

RODZICE – PARTNERZY SZKOŁY? PERSPEKTYWA EWALUACYJNA

Joanna Kołodziejczyk

Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński

Bartłomiej Walczak

Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski

Tomasz Kasprzak

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Pytanie o rolę rodziców w życiu szkoły, poziom ich zaangażowania, jakość relacji szkoła – rodzice itd. jest pytaniem ważnym i stale powracającym w dyskusjach na temat kondycji polskiej szkoły. Przyjmuje się, że współpraca pomiędzy szkołą i rodziną jest jednym z kluczowych warunków zarówno rozwoju samych uczniów, jak i rozwoju oraz poziomu funkcjonowania szkoły jako instytucji społecznej. W raporcie Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* podkreśla się, że: *niezbędne jest zaangażowanie i odpowiedzialność rodziców za wychowanie i edukację dzieci* (Boni 2009, s. 228). Bez zaangażowania rodziców znacząco obniżają się szanse na sukces edukacyjny ucznia (Meighan 1993).

W kontekście funkcji wychowawczej szkoły podkreśla się, że kształtowanie postaw prospołecznych, skuteczne przeciwdziałanie i zapobieganie przemocy szkolnej nie jest możliwe bez udziału rodziców¹. Stąd tworzenie warunków umożliwiających współpracę między szkołą a domem jest jednym z priorytetów polityki oświatowej państwa. Znajduje to wyraz w podstawowym dla polskiej oświaty dokumencie prawnym, jakim jest ustawa o systemie oświaty², w której gwarantuje się rodzicom, w formie partycypacji przedstawicielskiej, prawo do współstanowienia o kluczowych dla szkoły obszarach jej funkcjonowania. W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego³ zdefiniowano jako partnerskie oczekiwane relacje między szkołą a rodzicami, natomiast w wymaganium „Rodzice są partnerami szkoły” postawiono szkołom zadanie nawiązywania takich stosunków (jednego z 17 sformułowanych wobec szkół).

Można powiedzieć, że rodzice są ważni w systemie edukacji. Obecnie ustawodawca daje wręcz możliwość przejmowania małych szkół przez rodziców (stowarzyszenia rodziców) z rąk jednostek samorządu terytorialnego. Z drugiej strony autorzy *Raportu o kapitale intelektualnym Polski* podkreślają, że rodzice rzadko nawiązują stałą współpracę ze szkołą, przy jednoczesnym konfrontacyjnym nastawieniu wzajemnym rodziców i nauczycieli – *szkoła i dom nie liczą na siebie wzajemnie, często są w konflikcie i podważają swoje pozycje* (Bochniarz i in. 2008).

Tworzenie warunków do współpracy między szkołą a rodzicami to w polskiej rzeczywistości ciągle jeszcze proces *in statu nascendi*. Jak pokazują badania, do których będziemy się odwoływać, rzeczywisty zakres tej współpracy jest relatywnie wąski. Partycypacja rodziców wynika przede wszystkim z konieczności prawnej i obejmuje głównie działania opisane w ustawie o systemie oświaty lub obszary mające drugorzędne znaczenie dla realizowanego w szkole procesu edukacyjnego (impresy szkolne, uroczystości, wycieczki etc).

RODZICE W SZKOLE – WNIOSKI Z BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH

Rolę rodziny w edukacji szkolnej badania opisują już od dawna (zob. Musgrave 1968). Wzmacnianie wpływu rodziców na życie szkoły jest trendem widocznym w większości krajów OECD – niezależnie od lokalnej kultury (OECD 2006) – skądinąd zgodnym z ogólną tendencją do decentralizacji systemów edukacyjnych (Chapman i in. 1996).

Diana Damean (2011), opierając się na sondażu zrealizowanym wśród dyrektorów rumuńskich szkół, wyodrębniła szereg determinant zaangażowania rodziców. Okazuje się, że czynniki strukturalne, takie jak wielkość szkoły, położenie, budżet, doświadczenie dyrektora i udział uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są równie ważną determinantą zaangażowania rodziców w działania szkoły, co aktywność zakładanych przez nich stowarzyszeń. Organizacje rodziców okazują się jednak istotniejsze, gdy dojdziemy do analizy wpływu rodziców na zarządzanie szkołą.

