

Pozaszkolna pomoc w nauce

ANNA HAWROT

Instytut Badań Edukacyjnych*

Korepetycje jako płatna forma pozaszkolnej pomocy w nauce są stałym tematem debaty publicznej. Najczęściej uznaje się ich powszechność i przypisuje duży wpływ na nierówności edukacyjne. Debata ta opiera się jednak na obiegowych opiniach i ignoruje zjawiska podobne, lecz mniej kontrowersyjne, np. pomoc w nauce udzielaną przez rodzinę. Artykuł zbiera najnowsze dane empiryczne na temat płatnej i bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w uczeniu się przedmiotów objętych programem nauczania. Przedstawiono informacje dotyczące skali, prawdopodobnych przyczyn i skutków obu form pozaszkolnej pomocy w nauce oraz charakterystyki korzystających z nich osób.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia kształcenia, bezpłatna pomoc w nauce, inteligencja, korepetycje, aspiracje rodziców, osiągnięcia szkolne, stereotypy płciowe.

W debacie publicznej korepetycje uznawane są najczęściej za zjawisko powszechne i dowodzące niewydolności szkolnictwa, lecz ignorowane przez władze, pomimo problemów, które rodzą. Podkreśla się, że uczniowie korzystający z płatnej formy pomocy pozaszkolnej zyskują przewagę nad tymi, których rodziny nie chcą lub nie mogą sobie na to pozwolić. Uważa się, że owa przewaga ujawnia się na egzaminach zewnętrznych, co daje osobom korzystającym z korepetycji przepustkę do lepszych szkół i uczelni wyższych i zmniejsza szanse pozostałych uczniów (zwłaszcza pochodzących z rodzin uboższych) na dostanie się do renomowanych placówek, pogłębiając nierówności

edukacyjne (np. Burda, 2011; Kowalczyk, 2011; Pezda, 2012; Śliwerski, 2012). Zjawisko to zostało zauważone nawet przez instytucje pożytku publicznego (Putkiewicz, 2005) i Komisję Europejską (Bray, 2011).

Artykuł nawiązuje do tej debaty, przedstawiając stan wiedzy naukowej na temat płatnej pozaszkolnej pomocy w uczeniu się przedmiotów objętych programem nauczania. Choć temat korepetycji pojawia się w polskim dyskursie naukowym od wielu lat (np. Krzysztożek, 1976; Osiński, 1969), artykuł ogranicza się do danych najnowszych. Omawia też bezpłatną pomoc w nauce udzielaną przez rodzinę i inne niż szkoła organizacje.

Czym są korepetycje i bezpłatna pozaszkolna pomoc w nauce?

Pozaszkolna pomoc w nauce występuje w dwóch formach. Pierwsza – „korepetycje”

Artykuł powstał w ramach projektu „Rozwój metody edukacyjnej wartości dodanej na potrzeby wzmocnienia ewaluacyjnej funkcji egzaminów zewnętrznych” realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

© Instytut Badań Edukacyjnych

* Adres: Pracownia Edukacyjnej Wartości Dodanej, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. E-mail: a.hawrot@ibe.edu.pl

to dodatkowe zajęcia z przedmiotów objętych programem nauczania prowadzone przez korepetytorów w celach zarobkowych (np. Bray, 2011; Dang, 2007; Tansel i Bircan, 2006). Warunek związku z programem nauczania w szkole odróżnia je od dodatkowych zajęć ogólnorozwojowych (np. artystycznych, sportowych). Druga – bezpłatna pozaszkolna pomoc w nauce – to pomoc oferowana przez otoczenie dziecka: rodzinę, wolontariuszy, świetlice środowiskowe itp.

Dotychczas korepetycje oraz pomoc bezpłatna były zwykle rozpatrywane oddzielnie. Korepetycje głównie na gruncie socjologii (np. Długosz, 2012; Safarzyńska, 2013) i pedagogiki (np. Putkiewicz, 2005), bezpłatna pomoc – psychologii (np. Grolnick i Słowiacek, 1994). Obie te formy są jednak podobne – mają charakter uzupełniający i jednocześnie podporządkowany nauce szkolnej. Ich celem jest lepsze opanowanie przez ucznia materiału nauczania oraz wymagają osobistego zaangażowania członków rodziny (znalezienia osób, które udzielą pomocy, przeznaczenia części budżetu na zajęcia płatne).

Perspektywę pozwalającą połączyć analizę płatnej i bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w nauce oferuje model zaangażowania rodzicielskiego Wendy Grolnick i Marii Słowiacek (1994, zob. też Grolnick, Benjet, Kurowski i Apostoleris, 1997). Obie formy pomocy mogą być różnymi formami zaangażowania, a ich wybór, nasilenie czy konfiguracja – rezultatem zmieniających się potrzeb ucznia, zmiennych możliwości rodziców, zróżnicowanej sytuacji rodzinnej i szkolnej. Zaangażowanie rodzicielskie wyraża się poświęceniem zasobów (np. czasu, energii, pieniędzy) na rzecz jakiegoś obszaru funkcjonowania lub aktywności dziecka. Gdy obszarem tym jest nauka, mamy do czynienia z zaangażowaniem w edukację (Grolnick i Słowiacek, 1994; Grolnick i in., 1997). Ponieważ zasoby rodzica są ograniczone, przeznaczenie ich części na rzecz

danego obszaru wiąże się z uszczupleniem puli na rzecz innych obszarów.

Model wyróżnia trzy formy zaangażowania w edukację: behawioralną, osobistą oraz poznawczą. Pierwsza obejmuje kontakty ze szkołą i nauczycielami oraz wsparcie w nauce udzielane w domu. Druga to manifestowanie pozytywnego stosunku do szkoły i przekonania o jej znaczeniu poprzez zainteresowanie szkołą, materiałem nauczania i postępami szkolnymi. Trzecia to tworzenie warunków stymulujących rozwój poznawczy dziecka – dostarczanie materiałów, książek, zabieranie do muzeów itp. Model określa trzy rodzaje czynników wpływających na zaangażowanie rodzica w edukację: indywidualne, kontekstowe i instytucjonalne (Grolnick i in., 1997). Do indywidualnych należą cechy rodzica (przekonania dotyczące roli rodzica w edukacji dziecka i własnej skuteczności w udzielaniu mu wsparcia w nauce) oraz dziecka (np. to, czy jest uważane za „trudne”). Czynniki kontekstowe obejmują stresory (np. rodzinne trudności finansowe), które wpływają na ilość energii rodzica i uwagi poświęcanej dziecku, lub wsparcie społeczne, na które rodzina może liczyć. Czynniki instytucjonalne to przede wszystkim działania nauczycieli sprzyjające zaangażowaniu rodziców lub blokujące je.

