na egzaminie maturalnym i zestawiono go z faktem uczęszczania na korepetycje. Spośród biorących korepetycje 68% zdało maturę na poziomie 10–12 punktów, a wśród niekorzystających z nich, wysokie wyniki uzyskało 32%. Za to w najniższym przedziale 4–6 punktów było 21% korzystających z korepetycji i 79%, tych którzy ich nie brali. W środkowym przedziale 7–9 punktów proporcje były równe (Жерьобкіна i in. 2016).

Na Węgrzech, podobnie jak na Ukrainie, nie pojawiła się liniowa zależność między SSE a powodami brania korepetycji. Uzyskaniem wysokich wyników na egzaminie maturalnym oraz dostaniem się na wymarzone studia byli zainteresowani najbardziej uczniowie ze średnim SSE. Ci z najniższym i najwyższym SSE rzadziej wskazywali na te motywy. Wraz ze spadkiem SSE rósł odsetek tych, którzy brali korepetycje w celu uzupełnienia braków w wiedzy, wynikających z zaniedbań. Analogicznie było w przypadku zrzucania winy za konieczność pobierania płatnych lekcji na złą pracę nauczycieli. Im niższy SSE, tym częściej obciążano nauczycieli. Wraz ze wzrostem SSE przybywało respondentów twierdzących, że biorą korepetycje w celu uzyskania wiedzy większej niż szkolna.

Prowadzone analizy wskazują, że na podniesieniu szans edukacyjnych zależy głównie „klasie średniej”. Klasy wyższe traktują edukację w kategoriach autotelicznych i dla nich wiedza nie stanowi wartości instrumentalnej. A klasy niższe zaniedbują swoje obowiązki, przez co w konsekwencji mają problemy z kształceniem. Uczniowie z niższych pięt drabiny społecznej twierdzą także częściej, iż do korzystania z korepetycji są zmuszeni przez nieodpowiednią pracę swych nauczycieli.

Reasumując powyższe analizy należy stwierdzić, iż wśród polskich maturzystów zaobserwowano wyraźną tendencję korelacji SSE i motywów korzystania z korepetycji. Młodzi z wyższym statusem częściej korzystali z korepetycji, by podnieść swoje szanse edukacyjne, a ci z niższym SSE, aby ratować swoją

sytuację i nadrobić zaległości. Na Ukrainie zaobserwowano podobną tendencję, jednakże była ona słabsza. Analogicznie było na Węgrzech: średnie i wysokie statusy sprzyjały działaniom „ofensywnym”, niskie natomiast częściej prowadziły do motywacji „defensywnych”.

Tabela 7. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Węgry (w %)<sup>8</sup>

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	36	43	34
Chcę się dostać na wymarzone studia	18	31	18
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	21	19	8
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	18	23	34
Zalecenia nauczyciela	4	1	0
Wpływ rodziców	7	7	8
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	0	0	0
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to by czegoś nauczyć	36	25	28
Inne	7	12	21

Źródło: opracowanie własne

Pojawiają się też wspólne cechy w analizowanych przypadkach. Wraz ze wzrostem SSE rośnie odsetek traktujących korepetycje jako działania autoteliczne służące zdobywaniu wiedzy. Obciążanie nauczycieli winą za złe nauczanie w kategoriach niskich SSE pojawiło się w Polsce i na Węgrzech. Być może uczniowie ci racjonalizują swoje braki w wykształceniu, pilności, pracowitości albo trafiają oni do gorszych szkół, w których nauczyciele gorzej pracują.

## Zakończenie

Przeprowadzone badania pokazały, że korepetycje stanowią częstą praktykę stosowaną przez uczniów w polu edukacyjnym. Jest to widoczne najbardziej na Ukrainie, gdzie  $\frac{3}{4}$  korzystało z korepetycji oraz na Węgrzech, gdzie lekcje prywatne pobierało 60% uczniów. W Polsce korepetycje brała połowa badanych. Masowość korepetycji na Ukrainie wynika z faktu, że egzamin maturalny ZNO jest

<sup>8</sup> Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

egzaminem wysokiej stawki, na którym dokonuje się przydział miejsc na płatne i bezpłatne studia. Zatem tam, gdzie występują wyższe – bardziej znaczące w polu edukacyjnym – nagrody, uwidacznia się większe zaangażowanie młodzieży w budowanie swojej konkurencyjnej pozycji edukacyjnej. W Polsce obecnie każdy może dostać się na bezpłatne studia, stąd poziom zaangażowania w prywatne lekcje jest najniższy. Węgry również mają system płatnych i bezpłatnych miejsc na studiach, dlatego też opłaca się kandydatom uzyskać lepszy wynik na maturze, gdyż to przekłada się na zwiększenie szans uzyskania dostępu do bezpłatnych miejsc.

