

Olusegun Emmanuel Afolabi

Uniwersytet w Botswanie

Nierówności społeczne jako wyznacznik różnych oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami (SPE) w Nigerii

Abstrakt: Mimo iż zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci na całym świecie zyskuje coraz większą popularność, niewiele systematycznych badań koncentruje się na oczekiwaniach rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w zakresie zaangażowania w kształcenie w edukacji włączającej. Niniejsza praca, oparta na literaturze, z wykorzystaniem modelu ekologicznego oraz modelu Hoover-Dempsey i Sandlera (1995) jako ram teoretycznych i pojęciowych, ma na celu zbadanie przyczyn różnic w oczekiwaniach rodziców w zakresie ich zaangażowania w edukację uczniów z SPE w Nigerii. Pytanie badawcze brzmi: czy cechy strukturalne rodziny, takie jak: płeć, stan cywilny i wykształcenie rodziców mają znaczący wpływ na oczekiwania rodzicielskie w zakresie udziału w edukacji włączającej w Nigerii? Wykorzystując ilościową metodę badawczą w badaniu zebrano dane od rodziców 372 uczniów z SPE z 10 regularnych szkół podstawowych w Ibadan, Stan Oyo w Nigerii. Zastosowano instrument badający zakres zaangażowania rodziców w edukację włączającą (PII). Badania wykazały, że następujące czynniki społeczno-kulturowe i gospodarcze: stan cywilny, wykształcenie i płeć rodziców wpływają na oczekiwania co do ich zaangażowania w edukację uczniów z SPE w Nigerii. Wynika z nich także wskazówka dla rządu i resortu edukacji, aby wspierały działania i programy zachęcające rodziców do uczestniczenia w procesie nauczania dzieci poprzez tworzenie dla nich grup wsparcia, w których mogliby dzielić się swoją wiedzą i współpracować ze szkołą w edukacji włączającej swoich dzieci.

Słowa kluczowe: zaangażowanie rodziców, oczekiwania, nierówności społeczne, cechy strukturalne rodziny, edukacja włączająca.

Wprowadzenie

Badania w spójny i przekonujący sposób pokazują, że rodzice mają ogromny wpływ na naukę swoich dzieci. Jest tak również w przypadku rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami (SPE) (Afolabi i in. 2013; Gershoff i in. 2007). Ich opieka wpływa na osiąganie lepszych wyników w nauce przez dzieci (Afolabi 2014; Afolabi i in. 2015; Dahl, Lochner 2005; Hill, Taylor 2004). Pomimo powszechnego dostrzegania związku pomiędzy zaangażowaniem rodziców a szkolnymi wynikami dzieci, dotychczas brakowało spójnych ustaleń na temat różnic w oczekiwaniach rodziców w zakresie ich zaangażowania zarówno wśród wychowawców, badaczy, jak i samych rodziców (Gershoff i in. 2007), choć sama konieczność takich działań, zwłaszcza w procesie edukacji uczniów z SPE, nie jest przez nikogo kwestionowana (Levy, Kim, Olive 2006).

Jak wynika z części literatury oraz z wyników badań dokonujących wielokontekstowej analizy zaangażowania rodziców (Bronfenbrenner 1979), poziom ich zainteresowania edukacją swoich dzieci zależy od środowiska społecznego, z którego pochodzą (Grothaus 2010). Potwierdziły to badania wskazujące na silny związek między czynnikami socjologicznymi a zaangażowaniem rodziców w nauczanie dzieci (Afolabi i in. 2015), wyjaśniające także to, dlaczego rodzice uczniów z SPE w niewielkim stopniu współuczestniczą w edukacji swoich dzieci (Armstrong i in. 2010; Leyser, Kirk 2011). Gdy rodzice są do tego zachęceni, mają większą wiedzę o procesach i programach nauczania (Hill, Taylor 2004), przekazują tę wiedzę dzieciom (Lareau 2000), bardziej doceniają osiągnięcia dzieci i organizują naukę wspierającą rozwój ich umiejętności (Grolnick, Słowiacek 1994). Pozytywne efekty sprawiają, że rodzice chętniej pomagają budować podstawy przyszłego sukcesu dzieci (Grolnick, Słowiacek 1994).

Choć wiele międzynarodowych badań wskazuje, że zaangażowanie rodziców jest istotne w edukacji uczniów z SPE, zjawisko to jest ciągle nowością w krajach rozwijających się, takich jak Nigeria. Brak działań rządu i instytucji edukacyjnych w Nigerii, które zachęcałyby rodziców uczniów z SPE do pełnego uczestnictwa w edukacji swoich dzieci wpływa na niski poziom ich zaangażowania (Ajuwon 2008). Sukces edukacji włączającej w Nigerii zależy od poziomu zaangażowania i oczekiwań rodziców generowanych, ogólnie rzecz biorąc, przez interesariuszy sektora edukacyjnego (Ajuwon 2008). Uznawane jest to za inwestycje, które zwiększają udział rodziców w edukacji (Afolabi i in. 2013). W związku z tym konieczne jest systematyczne gromadzenie wiedzy w omawianym zakresie (Epstein 2009; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler 2005; Davos-Kean, Sexton 2009).

Charakterystyka badania i jego uzasadnienie

Niniejsze badanie jest odpowiedzią na wiele powiązanych ze sobą zagadnień dotyczących oczekiwań rodziców w zakresie ich udziału w edukacji włączającej. Choć naukowcy od dawna już zwracali uwagę na znaczenie takiego zaangażowania (Afolabi i in. 2013; Afolabi 2014; Ferrara 2009; Gibson, Jefferson 2006), w krajach afrykańskich leżących na południe od Sahary praktyka taka nie jest częsta. Tylko nieliczne prace koncentrują się na oczekiwaniach rodziców w zakresie zaangażowania w kształcenie uczniów z SPE w edukacji włączającej w Nigerii, a w szczególności na mechanizmie i różnicach w zaangażowaniu rodziców. Dlatego też, obecne badania analizują relację między cechami strukturalnymi rodziny, tj. stanem cywilnym, wykształceniem oraz płcią a oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania w edukację włączającą. Na szerszym poziomie natomiast praca bada i uzupełnia wiedzę na przedmiotowy temat z perspektywy rodziców, wskazując na konieczność dalszych badań (Afolabi i in. 2015).

Ze względu na złożoność tematu i luki w istniejącej literaturze, badanie to omawia dwie główne kwestie:

- Czy istnieją różnice w oczekiwaniach rodziców uczniów z SPE w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci w edukacji włączającej?
- Jaką rolę odgrywają w tym wariancie cechy strukturalne rodziny, takie jak: płeć, wiek, dochód, stan cywilny i wykształcenie?

Informacje podstawowe

W ostatnich latach wykazano, że zaangażowanie rodziców jest jednym z najsilniejszych bodźców wspierających sukcesy uczniów z SPE w edukacji włączającej (USDOE 2010). Ponadto proces ten pomaga uczniom z SPE w kontaktach z ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych. Aby szkoła osiągnęła sukces edukacji włączającej jej pracownicy muszą być przekonani o tym, że rodzice mają kompetencje do wspierania nauki swoich dzieci. Jednocześnie rodzice takich uczniów muszą wierzyć, że ich zaangażowanie pozytywnie wpływa na edukację dzieci.

Biorąc pod uwagę obecną politykę edukacji włączającej w Nigerii konieczne jest zaangażowanie rodziców uczniów z SPE w edukację swoich dzieci i zachęcanie ich do wspólnej pracy (Afolabi i in. 2013, 2015). Pomogłoby to rodzicom przekazywać ich oczekiwania związane z nauką swoim dzieciom, a z kolei dzieci uczyłyby się odpowiadać na te oczekiwania.

Historycznie rzecz biorąc, rosnące nastawienie na zaangażowanie rodziców w edukację uczniów z SPE w nauczaniu ogólnym zależy od wielu czynników.

Obejmują one: 1) zmiany w prawodawstwie krajowym, tj. nowelizację Ustawy o Kształceniu Osób Niepełnosprawnych z roku 1997 i 2004, która prawnie upoważnia władze oświatowe do zaangażowania rodziców uczniów z SPE w edukację swoich dzieci i edukowania ich w środowisku jak najmniej restrykcyjnym i ograniczającym (LRE) (Griffin, Shevlin 2011), 2) nadanie mocy ustawy obowiązkowi bezpłatnej uniwersalnej edukacji podstawowej i przyjęcie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, która popiera ideę edukacji włączającej dla uczniów z SPE i propaguje udział rodziców w ich edukacji, oraz 3) orzeczenia sądu, tj. pozwy rodzin uczniów z SPE przeciwko państwu, jak na przykład sprawy O'Donoghue (1993) i Sinnott (2000). Wymienione czynniki przyczyniły się ogromnie do rozwiązania problemu nierówności w sektorze edukacyjnym i dały rodzicom dzieci z SPE możliwość stania się partnerami w edukacji swoich dzieci (Griffin, Shevlin 2011).

Oprócz wymienionych kilka innych czynników wpłynęło na pełne uczestnictwo rodziców uczniów z SPE w edukacji swoich dzieci (Afolabi i in. 2015; Drummond, Stipek 2004; Hill, Tyson, Bromell 2009). Wśród nich kluczową rolę odgrywają cechy psychologiczne i socjologiczne, takie jak: oczekiwania, przekonania, skuteczność, kultura, pochodzenie społeczne, zamożność, postawa, płeć, okoliczności edukacyjne i sytuacja rodzinna.

