



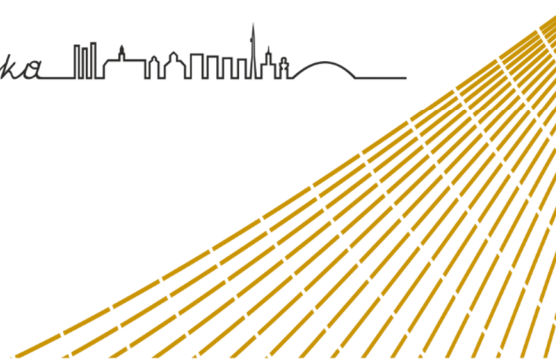
Obserwatorium oświatowe 2019

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY
Uniwersytetu Warszawskiego

Raport o stanie edukacji w Ostrołęce – wybrane zagadnienia



UNIwersYTET
WARSAWski



Redakcja merytoryczna:

dr hab. Roman Dolata, prof. ucz.

Autorzy:

dr hab. Roman Dolata, prof. ucz.

dr Aleksandra Jasińska-Maciązek

Joanna Stelmach

Wydawca:

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

ul. Mokotowska 16/20 | 00-561 Warszawa

tel.: 22 629 34 04, 22 553 08 10

Warszawa 2019

Publikacja została opracowana w ramach projektu naukowego „Obserwatorium oświatowe” prowadzonego na podstawie umowy o współpracy między Miastem Ostrołęką a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Pragniemy serdecznie podziękować pracownikom szkół podstawowych w Ostrołęce za zaangażowanie i pomoc przy realizacji badania. Bez nich nie byłoby rezultatów tego projektu.

Spis treści

1. Koncepcja projektu „Obserwatorium oświatowe”	3
1.1. Podstawowe informacje.....	3
1.2. Cel projektu.....	3
1.3. Realizacja projektu	4
2. Metodologia badania ankietowego rodziców	5
2.1. Kontekst i cel badania	5
2.2. Osoby badane.....	5
2.3. Realizacja badania.....	5
2.3.1. Harmonogram badania.....	5
2.3.2. Procedura realizacji.....	6
2.3.3. Stopa realizacji badania i reprezentatywność danych	7
2.4. Narzędzie badawcze.....	9
3. Najważniejsze wyniki w ujęciu problemowym.....	11
3.1. Odroczone efekty edukacji przedszkolnej	11
3.1.1. Powszechność i dostęp do edukacji przedszkolnej.....	12
3.1.2. Efektywność edukacji przedszkolnej.....	15
3.1.3. Podsumowanie.....	18
3.1.4. Bibliografia.....	19
3.2. Zmiany środowiska edukacyjnego: uwarunkowania i konsekwencje.....	20
3.2.1. Charakterystyka ścieżek edukacyjnych uczniów	21
3.2.2. Rodzinne uwarunkowania nieciągłych ścieżek edukacyjnych.....	25
3.2.3. Powody zmiany szkoły.....	27
3.2.4. Konsekwencje nieciągłych ścieżek edukacyjnych.....	30
3.2.5. Podsumowanie.....	32
3.2.6. Bibliografia.....	33
3.3. Korepetycje i płatne zajęcia z języków obcych	35
3.3.1. Powszechność korzystania z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce.....	36
3.3.2. Uwarunkowania korzystania z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce.....	38
3.3.3. Efektywność korepetycji.....	40
3.3.4. Podsumowanie.....	42

3.3.5. Bibliografia	43
3.4. Szkoła wobec nierówności społecznych	44
3.4.1. Charakterystyka statusu ekonomiczno-społecznego rodzin uczniów klasy VIII w Ostrołęce	46
3.4.2. Miary osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swoich dzieci	52
3.4.4. Status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne.....	53
3.4.5. Zróżnicowanie składu społecznego szkół i oddziałów klasy VIII w Ostrołęce ze względu na SES rodziny ucznia.....	63
3.4.4. Bibliografia	66
3.5. Międzyszkolne zróżnicowanie efektywności nauczania	68
3.5.1. Międzyszkolne zróżnicowania wyników i efektywności nauczania.....	69
3.5.2. Podsumowanie.....	72
3.5.3. Bibliografia	73
Rozdział 4. Szczegółowe wyniki badania ankietowego rodziców	75
4.1. Wprowadzenie.....	75
4.2. Osoby badane.....	75
4.3. Edukacja przedszkolna.....	77
4.4. Zerówka	82
4.5. Szkoła podstawowa.....	86
4.6. Specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się.....	96
4.7. Rodzina	98
4.8. Korepetycje i dodatkowe zajęcia z języków obcych	112
5. Aneks	118

I. Koncepcja projektu „Obserwatorium oświatowe”

I.1. Podstawowe informacje

„Obserwatorium oświatowe” to projekt realizowany w związku z umową współpracy zawartą między Władzami Miasta Ostrołęka a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego 18 kwietnia 2019 roku. Jego podstawowym celem jest stworzenie narzędzi analitycznych wspierających kształtowanie lokalnej polityki edukacyjnej. Projekt rozpoczął się we wrześniu 2019 roku, a w kolejnych latach będzie rozwijany i podtrzymywany w zakresie uzgodnionym przez obie strony.

Wykonawcą projektu jest zespół badaczy z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (UW) pod kierownictwem dr Aleksandry Jasińskiej-Maciążek.

I.2. Cel projektu

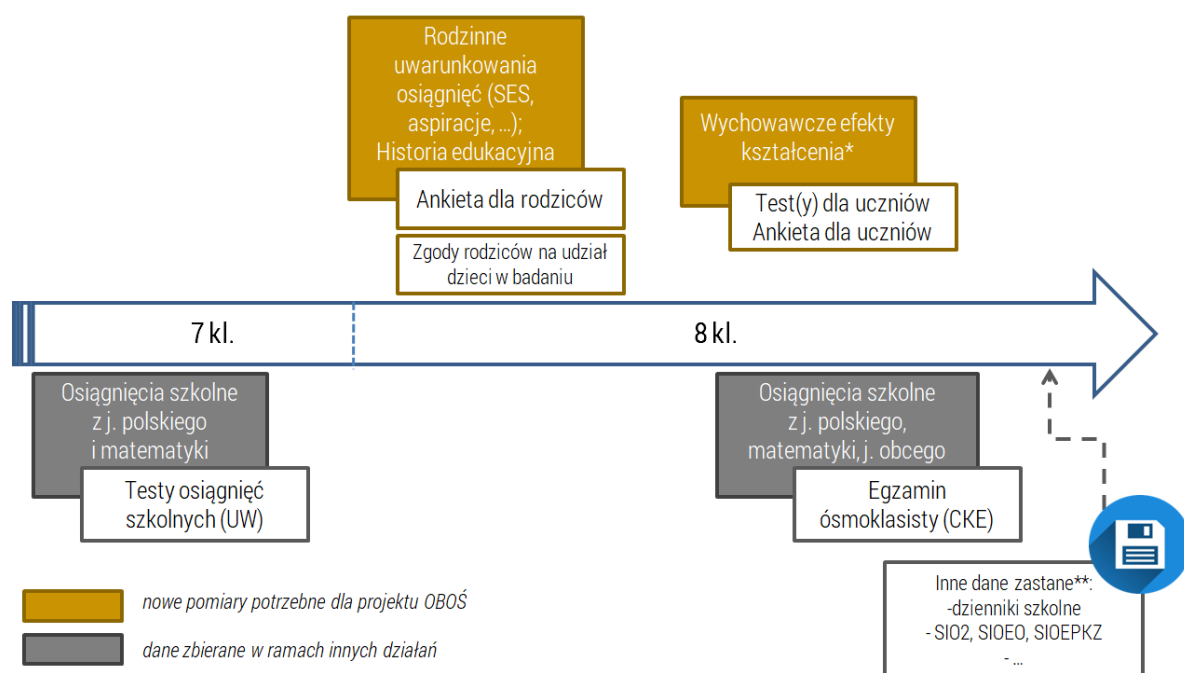
Projekt *Obserwatorium oświatowe* ma na celu wsparcie Miasta Ostrołęki w budowaniu lokalnej polityki edukacyjnej przez opracowywanie tematycznych ekspertyz. W pierwszych latach funkcjonowania *Obserwatorium oświatowe* koncentrować się będzie na **diagnozowaniu problemów związanych z efektywnością nauczania, kształtowaniem kompetencji społecznych uczniów i nierównościami edukacyjnymi w publicznych szkołach podstawowych** w mieście. Kluczowym elementem projektu będzie tworzona na podstawie wyników badań prowadzonych w placówkach edukacyjnych na terenie miasta oraz informacji zastanych **baza danych oświatowych**. Dzięki niej możliwe stanie się przygotowywanie ekspertyz na podstawie wiarygodnych wyników analiz.

Wyniki egzaminów zewnętrznych, takich jak egzamin ósmoklasisty, w pewnym stopniu pozwalają na realizację tego celu, są bowiem ważną informacją o poziomie osiągnięć szkolnych uczniów. Są jednak niewystarczające, gdy chcemy przyjrzeć się efektywności nauczania w poszczególnych szkołach, czy badać skuteczność wprowadzanych w ostrołęckich szkołach innowacji. Wyniki egzaminacyjne zależą bowiem nie tylko od tego, co się dzieje w szkole, ale także w dużej mierze od środowiska rodzinnego ucznia. Dlatego, analizując procesy edukacyjne, należy wziąć pod uwagę zróżnicowanie tych środowisk.

Poznawcze osiągnięcia szkolne mierzone za pomocą egzaminów zewnętrznych, choć bez wątpienia ważne, nie dają jednak pełnego obrazu efektów pracy szkoły. W jednych szkołach większy nacisk może być położony na to, by uczniowie doskonale wypadli na egzaminach, a w innych np. na to, by rozwijali swoje pasje i twórcze myślenie czy kompetencje społeczne i otwartość na współpracę z innymi. Jeszcze inne będą potrafiły znaleźć przestrzeń na realizację wszystkich tych celów jednocześnie. Nie zobaczymy tego, koncentrując się tylko na analizie wyników egzaminów zewnętrznych, które z konieczności obejmują osiągnięcia szkolne z wybranych przedmiotów. Dlatego w projekcie planuje się systematyczne zbieranie danych dotyczących pozaegzaminacyjnych efektów pracy szkoły, w tym kluczowych dla funkcji wychowawczej szkoły kompetencji społecznych uczniów.

1.3. Realizacja projektu

Na projekt składają się działania badawcze wymagające zebrania nowych danych (przedstawione na poniższym rysunku) oraz działania związane z pozyskiwaniem i łączeniem danych zastanych.



Rysunek 1.1. Schemat badania

* Zakres pomiarów zostanie doprecyzowany w wyniku ustaleń między Władzami Miasta Ostrołęki a Wydziałem Pedagogicznym UW

** Zakres dołączanych danych będzie uzależniony od uzyskania do nich dostępu

Schemat badania omówimy na przykładzie jednego rocznika uczniów. Analogiczne pomiary planowane są dla kolejnych roczników.

Pierwsza populacja objęta projektem to uczniowie, którzy w roku szkolnym 2018/19 uczęszczają do klasy 7. szkoły podstawowej, czyli rocznik objęty diagnozą osiągnięć siódmoklasistów realizowaną przez zespół badawczy UW. W październiku 2019 roku odbyło się pozyskanie zgód rodziców na udział ich dzieci w badaniu oraz na przetwarzanie danych osobowych, badanie ankietowe rodziców mające na celu zebranie danych o historii edukacyjnej ucznia (edukacja przedszkolna, zmiany szkoły podstawowej, specyficzne potrzeby edukacyjne) i najważniejszych rodzinnych uwarunkowaniach osiągnięć szkolnych (tj. status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia, aspiracje edukacyjne rodziców) oraz scalenie tych danych z wynikami pomiaru osiągnięć szkolnych przeprowadzonego w ramach monitorowania osiągnięć siódmoklasistów. Niniejszy raport podsumowuje wyniki wspomnianego powyżej badania rodziców, wykorzystując równocześnie dane zebrane podczas diagnozy osiągnięć siódmoklasistów.

W maju/czerwcu 2020 roku planowany jest pomiar wychowawczych efektów pracy szkoły za pomocą odpowiednio dobranych testów i ankiet kierowanych do uczniów klas VIII. W tym samym roku rozpocznie się badanie kolejnej kohorty uczniów. Cykliczność badania, czyli powtarzanie pomiarów w kolejnych rocznikach uczniów, jest szczególnie cenna z punktu widzenia kształtowania lokalnej polityki edukacyjnej. Umożliwia bowiem monitorowanie badanych zjawisk oraz dokonywanie ewaluacji wprowadzanych zmian w lokalnym systemie edukacji.

Na 2020 rok planowana jest także kwerenda baz danych oświatowych miasta i szkół oraz rozpoznanie możliwości pozyskania dostępu do nich w celu połączenia danych w nich zawartych z bazą danych powstającą w ramach projektu. Poszerzenie zakresu danych zwiększy możliwości przygotowania ekspertyz.

2. Metodologia badania ankietowego rodziców

2.1. Kontekst i cel badania

Badanie ankietowe rodziców ostrołęckich ósmoklasistów jest jednym z zadań prowadzonych w ramach projektu „Obserwatorium oświatowe”. Badania naukowe zgodnie pokazują, że osiągnięcia szkolne uczniów zależą w dużej mierze od cech środowiska rodzinnego. Chcąc zrozumieć, jak różne działania oferowane przez system edukacji przekładają się na efekty kształcenia, musimy w badaniach kontrolować znaczenie tych czynników, które także wpływają na wyniki nauczania i wychowania, a są niezależne od szkoły. Dodatkowo monitorowanie pozaszkolnych wyznaczników sukcesu szkolnego pozwala lepiej zrozumieć i uwzględnić kontekst, w jakim organizowana jest edukacja w mieście.

Badanie ankietowe rodziców miało na celu zebranie informacji o najważniejszych pozaszkolnych uwarunkowaniach efektów kształcenia, czyli: historii edukacyjnej uczniów, statusie społeczno-ekonomicznym i strukturze rodziny, aspiracjach edukacyjnych rodziców względem dziecka, specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się oraz korzystaniu z korepetycji lub zajęć dodatkowych.

Równocześnie z badaniem ankietowym odbyło się pozyskiwanie zgód rodziców na udział ich dzieci w badaniu, które będzie realizowane pod koniec klasy ósmej.

2.2. Osoby badane

Badaną populację stanowili rodzice lub opiekunowie prawni uczniów klas ósmych publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce (łącznie: siedmiu szkół). Badanie zostało zrealizowane jako badanie pełne, czyli do udziału w nim zostali zaproszeni rodzice lub opiekunowie prawni wszystkich ósmoklasistów. Ankietę mógł wypełnić jeden z rodziców/opiekunów lub mogli ją wypełnić wspólnie. Liczebność populacji wyniosła 478.

2.3. Realizacja badania

2.3.1. Harmonogram badania

Badanie ankietowe rodziców zostało przeprowadzone między 21.10.2019 a 13.11.2019, z czego główne okienko badawcze obejmowało 8 dni (22-30.10.2019). Szczegółowy harmonogram przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2.1

Harmonogram badania terenowego

Data	Działanie
3.10-18.10.2019	Czynności przygotowawcze (kontakt ze szkołami, pozyskanie niezbędnych informacji, skład i druk materiałów badawczych)
21.10.2019	Spotkanie ze Szkolnymi Koordynatorami Badania (SKB) w celu wprowadzenia ich w procedury realizacji badania
22.10-30.10.2019	Badanie ankietowe wśród rodziców (czas na przekazanie rodzicom ankiety i formularza zgody na badanie oraz ich odbiór)
31.10-13.11.2019	Uzupełniające badanie ankietowe w grupie rodziców

2.3.2. Procedura realizacji

Badanie zostało zrealizowane przez zespół projektowy z Wydziału Pedagogicznego UW we współpracy ze wskazanymi przedstawicielami szkół podstawowych, tzw. Szkolnymi Koordynatorami Badania. W skład zespołu realizującego badanie z ramienia Wydziału Pedagogicznego UW weszli pracownicy wydziału, doktoranci oraz studenci studiów magisterskich – członkinie Koła Naukowego Polityki Oświatowej. Poniżej przedstawiono najważniejsze informacje dotyczące procedur i przebiegu badania.

W dniach 17-18.10.2019 szkoły rozesłały rodzicom za pomocą dzienników elektronicznych (lub listu drukowanego) informację zapowiadającą, że w kolejnym tygodniu rozpoczną się działania badawcze w ramach projektu „Obserwatorium oświatowe” prowadzonego we współpracy Urzędu Miasta Ostrołęki i Wydziału Pedagogicznego UW. Następnie 21 października odbyło się spotkanie ze Szkolnymi Koordynatorami Badania (SKB), podczas którego omówiono szczegółowe procedury realizacji badania, wyjaśniono wątpliwości pracowników szkół oraz potwierdzono harmonogram działań badawczych na kolejny dzień. Zgodnie z ustaleniami spotkania, wysłano także SKB elektroniczną wersję listu do nauczycieli wyjaśniającego cele i zakres projektu z prośbą o rozesłanie go nauczycielom klas ósmych. Tego dnia badacze UW przygotowali także dla każdego ucznia komplet materiałów badawczych opisanych odpowiednio kodem osoby badanej. Dla każdego ucznia przygotowano kopertę, w której umieszczono: list do rodziców, skróconą instrukcję informującą o oczekiwaniach zespołu badawczego, formularz zgody na udział dziecka w badaniu i przetwarzanie danych osobowych oraz ankietę dla rodziców. Kody osoby badanej umieszczono na kopercie, formularzu zgody i ankiecie.

We wtorek 22 października badacze udali się do każdej szkoły podstawowej i wraz ze SKB przygotowali listy osób badanych. Kluczowym elementem tego zadania było takie przypisanie uczniom kodów nadanych na potrzeby badania, by zachować zgodność kodów z wykorzystanymi podczas diagnozy osiągnięć siódmoklasistów przeprowadzonej w maju 2019 roku (ankiety dla rodziców danego ucznia musiały zostać opisane tym samym kodem, którym opisano sprawdzian osiągnięć wykonywany przez niego pod koniec klasy siódmej). Zadanie to ułatwił fakt, że SKB przygotowali wstępnie wspomniane listy samodzielnie, korzystając z przesłanego przez kierownika projektu szablonu. Wspólna weryfikacja okazała się jednak niezbędna, gdyż pozwoliła wychwycić i poprawić błędy, które powstały w wyniku naturalnego braku doświadczenia SKB w zakresie tego typu procedur.

Jeśli zaistniała taka potrzeba, badacze UW dokonali korekt kodów osób badanych na materiałach badawczych. Następnie udali się wraz z SKB lub innym wyznaczonym nauczycielem do klas ósmych w celu poinformowania uczniów o projekcie, do którego są zapraszani, przedstawienia oczekiwań zespołu badawczego i rozdania materiałów dla rodziców w taki sposób, by każdy uczeń otrzymał materiały opisane jego kodem.

Przez kolejny tydzień SKB zbierali od uczniów wypełnione przez rodziców materiały, a także rozdawali je uczniom, którzy byli nieobecni w szkole 22. października. Wypełnione formularze zgody na udział dziecka w badaniu i przetwarzanie danych osobowych powinny być zostać zebrane od rodziców wszystkich ósmoklasistów (w sytuacji braku zgody na formularzu skreślano odpowiednią opcję). Rodzice byli też proszeni o zwrot ankiet niezależnie od tego, czy zostały przez nich wypełnione, czy nie. Wypełnione ankiety rodzice mieli włożyć do kopert (bez formularzy zgód), a koperty miały zostać przez nich zaklejone. SKB zostali poinformowani, że nikt w szkole nie powinien

tych kopert otwierać. Celem tej procedury było zadbanie o poufność zbieranych danych, komfort rodziców i dzieci.

W większości szkół SKB lub wyznaczone przez nich osoby (np. wychowawcy klas) rozmawiali z wybranymi rodzicami telefonicznie lub osobiście, by uzyskać wypełnione dokumenty lub przekonać do udziału w projekcie. Rozmowy te w wielu przypadkach przyniosły zamierzony rezultat.

Zebrane przez SKB materiały zostały odebrane osobiście przez badaczy UW 30 października. Na miejscu zweryfikowano, dla których uczniów udało się zebrać materiały oraz uzyskać zgodę na badanie i przetwarzanie danych osobowych. W przypadku dwudziestu kilku uczniów szkoły podjęły po tym terminie dodatkowe próby odbioru materiałów i przesłały pozyskane dokumenty zespołowi badawczemu do 13.11.2019.

2.3.3. Stopa realizacji badania i reprezentatywność danych

W tabeli 2.2. podsumowano stopę realizacji dwóch działań badawczych: zebrania zgód na udział dzieci w badaniu pod koniec klasy ósmej oraz badania ankietowego rodziców. Wszyscy rodzice, którzy wyrazili zgodę na udział dziecka w badaniu, wypełnili ankietę. Spośród rodziców, którzy nie wyrazili zgody na udział dziecka w badaniu, 11 przekazało wypełnione ankiety, które zostały włączone do analiz.

Tabela 2.2

Podsumowanie stopy realizacji badania

Szkoła	Klasa	Liczba			Odsetek	
		Uczniów	Zgód na badanie uczniów	Wypełnionych ankiet	Zgód na badanie uczniów	Wypełnionych ankiet
SP1	A	23	16	18	69,6%	78,3%
	B	24	20	20	83,3%	83,3%
	C	24	22	22	91,7%	91,7%
	D	20	17	17	85,0%	85,0%
Ogółem		91	75	77	82,4%	84,6%
SP2	A	17	15	15	88,2%	88,2%
	B	14	10	10	71,4%	71,4%
	C	16	15	15	93,8%	93,8%
	D	19	11	12	57,9%	63,2%
Ogółem		66	51	52	77,3%	78,8%
SP3	A	15	14	14	93,3%	93,3%
	B	14	14	14	100,0%	100,0%
Ogółem		29	28	28	96,6%	96,6%
SP4	A	20	16	16	80,0%	80,0%
Ogółem		20	16	16	80,0%	80,0%
SP5	A	21	15	17	71,4%	81,0%
	B	16	16	16	100,0%	100,0%
	C	21	18	19	85,7%	90,5%
Ogółem		58	49	52	84,5%	89,7%
SP6	A	21	15	15	71,4%	71,4%
	B	18	15	15	83,3%	83,3%
	C	16	12	13	75,0%	81,3%
	D	21	14	15	66,7%	71,4%
Ogółem		76	56	58	73,7%	76,3%
SP10	A	16	13	12	81,3%	75,0%
	B	24	17	17	70,8%	70,8%
	C	28	22	22	78,6%	78,6%
	D	26	9	10	34,6%	38,5%
	E	25	9	11	36,0%	44,0%
	F	19	15	16	78,9%	84,2%
Ogółem		138	85	88	61,6%	63,8%
Ogółem w Mieście		478	360	371	75,3%	77,6%

Ogółem stopa realizacji badania jest zadowalająca (75,3% dla zgód; 77,6% dla badania ankietowego rodziców), choć warto podjąć próbę modyfikacji procedur realizacji badania, by w kolejnych latach uzyskać wyższe odsetki. W większości szkół odsetek zgód i wypełnionych ankiet przekroczył 80% lub był bardzo bliski tej wartości. Najniższą stopę realizacji badania uzyskano w Szkole Podstawowej nr 10, głównie za sprawą niewielkiej liczby zgód na badanie w dwóch klasach. Ponieważ braki te dotyczą konkretnych klas, trudno przyjąć, że są one losowe.

W celu oceny, w jak dużym stopniu braki danych negatywnie wpływają na wiarygodność wniosków formułowanych na podstawie badania, porównano parametry rozkładów podstawowych zmiennych (cech uczniów) dla całej populacji, osób włączonych do badania oraz osób wykluczonych z badania z powodu braku zgody.

Tabela 2.3

Udział w badaniu a płeć dziecka (rozkład częstości)

Czy wziął udział w badaniu?	Liczebność (N)		Procent (%)	
	Chłopiec	Dziewczynka	Chłopiec	Dziewczynka
Nie	65	54	54,6%	45,4%
Tak	213	158	57,4%	42,6%
Ogółem	278	212	56,7%	43,3%

Tabela 2.4

Udział w badaniu a wyniki testów po klasie siódmej (podstawowe statystyki opisowe)

Czy wziął udział w badaniu?	Wyniki testu z języka polskiego				Wyniki testu z matematyki			
	Min.	Max.	Średnia	SD	Min.	Max.	Średnia	SD
Nie	68,6	135,7	101,1	12,6	65,1	133,6	101,1	13,7
Tak	55,4	144,6	99,7	15,6	60,1	144,6	100,2	15,4
Ogółem	55,4	144,6	100,0	15,0	60,1	144,6	100,0	15,0

Uwagi: Min. – wartość minimalna; Max. – wartość maksymalna; SD – odchylenie standardowe

Porównania przedstawione powyżej w tabelach 2.3-2.4. pokazały, że osoby wykluczone z badania nie różnią się pod względem analizowanych cech od osób, które zgodziły się na udział w badaniu. Analiza istotności różnic między grupami potwierdziła ten wniosek. Oznacza to, że badana próba jest dobrą reprezentacją całej populacji, przynajmniej pod względem dostępnych zmiennych, a braki danych nie obciążają wyników analiz w sposób wyraźny. Mimo tego, należy zachować dużą ostrożność podczas interpretacji wyników dla szkół, w których stopa realizacji badania była poniżej 80%. Dla większości analiz (poza zróżnicowaniem międzyoddziałowym ze względu na SES rodziny ucznia w rozdziale 3.4) powstrzymamy się od analiz prowadzonych na poziomie oddziałów klasowych, z uwagi na to, że w niektórych klasach odsetek zbadanych osób był bardzo niski.

2.4. Narzędzie badawcze

Badanie zrealizowano za pomocą ankiety papierowej kierowanej do rodziców lub opiekunów prawnych. Ankieta składała się z 38 pytań, z czego 13 to tzw. pozycje warunkowe, czyli takie, które dotyczą tylko wybranych osób w zależności od wcześniej udzielonych odpowiedzi. Dbając o to, by pytania składające się na ankietę były trafne i rzetelne, tam gdzie było to możliwe, ich treść zaczerpnięto z uznanych międzynarodowych i ogólnopolskich badań takich jak: Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (TIMSS), Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), Badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Nauczania (SUEK), Badania dotyczącego rozwoju metodologii szacowania wskaźnika EWD oraz Badanie czytelnictwa prowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Wykorzystano także skalę możliwości finansowych autorstwa Artura Pokropka. Połowa pytań są to pozycje oryginalne opracowane przez zespół badawczy na potrzeby projektu. Ankietę zamieszczono w Aneksie do raportu.

W poniższej tabeli przedstawiono, które pytania ankiety mierzą poszczególne grupy zmiennych.

Tabela 2.2

Specyfikacja ankiety

Zmienne	Numer pytania
Cechy demograficzne (płeć, wiek)	1, 2
Ścieżka edukacyjna – przedszkole	3-5
Ścieżka edukacyjna – zerówka	6-7
Ścieżka edukacyjna – szkoła podstawowa	8-15
Drugoroczność	16
Migracje międzyoddziałowe	17
Specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne trudności w uczeniu się	18
Aspiracje edukacyjne rodziców	19
Struktura rodziny	20-23
Wykształcenie rodziców	24-27
Możliwości finansowe rodziny	28
Posiadane dobra związane z edukacją	29-30
Kultura czytelnicza rodzica	31
Korzystanie z korepetycji	32-34
Korzystanie z zajęć dodatkowych z języków obcych	35-37
Osoba wypełniająca ankietę	38

3. Najważniejsze wyniki w ujęciu problemowym

3.1. Odroczone efekty edukacji przedszkolnej

Pierwsze lata życia dziecka są kluczowe dla jego funkcjonowania w przyszłości. W tym czasie rozwój przebiega bardzo dynamicznie, a dzieci zdobywają wiedzę i nowe umiejętności szybciej niż kiedykolwiek (Bates Ames, Ilg i Baker, 2018; Czub, 2014; Matejczuk, 2014). Wyniki badań pokazują, że jakość opieki i kształcenia na tym etapie jest powiązana z dobrostanem w wielu dziedzinach życia w wieku dorosłym: zdrowiem, poziomem wykształcenia i osiągniętym statusem społeczno-ekonomicznym (Shuey i Kankars, 2018). Badania dowodzą, że cechy środowiska rodzinnego mają największe znaczenie dla rozwoju oraz wczesnych osiągnięć szkolnych dzieci. Jednak rozwój dzieci na tym etapie może być w różny sposób wspierany, np. za pomocą programów szkoleniowych kierowanych do rodziców i rodzin oraz za pośrednictwem instytucjonalnych form kształcenia takich jak edukacja przedszkolna.

Przedszkole pełni dwie ważne funkcje. Z jednej strony zapewnia opiekę nad dzieckiem umożliwiając rodzicom kontynuowanie lub powrót do pracy. Z drugiej, daje dzieciom szansę na rozwój wielu kluczowych umiejętności. Przekonanie o tym, że przedszkole jest dobrym sposobem zapewnienia dzieciom zdobywania nowych kompetencji jest na tyle powszechne, że przyczyniło się w ostatnich dziesięcioleciach do upowszechnienia w wielu krajach programów edukacji przedszkolnej oraz zmian w prawie oświatowym (Pianta, Barnett, Burchinal i Thornburg, 2009). Wciąż potrzebujemy badań, aby stwierdzić, czy taka forma edukacji (i w jakiej postaci) wspiera dzieci w rozwoju.

Poziom powszechności edukacji przedszkolnej w krajach europejskich stale wzrasta (Shuey i Kankars, 2018), jednak dostęp do niej nie jest równy i powszechny. Polska jest jednym z krajów europejskich o niższym poziomie upowszechnienia wychowania przedszkolnego (Federowicz i Sitek, 2011; Shuey i Kankars, 2018). W roku szkolnym 2009/10 (czyli w momencie, gdy obecni 8-klasiści kończyli edukację przedszkolną) niespełna 60% dzieci w wieku 3-5 lat w Polsce uczęszczało do przedszkola (Federowicz i Sitek, 2011). W roku szkolnym 2018/19 było to już 87,3%, a wskaźnik ten był wyraźnie wyższy w miastach niż na wsiach (Główny Urząd Statystyczny, 2019).

W większości krajów dzieci ze środowisk uprzywilejowanych, czyli np. pochodzące z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, mają większą szansę skorzystania z edukacji przedszkolnej (OECD, 2011), a także z usług przedszkolnych wyższej jakości (Shuey i Kankars, 2018). Rodzice lepiej wykształceni i bardziej zaangażowani w edukację swoich dzieci wkładają więcej wysiłku w znalezienie odpowiedniego przedszkola. Mając wyższy dochód mogą sobie także pozwolić na wybór placówki płatnej, która może zapewniać lepszą jakość opieki i nauki (Shuey i Kankars, 2018). W Polsce dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym również wcześniej rozpoczynają edukację przedszkolną (Kaczan i Rycielski, 2014).

Kiedy więc badacze pokazują, jakie osiągnięcia szkolne mają dzieci, które różnią się długością edukacji przedszkolnej, niemal zawsze uczniowie z dłuższym stażem przedszkolnym przewyższają swoich rówieśników, którzy w ogóle do przedszkola nie uczęszczali lub korzystali z niego krócej (Kaczan i Rycielski, 2014; Shuey i Kankars, 2018). Trudno jest jednak ocenić, czy dzieje się to za sprawą uprzywilejowanego środowiska rodzinnego tych dzieci, czy dzięki realnym korzyściom, które daje przedszkole. Autorzy badań starają się poradzić sobie z tym problemem biorąc pod uwagę w analizach różnice statusu społeczno-ekonomicznego rodzin dzieci. Oznacza to, że badając znaczenie

długości edukacji przedszkolnej analizują wynik tak, jakby porównywali ze sobą dzieci, które pochodzą z rodzin o tym samym statusie, ale różnią się stażem przedszkolnym. Taka procedura niesie jednak ze sobą ryzyko niedoszacowania znaczenia przedszkola, które w wynikach analiz zostanie częściowo przypisane oddziaływaniom rodzinnym¹. I faktycznie, wyniki tak prowadzonych badań pokazują często, że jeśli kontrolujemy status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, to długość edukacji przedszkolnej nie jest powiązana z późniejszymi wynikami w nauce (Kaczan i Rycielski, 2014; Konarzewski, 2012).

Jednak badania eksperymentalne, w których poddanie lub niepoddanie dzieci oddziaływaniom przedszkolnym jest planowane przez badacza (losowy przydział dzieci do porównywanych grup) dowodzą, że edukacja przedszkolna ma zwykle trwałe, pozytywny wpływ na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dzieci (Anderson i in., 2003; Pianta i in., 2009). Analizy kosztów i korzyści programów przedszkolnych wskazują na kilkukrotny zwrot finansowy z inwestycji w edukację przedszkolną, m.in. za sprawą faktu, że dzieci korzystające z przedszkola w dorosłości rzadziej są bezrobotne, są zdrowsze i więcej zarabiają, płacą więc wyższe podatki (Lynch i Vaghul, 2015; Pianta i in., 2009; Shuey i Kankars, 2018). Z niektórych badań wynika, że efekt edukacji przedszkolnej zanika w szkole podstawowej (jeśli jest mierzony testami osiągnięć), jednak uwidacznia się znacząco w życiu dorosłym, dając osobom, które korzystały z przedszkola, przewagę w różnych sferach funkcjonowania (Shuey i Kankars, 2018; van Huizen i Plantenga, 2015). Może to oznaczać, że szkoła podstawowa jest w stanie kompensować brak lub krótkie przygotowanie przedszkolne w obszarze osiągnięć o charakterze poznawczym.

Badania zgodnie pokazują, że większe korzyści z edukacji przedszkolnej czerpią uczniowie pochodzący z trudniejszych środowisk rodzinnych (Pianta i in., 2009; Shuey i Kankars, 2018; van Huizen i Plantenga, 2015). Z tego powodu wychowanie przedszkolne może być wykorzystywane przez polityków oświatowych jako skuteczne strategia wyrównywania szans edukacyjnych. Wątek ten rozwijamy w rozdziale o nierównościach społecznych.

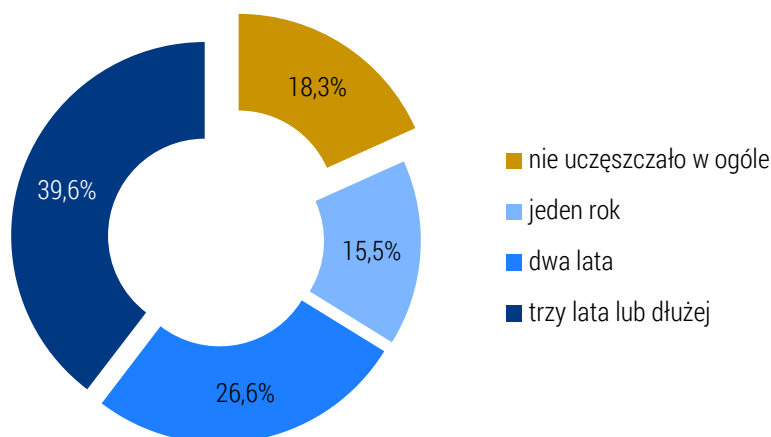
Traktując to, co wiemy z dotychczasowych badań jako tło do rozważań, w dalszej części tego rozdziału skoncentrujemy się na edukacji przedszkolnej w Ostrołęce. Odpowiemy na pytania o to, jak powszechna była ta forma opieki i wychowania, kto z niej korzystał oraz jakie są jej odroczone efekty. Oświata i wychowanie w każdym środowisku lokalnym może podlegać bowiem innym mechanizmom i nie zawsze ogólne prawidłowości obserwowane w innych krajach czy nawet w Polsce przełożą się wprost na miejscowy kontekst.

3.1.1. Powszechność i dostęp do edukacji przedszkolnej

Niepełna 82% ostrołęckich ósmoklasistów uczęszczało do przedszkola przez co najmniej rok, z czego połowa korzystała z tej formy kształcenia trzy lata lub dłużej (Wykres 3.1.1). Są to troszkę niższe odsetki niż obserwowane w tym czasie we wszystkich miastach w Polsce ogółem (Główny Urząd Statystyczny, 2010), ale różnice są niewielkie i mogą wynikać z faktu, że publikowane statystyki ogólnopolskie zawierają też dane dla największych miast, w których powszechność przedszkola jest wyższa. Obecnie wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej jest w Ostrołęce bardzo wysoki

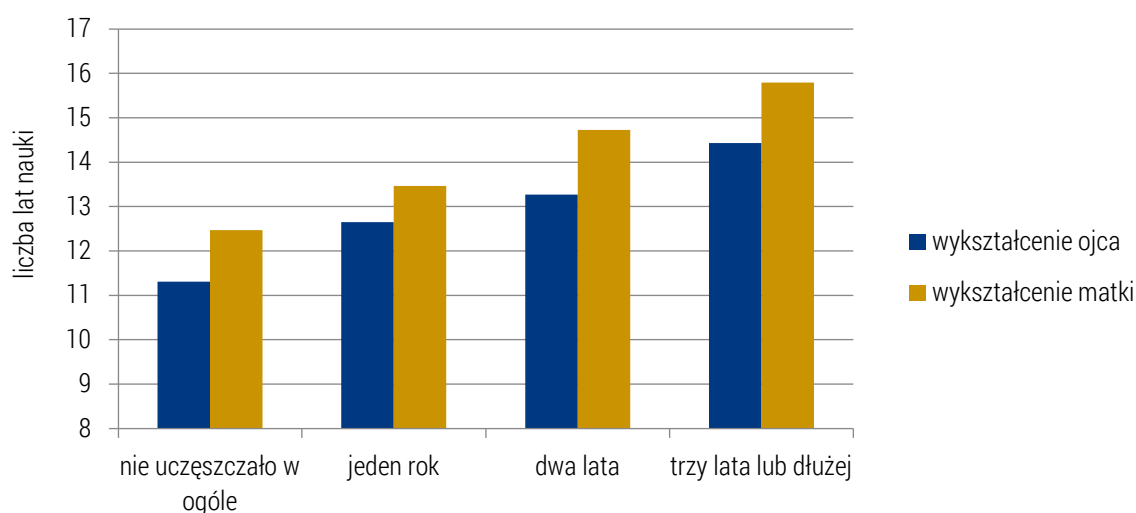
¹ Decyzja o posłaniu dziecka do przedszkola to także wskaźnik prorozwojowej strategii wychowawczej, dodatkowo rodzice o wysokim statusie mogą trafniej szacować jakość placówki przedszkolnej.

(98,3%), wyższy niż w województwie i kraju (<https://www.polskawliczbach.pl/> Ostroleka#edukacja-i-szkolnictwo).



Wykres 3.1.1. Odsetek uczniów o różnej długości edukacji przedszkolnej (nie licząc zerówki)

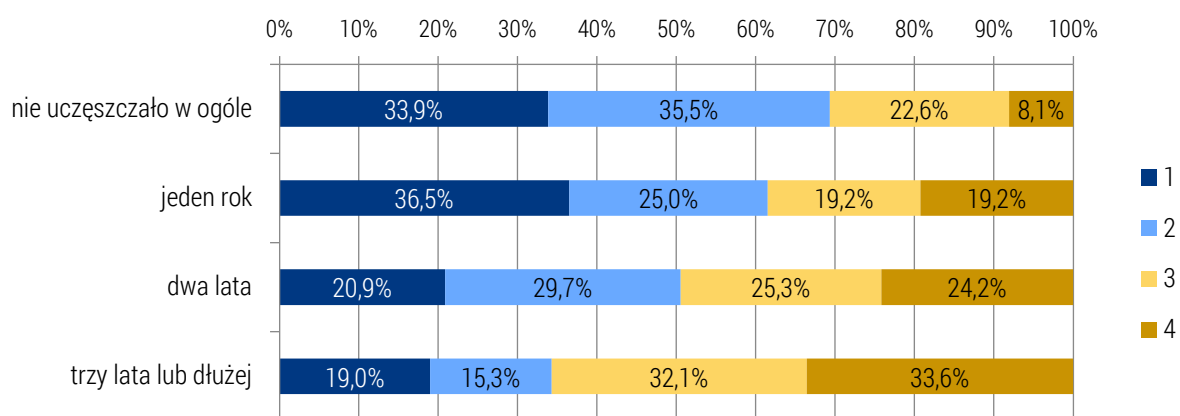
Długość edukacji przedszkolnej ostrołęckich uczniów nie jest powiązana z płcią. Dziewczeta i chłopcy chodzili do przedszkola podobnie długo. Obserwujemy natomiast związek z wykształceniem rodziców. Na wykresie 3.1.2 zaprezentowano średni poziom wykształcenia ojców i matek w grupach wyróżnionych ze względu na długość edukacji przedszkolnej dziecka. Wykształcenie rodziców zostało wyrażone w latach nauki potrzebnych przeciętnie do osiągnięcia zadeklarowanego poziomu wykształcenia (np. 8 lat to wykształcenie podstawowe).