Mocniejszych dowodów na funkcjonowanie młodzieży w ramach logiki pola edukacyjnego – dostarczają wyniki analizy korelacyjnej. Na ich przykładzie rysuje się pewna uniwersalna tendencja. Z korepetycji częściej korzystają uczniowie, którzy mają wyższy poziom aspiracji życiowych, przywiązują dużą wagę do wyższej edukacji i mają inklinacje merytokratyczne. Drugi zestaw zmiennych jest związany z posiadanymi zasobami. Do nich należą kapitał ekonomiczny, kulturowy i edukacyjny. Młodzież z bogatszych domów, mająca wyższe stopnie, więcej książek w domowej bibliotece, chodząca do lepszych szkół – częściej korzysta z korepetycji. Trzeci czynnik jest związany ze statusem społecznym i miejscem zamieszkania. Wyższy poziom zaangażowania w korepetycje zaobserwowano wśród maturzystów z większych ośrodków miejskich, w których rodzice mieli wyższe wykształcenie oraz wykonywali zawody tzw. białych kołnierzyków. Zebrane obserwacje sprawiają, że osoby korzystające z korepetycji należy traktować jako aktorów funkcjonujących w tej części pola edukacyjnego, gdzie się odbywa gra o najwyższe stawki. A dzieje się tak dlatego, że zmniejsza się pula korzyści, jakie można uzyskać po skończeniu studiów. Na ten fakt zwracał uwagę Bourdieu (2005: 155) twierdząc, iż „prowadzi ono do zwiększonej konkurencji między klasami o tytuły szkolne generując powszechny i ciągły wzrost popytu na edukację, jak też inflację tytułów szkolnych. W wyścigu o szkolne dyplomy prestiżowych szkół startują przede wszystkim jednostki zasobne w kapitał kulturowy i ekonomiczny. Dzieje się tak dlatego, że klasy te mają świadomość własnej społecznej reprodukcji i są skłonne do inwestycji w wykształcenie dzieci”. W warunkach reform edukacyjnych i postępującej egalitaryzacji nasila się rywalizacja o bardziej pożądane pozycje klasowe (Boudon 2008; Goldthorpe 2012: 332). Jednostki o bardziej korzystnym pochodzeniu społecznym uruchamiają posiadane zasoby w celu poprawienia własnych szans na zachowanie pozycji klasowej czyli uniknięcie degradacji.

Trafność przywoływanej interpretacji potwierdza analiza motywów, jakimi kierują się maturzyści korzystający z korepetycji. Generalnie młodzież stosuje korepetycje w celu zwiększenia swoich zasobów, pozwalających na uzyskanie lepszej pozycji w grze o dostęp do prestiżowych kierunków na renomowanych uczelniach. Rzadziej korepetycje miały służyć do tego, aby jednostka mogła powrócić na pole edukacyjne. Im więcej graczy pojawia się w danym polu, tym niższa wartość potencjalnej wygranej. Stąd wśród tych graczy, którzy dysponują odpowiednimi zasobami (zazwyczaj klasa średnia), pojawia się tendencja do działania, mającego na celu uzyskanie przewagi. Działanie to pozwoli zwiększyć szanse na trafienie do prestiżowego subpola (renomowana uczelnia wyższa), w którym odbywa się gra o najwyższe stawki, takie jak: stanowisko, prestiż, pieniądze, władza. Przy czym może być tak, że klasy średnie będą miały podwójną motywację do udziału w rywalizacji o najwyższe wygrane. Po pierwsze, maksymalizowanie kapitału kulturowego za pomocą korepetycji może wynikać z naturalnej chęci obrony przed deklasacją i zachowaniem statusu poprzez zdobycie prestiżowego wykształcenia. Po drugie, działania te mogą być podejmowane z chęci wyróżnienia się, odznaczenia, wysunięcia na czoło. Motyw ten wiąże się z usilnym dążeniem do zdobycia prestiżu. Można uznać go za główną cechę tożsamości klasy średniej.

Na koniec warto podkreślić, że między badanymi krajami uwidoczniły się pewne różnice. O ile w Polsce dążenie do poprawienia swojej pozycji w polu edukacyjnym jest funkcją statusu SSE, o tyle na Ukrainie oraz Węgrzech takiej liniowej zależności nie widać.

Biorąc po uwagę konsekwencje społeczne omawianego zjawiska należy stwierdzić, że prowadzi ono do wzrostu nierówności społecznych. Na obecnym etapie rozwoju społeczeństw posttransformacyjnych nie wystarczy już skończyć „przeciętnych” studiów. Musi być to uczelnia o wysokiej jakości, z prestiżowym kierunkiem. Niestety w tym przypadku, na co wskazują badania, na inwestycje edukacyjne stać tylko młodzież z wyższych pięt społecznej drabiny (Kwieciński 2002; Southgate 2009; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013; Smolińska-Theiss 2014; Пpaxов 2014).