Badania PISA pokazują, że zaangażowanie rodziców w proces edukacji, szczególnie wspólne czytanie, zachęcanie do krytycznej refleksji i dobieranie przykładów, przekłada się na osiągnięcia uczniów. W trzynastu z 56 krajów uczestniczących w badaniach PISA uczniowie, którzy rozmawiali z rodzicami o konkretnych zagadnieniach omawianych w szkole, jak również o książkach, filmach czy programach telewizyjnych, osiągają wyższe oceny w czytaniu i matematyce niż pozostali uczniowie⁴. Uczniowie, których rodzice są bardziej aktywnie zaangażowani w życie szkoły, mają nie tylko lepsze wyniki, ale również wyższy poziom motywacji, mniejszy odsetek zaburzeń psychicznych i są lepiej zsocjalizowani (Borgonovi, Mont 2012).

RODZICE W POLSKIEJ SZKOLE – USYTUOWANIE PRAWNE

Polskie prawo oświatowe ściśle określa miejsce rodziców w szkole. Ustawa o systemie oświaty (art. 39 pkt 4) mówi, że dyrektor szkoły *w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim*. W skład Rady Rodziców wchodzi przedstawiciele wybrani w demokratycznych wyborach. Do kompetencji takiej rady należy m.in.: występowanie do organów szkoły lub nadzoru pedagogicznego z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących szkoły, uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły, programu profilaktyki, a nawet opiniowanie jej planu finansowego. Ponadto Rada Rodziców *może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł* (art. 54. pkt 8 ustawy).

Zgodnie z treścią wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”, zadaniem szkół jest tworzenie warunków do pozyskiwania i wykorzystywania opinii rodziców na temat pracy placówki, wspieranie ich w wychowywaniu dzieci oraz włączanie ich w życie szkoły poprzez umożliwienie uczestniczenia w podejmowanych przez nią działaniach. Zakres partycypacji rodziców został określony w rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego szeroko, jeżeli pod uwagę weź-

miemy poziomy partycypacji (informacyjna, konsultacyjna, decyzyjna). Dokument nie precyzuje natomiast, na jakie obszary działalności szkoły mogą mieć wpływ rodzice, ani jaka jest jego siła. Przestrzeń wpływu, przynajmniej z prawnego punktu widzenia, może więc obejmować wszystkie kluczowe dla szkoły obszary.

CO WIEMY O ZAANGAŻOWANIU RODZICÓW W ŻYCIE POLSKIEJ SZKOŁY?

Badania rodziców zrealizowane w 2009 r. w ramach programu *Szkoła bez przemocy* pokazują, że średnio co czwarty rodzic nie utrzymuje żadnych kontaktów ze szkołą swojego dziecka. Według autorów badania oznacza to, że znaczna część polskich rodziców nie angażuje się w życie szkoły, pozostawiając jej pełnię funkcji nie tylko edukacyjnych, ale i wychowawczych. Badacze wskazują, że *winne jest temu z jednej strony silne zaabsorbowanie rodziców pracą zawodową, z drugiej – brak zwyczaju, wzorców angażowania się w życie szkoły poza obligatoryjne minimum. Problem leży także po stronie szkoły. Kadry pedagogiczne często wyraźnie brakuje kompetencji i narzędzi pozwalających na włączanie rodziców w życie szkoły i aktywną z nimi współpracę. To z kolei dodatkowo wzmacnia niechęć i bierność rodziców*. Z badań przeprowadzonych w ramach tego samego programu wynika także, że tylko nieco ponad połowa polskich rodziców uczęszcza na wywiady, a 92% biorących w nich udział nie utrzymuje żadnych innych kontaktów ze szkołą (Czapiński 2009).