Wykres 3.1.2. Długość edukacji przedszkolnej a poziom wykształcenia rodziców w latach nauki

Z przedstawionych danych wynika, że w rodzinach, w których obecni ósmoklasiści nie uczęszczali do przedszkola, poziom wykształcenia rodziców wynosił średnio 11,3 roku dla ojców i 12,5 roku dla matek, gdzie 12 lat odpowiada ukończeniu liceum ogólnokształcącego lub profilowanego. Natomiast w grupie uczniów, którzy mają za sobą co najmniej trzy lata edukacji przedszkolnej, średni poziom wykształcenia wyrażony w latach nauki wyniósł 14,4 dla ojców i 15,8 dla matek, gdzie 15 lat

odpowiada wykształceniu wyższemu zawodowemu (licencjat lub studia inżynierskie). Różnice w poziomie wykształcenia rodziców między grupami wyróżnionymi ze względu na długość edukacji przedszkolnej są istotne statystycznie². Wyniki te pokazują, że w Ostrołęce, podobnie jak w całej Polsce i w większości krajów europejskich, rodzice o wyższym poziomie wykształcenia częściej posyłają swoje dzieci do przedszkola wcześniej. Oczywiście warto tu nadmienić, że informację o poziomie wykształcenia rodziców uzyskano w badaniu dekadę później niż podejmowane były decyzje o skorzystaniu z przedszkola. W niektórych przypadkach mogło więc być tak, że posłanie dziecka do przedszkola umożliwiło rodzicom osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia. Korzystając z danych retrospektywnych o dużym stopniu ogólności nie rozstrzygniemy jednak, czy tak w istocie było.



Uwaga: 1- rodziny o najniższych możliwościach finansowych (1/4 respondentów, którzy uzyskali najniższe wyniki na skali możliwości finansowych); 4 - rodziny o najwyższych możliwościach finansowych (1/4 respondentów, którzy uzyskali najwyższe wyniki na skali możliwości finansowych); 2-3: grupy pośrednie.

Wykres 3.1.3. Długość edukacji przedszkolnej a możliwości finansowe rodziny

Długość edukacji przedszkolnej jest również powiązana z możliwościami finansowymi rodziny. Dzieci z rodzin bardziej zamożnych częściej uczęszczały do przedszkola dłużej. W celu zilustrowania tego związku dzieci biorące udział w badaniu podzielono na cztery równoliczne grupy na podstawie odpowiedzi na pytania ankietowe dotyczące możliwości finansowych rodziny (na zakup jakich dóbr mogą sobie pozwolić³). W pierwszej grupie znalazło się 25% respondentów, których wynik na skali możliwości finansowych był najniższy i oznaczał najtrudniejszą sytuację materialną. W drugiej grupie 25% osób o trochę wyższych wynikach na tej skali. W trzeciej, kolejne 25% respondentów, których wynik był wyższy od poprzedniej grupy. Osoby o najwyższych wynikach znalazły się w grupie czwartej odzwierciedlającej bardzo dobrą sytuację materialną⁴. Następnie na wykresie 3.1.3. pokazano, jak licznie reprezentowane są rodziny o różnej sytuacji materialnej w grupach wydzielonych ze względu na długość edukacji przedszkolnej. Widać, że w grupie uczniów, którzy w ogóle nie uczęszczali do przedszkola, niespełna 70% pochodzi z rodzin o bardzo niskich lub niskich możliwościach finansowych (kategoria 1. i 2. łącznie), a w grupie o najdłuższym stażu przedszkolnym jest to 34,3% uczniów. Najwyższy odsetek rodzin o najlepszej sytuacji materialnej obserwujemy w grupie uczniów, którzy korzystali z przedszkola najdłużej, czyli co najmniej trzy lata.

² Porównania parami między sąsiadującymi grupami. Wszystkie porównania wykazały istotne różnice z wyjątkiem różnicy w wykształceniu ojca w grupach: „jeden rok” i „dwa lata” edukacji przedszkolnej.

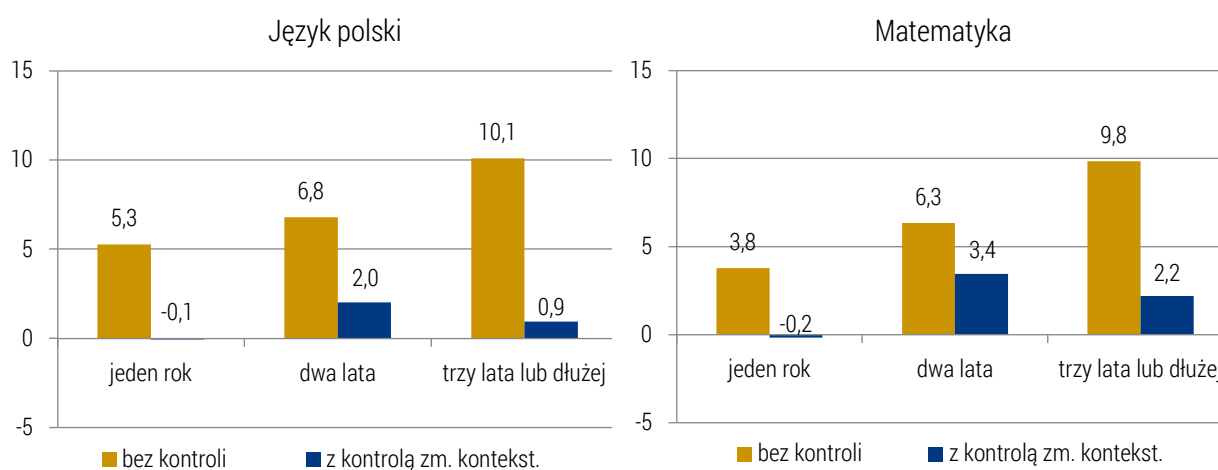
³ Opis pytań znajduje się w rozdziale 3.4.

⁴ Szczegółowy opis konstrukcji wskaźnika można znaleźć w rozdziale 3.4.

3.1.2. Efektywność edukacji przedszkolnej

Oceniając odroczone efekty edukacji przedszkolnej w Ostrołęce wykorzystano połączone wyniki ankiety i diagnozy osiągnięć szkolnych uczniów kończących klasę siódmą, która została przeprowadzona w minionym roku szkolnym (2018/19) przez zespół badawczy z Uniwersytetu Warszawskiego. Diagnoza dotyczyła umiejętności z języka polskiego i matematyki. Wyniki sprawdzianów osiągnięć przedstawiono na skali standardowej, której średnia dla wszystkich ostrołęckich siódmoklasistów wyniosła 100, a jedno odchylenie standardowe 15. Oznacza to, że wyniki 2/3 uczniów mieściły się między wartością 85 a 115, a niemal wszystkie (95%) znalazły się między wartościami 70 a 130.

W pierwszym kroku porównamy wyniki pomiaru osiągnięć w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na długość edukacji przedszkolnej. Na wykresie 3.1.4. za pomocą słupków w kolorze złotym pokazano, o ile więcej punktów otrzymali średnio uczniowie z danej grupy w porównaniu do uczniów, którzy w ogóle nie uczęszczali do przedszkola. Dane te pokazują, że im dłuższy staż przedszkolny, tym większa przewaga w wynikach testów w siódmej klasie (zarówno z języka polskiego jak i matematyki) nad uczniami, którzy z przedszkola nie korzystali. Różnice między uczniami, którzy chodzili do przedszkola dwa lub trzy lata a ich rówieśnikami, którzy z niego nie korzystali są wyraźne i istotne statystycznie.



Wykres 3.1.4. Efekt edukacji przedszkolnej: różnice w wynikach testów osiągnięć w stosunku do grupy nieuczęszczającej w ogóle do przedszkola

Jednak, jak pokazano wcześniej, długość edukacji przedszkolnej jest powiązana ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin mierzonym wykształceniem rodziców czy możliwościami finansowymi rodziny, a te są ważnymi wyznacznikami osiągnięć szkolnych dzieci. Dlatego nieuzasadnione byłoby interpretowanie uzyskanych różnic jako efektu edukacji przedszkolnej. W kolejnym kroku obliczono więc analogiczne różnice kontrolując przede wszystkim znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego dla prezentowanej zależności. Oznacza to, że analizę wykonano w taki sposób, jakbyśmy porównywali wyniki osób, które różnią się długością edukacji przedszkolnej, ale nie różnią się cechami pochodzenia⁵. Wyniki te zaprezentowano na wykresie 3.1.4. za pomocą granatowych słupków.

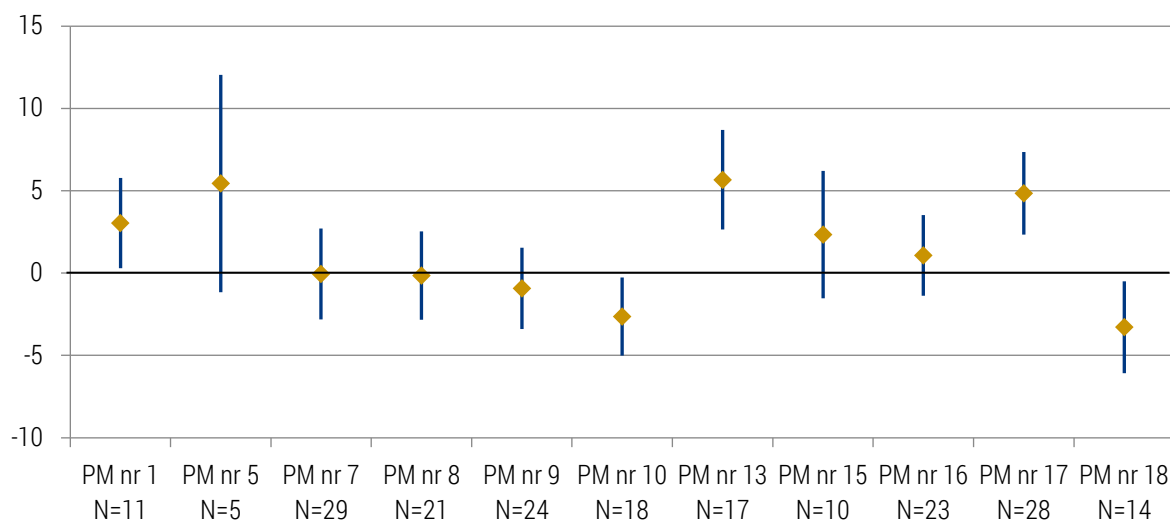
⁵ W analizach regresji uwzględniono zmienne istotnie powiązane z wynikami testów, czyli: wykształcenie ojca i matki, kapitał kulturowy mierzony za pomocą liczby książek w domu, płeć dziecka (tylko dla wyników z języka polskiego, bo z wynikami testu z matematyki nie była powiązana), specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się dziecka.

Pokazują one, że kiedy uwzględniamy w analizach informację o cechach pochodzenia, wyniki uczniów uczęszczających do przedszkola (niezależnie od długości) są porównywalne z wynikami osób niekorzystających z tej formy edukacji. Widoczne na wykresie różnice są minimalne i nieistotne statystycznie, co oznacza, że mogą być dziełem przypadku.

Uzyskane rezultaty są zgodne z wynikami innych badań, które były przeprowadzone w podobny sposób (Kaczan i Rycielski, 2014; Konarzewski, 2012; Shuey i Kankars, 2018). Nie dają one jednak w pełni rozstrzygającej odpowiedzi na pytanie jaki jest faktyczny wpływ edukacji przedszkolnej. Jeżeli dzieci z rodzin o wysokim statusie trafiają do przedszkoli skuteczniej wspierających przyszłe osiągnięcia szkolne, to kontrola statystyczna miar statusu rodziny może „uszczuplać” faktyczny wpływ edukacji przedszkolnej. Dodatkowo sprawę komplikuje to, że pomiar osiągnięć szkolnych jest przeprowadzony wiele lat po okresie przedszkolnym i wiele czynników może zaburzać interesującą nas zależność. Zagadnienia wpływu przedszkola pogłębione zostały jeszcze w rozdziale 3.4 raportu, gdzie skoncentrowano się m.in. na edukacji przedszkolnej jako strategii wyrównywania szans edukacyjnych.

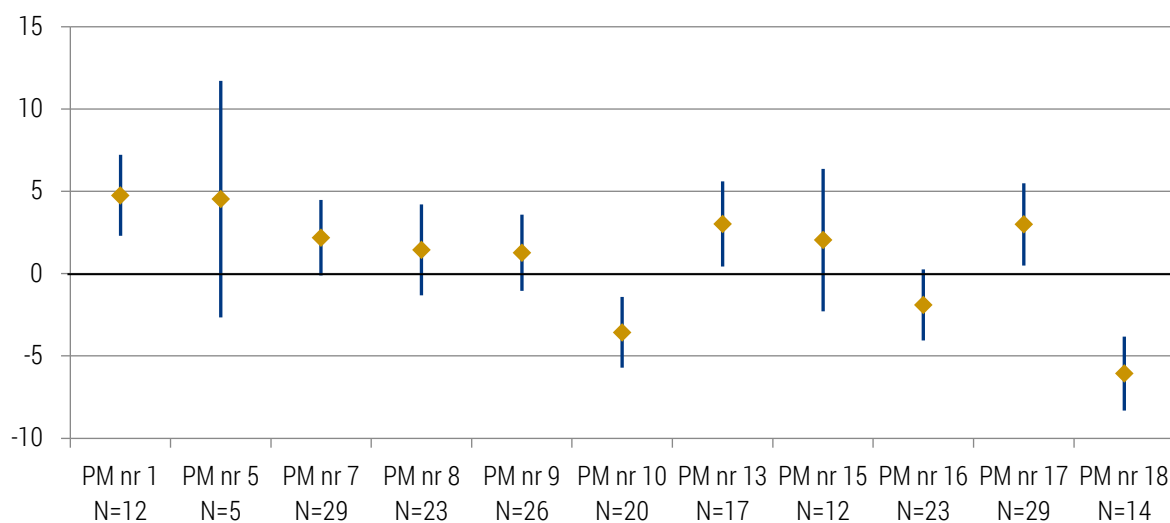
Przedstawione powyżej wyniki dotyczą ogólnego efektu przedszkola, czyli łącznie traktują wszystkie doświadczenia przedszkolne, niezależnie od ich jakości. W prezentowanym badaniu nie zbierano wprost danych o jakości otrzymanej edukacji przedszkolnej. Jeśli jednak przyjmiemy założenie, że różne placówki przedszkolne mogły oferować kształcenie niejednakowej jakości, możemy pośrednio zbadać, czy różne sposoby realizacji programu przedszkolnego przekładają się późniejsze osiągnięcia szkolne. Wykorzystując wyniki testów osiągnięć po siódmej klasie oraz informacje o cechach uczniów mających znaczenie dla osiągnięć szkolnych (takich jak: płeć dziecka, specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się, wykształcenie rodziców czy kapitał kulturowy) obliczono wskaźniki kontekstowe osiągnięć szkolnych w podziale na grupy wyłonione ze względu na to, do którego przedszkola uczęszczał dany uczeń. Wskaźniki te należy interpretować jako informację o tym, o ile średnio wyższe/niższe wyniki uzyskali w testach po siódmej klasie szkoły podstawowej absolwenci danego przedszkola w porównaniu do dzieci, które były do nich podobne pod względem cech kontekstowych (czyli przede wszystkim pochodziły z rodzin o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym). Wskaźniki te przedstawiono na wykresach 3.1.5 (dla języka polskiego) i 3.1.6 (dla matematyki) wraz z przedziałami ufności, w którym z 66 procentowym prawdopodobieństwem znajduje się prawdziwa wartość wskaźnika. Przedział ufności wyznaczony został po to, by nie przecenić niewielkich różnic, które mogłyby być dziełem przypadku. Oznacza to, że porównując ze sobą wskaźniki dla dwóch placówek należy patrzeć, czy ich przedziały ufności są rozłączne.

Warto również zaznaczyć, że wyniki tej analizy przedstawiają obraz efektywności edukacji przedszkolnej w konkretnych placówkach sprzed ośmiu lat. Jakość wychowania przedszkolnego oferowana w nich obecnie może być zupełnie inna. Na wykresach przedstawiono przedszkola miejskie, bowiem tylko dla tych placówek uzyskano wystarczającą reprezentację absolwentów.



Uwaga: PM - Przedszkole Miejskie; N – liczba absolwentów przedszkola uwzględniona w analizach; Na wykresie nie pokazano wskaźników dla innych przedszkoli niż przedszkola miejskie w Ostrołęce (N=30).

Wykres 3.1.5. Odroczone efekty kształcenia przedszkolnego w konkretnej placówce: wskaźniki kontekstowe dla przedszkoli miejskich w Ostrołęce z języka polskiego



Uwaga: PM - Przedszkole Miejskie; N – liczba absolwentów przedszkola uwzględniona w analizach; Na wykresie nie pokazano wskaźników dla innych przedszkoli niż przedszkola miejskie w Ostrołęce (N=29).

Wykres 3.1.6. Odroczone efekty kształcenia przedszkolnego w konkretnej placówce: wskaźniki kontekstowe dla przedszkoli miejskich w Ostrołęce z matematyki

Analiza wskaźników kontekstowych dla przedszkoli miejskich pokazała, że ogółem zróżnicowanie jakości kształcenia przedszkolnego (mierzone odroczonymi efektami) między placówkami nie było duże. Absolwenci wielu placówek (w szczególności przedszkoli nr 7, 8, 9, 15 i 16) uzyskali w siódmej klasie szkoły podstawowej wyniki porównywalne z rówieśnikami pochodzącymi z rodzin o podobnym statusie i cechach kontekstowych. Są jednak takie placówki, których wartości wskaźników się wyróżniają. Szczególnie interesujące są te przypadki, w których wskaźniki oparte na obu testach osiągnięć pokazują podobny obraz. Odroczone efekty edukacji przedszkolnej w przedszkolach nr 1, 13 i 17 są wyraźnie dodatnie. Absolwenci tych placówek uzyskali po klasie siódmej wyniki o kilka

punktów wyższe (zarówno z języka polskiego jak i matematyki) niż ich rówieśnicy o podobnych cechach pochodzenia. Natomiast wskaźniki kontekstowe dla przedszkoli nr 10 i 18 są wyraźnie niższe. Absolwenci tych placówek wypadli na testach osiągnięć po klasie siódmej trochę gorzej niż podobni do nich rówieśnicy. Jednak wszystkie uwzględnione w analizach osoby, które uczęszczały do Przedszkola Miejskiego nr 18 poszły później do Szkoły Podstawowej nr 3 w Ostrołęce, więc nie możemy jednoznacznie przypisać obserwowanego efektu placówce przedszkolnej (porównaj z rozdziałem 3.5).

Zaprezentowane wyniki z jednej strony wskazują, że w istocie efekt edukacji przedszkolnej może być powiązany z jakością nauczania i wychowania. Z drugiej zaś pokazują, że ostrołęckie przedszkola miejskie nie różniły się kilka lat temu w dużym stopniu efektywnością działań edukacyjnych, przynajmniej jeśli wniosek ten formułujemy na podstawie odroczonego w czasie rezultatów, czyli osiągnięć szkolnych pod koniec szkoły podstawowej.

3.1.3. Podsumowanie

Rozdział ten koncentruje się na problematyce powszechności, dostępności i efektywności edukacji przedszkolnej w Ostrołęce. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że w latach 2008-2011 edukacja przedszkolna w Ostrołęce była popularna, choć nie powszechna; 82% obecnych ósmoklasistów uczęszczało do przedszkola co najmniej rok (40% korzystało trzy lata lub dłużej). Długość edukacji przedszkolnej nie była powiązana z płcią dziecka, jednak zaobserwowano dość silny związek z wykształceniem rodziców i możliwościami finansowymi rodziny. Dzieci z mniej korzystnych środowisk rodzinnych (niższe wykształcenie rodziców i dochody) nie uczęszczały do przedszkola lub chodziły do niego krócej.

Dzieci uczęszczające do przedszkola dłużej mają wyższy poziom osiągnięć szkolnych po klasie siódmej. Różnice te jednak są pochodną zróżnicowania środowiska rodzinnego uczniów o różnym stażu przedszkolnym. Wyniki analiz kontrolujących znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego rodzin dla odroczonego efektów edukacji przedszkolnej pokazały, że jeśli porównujemy osoby pochodzące z rodzin o podobnych cechach, to uczniowie o dłuższym stażu przedszkolnym nie zyskują przewagi nad dziećmi, które do przedszkola nie uczęszczały lub uczęszczały krócej. Należy jednak pamiętać, że prezentowane analizy ograniczały się do efektów mierzonych testami osiągnięć szkolnych. Natomiast inne badania pokazują, że skutki edukacji przedszkolnej mogą uwidaczniać się w życiu dorosłym w innych obszarach funkcjonowania, nawet jeśli nie zaobserwowano ich w szkole w wynikach testów (Shuey i Kankars, 2018; van Huizen i Plantenga, 2015).

Przeprowadzone badanie pokazało, że dobroczynny wpływ długości edukacji przedszkolnej na osiągnięcia szkolne jest raczej wątpliwy. Dlatego prawdopodobnie objęcie edukacją przedszkolną w Ostrołęce nawet wszystkich dzieci w wieku 3-5 lat nie przyczyni się do wyraźnej poprawy wyników kształcenia. Należy zatem przenieść uwagę na to, czym jest jakość edukacji przedszkolnej oraz jaką ją badać i podnosić. Tym bardziej, że wyniki badania wskazują na to, że odroczone efekty kształcenia przedszkolnego w Ostrołęce mogą być powiązane z jakością nauczania i wychowania. Uzyskano bowiem pewne zróżnicowanie tych efektów w zależności od konkretnego przedszkola, do którego uczęszczali obecni ósmoklasiści.

Wyniki badań prowadzonych w innych krajach dowiodły, że to, czy przedszkole przyniesie szereg oczekiwanych korzyści dla rozwoju dziecka, zależy od jego jakości. Jednak formalne wyznaczniki tej jakości, takie jak kwalifikacje nauczycieli, mają niewielkie znaczenie (Pianta i in., 2009). To co realnie

pomaga dzieciom w rozwoju i przyczynia się do długotrwałych korzyści, to stymulujące, ciepłe i wspierające interakcje nauczyciela z podopiecznymi, połączone ze skutecznym wdrażaniem dobrej jakości programu edukacyjnego (Pianta i in., 2009; Yoshikawa i in., 2013).

3.1.4. Bibliografia

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. i Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32–46.

Bates Ames, L., Ilg, F. i Baker, S. (2018). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: GWP.

Czub, M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo: wiek 0-2/3 lata*. Pobrano z http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Rozwoj_dziecka_1_Wczesne_dziecinstwo.pdf

Federowicz, M. i Sitek, M. (Red.). (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Główny Urząd Statystyczny. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*.

Główny Urząd Statystyczny. (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*.

Kaczan, R. i Rycielski, P. (2014). Preschool education and school achievements of students at the age of 10. *Psychological Studies*, 52(4), 68–75.

Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: CKE.

Lynch, R. i Vaghul, K. (2015). *The Benefits and Costs of Investing in Early Childhood Education*. Washington Center for Equitable Growth.

Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny: Wiek: 2/3-5/6*. Pobrano z http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Rozwoj_dziecka_2_Wiek_przedszkoly.pdf

OECD. (2011). *Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?* (PISA in Focus Nr 1). <https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. i Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.

Shuey, E. A. i Kankars, M. (2018). *The Power and Promise of Early Learning* (OECD Education Working Papers Nr 186). <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>

van Huizen, T. i Plantenga, J. (2015). *Universal Child Care and Children's Outcomes: A Meta-Analysis of Evidence from Natural Experiments*. Utrecht University, Utrecht School of Economics.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Zaslow, M. J. (2013). *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. Society for Research in Child Development.

3.2. Zmiany środowiska edukacyjnego: uwarunkowania i konsekwencje

Przyglądając się ścieżkom edukacyjnym uczniów badacze zwracają szczególną uwagę na różne momenty krytyczne, takie jak przejście z jednej placówki edukacyjnej do drugiej czy zmiana oddziału klasowego. Dziecko, rozpoczynając naukę w nowej szkole, zmieniając oddział, 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 i 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 niższymi osiągnięciami, prawdopodobieństwem powtarzania klasy, czy zachowaniami problemowymi, także przedwczesnym porzucaniem nauki (Gasper i in., 2012; Grigg, 2012; Mehana i 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 tą może się kryć potrzeba znalezienia lepszych możliwości zarobkowych lub zmiana struktury rodziny (spowodowana np. rozwdem 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.

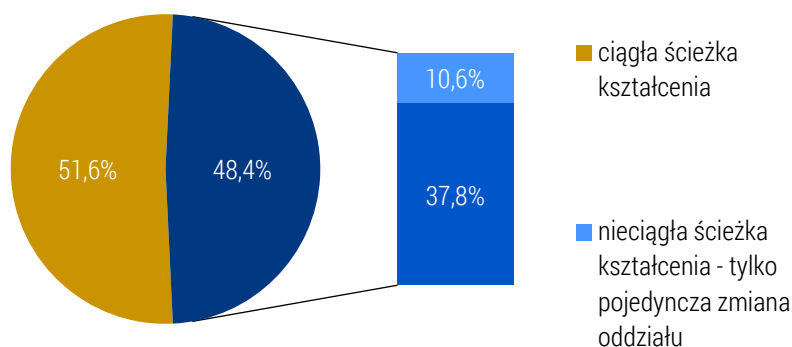
W rozdziale tym pokazujemy, jak wyglądały trajektorie edukacyjne ostrołęckich ósmoklasistów, zwracając szczególną uwagę na uczniów o nieciągłych ścieżkach. Poznanie skali tego zjawiska oraz jego konsekwencji dla szkolnego funkcjonowania uczniów pozwoli ocenić, na ile problem migracji międzyszkolnych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

3.2.1. Charakterystyka ścieżek edukacyjnych uczniów

W celu zbadania trajektorii edukacyjnych ostrołęckich ósmoklasistów zebraliśmy dane dotyczące wszystkich placówek, do których dotychczas uczęszczali oraz ewentualnych przejść między nimi. Za epizody zakłócające opisaną wcześniej ciągłą ze względu na środowisko szkolne ścieżkę kształcenia uznaliśmy następujące przypadki:

- nadwyżkową, niewynikającą z systemu edukacji zmianę placówki, czyli:
 - zmianę przedszkola,
 - uczęszczanie do zerówki w innej placówce niż przedszkole lub szkoła podstawowa, do których uczęszczał uczeń,
 - zmianę szkoły podstawowej;
- powtarzanie klasy w szkole podstawowej;
- zmianę oddziału klasowego, rozumianą jako zmianę środowiska klasowego niewynikającą z powtarzania klasy (wyłączamy przypadki, w których ta sama grupa uczniów np. z klasy „c” staje się klasą „b”).

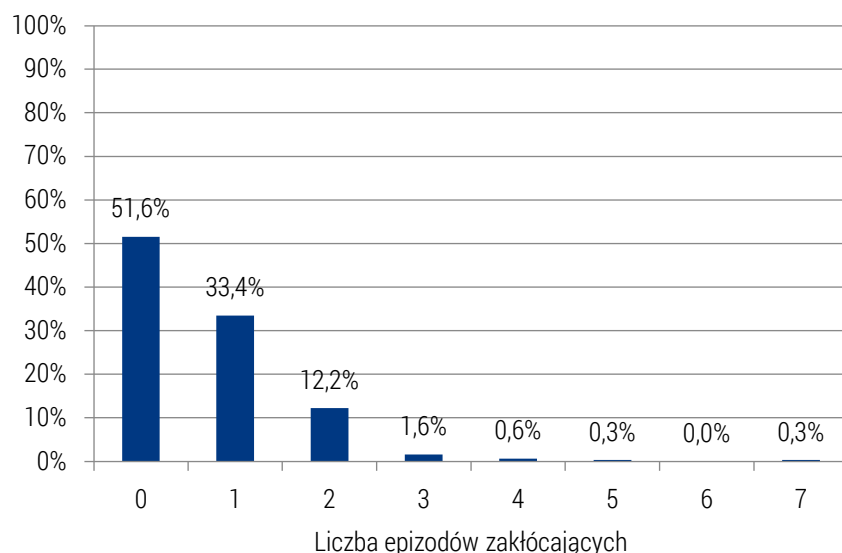
Z zebranych danych wynika, że trochę ponad 50% ostrołęckich ósmoklasistów (165 z 320 osób, po wyłączeniu braków danych) miała ciągłą ścieżkę kształcenia, tj. nie doświadczyła żadnego z wyżej opisanych epizodów zakłócających. Oznacza to, że nieciągłe ścieżki kształcenia są dość powszechnym zjawiskiem,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



Wykres 3.2.1. Podział procentowy uczniów ze względu na ciągłość ich ścieżek kształcenia (N=320)

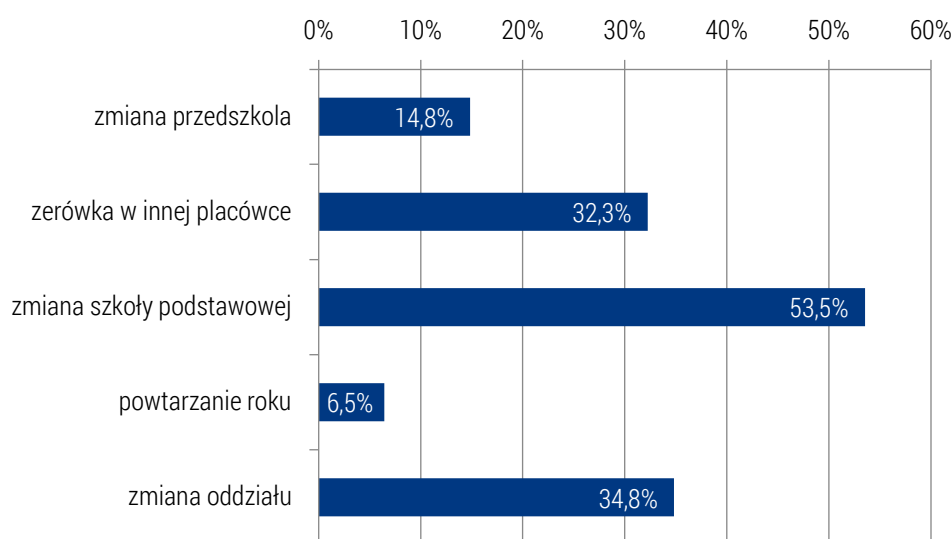
Dla ok. 10% badanych jedynym epizodem zakłócającym była jednokrotna zmiana oddziału klasowego (wykres 3.2.1). Pozostali doświadczyli innych lub wielokrotnych zmian.

Patrząc z trochę innej perspektywy można powiedzieć, że ze wszystkich uczniów o nieciągłej ścieżce edukacyjnej ok. 70% doświadczyło dokładnie jednej zmiany (wykres 3.2.2). Trzy i więcej epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia zdarzały się rzadko.



Wykres 3.2.2. Odsetek uczniów doświadczających danej liczby epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia (N=320)

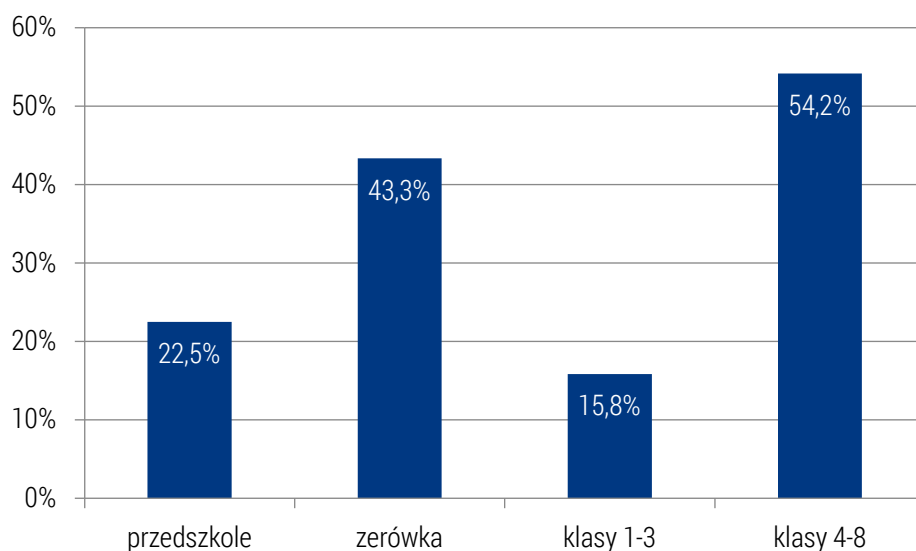
Z wykresu 3.2.3 możemy odczytać częstość występowania poszczególnych epizodów zakłócających wśród uczniów, którzy doświadczyli choć jednej zmiany środowiska edukacyjnego. Najczęstszym epizodem była zmiana szkoły podstawowej, zaś najrzadszym (10 przypadków) powtarzanie roku. Zmiana oddziału przydarzyła się ponad 1/3 uczniów z nieciągłą ścieżką edukacyjną.



Wykres 3.2.3. Procentowy rozkład występowania danego typu epizodu zakłócającego ciągłą ścieżkę kształcenia (N=320, uwzględniamy kilkukrotne doświadczanie danego epizodu przez ucznia)

Wyjątkowy przypadek, w którym badany uczeń doświadczył aż 7 epizodów zakłócających, spowodowany był częstymi zmianami placówek na każdym etapie kształcenia. Natomiast u osób z 5 lub 4 epizodami zakłócającymi ścieżkę edukacyjną duży udział miały zmiany w obrębie jednej placówki, tj. powtarzanie roku i zmiany oddziału.

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.

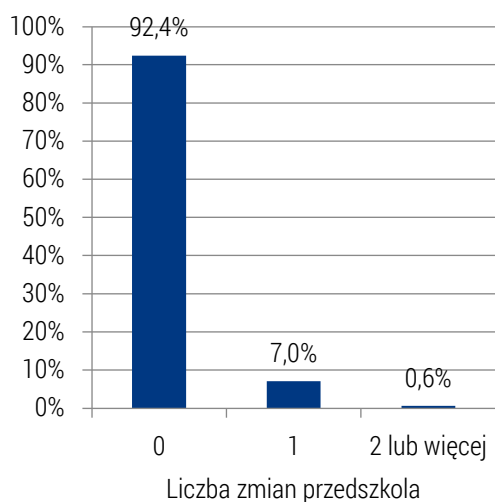


Wykres 3.2.4. Na którym etapie edukacji nastąpiła zmiana placówki? Procentowanie na podstawie liczby uczniów, którzy zmieniali placówkę (N=120)

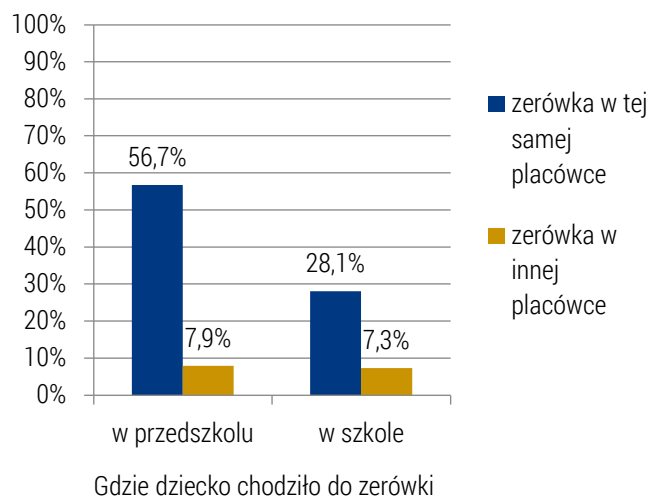
Z danych przedstawionych na wykresie 3.2.4 wynika, że zmiana placówki najczęściej przypada na II etap kształcenia w szkole podstawowej (klasy 4-8; do tej kategorii zaliczyliśmy też zmiany po zakończeniu nauki w klasie 3). Często są również epizody nieciągłości w czasie, gdy dziecko idzie do zerówki lub ją kończy.

Poniżej, na wykresach 3.2.5 – 3.2.10 przedstawiamy szczegółowe dane dotyczące każdego rodzaju zmiany, która skutkowałą nieciągłą ścieżką kształcenia tegorocznych 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 ¼ uczniów uczęszczających do zerówki w szkole zmieniała placówkę idąc do pierwszej klasy.

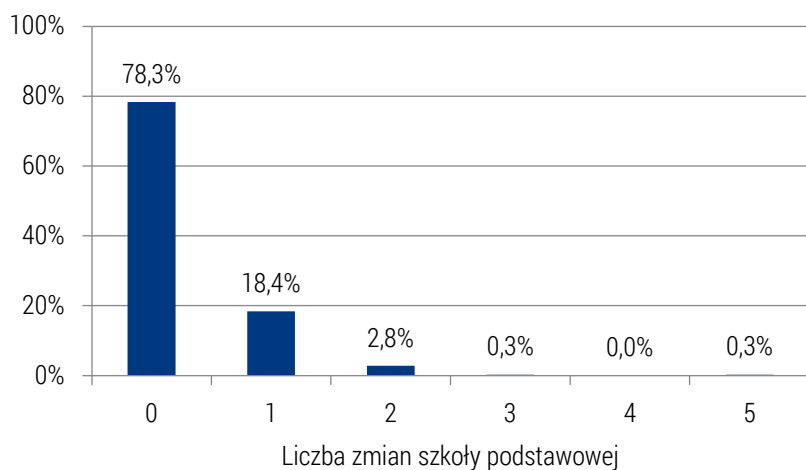


Wykres 3.2.5. Jak wielu uczniów zmieniało przedszkole? (N=355)



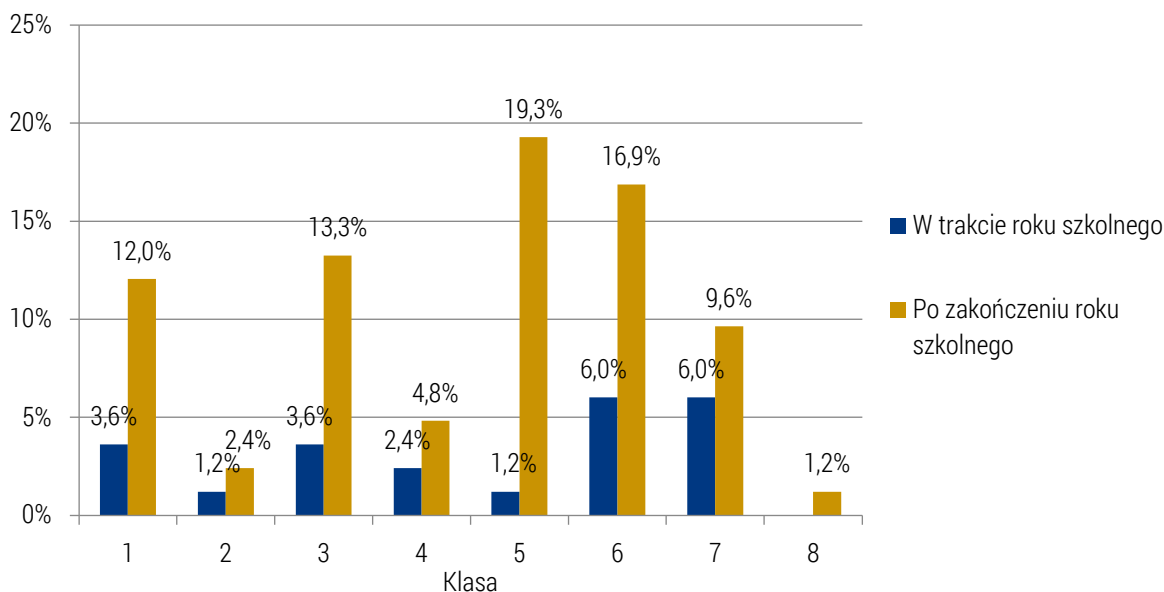
Wykres 3.2.6. W której placówce dziecko uczęszczało do zerówki (N=346)

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



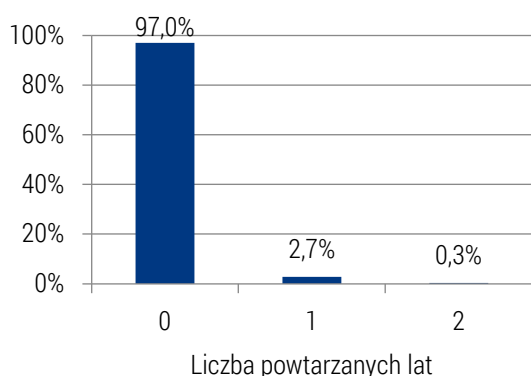
Wykres 3.2.7. Ile razy uczniowie zmieniali szkołę podstawową? (N=359)

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 3.2.8.

