

KATARZYNA TOMASZEK

ORCID 0000-0001-7019-5403

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

ZAANGAŻOWANIE W AKTYWNOŚCI SZKOLNE A FUNKCJONOWANIE W ROLI UCZNIĄ - WYNIKI BADAŃ PRZEPROWADZONYCH NA GRUPIE MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

ABSTRACT. *Tomaszek Katarzyna, Zaangażowanie w aktywności szkolne a funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej [Student School Engagement and School Functioning – A Study Conducted Among Secondary School Pupils]. Studia Edukacyjne nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 173-200. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.12*

Student school engagement is a multi-dimensional meta-construct describing identification and sense of belonging with school environment, an acceptance of the goals of schooling and students' mental investment of physical and psychical energy into academic work and school life. The study aims to investigate the main predictors of student school engagement in the area of pupils' school functioning. The participants were 291 secondary school children aged between 12 and 15 years. A stepwise multiple regression analysis indicated that the most important predictors of student school engagement are the time spent learning, subjective declaration about school performance, school type (private Catholic school), and quality of family and peer relations. Those variables explain 20% of the variance in the Global Student School Engagement level.

Key words: student school engagement, education, school achievements, secondary school student

Wprowadzenie

W ostatnich latach wiele badań naukowych koncentruje się na poszukiwaniu kluczowych czynników, sprzyjających osiągnięciu przez uczniów szeroko rozumianego sukcesu edukacyjnego. Podkreśla się przy tym, że istotne znaczenie mają tutaj nie tylko charakterystyki samego ucznia, czyli jego zas-

by psychiczne (m.in. cechy jego osobowości, poziom zdolności poznawczych, zainteresowania, umiejętność radzenia sobie ze stresem szkolnym, subiektywne poczucie posiadania wysokich kompetencji szkolnych i zaangażowanie w podejmowane aktywności oraz umiejętność korzystania z różnych źródeł wsparcia). W grupie czynników sprzyjających osiągnięciom edukacyjnym wymienia się też cechy środowiska życia ucznia (szkolnego i rodzinnego, tj. umiejętności nauczyciela – wsparcie informacyjne, udzielanie informacji zwrotnych i jasność instrukcji), klimat szkoły i wrażliwość nauczyciela na potrzeby uczniów (wsparcie emocjonalne), cechy organizacyjne placówek oświatowych, wyposażenie placówki w nowoczesne technologie informacyjne i pomoce dydaktyczne, jakość relacji szkolnych i rodzinnych – relacji bezpośrednich twarzą w twarz¹. Coraz częściej wskazuje się również na istotne znaczenie dopasowywania wymagań stawianych uczniom do ich zmieniających się potrzeb rozwojowych i aktualnych możliwości². Psychologowie, pedagodzy oraz nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą zwracają uwagę na konieczność tworzenia programów mających na celu zwiększanie integracji młodych ludzi z szeroko rozumianym środowiskiem szkolnym. Szereg prac poświęconych edukacji zawiera *implicite*, lub sformułowany w sposób bezpośredni, postulat, by w ramach kształcenia nauczycieli trenować u nich umiejętność wypracowywania strategii bazujących na kreowaniu współpracującego i wspierającego środowiska klasowego/szkolnego oraz stawiać adekwatne dla ucznia wymagania (postrzegane przez ucznia jako wysokie, ale również osiągalne/dostępne standardy)³. Analizy dotyczące relacji między cechami osobowości a wyznacznikami jakości życia uczniów, to jest zaangażowanie, wypalenie i nuda w obszarze aktywności szkolnych, wskazują, że w tych wymiarach największe znaczenie odgrywa subiektywna potrzeba satysfakcji⁴. W świetle badań warunkiem koniecznym dla minimalizowania poziomu wypalenia i nudy uczniów (i tym samym podnoszenia poziomu ich

¹ M.J. Corso i in., *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, American Secondary Education 2013, 41(3), s. 50-61; B.K. Hamre i in., *Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development*, Child Development, 2014, 85, s. 1257-1274; L.E. Sandilos i in., *Structural Validity of CLASS K-3 in Primary Grades: Testing Alternative Models*, School Psychology Quarterly, 2016, 12, s. 1-14; B. Jensen, R.M. Arauz, R.A. Zepeda, *Equitable teaching for returnee children in Mexico*, Sinèctica revista electrónica de educación, 2017, 48, s. 1-20.

² C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the Student School Engagement Measure*, Psychology in the Schools, 2013, 0, s. 1-16; C.E. Hazel i in., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, Psychological Assessment, 2014, 26, 3, s. 806-814.

³ T.M. Akey, *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, New York 2006.

⁴ C. Sulea i in., *Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits*, Learning and Individual Differences, 2015, 42, s. 132-138.

zaangażowania) jest zaspokajanie ich potrzeb autonomii, więzi i kompetencji. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Jacquelynne Eccles:

wybory związane z kształceniem, zawodem i innymi sferami osiągnięć ściśle zależą od dwóch rodzajów przekonań jednostki – oczekiwania sukcesu i ważności lub wartości, którą jednostka przypisuje różnym dostępnym opcjom⁵.

Jednym z kluczowych konstruktów, wskazywanych przez badaczy za czynnik wspierający budowanie pozytywnych relacji z otoczeniem, predyktor sukcesów edukacyjnych i życiowych oraz czynnik chroniący młodego człowieka przed syndromem wypalenia szkolnego i rezygnacji z dalszej edukacji, jest zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne⁶. W ujęciu Maslach osoby zaangażowane prezentują zachowania pełne energii, wykazują gotowość do współpracy z innymi oraz silne przeświadczenie o własnej skuteczności⁷. Zwraca się tu uwagę na fakt, że zaangażowanie ucznia odzwierciedla jego dobre psychologiczne przystosowanie do wymagań środowiska szkolnego⁸. Zdaniem Helen Marks⁹, w kontekście edukacyjnym zmienna ta łączy w sobie różne psychiczne procesy wydatkowane na prace szkolne, to jest kierowanie uwagi, inwestowanie energii oraz wysiłek wkładany w realizację zadań. W literaturze funkcjonuje wiele definicji omawianego zagadnienia, akcentujących inny jego aspekt. Stąd, zaangażowanie rozumiane być może jako: zespół zachowań ucznia w szkole; dyspozycja ucznia do osiągnięcia sukcesów szkolnych i identyfikacji ze środowiskiem szkolnym; stan psychiczny, czy też jako proces¹⁰. Prezentowany przez ucznia stopień angażowania się w aktywności szkolne podlega nieustannym fluktuacjom. Dynamika ta wynika z szeregu czynników sytuacyjnych, na przykład jakość nauczania, stopień trudności zadań, poziom autonomii uczniów podczas lekcji, zbieżność zainteresowań ucznia z programem nauczania¹¹. Analizując dotychczasowe

⁵ J. Eccles, *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*, [w:] *Handbook of Competence and Motivation*, red. A.J. Elliot, C.S. Dweck, New York – London 2007, s. 105.

⁶ E. Ouweneel, *BUILDING TOWARDS ENGAGEMENT: An individual perspective*, Oostburg 2011; K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, Psychologia Rozwojowa, 2017, 22, 1, s. 29-45.

⁷ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.

⁸ S. Tucholska, *Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty*, [w:] *Dalej w tę samą stronę*, red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Lublin 2012, s. 271- 281.

⁹ H.M. Marks, *Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years*, *American Educational Research Journal*, 2000, 37, s. 153-184.

¹⁰ K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, s. 29-45.

¹¹ J. Reeve, Ch.M. Tseng, *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, *Contemporary Educational Psychology*, 2011, 36, s. 257-267; E. Skinner i in., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(4), s. 765-781.

ujęcia tego zjawiska, warto zwrócić uwagę na propozycję Hazel, Vazirabadi i Gallagher¹². Autorzy ci definiują zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne jako wielowymiarowy metakonstrukt, odzwierciedlający identyfikację i poczucie więzi ze społecznością szkolną, akceptację wartości szkolnych, stopień inwestowania przez ucznia całokształtu energii psychicznej i fizycznej, przeznaczanej przez niego na realizację obowiązków szkolnych (opanowanie i zrozumienie wiedzy) oraz udział w życiu szkolnym¹³. W modelu zaproponowanym przez Hazel, Vazirabadi i Gallagher¹⁴ zmienna ta składa się z trzech wymiarów: 1. *Aspiracje* definiowane jako zainteresowanie nauką i inwestowanie w edukację; docenianie znaczenia i wartości nauki w życiu aktualnym i przyszłym (wartość użyteczna wiedzy). 2. *Przynależność* definiowana jako identyfikowanie się ucznia z wartościami preferowanymi w szkole oraz pozytywne związki z dorosłymi i rówieśnikami ze szkoły. 3. *Produktywność* definiowana jako wysiłek (fizyczny i psychiczny) wkładany w naukę, wytrwałość w opanowywaniu wiedzy, koncentracja na zadaniach szkolnych oraz chęć pracy nad realizacją zadań edukacyjnych.

