



Anna Walczak

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4099-0558

Bartłomiej Walczak

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0002-0346-712X

Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci. Polska na tle krajów Europy Środkowo-Wschodniej w świetle danych PISA 2018

Parental involvement in children's education.

**Poland compared to the countries of Central and Eastern Europe
on the basis of PISA 2018 data**

Abstract: The article is an attempt to compare the characteristics and correlates of parental involvement (PI) in the education of their children in 11 countries of Central and Eastern Europe: Belarus, the Czech Republic, Estonia, Lithuania, Latvia, Poland, Romania, Russia, Slovakia, Ukraine and Hungary. The data comes from the PISA 2018 survey and is based on representative, nationwide samples of 15-year-old students and their parents. The study used an analysis of variance and a series of logistic regression models. The three countries with the highest PI level among the CEE countries are Belarus, Russia and Ukraine. Poland turned out to be a leader only in terms of passive involvement (talks about the child's progress at the teacher's initiative). On average, the countries of Central and Eastern Europe are characterized by a high level of passive and low active involvement, and at the same time parents are more involved in material and non-material support for the school than in Western European countries. The feeling of being supported by 15 year old students is common. Even in Poland, where the rate was the lowest among the 11 surveyed countries, it was around 80%. PI is strongly associated with two variables: the gender of the student and the

material status of the household. Students are more likely to receive support and as their economic status increases. The latter exceeds the influence of educational status.

Keywords: parental involvement, support, education, PISA.

Wprowadzenie

Zaangażowanie rodziców (*parental involvement*, PI) w edukację dzieci jest efektywnym narzędziem wspierania osiągnięć szkolnych. Metaanaliza przeprowadzona przez brytyjską Educational Endowment Foundation na 97 badaniach lokuje PI w grupie interwencji o przeciętnym wpływie i niskich kosztach¹. Z podobną siłą na osiągnięcia szkolne oddziałują m.in. wprowadzenie asystentów ucznia, uczenie w małych grupach czy indywidualizacja poleceń; włączenie rodziców okazuje się bardziej skuteczną interwencją niż np. mentoring, zmniejszenie wielkości klasy czy wydłużenie czasu nauki. Jakkolwiek w licznych pracach podjęto próby operacjonalizacji i pomiaru wpływu PI (zob. przegląd w: Kołodziejczyk, Walczak, 2016), stosunkowo niewiele analiz poświęcono porównaniu tej formy wspierania uczniów w różnych krajach (Carro, 2011; Ivan i Cristei, 2011; Borgonovi i Montt, 2012; Hartas, 2015; Roy i Giraldo-Garcia, 2018; Vasquez-Cano et al. 2020). Jest to o tyle istotne, że zaangażowanie rodziców nie jest wyłącznie kształtowane przez mniej lub bardziej świadome polityki oświatowe, lecz również moderowane przez czynniki kulturowe, zróżnicowanie klasowe czy poziom kapitału społecznego. Stąd podjęta w poniższym artykule próba uzupełnienia porównawczej wiedzy o charakterystyce i determinantach PI w krajach naszego regionu. W pierwszej części przedstawimy przegląd konceptualizacji zaangażowania rodzicielskiego w edukację dzieci, by następnie – na podstawie danych z projektu PISA z edycji z 2018 roku – przeanalizować zróżnicowanie form i czynników kształtujących PI w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

W literaturze można wyszczególnić różne definicje PI. Jednym ze sposobów rozumienia tego zjawiska jest określenie ich jako działań rodziców podejmowanych w kontekście procesów edukacyjnych dzieci. W ten nurt wpisują się popularne definicje proponowane przez Harvard Research Family Project, gdzie PI oznacza wszystkie działania rodziców celowo związane z edukacją (por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28) oraz Northwest Regional Educational Laboratory, określające zaangażowanie jako aktywny i ciągły

¹ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/parental-engagement/technical-appendix> [dostęp: 10-02-2022].

udział rodziców lub opiekunów w edukacji dziecka (Northwest Regional Educational Laboratory, 1999) (por. Trotman, 2001, s. 276).

Jednym z wymiarów branych pod uwagę przy definiowaniu PI jest wymiar przestrzenny, odnoszący się do miejsca podejmowania aktywności przez rodziców. Wyróżnia się w tym wypadku zaangażowanie w domu i w szkole (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28). W badaniach przyjmuje się różne wskaźniki dla obydwu obszarów. Na zaangażowanie w domu składają się: (1) rozmowa, m.in. o zajęciach szkolnych; (2) nadzór nad czynnościami dziecka związanymi z nauką. Natomiast zaangażowanie na terenie szkoły obejmuje (1) komunikację w szkole lub kontakt między rodzicami a szkołą; (2) udział rodziców np. w zajęciach szkolnych lub sprawach organizacyjnych. (Ivan i Cristei, 2011, s. 75). Większość badaczy łączy zaangażowanie rodziców w edukację w szkole i poza nią. Przykładem łączenia zaangażowania rodziców w edukację w szkole i w domu jest również klasyfikacja wskaźników zaproponowana przez Sang Min Lee i współautorów: 1) częstotliwość kontaktu rodzica z nauczycielem, 2) jakość ich komunikacji, 3) zaangażowanie rodzica w aktywności edukacyjne w domu, 4) zaangażowanie rodzica na terenie szkoły (Lee i inni, 2012, s. 583, por. Weitock, 1991; Trotman, 2001). W badaniach OECD uwzględniane są zarówno wskaźniki odnoszące się do zaangażowania w domu (OECD, 2011) jak i skoncentrowane wokół współpracy rodziców ze szkołą (OECD, 2010).

