Agnieszka Otręba-Szklarczyk
Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii

Czynniki oddziałujące na zaangażowanie rodziców w edukację dzieci

Wstęp

Edukacja dzieci jest procesem złożonym, który nie ogranicza się tylko i wyłącznie do działań podejmowanych przez szkołę, ale w idealnej formie powinien polegać na współudziale różnych środowisk, w tym przede wszystkim szkoły i rodziców. Szkoła powinna „dążyć do wzmocnienia rzeczywistej roli rodziców w systemie edukacji i zbudowania partnerstwa poprzez włączenie ich w działania wychowawcze i edukacyjne" (Kędra, 2011, s. 2).

Ten punkt widzenia jest od lat obecny w amerykańskim i brytyjskim dyskursie edukacyjnym, a na gruncie polskim dopiero co zyskuje na wartości. W USA podejmowanych jest wiele inicjatyw mających na celu zachęcanie rodziców do tego typu aktywności (opracowywane są programy interwencyjne mające na celu zwiększenie poziomu zaangażowania poszczególnych grup rodziców). Warto sobie zadać pytanie dotyczące natury tych działań. Otóż z całą tą praktyką edukacyjną wiąże się przekonanie, że zaangażowanie rodziców w edukację dzieci ma pozytywny wpływ na poprawę osiągnięć edukacyjnych uczniów. Co prawda, wśród badaczy nie ma pełnej zgody co do tej tezy, jednakże większość skłania się ku konkluzji, iż zaangażowanie rodziców wpływa pozytywnie na osiągnięcia edukacyjne uczniów (Epstein, 1991; Pomerantz i in., 2007; Patall i in., 2008, metaanalizy: Fan i Chen, 2001; Jeynes 2005; Jeynes 2007). Warto jednakże wskazać, że niektóre studia stoją nieco w sprzeczności z tezą o pozytywnym wpływie. Przykładem mogą być analizy przeprowadzone przez Sophię Catsambis (2001) na danych z roku 1988 i 1992, gdzie zaangażowanie rodziców było mierzone poprzez odniesienie się do sześciu kluczowych wymiarów, a wnioski były następujące: przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego zaangażowanie rodziców nie wpływa na osiągnięcia edukacyjne uczniów w wieku 14-16 lat.

Skąd się mogą brać te sprzeczności? Warto zwrócić uwagę na to, że w różnych studiach badacze w różny sposób dokonywali pomiaru zaangażowania rodziców w edukację dzieci, co jest pośrednio odzwierciedleniem złożoności i wielowymiarowości samego zjawiska. Brak stosowania kompleksowych miar prowadził, w części studiów, do formułowania sądów opartych jedynie na niepełnym pomiarze danego zjawiska. Z tego względu głównym przedmiotem tego artykułu jest ukazanie złożoności definicyjnych zaangażowania rodziców i sposobu jego pomiaru oraz zaproponowanie miary dostosowanej do specyfiki środowiska polskiego. Aby zrozumieć istotę przedmiotu zainteresowania, konieczne jest również poznanie, jakie czynniki w warunkach polskich mają wpływ na poziom zaangażowania rodziców. Świadomość, od czego może zależeć zaangażowanie rodziców, może przyczynić się do podejmowania pewnych działań mających na celu zwiększenie jego poziomu wśród grup wymagających interwencji.