Chociaż od dawna wiadomo, że te czynniki wpływają na oczekiwania rodziców w zakresie zaangażowania, poziom, na którym to się dzieje w edukacji uczniów z SPE nie jest bezsporny. Niewiele badań (Afolabi i in. 2015; Cook i in. 2012; Ferguson 2008; Hoover-Dempsey, Sandler 2005) systematycznie analizowało je w kontekście edukacji włączającej. Konieczne jest zatem, aby nauczyciele i agencje rządowe opracowywali strategie, które aktywizowałyby rodziców w edukację włączającą (Sheldon, Hutchins 2011; Cook i in. 2012). Niestety, są one w stosunkowo niewielkim stopniu realizowane w Nigerii, a rodzice dzieci z SPE często nie wiedzą jak mogą współuczestniczyć w edukacji swoich dzieci. Opiswane badanie ma na celu analizę wpływu nierówności społecznych na oczekiwania rodziców w zakresie ich udziału w kształceniu uczniów z SPE w Nigerii.

Zaangażowanie rodziców w edukację włączającą przez pryzmat oczekiwań rodziców

Zakres zaangażowania rodziców w edukację dzieci z SPE jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na jej efektywność (Afolabi i in. 2013; Georgiou 2007; Lindsay, Dockrell 2004; Hoover-Dempsey, Sandler 1995). Jest to szczególnie widoczne w przypadku uczniów niepełnosprawnych (Rada ds. dzieci wyjątkowych, 2001), i jak zostało dowiedzione, lepsze zrozumienie oczekiwań rodziców dzieci niepełnosprawnych jest pożądane i akceptowane w edukacji włączającej (Afolabi 2014; Hoover-Dempsey, Sandler 2005). Najnowszym potwierdzeniem tego twier-

dzenia jest Badanie Długofalowe Specjalnej Edukacji Podstawowej (SEELS 2007), w którym ustalono związek pomiędzy społeczno-kulturalnym i ekonomicznym statusem rodziny, oczekiwaniami, zaangażowaniem w domu i w szkole a wynikami edukacyjnymi uczniów z SPE (Blackorby i in. 2007).

Również literatura na temat zaangażowania rodziców wskazuje na konstruktywny związek pomiędzy oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania a uczeniem się dzieci (Bandura i in. 1996; Hoover-Dempsey, Sandler 2005). Zgodnie z nią rodzice prezentują określone postawy w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci. Wpływa na niedopasowanie pomiędzy wyborem przez nich działań w zakresie zaangażowania, celów szkolnych oraz ich oczekiwaniami co do zaangażowania. Gdy oczekiwania rodziców i zaangażowanie w edukację dzieci są skorelowane z oczekiwaniami szkoły, rodzice pozytywnie oddziałują na naukę i zachowanie swoich dzieci, a dzieci odbierają to jako zainteresowanie ich osiągnięciami w szkole.

Również oczekiwania rodziców uczniów z SPE dotyczące zaangażowania w kształcenie swoich dzieci wpływają na oczekiwania dzieci i ich osiągnięcia w życiu. Po części wynika to z faktu, że oczekiwania rodziców w zakresie edukacji dzieci trwają przez wszystkie lata szkolne (Entwisle i in. 2005). Na przykład, gdy rodzice uczniów z SPE mają wyższe oczekiwania co do zaangażowania, ich dzieci uważają, że mogą osiągać lepsze wyniki w szkole. W powiązaniu ze społeczną teorią uczenia się, „osoba funkcjonuje w szerokim systemie uwarunkowań społeczno-strukturalnych i psychospołecznych, w których przekonania i oczekiwania rodziców odgrywają potężną rolę regulującą” w edukacji swoich dzieci (Bandura i in. 1996, s. 1207).

Dodatkowo oczekiwania rodziców zostały zidentyfikowane jako te elementy warunków domowych, które jawnie i niejawnie wpływają na zachowanie i rozwój poznawczy dzieci (Reynolds, Walberg 1992). Dlatego istnieje większe prawdopodobieństwo, że rodzice o wyższych oczekiwaniach w zakresie zaangażowania postawią wyższą poprzeczkę edukacyjną swoim dzieciom, w porównaniu z rodzicami o niższych oczekiwaniach w zakresie zaangażowania. Również istnieje większe prawdopodobieństwo, że rodzice z wyższymi oczekiwaniami w zakresie zaangażowania będą nastawieni na osiąganie dobrych wyników w nauce przez swoje dzieci, a także będą dobrze współpracować z nauczycielami i innymi rodzicami w szkole. Tak więc, im rodzice mają wyższe oczekiwania co do nauki swoich dzieci, tym dzieci wykazują większe zainteresowanie uczeniem się i przejmują wysokie standardy dotyczące ocen, jakie chcą osiągnąć i ścieżki kariery, którą chcą podążać (Dervarics 2011).

Jednak pomimo powszechnej zgody, że zaangażowanie rodziców przynosi korzyści uczniom z SPE (Wydział Edukacji USA, 2002), nie ma potwierdzonego związku między oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania a oczekiwaniami szkoły w zakresie uczestnictwa rodziców (Ditrano, Silverstein 2006; Pinkus 2006). Przegląd prac w tej dziedzinie wskazuje, że czynniki społeczne, ekono-

miczne i kulturowe wpływają na skalę oczekiwań rodziców uczniów z SPE w ich zaangażowanie w edukację dzieci (Rogers 2003), powodują napięcia (Ditrano, Silverstein 2006; Pinkus 2006), a także odnoszą się bardziej do rodziców pochodzących z uboższego środowiska społecznego i ekonomicznego (Ditrano, Silverstein 2006) prezentujących niższy poziom edukacyjny (Ditrano, Silverstein 2006).

Różnice w oczekiwaniach rodziców w zakresie zaangażowania w edukację włączającą przez pryzmat nierówności społecznych

W badaniach już dawno wysuwano tezę, że zaangażowanie rodziców jest istotnie powiązane z rozwiniętymi cechami strukturalnymi rodziny, takimi jak: struktura rodziny, liczba dzieci w rodzinie, zatrudnienie rodziców, płęć i wyjątkowe presje socjologiczne związane z rodzicielstwem (Ferrara 2009; Gibson, Jefferson 2006). W badaniach zakładano również kilka kluczowych czynników mających być wyznacznikami oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci. Na przykład model status–osiągnięcie sugeruje, że cechy struktury rodziny, mierzone dochodami rodziców, ich wykształceniem, a także płcią i zawodem wywierają silny wpływ na oczekiwania rodziców w zakresie zaangażowania w edukację dzieci (Chevalier i in. 2009). Model zakłada też, że wyższy status społeczno-ekonomiczny powoduje wyższe oczekiwania w zakresie zaangażowania i pozytywne relacje na linii dom–szkoła, które wspierają edukację dzieci (Boethel 2003).

Opierając się na tradycyjnym związku między środowiskiem społeczno-ekonomicznym a oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania nowsze badania pokazują, że aktywa rodziców są ważne w kształtowaniu ich oczekiwań w zakresie zaangażowania (Williams-Shanks i in. 2010). Chociaż rodzice uczniów z SPE z niższych środowisk społeczno-ekonomicznych doceniają możliwość edukacji swoich dzieci, jest jednak większe prawdopodobieństwo, że będą mniej zaangażowani lub będą mieć opory przed takim uczestnictwem (Drummond, Stipek 2004). Rodzice z niższymi kwalifikacjami mają zwykle złe doświadczenia szkolne, a jeśli już podejmują wysiłek, aby zaangażować się w działania edukacyjne, to często nie są w tym skuteczni. Można zatem stwierdzić, że lepsze środowisko społeczno-ekonomiczne, a zatem wyższe zasoby finansowe, przynosi średnio wyższe zaangażowanie rodziców i lepsze efekty edukacyjne u dzieci, niż w przypadku, gdy rodzice należą do gorzej sytuowanej grupy społeczno-ekonomicznej (Jeynes 2007; Kim, Sherraden 2011).

Fakt, że tylko nieliczne prace poświęcone są przede wszystkim analizie przestrzegania udziału rodziców w edukacji włączającej oraz roli czynników psychospołecznych sprawia, że badania nad kwestią oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację włączającą są sprawą nadrzędną. W dużej mierze

wskazuje to nie tylko na niedostatek wiedzy na temat oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację uczniów z SPE, ale też na to, jak cechy socjologiczne określają ich poziom zaangażowania (Gibson, Jefferson 2006). W związku z tą luką, istnieje konieczność pozyskania konkretnych informacji na temat dlaczego rodzice uczniów z SPE różnią się w swoich oczekiwaniach dotyczących zaangażowania w edukację dzieci.

Jednym z ważnych czynników, choć raczej niezauważonym, jest postrzeganie przez rodziców relacji ze szkołą (Desimone 1999). Placówki, które dbają o samoocenę rodziców lub kwestie kulturowe, bardziej rozumieją zaniepokojenie rodziców o edukację dzieci i rozumieją dlaczego istnieją różnice w ich zaangażowaniu (Epstein, Dauber 1991). Podobnie dzieci z SPE z rodzin o ograniczonych zasobach kapitału społecznego czy kulturowego lub z różnych środowisk etniczno-kulturowych, odbiegających od głównego nurtu kultury, zyskują ogromnie, gdy rodzice angażują się w ich edukację (Lee, Bowen 2006).

