

FAMILY AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEMPORARY WORLD

Wstęp. Rodzina to pierwszy główny system społeczny, w którym małe dzieci zaczynają przyswajać najważniejsze umiejętności poznawcze i społeczne kształtujące ich motywację oraz wczesne przygotowanie do wyzwań, jakie stawiać przed nimi będzie edukacja.² Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że rola rodziny jest jednym ze zbiorów instytucji odnoszących się do poszczególnych dziedzin życia społecznego i obejmuje osiem grup instytucji tj.: ekonomiczne, polityczne, społeczne, rodziny i pokrewieństwa, wychowania i edukacji, religijne, kulturowe i naukowe.³ Każdy z wyodrębnianych kompleksów instytucjonalnych wywiera inny rodzaj wpływu na jednostki, grupy i większe społeczności, kształtując postawy i zachowania. Wszystkie są równocześnie od siebie zależne, tzn. struktura i działanie jednych wpływa na pozostałe, czego konsekwencją jest koniczność odnoszenia się do innych przy opisie danego kompleksu instytucjonalnego.

Rodzina jest pierwotną płaszczyzną formułowania kryteriów wartościowania, reguł myślenia i działania oraz postaw wobec wyzwań, zagrożeń i zmian. O tym jednak, jaki pakiet reguł myślenia i działania dostarcza jednostce rodzina, decyduje kontekst kulturowy jej funkcjonowania i dostępne jej zasoby informacji, wiedzy i szerzej — kapitału intelektualnego.⁴

W sensie psychologicznym z różnorodności wzorców kulturowych mogą wynikać odmienne zdolności twórcze jednostki, determinujące jej cele, kierunki i skutki. W tym sensie rodzina jest pierwotnym inicjalnym dostawcą koniecznych instytucjonalnych motywatorów innowacyjności i skłonności do modernizacyjnych zachowań jednostki w poszczególnych wymiarach jej bytu.

Instytucje rodziny jako pierwotne formy struktur społecznych były w stanie realizować w ramach stosunków między rodzicami i dziećmi nie tylko zadania wychowawcze, lecz również zadania, które obecnie wiązane są z gospodarką i systemem kształcenia.⁵

Instytucje rodziny to nie tylko zasady dotyczące zawierania związków małżeńskich, miejsca zamieszkania, dziedziczenia, wielkości rodziny, ale także symbole kulturowe w relacjach międzyludzkich, a także normy odnoszące się do podziału obowiązków, posiadania władzy i autorytetu. Zbudowane są na głęboko zakorzenionych wartościach i przekonaniach, przez co są w stanie w sposób fundamentalny wpływać na aktualną i przyszłą sytuację każdego z nas nasze zachowania we wszystkich sferach ludzkiej aktywności.⁶ Odpowiedzialność rodziny za kształtowanie innowacyjnych postaw i zachowań wynika z przyjętego założenia, że innowacyjność nie jest immanentną cechą podmiotu, lecz rezultatem klimatu kultury zaangażowania w niej jednostek ludzkich. Skutkuje to uznaniem, że oceny społeczne decydują o sposobie uczestnictwa jednostki w procesach innowacyjnych. W tym też znaczeniu odpowiedzialność za poziom kreatywności jako źródło sukcesu indywidualnego, a tym samym innowacyjności, spoczywa przede wszystkim na wychowaniu w rodzinie jako szczególnej mikrospołeczności.

Pełne oddziaływanie instytucji rodziny, «wyposażenie» w kapitał wartości i dobrego wychowania możliwe jest przy wsparciu przez wszystkie inne kompleksy instytucjonalne, w tym zwłaszcza przez sferę instytucjonalną państwa, zwłaszcza prawo rodzinne, system oświaty, religii, a także instytucje polityczne,

© Stanisław Dawidziuk, 2014

² S. Machida, A.R. Taylor, J. Kim (2002), *The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families*, Family Relations, vol. 51, nr 2, s. 176-184.

³ M. Ziółkowski, *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego [w:] Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M., red., PAN, Warszawa 2001, s. 67-90.

⁴ L.E. Harrison, S.P. Huntington, red., *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s.18.

⁵ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 166-168.

⁶ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej, wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2004, s. 69-100.

instytucje społecznej stratyfikacji. Instytucje społecznej stratyfikacji odzwierciedlając uwarstwienie, określają szanse dostępu do jakichś cenionych dóbr: bogactwa, władzy, edukacji.⁷

Zdaniem W. Tyca transformacja rodziny, a zatem reguł myślenia i działania z niej wyrastających, jest uwarunkowana czynnikami ekonomicznymi i społecznymi. Rodzina jest zawsze produktem harmonijnego połączenia pierwiastka materialnego i duchowego. Jej członkowie oczekują altruistycznej bezinteresowności i opieki powierniczej.⁸

– jeśli członkowie są skłonni respektować «reguły gry» życia rodzinnego zgodnie z wartościami i normami każdego z nich, instytucja rodziny staje się fundamentalnym, pierwotnym węzłem sieci zaufania i respektowania społecznej odpowiedzialności, który jest koniecznym składnikiem logiki sieci i dodatniej sumy szeroko rozumianych korzyści z innowacji;

– prawo rodzinne, konstytuując role rodzinne, określa przede wszystkim relacje rodziny z otoczeniem. Jego zakorzenienie w systemie wartości kulturowych sprzyja przenoszeniu zaufania na płaszczyznę relacji społecznych. Jednakże różnorodność wartości kulturowych stanowi zwykle konglomerat reguł myślenia, pozostających w różnym związku z postawami zachowawczymi lub ukierunkowanymi na innowacje;

– jeśli relacje rodzinne oparte są na: równości płci, równym rozłożeniu obowiązków między małżonkami oraz wspólnej odpowiedzialności za opiekę nad dziećmi, to taka rodzina jest zdolna do zawarcia kompromisu w imię nadrzędności interesu wspólnoty rodziny nad interesem jednostki.

Należy zauważyć, że współcześnie rodzina funkcjonuje pod presją postmodernistycznych reguł myślenia lansowanych przez netokrację. Podstawą reguł myślenia i działania ludzi staje się w coraz większym stopniu nieuwarunkowany aksjologicznie rozum. Implikuje to relatywizm moralny, brak autonomicznej obiektywnej nauki i jej tradycyjnego etosu oraz upadek autorytetów. Zanik czynników spajających członków rodziny wokół dostarczania podstawowych dóbr rodzinnych (miłości, dzieci oraz wytwarzania wartości ustanawiających zasady dbałości o człowieka) prowadzi do destrukcji rodziny i jest jedną z istotnych przyczyn depopulacji. Ponowoczesna rodzina może być ukierunkowana innowacyjnie, gubi jednak kwestię podmiotowości społecznej, celowości, innowacyjności. Rodzi też zagrożenia dla innowacyjności w długim okresie, gdyż starzejące się społeczeństwa wykazują opór wobec zmian i mają mniejszy potencjał innowacyjny.

