

CO PAŃSTWO WIE (I CO CHCE WIEDZIEĆ) O ZAANGAŻOWANIU RODZICÓW W EDUKACJĘ SZKOLNĄ DZIECI?

JOANNA KOŁODZIEJCZYK

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7456-9369>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

BARTŁOMIEJ WALCZAK

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0346-712X>

Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Problematyka angażowania się rodziców w edukację dzieci jest podejmowana z uwzględnieniem wielu perspektyw badawczych. W nurcie nauk pedagogicznych i psychologicznych zaangażowanie rodziców rozpoznaje się m.in. w kontekście koncepcji wychowania, roli rodziców w wychowaniu i edukacji dzieci, ich wpływu na rozwój dziecka (Śliwerski, 2001). Uwaga badaczy koncentruje się też na zagadnieniach związanych ze wspomaganiami rodziców w szeroko rozumianej edukacji dziecka, także pozaszkolnej (Hornby, 2005). W badaniach uwzględnia się zmienne socjoekonomiczne mające wpływ na angażowanie się rodziców, takie jak płeć dziecka (Sui-Chu, Willms, 1996), płeć rodzica (West, Noden, Edge, David, 1998), wiek dziecka (Crosnoe, 2001), przynależność etniczna (Trotman, 2001), alokacja klasowa (Domina, 2005), wykształcenie rodziców (Yingyi Ma, 2009). Podejmuje się również próby określenia wskaźników i stopnia angażowania się rodziców (Lee i in., 2012). Badacze dociekają, czy i jaki jest wpływ angażowania się rodziców i determinant tego angażowania na osiągnięcia edukacyjne uczniów (Borgonovi, Mont, 2012; Jeynes, 2005). Podejmują też problematykę angażowania się rodziców w edukację szkolną z perspektywy zarówno polityki edukacyjnej (Comer, Haynes, 1991; Ludicke, Kortman, 2012), jak i nauk o zarządzaniu (Sui-chu Ho, 2009; Damean, 2011).

W artykule przyjrzelśmy się temu, jak z perspektywy rodziców postrzegane są kwestie wsparcia rodziny w wychowaniu, komunikacji między szkołą a rodzicami ucznia, partycypacji decyzyjnej rodziców. Zebrane dane pochodzą z ewaluacji

zewnątrznych prowadzonych w polskich szkołach. Jednym z celów prowadzenia ewaluacji zewnętrznych jest wykorzystanie wniosków pochodzących z analizy zebranych danych do tworzenia i korygowania polityki edukacyjnej państwa. Co zatem państwo polskie wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców?

Zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci

Zaangażowanie rodziców jest definiowane na wiele sposobów. Autorzy określają je jako udział rodziców w procesach edukacyjnych i szkolnych doświadczeniach dzieci (Jeynes, 2005, s. 245) czy wysiłek rodziców związany ze wspieraniem dzieci w uczeniu się (Bouffard, Weiss, 2008). Odnosząc zaangażowanie rodziców do edukacji szkolnej ich dzieci, akcentowana jest sprawczość rodziców, ich podmiotowość w relacjach szkoła–dom. Ten postulatyczny charakter definiowania relacji między szkołą a rodzicami znajduje odzwierciedlenie w formule upodmiotowienia rodziców, współpracy i partnerstwa rodziców ze szkołą (Mendel, 2007; Epstein, 2001; Ludicke, Kortman, 2012). Ma też swoje odbicie w tworzonych modelach współpracy uwzględniających różne poziomy partycypacji rodziców w działaniach prowadzonych w szkole (Epstein, 2001).

