

Rodzicielskie zaangażowanie w naukę gimnazjalistów sprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

GRZEGORZ SZUMSKI, MACIEJ KARWOWSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej*

Artykuł przedstawia wyniki badania sposobów angażowania się rodziców w naukę gimnazjalistów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN) i bez takich potrzeb oraz wpływ tego zaangażowania na osiągnięcia szkolne uczniów. Analizując wyniki uzyskane na próbie liczącej ponad 1500 gimnazjalistów, wśród których znalazło się ponad 300 uczniów z SEN, ustalono, że rodzice dzieci z obu grup sięgają z różnym nasileniem po poszczególne sposoby pomagania dzieciom. Rodzice dzieci z SEN zdecydowanie częściej bezpośrednio pomagali swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych, choć wykorzystywanie tej strategii jest ujemnie skorelowane z osiągnięciami szkolnymi uczniów w obu grupach. Uzyskane wyniki przeczą powszechnemu przekonaniu, że uczniowie z SEN wymagają innych sposobów rodzicielskiego wsparcia w nauce niż ich rówieśnicy o prawidłowym rozwoju. Wyniki te mogą mieć praktyczne znaczenie dla kształtowania przekonań rodziców i nauczycieli na temat skutecznych sposobów wspierania osiągnięć szkolnych gimnazjalistów.

SŁOWA KLUCZOWE: specjalne potrzeby edukacyjne, zaangażowanie rodziców, osiągnięcia szkolne, gimnazjum.

W we współczesnym świecie zaangażowanie rodziców w edukację własnych dzieci jest traktowane jako indywidualne prawo rodziców, a jednocześnie społeczna konieczność (Domina, 2005). Nie tylko w Polsce publiczne systemy szkolne nie są w stanie efektywnie wywiązywać się ze swoich zadań edukacyjnych bez współpracy szkoły z rodzicami oraz zaangażowania rodziców w wychowanie dzieci i wspieranie ich szkolnej edukacji

(Castro i in., 2014). W związku z tym istnieje potrzeba prowadzenia intensywnych badań edukacyjnych nad różnymi aspektami tego zjawiska. Ten artykuł skupia się na analizie porównawczej relacji między sposobami angażowania się rodziców a osiągnięciami szkolnymi polskich gimnazjalistów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i z takimi potrzebami (*special educational needs*, SEN). Z powodu odmiennego funkcjonowania dzieci z SEN i ich specyficznych trudności edukacyjnych

Artykuł powstał w ramach projektu „Edukacja włączająca jako środowisko edukacyjne dla uczniów sprawnych”, prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, a finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (Nr 2012/07/B/H56/01442). W badaniu wykorzystano zadania z banku zadań stworzonego przez Millward Brown do Testu osiągnięć szkolnych TOS6 w ramach

© Instytut Badań Edukacyjnych

projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych, a współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

* Adres: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa.
E-mail: gszumski@aps.edu.pl

zakładamy, że ich rodzice stosują inne sposoby wspierania swoich dzieci w nauce niż rodzice dzieci sprawnych. Jednocześnie zakładamy, że te same rodzaje wspierania edukacji dzieci są skuteczne w odniesieniu do uczniów z SEN i bez SEN.

Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci – pojęcie, uwarunkowania

W najszerszym sensie zaangażowanie rodziców we wspieranie dzieci może być rozumiane jako wszelkie, aktywne działania na rzecz wspierania ich rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz akademickiego (sukcesów szkolnych). Na tak rozumianą aktywność składają się z pewnością bardzo różne działania rodzicielskie, które mogą być opisywane za pomocą różnych pojęć i koncepcji teoretycznych. Trzeba zgodzić się przy tym z badaczami, którzy utrzymują, że badania nad zaangażowaniem rodziców w edukację dzieci i jego efektami są bardziej rozwinięte niż teoretyczna refleksja nad tym problemem, a zwłaszcza teoretyczne modele wpływu i naukowo uzasadnione klasyfikacje lub typologie ich rodzajów (Fan i Chen, 2001). Nie oznacza to, że w literaturze przedmiotu brakuje wartościowych prac teoretycznych. Problem polega na tym, że autorzy kolejnych propozycji nie ustalają relacji logicznych z propozycjami prezentowanymi w pracach wcześniejszych, co znacznie utrudnia kumulowanie wiedzy i stawianie nowych hipotez. Kathleen Hoover-Dempsey i Howard Sandler (1995) zaproponowali bardzo często przywoływaną przez badaczy koncepcję rodzicielskiego zaangażowania w edukację szkolną dzieci. Obejmuje ona zarówno analizę uwarunkowań takiego zaangażowania, jak i mechanizmów jego wpływu na osiągnięcia edukacyjne dzieci. Odnośnie do pierwszej kwestii autorzy podkreślili przede wszystkim to,

że dużym uproszczeniem analitycznym jest zastępowanie zaangażowania rodziców kontrolą ich statusu społeczno-ekonomicznego (SES), co często zdarza się w badaniach edukacyjnych (Sirin, 2005). Chociaż SES jest stosunkowo stabilnym predyktorem osiągnięć szkolnych i jest istotnie powiązany z rodzicielskim zaangażowaniem, to zaangażowania tego nie determinuje. Ta myśl znalazła potwierdzenia empiryczne, także na gruncie polskim (Szumski i Karwowski, 2012). Hoover-Dempsey i Sandler (2005) uważają, że na samo zaangażowanie rodziców w edukację dzieci mają wpływ trzy czynniki: osobista konstrukcja roli rodzicielskiej, przekonanie o własnej skuteczności w pomaganiu dzieciom w odnoszeniu sukcesów szkolnych oraz okazje i oczekiwanie zaangażowania ze strony dzieci i szkoły.

Tożsamość rodzicielska, której elementem jest przekonanie o powinnościach względem dzieci oraz optymalnych sposobach regulacji relacji z dziećmi, jest zjawiskiem kulturowo i historycznie zmiennym. To, jak rodzice rozumieją swoją rolę i jakie miejsce w niej przypisują zaangażowaniu w edukację własnych dzieci, zależy od bardzo wielu czynników. Z pewnością należą do nich wzory rodzinne przekazywane międzypokoleniowo, obserwacje zaangażowania znajomych, przekazy medialne i wiele innych. Konstrukcja roli rodzicielskiej jest ważna, ponieważ wpływa na rodzicielskie wyobrażenia, oczekiwania i działania, które mogą mieć znaczenie dla kariery edukacyjnej dziecka. Przekonanie o własnej skuteczności (*self-efficacy*) jest jednym z najpopularniejszych konstruktów psychologicznych (Bandura, 1994). Termin ten odnosi się do wiary człowieka w to, że posiada on zasoby i zdolności, które pozwolą mu na efektywne działanie, poradzenie sobie w nowych sytuacjach. Co najmniej od 20 lat konstrukt ten jest także intensywnie wykorzystywany w odniesieniu do odgrywania ról

rodzicielskich, w tym pomagania dziecku w nauce (Eccles i Harold, 1993). Na przekonanie rodziców o własnej skuteczności w pomaganiu dzieciom w nauce składa się wiara rodziców, że posiadają odpowiednią do tego wiedzę i umiejętności lub potrafią zdobyć je w razie potrzeby, a także to, że dziecko potrafi nauczyć się tego, co mu przekazują (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995).