Analizując dane mówiące o roli rodziców w polskiej szkole, warto przywołać używane w literaturze anglojęzycznej poświęconej kwestii udziału rodziców w życiu szkoły dwie kategorie opisowe: **parent involvement** oraz **parent engagement**. Są one znaczeniowo bliskoznaczne, wskazują jednak na zróżnicowany typ aktywności rodziców. **Involvement** rozumiany jest jako włączanie, pozyskiwanie rodziców do działań podejmowanych przez szkołę. Rodzice realizują pomysły szkoły. Natomiast **engagement** rozumiany jest jako realizacja przez szkołę inicjatyw rodziców. W tym rozumieniu rodzice są równoprawnymi inicjatorami działań realizowanych na terenie szkoły (Warren i in. 2009).

UDZIAŁ RODZICÓW W ŻYCIU SZKOŁY W ŚWIELE DANYCH EWALUACYJNYCH

Wspomniane wyżej obszary definiujące partnerstwo rodziców i szkoły podlegają weryfikacji w ramach ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w szkołach przez wizytatorów. Zebrany materiał badawczy z poszczególnych szkół, dzięki ujednoliconym narzędziom badawczym, umożliwia przyjrzenie się zagregowanym danym z całej Polski. Poniżej przytoczymy niektóre wyniki ewaluacji zewnętrznej związane z postrzeganiem przez respondentów wpływu rodziców na pracę szkoły.

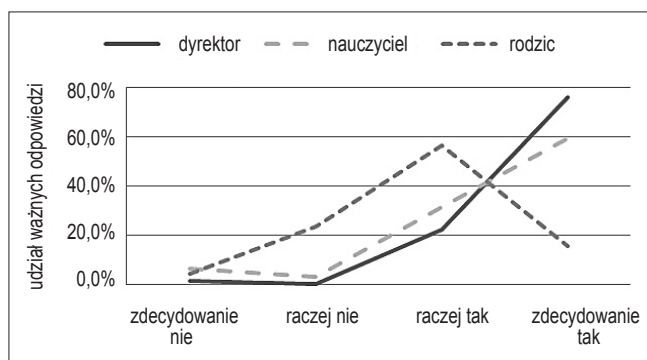
Prowadzone do tej pory analizy zebranych danych (Walczak 2011; Kołodziejczyk 2011, w druku; Kołodziejczyk, Cieślak 2011) pozwalają na sformułowanie wstępnych wniosków i opis relacji między szkołą a rodzicami w zakresie określonym przez państwo. Jak wynika z tych badań, według respondentów (dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców, różnych partnerów szkoły) polska szkoła jest raczej otwarta na głos rodziców, stwarza możliwości dzielenia się opiniami oraz wykorzystuje je w podejmowanych działaniach. Przyglądając się bliżej temu zagadnieniu i wsłuchując się w poglądy rodziców na ten temat, można dostrzec, że stopień partycypacji konsultacyjnej jest różny w zależności od typu szkoły (Kołodziejczyk w druku).

Z badania obejmującego analizę wyników ewaluacji zewnętrznych, realizowanych od września 2010 r. do końca czerwca 2011 r., wynika, że im wyższy etap edukacji, tym częstsze przekonanie rodziców o mniejszym wpływie na pracę szkoły: 65,3% rodziców licealistów uważa, że ich opinie są uwzględniane przy planowaniu działań szkoły. Podobnego zdania jest odpowiednio: 72,2% rodziców uczniów szkół podstawowych i 68,2% rodziców gimnazjalistów. Obserwowane różnice pomiarowe dla badanych typów szkół są istotne statystycznie ($p < 0,001$). Warto więc zauważyć, że w odczuciu średnio ponad jednej trzeciej badanych rodziców (na wszystkich etapach edukacyjnych) brakuje warunków umożliwiających wymianę opinii, zgłaszanie postulatów, dyskusje między szkołą a domem.

Natomiast opinia dyrektorów szkół jest w tym obszarze jednoznacznie pozytywna. Wykorzystywanie opinii rodziców do planowania pracy szkoły deklaruje 95,9% dyrektorów szkół podstawowych oraz wszyscy badani dyrektorzy gimnazjów i liceów. Podobnego zdania jest zdecydowana większość nauczycieli we wszystkich typach szkół (około 90% nauczycieli).