Również Mamta Roy i Regina Giraldo-García (2018, s. 30) przywołują szeroką definicję zaangażowania rodziców rozumianego jako zachowania rodziców, zarówno w domu, jak i w szkole, które mają na celu wspieranie rozwoju umiejętności społecznych/emocjonalnych ich dzieci i ułatwianie im sukcesu edukacyjnego. W tym wypadku PI polega na wspieraniu dzieci, zarówno pod względem osiągnięć w nauce, jak i umiejętności społeczno-emocjonalnych. Celem tych działań jest przygotowanie dzieci do interakcji ze społeczeństwem w skali globalnej. Wspierany przez rodziców rozwój umiejętności społecznych/emocjonalnych przekłada się na osiągnięcia szkolne ale też na funkcjonowanie w innych obszarach.

Kolejnym wyróżnianym wymiarem jest wymiar podmiotowy odnoszący do partycypacji informacyjnej i decyzyjnej czyli – do poziomu sprawczości rodziców. W tym kontekście można przywołać pojęcie „partnerskiej współpracy w nauce” (*collaborative learning partnership*), na które powołują się Penelope Ludicke i Wendy Kortman wskazując na wspólny wysiłek rodziców/opiekunów oraz nauczycieli. Jednocześnie zakładają świadomość różnicy w rolach oraz współodpowiedzialność za użyteczne dla ucznia efekty współpracy (Ludicke, Kortman, 2012, s. 156). Co więcej, część definicji akcentuje też

szerszy kontekst wychodząc poza diadę rodzice – szkoła np. uwzględniając społeczność lokalną (Perroncel, 1999; por. Trotman, 2001, s. 276).

Przykładem kompleksowego ujęcia jest typologia Joyce Epstein (1995, 2001), uwzględniająca szeroki wachlarz zaangażowania rodziców. Obejmuje nie tylko działania podejmowane w domu i na terenie szkoły ale także kontekst społeczności lokalnej. Rodzice są w niej postrzegani nie tylko jako strona działająca na rzecz szkoły ale też jako osoby potrzebujące wsparcia w kontekście wspólnych działań dla dobra uczniów, stąd formy zaangażowania rozpinają się na kontinuum od biernego do podmiotowego włączenia rodziców oraz otoczenia społecznego w edukację (Epstein, 1995, 2001; por. Brock i Edmunds, 2010, s. 50; Jeynes, 2005; Mendel, 2001, s. 75 i passim, 181 i passim).

Metodologia

Badanie PISA (Programme for International Students Assessment) jest jednym z największych międzynarodowych edukacyjnych projektów badawczych. Prowadzone jest cyklicznie co trzy lata od 1997 roku; w 2018 roku (edycja 2021 została przesunięta z uwagi na pandemię COVID-19) badanie objęło 79 państw. W każdym z krajów losowana jest reprezentatywna próba uczniów w wieku pomiędzy 15 lat i 3 miesiące a 16 lat i 2 miesiące w momencie realizacji badania. Uczniowie wykonują zadania w trzech domenach: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych plus dodatkowe komponenty np. rozwiązywanie problemów czy kompetencje cyfrowe. Ponadto zbierane są informacje o danych społeczno-demograficznych. Dodatkowo przeprowadza się sondaż wśród ich rodziców, dyrektorów szkół i nauczycieli. W momencie przygotowania tego artykułu OECD udostępniało dane zebrane wśród rodziców zagregowane do poziomu szkół, stąd też forma prezentacji danych w pierwszej części analizy. Dane dotyczące wielkości prób w poszczególnych krajach zostały zestawione w poniższej tabeli (Tab.1). Całość analiz przeprowadzono za pomocą pakietu SPSS (v. 27).

Tabela 1. Wielkości prób uwzględnionych w porównaniach

Kraj	Liczba szkół	Liczba uczniów
Białoruś	234	5803
Czechy	333	7019
Estonia	230	5316

Litwa	362	6885
Łotwa	308	5303
Polska	240	5625
Rumunia	170	5075
Rosja	263	7608
Słowacja	376	5965
Ukraina	250	5998
Węgry	238	5132
Ogółem	3004	65729

źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2018

Zaangażowanie rodziców

W pierwszej części opracowania wyników porównamy wskaźniki zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci w przekroju przez kraje. Dane PISA są agregowane do poziomu szkół i pokazują odsetek rodziców podejmujących daną aktywność. Odsetek ten potraktujemy jako zmienną wyjaśnianą w analizie wariancji, grupując dane krajami. W badaniu PISA posłużono się czterema wskaźnikami zaangażowania rodzicielskiego: (1) omawianie postępów dziecka z inicjatywy nauczyciela; (2) omawianie postępów dziecka z inicjatywy rodzica; (3) zaangażowanie w samorządność szkolną (komitet szkolny, radę rodziców, radę szkoły – tu formy różniły się w zależności od kraju); (4) zaangażowanie wolontariackie w zajęcia dodatkowe.

