

Joanna Stelmach

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: j.stelmach2@student.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0273-9429

Zmiany środowiska edukacyjnego uczniów – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji**

Summary

THE PREVALENCE, DETERMINANTS AND CONSEQUENCES OF CHANGES IN STUDENTS' EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Some students experience unexpected, systemically unanticipated changes in their educational environment, such as changing schools or class, or perhaps repeating a year. Such educational pathways are labelled as 'discontinuous'. They are recognised as disruptions in the educational settings and considered to be risk factors which may impinge on school achievement, behaviour, or overall well-being of a child. In this paper, we discuss the scale of the problem among eighth-graders from Ostrołęka, its probable causes, with particular emphasis on a family situation, and consequences, taking into account the maths and Polish language end-of-year test results in the seventh grade. The study has shown that changes disrupting the educational path carry a risk of greater school difficulties, especially in the case of maths (lower achievement, even when family characteristics relevant to the analysed relationship are controlled for). Therefore, it is important to take care – as much as it is possible – of the continuity of students' educational environment, e.g. by reducing changes to those that are absolutely necessary (e.g. it should be carefully considered whether the changes in class composition between the third and fourth grade are necessary).

Keywords: educational environment, educational pathways, family circumstances, school changes

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Przyglądając się ścieżkom edukacyjnym uczniów badacze zwracają szczególną uwagę na różne momenty krytyczne, takie jak przejście z jednej placówki edukacyjnej do drugiej, czy zmianę oddziału klasowego. Dziecko rozpoczynając naukę w nowej szkole lub zmieniając klasę, musi dostosować się do nowych warunków, reguł, oczekiwań, nowej roli i często na nowo zbudować relacje z dorosłymi i rówieśnikami. Takie momenty w ścieżce edukacyjnej ucznia są postrzegane jako czynnik ryzyka, ponieważ wprowadzają pewną nieciągłość w środowisko uczenia się i mogą rzutować na osiągnięcia szkolne, zachowanie i ogólny dobrostan uczniów, w szczególności jeśli zdarzają się często (Mehana, Reynolds, 2004).

Niektóre zmiany środowiska są nieuniknione i wpisane w system szkolnictwa. Mamy tu na myśli przejście z przedszkola do szkoły podstawowej, czy ze szkoły podstawowej do średniej. Część dzieci ma za sobą jednak więcej doświadczeń zmiany środowiska edukacyjnego niż to wynika ze struktury szkolnictwa. Zmieniają przedszkole lub szkołę podstawową w trakcie jej trwania, zostają na kolejny rok w tej samej klasie czy – z różnych powodów – zmieniają oddział, stając w obliczu wyzwania odnalezienia się w nowej grupie rówieśniczej, uczestniczenia w formowaniu się nowej grupy czy przyzwyczajania się do nowych nauczycieli. Takie ścieżki kształcenia będziemy nazywać nieciągłymi.

Badania pokazują, że zmiana szkoły w trakcie jej trwania jest powiązana z różnymi trudnościami szkolnymi: z mniejszymi osiągnięciami, prawdopodobieństwem powtarzania klasy, czy zachowaniami problemowymi, także przedwczesnym porzucaniem nauki (Gasper i in., 2012; Grigg, 2012; Mehana, Reynolds, 2004; Wood i in., 1993). Niektóre badania pokazały, że nieciągłość silniej oddziałuje na ucznia, kiedy zmiana dokonuje się w trakcie roku szkolnego niż po jego zakończeniu (Hanushek i in., 2004), choć inne tego nie potwierdziły (Grigg, 2012).

Majida Mehana i Arthur Reynolds (2004), starając się opisać mechanizmy wpływu nieciągłych ścieżek edukacyjnych, zwracają uwagę na trzy aspekty. Po pierwsze zmiana szkoły zakłóca proces uczenia się. Ponieważ programy nauczania mogą się różnić między szkołami, dzieci zmieniające szkołę muszą dostosować się do nowych warunków nauczania, nowych podręczników oraz innego stylu nauczania i oczekiwań nowych nauczycieli. Po drugie zmiana placówki

(czy nawet oddziału) wiąże się z częściowym lub niemal całkowitym (np. w przypadku przeprowadzki do innego miasta) zerwaniem znaczących relacji rówieśniczych i koniecznością budowania nowych. Sytuacja taka może z jednej strony wpływać na ogólny dobrostan psychiczny dziecka, a z drugiej powodować konieczność ukierunkowania większej części zasobów na życie społeczne (zamiast na naukę). Po trzecie obserwowane związki mogą być konsekwencją większej niestabilności rodzin, z których pochodzą dzieci doświadczające epizodów zmiany szkoły. Częstym powodem zmiany szkoły jest przeprowadzka rodziny/rodzica, a za nią może się kryć potrzeba znalezienia lepszych możliwości zarobkowych lub zmiana struktury rodziny (spowodowana np. rozwodem rodziców). Badania potwierdzają, że w porównaniu z uczniami o ciągłych ścieżkach kształcenia, dzieci zmieniające szkołę są częściej wychowywane przez jednego rodzica i pochodzą z rodzin o niższym statusie ekonomiczno-społecznym (Gasper i in., 2012).

Zmiana szkoły może być jednak dla ucznia także szansą, nowym startem w sytuacji nawarstwionych trudności w poprzedniej placówce lub okazją do podjęcia nauki w szkole lepiej dostosowanej do jego potrzeb lub szkole lepszej jakości. Eric Hanushek ze współpracownikami (2004) pokazują, że zmiana szkoły wiąże się z zauważalnym obniżeniem osiągnięć szkolnych, ale koszty te są raczej krótkoterminowe i dotyczą roku zmiany. Natomiast korzyści dla ucznia, który podjął naukę w lepszej szkole, kumulują się z każdym rokiem nauki w niej.

W artykule pokazujemy, jak wyglądały trajektorie edukacyjne ostrołęckich ósmoklasistów, zwracając szczególną uwagę na uczniów o nieciągłych ścieżkach. Poznanie skali tego zjawiska oraz jego konsekwencji dla szkolnego funkcjonowania uczniów pozwoliło ocenić, na ile problem migracji międzyszkolnych i międzyoddziałowych jest w Ostrołęce ważny i wymaga (lub nie) działań zaradczych.