Badania wiążą odmienności oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację dzieci nie tylko z czynnikiem finansowym. Ważne są cechy strukturalne rodziny, rodziców (pojedynczo i łącznie), ich poziom wykształcenia i kwalifikacje (Afolabi i in. 2015). Rodzice z niższym wykształceniem mają mniejsze oczekiwania w zakresie zaangażowania w nauczanie swoich dzieci (Afolabi i in. 2015; Houtenville, Conway 2008; Lareau 2000; Pena 2000). To pokazuje, że poziom wykształcenia rodziców uczniów z SPE ogranicza lub zwiększa ich skuteczność i oczekiwania w zakresie zaangażowania, a także określa ich relacje ze szkołą.

Oprócz wykształcenia bardzo ważnym wyznacznikiem jest płeć (Houtenville, Conway 2008). Stwierdzono na przykład, że istnieje istotna różnica w oczekiwaniach w zakresie zaangażowania w edukację dzieci między ojcami a matkami uczniów z SPE, szczególnie w zakresie nauki i rozwoju (Houtenville, Conway 2008). Oznacza to, że ojcowie mogą mniej angażować się w działania szkolne, ale są bardziej zaangażowani niż matki w życie domowe (Shumow, Miller 2001).

Podstawowym elementem jest także struktura rodziny (Houtenville, Conway 2008; Wagniller i in. 2010): liczba dzieci, czy są oboje rodzice czy tylko jeden, czy są oni w związku małżeńskim, czy nie. Badania (Afolabi i in. 2015; Houtenville, Conway 2008) na temat wpływu zmiennych demograficznych na rodziców uczniów z SPE w edukacji włączającej stwierdziły, że samotni rodzice uczniów z SPE są mniej zaangażowani w edukację swoich dzieci niż rodzice w związku małżeńskim.

Po pierwsze stwierdzono, że samotni rodzice uczniów z SPE są zestresowani i mają mniejsze oczekiwania co do edukacji swoich dzieci, w wyniku czego nie angażują się tak bardzo jak rodzice w związku małżeńskim (Afolabi i in. 2015; Grolnick i in. 1994). Po drugie zaobserwowano, że rodzice tworzący związek małżeński są bardziej zainteresowani nauką swoich dzieci i stawiają im wyższe

wymagania w zakresie kształcenia (Houtenville, Conway 2008). Analizy potwierdzają, że osobowy skład gospodarstwa domowego wpływa na oczekiwania rodziców w zakresie zaangażowania w szkołę, a co za tym idzie na ich kontakty ze szkołą. W związku z tym dodatkowa dorosła osoba w domu może potencjalnie pozytywnie wpływać na poziom interakcji dom-szkoła ponieważ wspiera ona w działaniach głównego opiekuna.

Ramy teoretyczne

Badanie opiera się na modelu ekologicznym Bronfenbrennera i Morrisa (1998), z wykorzystaniem modelu Hoovera-Dempsey i Sandlera (1997). Utrzymują one, że interakcje między domem a szkołą mają decydujące znaczenie dla wspierania pozytywnych efektów w nauczaniu dzieci. Model zakłada również, że niezależny wpływ poszczególnych układów w połączeniu z unikalnymi oddziaływaniami domu i szkoły wpływa na kształcenie i rozwój dzieci (El Nokali i in. 2010; Hoover-Dempsey i in. 2005). Jednak zaangażowanie rodziców rzadko jest badane z perspektywy rodziców, co jest znacznym przeoczeniem, ze względu na to, że rodzice odgrywają znaczącą rolę w określeniu czasu i jakości kształcenia swoich dzieci (np. Hoover-Dempsey, Sandler 1997; Hoover i in. 2005).

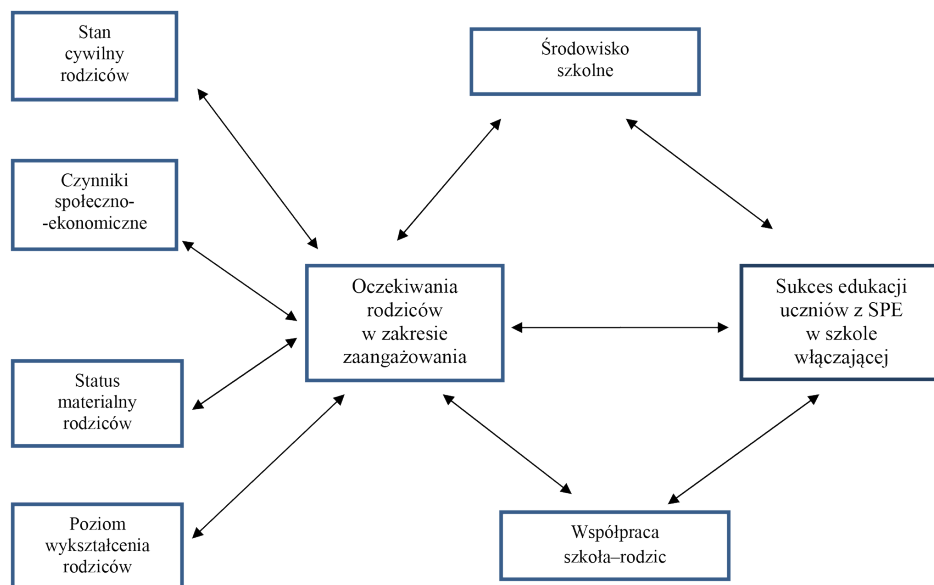
Mimo że badania od dawna wiążą wspierające emocjonalnie działania nauczycieli z wieloma pozytywnymi efektami społeczno-emocjonalnymi dla dzieci (Carson, Templin 2007; Jennings, Reenberg 2009), niewiele zrobiono w zakresie interaktywnego wpływu emocjonalnego i społecznego wsparcia rodziców w zaangażowanie w szkołę. Niniejsze badanie ma na celu uzupełnienie tych braków. Bada interaktywny wpływ różnych czynników psychologicznych i społecznych rodziców na zaangażowanie w kształcenie uczniów z SPE. Dlatego zaproponowano w nim model koncepcyjny zaangażowania rodziców na podstawie modelu ekologicznego Hoover-Dempsey, Sandler (1997).

Ramy koncepcyjne

W kraju i zagranicą podejmowano kilka prób mających na celu podkreślenie znaczenia koncepcji zaangażowania rodziców w edukację dzieci. Niniejsze badanie będzie się na tym opierać, proponując ramy koncepcyjne, które krytycznie przeanalizują i udoskonalą politykę zaangażowania rodziców w edukację włączającą. Rodzice uczniów z SPE wskazują na trudności, pojawiające się na poziomie interakcji mikro- i mezo-, szczególnie w zakresie związku i konsekwencji.

Proponowane ramy koncepcyjne (zob. rys. 1) rozwiązują tę kwestię poprzez analizę interakcji między domem a szkołą, a także psychologicznych i społecznych aspektów zaangażowania rodziców w edukację włączającą.

Czynniki psychospołeczne



Rys. 1. Ramy koncepcyjne

Model ilustruje, jak zmienne socjologiczne, tj. wykształcenie, status społeczno-ekonomiczny, stan cywilny i płeć wpływają na oczekiwania rodziców w zakresie udziału w kształceniu uczniów z SPE w edukacji włączającej. Czynniki socjologiczne, takie jak: status społeczno-ekonomiczny (SES), stan cywilny, płeć, poziom wykształcenia rodziców są zmiennymi niezależnymi i zostały teoretycznie powiązane z oczekiwaniami rodziców i określone jako czynniki przyczynowe, wpływające na zaangażowanie rodziców w edukację dzieci z SPE ze szkół włączających (zmienna zależna).

Jako czynnik wieloaspektowy zmienne korelują ze sobą, i te interakcje odegrały istotną rolę w określeniu oczekiwań rodziców uczniów z SPE w edukację swoich dzieci. Na przykład na oczekiwania rodziców wpływa środowisko społeczno-ekonomiczne w połączeniu z poziomem wykształcenia. Stwierdzono, że rodzice uczniów z SPE reprezentujący uboższe środowisko społeczno-ekonomicznego i mający niższe wykształcenie zazwyczaj są obojętni i słabo zaangażowani w naukę dzieci, mają również niższe oczekiwania co do zaangażowania i postrzegają udział w zajęciach związanych ze szkołą jako niepożądany i nieproduktywny. Te negatywne przekonania i oczekiwania ograniczają ich aktywność w pracy szkolnej.

Oczekiwania rodziców w zakresie zaangażowania zależą ponadto od cech strukturalnych rodziny, wspieranych przez pozytywny klimat w szkole, który obej-

muje współpracę między domem a szkołą, a także promuje sukces uczniów z SPE w edukacji włączającej. Osiągnięcia szkolne dzieci z SPE zależą istotnie od współpracy między domem a szkołą, między którymi istnieją pozytywne, wspierające relacje. Ogólnie rzecz biorąc, rodzice uczniów z SPE, o stabilnych, pozytywnych zmiennych dotyczących ich układu życiowego, aktywnie uczestniczą w edukacji swoich dzieci i przejawiają wyższe oczekiwania co do sposobu zaangażowania, aby zapewnić osiągnięcia w nauce swych dzieci.

Metody

Miejsce badania

Badanie przeprowadzono w Ibadan, stolicy Stanu Oyo, w Nigerii. Stan Oyo położony jest w południowo-zachodniej części kraju, liczy około 8 milionów mieszkańców, a samą stolicę zamieszkuje około 1,4 miliona dzieci w wieku do 15 lat. Ibadan składa się z 10 lokalnych rad rządowych i ocenia się, że jest drugim co do wielkości miastem w Afryce, po Kairze w Egipcie. Wykaz państwowych i prywatnych szkół podstawowych w obrębie gminy Ibadan uzyskano w Państwowej Izbie Edukacji Podstawowej (SPED), a do badań celowo zostały wybrane te, które już wdrożyły edukację włączającą.

