

Katarzyna Tomaszek

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

SOCJO-PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA UTRATY ZAANGAŻOWANIA W AKTYWNOŚĆ SZKOLNĄ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SCHOOL DISENGAGEMENT

Abstract

The concept of school engagement has attracted increasing attention as representing a possible explanation to declining academic achievement, school burnout and school dropout. Although its conceptualization varies according to authors there is a wide agreement concerning its multidimensional nature with cognitive, affective, behavioral and agentic components. The article examined a conceptual models describing linkages between school disengagement and socio-psychological factors. The author describes existing knowledge about the three main contexts family, peers and school associated with school engagement. Implications for practice are discussed in the context of engagement in school learning.

Key words: school engagement, school burnout, education

Słowa kluczowe: zaangażowanie szkolne, wypalenie szkolne, edukacja

WPROWADZENIE

Środowisko szkolne odgrywa znaczącą rolę w szeroko rozumianym rozwoju dzieci i młodzieży (J.A. Baker i in., 2003, s. 207). Relacje interpersonalne w wymiarze rówieśniczym, ale również nauczyciel — uczeń nierzadko mają decydujące znaczenie dla całego dalszego życia człowieka (I. Obuchowska, 2005, s. 175–179). Z tej przyczyny uczniowie i ich rodzice z dużą rozważą podchodzą do wyboru szkoły, analizując nierzadko nie tylko poziom nauczania w danej placówce, liczbę oferowanych zajęć pozalekcyjnych, kompetencje kadry dydaktycznej, czy szanse dostania się na wyższą uczelnię. Coraz częściej placówki oświatowe, chcąc przyciągnąć do siebie uczniów, podają też informacje na temat sukcesu życiowego swoich absolwentów. Młodzi ludzie już w wczesnych etapach edukacji zaczynają rozumieć, że wybór szkoły będzie miał istotne znaczenie dla ich dalszych losów. Uczniowie zdając sobie sprawę ze związku między edukacją a sukcesem zawodowym wkładają duży wysiłek, by uzyskiwać jak najlepsze stopnie w szkole. Konsekwencją ich zaangażowania w ten obszar funkcjonowania jest

silne poczucie przynależności do szkoły, identyfikowanie się ze środowiskiem szkolnym oraz aktywne uczestnictwo w wielu zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Jednocześnie im lepsza adaptacja do środowiska szkolnego, tym lepsze wyniki w nauce i większa szansa na sukces akademicki na wyższych etapach kształcenia (J.A. Baker i in., 2003, s. 207). Trudności adaptacyjne zarówno dotyczące wymagań szkolnych, jak i w zakresie kontaktów społecznych generują silny stres i kryzysy rozwojowe, a przeciągające się zmaganie z nimi może doprowadzić do pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego (K. Tomaszek, 2015, s. 105–118). Z tej racji coraz więcej specjalistów koncentruje się na czynnikach sprzyjających prawidłowemu funkcjonowaniu ucznia w środowisku szkolnym. Zaangażowanie w aktywność szkolną znalazło się w centrum zainteresowania badaczy stosunkowo niedawno, bo ok. lat 80. XX wieku (J.J. Appleton i in., 2008, s. 369). Jednak liczba badań nad tym zjawiskiem stale wzrasta, gdyż poziom zaangażowania szkolnego uznaje się za decydujący czynnik warunkujący sukces akademicki (F.H. Veiga i in., 2014, s. 38) oraz chroniący przed syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (I. Archambault i in., 2009, s. 652–653). Inne określenia dla tego konstruktów obecne w literaturze to: poczucie przynależności do szkoły (school belongingness), poczucie więzi ze szkołą (school bonding), poczucie przywiązania do szkoły (school connectedness) (R. Awang-Hashim i in., 2015, s. 215). Stopień w jakim uczeń identyfikuje się ze szkołą oraz uczestniczy w jej życiu przekłada się na efektywność uczenia się (J. Fredricks i in., 2004, s. 70–71), szeroko rozumiany sukces edukacyjny (E. Ouweneel i in., 2010, s. 142–143) oraz wewnętrzną motywację do samodzielnego rozwijania swoich umiejętności i dalszego poszerzania wiedzy (A.J. Martin i in., 2015, s. 26–35). Ważność podejmowania badań nad tym zjawiskiem wiąże się z poważnymi negatywnymi konsekwencjami utraty zaangażowania szkolnego zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym (A.M. Fall, G. Roberts, 2012, s. 797–798; J. Pietarinen i in., 2014, s. 40–51). Uczniowie, którzy nie czują się związani ze środowiskiem szkolnym, częściej prezentują zachowania problemowe w szkole (wagarowanie, przemoc), częściej angażują się w grupy destrukcyjne, mają problemy z prawem (R.P. Ang i in., 2015, s. 152–154). Uczniowie ci przejawiają szereg zachowań ryzykownych dla zdrowia, tj. częściej są uzależnieni od substancji psychoaktywnych, częściej podejmują ryzykowne kontakty seksualne, częściej prezentują zachowania, które mogą prowadzić do stania się ofiarą przemocy (M. Dolzan i in., 2015, s. 609–611). Dotychczasowe badania pokazują, że zaangażowanie w aktywność szkolną i pozytywny stosunek uczniów do szkoły jest czynnikiem chroniącym w odniesieniu do różnorodnych form aspołecznych zachowań (Hirschfield i Gasper, 2011, za: E. Golonka, 2012, s. 18).

SKALA ZJAWISKA UTRATY ZAANGAŻOWANIA W AKTYWNOŚĆ SZKOLNĄ

Niepokojąca jest skala problemu utraty zaangażowania szkolnego. Badania pokazują, że najbardziej zaangażowane w aktywność szkolną są dzieci ze szkół podstawowych, ale na każdym kolejnym etapie edukacji stopień zaangażowania spada i jest najniższy w szkołach licealnych (J. Fredricks i in., 2011, s. 2–3). Marks (2000, za: J. Fredricks,

i in., 2011, s. 3) podaje, że w niektórych badaniach ponad połowa młodzieży licealnej przejawiała symptomy wskazujące na brak zaangażowania szkolnego. Szacuje się, że objawy chronicznego braku zaangażowania szkolnego, tj. niski poziom angażowania się w życie szkolne, deprecjacja znaczenia szkoły, apatia i wycofanie w relacjach szkolnych dotyczy od 40 do 60% młodzieży (A.M. Klem, J.P. Connell, 2004, s. 262; M.-T. Wang i in., 2014, s. 57–65). W literaturze, jako jedną z poważnych konsekwencji utraty więzi ze środowiskiem szkolnym, wymienia się syndrom rezygnacji z dalszej edukacji (R. Awang-Hashim i in., 2015, s. 214). Zgodnie z danymi UNESCO z 2013 roku około 14 milionów uczniów na świecie rezygnuje każdego roku z dalszego kształcenia (R. Awang-Hashim i in., 2015, s. 214). W Islandii jedynie 49% młodych ludzi kończy szkołę, zaś we Włoszech, Szwecji, Norwegii i Nowej Zelandii jest to od 64 do 70% badanych (Wilson i in., 2011, za: R. Awang-Hashim i in., 2015, s. 214).

Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań międzykulturowych nad zaangażowaniem szkolnym prowadzonych przez OECD w 42 krajach (J.D. Willms, 2003). W świetle danych niepokojący jest fakt, że Polska znalazła się w grupie 5 krajów (obok Belgii, Czech, Japonii i Korei) o najniższym wskaźniku zaangażowania szkolnego operacjonalizowanego przez poczucie przynależności do środowiska szkolnego (41% uczniów deklaruje brak poczucia bycia częścią społeczności szkolnej) oraz w grupie 6 krajów (obok Kanady, Danii, Grecji, Nowej Zelandii i Hiszpanii) o najniższym stopniu uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym (29% uczniów odznacza się wysoką częstością absencji, spóźnień na zajęcia i „uciekania” z wybranych lekcji) (J.D. Willms, 2003, s. 20–21). Przytaczane badania pokazały, że w obrębie każdego kraju placówki oświatowe istotnie różniły się stopniem zaangażowania szkolnego między sobą.

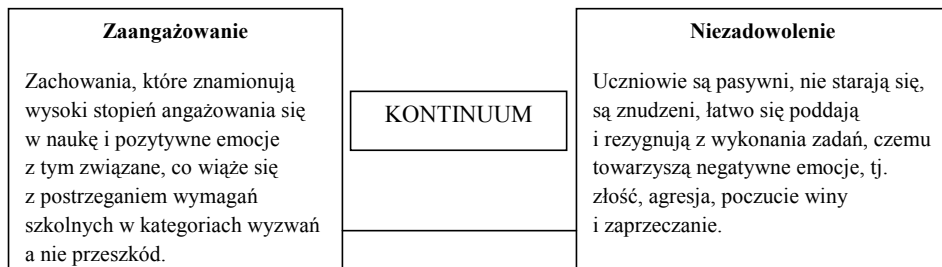
POJĘCIE „ZAANGAŻOWANIE SZKOLNE” W LITERATURZE PSYCHOLOGICZNEJ

Pierwsze badania nad zjawiskiem zaangażowania szkolnego bazowały na określeniu jego poziomu poprzez wskazanie liczby absencji na zajęciach szkolnych. W literaturze ten aspekt zaangażowania w aktywność szkolną określany był jako wymiar behawioralny, a badania w tym nurcie koncentrowały się na ocenie: frekwencji na zajęciach, częstości wagarowania i spóźniania się na lekcje (Brophy, 1983, za: J. Fredricks i in., 2011, s. 1; Natriello 1984, za: J. Fredricks i in., 2011, s. 1). Wadą powyższego pomiaru był niewątpliwie brak uwzględnienia takich zmiennych, jak: czas spędzany na odrabianiu lekcji, ilość czasu poświęcanego na przygotowywanie się do lekcji i sprawdzianów, stopień aktywności podczas lekcji (branie udziału w dyskusjach podczas zajęć, zgłaszanie się do odpowiedzi, akceptacja i przestrzeganie reguł obowiązujących w szkole), udział w pozaszkolnych zajęciach (tj. koła naukowe, koła sportowe). Późniejsze badania obejmowały już znacznie szersze spektrum zachowań uczniów wskazujących na wysokie zaangażowanie (J.J. Appleton i in. 2008, s. 370). Z czasem, obok aspektu behawioralnego, zaczęto brać pod uwagę także aspekt emocjonalny, określany jako poczucie przynależności do szkoły (Skinner, Wellborn, Connell, 1990, za: J.J. Appleton i in., 2008, s. 370; Finn i Voelkl 1993, za: J. Fredricks i in., 2011, s. 2). W takim ujęciu zaangażowaniu

przeciwstawiano niezadowolenie pojawiające się u uczniów w odniesieniu do aktywności szkolnych (Connell i Wellborn, 1991, za: J. Fredricks i in., 2011, s. 2).

Rysunek 1

Zaangażowanie vs Niezadowolenie z Aktywności Szkolnych



Opracowanie własne na podstawie J. Fredricks i in. 2011, s. 2

W literaturze emocjonalny wymiar zaangażowania dotyczył osobistych odczuć ucznia, związanych z relacjami szkolnymi, tj. poczucie akceptacji ze strony kolegów i nauczycieli, zbieżność pomiędzy uznawanymi przez ucznia wartościami i celami, a tymi, które propaguje się w środowisku szkolnym. Badacze wskazują też, że identyfikacja i więź ze szkołą oznacza, że uczeń nie doświadcza poczucia osamotnienia, poczucia „bycia outsiderem”, czy „bycia nie na miejscu” w klasie i w placówce, do której uczęszcza (J.D. Willms, 2003, s. 8–9). Odczucia te wynikają z pozytywnych doświadczeń szkolnych, jak i z prawidłowych, ciepłych relacji zarówno w domu, jak i w społeczności szkolnej (J.D. Willms, 2003, s. 8–10).

Większość badaczy traktuje konstrukt zaangażowanie szkolne jako zmienną rozciągniętą na kontinuum od silnego zaangażowania i poczucia przynależności po niezadowolenie i brak więzi ze szkołą. Dalsze prace nad poznaniem struktury charakteryzowanego konstruktowi doprowadziły do wyłonienia komponentów tej zmiennej psychologicznej. W modelu stworzonym przez Rumberger i Larson (1998, za: I. Archambault i in., 2009, s. 653) zaangażowanie szkolne zawiera w sobie dwa elementy: *społeczny* (prawidłowe wywiązywanie się z roli ucznia, tj. przestrzeganie zasad obowiązujących w szkole, aktywne uczestnictwo w lekcjach, obecność na zajęciach) i *akademicki* (pozytywny stosunek do szkoły i wysoki poziom zdolności umysłowych pozwalający na sprostanie wymaganiom szkolnym). Elementy te stanowią podstawę dla adekwatnego przystosowania się ucznia do szkoły. Współczesne badania wskazują na wielowymiarowość charakteryzowanego konstruktowi. Najczęściej wymieniane są trzy jego wymiary: behawioralny, afektywny i kognitywny (J.J. Appleton i in., 2008, s. 370–371). U podstaw tych ujęć leży traktowanie zaangażowania szkolnego jako całokształtu energii psychicznej i fizycznej jaką uczeń przeznaczają na aktywność szkolną (Salanova i in., 2009, za: E. Golonka, 2012, s. 18). W ujęciu strukturalnym zaangażowanie obejmuje komponenty, tj.:

1. *Energia (Komponenta behawioralna)* — definiowana jako pozytywne ustosunkowanie się do aktywności uczenia się, wysoki poziom energii i wigoru, prężność i elastyczność przy opracowywaniu zadań umysłowych, wytrwałość, chęć uzyskiwania wysokich

osiągnięć i rozwoju osobistego (K. Salmela-Aro i in., 2009a, s. 48–55; K. Salmela-Aro, K. Upadaya, 2014, s. 139–148). Uczniowie są pozytywnie nastawieni do szkoły, co widać w ich zachowaniach, tj. chętnie angażują się w naukę, sumiennie wypełniają stawiane przed nimi przez nauczyciela zadania (wysoka aktywność na lekcjach, odrabianie prac domowych, przygotowywanie się do zajęć) oraz uczestniczą w nadprogramowych (dodatkowych) zajęciach, które proponuje im szkoła, np. koła naukowe (J. Fredricks i in., 2004, s. 62–71). W grupie tych uczniów obserwuje się wysoki stopień zaangażowania w życie akademickie, społeczne (szkolne) oraz aktywności ponadprogramowe (J. Fredricks i in., 2004, s. 62–71).