Charakterystyka ścieżek edukacyjnych uczniów

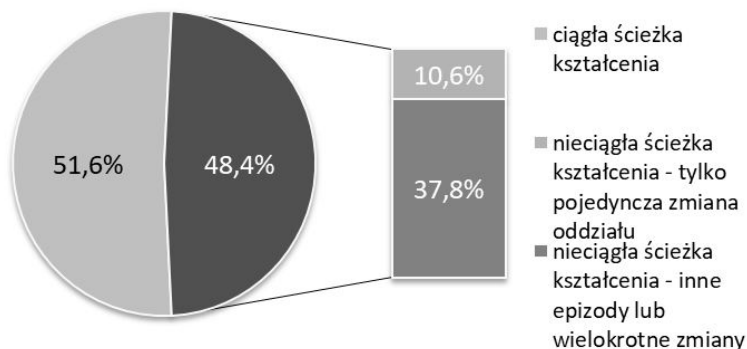
W celu zbadania trajektorii edukacyjnych ostrołęckich ósmoklasistów zbraliśmy za pomocą ankiety rodzicielskiej dane dotyczące wszystkich placówek, do których dotychczas uczęszczali oraz ewentualnych przejść między nimi. Opis metodologii badania został przedstawiony w tekście poprzedzającym zestaw artykułów opisujących wyniki pierwszej fazy projektu „Obserwatorium oświatowe” realizowanego w Ostrołęce.

Za epizody zakłócające ciągłą ze względu na środowisko szkolne ścieżkę kształcenia uznaliśmy następujące przypadki:

1. nadwyżkową, niewynikającą z budowy systemu edukacji zmianę placówki, czyli:
 - a) zmianę przedszkola,
 - b) uczęszczanie do zerówki w innej placówce niż przedszkole lub szkoła podstawowa, do których uczęszczał uczeń,
 - c) zmianę szkoły podstawowej;
2. powtarzanie klasy w szkole podstawowej;
3. zmianę oddziału klasowego, rozumianą jako zmianę środowiska klasowego niewynikającą z powtarzania klasy.

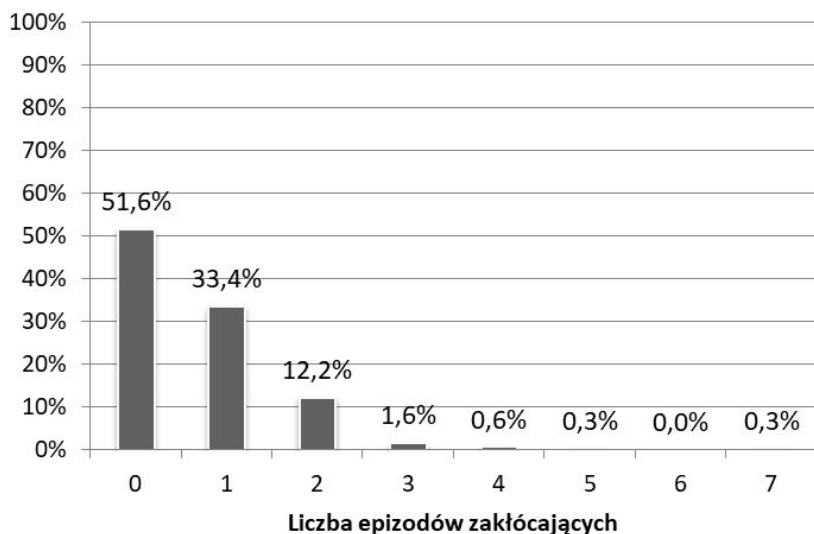
Z zebranych danych wynika, że trochę ponad 50% ostrołęckich ósmoklasistów (165 z 320 osób, po wyłączeniu braków danych) miała ciągłą ścieżkę kształcenia, tj. nie doświadczyła żadnego z wyżej opisanych epizodów zakłócających. Oznacza to, że nieciągłe ścieżki kształcenia są w badanej grupie dość powszechnym zjawiskiem, obejmującym 48% uczniów.

Dla ok. 10% badanych jedynym epizodem zakłócającym była jednokrotna zmiana oddziału klasowego (wykres 1). Pozostali doświadczyli innych lub wielokrotnych zmian.



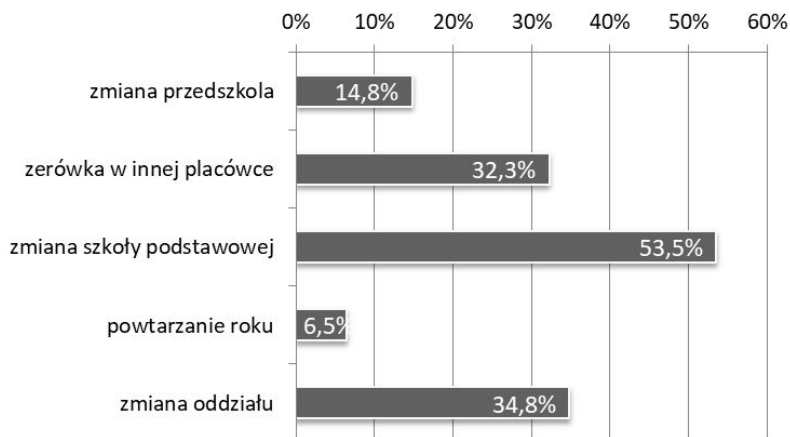
Wykres 1. Podział procentowy uczniów ze względu na ciągłość ich ścieżek kształcenia (N = 320)

Patrząc z trochę innej perspektywy można powiedzieć, że ze wszystkich uczniów o nieciągłej ścieżce edukacyjnej ok. 70% doświadczyło dokładnie jednej zmiany (wykres 2). Trzy i więcej epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia zdarzały się rzadko.