Autorzy dokonują także rozróżnienia na *parental involvement* i *parental engagement*¹. *Parental involvement* opisuje relacje między szkołą a rodzicami jako raczej niesymetryczne, co wyraża się w tym, że to szkoły kontrolują relacje i przepływ informacji przekazywanych rodzicom. Szkoły mówią, czego oczekują od rodziców, a komunikacja ma zwykle charakter jednokierunkowy. To również szkoły inicjują sytuacje, w których rodzice biorą udział w różnych działaniach na terenie szkoły (np. w zebraniach czy w zajęciach szkolnych ich dzieci). *Parental engagement* oznacza natomiast bardziej partnerskie relacje między rodzicami a szkołą, dialog, robienie czegoś wspólnie i możliwość inicjatywy po stronie rodziców dotyczącej edukacji ich dzieci. Odnosząc się do tego rozróżnienia, Janet Goodall i Caroline Montgomery (2014) proponują continuum – od udziału rodziców w życiu szkoły (*parental involvement with school*) przez zaangażowanie rodziców w naukę w szkole (*parental involvement with schooling*) do zaangażowania rodziców w proces uczenia się uczniów (*parental engagement with children's learning*). Opisywane przez nie continuum odpowiada zwiększającej się autonomii i wpływowi rodziców na edukację – od osób, które są biernymi odbiorcami przekazywanych przez szkołę informacji lub uczestnikami organizowanych przez szkołę działań, przez możliwość prowadzenia dialogu z nauczycielami w trakcie spotkań, dwukierunkowego przepływu informacji i obopólnego kontrolowania jej przepływu, po decyzje rodziców, w jaki sposób będą wspierać swoje dzieci w edukacji. Na etapie zaangażowania

¹ Pojęcia te nie mają literalnych polskich odpowiedników, stąd w literaturze na ogół zachowuje się angielskie oryginały (zob. przegląd w: Kołodziejczyk, Walczak, 2016). Gdyby chcieć poszukiwać przekładu, *parental involvement* można tłumaczyć jako „udział rodziców”, *engagement* zaś jako „zaangażowanie”.

w procesy uczenia się uczniów (*parental engagement with children's learning*) rodzice również mogą korzystać z informacji, wskazówek przesyłanych przez szkołę, ale to oni autonomicznie decydują o sposobie i kierunku najszerzej rozumianej edukacji dziecka, wspierając je w rozwoju i wykraczając poza program edukacji szkolnej. Badaczki zwracają również uwagę na rolę, jaką odgrywa miejsce w tych trzech typach angażowania się rodziców – od dominującej roli terenu szkoły w pierwszym typie angażowania się rodziców po dom rodzinny w przypadku najwyższego poziomu zaangażowania (Godall, Montgomery, 2014).

Syntetyczne ujęcie typów zaangażowania się rodziców w edukację dzieci przynosi klasyfikacja Joyce Epstein (2001), w której wymienia się: rodzicielstwo (I typ), komunikowanie się szkoły i rodziców (II typ), wolontariat rodziców (III typ), uczenie się w domu (IV typ), podejmowanie decyzji (V typ) i współpracę ze społecznością lokalną (VI typ). Autorka uwzględnia zarówno różne miejsca angażowania się rodziców (szkoła, dom, środowisko lokalne), angażowanie rodziców ze strony szkoły, jak i inicjatywy rodziców (wspomaganie rodziców w tworzeniu środowiska rodzinnego sprzyjającego rozwojowi dzieci i w różnych aktywnościach edukacyjnych, wolontariat rodziców, partycypacja decyzyjna rodziców).

Analizowane przez nas zagadnienia, uwzględnione w Rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (2017), odpowiadają czterem typom zaangażowania, proponowanym przez Epstein – wsparcia rodziny w wychowaniu (pierwszy typ – rodzicielstwo), komunikacji (II typ angażowania się), partycypacji rodziców w życiu szkoły (III typ – wolontariat rodzicielski i typ V – podejmowanie decyzji). Można je również odnieść do podziału na *parental involvement* (przyjmowanie komunikatów przez rodziców, realizowanie przez nich oczekiwań szkoły) i *parental engagement* (aktywne współdziałanie szkoły i rodziców w procesach decyzyjnych), wyrażającego się w sprawczości rodziców, wpływie na podejmowane decyzje dotyczące szkoły i edukacji dziecka.

Co państwo chce wiedzieć o zaangażowaniu rodziców?

Wpływ rodziców na życie szkoły jest regulowany – w głównej mierze – dwoma aktami prawnymi. Po pierwsze, jest to, oczywiście, Ustawa Prawo oświatowe (Ustawa, 2017), która – poza prerogatywami wiążącymi się bezpośrednio z władzą rodzicielską nad własnym dzieckiem – reguluje uprawnienia ciał przedstawicielskich: rady rodziców i rady szkoły. Drugim aktem prawnym jest Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym, wprowadzone w 2009 r. (Rozporządzenie, 2009) i poddane od tego czasu czterem nowelizacjom. Częścią Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym w 2009 i 2013 r. były tzw. wymagania, czyli sformułowane w formie zdań oznajmujących standardy edukacyjne (Rozporządzenie, 2009; Rozporządzenie, 2013). W 2015 r. weszły one w skład nowego rozporządzenia – w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Rozporządzenie, 2015). Wymagania te zostały zmodyfikowane ponownie w nowej wersji rozporządzenia w 2017 r. (Rozporządzenie, 2017).