Alternatywą dla będącej w kryzysie rodziny nowoczesnej i dla rodzin opartych na stosunkach patriarchalnych jest typ rodziny partnerskiej.⁹ Jest on spójny z wyzwaniem współczesności, z logiką sieci i może sprzyjać zachowaniom innowacyjnym. O tym, czy jednak państwo będzie zdolne do promowania rodziny partnerskiej i prawa rodzinnego spójnego z tym modelem, zdecydują zdolności społecznych ruchów na rzecz tożsamości rodziny i intensywności ich związków z usieciowioną gospodarką informacyjną. Epoka informacjonizmu wymaga szkoły otwartej na zewnątrz i od wewnątrz jako instytucji animacji, partnerstwa, rodziny, szkoły, gminy, rozwijającej wspólnotowe instytucje, edukację dla różnych grup wiekowych, odpowiadającej na specyficzne zapotrzebowanie społeczeństwa na kształcenie.¹⁰ Na tym tle pojawiają się paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego, które synergicznie osłabiają potencjał innowacyjny gospodarki krajowej.¹¹ Status socjoekonomiczny w znaczny sposób oddziałuje na uczenie się, nie jest jednak czysto deterministyczny, ponieważ poszczególne rodziny odgrywają kluczową rolę (zapewne ważniejszą niż szkoły) w kształtowaniu oczekiwań edukacyjnych, aspiracji zawodowych i osiągnięć szkolnych. Wyniki badań pokazują, w jaki sposób zaangażowanie zarówno matek, jak i ojców wpływa na dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne uczniów oraz na ich rozwój. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że dzieci przyswoją wiedzę i umiejętności, jeśli ich środowisko domowe charakteryzuje struktura i jasne, dostosowane do dziecięcych potrzeb i osobowości oczekiwania dotyczące uczenia się. Socjalizacja, jakiej młodzi ludzie doświadczają w domu, jest nieodzowna w

⁷ L. Białoń, *Programy kształcenia w zakresie innowacyjności w WSM w Warszawie* [w:] *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Szablowski J. red., KRUN, Kongres Rektorów Uczelni Niepaństwowych, Warszawa-Białystok, 2001.

⁸ W. Tyc, *Ekonomiczne i społeczne uwarunkowania transformacji rodziny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Warszawie, Wrocław 2007, s. 230 i nast.

⁹ Ibid. s. 230 i nast.

¹⁰ M. Bayer, *Rola szkoły, rodziny i organizacji społecznych w procesie zintegrowanej edukacji* [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa, rodziny, szkoły i gmin*, Mentel M., red., Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2000, s. 5-15.

¹¹ M.G. Woźniak, *Paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego a modernizacja gospodarki dla zintegrowanego rozwoju*, [w:] *Wyzwania przyszłości — szanse i zagrożenia*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2010, s. 304-325.

rozwoju ambicji i sposobu postrzegania własnej skuteczności. Zarówno udział w zajęciach pozalekcyjnych, jak i rodzicielskie zaangażowanie w kształcenie dają pozytywne efekty, są jednak szczególnie korzystne, jeśli są spójne z celami i działaniami szkoły.

W początkowych stadiach rozwoju najmłodszych «jakość» wychowania mierzy się zazwyczaj w kategoriach macierzyńskiego wsparcia, wrażliwości i elastyczności. Udowodniono, że cechy te związane są ze zdolnościami, jakie dzieci przejawiają w zakresie języka, rozwiązywania zadań, wczesnego przyswajania koncepcji liczb oraz umiejętności klasyfikacyjnych interpersonalnych.¹² Za sprawą relacji w rodzinie dzieci uczą się podstawowych zasad komunikacji, zdobywają umiejętności organizacyjne i dowiadują się, na czym polega wyznaczanie ról i obowiązków, orientują się jakie są związane z edukacją oczekiwania rodziny, jeśli chodzi o ich przyszłość.¹³

Wpływ rodziców na uczenie się — otoczenie socjoekonomiczne. W celu zrozumienia wpływu rodzin na proces uczenia się dzieci należy wziąć pod uwagę warunki zarówno biologiczne, jak i środowiskowe, które są nieodzowne w rozwoju najmłodszych.

Warto pamiętać, że chociaż mózg dokonuje modyfikacji, to jednak rola otoczenia jest istotna. Środowisko odgrywa ważną rolę dla tych osób, które znajdują się w gorszej sytuacji ekonomicznej oraz społecznej.¹⁴ Udowodniono, że niektóre aspekty — życia domowego bardzo silnie wpływają na to, jak uczniowie przyswajają wiedzę i umiejętności. Czynniki te obejmują na ogół finansowe, społeczne zasoby rodziny, zwane najczęściej statusem socjoekonomicznym (SSE). To wielowymiarowe pojęcie mierzy się najczęściej za pomocą różnorodnych wskaźników, w tym dochodów domowych, wykształcenia rodziców, zajęć rodziny i jej struktury oraz relacji jej poszczególnych członków.¹⁵ Status społeczny — jeden ze wskaźników SSE — może być rozumiany jako pozycja w hierarchii społecznej komunikowana poprzez wykształcenie, dochody i więzy społeczne, odzwierciedlające zróżnicowanie w zakresie dostępu do pożądanых zasobów i kontroli nad nimi.¹⁶

Dziś nadal postrzegamy oczekiwania rodziców jako część szerszego systemu wartości przekazywanego dzieciom. Badania konsekwentnie pokazują, że wymagania edukacyjne rodziców względem młodych ludzi stanowią jeden z głównych czynników kształtowania osiągnięć szkolnych uczniów. Jak zauważył Bourdieu,¹⁷ wpływ rodziny i przyjaciół oddziałuje na wzorce zachowań dzieci. Mogą one być także zależne od preferowanych rodzajów pożywienia, stylu ubierania się czy sposobu mówienia.

Struktura rodziny. Struktura rodziny odgrywa także istotną rolę w procesie uczenia się dzieci. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że najmłodszy pochodzący z rodzin niepełnych, w których opiekuje się nimi samotny ojciec lub samotna matka, doświadczą problemów związanych z rozwojem.¹⁸ Liczebność rodziny i obowiązki pełnione przez rodziców mogą także wpłynąć na sposób, w jaki młodzi ludzie się uczą, i na ich umiejętności społeczne. Dzieje się tak dlatego, że czynniki te łączą się z ilością czasu jaką rodzice mogą przeznaczyć na oddziaływanie na dzieci. Jak zauważyły Weinraub, Horvath i Gringlas,¹⁹ istnieją istotne różnice między różnymi typami rodzin, które mogą modyfikować niektóre

¹² J. Lugo-Gil, C.S. Tamis-LeMonda (2008), *Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development across the First 3 Years*, *Child Development*, vol. 79 nr 4, s. 1065-1085.

¹³ E.R. Smith, E.R. Prinz, J.E. Dumas, J.E. Laughlin (2001), *Latent Models of Family Processes in African American Families: Relationships to Child Competence Achievement, and Problem Behavior*, *Journal of Marriage and Family*, 63, nr 4, s. 967-980.

¹⁴ E. Turkheimer, A. Haley, M. Waldron, B. D'Onofrio, I.I. Gottesman (2003), *Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children*, *Psychological Science*, vol. 14, nr 6 s. 623-628.

¹⁵ D.R. Entwisle, N.M. Astone (1994), *Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status*, *Child Development*, vol. 65, nr 6, s. 1521-1540.

¹⁶ C.W. Mueller, T.L. Parcel (1981), *Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations*, *Child Development*, vol. 52, nr 1, s. 13-30.

¹⁷ P. Bourdieu (1984), *Distinction: A Social Critique for the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge MA.