Zbliżone wyniki zaobserwowano, analizując sumaryczne dane (z różnych typów szkół) z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w roku szkolnym 2011/2012. Na pytanie dotyczące uwzględnienia opinii rodziców w planowaniu działań szkoły odpowiedziało 537 dyrektorów, 12 575 nauczycieli i 27 109 rodziców. Rozkłady ich odpowiedzi ukazuje wykres 1.

Wykres 1. Czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły?



Źródło: opracowanie własne.

Opinii rodziców nie uwzględniono: 1,9% dyrektorów i 9,5% nauczycieli biorących udział w badaniach, a zatem, co pięćdziesiąta szkoła i co dziesiąty nauczyciel. Sami rodzice byli bardziej krytyczni – na nieuwzględnianie ich opinii wskazało 28,2% badanych w tej grupie⁵.

Podjęcie pracownikami szkoły do rodziców jest związane z typem placówki – jeśli podzielimy deklaracje nauczycieli pod względem etapu kształcenia, okazuje się, że najczęściej opinie rodziców uwzględnia się w szkołach podstawowych (91,9% twierdzących odpowiedzi), najrzadziej w zasadniczych szkołach zawodowych (87,3%)⁶. Opinie rodziców nieco częściej biorą pod uwagę nauczycielki niż nauczyciele; niemniej różnica ta – choć istotna statystycznie – jest niewielka i wynosi 0,7%.

Badani odnieśli się również do kwestii związanej z obszarami wpływu rodziców na życie szkoły. Z wywiadów grupowych z rodzicami uczniów szkół podstawowych realizowanych w ramach ewaluacji zewnętrznych wynika, że wpływ rodziców obejmuje, choć w różnym stopniu, wszystkie istotne elementy funkcjonowania szkoły: kształcenie, wychowanie i opiekę, profilaktykę, obszary związane z „twardym” zarządzaniem szkołą – finansami, organizacją pracy, prawem oświatowym, zarządzaniem mieniem szkoły (Kołodziejczyk w druku). Gdy przyjrzymy się jednak uważnie odpowiedziom respondentów, dostrzeżemy, że najwięcej przykładów, bo niemal 70% (po zagregowaniu danych ze wszystkich wywiadów grupowych przeprowadzonych w ramach ewaluacji zewnętrznej), dotyczyło odpowiednio trzech głównych obszarów⁷:

1) wykorzystywania opinii rodziców przy organizacji wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych (organizowanie uroczystości szkolnych, organizacja imprez szkolnych, organizacja pożegnania klas szóstych);

2) działań wynikających z realizacji prawa oświatowego (w tym decyzji dotyczących stroju szkolnego) (rodzice opiniują: program wychowawczy, profilaktyki szkoły, prowadzone działania profilaktyczne na terenie szkoły, szkolny program profilaktyki);

3) realizowanej oferty edukacyjnej i jej modyfikacji (nowe propozycje zajęć sportowych, wprowadzenie drugiego języka obcego dla dziecka od klasy czwartej).

Rzadziej wskazywane obszary współpracy to: organizowanie pracy szkoły, baza szkoły, wygląd, zaopatrzenie w pomoce naukowe, remonty, zarządzanie finansami czy żywienie dzieci.

Krótkiego komentarza wymaga trzeci wskazywany obszar, dotyczący oferty edukacyjnej. Podawane przez respondentów przykłady nie

dotyczą właściwie treści programowych, ale głównie uruchomienia danego typu zajęć lub zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na ich realizację (np.: zwiększenie liczby godzin języka angielskiego, wprowadzenie nauki języka hiszpańskiego, zajęć na basenie). Warto również zauważyć, że pozyskiwanie opinii od rodziców, zwłaszcza w drugim z wymienionych obszarów (działania wynikające z realizacji prawa oświatowego) i ich wykorzystywanie, jest umotywowane prawem oświatowym lub wynika z wewnętrznych aktów prawnych (statutu szkoły, np. wybór stroju szkolnego, opiniowanie programu profilaktycznego) i, przynajmniej w wypadku działań związanych z realizowaniem zapisów ustawy o systemie oświaty, jest realizowane w formie umocowanej prawem partycypacji przedstawicielskiej.