Jedno z nich: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” bezpośrednio dotyczy omawianego tu zagadnienia i w przeciwieństwie do Ustawy reguluje nie tyle formy, ile oczekiwany poziom otwartości szkół na współpracę z rodzicami. Oczekiwania wobec szkół są opisane w formie tzw. charakterystyk, operacjonalizowanych dalej do kryteriów ewaluacji i narzędzi. O ile samo brzmienie wymagania nie uległo zmianie, kolejne nowelizacje wiązały się z modyfikacjami treści charakterystyk. Wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci, pierwszy rodzaj zaangażowania w typologii Joyce L. Epstein (1995), pojawiło się w pierwszej wersji rozporządzenia, następnie zostało nieco zmodyfikowane – wspieranie rodziców zastąpiono współpracą na rzecz dzieci. Fragmenty dotyczące pozyskiwania i uwzględniania opinii rodziców (typ drugi Epstein) oraz ich partycypacji decyzyjnej i zaangażowania w działania (typ piąty i trzeci) pozostały bez zmian. W 2013 r. wprowadzono nową charakterystykę zakładającą realizację na terenie szkoły zaproponowanych przez rodziców inicjatyw dotyczących rozwoju uczniów lub placówki (typ trzeci). Ten opis utrzymał się względnie krótko, bo zniknął w Rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek z 2017 roku.

Co państwo wie o zaangażowaniu rodziców w edukację ich dzieci?

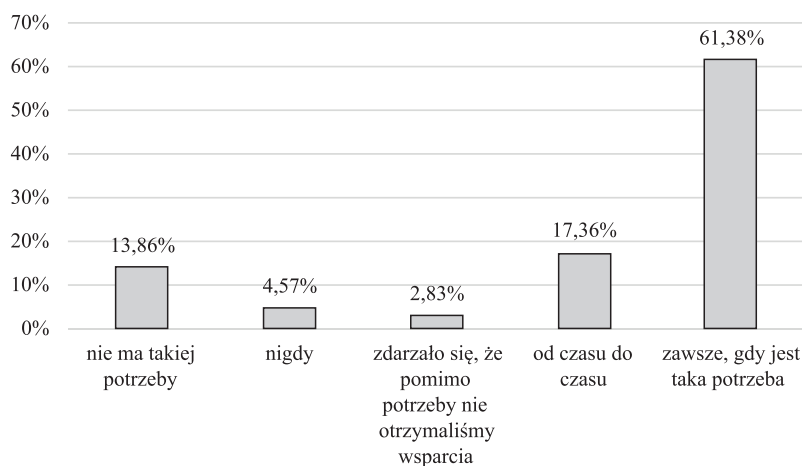
Dane analizowane w dalszej części tekstu zostały zebrane w trakcie 94 ewaluacji zewnętrznych, prowadzonych między styczniem a listopadem 2018 przez wizytatorów ds. ewaluacji. Objęły one 68 szkół podstawowych (w tym przekształczonych gimnazjów), 12 liceów ogólnokształcących, 10 techników i 4 szkoły branżowe. Dobór szkół nie miał charakteru losowego, był wynikiem decyzji podejmowanych przez lokalnych kuratorów oświaty. Przedstawione dane pochodzą ze szkół z terenu całej Polski.

W analizie zostaną wykorzystane informacje pochodzące bezpośrednio od rodziców: fragmenty transkrypcji 86 grup fokusowych i statystyki z sondażu na próbie 6676 rodziców i opiekunów. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe zostały zrealizowane przez zatrudnionych w kuratoriach oświaty wizytatorów ds. ewaluacji. Osoby te zostały przeszkolone z zakresu badań społecznych i niejednokrotnie posiadają bardzo dużą praktykę w pracy badawczej, niemniej należy pamiętać, że jako przedstawiciele instytucji nadzoru mogą wywoływać efekt ankierski silniejszy niż w przypadku „zwykłych” badaczy.