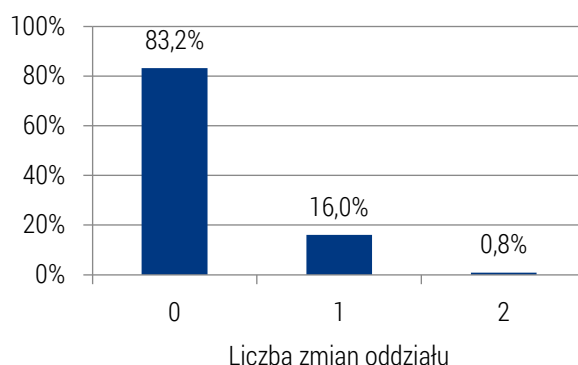


Wykres 3.2.8. Kiedy nastąpiła zmiana placówki?⁶ Odsetki dla poszczególnych klas (N=84)

II uczniów powtarzało klasę, natomiast co szósta osoba zmieniała oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej.



Wykres 3.2.9. Jak wielu uczniów powtarzało klasę? (N=355)



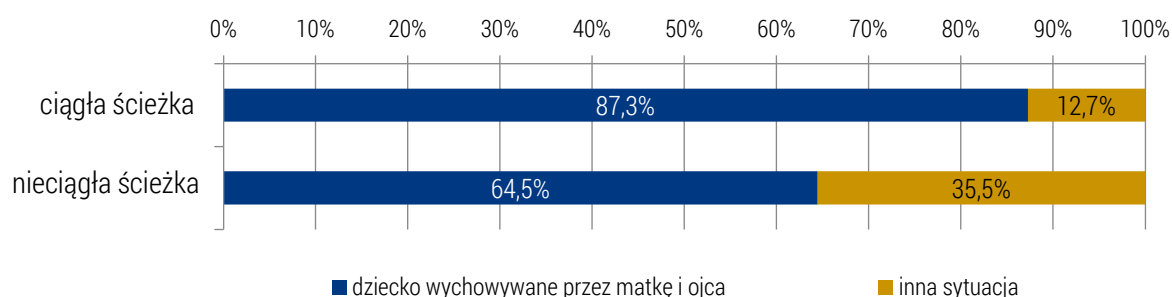
Wykres 3.2.10. Jak wielu uczniów zmieniało oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej? (N=368)

3.2.2. Rodzinne uwarunkowania nieciągłych ścieżek edukacyjnych

W tej części pokażemy, 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 pracą, życiem w wynajmowanych lokalach).

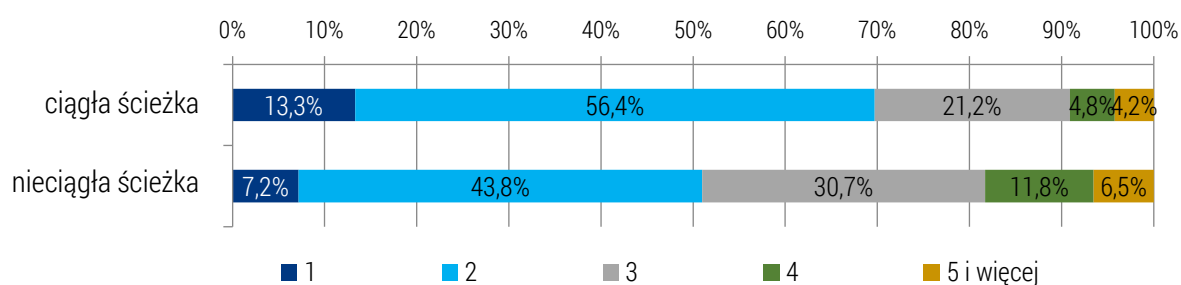
⁶Uwaga: uczeń, u którego zmiana szkoły nastąpiła po ósmej klasie, w chwili badania powtarzał naukę w 8 klasie.

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



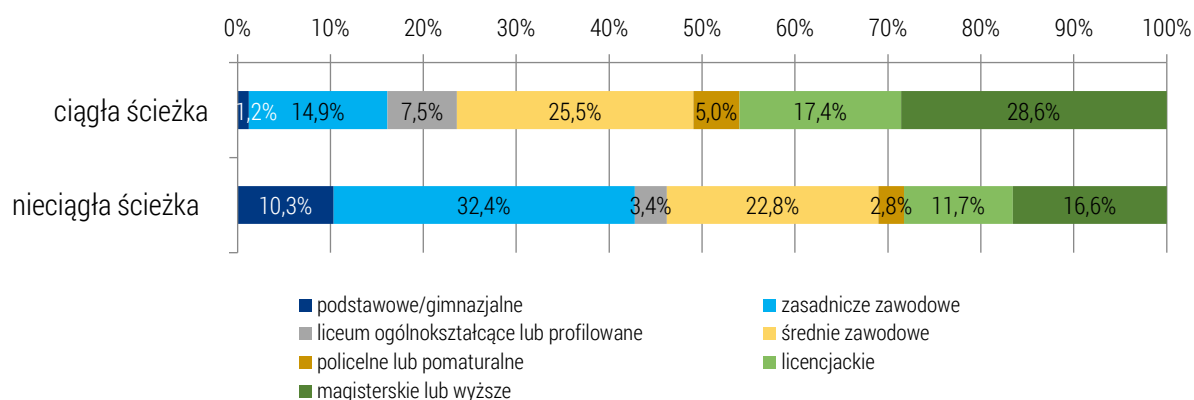
Wykres 3.2.11. Typ ścieżki edukacyjnej a struktura rodziny

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 3.2.11. sytuacje te zgrupowano w kategorię „inna sytuacja”.



Wykres 3.2.12. Typ ścieżki edukacyjnej a liczba dzieci w rodzinie

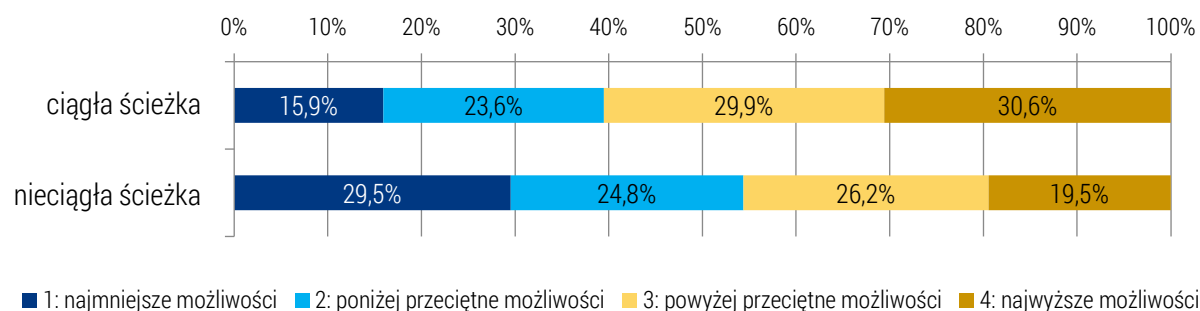
Zmiany środowiska edukacyjnego są także powiązane z większą liczbą dzieci w rodzinie. Co drugi uczeń, który doświadczył epizodów zakłócających edukację, pochodzi z rodziny, w której jest co najmniej 3 dzieci. W grupie uczniów o ciągłej ścieżce edukacyjnej rodziny o co najmniej 3 dzieci stanowią 30%.



Wykres 3.2.13. Typ ścieżki edukacyjnej a wykształcenie ojca

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 3.2.13. Uczniowie o nieciągłych ścieżkach kształcenia częściej niż

pozostali rówieśnicy pochodzą z rodzin, w których ojciec ma wykształcenie zasadnicze zawodowe lub podstawowe.



Wykres 3.2.14. Typ ścieżki edukacyjnej a możliwości finansowe rodziny

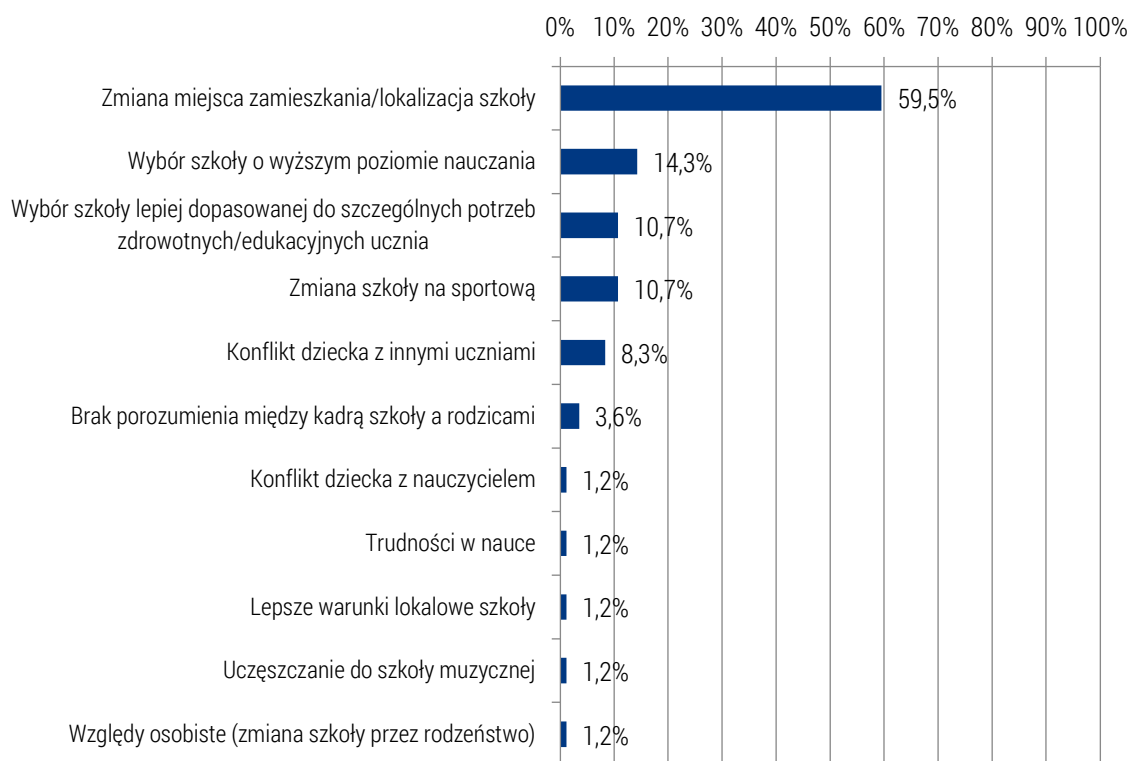
Uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych częściej pochodzą także z rodzin o mniej korzystnej sytuacji ekonomicznej, co obrazuje wykres 3.2.14. Niespełna 30% tych uczniów pochodzi z rodzin o najniższych możliwościach finansowych (dokładny opis tego, co oznacza taka sytuacja, znajduje się w rozdziale 3.4). Wśród uczniów o niezakłóconej ścieżce kształcenia sytuacja taka jest niemal dwukrotnie rzadsza.

Przedstawione powyżej 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.

3.2.3. Powody zmiany szkoły

Oprócz pytań *stricte* ilościowych, służących do opisania jak rozpowszechnionym wśród ostrołęckich uczniów jest zjawisko migracji międzyszkolnej, w ankiecie znalazło się też pytanie o powód zmiany szkoły (pyt. 13). 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 opisania samych placówek, które były punktem wyjścia i celem tychże migracji.

W aż 60 procentach przypadków powodem zmiany szkoły przez dziecko była zmiana miejsca zamieszkania rodziny lub lokalizacja placówki, np. bliżej miejsca pracy któregoś z rodziców (wykres 3.2.15). 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).

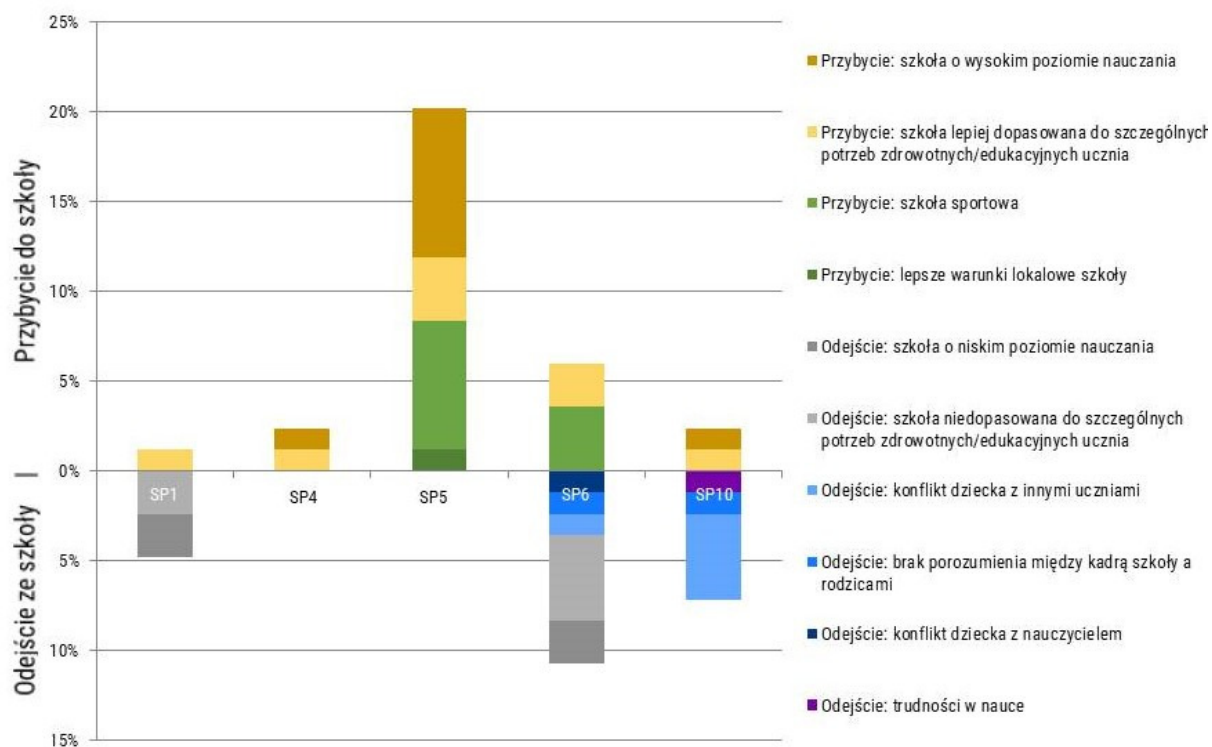


Wykres 3.2.15. Przyczyny zmiany szkoły – odsetek uczniów zmieniających szkołę z określonego powodu (N=84)

Kolejnymi pod względem częstości występowania powodami były wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania, lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych lub edukacyjnych dziecka oraz szkoły kładącej nacisk na edukację sportową. 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.

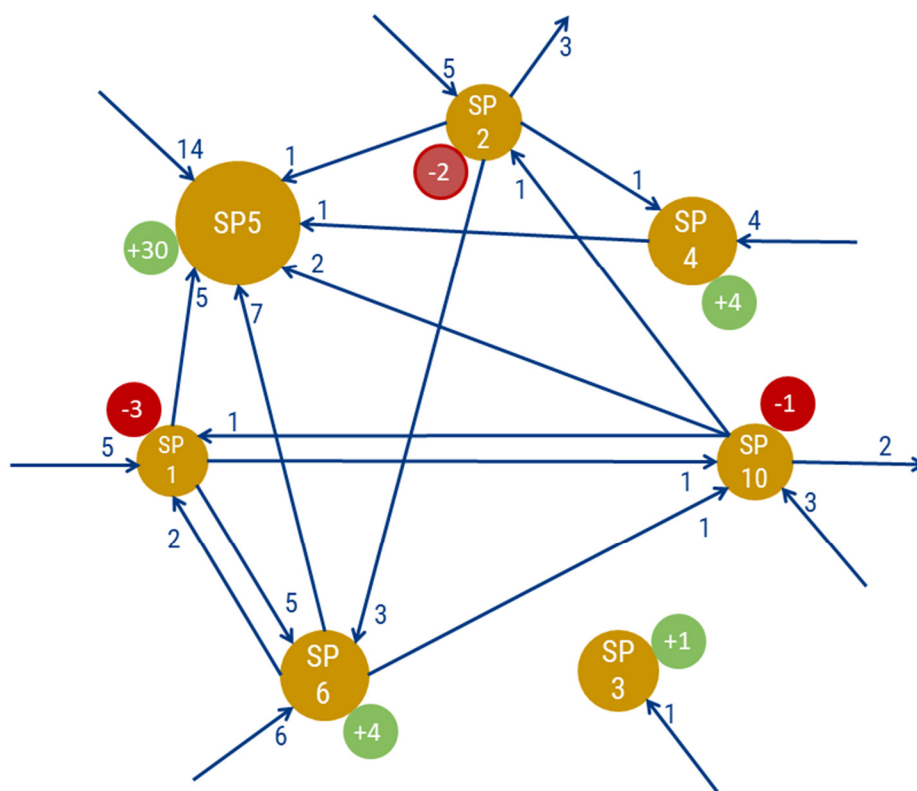
Jedynym kryterium, jakie umieściliśmy w ankiecie, a którego nie wybrał żaden rodzic, było „dyscyplinarne przeniesienie ucznia do innej szkoły”. Jednak dopiero dalsze badania wykażą, czy takie zjawisko w ogóle nie występuje w Ostrołęce, czy po prostu nie miało miejsca w badanej przez nas grupie.

Po odfiltrowaniu niezależnych od szkoły powodów zmiany placówki przez dziecko, sprawdzono jakie czynniki, związane z 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. Wyniki tej analizy przedstawia wykres 3.2.16. Możemy z niego odczytać, w jaki sposób rodzice odbierają daną placówkę, gdy myślą o zmianie szkoły swoich dzieci. Przewaga słupków w górnej części wykresu świadczy o tym, że szkoła odbierana jest dobrze – rodzice wybierają ją jako placówkę w jakimś aspekcie lepszą niż poprzednia, do której uczęszczało ich dziecko. Z kolei słupki znajdujące się w dolnej części wykresu wskazują na obszary niezadowolenia rodziców uczniów, którzy opuścili tę placówkę. Podstawą procentowania na tym wykresie była liczba uczniów, którzy kiedykolwiek zmieniali szkołę, czyli 84 osoby. Możemy więc z niego odczytać, że dla ok. 20% wszystkich zmieniających szkołę w Ostrołęce, SP nr 5 była pozytywnym wyborem – przenieśli się do niej ze względu na przekonania o tym, że jest w jakimś zakresie lepsza od poprzedniej placówki.



Wykres 3.2.16. Powody odejścia z danej szkoły lub wybrania szkoły jako docelowej (N=84)

Prześledziliśmy również ścieżki migracji uczniów między szkołami ostrołęckimi oraz placówkami poza Ostrołęką. Ilustruje je wykres 3.2.17.



Wykres 3.2.17. Diagram ilustrujący migracje uczniów między szkołami w Ostrołęce i przyływy/odpływy od/do szkół poza nią

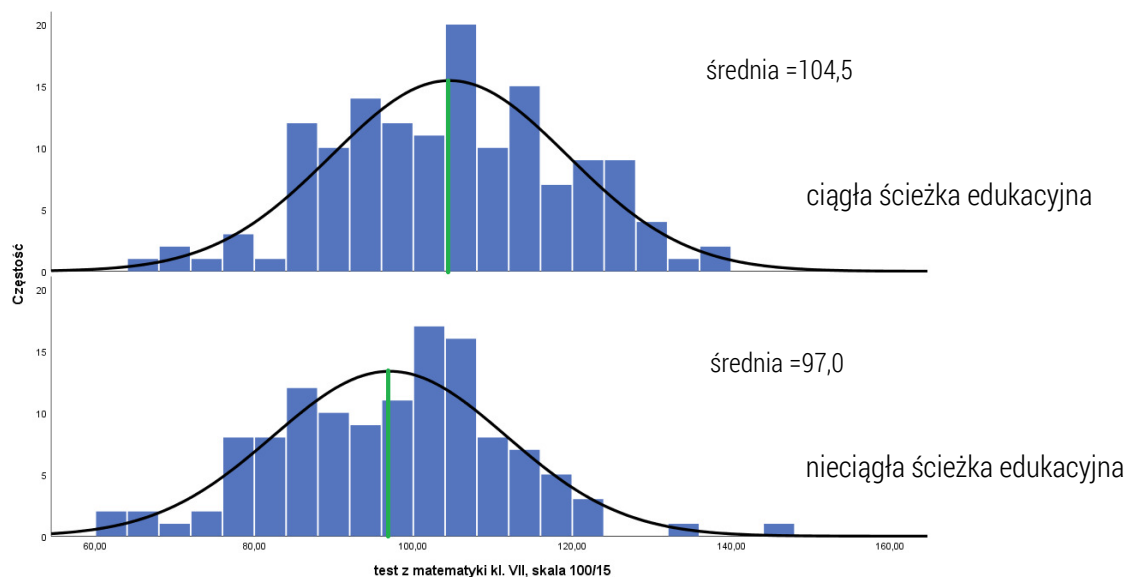
Diagram przedstawia siatkę szkół ostrołęckich. Każde złote koło to jedna placówka; rozmiar koła mówi o liczbie uczniów, którzy przenieśli się do tej szkoły, zaś małe kółko z liczbą przyklejone do złotego koła opisuje bilans migracyjny danej szkoły: dodatni, w zielonym kółku, informuje, że do szkoły przybyło więcej uczniów, niż z niej odeszło, czerwony – 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.

Zarówno z diagramu, jak i wykresu prezentującego powody wybrania lub opuszczenia danej placówki, widać, że najchętniej wybieraną szkołą ostrołęcką jest Szkoła Podstawowa nr 5. Spośród tegorocznych ósmoklasistów przeniosło się do niej aż 30 osób, a nie opuściła jej żadna. SP nr 5 ma wśród rodziców uczniów zmieniających szkołę opinię placówki o wysokim poziomie nauczania, która dodatkowo umożliwia uczniom rozwijanie pasji związanych ze sportem. Następnymi w kolejności popularnymi szkołami o dodatnim bilansie migracji są SP nr 4 i SP nr 6; jednak w tej drugiej zmiany zdarzały się częściej, i jak wynika z wykresu 3.2.16, kilkoro rodziców zabrało z tej placówki swoje dzieci ze względu na niedopasowanie do ich szczególnych potrzeb edukacyjnych lub zdrowotnych. Zagadnienie migracji w najmniejszym stopniu dotknęło SP nr 3; możemy się jedynie domyślać, że jest to spowodowane jej położeniem na obrzeżach miasta.

3.2.4. Konsekwencje nieciągłych ścieżek edukacyjnych

Na zakończenie pokażemy, jak zerwanie ciągłości środowiska edukacyjnego wiąże się z osiągnięciami szkolnymi. Z analiz wyłączymy 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.

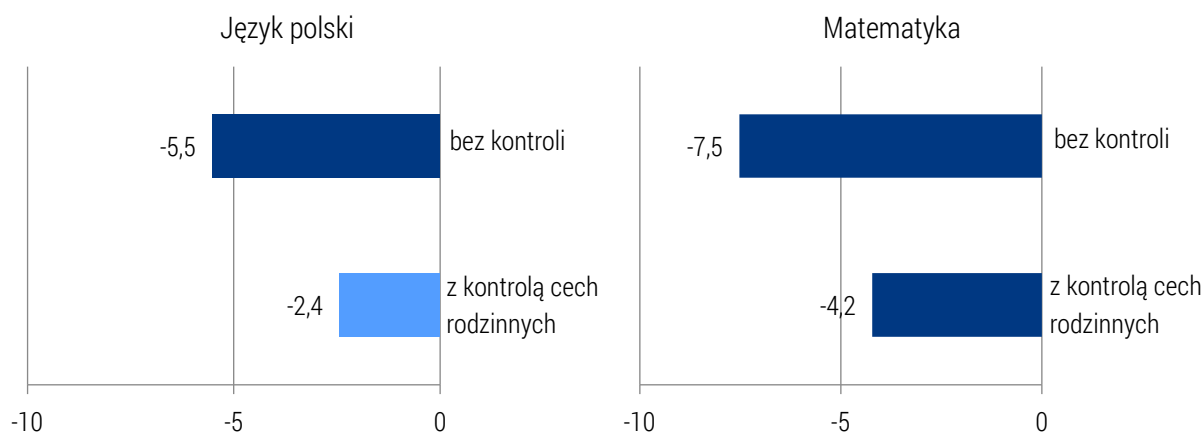
Poniżej prezentujemy rozkłady wyników sprawdzianu po siódmej klasie w grupie uczniów o ciągłej (wykres na górze) i nieciągłej (wykres na dole) ścieżce edukacyjnej. Wyniki przedstawiono na skali o średniej 100 w populacji uczniów. Oś pozioma to oś wyników (im bardziej w prawo tym wyższe wyniki ze sprawdzianu 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 zieloną 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 3.2.18. 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 niższymi osiągnięciami niezależnie od cech rodziny pochodzenia ucznia, przeprowadziliśmy analizy kontrolujące znaczenie czynników rodzinnych. Ich wyniki przedstawiamy na poniższych wykresach.



Uwaga: Granatowym kolorem pokazano różnice istotne statystycznie; niebieskim różnice nieistotne.

Wykres 3.2.19. 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 powyżej. Wyniki „z kontrolą cech rodzinnych” to rezultat analiz, w których wzięliśmy pod uwagę te cechy rodziny pochodzenia, które mają znaczenie dla

osiągnięć szkolnych (SES, kapitał kulturowy, liczba dzieci). Oznacza to, że przedstawione różnice pokazują, o ile niższe rezultaty na sprawdzianie uzyskują uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych w porównaniu do uczniów o niezakłóconych trajektoriach, 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 zakłócania ścieżki edukacyjnej mogą faktycznie przyczyniać się do niższych osiągnięć szkolnych.

3.2.5. Podsumowanie

W tym rozdziale 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 zmieniał 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): zmiany na tym etapie doświadczyło 21% uczniów zmieniających placówkę. Zmiany następowały częściej po zakończeniu roku szkolnego niż w trakcie jego trwania.

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.

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 mającymi 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 i 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”.

Badanie pozwoliło również na przyjrzenie się deklarowanym powodom zmiany szkoły, czyli głównego czynnika zaburzającego ciągłość ścieżki kształcenia. Większość tych epizodów (60% przypadków) była spowodowana zmianą miejsca zamieszkania lub potrzebą dostosowania lokalizacji szkoły do miejsca pracy rodzica czy miejsca nauki rodzeństwa. Biorąc pod uwagę czynniki zależne od szkoły, takie jak np. efektywność kształcenia, warunki lokalowe, możliwość przystosowania warunków nauczania do specyficznych potrzeb dziecka czy dobrą atmosferę, zbadaliśmy, które szkoły są dobrze postrzegane przez rodziców, a które gorzej. Przeanalizowaliśmy również migracje międzyszkolne w Ostrołęce. Co ciekawe, najlepiej postrzegana przez rodziców (w tym w kategorii „wysoki poziom nauczania”) i najpopularniejsza wśród migrujących spoza Ostrołęki placówka nie jest najlepszą, gdy patrzymy na miary efektywności nauczania opierające się na wynikach tradycyjnych sprawdzianów osiągnięć szkolnych (patrz rozdział 3.5). To pokazuje, że prawdopodobnie rodzice i uczniowie doceniają także inne wyniki pracy szkoły. Dlatego w badaniach jakości pracy szkół ważne jest szersze spojrzenie, np. przez pryzmat kompetencji społecznych.

3.2.6. Bibliografia

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 tematyczny 1*, 41–46.

Gaspar, 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*, 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*, 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*, 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*, 270(11), 1334–1338. <https://doi.org/10.1001/jama.270.11.133>

3.3. Korepetycje i płatne zajęcia z języków obcych

W tym rozdziale przyjrzymy się korepetycjom, czyli dodatkowym, odpłatnym zajęciom realizowanym poza szkołą, których treść podporządkowana jest materiałowi nauczania obowiązkowych przedmiotów szkolnych (Bray, 2011). Z założenia mają one pomóc uczniowi lepiej opanować cele kształcenia, jednak nie za sprawą wsparcia udzielanego przez szkołę, ale poza nią.

Korepetycje istnieją dzięki przekonaniu, że ta forma pomocy pozwoli uczniom, którzy mają trudności w szkole, dogonić rówieśników lub podnieść jeszcze osiągnięcia tych, którzy są dobrymi uczniami. Niektórzy badacze traktują korepetycje jako przejaw zaangażowania rodziców w edukację dzieci (Hawrot, 2015), wymagają one bowiem poświęcenia przez rodzinę zasobów finansowych i czasowych (związanych np. ze znalezieniem korepetytora i monitorowaniem pozaszkolnej edukacji).

Jednak Mark Bray (2011) podsumowując głosy krytyczne podkreśla, że korepetycje przyczyniają się do pogłębiania nierówności edukacyjnych, zwiększając szansę na wyższe osiągnięcia uczniów pochodzących z rodzin, które mogą sobie pozwolić na płatne wsparcie w nauce lub wsparcie lepszej jakości. Mogą one także zakłócać naukę szkolną w sytuacji, w której część uczniów w klasie opanowała materiał dzięki korepetycjom, a część nie. Mogą też prowadzić do nieporozumień, gdy korepetytorzy przekazują uczniom inne strategie rozwiązywania problemów, niż oczekują nauczyciele w szkole. Zjawisko to budzi także wiele kontrowersji w sytuacji, gdy korepetycji udziela nauczyciel ze szkoły dziecka, jako że odpłatność za tę formę pomocy może prowadzić do nadużyć o charakterze korupcyjnym.

Jeśli korepetycje są zjawiskiem dość powszechnym oraz faktycznie skutecznym, może to utrudniać ocenę efektywności nauczania szkoły (Dolata i in., 2013). W takiej sytuacji trudno bowiem przypisać zmiany w poziomie umiejętności uczniów wyłącznie wysiłkom nauczycieli czy ogólnie temu, co się dzieje w szkole. Konieczne staje się wtedy uwzględnianie w analizach efektywności nauczania informacji o tym, czy uczniowie korzystają z takiego wsparcia.

Dane o powszechności korepetycji mogą dostarczać także informacji o jakości edukacji powszechnej. W sposób pośredni pokazują bowiem, na ile rodzice/uczniowie czują, że szkoła nie jest w stanie wystarczająco wesprzeć uczniów w procesie uczenia się (Bray, 2011).

Powszechność korepetycji różni się znacząco między krajami: od kilku do około 80% uczniów korzysta z takiej formy nauki w zależności od kraju i etapu kształcenia (Baker, Akiba, LeTendre i Wiseman, 2001; Hawrot, 2015). W Europie wskaźnik korepetycji jest szczególnie wysoki w krajach południowych, a państwa nordyckie wydają się najmniej dotknięte tym zjawiskiem (Bray, 2011). Dla Polski istnieją dane dotyczące systemu szkolnictwa sprzed reformy likwidującej gimnazja. Z korepetycji korzystał wówczas co piąty uczeń drugiej klasy gimnazjum (Safarzyńska, 2013) i co czwarty uczeń trzeciej klasy (Dolata i in., 2013). Na kolejnym etapie kształcenia odsetek ten wynosił 30-50% i był wyższy w szkołach kończących się maturą (Hawrot, 2015). W szkołach podstawowych korepetycje są stosunkowo mniej powszechne; w 2014 roku w ostatniej (wtedy szóstej) klasie 20% uczniów choć raz skorzystała z korepetycji, z czego zdecydowana większość chodziła na korepetycje z matematyki⁷. Dane te wspierają spostrzeżenia niektórych autorów zwracających uwagę na to, że wraz

⁷ Obliczenia własne na podstawie danych z badania Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK), którego pełen cykl badawczy obejmował lata 2010-2015. Badanie realizowane było w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

z wiekiem uczniów wzrasta znaczenie płatnej pomocy w nauce, a zmniejsza się oferowanie dzieciom pomocy świadczonej osobiście przez rodziców lub członków rodziny (Hawrot, 2015).

Wyniki badań wskazują również, że na korepetycje częściej chodzą uczniowie mieszkający w większych miastach, pochodzący z rodzin bardziej zamożnych, których rodzice mają wyższy poziom aspiracji edukacyjnych (Dolata i in., 2013; Hawrot, 2015; Safarzyńska, 2013). Rodzaj korepetycji jest powiązany z osiągnięciami szkolnymi i ogólnym potencjałem poznawczym uczniów. W przypadku uczniów o wysokiej inteligencji, którzy dobrze radzą sobie w szkole, takie dodatkowe zajęcia w założeniu mają wzbogacić ich edukację. Dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, mają charakter zaradczy. To, czy korepetycje są sposobem na pomoc najsłabszym, czy służą i tak dobrym uczniom, zdaje się być uwarunkowane kulturowo. Jednak w większości krajów korepetycje traktowane są przeważnie jako szansa na kompensowanie trudności w nauce słabszych uczniów (Baker i in., 2001; Hawrot, 2018b). Podobnie w Polsce z płatnej dodatkowej pomocy częściej korzystają uczniowie o niższych wcześniejszych osiągnięciach (Dolata i in., 2013; Hawrot, 2018a; Safarzyńska, 2013) i niższej inteligencji (Dolata i in., 2013).

Kluczowe wydaje się więc pytanie o to, czy korepetycje faktycznie pomagają uczniom lepiej opanować cele kształcenia. Wyniki badań nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi. Anna Hawrot (2018b) zwraca uwagę na to, że w krajach kultury Zachodu (w tym w Polsce) obserwujemy negatywny związek między osiągnięciami szkolnymi a uczęszczaniem na korepetycje. Oznacza to, że uczniowie, którzy korzystają z takiej formy pomocy uzyskują trochę niższe wyniki, niż ich rówieśnicy, którzy nie chodzili na korepetycje, a mieli podobne uprzednie osiągnięcia, poziom inteligencji, czy pochodzili z rodzin o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym. Pozytywny efekt korepetycji obserwuje się w krajach kultury Wschodu, gdzie zajęcia takie mają raczej wzbogacający niż kompensacyjny charakter.

Badania efektywności korepetycji nie są jednak prowadzone w schemacie eksperymentalnym (z losowym przydziałem uczniów do grupy otrzymującej wsparcie i grupy bez takiego wsparcia), więc nie możemy z pełnym przekonaniem stwierdzić, że w kręgach kulturowych, w których z tej formy pomocy korzystają raczej uczniowie słabsi (jak w Polsce), korepetycje mają jednoznacznie niekorzystny wpływ na postępy szkolne. Dopuszczyć należy możliwość, że ogólnie rzecz biorąc korepetycje pomagają, ale nie pełnią funkcji kompensacyjnej na tyle dobrze, by uczniowie z nich korzystający dogonili swoich rówieśników, którzy z takiej pomocy nie skorzystali.

Badania nie kontrolują także jakości korepetycji. Może więc być tak, że część osób otrzymuje pomoc przekładającą się na wyższe wyniki w nauce, inni zaś wsparcie niskiej jakości, nieefektywne lub nawet szkodliwe (Hawrot, 2018b). W takiej sytuacji ogólny efekt może być zerowy lub ujemny. Badacze zwracają także uwagę na to, że uczniowie korzystający z korepetycji mogą mniej czasu poświęcać na odpoczynek lub samodzielną naukę, co w konsekwencji może przyczyniać się do uzyskiwania niższych wyników (Bray, 2011; Hawrot, 2018b).

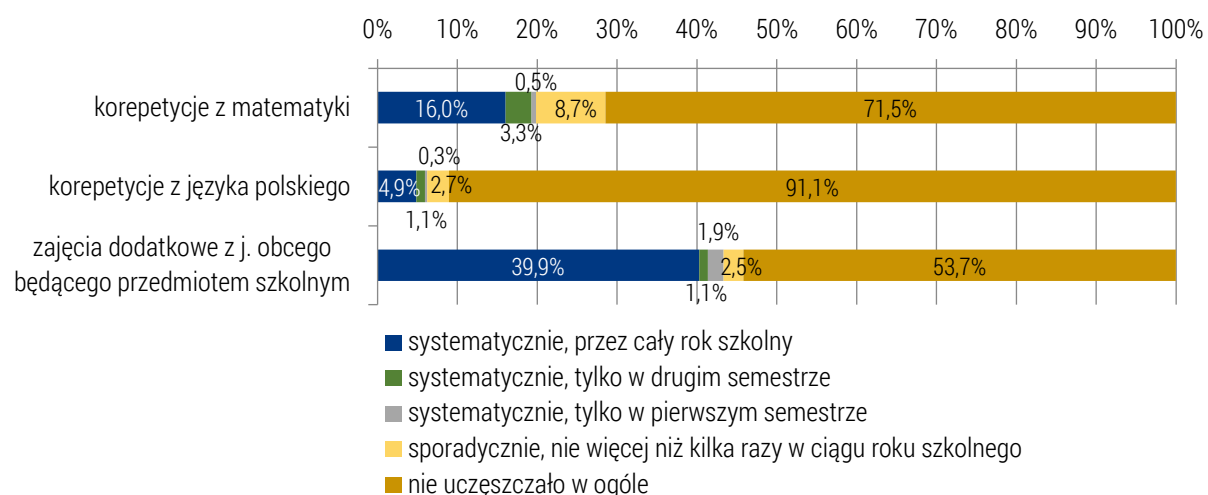
W dalszej części rozdziału przedstawimy wyniki badania przeprowadzonego w Ostrołęce koncentrując się na trzech pytaniach badawczych: (1) Jaka część ostrołęckich uczniów szkół podstawowych korzysta z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce? (2) Kto z niej korzysta? (3) Jaki jest związek korzystania z korepetycji z osiągnięciami szkolnymi w populacji ostrołęckich ósmoklasistów?

3.3.1. Powszechność korzystania z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce

W badaniu dodatkowej, płatnej pomocy w nauce skoncentrowaliśmy się na minionym roku szkolnym (2018/19) pytając rodziców o to, czy ich dzieci korzystały wtedy z takich form pomocy w nauce jak korepetycje lub zajęcia dodatkowe z języków obcych. Zdecydowana większość uczniów (60%) choć raz w siódmej klasie skorzystała z choć jednej formy takiego wsparcia.