Projekt badawczy

Wykorzystano model eksploracyjnych badań ilościowych (Martyn 2008), w celu zbadania postrzegania przez rodziców uczniów z SPE oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację włączającą swoich dzieci. Model ten umożliwia nieskomplikowany opis i raportowanie danych zbieranych ilościowo. Chociaż metody badań ankietowych mają kilka słabych punktów, zastosowano metodę terenowych badań ankietowych, aby uzyskać opinie rodziców uczniów z SPE na temat ich oczekiwań w zakresie zaangażowania w naukę swoich dzieci.

Uczestnicy

Populacja składała się z rodziców uczniów z SPE uczęszczających do ogólnodostępnych szkół podstawowych w Ibadan. Ze względu na brak szczegółowych danych statystycznych dotyczących uczniów z SPE biorących udział w edukacji włączającej w Ibadan, wykorzystano 10% kryteria WHO (UNAIDS/WHO 2003), zgodnie z którymi docelowa populacja badania objęła 10 040 rodziców uczniów z SPE. W celu określenia wielkości próbki użyto kalkulatora wielkość próbki (systemy Survey, brak daty). Wprowadzono *poziom ufności* i *populację* rodziców uczniów z SPE; uzyskano 372 przykładowe próbki. Aby uzyskać rozmiar próbki 372,

zastosowano wielostopniowe próbkowanie. Losowo wybrano jedną szkołę z każdej z 10 lokalnych rad rządowych w Ibadanie i jego okolicach. Następnie, z pomocą nauczycieli, wybrano 38 rodziców uczniów z SPE z klas 5 i 6 szkoły podstawowej w każdej szkole przy użyciu losowania lawinowego (Atkinson, Flint 2001).

Narzędzia

Wykorzystano ankiety do pomiaru oczekiwań rodziców uczniów z SPE w zakresie zaangażowania w edukację włączającą. Instrument ten został zaadaptowany na podstawie szerokiej analizy aktualnej literatury na temat włączenia i zaangażowania rodziców (Hoover-Dempsey, Jones 1997; Hoover-Dempsey, Sandler 1997). Ankieta składała się z dwóch części; pierwsza zawierała ogólne informacje na temat płci, stanu cywilnego, wykształcenia respondenta i wieku dziecka, klasy do której uczęszcza, płci, niepełnosprawności, a także udziału w zajęciach włączających i niewłączających w szkole. Ponadto respondenci zostali poproszeni o wskazanie swoich doświadczeń w zakresie uczestnictwa w edukacji swoich dzieci. Druga część to skala zaangażowania rodziców w edukację włączającą (PII), która mierzy percepcję oczekiwań rodzica, przy użyciu skali sześciopunktowej. Rodzice zostali poproszeni o ocenę, w jakim stopniu zgadzają się lub nie z następującym stwierdzeniem: „Inni rodzice oczekują, że będę brać udział w edukacji mojego dziecka”. Dano im możliwość wyboru następujących opcji odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się” lub „zdecydowanie się nie zgadzam”. Skala została pierwotnie zaprojektowana przez Hoover-Dempsey i jej współpracowników (Hoover-Dempsey, Jones 1997; Hoover Dempsey, Sandler 1997) i została dostosowana do tego badania.

Procedura

Rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami z 10 wybranych regularnych szkół podstawowych w Ibadanie i jego okolicach zostali celowo dobrani i wypełnili kwestionariusze w celu zbadania ich postrzegania oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację włączającą. Kwestionariusz wykorzystywał ilościowe formaty odpowiedzi (tj. zgoda lub brak zgody). Pakiety kwestionariuszy zostały przekazane rodzicom uczniów z SPE przez nauczycieli podczas wywiadówek i spotkań indywidualnych z rodzicami. Pakiety kwestionariuszy zawierały list motywacyjny, kwestionariusz, kopertę zwrotną. Pakiet dla rodzica zawierał również krótkie wyjaśnienie co oznacza włączenie, o co chodzi w badaniu oraz kroki, jakie muszą podjąć rodzice w celu wzięcia udziału w badaniu. Po trzech tygodniach przeprowadzono rozmowy telefoniczne ze szkołami, aby przypomnieć o zebraniu pakietów kwestionariuszy od rodziców.

Analiza danych

Wykorzystano standardowe metody analizy danych statystycznych, takie jak analiza opisowa i dedukcyjna, tj. test t dla zmiennej niezależnej. Wyliczono statystykę opisową dla zmiennej, a także dla zmiennych demograficznych, tj. wykształcenie, stan cywilny i płeć. Zastosowano test t w celu porównania rzeczywistej różnicy między dwoma średnimi w stosunku do zmienności danych (wyrażonej jako odchylenie standardowe od różnicy między średnimi). Istotność statystyczną wyznaczono poprzez $p < 0,05$.

Wyniki

Informacje demograficzne

Niniejsza część artykułu wyjaśnia charakterystykę społeczno-demograficzną rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z 10 szkół podstawowych w Ibadan, którzy wzięli udział w badaniu. Rozesłano 347 kwestionariuszy, z których zwrócono tylko 320 (91%) (tab. 1).

Tabela 1. Stan cywilny, wykształcenie i płeć rodzica-uczestnika

Cecha	Częstotliwość	Odsetek
Stan cywilny		
Żonaty/zamężna	259	80,9
Kawaler/panna	61	19,1
Łącznie	320	100
Poziom wykształcenia		
Średnie	73	22,8
Wyższe	247	77,2
Łącznie	320	100
Płeć		
Mężczyźni	66	20,6
Kobiety	254	79,4
Łącznie	320	100

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wykazały, że znaczna większość rodziców-uczestników – 259 (80,9%) tworzy związek małżeński, natomiast 61 (19,1%) określiło, że są samotni. Roz-

bieżność w tej liczbie może być postrzegana jako uzasadnienie posiadania stanu cywilnego jako zmiennej, która określa poziom oczekiwań w zakresie zaangażowania wśród rodziców uczniów z SPE w edukację swoich dzieci. Podobnie poziom wykształcenia rodziców-uczestników wiąże się z ich oczekiwaniami w zakresie zaangażowania. Jak wynika z tab. 1, wysoki odsetek rodziców uczniów z SPE ma wyższe wykształcenie 247 (77,2%), a mniej niż połowa rodziców-uczestników 73 (22,8%) wskazała, że ma wykształcenie średnie. Jeśli chodzi o płeć zdecydowanie przeważały kobiety – 254 (79,4%), mężczyźni stanowili tylko 20,6% – 66 osób.

Tabela 2. Statystyka opisowa dla podskal (N = 320)

Podskale	Liczba pozycji	Minimum	Maksimum	Średnia	SD
Oczekiwania rodziców odnośnie do zakresu zaangażowania	6	18,00	73,00	24,71	5,26

Aby ustalić, czy istnieją różnice w oczekiwaniami w zakresie zaangażowania wśród rodziców uczniów z SPE w Nigerii, zaproponowano i przetestowano poniższą hipotezę: *Istnieją statystycznie istotne różnice między rodzicami uczniów z SPE na polu ich oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci w zależności od ich stanu cywilnego, wykształcenia i płci.*

Zależność między oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania a stanem cywilnym

Aby przetestować powyższą hipotezę, na podskali użyto oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania jako zmienną zależną, a stan cywilny rodziców jako zmienną niezależną. Zastosowano test t niezależnej próbki do oceny różnic między stanem cywilnym rodziców a oczekiwaniami w zakresie zaangażowania w edukację włączającą (tab. 3). Średnią i odchylenia standardowe rodziców w związku małżeńskim na podskali oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania obliczono jako: $M = 24,74$, $SD = 5,77$, podczas gdy samotnych rodziców jako: $M = 24,55$, $SD = 1,95$. Wyniki wykazały, że przy krytycznej wartości 0,05, istniała statystycznie istotna różnica ($t = 0,256$, $p < 0,05$) pomiędzy rodzicami w związku małżeńskim a samotnymi na polu oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację włączającą w Nigerii. W związku z tym, odrzuca się hipotezę zerową. Kierunek związku sugeruje, że rodzice w związku małżeńskim i rodzice samotni różnią się w swych oczekiwaniami w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci w edukacji włączającej.

Tabela 3. Wyniki analizy za pomocą testu t wpływu stanu cywilnego rodziców na ich oczekiwania

	Stan cywilny	N	M	SD	df	t	p
Oczekiwania rodziców	żonaty/ /zameżna	259	24,74	5,77	318	0,256	0,05
	kawaler/ /panna	61	24,55	1,95			

Wynik ten można powiązać z faktem, że rodzice w związku małżeńskim uczniów z SPE mają wyższe oczekiwania w zakresie zaangażowania, wykazują większą troskę o edukację swoich dzieci i są bardziej zaangażowani w edukację swoich dzieci niż samotni rodzice.

Zależność między oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania a wykształceniem

Zastosowano niezależny test t w celu oceny różnicy między rodzicami uczniów z SPE z niższym wykształceniem (średnim) i z wykształceniem wyższym oraz obliczono ich średnią i odchylenie standardowe na podskali oczekiwań rodziców (tab. 4). Średnia i odchylenie standardowe rodziców z wyższym wykształceniem wyniosły: $M = 25,06$, $SD = 5,86$, podczas gdy rodziców z niższym wykształceniem: $M = 23,50$, $SD = 1,79$. Porównano wyniki oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację włączającą między dwoma grupami rodziców, które wykazały, że istniała statystycznie istotna różnica pomiędzy rodzicami uczniów z SPE z wyższym wykształceniem (uniwersytet) a rodzicami z niższym wykształceniem (średnim) na polu oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację włączającą ($t = -2,24$, $df = 318$, $p = > 05$). W związku z tym, odrzuca się hipotezę zerową.