Definicje i pomiar zaangażowania rodziców w edukację dzieci

W literaturze przedmiotu można spotkać bardzo różne definicje zaangażowania rodziców (od bardzo wąskich po bardzo szerokie), przez co trudno jest określić, czy badacze analizują ten sam wycinek rzeczywistości społecznej (Kozłowski, 2013). Zaangażowanie rodziców jest rozumiane m.in.: [1] w kategoriach centralnego dla rodziny procesu oddziaływującego na edukacyjne i społeczno-emocjonalne osiągnięcia dzieci, definiującego rodzicielstwo jako postawy, wartości i praktykę rodziców w podnoszeniu kompetencji edukacyjnych dzieci, we współpracy ze szkołą, oraz odpowiedzialność rodziców za naukę (Weiss i in., 2006); [2] poprzez poświęcanie swoich zasobów na rzecz szkolnej areny życia dzieci (Grolnick i Slowiaczek, 1994); [3] jako „udział rodziców w procesie edukacyjnym i doświadczeniach ich dzieci" (Jeynes, 2005, s. 245); [4] poprzez wpływ bezpośredni (np. pomaganie dziecku w nauce) i wpływ pośredni (kierowanie oczekiwań w stosunku do dziecka, zachęcanie je do wysiłku, kształtowanie pozytywnych postaw w stosunku do przedmiotów (Zhongjun i in., 2006). Na gruncie polskich badań termin zaangażowanie rodziców nie jest bardzo mocno obecny. Stosowany przez Marię Mendel (2001) termin „współuczestnictwa rodziców" w edukacji dzieci obejmował trzy formy zachowań: [1] utrzymywanie kontaktu z nauczycielem, [2] uczestnictwo i współorganizowanie wycieczek, imprez, [3] świadczenie pracy, usług na rzecz klasy, szkoły. W tym ostatnim przypadku definicja zaangażowania była tworzona tak naprawdę przez dobór wskaźników obejmujących różne formy zaangażowania rodziców, ale nastawionych przede wszystkim na współpracę (pominięty był aspekt nieco mniej wspieranej przez szkołę formy zaangażowania, a mianowicie indywidualnego zaangażowania domowego).

Zdecydowanie najszerszą i najczęściej cytowaną klasyfikacją różnych form zaangażowania jest opracowana przez Joyce Epstein i jej współpracowników (Epstein i Dauber, 1991) klasyfikacja, w której wyróżniono trzy ogólne wymiary zaangażowania: dotyczące szkoły, domu i społeczności lokalnej, przekładające się na sześć form zaangażowania: [1] rodzicielstwo – zapewnienie opieki, bezpieczeństwa, warunki domowe sprzyjające nauce, zapewnienie szkole informacji pozwalającej na lepsze poznanie ucznia, umiejętności rodziców w nawiązywaniu interakcji z dzieckiem; [2] komunikowanie – komunikacja na linii szkoła–dom / dom–szkoła; [3] zaangażowanie się w życie szkoły (np. organizacja i współuczestnictwo w wycieczkach klasowych); [4] wspieranie nauki w domu (pomoc w odrabianiu prac domowych) oraz również pomoc w dokonywaniu wyborów edukacyjnych; [5] partycypacja rodziców w szkolnym procesie decyzyjnym (np. uczestnictwo w radach rodziców, innych formach będących organami decyzyjnymi w szkołach); [6] współpraca ze wspólnotą lokalną mająca na celu stworzenie lepszych warunków do uczenia się.

Klasyfikacja Epstein i współpracowników jest najczęściej wykorzystywaną w praktyce podstawą do operacjonalizacji pojęcia zaangażowania rodziców, ale poszczególni badacze czynią to, opierając się na różnym zestawie wskaźników. I tak zaangażowanie rodziców oparte na pracy w szkole może być badane poprzez udział rodziców w spotkaniach w szkole, udział w pracach rady rodziców, rozmowach z nauczycielami (Pomerantz i in., 2007), sprawdzenie, czy

dziecko odrobiło pracę domową, ograniczanie ilości czasu, jaki dziecko spędza przed komputerem, ograniczanie liczby wyjść (Sui-Chu i Willms, 1996), pomoc dziecku w odrobieniu pracy domowej (Scappaticcio, 2009) albo postawy (aspiracje edukacyjne rodziców).