Z punktu widzenia omawianego modelu pozaszkolną pomoc w nauce można interpretować jako wyraz zaangażowania rodziców w edukację. W wypadku pomocy bezpłatnej (zwłaszcza udzielanej osobiście) rodzina musi zorganizować przekaz sprzyjający lepszemu zrozumieniu materiału – jest to więc zaangażowanie behawioralne. Jednocześnie taka pomoc sygnalizuje stosunek rodzica do szkoły i wiedzę o postępach szkolnych ucznia. W wypadku pomocy płatnej rodzina musi poświęcić czas i wysiłek, by znaleźć odpowiedniego korepetytora, i przeznaczyć część rodzinnego budżetu na opłacenie go – jest to także zaangażowanie behawioralne. Możemy zaliczyć je również do działań na rzecz rozwoju

poznawczego dziecka, a więc zaangażowania poznawczego. Ponadto informuje o wadze, jaką rodzic przywiązuje do edukacji szkolnej i wykształcenia swojego dziecka.

Model Grolnick i współpracowników ma pewne ograniczenia – koncentruje się na rodzicach, ignorując pozostałych członków rodziny i jej otoczenie (np. domy kultury). Można założyć, że poszukiwanie pomocy u dziadków czy wolontariuszy także świadczy o zaangażowaniu rodziców, ale możliwe są też sytuacje, w których rodzic nie ma udziału w pozyskaniu bezpłatnej pomocy (np. gdy jest ona wynikiem aktywności dziecka).

Formy i częstość pozaszkolnej pomocy w nauce

Formy oraz częstość korzystania przez uczniów z korepetycji są zróżnicowane kulturowo. W Polsce struktura rynku korepetycji nie jest znana, lecz przeszukanie zawartości internetu wskazuje, że funkcjonują one jako zajęcia indywidualne lub prowadzone w małych grupach w domu ucznia lub korepetytora. Dostępne są także zajęcia w większych grupach (powyżej 5 osób), np. przedmiotowe kursy przygotowujące do matury lub kursy językowe, odbywające się w wynajętych pomieszczeniach lub siedzibie organizatora. Spotykane w innych krajach zajęcia internetowe i telefoniczne (np. Baker, Akiba, LeTendre i Wiseman, 2001; Bray, 2011) są rzadkie lub wcale nie występują. W Polsce, podobnie jak w innych krajach, korepetycji udzielają nauczyciele swoim własnym uczniom lub uczniom z innych szkół, nauczyciele bez stałego zatrudnienia, osoby niebędące nauczycielami lub studenci (Bray, 2011; Putkiewicz, 2005).

Zestawienie wybranych wyników badań dotyczących bezpłatnego i płatnego wsparcia w nauce na świecie i w Polsce zamieszczono w Tabelach 1 oraz 2. Widoczne jest duże międzynarodowe zróżnicowanie częstości korzystania korepetycji na poszczególnych etapach

kształcenia. Wśród uczniów znajdujących się w wieku odpowiadającym gimnazjum odsetki korzystających z korepetycji wynoszą od kilku procent w Danii do ponad 80% w Kolumbii. Podobny obraz otrzymujemy dla szkoły ponadgimnazjalnej – od kilku procent w Stanach Zjednoczonych do niemal 80% w Wietnamie. Dla szkół podstawowych brakuje danych pozwalających na porównania. Pomoc płatna na wszystkich etapach edukacyjnych jest mniej popularna w krajach kultury zachodniej niż w krajach azjatyckich.

Popularność pozaszkolnej pomocy jest mniej zróżnicowana. Na pierwszym etapie edukacyjnym pomocy takiej udziela dzieciom większość rodziców (85–95%). Na etapie odpowiadającym gimnazjum odsetki zaczynają się znacznie różnić – od około 20–30% (Wielka Brytania) do 80% (Stany Zjednoczone). Brakuje danych umożliwiających porównania wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

W Polsce na korepetycje uczęszcza około 25% gimnazjalistów. W szkołach ponadgimnazjalnych odsetek ten wzrasta do 30–50% i jest wyższy w szkołach kończących się maturą. W przypadku pomocy bezpłatnej na etapie gimnazjum proporcja uczniów korzystających z niej od wynosi od ok. 1/3 do 1/2. Brakuje danych dla uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych.

Uwarunkowania pozaszkolnej pomocy w nauce

Cechy rodziców

Można się spodziewać dodatniej zależności między wykształceniem rodziców a udzielaniem dziecku bezpłatnego wsparcia. Niskie wykształcenie czyni takie wsparcie mniej, a wyższe wykształcenie – bardziej prawdopodobnym. Zależności te rzeczywiście obserwuje się w badaniach (Dauber i Epstein, 1989; Shumow i Miller, 2001). Rodzice słabiej wykształceni mogą nie czuć się wystarczająco kompetentni, by wspierać

Tabela 1

Częstość płatnej i bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w nauce na świecie

Kraj (źródło)	Etap edukacyjny*	Wyniki
Płatna pozaszkolna pomoc w nauce (korepetycje)		
Wietnam (Dang, 2007)	I–IV*	Uczniowie korzystający z korepetycji w: szkole podstawowej (31%); odpowiedniku gimnazjum (56%); odpowiedniku liceum (77%).
Wiele krajów (Baker i in., 2001)	III*	Piętnastolatkom regularnie uczęszczającym na korepetycje – od kilku procent w Danii do ponad 80% w Kolumbii. Wśród krajów ościennych: Niemcy (15%); Austria (20%); Litwa (45%); Czechy (55%); Słowacja (80%).
Niemcy, Hamburg (Guill i Bos, 2014)	III*	Uczniowie klasy 8 korzystający z korepetycji z matematyki: 13%.
Korea Południowa (Ryu i Kang, 2013)	III*	Uczniowie klasy 7 korzystający z korepetycji z co najmniej jednego przedmiotu (68%); jęz. wykładowego (42%); matematyki (66%); jęz. angielskiego (66%).
Chiny (Zhang, 2013)	IV*	Uczniowie korzystający z korepetycji w klasach 10, 11 i 12, z matematyki (odpowiednio: 16%, 22%, 23%); jęz. wykładowego (4%, 5%, 7%); jęz. angielskiego (13%, 20%, 18%).
USA (Briggs, 2001)	IV*	Absolwenci szkół średnich, którzy przystąpili do egzaminów wstępnych na studia i korzystali z korepetycji (6–8%); płatnych kursów przygotowawczych (8–14%, w zależności od egzaminu). Wśród absolwentów, którzy nie zdawali na studia, odpowiednio: 7% i 8%.
Turcja (Tansel i Bircan, 2005)	IV*	Kandydaci na studia wyższe, którzy korzystali z korepetycji: 44%.
Bezpłatna pozaszkolna pomoc w nauce		
Wielka Brytania (Williams i in., 2002)	I–IV	Rodzice pomagający w odrabianiu pracy domowej zawsze lub prawie zawsze: klasa 1 (86%), klasa 2 (84%), klasa 3 (79%), klasa 4 (77%), klasa 5 (68%), klasa 6 (58%), klasa 7 (41%), klasa 8 (34%), klasa 9 (21%), klasa 10 (16%), klasa 11 (20%).
Izrael (Levin i in., 1997)	I	Matki pomagające dzieciom w odrabianiu pracy domowej w klasach 1 i 3: codziennie lub często (odpowiednio: 37% i 12%); czasem (30% i 39%); rzadko (20% i 39%); nigdy (4% i 8%); próba nielosowa.
USA (Cai, Moyer i Wang, 1997)	koniec II, III	Rodzice uczniów z klas 6–8 regularnie sprawdzający prace domowe z matematyki: 80% (próba nielosowa).
Holandia (Driessen, Smit i Slegers, 2005)	III	Rodzice uczniów z klasy 8 pomagający dziecku w nauce: regularnie (44%), incydentalnie (48%), nigdy (7%).