## Bibliografia

- Aurini J., Davies S. 2004. *The transformation of private tutoring: Education in a franchise form*, „The Canadian Journal of Sociology”, nr 3, s. 419–438.
- Badora B. 2014. *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2014/2015*, CBOS, Warszawa, dostęp na: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K\\_147\\_14.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_147_14.PDF) (otwarty 12.02.2015).

- Baker D., Akiba M., LeTendre G.K., Wiseman A.W. 2001. *Worldwide shadoweducation: Noutsideschool learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematicsachievement*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, nr 1, s. 1–17.
- Beck U. 2002. *Społeczeństwo ryzyka*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bilans Kapitału Ludzkiego 2013*. 2014. Dostęp na: <https://bkl.parp.gov.pl/dane.html> (otwarty 12.12.2016).
- Borodchuk N. 2011. *Shadow education: Quantitative and qualitative analysis of the impact of the educational reform (implementation of centralized standardised testing) on private tutoring in Ukraine*, Working papers series 11–117. Development Studies Institute, London School of Economics and Political Science, London.
- Boudon R. 2008. *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P. 2005. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, tłum. P. Bilos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bourdieu P., Wacquant L.J. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J. 2006. *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bray M. 2009. *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*, UNESCO-IIEP, Paris.
- Bray M. 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. European Commission*, Wydawnictwo European Commission, Bruksela, dostęp na: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> (otwarty 16.06.2016).
- Bray M. 2012. *Korepetycje. Ciężar zrucany przez szkoły*, tłum. K. Chodzińska, Wolters Kluwer business, Warszawa.
- 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”, nr 1, s. 18–30.
- Bray M., Kwok P. 2003. *Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong*, „Economics of Education Review”, nr 6, s. 611–620.
- Ceglédi T., Szabó A.É. 2014. *Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban*, [w:] *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*, red. T. Ceglédi, A. Gál, Z. Nagy, CHERD-Hungary, Debreczyn, s. 157–175.
- Collins R. 1979. *The credential society*, Academic Press, New York.
- Costa J.A., Neto-Mendes A., Ventura A. 2008. *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dang H.A. 2007. *The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam*, „Economics of Education Review”, nr 6, s. 683–698.

- Dang H.A., Rogers H.F. 2008. *The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?*, „The World Bank Research Observer”, nr 2, s. 161–200.
- Długosz P. 2012. *Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 88–107.
- Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska A., Koniewski M., Majkut P., Żóltak T. 2013. *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Domański H. 2000. *Podstawowe tendencje w stratyfikacji społecznej: Polska 1982–2008*, [w:] *Kulturowe aspekty struktury społecznej*, red. P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska, IFiS PAN, Warszawa, s. 23–44.
- Education at a Glance 2016*. 2016. Publishing, Paris, dostęp na: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (otwarty 23.12.2016).
- Freeman R. 1976. *The Overeducated American*, Academic Press, New York.
- Goldthorpe J.H. 2012. *O socjologii*, tłum. J. Słomczyńska, IFiS PAN, Warszawa.
- Górnjak J. 2015. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań*, PARP, Warszawa.
- Hrynevych L., Toropova A., Pylyk T., Sereda L., Gerasevich U. 2006. *Ukraine*, [w:] *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*, red. I. Silova, B. Budiene, M. Bray, Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers, Budapest, s. 305–327.
- Ireson J., Rushforth K. 2005. *Mapping and evaluating shadow education*, ESRC Research Project RES-000-23-0117, Institute of Education, University of London, London.
- Jakubowski M. 2007. *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin – biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”, nr 11, s. 24–52.
- Jokić B. red. 2013. *Emerging from the shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia*, Network of Education Policy Centers (NEPC), Zagreb.
- Kim S., Lee J.H. 2010. *Private tutoring and demand for education in South Korea*, „Economic Development and Cultural Change”, nr 2, s. 259–296.
- Krzysztozek S. 1976. *Zabiegi o lepsze wyniki w nauce*, [w:] tegoż, *Maturzyści*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 142–156.
- Kupczyk J. 1973. *Wyrównanie szans młodzieży a korepetycje*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 510–514.
- Kwieciński Z. 2002. *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Matuchniak-Krasuska A. 2010. *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Mikiewicz P. 2016. *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mischo Ch.C., Haag L. 2002. *Expansion and effectiveness of private tutoring*, „European Journal of Psychology of Education”, nr 3, s. 263–273.
- Młodzież 2008*. 2009. CBOS, Warszawa.
- Młodzież 2013*. 2014. CBOS, Warszawa.
- Nowak S. 2009. *O Polsce i Polakach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.