Przeciętnie niemal 53% rodziców omawia wyniki nauczania swoich dzieci z inicjatywy nauczycieli. Różnice pomiędzy poszczególnymi krajami są istotne statystycznie ($F_{(10;1089,94)}=38,761^2$; $p<0,001$; $\eta^2=0,09$), przy czym wielkość efektu jest niska (Cohen, 1992, s. 156). Najwyższy wskaźnik zaobserwowano w Polsce (63% rodziców); powyżej średniej lokują się ponadto Rosja (59%), Litwa (59%), Ukraina (56%) i Białoruś (54%). Najniżej ułożyły się Węgry, gdzie niespełna 29% rodziców zadeklarowało taką formę zaangażowania w edukację dzieci (Tab.2). Porównania *post-hoc* za pomocą testu Gamesa-Howella pokazują, że badane kraje dzielą się na cztery kategorie: wysokie zaangażowanie (Polska, Litwa, Rosja), przeciętne (Łotwa, Czechy, Estonia, Słowacja i Rumunia), dwa kraje pomiędzy tymi grupami – Białoruś i Ukraina, które wykazują brak istotnych różnic z pojedynczymi państwami z obydwu grup. Osobną kategorię stanowią Węgry, które istotnie odbiegają od wszystkich pozostałych krajów.

² Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 2. Odsetek rodziców zaangażowanych w omawianie postępów dziecka z inicjatywy nauczyciela

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	54,15	32,660
Czechy	324	46,48	29,782
Estonia	230	50,72	32,610
Litwa	361	58,92	27,425
Łotwa	297	51,13	27,538
Polska	240	63,35	29,183
Rosja	247	59,09	29,222
Rumunia	160	44,03	31,355
Słowacja	345	41,01	26,795
Ukraina	248	55,67	32,620
Węgry	226	28,71	21,600
Ogółem	2567	52,65**	30,708

*liczba szkół **średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Kolejny wskaźnik dotyczył rozmów o postępach dziecka podejmowanych z inicjatywy rodzica, a zatem działania wymagającego podmiotowego sprawstwa (Tab.3). Średni udział rodziców szukających kontaktu z nauczycielami jest niższy – dla wszystkich krajów wyniósł nieco ponad 46%. Różnice pomiędzy krajami pozostają istotne ($F_{(10;1093,906)}=32,677^3$; $p<0,001$; $\eta^2=0,101$), przy nieco większej – choć nadal słabej – wielkości efektu. Można dostrzec zmiany w hierarchii krajów. Najwyższy odsetek rodziców podejmujących taką aktywność zaobserwowano w Białorusi (66%), która – jak wskazuje analiza za pomocą testów *post hoc* – istotnie odbiega od wszystkich pozostałych krajów. Ukraina i Rosja tworzą wyodrębnioną grupę z ponadprzeciętnym zaangażowaniem. Na poziomie średniego zaangażowania ułożyły się Polska, Litwa, Łotwa, Słowacja i Estonia, zaś w grupie z najniższymi wskaźnikami Rumunia, Czechy i Węgry.

³ Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 3. Proporcja rodziców, którzy z własnej inicjatywy omawiali z nauczycielem postępy swojego dziecka

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	65,72	26,651
Czechy	322	35,01	26,962
Estonia	230	38,45	28,832
Litwa	361	45,25	25,436
Łotwa	295	44,29	26,223
Polska	240	46,34	29,753
Rosja	247	54,90	29,078
Rumunia	163	36,87	28,619
Słowacja	345	40,67	27,375
Ukraina	249	57,22	29,734
Węgry	229	34,19	26,583
Ogółem	2570	46,4**	29,246

*liczba szkół **średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Trzecia z form zaangażowania – podejmowanie aktywności na rzecz samorządności szkolnej – skupiła wskazania niespełna jednej czwartej (25%) rodziców (Tab. 4). Różnice pomiędzy krajami są statystycznie istotne ($F_{(9;954,615)}=34,099^4$; $p<0,001$; $\eta^2=0,128$), siła efektu pozostaje w dolnym zakresie. Najwyższy odsetek rodziców zaangażowanych w samorządność szkolną zaobserwowano w Białorusi (36%), Słowacji (35,5%), Rosji (31%) i Rumunii (30%), najniższy – na Węgrzech (10%) i w Czechach (11%). Analiza za pomocą testu *post hoc* Gamesa-Howella pokazuje polaryzację na dwie grupy: krajów o wysokim poziomie zaangażowania (Białoruś, Słowacja, Rosja, Rumunia, Ukraina i polska) oraz niskim (Litwa, Estonia, Łotwa, Czechy i Węgry).