* Z powodu różnicowania systemów edukacyjnych na świecie podano, na jakim etapie edukacyjnym znajdują się polscy uczniowie w podobnym wieku: I – szkoła podstawowa, klasy 1–3; II – szkoła podstawowa, klasy 4–6; III – gimnazjum; IV – szkoła ponadgimnazjalna; V – studia wyższe.

Tabela 2
Częstość płatnej i bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w Polsce

Źródło	Etap edukacyjny	Wyniki
Płatna pozaszkolna pomoc w nauce (korepetycje)		
Badora (2014)	I–IV	Rodzice dzieci w wieku szkolnym deklarujący posyłanie dzieci (żyjących lub planowanych) na korepetycje w latach 1998 (13%), 2002 (8%), 2006 (6%), 2010 (11%), 2014 (19%).
Rokicka i Sztanderska (2013)	I–IV, początek V	Gospodarstwa domowe z dziećmi między 6. a 19. r.ż. ponoszące wydatki na korepetycje i inne płatne kursy: 6%.
Dolata i in. (2013)	III	Uczniowie, którzy skorzystali z korepetycji co najmniej raz w ciągu nauki w gimnazjum (bez języków obcych): z min. jednego przedmiotu (28%); w tym z przedmiotów mat.-przyr. (26%) i humanistycznych (5%).
Safarzyńska (2013)	III–IV	Piętnastolatki korzystające z korepetycji z matematyki (20%) i jęz. polskiego (5%). Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych korzystający z korepetycji z matematyki (12%) i jęz. polskiego (1%).
Boguszewski i in. (2014)	IV	Uczniowie ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych korzystający z korepetycji w latach: 1998 (39%); 2003 (46%); 2008 (54%); 2010 (53%); 2013 (50%). Zjawisko częstsze w liceach i technikach.
Bezpłatna pozaszkolna pomoc w nauce		
Dolata i in. (2013)	III	Uczniowie klasy 3 gimnazjum korzystający z bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w nauce: matematyki (44%), przedmiotów przyrodniczych (35%), jęz. polskiego (33%), historii i WOS (24%).

dziecko, zwłaszcza w wyższych klasach, gdy wzrasta złożoność materiału, mogą jednak angażować do pomocy np. rodzeństwo (np. Caplan i in., 1992), członków rodziny lub przyjaciół.

Wspomniane poczucie kompetencji wydaje się powiązane z inną cechą rodziców wskazywaną przez autorów modelu – poczuciem skuteczności we wspieraniu dziecka w osiąganiu sukcesów szkolnych. Poczucie to wymienia się jako jeden z czynników o kluczowym znaczeniu dla podjęcia się pomocy (np. Hoover-Dempsey i in., 2001). Niewykluczone, że rodzice o niskim poczuciu skuteczności są bardziej skłonni szukać pomocy poza rodziną i dlatego częściej zatrudniają korepetytorów (Holloway, Yamamoto, Suzuki i Mindnich, 2008).

Cechą rodziców mającą potencjalny wpływ na zaangażowanie w edukację są aspiracje oświatowe względem dziecka.

Aspiracje mierzy się zwykle za pomocą pytania o pożądaną finalny poziom wykształcenia dziecka. Wyniki badań wskazują na istnienie pozytywnej zależności między poziomem aspiracji a prawdopodobieństwem korepetycji w gimnazjum (Dolata i in., 2013; Safarzyńska, 2013). Zależności nie obserwuje się jednak wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (przy kontroli m.in. statusu społecznego i osiągnięć szkolnych; Safarzyńska, 2013). Z kolei na poziomie szkoły podstawowej zaobserwowano, że oczekiwania względem wykształcenia dziecka pozwalają przewidywać wydatki japońskich matek na korepetycje (Holloway i in., 2008). Należy jednak pamiętać o znacznych różnicach kulturowych między Polską a Japonią.

Mniej zgodne są wyniki dotyczące związku aspiracji rodziców z zaangażowaniem w bezpłatną pomoc. Nie

ujawnił się on wśród gimnazjalistów w zakresie pomocy z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, a w zakresie przedmiotów humanistycznych okazał się negatywny (Dolata i in., 2013). Być może pod koniec gimnazjum rodzice o wysokich aspiracjach wybierają inne formy wsparcia niż własna pomoc. Ale badania zagraniczne (Carter i Wojtkiewicz, 2000) wskazują na zależność pozytywną (przy kontroli osiągnięć i płci).

Należy zwrócić uwagę, że omawiane zmienne są ze sobą skorelowane. Rodzice o wyższym wykształceniu zwykle mają wyższe oczekiwania edukacyjne wobec swoich dzieci (Englund, Luckner, Whaley i Ege-land, 2004; Singh i in., 1995), więcej zarabiają (Czapiński, 2009; GUS, 2014) i częściej mieszkają w miastach (GUS, 2013). Ponadto w większych miejscowościach zarobki są wyższe (Czapiński, 2009). Niewykluczone więc, że zachodzą niewymienione tu zależności, np. między dochodem a pomocą bezpłatną lub wykształceniem rodziców a pomocą płatną. Znaczenie mogą mieć niewymienione tu czynniki, np. przekonania na temat roli rodzica w edukacji dziecka (rodzice dobrze i słabo wykształceni widzą ją inaczej, co może wpływać na ich zaangażowanie; Laureau, 1996).

Cechy dziecka

Model Grolnick i współpracowników (1994; 1997) zakłada, że zaangażowanie rodziców zależy od cech dziecka, ale nie precyzuje, jak zmienia się wraz z jego wiekiem. Dziecko, wchodząc w rolę ucznia, staje przed wieloma nowymi obowiązkami i wymaganiami (Appelt, 2013), więc pomoc rodziców jest na tym etapie naturalna. Popierają ją niektóre wydawnictwa edukacyjne¹, zamieszczając w zeszytach ćwiczeń polecenia, by dziecko podało, z którym rodzicem odrabia

lekcje, a rodzic skomentował rozwiązanie zadania. Z czasem dziecko adaptuje się do nowej sytuacji i staje się coraz bardziej samodzielne. Wraz z wchodzeniem w okres dorastania rosną jego dążenia do uzyskania niezależności (np. Bardziejewska, 2013), co może skutkować odmową przyjmowania pomocy. Ponadto wzrastająca złożoność materiału nauczania w kolejnych klasach, a w szkołach zawodowych specyficzność wiedzy, ograniczają zakres potencjalnego wsparcia rodziców, pozostawiając ich zaangażowaniu obszary niewymagające wiedzy przedmiotowej (np. odpytywanie w ramach przygotowania do klasówki). Im wyższy etap edukacji dziecka, tym mniej rodziców czuje się wystarczająco kompetentnych do pomagania mu w nauce (Dauber i Epstein, 1989). Dlatego wraz z wiekiem dziecka może rosnąć znaczenie pomocy płatnej.