Z tego względu rozbicie zaangażowania rodziców na konkretne formy zachowań sprawia, że jednoznaczne udzielenie odpowiedzi na pytanie o wpływ zaangażowania rodziców na osiągnięcia edukacyjne nie zawsze jest możliwe. Otóż nie wszystkie wymiary zaangażowania w równym stopniu wpływają pozytywnie na osiągnięcia edukacyjne (Jeynes, 2005), a niektóre wręcz mają negatywny wpływ (wymiar związany z regułami życia rodzinnego – dyscyplina, organizacja zajęć) (Singh, 1995). Pomoc w pracy domowej z matematyki nie zawsze prowadzi do poprawy osiągnięć edukacyjnych dziecka (Patall i in., 2008), bowiem jak wykazują badania Levina i innych (1997), brak zadowalających postępów ze strony dziecka może rodzić frustrację i rozczarowania matki oraz niezdrową presję w relacjach rodzic–dziecko. Inne badania również potwierdzają niewielki wpływ pomocy w odrabianiu pracy domowej na osiągnięcia szkolne (Pomerantz i in., 2007).

Z tej perspektywy na uwagę zasługuje trzywymiarowa skala stworzona przez Fantuzzo i współpracowników (2000), która pozwala na kompleksowy pomiar zaangażowania rodziców (FIQ). Skala ta składa się z 42 stwierdzeń (mierzonych na 6-stopniowej skali Likerta), dotyczących częstości występowania różnego typu zachowań związanych z edukacją dzieci i użyta była do badania rodziców dzieci w przedszkolach i pierwszej klasie szkoły podstawowej. Empiryczna weryfikacja tej skali wykazała, że jest to dobre narzędzie pomiarowe do badania zaangażowania rodziców (poszczególne podskale miały wysoką rzetelność oraz kolejne metody potwierdzały stabilność przyjętego rozwiązania trzyczynnikowego). Nieco później skala ta została poddana pewnym modyfikacjom celem dostosowania jej do badania zaangażowania rodziców w starszych klasach szkoły podstawowej (od pierwszej do piątej klasy szkoły podstawowej). Skala dostosowana do specyfiki starszych uczniów (FIQ – IE) składa się z 46 stwierdzeń badających trzy wymiary zaangażowania: zaangażowanie domowe, zaangażowanie w życie szkoły, komunikacja na linii szkoła–rodzice (Manz i in., 2004).

Dobre cechy psychometryczne skali FIQ – IE były przesłanką do tego, aby użyć tego narzędzia do badania zaangażowania w ramach projektu badawczego: „Szkolne Uwarunkowania Efektywności Kształcenia (SUEK)", realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (zob. Dolata [red.], 2014), gdzie wykorzystana została do badania rodziców uczniów piątej klasy szkoły podstawowej. Polska wersja skali składa się z 35 stwierdzeń, a odpowiedzi były udzielane na 5-punktowej skali odpowiedzi (nigdy lub bardzo rzadko, rzadko, czasami, często, zawsze lub bardzo często). Do oryginalnych pozycji zostało dodanych kilka stwierdzeń (jak np. „Wykorzystuję różne okazje, by rozwijać umiejętności dziecka w zakresie języka polskiego" , „Pomagam mojemu dziecku w nauce matematyki", „Pomagam dziecku w odrabianiu lekcji") oraz równocześnie usunięte zostały te z nich, które w ocenie członków zespołu badawczego, wydawały się być nieprzystające do kontekstu polskiego i do badanej grupy rodziców („Czytam z dzieckiem", „Ustalam jasne zasady w domu"). W ramach eksploracyjnej analizy

czynnikowej[1] wyłoniły się dwa sensowne rozwiązania – rozwiązanie trzyczynnikowe (wyjaśniające 41% wariancji swoistej zmiennych) oraz rozwiązanie czteroczynnikowe (wyjaśniające 45% wariancji swoistej zmiennych), gdzie względem oryginalnej skali silnie odróżnił się wymiar związany z pomocą dziecku w pracach domowych (względem oryginalnej skali w badaniu zastosowanych zostało więcej stwierdzeń badających ten aspekt zaangażowania). Z uwagi na stabilność rozwiązania powtarzanego z wykorzystaniem różnych metod statystycznych (w tym testowania obu rozwiązań w konfirmacyjnej analizie czynnikowej[2]) oraz z uwagi na niewielki odsetek wariancji wyjaśniany przez dodatkowy, czwarty wymiar (względem oryginalnej wersji skali) zdecydowano się poprzestać na rozwiązaniu trzyczynnikowym, a poszczególne stwierdzenia z polskiej skali ładowały dość jednoznacznie te same wymiary co stwierdzenia z oryginalnej skali (wyjątkiem było stwierdzenie „Zachęcam, by moje dziecko zapraszało do domu koleżanki i kolegów z klasy", które osiągnęło dość spore wartości ładunków czynnikowych, tzn. powyżej wartości 0,4, na dwóch czynnikach). Każda z wyłonionych podskal jest skalą jednowymiarową o dobrej rzetelności: zaangażowanie domowe – alfa Cronbacha = 0,84; zaangażowanie szkolne – alfa Cronbacha = 0,82, komunikacja szkoła–dom – alfa Cronbacha = 0,91.