Pierwszym obszarem, któremu chcieliśmy się przyjrzeć, było wsparcie rodziny w wychowaniu (typ I u Epstein). Ogólna ocena wsparcia udzielanego przez nauczycieli dla rozwoju dzieci respondentów jest pozytywna. Dominanta (61,38%) przypadła na odpowiedź „zawsze kiedy jest taka potrzeba”. Jeśli z podstawy procentowania wyliczyć osoby niedostrzegające takiej potrzeby, odsetek ten wzrośnie do 71,26%. Z drugiej strony, udział rodziców, z którymi nauczyciele nie współpracują w ogóle lub których nie wspierają pomimo takiej potrzeby, wyniósł 7,4% całej próby.

Rozkłady różnią się w zależności od typu szkoły. Najwyższy odsetek wskazań na pełną współpracę (74,34%) można zaobserwować w szkołach branżowych, najniższy (51,44%) – w liceach ogólnokształcących.

Co państwo wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców w edukację szkolną dzieci?

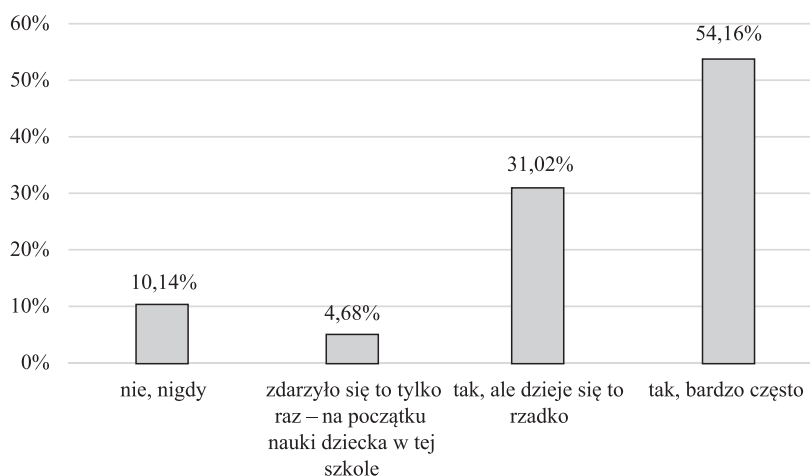


Wykres 1.

Nauczyciele współpracują ze mną na rzecz rozwoju mojego dziecka, w tym w sytuacjach dla niego trudnych

Źródło: System Ewaluacji Oświaty, $n = 6676$.

Jeśli chodzi o drugi obszar analizy – komunikację (typ II w typologii Epstein), połowa rodziców (54,16%) wskazała, że jest często informowana o potrzebach i możliwościach rozwoju ich dzieci. Jedna dziesiąta nie otrzymuje takich informacji wcale, pozostali – 35,7% – rzadko.



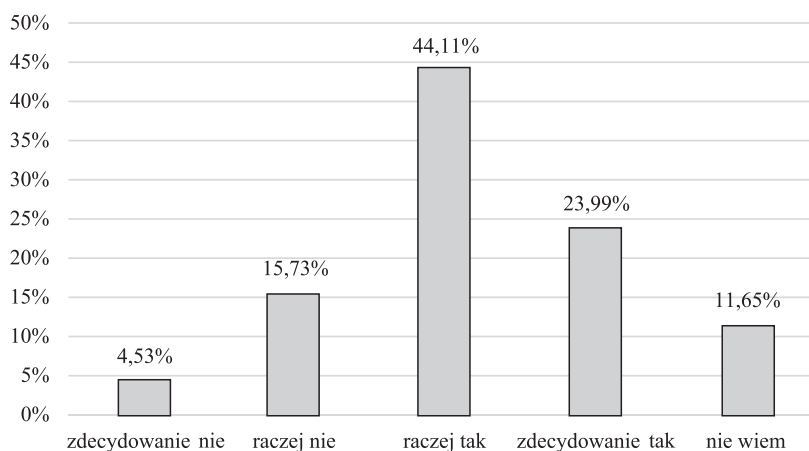
Wykres 2.

Nauczyciele informują mnie o potrzebach i możliwościach rozwoju mojego dziecka

Źródło: System Ewaluacji Oświaty, $n = 6627$.

Rozkłady ponownie różnicują się w zależności od typu szkoły. Najwyższy odsetek wskazań aprobatywnych uzyskano w szkołach branżowych (63,39%), najniższy w liceach ogólnokształcących (48,86%). W tych ostatnich niemal 16,73% badanych wskazało na całkowity brak partycypacji informacyjnej.