¹⁸ H. Park (2007), *Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia*, *Journal of Marriage and Family*, vol. 69 s. 863-877; S.L. Pong, J. Dronkers, G. Hampden-Thompson (2003), *Family Policies and Children's School Achievement in Single- Versus Two-Parent Families*, *Journal of Marriage and Family*, vol. 65, nr 3, s. 681-699; S.L. Pong, D.B. Ju (2000), *The Effects of Change in Family Structure and Income on Dropping Out of Middle and High School*, *Journal of Family Issues*, vol. 21, nr 2, s. 147-169.

¹⁹ M. Weinraub, D.L. Horvath, M.B. Gringlas (2002), *Single Parenthood*, (w:) *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent*, red. M.H. Bornstein, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, s. 109-140.

rezultaty wynikające ze struktury. Duncan, Brooks-Gunn i Klebanov odkryli,²⁰ że choć wyniki związane z umiejętnościami były wyższe w przypadku dzieci z domów, w których byli oboje rodzice, niemal w każdym przypadku związek ten wyjaśnić można wysokością dochodów rodziny czy występowaniem ubóstwa.

Doświadczenia zawodowe rodziców również stanowią istotny czynnik oddziałujący na naukę dzieci. Wpływ ten jednak jest mniej bezpośredni niż znaczenie wykształcenia, jakie mają matka i ojciec. Rodzaj wykonywanej przez rodziców pracy oraz ich podejście może ukształtować wartości nastolatków związane z pracą, a szczególnie to, jakie zajęcia uważają za odpowiednie dla siebie.²¹

Szkoła odgrywa mniej ważną rolę niż rodzina w kształtowaniu oczekiwań edukacyjnych, aspiracji zawodowych i osiągnięć w nauce. Jest tak szczególnie u małych dzieci, w przypadku których różnice w wynikach testów wśród różnych grup rasowych i etnicznych są silnie związane z brakiem równości ekonomicznej i społecznej. Efekt ten potęguje środowisko, z którego najmłodszy się wywodzi, i w którym żyją. Evans, Hout i Mayer²² twierdzą, że sposób, w jaki dzieci postrzegają dochody i status społeczny swoich rodziców w porównaniu do innych rodzin w sąsiedztwie, może oddziaływać na ich naukę i osiągnięcia. Poczawszy od niemowlęstwa, stopień elastyczności i wrażliwości opiekuna w odniesieniu do potrzeb dziecka wpływa na to, czy dziecko wytworzy bezpieczny styl przywiązania, czyli trwały związek z inną osobą.²³ Niemowlęta, które czują się bezpiecznie przywiązane do swojego opiekuna, z większą swobodą poznają otoczenie, ponieważ mogą polegać na opiece gwarantującym im bezpieczeństwo. Rodzicielstwo agresywne lub zaniedbujące może natomiast spowodować, że u dzieci wytworzy się ambiwalentny lub unikający styl przywiązania.

Udowodniono też, że matczyna wrażliwość i uważność pozytywnie wpływa na rozwój dzieci.²⁴ Ważna jest jednak nie tylko rola, jaką odgrywa matka. Istnieje coraz więcej dowodów na to, że relacja ojciec-dziecko także w istotny sposób oddziałuje na sposób rozwoju tego ostatniego.²⁵

Regulacja emocjonalna dzieci, ich dobrobyt i rozwój poznawczy są związane z zaangażowaniem emocjonalnym zarówno matek, jak i ojców oraz z ilością czasu, jaki rodzice poświęcają dziecku.²⁶

²⁰ G.J. Duncan, J. Brooks-Gunn, P.K. Klebanov (1994), *Economic Deprivation and Early Childhood Development*, Child Development, vol. 65, nr 2, s. 296-318.

²¹ N.L. Galambos, H.A. Sears (1998), *Adolescents' Perceptions of Parents Work and Adolescents' Work Values in Two-Earner Families*, The Journal of Early Adolescence, vol. 18, nr 4 s. 397-420; K.M. Jodl, A. Michael, O. Malanchuk, J.S. Eccles, A. Sameroff (2001), *Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations*, Child Development, vol. 72 nr 4 s. 1247-1265; B. Kracke (2002), *The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents' Career Exploration*, Journal of Adolescence, vol. 25, nr 1, s. 19-30; J. Mortimer (1976), *Social Class, Work, and the Family: Some Implications of the Father's Occupation for Familial Relations and Sons' Career Decisions*, Journal of Marriage and the Family, vol. 38, nr 2, s. 241-256; K.R. Rathunde, M.E. Carroll, M.P. Huang (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York, s. 113-139.

²² G.W. Evans (2004), *The Environment of Childhood Poverty*, American Psychologist, vol. 59, nr 2, s. 77-92.

²³ M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ; J. Belsky, R.M.P. Fearon (2002), *Early Attachment Security, Subsequent Maternal Sensitivity, and Later Child Development: Does Continuity in Development Depend upon Continuity of Caregiving?*, Attachment and Human Development, vol. 4 nr 3 s. 361-387; R.A. Isabella (1993), *Origins of Attachment: Maternal Interactive Behavior Across the First Year*, Child Development, vol. 64, nr 2, s. 605-621; M. Kivijarvi, J. Oeten, H. Raiha, A. Kaljonen, T. Tamminen, J. Piha (2001), *Maternal Sensitivity Behavior and Infant Behavior in Early Interaction*, Infant Maternal Health Journal, vol. 22, nr 6, s. 627-640.

²⁴ M.R. Burchinal, F.A. Campbell, D.M. Bryant, B. H. Wasik, C.T. Ramey (1997), *Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income, African American Families*, Child Development, vol. 68, nr 5, s. 935-954; K.R. Ginsburg (2007), *The Importance of Play in Promoting "Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds"*, Pediatrics, vol. 119, nr 1, s. 182-191; C.S. Tamis-LeMonda, M.H. Bornstein, L. Baumwell (2001) *Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones*, Child Development, vol. 72, nr 3, s. 748-767.

²⁵ N.J. Cabrera, C.S. Tamis-LeMonda, R.H. Bradley, S. Hofferith, M.E. Lamb (2000), *Fatherhood in the Twenty-First Century*, Child Development, vol. 71, nr 1, s. 127-136.; E. Flouri, A. Buchanan. (2003), *The Role of Father Involvement in Children's Later Mental Health*, Journal of Adolescence, vol. 26, nr 1, s. 63-78; M.E. Lamb red. (2004), *The Role of the Father in Child Development*, 4. ed., Wiley, Hoboken NJ; C.S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera red. (2002), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*, Erlbaum, Mahwah NJ.

²⁶ P.R. Amato, F. Rivera (1999), *Parental Involvement and Children's Behavior Problems*, Journal of Marriage and Family vol. 61, nr 2, s. 375-384; S.K. Williams, F.D. Kelly (2005), *Relationships among Involvement, Attachment,*

Style wychowania. Rodzice na różne sposoby oddziałują na dzieci. Jedną z często używanych typologii rozróżnia następujące style wychowania: autorytarny, permissywny i demokratyczny.²⁷

Rodzice autorytarni postrzegani są jako najbardziej niewzruszeni w odniesieniu do dyscypliny oraz jako tacy, którzy stosują różne rodzaje kontroli społecznej, w tym psychologiczne, by zachęcić dzieci do pożądanego zachowania. Rodzice permissywni natomiast zazwyczaj akceptują różne zachowania i pozostawiają nastoletniemu dziecku większą swobodę w podejmowaniu własnych decyzji. Rodzice ci zwykle nie angażują się w działania dyscyplinujące - zamiast tego koncentrują się na sprawieniu, aby ich nastoletnie dziecko było «szczęśliwe». Z kolei rodzice demokratyczni narzucają dyscyplinę o określonych zasadach, które są jednak zwykle ustalane przy udziale nastolatka, a ich przestrzeganie zapewnia podejście konstruktywne i pełne troski. Ten typ rodziców zachęca zwykle nastolatków do tego, by — w ramach wyznaczonych limitów — korzystali z autonomii.