Największą popularnością cieszą się zajęcia dodatkowe z języków obcych (Wykres 3.3.1). I choć należy pamiętać, że zajęcia takie często nie są bezpośrednio podporządkowane szkolnemu programowi nauczania, to umiejętności podczas nich zdobyte mogą w dużym stopniu wpływać na funkcjonowanie ucznia podczas szkolnych lekcji z języków obcych oraz jego osiągnięcia w tym zakresie. Szczególnie, że ostrołęccy uczniowie chodzą na zajęcia z tych języków obcych, które są równocześnie nauczane w szkole. Rodzice tylko 2 uczniów zadeklarowali, że dzieci korzystają z zajęć z innych języków obcych.

Na zajęcia z języków obcych będących przedmiotem szkolnym uczęszczało 46,3% uczniów, z czego zdecydowana większość systematycznie, przez cały rok szkolny (patrz Wykres 3.3.1). Uczniowie ci korzystali przede wszystkim z zajęć z języka angielskiego (97%), sporadycznie z niemieckiego (niespełna 5%). Pokazuje to, że dodatkowe, odpłatne i zapewniane przez rodzinę wsparcie uczniów w nauce języków obcych będących przedmiotami szkolnymi jest w Ostrołęce dość popularne.



Wykres 3.3.1. Odsetek uczniów korzystających z różnych form pomocy w nauce

Spośród innych przedmiotów szkolnych uczniowie najczęściej korzystają z korepetycji z matematyki: 28,5% uczniów skorzystało choć raz w siódmej klasie z takiej formy pomocy, a 16% uczęszczało na nie systematycznie. Korepetycje z języka polskiego są mniej popularne. Niespełna 9% uczniów skorzystało z nich choć raz w minionym roku szkolnym, a 5% uczęszczało na takie zajęcia regularnie. Dodatkowe odpłatne wsparcie z innych przedmiotów jest zjawiskiem rzadkim: 5,7% uczniów choć raz skorzystało z korepetycji z chemii lub fizyki, a inne przedmioty nie pojawiały się w deklaracjach rodziców.

Ogółem choć raz z korepetycji z jakiegokolwiek przedmiotu skorzystało 40% siódmoklasistów (31% jeśli nie weźmiemy pod uwagę korepetycji z języków obcych). Czyli korepetycje w Ostrołęce są bardziej powszechne niż ogółem w Polsce w szóstych klasach szkół podstawowych (20%) lub trzecich

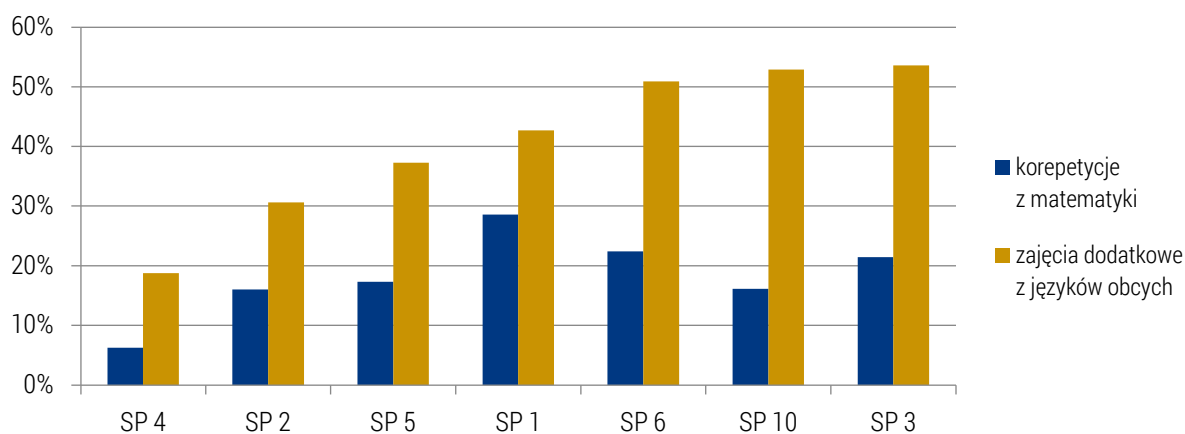
klasach gimnazjum (25%) w poprzednim systemie szkolnictwa (SP: obliczenia własne, cytowane powyżej; GIM: Dolata i in., 2013).

3.3.2. Uwarunkowania korzystania z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce

W tej i kolejnych częściach rozdziału skoncentrujemy się na systematycznej dodatkowej pomocy w nauce, ponieważ sporadyczne korzystanie z korepetycji może mieć zupełnie inny charakter, a dodatkowo nie jest ono tak powszechne. Ograniczymy się także do przedmiotów najbardziej popularnych, czyli języków obcych i matematyki, ponieważ odpłatne wsparcie z innych dziedzin ma marginalny charakter.

W pierwszym kroku przyjrzymy się międzyszkolnemu zróżnicowaniu tego zjawiska. Następnie odpowiemy na pytanie, jakie cechy uczniów lub ich rodzin zwiększają szansę na korzystanie z takich form kształcenia.

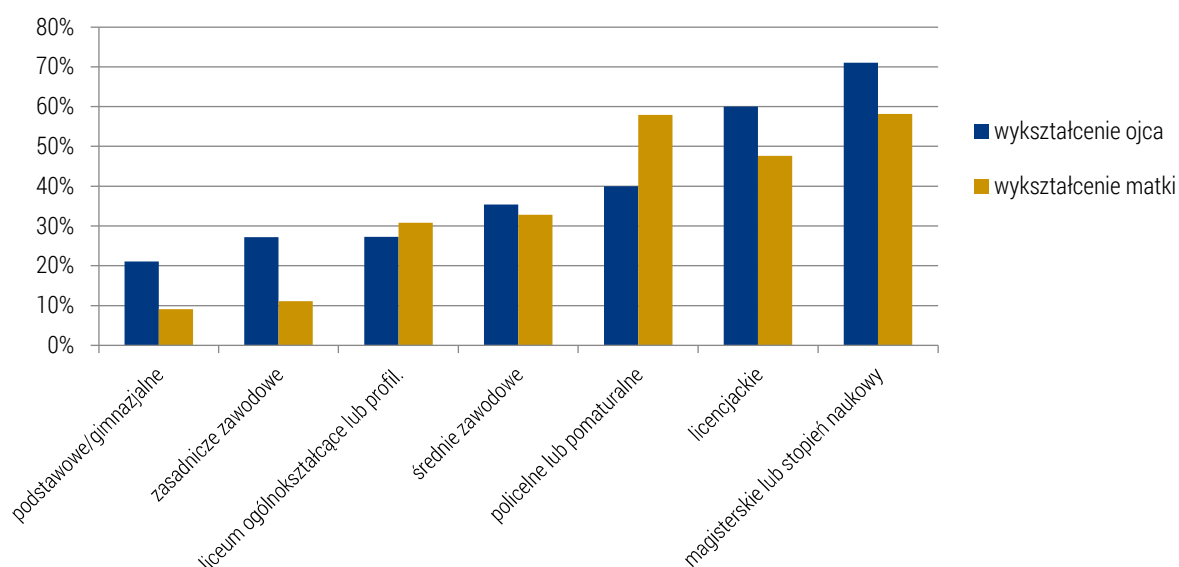
Na wykresie 3.3.2. przedstawiono, jaki procent uczniów w każdej szkole korzystało systematycznie w klasie siódmej z korepetycji z matematyki lub zajęć dodatkowych z języków obcych. Szkoły na wykresie uszeregowano na podstawie wielkości odsetka osób korzystających z zajęć językowych. Z przedstawionych danych wynika, że międzyszkolne zróżnicowanie częstości uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języków obcych jest wyraźne. Zajęcia takie były najbardziej popularne wśród uczniów szkół podstawowych nr 3, 10 i 6, gdzie ponad połowa siódmoklasistów korzystała z nich systematycznie. Najrzadziej z tej formy wsparcia korzystają uczniowie Szkoły Podstawowej nr 4 (19%). Uczniowie tej szkoły także prawie nie korzystali systematycznie z korepetycji z matematyki. Natomiast w Szkole Podstawowej nr 1 prawie co trzeci uczeń uczęszczał na takie zajęcia. Jednak ogółem międzyszkolne zróżnicowanie częstości korzystania z korepetycji z matematyki nie jest duże i wyraźnie mniejsze od zróżnicowania częstości korzystania z dodatkowych zajęć z języków obcych.



Wykres 3.3.2. Odsetek uczniów systematycznie korzystających z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce w podziale na szkoły

Uczęszczanie przez dzieci na dodatkowe, pozaszkolne zajęcia z języków obcych jest wyraźnie powiązane z wykształceniem rodziców. Im wyższy poziom wykształcenia ojca i matki, tym większa szansa na to, że uczniowie korzystają z takich zajęć. Zależność tę widać na wykresie 3.3.3., na którym podano odsetek dzieci uczęszczających systematycznie na zajęcia z języków obcych w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia ojca i matki. Związek z wykształceniem ojca jest bardziej wyraźny. Ponad 70% dzieci ojców z wykształceniem magisterskim

uczęszczało na zajęcia dodatkowe z języków obcych, czyli dwukrotnie więcej niż w grupie dzieci, których ojcowie mają wykształcenie średnie zawodowe. Spośród dzieci, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne, co piąte chodziło na takie zajęcia.



Wykres 3.3.3. Odsetek uczniów systematycznie korzystających z dodatkowych zajęć z języków obcych w podziale na grupy wyróżnione ze względu na poziom wykształcenia rodziców

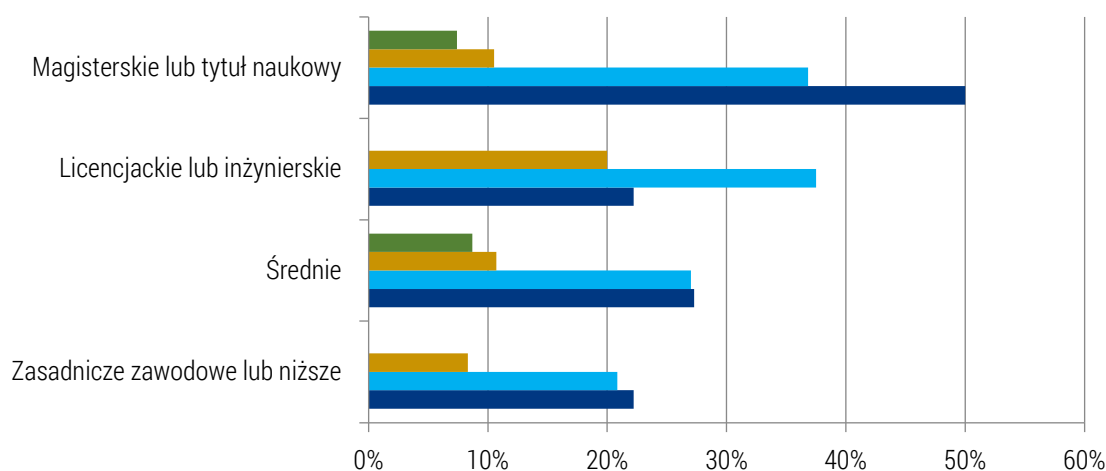
Dodatkowo, niezależnie od poziomu wykształcenia rodziców, częściej na dodatkowe zajęcia z języków obcych chodzą uczniowie o wyższych ocenach szkolnych⁸, czyli prawdopodobnie zajęcia te mają na celu dalsze podnoszenie ich dość wysokich osiągnięć. Natomiast korzystanie z dodatkowych zajęć z języków obcych nie jest powiązane z płcią dziecka, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Związek z aspiracjami edukacyjnymi rodziców względem dziecka, kapitałem kulturowym czy możliwościami finansowymi rodziny jest zauważalny tylko wówczas, gdy nie bierzemy w analizach pod uwagę informacji o wykształceniu rodziców. Oznacza to, że spośród cech środowiska rodzinnego, poziom wykształcenia rodziców ma największe znaczenie dla decyzji o zapisaniu dziecka na dodatkowe zajęcia z języków obcych.

Trochę inny obraz wyłania się, gdy chcemy odpowiedzieć na pytanie o to, kto korzysta z korepetycji z matematyki. Sięganie po tę formę pomocy jest przede wszystkim powiązane z ocenami z matematyki oraz wykształceniem matki (ale nie obserwujemy związku z wykształceniem ojca), z czego związek z ocenami jest silniejszy niż z poziomem wykształcenia matki. Zależności te przybliży wykres 3.3.4., na którym przedstawiono odsetek uczniów korzystających z korepetycji w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia matki oraz ocenę z matematyki uzyskaną na koniec I semestru w klasie siódmej. Dane te pokazują, że w Ostrołęce na korepetycje chodzą systematycznie przede wszystkim uczniowie o niskich ocenach (2 i 3). Mają więc one wyraźnie charakter kompensacyjny – ich celem jest pomoc najsłabszym w nadrobieniu zaległości. Uczniowie o dobrych i bardzo dobrych ocenach stosunkowo rzadko korzystają z takiego wsparcia⁹. W tych

⁸ Z matematyki i języka polskiego na I semestr siódmej klasy. Nie dysponujemy informacją o ocenach szkolnych z języków obcych.

⁹ Wspomnieć należy, że pytanie dotyczące korzystania z korepetycji obejmowało całą klasę siódmą, a wykorzystana w analizach informacja o ocenach odnosi się do połowy roku szkolnego. Bardziej wskazane byłoby wykorzystanie w analizach ocen na koniec klasy

grupach nie dostrzega się też związku chodzenia na korepetycje z wykształceniem matki. Jednak spośród uczniów, którzy mają trudności w szkole, z korepetycji częściej korzystają dzieci matek z wyższym wykształceniem niż wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym.



Uwaga: Na wykresie pominięto kategorie ocen 6 i 1 ze względu na zbyt małe liczebności tych grup.

Wykres 3.3.4. Odsetek uczniów korzystających systematycznie z korepetycji z matematyki w zależności od wykształcenia matki i oceny z matematyki

Co ciekawe, korzystanie z korepetycji z matematyki nie jest natomiast powiązane z wykształceniem ojca, możliwościami finansowymi rodziny, płcią dziecka, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zjawisko to jest więc wyraźnie reakcją na niepowodzenia szkolne, a po tę metodę wsparcia dzieci częściej sięgają matki z wyższym poziomem wykształcenia.

3.3.3. Efektywność korepetycji

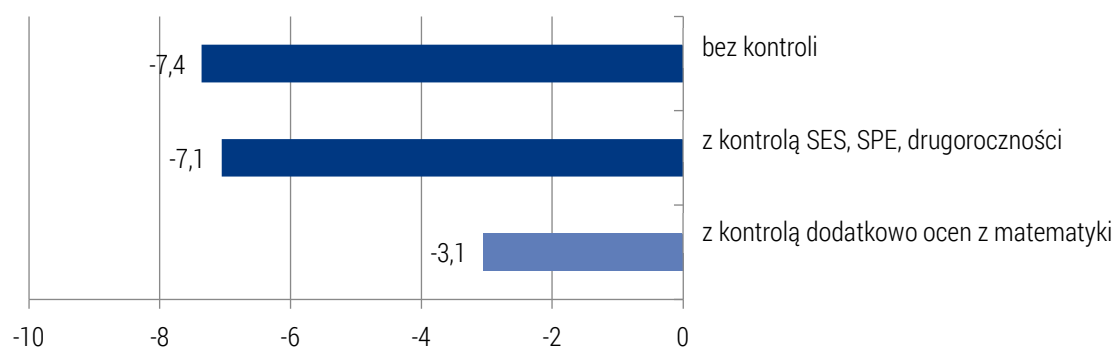
Korzystanie z dodatkowych płatnych zajęć lub korepetycji zasadza się na przeświadczeniu o korzystnym wpływie takiego wsparcia na osiągnięcia szkolne dzieci. Skuteczność tych metod wsparcia warto jednak zweryfikować. Z uwagi na brak danych o efektach kształcenia w zakresie języków obcych, skoncentrujemy się na przeanalizowaniu efektywności korzystania z korepetycji z matematyki. Uzyskanych wyników nie należy jednak przekładać na ocenę dodatkowych zajęć z języków obcych, szczególnie, że przeprowadzone analizy pokazały, że zajęcia językowe mają charakter wzbogacający, w przeciwieństwie do kompensującego charakteru korepetycji. Jak pamiętamy cytowane wcześniej badania pokazały, że efektywność dodatkowego wsparcia w nauce może być właśnie powiązana z jego charakterem (Hawrot, 2018b).

Analizę efektywności korzystania z korepetycji z matematyki przeprowadzono w trzech krokach¹⁰. Najpierw porównano, czy uczniowie uczęszczający na korepetycje różnią się od uczniów niekorzystających z takiego wsparcia pod względem poziomu osiągnięć szkolnych po klasie siódmej. Następnie w analizach uwzględniono cechy uczniów i ich rodzin, które mają znaczenie dla wyników nauczania (wykształcenie rodziców, ich aspiracje względem wykształcenia dziecka, kapitał kulturowy,

szóstej, gdyż to one w większym stopniu mogły wpłynąć na decyzję o zapisaniu dziecka na korepetycje. Prezentowane tu analizy opierają się jednak na wiedzy o tym, że kolejne końcowo roczne i semestralne oceny szkolne są ze sobą silnie powiązane.

¹⁰ Analizy przeprowadzono wykorzystując modele regresji liniowej, a podane na wykresie 3.3.5. wartości to niestandardyzowane współczynniki regresji (zmienna wyjaśniana: wyniki testu z matematyki na skali o odchyleniu standardowym 15).

specjalne potrzeby edukacyjne dziecka i specyficzne trudności w uczeniu się, fakt bycia uczniem drugorocznym). Oznacza to, że porównanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów korzystających i niekorzystających z korepetycji przeprowadzono w taki sposób, jakbyśmy porównywali wyniki osób, które różnią się faktem korzystania z korepetycji, ale nie różnią się cechami rodziny pochodzenia i indywidualnymi uwarunkowaniami osiągnięć. W ostatnim kroku poza cechami opisanymi powyżej dodatkowo uwzględniono w analizach informację o ocenach z matematyki na I semestr klasy siódmej. Wyniki wszystkich trzech porównań pokazano na wykresie 3.3.5. Przedstawia on różnicę w wynikach testu z matematyki po klasie siódmej między uczniami, którzy nie korzystali z korepetycji a dziećmi, które na nie uczęszczają. Ujemne wartości oznaczają więc niższe wyniki uczniów korzystających z korepetycji.



Uwaga: SES – status społeczno-ekonomiczny (w analizach regresji uwzględniono dane o wykształceniu matki, ojca, aspiracjach rodziców względem wykształcenia dziecka i liczbie książek w domu); SPE – specjalne potrzeby edukacyjne.

Wykres 3.3.5. Różnica w wynikach testu z matematyki dla uczniów korzystających z korepetycji w stosunku do uczniów nieuczęszczających na korepetycje

Zacznijmy od analizy związku korepetycji z wynikami sprawdzianu z matematyki bez statystycznej kontroli cech uczniów. Fakt, że uczniowie korzystający z korepetycji z matematyki uzyskali po klasie siódmej niższe wyniki z testu osiągnięć niż ich rówieśnicy, którzy nie chodzili na takie zajęcia, nie dziwi, skoro jak pokazano wcześniej, z tej formy wsparcia korzystają uczniowie słabsi (o niższych ocenach). Stwierdzona różnica (7,4 punktów na skali o odchyleniu standardowym 15) jest jednak dość spora, prawie dwukrotnie większa niż obserwowana w badaniach ogólnopolskich (Dolata i in., 2013).

W drugim kroku zobaczmy, co zmienia kontrola statystyczna cech ucznia, głównie miar SES rodziny. Okazuje się, że różnica jest niemal taka sama. Oznacza to, że gdy porównujemy uczniów biorących i nie biorących korepetycji, ale o tych samych cechach statusowych, różnica utrzymuje się.

Ostatni etap analizy to dodatkowo włączenie do modelu statystycznego ocen semestralnych uczniów z matematyki. W analizach uwzględniających informację o ocenach po I semestrze w klasie siódmej, różnica między biorącymi i nie biorącymi korepetycji znacząco zmniejsza się do 3 punktów i nie jest już istotna statystycznie.

Bardziej szczegółowe analizy pokazały jednak, że efekt korepetycji może nie być taki sam dla wszystkich uczniów. Zaobserwowaliśmy, że osoby o najniższych ocenach (1 lub 2) i co najwyżej średnim poziomie wykształcenia matek (łącznie 20 osób) uczęszczający na korepetycje nie uzyskali niższych wyników od kolegów, którzy z korepetycji nie korzystali (41 osób). To ciekawy efekt, który jednak powinien być na razie traktowany z rezerwą, gdyż został zaobserwowany na niewielkiej liczbie

przypadków. Znanе są jednak wyniki innych badań (Guill i in., 2019) donoszących o wspierającej roli korepetycji tylko dla najsłabszych uczniów. Warto więc w przyszłości podjąć badania nad znaczeniem korepetycji dla różnych grup uczniów.

Przeprowadzone analizy pokazały, że uczniowie systematycznie korzystający z korepetycji z matematyki nie zyskują przewagi nad rówieśnikami, którzy nie uczęszczają na takie zajęcia, a pochodzą z rodzin o podobnym statusie i mają takie same oceny w szkole. Co więcej poziom ich osiągnięć jest nawet trochę niższy. Mimo, że nie jest to jednoznaczny dowód na szkodliwość korepetycji, to przedstawione wyniki pokazały, że ogólnie rzecz biorąc korepetycje nie są wystarczająco skuteczną metodą wspierania uczniów w pokonywaniu trudności w szkolnej nauce matematyki.

3.3.4. Podsumowanie

Pozaszkolne, płatne wsparcie dzieci w nauce w postaci dodatkowych zajęć z języków obcych i korepetycji jest w Ostrołęce dość popularne. Niespełna połowa siódmoklasistów uczęszczała na dodatkowe zajęcia z języków obcych, a prawie co trzeci korzystał z korepetycji z innych przedmiotów niż języki obce. Najbardziej popularne są korepetycje z matematyki (chodziło na nie 28% uczniów). Stwierdzono dość duże międzyszkolne zróżnicowanie częstości korzystania z dodatkowych zajęć z języków obcych i wyraźnie mniejsze międzyszkolne zróżnicowanie brania korepetycji. Otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu duże zainteresowanie ostrołęckich rodzin korepetycjami (wyraźnie większe niż ogółem w Polsce) jest przejawem wysokich aspiracji i zaangażowania rodziców w edukację dzieci, a w jakim wyrazem niezadowolenia z jakości kształcenia powszechnego i próbą kompensowania jego braków ofertą pozaszkolną.

Ostrołęccy uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia z tych języków obcych, które są nauczane w szkole. Wsparcie to jest częściej dawane przez rodziców o wyższym poziomie wykształcenia. Korzystają z niego zwykle uczniowie, którzy ogólnie dobrze radzą sobie w szkole. Oznacza to, że zajęcia te mają na celu wsparcie uczniów w osiąganiu jeszcze lepszych rezultatów.

Natomiast korepetycje z matematyki mają wyraźnie poradczy charakter. Są reakcją na pojawiające się trudności szkolne, korzystają z nich przede wszystkim uczniowie o niskich ocenach. Po taką formę wsparcia dzieci częściej sięgają matki z wyższym poziomem wykształcenia.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że korepetycje nie są jednak efektywną strategią wspierania uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Uczniowie, którzy na nie uczęszczali, mieli nawet trochę niższe wyniki na standaryzowanym sprawdzianie umiejętności matematycznych na koniec klasy siódmej, niż podobni do nich pod względem ocen semestralnych i statusu społeczno-ekonomicznego rodzin rówieśnicy, którzy nie korzystali z takiej formy wsparcia. Korepetycje mogą dawać rodzicom i dzieciom złudny komfort zwalniając z poczucia odpowiedzialności za postępy w nauce. Może być też tak, że uczniowie, którzy nie zostali zapisani na korepetycje, mieli zapewnioną pomoc w innej postaci, która okazała się skuteczniejsza. W każdym razie wyniki przeprowadzonego badania powinny zachęcić do bardziej uważnego monitorowania jakości i efektów korepetycji. Pokazują one też, że należy szukać innych metod wsparcia uczniów z trudnościami, być może bardziej powiązanych z formalnym systemem edukacji.

3.3.5. Bibliografia

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. i Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.

Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. European Commission.

Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2019). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*.

Hawrot, A. (2015). Pozaszkolna pomoc w nauce. *Edukacja*, 2(133), 99–114.

Hawrot, A. (2018a). Out-of-school learning assistance in adolescence. *Educational Psychology*, 38(4), 513–534.

Hawrot, A. (2018b). Pozaszkolna pomoc w nauce a osiągnięcia szkolne w okresie adolescencji. *Edukacja*, 1(144), 35–49.

Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic Determinants of Demand for Private Tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154.

3.4. Szkoła wobec nierówności społecznych

Ważną funkcją szkoły jest dbanie o spójność społeczną. W państwie demokratycznym różne instytucje działają na rzecz spójności poprzez zachowywanie równowagi między wolnością jednostki a potrzebami wspólnoty, efektywnością ekonomiczną a solidarnym podziałem zasobów, pluralizmem a wspólnymi zasadami rozwiązywania konfliktów. Jak system szkolny może przyczyniać się do budowania takiego ładu? Można wskazać trzy podstawowe obszary działań:

- Dbanie o wysoką i porównywalną jakość pracy szkół.
- Przeciwdziałanie różnicowaniu się składów społecznych szkół i oddziałów szkolnych ze względu na pochodzenie społeczne uczniów.
- Minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne.

Pierwszy obszar to głównie wyzwanie dla państwa na szczeblu centralnym i lokalnym. Jeżeli szanse na dobrą edukację są takie same w każdej placówce danego poziomu, to możemy mówić, że postulat równości szans edukacyjnych jest w tym aspekcie realizowany i stworzyliśmy jednolity system szkolny nie tylko na poziomie organizacyjnym, ale i wyników kształcenia. Jest to wyzwanie szczególnie ważne na poziomie szkół podstawowych, przed pierwszym formalnym progiem selekcyjnym. Choć jednolitość systemu szkół powinna być przedmiotem troski przede wszystkim organów państwa, to oczywiście nie może być ona osiągnięta bez zaangażowania samych szkół.

Przeciwdziałanie różnicowaniu się jakości pracy szkół to ważny cel, ale samo wyrównanie jakości pracy szkół na niskim poziomie byłoby zdecydowanie zbyt mało ambitnym celem polityki oświatowej. Cały czas musimy prowadzić społeczną dyskusję nad zadaniami szkoły i dbać o to, by faktycznie tworzyła warunki do opanowywania przez uczniów kluczowych we współczesnym świecie kompetencji niezbędnych dla rozwoju osobistego i dobrego funkcjonowania społecznego. Szkoła musi być miejscem zdobywania zarówno kompetencji intelektualnych, emocjonalno-społecznych jak i obywatelskich. Spójne społeczeństwo mogą tworzyć tylko dobrze wykształcone jednostki gotowe do bycia obywatelami demokratycznego państwa. Szczególnym przedmiotem uwagi powinni być uczniowie, którzy wymagają wsparcia, by opanować niezbędne kompetencje na minimalnym, akceptowalnym poziomie. Tylko jednolity system szkół, dbający szczególnie o uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na niskie kompetencje, będzie przyczyniał się do budowania spójnego społeczeństwa.

Problem dbania o wysoką i porównywalną jakość pracy szkół jest analizowany głównie w rozdziale poświęconym efektywności nauczania, ale należy pamiętać, że jest to zagadnienie mocno powiązane z tematyką tego rozdziału.

Drugi obszar działań prospójnościowych – przeciwdziałanie różnicowaniu się składów społecznych szkół i oddziałów szkolnych ze względu na pochodzenie społeczne uczniów – jest ściśle powiązany z zagadnieniem różnicowania się szkół ze względu na jakość pracy, ale ma też autonomiczne znaczenie dla problemu spójności społecznej (patrz Dolata 2008).

Jeżeli w wyniku działania czynników od szkoły niezależnych (np. przestrzennej segregacji obszaru miasta ze względu na status ekonomiczno-społeczny rodzin) lub związanych z funkcjonowaniem szkół (np. jawnymi lub niejawnymi mechanizmami selekcji przy przyjmowaniu uczniów do szkół) dochodzi do znaczącego zróżnicowania składu społecznego szkół, to może to rzutować na warunki

pracy szkoły (np. rodzicielskie wsparcie działań szkoły) jak i wyniki kształcenia (np. wiadomo, że SES rodziny ucznia jest znaczącym wyznacznikiem osiągnięć szkolnych, w grę może wchodzić też tzw. efekt rówieśników). Zatem gdy dochodzi do takiego zróżnicowania, trzeba je brać pod uwagę przy ocenie pracy szkoły (np. poprzez tzw. wskaźniki kontekstowe wykorzystywane w rozdziale o efektywności nauczania), ale również trzeba się liczyć z faktem, że będzie to istotny czynnik utrudniający tworzenie jednolitego ze względu na efekty kształcenia systemu szkolnego. Innymi słowy, zróżnicowanie składu społecznego szkół może sprawiać, że szanse na dobre wykształcenie zależą od tego, do której szkoły uczeń uczęszcza.

Zróżnicowanie składu społecznego szkół, niezależnie od związku z efektami kształcenia, ma też bezpośredni wpływ na spójność społeczną. Ogólnodostępna, obowiązkowa szkoła publiczna jest jednym z niewielu miejsc spotkań i wspólnego działania wszystkich członków danej społeczności, niezależnie od ich statusu społecznego, płci czy wyznania. Silne zróżnicowanie składu społecznego szkół sprawia, że znacząco zmniejsza się szansa na takie kontakty. Dzieci dorastają w wysoce jednolitych ze względu na status rodziców enklawach, bez szansy na wzajemne poznanie i zrozumienie. Brak kontaktów z rówieśnikami z różnych grup społecznych zbliża zbiorowość do społeczności kastowej i zmniejsza szansę na odruchy społecznej solidarności.

W rozdziale problemem tym zajmiemy się dość szczegółowo. Przyjrzymy się, na ile składy społeczne poszczególnych szkół, a w obrębie szkół – oddziałów klasowych, są zróżnicowane. Wykorzystamy do tego różne miary charakteryzujące status społeczny rodzin uczniów.

Trzeci obszar prospójnościowych działań szkoły to minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne. Siła tego wpływu jest uznana w badaniach społecznych miarą nierówności edukacyjnych. Korelacja statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z jego osiągnięciami szkolnymi jest zjawiskiem występującym we wszystkich systemach szkolnych; niektórzy badacze wręcz twierdzą, że jest swoistym kulturowym niezmiennikiem (patrz: Sawiński 2015, Sitek 2016). Jednak badania porównawcze (patrz: Dolata 2008) wykazują, że w niektórych krajach nasilenie tej korelacji jest niewielkie (np. Finlandia, kraje azjatyckie), w innych zdecydowanie silniejsze (np. Węgry, USA). Również analiza zmian nasilenia statusowej determinacji osiągnięć szkolnych w czasie wskazuje na możliwość oddziaływania na to zjawisko, choć zakres tych zmian raczej nie będzie duży. Wśród polskich opracowań podejmujących ten problem warto wskazać pracę Marka Smulczyka *Przewyższenie statusowej determinacji karier szkolnych* (2019).

Statusowa determinacja osiągnięć szkolnych ma oczywiście silny związek ze spójnością społeczną. W społeczeństwach demokratycznych to szkoła i szkolne osiągnięcia tworzą podstawy mechanizmu przypisywania jednostek do różnych ról społecznych. Postulat równości szans edukacyjnych oznacza nie tylko, że należy dbać o jednolitość systemu szkół, ale również by w obrębie tego systemu szansa na sukces nie była determinowana pochodzeniem społecznym uczniów. Dość powszechnie zgadzamy się, że szkoła powinna podejmować działania kompensacyjne, które zwiększą szanse uczniów zagrożonych edukacyjnymi niepowodzeniami tylko z racji niedostatków środowiska rodzinnego. Zwykle przedmiotem szczególnej troski są zagrożenia wynikające z czynników ekonomicznych. Jeżeli bieda decyduje o szkolnych szansach dziecka, trudno mówić o spójnym, czyli solidarnym społeczeństwie.

Ten aspekt prospójnościowej funkcji szkoły będzie szczególnie mocno obecny w analizach prowadzonych w tym rozdziale. Prześledzimy siłę związku różnych wymiarów statusu społecznego

rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i edukacyjnymi aspiracjami, a szczególną uwagę poświęcimy sile wpływu czynnika ekonomicznego.

Tak jak zapowiedziano powyżej, w rozdziale tym zajmiemy się przede wszystkim zróżnicowaniem szkół i oddziałów klasowych ze względu na status rodzin uczniów i siłą statusowej determinacji osiągnięć szkolnych i edukacyjnych aspiracji. Dodatkowym walorem prezentowanych wyników będzie precyzyjna charakterystyka kontekstu społecznego pracy szkół w Ostrołęce: rozkłady procentowe różnych miar statusu rodzin uczniów pokażą stopień rozwarstwienia społeczności Ostrołęki.

W interpretacji niektórych wyników będziemy odnosić się do danych ogólnokrajowych oraz rezultatów bliźniaczego badania przeprowadzonego w innym mieście. Miasto to nazywamy „innym miastem” lub „miastem odniesienia”.

3.4.1. Charakterystyka statusu ekonomiczno-społecznego rodzin uczniów klasy VIII w Ostrołęce

Status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia (w skrócie SES) będzie charakteryzowany w poniższych analizach za pomocą 4 głównych wskaźników: poziomu wykształcenia matki/prawnej opiekunki, poziomu wykształcenia ojca/prawnego opiekuna, możliwości finansowych rodziny oraz rodzinnych zasobów książkowych. Wskaźniki te opisują trzy najważniejsze, wyróżniane przez socjologów, aspekty SES rodziny: edukacja rodziców, zasoby ekonomiczne i kapitał kulturowy.

Wykształcenie rodziców. Wskaźnik wykształcenia stworzono na podstawie pytania 24. i 26. ankiety dla rodziców (patrz Aneks). Skrajne kategorie wykształcenia praktycznie nie występowały. Odpowiedź „posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub profesora” zarówno w wypadku matki jak i ojca zadeklarował tylko jeden respondent, odpowiedź „niepełne podstawowe” zaznaczono tylko dwukrotnie w wypadku ojców, odpowiedź „gimnazjalne” wybrano raz. W związku z tym kategorie przypisano do 7 poziomów edukacji, łącząc skrajne kategorie z sąsiednimi. Poziomom przypisano wartości liczbowe odpowiadające liczbie lat, które trzeba zwykle poświęcić, by uzyskać dany poziom. I tak na jednym skraju skali wykształceniu podstawowemu przypisano 8 lat nauki, a na drugim skraju, wykształceniu wyższemu magisterskiemu, 17 lat. Wszystkie wartości przypisane poziomom wykształcenia wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce znajdują się w poniższej tabeli. Dla 4,1% ankietowanych odnotowano brak danych o wykształceniu ojca, dla matek odpowiednio 2,0%. Dodatkowo stworzono wskaźnik mówiący, jaki jest wyższy z poziomów wykształcenia rodziców. Jeżeli brak było danych o poziomie wykształcenia jednego z rodziców, przypisywano temu wskaźnikowi wartość wskaźnika drugiego rodzica.

Tabela 3.4.1

Wartości przypisane poziomom wykształcenia rodziców/opiekunów wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce

Poziom wykształcenia	Wartość wskaźnika	Matka %	Ojciec %	Wyższy z poziomów %
Podstawowa	8	3,6	5,7	2,5
Zasadnicze zawodowe	10,5	10,5	23,9	9,9
Średnie ogólnokształcące	12	7,2	6,6	8,5
Średnie zawodowe	13	19,1	23,6	15,6
Policealne, pomaturalne	14	5,3	4,3	3,6
Wyższe zawodowe	15	11,6	14,2	14,5
Wyższe magisterskie	17	42,7	21,7	45,5
Ogółem	-	100,0	100,0	100,0

Według portalu *Polska w Liczbach* 21,6% dorosłej ludności Ostrołęki ma wykształcenie wyższe (http://www.polskawliczbach.pl/miasta_z_najlepiej_wykształconymi_mieszkancami_w_polsce, 28.II.2019), co lokuje miasto na bardzo wysokim 57. miejscu w Polsce. Przykładowo Łomża ma 19,5% i 76. miejsce. Oczywiście grupa ankietowanych rodziców nie jest typowa dla całej ludności miasta (przede wszystkim ze względu na wiek), należy zatem szukać lepszego punktu odniesienia dla naszych danych. Wg liczb przedstawionych w *Raporcie o stanie edukacji 2010* (Federowicz, Sitek, 2011, s. 24) w grupie aktualnych 35-44 latków w całej Polsce można oczekiwać około 36% osób z wykształceniem co najmniej licencjackim (prognoza na podstawie danych z 2009 dla grupy wiekowej 25-34 lata, dane BAEL). Bardziej szczegółowe analizy pokazują (Federowicz, Sitek, 2011, s. 27), że w miastach w wypadku kobiet odsetek ten może wynosić ok. 52%, a mężczyźni 36%. Biorąc pod uwagę rok urodzenia uczniów (głównie 2005 i 2006 rok) podobnego odsetka rodziców z wykształceniem wyższym należałoby oczekiwać w ankietowanej grupie. Widzimy, że odsetki w tabeli 3.4.1 są nawet trochę wyższe niż te oszacowania. Odstępstwa *in minus* byłyby zrozumiałe, bo dane dla miast w Polsce obejmują również metropolie, poza tym liczby dotyczą całej populacji, a nie tylko rodziców. Ale obserwujemy wartości wyższe, zatem odsetki w tabeli wskazują na ponadprzeciętny poziom kapitału wykształcenia w Ostrołęce.

W mieście, które było punktem odniesienia w analizach osiągnięć szkolnych (patrz raport: *Osiągnięcia szkolne uczniów klas VII publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Miasto Ostrołęka w roku szkolnym 2018/19*), poziom wykształcenia rodziców jest znacząco niższy (np. wykształcenie ojców wyższe licencjackie plus magisterskie: 25%).

Dla analiz poziomu wykształcenia rodziców ważnym zagadnieniem jest też to, na ile są one do siebie podobne. Wyniki badań nad podobieństwem małżonków pod względem wykształcenia (badacze nazywają to zjawisko monogamią statusową małżonków, Domański, Przybysz, 2007, Dolata, 2008) wskazują, że również w Ostrołęce należałoby oczekiwać daleko idącego podobieństwa poziomu wykształcenia matki i ojca uczniów.

Tabela 3.4.2

Poziom wykształcenia ojca w zależności od poziomu wykształcenia matki. Rozkład procentowy w Ostrołęce

Matka\Ojciec	Podstawowe	Zasadnicze	Średnie og.	Średnie zaw.	Policealne	Licencjackie	Magisterskie	Ogółem
Podstawowe	60,0	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Zasadnicze	21,6	62,2	5,4	10,8	0,0	0,0	0,0	100,0
Średnie og.	4,5	45,5	31,8	9,1	0,0	4,5	4,5	100,0
Średnie zaw.	1,5	31,3	6,0	43,3	0,0	10,4	7,5	100,0
Policealne	11,1	5,6	0,0	22,2	27,8	22,2	11,1	100,0
Licencjackie	0,0	22,5	2,5	25,0	12,5	30,0	7,5	100,0
Magisterskie	1,3	10,5	5,2	22,2	3,3	15,7	41,8	100,0

Powyższa tabela pokazuje silną zależność wykształcenia matki i ojca. Na przykład, jeżeli matka ma wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe, to ojciec ma co najwyżej średnie, a najbardziej prawdopodobne poziomy wykształcenia ojca są identyczne z wykształceniem matki (ok. 60%). Trochę słabsze zależności obserwujemy dla wyższych poziomów wykształcenia matki, ale i tak zawsze najbardziej prawdopodobny poziom wykształcenia ojca jest identyczny z poziomem matki (wyłuszczone wartości). Nasilenie monogamii statusowej w Ostrołęce jest zbliżone do wyników innych badań na ten temat przeprowadzanych w Polsce. Dla naszych analiz wynik ten jest ważny, bo

unaocznia fakt, że rzadko słabsze wsparcie merytoryczne dziecka w szkolnej nauce przez jednego z rodziców może być kompensowane przez drugiego opiekuna.