⁴ Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 4. Proporcja rodziców zaangażowanych w samorządność szkolną

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	36,36	29,115
Czechy	310	10,68	18,461
Estonia	230	16,05	19,091
Litwa	361	16,49	18,740
Łotwa	294	14,37	16,054
Polska	240	22,93	22,738
Rosja	247	31,15	27,571
Rumunia	161	30,05	39,307
Słowacja	346	35,54	30,086
Ukraina	249	26,31	27,133
Węgry	197	10,43	16,143
Ogółem	2523	24,66**	24,888

*liczba szkół **średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Ostatni wskaźnik dotyczył wolontariackiego zaangażowania na terenie szkoły (fizycznej aktywności i pomocy w zajęciach dodatkowych). Przeciętny wynik to niecałe 27%. Najwyższy wskaźnik uzyskano w Białorusi (50%), która odstaje od kolejnej w hierarchii Rosji o ponad 6 punktów procentowych. Z kolei najniższy poziom wskazań na tę formę zaangażowania wystąpił w Czechach (10%). Różnice są istotne statystycznie ($F_{(9,2287)}=71,403^5$; $p<0,001$; $\eta^2=227$), przy wyraźnie wyższej, jakkolwiek nadal pozostającej poniżej średniego poziomu wielkości efektu (Tab. 5). Analiza za pomocą testu *post hoc* Gamesa-Howella pokazała podział na dwie grupy – trzech krajów o wysokim poziomie zaangażowania w zajęcia dodatkowe (Białoruś, Rosja, Ukraina) vs pozostałe kraje.

⁵ Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 5. Proporcja rodziców zaangażowanych wolontariacko na terenie szkoły

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	49,68	28,618
Czechy	193	9,99	19,773
Estonia	230	19,92	19,925
Litwa	340	16,14	19,995
Łotwa	225	13,81	16,525
Polska	240	19,52	23,506
Rosja	247	43,65	29,812
Rumunia	163	16,82	24,764
Słowacja	280	12,51	15,286
Ukraina	249	36,53	33,784
Węgry	176	17,33	25,783
Ogółem	2297	26,6**	27,977

*liczba szkół **średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Korelaty zaangażowania rodziców

Jak zaangażowanie rodziców wygląda z perspektywy uczniów? Jak pokazują dane zestawione w poniższej tabeli, poszczególne kraje różnią się między sobą ($\chi^2_{(9)}=618,527$; $p<0,001$) (Tab. 6). Najwyższy odsetek uczniów zgadzających się ze stwierdzeniem, że rodzice/opiekunowie wspierają ich w wysiłkach i osiągnięciach związanych ze szkołą wystąpił w Białorusi (92%), najniższy – w Polsce (80%).

Tabela 6. Czy w tym roku szkolnym rodzice wspierali Twoje wysiłki i osiągnięcia szkolne [educational efforts and achievements]?

kraj	brak wsparcia	wsparcie rodziców		Ogółem
		wsparcie		
Białoruś	n	447	5120	5567
	%	8,0%	92,0%	100,0%
Czechy	n	695	5783	6478
	%	10,7%	89,3%	100,0%
Estonia	n	621	4283	4904
	%	12,7%	87,3%	100,0%
Litwa	n	977	4774	5751
	%	17,0%	83,0%	100,0%
Łotwa	n	835	3854	4689
	%	17,8%	82,2%	100,0%
Polska	n	1022	4184	5206
	%	19,6%	80,4%	100,0%
Rumunia	n	486	4175	4661
	%	10,4%	89,6%	100,0%
Rosja	n	1099	5604	6703
	%	16,4%	83,6%	100,0%
Słowacja	n	4185	891	5076
	%	82,4%	17,6%	100,0%
Ukraina	n	629	4702	5331
	%	11,8%	88,2%	100,0%
Węgry	n	473	3978	4451
	%	10,6%	89,4%	100,0%
Ogółem	n	7284	46457	53741
	%	13,6%	86,4%	100,0%

Źródło: obliczenia własne na podstawie sondażu wśród uczniów PISA 2018

W dalszej analizie posłużymy się modelami regresji logistycznej dla przetestowania hipotezy o związku statusu rodziny oraz płci dziecka z prawdopodobieństwem uzyskania wsparcia rodzica w nauce. W analizie jako predyktory zostaną wykorzystane następujące zmienne:

- Płeć ucznia;
- Status migracyjny ucznia (autochton, migrant w pierwszym pokoleniu, migrant w drugim pokoleniu);

- Najwyższy poziom wykształcenia osiągnięty przez rodziców, przeliczony na lata nauki;
- Najwyższy osiągnięty w rodzinie status zawodu rodzica zgodnie z ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status);
- Indeks majątności rodziny, złożony ze zmiennych wskaźnikujących posiadane dobra;
- Indeks dóbr związanych z „klasyczną” kulturą w gospodarstwie domowym
- Indeks domowych zasobów edukacyjnych PISA (OECD, 2002, s. 325).