W przypadku kilkunastoletnich osób badacze dostrzegają wiele pozytywnych efektów wychowania demokratycznego które wiążą się z umiejętnościami poznawczymi i społecznymi oraz dobrostanem emocjonalnym. Nastolatki, których rodzice stosują bardziej demokratyczne podejście, zwykle lepiej radzą sobie w szkole, mają więcej pewności siebie, dochodzą do wyższych szczebli edukacji oraz rzadziej mają do czynienia z przestępczością i innymi problemami społecznymi.²⁸ W odróżnieniu od pozostałych stylów wychowania rodzice stosujący styl demokratyczny zazwyczaj kładą nacisk na wyznaczanie sobie celów i ciężką pracę oraz wpajają swoim nastoletnim dzieciom poczucie własnej skuteczności. W przypadku tych rodziców zachodzi większe prawdopodobieństwo, że uświadomią dzieciom związek przyczynowo-skutkowy między włożonym wysiłkiem a sukcesami w szkole. Dzieci takich rodziców zwykle lepiej przygotowane do podejmowania i wykonywania ambitnych zadań, ponieważ mają większe poczucie pewności siebie i wiedzą, że są dzięki wytrwałości i ciężkiej pracy mają wpływ na wynik końcowy.²⁹ Taka relacja rodzic-dziecko wymaga, aby opiekunowie byli świadomi nastrojów swojej pociechy, jej celów i stosowanych przez nich metod. Ważne jest, by rodzice odpowiednio się do tego dostosowywali. Nie ma zestawu «preferowanych zachowań» rodziców. Ważniejsze są raczej nadrzędne cele, które później przekłada się na konkretne oddziaływania na dzieci. Perspektywa ta zachęca do tego, by rodzice dopasowali metody do sytuacji i potrzeb swojej pociechy. W tym przypadku dzieci postrzegają się jako mające kompetencje samodzielnego podejmowania decyzji oceny sprawiedliwości oraz intencji opiekunów. Rodzice powinni natomiast opracować cele socjalizacji dla dzieci i określić, kiedy «nie podlegają one dyskusji», a kiedy istnieje możliwość pójsicia na «ustępstwa».³⁰ Podmiotowość tłumaczyć można za pomocą analizy tego w jaki sposób rodzice przekazują ją dzieciom³¹ jak wyjaśniają dzieciom wartości związane ze szkołą, oraz jak przygotowują je do planowania strategii dotyczących realizacji celów edukacyjnych.³²

Środowisko rodzinne może funkcjonować albo jako ochrona przed szkodliwymi relacjami z rówieśnikami i innymi dorosłymi, albo potencjalnie jako czynnik ryzyka. Wszystko zależy od struktury stosunków w rodzinie. Rodzice mogą wywierać szczególnie silny wpływ na kształtowanie wzorców

and Behavioral Problems in Adolescence: Examining Father's Influence, *The Journal of Early Adolescence*, vol. 25, nr 2, s. 168-196.

²⁷ D. Baumrind (1966), *Effects of Authoritative Parental Control on Child's Behavior*, *Child Development*, vol. 37, nr 4, s. 887-907; D. Baumrind (1967), *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Pre-school Behavior*, *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, nr 1, s. 43-88; Steinberg L. (1996), *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, Simon and Schuster, New York; L. Steinberg (2001), *We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect*, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, nr 1, s. 1-19.

²⁸ S.D. Lamborn, N.S. Mantis, L. Steinberg, S.M. Dornbusch (1991) *Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families*, *Child Development*, vol. 62, nr 5, s. 1049-1065. Purdie N., Carroll A., Roche L. (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, *Journal of Adolescence*, vol. 27, nr 6, s. 663-676.

²⁹ N. Purdie, A. Carroll, L. Roche (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, *Journal of Adolescence*, vol. 27, nr 6, s. 663-676.

³⁰ *Ibid*, s. 211-214.

³¹ R. Lerner, L. Steinberg (2004), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, John Wiley, Hoboken NJ.

³² J. Hektner, K. Asakawa (2000), *Learning to Like Challenges*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Bask| Books, New York, s. 95-112.

znajomości i przyjaźni dzieci.³³ Takie działania ze strony rodziców zwykle są skuteczne tylko wtedy, gdy rodzina stanowi element całej społeczności podzielającej przekonania i praktykę w odniesieniu do wychowania dzieci.³⁴

Zaangażowanie rodziców w naukę szkolną dzieci. Rodzice na wiele sposobów mogą angażować się w to, co dzieje się w szkole w okresie kształtowania się osobowości dziecka: poprzez fizyczną obecność w szkole, uczestnictwo w spotkaniach z nauczycielami i organizowanych przez szkołę działaniach oraz oferowanie pomocy nauczycielowi podczas prowadzenia lekcji. Wyniki wielu badań, w ramach których próbowano połączyć konkretne działania rodziców związane ze szkołą z osiągnięciami uczniów, sugerują efekty niewielkie albo wręcz nieistotne. Ogólnie jednak uważa się, że takie działania rodziców, choć w minimalnym stopniu oddziałują na osiągnięcia, pomagają stworzyć w szkole poczucie wspólnoty, które może w sposób pośredni wpłynąć na cele edukacyjne uczniów.

Skuteczna współpraca szkół i rodziców — o ile obejmuje podejmowanie przez opiekunów konkretnych działań w domu (takich jak sprawdzanie, czy dziecko odrabia prace domowe, i ewentualna pomoc) wspierających cele edukacyjne — może także pozytywnie wpłynąć na to, jak uczniowie przyswajają wiedzę i umiejętności oraz jak dostosowują się do szkolnego życia. Zaangażowanie rodziców w znacznej mierze oznacza ich współpracę ze szkołą przy różnego rodzaju działaniach i wzmacnianiu wartości, które mają bezpośredni wpływ na osiągnięcia dzieci; i ich przyszłe sukcesy, w tym przy komunikacji między opiekunami a nauczycielami, oraz zachęcaniu do nauki w domu. Czynniki te zwykle łączy się ze szkolnymi osiągnięciami osób uczęszczających do szkół podstawowych.³⁵ Taki związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców w edukację dzieci pośrednio wpływa na osiągnięcia szkolne tych ostatnich poprzez zwiększanie ich motywacji do tego, by odnieść w szkole sukces, co łącznie jest z lepszymi osiągnięciami w nauce.³⁶