Podsumowując, struktura wykształcenia w ankietowanej grupie ostrołęckich rodziców jest korzystniejsza niż można by oczekiwać. Wysoki odsetek dobrze wykształconych rodziców stanowi z pewnością ważny kapitał edukacyjny, który można wykorzystywać w celu wspierania szkolnej edukacji. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na znaczne rozwarstwienie rodziców ze względu na wykształcenie. O ile 60% uczniów żyje w domach, gdzie przynajmniej jedno z rodziców/opiekunów ma wykształcenie wyższe, to blisko 10% funkcjonuje w rodzinach, gdzie rodzice/opiekunowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. Szkoły muszą brać pod uwagę, że uczniowie nie zawsze będą mogli liczyć na merytoryczne wsparcie w nauce ze strony rodziców. Oczywiście nie oznacza to, że inne typy wsparcia ze strony słabiej wykształconych rodziców są bez znaczenia. Wręcz przeciwnie, wsparcie emocjonalne i rozbudzanie aspiracji edukacyjnych mogą w pełni kompensować mniejszą pomoc w opanowaniu wymagań programowych.

Zasoby finansowe rodziny. Kolejnym ważnym wymiarem statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia są możliwości finansowe. Wskaźnik możliwości finansowych rodziny obliczony został na podstawie odpowiedzi na pozycje od a) do p) pytania nr 28 (patrz: Aneks). Instrukcja do pytania brzmiała:

Teraz zadamy kilka pytań dotyczących gospodarstwa domowego, w którym mieszka dziecko. Przez gospodarstwo domowe rozumiemy grupę ludzi, która mieszka w tym samym mieszkaniu bądź domu i razem dzieli wydatki. Jak Pani/Pan sądzi, czy uwzględniając środki finansowe jakimi będą mogli Państwo dysponować w przyszłym miesiącu, byłoby Państwa stać na poszczególne wydatki. Każdy z wydatków proszę rozważać osobno, niezależnie od siebie. Myśląc o środkach finansowych proszę uwzględnić także posiadane oszczędności, ale nie uwzględniać możliwości zaciągnięcia pożyczki. Proszę zaznaczyć „tak” lub „nie” w każdym wierszu.

Za pozytywny wskaźnik możliwości finansowych uznano liczbę odpowiedzi „tak”. Jeżeli ktoś pominął całe pytanie 28. lub dla wszystkich pozycji wybrał „trudno powiedzieć” nie obliczano wartości wskaźnika. Takich osób wśród ankietowanych było niespełna 4%. Dla pozostałych obliczono wartość wskaźnika. Tak stworzony wskaźnik miał wysoką rzetelność. Na podstawie wskaźnika podzielono rodziny uczniów na 4 równoliczne kategorie. Charakterystykę tych grup przedstawia tabela 3.4.3.

Niestety nie dysponujemy bezpośrednio porównywalnymi wskaźnikami w skali kraju. Generalnie wg rankingu *Polska w Liczbach* wynagrodzenia mieszkańców Ostrołęki są dość wysokie. Z przeciętnym wynikiem 4482 zł brutto miesięcznie miasto lokuje się 58 miejscu w kraju (prawie identycznym jak ze względu na wykształcenie).

Tabela 3.4.3

Charakterystyka czterech kategorii rodzin wyróżnionych na podstawie wskaźnika możliwości finansowych. Odsetki odpowiedzi TAK w wyróżnionych kategoriach możliwości finansowych. Wydatki uporządkowano ze względu na odsetek w całej grupie respondentów

Kategoria Na co stać?	Odsetek odpowiedzi TAK				Odsetek odpowiedzi TAK w całej grupie
	Grupa 1. najmniejsze możliwości	Grupa 2. poniżej przeciętne	Grupa 3. powyżej przeciętne	Grupa 4. największe możliwości	
kupno jednego biletu do kina	91,3	98,8	98,9	100,0	97,2
opłacenie abonamentu za telefon komórkowy	82,6	96,4	96,7	100,0	93,8
opłacenie abonamentu telewizji cyfrowej za 100 zł	55,4	88,1	96,7	98,8	84,4
kupno stroju na ważną uroczystość	51,1	84,5	97,8	100,0	83,0
zapłacenie rachunku za dwuosobową kolację w dobrej restauracji	27,2	70,2	87,0	100,0	70,5
kupno skorzanych eleganckich butów	7,6	51,2	90,2	100,0	61,6
kupno nowego roweru	5,4	22,6	85,9	98,8	52,8
kupno prezentu za 500 zł dla bliskiej osoby	0,0	28,6	70,7	96,4	48,3
kupno nowej łódki	2,2	20,2	70,7	98,8	47,4
wyjazd na dwutygodniowe wakacje w Polsce dla Pani/Pana i jednej bliskiej osoby	0,0	19,0	57,6	91,7	41,5
kupno nowego telewizora	1,1	9,5	57,6	98,8	41,2
kupno nowego komputera za 2000 zł	0,0	4,8	57,6	97,6	39,5
kupno motocykla za 5000 zł	0,0	1,2	0,0	77,4	18,8
generalny remont kuchni	0,0	2,4	5,4	64,3	17,3
zorganizowanie dużego przyjęcia (np. wesela) za 20 tys. zł	0,0	2,4	4,3	56,0	15,1
kupno nowego samochodu	0,0	2,4	1,1	28,6	7,7

Analiza tabeli pokazuje, że dla pierwszej kategorii możliwości finansowych krytycznym zakupem (krytycznym w znaczeniu spadku odsetka odpowiadających TAK poniżej 50%) jest zapłacenie rachunku za dwuosobową kolację w dobrej restauracji, dla drugiej grupy kupno nowego roweru, dla trzeciej kategorii zakup motocykla za 5000 zł, dla czwartej kategorii kupno nowego samochodu.

Zaprezentowane wyniki wskazują na bardzo duże zróżnicowanie możliwości finansowych rodzin uczniów w Ostrołęce. Bardzo ważnym zatem zagadnieniem jest to, jak silnie możliwości finansowe wpływają na osiągnięcia szkolne. Dla spójności społecznej zagrażające są wszelkie rodzaje determinacji statusowej, ale uzależnienie karier szkolnych od możliwości finansowych rodzin byłoby szczególnie zagrażające dla wiary w równość szans edukacyjnych.

Kapitał kulturowy rodzin. Trzecim ważnym wymiarem SES jest kapitał kulturowy rodziny. Badania edukacyjne wykazują, że poza wykształceniem rodziców to najważniejszy element SES powiązany z osiągnięciami szkolnymi (Dolata, Jakubowski, Pokropek 2013). Najczęściej stosowanym w badaniach edukacyjnych wskaźnikiem kapitału kulturowego jest deklarowana przez respondentów wielkość domowego księgozbioru. Pytanie 30 w ankiecie podejmowało tę kwestię. Brzmiało ono:

Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko? Na półce o długości 1 m mieści się ok. 40 książek. Proszę nie wliczać e-booków, czasopism i podręczników szkolnych.

Na potrzeby analiz ilościowych kategoriom przypisano wartości liczbowe równe środkom kategorii. I tak wybór kategorii 0-10 książek kodowano wartością 5, wybór kategorii 11-25 wartością 18 itd. Ostatniej kategorii przypisano arbitralnie wartość 201. Braki danych w tym pytaniu to tylko 1%. Wyniki procentowe przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3.4.4

Deklarowana wielkość domowego księgozbioru. Rozkład procentowy w Ostrołęce

Liczba książek	Przypisana wartość w analizach	Procent
0-10 książek	5	8,2
11-25 książek	18	19,7
26-100 książek	63	37,4
101-200 książek	150	15,3
Więcej niż 200 książek	201	19,4
Ogółem	-	100,0

Ponieważ pytanie o domowe księgozbiory jest dość często wykorzystywane w badaniach edukacyjnych, to można wyniki w Ostrołęce odnieść do innych danych. W stosunku do badań ogólnopolskich (np. badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia zrealizowane w IBE, dane: <http://eduentuzjasci.pl/suek>, obliczenia własne) notujemy trochę więcej wskazań kategorii ponad 200 książek, ale generalnie rozkład procentowy odpowiedzi jest typowy.

Deklarowana wielkość domowej biblioteki podobnie jak inne miary SES wskazuje na duże zróżnicowanie środowisk rodzinnych uczniów.

Relacje między wskaźnikami SES. Przyjrzymy się teraz powiązaniom między trzema wyżej analizowanymi miarami SES.

Tabela 3.4.5

Związek wykształcenia matki i ojca z kategoriami możliwości finansowych. Odsetki kategorii możliwości finansowych dla wyróżnionych poziomów wykształcenia (procentowanie w wierszach oddzielnie dla matek i ojców)

Kategorie Wykształcenie	Matka				Ojciec			
	Grupa 1. najmniejsze możliwości	Grupa 2. poniżej przeciętne	Grupa 3. powyżej przeciętne	Grupa 4. największe możliwości	Grupa 1. najmniejsze możliwości	Grupa 2. poniżej przeciętne	Grupa 3. powyżej przeciętne	Grupa 4. największe możliwości
Podstawowe	41,7	33,3	25,0	0,0	47,4	36,8	15,8	0,0
Zasadnicze	55,3	31,6	7,9	5,3	38,3	29,6	14,8	17,3
Średnie og.	57,7	19,2	11,5	11,5	36,4	18,2	27,3	18,2
Średnie zaw.	32,3	23,1	32,3	12,3	27,2	25,9	27,2	19,8
Policealne	16,7	22,2	22,2	38,9	26,7	13,3	33,3	26,7
Licencjackie	12,2	34,1	26,8	26,8	8,5	27,7	29,8	34,0
Magisterskie	13,8	19,3	31,7	35,2	8,5	12,7	39,4	39,4

Związek wykształcenia rodziców/opiekunów z możliwościami finansowymi jest oczywiście pozytywny - im wyższe wykształcenie tym lepsza sytuacja ekonomiczna rodziny – ale zależność ta jest słabsza, niż można by się spodziewać. W tabeli widzimy też kilka odstępstw od ogólnego wzorca zależności. Na przykład w wypadku wykształcenia matek największe szanse znalezienia się w kategorii najmniejszych możliwości finansowych mają osoby z wykształceniem zasadniczym i licealnym,

a największe szanse znalezienia się w najwyższej kategorii możliwości finansowych mają matki z wykształceniem policealnym i pomaturalnym. Takich odstępstw od wzorca praktycznie nie obserwujemy w wypadku ojców. Generalnie korelacja wykształcenia z miarą możliwości finansowych rodziny jest trochę silniejsza w wypadku ojców.

Summa summarum, widać, że poziom wykształcenia i wskaźnik możliwości finansowych rodziny wskazują na trochę inne aspekty SES i warto obu tych miar użyć w analizach związku cech statusowych z osiągnięciami szkolnymi. Oczywiście pamiętamy, że wymiar ekonomiczny statusu rodziny ucznia ma w analizach nierówności edukacyjnych szczególne miejsce.

Kolejna tabela pokazuje na związek wykształcenia z zasobnością domowej biblioteki.

Tabela 3.4.6

Związek wykształcenia matki i ojca z kategoriami zasobności domowej biblioteki. Odsetki kategorii zasobności biblioteki dla wyróżnionych poziomów wykształcenia (procentowanie w wierszach oddzielnie dla matek i ojców)

Kategorie Wykształcenie	Matka					Ojciec				
	0-10 książek	11-25 książek	26-100 książek	101-200 książek	Więcej niż 200 książek	0-10 książek	11-25 książek	26-100 książek	101-200 książek	Więcej niż 200 książek
Podstawowe	38,5	30,8	30,8	0,0	0,0	20,0	50,0	25,5	5,0	0,0
Zasadnicze	5,3	60,5	23,7	10,5	0,0	9,6	31,3	43,4	12,0	3,8
Średnie og.	19,2	23,1	46,2	3,8	7,7	13,0	26,1	26,1	8,7	26,1
Średnie zaw.	10,3	25,5	45,6	7,4	10,3	14,5	19,3	33,7	13,3	19,3
Policealne	0,0	15,8	68,4	0,0	15,8	6,7	6,7	53,3	20,0	13,3
Licencjackie	14,3	14,3	38,1	19,0	14,3	0,0	16,0	42,0	20,0	22,0
Magisterskie	3,3	7,2	31,4	23,5	34,6	0,0	2,7	30,7	24,0	42,7

Poziom formalnego wykształcenia z deklarowaną zasobnością domowego księgozbioru jest znacząco powiązany, choć zależność nie zawsze jest liniowa. Korelacja jest silniejsza w wypadku ojców. W sumie jednak siła tego powiązania jest trochę większa niż dla zasobów finansowych, ale - podobnie jak w poprzedniej analizie - możemy stwierdzić, że te dwa aspekty SES mają pewną autonomię.

Ostatnia zależność to korelacja zasobów finansowych i kapitału kulturowego rodziny. Poniższa tabela pozwala nam ocenić, czy i w tym wypadku odnajdziemy podobny wzorzec zależności.

Tabela 3.4.6

Związek możliwości finansowych rodziny z kategoriami zasobności domowej biblioteki. Odsetki kategorii zasobności biblioteki dla wyróżnionych kategorii możliwości finansowych (procentowanie w wierszach)

	0-10 książek	11-25 książek	26-100 książek	101- 200 książek	Więcej niż 200 książek
Grupa 1. najmniejsze możliwości	18,7	25,3	41,8	5,5	8,8
Grupa 2. poniżej przeciętne	3,6	31,0	41,7	13,1	10,7
Grupa 3. powyżej przeciętne	5,4	16,3	33,7	19,6	25,0
Grupa 4. największe możliwości	3,6	9,5	33,3	25,0	28,6

W trójkącie analizowanych wskaźników SES, ta relacja jest najsłabsza, ale również pozytywna: większe możliwości finansowe zwiększają szansę na bogaty domowy księgozbiór. Zwróćmy jednak uwagę, że już od 2. kategorii możliwości finansowych ryzyko braku księgozbioru domowego spada do kilku procent i praktycznie się nie zmienia wraz z przechodzeniem do wyższych kategorii.

Analizy powiązań między trzema miarami różnych aspektów SES dają obraz zbliżony do wyników innych krajowych badań i potwierdzają potrzebę wielowymiarowego analizowania problemów nierówności edukacyjnych.

3.4.2. Miary osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swoich dzieci

W analizach wykorzystywane będą 4 miary osiągnięć szkolnych: wyniki standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego i matematyki oraz oceny na I semestr VII klasy z języka polskiego i matematyki. W analizach uwzględnione będą też aspiracje rodziców dotyczące edukacji swoich dzieci. Poziom tych aspiracji z jednej strony wskazuje na wartość jaką rodzice przypisują edukacji dzieci, z drugiej strony są odzwierciedleniem dotychczasowych osiągnięć szkolnych. W analizach prospójnościowej funkcji szkoły nie może tej miary zatem zabraknąć, bo poza jakością szkół, to właśnie miejsce edukacji w systemie wartości rodziców może skutecznie budować motywację dzieci do nauki szkolnej i międzypokoleniowego awansu dzięki edukacji. Szczególnie ciekawy dla analiz nierówności edukacyjnych jest problem, na ile wysoki SES rodziny ucznia „podtrzymuje” wysokie aspiracje mimo niskich dotychczasowych osiągnięć i – z drugiej strony – czy niski SES rodziny nie zaniża aspiracji w stosunku do dzieci, którzy są dobrymi uczniami. Jeżeli te zjawiska występowałyby, a szczególnie to drugie, to otwiera się ważne pole do działań szkoły: jak wpłynąć na rodziców o niskim SES, by aspiracje edukacyjne były adekwatne do osiągnięć szkolnych dzieci (patrz: Smulczyk 2019).

Sprawdziany osiągnięć szkolnych stosowane w analizach były szeroko opisywane w raporcie z diagnozy osiągnięć w klasie VII więc nie będą tu charakteryzowane. Dodać tylko trzeba, że na potrzeby analiz w tym opracowaniu wyniki sprawdzianów są przedstawiane na skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15 dla populacji uczniów klasy VII w Ostrołęce.

Poniższa tabela zawiera procentowy rozkład ocen nauczycielskich na półrocze VII klasy. Wyniki w Ostrołęce są pokazane na tle rozkładu w mieście odniesienia (patrz *Osiągnięcia szkolne uczniów klas VII publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Miasto Ostrołęka w roku szkolnym 2018/19*).

Tabela 3.4.7

Procentowy rozkład ocen nauczycielskich z języka polskiego i matematyki na półrocze VII klasy w Ostrołęce i innym mieście

Ocena	Ostrołęka		Inne miasto	
	J. polski	Matematyka	J. polski	Matematyka
1	1,5	1,3	2,0	3,3
2	14,4	25,8	17,3	23,9
3	31,0	26,7	30,2	27,1
4	30,5	26,7	32,3	27,6
5	21,3	17,2	16,9	15,6
6	1,3	2,2	1,4	2,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Rozkład ocen semestralnych w Ostrołęce jest typowy. Obserwujemy minimalny odsetek ocen najniższych i najwyższych – 95% ocen mieści się w skali 4-punktowej – oraz znacząco niższe oceny z matematyki. Rozkłady ocen w mieście odniesienia są bardzo zbliżone.

Kolejna tabela obrazuje procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do ich dziecka. Pytanie brzmiało:

Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak jak pisaliśmy wcześniej, aspiracje edukacyjne dopełniają obraz efektów kształcenia. Aspiracje kształtują się pod wpływem wartości, jaką rodzice przypisują edukacji, ale również są odbiciem dotychczasowych osiągnięć szkolnych ucznia.

Tabela 3.4.8

Procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swojego dziecka

Poziom wykształcenia	Procent
Zasadnicze zawodowe	2,5
Średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe)	17,9
Średnie ogólnokształcące	2,5
Policealne lub pomaturalne	2,2
Wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie)	20,4
Wyższe magisterskie lub lekarskie	44,4
Wyższe ze stopniem naukowym dr lub więcej	10,2
Ogółem	100,0

Wyniki w Ostrołęce są dość typowe (Dolata i in. 2015, Czy warto się kształcić? 2017). Jedyną znaczącą różnicą jest wyższy niż w kraju odsetek wyboru wykształcenia średniego zawodowego. Jest to jednak zgodne z ogólnym trendem wzrostu zainteresowania szkolnictwem zawodowym.

3.4.4. Status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne

Pierwszy problem, który będziemy analizować, to związek osiągnięć szkolnych mierzonych ocenami szkolnymi i wynikami standaryzowanych sprawdzianów z różnymi miarami SES. Obraz statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych uzupełni analiza wyznaczników aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do ich dzieci. Sprawdzimy, na ile te aspiracje zależą od osiągnięć szkolnych dziecka, a na ile od SES rodziców.

Analizy zaczynamy od statusowych uwarunkowań ocen z języka polskiego na I semestr w klasie VII. Poniższy schemat ilustruje przyjęty model analizy. Jego główną cechą jest łączna analiza związków miar SES z danym wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Oznacza to, że strzałki na wykresie symbolizują „czysty” wpływ danego czynnika na osiągnięcia. „Czysty” oznacza, że szacujemy, jak silnie dany aspekt SES wiąże się z osiągnięciami przy założeniu, że pozostałe miary SES są na tym samym poziomie.



Wykres 3.4.1. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z języka polskiego

Grubość strzałek na powyższym wykresie symbolizuje siłę zależności między daną miarą SES a znajdującym się w centrum wykresu wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Jeżeli dane połączenie jest przekreślone na czerwono, oznacza to, że dany czynnik nie jest statystycznie powiązany z osiągnięciami.

Z czterech miar SES oceny z języka polskiego wiążą się tylko z wykształceniem ojca (silniej) i matki (słabiej). Zarówno możliwości finansowe rodziny jak i wielkość domowej biblioteki nie są po uwzględnieniu czynnika wykształcenia znacząco powiązane z ocenami. Czyli, gdyby poziom wykształcenia rodziców był taki sam, to nie obserwowalibyśmy statystycznego związku między możliwościami finansowymi rodziny i wskaźnikiem liczby książek a ocenami z polskiego.

W sumie miary SES dość silnie są powiązane są z ocenami z polskiego: około $\frac{1}{4}$ zróżnicowania ocen z tego przedmiotu można wyjaśnić statystycznie poziomem wykształcenia rodziców, przede wszystkim ojca/opiekuna. To sporo, zwykle w polskich badaniach edukacyjnych czynnik SES wyjaśnia niespełna $\frac{1}{5}$ zmienności miar osiągnięć (np. Dolata 2014). W mieście, które było punktem odniesienia w diagnozie osiągnięć szkolnych w klasie VII, SES wyjaśniał mniej niż $\frac{1}{5}$ zróżnicowania ocen.



Wykres 3.4.2. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z matematyki

Obraz statusowych uwarunkowań ocen z matematyki w połowie klasy VII jest prawie identyczny jak dla języka polskiego. Jedyną różnicą to trochę słabsza w wypadku matematyki zależność między SES a ocenami. W mieście, które było w diagnozie punktem odniesienia, zależność ta podobnie jak wypadku języka polskiego też była trochę słabsza.

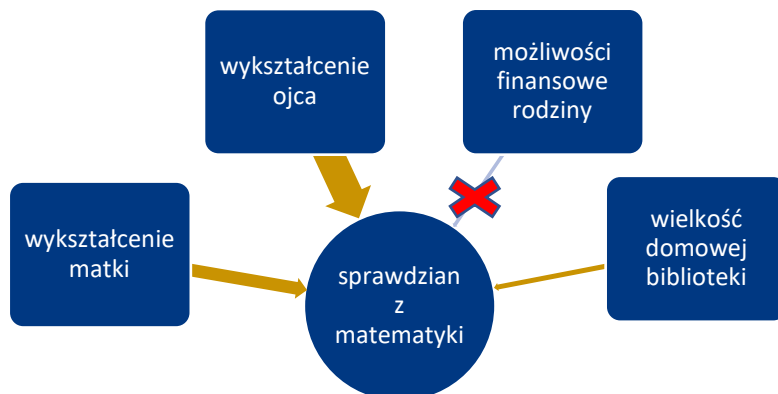
Przejdźmy teraz do analizy uwarunkowań statusowych wyników standaryzowanych sprawdzianów przeprowadzonych w klasie VII. Wyniki standaryzowanych sprawdzianów mają tę przewagę nad ocenami, że są w pełni porównywalne między oddziałami i szkołami. Oczywistym mankamentem sprawdzianu jest jego jednorazowy, wycinkowy charakter. Należy wyniki uzyskane dla ocen i sprawdzianów traktować jako komplementarne.



Wykres 3.4.3. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z języka polskiego po VII klasie

Wyniki analiz statusowych uwarunkowań wyników standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego są trochę inne niż dla ocen. Siła statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych pozostaje na tym samym poziomie, ale trochę zmienia się układ czynników. O ile dla ocen kluczowy był poziom wykształcenia ojca, to dla wyników sprawdzianu mamy trzy równorzędne czynniki: wykształcenie obojga rodziców i zasoby domowej biblioteki. Możliwości finansowe w dalszym ciągu pozostają bez wpływu na osiągnięcia. Łącznie wskaźniki statusowe wyjaśniają w wypadku Ostrołęki ok 1/5 zmienności wyników sprawdzianu z języka polskiego, w mieście odniesienia to tylko 1/10.

Poniższy schemat pokazuje uwarunkowania dla sprawdzianu z matematyki.

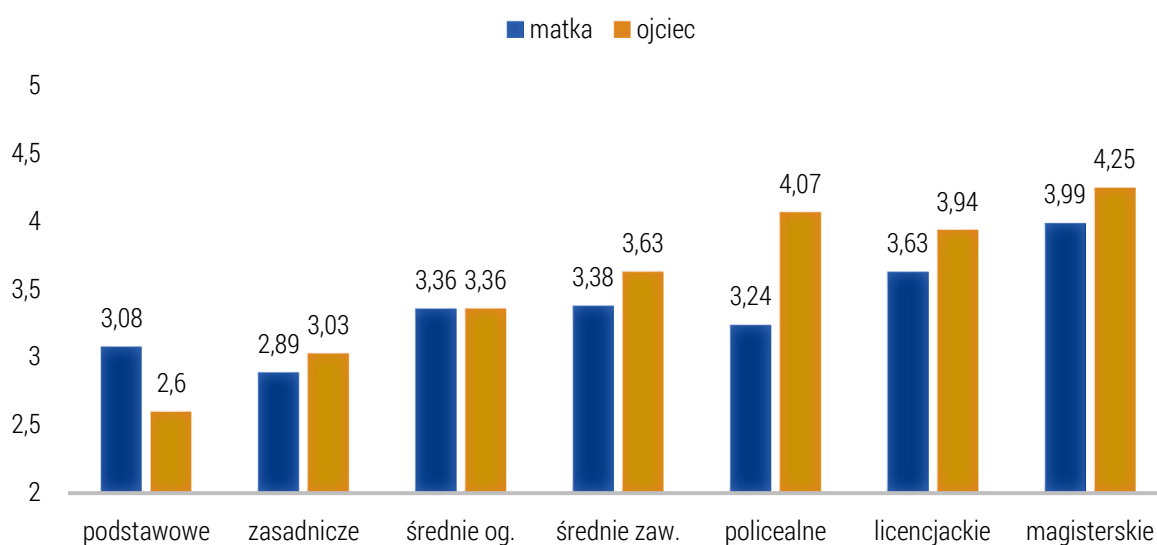


Wykres 3.4.4. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z matematyki po VII klasie

Układ czynników wyjaśniających wyniki sprawdzianu z matematyki jest trochę odmienny niż sprawdzianu z języka polskiego, a zbliżony do uwarunkowań ocen. Znow widzimy większe znaczenie wykształcenia ojca, znaczenie wielkości domowej biblioteki jest minimalne. W dalszym ciągu nie mają znaczenia możliwości finansowe rodziny. Łącznie czynniki SES wyjaśniają trochę mniejszą część zmienności wyników sprawdzianu niż w trzech poprzednich analizach. W mieście odniesienia zależność ta jest znow trochę słabsza.

Analiza statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych wykazała, że najważniejszy - z tego punktu widzenia - aspekt SES to wykształcenie rodziców ucznia. Przyjrzymy się zatem bardziej szczegółowo związkowi wykształcenia rodziców z osiągnięciami szkolnymi ich dzieci. Na wskaźniki osiągnięć wybierzemy oceny szkolne z języka polskiego i matematyki. Miary te mają swoje wady, przede wszystkim ograniczoną porównywalność między oddziałami i szkołami, ale też jedną, kluczową w wypadku badania nierówności edukacyjnych cech, jaką jest instytucjonalne zakorzenienie. Oceny, w przeciwieństwie do przeprowadzonych sprawdzianów diagnostycznych, są oficjalną miarą osiągnięć. Jednocześnie analizy wykazały (patrz raport: Osiągnięcia szkolne uczniów klas VII w Ostrołęce) silną korelację między ocenami szkolnymi a wynikami standaryzowanych sprawdzianów przeprowadzonych w klasach VII w Ostrołęce.

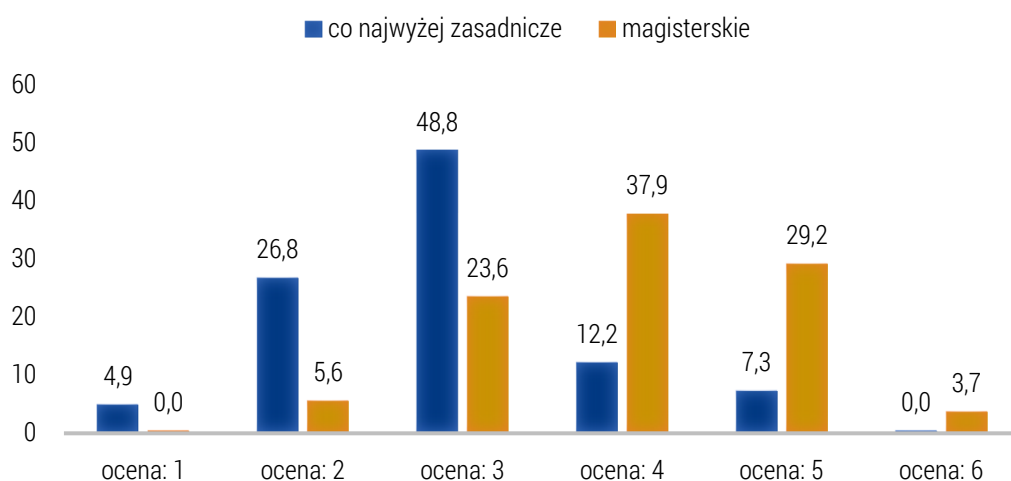
Szczegółowe analizy zaczniemy od związku wykształcenia rodziców z ocenami semestralnymi w klasie VII.



Wykres 3.4.5. Wykształcenie rodziców ucznia a oceny (średnia) na I semestr VII klasy z języka polskiego

Słupki pokazują średnią ocen z języka polskiego w podgrupach wyróżnionych ze względu na wykształcenie matki i ojca. Wykres bardziej szczegółowo pokazuje związek wykształcenia rodziców z ocenami. Choć ogólnie znajduje potwierdzenie, że wyższy poziom wykształcenia rodziców sprzyja wysokim ocenom, szczególnie w wypadku wykształcenia ojców, to jednak obserwujemy pewne odstępstwa od tego wzorca, np. wysoka średnia ocen w podgrupie uczniów, których ojcowie mają wykształcenie policealne lub pomaturalne oraz dość wysoka średnia dla podgrupy matek o wykształceniu co najwyżej podstawowym. Należy jednak pamiętać, że liczebność tych podgrup jest niewielka i są to raczej przypadkowe efekty, którym nie warto nadawać merytorycznej interpretacji.

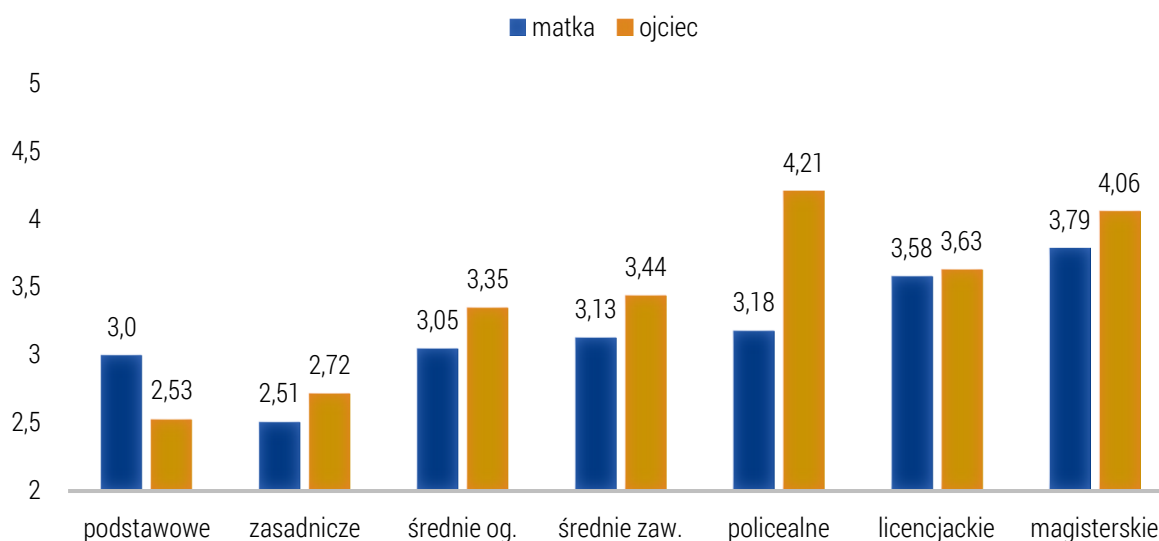
Choć dotychczas przedstawione analizy nie pozostawiają wątpliwości co do związku SES i osiągnięć szkolnych, to trudno wyrobić sobie na podstawie wysoce abstrakcyjnych miar statystycznych pogląd co do siły tej zależności. Kolejny wykres pozwala lepiej zrozumieć, co kryje się za wyżej referowanymi wynikami. Dla dwóch skrajnych grup statusowych: matka i ojciec mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe (41 uczniów) oraz matka i ojciec mają wykształcenie wyższe magisterskie (161 uczniów), pokazano rozkłady ocen z języka polskiego.



Wykres 3.4.6. Rozkład procentowy ocen na I semestr VII klasy z języka polskiego w dwóch grupach uczniów wyróżnionych ze względu na wykształcenie rodziców: matka i ojciec co najwyżej zasadnicze zawodowe vs matka i ojciec wyższe magisterskie

Na wykresie widać z jednej strony, jak znacząca jest ta zależność, z drugiej jednak strony widać, że przynależność do grupy o wysokim statusie nie gwarantuje piątek, a nawet zdarzają się dwójki (choć już nie jedynki), a przynależność do najniższej grupy SES nie wyklucza czwórek, czy piątek (choć szóstki nie ma żadnej). Z punktu widzenia poszukiwania recept na minimalizowanie siły statusowej determinacji osiągnięć szkolnych szczególnie ciekawa jest grupa uczniów o niskim SES rodziny i dobrych ocenach. Zjawisko swoistej odporności niektórych uczniów na statusowe fatum wiąże się w literaturze naukowej z szerszym zagadnieniem *academic resilience* (patrz: Smulczyk 2019). *Academic resilience* to zdolność do skutecznego radzenia sobie z czynnikami ryzyka, stresem lub presją w środowisku szkolnym. Prześledzenie ścieżek edukacyjnych uczniów pozytywnie wyłamujących się ze statusowego determinizmu może podsunąć pomysły na zmniejszanie skali nierówności edukacyjnych.

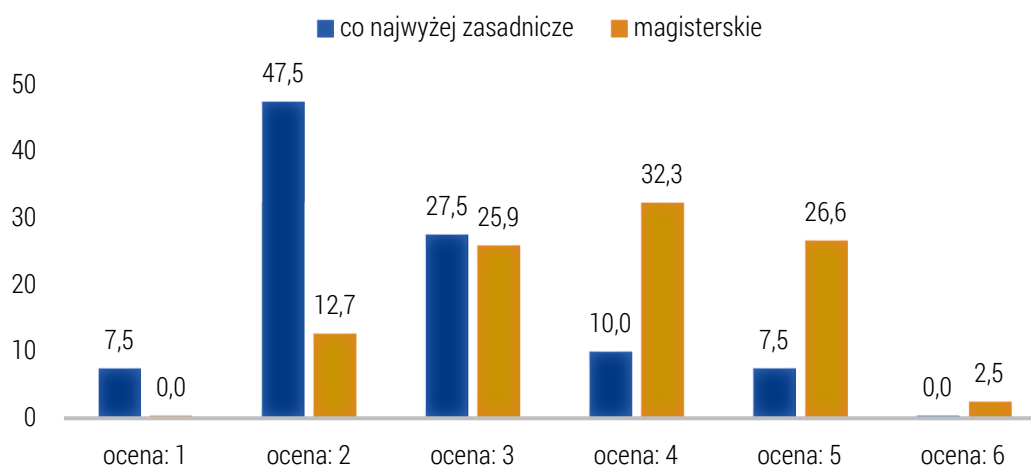
Wyniki analogicznych analiz dla ocen z matematyki przedstawiają dwa poniższe wykresy.



Wykres 3.4.7. Wykształcenie rodziców ucznia a oceny (średnia) na I semestr VII klasy z matematyki

Zależność poziomu wykształcenia z ocenami - podobnie jak w wypadu języka polskiego - jest silniejsza, gdy przyglądamy się edukacji ojca. Obserwujemy też podobne anomalie: najwyższa średnia ocen w podgrupie uczniów, których ojcowie mają wykształcenie policealne lub pomaturalne oraz dość wysoka średnia dla pod grupy matek o wykształceniu co najwyżej podstawowym.

Poniższy wykres pokazuje procentowy rozkład ocen z matematyki w dwóch skrajnych grupach wykształcenia rodziców.



Wykres 3.4.8. Rozkład procentowy ocen na I semestr VII klasy z matematyki w dwóch grupach uczniów wyróżnionych ze względu na wykształcenie rodziców: matka i ojciec co najwyżej zasadnicze zawodowe (41 uczniów) vs matka i ojciec wyższe magisterskie (161 uczniów)

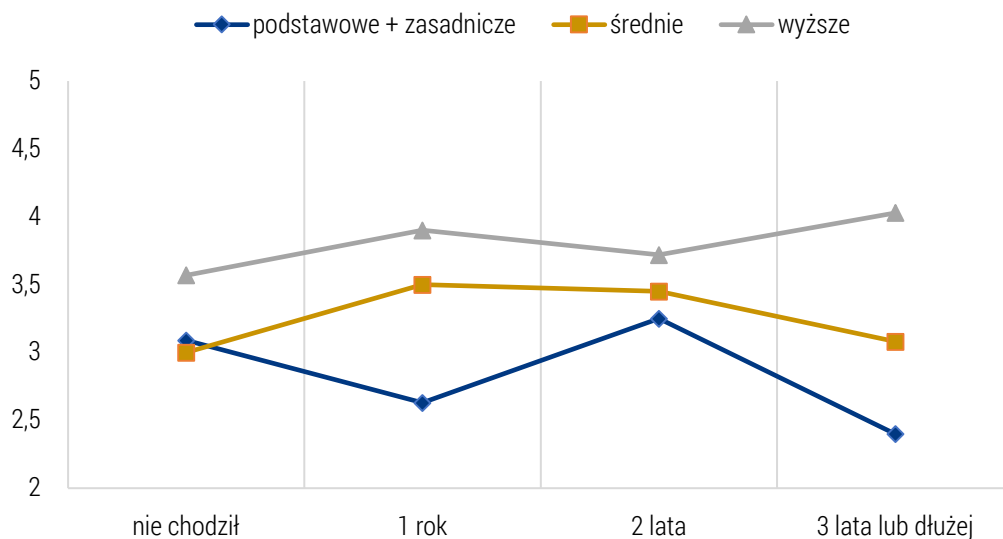
I znów z jednej strony widać, jak znacząca jest zależność wykształcenia ojca z ocenami, tym razem z matematyki, z drugiej jednak strony widać, że przynależność do grupy o wysokim SES nie gwarantuje piątek, a przynależność do najniższej grupy SES nie wyklucza czwórek, czy piątek.

Jakie działania mogą zmniejszyć nasilenie determinacji statusowej osiągnięć szkolnych? Jak zwiększać liczebność grupy uczniów o niskim SES i wysokich osiągnięciach? Oczywiście warto rozważać tylko te czynniki, które będą podwyższać osiągnięcia uczniów z rodzin o niskim SES nie powodując spadku osiągnięć uczniów z rodzin o wysokim SES. Jednym z takich działań, na które najczęściej się wskazuje, jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej od 3 roku życia. Wczesna edukacja przedszkolna miałaby działać kompensacyjnie i poprawiać osiągnięcia dzieci z grup edukacyjnego ryzyka (patrz: rozdział o odroczonej edukacji przedszkolnej, poza tym: Murawska 2004, Kaczan, Rycielski 2014). Jednak wyniki badań nie dają spójnego obrazu. Jak to wygląda w Ostrołęce?

By sprawdzić kompensacyjne znaczenie edukacji przedszkolnej podzielono uczniów na trzy grupy ze względu na SES rodziny ucznia. Pierwsza to uczniowie, których ojcowie mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe (n=45). Druga grupa to uczniowie, których ojcowie mają wykształcenie średnie lub policealne/pomaturalne (n=101). Trzecia grupa to uczniowie, których ojcowie mają wykształcenie wyższe, licencjat lub magisterium (n=219). Jako wskaźnik SES wybrano poziom wykształcenia ojców, ponieważ analizy pokazały, że w Ostrołęce to ten właśnie czynnik SES najsilniej powiązany jest z osiągnięciami szkolnymi.