2. *Oddanie (Komponenta Afektywna, Komponenta Psychologiczna)* — pozytywne nastawienie do uczenia się, zainteresowanie i zaangażowanie emocjonalne w naukę; uczeń jest przeświadczony, że uczenie się jest to aktywność ważna i znacząca, zaś wiedza jest swoistą wartością. Uczucia jakie się pojawiają u ucznia, a są związane z nauką to: entuzjazm, duma, inspiracja, poczucie znaczenia i podejmowanie wyzwań. Dodatkowo występuje bardzo wysoki poziom zaangażowania daną aktywnością (K. Salmela-Aro i in., 2009a, s. 48–55; K. Salmela-Aro, K. Upadaya, 2014, s. 139–148).

Emocjonalne zaangażowanie w aktywność szkolną ujmowane jest w kategoriach pozytywnych emocji i identyfikacji ze szkołą (M.-T. Wang i in., 2015, s. 58). Uczniowie wysoko zaangażowani mają poczucie przynależności do szkoły (poczucie bycia znaczącą częścią całej społeczności szkolnej), identyfikują się ze szkołą, a wiedzę, którą tam zdobywają, uznają za wartościową i pomocną w osiąganiu szeregu osobistych celów. Środowisko szkolne postrzegane jest jako znaczące, interesujące i wartościowe (M.-T. Wang, S.C. Peck, 2013, s. 1266–1276). Komponenta psychologiczna wiąże się z pozytywnymi relacjami w środowisku szkolnym (relacje nastawione na współpracę) z kolegami, jak również z nauczycielami (J. Fredricks i in., 2004, s. 62–71).

3. *Zaabsorbowanie (Komponenta Kognitywna)* — wskazuje na stopień, w jakim uczeń inwestuje w naukę, tj. na ile poszukuje efektywnych strategii uczenia się, w jakim stopniu jest w stanie zrezygnować z innych aktywności na rzecz uczenia się oraz jak mocno koncentruje się na nauce jako swoistym celu życiowym (K. Salmela-Aro, K. Upadaya, 2014, s. 139–148). Uczniowie wysoko zaangażowani odznaczają się stosowaniem przemyślanych (celowy) i racjonalnych strategii uczenia się, potrafią planować swoją aktywność szkolną, by w sposób efektywny rozwiązywać stawiane im zadania. Uczniowie ci potrafią ocenić jak dużo wysiłku będą musieli włożyć, by opanować jakąś umiejętność, czy rozwiązać złożony problem naukowy (J. Fredricks i in., 2004, s. 61–71). Uczeń wysoko zaangażowany jest tak mocno „zaabsorbowany” nauką, że nie może oderwać się od tej czynności (W.B. Schaufeli i in., 2004, 461–484). Komponenta kognitywna ściśle związana jest z wewnętrzną motywacją do nauki. Uczenie się jest wtedy zachowaniem nie wymuszonym przez zewnętrzne wymogi, tj. presję osób znaczących, czy nauczycieli, a jest wartością „samo w sobie” (J. Fredricks i in., 2004, s. 62–71).

Aktualnie wyróżnia się ponadto czwartą komponentę tzw. *Sprawczość* — proces personalizacji treści uczonych w szkole (Agentic Engagement) (J. Reeve, Ch. Tseng, 2011, s. 258). Komponenta ta odzwierciedla proces, w którym uczeń w sposób konstruktywny, intencjonalny i aktywny stara się nadać własne osobiste odniesienia treściom,

których się uczy. W tym aspekcie zaangażowania widoczny jest istotny wkład ucznia w kształt zajęć, dotyczących interesującego go tematu, tj. uczeń samodzielnie stawia pytania, określa swoje preferencje, daje sugestie, dzieli się swoimi opiniami (co mu się podobało, a co nie), mówi o osobistych przeżyciach związanych z interesującym go tematem, o swoich przemyśleniach i potrzebach z tym związanych; informuje o potrzebie szerszego omówienia zagadnienia, zabiega o informację o źródłach, z których sam mógłby skorzystać, by zgłębić wiedzę; samodzielnie poszukuje dróg rozwiązania jakiegoś problemu, innych sposobów ukazania zagadnienia; zwraca się z prośbą do nauczyciela o tutoring, feedback, czy o konkretne przykłady, by łatwiej mógł zrozumieć abstrakcyjną teorię, która go interesuje; czy o pomoc w lepszym poznaniu zjawiska.

Wydaje się, że ten aspekt zaangażowania szkolnego ma szczególnie znaczenie na wyższych etapach edukacji, w których nauczyciel nie tyle przekazuje wiedzę, ile pełni rolę mentora — „przewodnika” wskazującego drogę pozwalającą na rozwój ucznia — studenta.

Analizując zjawisko zaangażowania szkolnego nie można pominąć badań nad uczniami, którzy nie uznają szkoły za ważną, którzy rezygnują z propozycji uczestnictwa w aktywnościach szkolnych i którzy nierzadko swoją postawą demonstrowują negatywne odniesienia do środowiska szkolnego. Jednym z wyjaśnień negatywnej postawy części uczniów do obowiązków szkolnych jest zjawisko wypalenia szkolnego. W tym ujęciu przytaczana jest teoria zaproponowana przez Maslach, w której zjawiskiem przeciwstawnym do zaangażowania jest wypalenie (S. Tuscholska, 2009, s. 21–33). Należy jednak zaznaczyć, że część autorów definiuje wypalenie szkolne jako brak zaangażowania w aktywność szkolną (E. Demerouti i in., 2001, s. 499–512; W.B. Schaufeli i in., 2004, s. 464–481). Jednak niektórzy badacze traktują wypalenie szkolne jako konsekwencję długotrwałego (chronicznego) braku zaangażowania szkolnego (m.in. M.-T. Wang i in., 2015, s. 57–58; N. Kiuru i in., 2009, s. 65–76).