Tabela 4. Wyniki analizy za pomocą testu t wpływu wykształcenia rodziców na oczekiwania rodziców

	Wykształcenie rodziców	N	M	SD	df	t	p
Oczekiwania rodziców	średnie	73	23,50	1,79	318	-2,24	0,05
	wyższe	247	25,06	5,86			

Można to powiązać z faktem, że rodzice gorzej wykształceni (szkoła średnia), w porównaniu z rodzicami z wyższym wykształceniem (uniwersyteckim), wykazali niższe oczekiwania w zakresie zaangażowania w wychowanie dzieci i brakowało im umiejętności, aby skutecznie pomagać swoim dzieciom w edukacji włączającej.

Zależność między oczekiwaniami rodziców w zakresie zaangażowania a płcią

Średnią i odchylenie standardowe rodziców mężczyzn i kobiet uczniów z SPE obliczono na podskali oczekiwań, zaś wyniki wyniosły odpowiednio: $M = 24,31$, $SD = 2,30$ i $M = 26,22$, $SD = 10,59$ (tab. 6). Przeprowadzono niezależny test t w celu sprawdzenia, czy istnieje istotna różnica między tymi dwoma grupami rodziców uczniów z SPE na polu oczekiwań w zakresie zaangażowania. Wyniki ($t = 2,65$, $df = 318$, $p = < 0,05$) wykazały, że na istotnym poziomie 0,05, istniała istotna różnica pomiędzy rodzicami mężczyznami i kobietami uczniów z SPE na polu oczekiwań w zakresie zaangażowania w edukację włączającą w Nigerii. W związku z tym, odrzuca się hipotezę zerową.

Tabela 6. Wyniki analizy za pomocą testu t wpływu płci rodziców na oczekiwania rodziców

	Płeć rodziców	M	SD	df	p
Oczekiwania rodziców	mężczyźni 66	24,31	2,30 318	2,65	0,01
	kobiety 254	26,22	10,59		

Wyniki pokazują, że kobiety mają wyższe oczekiwania w zakresie zaangażowania i poświęcają się edukacji swoich dzieci bardziej niż mężczyźni.

Dyskusja, wnioski i zalecenia

Badania miały na celu lepsze zrozumienie oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania w edukację dzieci. Odpowiadają one na pytanie dlaczego dochodzi do różnic w oczekiwaniach rodziców uczniów z SPE w zakresie zaangażowania. Badania potwierdziły, że rodzice przez wszystkie lata nauki dziecka chcą angażować się w naukę swoich dzieci, gdyż jest to im niezbędne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (Walker i in. 2005) oraz to, że oczekiwania, jakie mają rodzice w zakresie edukacji swoich dzieci odzwierciedlają ich zaangażowanie (Hoover-Dempsey, Sandler 1997). W badaniu przeanalizowano różne wymiary, w których zmienne rodzicielskie (tj. stan cywilny, płeć i wykształcenie) wpływają na oczekiwania rodziców w zakresie zaangażowania. Stwierdzono, że stan cywilny, płeć i wykształcenie znacząco wpływają na ten poziom.

Na przykład rodzice uczniów z SPE z wyższym wykształceniem wykazują wyższe oczekiwania w zakresie zaangażowania, wyznaczają wyższe kryteria i standardy dla edukacji swoich dzieci, rozwijają funkcjonowanie społeczno-poznawcze

swoich dzieci i przyczyniają się do ich sukcesu szkolnego bardziej niż rodzice z niższym wykształceniem (Davis-Kean 2005). Jest to spójne z literaturą na temat zaangażowania rodziców, a także ramami koncepcyjnymi opracowanymi w niniejszym badaniu, czyli jest czynnikiem prognostycznym oczekiwań rodziców w zakresie zaangażowania, stojącym powyżej innych czynników, takich jak: wielkość rodziny, dochody gospodarstwa domowego i płeć dziecka (Olsen, Fuller 2008).

Wyniki badania potwierdziły także, że na oczekiwania w zakresie zaangażowania rodziców uczniów z SPE wpływa stan cywilny (Boer 2010). W szczególności stwierdzono, że stan cywilny i płeć pozytywnie wpływają na postawy i zachowania na polu oczekiwań rodziców uczniów z SPE w zakresie zaangażowania w edukację swoich dzieci. Oznacza to, że struktura rodziny, określona ilościowo w niniejszym badaniu jako stan cywilny i płeć, nie tylko wpływa na postrzeganie przez rodziców zaangażowania w szkołę, ale również na poziom ich oczekiwań. Dlatego środowisko społeczno-ekonomiczne i kulturowe rodzica, czyli stan cywilny, wykształcenie i płeć rodziców uczniów z SPE, decydują o zaangażowaniu rodziców i interakcjach ze szkołą (Welsch, Zimmer 2008).

Podsumowując: o oczekiwaniach rodziców uczniów z SPE związanych z zaangażowaniem w edukację ich dzieci w Nigerii decydują czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne, takie jak: stan cywilny, wykształcenie i płeć. Dostrzegalne nierówności społeczne wśród rodziców przekładają się bezpośrednio na ich udział w pracy szkoły, a rodzice z lepszym statusem i wykształceniem są bardziej świadomi znaczenia ich zaangażowania w edukację swoich dzieci (Ryndak i in. 2008).

Ograniczenia i kierunki przyszłych badań

Pierwszym ograniczeniem w prezentowanym badaniu jest to, że próba została ograniczona do rodziców uczniów z SPE w Ibadan, stolicy Nigerii. Nie wiadomo zatem, czy te wyniki są reprezentatywne dla rodziców dzieci z SPE w innych częściach kraju. Dlatego należy przeprowadzić dalsze badania w różnych częściach kraju, które byłyby charakterystyczne dla tych rejonów. Po drugie, zmienne w niniejszym badaniu były ograniczone do postrzegania przez rodziców ich oczekiwań w zakresie zaangażowania, nie badano natomiast jakie opinie w tej kwestii mają dzieci i nauczyciele. Dlatego przyszłe badania powinny skupić się na innych zmiennych, takich właśnie jak np. poglądy i oczekiwania nauczycieli i dzieci oraz na roli, jaką w tych interakcjach odgrywają czynniki psychologiczne i socjologiczne.

Na podstawie ustaleń zawartych w niniejszym badaniu, rząd i resort edukacji powinni kłaść większy nacisk na działania i programy, które promują zaangażowanie rodziców w edukację włączającą, ze zwróceniem szczególnej uwagi na rodziców uczniów z SPE z niższym poziomem wykształcenia i tych, którzy nie mają wiedzy pedagogicznej na temat konkretnych indywidualnych potrzeb eduka-

cyjnych dzieci z SPE. Sposobem na osiągnięcie tego celu byłoby zachęcanie przez instytucje edukacyjne do tworzenia grup wsparcia, w których rodzice mogliby zdobywać wiedzę i współpracować z placówkami szkolnymi.

Ponadto szkoła powinna być bardziej wyczulona na nierówności społeczne między rodzicami uczniów z SPE, zwracać większą uwagę na rodziców o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i wykształceniu, aby i oni czuli się potrzebni w szkole. Szkoły powinny również zachęcać rodziców do tego, aby byli partnerami w procesie kształcenia swoich dzieci, powinny dostosować komunikację z rodzicami tak, aby zaspokoić potrzeby każdego z nich i zapewnić niezbędne wsparcie w celu wzmocnienia i promowania ich uczestnictwa w edukacji dzieci.

Można się spodziewać, że jeśli rząd i dyrekcje szkół wprowadziłyby takie zasady, więcej rodziców uczniów z SPE włączyłoby się w edukację swoich dzieci. Dlatego też, mając większe oczekiwania w zakresie zaangażowania wśród rodziców, łatwiej będzie wspierać edukację dzieci.

Abstract: Social Inequalities as Determinant of Variations in Parental Expectation for Involvement in Education of Learners with Special Needs (SENs) in Nigeria

Although parent's involvement is growing in popularity all over the world, little systematic research has focused on parents' expectation for involvement in education of learners with special educational needs (SENs) in inclusive education. Grounded in the parental involvement literature, and using the Ecological and Hoover-Dempsey and Sandler model (1995) as theoretical and conceptual frameworks, this study investigate why there were considerable variations in parents' expectations for involvement in education of learners with (SENs) in Nigeria. The investigation is based on this research question: Do family structural characteristics, such as gender, marital status and education have significant influence on parental expectations for involvement in inclusive education in Nigeria? Employing a quantitative research method, this study gathered data from 372 parents of learners with SENs in 10 regular primary schools in Ibadan, Oyo State, Nigeria, and used a survey instrument on Parental Involvement in Inclusive Education (PII) for data collection. The study found that socio-cultural and economic values attached to marital status, education and gender, influenced the expectation for involvement among parents of learners with SENs in Nigeria. Finally the study recommended that government and educational administrators should embrace actions and programmes that promote parental expectations for involvement by establishing parents' support groups, where parents of learners with SENs can share their knowledge and work together in order to promote their children's learning in inclusive education.