Znaczny wzrost popularności badań nad zaangażowaniem w kontekście edukacyjnym w dużej mierze wynika z faktu, że niski poziom tej zmiennej łączy się ze słabym funkcjonowaniem dziecka w roli ucznia, to jest trudności w nauce; oszukiwanie na sprawdzianach; częste wagarowanie; bierność na lekcjach; doświadczanie nudy podczas zajęć; brak szacunku dla autorytetów; zachowania buntownicze w stosunku do nauczyciela i kolegów; słabe relacje w środowisku szkolnym; niepokój i depresyjność; alienacja szkolna; wypalenie szkolne; rezygnacja z dalszej edukacji¹⁵. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo nowe, niepokojące zjawisko obserwowane we współczesnej szkole, na które w stopniu szczególnym są narażeni uczniowie silnie zaangażowani – to jest syndrom wypalenia szkolnego¹⁶. Stan ten jest efektem doświadczania przez ucznia długotrwałego i chronicznego stresu szkolnego,

¹² C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students*, s. 1-16.

¹³ K. Tomaszek, *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM*, Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 1.

¹⁴ C.E. Hazel, G.E. Vazirabadi, J. Gallagher, *Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students*, s. 1-16.

¹⁵ E.A. Skinner, M.J. Belmont, *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85(4), s. 571-581; I. Archambault i in., *Student engagement and its relationship with early high school dropout*, *Journal of Adolescence*, 2009, 32, s. 651-670; J. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris, *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, *Review of Educational Research*, 2004, 74, 1, s. 59-109; F.H. Veiga i in., *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, *International Perspectives of Psychology and Education*, 2014, s. 38-57.

¹⁶ K. Tomaszek, *Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, red. S. Kowal, Kraków 2015, s. 105-118.

w efekcie którego wyczerpaniu ulegają zasoby osobiste ucznia¹⁷. Przeciążenie psychiczne obowiązkami szkolnymi ujawnia się w postaci utraty chęci do działania, odczuwania ogólnego i chronicznego uczucia zmęczenia, braku naturalnej energii (wymiar behawioralny); poczucia anhedonii, wzmożonej drażliwości i impulsywność, poczucia porażki i niezadowolienia z własnych osiągnięć, przekonanie o własnym braku kompetencji i „byciu” gorszym od swoich kolegów (wymiar emocjonalny i intrapersonalny); depersonalizacja w postaci dystansowania się, obojętności, cynizmu, pogardy wobec nauczycieli i kolegów z klasy (wymiar interpersonalny)¹⁸. Brak poczucia więzi ze środowiskiem szkolnym (brak zaangażowania szkolnego) wiąże się ponadto z prezentowaniem szeregu zachowań problemowych i ryzykownych, to jest zachowania agresywne i przemocowe (agresja instrumentalna w postaci niszczenia mienia szkoły oraz agresja interpersonalna skierowana na nauczycieli i rówieśników), angażowanie się w grupy destrukcyjne (gangi szkolne), łamanie prawa¹⁹. Uczniowie niezaangażowani częściej są uzależnieni od substancji psychoaktywnych (alkohol, tytoń, narkotyki), częściej podejmują ryzykowne kontakty seksualne, częściej prezentują zachowania mogące zagrozić ich bezpieczeństwu (większy odsetek wiktyimizacji w tej grupie uczniów)²⁰. Wysokie zaangażowanie szkolne jest uznawane za czynnik ochronny przed tendencjami samobójczymi oraz zjawiskiem ryzykownym dla życia, to jest „piciem do upadłego” (*binge drinking*)²¹.

Aktualność omawianego zagadnienia potwierdza znaczny odsetek uczniów niezaangażowanych. W badaniach Klem i Connell oraz w badaniach Yazzie-Mintz objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego dotyczyły od 40 do 60% młodzieży²². Corso, Bundick, Quaglia i Haywood²³

¹⁷ P.D. Parker, K. Salmela-Aro, *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, Learning and Individual Differences, 2011, 21(2), s. 244-248; K. Salmela-Aro, K. Upadaya, *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, British Journal of Educational Psychology, 2014, 84, s. 137-151.

¹⁸ W.B. Schaufeli i in., *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2002, 33, s. 464-481; K. Salmela-Aro i in., *School Burnout Inventory*, European Journal of Psychological Assessment, 2009, 25(1), s. 48-57; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*.

¹⁹ R.P. Ang i in., *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, Journal of Adolescence, 2015, 41, s. 148-156.

²⁰ M. Dolzan i in., *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviors among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015, 205, s. 608-613.

²¹ A. Springer i in., *Supportive social relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador*, Social Science & Medicine, 2006, 2(7), s. 1628-1640.

²² M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, Journal of Research on Adolescence, 2011, 22(1), s. 31-39.

²³ M.J. Corso i in., *Where Student, Teacher, and Content Meet*, s. 50-61.

uważają, że więcej niż połowa licealistów uznaje szkołę za miejsce, w którym doświadczają jedynie nudy i do którego nie chcieliby już uczęszczać. Stosunkowo niewielka liczba badań na gruncie polskim nad tym zjawiskiem i jego znaczeniem dla prawidłowego funkcjonowania młodych ludzi potwierdza zasadność badań w tym obszarze.

Cel pracy i hipotezy badawcze

Referowane badania są częścią szerszego projektu badawczego, którego celem była adaptacja do warunków polskich skali: Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. W ramach badań młodzież wypełniała ankietę personalną oraz zestaw metod, to jest Skalę Zaangażowania uczniów w aktywności szkolne (SSEM – wersja pilotażowa), skalę wypalenia szkolnego (ESSBS), Test Poczucia Alienacji (PA) Kmiecik – Baran. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie: jakie obszary funkcjonowania ucznia mają największe znaczenie dla poziomu jego zaangażowania w aktywności szkolne. W projekcie uwzględniono subiektywne oceny dokonywane przez uczniów dotyczące wybranych wskaźników ich funkcjonowania szkolnego, to jest wypełnianie roli ucznia (odpowiedź na pytania: jakim jesteś uczniem i jakie są Twoje wyniki w nauce w porównaniu z poprzednimi latami), ilość czasu poświęcanego na naukę, typ szkoły do której uczęszcza młodzież (prywatna *vs* publiczna) oraz jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych w klasie (odpowiedź na pytania: jak oceniałbyś Twoje relacje w rodzinie; jak oceniałbyś Twoje relacje z kolegami, koleżankami w klasie). Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne został dokonany na bazie polskiej wersji skali SSEM, autorstwa Cynthia Hazel w adaptacji K. Tomaszek²⁴. Na bazie dotychczasowych wyników badań postawiono kilka hipotez badawczych:

1. Dziewczeta są bardziej zaangażowane w aktywności szkolne niż chłopcy.
2. Poziom zaangażowania szkolnego jest niższy u uczniów znajdujących się na wyższych etapach edukacyjnych.
3. Typ szkoły do której uczęszcza młodzież (katolicka, powszechna) różnicuje grupy pod względem poziomu zaangażowania.
4. W grupie uczniów deklarujących przeciętne i słabe wyniki w nauce poziom zaangażowania szkolnego będzie niższy, niż w grupie uczniów deklarujących wysokie wyniki w nauce.
5. W grupie uczniów deklarujących mniejszą ilość czasu poświęcanego na naukę wskaźniki zaangażowania w aktywności szkolne *będą najniższe*.
6. Poziom zaangażowania w aktywności szkolne jest wyższy w grupie uczniów deklarujących wysoką jakość relacji rówieśniczych i rodzinnych.

²⁴ K. Tomaszek, *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM*.

Procedura badania i opis metod

Badania były prowadzone na przełomie 2016 i 2017 roku. Po uzyskaniu zgody na ich przeprowadzenie od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych (zgody pisemne), młodzież otrzymała zestawy metod do wypełnienia. Z uwagi na liczbę analizowanych zmiennych młodzież podzielono na trzy grupy, z których każda otrzymała inny zestaw metod: Grupa 1. Ankieta personalna, Skala SSEM (95 osób, gimnazjum prywatne katolickie); Grupa 2. Ankieta personalna, Skala SSEM, Skala ESSBS, Test PA (109 osób, gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji z uwagi na reformę systemu edukacji); Grupa 3. Ankieta personalna, Skala SSEM, Test PA (87 osób, gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie systemu edukacji). Średnio badanie każdym zestawem trwało około 20 minut. Dalsza procedura obejmowała analizę statystyczną otrzymanych danych. W badaniach wzięło udział 291 gimnazjalistów w wieku od 12 do 15 r.ż. ($M = 13,81$, $SD = 0,794$), w tym 160 kobiet (55% badanych) oraz 131 mężczyzn (45% badanych). Przebadana młodzież uczęszczała do trzech szkół gimnazjalnych (I klasa gimnazjum – 91 osób; II klasa gimnazjum – 139 osób; III klasa gimnazjum – 61 osób). Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne. Po zebraniu danych zostały one poddane analizom statystycznym.

Narzędzia badawcze

Skala Zaangażowania uczniów w aktywności szkole (Student School Engagement Measurment, SSEM) składa się z 22 itemów. Badany odpowiada na 10-stopniowej skali Likerta od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 10 – zdecydowanie się zgadzam. Skala pozwala na obliczenie ogólnego poziomu zaangażowania oraz trzech jego komponentów, to jest *Aspiracje* (A) (4 pytania, np. *Zależy mi na odnoszeniu sukcesów w pracy, w szkole*); *Przynależność* (B) (6 pytań, np. *Myszę, że mogę się wiele nauczyć od moich nauczycieli*) i *Produktywność* (P) (12 pytań, np. *Gdy odrabiam pracę domową staram się zrozumieć to, czego w danej chwili się uczę*). Im wyższy wynik w skali, tym wyższe wskaźniki zaangażowania ucznia. Rzetelność dla całej skali wyniosła $\alpha = 0,89$. Obliczone współczynniki α Cronbacha dla podskal wyniosły kolejno: 0,76 (A), 0,81 (B), 0,84 (P).