Piąty typ zaangażowania zgodnie z ujęciem Epstein – partycypacja decyzyjna – również wygląda zaskakująco pozytywnie. Większość badanych rodziców (łącznie 68,1%) uważa, że ma wystarczający wpływ na życie szkoły ich dzieci. Jeśli z podstawy procentowania wykluczyć osoby niemające zdania, odsetek wzrośnie do 77,07%.



Wykres 3.

Czy uważa Pan/i, że ma wystarczający wpływ na życie szkoły?

Źródło: System Ewaluacji Oświaty, $n = 6645$.

Rodzice różnią się w opiniach w zależności od rodzaju szkoły, do której uczęszczają ich dzieci. Największe poczucie wpływu mają opiekunowie uczniów szkół branżowych (83,19%). W pozostałych szkołach rozkłady są bardziej zbieżne: technika 69,68%, szkoły podstawowe 68,23% i licea 63,72%. Najczęściej na brak wpływu wskazują rodzice uczniów szkół podstawowych (20,94%), a następnie liceów (19,29%).

Obraz ten jest zaskakująco korzystny. Pozostaje pytanie, na czym konkretnie polega wpływ rodziców na życie szkoły – na ile mieści się w kompetencjach, które gwarantuje im prawo oświatowe, na ile dotyka spraw bezpośrednio związanych z nauczaniem i wychowaniem. Aby pogłębić obraz przeprowadziliśmy analizę transkrypcji 89 wywiadów fokusowych, zrealizowanych z rodzicami przez wizytatorów ds. ewaluacji.

W zdecydowanej większości szkół (75), które zostały objęte badaniami, rodzice podczas przeprowadzanych wywiadów odnosili się do realizowanych zadań, zapisanych w kompetencjach rad rodziców, wynikających z ustawy o systemie oświaty.

[...] *Wystawiamy opinię nauczycielom na mianowanego.*

Ustalanie kalendarza imprez szkolnych i klasowych; wybór firmy ubezpieczającej dzieci; przygotowanie programu wychowawczo-profilaktycznego.

Drugim, jeśli chodzi o liczbę wskazań obszarem, było wybieranie miejsc docelowych dla wycieczek i zaangażowanie w organizację uroczystości szkolnych.

Wyjazdy dzieci, wycieczki (kopalnia zabytkowa w TG) – dofinansowanie. Świąta szkoły (dzień św. Marcina, zabawa andrzejkowa, karnawałowa) – współorganizowanie (wypiek ciasta, decoupage).

W około jednej trzeciej (26) badanych szkół rodzice mają wpływ na organizację pracy szkoły – dotyczy to przede wszystkim dni wolnych i godzin pracy świetlicy.

Propozycje dodatkowych wydarzeń i imprez w kalendarzu; godziny otwarcia świetlicy (wydłużenie czasu pracy).

Rodzice decydują i opiniują organizację roku szkolnego (np. dni wolne od zajęć dydaktycznych), dostosowanie godzin wydawania obiadów lub harmonogramu pracy pielęgniarki szkolnej pod kątem potrzeb indywidualnych potrzeb (np. uczniowie przewlekle chorzy).

Podczas siedemnastu grup fokusowych rodzice wspominali o wpływie na zajęcia pozalekcyjne.

Oferta zajęć indywidualnych; rodzice proponują dodatkowe zajęcia rozwijające umiejętności i zainteresowania, dyrektor, biorąc pod uwagę spektrum całej szkoły, podejmuje ostateczną decyzję (kółko taneczne, kółko szachowe).

Wątek ten pojawił się wyraźnie w szkołach branżowych, gdzie rodzice angażują się w organizację praktyk zawodowych dla uczniów.

Pomoc i opinie przy praktykach zawodowych dla uczniów, uczestniczymy w podpisywaniu umów z pracodawcami, staży dla uczniów, wymiana opinii dotycząca praktyk zawodowych.

Wpływ na projekty edukacyjno-społeczne jest już dość rzadki (dziewięć badanych grup rodziców) i w większości dotyczy akcji charytatywnych.

Z inicjatywy uczniów i rodziców realizowany jest w szkole projekt obywatelski „Grosik dla Grosika”, w ramach którego uczniowie zgłaszają swoje projekty; rada rodziców dofinansowuje realizację zwycięskich projektów. Przykładem są: „Łąka 1”, „Łąka 2”, „Ścianka”. Z naszej inicjatywy realizowany jest również konkurs wakacyjny na najciekawszy film lub zdjęcie.