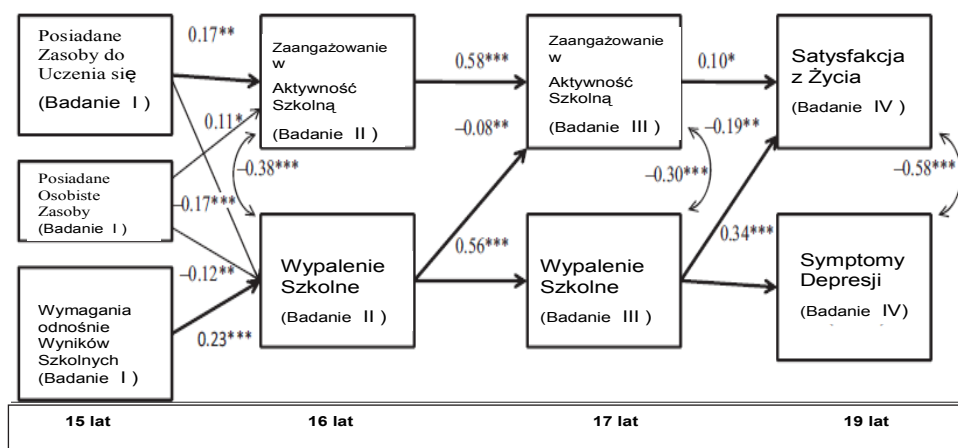
PREDYKTORY WYPALENIA VS ZAANGAŻOWANIA SZKOLNEGO W KONTEKŚCIE ZASOBÓW POSIADANYCH PRZEZ UCZNIĄ

Wysokie zaangażowanie w powiązaniu z presją otoczenia, by sprostać rosnącym wymaganiom, stanowią istotny czynnik stresogenny. Jednak nie każdy uczeń ma wystarczające zasoby psychiczne i źródła wsparcia, by poradzić sobie ze stresem szkolnym (K. Salmela-Aro i in.; 2009b, s. 1316–1320). Stres szkolny stanowi jeden z istotnych czynników ryzyka wystąpienia wypalenia szkolnego. Wypalenie szkolne pojawia się jako konsekwencja doświadczania chronicznego stresu u uczniów początkowo zaangażowanych w wypełnianie obowiązków szkolnych. Reakcja ta wynika z rozbieżności między posiadanymi przez ucznia zasobami osobistymi i źródłami wsparcia a presją otoczenia odnośnie do sukcesów szkolnych. (K. Salmela-Aro i in., 2009b, s. 1316–1320; P.D. Parker, K. Salmela-Aro, 2011, s. 244–245). Warto w tym miejscu scharakteryzować model opisujący wymagania zawodowe vs zasoby (JD–R), który jako źródła wypalenia wymienia charakterystyki środowiska, w którym funkcjonuje jednostka. K. Salmela-Aro i K. Upady-

aya (2014, s. 139–148) bazując na ww. modelu stworzyły środowiskowy model wypalenia vs zaangażowania szkolnego. Autorki dzielą główne czynniki związane z wypaleniem na trzy kategorie: (1) Posiadane Zasoby do Uczenia się (2) Posiadane Zasoby Osobiste (3) Wymagania odnośnie Wyników Szkolnych. Model opisuje dwa powiązane ze sobą procesy (1) wysiłek generujący wyczerpanie, brak energii, przeliczenie się, tj. podjęcie zadań przekraczających możliwości jednostki, przeciążenie wymaganiami. Proces ten w dalszej perspektywie wiąże się z wypaleniem i niszczy psychiczne zdrowie jednostki (2) drugi proces charakteryzuje aspekt motywacyjny, w którym brak odpowiednich (dostatecznych) zasobów uniemożliwia efektywne radzenie sobie z obciążającymi wymaganiami stawianymi jednostce. W konsekwencji jednostka stopniowo zmniejsza swoje zaangażowanie w wykonywaną aktywność (szkolną), a w dalszej perspektywie przyjmuje postawę psychicznego odcięcia się i wycofania z życia zawodowego (szkolnego).

Rysunek 2

Predyktory Wypalenia vs Zaangażowania Szkolnego
w kontekście zasobów posiadanych przez ucznia i wymagań szkolnych



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Źródło: K. Salmela-Aro, K. Upadaya (2014), *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*. *British Journal of Educational Psychology* (2014), 84, 137–151; s. 145

Rezultaty modelowania ścieżkowego wskazują, że im wyższe wymagania co do wyników szkolnych, tym większe ryzyko doświadczania wypalenia szkolnego i objawów depresyjnych. Im większe zasoby do uczenia się, tym większe zaangażowanie w aktywność szkolną. Poczucie własnej skuteczności stanowiło czynnik chroniący przed wypaleniem szkolnym. Doświadczanie wypalenia szkolnego wpływa negatywnie na późniejszą ocenę satysfakcji z życia. W grupie predyktorów wypalenia szkolnego wymienia się czynniki osobowościowe utrudniające adaptację ucznia do wymogów stawianych mu przez otoczenie (J. Wilsz, 2009, s. 107–111). Mniejsze zdolności radzenia sobie ze stresem, stosowanie nieefektywnych — unikowych strategii radzenia sobie z trudnościami i silna koncentracja na popełnianych błędach i porażkach powodują, że młodzież ta

nie prezentuje takich zachowań, które generują pozytywne wzmocnienia od otoczenia (Y. Zhang i in., 2007, s. 1529–1539; H. Bosma i in., 2014, s. 3–10; Y. Luo i in., 2016, s. 202–208). W efekcie ma miejsce spiętrzenie ich problemów i funkcjonowanie na marginesie klasy z etykietą tzw. „uczniów leniwych” lub „uczniów mało zdolnych”. Najnowsze badania w grupie dzieci w wieku przedszkolnym pokazują, że jednym z predyktorów zaangażowania szkolnego i pozytywnej relacji nauczyciel — uczeń jest temperamentalnie warunkowana zdolność do podejmowania wysiłku w celu zachowania samokontroli tzw. Wyteżona kontrola lub Świadoma Kontrola (EC — Effortful Control) (A. Diaz i in., 2015, s. 45–90). Dzieci różnią się zdolnością do świadomego powstrzymywania się od natychmiastowego ujawniania myśli, emocji i zachowań. Samokontrola polega tu na hamowaniu negatywnych reakcji (które nierzadko są preferowane) i prezentowaniu reakcji bardziej adaptacyjnych umożliwiających osiąganie założonych celów (Rothbart, Bates, 2006, za: A. Diaz i in., 2015, s. 53). Dzieci z wysoką zdolnością do hamowania niepożądanых reakcji posiadają lepsze relacje szkolne oraz większe poczucie przynależności do klasy i szkoły (Valiente i in., 2007, za: A. Diaz i in., 2015, s. 54); są pozytywnie nastawione do udziału w różnych aktywnościach podczas zajęć, słuchają poleceń nauczyciela, traktując je w kategoriach wyzwania, nie obciążenia i potrafią same motywować się do nauki (Silva i in., 2011, za: A. Diaz i in., 2015, s. 54; Valiente i in., 2008 za: A. Diaz i in., 2015, s. 54).