W innym badaniu wykorzystującym wyniki ewaluacji zewnętrznych (Walczak 2011) dokonano analizy odpowiedzi dyrektorów szkół, którzy w trakcie wywiadów indywidualnych poproszeni byli o wskazanie przykładów najważniejszych działań, na które mieli wpływ rodzice. Katalog kategorii tematycznych jest właściwie analogiczny, jak w przypadku analizy wypowiedzi rodziców, choć nieco inaczej wygląda rozkład częstości poszczególnych przykładów. Tu również dominującą kategorią były uroczystości i wycieczki. Więcej wskazań wystąpiło natomiast w kategorii dotyczącej infrastruktury szkoły. W wypowiedziach dyrektorów nie pojawiły się przykłady, poza wskazaniem zajęć pozalekcyjnych, które można było zdefiniować jako wpływ na realizowaną ofertę edukacyjną. Analiza tego problemu, zestawiająca dane pochodzące z wywiadów grupowych z nauczycielami i rodzicami (Kołodziejczyk 2011), pozwoliła na wyodrębnienie jeszcze dwóch dodatkowych kategorii: bezpieczeństwa uczniów i pedagogizacji rodziców, ale częstotliwość ich wystąpienia była marginalna.

Dane te potwierdzają tezę o dość wąsko zdefiniowanym obszarze wpływu rodziców, sprowadzającym się w rzeczywistości do wymuszonego prawem opiniowania i funkcji pomocniczych przy organizowaniu różnych przedsięwzięć w szkołach lub przez szkoły.

Z badań obejmujących wyniki ewaluacji zewnętrznych prowadzonych między listopadem 2009 a czerwcem 2010 r. wynika, że według 42,3% rodziców oraz 44,8% nauczycieli wpływ rodziców jest duży, natomiast mały – zdaniem 57,7% rodziców i 55,2% nauczycieli (Kołodziejczyk 2011). Poza ogólnym wnioskiem o relatywnie małej sile oddziaływania rodziców, warte odnotowania są podobne opinie na ten temat uchwycone w wypowiedziach nauczycieli i rodziców (różnica wynosi 2,5%). Warto zauważyć natomiast, że ponad 95% dyrektorów uważa, że wpływ rodziców na działania szkoły jest duży. W większym wymiarze niż w poprzednio cytowanych wynikach badań uwidacznia się więc rozdźwięk między opiniami badanych grup respondentów (z jednej strony nauczycieli i rodziców, z drugiej – dyrektorów szkół) na temat wpływu rodziców na życie szkoły.

ZAAANGAŻOWANIE A PŁEĆ

Zaangażowanie rodziców jest zgodne z logiką kulturowych ról płciowych. Osoby utrzymujące kontakt ze szkołą to przede wszystkim matki (bądź opiekunki prawne), choć zaangażowanie ojców wyraźnie wzrasta wraz z wiekiem dziecka i bardziej technicznym profilem szkoły. W roku szkolnym 2011/2012 na 78 367 ankiet przekazanych wizytatorom przez rodziców, 14% zostało wypełnionych przez obydwójce rodziców/opiekunów, 13% przez ojców/opiekunów, a 73% przez matki/opiekunki. Zaangażowanie mężczyźn jest tym wyższe, im wyższy poziom kształcenia – w szkołach podstawowych 10,3% ankiet dla rodziców zostało wypełnionych przez mężczyzn, w gimnazjach odsetek ten wzrósł do 12,5%, w liceach do 14,8%, a w technikach do 19,3%. Najwięcej zwrotów od mężczyźn odnotowano w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie wśród poprawnie wypełnionych ankiet 20,5% zostało wypełnionych przez ojca/opiekuna.