Poczucie samoskuteczności jest zależne zarówno od oceny osobistych zasobów rodziców, jak i od percepcji potencjału dziecka. Ten drugi czynnik może silnie różnicować poziom zaangażowania rodziców w pomaganie dzieciom sprawnym i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specjalne potrzeby bowiem z definicji implikują wyraźne ograniczenia, a przynajmniej utrudnienia w opanowywaniu szkolnych wiadomości i umiejętności. Zaangażowanie rodziców w pomaganie dzieciom w nauce może być także warunkowane oczekiwaniami samych dzieci i nauczycieli oraz ilością sytuacji sprzyjających takiej aktywności. Duży wpływ na tworzenie tego typu sytuacji mają metody współpracy szkoły z rodzicami (Mendel, 1998). W repertuarze dostępnych nauczycielom metod są takie, które sprzyjają aktywizacji rodziców, ale i takie, które ją hamują. W grupie rozwiązań pedagogicznie pożądanym Joan Walker i Kathleen Hoover-Dempsey (2008) wyodrębniły działania zwiększające zaangażowanie rodziców i służące podnoszeniu jego efektywności oraz dokonały ich systematycznego przeglądu. Szczególnie obiecujące wydaje się zadawanie prac domowych, które wymagają zaangażowania rodziców (np. słuchania wypowiedzi dziecka), informowanie rodziców o postępach dzieci, na które wpłynęło zaangażowanie rodziców oraz podsuwanie pomysłów systematycznych, nieobciążających wspólnych aktywności (np. analogicznych do głośnej akcji „Cała Polska czyta dzieciom”).

Formy zaangażowania rodziców w edukację dzieci

Ze względu na wyniki badania przedstawionego w tym artykule, ważniejszym zagadnieniem niż czynniki uruchamiające proces pomagania są sposoby angażowania się rodziców w edukację szkolną dzieci oraz efektywność tych działań. Hoover-Dempsey i Sandler (1995) utrzymują, że istnieją trzy podstawowe mechanizmy wpływania rodziców na osiągnięcia szkolne dzieci: modelowanie, udzielanie informacji oraz bezpośrednie nauczanie dziecka. Rodzice mogą okazywać swój stosunek do szkoły i nauki dziecka na bardzo różne sposoby. Rodzic, który systematycznie pyta dziecko o to, co się wydarzyło w szkole, czego się nauczyło lub jakie dostało oceny, przekazuje mu informację, że szkoła jest ważna. Jednak pozytywny stosunek rodziców do szkoły może być wyrażany także w bardziej bezpośredni sposób, np. poprzez ich uczestnictwo w organizowanych przez szkołę imprezach, aktywność w radzie rodziców czy wolontariat na rzecz szkoły.

Rodzice są z reguły ważnymi postaciami w życiu dzieci, dlatego rodzicielskie postawy względem szkoły mogą być przez nie naśladowane. Efektywne funkcjonowanie dzieci w szkole wymaga dobrego zrozumienia roli ucznia oraz nabycia umiejętności jej odgrywania. Wiele pedagogicznych analiz dowodzi, że żadne z tych zadań nie jest łatwe (np. Barnes, 1988; Konarzewski, 1991; 2004). Rodzice mogą ułatwić dziecku ich wykonanie, wyjaśniając mu logikę szkolnej rzeczywistości, pomagając konstruować sens szkolnej wiedzy i uczenia się oraz wzmacniając jego przystosowawcze zachowania i nawyki. Wreszcie, rodzice mogą wspomagać edukację szkolną dziecka poprzez bezpośrednie nauczanie go, czyli poświęcanie czasu na zaangażowanie się w pomoc w odrabianiu zadań domowych i uczeniu się. Także w tym wypadku

chodzi o szeroki repertuar rodzicielskich zachowań, które Hoover-Dempsey i Sandler (1995) proponują podzielić na dwie klasy: działań nastawionych na doraźne efekty i na efekty odroczone. Pomoc pierwszego typu ma służyć głównie opanowaniu wiedzy faktograficznej i polega na wyjaśnianiu, jak rozwiązać zadanie, korygowaniu błędnych odpowiedzi lub pytaniu dziecka o to, jaki sposób rozwiązania zamierza zastosować. Natomiast pomoc drugiego typu polega na dyskusowaniu planu wykonania zadania, sposobów rozumienia problemu, zachęcaniu do poszukiwania alternatywnych rozwiązań lub uzupełniających informacji, szerszego kojarzenia faktów. Wydaje się, że strategie te są tylko częściowo powiązane z samym charakterem zadań i nabywanej przez ucznia wiedzy, który można sprowadzić do uczenia się faktów, pojęć i zasad lub rozwiązywania problemów (Kruszewski, 2004), częściowo zaś z umiejętnościami rodziców, ich przekonaniem na temat możliwości dzieci i sposobem rozumienia wiedzy. Choć obie strategie rodzicielskie mogą przyczyniać się do poprawy efektów kształcenia dzieci, to tylko druga z nich prowadzi do rozwoju umiejętności abstrakcyjnego myślenia i nabywania kompetencji, które są transferowalne na szerszy zakres problemów i dziedzin wiedzy.

Propozycje innych autorów nie odbiegają dalece od tego podziału, choć – o czym była już mowa – poszczególni autorzy rzadko ustalają logiczne zależności między swoimi koncepcjami. Wendy Grolnick i Maria Słowiacek (1994) także zaproponowały typologię sposobów zaangażowania rodziców, która wyodrębnia trzy podstawowe strategie aktywności: uczestnictwo behawioralne, osobiste i poznawcze. Pod pierwszą nazwą kryje się współpraca rodziców ze szkołą oraz pomoc dziecku w odrabianiu prac domowych – są to zatem przejawy bezpośredniego zaangażowania rodziców w naukę szkolną dziecka. Pod drugą – nastawienie emocjonalne

rodziców do szkoły i nauki, które częściowo może być wyrażane przez aktywności pierwszego typu. Trzeci rodzaj aktywności obejmuje tworzenie dzieciom środowiska stymulującego rozwój poznawczy, np. poprzez wyposażenie domu w książki czy gry edukacyjne oraz kształtowanie u dzieci nawyku rozwijania umysłu.