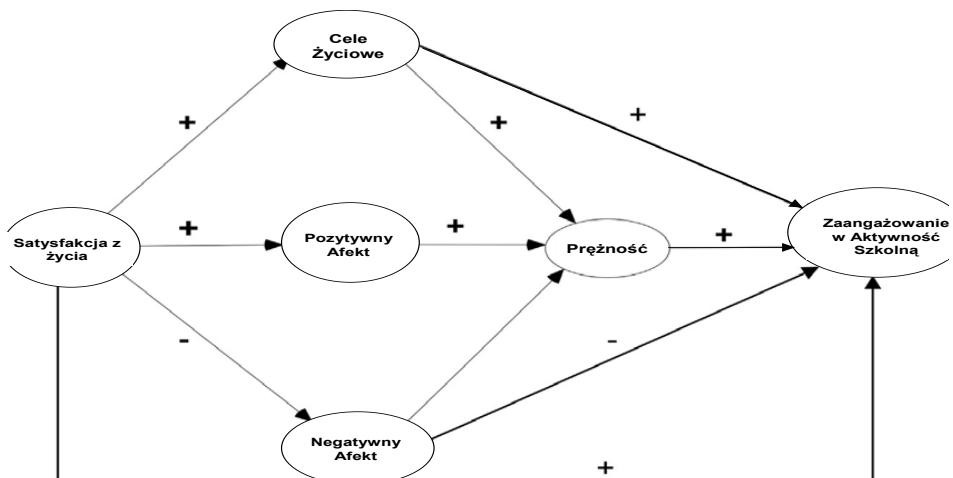
EKOLOGICZNY MODEL UWARUNKOWAŃ UTRATY ZAANGAŻOWANIA W AKTYWNOŚCI SZKOLNE

Macey i Schneider (2008, za: E. Golonka, 2012, s. 17) traktują zaangażowanie szkolne jako: *stan*, który zmienia się z uwagi na wpływ czynników zewnętrznych (jakość relacji w środowisku szkolnym i rodzinnym, tj. obecność współdecydowania, aktywnego uczestnictwa i pozytywnych relacji), *zespół zachowań* (odzwierciedlający jakość pełnionej roli ucznia, jakość wykonywanych zadań i podejmowanych aktywności) lub *indywidualna cecha osobowości* (wskazująca na stałe dymensje charakteryzujące jednostkę, które ułatwiają realizację podejmowanych zadań, tj. sumienność, pozytywna afektywność, autoteliczność, proaktywność). Badania pokazują, że stopień zaangażowania szkolnego zmienia się w czasie, co ściśle wiąże się z motywacją do nauki (A.J. Martin i in., 2015, s. 31–34). 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 się (Davidson, 1999, za: J. Reeve, Ch. Tseng, 2011, s. 257). Istotnym czynnikiem wpływającym na fluktuację zaangażowania szkolnego jest ponadto jakość wsparcia udzielanego uczniowi ze strony ważnych osób z jego otoczenia, tj. środowisko rodzinne i szkolne. Zgodnie z modelem ekologicznym Bronfenbrennera rozwój jednostki dokonuje się w kontekście jej związków ze środowiskiem ekologicznym (rozumianym jako zbiór 4 sfer: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem, chronosystem) (Bronfenbrenner, 2001, za: A.J. Martin i in., 2015, s. 27). W ekologicznym

modelu wskazuje się, że znaczenie danego środowiska, czy systemu, w którym funkcjonuje jednostka, uzależnione jest nie tylko od obiektywnych cech tego systemu, ale przede wszystkim od subiektywnej oceny relacji, jaka zachodzi między jednostką a systemem. Bronfenbrenner i Morris (2006, za: A.J. Martin i in., 2015, s. 27) zauważają, że decydujące dla rozwoju dziecka są pozytywne i bliskie stosunki emocjonalne tzw. relacje „twarzą w twarz” na poziomie mikrosystemu, tj. rodziny czy klasy. R. Awang-Hashim i in. (2015, s. 216–222), bazując na modelu Bronfenbrennera, wskazują, że pozytywne relacje z różnymi systemami, w których funkcjonuje jednostka tworzą bazę dla kształtowania zaangażowania w aktywność szkolną. Decydujące znaczenie ma tutaj *poczucie satysfakcji z życia* rozumiane jako efekt pozytywnych relacji i wsparcia ze strony ważnych dla ucznia systemów społecznych, tj. rodziny, szkoły, kolegów z klasy oraz rówieśników spoza szkoły. W modelu rolę mediatorów między poczuciem satysfakcji z życia a zaangażowaniem w aktywność szkolną pełnią: *pozytywny afekt* (ogólne pozytywne samopoczucie związane z subiektywnym poczuciem dobrostanu) i *pozytywne cele życiowe* (orientacja na realizację celów, które chronią przed zachowaniami ryzykownymi, pomagają w rozwoju i kształtują zaangażowanie w różne aktywności). Czynniki środowiskowe (poziom otrzymywanego wsparcia) oraz osobowościowe charakterystyki jednostki (zasoby, które ona posiada) decydują w jakim stopniu osoba wykazuje tzw. *prężność* wskazującą na stopień adaptacji ucznia do otoczenia. Zmienna ta rozumiana jest jako wielowymiarowy konstrukt, którego elementami są: poczucie mocy i pewność siebie, pozytywne interakcje ucznia z otoczeniem, postawa współpracy i zaangażowania, brak zachowań problemowych, tj. agresywność, alienacja i wycofanie, pozytywna samoocena i stabilność emocjonalna, wewnętrzne poczucie kontroli).

Rysunek 3

Ekologiczny model uwarunkowań zaangażowania w aktywność szkolną



Źródło: R. Awang-Hashim i in., 2015, s. 217

Wyniki analizy regresji hierarchicznej wskazują, że poczucie satysfakcji w ważnych obszarach życia jednostki wyjaśnia łącznie 30% zmienności w zakresie zaangażowania w aktywność szkolną ($\Delta R^2 = .30$, $F(4,1828) = 236.89$, $p < .001$); orientacja na pozytywne cele życiowe oraz pozytywny afekt wyjaśniają łącznie kolejne 11% zmienności ($\Delta R^2 = .11$, $F(7,1825) = 213.38$, $p < .001$); zaś dodanie zmiennej Prężność pozwoliło na wyjaśnienie kolejnego 1% wariancji ($\Delta R^2 = .01$, $F(8,1824) = 193.47$, $p < .001$).

Warto w tym miejscu zauważyć, że według badań A.J. Martin i in. (2015, s. 31–34) na poziomie mikrosfery (rodzina, klasa) istotne znaczenie dla poziomu motywacji do nauki i zaangażowania szkolnego ma dynamika relacji tzw. od momentu do momentu, czyli „tu i teraz” (codzienne kontakty z osobami ważnymi). Pozytywne codzienne interakcje generują wyższe zaangażowanie szkolne. W tym kontekście istotne wydaje się przeanalizowanie roli środowiska rodzinnego w kształtowaniu zaangażowania szkolnego.