Odtwarzane są w tym przypadku czynniki obecne w życiu społecznym. Stereotypowe przypisanie sfery opiekuńczo-wychowawczej kobietom i dyscyplinująco-technicznej mężczyznom jest reprodukowane przez samych rodziców. Jednocześnie fakt, że zaangażowanie rodziców odzwierciedla szerokie skrypty kulturowe, nie powinien stanowić argumentu za wyłączeniem tego obszaru ze świadomej polityki oświatowej. Uwzględnienie różnic w zaangażowaniu ojców i matek może stanowić istotny czynnik włączenia wyalienowanych

grup rodziców w życie szkoły oraz przyczynić się do osłabienia stereotypu niekorzystnego dla rozwoju egalitarnego społeczeństwa.

RODZICE W SZKOLE – WNIOSKI I PRÓBA POSZERZANIA POLA

Włączanie rodziców w życie szkoły jest ważnym elementem polityki oświatowej państwa. W istotnych dla polskiej edukacji aktach prawnych dekreduje się partycypację rodziców w zarządzaniu szkołą i partnerskie relacje między szkołą a rodzicami. Litera prawa to jednak za mało, by uczestnictwo rodziców w życiu szkoły stało się istotną wartością i dla szkoły, i dla rodziców. To także problem wykraczający poza zagadnienie angażowania się rodziców w życie szkoły, bo związany z tym, jaki jest w ogóle poziom uczestnictwa Polaków w działaniach o charakterze publicznym czy obywatelskim (Czapiński 2011; Wygnański, Herbst 2010; Zarycki 2004).

Zastanawiając się nad zwiększaniem udziału rodziców w życiu szkoły, warto odnieść się do wyników przywołanych na początku artykułu badań Damean. Aktywność rodziców można zwiększyć, oddając większe kompetencje ich organizacjom. Włączenie rodziców o większych kompetencjach kulturowych i językowych w organy przedstawicielskie przekłada się na wzrost zaangażowania rodziców o niższych kompetencjach (Damean 2011). Istotnym czynnikiem jest tu położenie szkoły w obszarze wiejskim lub miejskim (Piwowarski 2006).

Przyglądając się wynikom ewaluacji, celowe byłoby uwzględnienie w większym stopniu różnicowania obszarów wpływu rodziców na pracę szkoły w przyszłych badaniach: obszar regulowanych prawem działań szkoły dotyczących pozyskiwania i wykorzystywania opinii rodziców oraz obejmującego podejmowanie działań wynikających z koncepcji pracy szkoły i wynikającej z niej koncepcji współpracy z rodzicami. Przyjrzenie się temu drugiemu obszarowi dałoby, w naszym odczuciu, bardziej wyostrowiony obraz partycypacji rodziców w zarządzaniu szkołą, bo pozbawiony bagażu przykładów wynikających z gwarantowanych prawem kompetencji rodziców.

Interesujące byłoby również zbadanie, na ile udział rodziców w życiu szkoły, obejmujący także wymiar partycypacji konsultacyjnej, mieści się w przywoływanej już kategorii *involvement*, a na ile jest wynikiem inicjatyw rodziców i ich dążeń do świadomego, autonomicznego decydowania o koncepcji, celach i podejmowanych działaniach w szkole (*engagement*).

Zaangażowanie rodziców podnosi efektywność edukacji, co ma dalekosiężne społeczne i ekonomiczne skutki. Beneficjentami są tu zresztą nie tylko dzieci (i szkoła), ale również sami rodzice – *engagement* to także sposób na ich społeczną aktywizację i jedna z form realizacji postulatów uczenia się przez całe życie. Włączenie rodziców w życie szkoły ma jeszcze jeden wymiar związany z demokratyzacją i decentralyzacją systemu edukacyjnego. Jeśli jako społeczeństwo pozostawiamy sobie prawo kształtowania instytucji politycznych, wpływających na jakość naszego obecnego i przyszłego życia, dlaczego mamy pozbawiać się możliwości oddziaływania na edukację, której rola w naszym życiu jest może mniej ewidentna, ale z pewnością nie mniej istotna?