Ankieta Personalna (K. Tomaszek) dotycząca zmiennych socjodemograficznych, to jest: płeć, wiek, status socjoekonomiczny, charakterystyki dotyczące funkcjonowania szkolnego, to jest (a) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (b) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce. Młodzież była również pytana o jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych.

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy poziom zaangażowania uczniów jest różny w zależności od płci osób badanych zastosowano test T studenta (tab. 1).

Tabela 1
Porównanie poziomu zaangażowania w aktywności szkolne dziewcząt i chłopców

Nazwa skali	Dziewczęta (N = 160)		Chłopcy (N = 131)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	84,23	17,38	79,06	16,88	-2,554	0,011
Przynależność (B)	39,49	11,07	40,00	9,87	0,413	ni
Aspiracje (A)	34,93	5,76	32,88	6,84	-2,771	0,006
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	158,64	29,53	151,94	26,65	-2,010	0,045

Źródło: badanie własne.

Uzyskane dane wskazują, że dziewczęta prezentują wyższy poziom ogólnego zaangażowania w aktywności szkolne oraz produktywności i aspiracji. Poziom przynależności nie różnicuje grup między sobą.

Zastosowanie analizy wariancji ANOVA i testów *post hoc* pozwoliło na sprawdzenie, czy poziom zaangażowania uczniów różni się na kolejnych etapach edukacyjnych. Zgodnie z danymi zamieszczonymi w tabeli 2, najwyższy poziom zaangażowania w aktywności szkolne prezentuje młodzież z klas I gimnazjum. Dane wskazują na istotnie wyższe wskaźniki ogólnego poziomu zaangażowania oraz przynależności i produktywności w stosunku do młodzieży gimnazjalnej z klas II i III. W świetle uzyskanych wyników gimnazjaliści nie różnili się pod względem poziomu aspiracji. Warto dodać, że młodzież z klas II i III prezentuje zbliżony poziom zaangażowania.

W dalszej kolejności sprawdzono czy typ szkoły, do jakiej uczęszcza młodzież, różni grupy między sobą pod względem poziom zaangażowania uczniów. W celu odpowiedzi na to pytanie badawcze młodzież została podzielona na trzy grupy: Grupa 1. Gimnazjum prywatne katolickie; Grupa 2. Gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji z uwagi na reformę systemu edukacji; Grupa 3. Gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie systemu edukacji. Wyniki analiz porównawczych wskazują, że młodzież z katolickiej prywatnej placówki uzyskała istotnie wyższe wskaźniki w skali Przynależność (w stosunku do pozostałych placówek) oraz wyższy wynik

ogólny zaangażowania uczniów w stosunku do gimnazjum publicznego mającego istnieć po reformie systemu edukacji.

Tabela 2
Porównanie poziomu zaangażowania uczniów w aktywności szkolnej młodzieży z klas I, II i III gimnazjum

Nazwa skali	I klasa gimnazjum (N = 91)		II klasa gimnazjum (N = 139)		III klasa gimnazjum (N = 61)		F	P	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	87,02	16,98	79,35	17,45	80,08	16,08	6,029	0,003	1-2,3
Przynależność (B)	42,73	9,75	38,39	10,89	38,26	10,02	5,574	0,004	1-2,3
Aspiracje (A)	34,24	7,27	33,73	6,16	34,26	5,25	0,240	0,787	-
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	163,99	29,69	151,47	27,74	152,61	25,61	5,971	0,003	1-2,3

Źródło: badanie własne.

Tabela 3
Typ szkoły (prywatna vs publiczna) a poziom zaangażowania uczniów w aktywności szkolne

Nazwa skali	1. Gimnazjum prywatne katolickie (N = 95)		2. Gimnazjum publiczne przeznaczone do likwidacji (N = 109)		3. Gimnazjum publiczne mające istnieć po reformie edukacji (N = 87)		F	P	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	84,79	15,64	80,90	17,09	80,00	19,06	2,042	0,132	-
Przynależność (B)	43,15	10,01	38,50	10,74	37,51	9,99	8,071	0,0004	1-2,3
Aspiracje (A)	34,39	6,84	33,83	5,89	33,79	6,37	0,261	0,770	-
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	162,33	26,08	153,23	27,67	151,30	30,70	4,124	0,017	1-3

Źródło: badanie własne.

Dalsze analizy dotyczyły odpowiedzi na pytanie, czy deklarowane wskaźniki funkcjonowania w roli ucznia różnicują grupę pod względem poziomu zaangażowania w aktywności szkolne. W pierwszej kolejności sprawdzono różnice między uczniami, którzy w swojej subiektywnej ocenie uznają siebie za uczniów bardzo dobrych i dobrych (Grupa 1) oraz tych, którzy uznali siebie za przeciętnych i słabych (Grupa 2). W świetle uzyskanych danych prawie wszystkie wskaźniki różnicowały grupy między sobą na poziomie istotnym. Grupa deklarująca wyższą subiektywną ocenę w zakresie uzyskiwanych wyników w szkole cechowała się wyższym ogólnym zaangażowaniem oraz wyższą produktywnością i aspiracjami. Poziom przynależności nie różnicował obu grup między sobą.

Tabela 4

Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowane wypełnianie roli ucznia

Nazwa skali	Gr. 1. bardzo dobry i dobry uczeń (N = 160)		Gr. 2. przeciętny i bardzo słaby uczeń (N = 131)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	84,99	17,19	78,12	16,78	-3,429	0,0007
Przynależność (B)	40,39	10,16	38,89	10,95	-1,210	0,227
Aspiracje (A)	35,00	5,93	32,79	6,63	-3,004	0,0029
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	160,39	27,61	149,80	28,41	-3,212	0,0015

Źródło: badanie własne.

W ramach analiz sprawdzono ponadto, czy istnieją różnice między uczniami, u których na przestrzeni ich kariery edukacyjnej zmieniał się (obniżał lub podwyższał) poziom osiągnięć szkolnych. Wyniki zamieszczone w tabeli 5 wskazują, że ogólny poziom zaangażowania szkolnego istotnie różni się w grupie uczniów deklarujących coraz wyższe wyniki w nauce od tych, którzy deklarują coraz niższe wyniki. Dane wskazują też, że grupa uczniów deklarująca spadek osiągnięć szkolnych, w kolejnych etapach edukacji uzyskiwała istotnie niższe wskaźniki zaangażowania w aktywności szkolne w wymiarze Produktywność, niż uczniowie mający coraz większe sukcesy edukacyjne, oraz deklarujący brak zmian w tym obszarze funkcjonowania szkolnego.

Tabela 5
Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowane wyniki w nauce

Nazwa skali	Gr. 1. coraz lepsze wyniki w nauce (N = 63)		Gr. 2. coraz gorsze wyniki w nauce (N = 71)		Gr. 3. taki sam poziom wyników w nauce (N = 157)		F	p	Post hoc Test Tuck- eya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	85,14	18,12	76,62	16,58	82,99	16,90	4,838	0,009	1-2, 2-3
Przynależność (B)	41,78	10,73	37,83	11,57	39,75	9,84	2,369	0,095	-
Aspiracje (A)	34,62	6,22	33,35	6,77	34,05	6,20	0,674	0,510	-
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	161,54	29,64	147,80	28,41	156,78	27,33	4,279	0,015	1-2

Źródło: badanie własne.

Prowadzone analizy dotyczyły również czasu poświęcanego na naukę. W świetle uzyskanych danych grupa uczniów deklarujących, że uczą się najkrócej (tj. do 1 godziny dziennie) uzyskała najniższe wskaźniki zaangażowania szkolnego (istotnie niższy poziom ogólnego zaangażowania szkolnego, produktywności i aspiracji w porównaniu z pozostałymi grupami). Nie odnotowano jednocześnie istotnych różnic między grupami w zakresie poziomu przynależności.

Tabela 6
Zaangażowanie w aktywności szkolne a deklarowany czas poświęcany na naukę

Nazwa skali	Grupa 1. Do 1 godz./ dzień (N = 71)		Grupa 2. Do 2 godz./ dzień (N = 93)		Grupa 3. Do 3 godz./ dzień (N = 77)		Grupa 4. Więcej niż 3 godz./ dzień (N = 50)		F	p	Post hoc Test Tuck- eya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Produktywność (P)	71,14	17,26	81	15,09	87,82	14,95	89,74	16,99	18,45	0,0001	1-2,3,4, 2-3,4

Przynależność (B)	38,49	11,79	40,09	9,13	40,56	10,18	39,48	11,69	58,8	0,53	-
Aspiracje (A)	31,1	7,74	34,68	4,93	35,78	4,34	34,14	7,71	7,859	0,00001	1-2,3,4
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	140,73	29,97	155,76	23,77	164,16	25,39	163,36	30,64	11,097	0,00001	1-2,3,4

Źródło: badanie własne.

Ostatnia hipoteza dotyczyła różnic w poziomie zaangażowania uczniów w zależności od subiektywnej oceny jakości relacji społecznych (rówieśniczych i rodzinnych). Porównanie grup zróżnicowanych pod względem jakości relacji dokonano z zastosowaniem testu t studenta. Wyniki tych analiz zamieszczone zostały w tabelach 7 i 8. W świetle uzyskanych danych poprawny wydaje się wniosek, że środowisko klasowe i rodzinne odgrywają bardzo istotną rolę w generowaniu i podtrzymywaniu zaangażowania w aktywności szkolne (prawie wszystkie różnice są istotne). Wyniki zamieszczone w tabeli 7 wskazują, że ogólny poziom zaangażowania oraz wymiary produktywności i przynależności są istotnie wyższe w grupie uczniów, którzy lepiej oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy (oceny typu mam bardzo bliskie relacje z kolegami, koleżankami z klasy). Poziom aspiracji nie różnicował grup między sobą.