Tabela 1. Skala zaangażowania rodziców – ładunki czynnikowe

	Varimax	Promax	CFA
Komunikacja szkoła–dom (α = 0,91)			
Rozmawiam z wychowawcą o szkolnych trudnościach mojego dziecka.	0,81	0,91	0,76
Rozmawiam z wychowawcą o relacjach mojego dziecka z rówieśnikami.	0,73	0,77	0,79
Rozmawiam z nauczycielami o materiale, który dziecko powinno przećwiczyć w domu.	0,72	0,78	0,70
Rozmawiam z wychowawcą o zasadach obowiązujących w klasie.	0,71	0,72	0,78
Rozmawiam z wychowawcą lub dyrektorem o sprawach wychowawczych.	0,71	0,74	0,75
Rozmawiam z wychowawcą o osiągnięciach mojego dziecka.	0,66	0,67	0,73
Kontaktuję się z wychowawcą lub dyrektorem, by uzyskać dodatkowe informacje.	0,65	0,65	0,73
Rozmawiam z wychowawcą o sprawach osobistych, które mogą mieć wpływ na sytuację dziecka w szkole.	0,62	0,67	0,65
Rozmawiam z wychowawcą o tym, jak upłynął dziecku dzień w szkole.	0,62	0,65	0,64
Kontaktuję się z wychowawcą, gdy zaniepokoi mnie coś, co dziecko powiedziało.	0,52	0,50	0,62
Kontaktuję się z wychowawcą telefonicznie lub mailowo.	0,50	0,52	0,54
Wymieniamy z wychowawcą notatki o dziecku i sprawach szkolnych (np. w dzienniczku korespondencji, dzienniku elektronicznym).	0,44	0,42	0,51

[1] Miara adekwatności losowania Kaisera-Meyera-Olkina = 0,947. Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem pakietu IBM SPSS Statistics.

[2] Wskaźniki dopasowania modelu w konfirmacyjnej analizie czynnikowej: Chi-square = 7453,737; Degrees of freedom = 541; Probability level = ,000; NFI = 0,90; IFI = 0, 91; CFI = 0,91; RMSEA = 0,045 (LO 90 = 0,44, HI 90 = 0,46); Hoelter (p = 0,05 493, p = 0,01 513) Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu IBM SPSS Amos.