Koncepcyjnie zbliżony, choć w niektórych szczegółowych kwestiach wyrażnie różny, podział zaproponowały Nancy Hill i Diane Tyson (2009) w metaanalizie wpływu sposobów zaangażowania rodziców na osiągnięcia szkolne uczniów szkoły średniej. Także te autorki wyodrębniły trzy rodzaje rodzicielskiej aktywności: oparte na domu, na szkole oraz socjalizacji szkolnej. Strategia pierwsza obejmuje takie aktywności, jak: rozmawianie z dziećmi o szkole, pomaganie w odrabianiu lekcji, wyposażanie domu w materiały stymulujące aktywność poznawczą, a także chodzenie z dzieckiem na imprezy kulturalne. Strategia druga obejmuje wszystkie formy aktywności rodziców w szkole (uczęszczanie na wywiadówki i dni otwarte, utrzymywanie stałych kontaktów z nauczycielami, uczestniczenie w imprezach szkolnych oraz zaangażowanie w działania rad rodziców). Wreszcie, socjalizacja szkolna obejmuje działania, których celem jest budowanie właściwych nastawień dzieci do szkoły i nauki (rozbudowywanie aspiracji szkolnych i zawodowych dziecka, dyskusowanie wartości wiedzy oraz strategii uczenia się). Jak łatwo zauważyć, strategia ta jest bardzo zbliżona do tego, co Grolnick i Słowiacek (1994) nazwały uczestnictwem osobistym. Dwa pozostałe typy różnią się jednak dość wyraźnie. Podział zaproponowany przez Hill i Tyson (2009) wdaje się przy tym mniej logiczny. Zwłaszcza kategoria aktywności opartych na szkole jest mało użyteczna, jeśli nie uwzględnia zaangażowania w pomaganie dzieciom w nauce. Poprzez zaangażowanie we współpracę z nauczycielami rodzice zyskują lepszą

wiedzę na temat oczekiwań szkoły, co może zwiększać ich zaangażowanie w pomaganie dzieciom w nauce i skuteczność tej pomocy (Grolnick i Slowiaczek, 1994). Natomiast aktywności zaliczone przez autorki do kategorii „opartych na domu” obejmują dla odmiany nazbyt szeroki repertuar czynności. Większość badaczy skłonna jest dzielić je na co najmniej dwie klasy działań: bezpośrednie pomaganie w nauce, nastawione na poprawę bieżących osiągnięć oraz – szersze – stymulowanie aktywności i zainteresowań intelektualnych dzieci. Taki podział jest zbieżny z dorobkiem krytycznej socjologii edukacji, która – próbując wyjaśnić paradoks udziału demokratycznych systemów szkolnych w procesie reprodukcji społecznej – wypracowała wiele płodnych kategorii teoretycznych (np. ukryty program, kapitał kulturowy, kody językowe), pozwalających odkryć i opisać synergii między edukacją szkolną a środowiskiem domowym klasy średniej (np: Bernstein, 1990; Bourdieu i Passeron, 1990).

Efektywność zaangażowania rodziców w świetle dotychczasowych badań

Ogromne zainteresowanie badaczy zaangażowaniem rodziców we wspieranie nauki szkolnej dzieci, a szerzej – ich intelektualnego i społecznego rozwoju, spowodowane jest silnym przekonaniem o mocy sprawczej praktyk rodzicielskich (Eccles i Harold, 1996; Englund, Luckner, Whaley i Egeland, 2004). Co prawda Judith Harris (1995) wysunęła głośną tezę, że na rozwój dzieci ma wpływ środowisko rówieśnicze, a nie rodzinne, jednak koncepcja ta nie osłabiła zainteresowania badaczy socjalizacyjnym znaczeniem rodziny. Pogląd, że rodzice odgrywają niezmiernie istotną rolę w kształtowaniu karier szkolnych i osiągnięć edukacyjnych dzieci, jest wspierany przez liczne wersje ekosystemowych teorii rozwoju dzieci i młodzieży (Comer i Haynes,

1991). Najogólniej ujmując, zakładają one, że rodzina jest ważnym dla rozwoju poznawczego dzieci podsystemem, a szkoła nie jest w stanie skutecznie rozwijać kompetencji poznawczych uczniów bez uwzględnienia jej wpływów. Znaczenie środowiska rodzinnego ujawnia się w pełni w tych sytuacjach, w których występuje wyraźna rozbieżność między kulturą szkoły a rodziny.

W znanych programach reform oświatowych, takich jak „Program rozwoju szkoły Comera” (*Comer School Development Program*) wykazano, że budowanie partnerstwa między szkołą a rodzicami jest integralnym elementem poprawy funkcjonowania szkół i podnoszenia osiągnięć szkolnych uczniów (Lunenburg, 2011). Liczne badania empiryczne nie przyniosły jednak jednoznacznego potwierdzenia tego silnie zakorzonego poglądu, który wielu ludzi traktuje jako aksjomat. Co więcej, nawet metaanalizy nie tworzą w pełni spójnego obrazu. Wprawdzie wszystkie dotychczasowe badania tego typu wskazują na pozytywny związek między rodzicielskim zaangażowaniem a osiągnięciami szkolnymi dzieci, ale już siła szacowanego efektu jest zróżnicowana. W najnowszej metaanalizie 37 badań publikowanych w latach 2000–2013 efekt globalny wyniósł $r = 0,124$, a zatem jego siła była niska (Castro i in., 2015). Rezultat ten jest nieco niższy niż uzyskany przez Xitao Fana i Michaela Chena (2001) w wyniku metaanalizy 25 badań opublikowanych w latach 90. XX w. ($r = 0,25$), niższy też niż rezultat niedawnej metaanalizy badań prowadzonych na uczniach szkoły średniej ($r = 0,18$; Hill i Tyson, 2009). W literaturze odnotowuje się jednak także efekty nieco silniejsze, jak chociażby $r = 0,35$, uzyskane w wyniku metaanalizy badań uczniów miejskich szkół podstawowych (Jeaynes, 2005).

W celu wyjaśnienia opisanych różnic, a zwłaszcza istoty związku między osiągnięciami szkolnymi dzieci a zaangażowaniem

rodziców w ich edukację, istotne jest uwzględnienie znaczenia potencjalnych moderatorów obserwowanej relacji. Ze względu na przedmiot naszego badania szczególne znaczenie ma wiek badanych dzieci i poziom ich sprawności oraz sposób zaangażowania rodziców. Dotychczas przeprowadzone badania pozwalają na zbudowanie względnie klarownego obrazu efektywnych typów zaangażowania. Wyniki dość zgodnie wskazują na większą wagę czynników pośrednich, które są powiązane z kapitałem kulturowym rodziny, niż bezpośredniego zaangażowania rodziców w naukę dziecka. W omawianych metaanalizach takie zmienne, jak komunikowane dzieciom przez rodziców aspiracje edukacyjne (Fan i Chen, 2001; Jeynes, 2005; 2007) czy oczekiwania względem ich edukacji (Castro i in., 2015) okazywały się najsilniej powiązane z osiągnięciami, podczas gdy nadzór rodziców nad odrabianiem prac domowych czy zaangażowanie we współpracę ze szkołą okazywały się słabiej związane z osiągnięciami szkolnymi dzieci. Metaanaliza badań na adolescentach (Hill i Tyson, 2009) wykazała wręcz ujemny efekt pomocy w odrabianiu zadań domowych ($r = -0,11$). Równie klarowny obraz ukazują wyniki badań, które uwzględniają modyfikującą rolę wieku dzieci. Silniejszy efekt zaangażowania rodziców jest obserwowany w przypadku uczniów szkół średnich niż podstawowych, a staje się on marginalny wśród przedszkolaków. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że na kolejnych etapach edukacyjnych rośnie poziom trudności materiału, który uczniowie mają opanować, co implikuje większe zapotrzebowanie na wsparcie. Jednocześnie stosowane przez szkołę metody nauczania zakładają coraz większą samodzielność młodzieży w planowaniu i organizowaniu uczenia się i coraz większą odpowiedzialność za jego wyniki. W tej sytuacji rośnie znaczenie zaangażowania rodziców.

Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci z SEN

Liczba badań nad związkiem między zaangażowaniem rodziców a osiągnięciami szkolnymi dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest tak mała, że zmienna ta nie była wykorzystywana jako moderator w żadnej dotychczas opublikowanej metaanalizie. Nieoczekiwanie skromna wiedza na ten temat stwarza przesłanki do budowania hipotez, których prawdopodobieństwo trudno jest oszacować. Stosunkowo najlepiej rozpoznany jest poziom zaangażowania rodziców dzieci z SEN w edukację własnych dzieci. Zdecydowana większość badań wskazuje, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością napotykają na większe bariery we wspieraniu edukacji własnych dzieci i słabiej angażują się niż rodzice dzieci sprawnych (Coots, 1998; Dyson, 1997). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością odczuwają niższą efektywność własnego zaangażowania w pomaganie dzieciom niż rodzice dzieci sprawnych, a także gorzej oceniają współpracę ze szkołą (Rogers, Wiener, Marton i Tannock, 2009). Ponadto mają mniej czasu i energii na pomaganie dzieciom w nauce, niż rodzice dzieci sprawnych (Rogers, Wiener, Marton i Tannock, 2009). Niebagatelną rolę odgrywa także niższy status społeczno-ekonomiczny rodzin dzieci z niepełnosprawnością niż rodzin dzieci sprawnych (Fishman i Nickerson, 2015; Szumski i Karwowski, 2012).

Kilka badań dotyczy też – bezpośrednio lub pośrednio – form zaangażowania. Duża część tych doniesień wspiera tezę, że uczniowie z SEN potrzebują intensywnej, bezpośredniej pomocy w nauce ze strony rodziców. Przykładowo Spencer J. Salend i Janet Schloff (1989) ustalili, że zdaniem nauczycieli uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają często niewystarczającą motywację do odrabiania zadań domowych, i z tego powodu wymagają stałego nadzoru rodziców. Do podobnych wniosków prowadzą wyniki

badania porównującego opinie nauczycieli kształcących uczniów z SEN oraz bez niepełnosprawności (Epstein, Polioyay, Foley i Patton, 1992). Ci pierwsi istotnie częściej stwierdzali, że ich uczniowie mają duże problemy z nauką w domu i potrzebują wsparcia rodziców zarówno zwiększającego ich motywację i koncentrację, jak i umiejętność pokonywania barier poznawczych. Wielu rodziców zdaje się podzielać pogląd, że ich zaangażowanie powinno polegać na zachęcaniu dzieci do starannego odrabiania zadań domowych i nieco mechanicznego ćwiczenia umiejętności wymaganych programem. Większość matek niepełnosprawnych uczniów objętych badaniami Yuan Lai i F. Ishu Ishiyamy (2004) utrzymywało, że pilnuje, aby ich dzieci odrabiała prace domowe i koncentruje się na ćwiczeniu umiejętności przewidzianych programem. Nawet wtedy, gdy matki te dawały dzieciom do rozwiązania dodatkowe zadania, nie wykraczały one poza program szkolny. Trzeba jednak wspomnieć, że w studium tym badano rodziny chińskich emigrantów w Kanadzie, w związku z tym nie wiadomo, na ile obserwowany styl angażowania się rodziców był wynikiem przekonań na temat potrzeb niepełnosprawnych dzieci, na ile zaś zakorzenionych w kulturze poglądem na temat właściwych sposobów uczenia się (Park, Byun i Kim, 2011). Dotychczas brakuje bezpośrednich rozstrzygnięć empirycznych tej kwestii.

Badania wskazują jednak, że w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi skuteczne są te same strategie zaangażowania rodziców, jak w odniesieniu do dzieci sprawnych (Zhang, Hsu, Kwok, Benz i Bowman-Perrott, 2011). W Stanach Zjednoczonych, korzystając z obszernego zbioru danych systemowych, wykazano, że aspiracje rodziców odnośnie do edukacji dzieci i rozmowy z dziećmi o szkole – a zatem pośrednie formy zaangażowania – wywierają pozytywny wpływ na testowo mierzone osiągnięcia, podczas gdy zaangażowanie

w aktywność szkolną ma na te same osiągnięcia wpływ ledwie zauważalny (Zhang i in., 2011). Jednak w badaniach dzieci z niepełnosprawnością wzrokową zaobserwowano już inną zależność. Co prawda poziom zaangażowania rodziców w domu pozwalał przewidzieć osiągnięcia matematyczne, ale kierunek zależności był odwrotny w przypadku uczniów o przeciętnej i obniżonej inteligencji. W pierwszym przypadku większe zaangażowanie wiązało się z niższymi osiągnięciami, w drugim zaś – z wyższymi (McDonnall, Cavanaugh i Giesen, 2012).

Podsumowując, można stwierdzić, że osoby zaangażowane w edukację dzieci z niepełnosprawnością – zarówno rodzice jak i nauczyciele – są z reguły przekonani o potrzebie pomagania dzieciom w sposób bezpośredni, np. poprzez zaangażowanie w odrabianie lekcji. Natomiast wyniki badań wskazują na wyższą skuteczność zaangażowania pośredniego, podobnie jak to ma miejsce u uczniów bez niepełnosprawności.

Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci w badaniu własnym

Na podstawie dotychczasowych studiów uznaliśmy za sensowne wyodrębnienie w badaniu własnym dwóch wymiarów zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci. Pierwszy z nich charakteryzuje sposób angażowania się rodziców. W odniesieniu do niego wyodrębniliśmy dwa typy, które nazwaliśmy „zaangażowaniem mechanicznym” i „zaangażowaniem refleksyjnym”¹ (Tabela 2). Pierwszy typ zaangażowania polega na bezpośredniej pomocy dziecku w odrabianiu zadań domowych i nauce szkolnej. Jest ono bliskie temu, co Grolnik i Słowiacek (1994) nazwały „uczestnictwem behawioralnym”, a Hoover-Dempsey

¹ Proponowane nazwy odnoszą się do charakteru oddziaływań na dzieci, a nie do stopnia refleksyjności rodziców. Obie formy staramy się opisać, nie oceniając ich.

i Sandler (1995) – „działaniem nastawionym na doraźne efekty” w postaci ocen szkolnych czy wyników egzaminów. Natomiast zaangażowanie refleksyjne polega na budowaniu właściwych postaw dziecka do szkoły, uczenia się i wiedzy, na które składają się: jego aspiracje edukacyjne, refleksyjność względem własnych postępów czy zainteresowanie nauką. Wymiar drugi dotyczy zatem charakteru motywacji do nauki, którą rodzice próbują rozwijać u swoich dzieci.