Key words: Parent involvement; Expectations, Socio-inequalities, family structural characteristics, Inclusive education

Bibliografia

- [1] Afolabi O.E., 2014, *Parents' Involvement and Psycho-Educational Development of Learners with Special Educational Needs (SENS): An Empirical Review*, „Romanian Journal of School Psychology”, 7(14).
- [2] Afolabi O., Mukhopadhyay S., Nenty J., 2013, *Implementation of Inclusive Education: do Parents Really Matter?*, „Specijalna edukacija i rehabilitacija” (Beograd), t. 12, nr 3.
- [3] Afolabi O.E., Mukhopadhyay S., Nenty J.H., 2015, *Socio-Demographic Variables as a Predictor of Parents' Efficacy for Involvement in Inclusive Education: Experience from Nigeria*, „Turkish Journal of Teacher Education”, 4(1).
- [4] Ajuwon P.A., 2008, *Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications*, „International Journal of Special Education”, 23(3).
- [5] Armstrong D., Kane G., O'Sullivan G., Kelly M., 2010, *National Survey of Parental Attitudes to and Experiences of Local and National Special Education Services*, United Kingdom: National Council for Special Education.
- [6] Atkinson R., Flint J., 2001, *Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball Research Strategies*, University of Surrey Social Research Update 33.
- [7] Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C., 1996, *Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning*, „Child Development”, 67.
- [8] Boethel M., 2003, *Diversity. School, Family & Community Connections. Annual Synthesis 2003*, Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- [9] Boer D.A., Pijli J.S., Minnaert A., 2010, *Attitudes of Parents Towards Inclusive Education: A Review of the Literature*, „European Journal of Special Needs Education”, 25(2).
- [10] Bronfenbrenner U., Morris P.A., 1998, *The ecology of developmental processes*, [w:] *Handbook of Child Psychology*, (red.) Damon W., wyd. 5, Vol. 1, John Wiley & Sons, Nowy Jork.
- [11] Bronfenbrenner U., 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge.
- [12] Carson R.L., Templin T.J., 2007, *Emotion Regulation and Teacher Burnout: Who Says that Themangement of Emotional Expression Doesn't Matter?* Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, Chicago.
- [13] Cook B.G., Shepherd K.G., Cook S., Cook L., 2012, *Facilitating the Effective Implementation of Evidence-Based Practices through Teacher-Parent Collaboration*, „Teaching Exceptional Children”, 44(3).
- [14] Council for Exceptional Children, 2001, *Improving Family Involvement in Special Education*, „Research Connections in Special Education”, 9(1).
- [15] Davis-Kean P., Sexton H.R., 2009, *Race Differences in Parental Influences on Child Achievement: Multiple Pathways to Success*, „Journal of Developmental Psychology”, 55(3).
- [16] Desimone L., 1999, *Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter?*, „Journal of Educational Research”, 93.

- [17] Dervarics C., O'Brien E., 2011, *Back to School: How Parent Involvement Affects Student Achievement*, The Center for Public Education.
- [18] Ditrano C.J., Silverstein L.B., 2006, *Listening to Parents' Voices: Participatory Action Research in the Schools*, „Professional Psychology: Research and Practice”, 37(4).
- [19] Drummond K.V., Stipek D., 2004, *Low-Income Parents' Beliefs About Their Role in Children's Academic Learning*, „The Elementary School Journal”, 104(3).
- [20] El Nokali N.E., Bachman H.J., Votruba-Drzal E., 2010, *Within- and Between-Child Parent Involvement and Academic and Social Skills in Elementary School*, „Child Development”, 81.
- [21] Entwisle D.R., Alexander K.L., Olson L.S., 2005, *First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story*, „American Journal of Sociology”, 110(5).
- [22] Epstein J.L., 2009, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, wyd. 3, Corwin Press, USA.
- [23] Epstein J., Dauber S., 1991, *School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools*, „Elementary School Journal”, 91.
- [24] Ferguson D.L., Galindo R., 2008, *Improving Family/School Linkages Through Inquiry and Action: Reports From Sixteen Schools in Two States*, „The New Hampshire Journal of Education”, 11.
- [25] Ferrara M.M., 2009, *Broadening the Myopic Vision of Parental Involvement*, „School Community Journal”, 19(2).
- [26] Gershoff E., Aber J., Raver C., Lennon M., 2007, *Income is not enough: incorporating material hardship into models of income association with parenting and child development*, „Child Development”, 78(1).
- [27] Gibson D.M., Jefferson R.N., 2006, *The Effect of Perceived Parental Involvement and the use of Growth-Fostering Relationships on Self-Concept in Adolescents Participating in Gear up*, „Adolescence”, 41(161).
- [28] Griffin S., Shelvin M., 2011, *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*, Gill and MacMillan, Dublin.
- [29] Grolnick W.S., Slowiaczek M.L., 1994, *Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model*, „Child Development”, 65.
- [30] Hill N.E., Tyson D.F., Bromell L., 2009, *Parental Involvement During Middle School: Developmentally Appropriate Strategies Across Ethnicity and Socioeconomic Status*, [w:] *Families, Schools, and the Adolescent: Connecting Research, Policy, and Practice*, (red.) Hill N.E., Chao R.K., Teachers College Press, New York.
- [31] Hill N.E., Taylor L.C.P., 2004, *Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues*, „Current Directions in Psychological Science”, 13.
- [32] Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., 1995, *Parental Involvement in Children's education: Why does it Make a Difference?*, „Teachers College Record”, 97.
- [33] Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., 1997, *Why do Parents Become Involved in Their Children's Educations?*, „Review of Educational Research”, 67(1).
- [34] Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., 2005, *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Final Performance Report for the Office of Educational Research and Improvement (Grant No. R305T010673). Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- [35] Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M.T., Sandler H.M., Whetsel D., Green C.L., Wilkins A.S., Closson K.E., 2005, *Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications*, „Elementary School Journal”, 106.
- [36] Houtenville A.J., Conway K.S., 2008, *Parental Effort, School Resources, and Student Achievement*, „Journal of Human Resources”, 437–453.
- [37] Jeynes W.H., 2007, *The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis*, „Urban Education”, 42–82.
- [38] Jennings P.A., Greenberg M.T., 2009, *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Child and Classroom Outcomes*, „Review of Educational Research”, 79.
- [39] Kim Y., Sherraden M., 2011, *Do Parental Assets Matter for Children’s Educational Attainment?: Evidence from Mediation Tests*, „Children & Youth Services Review”, 33(6).
- [40] Lareau A., 2000, *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- [41] Levy S., Kim A., Olive M.L., 2006, *Interventions for Young Children with Autism: A Synthesis of the Literature*, „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities” 21(1).
- [42] Leyser Y, Kirk R., 2011, *Parents’ Perspective on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators*, „International Journal of Special Education”, 26(2).
- [43] Lindsay G., Dockrell J.E., 2004, *Whose Job is it?*, „The Journal of Special Education”, 37.
- [44] Olsen G., Fuller M.L., 2008, *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, wyd. 3, Allyn & Bacon, Boston.
- [45] Pena D.C., 2000, *Parent Involvement: Influencing Factors and Implications*, „Journal of Educational Research”, 94.
- [46] Pinkus S., 2006, *Applying a Family Systems Perspective for Understanding Parent Professional Relationships: A Study of Families Located in the Anglo-Jewish Community*, „Support for Learning”, 21(3).
- [47] Reynolds A.J., Walberg H.J., 1992, *A Structural Model of Science Achievement and Attitude: An Extension to High School*, „Journal of Educational Psychology”, 81.
- [48] Rogers R., 2003, *A Critical Discourse Analysis of the Special Education Referral Process: A Case Study*, „Discourse Studies in the Cultural Politics of Education”, 24(2).
- [49] Ryndak L.D., Storch F.J., Hoppey D., 2008, *One Family’s Perspective of Their Experiences with School and District Personnel Over Time Related to Inclusive Educational Services for a Family Member with Significant Disabilities*, „International Journal of Whole Schooling”, 4(2).
- [50] Shumow L., Miller J., 2001, *Father’s and Mother’s School Involvement During Early Adolescence*, „The Journal of Early Adolescence”, 21.
- [51] Sheldon S.B., Hutchins D.J., 2011, *Summary 2010 update data from schools in NNPS, MD*: Johns Hopkins University, Baltimore.
- [52] U.S Department of Education, 2002, *A New era: Revitalizing special education for children and their families*, DC: Education Publication Center, Washington.
- [53] Walker J.M.T., Wilkins A.S., Dallaire J.R., Sandler H.M., Hoover-Dempsey K.V., 2005, *Parental Involvement: Model Revision Through Scale Development*, „Elementary School Journal”, 106(2).

- [54] Wagmiller R.L. et al., 2010, *Does Children's Academic Achievement Improve when Single Mothers Marry*, „Sociology of Education”, 83(3).
- [55] Welsch D.M., Zimmer D.M., 2008, *After-School Supervision and Children's Cognitive Achievement*, „The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy”, 8.
- [56] Williams-Shanks T., Kim Y., Loke V., Destin M., 2010, *Assets and Child Well-Being in Developed Countries*, „Children and Youth Services Review”, 32.