Dane na temat tego zjawiska wśród polskich uczniów na różnych etapach edukacyjnych są niepełne. Niektórych badań dotyczących korepetycji nie można uznać za reprezentatywne ze względu na wykorzystanie prób dogodnościowych lub wyselekcjonowanych (np. Długosz, 2012; Poleszczuk i Kiszkiel, 2013; Putkiewicz, 2005). Inne są trudno porównywalne ze względu na odmiennność pytań (np. Boguszewski, Feliksiak, Gwiazda i Kalka, 2014; Safarzyńska, 2013). Zazwyczaj z korepetycji częściej korzystają uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (Boguszewski i in., 2014) niż gimnazjalnych (Dolata i in., 2013; Safarzyńska, 2013). Podobny wzrostowy trend zaobserwowano także w innych krajach (np. Bray i Kwok, 2003; Dang, 2007). Ponadto dane z innych krajów sugerują, że pomoc rodzicielska jest najczęstsza na początku nauki i słabnie w kolejnych latach (np. Dauber i Epstein, 1989; Levin i in., 1997; Tam i Chan, 2009; Williams, Williams i Ullman, 2002).

Model zespołu Grolnick (1994; 1997) wskazuje, że zaangażowanie rodziców zależy

¹ Na przykład w cyklu zeszytów ćwiczeń „Odkrywam Siebie” dla klas 1 i 2 wydawnictwa MAC Edukacja oraz „Nasze Razem w szkole” Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

również od cech dziecka. Ponieważ dotyczy wyników w nauce, można się spodziewać, że znaczenie będą miały: inteligencja, dotychczasowe osiągnięcia szkolne lub płeć. Płatna pomoc dzieciom o wysokiej inteligencji lub uzdolnieniach służy maksymalizacji ich potencjału, a w przypadku dzieci o niskiej inteligencji ma charakter zaradczy. Bardziej inteligentne dzieci rzadziej mają kłopoty w nauce (np. Deary, Strand, Smith i Fernandes, 2007). Wsparcie bezpłatne również może być reakcją na wyniki w nauce poniżej oczekiwań lub wyrazem chęci obserwowania postępów dziecka i wspierania go (Hoover-Dempsey i in., 2001). Podobnych zależności możemy się spodziewać w odniesieniu do dotychczasowych osiągnięć ucznia. Pomoc udzielana uczniom słabszym ma charakter zaradczy, a uczniom mocniejszym – wzbogacający. Wyniki badań wskazują, że w okresie dorastania z płatnej dodatkowej pomocy częściej korzystają uczniowie o niższych wcześniejszych osiągnięciach. W analizach zespołu Davida Bakera (2011) w 30 z 40 krajów, dla których przeanalizowano dane, korepetycje miały charakter zaradczy, a tylko w trzech – wzbogacający. Również analizy Romana Dolaty i współpracowników (2013) oraz Karoliny Safarzyńskiej (2013) pokazują, że szanse na skorzystanie z korepetycji przez gimnazjalistów rosną wraz z niższymi wcześniejszymi wynikami w nauce.

Obraz uczniów starszych, uczących się w szkołach poprzedzających studia wyższe, jest mniej klarowny. Szanse skorzystania przez nich z korepetycji z matematyki i języka polskiego rosną wraz ze spadającą średnią ocen (Safarzyńska, 2013). Z drugiej strony w badaniu „Młodzież 2013” (Boguszewski i in., 2014), uczniowie uznający siebie za czwórkowych i piątkowych częściej korzystali z korepetycji niż uczniowie słabsi. Uczęszczanie na takie zajęcia zadeklarowało 34% uczniów dwójkowych w porównaniu z ok. 55% czwórkowymi i piątkowymi.

Wynik ten wskazuje, że na ostatnim etapie edukacyjnym korepetycje mogą mieć charakter zarówno zaradczy, jak i wzbogacający. W badaniu nie mierzono jednak rzeczywistych osiągnięć szkolnych, dlatego kwestia ta wymaga dalszych badań. Dane zagraniczne pokazują, że na korepetycje rzeczywiście mogą uczęszczać uczniowie o wyższych wcześniejszych osiągnięciach (Kim i Park, 2010; Smyth, 2009).

Obraz zależności między wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi a korzystaniem z bezpłatnej pomocy jest podobny. Wśród gimnazjalistów szanse na skorzystanie z bezpłatnej pomocy rosną wraz z niższymi wynikami na sprawdzianie po klasie szóstej (przy kontroli m.in. statusu społecznego; Dolata i in., 2013). W Stanach Zjednoczonych niższe uprzednie osiągnięcia pozwalają przewidywać częstsze sprawdzanie przez rodziców pracy domowej w klasie ósmej (przy kontroli aspiracji edukacyjnych rodziców oraz płci; Carter i Wojtkiewicz, 2000) oraz ich wyższe zaangażowanie w pomoc w odrabianiu lekcji (Shumow i Miller, 2001). Badania Susan Dauber i Joyce’a Epsteina (1989) wykazały, że im niżej rodzice uczniów szkół podstawowych oceniali kompetencje dziecka, tym więcej czasu poświęcali na pomaganie mu w odrabianiu pracy domowej.

Jeśli dziecko ponosi porażki w uczeniu się tylko jednego przedmiotu, np. w wyniku rozwinięcia się bezradności intelektualnej (Sędek, 1995), można oczekiwać, że otrzyma wsparcie płatne lub bezpłatne w jego zakresie. Bezradność intelektualna okazuje się jednak powiązana tylko z korepetycjami (Dolata i in., 2013). Być może po tę formę pomocy sięgają rodzice, gdy widzą, że sami nie są w stanie pomóc bezradnemu dziecku.

Znaczenie dla korzystania z pozaszkolnej pomocy w nauce może mieć także płeć dzieci, a ściślej – stereotypy płciowe podzielane przez rodziców. Powszechne jest przekonanie o większych zdolnościach matematycznych mężczyzn oraz językowych kobiet

(np. Wojciszke, 2002), choć wyniki badań nie zawsze je potwierdzają. Nie znajduje się różnic w zakresie kompetencji matematycznych powyżej trzeciej klasy szkoły podstawowej, choć dziewczęta i kobiety uzyskują wyższe wyniki w zakresie czytania (Federowicz, 2014; Konarzewski, 2012; Palczyńska, Rynko i Śpiewankowski, 2013). Ze względu na istniejące stereotypy rodzice mogą częściej zapewniać dziewczętom pomoc w nauce matematyki i przedmiotów przyrodniczych, chłopcom natomiast – pomoc z języka polskiego i przedmiotów humanistycznych, niezależnie od faktycznego poziomu umiejętności swoich dzieci. Polskie badania wskazują, że rzeczywiście większe szanse na korzystanie z korepetycji z matematyki mają uczennice szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, z języka polskiego natomiast – gimnazjaliści (przy kontroli średniej ocen; Safarzyńska, 2013). Podobne zależności wykrył zespół Dolaty (2013) – większe szanse na skorzystanie z płatnej i bezpłatnej pomocy z przedmiotów humanistycznych mają chłopcy, natomiast z płatnej z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych – dziewczęta (przy kontroli m.in. uprzednich osiągnięć). Różnic nie znaleziono w przypadku bezpłatnej pomocy z przedmiotów ścisłych.