Ważnym ograniczeniem przeprowadzonej analizy jest niewielka liczba uczniów z pierwszej grupy SES, którzy uczęszczali do przedszkola. To są kiluosobowe grupy, co sprawia, że statystyczne wnioskowanie dla tej kategorii jest problematyczne.

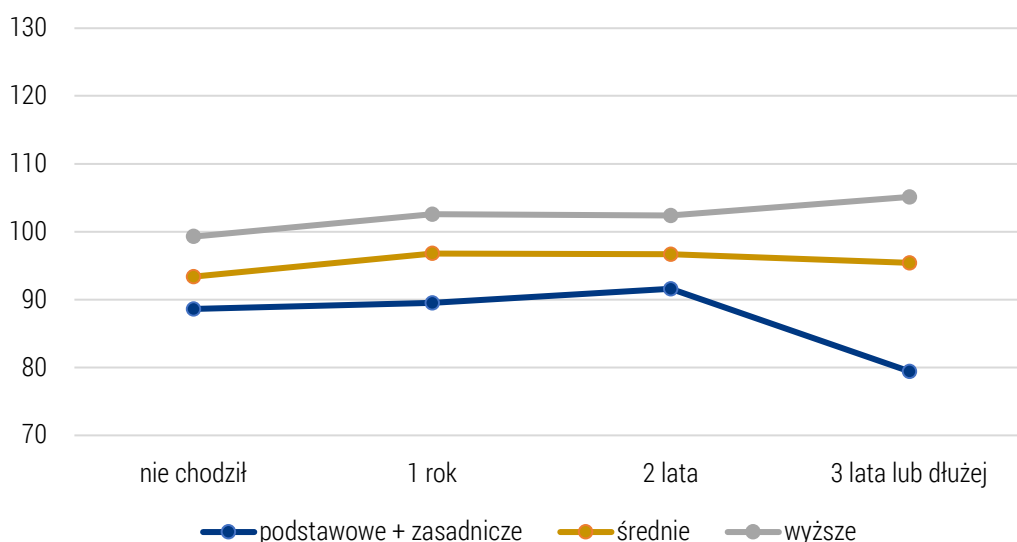
Dla każdej z trzech grup SES rodziny ucznia sprawdzono związek długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi. Pierwszy wykres pokazuje ten związek dla ocen z języka polskiego.



Wykres 3.4.9. Długość edukacji przedszkolnej a oceny z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Układ wyników nie potwierdza efektu kompensacyjnego do dzieci z rodzin o niskim SES. Ogólnie uwzględnienie poziomu wykształcenia ojca prowadzi do „zniknięcia” pozytywnego związku długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi w klasie VII, co jest spójne z wynikami przedstawionymi w rozdziale o odroczonej edukacji przedszkolnej.

Sprawdźmy, jak to wygląda w wypadku wyników standaryzowanego sprawdzianu.



Wykres 3.4.10. Długość edukacji przedszkolnej a wynik standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Obraz dla osiągnięć matematycznych jest podobny, nie będziemy zatem mnożyć bez potrzeby wykresów.

Brak zatem podstaw do twierdzenia, że edukacja przedszkolna w Ostrołęce działa kompensacyjne w wypadku dzieci z rodzin o niskim SES. Należy jednak pamiętać, że liczba dzieci o niskim SES chodzących do przedszkola w analizowanym roczniku jest bardzo mała. Być może w kolejnych latach upowszechnienie edukacji przedszkolnej w tej grupie statusowej pozwoli na bardziej wiarygodne analizy. Póki co bezpiecznie będzie założyć, że przedszkole jest ważną instytucją wyrównującą szanse edukacyjne, jednak pod warunkiem, że będzie tworzyć prorozwojowe środowiska „skrojone” do potrzeb poszczególnych dzieci.

Na koniec tej części analiz przyjrzymy się uwarunkowaniom aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do wykształcenia dziecka.

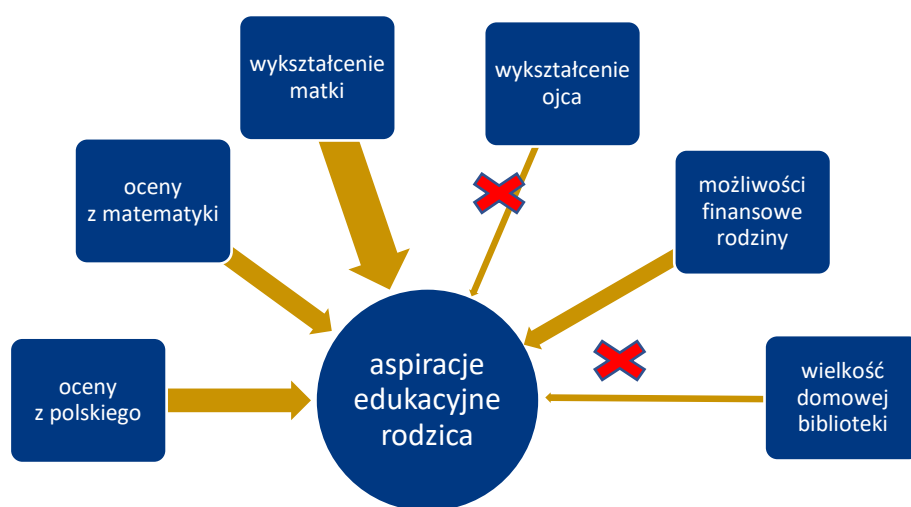


Wykres 3.4.11. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka

Obraz statusowych czynników warunkujących poziom aspiracji edukacyjnych rodziców jest odmienny w stosunku do tego, co stwierdzono w wypadku osiągnięć szkolnych. Przede wszystkim znaczenie SES

jest w tym wypadku znacząco większe – wskaźniki SES wyjaśniają statystycznie ok 1/3 zmienności wskaźnika aspiracji. To bardzo dużo. Oznacza to, że aspiracje są silniej determinowane przez SES rodziny ucznia niż osiągnięcia szkolne. Co więcej okazuje się, że aspiracje, inaczej niż osiągnięcia szkolne, są też wyznaczone przez możliwości finansowe rodziny. To niepokojący efekt, bo oznacza, że aspiracje edukacyjne rodziców mogą ulegać „schłodzeniu” w stosunku do osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na spostrzegane możliwości finansowe rodziny. To ważne wyzwanie dla lokalnej polityki oświatowej.

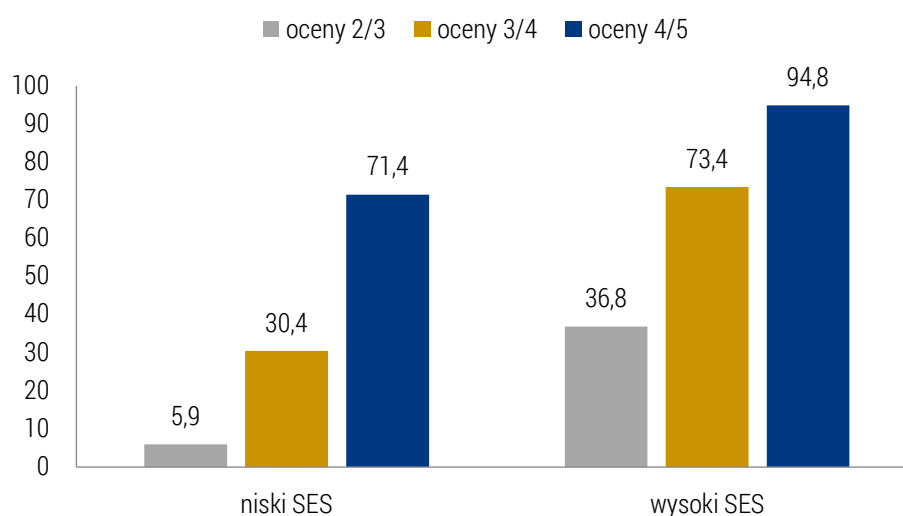
Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do ich dzieci kształtują się zarówno pod wpływem wartości, jaką przypisują oni wykształceniu, jak i pod wpływem dotychczasowych osiągnięć dziecka. Zobaczmy, jak to wygląda w Ostrołęce. Najpierw przeanalizujemy model wyjaśniający aspiracje, zakładający, że poziom wyjaśnianej cechy jest prostą wypadkową czynników SES i ocen szkolnych.



Wykres 3.4.12. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka przy kontroli statystycznej ocen szkolnych

Uzyskane wyniki wskazują na to, że aspiracje edukacyjne rodziców (głównie matek, to one w 85% wypełniały ankietę) w stosunku do dziecka kształtują się pod wpływem dotychczasowych osiągnięć szkolnych (znaczące efekty dla ocen z matematyki i języka polskiego) jak i pod wpływem czynników SES (wykształcenie matki i możliwości finansowe rodziny). Najsilniejszym spośród wszystkich uwzględnionych wyznaczników aspiracji jest wykształcenie matki dziecka. Nieznaczące cechy to wykształcenie ojca (to częściowo może wynikać z faktu, że ankietę wypełniały głównie matki) i zasoby domowej biblioteki. Czyli zależność aspiracji od czynników SES utrzymuje się nawet wtedy, gdy uwzględniamy dotychczasowe osiągnięcia szkolne. Ba, najsilniej działającym czynnikiem jest wykształcenie matki. Utrzymuje się też niezbyt silny, ale statystycznie znaczący, efekt możliwości finansowych rodziny.

Czy jednak wpływ ocen szkolnych i czynników statusowych na aspiracje sumuje się w prosty sposób?



Wykres 3.4.13. Aspiracje edukacyjne rodziców a oceny szkolne w grupie o niskim i wysokim SES. Odsetki wyboru wykształcenia co najmniej wyższego magisterskiego

Wyniki przedstawione na powyższym wykresie wskazują, że zasadniczo wpływy ocen szkolnych i SES sumują się, choć widać, że oddziaływanie ocen na aspiracje jest trochę większe w grupie rodzin o niskim SES. Bardziej zaawansowane analizy statystyczne potwierdzają ten efekt - w wypadku rodzin o wysokim SES oceny szkolne trochę słabiej oddziałują na poziom aspiracji edukacyjnych rodziców.

Powyższy wykres dobrze też ilustruje, co znaczy sumujący się wpływ ocen szkolnych i SES rodziny na aspiracje. Na przykład dla kategorii uczniów o najniższych ocenach, aspiracje na poziomie wykształcenia magisterskiego deklaruje w grupie niskiego SES blisko 6% rodziców, a w grupie wysokiego SES blisko 37%, czyli dysproporcja jest jak 1:6!

Bardzo ważne dla lokalnej polityki oświatowej analizy aspiracji edukacyjnych rodziców i samych uczniów będą mogły być znacznie bardziej rozbudowane po kolejnych etapach badań Obserwatorium Oświatowego.

Najważniejsze wyniki analizy związków statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi rodziców w stosunku do dzieci to:

- Miary SES charakteryzujące wykształcenie rodziców ucznia, szczególnie ojca, są znacząco powiązane z jego osiągnięciami szkolnymi. Siła tej zależności w Ostrołęce jest większa niż przeciętnie w kraju.
- Możliwości finansowe rodziny ucznia nie wpływają na jego osiągnięcia szkolne.
- Inaczej wyglądają uwarunkowania statusowe aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do swoich dzieci. W tym wypadku wszystkie aspekty SES, również możliwości finansowe rodziny ucznia, są znacząco powiązane z wysokością tych aspiracji.

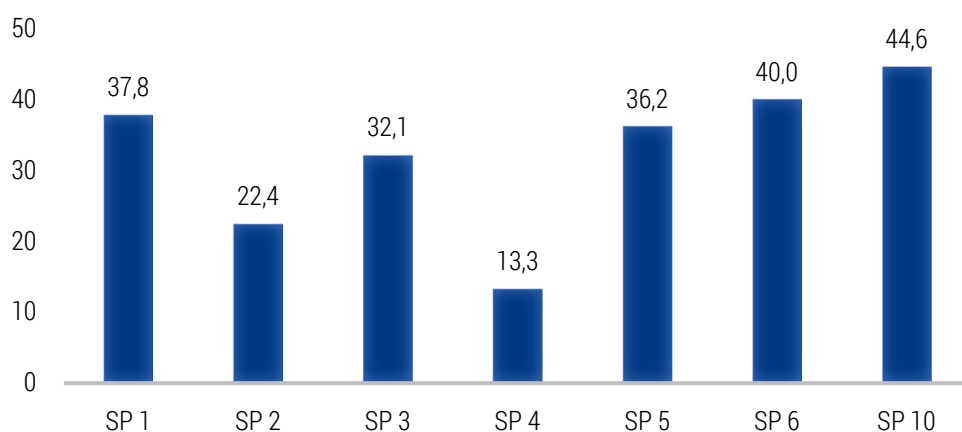
- Gdy w analizie uwarunkowań aspiracji edukacyjnych rodziców uwzględnimy oceny szkolne ucznia, okazuje się, że wyznaczają one aspiracje na równi z czynnikami statusowymi. Z miar SES znacząco powiązane z aspiracjami jest wykształcenie matki i - co wymaga szczególnego podkreślenia - możliwości finansowe rodziny. Oznacza to, że przy tych samych ocenach szkolnych dziecka, aspiracje edukacyjne rodziców o wyższym SES będą znacząco wyższe od aspiracji rodziców o niższym SES.
- Dane dotyczące edukacji przedszkolnej nie dostarczają w wypadku Ostrołęki dowodu na jej kompensacyjne efekty. Dzieci z rodzin o niskim SES chodzące do przedszkola nie uzyskują wyższych wyników niż te niechodzące. Niestety nie widać też, by edukacja przedszkolna pozwalała doganiać ich rówieśników o wysokim SES rodziny pochodzenia. Oznacza to, że klucz do skutecznego wsparcia rozwoju dzieci ze środowisk edukacyjnego ryzyka leży w jakości edukacji przedszkolnej, a nie w jej długości.

3.4.5. Zróżnicowanie składu społecznego szkół i oddziałów klasy VIII w Ostrołęce ze względu na SES rodziny ucznia

Kolejny ważny obszar starań szkoły o spójność społeczną to przeciwdziałanie, przynajmniej na etapie edukacji jednolitej (szkół podstawowych), różnicowaniu się szkół i oddziałów klasowych w obrębie szkoły ze względu na SES uczniów. Jeżeli chcemy, by szkoły i klasy szkolne były miejscem spotkań przedstawicieli różnych grup społecznych, budowania relacji i poczucia solidarności, nie możemy dopuścić do tworzenia z jednej strony szkolnych gett, z drugiej – elitarnych enklaw. Ciągłe monitorowanie zwykle spontanicznych, czasami wręcz wydawałoby się „naturalnych” procesów segmentacji przestrzeni edukacyjnej, to ważne zadanie dla lokalnej polityki oświatowej.

Zacniemy od analizy zróżnicowania składu szkół i oddziałów klasy VIII ze względu na wykształcenie rodziców/opiekunów ucznia.

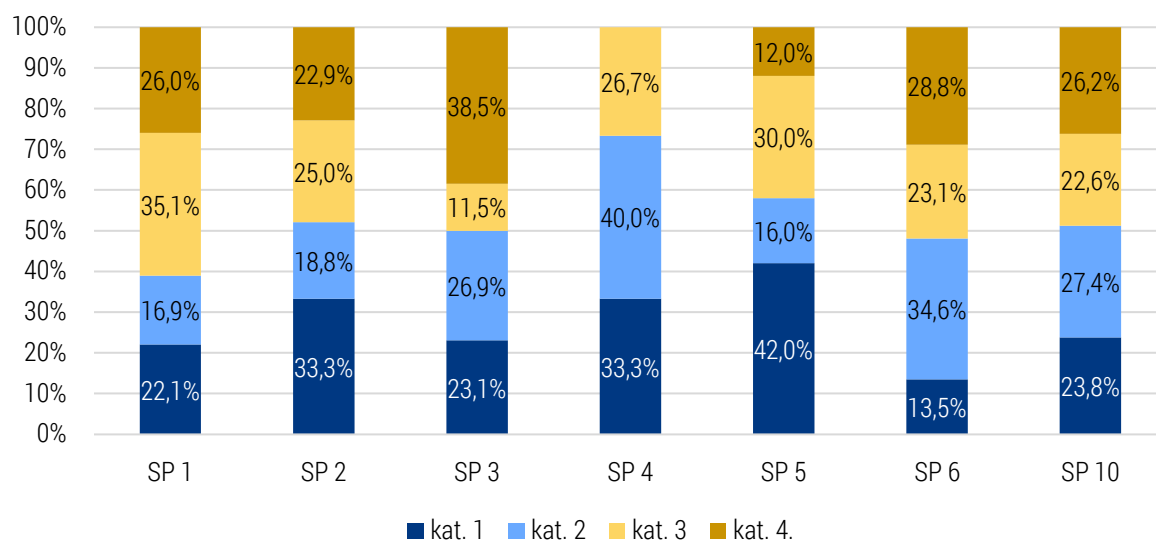
Poniższy wykres przedstawia odsetki ojców o wykształceniu wyższym. Wybrano ten prosty wskaźnik dla czytelności obrazu i dlatego, że wykształcenie ojców silniej w Ostrołęce powiązane jest z osiągnięciami uczniów.



Wykres 3.4.14. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w szkołach w Ostrołęce, klasa VIII 2019/20

Odsetki są dość zróżnicowane, od ok. 13% w SP 4 do ok. 45% w SP 10. Wskazuje to na znaczące statystycznie, choć niezbyt silne zróżnicowanie składu społecznego szkół.

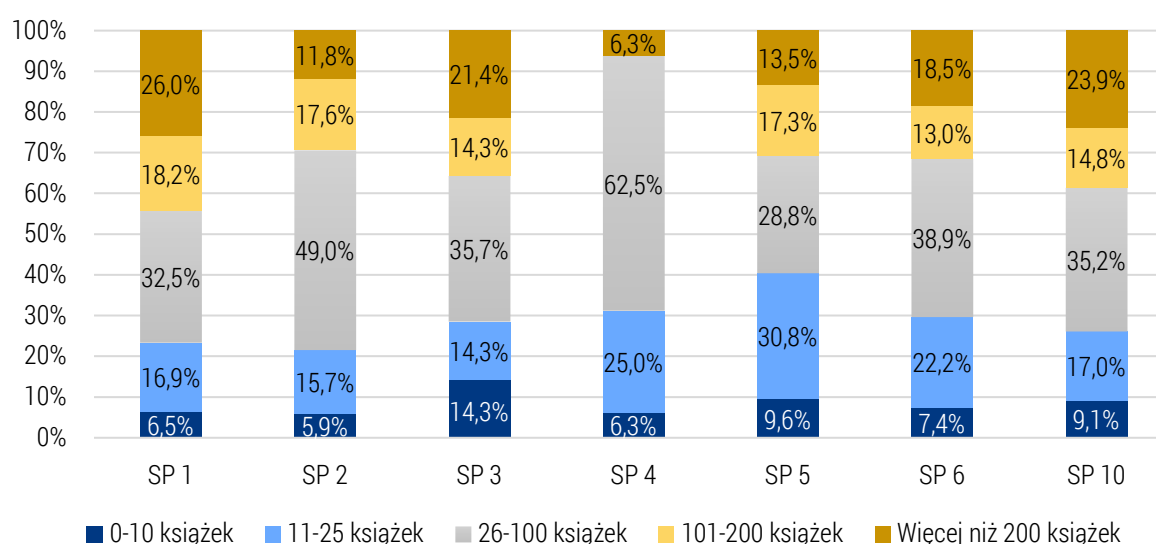
Kolejny wykres pokazuje zróżnicowanie ze względu na możliwości finansowe rodziny. Przypomnijmy, na podstawie danych ankietowych wyodrębniono cztery równoliczne kategorie statusu finansowego.



Wykres 3.4.15. Odsetek kategorii możliwości finansowych rodziny (kat. I – najniższa) w szkołach w Ostrołęce, klasa VIII 2019/20

Zróżnicowanie szkół ze względu na możliwości finansowe rodzin jest mniejsze niż w wypadku odsetka ojców z wyższym wykształceniem, ale również jest ono statystycznie znaczące. Szczególnie w SP 4 notujemy niski poziom możliwości finansowych rodziców. Warto o tym pamiętać w lokalnej polityce oświatowej.

Ostatni aspekt SES uwzględniony w analizie zróżnicowania społecznego składu szkół to zasobność domowych bibliotek.

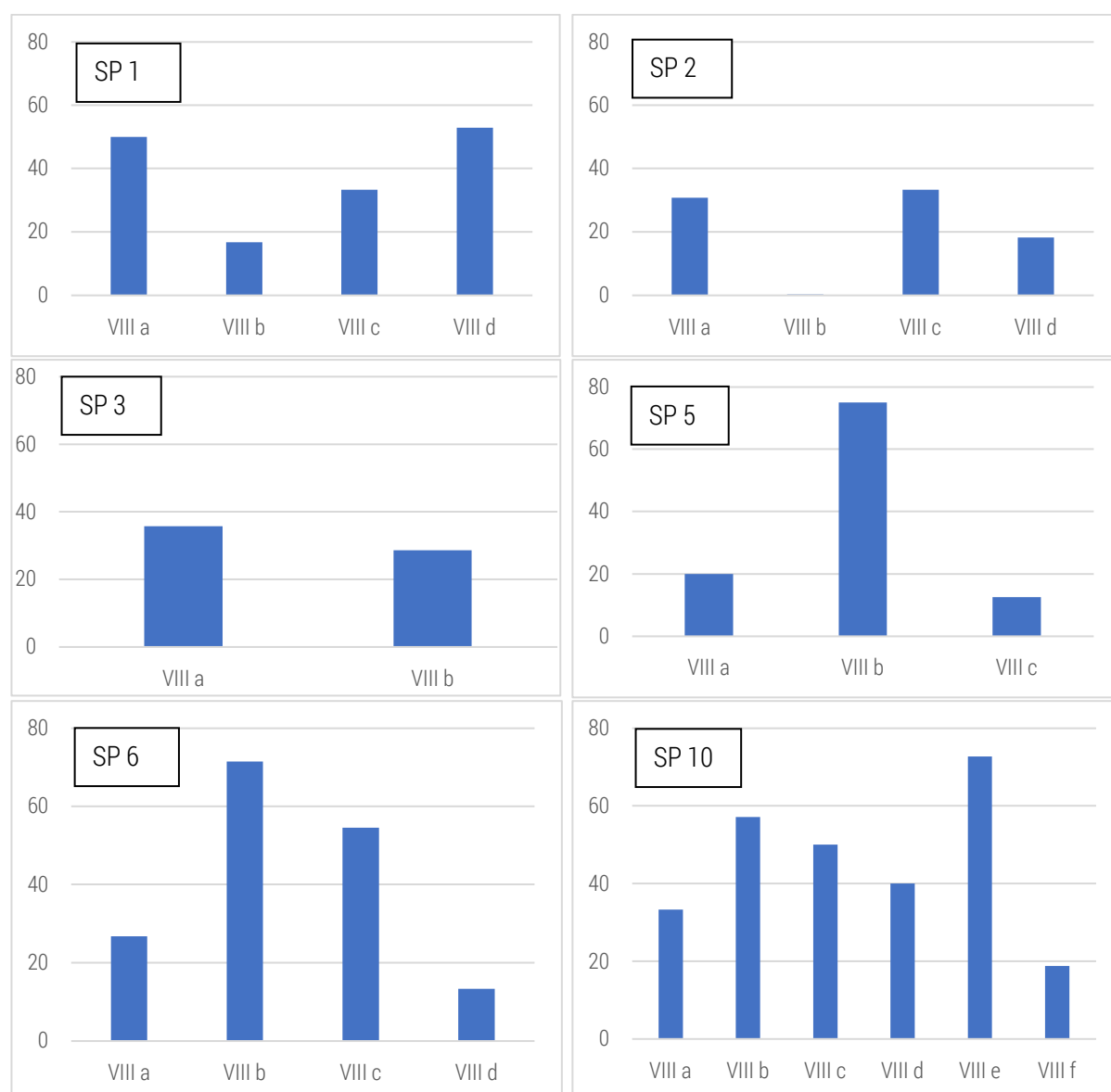


Wykres 3.4.16. Odsetek kategorii zasobności domowej biblioteki w szkołach w Ostrołęce, klasa VIII 2019/20

W zakresie zasobności domowych bibliotek różnice międzyszkolne są najmniejsze.

Podsumowując zróżnicowanie składu społecznego szkół ze względu na różne miary SES można powiedzieć, że jest ono znaczące, choć niezbyt wielkie, a w wypadku zasobów książkowych domu nawet nieistotne statystycznie. W wypadku miar wykształcenia rodziców i możliwości finansowych rodziny podział uczniów na szkoły wyjaśnia niewielką część ich zmienności (w wypadku miasta odniesienia są to wartości 2-krotnie wyższe).

Dla funkcjonowania szkolnego kluczowe znaczenie ma jednak skład społeczny oddziałów klasowych. Przyjrzymy się zatem, jak silnie zróżnicowany jest skład społeczny oddziałów klasowych w poszczególnych szkołach Ostrołęki. Analizy ograniczone będą do wykształcenia ojca. Słupki na poniższych wykresach ilustrują odsetki uczniów w poszczególnych oddziałach, których ojcowie mają wykształcenie wyższe. Statystyczna istotność oznacza w tych analizach, że gdyby przydzielać uczniów do oddziałów czysto losowo, to prawdopodobieństwo uzyskania takich różnic w składzie społecznym jest mniejsze niż 5%. Niestety analizy te będą w niektórych szkołach obciążone niepewnością wynikającą z sporego odsetka rodzin, które nie wzięły udziału w badaniu ankietowym.



Wykres 3.4.17. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w poszczególnych oddziałach klasy VIII w szkołach podstawowych w Ostrołęce, 2019/20

Powyższe wykresy pokazują zróżnicowanie społeczne oddziałów klasy VIII w szkołach podstawowych Ostrołęki. Pominęto jednooddziałową SP 4.

Zróżnicowanie składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP 1 jest statystycznie istotne. Różnice między oddziałami są znaczne. Analiza statystyczna dla SP 2 pokazuje, że choć w oddziale B nie ma ojców z wykształceniem wyższym, to zróżnicowanie oddziałów ze względu na skład społeczny nie jest istotne statystycznie, czyli może być przypadkowe. Kolejna szkoła to SP 3. W szkole są dwa oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest zbliżony, analiza statystyczna potwierdza, że zróżnicowanie nie jest istotne statystycznie. Analiza składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP 5 pokazuje, że oddział B ma bardziej korzystny skład społeczny w porównaniu do A i C, zróżnicowanie jest istotne statystycznie. W SP 6 mamy cztery oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest bardzo zróżnicowany. Zróżnicowanie jest istotne statystycznie. Na koniec największa szkoła: SP 10. Dla sześciu oddziałów odsetki ojców z wykształceniem wyższym przybierają bardzo różne wartości, jednak ze względu na duży odsetek uczniów, których rodzice nie wzięli udziału w badaniu ankietowym (stopa realizacji to tylko ok. 60%), analiza statystyczna przestrzega, że obserwowane zróżnicowanie może być jednak dziełem przypadku.

Podsumowując analizę zróżnicowania składu społecznego szkół i oddziałów klasowych na poziomie klasy VIII można stwierdzić, że:

- Szkoły różnią się znacząco statystycznie składem społecznym w zakresie wykształcenia rodziców uczniów i możliwości finansowych ich rodzin. Skala tych różnic nie jest jednak duża.
- Zróżnicowanie międzyoddziałowe ze względu na wykształcenie rodziców w trzech szkołach (być może również w SP 10) jest znaczące statystycznie i znacznie silniejsze niż zróżnicowanie międzyszkolne.
- Zróżnicowanie międzyszkolne w Ostrołęce jest mniejsze niż w mieście odniesienia. Natomiast zróżnicowanie międzyoddziałowe jest znacząco silniejsze. W mieście odniesienia w żadnej szkole nie zanotowano istotnego statystycznie zróżnicowania składu społecznego.

3.4.6. Bibliografia

Czy warto kształcić? (2017). Komunikat z badań 62/2017. Warszawa: CBOS.

Dolata, R. (2008). Szkoły, segregacje, nierówności. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dolata, R. (2019). Osiągnięcia szkolne uczniów klas VII publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Miasto Ostrołęka w roku szkolnym 2018/19. Część III. Trafność i rzetelność sprawdzianów oraz wyniki w perspektywie porównawczej. Ostrołęka.

Dolata, R. (red.) (2014). Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym. Tom 1. i 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Dolata, R., Hawrot, A., Hummeny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., Blukacz, M., Grygiel, P., Otręba-Szklarczyk, A. (2015). (Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV-VI. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Jakubowski, M., Pokropek A. (2013). Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domański, H., Przybysz, D. (2007). Homogamia małżeńska a hierarchie społeczne. Warszawa: IFiS PAN.
- Federowicz, M., Sitek, M. (2011). Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaczan R., Rycielski P. (2014). Edukacja przedszkolna a umiejętności szkolne uczniów w wieku 10 lat. *Studia Psychologiczne*. 4, vol. 53.
- Murawska B. (2014). Segregacje na progu szkoły podstawowej. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Sawiński Z. (2015). Gimnazja wobec nierówności społecznych. *Edukacja*, 4(135), 51–72.
- Sitek M. (2016). Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych”. *Edukacja*, 2(137), 113–130.
- Smulczyk, M. (2019). Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

3.5. Międzyszkolne zróżnicowanie efektywności nauczania

Dbanie o porównywalną jakość szkół jest wyrazem troski o spójność społeczną dzięki zapewnieniu wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia, dobrego kształcenia (patrz rozdział 3.4). Jakość szkół może być badana wielowymiarowo. Jednym z ważnych obszarów jest proces nauczania i uczenia się, który możemy analizować przez pryzmat jego rezultatów, czyli osiągnięć szkolnych uczniów. Przy ocenie szkoły uwaga kierowana jest zwykle na średni poziom osiągnięć w szkole. Ale komplementarną miarą, w szczególności z punktu widzenia nierówności edukacyjnych, jest wskaźnik zróżnicowania tych osiągnięć w placówce. Warto pamiętać, że w szkole o dużym zróżnicowaniu osiągnięć spora część uczniów uzyskuje wyniki dalekie od wyznaczonej średniej.

Wyniki pomiaru osiągnięć szkolnych nie wystarczają do trafnej oceny efektywności nauczania, gdyż w dużym stopniu wyniki nauczania zależą od czynników, na które szkoła nie ma wpływu, takich jak zdolności i uprzednie osiągnięcia uczniów, ich środowisko rodzinne i rówieśnicze (np.: Dolata i in., 2014, 2015). W poprzednim rozdziale pokazaliśmy, że także w Ostrołęce wyniki testów osiągnięć szkolnych ósmoklasistów są powiązane z wykształceniem rodziców i kapitałem kulturowym rodzin. Dodatkowo wskazaliśmy, że szkoły w Ostrołęce różnią się między sobą ze względu na cechy pochodzenia uczniów. Oznacza to, że istnieje większa szansa – niezależnie od pracy szkoły - na zaobserwowanie wyższego poziomu osiągnięć uczniów w jednych szkołach niż w innych. Dlatego takie wskaźniki jak średnie wyniki testów osiągnięć szkolnych nie mogą być traktowane jako trafna miara efektywności nauczania w szkole.

Chcąc dobrze przybliżyć efektywność nauczania szkół, musimy w analizach uwzględnić to, z jakimi uczniami (o jakich cechach pochodzenia) pracowała dana placówka. Modele statystyczne, które na to pozwalają nazywane są kontekstowymi modelami efektywności kształcenia (Dolata i in., 2014; OECD, 2008), a miary policzone na ich podstawie – wskaźnikami kontekstowymi. Wielkość tych wskaźników jest interpretowana jako różnica w wynikach testu, w porównaniu do wyników uczniów o takich samych cechach rodziny pochodzenia i innych charakterystykach uwzględnionych w analizach. Jeśli na przykład w populacji uczniowie o porównywalnych cechach jak uczniowie szkoły X uzyskali średnio wynik 90, a w szkole X uzyskano wynik o 10 punktów wyższy, oznacza to, że nauczanie w szkole X przebiegało bardziej efektywnie.

Czy sama informacja o efektywności nauczania w poszczególnych szkołach wystarczy, by zadbać o dobrą jakość kształcenia? Oczywiście, że nie. Podobnie, jak poznanie temperatury ciała nie oznacza pełnej diagnozy i skutecznego leczenia. Wykorzystanie dobrych miar pozwala natomiast na zauważenie obszarów do dalszej diagnozy, podjęcie odpowiednich działań i bardziej trafnych decyzji (MacBeath, Schratz, Meuret i Jakobsen, 2005).

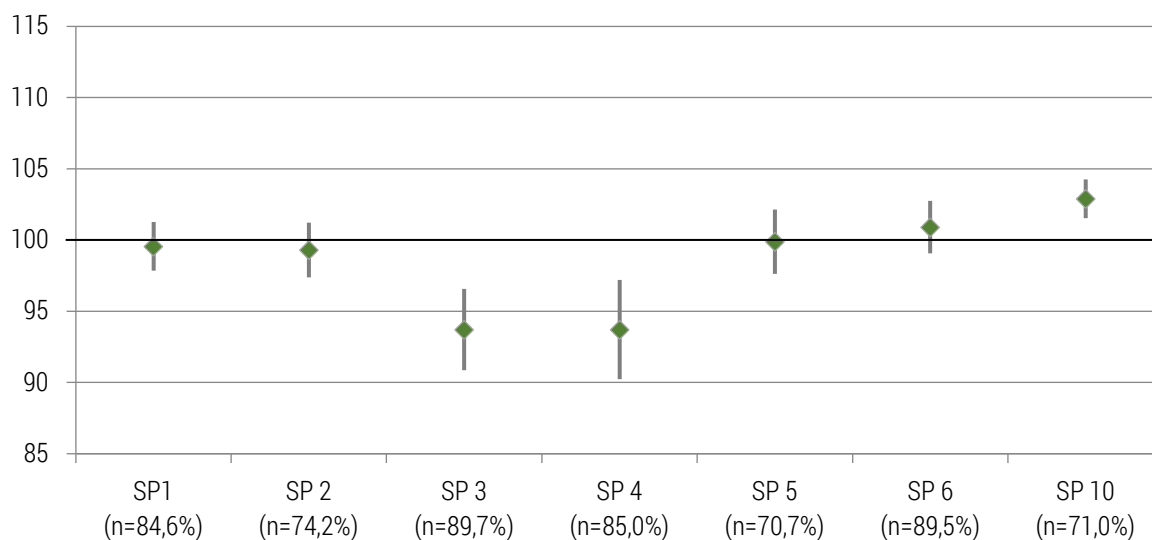
Rozdział ten stanowi uszczegółowienie wyników analiz zaprezentowanych w raporcie „Osiągnięcia szkolne uczniów klas VII publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Miasto Ostrołęka w roku szkolnym 2018/19”, gdzie podano przybliżone wyniki. Dzięki danym zebranych w ramach projektu *Obserwatorium oświatowe* możliwe było znacznie dokładniejsze oszacowanie wartości kontekstowych wskaźników efektywności nauczania i zaprezentowanie ich w tym raporcie. Nie prezentujemy wskaźników dla oddziałów klasowych z uwagi na znaczącą liczbę braków danych ankietowych w części z nich.

3.5.1. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników i efektywności nauczania

Analizując efekty kształcenia i ich zróżnicowanie, warto łącznie patrzeć na wyniki i efektywność nauczania. Traktując te dwie informacje jako komplementarne, na poniższych wykresach dla każdego z dwóch badanych obszarów umiejętności (język polski i matematyka) przedstawiamy najpierw średnie wyniki ze sprawdzianów po siódmej klasie, a następnie kontekstowe wskaźniki efektywności nauczania dla każdej szkoły. Licząc wskaźniki kontekstowe wzięliśmy pod uwagę cechy uczniów istotnie powiązane z wynikami sprawdzianów, ale niezależne od szkoły, czyli: informację o poziomie wykształcenia ojca, matki, liczbie książek w domu, specyficznych trudnościach w uczeniu się i specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz płci dziecka (tylko język polski). Oznacza to, że wartość wskaźnika kontekstowego mówi o tym, o ile wyższe/nizsze wyniki uzyskali średnio na sprawdzianie po siódmej klasie uczniowie danej szkoły w porównaniu do średniego wyniku wszystkich uczniów o takim samym poziomie wymienionych cech¹¹.

Wskaźniki te są podane wraz z 66% przedziałem ufności (pionowe linie). Zestawiając wskaźnik szkoły ze średnim wynikiem lub inną szkołą należy patrzeć na to, czy cały przedział ufności pokrywa się bądź nie z porównywaną wartością. Dodatkowo w nawiasach podano, dla jakiego odsetka siódmoklasistów w szkole posiadamy dane, które pozwoliły na obliczenie prezentowanej miary. Im wyższy ten odsetek, tym większe możemy mieć zaufanie do obliczonego wskaźnika.

Przyjrzyjmy się najpierw wynikom (wykres 3.5.1) i efektywności nauczania (wykres 3.5.2) w zakresie języka polskiego (policzonym na podstawie sprawdzianu po siódmej klasie w roku szkolnym 2018/19).



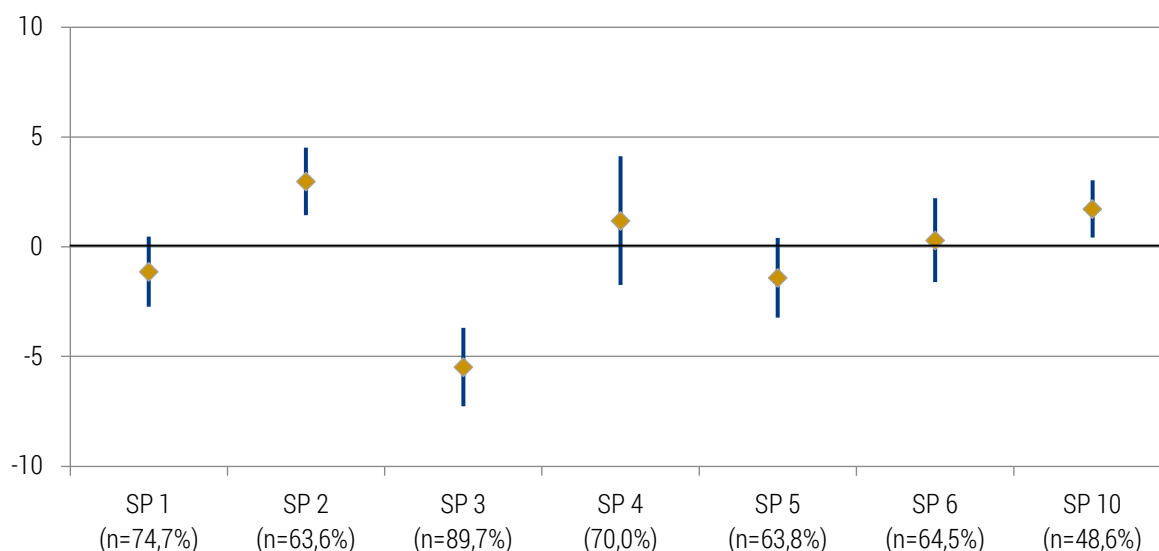
Wykres 3.5.1. Średnie wyniki sprawdzianu z języka polskiego

Średnie wyniki z języka polskiego są umiarkowanie zróżnicowane. W jednej szkole (SP10) są powyżej średniego wyniku w populacji uczniów, w dwóch (SP3 i SP4) wyraźnie niższe. W czterech pozostałych szkołach wyniki oscylują wokół wyników przeciętnych. Dla dwóch skrajnych wyników różnica wynosi

¹¹ Zastosowaliśmy modele regresji, a wskaźniki wyznaczyliśmy jako średnie z reszt regresji.

blisko 10 pkt (ponieważ odchylenie standardowe wyników wynosi w całej Ostrołęce 15 pkt, to oznacza, że te dwie średnie dzieli dystans ok. 2/3 odchylenia; to spora różnica).