Zmienną wyjaśnianą będzie uzyskiwanie wsparcia rodzica w nauce. W ramach analizy skonstruowano dziesięć modeli regresji logistycznej. Wszystkie modele były dobrze dopasowane do danych⁶, ale o niskiej jakości. Modele wyjaśniały od 1,7% do maksymalnie 9% zmian zaangażowania rodziców we wsparcie dzieci w nauce. Czynnikiem, który okazał się istotnym we wszystkich krajach i wyjaśniającym od 26% (Łotwa: OR=1,263; $p<0,001$) do 75% (Czechy: OR=1,753; $p<0,001$) wzrostu wsparcia rodziców był poziom posiadanych zasobów edukacyjnych w domu. W siedmiu krajach – Białorusi, Litwie, Rosji, Rumunii, Słowacji, Ukrainie i Węgrzech – istotną okazała się płeć dziecka (Tab. 7). Prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia od rodziców jest wyższe dla dziewczynek. W przypadku Rumunii ponad dwukrotnie (OR=2,247, $p<0,001$), ale nawet w przypadku Białorusi i Rosji, gdzie wpływ płci dziecka jest najślabszy możemy mówić o blisko 30 procentowym wzroście prawdopodobieństwa (odpowiednio OR=1,27, $p<0,001$ i OR=1,289, $p<0,001$). Czynniki pojawiające się w mniejszości krajów (Białoruś, Czechy, Estonia, Słowacja i Węgry) to status ISEI zawodu rodzica, osiągający niskie wartości ilorazu szans. Najwyższa wartość OR (1,009, $p<0,001$), zaobserwowana w Estonii, tłumaczy niespełna 1% zmiany zaangażowania wraz z przejściem do wyższej wartości ISEI. W czterech krajach (Czechy, Polska, Słowacja i Ukraina) istotnym predyktorem okazały się zasoby kulturowe. Tu również relacja jest pozytywna – im wyższe zasoby, tym bardziej prawdopodobne wsparcie. Wpływ tego czynnika waha się w przedziale 11% do 22,5%. Ostatnim czynnikiem, obniżającym prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia ze strony rodziców jest status migracyjny rodziny. Jeśli dziecko jest migrantem w drugim pokoleniu, w trzech krajach (Czechach, Estonii i Ukrainie) prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia będzie istotnie niższe. Ilorazy

⁶ Na podstawie testu zbiorowego współczynników modelu ($p<0,05$).

szans wskazują, że spadnie ono od 48% w Ukrainie (OR=0,522, $p<0,05$) do 61% w Czechach (OR=0,389; $p<0,001$). W Czechach istotne okazało się ponadto bycie migrantem w pierwszym pokoleniu (OR=0,454; $p<0,001$) przy nieco mniejszym wpływie niż dla poprzedniej zmiennej. Dodatkowo w Rumunii statystyka Walda dla migranta w pierwszym pokoleniu uzyskała poziom istotności bliski założonym 95% ($p=0,058$), przy ilorazie szans nieco silniejszym nawet niż w Czechach (OR=0,301).

Tabela 7. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 1)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
Płeć (1-k)	1,27*	1,068	1,138	1,842**	1,084	1,041	1,289**	2,247**	1,799**	1,547**	1,481**
Urodzony w innym kraju	1,016	0,422**	0,439	0,671	1,412	0,268	0,962	0,309	1,595	0,651	1,969
Rodzice urodzeni w innym kraju	0,799	0,389**	0,454**	0,732	1,023	2,622	1,057	0,301	0,665	0,522*	0,935
Najwyższy poziom wykształcenia rodziców	1,02	1,018	0,973	1,015	1,005	1,015	1,009	0,969	0,827	0,993	0,997
Najwyższy status ISEI rodziców	1,006*	1,007*	1,009**	1,002	1,004	1,003	1,001	1,005	1,008**	1,001	1,007*
Majątność	1,180	0,964	1,106	1,035	0,941	1,043	0,953	1,104	1	1,074	1,084
Zasoby kulturowe	0,932	0,969	1,192*	0,957	1,093	1,11*	1,039	1,002	1,126*	1,225*	1,07
Zasoby edukacyjne	1,346**	1,753**	1,275**	1,363**	1,263**	1,55**	1,476**	1,616**	1,361**	1,402**	1,508**
R2N	0,027	0,066	0,05	0,038	0,017	0,049	0,035	0,09	0,063	0,041	0,05

^a ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna * $p\leq 0,05$ ** $p\leq 0,001$, źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Zasadniczą wadą przedstawionego powyżej modelu są korelacje predyktorów. Nie są one wprawdzie silne ($R<0,3$), niemniej mogą wpływać na wielkości ilorazów szans. Stąd właśnie może wynikać zaskakujący brak wśród istotnych czynników wykształcenia rodziców, tradycyjnie już uznawanego jako kluczowa determinanta sukcesu edukacyjnego ucznia (Bourdieu i Passeron, 2006). Aby ocenić znaczenie tego czynnika skonstruowano

dodatkową serię modeli, obejmujących wyłącznie cechy ucznia (płeć i status migracyjny) oraz najwyższe wykształcenie osiągnięte przez rodziców (opiekunów). Modele okazały się dobrze dopasowane do danych⁷, ale ich jakość – co nie jest zaskakujące po radykalnym zmniejszeniu liczby predyktorów – uległa obniżeniu. R^2 Nagelkerkego osiągały wartości z przedziału 0,005 – 0,029, a zatem nawet w najlepszym przypadku model wyjaśniał nie więcej niż 3% zmienności wyjaśnianej cechy. Po usunięciu predyktorów skorelowanych z wykształceniem rodziców okazało się ono istotnym predyktorem w dziesięciu krajach. Jedynym wyjątkiem jest Rosja. Wartości ilorazu szans są jednak niskie – każdy kolejny rok kształcenia rodzica odpowiada za nie więcej niż 11% (Białoruś, OR=1,118; $p<0,001$) wzrostu prawdopodobieństwa uzyskania wsparcia przez ucznia. W pozostałych krajach wpływ ten jest zauważalnie niższy.