Źródła internetowe

- [57] Blackorby J., Wagner M., Knokey A., Levine P., 2007, *Relationships Between Family Economics and Support and Longitudinal Outcomes*, [w:] *What makes a difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities: A Report from the Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS)*, (red.) Blackorby J., Knokey A., Wagner M., Levine P., Schiller E., Sumi C., http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf [dostęp: 1.03.2008].
- [58] Dahl G.B., Lochner L., 2005, *The impact of family income on child achievement* (Working paper 11279). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, <http://www.nber.org/papers/w11279> [dostęp: 23.08.2005].
- [59] Grothaus R., 2010, *The Role of Parent/Teacher Collaboration in Transforming Student Lives Through Learning*, ProQuest LLC [dostęp: 30.06.2013].
- [60] Shuttleworth M., 2008, *Quantitative Research Design*, <https://explorable.com/quantitative-research-design> [dostęp: 29.12.2015].
- [61] Special Education Elementary Longitudinal Study, 2007, <http://www.seels.net/grindex.html> [dostęp: 1.03.2008].
- [62] U.S. Department of Education, 2010, *Twenty-Ninth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2007/parts-bc/index.html#download>

Mieczysław Ciosek

Uniwersytet Gdański

**Robert Opora, *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*
Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, ss. 234**

Polska literatura penitencjarna wzbogaciła się o kolejną bardzo wartościową pracę Roberta Opory. Autor podejmuje w niej fundamentalny i złożony problem efektywności procesu resocjalizacji. W pierwszych zdaniach komunikatywnego wstępu znajdujemy pogląd, że retrybucja nie przynosi resocjalizacyjnych efektów. Dość dyskusyjny to pogląd. To prawda, że retrybucyjne teorie kary kryminalnej zwrócone są niejako ze swej natury do zaszczości i nakazu odpłaty a teorie prewencyjne ku przyszłości i naprawie. Nie znaczy to jednak, że retrybucja zarzuca całkowicie możliwość pozytywnej przemiany przestępców. Kara proporcjonalna do winy może mieć bowiem również moc trwałej, głębokiej i wewnętrznej rekonstrukcji sfery moralnej przestępcy. Wiemy, że resocjalizacja przynosi niestety nazbyt często jedynie zewnętrzne symptomy poprawy, którym nie towarzyszy wewnętrzna przemiana i „drgnienie synteresis”. Monografię Roberta Opory cechuje rzeczywiście perspektywa przyszłościowa i oczekiwanie udanej, czyli przynoszącej pozytywne efekty, implementacji nowych idei czy programów penitencjarnych.

We wstępie pracy poznajemy ambitne cele, jakie postawił sobie Autor, a które – trzeba na wstępie powiedzieć – zrealizował z powodzeniem. Pierwszym z nich była konceptualizacja i operacjonalizacja tytułowego pojęcia czyli efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych, ich form i wskaźników. Innym celem był krytyczny przegląd teorii resocjalizacji proponujących odmienne modele tego procesu. Kolejnym zaś, rzeczywiście bardzo istotnym celem opracowania, była identyfikacja warunków udanej implementacji oraz czynników utrudniających wdrażanie nowych pomysłów resocjalizacyjnych w określonej sytuacji społeczno-politycznej.

Rozdział pierwszy książki zwraca uwagę Czytelnika na odmienne teoretyczne podejścia do problemu postępowania z przestępcami i sposoby przeciwdzia-

łania przestępczości. Do podstawowych teoretycznych perspektyw radzenia sobie z przestępcami zaliczył Autor: retribucję, odstraszenie, izolację, resocjalizację, sprawiedliwość naprawczą oraz wczesną interwencję społeczną czyli działania profilaktyczne. Kompetentnie i interesująco przedstawiony opis perspektyw teoretycznych kończy Autor bardzo trafnym wskazaniem potrzeby powiązania teorii i praktyki kryminalnej z kontekstem społecznym oraz znajomością analiz empirycznych wspierających, lub nie, określone podejście teoretyczne.

Rozdział drugi nawiązuje do orientacji resocjalizacyjnej. Autor w transparentny sposób ukazuje nam różne sposoby definiowania pojęcia „resocjalizacja”, złożoność oddziaływań resocjalizacyjnych oraz różne teoretyczne modele procesu ponownego uspołecznienia (deficytu możliwości, odpowiedzialności sprawcy oraz modelu możliwości). Rozdział kończy się przekonującą refleksją Autora nad przyszłością resocjalizacji, jej sensem i racjami, nie tylko pragmatycznymi, ale także aksjologicznymi i antypunitywnymi.

Trzy kolejne rozdziały pracy – trzeci, czwarty i piąty – są ze sobą ściśle powiązane. Dotyczą one uznanych form oddziaływań resocjalizacyjnych, problemu ich efektywności oraz jej wskaźników. Autor kieruje naszą uwagę najpierw na zasady indywidualnej interwencji resocjalizacyjnej a także na programy resocjalizacyjne głównie o charakterze kognitywno-behawioralnym (na ich zalety i ograniczenia).

Głównymi czynnikami ryzyka powrotu do przestępstwa są – jak uczy doświadczenie – brak zatrudnienia (byłego więźnia lub osoby objętej kuratelą sądową), brak stałego miejsca zamieszkania oraz brak środków na utrzymanie. Wymienione czynniki stanowią zwykle kluczowe elementy indywidualnych interwencji resocjalizacyjnych. Usunięcie wyszczególnionych braków może poważnie zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu procesu ponownego uspołecznienia i pomysłnej readaptacji.

Robert Opora wskazuje również na model resocjalizacji sprawców przestępstw odwołującej się do idei sprawiedliwości naprawczej. Istotnie zadośćuczynienie wyrządzonej ofierze krzywdy może czasami doprowadzić sprawców do rewizji swoich postaw i przekonań.

Problemem wyjątkowej wagi jest pytanie o efektywność wymienionych form oddziaływań resocjalizacyjnych i pomiar tej efektywności. Sposoby oceny poziomu efektywności resocjalizacji są też przedmiotem kontrowersji. Jakie zatem przyjąć kryteria: kryterium poprawy jurydycznej (wskaźnik powrotności do przestępstwa) czy kryteria poprawy o charakterze pedagogiczno-psychologicznym, a jeśli tak, to jakie?

Wiemy, że brak powrotności a więc niepopołnienie kolejnych ujawnionych czynów karalnych, nie oznacza wcale osiągniętej skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych. Czym jest zatem efektywność resocjalizacji i jakie są jej wskaźniki?

Autor przytacza liczne definicje tych pojęć i pokazuje nam różne stany rzeczy jako dowody efektywności, głównie w odniesieniu do kurateli sądowej.

Należy zaznaczyć, że Autor nie zapomina też o trudnościach metodologicznych, jakie niosą ze sobą badania nad wskaźnikami pozytywnych zmian pod wpływem oddziaływań penitencjarnych.

Wyniki dotychczasowych badań nad efektywnością podejmowanych interwencji resocjalizacyjnych czy realizowanych programów nie są – jak wskazuje Autor – zadowolające. Do poprawy jakości ocen tych oddziaływań mogłoby się z pewnością przyczynić stworzenie odpowiedniego narzędzia do badania efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych. Takiego jednak narzędzia, które uwzględniałoby wszystkie istotne zmienne powiązane nie tylko z samą interwencją ale także z jej uczestnikami i warunkami realizacji, nie ma. W rozdziale 5 Autor powraca do sygnalizowanego wcześniej problemu wskaźników efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych. Okazuje się, że zarówno tzw. obiektywna ewaluacja efektywności opierająca się na wskaźnikach karalności, jak i te odwołujące się do np. poczucia winy, skruchy, akceptacji sensu kary czy potrzeby restytucji i zmiany postaw wobec ludzi, nie są jednoznaczne.

Rozdział szósty książki dotyczy niezwykle ważnego problemu mianowicie pytania o to, jakie elementy odróżniają efektywne programy resocjalizacyjne od programów nieefektywnych. Metaanalizy dziesiątków badań dotyczących efektywności resocjalizacji istniejące w literaturze naukowej oraz osobiste bogate doświadczenie Autora pozwoliły mu na sformułowanie zasad skutecznych, a więc efektywnych, oddziaływań resocjalizacyjnych. Należą do nich m.in.: stosowanie intensywnych programów przede wszystkim wobec sprawców o wysokim poziomie zagrożenia, dopasowanie stylu uczenia osób skazanych do ich stylu przyswajania wiedzy czy konsekwencja w realizacji interwencji. Autor nie pomija tu innych trudnych kwestii, np. reguły dopasowania właściwości sprawcy do stylu pracy terapeuty, jego kompetencji i warunków środowiska naturalnego.

W rozdziale siódmym przedstawione są czynniki ryzyka powstawania aktów przestępczych oraz sposoby programowania kryminologicznego. Zarówno ustalanie stopnia ryzyka, jak i programowanie, należą do podstawowych zadań instytucji związanych z funkcjonowaniem aparatu wymiaru sprawiedliwości.

Ostatni rozdział pracy – równie interesujący jak poprzednie – cechuje się dużym „ciężarem gatunkowym”, i z całą pewnością zasługuje na baczną lekturę, poznawczą refleksję i osąd Czytelnika. Dotyczy on implementacji nowych idei i metod resocjalizacyjnych do praktyki a także metodologicznych aspektów formułowania tych prognoz.

Autor wskazuje zarówno na warunki udanej implementacji, jak i na czynniki zakłócające proces pomyślnego wdrażania programów resocjalizacyjnych. Jednocześnie uświadamia nam, że ów proces jest nie tylko fundamentalnym, ale i bardzo trudnym w realizacji. Adaptacja idei i programów wymaga bowiem interakcji pomiędzy autorami innowacji, menadżerami instytucji, jej personelem a także podmiotami zewnętrznymi.

W prezentacji poszczególnych rozdziałów zawarłem już częściowe ich oceny. Wskażę teraz na najważniejsze walory recenzowanej monografii.