Tabela 7
Zaangażowanie w aktywności szkolne a jakość relacji rówieśniczych

Nazwa skali	Bardzo bliskie relacje z rówieśnikami (N = 182)		Poprawne lub bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N = 109)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	85,48	16,95	75,92	16,32	4,725	0,000004
Przynależność (B)	40,89	10,67	37,76	10,04	2,475	0,014
Aspiracje (A)	34,49	5,90	33,19	6,97	1,694	0,091
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	160,86	28,28	146,87	26,55	4,179	0,00004

Źródło: badanie własne.

W tabeli 8 zamieszczono wyniki analiz dotyczących jakości posiadanych przez uczniów relacji rodzinnych. Młodzież oceniająca swoje relacje w rodzinie jako bardzo bliskie uzyskała istotnie wyższe wskaźniki zaangażowania szkolnego, niż osoby mające poprawne i słabe relacje. Wniosek taki nie dotyczy wymiaru produktywność, w którym nie odnotowano istotnych różnic między grupami.

Tabela 8

Wypalenie szkolne a jakość relacji rodzinnych

Nazwa skali	Bardzo bliskie relacje z rówieśnikami (N = 210)		Poprawne lub bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N = 81)		t	p
	M	SD	M	SD		
Produktywność (P)	82,59	17,34	80,12	17,26	1,087	0,278
Przynależność (B)	41,01	9,65	36,37	11,95	3,431	0,0007
Aspiracje (A)	34,72	5,68	32,14	7,52	3,169	0,002
Ogólny poziom zaangażowania (SSEM)	158,32	26,94	148,63	31,04	2,633	0,009

Źródło: badanie własne.

Zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne podlega dynamicznym zmianom. Zazwyczaj poziom tej zmiennej spada wraz z przechodzeniem ucznia na coraz wyższe etapy edukacyjne²⁵. W świetle danych najbardziej zaangażowane w aktywności szkolne są dzieci ze szkół podstawowych, a najmniej uczniowie ze szkół licealnych²⁶. Niektóre statystyki wskazują, że objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego, to jest niski poziom angażowania się w życie szkolne, deprecjacja znaczenia szkoły, apatia i wycofanie w relacjach szkolnych dotyczy od 40 do 60% młodzieży²⁷. Badacze zwracają uwagę, że na różnych etapach edukacji, uczeń oscyluje od postawy silnie zaangażowanej do postawy wskazującej na brak zaangażowania²⁸. Pro-

²⁵ J.S. Eccles, *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. R.M. Lerner, L. Steinberg, Hoboken, NJ 2004, s. 125-153.

²⁶ J. Fredricks i in., *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*, Greensboro 2011.

²⁷ M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School*, s. 31-39.

²⁸ J. Burns i in., *Preventing Youth Disengagement and Promoting Engagement*, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2008.

ces ten może obejmować wszystkie obszary funkcjonowania ucznia, albo też dotyczyć tylko niektórych jego elementów, na przykład nabywania wiedzy w zakresie konkretnego przedmiotu, poczucia więzi ze szkołą i identyfikacja z nią, relacji z nauczycielem, relacji z kolegami z klasy, czy korzystania ze wsparcia rodziny²⁹. Z tej przyczyny ważne wydaje się poszukiwanie czynników wzmacniających poziom zaangażowania szkolnego w grupie młodzieży. W celu określenia, które zmienne odgrywają największą rolę w genezie i podtrzymywaniu postawy zaangażowania w aktywności szkolne u młodzieży gimnazjalnej przeprowadzono krokową regresję wielokrotną. Wyniki tej statystyki umieszczono w tabeli 9.

Tabela 9
Wyniki krokowej regresji wielokrotnej

Zmienne	Ogólny poziom zaangażowania w aktywności szkolne					
	cała grupa		dziewczęta		chłopcy	
	β	t	β	t	β	t
Czas poświęcany na naukę	.267	5,049***	.189	2,594**	,350	4,375***
Jakość relacji rodzinnych	-.227	-4,280***	-,309	-4,340***		
Wypełnianie roli ucznia	-.168	-3,163**	-.153	-2,128*	-,231	-2,886**
Typ szkoły (prywatna vs publiczna)	-.168	-3,188**	-,187	-2,579**		
Jakość relacji rówieśniczych	-.128	-2,426*	-.169	-2,355*		
R ² /ΔR ²	.214/ .201		.235/ .210		.181/ .168	
F dla całego modelu	F = 15,559; p = 0,001		F = 9,450; p = 0,001		F = 14,155; p = 0,001	

Źródło: badania własne.

W równaniu regresyjnym dla całej grupy pięć zmiennych okazało się istotnych. Na całkowity poziom ogólnego zaangażowania uczniów w aktywności szkolne, w badanej grupie nastolatków miały wpływ: czas poświęcany na naukę, wypełnianie roli ucznia, typ szkoły (prywatna vs publiczna) oraz jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych. Skorygowany współczynnik wielokrotnej determinacji ($\Delta R^2 = 0,201$) wskazuje, że 20% wariacji wyniku ogólnego w skali SSEM może być wyjaśniana za pomocą wyodrębnionych zmiennych.

²⁹ K. Tomaszek, *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, s. 29-45.

Wyniki wskazują, że bardzo duże znaczenie dla poziomu zaangażowania ma dłuższy czas poświęcany na naukę, brak trudności w wypełnianiu roli ucznia, uczęszczanie do szkoły prywatnej oraz bliskie relacje z kolegami i rodziną. Dane pokazują, że różne zmienne stanowią predykatory zaangażowania szkolnego w grupie dziewcząt i chłopców. U dziewcząt wyróżniono te same zmienne, które pojawiły się w równaniu regresyjnym dla całej grupy. W genezie tego zjawiska u chłopców decydujące znaczenie ma ilość czasu poświęcanego na naukę oraz subiektywna ocena wypełniania roli ucznia.

Dyskusja

Zaprezentowany projekt badawczy koncentrował się wokół odpowiedzi na pytanie: jakie obszary funkcjonowania ucznia w największym stopniu wpływają na poziom zaangażowania szkolnego. Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły większość z postawionych hipotez badawczych.

Pierwsza hipoteza dotyczyła różnic międzypłciowych w zakresie poziomu zaangażowania w aktywności szkolne. W świetle danych dziewczęta w większym stopniu niż chłopcy są zaangażowane w aktywności szkolne. Wniosek ten dotyczy ogólnego poziomu zaangażowania oraz aspiracji i produktywności. Jednocześnie w świetle danych poziom przywiązania w obu grupach był zbliżony. Warto zauważyć, że dotychczasowe wyniki badań dotyczące różnic międzypłciowych w zakresie poziomu zaangażowania szkolnego nie są jednoznaczne. W badaniach Fernández-Zabala i innych, prowadzonych na grupie adolescentów w wieku 12 – 18 lat, odnotowano wyższy poziom behawioralnego i emocjonalnego zaangażowania szkolnego u dziewcząt³⁰. Szereg badań potwierdza wyższy poziom zaangażowania się w aktywności szkolne (behawioralne wyznaczniki zaangażowania) w grupie kobiet, to jest większa liczba godzin poświęcanych na naukę, większa liczba interakcji z nauczycielem, więcej przeczytanych lektur szkolnych, więcej aktywności dodatkowych w szkole; lepsze wyniki w testach egzaminacyjnych kończących dany etap edukacyjny³¹. Inni autorzy również wskazują na istotnie wyższy poziom

³⁰ A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, European Journal of Education and Psychology, 2016, 9, s. 47-55.

³¹ S. Hu, G.D. Kuh, *Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics*, Research in Higher Education, 2002, 43, s. 555-575; M.M. McCarthy, G.D. Kuh, *Are students ready for college? What student engagement data say*, Phi Delta Kappan, 2006, 87, s. 664-669; J. Kinzie i in., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*, Louisville, KY 2007; R. Amir i in., *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, Middle-East Journal of Scientific Research, 2014, 21(10), s. 1886-1892; Z.M. Jelas i in., *Gender Disparity in School Participation and Achievement: The Case in Malaysia*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 140, s. 62-68.