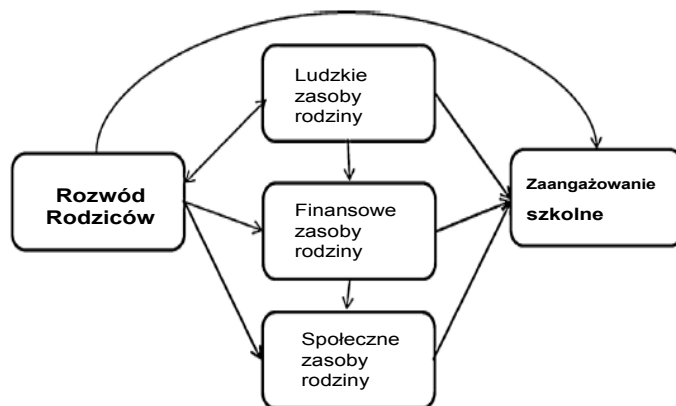
RODZINA JAKO ŹRÓDŁO WSPARCIA DLA ZAANGAŻOWANIA SZKOLNEGO

Wpływ rodziców na osiągnięcia szkolne ich dzieci może być rozpatrywany w odniesieniu do ich zaangażowania w proces uczenia się dziecka oraz w aspekcie jakości i częstości kontaktów ze szkołą (W. Kozłowski, 2013, s. 78–82). W tym kontekście funkcjonuje termin *Zaangażowanie rodzicielskie*, które Grolnick i Słowiacek definiują jako: „przeznaczanie na rzecz dziecka zasobów w określonej dziedzinie” (Grolnick i Słowiacek, 1994, s. 238, za: W. Kozłowski, 2013, s. 79). Powyższe ujęcie implicite zakłada wielowymiarowość zaangażowania rodziców w życie szkolne ich dziecka. Dziecko świadomie może korzystać z trzech typów zasobów (źródeł wsparcia), by poradzić sobie w środowisku szkolnym. Są to: *częstość kontaktów* na linii rodzic — szkoła (komunikat dla dziecka, że szkoła jest ważna); *osobiste zaangażowanie rodzica* w życie szkoły — *emocjonalne zasoby* (komunikat do dziecka, że jego osiągnięcia szkolne są dla rodzica ważne) oraz *poznawczo-intelektualne zasoby* (stwarzanie przez rodzica szans, by dziecko mogło rozwijać swoje zdolności i umiejętności) (W. Kozłowski, 2013, s. 79). Autorki podkreślają, że możliwość korzystania z trzech źródeł zasobów przekłada się na poziom osiągnięć szkolnych dziecka. Badania potwierdzają lepsze funkcjonowanie i większe zaangażowanie w aktywności szkolne nastolatków, które w kręgu najbliższych mają osoby, którym ufają i które ich akceptują. Możliwość podzielenia się własnymi opiniami, ujawnienia przeżywanych emocji, problemów i rozterek przekłada się na lepszą adaptację do wymagań szkolnych (Suárez-Orozco i in., 2009, za: A. Fernández-Zabala i in., 2015, s. 2). Zaangażowanie rodziców (niezależnie od ich statusu socjo-ekonomicznego) jest pozytywnie związane z sukcesem edukacyjnym ich dzieci (W. Kozłowski, 2013, s. 82–87). Schernoff i Schmidt (2008, za: E. Golonka, 2012, s. 22) zauważyli, że amerykańscy licealiści wywodzący się z rodzin o niskim statusie ekonomicznym odznaczają się istotnie wyższym poziomem zaangażowania niż młodzież pochodząca z klasy średniej. Należy jednak podkreślić, że istotne znaczenie ma tutaj nie tyle status rodziny, ile jakość relacji rodzinnych, tj. zaspokajanie przez rodziców potrzeby bezpieczeństwa, udzielanie wsparcia, system wartości w rodzinie (w jaki stopniu nauka, wiedza i praca umysłowa

są traktowane jako wartości same w sobie) oraz wiedza na temat efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem (E. Golonka, 2012, s. 22–23). W tym kontekście warto scharakteryzować ekologiczny model uwarunkowań zaangażowania szkolnego opracowany przez N. Havermansa i in. (2014, s. 564–579).

Rysunek 4

Model uwarunkowań zaangażowania szkolnego w sytuacji rozvodu rodziców



Źródło: N. Havermans i in., 2014, s. 566

W modelu poziom zaangażowania w aktywności szkolne ściśle wiąże się z relacjami w środowisku rodzinnym i szkolnym. Badania pokazują, że znaczącą rolę w kształtowaniu uczestnictwa i identyfikacji ze szkołą ma deprywacja dostępu do źródeł wsparcia. N. Havermans i in. (2014, s. 565–566) zauważyli, że nieprawidłowości w systemie rodzinnym — rozwód rodziców, generowały obniżenie znaczenie aktywności szkolnych, ale wpływały też negatywnie na jakość funkcjonowania szkolnego (tzw. pozapoznawcze osiągnięcia szkolne), tj. jakość relacji, zmiana stosunku do środowiska szkolnego i zmiany zachowania w szkole. Autorzy bazując na wyróżnionych przez Colemana (1988, za: N. Havermans i in., 2014, s. 565–679) opracowali model ujmujący trzy typy zasobów wsparcia w rodzinie wpływających na stopień zaangażowania szkolnego uczniów: *Finansowe* (rodzina jako źródło utrzymania, zaspokajania podstawowych potrzeb, zabezpieczenie finansowe w sytuacji problemów zdrowotnych); *Ludzkie* (zdolności i umiejętności członków rodziny wspierają proces uczenia się dziecka), *Społeczne* (jakość relacji rodzinnych). Badania T.E. Virtanen i in. (2014, s. 201–206) wskazują, że udzielanie emocjonalnego wsparcia zarówno przez rodzinę, jak i nauczycieli sprzyja behawioralnemu zaangażowaniu ucznia w życie szkolne i stanowi istotny czynnik chroniący przed wagarowaniem i rezygnacją z ukończenia szkoły. Wyniki badań A. Fernández-Zabala i in. (2015, s. 5–6) pokazują, że największe znaczenie dla wysokiego zaangażowania szkolnego w grupie adolescentów miała jakość wsparcia otrzymywanego ze strony rodziców (% wyjaśnionej wariancji na podstawie statystyki regresja wielokrotna krokowa wynosił odpowiednio: 8.82% wariancji w zakresie behawioralnego zaangażowania,

11.28% w zakresie emocjonalnego zaangażowania i 6.99% w zakresie kognitywnego zaangażowania) i nauczycieli (% wyjaśnionej wariancji na podstawie statystyki regresja wielokrotna krokowa wynosił odpowiednio: 7.03% wariancji w zakresie behawioralnego zaangażowania, 6.35% w zakresie emocjonalnego zaangażowania i 10.10% w zakresie kognitywnego zaangażowania). Czynnikiem sprzyjającym angażowaniu się uczniów w aktywności szkolne jest też subiektywna ocena nauczycieli jako: opiekuńczych, dostępnych, zainteresowanych, okazujących troskę, bezstronnych, szanujących ucznia (M.J. Corso i in., 2013, s. 56); potrafiących w sposób kompetentny udzielać wsparcia informacyjnego, emocjonalnego i organizacyjnego (J. Allen i in., 2013, s. 77–94); oraz uniemożliwiających swobodę decyzyjną i doświadczenie poczucia niezależności i autonomii u swoich uczniów (Skinner i in., 2008, za: J. Reeve i Ch. Tseng, 2011, s. 259).