Zgodnie z klasycznymi teoriami motywacji wyodrębniliśmy motywację wewnętrzną i zewnętrzną (Tabela 3; Ryan i Deci, 2000). Rodzice rozwijają tę pierwszą, gdy silniej eksponują wartość samego procesu uczenia się niż jego wyniku. Tacy rodzice zachęcają dziecko do analizy popełnianych przez nie błędów, podkreślają wartość zaangażowania w zadania. Rozbudzaniu motywacji wewnętrznej sprzyja także zachęcanie do refleksji nad własnymi zainteresowaniami i uczenie się treści wykraczających poza program szkolny. Tego typu komunikaty służą kształtowaniu się u dzieci przekonania, że wartość stanowi wiedza i uczenie się, nie zaś oceny szkolne. Kształtowaniu się motywacji zewnętrznej do nauki szkolnej sprzyja natomiast podkreślanie roli formalnych osiągnięć oraz stosowanie porównań z rówieśnikami w procesie motywowania dzieci do nauki. Dotychczasowe badania dowodzą, że duży wpływ na kształtowanie się u uczniów obu typów motywacji mają praktyki wychowawcze nauczycieli, ale także rodziców (Ryan i Stiller, 1991). Co więcej, charakter tego wpływu – czyli rozbudowywanie motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej – ma ogromne znaczenie dla procesu uczenia się i osiągnięć szkolnych dzieci. Ponieważ wiele zadań szkolnych nie jest interesujących, dorośli nie mogą liczyć na to, że zaangażowanie uczniów w ich wykonanie będzie wynikało z naturalnej, wrodzonej ciekawości dzieci i odczuwanej przez nie przyjemności. Jednak poprzez stosowane

praktyki wychowawcze rodzice mogą pobudzać motywację wewnętrzną dzieci, i w ten sposób zwiększać ich szanse na odnoszenie sukcesów w szkole (Ryan i Deci, 2000).

W naszym badaniu oczekiwaliśmy, że rodzice dzieci z SEN wykorzystują inne strategie wspomagania edukacji niż rodzice dzieci sprawnych, ale wybierane przez nich strategie nie są efektywne, tj. nie przekładają się na osiągnięcia szkolne dzieci z SEN. Ogólna wiedza o psychospołecznym funkcjonowaniu młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi (zob. Szumski i Karwowski, 2014) oraz naciski nauczycieli, skłaniają rodziców dzieci z SEN do częstszego sięgania po bezpośrednią pomoc dziecku w nauce i wspieranie motywacji zewnętrznej, podczas gdy rodzice dzieci sprawnych częściej używają strategii wsparcia pośredniego i wzmacniania motywacji wewnętrznej. Jednak wiele wskazuje na to, że takie strategie pomagania dzieciom z SEN są nietrafne, a osiągnięciom szkolnym uczniów z obu grup lepiej służy refleksyjne zaangażowanie rodziców i ich wysiłki na rzecz wzmacniania motywacji wewnętrznej.

Metoda

Uczestnicy

Dane wykorzystywane do analiz prezentowanych w tym artykule pochodzą z badania 1648 uczniów pierwszych klas gimnazjów i ich rodziców. Uczniowie ci uczęszczali do 108 klas ogólnodostępnych i integracyjnych, funkcjonujących w gimnazjach rozlokowanych w dużych miastach w całej Polsce. Szkoły i oddziały były dobierane do badania w sposób kwotowy, tak aby zapewnić reprezentację uczniów z klas integracyjnych. W rezultacie 1302 badanych uczniów zostało uznanych za sprawnych (nie posiadało orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinii o trudnościach w uczeniu się), 346 posiadało specjalne potrzeby edukacyjne. Choć polski system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego wyraźnie różnicuje

uczniów z trudnościami w uczeniu się i uczniów z innymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych, postanowiliśmy traktować obie grupy łącznie, co jest zgodne z praktyką stosowaną w większości krajów rozwiniętych (np. Turnbull, Turnbull i Wehmeyer, 2010). Spośród 346 uczniów z SEN, 175 posiadało specyficzne trudności w uczeniu się, zaś 171 – orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (Tabela 1). Badanie zostało przeprowadzone w październiku i listopadzie 2013 r.

Narzędzia

Wykorzystano test osiągnięć szkolnych rozwiązywany przez uczniów oraz Kwestionariusz do badania praktyk rodzicielskich wypełniany przez rodziców. Test osiągnięć składał się z 27 zadań badających umiejętności językowe i matematyczne. Zadania zostały zaczerpnięte z banku zadań specjalnie przygotowanych do Testu osiągnięć szkolnych (TOS6), choć użyty test był oryginalną kompilacją zadań, różną od wszystkich arkuszy TOS6. Zadania sprawdzały umiejętności z różnych działów programu nauczania matematyki i języka polskiego. Rzetelność całego testu była wysoka ($\alpha = 0,93$).

Rodziców proszono o wypełnienie obszernego kwestionariusza, z którego w prezentowanym tu badaniu zostały wykorzystane jedynie dwie skale do badania zaangażowania rodziców w edukację szkolną dzieci oraz informacje o statusie społeczno-ekonomicznym rodziny.

Podstawę do konstruowanej przez nas skali zaangażowania rodziców w edukację dzieci stanowił powszechnie znany amerykański kwestionariusz *Parents Involvement in Children Schooling* (Watkins, 1997). Teoretycznie założona, oryginalna wersja tego kwestionariusza składała się z czterech skal: skali orientacji na mistrzostwo, skali orientacji na doświadczenie, skali zaangażowania rodziców oraz skali rodzicielskiej percepcji intensywności komunikacji z nauczycielem. Współczynniki rzetelności dwóch pierwszych

skal były przeciętne: 0,67 i 0,78 (Watkins, 1997). Ponadto kwestionariusz jest obciążony poważniejszymi mankamentami psychometrycznymi (zob. Scott, 2011), które stawały pod znakiem zapytania prawdopodobieństwo odtworzenia jego oryginalnej struktury w polskiej adaptacji. Z tego powodu, na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej, zaproponowaliśmy inną strukturę kwestionariusza i inne skale. Uzyskane w ten sposób skale motywacji zewnętrznej i wewnętrznej składają się z 5 pozycji i charakteryzują się akceptowalną rzetelnością ($\alpha = 0,70$).

Do badania mechanicznego lub refleksyjnego zaangażowania się rodziców w edukację szkolną dzieci użyto krótkiej skali, złożonej z 8 pozycji. Rzetelność skali badającej zaangażowanie mechaniczne wyniosła 0,82, zaś refleksyjne – 0,68.

Wyniki

W Tabeli 1 przedstawiono charakterystykę badanej próby z uwzględnieniem występujących w niej osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Właściwą prezentację wyników badań rozpoczniemy od kilku informacji na temat zastosowanych narzędzi do pomiaru rodzicielskich strategii wspierania uczniów. W Tabeli 2 znajdują się rezultaty analizy czynnikowej przeprowadzonej dla stwierdzeń mierzących zaangażowanie rodziców, zaś w Tabeli 3 – dla stwierdzeń mających mierzyć orientacje motywacyjne.