Cechy kontekstowe

Można oczekiwać pozytywnej zależności między dochodami rodziców a posyłaniem dzieci na korepetycje. Badania wskazują, że im wyższe są dochody w przeliczeniu na członka rodziny, tym częściej rodzice deklarują posyłanie dzieci na płatne zajęcia dodatkowe (Badora, 2014). Dochód rodziny pozwala przewidywać szanse skorzystania z korepetycji (Safarzyńska, 2013) oraz wysokość wydatkowanych na nie środków (np. Kim i Park, 2010; Rokicka i Sztanderska, 2013; Ryu i Kang, 2013; Tansel i Bircan, 2006).

Czynnikiem wpływającym na korzystanie z korepetycji jest miejsce zamieszkania. Dostępność korepetytorów w miastach jest

znacznie większa niż na wsiach, dlatego można się spodziewać, że uczniowie z miast będą mieli większą szansę na skorzystanie z ich usług. Taki związek rzeczywiście obserwujemy – im większa miejscowość, w której znajduje się szkoła, tym większa szansa ucznia na otrzymanie płatnej pomocy. Według jednych badań związek ten nie zależy od statusu rodziny (Dolata i in., 2013), według innych – zależy (Safarzyńska, 2013).

Czy pozaszkolna pomoc w nauce podwyższa osiągnięcia szkolne?

Przyjmuje się, że zaangażowanie rodziców w edukację dziecka jest korzystne i pozytywnie wpływa na jego osiągnięcia szkolne (np. Hoover-Dempsey i in., 2005). Grolnick i Słowiacek (1994) zaproponowały motywacyjny mechanizm tego wpływu. Dziecko, doświadczając zaangażowania rodziców, rozwija poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z wymaganiami szkoły, umiejętność identyfikacji źródła kontroli zdarzeń oraz autonomiczną motywację, co przekłada się na wyniki w nauce. W analizach autorki pominięły jednak różne formy zaangażowania związane z pomaganiem dziecku w opanowaniu materiału szkolnego. Inni badacze (np. Hoover-Dempsey i in., 2001) wyraźnie wskazują, że rodzice, pomagając w nauce, mogą uczyć dziecko strategii uczenia się, rozwiązywania problemów lub po prostu udzielać wyjaśnień. Ta droga wpływu na osiągnięcia nie wyklucza działania zaproponowanego mechanizmu motywacyjnego. Wydaje się, że pomijanie jej przy rozważaniu znaczenia bezpłatnej i płatnej pozaszkolnej pomocy w nauce nie ma uzasadnienia.

Analizy prowadzone w różnych krajach nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o zależność między korzystaniem z korepetycji a osiągnięciami szkolnymi, choć w potocznej opinii jest ona dodatnia (np. Baker i in., 2001; Burda, 2011;

Kowalczyk, 2011). W Polsce dysponujemy danymi dla uczniów gimnazjów, liceów i techników. Gimnazjaliści uczęszczający na korepetycje z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych osiągnęli niższe wyniki w matematyczno-przyrodniczej części egzaminu gimnazjalnego (przy kontroli m.in. statusu społeczno-ekonomicznego rodziny i uprzednich osiągnięć; Dolata i in., 2013). W analizach, które objęły uczniów liceów i techników (Karwowski, 2013), korzystanie z korepetycji w pierwszej klasie szkoły średniej było negatywnie związane z wynikami na maturze, jednak zależność zniknęła przy kontroli wyników egzaminu gimnazjalnego. Niedoskonałość schematu badania nie pozwala w pełni ufać tym результатам – jest bowiem możliwe, że odsetek korzystających z korepetycji wzrastał wraz ze zbliżającą się maturą.

Zróznicowane wyniki uzyskiwano też za granicą. W Niemczech wśród uczniów klasy ósmej zaobserwowano słabą negatywną zależność między uczęszczaniem na korepetycje a późniejszymi osiągnięciami matematycznymi, przy kontroli m.in. wcześniejszych wyników w nauce, inteligencji dziecka i statusu społecznego rodziny (Guill i Bos, 2014). W Stanach Zjednoczonych zaobserwowano słaby pozytywny efekt korepetycji (Briggs, 2001). W analizach uwzględniono płatne kursy przygotowawcze do dwóch egzaminów wstępnych na studia (wybór liczby zdawanych egzaminów należał do kandydata). Uczestnictwo w nich było dodatnim predyktorem wyników w zakresie matematyki w jednym z egzaminów (kontrolowano m.in. status społeczny, wcześniejsze osiągnięcia szkolne i motywację uczniów). W wypadku języka ojczystego efekt był pozytywny lub negatywny w zależności od egzaminu. Źródłem różnic mogły być odmienne zakresy umiejętności językowych sprawdzane przez poszczególne testy. W analizach uwzględniono jednak specyficzną próbę uczniów – tych, którzy podeszli do nieobowiązkowych

egzaminów wstępnych na studia. Autoselekcja uczniów do egzaminów mogła wpłynąć na szacowanie siły i kierunku zależności.

Badanie z udziałem irlandzkich absolwentów szkół poprzedzających studia wyższe (Smyth, 2009) wykazało pozytywny związek korepetycji późniejszymi wynikami w nauce, ale tylko wtedy, gdy nie kontrolowano zmiennych mających znaczenie razem dla korzystania z korepetycji i osiągnięć szkolnych. Z płatnej pomocy częściej korzystali uczniowie o wyższych wcześniejszych wynikach, poświęcający więcej czasu na samodzielną naukę – i właśnie te cechy, a nie korzystanie z korepetycji, przesądziły o lepszych rezultatach na egzaminie zewnętrznym. Innymi słowy, związek w całości wyjaśniały początkowe różnice między korzystającymi i niekorzystającymi z płatnej pomocy.

Wśród luksemburskich uczniów z klas 8–11 przeprowadzono badanie weryfikujące skuteczność korepetycji (Mischo i Haag, 2002). Uczestniczyli w nim uczniowie, którzy korzystali z płatnej pomocy, oraz – jako grupa porównawcza – podobni do nich rówieśnicy ze szkoły. Grupy nie różniły się ocenami szkolnymi ani motywacją do nauki. Po dziewięciu miesiącach oceny uczniów korzystających z korepetycji podniosły się przeciętnie o ok. jeden stopień i były istotnie wyższe niż w grupie kontrolnej. Ilość czasu poświęcana na korepetycje była jednak znaczna (4 razy w tygodniu po 90 minut przez 9 miesięcy).