W kontekście udzielanego wsparcia z ważnych dla uczniów źródeł, nie można zapomnieć o wpływie rówieśników na funkcjonowanie szkolne. Szereg badań pokazuje, że to właśnie relacje z kolegami z klasy mają istotne znaczenie dla poziomu zaangażowania w aktywności szkolne (Perdue i in., 2009, za: A. Fernández-Zabala i in., 2015, s. 2–3; Furrer i in., 2003, za: A. Fernández-Zabala i in., 2015, s. 2). Wsparcie otrzymywane od rodziców i nauczycieli stanowiło jednak silniejszy predyktor zaangażowania szkolnego niż wsparcie otrzymywane od rówieśników (A. Fernández-Zabala i in., 2015, s. 5–6). Problemy związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku szkolnym stanowią prawdopodobnie dodatkowy czynnik ryzyka utraty zaangażowania szkolnego. Uczniowie wykluczeni z grupy rówieśniczej doświadczają silnie negatywnych emocji, wtórnie izolują się od innych i wycofują z życia szkolnego. Negatywne doświadczenia emocjonalne przekładają się w dalszej perspektywie na brak zaangażowania i zainteresowania nabywaniem wiedzy, a w konsekwencji alienację szkolną. Młodzież taka prezentuje postawę wycofania, apatii i pasywności w aspekcie funkcjonowania w środowisku klasowym i szkolnym. Silnie negatywne doświadczenia szkolne przekładają się zaś na decyzję o rezygnacji z kształcenia na wyższych etapach edukacji (K. Tomaszek, 2011, s. 70). Z tej przyczyny pomimo znacznego potencjału intelektualnego część młodzieży traci szansę na wysokie wykształcenie i dobrą pracę. Badania pokazują, że efektem braku zaangażowania szkolnego, wypalenia szkolnego i alienacji szkolnej jest często funkcjonowanie na marginesie społeczeństwa, zarówno z powodu niskiego statusu socjoekonomicznego (słabe wykształcenie wiąże się z niskimi zarobkami, doświadczaniem biedy), ale też z uwagi na częstsze konflikty z prawem i zachowania dewiacyjne (R. Awang-Hashim i in., 2015).

PODSUMOWANIE

Efektywność systemu kształcenia nie zależy jedynie od sposobu prezentowania przez nauczyciela treści dydaktycznych. W świetle badań zaangażowanie ucznia w proces nabywania wiedzy ściśle wiąże się z jego osobistymi odniesieniami do środowiska szkolnego i do treści przekazywanych mu w szkole. Większość badań nad wypaleniem vs zaangażowaniem koncentruje się na ustaleniu ogólnego odniesienia do szkoły

(M.J. Corso i in., 2013, s. 52–59). Wiadomo jednak, że każdy uczeń ma własne preferencje odnośnie do przedmiotów, których się uczy. Z tej przyczyny zaangażowanie uczniów zmienia się w zależności od tematyki (po prostu nie można interesować się wszystkim) i osoby prowadzącej zajęcia. Problem pojawia się wówczas, gdy brak zaangażowania dotyczy większości przedmiotów, a szkoła staje się miejscem nieistotnym i nudnym. Truizmem jest stwierdzenie, że istotną rolę odgrywa tutaj środowisko wychowawcze i rówieśnicze, które w sposób niewydolny kompensuje młodemu człowiekowi doświadczane deprivacje. Niekwestionowane jest też stwierdzenie, że nauczyciel powinien odgrywać rolę „mentora” wspierając nie tylko rozwój intelektualny, ale też wysiłki młodego człowieka, by odnaleźć siebie i realizować zadania życiowe. Wzmacnianie zaangażowania szkolnego wśród uczniów wymaga jednak nie tylko eksperckości ze strony nauczycieli, ale też umiejętności udzielania wsparcia uczniom z szeroko rozumianymi trudnościami adaptacyjnymi do wymagań szkolnych. Doświadczenia krajów zachodnich pokazują, że konieczne są szybkie rozwiązania systemowe dotyczące interwencyjnych programów ogólnokrajowych nakierowanych na identyfikowanie uczniów z tzw. grup ryzyka, którzy są zagrożeni syndromem wypalenia szkolnego i w dalszej perspektywie rezygnacji z dalszej edukacji. W USA funkcjonuje kilka programów prewencyjnych wspierających zaangażowanie szkolne uczniów, m.in. Program Instytutu IRRE (<http://www.irre.org>), „First Things First”, Program „Check and Connect”, program NCSE (<http://www.school-engagement.org>) (J. Fredricks i in., 2011, s. 5). Programy te mają na celu reformę modelu szkolnictwa, w kierunku maksymalizowania kontaktów osobistych w środowisku szkolnym i rodzinnym. Warto w tym kontekście przytoczyć definicję podstawowego zadania pełnionego przez placówki oświatowe. Zadaniem szkoły jest „to aby w maksymalnym stopniu jednostki i grupy stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji niepowtarzalnej i trwałej tożsamości” (J. Nikitorowicz, 2008, s. 4).

BIBLIOGRAFIA

- Allen Joseph, Gregory Anne, Mikami Amori, Lun Janetta, Hamre Bridget, Pianta Robert (2013), *Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary*, “School Psychology Review”, Vol. 42, No. 1, s. 76–98.
- Ang Rebecca P., Huan Vivien S., Teng Chan Wei, Cheong Siew Ann, Leaw Jia Ning (2015), *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, “Journal of Adolescence”, 41, 148–156.
- Appleton James J., Christenson Sandra L., Furlong Michael J. (2008), *Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct*, “Psychology in the Schools”, Vol. 45(5), s. 369–386.
- Archambault Isabelle, Janosz Michel, Fallu Jean-Sebastien, Pagani Linda S. (2009), *Student engagement and its relationship with early high school dropout*, “Journal of Adolescence”, 32 (2009), s. 651–670.

- Awang-Hashim Rosna, Kaur Amrita, Noman Mohammad (2015), *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, "Journal of Adolescence", 45, 214–224.
- Baker Jean A., Dilly Laura J., Aupperlee Jana L., Patil Sonia A. (2003), *The developmental context of school satisfaction: school as psychologically healthy environments*, "School Psychology Quarterly", 2, s. 206–221.
- Bosma Hans, Theunissen Marie-José, Verdonk Petra, Feron Frans (2014), *Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the SODO case-control study*, "BMC Public Health", 2014, 14: 1237.
- Corso Michael J., Bundick Matthew J., Quaglia Russell J., Haywood Dawn E., (2013), *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, "American Secondary Education" 41(3) Fall 2013, 50–61.
- Demerouti Evangelia, Bakker Arnold B., Nachreiner Friedhelm, Schaufeli Willmar B. (2001), *The job demands resources model of burnout*, "Journal of Applied Psychology", 86, s. 499–512.
- Diaz Anjoli, Eisenberg Nancy, Valiente Carlos, VanSchyndel Sarah, Spinrad Tracy L., Berger Rebecca, Hernandez Maciel M., Silva Kassondra M., Southworth Jody (2015), *Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarteners' Student-Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School*, "Journal of Research in Personality", s. 44–90, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>.
- Dolzan Martina, Sartori Riccardo, Charkhabi Morteza, De Paola Francesco (2015), *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", 205, s. 608–613.
- Fall Anna-Marie, Roberts Greg (2012), *High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout*, "Journal of Adolescence", 35, s. 787–798.
- Fernández-Zabala Arantza, Goñi Eider, Camino Igor, Zulaika Luis María (2015), *Family and school context in school engagement*, "European Journal of Education and Psychology", s. 1–9.
- Fredricks Jennifer A., McColskey Wendy, Meli Jane, Mordica Joy, Mooney Kathleen (2011), *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*, Greensboro: Institute of Education Science, ISSUES and ANSWERS, REL 2011–No. 098.
- Fredricks Jennifer A., Blumenfeld Phyllis C., Paris Alison H., (2004), *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, "Review of Educational Research", Spring 2004, Vol. 74, No. 1, s. 59–109.
- Golonka Ewa (2012), *Korelaty osobowościowe aktywności szkolnej młodzieży w wymiarze: wypalenie — zaangażowanie*, Archiwum WSB-NLU, Nowy Sącz, niepublikowana praca magisterska.
- Havermans Nele, Botterman Sarah, Matthijs Koen (2014), *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*, "The Social Science Journal" 51, s. 564–579.
- Kiuru Noona, Nurmi Jari-Erik., Aunola Kaisa, Salmela-Aro Katariina (2009), *Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender*, "International Journal of Behavioral Development", 33, s. 65–76.
- Klem Adena M., Connell James P. (2004), *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement*, "Journal of School Health", 74, s. 262–273.
- Kozłowski Waldemar (2013), *Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów*, „Edukacja”, 2(122), s. 78–89.