	Varimax	Promax	CFA
Zaangażowanie domowe (α = 0,84)			
Wykorzystuję różne okazje, by rozwijać umiejętności dziecka w zakresie języka polskiego.	0,64	0,65	0,71
Wykorzystuję różne okazje, by rozwijać umiejętności matematyczne dziecka.	0,58	0,60	0,63
Twórczo spędzam czas z dzieckiem.	0,56	0,57	0,61
Zabieram dziecko w miejsca, gdzie może się czegoś nowego nauczyć (np. zoo, muzeum).	0,54	0,56	0,53
Przynoszę do domu lub wyszukuję dodatkowe materiały do nauki dla mojego dziecka (np. filmy)	0,51	0,51	0,60
Kupuję dziecku książki.	0,53	0,55	0,53
Sprawdzam, czy dziecko wywiązuje się ze swoich obowiązków domowych.	0,50	0,55	0,49
Pytam dziecko, jak mu minął dzień w szkole.	0,49	0,55	0,43
Przeglądam prace szkolne dziecka.	0,44	0,45	0,48
Opowiadam dziecku historie ze swoich szkolnych czasów.	0,46	0,48	0,50
Pilnuję, aby moje dziecko nie spędzało zbyt dużo czasu przed telewizorem i komputerem.	0,45	0,49	0,43
Sprawdzam, czy moje dziecko ma odpowiednie miejsce do nauki.	0,43	0,46	0,43
Pilnuję, żeby moje dziecko kładło się spać o stałej porze i wstawało rano na czas.	0,42	0,48	0,34
Zabieram dziecko do biblioteki.	0,40	0,36	0,48
Zaangażowanie szkolne (α = 0,82)			
Udzielam się na rzecz klasy mojego dziecka.	0,69	0,76	0,71
Proponuję wychowawcy miejsca wycieczek i różnego rodzaju aktywności szkolne.	0,59	0,64	0,63
Pomagam szkole w szukaniu środków na różne inicjatywy.	0,55	0,57	0,65
Uczestniczę w spotkaniach i imprezach z udziałem rodziców i nauczycieli (np. Dzień Matki, Dzień Sportu, piknik rodzinny).	0,53	0,57	0,56
Spotykam się z rodzicami z klasy mojego dziecka poza szkołą.	0,49	0,56	0,48
Rodzice w szkole mojego dziecka wzajemnie się wspierają.	0,45	0,49	0,50
Jeżdżę na wycieczki klasowe mojego dziecka.	0,45	0,52	0,45
Uczestniczę w organizowanych przez szkołę pogadankach i szkoleniach dla rodziców.	0,43	0,41	0,58
Rozmawiam z rodzicami z klasy dziecka o wywiadówkach i szkolnych wydarzeniach.	0,43	0,41	0,56

Czynniki wpływające na poziom zaangażowania

Zaangażowanie rodziców, jak to było już wielokrotnie podkreślone, jest zjawiskiem wielowymiarowym – każdy z rodziców może mieć inny poziom zaangażowania w zależności od tego, czy mówimy o zaangażowaniu domowym, szkolnym, czy nastawionym na komunikację. Dodatkowo rodzice będą się różnić indywidualnym poziomem zaangażowania.

Wśród potencjalnych czynników wpływających na poziom zaangażowania rodziców, najbardziej dyskusyjnym czynnikiem jest wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na zaangażowanie. William Jeynes (2005) tak

wyjaśnia wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na zaangażowanie rodziców: [1] rodzice z wyższym wykształceniem cechują się osobistą motywacją i determinacją, co sprawia, że samo zdobycie wyższego wykształcenia postrzegane jest przez dzieci jako sukces; [2] rodzice wiedzą, jakie korzyści przynosi zdobycie wyższego wykształcenia, i są w stanie wiele poświęcić, aby wykształcić swoje dzieci – priorytetem jest dla nich to, aby się angażować; [3] wyniki badań pokazują, że zaangażowanie rodziców jest silnie związane ze strukturą rodziny i możliwościami; [4] rodzice przenoszą na dzieci oczekiwania związane z ich wykształceniem. Często status społeczno-ekonomiczny zawężany jest do pojęcia poziomu edukacyjnego osiągniętego przez rodziców (i tu do rozważenia pozostaje kwestia, czy uwzględniany jest poziom wykształcenia osiągnięty przez badanego rodzica/opiekuna, czy też najwyższy poziom wykształcenia osiągnięty w danej rodzinie). W badaniu Wiktora Żłobickiego (1993) najczęściej współpracę z nauczycielem deklarowali rodzice z wykształceniem zawodowym i średnim (szczególnie matki z wykształceniem zawodowym). Efekt ten może wynikać z posiadania przez tę grupę wyższych aspiracji edukacyjnych. A im wyższe aspiracje przejawiają rodzice, tym bardziej się angażują.

Zaangażowanie rodziców może również zależeć od takich czynników jak: [1] lczba dzieci w rodzinie – im wyższa liczba dzieci w rodzinie (powyżej 5), tym mniejsze zaangażowanie (zwłaszcza domowe i dotyczące komunikacji szkoła–rodzice); [2] płci dziecka – rodzice chłopców bardziej angażują się w komunikację na linii szkoła–rodzice; [3] stanu cywilnego/ struktury rodziny – rodzice pozostający w związkach włączają się bardziej w „domowe zaangażowanie".