Pozytywne zależności zaobserwowano w krajach azjatyckich. W Wietnamie wzrost wydatków gospodarstwa domowego na korepetycje podwyższał prawdopodobieństwo znalezienia się ucznia szkoły podstawowej i ponadpodstawowej w kategorii uczniów dobrych i bardzo dobrych oraz obniżał prawdopodobieństwo znalezienia się w kategorii uczniów słabych i przeciętnych, choć wielkość efektu była nieduża (Dang, 2007). W Korei Południowej wzrost wydatków na

korepetycje wiązał się ze wzrostem osiągnięć szkolnych siódmoklasistów, lecz i tu efekt był niewielki (Ryu i Kang, 2013). W obu badaniach kontrolowano zmienne ważne dla osiągnięć i uczestnictwa w korepetycjach (m.in. wcześniejsze osiągnięcia szkolne dziecka, wykształcenie i dochody rodziców, lokalizację szkoły).

Wyższe wyniki w nauce w następstwie korzystania z korepetycji odnotowano wśród tureckich piętnastolatków (Ünal, Özkan, Milton, Price i Curva, 2010). W analizach nie kontrolowano jednak wcześniejszych osiągnięć, dlatego nie wiadomo, czy rezultatu nie wyjaśniają różnice w wyjściowym poziomie umiejętności uczniów. Podobne wyniki uzyskano wśród tureckich kandydatów na studia (Tansel i Bircan, 2005). Uczęszczający na korepetycje radzili sobie lepiej na egzaminach wstępnych. Kontrolowano m.in. status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz wcześniejsze osiągnięcia ucznia. Do egzaminów tych podchodzą jednak zainteresowani kontynuowaniem nauki na wyższych uczelniach. Jeżeli uczniowie, którzy nie podeszli do egzaminu, systematycznie różnią się od tych, którzy to zrobili (np. motywacją do nauki, ilością poświęcanego na nią czasu, wcześniejszymi wynikami) i część z nich również korzystała z korepetycji, siła zależności z wynikami egzaminu mogła zostać przeszacowana.

Podsumowując, dostępne dane wskazują na duże kulturowe zróżnicowanie zależności między korepetycjami a osiągnięciami szkolnymi. Prawdopodobnie wynikają one z różnic w autoselekcji uczniów do tej formy pomocy. W niektórych krajach wybierają je uczniowie najlepsi (np. Smyth, 2009), a w innych – słabsi (np. Safarzyńska, 2013), co wpływa na wyniki analiz. Polska wydaje się należeć do tej drugiej grupy.

Korelacyjny schemat większości badań nie pozwala na wyciąganie wniosków na temat wpływu korepetycji na osiągnięcia szkolne. Jednak przytoczone wyniki

Christopha Mischo i Ludwiga Haaga (2002) pokazują, że może być on pozytywny. Uczęszczanie na korepetycje może pomagać uczniom nadrobić zaległości, jednak w stopniu niewystarczającym, by dorównali tym, którzy korepetycji nie potrzebowali. W efekcie w polskich analizach obserwujemy ujemny znak regresji osiągnięć na korepetycje. Nie można jednak wykluczyć, że niekiedy korepetycje naprawdę szkodzą, np. wskutek przekazywania przez korepetytora powierzchownych strategii uczenia się (Czerniawska, 1999). Niewykluczone też, że z korepetycji korzystają również uczniowie najlepsi, jednak dopiero w szkole ponadgimnazjalnej, w ramach przygotowania się do matury. W tej sytuacji zależności z późniejszymi osiągnięciami, wynikające z różnic między grupami korzystających i niekorzystających, mogą się równoważyć, dając nieistotny statystycznie współczynnik regresji.

Wnioski płynące z badań nad związkiem pomocy bezpłatnej z osiągnięciami szkolnymi są podobne do płynących z badań nad korepetycjami. Metaanaliza Nancy Hill i Diany Tyson (2009) wykazała negatywną zależność między pomaganiem nastolatkom w odrabianiu prac domowych a ich osiągnięciami szkolnymi. W badaniach eksperymentalnych (w których uczono rodziców, jak pomagać dorastającym dzieciom w nauce), nie zaobserwowano efektów. Metaanaliza Eriki Patall, Harrisa Coopera i Jorgianne Robinson (2008) wykazała, że znaczenie może tu mieć charakter pomocy. Sprawdzanie pracy domowej oraz dbanie, by dziecko pracowało nad zadaniami, wiązało się z niższymi osiągnięciami uczniów, lecz udzielanie dodatkowych wyjaśnień – z wyższymi, choć oba efekty nie były silne. Wynik ten wskazuje na duże znaczenie dostosowania formy pomocy do okresu rozwojowego. Zaangażowanie o charakterze kontroli, w połączeniu z dążeniem do niezależności typowym dla okresu dorostania, może powodować reakcję i z tego powodu być nieskuteczne.

Niewykluczone jednak, że kontrola ta pojawia się jako rezultat obniżenia się wyników w nauce. Autorzy metaanalizy zaobserwowali również pozytywny wpływ treningów dla rodziców w zakresie udzielania pomocy dziecku na osiągnięcia wśród uczniów szkoły podstawowej, choć wśród adolescentów efekt nie ujawnił się.

Dane polskie dostępne są dla uczniów gimnazjów. Ci, którzy korzystają z bezpłatnej pomocy z przedmiotów ścisłych i humanistycznych, osiągają niższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym (przy kontroli m.in. wcześniejszych osiągnięć ucznia i statusu społeczno-ekonomicznego jego rodziny), choć zależności są dość słabe (Dolata i in., 2013). Zbliżone wyniki wśród uczniów w podobnym wieku obserwuje się w innych krajach, np. w Holandii (korelacja cząstkowa: -0,21 przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów; Driessen i in., 2005) czy w Stanach Zjednoczonych (np. Bembenutty, 2005; Shumow i Miller, 2001), choć nie zawsze w analizach kontrolowano uprzednie osiągnięcia szkolne. W przypadku uczniów młodszych, piątoklasistów, zależność między udzielaniem przez rodziców pomocy w odrabianiu prac domowych a osiągnięciami w zakresie czytania okazała się negatywna (Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino i Steiner, 2010). Nie kontrolowano jednak wcześniejszych osiągnięć szkolnych.

W świetle korelatów korzystania z bezpłatnej pomocy w nauce negatywne współczynniki regresji należy interpretować podobnie do tych obserwowanych dla korepetycji. Wynikają one z udzielania pomocy w odrabianiu pracy domowej uczniom doświadczającym trudności. Ponadto nie wiadomo, czy bez pomocy osiągnięcia dziecka nie byłyby jeszcze niższe. Wyniki badań eksperymentalnych nad treningiem rodziców w udzielaniu pomocy w odrabianiu lekcji sugerują, że pomoc ta może być skuteczna dla uczniów szkół podstawowych

(Patall i in., 2008). Niewykluczone jednak, że pomoc bezpłatna jest nieefektywna. Na początku nauki szkolnej może być nieskuteczna ze względu na brak wiedzy dotyczącej specyfiki rozumowania dziecka znajdującego się w stadium przedoperacyjnym rozwoju poznawczego (por. Gruszczyk-Kolczyńska, 2013). Na późniejszych etapach edukacyjnych udzielane wyjaśnienia mogą dezorientować ucznia i utrudniać wykonanie pracy domowej (Cooper, Lindsay i Nye, 2000, Balli, 1997). Do przyczyn nieskuteczności zalicza się również udzielanie pomocy przy niedostatecznej wiedzy, podawanie gotowych rozwiązań (Patall i in., 2008) i stawianie celów niezwiązanych z opanowaniem materiału, np. jak najszybszego ukończenia pracy domowej (Cooper i in., 2000). Rodzice, jako jedno ze źródeł wiedzy o strategiach uczenia się, mogą także narzucać dziecku strategie powierzchowne lub utrudniać odkrywanie i stosowanie strategii głębokich (Czerniawska, 1999). Ponadto w okresie dorastania zaangażowanie w odrabianie pracy domowej o charakterze kontroli może wywoływać opór i reaktancję, nie przynosząc w efekcie zamierzonych korzyści.