Bardzo rzadko pojawiają się wskazania na wpływ na sam proces nauczania. W dwóch badanych grupach wspomniano o pracach domowych – i jest to jedyny zaobserwowany przykład wpływu rodziców na proces edukacyjny.

Wpłynęliśmy, żeby nie było prac domowych na weekend.

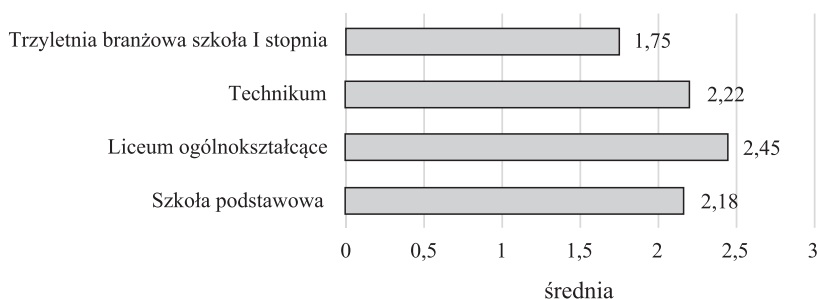
Był eksperyment miesiąc bez zadań domowych, po miesiącu wróciliśmy, by były zadania domowe, zwłaszcza z matematyki.

W dwóch szkołach badani rodzice zadeklarowali wpływ na elementy koncepcji pracy szkoły.

Decyzje dotyczące dostosowania szkoły do potrzeb rynku pracy, nowych zawodów.

Tylko w jednej z placówek wskazano na funkcjonowanie rady szkoły, która – zgodnie z zapisami Ustawy Prawo Oświatowe – ma bardzo szerokie kompetencje i faktycznie może sankcjonować istotny wpływ rodziców na życie szkoły.

Jeśli popatrzeć na zróżnicowanie obszarów wpływu, okazuje się, że średnia liczba obszarów objętych decyzyjnością rodziców różni się w zależności od rodzaju szkoły. Przy średniej liczbie wskazywanych obszarów na poziomie 2,2, najwyższy wskaźnik (2,45) zaobserwowano w liceach ogólnokształcących, najniższy zaś (1,75) w szkołach branżowych. Oznacza to, że w szkołach branżowych, w których zanotowano najwyższy poziom zadowolenia z wpływu, najrzadziej wykracza on poza kompetencje rady rodziców.



Wykres 4.

Średnia liczba wskazanych obszarów wpływu

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty, *n* (liczba grup fokusowych) = 86.

Podsumowanie

Od wprowadzenia Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym z 2009 r. zmiany dotyczące wymagań państwa wobec szkół w zakresie partnerstwa z rodzicami ulegały bardziej ewolucyjnym niż rewolucyjnym zmianom. Zapisy o partycypacji konsultacyjnej, decyzyjnej i zaangażowaniu w działania pozostały niezmienione, chociaż ten ostatni aspekt uległ pewnemu osłabieniu po noweli z 2017 roku. Rozpatrując to rozporządzenie z perspektywy typologii Joyce Epstein (1995), można wyróżnić cztery poziomy partnerstwa: wzmacnianie rodziny jako środowiska wspierającego procesy edukacyjne; tzw. rodzicielstwo (typ pierwszy), komunikację (typ drugi), zaangażowanie rodziców na terenie szkoły (typ trzeci) i wreszcie decyzyjność rodziców (typ piąty). Warto zwrócić uwagę na brak prób poszerzenia konceptualizacji zaangażowania o nowe typy (w rozumieniu Epstein).

Dane zebrane w 2018 r. wskazują na stosunkowo wysoki poziom zadowolenia z uzyskiwanego wsparcia (61%) i nieco niższy – z komunikacji (54%). O ile brak wsparcia zadeklarowała mniej niż jedna dziesiąta badanych rodziców, na niedostateczną komunikację wskazała już ponad jedna trzecia. Warto tu jednak zauważyć, że

dane odnoszące się do komunikacji dotyczą nie tyle komunikowania się (jako procesu dwukierunkowego i symetrycznego), ile informowania rodziców, a więc podstawowej formy – partycypacji informacyjnej. W innym ujęciu mowa tu o *parental involvement*, aktywności szkoły, regulującej proces przekazywania informacji i biernej postawie rodziców jako odbiorców tych informacji. Najlepiej te dwa obszary – uzyskiwane od szkoły wsparcie i komunikację – oceniają rodzice uczniów szkół branżowych, najgorzej – liceów ogólnokształcących. W tych ostatnich na całkowity brak partycypacji informacyjnej wskazało 17% badanych.