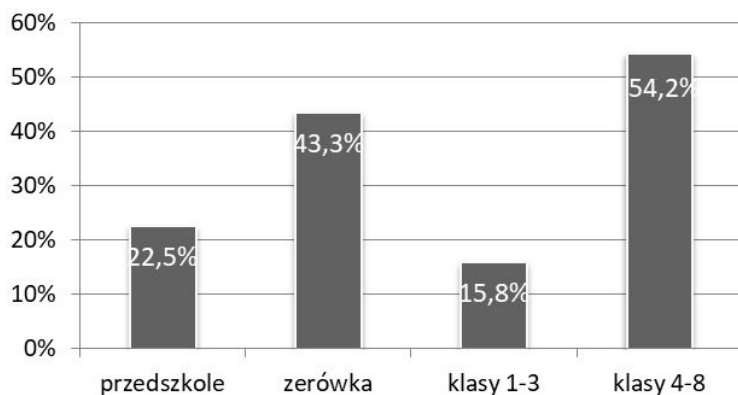
Wykres 2. Odsetek uczniów doświadczających danej liczby epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia (N = 320)

Z wykresu 3 możemy odczytać częstość występowania poszczególnych epizodów zakłócających wśród uczniów, którzy doświadczyli choć jednej zmiany środowiska edukacyjnego. Najczęstszym epizodem była zmiana szkoły podstawowej, zaś najrzadszym (10 przypadków) powtarzanie roku. Zmiana oddziału przydarzyła się ponad 1/3 uczniów z nieciągłą ścieżką edukacyjną.



Wykres 3. Procentowy rozkład występowania danego typu epizodu zakłócającego ciągłą ścieżkę kształcenia (N = 320, uwzględniamy kilkukrotne doświadczanie danego epizodu przez ucznia)

Badania pokazują, że zmiana placówki przynosi zauważalne negatywne skutki dla osiągnięć szkolnych w niewielkim odstępie czasu po jej zajściu, a z czasem mogą one zanikać. Dlatego sprawdziliśmy, kiedy badani doświadczali takiej zmiany.



Wykres 4. Na którym etapie edukacji nastąpiła zmiana placówki? Procentowanie na podstawie liczby uczniów, którzy zmieniali placówkę (N = 120)

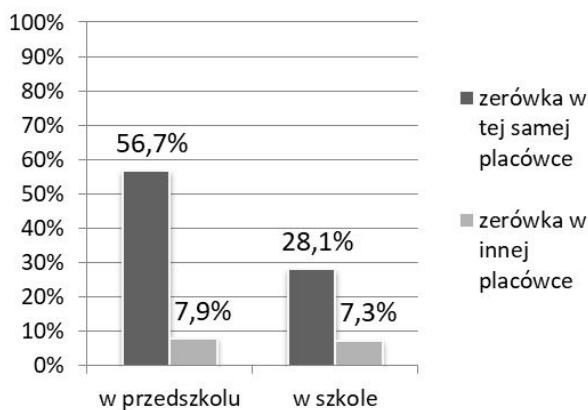
Z danych przedstawionych na wykresie 4 wynika, że zmiana placówki najczęściej przypada na II etap kształcenia w szkole podstawowej (klasy 4–8; do tej kategorii zaliczyliśmy też zmiany po zakończeniu nauki w klasie 3). Często są również epizody nieciągłości w czasie, gdy dziecko idzie do zerówki lub ją kończy.



Wykres 5. Jak wielu uczniów zmieniało przedszkole? (N = 355)

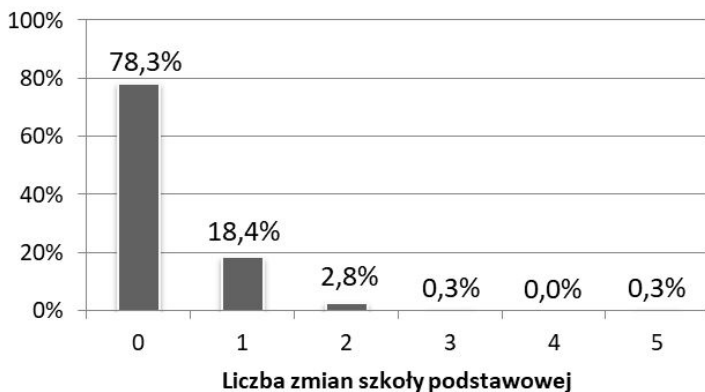
Na wykresach 5–10 przedstawiamy szczegółowe dane dotyczące każdego rodzaju zmiany, która skutkowałą nieciągłą ścieżką kształcenia badanych ósmoklasistów z Ostrołęki.

W obserwowanym roczniku uczniów zmiany przedszkola nie były częste – dotyczyły niespełna 8% badanych, a sytuacje wielokrotnej zmiany placówki były marginalne. Jeżeli dziecko szło do zerówki w przedszkolu, w prawie 90% przypadków kontynuowało naukę w tej samej placówce. Natomiast 1/4 uczniów uczęszczających do zerówki w szkole zmieniała placówkę idąc do pierwszej klasy.



Gdzie dziecko chodziło do zerówki

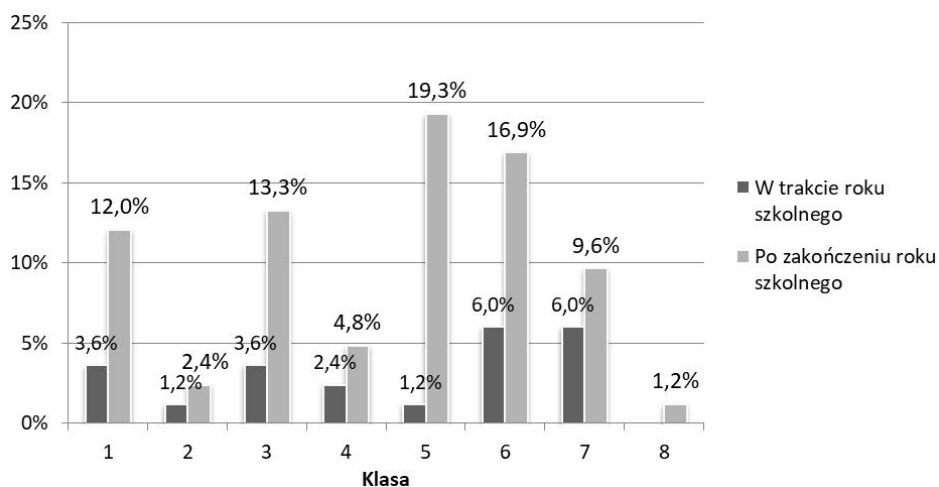
Wykres 6. W której placówce dziecko uczęszczało do zerówki (N = 346)