W tym kontekście warto odnieść się do wyzwań cywilizacyjnych, jakie stoją nie tylko przed szkołą, ale przed całym krajem. Pierwszy cel operacyjny Strategii rozwoju kapitału społecznego mówi o *kształtowaniu postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji*. Cel operacyjny drugi to *poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne* (Smoleń i in. 2011). Poziom gotowości rodziców do angażowania się w życie szkoły z jednej strony, a z drugiej gotowości samej szkoły (nauczycieli, dyrekcji)

do stwarzania odpowiednich ku temu warunków i akceptacja tej aktywności są i nadal będą papierkiem lakmusowym wdrażania krajowych celów strategicznych w najbliższych latach.

¹ Na gruncie polskich szkół taka postawa popularyzowana jest przez program *Szkoła bez przemocy*. Wynika ona z przekonania, że rodzic i nauczyciel są dla dziecka pierwszymi autorytetami – dlatego ich współpraca pozwala na wcześnie reagowanie w przypadku problemów oraz wsparcie młodego człowieka w najważniejszych momentach życia (www.szkolabezprzemocy.pl).

² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (DzU 1991, nr 95, poz. 425).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009, nr 168 poz. 1324).

⁴ Ten wskaźnik mówi raczej o zaangażowaniu rodziców w edukację dzieci, niż w życie szkoły. Przytaczamy go tutaj jako przykład empirycznego dowodu na rolę rodziców w procesie edukacyjnym.

⁵ Różnice pomiędzy trzema grupami badanych są istotne statystycznie ($\chi^2(6) = 9384, p < 0,001$).

⁶ Gimnazja, licea i technika różnią się między sobą nie więcej niż o trzy dziesiąte pkt. proc. Zależność pomiędzy typem szkoły a uwzględnianiem opinii rodziców jest istotna statystycznie ($\chi^2(15) = 178, p < 0,001$).

⁷ W nawiasach podano kategorie wyłonione na podstawie transkrypcji wywiadów fokusowych.

LITERATURA

- Boni M., red. (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bochniarz P., red. (2008), *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Borgonovi F., Mont G. (2012), *Parental involvement in selected PISA countries and economies*, OECD Education Working Paper No 73, Paris: OECD Publishing.
- Chapman J., Boyd W., Lander R., Reynolds D. (1996), *The reconstruction of education. quality, equality and control*, London, New York: Cassell
- Czapiński J. (2009), *Przemoc i inne problemy w polskiej szkole*, w: Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, www.szkolabezprzemocy.pl
- Czapiński J. (2011), *Kapitał społeczny*, w: J. Czapiński i T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Damean D. (2011), *Determinants of parent involvement in romanian schools*, „The New Educational Review” 23(1), s. 35–51.
- Kołodziejczyk J. (w druku), *Pozyskiwanie i wykorzystywanie opinii rodziców przez szkołę oraz ich wspieranie w wychowaniu dzieci – w świetle wyników ewaluacji zewnętrznej*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J. (2011), *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H. (2011), *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Musgrave P.W. (1968), *Sociology of education*, London: Methuen & Co. Ltd.
- OECD (2006), *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*, Paris.
- Piwowarski R. (2006), *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoleń M., Jarmoszuk Z., Schimanek T., Braun J., Skoczek D. i in. (2011), *Strategia rozwoju kapitału społecznego. Projekt dokumentu do konsultacji społecznych*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Walczak B. (2011), *„Między nami dobrze jest”. O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Warren M., Hong S., Rubin C.H. (2009), *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*, „Teachers College Record” 111(9), s. 2209–2254.
- Wygnański J.J., Herbst J. (2010), *Działania na rzecz zwiększenia kapitału społecznego – w ramach aktualizacji strategii rozwoju kraju 2007–2015*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Zarycki T. (2004), *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2, s. 45–66.

SUMMARY

Both the educational law and the results of international surveys emphasise the importance of parents in the educational process and in the functioning of schools. At the same time, the involvement of parents in the life of Polish schools is often confined to participation in parent-teacher meetings only. The article analyses Polish national-level data collected within school external evaluation in the area of requirement “Parents are school partners”. Despite a relatively high level of meeting that requirement by the evaluated schools, differences in parent involvement at particular educational stages can be seen. There is also a perceptible variety of opinions on the school-parent relation among the responders during the evaluation of groups – on the one hand, the parents only, and, on the other, the school personnel.