Istotnym i silnym predyktorem pozostaje płeć ucznia. Prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia rodziców jest ponad dwukrotnie silniejsze w przypadku rumuńskich dziewczynek niż chłopców (OR=2,238; $p<0,001$). W pozostałych siedmiu krajach, gdzie ten predyktor okazał się istotny (Estonii, Litwie, Rosji, Słowacji, Ukrainie i Węgrzech), wpływ wahał się od 16% do 88%.

Ograniczenie liczby predyktorów wskaźnikujących status społeczno-ekonomiczny uwypukliło znaczenie migracji. Jak można przypuszczać, status edukacyjny, ekonomiczny i dostęp do kapitału kulturowego wśród migrantów jest niższy niż wśród ludności kraju przyjmującego, stąd usunięcie tych wskaźników pozwala na pokazanie wpływu bycia dzieckiem w rodzinie imigracyjnej w niemal połowie badanych krajów (Czechy, Estonia, Litwa, Rumunia, Słowacja). Prawdopodobieństwo nieuzyskania wsparcia od rodziców – migrantów jest o 80% większe (Rumunia: OR=0,19; $p<0,05$) (Tab. 8). Nawet w najlepszym przypadku (Litwa, Słowacja) szansa na wsparcie spada o ponad połowę (odpowiednio OR=0,468; $p<0,05$ i OR=0,45; $p<0,05$). Urodzenie ucznia w kraju innym niż ten, w którym realizowano badanie okazał się istotnym predyktorem również w pięciu przypadkach (Czechy, Estonia, Litwa, Polska i Ukraina). W Polsce dzieci będące migrantami w pierwszym pokoleniu mają o 77,5% mniejsze szanse na uzyskanie wsparcia rodziców (OR=0,225; $p<0,05$). W pozostałych krajach szanse te zmniejszają się od 68% (Litwa) do 63% (Ukraina), różnice między krajami nie są zatem znaczne.

⁷ Na podstawie testu zbiorowego współczynników modelu ($p<0,05$).

Tabela 8. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 2)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
Płeć (1-)	1,217*	1,117	1,142	1,856**	1,206*	1,108	1,357**	2,252**	1,797**	1,673**	1,434**
Urodzony w innym kraju	0,871	0,351**	0,319**	0,316*	1,547	0,225*	0,705	0,339	0,745	0,371*	2,356
Rodzice urodzeni w innym kraju	0,784	0,29**	0,418**	0,468*	0,859	1,256	1,044	0,19*	0,45*	0,667	1,13
Najwyższy poziom wykształcenia rodziców	1,118**	1,076**	1,06*	1,06**	1,043*	1,06**	1,038	1,049*	1,073**	1,047*	1,053*
R2N	0,007	0,021	0,024	0,029	0,005	0,006	0,007	0,037	0,028	0,018	0,011

^a ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$, źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Trzecia seria modeli obejmie te same cechy ucznia (płeć, status migracyjny) co poprzednie, natomiast zamiast statusu wykształcenia rodziców użyty zostanie indeks majątności rodziny (Tab. 9). Pozwoli to na porównanie znaczenia wykształcenia i statusu ekonomicznego. Modele są dobrze dopasowane do danych i – podobnie jak poprzednie – charakteryzują się niską jakością. Wartości R^2 Nagelkerkego i ilorazu szans są zbliżone do poprzedniej serii, pominięte zostanie ich szczegółowe omówienie. Można jedynie zwrócić uwagę na zmianę w odniesieniu do płci – statystyka Walda okazała się nieistotna ($p > 0,05$) dla Estonii, ale istotna dla Polski.

Status majątkowy okazał się istotnym predyktorem w dziesięciu krajach. Jedynym wyjątkiem jest Łotwa. Wartości ilorazu szans lokowały się w zakresie 1,172 – 1,43, a zatem podniesienie majątności rodziny tłumaczy zwiększenie zaangażowania rodziców we wspomaganie dziecka od 17% do 43%.

Tabela 9. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 3)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
Płeć (1-k)	1,226*	1,149	1,195*	1,861**	1,192*	1,152*	1,355**	2,408**	1,844**	1,699**	1,454**
Urodzony w innym kraju	0,854	0,389**	0,338*	0,406*	1,592	0,236*	0,72	0,306	1,026	0,448*	2,79
Rodzice urodzeni w innym kraju	0,728	0,320**	0,425**	0,506*	0,844	0,964	1,028	0,213*	0,489	0,597	1,201
Majątkowość	1,385**	1,2**	1,392**	1,172**	1,083	1,294**	1,109*	1,43**	1,333**	1,347**	1,337**
R2N	0,011	0,018	0,032	0,028	0,003	0,01	0,007	0,055	0,032	0,027	0,017

^a ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$, źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Obydwa czynniki – najwyższy osiągnięty status edukacyjny oraz status majątkowy – były mierzone na różnych skalach. W związku z tym do porównania poddano je standaryzacji i ponownie wprowadzono do modeli. W kolejnym zestawieniu przedstawiono wyłącznie ilorazy szans dla tych dwóch predyktorów, z pominięciem pozostałych zmiennych (Tab. 10). Z zestawienia wyłączono Łotwę, dla której status majątkowy okazał się nieistotnym predyktorem oraz Rosję, gdzie nieistotne było wykształcenie rodziców. Jak łatwo zauważyć, w większości krajów status majątkowy okazał się silniejszym predyktorem niż status wykształceniowy, jedynym wyjątkiem była Litwa.