- Oller A.C., Glasman D. 2013. *Education as a Market in France: Forms and Stakes of Private Tutoring*, [w:] *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*, eds. M. Bray, A.E. Mazawi, R.G. Sultana, Sense Publishers, Rotterdam, s. 77–91.
- Osiński J. 1977. *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, PWN, Warszawa.
- Prakhov I., Yudkevich M. 2012. *University admission in Russia: Do the wealthier benefit from standardized exams?* Basic Research Program. Moscow: Working Papers. Series: Education, dostęp na: <https://ideas.repec.org/p/hig/wpaper/04edu2012.html> (otwarty 10.06.2015).
- Psacharopoulos G., Papakonstantinou G. 2005. *The real university costs in a "free" higher education country*, „Economics of Education Review”, nr 1, s. 103–108.
- Putkiewicz E., Fijałkowski A. 2015. *Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 133–187.
- Safarzyńska K. 2013. *Socio-economic determinants of demand for private tutoring*, „European Sociological Review”, nr 2, s. 139–154.
- Schneider T. 2005. *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 51, s. 363–380, dostęp na: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4760/pdf/ZfPaed\\_2005\\_3\\_Schneider\\_Nachhilfe\\_Strategie\\_Verwirklichung\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4760/pdf/ZfPaed_2005_3_Schneider_Nachhilfe_Strategie_Verwirklichung_D_A.pdf) (otwarty 12.05.2015).
- Silova I. 2009. *Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/South-eastern Europe and the former Soviet Union. International handbook of comparative education*, „Springer Netherlands”, s. 295–320.
- Silova I., Bray M. 2006. *The Context: Societies and Education in the Post-Socialist Transformation*, [w:] *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*, red. I. Silova, B. Budiene, M. Bray, Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers, Budapest, s. 41–61.
- Silova I., Eklöf B. 2013. *Education in Eastern and Central Europe: Re-Thinking Post-Socialism in the Context of Globalization*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto, T.S. Franz, Rowman & Littlefield Publisher, Maryland, s. 379–402.
- Smolińska-Theiss B. 2014. *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Smyth E. 2009. *Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland*, „Oxford Review of Education”, nr 1, s. 1–22.
- Southgate D.E. 2009. *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*, Electronic Thesis or Dissertation, Ohio State University, dostęp na: <https://etd.ohiolink.edu> (otwarty 23.03.2015).
- Standing G. 2015. *Karta prekariatu*, tłum. P. Juskowiak, P. Kaczmarek, M. Szlinder, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Šťastný V. 2015. *Fenomén soukromého doučování pohledem společenskovedních disciplín a teorií*, „Studia paedagogica”, nr 1, s. 9–26.

- Štátný V. 2016. *Private Supplementary Tutoring in the Czech Republic*, „European Education”, nr 1, s. 1–22.
- Studenci szkół wyższych. 2015. Dostęp na: <http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/porownania-miedzynarodowe/tablice-o-krajach-wedlug-tematow/edukacja/> (otwarty 23.12.2016).
- Tansel A., Bircan Bodur F. 2005. *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*, IZA Working Discussion Paper no. 1609, dostęp na: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=721925](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=721925) (otwarty 12.02.2015).
- TNS Polska. 2014. *Połowa maturzystów płaciła za korki przed egzaminem dojrzałości*, dostęp na: [http://wyborcza.pl/1,75478,15949254,TNS\\_Polska\\_Polowa\\_maturzystow\\_placila\\_za\\_korki\\_przed.html#ixzz3N8mdvZSp](http://wyborcza.pl/1,75478,15949254,TNS_Polska_Polowa_maturzystow_placila_za_korki_przed.html#ixzz3N8mdvZSp) (otwarty 12.02.2015).
- Zawistowska A. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Zhang W. 2013. *Private supplementary tutoring received by grade 9 students in Chongqing, China: determinants of demand, and policy implications*, Diss, The University of Hong Kong, (Pokfulam, Hong Kong), dostęp na: <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/196487/2/FullText.pdf?accept=1> (otwarty 12.02.2015).
- Жерьобкіна Т., Куделя М., Самохін І., Стадний Є., Когут І. 2016. *Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування*, dostęp na: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichnyi-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia> (otwarty 13.12.2016).
- Прахов И. 2014. *Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ*, Вопросы образования, nr 4, dostęp na: <http://econpapers.repec.org/article/scnvoiprob> (otwarty 22.04.2015).
- Щудло С. 2012. *Вища освіта у пошуку якості: quo vadis*, Коло, Дрогобич.