Przejdźmy zatem do wskaźników kontekstowych efektywności kształcenia. Co w powyższym obrazie zmienia uwzględnienie różnic w składzie społecznym szkół?



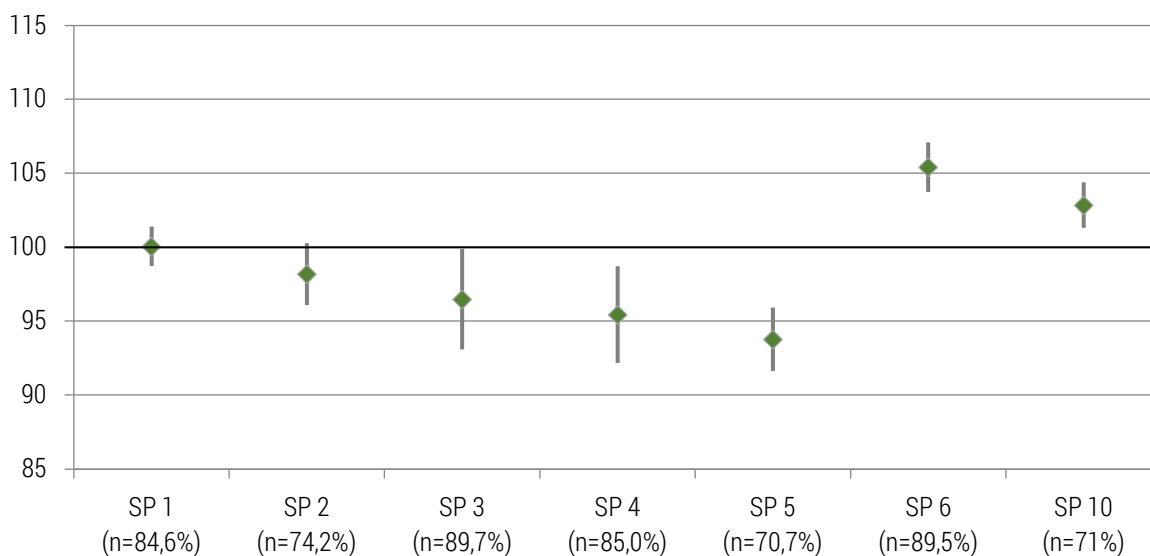
Wykres 3.5.2. Kontekstowe wskaźniki efektywności nauczania w zakresie języka polskiego

Widzimy także pewne zróżnicowanie efektywności nauczania. W dwóch szkołach (SP2 i SP10) miary kontekstowe wskazują na ponadprzeciętną efektywność, a w jednej (SP3) na poniżej przeciętną. Choć należy zwrócić uwagę na to, że w szkole podstawowej nr 10 wskaźnik został obliczony na podstawie informacji o mniej niż połowie siódmoklasistów ze szkoły (głównie z uwagi na niską stopę realizacji badania ankietowego). Wyniki kilku szkół znacząco się zmieniły: SP 2 i SP 4. Widać, że wskaźniki kontekstowe dają trochę odmienny obraz niż proste średnie sprawdzianu.

Biorąc pod uwagę łącznie informacje o średniej i wskaźniku kontekstowym możemy stwierdzić, że w trzech szkołach (SP1, SP5 i SP6) uczniowie osiągnęli wyniki zbliżone do średniej w Ostrołęce i były to rezultaty zgodne z wynikami przewidywanymi na podstawie uwzględnionych w analizach charakterystyk społecznych uczniów. Podobne wyniki testu z języka polskiego uzyskali uczniowie szkoły podstawowej nr 2. Jednak, jak pokazuje wartość wskaźnika kontekstowego, w szkole tej pracując na taki wynik nauczyciele musieli wykazać się ponadprzeciętną efektywnością nauczania. W szkole podstawowej nr 10 odnotowano zarówno ponadprzeciętne wyniki jak i powyżej przeciętną efektywność nauczania. Natomiast w szkole podstawowej nr 3 poniżej przeciętna efektywność nauczania wiąże się z niższymi wynikami. Zdaje się, że uczniowie tej szkoły nie uzyskali na sprawdzianie po siódmej klasie wyników na miarę swoich możliwości. W szkole podstawowej nr 4 uczniowie uzyskali porównywalne wyniki jak uczniowie SP3, jednak w tej placówce notujemy przeciętną efektywność nauczania. Tak więc w SP4 niskie wyniki ze sprawdzianu są raczej rezultatem trudniejszej sytuacji rodzinnej i indywidualnej uczniów, niż niedostatków dydaktycznych leżących po stronie szkoły.

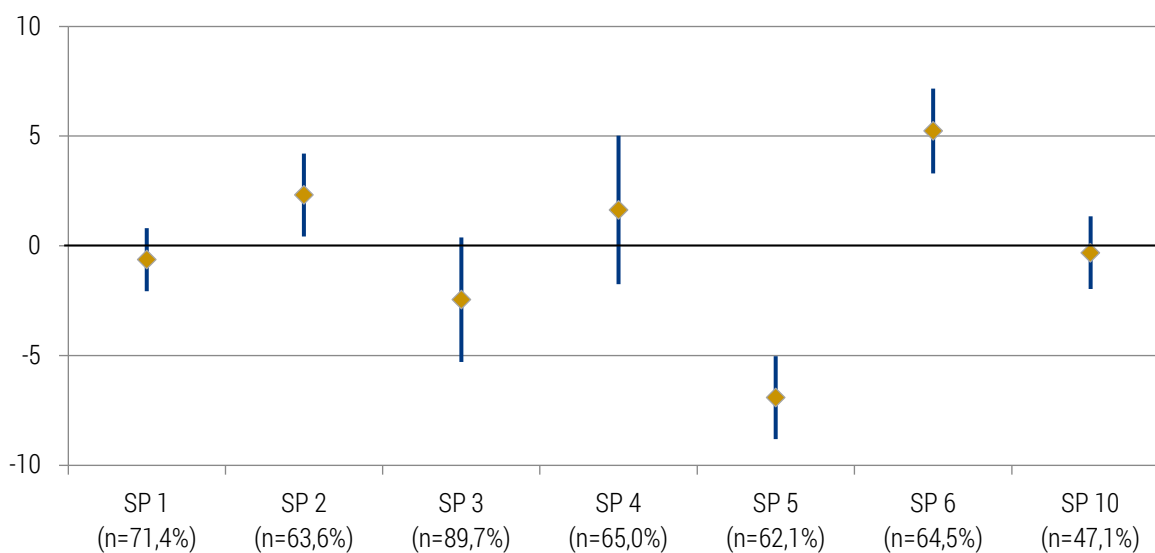
Analizując wyniki sprawdzianu z matematyki (wykres 3.5.3) oraz efektywności nauczania w tym zakresie (wykres 3.5.4) widzimy trochę inny obraz. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników sprawdzianu jest większe niż w przypadku języka polskiego. Dwie szkoły (SP6 i SP10) uzyskały

wyniki powyżej średniej populacyjnej, natomiast trzy szkoły (SP5, SP4 i SP3) wyniki poniżej przeciętnej. Wyniki dwóch szkół (SP1 i SP2) oscylują wokół średniej. Różnica między skrajnymi wynikami wynosi ok. 12 pkt.



Wykres 3.5.3. Średnie wyniki sprawdzianu z matematyki

Widzimy również większe zróżnicowanie efektywności nauczania. W dwóch szkołach (SP6 i SP2) zaobserwowano wyraźnie ponad przeciętną efektywność nauczania, a w jednej (SP5) poniżej przeciętną.

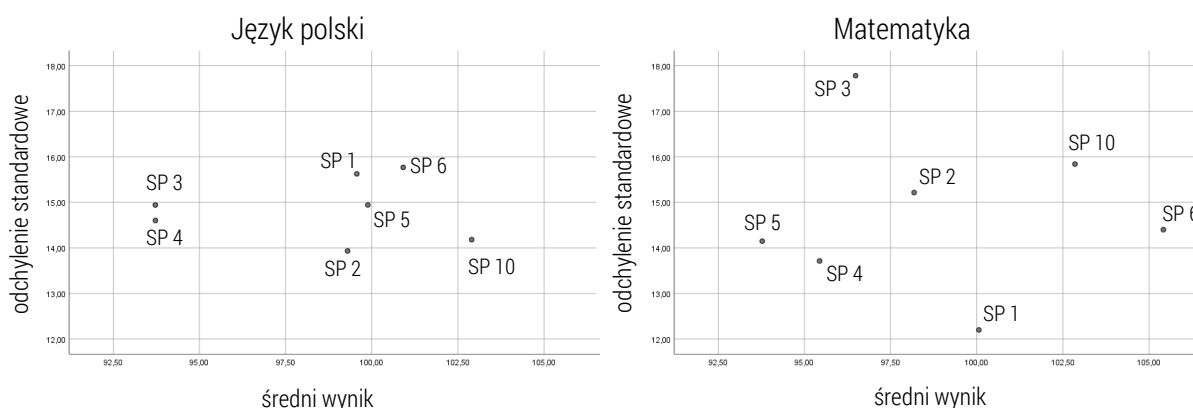


Wykres 3.5.4. Kontekstowe wskaźniki efektywności nauczania w zakresie matematyki

Jeśli patrzymy na efekty kształcenia w zakresie matematyki, to SP6 wyróżnia się ze względu na istotnie powyżej przeciętną efektywność nauczania, powiązaną z ponadprzeciętnymi wynikami uczniów tej szkoły. Także w SP2 odnotowaliśmy powyżej przeciętną efektywność nauczania, dzięki której uczniowie uzyskali wyniki mniej więcej na poziomie średniej w populacji siódemoklasistów. W SP5 uczniowie uzyskali wyniki ze sprawdzianu poniżej oczekiwań, natomiast uczniowie SP4 uzyskali

wyniki poniżej średniej populacyjnej, ale zgodne z przewidywaniami (co pokazuje wskaźnik kontekstowy).

Uzupełnijmy ten obraz informacją o zróżnicowaniu wyników w szkołach. Miarą takiego zróżnicowania może być odchylenie standardowe wyników. Mówi ono nam o tym, jak bardzo oddalone od średniej w szkole są wyniki uczniów. Jego wartość jest wyższa w sytuacji, w której spora część uczniów uzyskuje wyniki daleko poniżej i powyżej średniej, a niższa, im bardziej wyniki uczniów są do siebie zbliżone. W całej populacji ostrołęckich uczniów odchylenie standardowe jest równe 15. Na poniższym wykresie pokazano pozycje szkół w zależności od średniego wyniku sprawdzianu i odchylenia standardowego wyników (z języka polskiego – po lewej i matematyki – po prawej). Idealem, do którego warto dążyć są wysokie i mało zróżnicowane wyniki (prawy dolny róg na wykresach), bo oznaczają sytuację, w której wszyscy uczniowie uzyskują wysokie osiągnięcia. Oczywiście ten ideał jest tylko drogowskazem wyznaczającym korzystny kierunek zmian. W pełni się go nigdy nie osiągnie. Dla szkół pracujących w trudniejszym środowisku dużym sukcesem mogą być mało zróżnicowane wyniki w okolicach średniej dla miasta, przy wysokiej efektywności nauczania.



Wykres 3.5.5. Dwie miary efektów nauczania w szkołach w Ostrołęce: średni wynik i odchylenie standardowe

Informacje przedstawione na wykresach pokazują, że zróżnicowanie wyników uczniów wewnątrz szkół w zakresie umiejętności z języka polskiego jest bardzo podobne w poszczególnych placówkach. Większe różnice dostrzegamy w zakresie matematyki. Placówką o najmniejszym zróżnicowaniu wyników z matematyki jest SP1, a największym SP3. Natomiast szkoły o najwyższych wynikach (SP6 i SP10) charakteryzują się przeciętnym ich zróżnicowaniem. Warto zwrócić uwagę, że te dwie miary wyników nauczania w wypadku Ostrołęki nie są z sobą powiązane.

3.5.2. Podsumowanie

Rozdział ten koncentruje się na efektach i efektywności nauczania z języka polskiego i matematyki w ostrołęckich szkołach podstawowych. Wnioski w nim formułowane opierają się na danych o jednym roczniku uczniów, więc powinny być traktowane jako pierwsze przybliżenie omawianych zagadnień, które może jednak zachęcać do diagnozy potrzeb placówek wymagających dodatkowego wsparcia czy wymiany doświadczeń. Dopiero dane kilkuletnie pozwolą rzetelniej wypowiadać się o efektach kształcenia w ostrołęckich szkołach.

Uzyskane wyniki pokazały, że różnice w zakresie wyników i efektywności nauczania z języka polskiego są w Ostrołęce mniejsze niż w zakresie matematyki.

W większości szkół uzyskano podobne wyniki ze sprawdzianu z języka polskiego i porównywalne miary efektywności nauczania, a także zbliżone wewnątrzszkolne zróżnicowanie wyników. Na uwagę zasługują dwie szkoły o najniższym wewnątrzszkolnym zróżnicowaniu wyników i najwyższej efektywności nauczania (SP 2 i SP 10). Analiza stosowanych w tych placówkach praktyk może okazać się inspirująca dla dyskusji nad jakością kształcenia językowego.

Patrząc przez pryzmat kształcenia w zakresie matematyki na miejski system szkolnictwa podstawowego widzimy stosunkowo duże zróżnicowanie. Wyróżnia się w nim szkoła (SP 6) o wysokiej efektywności i wynikach nauczania (przy przeciętnym wewnątrzszkolnym zróżnicowaniu wyników), której doświadczenia mogłyby być wspierające dla innych placówek. Jest także placówka o przeciętnych wynikach i efektywności nauczania, ale za to stosunkowo niskim wewnątrzszkolnym zróżnicowaniem wyników (SP 1); a także szkoła o niskiej efektywności nauczania, która pociąga za sobą poniżej przecięte wyniki (SP 5). Tak zróżnicowany obraz jest pewnym wyzwaniem, ale daje też okazję do wymiany doświadczeń i stawiania dalszych pytań o taki stan rzeczy. Wierzmy, że informacja dla szkoły o niższej efektywności stanie się impulsem do diagnozy tej sytuacji i poszukiwania rozwiązań dostosowanych do potrzeb.

Kontekstowe wskaźniki efektywności nauczania pozwoliły też docenić pracę dwóch placówek, których wysiłek mógł być niedostrzegany, gdy analizujemy tylko wyniki końcowe. Do obu tych szkół uczęszczają uczniowie o niższym niż w pozostałych placówkach kapitale kulturowym rodzin i odsetku ojców z wykształceniem wyższym (patrz rozdział 3.4). Uczniowie jednej z nich (SP 2) uzyskali jednak za sprawą ponadprzeciętnej efektywności nauczania w obu badanych obszarach średnie wyniki w testach. W drugiej placówce (SP 4), o najmniej korzystnym składzie społecznym, zaobserwowano poniżej przeciętne wyniki, jednak są to rezultaty na miarę możliwości uczęszczających do niej uczniów (przeciętna wartość wskaźnika efektywności).

Wartościowe dla doskonalenia procesu nauczania jest także przyjrzenie się temu, na ile w danej szkole udaje się pracować z porównywalną efektywnością w zakresie różnych obszarów efektów kształcenia. Rozbieżność może skłaniać do refleksji, dlaczego w jednym obszarze osiągnąć, pracując z tymi samymi uczniami, udaje się uzyskać rezultaty na miarę ich możliwości lub powyżej przewidywań, a w innym nie. W Ostrołęce w czterech szkołach zaobserwowaliśmy porównywalną efektywność nauczania w dwóch badanych obszarach osiągnięć (choć stabilność ta może oznaczać stabilną ponadprzeciętną efektywność, jak w przypadku SP 2, przeciętną: SP 1 i SP 4 lub poniżej przeciętną: SP 3). Trzy placówki (SP5, SP6 i SP10) charakteryzują się natomiast wyraźnymi różnicami w zakresie efektywności nauczania z języka polskiego i matematyki, co może być punktem wyjścia do dyskusji w gronie kadry pedagogicznej.

3.5.3. Bibliografia

- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., & Majkut, P. (2014). *Kontekstowy model efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., Blukacz, M., Grygiel, P., Otręba-Szklarczyk, A. (2015). *(Ko)warianty efektywności nauczania: Wyniki badania w klasach IV-VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2005). *Czy nasza szkoła jest dobra?* (K. Kruszewski, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- OECD. (2008). *Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Rozdział 4. Szczegółowe wyniki badania ankietowego rodziców

4.1. Wprowadzenie

W rozdziale tym przedstawiono zestawienia odpowiedzi rodziców na poszczególne pytania ankiety, dając wgląd w szczegółowe wyniki przeprowadzonego badania. Dla każdego pytania przedstawiono częstość odpowiedzi wśród wszystkich badanych (określanych jako „Miasto”), a w przypadkach, w których interesujący może być związek odpowiedzi z płcią dziecka lub szkołą, do której aktualnie uczęszcza, zaprezentowano także odpowiedzi w podziale na te kategorie.

Niektóre tabele skonstruowano wykorzystując dane z dwóch pytań z ankiety, aby pokazać ciekawą zależność lub bardziej czytelnie zaprezentować wyniki.

Pogłębione implikacje prezentowanych w poniższych tabelach wyników omawiane są w rozdziale 3 poświęconym konkretnym zagadnieniom.

4.2. Osoby badane

Tabela 4.1.

Płeć dziecka – z podziałem na szkoły (Pytanie 1.)

Płeć	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Dziewczęta	158	28	21	14	6	24	29	36
Ogółem	371	77	52	28	16	52	58	88
Płeć	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Dziewczęta	42,6	36,4	40,4	50,0	37,5	46,2	50,0	40,9
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

W badanej grupie uczniów zauważalna jest pewna dysproporcja ze względu na płeć – dziewczęta stanowią 42,6%. Różnice między szkołami są niewielkie; w dwóch szkołach (SP nr 3 i SP nr 6) występuje równowaga płci, w pozostałych przeważają chłopcy.

Uwaga: dane opisane jako „Ogółem” oznaczają wszystkich, którzy udzielili odpowiedzi na dane pytanie.

Tabela 4.2.

Rok urodzenia dziecka – z podziałem na szkoły (Pytanie 2.)

Rok urodzenia	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
2002	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1
2004	8	2	6	1	2	0	1	2	1	1
2005	301	117	184	66	41	19	13	38	48	76
2006	50	33	17	9	9	9	1	11	4	7
Ogółem	361	154	207	76	52	28	16	51	53	85
Rok urodzenia	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
2002	0,6	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	1,2
2004	2,2	1,3	2,9	1,3	3,8	0,0	6,3	3,9	1,9	1,2
2005	83,4	76,0	88,9	86,8	78,8	67,9	81,3	74,5	90,6	89,4
2006	13,9	21,4	8,2	11,8	17,3	32,1	6,3	21,6	7,5	8,2
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – IO. (Wśród zebranych wypełnionych ankiet w IO nie było odpowiedzi na to pytanie.)

Występuje istotna różnica między liczbą chłopców i dziewcząt, którzy urodzili się rok później niż większość uczniów w ich klasie (czyli w 2006 r.). Wśród młodszych (czyli wcześniej niż główna kohorta rozpoczynających naukę w szkole) uczniów częściej spotyka się dziewczęta niż chłopcy.

4.3. Edukacja przedszkolna

Tabela 4.3.

Ile lat, nie licząc zerówki, dziecko uczęszczało do przedszkola? Z (Pytanie 3.)

Ile lat dziecko chodziło do przedszkola (nie licząc zerówki)?	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało w ogóle	66	27	39	8	8	6	10	11	11	12
Jeden rok	56	26	30	12	14	2	0	9	9	10
Dwa lata	96	39	57	19	11	6	2	14	14	30
Trzy lata lub dłużej	143	60	83	37	17	11	3	16	23	36
Ogółem	361	152	209	76	50	25	15	50	57	88
Ile lat dziecko chodziło do przedszkola (nie licząc zerówki)?	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało w ogóle	18,3	17,8	18,7	10,5	16,0	24,0	66,7	22,0	19,3	13,6
Jeden rok	15,5	17,1	14,4	15,8	28,0	8,0	0,0	18,0	15,8	11,4
Dwa lata	26,6	25,7	27,3	25,0	22,0	24,0	13,3	28,0	24,6	34,1
Trzy lata lub dłużej	39,6	39,5	39,7	48,7	34,0	44,0	20,0	32,0	40,4	40,9
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 10.

W skali miasta prawie 40% dzieci chodziło do przedszkola 3 lata lub dłużej, a ponad 80% chodziło do przedszkola co najmniej rok. Obserwujemy różnice między szkołami pod względem liczby lat, którą dziecko spędziło w przedszkolu; np. do SP nr 1 i SP nr 3 uczęszczają uczniowie o dłuższym stażu przedszkolnym, a do SP nr 2 i SP nr 4 - o krótszym stażu.

Tabela 4.4.

Do ilu różnych przedszkoli, nie biorąc pod uwagę zerówki, uczęszczało dziecko? (Pytanie 4.)

Ile różnych przedszkoli	Liczebność [N]			Procent [%]		
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
Nie uczęszczało w ogóle	66	27	39	18,5	17,9	19,0
1	263	112	151	73,9	74,2	73,7
2	25	11	14	7,0	7,3	6,8
3 lub więcej	2	1	1	0,6	0,7	0,5
Ogółem	356	151	205	100	100	100

Braki danych – 15.

Nie obserwuje się istotnych różnic między częstością zmian przedszkoli przez dziewczęta i chłopców.

Tabela 4.5.1.

Do którego przedszkola, nie uwzględniając zerówki, uczęszczało dziecko i w której szkole rozpoczęło naukę w klasie 1.? (Pytanie 5. i 9.)

Przedszkole	Liczebność [N]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
PM1	15	0	0	0	0	0	0	12	3
PM5	6	0	2	0	4	0	0	0	0
PM7	38	5	23	0	0	8	2	0	0
PM8	27	13	6	0	0	0	3	4	1
PM9	35	2	0	0	0	0	1	31	1
PM10	22	8	1	1	0	0	11	1	0
PM13	20	3	10	0	0	1	1	4	1
PM15	14	3	1	0	0	0	9	1	0
PM16	25	11	0	0	0	0	11	3	0
PM17	33	20	0	1	0	0	3	8	1
PM18	17	0	0	17	0	0	0	0	0
Inne	39	5	1	0	0	0	2	3	28
Nie chodziło do przedszkola	65	5	8	6	7	6	7	12	14
Ogółem	356	75	52	25	11	15	50	79	49

Tabela 4.5.I. c.d.

Przedszkole	Procent [%]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
PM1	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,2	6,1
PM5	1,7	0,0	3,8	0,0	36,4	0,0	0,0	0,0	0,0
PM7	10,7	6,7	44,2	0,0	0,0	53,3	4,0	0,0	0,0
PM8	7,6	17,3	11,5	0,0	0,0	0,0	6,0	5,1	2,0
PM9	9,8	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	39,2	2,0
PM10	6,2	10,7	1,9	4,0	0,0	0,0	22,0	1,3	0,0
PM13	5,6	4,0	19,2	0,0	0,0	6,7	2,0	5,1	2,0
PM15	3,9	4,0	1,9	0,0	0,0	0,0	18,0	1,3	0,0
PM16	7,0	14,7	0,0	0,0	0,0	0,0	22,0	3,8	0,0
PM17	9,3	26,7	0,0	4,0	0,0	0,0	6,0	10,1	2,0
PM18	4,8	0,0	0,0	68,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Inne	11,0	6,7	1,9	0,0	0,0	0,0	4,0	3,8	57,1
Nie chodziło do przedszkola	18,3	6,7	15,4	24,0	63,6	40,0	14,0	15,2	28,6
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Uwaga: PM – Przedszkole Miejskie; W analizach uwzględniono tylko osoby, które równocześnie udzieliły odpowiedzi na pytanie 5 i 9.

Braki danych – 16.

W dwóch szkołach (SP4 i SP5) rozpoczynał naukę wysoki odsetek dzieci, które nigdy nie chodziły do przedszkola (odpowiednio 63,6% oraz 40%). Dodatkowo zauważalne są najczęstsze kierunki przechodzenia dziecka z przedszkola do szkoły, co pokazano w kolejnej tabeli (wg wyboru największej liczby dzieci z danego przedszkola):

Tabela 4.5.2.

Najczęstszy wybór szkoły podstawowej w zależności od przedszkola.

Z przedszkola	Do szkoły
PM1	SP10
PM5	SP4
PM7	SP2
PM8	SP1
PM9	SP10
PM10	SP6
PM13	SP2
PM15	SP6
PM16	SP1 i SP6
PM17	SP1
PM18	SP3

Tabela 4.5.3.

Podział „innych przedszkoli” ze względu na kraje, w których się znajdują (Pytanie 5.)

Inne przedszkola	Liczebność [N]	Procent [%]
Polska	Ostrołęka*	9
	Poza Ostrołęką	21
	UK	1
	USA	2
	Ukraina	1
	Brak danych	5
	Ogółem	39
		23,1
		53,8
		2,6
		5,1
		2,6
		12,8
		100

*7 z 9 wskazań "innych przedszkoli" w Ostrołęce to Akademia Malucha przy ul. Geodetów.

4.4. Zerówka

Tabela 4.6.

Gdzie dziecko uczęszczało do zerówki? (Pytanie 6.)

Zerówka	Liczebność [N]			Procent [%]		
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
W przedszkolu	232	97	135	64,6	63,8	65,2
W szkole	127	55	72	35,4	36,2	34,8
Ogółem	359	152	207	100	100	100

Braki danych – 12.

Nie ma związku płci z rodzajem placówki, w której dziecko uczęszczało do zerówki.

Tabela 4.7.1.

Do którego przedszkola dziecko uczęszczało do zerówki i w której szkole podstawowej zaczęło naukę w klasie 1.? (Pytanie 7. i 9.)

Przedszkole	Liczebność [N]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
PM1	11	0	0	0	0	0	0	9	2
PM5	14	2	2	0	10	0	0	0	0
PM7	25	3	16	0	0	6	0	0	0
PM8	21	12	4	0	0	0	2	3	0
PM9	26	1	0	0	0	0	0	24	1
PM10	20	8	1	0	0	0	10	0	1
PM13	19	3	12	0	0	1	0	3	0
PM15	9	2	0	0	0	0	6	1	0
PM16	14	7	0	0	1	0	3	3	0
PM17	26	17	0	1	0	0	2	5	1
PM18	21	0	0	21	0	0	0	0	0
Inne	16	1	0	2	0	0	0	0	13
Ogółem	222	56	35	24	11	7	23	48	18

Przedszkole	Procent [%]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
PM1	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,8	11,1
PM5	6,3	3,6	5,7	0,0	90,9	0,0	0,0	0,0	0,0
PM7	11,3	5,4	45,7	0,0	0,0	85,7	0,0	0,0	0,0
PM8	9,5	21,4	11,4	0,0	0,0	0,0	8,7	6,3	0,0
PM9	11,7	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	5,6
PM10	9,0	14,3	2,9	0,0	0,0	0,0	43,5	0,0	5,6
PM13	8,6	5,4	34,3	0,0	0,0	14,3	0,0	6,3	0,0
PM15	4,1	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	26,1	2,1	0,0
PM16	6,3	12,5	0,0	0,0	9,1	0,0	13,0	6,3	0,0
PM17	11,7	30,4	0,0	4,2	0,0	0,0	8,7	10,4	5,6
PM18	9,5	0,0	0,0	87,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Inne	7,2	1,8	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	72,2
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Przejścia z przedszkola do klasy pierwszej w szkole oraz z zerówki w przedszkolu do klasy pierwszej mają podobny charakter, co sugeruje, że większość dzieci albo kontynuuje naukę w zerówce w przedszkolu, do którego chodziły, albo idzie do zerówki w szkole, w której potem zacznie naukę w klasie pierwszej.

Tabela 4.7.2.

Najbardziej popularne przejścia z zerówki w przedszkolu do szkoły podstawowej.

Z zerówki w przedszkolu	Do szkoły
PM1	SP10
PM5	SP4
PM7	SP2
PM8	SP1
PM9	SP10
PM10	SP6
PM13	SP2
PM15	SP6
PM16	SP1
PM17	SP1
PM18	SP3

Tabela 4.7.3.

Do której szkoły dziecko uczęszczało do zerówki, a do której do pierwszej klasy? (Pytanie 7. i 9.)

Zerówka w szkole	Liczebność [N]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
SP2	16	2	13	0	1	0	0	0	0
SP3	2	0	0	2	0	0	0	0	0
SP5	11	0	0	0	0	11	0	0	0
SP6	36	9	0	0	0	0	24	2	1
SP10	23	0	0	0	0	0	0	21	2
Innej	34	3	0	0	0	0	2	1	28
Ogółem	122	14	13	2	1	11	26	24	31
Zerówka w szkole	Procent [%]								
	Ogółem	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Inna
SP2	13,1	14,3	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SP3	1,6	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SP5	9,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
SP6	29,5	64,3	0,0	0,0	0,0	0,0	92,3	8,3	3,2
SP10	18,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	87,5	6,5
Innej	27,9	21,4	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	4,2	90,3
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych (dla Tabel 4.7.1. i 4.7.3. łącznie) – 27

Po zerówce do pierwszej klasy w tej samej szkole podstawowej (publicznej ostrołęckiej) poszło 71 uczniów, co stanowi 80,7 % absolwentów zerówki w szkole.

4.5. Szkoła podstawowa

Tabela 4.8.

Ile lat kończyło dziecko w roku rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej? (Pytanie 8.)

Wiek w klasie pierwszej	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Cztery lata	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Pięć lat	3	1	2	2	0	0	1	0	0	0
Sześć lat	87	46	41	18	15	12	1	14	13	14
Siedem lat	261	106	155	55	35	14	13	35	41	35
Osiem lat lub więcej	12	2	10	0	1	0	1	3	2	3
Ogółem	364	156	208	75	51	26	16	52	57	52

Wiek w klasie pierwszej	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Mniej niż sześć lat	1,1	1,3	1,0	2,7	0,0	0,0	6,3	0,0	1,8	0,0
Sześć lat	23,9	29,5	19,7	24,0	29,4	46,2	6,3	26,9	22,8	26,9
Siedem lat	71,7	67,9	74,5	73,3	68,6	53,8	81,3	67,3	71,9	67,3
Osiem lat lub więcej	3,3	1,3	4,8	0,0	2,0	0,0	6,3	5,8	3,5	5,8
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 7.

Ponad 70% badanych dzieci poszła do szkoły w wieku 7 lat. Ok. 30% dziewcząt i ok. 20% chłopców poszło do szkoły w młodszym wieku. W SP3 niemalże połowa (47%) dzieci poszła do szkoły w wieku 6 lat.

Tabela 4.9.1.

W której szkole dziecko zaczęło naukę w klasie 1.? (Pytanie 9.)

Pierwsza szkoła	Liczebność [N]	Procent [%]
SP1	76	20,7
SP2	52	14,2
SP3	26	7,1
SP4	12	3,3
SP5	18	4,9
SP6	51	13,9
SP10	81	22,1
Inna	51	13,9
Ogółem	367	100

Braki danych – 4.

Tabela 4.9.2.

Inne szkoły, w których dziecko zaczęło naukę w klasie 1., podział na kraje (Pytanie 9.)

Inne szkoły	Liczebność [N]	Procent [%]
Polska	38	74,5
UK	2	3,9
USA	1	2,0
Ukraina	2	3,9
Brak danych	8	15,7
Ogółem	51	100,0

Tabela 4.10.

Czy dziecko zmieniało szkołę podstawową? (Pytanie 10.)

Czy dziecko zmieniało szkołę?	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Tak	84	41	43	12	6	2	5	33	16	10
Nie	281	113	168	65	43	25	11	18	41	78
Ogółem	365	154	211	77	49	27	16	51	57	88

Czy dziecko zmieniało szkołę?	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Tak	23,0	26,6	20,4	15,6	12,2	7,4	31,3	64,7	28,1	11,4
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 6.

Średnio co czwarta dziewczynka i co piąty chłopiec uczący się teraz w Ostrołęce w klasie 8. co najmniej raz zmieniali szkołę. Zróżnicowanie między szkołami jest wyraźne: ponad połowa (65%) uczniów klas 8. w SP nr 5 co najmniej raz zmieniała szkołę, a w SP nr 4 odsetek uczniów mający w swojej historii migracje międzyszkolne jest również wyższy niż średnio w mieście. Natomiast w SP nr 3 aktualnie uczy się najmniej dzieci, które kiedyś zmieniały szkołę.

Tabela 4.II.

Kiedy dziecko zmieniło szkołę? (Pytanie 11.)

Klasa	Liczebność [N]		
	W trakcie roku szkolnego	Po zakończeniu roku szkolnego	Ogółem
1	3	10	13
2	1	2	3
3	3	11	14
4	1	4	5
5	0	16	16
6	5	14	19
7	4	8	12
8	0	1	1
Ogółem	17	67	84

Klasa	Procent [%]		
	W trakcie roku szkolnego	Po zakończeniu roku szkolnego	Ogółem
1	17,6	14,9	15,5
2	5,9	3,0	3,6
3	17,6	16,4	16,7
4	5,9	6,0	6,0
5	0,0	23,9	19,0
6	29,4	20,9	22,6
7	23,5	11,9	14,3
8	0,0	1,5	1,2
Ogółem	100	100	100

Ok. 80% badanych, którzy kiedykolwiek zmieniali szkołę, robiło to po zakończeniu roku szkolnego. Najwięcej zmian nastąpiło w trakcie lub po zakończeniu klas I., 3., 5. i 6.

Tabela 4.12.

Migracje dzieci między szkołami - pierwszą i drugą SP (Pytanie 12.)

Ze szkoły / do szkoły	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10	Innej	Ogółem
SP1	X	0	0	0	5	5	1	0	11
SP2	0	X	0	1	1	3	0	3	8
SP4	0	0	0	X	1	0	0	0	1
SP6	2	0	0	0	7	X	1	0	10
SP10	1	1	0	0	2	0	X	2	6
Innej	5	5	1	4	14	6	3	10	48
Ogółem	8	6	1	5	30	14	5	15	84

W pierwszej kolumnie umieszczono listę szkół pierwszego wyboru, z których uczniowie się przenieśli (pominięto szkoły, z których nikt się nie przeniósł). W pierwszym wierszu wymieniono placówki drugiego wyboru, do których uczniowie się przenieśli. Wiersz "ogółem" na dole tabeli informuje, jak dużo uczniów łącznie przeniosło się do danej szkoły, natomiast kolumna z prawej informuje, ilu uczniów opuściło szkołę. Można zauważyć, że największa liczba uczniów przeniosła się do SP nr 5. Natomiast najwięcej uczniów opuściło SP nr 1 i SP nr 6 (odpowiednio 11 i 10 osób).

Tabela 4.13.1.

Z jakiego powodu dziecko zmieniło szkołę? (Pytanie 13.)

Powód zmiany szkoły	Liczebność [N]	Procent* [%]
Zmiana miejsca zamieszkania/lokalizacja szkoły	50	59,5
Wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania	12	14,3
Wybór szkoły lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych/edukacyjnych ucznia	9	10,7
Zmiana szkoły na sportową	9	10,7
Konflikt dziecko z innymi uczniami	7	8,3
Brak porozumienia między kadrą szkoły a rodzicami	3	3,6
Konflikt dziecka z nauczycielem	1	1,2
Trudności w nauce	1	1,2
Lepsze warunki lokalowe szkoły	1	1,2
Ze względu na uczęszczanie do szkoły muzycznej	1	1,2
Względy osobiste (zmiana szkoły przez rodzeństwo)	1	1,2
Ogółem	95	

Uwaga: Można było podać kilka powodów zmiany szkoły, stąd liczba powodów jest większa, niż liczba uczniów, którzy zmieniali szkołę. Procent liczony jest z uwzględnieniem liczby uczniów, którzy zmieniali szkołę (84).

Najczęstszym powodem zmiany szkoły jest przeprowadzka rodziny (w tym zmiana kraju pobytu) lub dogodniejsza dla rodziny lokalizacja szkoły, położona np. blisko pracy rodziców (dotyczy on 60% uczniów zmieniających szkołę).

Tabela 4.13.2.

Zależność negatywnych powodów zmiany szkoły z placówką pierwszego wyboru (Pytanie 9. oraz 13.)

Powód zmiany szkoły	Liczebność [N]		
	SP1	SP6	SP10
Wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania	2	2	0
Wybór szkoły lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych/edukacyjnych ucznia	2	4	0
Konflikt dziecko z innymi uczniami	0	1	4
Brak porozumienia między kadrą szkoły a rodzicami	0	1	1
Konflikt dziecka z nauczycielem	0	1	0
Trudności w nauce	0	0	1
Ogółem	4	9	6

Ta tabela obrazuje, z jakich powodów dzieci zmieniły daną szkołę na inną. Wyszczególniono w niej powody o negatywnym zabarwieniu. Im więcej takich negatywnych wyborów, tym daną placówkę można określić jako mniej popularną lub niespełniającą potrzeb wszystkich uczniów. Widać np., że uczniowie odeszli z SP nr 1 oraz SP nr 6 w poszukiwaniu placówki o wyższym poziomie nauczania, natomiast w SP nr 10 częstsze były konflikty dzieci z innymi uczniami.

Tabela 4.13.3.

Zależność pozytywnych powodów zmiany szkoły z placówką drugiego wyboru (Pytanie 9. oraz 13.)

Powód zmiany szkoły	Liczebność [N]				
	SP1	SP4	SP5	SP6	SP10
Wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania	0	1	7	0	1
Wybór szkoły lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych/edukacyjnych ucznia	1	1	3	2	1
Zmiana szkoły na sportową	0	0	6	3	0
Lepsze warunki lokalowe szkoły	0	0	1	0	0
Ogółem	1	2	17	5	2

Tabela 4.13.3. przedstawia pozytywne powody, które wpłynęły na wybór danej placówki przez rodziców i dziecko w sytuacji zmiany szkoły. Można z niej np. odczytać, że wg rodziców SP nr 5 prezentuje wyższy poziom nauczania niż placówki, w których ich dzieci uczyły się wcześniej. Sporo migracji do SP nr 5 odbywa się też ze względu na ofertę sportową szkoły.

Tabela 4.14.

Wielokrotna zmiana szkoły (Pytanie 14.)

Ile razy dziecko zmieniało szkołę?	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Ani razu	281	113	168	65	43	25	11	18	41	78
Raz	70	33	37	7	4	2	5	31	15	6
Dwa lub więcej razy	14	8	6	5	2	0	0	2	1	4
Ogółem	365	154	211	77	49	27	16	51	57	88
Ile razy dziecko zmieniało szkołę?	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Ani razu	77,0	73,4	79,6	84,4	87,8	92,6	68,8	35,3	71,9	88,6
Raz	19,2	21,4	17,5	9,1	8,2	7,4	31,3	60,8	26,3	6,8
Dwa lub więcej razy	3,8	5,2	2,8	6,5	4,1	0,0	0,0	3,9	1,8	4,5
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 6.

W tabeli przedstawiono podział odpowiedzi ze względu na obecną szkołę ucznia. Analiza tych danych łącznie z informacjami pozyskanymi z poprzedniego pytania pokazała, że wielokrotne zmiany szkoły są najczęściej spowodowane przeprowadzkami rodziny ucznia.

Pytanie 15. jest opisowe i dotyczy opisu ścieżki edukacyjnej dziecka, które zmieniało szkołę więcej niż raz. Odpowiedzi szczegółowe na to pytanie nie będą więc ujęte w tabeli.

Tabela 4.15.

Czy dziecko powtarzało naukę w którejś klasie szkoły podstawowej lub zerówce? (Pytanie 16.)

Czy dziecko powtarzało klasę?	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie	356	152	204	75	50	27	14	51	55	85
Tak, raz	10	5	5	1	2	0	1	1	2	2
Tak, dwa razy	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Ogółem	367	158	209	76	52	27	16	52	57	87
Czy dziecko powtarzało klasę?	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Tak, raz lub dwa razy	3,0	3,8	2,4	1,3	3,8	0,0	12,5	1,9	3,5	2,3
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 4.