W Tabeli 4 znajduje się porównanie nasilenia poszczególnych strategii wspierania edukacji dzieci z SEN i bez SEN przez ich rodziców. Następnie przedstawimy wyniki wielopoziomowej analizy regresji wskazujące na znaczenie SES i poszczególnych strategii rodzicielskich dla osiągnięć szkolnych uczniów w obu badanych grupach.

Poziom nasilenia stosowania trzech spośród czterech badanych strategii

Tabela 1
Rozkład rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych w badanej próbie

Rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych	N	%
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	43	25
Niepełnosprawność ruchowa	22	13
Niedostosowanie społeczne i zagrożenie niedostosowaniem	18	10
Niesłyszący i słabo słyszący	18	10
Autyzm	15	9
Zespół Aspergera	12	7
Niewidomi i słabo widzący	8	5
Przewlekłe choroby	8	5
Niepełnosprawność sprzężona	7	4
Zaburzenia zachowania	7	4
Niepełnosprawność ruchowa z afazją	6	4
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym	5	3
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym	1	0
Zaburzenia psychiczne	1	0

Tabela 2
Zaangażowanie mechaniczne i refleksyjne rodziców – rezultaty eksploracyjnej analizy czynnikowej (rotacja prostokątna)

Nazwa pozycji testowej	Zaangażowanie mechaniczne ^(a)	Zaangażowanie refleksyjne ^(b)
Jak dużo czasu każdego dnia poświęca Pan/Pani (lub ktoś z domowników) na uczenie się z dzieckiem?	0,83	
Jak dużo czasu każdego dnia poświęca Pan/Pani (lub ktoś z domowników) na sprawdzanie lub poprawianie prac domowych dziecka?	0,80	
Jak często pomaga Pan/Pani swojemu dziecku w uczeniu się języka polskiego?	0,78	
Jak często pomaga Pan/Pani swojemu dziecku w uczeniu się matematyki?	0,73	
Jak często rozmawia Pan/Pani ze swoim dzieckiem o swoich oczekiwaniach co do odrabiania przez nie prac domowych?	0,51	0,32
Jak często rozmawia Pan/Pani ze swoim dzieckiem o tym, czego uczy się w szkole?		0,87
Jak często analizuje i omawia Pan/Pani ze swoim dzieckiem ocenione prace, które przynosi do domu?		0,80

^(a) Wartość własna: 3,45; odsetek wyjaśnianej wariancji: 40,39%.

^(b) Wartość własna: 1,03; odsetek wyjaśnianej wariancji: 23,63%.

Tabela 3

Orientacje motywacyjne rodziców – rezultaty eksploracyjnej analizy czynnikowej (rotacja prostokątna)

Nazwa pozycji testowej	Motywacja wewnętrzna ^(a)	Motywacja zewnętrzna ^(b)
Staram się dowiedzieć od mojego dziecka, czego chciałoby się nauczyć.	0,76	
Zachęcam moje dziecko, by próbowało znaleźć przyczynę popełnianych przez nie błędów.	0,71	
Zachęcam moje dziecko, aby poszerzało swoją wiedzę ponad to, czego wymaga szkoła.	0,70	
Uczę moje dziecko, że już staranne odrobienie pracy domowej jest powodem do dumy.	0,64	
Gdy moje dziecko popełnia wiele błędów w zadaniu, zachęcam je, by zrobiło inne zadanie.	0,47	
Często mówię mojemu dziecku, że poradziłoby sobie lepiej niż inne dzieci, gdyby się bardziej starało.		0,79
Często mówię mojemu dziecku, że mogłoby dostawać lepsze oceny, gdyby się więcej uczyło.		0,79
Przywiązuję szczególną wagę do ocen, jakie dostaje moje dziecko.		0,67
Kiedy moje dziecko przynosi do domu klasówkę lub inną pracę ze szkoły, najpierw pytam, jaką dostało ocenę.		0,62
Chwalę moje dziecko, gdy zrobi coś lepiej niż inni.		0,37

^(a) Wartość własna: 2,89; odsetek wyjaśnionej wariancji: 23,59%.^(b) Wartość własna = 1,79; odsetek wyjaśnionej wariancji: 23,25%.

Tabela 4

Nasilenie orientacji motywacyjnych oraz rodzajów zaangażowania wśród rodziców gimnazjalistów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz bez takich potrzeb

Kategoria rodziców	Motywy		Zaangażowanie	
	wewnętrzne <i>M (SD; N)</i>	zewnętrzne <i>M (SD; N)</i>	mechaniczne <i>M (SD; N)</i>	refleksyjne <i>M (SD; N)</i>
Rodzice dzieci sprawnych	0,020 (1,00; 1 123)	-0,020 (1,00; 1 123)	-0,090 (0,98; 1 144)	0,004 (1,011; 1 144)
Rodzice dzieci z SEN	-0,084 (0,98; 280)	0,080 (0,99; 280)	0,34 (1,00; 300)	-0,015 (0,96; 300)
ANOVA	$F(1,1\ 402) = 2,46;$ $p = 0,12$	$F(1,1\ 402) = 2,26;$ $p = 0,13$	$F(1,1\ 443) = 45,75;$ $p < 0,001$	$F(1,1\ 443) = 0,08;$ $p = 0,77$

wspomagania edukacji dzieci przez rodziców uczniów z SEN i bez SEN nie różni się istotnie. Tendencja do różnicowania się praktyk rodzicielskich w badanych grupach ujawniła się w sposób bardzo wyraźny dopiero w przypadku mechanicznego zaangażowania w pomaganie dzieciom, nastawionego

na spełnienie doraźnych oczekiwań szkoły. Rodzice dzieci z SEN o wiele intensywniej wykorzystują tę strategię niż rodzice dzieci sprawnych. Analizy przeprowadzone na zebranych danych, dotyczących znaczenia statusu społeczno-ekonomicznego rodziny oraz sposobów zaangażowania rodziców

Tabela 5

Orientacje motywacyjne, typy zaangażowania i SES w przewidywaniu osiągnięć szkolnych gimnazjalistów ogółem oraz bez i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – rezultaty dwupoziomowej analizy regresji

Efekt	Ogółem		Bez SEN		Z SEN	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
Efekty stałe						
Stała	7,11***	(0,17)	7,40***	(0,18)	6,23***	(0,18)
Motywy wewnętrzne	0,25**	(0,09)	0,13	(0,10)	0,38*	(0,18)
Motywy zewnętrzne	-0,22**	(0,07)	-0,35***	(0,08)	-0,03	(0,15)
Zaangażowanie mechaniczne	-0,68***	(0,07)	-0,43***	(0,09)	-1,19***	(0,15)
Zaangażowanie refleksyjne	-0,05	(0,08)	0,04	(0,09)	-0,21	(0,19)
SES	0,29***	(0,08)	0,27**	(0,09)	0,45**	(0,16)
Efekty losowe						
Wariancja poziomu ucznia	4,28***	(0,21)	4,13***	(0,23)	3,77***	(0,47)
Wariancja poziomu klasy	2,38***	(0,43)	2,50***	(0,48)	0,59***	(0,39)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

we wspieranie edukacji dzieci dla osiągnięć szkolnych uczniów, pozwoliły wyjaśnić 22% wariancji wyników wszystkich uczniów, 20% wariancji wyników uczniów sprawnych i 27% wyników uczniów z SEN (Tabela 5).