Wykres 7. Ile razy uczniowie zmieniali szkołę podstawową? (N = 359)

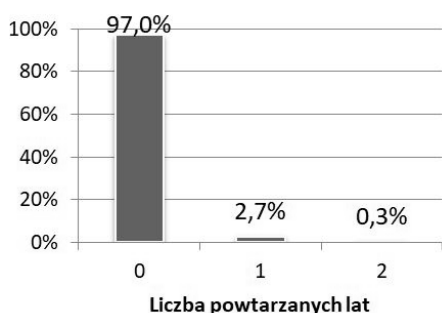
Co piąty ostrołęcki ósmoklasista w trakcie nauki w szkole podstawowej zmienił placówkę. Kilkunastu z nich doświadczyło więcej niż jednej zmiany szkoły.

Chociaż w przywoływanych wcześniej badaniach wpływ wyboru momentu zmiany szkoły (w trakcie lub po zakończeniu roku szkolnego) na szkolne funkcjonowanie uczniów nie został jednoznacznie ustalony, sprawdziliśmy, że 4/5 ostrołęckich uczniów zmieniających szkołę wykonało ten krok po zakończeniu danego roku szkolnego. Szczegółowy rozkład znajduje się na wykresie 8.

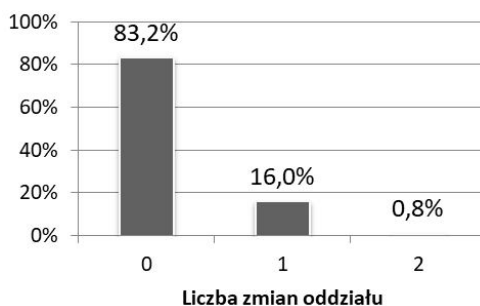


Wykres 8. Kiedy nastąpiła zmiana placówki?¹ Odsetki dla poszczególnych klas (N = 84)

11 uczniów powtarzało klasę, natomiast co szоста osoba zmieniała oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej.



Wykres 9. Jak wielu uczniów powtarzało klasę? (N = 355)



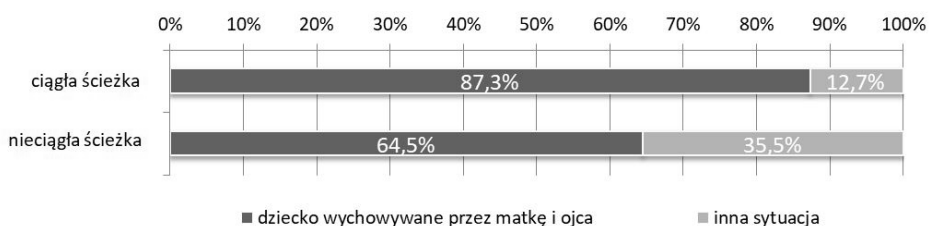
Wykres 10. Jak wielu uczniów zmieniało oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej? (N = 368)

¹ Uwaga: uczeń, u którego zmiana szkoły nastąpiła po ósmej klasie, w chwili badania powtarzał naukę w ósmej klasie.

Rodzinne uwarunkowania nieciągłych ścieżek edukacyjnych

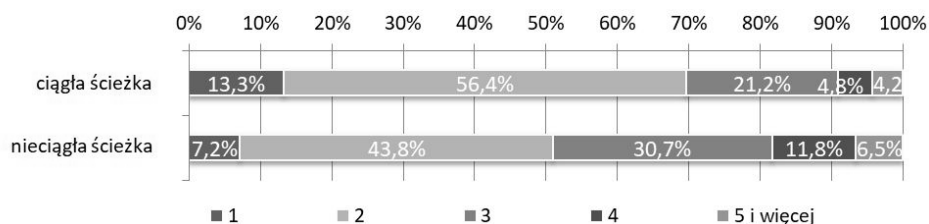
W tej części pokazujemy, czym różnią się środowiska rodzinne uczniów o nieciągłych ze względu na środowisko edukacyjne ścieżkach kształcenia od sytuacji ich rówieśników, którzy nie doświadczali „nadmiarowych” zmian w toku edukacji. Jak wspomnieliśmy wcześniej, badania wskazują, że różne epizody zakłócające ciągłość środowiska edukacyjnego mogą być konsekwencją zmiany w samej rodzinie (np. rozvodu rodziców i związaną z nim przeprowadzką, pojawieniem się kolejnych dzieci i potrzebą zmiany warunków mieszkania) lub czynników ekonomicznych (migracji za pracę, życiem w wynajmowanych lokalach).

Na poniższych wykresach przedstawiamy rozkłady cech charakteryzujących środowisko rodzinne ostrołęckich uczniów o ciągłej oraz nieciągłej ścieżce kształcenia.



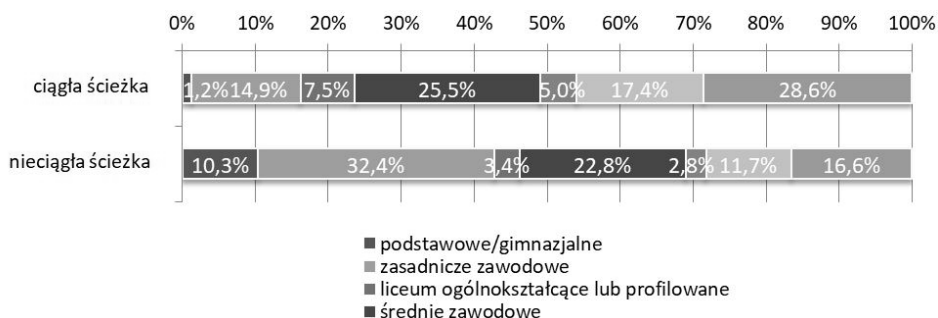
Wykres 11. Typ ścieżki edukacyjnej a struktura rodziny (N = 317)

Uczniowie o nieciągłych ścieżkach kształcenia istotnie częściej niż pozostali rówieśnicy pochodzą z rodzin niepełnych. Co czwarty jest wychowywany tylko przez jednego rodzica (głównie przez matkę), a niespełna 10% przez matkę i partnera niebędącego biologicznym ojcem dziecka. Na wykresie 11 sytuacje te zgrupowano w kategorię „inna sytuacja”.