Ponad dwie trzecie respondentów (68%) ocenia swoją partycypację decyzyjną jako wystarczającą, przy czym ponownie najbardziej korzystne rozkłady uzyskano w szkołach branżowych (83%), a najmniej – w liceach (64%). Analiza jakościowa obszarów wpływu pokazuje jednak, że partycypacja decyzyjna dotyczy przede wszystkim kwestii zagwarantowanych prawem i mieszczących się w kompetencjach rad rodziców. Dość wyraźnie zaznaczył się wpływ na rzeczy – mimo wszystko – mniej znaczące, takie jak organizacja uroczystości szkolnych, wybór miejsc wycieczek. W mniej więcej jednej trzeciej ewaluowanych szkół rodzice uczestniczyli w decyzjach dotyczących organizacji pracy szkoły (przede wszystkim w ustalaniu dni wolnych od nauki i godzinach otwarcia świetlicy), w co piątej – zajęć pozalekcyjnych i fakultatywnych. Wpływ na sprawy kluczowe – przebieg procesów edukacyjnych czy koncepcję pracy szkoły jest bardzo rzadki i dotyczy pojedynczych placówek.

Zbierane dane dotyczą wpływu rodziców na życie szkoły. W spektrum zainteresowania państwa nie znajduje się zatem pozyskiwanie danych na temat działań dotyczących kooperacji między szkołą a rodzicami w zakresie wpływu rodziców na szeroko rozumianą spersonalizowaną edukację dziecka, wykraczającą poza podstawę programową, realizowaną głównie w domu rodzinnym. Ten typ zaangażowania rodziców, który określany jest mianem *parental engagement with children's learning*, daje największe możliwości oddziaływania rodziców na proces edukacji dziecka i w największym stopniu honoruje partnerstwo dwóch podmiotów – szkoły i rodziny. Przy czym warto dodać, że nie oznacza braku aktywności szkoły – szkoła może proponować rozwiązania w tym zakresie, służyć radą i wsparciem, jednak, jak już podkreślano, to rodzic autonomicznie podejmuje decyzje dotyczące wykorzystania sposobów i kierunków edukacji jęgo dziecka poza szkołą (Godall, Montgomery, 2014).

Zróżnicowanie odpowiedzi w zależności od typu szkoły można tłumaczyć nakładaniem się dwóch czynników. Po pierwsze, wiekiem uczniów: w wielu krajach obserwuje się spadek zaangażowania rodziców wraz z dorastaniem dzieci (Stevenson, Baker, 1987; Crosnoe, 2001, s. 212; Hernik, Malinowska, 2015, s. 8–9). Większa otwartość na współpracę wśród rodziców najmłodszych roczników tłumaczy wysoki poziom rozczarowania możliwościami partycypacji decyzyjnej w szkołach podstawowych. Nawiasem mówiąc, zmiany wynikające z reformy struktury szkolnictwa i „wymieszanie” w próbie rodziców uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych mogły doprowadzić do załagodzenia opinii. Prowadzone wcześniej analizy pokazywały na istotne zróżnicowanie tych dwóch grup (Kołodziejczyk, Walczak, 2014). Drugą prawdopodobną przyczyną

jest alokacja klasowa. Widać to po ewidentnym zróżnicowaniu opinii rodziców w szkołach już po osiągnięciu punktu selekcji edukacyjnej. Najbardziej krytyczni w ocenie jakości współpracy szkoła–dom okazali się rodzice uczniów liceów ogólnokształcących, gromadzących więcej uczniów z rodzin ulokowanych wyżej w hierarchii społecznej (IBE, 2011, rozdz. VII), najmniej – szkół branżowych.