Modele te są ważne dla zrozumienia rodzinnych uwarunkowań osiągnięć szkolnych gimnazjalistów. Jednocześnie trzeba zwrócić uwagę na to, że kontrolowane przez nas refleksyjne zaangażowanie rodziców nie pozwala na wyjaśnienia zmienności osiągnięć szkolnych żadnej z badanych grup uczniów. Dodatkowo, znaczny procent wariancji osiągnięć wyjaśnia w sposób negatywny mechaniczne zaangażowanie rodziców. Zatem im rodzice intensywniej stosują tę strategię, tym gorsze wyniki osiągają ich dzieci – choć korelacyjny schemat badania nie pozwala wykluczyć, że faktycznie ta relacja jest odwrotna. Najważniejszy jest jednak wynik porównania wzorów związku statusu społeczno-ekonomicznego rodziców i stosowanych przez nich praktyk wychowawczych z osiągnięciami szkolnymi uczniów w obu grupach. Jak łatwo zauważyć,

wzory te są podobne, choć nie takie same. W obu grupach obserwujemy pozytywny związek między SES rodziców a osiągnięciami dzieci, i negatywny związek osiągnięć z zaangażowaniem mechanicznym. Różnice międzygrupowe ujawniają się w odniesieniu do efektów rozwijania motywacji uczniów. Okazuje się, że próby rozwijania motywacji wewnętrznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą pozytywnie wiązać się z ich szkolnymi osiągnięciami. W odniesieniu do uczniów sprawnych takiego efektu już jednak nie wykryto. Ujawnił się za to negatywny związek między rozwijaniem motywacji zewnętrznej i uruchamianiem mechanizmów porównań z rówieśnikami a osiągnięciami szkolnymi tej grupy uczniów.

Dyskusja

Przeprowadzone badanie stanowi dość unikalne w skali krajowej, ale i międzynarodowej, studium relacji między zaangażowaniem rodziców we wspieranie edukacji dzieci a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Ze

względu na wszechstronność, wyrażającą się w tym, że kontrolowaliśmy zarówno rodzaje praktyk wychowawczych i status społeczno-ekonomiczny rodziców, jak i osiągnięcia szkolne dwóch grup uczniów: ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez takich potrzeb, nasze badanie umożliwia zintegrowanie też i supozycji częstkowych, prezentowanych w różnych doniesieniach badawczych (Hoover-Dempsey i in., 2001), a tym samym – stworzenie bardziej uniwersalnego modelu badanego zagadnienia. Przede wszystkim nasze badanie potwierdziło dość silnie osadzone w literaturze przekonanie, że sposoby angażowania się rodziców uczniów z SEN i sprawnych w edukację własnych dzieci dość wyraźnie różnią się w niektórych ważnych aspektach (Hauser-Cram i Howell, 2003). Rodzice dzieci z zaburzeniami rozwojowymi dużo głębiej skupiają się na bezpośrednim pomaganiu swoim dzieciom w bieżącej nauce szkolnej oraz w wywiązywaniu się z doraźnych zadań stawianych przez szkołę. Mówiąc wprost, poświęcają oni dużo czasu na bezpośrednią pomoc dzieciom w odrabianiu zadań domowych i uczeniu się do wszelkiego typu sprawdzianów. Skłonność do stosowania tej strategii jest zapewne spowodowana zaobserwowanymi trudnościami w nauce, niskimi wynikami szkolnymi dzieci i stałą chęcią sprostania oczekiwaniom szkoły. Każda pozytywna ocena, promocja do następnej klasy pochłania rodzicielską uwagę i wyznacza perspektywę ich aktywności.

Nasilenie tej strategii jest także prawdopodobnie wynikiem obserwowanej niskiej efektywności samodzielnego uczenia się dzieci z SEN, dużymi kłopotami w koncentracji uwagi, skłonnością do przerywania pracy z powodu trudności, niedostatkami motywacji samoistnej, zewnętrznym ułożeniem kontroli itp. (Shogren, Bovaird, Palmer i Wehmeyer, 2010). Nie bez znaczenia mogą być także sugestie nauczycieli, którzy – jak pokazuje wiele badań (np. Epstein i in., 1992, Rodriguez, Blatz i Elbaum, 2014)

– są przekonani, że dzieci z SEN wymagają intensywnej pomocy rodziców w odrabianiu zadań domowych. Uzyskane przez nas rezultaty wyraźnie jednak dowodzą, że przekonania te są nieprawdziwe, gdyż wyższy poziom zaangażowania rodziców w pomaganie w nauce domowej dzieci przewiduje niższe osiągnięcia szkolne zarówno uczniów z SEN, jak i sprawnych. Tym sposobem z naszego badania wyłaniają się potencjalnie ważne sugestie dla praktyki edukacji szkolnej, kształcenia i doszkalania nauczycieli oraz pedagogizacji rodziców. Wykładowcy akademicy, doradcy metodyczni i trenerzy prowadzący szkolenia dla nauczycieli i rodziców powinni zwracać uwagę, że intensywne, bezpośrednie pomaganie w nauce uczniom gimnazjów często nie prowadzi do poprawy ich osiągnięć szkolnych. Oczywiście, nasze ustalenia nie powinny być transferowane na edukację młodszych dzieci bez wcześniejszego zebrania dowodów odnoszących się do tych grup wiekowych.

Interesującym ustaleniem jest także zaobserwowany, pozytywny związek między wysiłkami zmierzającymi do rozwijania motywacji wewnętrznej uczniów z SEN a ich osiągnięciami szkolnymi. Ta strategia zwiększa świadomość uczniów w zakresie sensu wiedzy oraz refleksję nad efektywnymi sposobami uczenia się. Prowadzi ona do umocnienia ucznia w jego roli, poprawia poczucie sensu uczenia się, zwiększa jego upodmiotowienie w procesie uczenia się i zadowolenie z nauki w szkole. Jest prawdopodobne, że nabywanie takiego obrazu siebie i świata może być transferowalne na aktywność pozaszkolną i przyczyniać się do lepszego funkcjonowania w przyszłości, w rolach ludzi dorosłych.