Wydaje się, że bezpośrednio zaangażowanie rodziców ma największe znaczenie w podjęciu decyzji o wysłaniu dziecka do przedszkola. Badania wykazują, że uczestnictwo dzieci w formalnych programach przedszkolnych skierowanych do nich łączy się z lepszymi osiągnięciami i sukcesami w szkole, lepszym stanem zdrowia, mniejszą zależnością od pomocy społecznej oraz wyższymi wskaźnikami zatrudnienia zarobków w przypadku dzieci, które w takich programach uczestniczą.³⁷

Jest wiele istotnych dobroczynnych efektów uczestniczenia w wysokiej jakości kształcenia przedszkolnego zarówno jeśli chodzi o późniejsze osiągnięcia, jak i korzyści ekonomiczne.³⁸ Taka lokata umiejętności kognitywnie i niekognitywnie obniża koszt działań późniejszych, ponieważ sprawia, że nauka w dalszych etapach staje się łatwiejsza.³⁹

Ukształtowane doświadczenia przedszkolne związane z uczeniem się stanowią ważny czynnik pomagający zniwelować niektóre spośród dobrze udokumentowanych negatywnych skutków dorastania w rodzinie o mniejszych dochodach. Należy zwrócić uwagę na to, jak pomóc rodzicom znajdować dostępne, ale też właściwie opracowane przedszkolne programy i działania, które otworzą dzieciom tych środowisk drogę do kształcenia i sukcesu. Obowiązkiem odpowiednich podmiotów politycznych,

³³ J. Coleman (1998), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology, vol. 94, supplement, s. S95-S120.

³⁴ F.F. Furstenberg, T.D. Cook, J. Eccles, G.H. Elder, A. Sameroff (1999), *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*, University of Chicago Press, Chicago.

³⁵ N.E. Hill, D.R. Castellino, J.E. Lansford, E. Nowlin, K. A. Dodge, J.E. Bates, G.S. Pettit (2004), *Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence*, Child Development, vol. 75, nr 5, s. 1491-1509.

N.E. Hill, C. Ramirez, L.E. Dumka (2003), *Early Adolescents Career Aspirations: A Qualitative Study of Perceived Barriers and Family Support among Low-Income, Ethnically Diverse Adolescents*, Journal of Family Issues, vol. 24, nr 2, s. 934-959.

³⁶ M.M. Abu-Hilal (2000), *A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement*, Educational Psychology, vol. 20, nr 1, s. 75-84.

³⁷ R.G. Lynch (2004), *Exceptional Returns: Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*, Economic Policy Institute, Washington DC; R.G. Melhuish., K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, M.B. Phan, A. Malin (2008), *The Early Years: Pre-school Influences on Mathematics Achievement*, Science, vol. 321, nr 5893, s. 1161-1162.

³⁸ F. Cunha, J.J. Heckman (2006), *Investing in our Young People*, niepublikowany rękopis, Department of Economics, University of Chicago, 2006, s. 69.

³⁹ K. Sylva, B. Taggart, L. Siraj-Blatchford, V. Totsika, K. Ereky-Stevens, R. Gilden, D. Bell (2007), *Curricular Quality and Day-to-Day Learning Activities in Pre-School*, International Journal of Early Years Education, vol. 15, nr 1, 2007, s. 49-65.

samorządowych czy społecznych powinno stać się zapewnienie opiekunom dzieci środków związanych z edukacją i opieką zdrowotną. Do tej pory koncentrowaliśmy się na tym, jak mierzy się wpływ rodziców w kategoriach ich stylu interakcji i zachowania oraz cech domu rodzinnego. Przedmiotem poniższych wniosków będą różne aspekty nauki szkolnej, co do których udowodniono, że wpływają na nie cechy i działania rodziców.

Rozwój poznawczy. To od wpływu rodziny zależy zasób słownictwa najmłodszych jej członków i ich metoda uczenia. Znaczne różnice w przyswajaniu zasobu leksykalnego wynikać mogą z różnych statusów socjoekonomicznych rodzin i wzorców mowy matek. Odmienne formy w matczynej mowie skierowanej do dziecka przypisuje się statusowi socjoekonomicznemu i łączy z różnym użyciem języka.⁴⁰ Istnieje większe prawdopodobieństwo, że małe dzieci z rodzin bogatych będą miały bardziej urozmaicone słownictwo niż najmłodszy ze środowisk o mniejszych dochodach, a różnice te zwykle rosną z upływem czasu. W wieku trzech lat dzieci z rodzin ubogich mają o połowę mniejsze słownictwo niż te z rodzin w lepszej sytuacji materialnej.⁴¹ Badanie przeprowadzone przez Hart i Risleya obejmowało zapis oddziaływania rodziców na dziecko i comiesięczne obserwacje 42 dzieci badanych od momentu, gdy zaczęły wypowiadać pojedyncze słowa (w wieku około roku), do czasu gdy skończyły trzy lata. Dzieci z rodzin o mniejszych dochodach ekonomicznych uczą się mniejszej liczby słów, rzadziej mają okazję usłyszeć słowa w dialogach z innymi osobami oraz wolniej przyswajają nowe słowa.⁴²

Istnieją dowody na to, że jeśli chodzi o naukę w szkole, dochody mają większy związek z rozwojem poznawczym niż z zachowaniem⁴³ czy zdrowiem.⁴⁴ Polityka zwiększająca dochody lub zatrudnienie rodziców może zatem pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie dzieci w naukę, ich osiągnięcia oraz aspiracje edukacyjne i zawodowe.⁴⁵

Nastawienie rodziców do czytania ma z kolei istotne znaczenie dla tego, jak dzieci je postrzegają i jak angażują się w proces jego nauki.⁴⁶ Z badań wynika, że zaangażowanie opiekunów w czytanie powinno obejmować:

- nauczanie dzieci liter, dźwięków i relacji litera — dźwięk;
- rozmawianie z dziećmi, by zachęcić je do poznawania nowych słów;
- rozwijanie dobrych nawyków czytania i pisania poprzez przykład własny, wspólnego codziennego czytania i odwiedzania bibliotek oraz muzeów.⁴⁷

⁴⁰ E. Hoff (2003), *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech*, *Child Development*, vol. 74, nr 5, s. 1368-1378; L.J. Keown, L.J. Woodward, J. Field (2001), *Language Development of Pre-School Children Born to Teenage Mothers*, *Infant and Child Development*, vol. 10, nr 3, s. 129-145; Y Zhang, X Jin, X Shen, J. Zhang, E. Hoff (2008), *Correlates of Early Language Development in Chinese Children*, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, nr 3, s. 145-151.

⁴¹ A. Biemiller (2006), *Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning*, (w:) *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, red. D.K. Dickinson, S.B. Neuman, Guilford Press, New York, s. 41-51; J. Brooks-Gunn, L.B. Markman (2005), *The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness*, *The Future of Children / Center for the Future of Children*, The David and Lucile Packard Foundation, vol. 15, nr 1, s. 139-168.

⁴² B. Hart, T. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul Brook Publishing, Baltimore; B. Hart, T. Risley (1999), *The Social World of Children Learning to Talk*, Paul Brookes Publishing, Baltimore.

⁴³ *How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?*, *American Sociological Review*, vol. 63, nr 3, s. 406-423; D.E. Kohen, J. Brooks-Gunn, T. Leventhal, C. Hertzman (2002), *Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies*, *Child Development*, vol. 73, nr 6, s. 1844-1860.

⁴⁴ S.M. Burgess, C. Propper, J. Rigg (2004), *The Impact Income on Child Health: Evidence from a Birth Cohort Study* (LSE STICERD Research Paper No. CASE085), University of Bristol, Department of Economics, Bristol.