Aby dokonać empirycznej weryfikacji, który z czynników ogrywa rolę w środowisku polskim, każda z podskal została poddana procedurze standaryzacji w taki sposób, by średnia wynosiła 50, a odchylenie standardowe 9,1 celem porównania z wynikami wcześniejszych badań zastosowanych w odmiennym kontekście kulturowym. Każda z podskal ma rozkład zbliżony do rozkładu normalnego, w związku z czym możliwe było wykonanie serii wielowymiarowej analizy wariancji (MANOVA)[3], mającej na celu zbadanie wpływu poszczególnych zmiennych społeczno-demograficznych (wiek rodzica, płeć dziecka, płeć rodzica, liczba lat nauki rodzica, struktura rodziny, model rodziny, liczba rodzeństwa oraz aspiracje edukacyjne), gdzie w każdym przypadku zmiennymi zależnymi były poszczególne skale. W obrębie każdej minianalizy hipoteza zerowa brzmiała, iż średnie są równe w grupach utworzonych ze względu na poszczególne zmienne. Poziom istotności statystycznej odrzucenia hipotezy zerowej wynosił 0,05. W odniesieniu do każdej analizowanej zmiennej możliwe było odrzucenie hipotezy zerowej, co oznaczało, że w każdym przypadku któraś ze średnich form zaangażowania jest różna w poszczególnych grupach. Różnice są więc istotne statystycznie, ale jeśli przyjrzymy się poszczególnym średnim formom zaangażowania, biorąc pod uwagę kategorie poszczególnych zmiennych, to dojdziemy do wniosku, że różnice są niewielkie.

Wiek rodzica jest istotnie statystycznie związany ze wszystkimi formami zaangażowania (Wilks' lambda; $F = 7{,}93$; $p < 0{,}001$). Wektory średnich form zaangażowania różnią się w poszczególnych grupach, za wyjątkiem osób

[3] Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem programu Stata 13.

mających 46 lat i więcej (w tej grupie różnice z uwagi na poszczególne formy zaangażowania nie występują). Osoby z grupy najmłodszej są bardziej nastawione na angażowanie się w komunikację niż inne grupy. Również efekt płci rodzica jest istotny statystycznie (Wilks' lambda; $F = 4{,}22$; $p < 0{,}05$). Kobiety są ogólnie bardziej zaangażowane niż mężczyźni, ale w obrębie płci nie ma różnic, jeśli chodzi o formy zaangażowania. Płeć dziecka również ma wpływ na formy zaangażowania (Wilks' lambda; $F = 29{,}81$; $p < 0{,}001$) – w odniesieniu do chłopców rodzice nieco bardziej angażują się w komunikację ze szkołą i ogólnie deklarują wyższy poziom zaangażowania. Może to wynikać z faktu, że chłopcy sprawiają więcej problemów wychowawczych niż dziewczynki.

W odniesieniu do liczby lat nauki rodzica zaobserwowano ciekawą prawidłowość (efekt istotny na poziomie: Wilks' lambda; $F = 73{,}60$; $p < 0{,}001$). Otóż osoby, które są w wieku od 11 o 13 lat, nie różnią się istotnie statystycznie z uwagi na średni wektor form zaangażowania od innych grup. Wraz z wykształceniem zmniejsza się zaangażowanie w komunikację ze szkołą, a wzrasta zaangażowanie domowe i szkolne. Jednym z możliwych wyjaśnień może być fakt, że dzieci osób z wyższym wykształceniem mają lepsze osiągnięcia edukacyjne, co sprawia, że rodzice nie muszą poświęcać wiele czasu na działania komunikacyjne, ale mogą skierować swój czas i energię na inne formy zaangażowania. W odniesieniu do aspiracji edukacyjnych wyrażonych liczbą lat nauki efekt jest istotny statystycznie (Wilks' lambda; $F = 86{,}38$; $p < 0{,}001$) i potwierdzają się różnice zachodzące w odniesieniu do wykształcenia rodziców, co wynika zapewne z tego, że zmienne są dość silnie skorelowane (R Pearsona = 0,6).