aspiracji edukacyjnych u kobiet, w stosunku do mężczyzn³². Z drugiej strony, w niektórych badaniach kobiety, w mniejszym stopniu niż mężczyźni, spozstrzegają środowisko szkolne/akademickie jako wspierające, częściej uznając klimat szkoły za negatywny³³. Jednak badania prowadzone na adolescentach przez Fernández-Zabala i innych nie potwierdziły tej zależności³⁴. Nastoletnie dziewczęta spozstrzegają środowisko rówieśnicze jako bardziej wspierające niż ich koleżdy. Warto dodać, że w przytaczanych powyżej badaniach największe znaczenie dla poziomu zaangażowania uczniów miało wsparcie udzielane przez nauczycieli. Jednak badania te nie obejmowały swym zakresem poziomu zaangażowania w zależności od preferencji danego obszaru wiedzy (np. nauk humanistycznych czy ścisłych). Buckley³⁵ zauważa, że poziom zaangażowania młodych ludzi różni się w zależności od dyscypliny wiedzy. Autorka przytacza wyniki badań PISA 2012, w których dziewczęta uzyskiwały znacznie niższy poziom zaangażowania niż chłopcy w odniesieniu do nauk ścisłych (matematyka). Niższe były również samoocena, poczucie kompetencji oraz pewność siebie w tym obszarze, zaś wyższy poziom lęku przed zadaniami matematycznymi³⁶. Zdaniem Ursuli Kessels i innych uczniowie na kolejnych etapach rozwoju, budując swoją tożsamość, uwzględniają społeczny przekaz dotyczący płci³⁷. W swoim Regulacyjnym Modelu „Zainteresowanie jako efekt Identyfikacji” („Interests as Identity Regulation Model” IIRM) wskazuje, że proces wbudowywania przez dziewczęta w ich system Ja typowo/prototypowo męskich aktywności (np. zainteresowanie przedmiotami ścisłymi – fizyką czy matematyką) wzbudza silny dyskomfort i obawę o własny *image* (obawa, że w oczach innych jestem niekobieca). Stąd, dziewczętom znacznie trudniej angażować się oraz osiągać sukcesy edukacyjne w dyscyplinach uznanych stereotypowo przez społeczeństwa za męskie. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym jest tu fakt, że obraz własnego ciała oraz wizerunek siebie w roli kobiety (czy mężczyzny) na etapie wczesnej adolescencji podlega intensywnym zmianom i nie jest jeszcze w pełni ukształtowany³⁸. Badania prowadzone w tym nurcie wskazują na dwa sposoby od-

³² J. Kinzie i in., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*.

³³ E.T. Pascarella i in., *Women's Perceptions of a "Chilly Climate" and Their Cognitive Outcomes during the First Year of College*, *Journal of College Student Development*, 1997, 38(2), s. 109-124; E.J. Whitt i in., *Women's perceptions of a "chilly climate" and cognitive outcomes in college: Additional evidence*, *Journal of College Student Development*, 1999, 40(2), s. 163-177.

³⁴ A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, s. 47-55.

³⁵ S. Buckley, *Gender and sex differences in student participation, achievement and engagement in mathematics*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016, 4, s. 1-15.

³⁶ Tamże.

³⁷ U. Kessels i in., *How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity*, *Educational Research*, 2014, 56(2), s. 219-228.

³⁸ J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2012; A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016.

działaowań wzmacniających zaangażowanie dziewcząt w przedmioty szkolne (obszary wiedzy) prototypowo uznawane za męskie. Są to (1) zmienianie obecnego podejścia do określonej dziedziny wiedzy, w kierunku szerszego i zróżnicowanego pod względem płci wizerunku (np. poprzez wskazywanie na znaczenie kobiet dla rozwoju danej dyscypliny)³⁹; (2) redukcja efektu ciszy z uwagi na posiadaną płć (np. nie zgłaszanie się dziewcząt do odpowiedzi podczas zajęć matematycznych) poprzez reorganizację zajęć, to jest klasy jednopłciowe⁴⁰. Kwestią wymagającą objęcia dalszymi analizami nadal pozostaje określenie znaczenia płci dla zaangażowania w aktywności szkolne chłopców.

W świetle drugiej hipotezy poziom zaangażowania szkolnego jest niższy u uczniów znajdujących się na wyższych etapach edukacyjnych. Dane jakie uzyskano częściowo potwierdziły tę hipotezę. Uczniowie klas I gimnazjum prezentowali znacznie wyższy poziom ogólnego zaangażowania oraz przynależności i produktywności, niż uczniowie klas II i III. Jednocześnie nie odnotowano istotnych różnic w zakresie wyników w skali Aspiracje. Gimnazjaliści z klas II i III również nie różnili się między sobą. Wynik jaki uzyskano jest zasadniczo zbieżny z dotychczasowymi ustaleniami⁴¹. W sytuacji rozbieżności między psychologicznymi potrzebami ucznia a wymaganiami stawianymi mu przez szkołę pojawia się stopniowy spadek zainteresowania i motywacji do nauki⁴². W dalszej perspektywie skutkuje to obniżaniem się zaangażowania adolescenta w aktywności szkolne⁴³. Warto dodać, że w badaniach Martina najwyższe wskaźniki motywacji i zaangażowania odnotowano w grupie nastolatków w wieku 12 – 13 lat (w porównaniu z nastolatkami w wieku 14 – 15 lat)⁴⁴. Jednak dalsze badania tego autora pokazały, że motywacja i zaangażowanie u dziewcząt stopniowo rośnie w okresie późnej adolescencji (16 – 18 lat), podczas gdy motywacja i zaangażowanie chłopców w minimalnym stopniu podlega zmianom. Badania Bugler i innych potwierdzają, że płć oraz etap rozwoju, na któ-

³⁹ U. Kessels, B. Hannover, *How the image of math and science affects the development of academic interests*, [w:] *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*, red. M. Prenzel, Münster 2007, s. 283-297.

⁴⁰ U. Kessels, B. Hannover, *When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes*, *British Journal of Educational Psychology*, 2008, 78(2), s. 273-289.

⁴¹ R. Amir i in., *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, s. 1886-1892; A. Martin, *High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects*, *ERIC – Reports – Research*, 2012, <https://eric.ed.gov> [data pobrania: 20.10.2017].

⁴² M. Bugler, S. Mc Geown, H. St Clair-Thompson, *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behavior in adolescents*, *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2016, 36, s. 1196-1218.

⁴³ M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, s. 31-39.

⁴⁴ A. Martin, *High School Motivation and Engagement*.

rym jest nastolatek, ma istotne znaczenie dla motywacji szkolnej⁴⁵. Motywacja ta spada u dziewcząt w momencie przejścia między wczesną adolescencją (11 – 12 lat), a średnią adolescencją (13 – 14 lat). U adolescentów zaobserwowano również istotny wzrost negatywnych zachowań podczas lekcji w momencie przejścia od średniej do późnej adolescencji (15 – 16 lat). Z jednej strony spadek zaangażowania na etapie adolescencji tłumaczony jest specyfiką wieku rozwojowego. Z drugiej strony należy zauważyć, że młodzież na tym etapie rozwoju narażona jest na działanie szeregu stresorów związanych ze zmianą środowiska szkolnego (przejście na wyższy etap edukacyjny), zmianami neurohormonalnymi, zmianami intrapsychoicznymi (kształtowanie się tożsamości), ale też wzrostem wymagań stawianych nastolatkom przez dorosłych⁴⁶. Nadmierne obciążenie emocjonalne, powstałe z uwagi na zbyt intensywne angażowanie się człowieka w jakąś aktywność, może zaś skutkować syndromem wyczerpania sił. Jednocześnie następstwem chronicznego stanu wypalenia jest negatywna postawa wobec siebie (obniżenie samooceny) i innych ludzi (pogorszenie relacji interpersonalnych, izolacja i alienacja)⁴⁷. Dodatkowym czynnikiem generującym spadek zaangażowania na kolejnych etapach edukacyjnych wydaje się być zatem rosnący poziom wypalenia szkolnego. Takie wyjaśnienie analizowanych zależności uprawomocniają wyniki badań nad wypaleniem szkolnym prowadzone przez Salmelę – Aro i Upadyaya. Autorki w środowiskowym modelu wypalenia – zaangażowania wymieniają trzy podstawowe czynniki związane z wypaleniem (spadkiem zaangażowania)⁴⁸. Są to: (1) Posiadane zasoby do uczenia się; (2) Posiadane zasoby osobiste; (3) Wymagania odnośnie wyników szkolnych. Model charakteryzuje dwa powiązane ze sobą procesy: 1) *nadmierny wysiłek* doprowadzający do wyczerpania, utraty energii, podejmowania zadań przekraczających możliwości jednostki oraz przeciążenie wymaganiami. Proces ten w dalszej perspektywie niszczy psychiczne zdrowie osoby; 2) *spadek motywacji* do działania z uwagi na brak odpowiednich (dostatecznych) zasobów i nieustanne doświadczanie porażek. Uczeń stopniowo zmniejsza swoje zaangażowanie w aktywności szkolne, a w dalszej perspektywie przyjmuje postawę psychicznego odciążenia się i wycofania z życia szkolnego.

Trzecia hipoteza wskazywała, że typ szkoły, do której uczęszcza młodzież (katolicka, powszechna) różnicuje grupy pod względem poziomu zaangażowania szkolnego. Dane, jakie uzyskano potwierdziły tę hipotezę jedynie częściowo. Przebadane osoby z trzech różnych szkół różnicował jedynie poziom

⁴⁵ M. Bugler, S. Mc Geown, H. St Clair-Thompson, *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents*, s. 1196-1218.

⁴⁶ A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*.

⁴⁷ G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2005.