Podsumowanie

Dostępne w literaturze przedmiotu dane wskazują, że zarówno korepetycje, jak i bezpłatne wsparcie w nauce stanowią element życia znacznej części uczniów. Nasilenie obu zjawisk zmienia się jednak na kolejnych etapach edukacyjnych – widoczny jest malejący udział pomocy bezpłatnej i rosnący płatnej. Wzorzec ten odzwierciedla zmiany w zaangażowaniu rodziców w edukację dziecka, wynikające ze zwiększania się złożoności materiału nauczania w kolejnych klasach. Na początku nauki pomoc bezpłatna jest prawdopodobnie powszechna i wynika ze wspierania dziecka w przystosowaniu się do wymagań szkoły, przechodząc z czasem w pomoc o charakterze raczej zaradczym (gimnazjum). Brakuje danych o formach tej

pomocy wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Natomiast korepetycje prawdopodobnie zaczynają pojawiać się pod koniec szkoły podstawowej, ich udział wzrasta aż do szkoły ponadgimnazjalnej. Ich charakter również jest zaradczy, choć przed maturą wśród korzystających mogą pojawiać się również uczniowie lepsi. Wzorce te, ze względu na zmieniające się nasilenie i formę pomocy, wskazują na konieczność analizowania obu zjawisk w kontekście etapów rozwojowych, w których się pojawiają.

Nie znaleziono wsparcia dla obecnej w publicznej debacie tezy o powszechności korepetycji wśród gimnazjalistów – szacunkowo z tego rodzaju wsparcia korzysta nie więcej niż 25% uczniów. W szkołach ponadgimnazjalnych są jednak popularniejsze – korzysta z nich od 30 do 50% uczniów, przede wszystkim licealistów i uczniów techników (wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych odsetek ten jest niewielki).

Nie znaleziono także wsparcia dla tezy, że korepetycje zapewniają przewagę na egzaminach zewnętrznych. Podczas nauki w gimnazjum korzystają z nich przede wszystkim uczniowie o niższych osiągnięciach szkolnych. Nie udaje się im jednak nadrobić zaległości na tyle, by dorównać uczniom, którzy korepetycji nie potrzebowali. Sytuacja może jednak ulegać częściowej zmianie w szkołach kończących się maturą, gdy wynik egzaminacyjny decyduje o przyjęciu na studia. Hipoteza ta wymaga jednak dodatkowej weryfikacji, bowiem również na IV etapie edukacji obserwuje się, że szanse na skorzystanie z korepetycji są tym wyższe, im niższe są wyniki w nauce. Brakuje danych na temat szkół podstawowych, lecz spodziewać się można wzorca podobnego do zaobserwowanego w gimnazjum.

Dodatkowego komentarza wymaga założenie leżące u podstaw tezy o przewadze, jaką dają korepetycje w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych. Przyjmuje się, że jest to dodatkowy czas efektywnej i owocnej nauki,

i że to właśnie ten czas zapewnia przewagę nad uczniami, którzy nie mogą sobie na takie dodatkowe zajęcia pozwolić. Nie jest jednak wykluczone, że korepetycje, przynajmniej częściowo, stanowią substytut samodzielnej nauki, zwłaszcza u słabszych, mniej zmotywowanych uczniów. W takiej sytuacji szansa na przewagę znacznie maleje. Jeżeli jednak przyjmiemy, że korepetycje są efektywne, to mimo częściowego zastępowania samodzielnej pracy wciąż mogą wносить znaczący wkład w osiągnięcia ucznia.

Niewiele wiadomo o efektywności pracy korepetytorów, z pewnością jest ona bardzo zróżnicowana. Przyjęcie, że większość uczniów wynosi z korepetycji tyle, ile się zakłada, może być zbyt optymistyczne.

Szczególnie niepokojąca jest możliwość zastępowania przez korepetycje samodzielnej nauki wśród uczniów młodszych, zwłaszcza korzystających z nich regularnie. Czy uczeń stale wspomagany przez korepetytora rozwinie kompetencje umożliwiające samodzielną naukę w przyszłości? Czy będzie w stanie szybko dokształcać się w związku z potrzebami wykonywanej pracy i odnajdywać się w zmieniającym się świecie? Biorąc pod uwagę wzrost popularności korepetycji w ostatnich latach (Badora i in., 2014; Boguszewski i in., 2014), z poszukiwaniem odpowiedzi na to pytanie nie należy zwlekać.

Pozaszkolną pomoc w nauce zinterpretowano w artykule jako przejaw zaangażowania rodziców w edukację dziecka. Na podstawie modelu Grolnick i współpracowników (1994; 1997) wysunięto wiele przewidywań dotyczących charakterystyk korzystających z nich uczniów, a następnie sprawdzono zbieżność tych przewidywań z dostępnymi danymi. Analiza wykazała użyteczność przyjętego modelu dla zrozumienia omawianego zjawiska. Wymagała jednak przyjęcia, że pomoc bezpłatna udzielana przez inne osoby niż rodzice również będzie świadczyć o zaangażowaniu w edukację dziecka. Jest to uzasadnione, gdy rodzic poszukuje wsparcia

dla dziecka poza rodziną, ale nieuzasadnione, gdy pomoc jest wynikiem cudzej inicjatywy.

Wydaje się również, że umieszczenie wsparcia płatnego i bezpłatnego w ramach zaproponowanej przez Grolnick i współpracowników (1994; 1997) typologii zaangażowania niezupełnie odzwierciedla charakter tych zjawisk. Pomimo podobieństwa płatnej i bezpłatnej pozaszkolnej pomocy w nauce, zostały one umieszczone w różnych formach zaangażowania, tymczasem wiele argumentów przemawia za ich połączeniem w jedną kategorię. Po pierwsze, w przeciwieństwie do pozostałych typów zaangażowania, obie te formy mają ten sam cel – lepsze opanowanie przez dziecko materiału szkolnego. Ponadto obie formy pomocy, przynajmniej na etapie gimnazjum, wydają się reaktywne, czyli zależne od charakteru trudności. Z tego powodu znaczenia nabiera, oprócz ilości wsparcia, jego jakość – z jakiego przedmiotu jest ono udzielane. Sugeruje to inny niż motywacyjny (choć mogący funkcjonować równolegle) mechanizm wpływu na osiągnięcia szkolne – poprzez rozwijanie wiedzy ucznia oraz jego strategii uczenia się i rozwiązywania problemów. Spodziewać się można, że pomoc z matematyki będzie mieć znaczenie przede wszystkim dla kompetencji matematycznych, natomiast z języka polskiego – dla polonistycznych. Uogólnione efekty, wynikające np. z rozwijania strategii rozwiązywania problemów czy uczenia się, nie są oczywiście wykluczone.