Efekt modelu rodziny jest istotny statystycznie (Wilks' lambda; $F = 16{,}68$; $p < 0{,}001$), ale rodzina niepełna nie różni się istotnie statystycznie z uwagi na średni wektor form zaangażowania od innych grup. Liczba posiadanych dzieci również nie pozostaje bez wpływu na zaangażowanie (Wilks' lambda; $F = 18{,}05$; $p < 0{,}001$). Wraz ze wzrostem liczby dzieci zwiększa się komunikacja na linii szkoła–rodzice, a maleją inne formy zaangażowania (fakt posiadania co najmniej dwójki dzieci powoduje znaczący spadek zaangażowania domowego i szkolnego).

Tabela 2. Wartości średnich oraz błędy standardowe zmiennych

	Komunikacja szkoła–dom	**Zaangażowanie domowe**	**Zaangażowanie szkolne**
Wiek rodzica			
do 35 lat	51,1 (9,2)	50,1 (9,1)	49,9 (8,8)
od 36 do 40 lat	49,6 (8,9)	49,9 (8,7)	50,0 (8,9)
od 41 do 45 lat	49,6 (9,0)	50,4 (8,9)	50,3 (9,3)
46 lat i więcej	49,6 (9,6)	49,3 (10,1)	49,3 (10,1)
Płeć rodzica			
Mężczyzna	48,9 (9,4)	48,9 (9,6)	48,7 (9,5)
Kobieta	50,1 (9,05)	50,1 (9,0)	50,1 (9,0)
Płeć dziecka			
Chłopiec	51 (9,03)	50,1 (9,0)	50,2 (9,0)
Dziewczyna	49 (9,1)	49,9 (9,2)	49,8 (9,2)

	Komunikacja szkoła–dom	Zaangażowanie domowe	Zaangażowanie szkolne
Liczba lat nauki			
do 10 lat	51,7 (8,9)	48,0 (9,5)	49,1 (8,9)
od 11 do 13 lat	50,07 (9,1)	49,4 (9,1)	49,8 (9,1)
powyżej 14 lat	49,0 (9,0)	51,7 (8,8)	50,6 (9,1)
Model rodziny			
Pełna	49,8 (9,0)	50,1 (9,0)	50,2 (9,1)
Niepełna	50,7 (9,2)	49,3 (9,7)	48,7 (9,2)
Inna	54,8 (10,6)	52,4 (8,1)	49,5 (8,2)
Liczba dzieci			
Jedynak	49,1 (9,3)	51,8 (9,2)	50,01 (9,5)
Jedna	49,7 (9,0)	50,2 (8,9)	50,2 (8,9)
Dwoje	50,3 (9,0)	49,7 (9,0)	50,0 (9,0)
Troje	51,6 (8,8)	49,2 (8,9)	49,2 (8,9)
Czworo	51,7 (9,3)	48,2 (9,7)	48,2 (9,7)
Pięcioro i więcej	53,8 (9,4)	49,8 (9,8)	49,8 (9,7)
Aspiracje edukacyjne dzieci			
do 13 lat	51,9 (8,9)	47,6 (9,1)	48,8 (8,8)
do 15 lat	49,9 (9,2)	49,4(8,6)	49,9 (9,1)
16 lat i więcej	49,2 (9,0)	51,2 (9,0)	50,5 (9,1)

Dyskusja wniosków

Badacze zajmujące się zaangażowaniem rodziców w edukację dzieci powinni mieć świadomość tego, jak ważna, z uwagi na wielowymiarowość tego zagadnienia, jest kwestia właściwego doboru wskaźników. Zastosowana w badaniach SUEK skala zaangażowania rodziców pozwala na kompleksowy pomiar zjawiska z wykorzystaniem rzetelnych narzędzi pomiarowych dostosowanych do kontekstu polskiego. Zagadnieniem do dalszej pracy jest na pewno kwestia dostosowania tej skali do starszej grupy osób badanych, a przede wszystkim do rodziców uczniów gimnazjum.