⁴⁸ K. Salmela-Aro, K. Upadyaya, *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, *British Journal of Educational Psychology*, 2014, 84, s. 137-151.

przynależności (najwyższy w szkole prywatnej katolickiej). Uczniowie szkoły prywatnej uzyskali również istotnie wyższe wskaźniki w ogólnym zaangażowaniu szkolnym w stosunku do gimnazjalistów z placówki, która po reformie systemu edukacji miała zostać przemianowana na szkołę podstawową. Wynik jaki uzyskano wydaje się zbieżny z badaniami Lee i innych (1998). W badaniach tych wskaźnikiem zaangażowania była liczba dodatkowych zajęć z matematyki na poziomie zaawansowanym. Uczniowie ze szkół prywatnych znacznie częściej wybierali takie zajęcia. Z jednej strony uczęszczanie do prywatnej szkoły wiąże się z dodatkowymi kosztami, ponoszonymi przez rodziców na edukację. Stąd można zakładać, że rodziny te są lepiej sytuowane pod względem socjoekonomicznym. Czynniki ten przekłada się zaś na wyższe osiągnięcia edukacyjne dzieci. Według badań 9% wariacji osiągnięć szkolnych może być tłumaczona czynnikiem SES (status socjoekonomiczny rodziny)⁴⁹. Jak zauważa Dolata, uczęszczanie do klasy o korzystnym składzie społecznym gwarantuje uczniom osiągnięcie wyższych wyników nauczania⁵⁰. Takie wyjaśnienie potwierdzają wyniki badań Elder i Jepsen, w których udowodniono, że pozytywna relacja między wynikami w nauce a uczęszczaniem do katolickiej szkoły prywatnej w istocie wynika z czynników socjoekonomicznych⁵¹. Uczniowie z tych szkół częściej są z rodzin pełnych, dobrze sytuowanych, w których rodzice mają wyższe wykształcenie i mieszkają w środowisku o wyższym poziomie urbanizacji. Z drugiej strony, uzyskane różnice mogą być związane z faktem, że badana młodzież uczęszczała do szkoły katolickiej. W świetle badań „bycie katolikiem” pozytywnie koreluje z charakterystykami środowiska lokalnego i rodzinnego, sprzyjającymi osiąganiu sukcesów edukacyjnych⁵². Regnerus zauważa, że aktywne uczestnictwo w obrzędach kościelnych jest powiązane z wyższymi oczekiwaniami edukacyjnymi, prezentowanymi przez uczniów oraz uzyskiwaniem wyższych wyników w standaryzowanych testach wiedzy (testy obejmujące wiedzę matematyczną i czytanie)⁵³. Relacja między religią, religijnością a sukcesami edukacyjnymi wydaje się jednak dużo bardziej złożona. W badaniach Henning i innych podzielono osoby na trzy grupy z uwagi na ich religijność, to jest chrześcijaństwo, religie wschodu, osoby niereligijne⁵⁴. Wyniki, jakie uzyskano wskazywa-

⁴⁹ S.R. Sirin, *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*, Review of Educational Research, 2005, 75(3), s. 417-453.

⁵⁰ R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.

⁵¹ T. Elder, Ch. Jepsen, *Are catholic primary schools more effective than public primary schools?* Journal of Urban Economics, 2014, 80(1), s. 28-38.

⁵² J.G. Altonji, T.E. Elder, Ch.R. Taber, *Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools*, Journal of Political Economy, 2005, 113, 1, s. 151-184.

⁵³ M.D. Regnerus, *Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational*, Journal for the Scientific Study of Religion, 2000, 39, 3, s. 363-370.

⁵⁴ M.A. Henning i in., *Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students*, Journal of Religion and Health, 2015, 54(1), s. 3-19.

ły, że grup tych nie różnicują osiągnięcia edukacyjne, a jedynie liczba godzin poświęconych na naukę (większa u osób religijnych). Autorzy uzyskali interesującą relację, to jest więcej godzin spędzanych przez religijnych studentów na nauce wiązało się z gorszym poczuciem jakości życia. Zdaniem badaczy, przeznaczanie czasu na nabywanie wiedzy owocowało brakiem czasu na budowanie relacji społecznych, utrudniając efektywne radzenie sobie ze stresorami. Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami, szkoły katolickie mają pozytywny wpływ na rozwój uczniów w zakresie umiejętności werbalnych i matematycznych⁵⁵. Dzieje się tak dlatego, że program nauczania w tych szkołach jest zazwyczaj bardziej wymagający; studenci mają więcej godzin z tych przedmiotów oraz otrzymują więcej zadań domowych⁵⁶. Według Card i innych, wyższe wyniki w testach w szkołach katolickich, w porównaniu ze szkołami publicznymi, wynikają z większej presji na osiągnięcia i rywalizację⁵⁷. Zdaniem Fusco, uczniowie katolickich szkół uzyskują wyższe wyniki w nauce, gdyż proces nabywania wiedzy jest dodatkowo wzmacniany, dzięki podzieleniu przez uczniów tych samych wartości, które promuje szkoła⁵⁸. Warto w tym miejscu odnieść się do modelu Przestrzeni aksjologicznej szkoły, zaproponowanego przez Mariolę Chomczyńską-Rubacha i Krzysztofa Rubacha⁵⁹. Ten nowy konstrukt podkreśla hierarchiczną strukturę przekazów dotyczących moralności, obecną w placówce oświatowej. Przestrzeń aksjologiczna szkoły stanowi potencjał dla rozwoju społeczno-moralnego uczniów i uczennic. Jej elementami składowymi są: hierarchie wartości, które oficjalnie lub nieoficjalnie obowiązują w szkole. Zdaniem autorów, efekty edukacji moralnej są widoczne nie tylko w sferze społeczno-moralnej. Przestrzeń ta wpływa na obecność w placówce zachowań ryzykownych, praktykowanie zachowań prospołecznych oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Ten ostatni obszar zawiera między innymi takie charakterystyki, jak: więź ze szkołą, poczucie przynależności, zaufanie i szacunek wobec nauczycieli, orientacja na zadania, posiadanie celów, oceny, promocje, umiejętności szkolne. Koncepcja ta pośrednio uzasadnia uzyskane w badaniu różnice w skali przynależność.

Czwarta i piąta hipoteza dotyczyły funkcjonowania szkolnego uczniów. W czwartej hipotezie postulowano, że uczniowie deklarujący słabsze funkcjo-

⁵⁵ M. Perie, A. Vanneman, A. Goldstein, *Student Achievement in Private Schools: Results From NAEP 2000-2005* (NCES 2006-459), Washington D.C. 2006.

⁵⁶ T. Hoffer, A.M. Greeley, J.S. Coleman, *Achievement Growth in Public and Catholic Schools*, Sociology of Education, 1985, 58, 2, s. 74-97.

⁵⁷ D. Card, M.D. Dooley, A.A. Payne, *School competition and efficiency with publicly funded Catholic schools*, American Economic Journal: Applied Economics, 2010, 2(4), s. 150-176.

⁵⁸ J.S. Fusco, *Exploring Values in Catholic Schools*, Journal of Catholic Education, 2005, 9(1). <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol9/iss1/10>

⁵⁹ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukt teoretyczny*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2016, 23(2), s. 145-164.

nowanie w roli ucznia będą mieli niższe wskaźniki zaangażowania szkolnego. Piąta hipoteza mówiła o zróżnicowaniu poziomu zaangażowania z uwagi na ilość czasu poświęcanego na naukę. Przeprowadzone analizy zasadniczo potwierdziły prawdziwość tych hipotez. Gorsze oceny dotyczące wypełniania roli ucznia, spadek osiągnięć szkolnych oraz mniejsza ilość czasu poświęcanego na naukę wiązały się istotnie z niższymi wskaźnikami ogólnego poziomu zaangażowania oraz jej wymiaru produktywność. Poziom aspiracji różnił się w grupach deklarujących różny stopień wypełniania roli ucznia, zaś poziom przynależności nie różnicował grup między sobą. Wynik jaki uzyskano wydaje się zbieżny z pierwszymi ujęciami konstruktów zaangażowanie szkolne. W tych ujęciach zaangażowanie szkolne rozumiane było jako zespół zachowań polegających na efektywnym wypełnianiu zadań szkolnych przez ucznia⁶⁰. Poziom zaangażowania odzwierciedlały tu prezentowane przez ucznia: stopień i częstość uczestnictwa w lekcjach, koncentracja na zadaniach, czas poświęcany na wykonanie zadania domowego i przygotowanie się do zajęć szkolnych, wysiłek wkładany w naukę⁶¹. Warto dodać, że zdaniem niektórych badaczy, niska aktywność szkolna (niezaangażowanie w wymiarze behawioralnym) poprzedza spadek zaangażowania w wymiarze emocjonalnym⁶². Symonds i inni analizowali różne trajektorie utraty zaangażowania w wymiarze emocjonalnym dla różnych grup wiekowych⁶³. Autorzy zauważyli, że w grupie młodzieży w wieku 14 – 15 lat najczęściej pierwszą oznaką tego stanu jest utrata zainteresowania zadaniami szkolnymi. Wśród nastolatków w wieku 12 – 14 lat autorzy wyróżniają dwie grupy, to jest (1) uczniowie, którzy od początku gimnazjum prezentowali niski poziom zaangażowania, stąd nie wiadomo, czy kiedykolwiek angażowali się w aktywności szkolne; (2) uczniowie, którzy prezentowali niski poziom zaangażowania na początku gimnazjum, ale w kolejnych klasach ich poziom zaangażowania stopniowo spadał. Jednocześnie wskazuje się na swoistą stabilność w poziomie zaangażowania w odniesieniu do niektórych uczniów, to jest w badaniach Wylie i Hodgen najbardziej zaangażowani uczniowie w wieku 10 lat, byli również najmocniej angażujący się mając 16 lat; uczniowie o najwyższych wskaźnikach braku angażowania się w aktywności szkolne w wieku 10 lat, byli również grupą najbardziej nieza-

⁶⁰ E.A. Skinner, M.J. Belmont, *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, s. 571-581.