⁴⁵ P. Morris, G.J. Duncan, E. Clark-Kauffman (2005), *Child Well-Being in an Era of Welfare Reform: The Sensitivity of Transitions in Development to Policy Change*, *Developmental Psychology*, vol. 41, nr 6, s. 919-932; G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth, C. Japel (2007), *School Readiness and Later Achievement*, *Developmental Psychology*, vol. 43, nr 6, s. 1428-1446.

⁴⁶ L. Baker, D. Scher, K. Mackler (1997), *Home and Family Influences on Motivations for Reading*, *Educational Psychologist*, vol. 32, nr 2, s. 69-82.

⁴⁷ National Reading Panel (2000), *Put Reading First: Helping Your Child Learn to Read. A Parent Guide*, National Institute for Literacy at ED Pubs, Jessup MD.

Dzieci powinny postrzegać czytanie jako przyjemne. Rodzice powinni więc sprawić, aby czytanie dziecku bajki stało się pozytywnym działaniem, w ramach którego najmłodszy biorą udział w opowiadaniu, co wydarzyło się w czytanej historii. Obcowanie z książkami pomaga dzieciom dostrzec przyjemność i satysfakcję, jakie płyną z czytania, a uczucia te często łączą się ze zwiększeniem motywacji do czytania.⁴⁸

Rodzina może też odgrywać ważną rolę w tworzeniu środowiska promującego wczesny kontakt z liczbami. Jednym z najważniejszych czynników, pozwalających przewidzieć przyszłe sukcesy w nauce szkolnej, jest wczesne przyswojenie umiejętności matematycznych — tych, których dzieci uczą się przed pójściem do zerówki.⁴⁹

Odkrycie to potwierdza słuszność wykorzystywania przedmiotów takich jak klocki, patyczki czy gry planszowe przy objaśnianiu abstrakcyjnych zasad matematycznych.⁵⁰

W celu rozwijania u najmłodszych umiejętności liczenia rodzina musi zwracać szczególną uwagę na dostarczanie im konkretnych narzędzi wspierających rozwój matematycznej wiedzy i tego typu rozumowania.

Motywacja, zaangażowanie i wsparcie społeczne. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że dzieci będą się uczyć, jeśli ich środowisko domowe jest uformowane, a rodzice zarówno komunikują oczekiwania dotyczące uczenia się, jak i dostosowują je do potrzeb oraz osobowości dziecka.⁵¹ Choć te praktyki wychowawcze ogólnie wydają się związane z osiągnięciami dzieci w szkole, istnieją inne aspekty emocjonalne, których wagę podkreślają naukowcy (np. współzawodnictwo, indywidualność i niezależność oraz wytrzymałość), a które mogą także promować rodzice, w szczególności pochodzący z klasy średniej i wyższej.⁵² W celu zapewnienia najmłodszym optymalnych warunków do nauki warto postarać się, by dzieci były otwarte na uczciwe współzawodnictwo, we właściwy sposób dążyły do celów nawet wtedy, gdy jest to trudne, oraz rozwijały się jako jednostki o wyraźnie zarysowanych osobowościach funkcjonujące poza zasięgiem rodziców.

Relacja między rodzicami a dziećmi znacznie zmienia się wtedy, gdy pociechy wchodzą w okres dojrzewania i zaczynają dążyć do większej niezależności. Jednak większość opiekunów powstrzymuje się od bezpośredniego nadzorowania działań dzieci w szkole i poza nią. W tej właśnie fazie nastolatki w pełni zdają sobie sprawę z działań rodziców, a także z ich motywacji i wyznawanych przez nich wartości. Przyglądając się im i interpretując je, młodzi ludzie tworzą środowisko, w którym reagują pozytywnie lub negatywnie na zajmowane przez opiekunów stanowisko lub podejmowane przez nich decyzje.

Mimo że znaczna część formalnej nauki związanej z konkretnymi przedmiotami ma miejsce w szkole, rodzina może odegrać istotną rolę w rozwoju wartości i nastawienia wspierającego zaangażowanie ucznia, jego motywację i odnoszenie sukcesów w uczeniu się. Rodzice nie tylko wzmacniają to, co było omówione na lekcji⁵³, ale także demonstrują podejście i zachowanie związane z

⁴⁸ L. Baker, R. Serpell, S. Sonnenschein (1995), *Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Pre-schoolers* (w:) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, red. L.M. Morrow, International Reading Association Newark DE, s. 236-252; J. Torr (2004), *Talking about Picture Books: The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers*, *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, nr 2, s. 181-210.

⁴⁹ G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth, C. Japel (2007), *School Readiness and Later Achievement*, *Developmental Psychology*, vol. 43, nr 6, s. 1428-1446.

⁵⁰ R. Case, M. Okamoto (1996), *The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 61, nr 1-2, s. 1-295; X. Zhou, J. Huang, Z. Wang, B. Wang, Z. Zhao, L. Yang, Y. Zhengzheng (2006), *Parent-Child Interaction and Children's Number Learning*, *Early Child Development and Care*, vol. 176, nr 7, s. 763-775.

⁵¹ D. Downey (2002), *Parental and Family Involvement in Education*, (w:) *School Reform Proposals: The Research Evidence*, red. A. Molnar, Information Age Publishing, Greenwich CT, s. 113-134; M.P. Neuenschwander, M. Vida, J.L. Garrett, J.S. Eccles (2007), *Parents' Expectations and Students' Achievement in Two Western Nations*, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, nr 6, s. 594-602.

⁵² M.M. Abu-Hilal (2001), *Correlates of Achievement in the United Arab Emirates: A Sociocultural Study*, (w:) *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, vol. 1, red. D.M. McInerney, S. Etten Van, Information Age Publishing, Greenwich CT, s. 205-230; A. Kusserow (2004), *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*, Palgrave, London; A. Robbins (2006), *The Overachievers: The Secret Lives of Driven Kids*, Hyperion, New York.

⁵³ K.V. Hoover-Dempsey, A.C. Battiato, J.M.T. Walker, R.P. Reed, J.M. Dejong, K.P. Jones (2001), *Parental Involvement in Homework*, *Educational Psychologist*, vol. 36, nr 3, s. 195-209; J. Xu, R. Yuan (2003), *Doing*

szkolnymi sukcesami.⁵⁴ Szkoła powinna zachęcać do współdziałania między nauczycielami a rodzicami, przekazując tym ostatnim konkretne wytyczne dotyczące tego jak mogą oni pomagać uczniom.