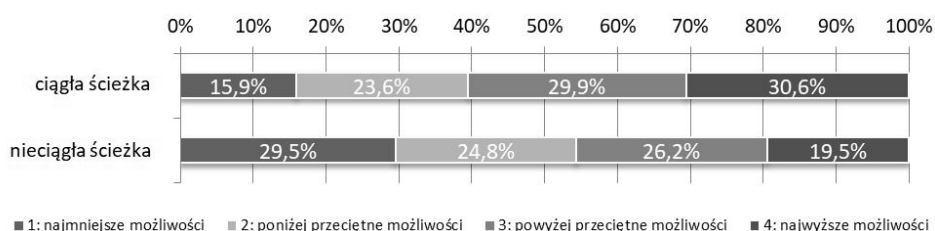
Wykres 12. Typ ścieżki edukacyjnej a liczba dzieci w rodzinie (N = 317)

Zmiany środowiska edukacyjnego są także powiązane z większą liczbą dzieci w rodzinie. Co drugi uczeń, który doświadczył epizodów zakłócających edukację, pochodzi z rodziny, w której jest co najmniej troje dzieci. W grupie uczniów o ciągłej ścieżce edukacyjnej rodziny mające co najmniej dzieci stanowią 30%.



Wykres 13. Typ ścieżki edukacyjnej a wykształcenie ojca (N = 312)

Doświadczenie epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia jest także wyraźnie powiązane z poziomem wykształcenia ojca, w mniejszym stopniu z poziomem wykształcenia matki. Powiązanie z edukacją ojca widać na wykresie 13. Uczniowie o nieciągłych ścieżkach kształcenia częściej niż pozostali rówieśnicy pochodzą z rodzin, w których ojciec ma wykształcenie zasadnicze zawodowe lub podstawowe.



Wykres 14. Typ ścieżki edukacyjnej a możliwości finansowe rodziny (N = 306)

Uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych częściej pochodzą także z rodzin o mniej korzystnej sytuacji ekonomicznej, co obrazuje wykres 14. Niespełna 30% tych uczniów pochodzi z rodzin o najniższych możliwościach finansowych (według podziału na cztery równoliczne grupy: rodzin o najniższych, poniżej przeciętnych, powyżej przeciętnych i najwyższych możliwościach

finansowych). Wśród uczniów o niezakłóconej ścieżce kształcenia sytuacja taka jest niemal dwukrotnie rzadsza.

Przedstawione tu wyniki pokazały, że sytuacja rodzinna uczniów doświadczających ponadstandardowych zmian środowiska edukacyjnego jest istotnie trudniejsza niż osób o niezakłóconych trajektoriach. Uczniowie ci częściej niż pozostali pochodzą z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych, o większej liczbie dzieci i niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Powody zmiany szkoły

Naturalną konsekwencją funkcjonującego w Polsce tzw. quasi-rynkowego systemu szkół publicznych, który objawia się m.in. w zasadzie „pieniądze podążają za uczniem” i w częściowym odstąpieniu od rejonizacji jest to, że rodzice wybierają szkołę, do której uczęszcza ich dziecko – o ile taki wybór jest możliwy (w okolicy jest kilka szkół) (Dolata, 2008). Jest to wybór aktywny lub pasywny (brak wyboru, rodzice po prostu posyłają dziecko do placówki zgodnej z rejonem). W zależności od kryteriów wyboru, niektóre szkoły będą lepiej postrzegane przez rodziców, a inne gorzej. Wyboru placówki dokonuje się zazwyczaj na naturalnych, przewidzianych systemem progach przejścia między szkołami; nie dziwi jednak to, że podobne mechanizmy są obecne przy przejściach ponadprogramowych, jak badane przez nas zmiany szkoły w trakcie nauki.

Oprócz pytań stricte ilościowych, służących do opisanego jak rozpowszechnionym wśród ostrołęckich uczniów jest zjawisko migracji międzyszkolnej, w ankiecie znalazło się też pytanie o powód zmiany szkoły. Rodzice mogli wybrać dowolną liczbę powodów z listy i dopisać własne. Dzięki temu byliśmy w stanie prześledzić nie tylko ścieżki edukacyjne badanych, ale zrozumieć przyczynę zmian środowiska edukacyjnego i podjąć próbę opisanego samych placówek, które były punktem wyjścia i celem tychże migracji.

W aż 60% przypadków powodem zmiany szkoły przez dziecko była zmiana miejsca zamieszkania rodziny lub lokalizacja placówki, np. bliżej miejsca pracy któregoś z rodziców. Jest to zmiana niezależna od szkoły, której przyczyn należy szukać w środowisku rodzinnym dziecka. Jednak migracje w obrębie miasta są procesem, który warto monitorować z punktu widzenia problemu segregacji przestrzennych: czy nie prowadzą one do tworzenia się elitarnych dzielnic/osiedli w rejonie jednych szkół i obszarów o mniej korzystnym składzie społecznym

wokół innych. Gdyby tak było, mogłoby to zwiększyć międzyszkolne zróżnicowanie warunków i wyników nauczania, co byłoby niekorzystne z punktu widzenia równości szans edukacyjnych (Dolata i in., 2012).