⁶¹ J. Brophy, *Conceptualizing student motivation*, *Educational Psychologist*, 1983, 18, s. 200-215; G. Natriello, *Problems in the evaluation of students and student from secondary schools*, *Journal of Research and Development in Education*, 1984, 17, s. 14-24.

⁶² E.A. Skinner i in., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* s. 765-781.

⁶³ J. Symonds, I. Schoon, K. Salmela-Aro, *Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England*, *British Educational Research Journal*, 2016, 42, 6, s. 993-1022.

angażowaną mając 16 lat⁶⁴. Spadek zaangażowania tłumaczony jest brakiem dopasowania w wymiarach stan/potrzeby jednostki – wymagania i wsparcie środowiska – tak zwana teoria Dopasowania Etapu Rozwoju i Środowiska (*Stage-Environment Fit Theory*, nurt ekologiczny) Eccles i inni⁶⁵. Autorzy zauważają, że uczniowie mają najwyższe wskaźniki jakości życia i wykazują największą motywację do pracy/nauki, kiedy szkoła zabezpiecza ich społeczno-emocjonalne potrzeby. Zdaniem Wang i Eccles, istotny spadek zainteresowania, uczestnictwa i osiągnięć w nauce, obserwowany w grupie uczniów w momencie przejścia na wyższe etapy edukacyjne (tj. gimnazjum), wynika w głównej mierze z frustracji ich potrzeb, generowanej przez środowisko szkolne⁶⁶. Niski poziom uczestnictwa w podejmowanych decyzjach, w środowisku szkolnym i rodzinnym, jaki mają nastolatki, generuje zachowania typu *acting out* (agresywność)⁶⁷. Są one zasadniczo formą manifestacji własnej autonomii i niezależności od świata dorosłych. Bardziej aktualne podejścia do zaangażowania szkolnego odwołują się do koncepcji oczekiwania – wartości⁶⁸. Wskazuje się tu jednocześnie istotne znaczenie percypowanego przez ucznia stopnia dopasowania jego potrzeb (rozumianych jako dążenia) do specyficznego środowiska (uwzględniającego kontekst rodzinny i szkolny). Jak pisze Atkinson, w modelu tym skłonność do podjęcia działania, wytrwałość podczas wykonywania zadania i sam wybór zadania wynikają zasadniczo z oczekiwań jednostki i jej subiektywnej oceny wartości zadania⁶⁹. Wybór uczniów odnośnie dziedziny osiągnięcia jest efektem ocen dokonywanych w kilku wymiarach: (1) oceny dotyczące posiadanych kompetencji w tej dziedzinie, to jest oczekiwania sukcesu, poczucia efektywności, atrakcyjności alternatywnych opcji; (2) oceny dotyczącej sfery tożsamościowej, to jest zgodności opcji z wyznaczonymi sobie celami krótko- i długoterminowymi, osobistą i społeczną tożsamością oraz podstawowymi psychologicznymi potrzebami; (3) ocen dotyczących zgodności wyborów z kulturowymi schematami ról (wzorce wyznaczone przez społeczeństwo z uwagi na płeć, klasę społeczną, grupę religijną lub narodowościową); (4) ocen

⁶⁴ C. Wylie, E. Hodgen, *Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study*, [w:] *Handbook of Research on Student Engagement*, red. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie, London 2012.

⁶⁵ J.S. Eccles i in., *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families*, *American Psychologist*, 1993, 48, s. 90-101.

⁶⁶ M.T. Wang, J.S. Eccles, *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, s. 31-39.

⁶⁷ K. Fronczyk, *Rola dojrzewania biologicznego oraz czynników psychospołecznych w kształtowaniu się chronotypu*. Warszawa 2012.

⁶⁸ C.E. Hazel i in., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, s. 806-814.

⁶⁹ J. Kaleńska-Rodzaj, *Motywacja do nauki gry na instrumencie muzycznym w świetle modelu Jachuelynne S. Eccles*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 2014, VII(159), s. 8-23.

dotyczących ponoszonych potencjalnych kosztów związanych z inwestowaniem czasu i wysiłku w dany rodzaj aktywności⁷⁰. Eccles zauważa, że na każdą z tych psychologicznych zmiennych wpływają dodatkowo dotychczasowe doświadczenia jednostki, sposób ich interpretacji, normy kulturowe oraz stosunek i oczekiwania wychowawców i rówieśników⁷¹. Stopień zaangażowania szkolnego podlega znacznej dynamice w czasie, co ściśle wiąże się z motywacją do nauki⁷². Im bardziej uczeń ocenia zajęcia w kategoriach wyzwania, które wymagają od niego wysiłku, tym bardziej angażuje się w opanowanie danego materiału. Zbyt łatwe zadania generują spadek motywacji do uczenia się i obniżenie zaangażowania w aktywność uczenia się⁷³. Zatem, nauczyciel w celu maksymalizacji zaangażowania się uczniów w nabywanie wiedzy musi nie tylko modyfikować poziom stawianych im wymagań, ale również monitorować pojawiające się w toku rozwoju potrzeby poznawcze (np. myślenie hipotetyczno-dedukcyjne i analityczne u nastolatków) i społeczno-emocjonalne (np. potrzebę autonomii i partycypacji w decyzjach u nastolatków) oraz wskazywać na obiektywną wartość (praktyczną i teoretyczną) przekazywanej wiedzy.

Ostatnia hipoteza dotyczyła różnic w poziomie zaangażowania w aktywności szkolne z uwagi na jakość relacji rówieśniczych i rodzinnych. W świetle uzyskanych danych, ogólny poziom zaangażowania oraz wymiary produktywność i przynależność są istotnie wyższe w grupie uczniów, którzy lepiej oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy (z wyjątkiem aspiracji). Młodzież pozytywnie oceniająca swoje relacje w rodzinie uzyskała istotnie wyższe wskaźniki zaangażowania szkolnego, niż osoby mające poprawne i słabe relacje (z wyjątkiem produktywności). Otrzymane wyniki są zbieżne z ustaleniami Macey i Schneider⁷⁴. Autorzy w grupie czynników ryzyka utraty zaangażowania wymieniają między innymi niską jakość relacji w środowisku szkolnym i rodzinnym, to jest narzucanie decyzji, promowanie biernego uczestnictwa i obecność negatywnych relacji (czynniki zewnętrzne). Zgodnie z ekologicznym modelem Bronfenbrennera, pozytywne relacje z różnymi systemami, w których funkcjonuje jednostka, są podstawą dla kształtowania zaangażowania szkolnego⁷⁵. Efektem pozytywnych relacji i wsparcia ze strony ważnych dla ucznia systemów społecznych, to jest rodzina, szkoła, koledzy z klasy oraz rówieśnicy

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

⁷² A.J. Martin i in., *Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matter*, *Learning and Individual Differences*, 2015, 38, s. 26-35.

⁷³ J. Reeve, Ch.M. Tseng, *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, *Contemporary Educational Psychology*, 2011, 36, s. 257-267.

⁷⁴ W.H. Macey, B. Schneider, *The meaning of employee engagement*, *Industrial and Organizational Psychology*, 2008, 1, s. 3-30.

⁷⁵ R. Awang-Hashim, A. Kaur, M. Noman, *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, *Journal of Adolescence*, 2015, 45, s. 214-224.

spoza szkoły, jest poczucie sensu życia i podejmowanych działań⁷⁶. Nieprawidłowości w systemie rodzinnym (tj. rozpad rodziny z powodu rozwodu) przekładają się na gorszą jakość funkcjonowania w środowisku szkolnym, to jest obniżenie jakości relacji rówieśniczych, negatywny stosunek do środowiska szkolnego i wyższe ryzyko pojawienia się zachowań problemowych w szkole⁷⁷. Wielu badaczy podkreśla, że czynnikiem ochronnym przed spadkiem wyników w nauce i zaangażowania szkolnego na etapie wczesnej adolescencji jest sukcesywne budowanie relacji między środowiskiem rodzinnym a szkolnym oraz angażowanie się rodziców w edukację dziecka od najwcześniejszych jej etapów⁷⁸. Jednocześnie wskazuje się, że największe znaczenie ma angażowanie się rodziców nie tyle w nadzorowanie przebiegu procesu nabywania wiedzy, ile w budowanie przez dziecko pozytywnych relacji społecznych w środowisku szkolnym (z uczniami i nauczycielami)⁷⁹.

Wyniki przeprowadzonych analiz regresyjnych pozwoliły na wyróżnienie kilku istotnych predyktorów ogólnego poziomu zaangażowania szkolnego, to jest dłuższy czas poświęcany na naukę, efektywne wypełnianie roli ucznia, typ szkoły (prywatna szkoła katolicka) oraz wysoka jakość relacji rodzinnych i rówieśniczych. Zmienne te wyjaśniają 20% wariacji wyniku ogólnego.

W kontekście uzyskanych wyników ważne wydaje się wskazanie na kilka ograniczeń przeprowadzonych analiz. Badania miały charakter deklaratywny, co oznacza, że nie sprawdzano, czy subiektywna ocena różnych aspektów funkcjonowania ucznia ma jakieś odzwierciedlenie w rzeczywistości, na przykład w uzyskiwanych przez niego ocenach w szkole. W badaniach ujęto jedynie formalne wskaźniki związane z religijnością młodzieży (tj. typ szkoły), które nie odzwierciedlają poziomu religijności młodzieży, to jest praktyk religijnych, systemu wartości, poziomu duchowości i tym podobnych. Ten obszar warto szerzej eksplorować w dalszych analizach. W badaniach nie uwzględniono ponadto ważnego dla poziomu zaangażowania szkolnego obszaru wsparcia, to jest jakości relacji nauczyciel – uczeń.