Wskazane wyżej trudności mogą również świadczyć o nietrafności podjętej próby interpretacji płatnej i bezpłatnej pomocy w nauce w kategoriach zaangażowania rodziców. Niemniej spojrzenie to pozwoliło dostrzec m.in. podobieństwo funkcji, jakie pełnią obie omawiane formy pozaszkolnej pomocy w nauce wśród uczniów gimnazjów – mają bowiem przede wszystkim zaradczy charakter. Znajdując się poza obszarem działań szkoły, uzupełniają jej działania dydaktyczne

i stanowią pozaszkolny wkład w osiągnięcia szkolne dziecka. Podobieństwa te sugerują, że widoczne w literaturze oddzielne analizowanie tych zjawisk jest nieuzasadnione. Mogą być one różnymi sposobami realizacji tych samych zamierzeń, a ich wybór, nasilenie czy konfiguracja – rezultatem zróżnicowanej sytuacji rodzinnej, środowiskowej i szkolnej uczniów. Na przykład zasoby finansowe i intelektualne oraz poczucie skuteczności rodziców mogą decydować o tym, czy dziecko otrzyma pomoc płatną czy bezpłatną. Bezradność intelektualna i inteligencja wpłyną na liczbę przedmiotów, z których potrzebna będzie pomoc, a obszar trudności i stereotypy płciowe – na to, jakiego przedmiotu pomoc będzie dotyczyć. Stąd wskazane jest podjęcie prób ich łącznej analizy oraz weryfikacji znaczenia ich konfiguracji dla osiągnięć szkolnych.

Literatura

- Appelt, K. (2013). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Badora, B. (2014). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2104/2015*. (Raport nr 147/2014). Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. i 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.
- Balli, S., J. (1997). When mom and dad help: student reflections on parent involvement with homework. Referat wygłoszony podczas the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Bardziejewska, M. (2013). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–377). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bembenutty, H. (2005). Academic achievement

- in a national sample: the contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement. Referat wygłoszony podczas the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Boguszewski, R., Feliksiak, M., Gwiazda, M. i Kalka, J. (2014). Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia. W: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, *Młodzież 2013* (s. 106–153). Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Luxembourg: European Commission.
- Bray, M. i Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Briggs, D. C. (2001). The effect of admissions test preparation: evidence from NELS-88. *Chance*, 14(1), 10–18.
- Burda, P. (2011). Sezon na korepetycje rozpoczęty. Dziś korzystają prawie wszyscy. Pobrano z <http://www.echodnia.eu/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110914/EDUKACJA/68062430>
- Cai, J., Moyer, J. i Wang, N. (1997). Parental roles in students' learning of mathematics. Referat wygłoszony podczas the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Caplan, N., Choy, M. H. i Whitmore, J. H. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 266(2), 36–42.
- Carter, R., S. i Wojtkiewicz, R., A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 137(35), 29–44.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. i Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464–487.
- Czapiński, J. (2009). Osobiste dochody bieżące i spodziewane za dwa lata. W: J. Czapiński i T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 175–179). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań stragetycznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dang, H.-A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26(6), 683–698.
- Dauber, S. i Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools* (Nr 33). Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. i Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
- Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów z pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 88–106.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Driessen, G., Smit, F. i Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. i Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730.
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN–Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Główny Urząd Statystyczny (2013). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2014). *Budżety gospodarstw domowych w 2013 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. i Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Grolnick, W. S. i Słowiacek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Guill, K. i Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjec-

- tive and objective indicators of academic achievement. Evidence from a German secondary school sample. *Journal of Educational Research Online*, 6(1), 34–67.
- Hill, N. E. i Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Holloway, S. D., Yamamoto, Y., Suzuki, S. i Mindnich, J. (2008). Determinants of parental involvement in early schooling: evidence from Japan. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1).
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. i Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. i Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Karwowski, M. (2013). Inteligencja i status społeczno-ekonomiczny a trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły ponadgimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych* (Wydanie z erratą, s. 125–159). Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Kim, J.-H. i Park, D. (2010). The determinants of demand for private tutoring in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 411–421.
- Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Kowalczyk, M. (2011). Korepetycje – przemilczany problem polskiej edukacji. Pobrano z <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1579-korepetycje-przemilczany-problem-polskiej-edukacji>
- Krzysztozek, S. (1976). Zabiegi o lepsze wyniki w nauce. W: S. Krzysztozek (red.), *Maturzyści* (s. 142–155). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Laureau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: a critical analysis. W: A. Booth i J. Dunn F. (red.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. i Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207–227.
- Mischo, C. i Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263–273.
- Osiński, J. (1969). Korepetycje i kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. *Prace Naukowe Instytutu Nauk Społecznych Politechniki Wrocławskiej. Studia i Materiały*, 1, 3–12.
- Palczyńska, M., Rynko, M. i Śpiewanowski, P. (2013). Zróżnicowanie kompetencji Polaków. W: M. Rynko (red.), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC)* (s. 53–64). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Patall, E. A., Cooper, H. i Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.
- Pezda, A. (2012). Ponad 70 proc. uczniów bierze korepetycje! Są jak wirus. Korepetytorzy to celebryci. Pobrano z http://wyborcza.pl/1,76842,12725376,Ponad_70_procent_uczniow_bierze_korepetycje_Sa_jak.html
- Poleszczuk, J. i Kiszkiel, Ł. (2013). *Matura i co dalej? Prezentacja najnowszych wyników badań dotyczących aspiracji białostockich maturzystów*. Referat wygłoszony podczas cyklu wykładów „Podlasie w badaniach naukowych”, Białystok.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rokicka, M. i Sztanderska, U. (2013). Cechy społeczno-ekonomiczne rodziny a ponoszenie wydatków na prywatne dobra i usługi edukacyjne. *Edukacja*, 121(1), 7–23.
- Ryu, D. i Kang, C. (2013). Do private tutoring expenditures raise academic performance? Evidence from middle school students in South Korea: do tutoring expenditures raise performance? *Asian Economic Journal*, 27(1), 59–83.
- Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic determinants of demand for private tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301–316.
- Shumow, L. i Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young

- adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68–91.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B. i Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299–317.
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Śliwerski, B. (2012). Korepetycje. [Blog]. Pobrano z <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/10/korepetycje.html>
- Tam, V. i Chan, R. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 9(2), 81–100.
- Tansel, A. i Bircan, F. (2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey* (No. 1609). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Tansel, A. i Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: a tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- Ünal, H., Özkan, E. M., Milton, S., Price, K. i Curva, F. (2010). The effect of private tutoring on performance in mathematics in Turkey: a comparison across occupational types. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5512–5517.
- Williams, B., Williams, J. i Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education* (Nr 332). Londyn: Department for Education and Skills.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.
- Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R. i Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13(2), 237–269.
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance? – A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28.