Oczekiwania rodziców stanowią silny czynnik wpływający na rozwój tego, jak dzieci postrzegają własną skuteczność i umiejętności, które z kolei przekładają się na rzeczywiste osiągnięcia w szkole. Staje się to szczególnie ważne w okresie dojrzewania. Wówczas dla młodzieży, podobnie jak dla jej rodziców, którzy mają określone wizje przyszłości, istotne stają się oczekiwania związane z edukacją oraz aspiracje zawodowe. Młodzi ludzie nie zawsze zdają sobie jednak sprawę z tego, jakie kroki muszą podjąć, by te cele zrealizować. Jednym ze sposobów wspierania nastolatków w opracowaniu realistycznego planu na przyszłość jest łączenie ambicji z oczekiwaniami edukacyjnymi spójnymi z rodzajem pracy, jaką uczniowie chcą wykonywać w wieku dorosłym. W badaniu preferencji zawodowych nastolatków Schneider i Stevenson wykazali, że w przypadku uczniów, którzy mieli w ten sposób połączone ambicje z oczekiwaniami edukacyjnymi, zachodziło większe prawdopodobieństwo osiągnięcia wyznaczonych celów po ukończeniu szkoły średniej.⁵⁵ Rodzice mogą pomóc w realizacji procesu takiego łączenia poprzez zapoznavanie swoich nastoletnich dzieci z osobami zatrudnionymi na stanowiskach podobnych do tych, do jakich młodzi ludzie aspirują. Pozwoli to młodzieży uzyskać informacje na temat wykształcenia wyższego oraz wskaże stopień, w jaki może ono wpłynąć na plany zawodowe oraz podejmowanie strategicznych decyzji w przyszłości.

Rodzina stanowi ważne źródło informacji na temat rynku pracy, zapewnia też forum do dyskusji o kształceniu i działaniach koniecznych do wykonywania różnych zawodów. To właśnie w środowisku rodzinnym młodzi ludzie dowiadują się o sposobie uzyskania pracy w wybranym zawodzie oraz o szansach na znalezienie takiej profesji, która uwzględniałaby talent i umiejętności nastolatka. Rodzice powinni służyć dzieciom radą w dokonywaniu wyborów, podejmowaniu decyzji i identyfikowaniu ich atutów. Warto pamiętać, że chociaż rodzice mają wpływ na wspieranie nastolatków, rozwijanie umiejętności uczenia się i pogłębianie wiedzy przedmiotowej, to jeszcze ważniejszą funkcją opiekunów jest przekazywanie dzieciom informacji i pomaganie im przy planowaniu strategicznym.

Relacja uczuciowa między rodzicami a nastolatkami może pozytywnie wpłynąć na proces komunikacji w zakresie oczekiwań na temat osiągnięć i zachowań społecznych⁵⁶ w rodzinach stawiających na wsparcie emocjonalne rodzice dążą do tego, by nastoletnie dziecko czuło się kochane i wspierane. Znalezienie równowagi pomiędzy wyzwaniem a wsparciem jest niezwykle istotne w tworzeniu środowiska promującego optymalne warunki uczenia się możliwości rozwoju społecznego, w których młodzież czuje się gotowa przejąć odpowiedzialność za swoje działania i decyzje odczuwa optymizm, motywację i jest zorientowana na osiągnięcie celów.⁵⁷

Nastolatki jasno sprecyzowanymi planami na przyszłość spędzają dużo czasu na omawianiu z rodzicami działań i strategii tak by usprawnić osiąganie celów edukacyjnych i zawodowych, a środowisko, w jakim funkcjonują, zapewnia im miłość, troskę i wsparcie.⁵⁸

Wzmacnianie relacji dom — szkoła. Trzeba jednak pamiętać, że znaczna część procesu uczenia się ma miejsce w formalnych środowiskach kształcenia. Wyniki zaangażowania się rodziców w działalność takich środowisk nie są jednoznacznie pozytywne. Jeśli np. zaangażowanie rodzicielskie stawia opiekunów i nauczycieli w opozycji względem siebie, trudno zbudować oparte na zaufaniu relacje stawiające na pierwszym miejscu dobro dzieci i uniknąć negatywnego wpływu na proces uczenia się.⁵⁹ Pojawia się zatem pytanie o to, jak polityka edukacyjna może angażować rodziców w sposób znaczący i wspierający ich osiągnięcia, tworząc z nimi prawdziwie partnerską relację.

Homework: Listening to Students', Parents' and Teachers' Voices in One Urban Middle School Community, The School Community Journal, vol. 13, nr 2, s. 25-44.

⁵⁴ C. Desforges (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433), DfES Publications, Nottingham.

⁵⁵ B. Schneider, D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.

⁵⁶ R. Crosnoe (2004), *Social Capital and the Interplay of Families and Schools*, Journal of Marriage and Family, vol. 66, nr 2, s. 267-280.

⁵⁷ K.R. Rathunde, M.E. Carroll, M.P. Huang (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York, s. 113-139.

⁵⁸ B. Schneider, D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.

⁵⁹ A.S. Bryk, B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.

Ważne jest branie pod uwagę potencjalnych barier utrudniających stworzenie efektywnych relacji dom - szkoła, takich jak niskie osobiste poczucie skuteczności czy ograniczone zasoby, dlatego przedstawiciele tej koncepcji radzą, by szkoły proaktywnie i systematycznie identyfikowały rodziny, które nie są jeszcze zaangażowane w proces kształcenia dzieci, i przekazywały im osobiste zaproszenia do włączenia się w ten proces. Dla rodziców stanowi to bowiem informację, że szkole rzeczywiście zależy na młodym człowieku i nie postrzega go w kategoriach problemu.⁶⁰

Programy edukacyjne powinny uwzględniać także wspieranie rodziców i zachęcanie ich do odgrywania aktywniejszej roli w procesie uczenia się uznając rodziców za głównych nauczycieli dzieci, zapewniać im środki pomocne w osiągnięciu skutecznej roli rodzica-nauczyciela.

Choć oczywiste jest, że decyzje finansowe i polityczne powinny służyć wspieraniu inicjatyw bazujących na szkołach, istotne jest także wsparcie projektów odnoszących się do rodzin. Celem tych inicjatyw było zachęcenie rodziny do funkcjonowania w charakterze głównych nośników edukacji dla dzieci. Formalna rola rządu jest w tym aspekcie niejasna, wiadomo jednak, że nie wystarczy wspieranie tylko placówek edukacyjnych — należy udzielać go także rodzinom.

Bibliografia:

1. Abu-Hilal M.M. (2000), *A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement*, Educational Psychology, vol. 20, nr 1.
2. Abu-Hilal M.M. (2001), *Correlates of Achievement in the United Arab Emirates: A Sociocultural Study*, (w:) *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, vol. 1, red. D.M. McInerney, S. Etten Van, Information Age Publishing, Greenwich CT.
3. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
4. Amato P.R., Rivera F. (1999), *Parental Involvement and Children's Behavior Problems*, Journal of Marriage and Family vol. 61, nr 2.
5. Baker L., Scher D., Mackler K. (1997), *Home and Family Influences on Motivations for Reading*, Educational Psychologist, vol. 32, nr 2.
6. Baker L., Serpell R., Sonnenschein S. (1995), *Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Pre-schoolers* (w:) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, red. L.M. Morrow, International Reading Association Newark DE.
7. Baumrind D. (1966), *Effects of Authoritative Parental Control on Child's Behavior*, Child Development, vol. 37, nr 4, s. 887-907.
8. Baumrind D. (1967), *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior*, Genetic Psychology Monographs, vol. 75, nr 1.
9. Bayer M, *Rola szkoły, rodziny i organizacji społecznych w procesie zintegrowanej edukacji* [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa, rodziny, szkoły i gmin*, Mentel M., red., Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2000.
10. Białoń L., *Programy kształcenia w zakresie innowacyjności w WSM w Warszawie* [w:] *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Szablowski J. red., KRUN, Kongres Rektorów Uczelni Niepaństwowych, Warszawa-Białystok, 2001.
11. Biemiller A. (2006), *Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning*, (w:) *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, red. D.K. Dickinson, S.B. Neuman, Guilford Press, New York, s. 41-51; J. Brooks-Gunn, L.B Markman (2005), *The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness*, The Future of Children / Center for the Future of Children, The David and Lucile Packard Foundation, vol. 15, nr 1.
12. Bourdieu P. (1984), *Distinction: A Social Critique for the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge MA.
13. Bryk A.S., Schneider B. (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.