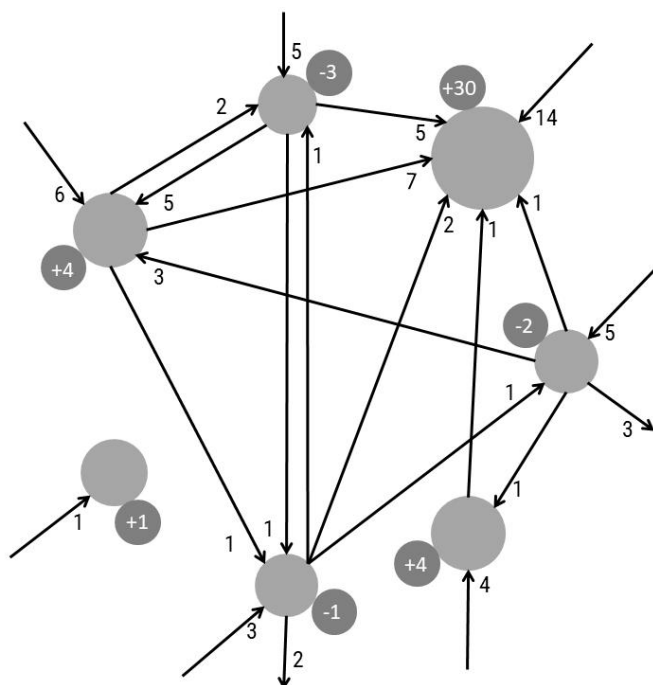
Kolejnymi pod względem częstości występowania powodami były wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania oraz lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych lub edukacyjnych dziecka. Te wybory charakteryzuje po pierwsze chęć zmiany placówki na lepszą, a po drugie w pewnej mierze subiektywne stwierdzenie przez rodziców, jakie kryteria decydują o wyższej jakości szkoły.

Jedynym kryterium, jakie umieściliśmy w ankiecie, a którego nie wybrał żaden rodzic, było „dyscyplinarne przeniesienie ucznia do innej szkoły”. Jednak dopiero dalsze badania wykażą, czy takie zjawisko w ogóle nie występuje w Ostrołęce, czy po prostu nie miało miejsca w badanej przez nas grupie.

Po odfiltrowaniu niezależnych od szkoły powodów zmiany placówki przez dziecko, sprawdziliśmy jakie czynniki, związane z subiektywnie postrzeganymi niedoskonałościami placówki, motywują rodziców do podjęcia decyzji o opuszczeniu przez ich dziecko danej szkoły, a jakie przeciwnie – zachęcają do podjęcia decyzji o przeniesieniu dziecka do danej szkoły. Nie wchodząc w zbytnie szczegóły, dla trzech z pięciu analizowanych pod tym względem szkół odnotowaliśmy zarówno powody pozytywne, jak i negatywne (w różnych stosunkach), zaś dla dwóch – wyłącznie pozytywne.

Prześledziliśmy również ścieżki migracji uczniów między szkołami ostrołęckimi oraz placówkami poza Ostrołęką i przedstawiliśmy na wykresie 15 w postaci zbliżonej do socjogramu.

Diagram przedstawia siatkę szkół ostrołęckich. Każde jasnoszare koło to jedna placówka; rozmiar koła mówi o liczbie uczniów, którzy przenieśli się do tej szkoły. Małe kółko z liczbą przyklejone do dużego koła opisuje bilans migracyjny danej szkoły: dodatni informuje, że do szkoły przybyło więcej uczniów, niż z niej odeszło, ujemny – odwrotnie. Strzałki między szkołami prezentują kierunek migracji, a liczby przy strzałkach – liczbę uczniów, która tą ścieżką podążyła. Strzałki wychodzące „donikąd” lub przychodzące „znikąd” reprezentują migracje z lub do szkół znajdujących się poza Ostrołęką. Dzięki takiej analizie danych wyłoniliśmy odpowiednik gwiazdy socjometrycznej – popularną placówkę charakteryzującą się dużym stopniem migracji „do” oraz placówkę, której problem migracji międzyszkolnej praktycznie nie dotyczy.



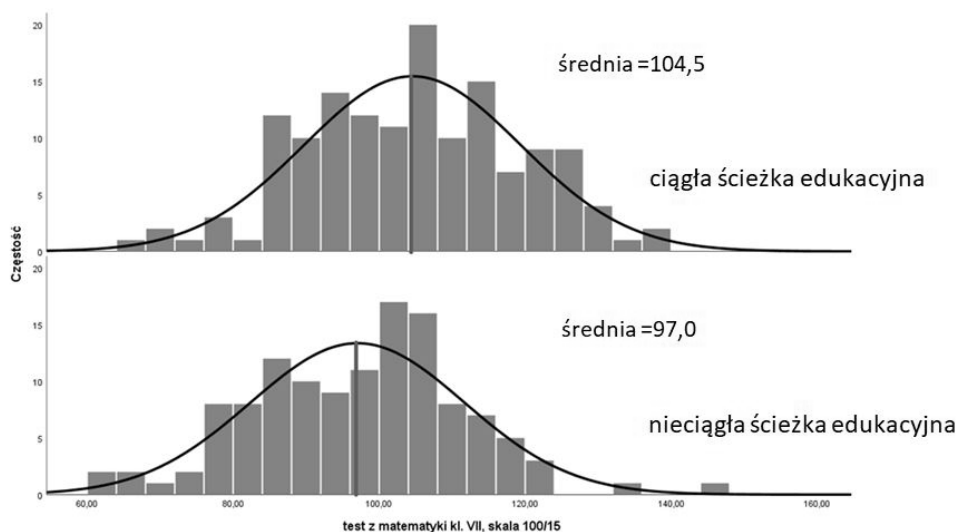
Wykres 15. Diagram ilustrujący migrację uczniów między szkołami w Ostrołęce i przyptywy/odptywy od/do szkół poza nią

Konsekwencje nieciągłych ścieżek edukacyjnych

Na zakończenie pokazemy, jak zerwanie ciągłości środowiska edukacyjnego wiąże się z osiągnięciami szkolnymi. Z analiz wyłączmy uczniów powtarzających naukę w tej samej klasie (11 osób), jako że epizod ten jest w większości przypadków wprost powiązany z niskimi osiągnięciami (Vandecandelaere i in., 2016), co mogłoby zaburzać odpowiedź na pytanie, czy dodatkowe zakłócenia ścieżki kształcenia niosą ryzyko trudności edukacyjnych.