Uzyskane przez nas rezultaty są sprzeczne z wynikami metaanalizy wskazującej na duże znaczenie zaangażowania rodziców w edukację dzieci na poziomie szkoły średniej (Hill i Tyson, 2009). W odniesieniu do uczniów bez niepełnosprawności jedynym

czynnikiem pozwalającym w sposób pozytywny przewidywać osiągnięcia szkolne jest SES rodziców. Osiągnięć szkolnych tej grupy dzieci nie poprawiają, powszechnie uważane za skuteczne, próby rozwijania motywacji wewnętrznej, a analogiczne wysiłki na rzecz wzmocnienia motywacji zewnętrznej są wręcz szkodliwe. Hipotetycznym wyjaśnieniem tego wyniku może być względnie niska sensytywność młodzieży w wieku wczesnej adolescencji na perswazyjne oddziaływania dorosłych (Harris, 1995) połączona ze względnie ustabilizowaną i zinterioryzowaną motywacją do uczenia (Gottfried, Fleming i Gottfried, 2001), ukształtowanym obrazem własnych możliwości (Schaffer, 2006) i nawykami w zakresie uczenia się szkolnego. Jednak, ze względu na zaobserwowaną rozbieżność z wynikami innych autorów, należy uznać ten problem za otwarty i wskazać na potrzebę pogłębionych badań, służących lepszemu poznaniu warunków przesądzających o skuteczności zaangażowania rodziców w edukację szkolną gimnazjalistów. Jednym z takich warunków mogą być ogólne więzi z rodzicami. Warto z pewnością sprawdzić, czy poziom nasilenia więzi gimnazjalistów z rodzicami moderuje związek między zaangażowaniem rodziców a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Być może uczniowie, którzy odczuwają silniejszą więź z rodzicami, są bardziej wrażliwi na rodzicielskie zabiegi wychowawcze, co zwiększa ich skuteczność. Tego jednak nie byliśmy w stanie sprawdzić w naszym badaniu. Na koniec należy odnieść się do zaproponowanego modelu form zaangażowania rodziców w edukację dzieci, a zwłaszcza do wprowadzonego przez nas komponentu rozwijania motywacji wewnętrznej i zewnętrznej uczniów. Okazuje się bowiem, że nasilenie tego typu praktyk pozwala – przynajmniej częściowo – przewidywać osiągnięcia szkolne uczniów. Zatem nieobecność tego wymiaru w najpopularniejszych modelach sposobów zaangażowania się rodziców można uznać za ich niedostatek. W sposób oczywisty

zaproponowane przez nas kategorie i sposoby ich pomiaru wymagają przeprowadzenia dodatkowych testów empirycznych.

Nasze badanie ma co najmniej dwa podstawowe ograniczenia metodologiczne. Pierwszym z nich jest poprzeczny i korelacyjny schemat badania, który nie pozwala ostatecznie rozstrzygnąć o kierunku zależności między sposobami angażowania się rodziców w edukację a osiągnięciami szkolnymi dzieci. W naszych analizach próbowaliśmy wyjaśniać osiągnięcia praktykami rodzicielskimi. Nie można jednak wykluczyć i tego, że rodzice dostosowują formy wsparcia do poziomu osiągnięć swoich dzieci. Być może to bardzo niskie osiągnięcia uczniów skłaniają rodziców do sięgania po bezpośrednie formy pomagania dzieciom w nauce, które nie przynoszą jednak pożądanych skutków. Ograniczenie drugie wynika z dużej heterogeniczności grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co prawda grupę tę wyodrębniono na podstawie bardzo istotnej dla edukacji szkolnej cechy wspólnej, którą są specjalne potrzeby edukacyjne. Nie należy jednak pomijać różnic w funkcjonowaniu uczniów z poszczególnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych. Różnice te warto uwzględnić w przyszłych badaniach.

Literatura

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. W: V. S. Ramachaudran (red.), *Encyclopedia of human behavior* (t. 4, s. 71–81). New York: Academic Press.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja* (red. naukowa A. Kłosowska). Warszawa: PWN.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio E. i Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.

- Comer, J. P. i Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 217–277.
- Coots, J. J. (1998). Family resources and parent participation in schooling activities for their children with developmental delays. *Journal of Special Education*, 31(4), 498–520.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102(3), 267–269.
- Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
- Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. W: A. Booth i J. F. Dunn (red.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (s. 3–34). Mahwah: Erlbaum.
- 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.
- Epstein, M. H., Polioyway, E. A., Foley, R. M. i Patton, J. R. (1992). Homework: a comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioural disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education*, 14(5), 40–50.
- Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fishman, C. E. i Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. i Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
- Grolnick, W. S. i Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualisation and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–487.
- Hauser-Cram, P. i Howell, A. (2003). The development of young children with disabilities and their families. W: R. M. Lerner, F. Jacobs i D. Wertlieb (red.), *Handbook of applied developmental science* (t. 1., s. 259–279). Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage.
- 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.
- Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- 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.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Konarzewski, K. (1991). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań: Akademos.
- Konarzewski, K. (2004). *Uczeń*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła* (s. 105–159). Warszawa: PWN.
- Kruszewski, K. (2004). *Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć, zasad*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. (s. 145–161). Warszawa: PWN.
- Lai, Y. i Ishiyama, F. I. (2004). Involvement of immigrant Chinese Canadian mothers of children with disabilities. *Exceptional Children*, 71(1), 97–108.
- Luneburg, F. C. (2011). The Comer School Development Program: improving education for low-income students. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 8(1), 1–14.
- McDonnall, M. C., Cavanaugh, B. S. i Giesen, J. M. (2012). The relationship between parental involvement and mathematics achievement for students with visual impairments. *Journal of Special Education*, 45(4), 204–215.

- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła – jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Park, H., Byun, S. i Kim, K. (2011). Parents involvement and students' cognitive outcomes in Korea: Focusing on private tutoring. *Sociology of Education, 84*(1), 3–22.
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T. i Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children, 81*(1), 79–95.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I. i Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology, 47*(3), 167–175.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
- Ryan, R. M. i Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. W: P. R. Pintrich i M. L. Maehr (red.), *Advances in motivation and achievement* (t. 7, s. 115–149). Greenwich: JAI Press.
- Salend, S. J. i Schliff, J. (1989). An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(10), 621–623.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Scott, H. M. (2011). *Parent involvement in children's schooling: an investigation of measurement equivalence across ethnic groups. Graduate school theses and dissertations*. Pobrano z <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3339>
- Shogren, K. A., Bovaird, J. A., Palmer, S. B. i Wehmeyer, M. L. (2010). Locus of control orientations in students with intellectual disability, learning disabilities, and non disabilities: a latent growth curve analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 35*(3–4), 80–92.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453.
- Szumski, G. i Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities, 33*(5), 1615–1625.
- Szumski, G. i Karwowski, M. (2014). The psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11*(2), 99–108.
- Turnbull, A., Turnbull, R. i Wehmeyer, M. L. (2010). *Exceptional lives. Special education in today's schools* (wyd. 6). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Walker, J. i Hoover-Dempsey, K. (2008). Parent involvement. W: T. Goog (red.), *21st century education: a reference handbook* (s. 382–392). Thousand Oaks: Sage.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research, 91*(1), 3–14.
- Zhang, D., Hsu, H.-Y., Kwok, O., Benz, M. i Bowman-Perrott, L. (2011). The impact of basic-level parent engagements on student achievement: patterns associated with race/ethnicity and socioeconomic status (SES). *Journal of Disability Policy Studies, 22*(1), 1–12.