Porównanie wyników analizy ilościowej i jakościowej pokazuje jednocześnie, że z jednej strony obserwujemy przeważającą satysfakcję z możliwości partycypowania w życiu szkoły, niezależnie od tego, który typ zaangażowania weźmiemy pod uwagę, a z drugiej – pogłębiona analiza obszarów wpływu pokazuje ich iluzoryczność czy powierzchowny charakter. Nie jest to zresztą uwaga krytyczna, lecz raczej wskazanie obszarów do rozwoju. Realizacja pierwszych trzech czy czterech typów współpracy zgodnie z koncepcją Epstein jest działaniem bez wątpienia uzasadnionym. Liczne badania (zob. przegląd w: Kołodziejczyk, Walczak, 2016) pokazują korzystny wpływ zaangażowania rodziców na edukację dzieci. Wydaje się zatem, że poszerzanie współpracy między szkołą a rodzicami, z dbaniem o jakość i unikaniem artefaktów, jest – w świetle wyzwań i zmian stojących przed dzisiejszymi uczniami i szkołami – działaniem co najmniej uzasadnionym.

Bibliografia

- Borgonovi, F., Mont, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Paper*, 73. OECD.
- Bouffard, S., Weiss, H. (2008). Thinking big: A new framework for family, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1–2), 2–5.
- Comer, J.P., Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in Sschools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *American Sociology of Education*, 74(3), 210–230.
- Damean, D. (2011). Determinants of parent involvement in romanian schools. *The New Educational Review*, 23(1), 35–51.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Goodall, J., Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hornby, G. (2005). Pomoc i doradztwo rodzicom. W: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (s. 205–222). Gdańsk: GWP.
- IBE. (2011). *Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the Relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 239–269.

- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2014). Rodzic w szkole: ramy instytucjonalne i charakterystyka zaangażowania. *Trzeci Sektor*, 33, 26–36.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2016). Zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci. Przegląd literatury. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 41–53.
- Lee, S.M., Thorn, A., Contreras Bloomdahl, S., Ha, J.H., Nam, S.K., Lee, J. (2012). Parent involvement in school: English speaking versus Spanish speaking families. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 582–591.
- Ludicke, P., Kortman, W. (2012). Tensions in home–school partnerships: The different perspectives of teachers and parents of students with learning barriers. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 155–171.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Rozporządzenie (2009). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.
- Rozporządzenie (2013). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2013 Nr 0, poz. 560.
- Rozporządzenie (2015). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2015 poz. 1214.
- Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2017 poz. 1611, tom 1.
- Stevenson, D.L., Baker, P.D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357.
- Sui-chu Ho, E. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *The School Community Journal*, 19(2), 101–122.
- Sui-Chu Ho, E., Douglas Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Trotman, M.F. (2001). Involving the African American parent: Recommendations to increase the level of parent involvement within African American families. *The Journal of Negro Education*, 70(4), 275–285.
- West, A., Noden, P., Edge, A., David, M. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461–484.
- Ustawa (2017). Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe Dz.U. 2017 poz. 59.
- Yingyi Ma. (2009). Family socioeconomic status, parental involvement, and college major choices – gender, race/ethnic, and nativity patterns. *Sociological Perspectives*, 52(2), 211–234.

WHAT DOES THE STATE KNOW (AND WANT TO KNOW) ABOUT THE PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S SCHOOL EDUCATION?

Abstract

The article poses a question about the scope of information concerning parental involvement, the collection of which results from the provisions of the educational law. The characteristics of the “Parents are school's partners” requirement have been referred to the framework proposed by Epstein (1995). The analysis of the amendments of the Regulation demonstrates some slight changes in the approach to parental participation, limited to the four types in Epstein's model (out of the six proposed by this researcher): parenting, communication between the school and the students'

homes, parental volunteering and decision-making participation. The changes are aimed at subtly limiting the of parents' influence, there are no attempts to extend the provisions of the Regulation to include other forms of participation.

Then, based on the data collected during external evaluations in 94 schools (survey study on a non-random sample of 6676 parents and 86 group interviews with parents), a descriptive and comparative analysis of individual indicators was carried out, as well as thematic coding of fragments of the transcription of group interviews. Parents declare a relatively high level of satisfaction with the received support and decision-making participation, slightly lower with communication. These results vary depending on educational level and school type, which may be explained by the connection between involvement and child's age and the differentiation in class allocation. The qualitative analysis shows that the decision-making participation, in most cases, does not exceed the minimum required by the educational law, and the exceptions to this rule are mostly artifactic activities.

Keywords: parental involvement in children's education, Epstein's typology, external evaluation, pedagogical supervision