Tabela 10. Porównanie wartości ilorazów szans dla dwóch modeli

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
Najwyższy poziom wykształcenia rodziców	1,2	1,158	1,134	1,17	1,135	1,163	1,103	1,217	1,126	1,167
Majątkowość	1,315	1,165	1,32	1,143	1,242	1,09	1,351	1,281	1,284	1,276

Pokazano istotne OR, obliczone na podstawie standaryzowanych zmiennych dla modeli obejmujących ponadto płeć ucznia i status migracyjny. Zmienna wyjaśniana: zaangażowanie rodzica w pomoc dziecku.

Pokazano istotne OR, obliczone na podstawie standaryzowanych zmiennych dla modeli obejmujących ponadto płeć ucznia i status migracyjny. Zmienna wyjaśniana: zaangażowanie rodzica w pomoc dziecku.

Dyskusja i wnioski

Zebrane wśród rodziców dane na temat ich zaangażowania się w edukację dzieci na terenie szkoły wskazują na pewien wzór. Dla wszystkich czterech wskaźników – rozmów o postępach dziecka podejmowanych z inicjatywy nauczyciela, takich spotkań z inicjatywy rodzica, zaangażowania w samorządność szkolną i wolontariackiego prowadzenia działań na rzecz uczniów – można wyodrębnić grupę trzech państw o wysokich odsetkach wskazań. Są to Białoruś, Rosja i (dla trzech z czterech wskaźników) – Ukraina. Polska dołączyła do tej grupy jedynie ze względu na wskaźnik pokazujący bierne zaangażowanie (rozmowy o postępach z inicjatywy nauczyciela), za to osiągając tu najwyższy poziom ze wszystkich badanych krajów. Jednocześnie wypowiedzi polskich uczniów wskazują, że poziom wsparcia, na które mogą liczyć ze strony swoich rodziców lub opiekunów jest najniższy w krajach Europy Wschodniej, choć cały czas pozostaje na poziomie 80%. Wysoki poziom zaangażowania rodziców jest charakterystyczny dla krajów OECD (Hartas, 2015).

Gdyby porównać państwa Europy Środkowo-Wschodniej z systemami edukacyjnymi o wysokiej pozycji w rankingach PISA i dużym poziomie upodmiotowienia uczniów – weźmy tu jako przykład Finlandię i Danię – okazuje się, że w państwach naszego regionu znacznie częściej inicjatywa leży po stronie nauczycieli (średnia ważona 52,6% wobec 40,5% w Finlandii i 35,4% w Danii) niż po stronie rodziców (średnia ważona dla krajów CEE 46,4%, Finlandia 70%, Dania 84%). Jednocześnie rodzice mieszkający w krajach Europy Środkowo-Wschodniej deklarują wyraźnie wyższe zaangażowanie w działania na rzecz samorządu szkolnego (średnia ważona 24,66%) i w wolontariat szkolny (średnia ważona 26,6%) niż ich odpowiednicy z Finlandii (odpowiednio 8% i 8%) oraz Danii (11% i 17%). Możliwym wyjaśnieniem jest zróżnicowanie ekonomiczne: w krajach o wyższych nakładach na edukację dostarczanie przez rodziców materialnych i pozamaterialnych zasobów nie jest prawdopodobnie tak powszechne jak w państwach CEE. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że w różnych systemach i kulturach edukacyjnych oryginalne sformułowanie z angielskiej wersji kwestionariusza: „in local school government (e.g. parent council or school management committee) ” mogło mieć różne desygnaty.

Czynnikiem, który istotnie wpływa na szanse uzyskania wsparcia od rodziców we wszystkich analizowanych krajach jest poziom domowych zasobów edukacyjnych. W metodologii PISA pod tym pojęciem rozumiane jest posiadanie biurka, cichego miejsca do pracy, komputera z odpowiednim

oprogramowaniem, odpowiednich książek i słowników (OECD, 2018). Na podstawie analiz korelacyjnych nie można oczywiście rozstrzygnąć kierunku zależności, ale jednoznacznie wskazują one na silny związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców we wspieranie dziecka w nauce a udostępnianym dziecku wsparciem materialnym.

Jeśli wyłączyć domowe zasoby, analiza korelatów zaangażowania rodziców we wsparcie dzieci pokazuje kilka zaskakujących wniosków. Wykształcenie rodziców, często wskazywane jako kluczowa determinanta (Patall et al., 2008), okazuje się słabszym predyktorem niż status ekonomiczny, jak również – w większości krajów – płeć lub status migracyjny. Może to wynikać z wyższego poziomu kapitału kulturowego dzieci rodziców o wyższym poziomie wykształcenia. Rozporządzając takim kapitałem nie wymagają one dodatkowego wsparcia, szczególnie na tak zaawansowanym etapie edukacyjnym. Związek zaangażowania rodziców z ich wykształceniem nie rozkłada się zresztą linearnie (Carro, 2011, Hartas, 2015). Claudia Ivan i Aliona Cristei (2011) pokazały, że rodzice z wykształceniem podstawowym silniej internalizują obowiązek pomagania dzieciom w odrabianiu prac domowych niż ich odpowiednicy z wykształceniem średnim i wyższym.