W kontekście ograniczeń dokonanych badań ważne wydaje się przeprowadzenie szerszego projektu badawczego, analizującego zarówno zmienne psychologiczne, jak i środowiskowe, mające znaczenie dla wzmacniania poziomu zaangażowania młodzieży w aktywności szkolne.

⁷⁶ K. Tomaszek, *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. 2016, LXIX, s. 63-79.

⁷⁷ N. Havermans, S. Botterman, K. Matthijs, *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*, The Social Science Journal, 2014, 51, s. 564-579.

⁷⁸ N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, Developmental Psychology, 2009, 45, 3, s. 740-763; A. Fernández-Zabala i in., *Family and school context in school engagement*, s. 47-55.

⁷⁹ N.E. Hill, D.F. Tyson, *Parental Involvement in Middle School*, s. 740-763.

BIBLIOGRAFIA

- Akey T.M., *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, MDRC, New York 2006.
- Altonji J.G., Elder T.E., Taber Ch.R., *Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools*, *Journal of Political Economy*, 2005, 113, 1.
- Amir R., Saleha A., Mohd Jelas Z., Ahmad A.R., Hutkemri, *Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia*, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 2014, 21(10).
- Ang R.P., Huan V.S., Teng Chan W., Cheong S.A., Leaw J.N., *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, *Journal of Adolescence*, 2015, 41.
- Archambault I., Janosz M., Fallu J.S., Pagani L.S., *Student engagement and its relationship with early high school dropout*, *Journal of Adolescence*, 2009, 32.
- Awang-Hashim R., Kaur A., Noman M., *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, *Journal of Adolescence*, 2015, 45.
- Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Buckley S., *Gender and sex differences in student participation, achievement and engagement in mathematics*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016, 4.
- Bugler M., Mc Geown S., St Clair-Thompson H., *An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents*, *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2016, 36.
- Burns J., Collin P., Blanchard M., De-Freitas N., Lloyd S., *Preventing Youth Disengagement and Promoting Engagement*, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2008.
- Card D., Dooley M.D., Payne A.A., *School competition and efficiency with publicly funded Catholic schools*, *American Economic Journal: Applied Economics*, 2010, 2(4).
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukcja teoretyczna*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2016, 23(2).
- Corso M.J., Bundick M.J., Quaglia R.J., Haywood D.E., *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, *American Secondary Education*, 2013, 41(3).
- Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Dolzán M., Sartori R., Charkhabi M., De Paola F., *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 205.
- Eccles J., *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*, [w:] *Handbook of Competence and Motivation*, red. A.J. Elliot, C.S. Dweck, The Guilford Press, New York – London 2007.
- Eccles J.S., *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. R.M. Lerner, L. Steinberg, Wiley, Hoboken, NJ 2004.
- Eccles J.S., Midgley C., Wigfield A., Buchanan C.M., Reuman D., Flanagan C., MacIver D., *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families*, *American Psychologist*, 1993, 48.
- Elder T., Jepsen Ch., *Are catholic primary schools more effective than public primary schools?* *Journal of Urban Economics*, 2014, 80(1).

- Fernández-Zabala A., Göni E., Camino I., Zulaika L.M., *Family and school context in school engagement*, *European Journal of Education and Psychology*, 2016, 9.
- Fredricks J., McColskey W., Meli J., Mordica J., Mooney K., *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*, Institute of Education Science, ISSUES and ANSWERS, REL 2011–No. 098, Greensboro 2011.
- Fronczyk K., *Rola dojrzewania biologicznego oraz czynników psychospołecznych w kształtowaniu się chronotypu*, Liberi, Warszawa 2012.
- Fusco J.S., *Exploring Values in Catholic Schools*, *Journal of Catholic Education*, 2005, 9(1). <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol9/iss1/10>
- Hamre B.K., Hatfield B.E., Pianta R.C., Jamil F., *Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development*, *Child Development*, 2014, 85.
- Havermans N., Botterman S., Matthijs K., *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*, *The Social Science Journal*, 2014, 51.
- Hazel C.E., Vazirabadi G.E., Gallagher J., *Measuring aspirations belonging, and productivity in secondary students: Validation of the Student School Engagement Measure*, *Psychology in the Schools*, 2013, 0.
- Hazel C.E., Vazirabadi G., Albanes J., Gallagher J., *Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure*, *Psychological Assessment*, 2014, 26, 3.
- Henning M.A., Krägeloh Thompson A., Sisley R., Doherty I., Hawken S.J., *Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students*, *Journal of Religion and Health*, 2015, 54(1).
- Hill N.E., Tyson D.F., *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*, *Developmental Psychology*, 2009, 45, 3.
- Hoffer T., Greeley A.M., Coleman J.S., *Achievement Growth in Public and Catholic Schools*, *Sociology of Education*, 1985, 58, 2.
- Hu S., Kuh G.D., *Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics*, *Research in Higher Education*, 2002, 43.
- Jelas Z.M., Salleh A., Mahmud I., Azman N., Hamzah H., Abd Hamid Z., Jani R., Hamzah R., *Gender Disparity in School Participation and Achievement: The Case in Malaysia*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 140.
- Jensen B., Arauz R.M., Zepeda R.A., *Equitable teaching for returnee children in Mexico*, *Sinètica revista electrónica de educación*, 2017, 48.
- Kaleńska-Rodzaj J., *Motywacja do nauki gry na instrumencie muzycznym w świetle modelu Jachue Lynnne S. Eccles*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica*, 2014, VII(159).
- Kessels U., Hannover B., *How the image of math and science affects the development of academic interests*, [w:] *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*, red. M. Prenzel, Waxmann, Münster 2007.
- Kessels U., Hannover B., *When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes*, *British Journal of Educational Psychology*, 2008, 78(2).
- Kessels U., Heyder A., Latsch M., Hannover B., *How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity*, *Educational Research*, 2014, 56(2).
- Kinzie J., Gonyea R., Kuh G.D., Umbach P., Blaich C., Korkmaz A., *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*, Paper presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education, Louisville, KY 2007.
- Macey W.H., Schneider B., *The meaning of employee engagement*, *Industrial and Organizational Psychology*, 2008, 1.

- Marks H.M., *Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years*, American Educational Research Journal, 2000, 37.
- Martin A., *High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects*, ERIC – Reports – Research, 2012, <https://eric.ed.gov> [data pobrania: 20.10.2017].
- Martin A.J., Papworth B., Ginns P., Malmberg L., Collie R.J., Calvo R.A., *Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matter*, Learning and Individual Differences, 2015, 38.
- McCarthy M.M., Kuh G.D., *Are students ready for college? What student engagement data say*, Phi Delta Kappan, 2006, 87.
- Ouweneel E., *BUILDING TOWARDS ENGAGEMENT: An individual perspective*, Foundation Institute GAK, Oostburg 2011.
- Parker P.D., Salmela-Aro K., *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, Learning and Individual Differences, 2011, 21(2).
- Perie M., Vanneman A., Goldstein A., *Student Achievement in Private Schools: Results From NAEP 2000–2005 (NCES 2006-459)*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Government Printing Office, Washington D.C., U.S. 2006.
- Reeve J., Tseng Ch.M., *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, Contemporary Educational Psychology, 2011, 36.
- Regnerus M.D., *Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational*, Journal for the scientific study of religion, 2000, 39, 3.
- Salmela-Aro K., Kiuru M., Leskinen, E., Nurmi J.E., *School Burnout Inventory*, European Journal of Psychological Assessment, 2009, 25(1).
- Salmela-Aro K., Upadyaya K., *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*, British Journal of Educational Psychology, 2014, 84.
- Sandilos L.E., Shervey S.W., DiPerna J.C., Lei P., Cheng W., *Structural Validity of CLASS K–3 in Primary Grades: Testing Alternative Models*, School Psychology Quarterly, 2016, 12.
- Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B., *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2002, 33.
- Sirin S.R., *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*. Review of Educational Research, 2005, 75 (3).
- Skinner E.A., Belmont M.J., *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, Journal of Educational Psychology, 1993, 85(4).
- Skinner E., Marchand G., Furrer C., Kindermann T., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* Journal of Educational Psychology, 2008, 100(4).
- Springer A., Parcel G., Baumler E., Ross M., *Supportive social relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador*, Social Science & Medicine, 2006, 2(7).
- Symonds J., Schoon I., Salmela-Aro K., *Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England*, British Educational Research Journal, 2016, 42, 6.
- Tomaszek K., *Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, red. S. Kowal, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Tomaszek K., *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. 2016, LXIX.

- Tomaszek K., *Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne*, Psychologia Rozwojowa, 2017, 22, 1.
- Tomaszek K., *Pomiar zaangażowania uczniów w aktywności szkolne – wyniki badań pilotażowych nad polską adaptacją skali SSEM*, Polskie Forum Psychologiczne, 2020, 1.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Tucholska S., *Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty*, [w:] *Dalej w tę samą stronę*, red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Veiga F.H., Reeve J., Wentzel K., Robu V., *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, International Perspectives of Psychology and Education, 2014.
- Wang M.T., Eccles J.S., *Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success*, Journal of Research on Adolescence, 2011, 22(1).
- Wylie C., Hodgen E., *Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study*, [w:] *Handbook of Research on Student Engagement*, red. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie, Springer, London 2012.