⁶⁰ A.N. Esler, Y. Godber, S.L. Christenson (2008), *Best Practices in Supporting Home-School Collaboration*, (w:) *Best Practices in School Psychology V*, 5th ed., red. A. Thomas, J. Grimes, NASP Publications, Bethesda MD, s. 917-926; K.V. Hoover-Dempsey, H.M. Sandler (1997), *Why do Parents Become Involved in their Children's Education?*, Review of Educational Research, vol. 67, nr 1, s. 3-42.

14. Burchinal M.R., Campbell F.A., Bryant D.M., Wasik B., Ramey C.T. (1997), *Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income, African American Families*, Child Development, vol. 68, nr 5.
15. Cabrera N.J., Tamis-LeMonda C.S., Bradley R.H., Hofferith S., Lamb M.E. (2000), *Fatherhood in the Twenty-First Century*, Child Development, vol. 71, nr 1.
16. Case R., Okamoto M. (1996), *The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought*, Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 61.
17. Coleman J. (1998), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology, vol. 94, suplement.
18. Crosnoe R. (2004), *Social Capital and the Interplay of Families and Schools*, Journal of Marriage and Family, vol. 66, nr 2.
19. Cunha F., Heckman J.J. (2006), *Investing in our Young People*, niepublikowany rękopis, Department of Economics, University of Chicago.
20. Desforges C. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433), DfES Publications, Nottingham.
21. Downey D. (2002), *Parental and Family Involvement in Education*, (w:) *School Reform Proposals: The Research Evidence*, red. A. Molnar, Information Age Publishing, Greenwich CT.
22. Duncan G.J., Brooks-Gunn J., Klebanov P.K. (1994), *Economic Deprivation and Early Childhood Development*, Child Development, vol. 65, nr 2.
23. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Hus-ton A.C., Klebanov R, Pagani L., Feinstein L., Engel M.» Brooks-Gunn J., Sexton H., Duckworth K., Japel C. (2007), *School Readiness and Later Achievement*, Developmental Psychology, vol. 43, nr 6.
24. Entwisle D. R., Astone N. M. (1994), *Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status*, Child Development, vol. 65, nr 6.
25. Esler A.N., Godber Y, Christenson S.L. (2008), *Best Practices in Supporting Home-School Collaboration*, (w:) *Best Practices in School Psychology V*, 5th ed., red. A. Thomas, J. Grimes, NASP Publications, Bethesda MD.
26. Evans G.W (2004), *The Environment of Childhood Poverty*, American Psychologist, vol. 59, nr 2.
27. Furstenberg F.F., Cook T.D., Eccles J., Elder G.H., Sameroff A. (1999), *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*, University of Chicago Press, Chicago.
28. Galambos N.L., Sears H.A. (1998), *Adolescents' Perceptions of Parents Work and Adolescents' Work Values in Two-Earner Families*, The Journal of Early Adolescence, vol. 18, nr 4.
29. Harrison L.E., Huntington S.P., red., *Kultura ma znaczenie*, Zysk I S-ka, Poznań 2003.
30. Hart B., Risley T. (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul Brook Publishing, Baltimore.
31. Hektner J., Asakawa K. (2000), *Learning to Like Challenges*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, , red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Bask| Books, New York.
32. Hill N.E., Castellino D.R., Lansford J.E., Nowlin E, Dodge K., Bates J.E., Pettit G.S. (2004), *Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence*, Child Development, vol. 75, nr 5.
33. Hoff E. (2003), *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech*, Child Development, vol. 74, nr 5.
34. Hoover-Dempsey K.V, Battiato A.C., Walker J.M.T., Reed R.E, Dejong J.M., Jones K.E (2001), *Parental Involvement in Homework*, Educational Psychologist, vol. 36, nr 3.
35. *How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?*, *American Sociological Review*, vol 63, nr 3, s. 406-423; D.E. Kohen, J. Brooks-Gunn, T. Leventhal, C. Hertzman (2002), *Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies*, Child Development, vol. 73, nr 6
36. Lamborn S.D., Mants N.S., Steinberg L., Dornbusch S.M. (1991) *Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families*, Child Development, vol. 62, nr 5.
37. Lerner R., Steinberg L. (2004), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, John Wiley, Hoboken NJ.

38. Lugo-Gil J., Tamis-LeMonda C.S. (2008), *Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development across the First 3 Years*, *Child Development*, vol. 79 nr 4.
39. Lynch R.G. (2004), *Exceptional Returns: Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*, Economic Policy Institute, Washington DC.
40. Machida S., Taylor A.R., Kim J. (2002), *The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families*, *Family Relations*, vol. 51, nr 2.
41. Morris P., Duncan G.J., Clark-Kauffman E. (2005), *Child Well-Being in an Era of Welfare Reform: The Sensitivity of Transitions in Development to Policy Change*, *Developmental Psychology*, vol. 41, nr 6.
42. Mueller C.W., Parcel XL. (1981), *Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations*, *Child Development*, vol. 52, nr 1.
43. National Reading Panel (2000), *Put Reading First: Helping Your Child Learn to Read. A Parent Guide*, National Institute for Literacy at ED Pubs, Jessup MD.
44. Park H. (2007), *Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia*, *Journal of Marriage and Family*, vol. 69.
45. Purdie N., Carroll A., Roche L. (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, *Journal of Adolescence*, vol. 27, nr 6.
46. Rathunde K.R., Carroll M.E., Huang M.E (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York.
47. Schneider B., Stevenson D. (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.
48. Sylva K., Taggart B, Siraj-Blatchford L., Totsika V, Ereky-Stevens K., Gilden R., Bell D. (2007), *Curricular Quality and Day-to-Day Learning Activities in Pre-School*, *International Journal of Early Years Education*, vol. 15, nr 1.
49. Smith E. R., Prinz E. R., Dumas J. E., Laughlin J. E. (2001), *Latent Models of Family Processes in African American Families: Relationships to Child Competence Achievement, and Problem Behavior*, *Journal of Marriage and Family*, 63, nr 4.
50. Turkheimer E., Haley A., Waldron M., D'Onofrio B., Gottesman I.I. (2003), *Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children*, *Psychological Science*, vol. 14, nr 6.
51. Turner J.H., (1998 s. 166-8), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
52. Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej, wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2004.
53. Tyc W., *Ekonomiczne i społeczne uwarunkowania transformacji rodziny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Warszawie, Wrocław 2007.
54. Weinraub M., Horvath D.L., Gringlas M.B. (2002), *Single Parenthood*, (w:) *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent*, red. M.H. Bornstein, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
55. Woźniak M. G., *Paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego a modernizacja gospodarki dla zintegrowanego rozwoju*, [w:] *Wyzwania przyszłości — szanse i zagrożenia*, Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN, Warszawa 2010.
56. Ziółkowski M, *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego* [w:] *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M., red., PAN, Warszawa 2001.