Na wykresie 16 prezentujemy rozkłady wyników sprawdzianu z matematyki po siódmej klasie w grupie uczniów o ciągłej (wykres na górze) i nieciągłej (wykres na dole) ścieżce edukacyjnej. Wyniki przedstawiono na skali o średniej 100 w populacji uczniów. Oś pozioma to oś wyników (im bardziej w prawo tym wyższe wyniki ze sprawdzianu w klasie VII). Wysokość słupka pokazuje, jak dużo uczniów uzyskało wyniki na danym poziomie. Czarną linią przybliżono

kształt rozkładów, by ułatwić porównanie ich położenia względem siebie, a pionową na środku rozkładu pokazano średni wynik w danej grupie. Widzimy, że rozkład wyników w grupie uczniów o nieciągłej ścieżce jest przesunięty w lewo (czyli w kierunku wyników niskich) w stosunku do rozkładu wyników w grupie uczniów o standardowej ścieżce edukacyjnej. Uczniowie o zakłóconej ścieżce edukacyjnej uzyskali średnio o 7,5 punktu niższy wynik (na skali o odchyleniu standardowym 15) od uczniów o nieciągłej trajektorii kształcenia. Co więcej, porównując kształt rozkładów widzimy, że wyniki niskie (w okolicy 80 punktów i niższe) jedynie sporadycznie występowały w grupie uczniów o standardowej ścieżce (bardzo niskie słupki), w przeciwieństwie do uczniów o zakłóconej trajektorii. Jeśli zaś chodzi o wyniki wysokie (w okolicy 120 punktów i wyższe), to uzyskali je jedynie pojedynczy uczniowie doświadczający ponadstandardowych zmian środowiska edukacyjnego, a w grupie odniesienia było ich znacząco więcej.

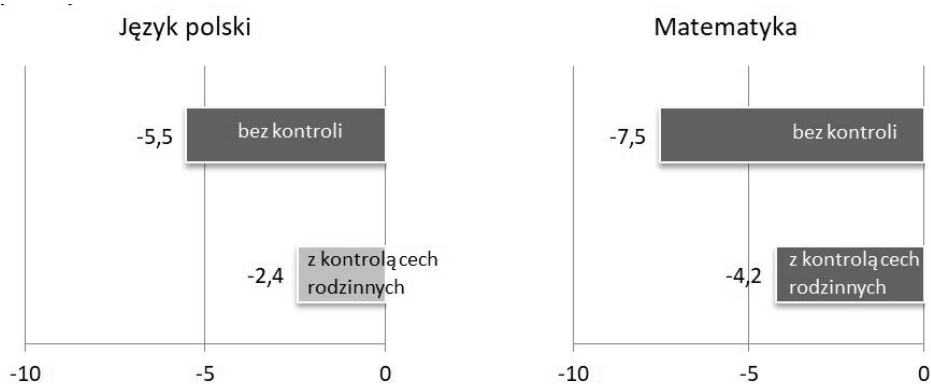


Wykres 16. Wyniki sprawdzianu z matematyki w VII klasie w podziale na typ ścieżki edukacyjnej

Wyniki z języka polskiego dają analogiczny obraz, choć różnica pod tym względem między grupą uczniów o ciągłej i nieciągłej ścieżce kształcenia jest mniejsza (różnica średnich wyników wynosi 5,5 punktu).

To pokazuje, że uczniowie doświadczający dodatkowych zakłóceń trajektorii edukacyjnej uzyskują niższe wyniki kształcenia niż pozostali rówieśnicy,

a różnica jest znacząca. Jednak, jak pokazaliśmy wcześniej, nieciągła ścieżka kształcenia jest powiązana z takimi cechami rodzinnymi, które statystycznie wiążą się z niższym poziomem osiągnięć szkolnych. Aby więc odpowiedzieć na pytanie, czy zakłócenie ścieżki edukacyjnej wiąże się z mniejszymi osiągnięciami niezależnie od cech rodziny pochodzenia ucznia, przeprowadziliśmy analizy kontrolujące znaczenie czynników rodzinnych. Ich wyniki przedstawiamy na poniższych wykresach.



Uwaga: Ciemnoszarym kolorem pokazano różnice istotne statystycznie;
jasnoszarym – różnice nieistotne

Wykres 17. Różnice w wynikach sprawdzianów dla uczniów o nieciągłych ścieżkach w stosunku do uczniów o ciągłych ścieżkach edukacyjnych

Ujemne wartości świadczą o niższych wynikach uczniów o nieciągłej trajektorii. Wyniki „bez kontroli” to rezultat porównania średnich – omówiony już wcześniej. Wyniki „z kontrolą cech rodzinnych” to rezultat analiz, w których wzięliśmy pod uwagę te cechy rodzin pochodzenia, które mają znaczenie dla osiągnięć szkolnych (SES, kapitał kulturowy, liczba dzieci). Oznacza to, że przedstawione różnice pokazują, o ile niższe oceny na sprawdzianie uzyskują uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych w porównaniu z uczniami o niezakłóconych trajektorii, ale o takiej samej sytuacji rodzinnej. Widzimy, że różnice te maleją, gdy kontrolujemy cechy pochodzenia, jednak w przypadku matematyki pozostają nadal wyraźne i istotne statystycznie (4,2 punktu). Tak więc negatywnego efektu nieciągłych trajektorii edukacyjnej nie da się w całości wytłumaczyć czynnikami rodzinnymi. Oznacza to, że zakłócenia ścieżki edukacyjnej mogą faktycznie przyczyniać się do niższego poziomu osiągnięć szkolnych.

Podsumowanie

Opisane w artykule wyniki badania ścieżek edukacyjnych ostrołęckich ósmoklasistów miały na celu zbadanie skali zjawiska oraz współwystępujących z nim okoliczności życia dziecka, takich jak cechy rodziny pochodzenia czy osiągnięcia edukacyjne. Jest to badanie stosowane i jako takie przedstawia wyniki mające zastosowanie w polityce edukacyjnej miasta Ostrołęki. Generalizacja prezentowanych tutaj wniosków niestety nie jest możliwa; dużą wartość miałyby porównanie z wynikami analogicznego badania w innych miejscowościach w Polsce, ale niestety takich badań brakuje.