Czynnikiem, który najsilniej wpływa na szanse otrzymania wsparcia od rodziców niemal we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej jest płeć ucznia. Jak pokazuje przykład Rumunii, dziewczęta mają nawet ponad dwukrotnie większą szansę na pomoc niż chłopcy. Na podobną prawidłowość wskazywali między innymi Michael Baker i Kevin Milligan (2016) oraz David Autor z zespołem (2019). Zróznicowanie jest pochodną różnic w kulturowych rolach płciowych, przekładających się na mechanizmy socjalizacyjne (Linver, Silverberg, 1997). W Polsce zależność ta wchodzi w interakcję z wykształceniem rodziców i okazuje się istotna dopiero po wyłączeniu tego czynnika z modelu. Ta prawidłowość również była opisywana w literaturze (Guo et al., 2018). Mediacyjny charakter wykształcenia rodziców pokazuje znaczenie stratyfikacji społecznej w odtwarzaniu skryptów genderowych.

Podsumowanie

W artykule przedstawiliśmy analizę porównawczą charakterystyk i czynników skorelowanych z zaangażowaniem rodzicielskim w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. W analizowanych systemach edukacyjnych uderza wysoki poziom biernego uczestnictwa w edukacji dzieci, szczególnie w Polsce, przy jednoczesnym stosunkowo dużym zaangażowaniem w materialne i pozamaterialne wspieranie szkół. Uczniowie uczestniczący w badaniu PISA w znakomitej większości czuli wsparcie rodziców i opiekunów

(Polska uzyskała najniższy wskaźnik, nadal wykazując 4/5 uczniów mających poczucie wsparcia), ale było to uwarunkowane kilkoma cechami, z których najsilniej oddziaływały status ekonomiczny rodziny i płeć dziecka.

Warto zauważyć, że PISA jako przekrojowe badanie sondażowe nie pozwala na formułowanie pewnych twierdzeń o związkach przyczynowo skutkowych. Możemy jedynie ich domniemywać, bazując na danych uzyskanych w projektach o innej konstrukcji metodologicznej. Niemniej współwystępowanie zmian w zaangażowaniu rodziców z cechami takimi jak płeć dziecka, status materialny rodziny czy – w niektórych krajach – status migracyjny zostało wykazane empirycznie. Biorąc pod uwagę korzystny wpływ PI na osiągnięcia szkolne uczniów, przy względnie niewielkich kosztach tego typu interwencji, należy zarekomendować uwzględnienie tych czynników podczas projektowania polityk oświatowych, czy to z obszaru wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, indywidualizacji pracy czy wręcz w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Bibliografia:

- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., Wasserman, M. (2015). *Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational Outcomes*. Working Paper Series. WP-15-16. (Evanston, IL: Institute for Policy Research Northwestern University).
- Baker, M., Milligan, K. (2016). Boy-Girl Differences in Parental Time Investments: Evidence from Three Countries, *Journal of Human Capital*, 10 (4), 399-441.
- Borgonovi, F., Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Brock, S., Edmunds, A. L. (2010). Parental Involvement: Barriers and Opportunities. *EAF Journal*, 21 (1), 48-59.
- Carro, D. (2011). Parent-child communication and academic performance. Associations at the within – and between-country level. *Journal for Educational Research Online*, 3 (2), 17-39.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 151-159.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: The mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4 (4), 185-195. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.185
- Hashmi, A., Akhter, M. (2013). Assessing the Parental Involvement in Schooling of Children in Public/Private Schools, and its Impact on their Achievement at Elementary Level. *Journal of Educational Research*, 16 (1), 27-38.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERIGrant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005. NCLB <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full> [data dostępu: 12-02-2022].
- Ivan, C., Cristei, A. (2011). Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries. *Review of research and social intervention*, 34, 73-114.
- 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. (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.
- Linver, M. R., Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *The Journal of Early Adolescence*, 17 (3), 294-318. <https://doi.org/10.1177/0272431697017003003>
- 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 (02), 155-171.
- Mendel, M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (1999). *Parent Partners: Using Parents to Enhance Education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory
- OECD (2002). *Education at Glance. OECD Indicators 2002*. OECD: Paryż.
- OECD (2010). The Learning Environment. W *PISA 2009 Results: What Makes A School Successful?* OECD Publishing, 87-102.
- OECD (2011/10). What can parents do to help their children succeed in school? *PISA IN FOCUS*, 2-4. <https://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf>
- OECD (2018). *Pisa 2018 PISA-D In-School Assessment Technical Report*. Dokument elektroniczny: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisafordevelopment2018technicalreport/> [dostęp: 5-02-2022].
- Patall, E. A., Cooper, H., Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Perroncel, C. (1993). *Parent Involvement: An Essential Element for Student Success*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Roy, M., Giraldo-García, R. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*, 28 (2), 29-46.
- 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.
- Vazquez-Cano, E., de la Calle-Cabrera, A. M., Hervas-Gomez, C., Lopez-Meneses, E. (2020). Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents. *Educational Science: Theory and Practice*, 20 (2), DOI 10.12738/jestp.2020.2.004
- Weitock, T. (1991). *The development and implementation of a parent outreach program to increase school involvement of fourth grad parents*. Unpublished manuscript, Nova Southeastern University, Ft. Lauderdale, FL