Praca ma jasny tytuł i przejrzystą strukturę. Jej rozdziały i podrozdziały stanowią logicznie uporządkowaną całość.

Dobór treści i sposób jej przekazu świadczą jednoznacznie o nieprzeciętnej erudycji Autora i Jego znakomitej orientacji w obszernej literaturze przedmiotu.

Autor monografii dokonał nie tylko wnikliwego przeglądu i prezentacji bardzo licznych problemów związanych z teorią i pragmatyką resocjalizacji, ale wskazał na sposoby i kierunki dalszych badań nad tą wyjątkowo złożoną rzeczywistością.

Uznanie budzi także bogate piśmiennictwo, trafnie dobrane i bardzo umiejętnie wykorzystane a także styl komunikacji i prezentacja wielu – także osobistych – sądów i refleksji.

Konkludując, sądzę że zrecenzowana monografia to dzieło wyjątkowo wartościowe i godne rozpowszechnienia. Jestem przekonany, że znajdzie ona szeroki krąg PT Czytelników i zyska Ich wysokie uznanie.

Małgorzata Michel

Uniwersytet Jagielloński

**Renata Szczepanik, *Stawanie się recydywistą.
Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, ss. 410**

Najsilniej eksponowanym w pedagogice resocjalizacyjnej nurtem teoretycznym i badawczym jest ten, który za przedmiot badań obiera sobie rzeczywistość więzienną. Badania problemów uwarunkowań przestępczości, skuteczności i efektywności podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych zajmują szeroki fragment polskiego piśmiennictwa dotyczącego resocjalizacji. Ostatnio naukowa literatura penitencjarna eksponuje również wątek zagadnień dotyczących procesu readaptacji społecznej. Z nim to związana jest problematyka powrotności do przestępczości, czyli recydywy. Recenzowana książka Renaty Szczepanik mieści się w tym właśnie nurcie, jednak na uwagę zasługuje z powodu kilku kwestii, zarówno teoretycznych jak i metodologicznych. Autorka prezentuje wyniki podjętych przez siebie, wieloletnich badań skoncentrowanych wokół zagadnienia trajektorii losów osób powracających do przestępczości i ich karier instytucjonalnych. Podejmuje się tym samym próby odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieją w owej karierze „punkty zwrotne”, które pozwalają zapobiegać recydywie, a jednocześnie mogą stać się przestrzeniami do pracy resocjalizacyjnej i terapeutycznej.

W literaturze przedmiotu można zauważyć dwa nurty badawcze w podejściu do problematyki powrotności do przestępstwa. Podział, choć często sztuczny i stworzony jedynie na potrzeby porządkowania rzeczywistości, na ilościowe i jakościowe strategie badawcze powoduje, iż większa część opracowań poruszających problematykę recydywy osadzona jest w paradygmacie normatywnym. Zdaniem wielu badaczy i teoretyków metodologii badań, podział ten jest wynikiem błędnie rozumianego procesu uprawiania nauki, gdyż jedynym uzasadnieniem wyboru odpowiedniej strategii badań powinien być jej przedmiot. Są bowiem takie

fenomeny rzeczywistości, które możemy ująć jedynie z perspektywy ilościowej, są i takie, które eksponują swój jakościowy wymiar. Wreszcie złożoność wielu przedmiotów i problematyk zmusza badaczy do podjęcia strategii ilościowo-jakościowych. W przypadku zagadnienia powrotności do przestępstwa zdecydowanie badacz ma komfort uprawiania nauki zarówno w nurcie badań ilościowych, jak i jakościowych.

Autorka recenzowanej książki podjęła próbę ujęcia jakościowego zjawiska powrotności do przestępstwa. Wydaje się, że dotąd problematyka przestępczości, zwłaszcza wielokrotnej, nie była przedmiotem analiz utrzymanych w paradygmacie interpretatywnym, charakterystycznym dla jakościowego uprawiania nauki. Prezentowane opracowanie jest zatem próbę wypełnienia tej luki, szczególnie na gruncie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej.

Renata Szczepanik przyjęła perspektywę badawczą, która ułatwia spojrzenie na warunki rzutujące na dynamikę stawiania się przestępcą wielokrotnym i pięcia się recydywisty po szczeblach instytucjonalnego systemu resocjalizacji. Autorka nie dokonuje wyjaśnień owych procesów, a dokonuje prób ich zrozumienia poprzez ujęcie subiektywnych znaczeń, które uczestnicy badań nadają rzeczywistości, oraz sposobów, w jaki ją rekonstruuje. Ponieważ zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu ludzie w relacjach interpersonalnych oraz w konkretnych sytuacjach definiują i interpretują ich znaczenia i działania, człowiek jest tym samym aktywnym podmiotem wytwarzającym owe znaczenia i przetwarzającym docierające doń informacje. Jednocześnie uczy się nowych sytuacji społecznych i analizuje dotychczasowe doświadczenia, a w rezultacie odpowiednio do nich działa. Badaczkę interesowało zrekonstruowanie procesu stawiania się recydywistą z całym jego interakcyjnym i symbolicznym kontekstem. Przedmiotem analiz naukowych prezentowanego opracowania było odkrywanie sposobów, w jaki recydywiści interpretują własne doświadczenia i w jaki przenoszą te interpretacje na swoją aktywność życiową.

Książka liczy sześć rozdziałów. W pierwszym autorka prezentuje teoretyczne ujęcie problematyki badawczej i koncentruje się na prezentacji nauk prawnych i społecznych obejmujących zjawiska recydywy i osób powracających do przestępstwa. Tym samym rekonstruuje ujęcia prawne, społeczno-demograficzne i kryminologiczne, kreśląc sylwetkę osoby powracającej do przestępstwa. Rozdział ten kończy zostawiając czytelnika z dylematami polskiej pedagogiki więziennej. Drugi rozdział opisuje teoretyczno-metodologiczne podstawy badań procesu stawiania się recydywistą. Tutaj autorka koncentruje się na rodowodzie jakościowych metod badań nad przestępczością i prezentuje czytelnikowi założenia paradygmatu interpretatywnego ze szczególnym uwzględnieniem symbolicznego interakcjonizmu. Na uwagę zasługuje fakt prezentacji interakcyjnego ujęcia procesu stawiania się przestępcą.

Tym, co zasługuje na szczególną uwagę i czyni recenzowaną książkę wyjątkowo cenną jest zastosowanie specyficznej procedury zbierania i opracowania

danych empirycznych, jaką jest metodologia teorii ugruntowanej. Warto zaznaczyć również fakt dużej samoświadomości autorki i autorefleksji związanej z doświadczanymi trudnościami prowadzenia badań w zakładzie karnym, co znajduje swoje miejsce na łamach opracowania. Autorka nie ukrywa, że prowadzone badania były dla niej osobistym doświadczeniem, czemu poświęca osobny podrozdział.

Rozdział trzeci książki rozpoczyna prezentację zebranych danych empirycznych oraz ich opracowanie i kategoryzowanie. Zawiera on próbę prezentacji kariery instytucjonalnej osób powracających do przestępstwa z perspektywy interpretatywnej. Na uwagę zasługują wyodrębnione kategorie osadzonych partycypujących w różnoraki sposób w izolacji więziennej. Partycypowanie to związane jest z rolami i postawami a może i strategiami, jakie osadzeni przyjmują i realizują wewnątrz instytucji izolującej.

Czwarty rozdział to prezentacja taktyk osvajania więzienia, które są niewątpliwie zbiorem składającym się na strategię przetrwania w instytucji o cechach totalności. Przeciwwagą dla niego jest kolejny, piąty rozdział, stanowiący prezentację taktyk związanych z osvajaniem wolności. Na ile życie na wolności uwarunkowane jest stylem życia przyjętym w zakładzie karnym oraz czym są punkty zwrotne w karierze instytucjonalnej recydywistów? To pytania, na które czytelnik znajdzie odpowiedź w tej części opracowania. Szczególnie interesującym faktem jest, że kobiety-partnerki recydywistów odgrywają znaczące role w rozwoju i hamowaniu kariery instytucjonalnej powracających do przestępczości mężczyzn. Okazuje się, co może stanowić istotny wniosek dla praktyki oddziaływań resocjalizacyjnych i readaptacyjnych, że role te są znaczące zarówno z punktu widzenia stosowanych taktyk adaptacyjnych na wolności, jak i ze względu na momenty zwrotne w karierze przestępczej recydywistów.

Ostatni rozdział jest próbą podsumowania refleksji w kontekście pedagogicznym i resocjalizacyjnym. Kończy go pewna propozycja, w której wybrane problemy kariery instytucjonalnej osób powracających do przestępczości, związane z „kasowaniem” tożsamości dewiacyjnej autorka lokuje w perspektywie „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej.

Książka Renaty Szczepanik jest niezbędną lekturą dla szerokiego grona czytelników, zarówno studentów pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii, socjologii, jak i pracowników naukowych lecz również dla pracowników wymiaru sprawiedliwości, wychowawców zakładów karnych i całego personelu więziennego, kuratorów sądowych, mediatorów, pracowników socjalnych a nawet wolontariuszy angażujących się w służbę organizacji pozarządowych, do których często po odbyciu kary pozbawienia wolności trafiają recydywiści. Pozwala bowiem spojrzeć na karierę stawania się recydywistą z perspektywy wykluczającej oceny i wartościowanie, zbliżającej uczestnika interakcji i aktorów społecznych bardziej do zrozumienia fenomenu aniżeli jego interpretacji.