Potwierdziły się obserwacje poczynione przez innych badaczy co do wpływu poszczególnych zmiennych na poziom zaangażowania. Zwłaszcza na uwagę zasługuje odnotowanie sporych różnic w odniesieniu do poziomu zaangażowania w zależności od przejawianych aspiracji edukacyjnych. Ale jak było to podkreślone, nie bez znaczenia jest powiązanie wyższych aspiracji z wyższym wykształceniem. W dalszych analizach konieczne jest zweryfikowanie wpływu osiągnięć edukacyjnych na poziom zaangażowania, bowiem może być to ważna zmienna wyjaśniająca niektóre z zaobserwowanych relacji. Użyteczne byłoby również zweryfikowanie tego, jak w zależności od wieku dziecka zmienia się poziom zaangażowania rodziców. Z punktu widzenia działań edukacyjnych użyteczne byłoby również sprawdzenie, jak czynniki z innego poziomu, zwłaszcza te, pozostające po stronie szkoły i nauczycieli, wpływają na angażowanie się rodziców.

Wnioski zawarte w tym artykule pozwalają zobaczyć, jacy rodzice (z uwagi na określone zmienne społeczno-demograficzne) bardziej lub mniej angażują się w poszczególne formy zaangażowania. Nie została jednakże udzielona odpowiedź dotycząca istoty angażowania się. Przede wszystkim trzeba by spojrzeć na kwestię czynników wpływających na angażowanie się rodziców w bardziej kompleksowy sposób i z wykorzystaniem interdyscyplinarnego podejścia, co skutkowałoby wypracowaniem modelu czy też modeli zaangażowania rodziców.

Bibliografia

1. Catsambis, S. (2001 (5/2)), Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success. *Social Psychology of Education*, pp. 149-177.
2. Dolata, R. (red.) (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym poziomie edukacyjnym*. Instytut Badań Edukacyjnych.
3. Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, pp. 289-305.
4. Fan, X., & Chen, M. (2001 (13)). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta - Analysis. *Educational Pscyhology Review*, pp. 1-22.
5. Fantuzzo, J., Tighe, E., & Child, S. (2000 (2/92)). Famiily Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in earlychildhood education. *Journal of Educational Psychology*, pp. 367 - 370.
6. Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994 (64)). Parent's involvement in children's schooling: : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, pp. 237-252.
7. Jeynes, W. (2003). A Meta-Analysis : The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, pp. 202-218.
8. Jeynes, W. (2005 (3/40)). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, pp. 237-269.
9. Kędra, M. (2011). Włączanie rodziców w edukację dzieci. Wydawnictwo PSAPCF, Gniezno.
10. Kozłowski, W. (2013, 2 (122)). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, s. 78-89.
11. Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997 (18)). Antecedents and conseguences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmenalt Psychology*, pp. 207-227.
12. Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J.(2004/42). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. Journal of School Psychology, pp. 461-475.
13. Mendel, M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
14. Patall, Erika; Cooper, Harris; Civey Robinson, Jorgianne. (2008 (78)). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, pp. 1039-1101.

15. Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007, wrzesień). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research (77)*, pp. 373-410.
16. Scappaticcio, D. (2009). *A Comprehensive Instrument to Measure Parental Involvement, Autonomy Support, and Structure in Children's Schooling.* Ann Anbor: ProQuest LLC.
17. Singh, K., Bickley, P., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B. i Anderson, E. (1995, 24/2). The effects of four components of parental involvement on eight grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review,* pp. 299–317.
18. Sui-Chu Ho, E., & Willms, J. (1996 (69)). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of Education*, pp. 126 - 141.
19. Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, E. (2006). *Family involvement in childchood education.* Harvard Family Research Project.
20. Zhonjun, C., Bishop, A., Forgasz, H. (2006 (64)). Perceived parental influence on mathematics learning: A comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics,* p*p.85-106*
21. Żłobicki, W. (1993). Psychospołeczne aspekty aktywności rodziców w szkole. *Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 37-46.