- Luo Yun, Wang Zhenhong, Zhang Hui, Chen Aihong, Quan Sixiang (2016), *The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style*, "Personality and Individual Differences", 88, s. 202–208.
- Martin Andrew J., Papworth Brad, Ginns Paul, Malmberg Lars-Erik, Collie Rebecca J., Calvo Rafael A. (2015), *Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matter*, "Learning and Individual Differences", 38, s. 26–35.
- Nikitorowicz Jerzy (2008), *Zadania edukacji regionalnej I międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, s. 3–16.
- Obuchowska Irena (2005), *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 163–199.
- Ouweneel, Else, Le Blanc Pascale M., Schaufeli, Wilmar B. (2010), *Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement*, "The Journal of Positive Psychology", Vol. 6, No. 2, March 2011, 142–153.
- Parker Philip D., Salmela-Aro Katariina (2011), *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, "Learning and Individual Differences", 21 (2), s. 244–248.
- Pietarinen Janne, Soini Tiina, Pyhäälto Kirsi (2014), *Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school*, "International Journal of Educational Research", 67, s. 40–51.
- Reeve Johnmarshall, Tseng Ching-Mei (2011), *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, "Contemporary Educational Psychology", 36, s. 257–267.
- Salmela-Aro Katariina, Kiur Noona, Leskinen Esko, Nurmi Jari-Erik (2009a), *School Burnout Inventory*, "European Journal of Psychological Assessment", 25 (1), s. 48–57.
- Salmela-Aro Katariina, Savolainen Hannu, Holopainen Leena (2009b), *Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies*, "Journal of Youth Adolescence", 38, s. 1316–1327.
- Salmela-Aro Katariina, Upadaya Katja (2014), *School burnout and engagement in the context of demands–resources model*, "British Journal of Educational Psychology", 84, 137–151.
- Schaufeli Wilmar B., Martínez Isabel M., Pinto Alexandra Marques, Salanova Marisa, Bakker Arnold B. (2002), *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, "Journal of Cross-Cultural Psychology", 33, s. 464–481.
- Tomaszek Katarzyna (2011), *Alienacja Szkolna — psychologiczna charakterystyka zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia — Psychologia”, Vol. XXIV, 2, s. 61–73.
- Tomaszek Katarzyna (2015), *Wypalenie szkolne — nowe wyzwanie dla nauczycieli w szkole*, [w:] Kowal Stanisław, Kwatera Anna, Zawisza Ewa (red.), *Nauczyciel — między etosem a presją rzeczywistości. Wielowymiarowe kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo e-bookowo, Kraków, Tom I, s. 105–118.
- Tucholska Stanisława (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Veiga Feliciano H., Reeve Johnmarshall, Wentzel Kathryn, Robu Viorel (2014), *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, "International Perspectives of Psychology and Education", s. 38–57.

- Virtanen Tuomo E., Lerkkanen Marja-Kristiina, Poikkeus Anna-Maija, Kuorelahti Matti (2014), *Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy*, "Learning and Individual Differences", 36, s. 201–206.
- Wang Ming-Te, Peck Stephen C. (2013), *Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles*, "Developmental Psychology", 49, s. 1266–1276.
- Wang Ming-Te, Chow Angela, Hofkens Tara, Salmela-Aro Katariina (2015), *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents*, "Learning and Instruction", 36, s. 57–65.
- Willms Jon Douglas (2003), *Student Engagement at school a sense of belonging and participation results from PISA 200*, OECD ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
- Wilsz Jolanta (2009), *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] Plewka Czesław (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji — PIB, Radom, Tom I, s. 106–115.
- Zhan Yiwen, Gan Yiqun, Cham Heining (2007), *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*, "Personality and Individual Differences", 43, s. 1529–1540.

Katarzyna Tomaszek

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SCHOOL DISENGAGEMENT

Summary

Student engagement is considered to be important for learning, performance, retention, persistence, experience and achievement. In order to understand and explain student engagement, some theories and models have been developed. Ecological perspective help to explain youth disengagement and school dropout in context of interconnected structural (organization of learning process) and individual factors (lack of social support (being socially isolated), life dissatisfaction, stressors (family divorce), positive and negative affect, resilience). Three models were discussed in context of disengagement.

Demands–resources model constructed by Salmela-Aro and Upadyaya. This model was based on Demerouti job demands–resources (JD–R) and adapted to a youth environment. According to the model the characteristics of environments can be divided into two categories: demands and resources. Demands require physical and/or psychological effort and consequently are related to physiological and/or psychological costs. In academic settings, students encounter many different study and social demands. Resources are features that are functional in achieving school goals, reducing the teachers demands and the physical and/or psychological costs associated with them. Resources stimulating personal growth and development. Research shows that engagement with schoolwork lead to well-being in terms of life satisfaction, whereas school burnout was found to predict later ill-being in the form of depressive symptoms.

Relying on Bronfenbrenner's theoretical notion that an individual's development is a function of the person and his or her environment, the Awang-Hashim et al. study proposes a sequential framework as heuristic to investigate the predictors of school disengagement. In their study they analysed psychological factors such as: life satisfaction, affect, purpose in life, and resilience. This authors explain disengagement from the socio-psychological perspective, involving investigations of adolescent experiences of self, from the home, the school fronts and the broader neighbourhood and peer in. All variables included in study were positively associated with school engagement. The strongest relationship was observed between overall life satisfaction and school engagement. The mediating model was partially supported.

According to ecological model created by Havermans the family is a vital developmental part of growing-up. That is why parental divorce can have far-reaching effects on children including school burnout and disengagement. The effect of a parental divorce on children is mediated through the availability of family resources. Model explain disengagement as a result of the long deprivation situation (lack of informational, emotional and social support). The authors conclude that the parental divorce effect on school engagement is mediated by the parent-child relationship, parental conflict, and financial problems at home.

When young people are alienated or disengaged from activities and institutions which provide the opportunities to develop skills and experience positive relationships they are at greater risk of poor health, mental health difficulties and social problems. Reducing disengagement and promoting engagement is important for young people now and in the future.