W artykule opisaliśmy ścieżki edukacyjne ostrołęckich ósmoklasistów zwracając szczególną uwagę na epizody zakłócające trajektorię kształcenia. Za epizody zaburzające ciągłą ze względu na środowisko edukacyjne ścieżkę kształcenia uznaliśmy zmianę placówki niewynikającą z systemu oświatowego (czyli w trakcie nauki w przedszkolu lub szkole podstawowej), uczęszczanie do zerówki w innej placówce niż przedszkole lub szkoła, do której wcześniej lub później uczęszczało dziecko, powtarzanie klasy i zmianę oddziału klasowego. Przeprowadzone przez nas badania wykazały, że 48% badanych doświadczyło epizodu zakłócającego ciągłość ścieżki kształcenia, co świadczy o powszechności tego zjawiska wśród ostrołęckich uczniów. Najczęstszym była zmiana szkoły podstawowej (22% badanych), następnym zmiana oddziału klasowego (17%), zaś najrzadszym – powtarzanie klasy (3%).

Przedszkole zmieniało około 8% badanych. Zmiany placówki związane z pójściem do zerówki były częstsze u uczniów, którzy uczęszczali do zerówki w szkole; gdy uczeń chodził do zerówki w przedszkolu, była to najczęściej ta sama placówka, w której uczył się wcześniej. Najpopularniejszym okresem do zmiany placówki jest II etap edukacyjny (klasy 4–8 szkoły podstawowej). Na tym etapie zmiany doświadczyło 54% uczniów zmieniających placówkę. Zmiany następowały częściej po zakończeniu roku szkolnego niż w trakcie jego trwania.

Choć w opisywanym tu badaniu pierwszej kohorty uczniów do epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia dołączyliśmy te związane ze zmianą przedszkola lub placówki, w której dziecko uczęszczało do zerówki, zmiany te są na tyle oddalone w czasie od momentu pomiaru (początku 8 klasy szkoły podstawowej), że w kolejnych badaniach – jeśli pozwoli na to liczebność próby – warto jest rozważyć wzięcie pod uwagę epizodów zakłócających mających miejsce jedynie w trakcie nauki w szkole, nie wcześniej.

Sprawdziliśmy, czy przynależność do grupy o ciągłej lub nieciągłej ścieżce kształcenia ma związek z sytuacją rodzinną ucznia. Okazuje się, że uczniowie z zakłóconymi ścieżkami edukacyjnymi pochodzą częściej z rodzin o większej liczbie dzieci, jest wśród nich większy odsetek dzieci wychowywanych w rodzinach niepełnych lub rekonstruowanych (rodzic z partnerem/partnerką niebędącym/niebędącą rodzicem dziecka). Uczniowie o nieciągłej ścieżce kształcenia częściej też mają ojców o niższym poziomie wykształcenia i trudniejszą sytuację ekonomiczną rodziny.

Istnieją potencjalnie dwie grupy decyzyjne mogące dążyć do niezaplanowanej systemowo zmiany szkoły lub klasy dziecka – rodzice i/lub samo dziecko oraz szkoła. Oba typy decydentów powinny być świadome potencjalnych negatywnych konsekwencji zakłócenia ścieżki edukacyjnej ucznia. W badanej grupie większość epizodów zakłócających była spowodowana decyzją rodziców lub sytuacją rodziny – niemal 60% badanych wskazało zmianę zamieszkania lub kwestie związane z lokalizacją placówki (np. bliżej miejsca pracy rodzica) jako przyczynę zmiany szkoły.

Pokazaliśmy, że dzieci o nieciągłej ścieżce edukacyjnej mają średnio gorszy wynik na sprawdzianie po siódmej klasie. Mogło to być jednak spowodowane zarówno epizodami zakłócającymi kształcenie, jak i skorelowanymi z nimi cechami rodziny pochodzenia dziecka, które mają wpływ na osiągnięcia szkolne. Jednak wynik analizy z kontrolą tych czynników potwierdził, że uczniowie z nieciągłą ścieżką kształcenia osiągają średnio niższe wyniki na egzaminie z matematyki, różnica ta jest jednak mniejsza niż bez kontroli czynników rodzinnych – wciąż istotna statystycznie dla egzaminu z matematyki, zanika w przypadku egzaminu z języka polskiego. Badanie pokazało więc, że dodatkowe zmiany zakłócające ścieżkę kształcenia niosą za sobą ryzyko większych trudności szkolnych, szczególnie w wypadku matematyki. Dlatego ważne jest by w miarę możliwości dbać o ciągłość środowiska edukacyjnego uczniów. Oczywiście niektórych zmian nie da się uniknąć, a większość z nich pozostaje poza kontrolą szkoły (np. migracje przestrzenne rodzin). Warto jednak wziąć pod uwagę wyniki tego badania podczas podejmowania decyzji o zmianach, które nie są nieuniknione jak np. zmiana składu oddziałów między I a II etapem nauczania czy przeniesienie do innej klasy lub szkoły ucznia, który „sprawia problemy”.

References

- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323518143>
- Dolata, R., Jasińska, A., Modzelewski, M. (2012). Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Polityka Społeczna*, nr 1, 41–46.
- Gasper, J., DeLuca, S., Estacion, A. (2012). Switching Schools: Revisiting the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 487–519. <https://doi.org/10.3102/0002831211415250>
- Grigg, J. (2012). School Enrollment Changes and Student Achievement Growth: A Case Study in Educational Disruption and Continuity. *Sociology of Education*, nr 85 (4), 388–404. <https://doi.org/10.1177/0038040712441374>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88 (9–10), 1721–1746. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X)
- Mehana, M., Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, nr 26 (1), 93–119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B., Van Damme, J. (2016). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, nr 54, 77–93. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.004>
- Wood, D., Halfon, N., Newacheck, P. (1993). Impact of family relocation on children's growth, development, school function, and behavior. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, nr 270 (11), 1334–1338. <https://doi.org/10.1001/jama.270.11>