Przedstawione w tabeli dane informują, w której szkole podstawowej uczniowie powtarzali naukę w którejś klasie. Czworo uczniów zmieniało szkołę oraz powtarzało klasę - w tym wypadku prześledziliśmy czas przenosin i przypisaliśmy ich do szkoły, w której powtarzanie klasy miało miejsce. Powtarzanie klasy jest w Ostrołęce zjawiskiem marginalnym. Nie więcej niż 2 uczniów z danego rocznika w każdej szkole ma za sobą taki epizod.

Tabela 4.16.1.

Czy dziecko zmieniało klasę? (Pytanie 10. oraz 17.)

Zmiana klasy	Liczebność [N]		Ogółem
	Zmieniało szkołę	Nie zmieniało szkoły	
Nie	71	230	301
Tak, raz	12	47	59
Tak, dwa razy	0	3	3
Ogółem	83	280	363

Zmiana klasy	Procent [%]		Ogółem
	Zmieniało szkołę	Nie zmieniało szkoły	
Tak, raz lub dwa razy	14,5	17,9	17,1
Ogółem	100	100	100

Braki danych – 8.

Z powyższej tabeli odczytujemy, że spośród badanych 12 osób zmieniało w trakcie swojej edukacji szkołę oraz klasę. Pomijamy odpowiedzi tych osób w następnej tabeli, żeby pokazać, w której szkole nastąpiła zmiana klasy.

Tabela 4.16.2.

Ile spośród dzieci, które nie zmieniały szkoły, zmieniało klasę? (Pytanie 10. oraz 17.)

Zmiana klasy	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie	301	121	180	61	32	26	15	41	42	84
Tak, raz	47	22	25	14	13	0	0	5	12	3
Tak, dwa razy	3	3	0	0	2	0	0	0	1	0
Ogółem	351	146	205	75	47	26	15	46	55	87
Zmiana klasy	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Tak, raz lub dwa razy	14,2	17,1	12,2	18,7	31,9	0,0	0,0	10,9	23,6	3,4
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych - 8; dodatkowo w analizach pominięto 12 osób, które zmieniały i szkołę i klasę.

Tabela prezentuje dane mówiące o tym, w której szkole uczniowie zmieniali oddział w ramach nauki w tej samej klasie. Jak widać, zjawisko to występuje w aż 1/3 przypadków w SP nr 2, natomiast nie obserwujemy go wśród tegorocznych ósmoklasistów w SP nr 3 oraz SP nr 4. Brak zmian klasy w jakimś stopniu wyjaśnia specyfika tych szkół - w obu są tylko dwa oddziały 8 klasy, a w SP nr 4 tylko jeden z nich jest przeznaczony dla uczniów bez orzeczeń.

4.6. Specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się

Tabela 4.17.1.

Liczba osób posiadających opinie lub orzeczenia (Pytanie 18.)

Liczba orzeczeń i opinii PPP	Liczebność [N]	Procent [%]
0	277	78,0
1	47	13,2
2	20	5,6
3	8	2,3
4	1	0,3
5	2	0,6
Ogółem	355	100

Braki danych – 16.

Według deklaracji rodziców w przebadanej grupie 78 ósmoklasistów ma wydanych łącznie 125 opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 4.17.2.

Jaką opinię lub orzeczenie posiada dziecko? (Pytanie 18.)

Opinia/orzeczenie o:	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Brak	277	128	149	60	31	23	12	41	45	65
Dysleksji	32	15	17	5	5	2	2	4	3	11
Dysgrafii	31	6	25	4	7	1	3	5	2	9
Dysortografii	29	7	22	5	10	1	1	2	2	8
Dyskalkulii	4	1	3	1	2	0	0	0	0	1
ADHD	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0
Zaburzeniu ze spektrum autyzmu	5	1	4	1	0	0	1	0	1	2
Niepełnosprawność	3	1	2	0	1	0	0	2	0	0
Specyficzne trudności w nauce	4	2	2	2	2	0	0	0	0	0
Problemy z integracją sensoryczną	3	1	2	1	1	0	0	0	0	1
Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim	3	2	1	0	1	0	1	0	0	1
Mózgowe porażenie dziecięce	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Zaburzenie lateralizacji	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1
Inne	8	3	5	1	0	1	0	1	3	2
Ogółem opinii lub orzeczeń	127	40	87	22	31	5	8	14	11	36
Ogółem	355	154	201	77	52	28	16	52	58	88
Opinia/orzeczenie	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Brak orzeczeń	78,0	83,1	74,1	77,9	59,6	82,1	75,0	78,8	77,6	73,9
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Uwaga: Liczba ogółem opinii lub orzeczeń jest większa niż w tabeli 4.17.1, gdyż w tej tabeli oznacza ona liczbę stwierdzonych (zadeklarowanych przez rodziców) trudności, a nie liczbę wydanych zaświadczeń.

Braki danych – 16.

4.7. Rodzina

Tabela 4.18.

O jakim wykształceniu dla dziecka marzą rodzice? (Pytanie 19.)

Pożądany poziom wykształcenia dziecka	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Zasadnicze zawodowe	9	4	5	2	2	1	1	0	0	3
Średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe)	65	25	40	7	10	8	4	14	9	13
Średnie ogólnokształcące	9	3	6	3	4	0	0	0	2	0
Policealne lub pomaturalne	8	4	4	1	0	1	0	4	1	1
Wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie)	74	23	51	20	8	2	6	9	7	22
Wyższe magisterskie lub lekarskie	161	75	86	35	22	11	3	18	31	41
Wyższe ze stopniem naukowym (tytuł doktora, doktora habilitowanego lub profesora)	37	22	15	9	3	3	2	7	6	7
Ogółem	363	156	207	77	49	26	16	52	56	87

Pożądany poziom wykształcenia dziecka	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Zasadnicze zawodowe	2,5	2,6	2,4	2,6	4,1	3,8	6,3	0,0	0,0	3,4
Średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe)	17,9	16,0	19,3	9,1	20,4	30,8	25,0	26,9	16,1	14,9
Średnie ogólnokształcące	2,5	1,9	2,9	3,9	8,2	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0
Policealne lub pomaturalne	2,2	2,6	1,9	1,3	0,0	3,8	0,0	7,7	1,8	1,1
Wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie)	20,4	14,7	24,6	26,0	16,3	7,7	37,5	17,3	12,5	25,3
Wyższe magisterskie lub lekarskie	44,4	48,1	41,5	45,5	44,9	42,3	18,8	34,6	55,4	47,1
Wyższe ze stopniem naukowym (tytuł doktora, doktora habilitowanego lub profesora)	10,2	14,1	7,2	11,7	6,1	11,5	12,5	13,5	10,7	8,0
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 8.

Aspiracje rodziców w stosunku do poziomu wykształcenia ich dzieci odzwierciedlają ich własny poziom wykształcenia. 75% osób chce, aby ich dzieci miały wyższe wykształcenie. Najwyższe aspiracje względem swoich dzieci mają rodzice uczniów SP nr 5. Co ciekawe, wykształcenie średnie ogólnokształcące jest dużo mniej pożądane przez rodziców niż średnie zawodowe.

Tabela 4.19.1.

Liczba dzieci w rodzinie dziecka (Pytanie 20. i 21.)

Liczba dzieci w rodzinie	Liczebność [N]	Procent [%]
1	40	11,0
2	175	47,9
3	92	25,2
4	33	9,0
5	14	3,8
6	6	1,6
7	2	0,5
9	2	0,5
12	1	0,3
Ogółem	365	100

Braki danych – 6.

Tabela 4.20.

Którym dzieckiem z kolei jest badany uczeń? (Pytanie 21. i 22.)

Które dziecko z kolei	Liczebność [N]	Procent [%]
1.	170	48,0
2.	119	33,6
3.	37	10,5
4.	18	5,1
5.	8	2,3
7.	1	0,3
10.	1	0,3
Ogółem	354	100

Braki danych – 17.

Tabela 4.19.2.

Średnia liczba dzieci w rodzinie - podział na szkoły (Pytanie 20. i 21.)

Liczba dzieci w rodzinie	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Średnia	2,79	2,82	3,02	2,74	2,93	3,06	2,57	2,58

Średnia liczba dzieci w rodzinie wg podziału na szkoły znajduje się w przedziale 2,57 - 3,06; średnia liczba dzieci w rodzinach badanych ósmoklasistów wynosi 2,79.

Tabela 4.2 I. *Przez kogo wychowywane jest dziecko? Podział na płeć i szkołę. (Pytanie 23.)*

Kto wychowuje dziecko?	Liczebność [N]									
	M			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Matka i ojciec	273	115	158	61	36	25	8	37	39	67
Tylko matka	57	27	30	10	9	2	5	10	8	13
Tylko ojciec	8	1	7	1	0	0	0	1	2	4
Matka i ojczym	20	7	13	4	5	0	3	2	3	3
Ojciec i macocha	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0
Dziadkowie	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Rodzina zastępcza	3	2	1	0	0	0	0	2	1	0
Placówka pieczy zastępczej	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Ogółem	366	155	211	77	51	28	16	52	55	87
Kto wychowuje dziecko?	Procent [%]									
	M			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Matka i ojciec	74,6	74,2	74,9	79,2	70,6	89,3	50,0	71,2	70,9	77,0
Tylko matka	15,6	17,4	14,2	13,0	17,6	7,1	31,3	19,2	14,5	14,9
Tylko ojciec	2,2	0,6	3,3	1,3	0,0	0,0	0,0	1,9	3,6	4,6
Matka i ojczym	5,5	4,5	6,2	5,2	9,8	0,0	18,8	3,8	5,5	3,4
Ojciec i macocha	0,5	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0
Dziadkowie	0,3	0,0	0,5	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Rodzina zastępcza	0,8	1,3	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	1,8	0,0
Placówka pieczy zastępczej	0,5	0,6	0,5	1,3	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 5.

75% badanych uczniów jest wychowywanych przez oboje rodziców biologicznych. Dwoje dzieci znajduje się pod opieką placówki pieczy zastępczej, troje wychowuje się w rodzinie zastępczej, a jedną osobą zajmują się dziadkowie. Samotnie wychowujących ojców jest 7 razy mniej niż samotnie wychowujących matek.

Tabela 4.22.

Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego dziecka z podziałem na szkoły. (Pytanie 24.)

Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Podstawowe/gimnazjalne	20	2	4	1	1	4	4	4
Zasadnicze zawodowe	84	15	13	11	8	13	12	12
Liceum ogólnokształcące lub profilowane	23	8	3	3	0	2	1	6
Średnie zawodowe	83	17	15	2	4	10	14	21
Policelne lub pomaturalne	15	4	3	2	0	1	2	3
Licencjackie	50	13	6	4	0	7	9	11
Magisterskie lub z tytułem doktora	76	15	5	5	2	10	13	26
Ogółem	351	74	49	28	15	47	55	83

Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Podstawowe/gimnazjalne	5,7	2,7	8,2	3,6	6,7	8,5	7,3	4,8
Zasadnicze zawodowe	23,9	20,3	26,5	39,3	53,3	27,7	21,8	14,5
Liceum ogólnokształcące lub profilowane	6,6	10,8	6,1	10,7	0,0	4,3	1,8	7,2
Średnie zawodowe	23,6	23,0	30,6	7,1	26,7	21,3	25,5	25,3
Policelne lub pomaturalne	4,3	5,4	6,1	7,1	0,0	2,1	3,6	3,6
Licencjackie	14,2	17,6	12,2	14,3	0,0	14,9	16,4	13,3
Magisterskie	21,7	20,3	10,2	17,9	13,3	21,3	23,6	31,3
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 20.

Okolo 1/4 ojców(opiekunów) w mieście ma wykształcenie zasadnicze zawodowe, 1/4 - średnie zawodowe, a 1/5 - magisterskie.

Tabela 4.23.

Na jakiej uczelni i w jakim trybie ojciec/opiekun prawny dziecka zdobył wykształcenie wyższe? (Pytanie 25.)

Studia wyższe ojca/opiekuna	Liczebność [N]		
	Tryb studiowania		
Typ uczelni	Stacjonarny	Niestacjonarny	Ogółem
Publiczna	48	36	84
Niepubliczna	3	29	32
Ogółem	51	65	116

Studia wyższe ojca/opiekuna	Procent [%]		
	Tryb studiowania		
Typ uczelni	Stacjonarny	Niestacjonarny	Ogółem
Publiczna	94,1	55,4	72,4
Niepubliczna	5,9	44,6	27,6
Ogółem	100	100	100

Braki danych – IO.

Ponad dwukrotnie więcej ankietowanych ojców/opiekunów prawnych wybrało uczelnię publiczną od niepublicznej. Z przedstawionych danych wynika, że studiujący na uczelniach niepublicznych, w znakomitej większości przypadków (90%) wybierali niestacjonarny tryb studiowania. Natomiast studiujący na uczelni publicznej nie przejawiali aż tak widocznej preferencji względem stacjonarnego lub niestacjonarnego trybu studiowania.

Tabela 4.24.

Wykształcenie matki lub opiekunki prawnej dziecka z podziałem na szkoły (Pytanie 26.)

Wykształcenie matki/opiekunki prawnej	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Podstawowe/gimnazjalne	13	1	4	1	0	3	2	2
Zasadnicze zawodowe	38	5	8	2	3	8	5	7
Liceum ogólnokształcące lub profilowane	26	6	2	3	3	4	4	4
Średnie zawodowe	69	10	9	6	6	14	10	14
Policelne lub pomaturalne	19	2	2	2	0	1	4	8
Licencjackie	42	9	3	5	2	5	7	11
Magisterskie	153	42	23	9	2	16	23	38
Tytuł doktora	1	0	0	0	0	0	1	0
Ogółem	361	75	51	28	16	51	56	84

Wykształcenie matki/opiekunki prawnej	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Podstawowe/gimnazjalne	3,6	1,3	7,8	3,6	0,0	5,9	3,6	2,4
Zasadnicze zawodowe	10,5	6,7	15,7	7,1	18,8	15,7	8,9	8,3
Liceum ogólnokształcące lub profilowane	7,2	8,0	3,9	10,7	18,8	7,8	7,1	4,8
Średnie zawodowe	19,1	13,3	17,6	21,4	37,5	27,5	17,9	16,7
Policelne lub pomaturalne	5,3	2,7	3,9	7,1	0,0	2,0	7,1	9,5
Licencjackie	11,6	12,0	5,9	17,9	12,5	9,8	12,5	13,1
Magisterskie	42,4	56,0	45,1	32,1	12,5	31,4	41,1	45,2
Tytuł doktora	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 10.

Wśród matek/opiekunek badanych uczniów, najwięcej (42%) z nich ma wykształcenie wyższe magisterskie, a 20% - średnie zawodowe.

Tabela 4.25.

Na jakiej uczelni i w jakim trybie matka/opiekunka prawna dziecka zdobyła wykształcenie wyższe? (Pytanie 25.)

Studia wyższe matki/opiekunki		Liczebność [N]		
		Tryb studiowania		
Typ uczelni		Stacjonarny	Niestacjonarny	Ogółem
Publiczna		64	53	117
Niepubliczna		2	37	39
Ogółem		66	90	156
Studia wyższe matki/opiekunki		Procent [%]		
		Tryb studiowania		
Typ uczelni		Stacjonarny	Niestacjonarny	Ogółem
Publiczna		97,0	58,9	75,0
Niepubliczna		3,0	41,1	25,0
Ogółem		100,0	100,0	100,0

Braki danych – 44.

Również wśród matek/opiekunek badanych uczniów najpopularniejszym wyborem były studia w trybie stacjonarnym na uczelni publicznej, a kolejnym - studia niestacjonarne na uczelni publicznej.

Tabela 4.26.1.

Możliwości finansowe rodziny - podział kwartyłowy z uwzględnieniem szkoły. (Pytanie 28.)

Możliwości finansowe rodziny - kwartył	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
1	92	17	16	6	5	21	7	20
2	84	13	9	7	6	8	18	23
3	92	27	12	3	4	15	12	19
4	84	20	11	10	0	6	15	22
Ogółem	352	77	48	26	15	50	52	84
Możliwości finansowe rodziny - kwartył	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
1	26,1	22,1	33,3	23,1	33,3	42,0	13,5	23,8
2	23,9	16,9	18,8	26,9	40,0	16,0	34,6	27,4
3	26,1	35,1	25,0	11,5	26,7	30,0	23,1	22,6
4	23,9	26,0	22,9	38,5	0,0	12,0	28,8	26,2
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 19.

Dzięki podziałowi na kwartyły - niemalże równoliczne grupy o podobnym wskaźniku możliwości finansowych rodziny, widać np., że niektóre szkoły (SP2, SP4, SP5) mają nadreprezentację rodzin o niższych możliwościach finansowych, a inne (SP1, SP3) - przeciwnie.

Tabela 4.26.2.

Możliwości finansowe rodziny – odpowiedzi na poszczególne pytania (Pytanie 28.)

Czy w przyszłym miesiącu rodzinę byłoby stać na:	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Bilet do kina	342	76	47	26	14	45	51	83
Dwuosobową kolację w restauracji	248	59	34	21	9	24	42	59
Dwutygodniowe wakacje w Polsce dla dwóch osób	146	34	19	11	2	13	29	38
Abonament telewizji cyfrowej (100 zł)	297	67	42	20	14	38	44	72
Nowy telewizor	145	33	24	13	2	18	22	33
Motocykl (5000 zł)	66	14	8	9	0	5	9	21
Nowy rower	186	43	24	17	4	24	30	44
Duże przyjęcie, np. wesele (20 000 zł)	53	11	6	7	0	6	5	18
Skórzane eleganckie buty	217	59	27	19	4	26	36	46
Nową lodówkę	167	40	25	16	6	19	24	37
Nowy komputer (2000 zł)	139	40	20	12	3	16	22	26
Strój na ważną uroczystość	292	64	38	19	10	39	46	76
Abonament za telefon komórkowy	330	72	43	24	15	45	49	82
Generalny remont kuchni	61	17	6	6	1	5	12	14
Prezent dla bliskiej osoby (500 zł)	170	47	20	17	4	14	31	37
Nowy samochód	27	10	1	4	0	4	2	6
Ogółem	371	77	52	28	16	52	58	88

Tabela 4.26.2. c.d.

Możliwości finansowe rodziny - w przyszłym miesiącu rodzinę byłoby stać na:	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Bilet do kina	92,2	98,7	90,4	92,9	87,5	86,5	87,9	94,3
Dwuosobową kolację w restauracji	66,8	76,6	65,4	75,0	56,3	46,2	72,4	67,0
Dwutygodniowe wakacje w Polsce dla dwóch osób	39,4	44,2	36,5	39,3	12,5	25,0	50,0	43,2
Abonament telewizji cyfrowej (100 zł)	80,1	87,0	80,8	71,4	87,5	73,1	75,9	81,8
Nowy telewizor	39,1	42,9	46,2	46,4	12,5	34,6	37,9	37,5
Motocykl (5000 zł)	17,8	18,2	15,4	32,1	0,0	9,6	15,5	23,9
Nowy rower	50,1	55,8	46,2	60,7	25,0	46,2	51,7	50,0
Duże przyjęcie, np. wesele (20 000 zł)	14,3	14,3	11,5	25,0	0,0	11,5	8,6	20,5
Skórzane eleganckie buty	58,5	76,6	51,9	67,9	25,0	50,0	62,1	52,3
Nową lodówkę	45,0	51,9	48,1	57,1	37,5	36,5	41,4	42,0
Nowy komputer (2000 zł)	37,5	51,9	38,5	42,9	18,8	30,8	37,9	29,5
Strój na ważną uroczystość	78,7	83,1	73,1	67,9	62,5	75,0	79,3	86,4
Abonament za telefon komórkowy	88,9	93,5	82,7	85,7	93,8	86,5	84,5	93,2
Generalny remont kuchni	16,4	22,1	11,5	21,4	6,3	9,6	20,7	15,9
Prezent dla bliskiej osoby (500 zł)	45,8	61,0	38,5	60,7	25,0	26,9	53,4	42,0
Nowy samochód	7,3	13,0	1,9	14,3	0,0	7,7	3,4	6,8
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Powyższa tabela przedstawia podsumowane odpowiedzi "tak, stać nas na zakup w kolejnym miesiącu" na każde z zaproponowanych w ankiecie dobro.

Tabela 4.27.

Liczba urządzeń elektronicznych z dostępem do informacji w domu (Pytanie 29).

Liczba urządzeń	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Od 1 do 3	97	18	13	8	5	24	12	17
Od 4 do 6	141	35	17	8	4	16	22	39
Od 7 do 10	95	17	17	7	6	8	15	25
Ponad 10	29	7	4	4	0	4	3	7
Ogółem	362	77	51	27	15	52	52	88
Liczba urządzeń	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Od 1 do 3	26,8	23,4	25,5	29,6	33,3	46,2	23,1	19,3
Od 4 do 6	39,0	45,5	33,3	29,6	26,7	30,8	42,3	44,3
Od 7 do 10	26,2	22,1	33,3	25,9	40,0	15,4	28,8	28,4
Ponad 10	8,0	9,1	7,8	14,8	0,0	7,7	5,8	8,0
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 9.

Największa część badanych (39%) ma w domu od 4 do 6 urządzeń elektronicznych z dostępem do informacji, a po 1/4 badanych ma odpowiednio mniej niż 4 lub więcej niż 7 urządzeń.

Tabela 4.28.

Liczba książek w domu. (Pytanie 30.)

Liczba książek w domu	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
0 - 10 książek	30	5	3	4	1	5	4	8
11 - 25 książek	72	13	8	4	4	16	12	15
26 - 100 książek	137	25	25	10	10	15	21	31
101 - 200 książek	56	14	9	4	0	9	7	13
Więcej niż 200 książek	71	20	6	6	1	7	10	21
Ogółem	366	77	51	28	16	52	54	88
Liczba książek w domu	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
0 - 10 książek	8,2	6,5	5,9	14,3	6,3	9,6	7,4	9,1
11 - 25 książek	19,7	16,9	15,7	14,3	25,0	30,8	22,2	17,0
26 - 100 książek	37,4	32,5	49,0	35,7	62,5	28,8	38,9	35,2
101 - 200 książek	15,3	18,2	17,6	14,3	0,0	17,3	13,0	14,8
Więcej niż 200 książek	19,4	26,0	11,8	21,4	6,3	13,5	18,5	23,9
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 5.

Największa grupa ósmoklasistów ma w domu od 26 do 100 książek.

Tabela 4.29.

Czy w ostatnim roku ankietowany czytał lub przeglądał jakieś książki? (Pytanie 3 i.)

Czy czytali Państwo książki?	Liczebność [N]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Nie	23	4	1	2	1	3	3	9
Tak, 1-2 książki	72	12	4	11	3	15	11	16
Tak, 3-6 książek	99	22	21	5	7	16	15	13
Tak, 7-11 książek	68	18	8	5	1	7	14	15
Tak, 12-23 książek	44	10	6	3	0	2	5	18
Tak, 24 i więcej	44	7	8	1	3	6	5	14
Trudno podać liczbę	16	3	3	1	1	3	2	3
Ogółem	366	76	51	28	16	52	55	88
Czy czytali Państwo książki?	Procent [%]							
	Miasto	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
Nie	6,3	5,3	2,0	7,1	6,3	5,8	5,5	10,2
Tak, 1-2 książki	19,7	15,8	7,8	39,3	18,8	28,8	20,0	18,2
Tak, 3-6 książek	27,0	28,9	41,2	17,9	43,8	30,8	27,3	14,8
Tak, 7-11 książek	18,6	23,7	15,7	17,9	6,3	13,5	25,5	17,0
Tak, 12-23 książek	12,0	13,2	11,8	10,7	0,0	3,8	9,1	20,5
Tak, 24 i więcej	12,0	9,2	15,7	3,6	18,8	11,5	9,1	15,9
Trudno podać liczbę	4,4	3,9	5,9	3,6	6,3	5,8	3,6	3,4
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 5.

93,7% badanych przeczytało w zeszłym roku choć jedną książkę.

4.8. Korepetycje i dodatkowe zajęcia z języków obcych

Tabela 4.30.

Czy w minionym roku szkolnym dziecko uczęszczało na korepetycje z matematyki? (Pytanie 32.)

Czy dziecko uczęszczało na korepetycje z matematyki	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na korepetycje	263	119	144	47	39	19	12	41	39	66
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	32	11	21	8	3	3	3	2	6	7
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	14	5	9	9	0	1	0	0	2	2
Systematycznie, przez cały rok szkolny	59	21	38	13	8	5	1	9	11	12
Ogółem	368	156	212	77	50	28	16	52	58	87
Czy dziecko uczęszczało na korepetycje z matematyki	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na korepetycje	71,5	76,3	67,9	61,0	78,0	67,9	75,0	78,8	67,2	75,9
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	8,7	7,1	9,9	10,4	6,0	10,7	18,8	3,8	10,3	8,0
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	3,8	3,2	4,2	11,7	0,0	3,6	0,0	0,0	3,4	2,3
Systematycznie, przez cały rok szkolny	16,0	13,5	17,9	16,9	16,0	17,9	6,3	17,3	19,0	13,8
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 3.

Ponad 70% badanych nie uczęszcza na korepetycje z matematyki. Największy odsetek uczniów korzysta systematycznie z korepetycji z matematyki w SP nr I, najmniejszy - w SP nr 4.

Tabela 4.3 I.

Czy w minionym roku szkolnym dziecko uczęszczało na korepetycje z języka polskiego? (Pytanie 33.)

Czy dziecko uczęszczało na korepetycje z j. polskiego	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na korepetycje	336	145	191	73	41	27	13	45	53	84
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	10	3	7	2	1	0	2	1	2	2
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	5	0	5	0	2	0	0	2	1	0
Systematycznie, przez cały rok szkolny	18	8	10	2	6	1	1	4	2	2
Ogółem	369	156	213	77	50	28	16	52	58	88
Czy dziecko uczęszczało na korepetycje z j. polskiego	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na korepetycje	91,1	92,9	89,7	94,8	82,0	96,4	81,3	86,5	91,4	95,5
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	2,7	1,9	3,3	2,6	2,0	0,0	12,5	1,9	3,4	2,3
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	1,4	0,0	2,3	0,0	4,0	0,0	0,0	3,8	1,7	0,0
Systematycznie, przez cały rok szkolny	4,9	5,1	4,7	2,6	12,0	3,6	6,3	7,7	3,4	2,3
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 2.

Ponad 90% badanych uczniów w ogóle nie korzysta z korepetycji z języka polskiego. Systematycznie uczęszcza na nie ok. 5% badanych. Największy odsetek (16%) uczniów regularnie korzystających z korepetycji z języka polskiego uczy się w SP nr 2.

Tabela 4.32.

Czy w minionym roku szkolnym dziecko uczęszczało na korepetycje z innych przedmiotów? (Pytanie 34.)

Korepetycje z innych przedmiotów	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Fizyka	12	5	7	8	2	0	0	1	1	0
Chemia	14	7	7	8	3	0	0	1	1	1
Biologia	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Język angielski	72	31	41	16	7	4	3	11	9	22
Język niemiecki	8	4	4	2	0	1	0	1	2	2
Język hiszpański	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Korepetycje z przedmiotów przyrodniczych*	27	13	14	17	5	0	0	2	2	1
Korepetycje z języków obcych	81	36	45	19	7	5	3	12	11	24
Ogółem uczniów	371	158	213	77	52	28	16	52	58	88
Korepetycje z innych przedmiotów	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Korepetycje z przedmiotów przyrodniczych*	7,3	8,2	6,6	22,1	9,6	0,0	0,0	3,8	3,4	1,1
Korepetycje z języków obcych	21,8	22,8	21,1	24,7	13,5	17,9	18,8	23,1	19,0	27,3
Ogółem uczniów	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Uwaga: *nie wliczamy matematyki

Korepetycje z języków obcych są wśród ostrołęckich ósmoklasistów bardziej popularne niż korepetycje z przedmiotów ścisłych (22% vs. 7%). Najwięcej uczniów SP nr 1 chodzi na korepetycje z przedmiotów ścisłych, natomiast wśród uczniów SP nr 10 przeważają korepetycje z języków obcych.

Tabela 4.33.

Czy w minionym roku szkolnym dziecko uczęszczało na zajęcia dodatkowe z języków obcych? (Pytanie 35.)

Czy dziecko uczęszczało na zajęcia językowe	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na dodatkowe zajęcia językowe	195	81	114	40	33	13	11	31	28	39
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	9	4	5	3	1	0	2	1	0	2
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	11	4	7	3	0	1	1	2	0	4
Systematycznie, przez cały rok szkolny	148	66	82	29	15	14	2	17	29	42
Ogółem	363	155	208	75	49	28	16	51	57	87
Czy dziecko uczęszczało na zajęcia językowe	Procent [%]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Nie uczęszczało na dodatkowe zajęcia językowe	53,7	52,3	54,8	53,3	67,3	46,4	68,8	60,8	49,1	44,8
Sporadycznie, najwyżej kilka razy w ciągu roku	2,5	2,6	2,4	4,0	2,0	0,0	12,5	2,0	0,0	2,3
Systematycznie, tylko w jednym semestrze	3,0	2,6	3,4	4,0	0,0	3,6	6,3	3,9	0,0	4,6
Systematycznie, przez cały rok szkolny	40,8	42,6	39,4	38,7	30,6	50,0	12,5	33,3	50,9	48,3
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Braki danych – 8.

40% ostrołęckich ósmoklasistów uczęszcza systematycznie na dodatkowe pozaszkolne zajęcia z języków obcych. W SP nr 3 i SP nr 6 jest to ok. 50% badanych, natomiast w SP nr 4 - zaledwie 19%.

Tabela 4.34.

Jakiego języka uczyło się dziecko na dodatkowych, pozaszkolnych zajęciach? (Pytanie 36.)

Dodatkowe zajęcia z języka:	Liczebność [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Angielskiego	167	72	95	34	17	15	5	20	29	47
Niemieckiego	8	6	2	0	2	1	0	1	3	1
Hiszpańskiego	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Francuskiego	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Ogółem uczniów	371	158	213	77	52	28	16	52	58	88
Dodatkowe zajęcia z języka:	Procent [N]									
	Miasto			SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP10
	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy							
Angielskiego	45,0	45,6	44,6	44,2	32,7	53,6	31,3	38,5	50,0	53,4
Dowolnego obcego	47,7	50,6	45,5	46,8	36,5	57,1	31,3	40,4	55,2	54,5
Ogółem uczniów	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Najczęściej wybieranym na pozaszkolnych zajęciach językiem jest angielski, którego uczy się dodatkowo 45% badanych uczniów.

Tabela 4.35.

Czy język, na który dodatkowo uczęszcza dziecko, jest przedmiotem obowiązkowym w szkole? (Pytanie 37.)

Dodatkowe zajęcia z języka obowiązkowego?	Liczebność [N]	Procent [%]
Tak	169	98,8
Nie	2	1,2
Ogółem	171	100

Niemalże wszyscy uczniowie uczęszczający na dodatkowe pozaszkolne zajęcia z języka obcego, rozwijają znajomość języka, którego uczą się obowiązkowo w szkole.

Tabela 4.36.

Kto wypełniał ankietę (Pytanie 38.)

Kto wypełniał ankietę	Liczebność [N]	Procent [%]
Tylko matka/macocha/opiekunka	300	82,4
Tylko ojciec/ojczym/opiekun	38	10,4
Rodzice/opiekunowie razem	21	5,8
Ktoś inny	5	1,4
Ogółem	364	100

Braki danych – 7.

W ponad 80% przypadków ankietę wypełniała matka, macocha lub opiekunka prawna dziecka.

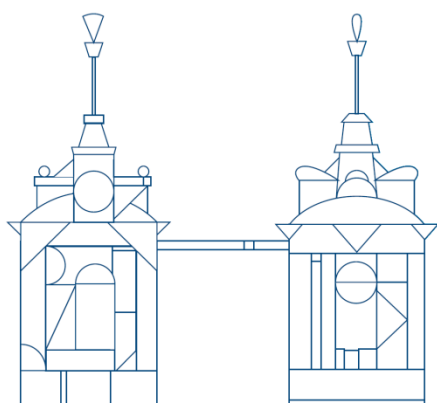
OBSERWATORIUM OŚWIATOWE

2019

5. Aneks (wzór ankiety do rodziców)

kod ucznia

Ankieta dla rodziców ucznia ósmej klasy



Szanowna Pani, Szanowny Panie,

klasa, do której chodzi Pani/Pana dziecko, bierze udział w badaniu prowadzonym w ramach projektu „Obserwatorium oświatowe”. Projekt ten, realizowany we współpracy Urzędu Miasta Ostrołęki z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, ma na celu zgromadzenie danych przydatnych w planowaniu i doskonaleniu działań edukacyjnych w mieście.

Poniższa ankieta dotyczy historii edukacyjnej Pani/Pana dziecka (ucznia ósmej klasy szkoły podstawowej), warunków domowych, w jakich się ono uczy oraz Pani/Pana oczekiwań co do jego przyszłej edukacji.

Uzyskane informacje będą miały duże znaczenie dla podnoszenia jakości edukacji w Ostrołęce. Pomogą lepiej poznać proces uczenia się ostrołęckich uczniów i skuteczniej wspierać szkoły w dobrym nauczaniu.

Bardzo prosimy o odpowiedź na każde pytanie ankiety. Zapewniamy, że wszystkie odpowiedzi będą traktowane jako ściśle poufne. Wypełnienie ankiety zajmie ok. 15 minut.

Z wyrazami szacunku,

Zespół badawczy Uniwersytetu Warszawskiego

*Prosimy o wypełnienie ankiety przez matkę albo ojca lub prawnego opiekuna dziecka.
Może być wypełniona wspólnie przez rodziców lub prawnych opiekunów dziecka.*

Instrukcja wypełniania ankiety

Przy każdym pytaniu podajemy, jaką liczbę odpowiedzi należy zaznaczyć. Kiedy dokona Pani/Pan wyboru, prosimy zaznaczyć wybraną odpowiedź wstawiając krzyżyk (X) w odpowiednią kratkę, np.:

Przykład

Ilu mieszkańców liczy miejscowość, w której Pani/Pan mieszka?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- do 5 tys. mieszkańców ----- ☐₁
od 5 tys. do 50 tys. mieszkańców ---- ☐₂
od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców - ☒₃
powyżej 100 tys. mieszkańców ----- ☐₄

W jakim języku rozmawia Pani/Pan z dzieckiem:

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdej linijce.

- | | tak | nie |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| po polsku ----- | ☒ | ☐ |
| po angielsku ----- | ☐ | ☒ |

EDUKACJA DZIECKA

W tej części znajdują się pytania dotyczące dziecka i jego drogi edukacyjnej. Pytania dotyczą dziecka, które przyniosło ankietę (uczeń klasy ósmej szkoły podstawowej).

1. Płeć dziecka:

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

dziewczynka ☐₁

chłopiec ☐₂

2. Data urodzenia dziecka:

– –
dzień miesiąc rok

3. Ile lat, nie licząc zerówki, dziecko uczęszczało do przedszkola?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

nie uczęszczało w ogóle ---- ☐₁ → Proszę przejść do pytania 6.

jeden rok ----- ☐₂

dwa lata ----- ☐₃

trzy lata lub dłużej ----- ☐₄

4. Do ilu różnych przedszkoli, nie biorąc pod uwagę zerówki, uczęszczało dziecko?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

1 ----- ☐₁

2 ----- ☐₂

3 lub więcej ---- ☐₃

5. Do którego przedszkola, nie biorąc pod uwagę zerówki, uczęszczało dziecko?

Jeśli dziecko zmieniało przedszkole, proszę wybrać to, do którego uczęszczało dłużej. Jeśli czas uczęszczania był taki sam, proszę wybrać ostatnie przedszkole dziecka.

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Przedszkole miejskie nr 1 w Ostrołęce, ul. rtm. W. Pileckiego 11A / ul. Sikorskiego 2 ---- ☐₁

Przedszkole miejskie nr 5 w Ostrołęce, ul. Piękna 12 ----- ☐₂

Przedszkole miejskie nr 7 w Ostrołęce, ul. dr. Józefa Psarskiego 24 ----- ☐₃

Przedszkole miejskie nr 8 w Ostrołęce, ul. gen. Ignacego Prądzyńskiego 12 ----- ☐₄

Przedszkole miejskie nr 9 w Ostrołęce, ul. Ks. Franciszka Blachnickiego 16 ----- ☐₅

Przedszkole miejskie nr 10 w Ostrołęce, ul. Mazowiecka 7 ----- ☐₆

Przedszkole miejskie nr 13 w Ostrołęce, ul. Dzieci Polskich 5 ----- ☐₇

Przedszkole miejskie nr 15 w Ostrołęce, ul. Stefana Jaracza 5 ----- ☐₈

Przedszkole miejskie nr 16 w Ostrołęce, ul. Powstańców 4 ----- ☐₉

Przedszkole miejskie nr 17 w Ostrołęce, ul. Marii Konopnickiej 6 ----- ☐₁₀

Przedszkole miejskie nr 18 w Ostrołęce, ul. Mieczysława Karłowicza 18 ----- ☐₁₁

Inne ----- ☐₁₂

Proszę podać pełną nazwę i adres.

....., ul., Miasto:
(nazwa)

6. Gdzie dziecko uczęszczało do zerówki?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

w przedszkolu ☐₁

w szkole ☐₂

7. Proszę wybrać placówkę, do której dziecko uczęszczało do zerówki.

Jeśli dziecko zmieniało placówkę w czasie uczęszczania do zerówki, proszę wybrać tę, do której uczęszczało dłużej. Jeśli czas uczęszczania był taki sam, proszę wybrać tę, do której uczęszczało jako do ostatniej.

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- Przedszkole miejskie nr 1 w Ostrołęce, ul. rtm. W. Pileckiego 11A / ul. Sikorskiego 2 ----- ☐ ₁
- Przedszkole miejskie nr 5 w Ostrołęce, ul. Piękna 12 ----- ☐ ₂
- Przedszkole miejskie nr 7 w Ostrołęce, ul. dr. Józefa Psarskiego 24 ----- ☐ ₃
- Przedszkole miejskie nr 8 w Ostrołęce, ul. gen. Ignacego Prądzyńskiego 12 ----- ☐ ₄
- Przedszkole miejskie nr 9 w Ostrołęce, ul. Ks. Franciszka Blachnickiego 16 ----- ☐ ₅
- Przedszkole miejskie nr 10 w Ostrołęce, ul. Mazowiecka 7 ----- ☐ ₆
- Przedszkole miejskie nr 13 w Ostrołęce, ul. Dzieci Polskich 5 ----- ☐ ₇
- Przedszkole miejskie nr 15 w Ostrołęce, ul. Stefana Jaracza 5 ----- ☐ ₈
- Przedszkole miejskie nr 16 w Ostrołęce, ul. Powstańców 4 ----- ☐ ₉
- Przedszkole miejskie nr 17 w Ostrołęce, ul. Marii Konopnickiej 6 ----- ☐ ₁₀
- Przedszkole miejskie nr 18 w Ostrołęce, ul. Mieczysława Karłowicza 18 ----- ☐ ₁₁
- Szkoła Podstawowa nr 1 im. Stanisława Jachowicza, ul. Gen. Augusta Emila Fieldorfa „Nila” 4/6, Ostrołęka - ☐ ₁₂
- Szkoła Podstawowa nr 2 im Stanisława Staszica, ul. Papiernicza 1, Ostrołęka ----- ☐ ₁₃
- Szkoła Podstawowa nr 3 im. Adama Mickiewicza, ul. Skowrońskiego 8, Ostrołęka ----- ☐ ₁₄
- Szkoła Podstawowa nr 4, ul. Legionowa 17, Ostrołęka ----- ☐ ₁₅
- Szkoła Podstawowa nr 5 im. Zofii Niedziałkowskiej, ul. Hallera 12, Ostrołęka ----- ☐ ₁₆
- Szkoła Podstawowa nr 6 im. Orła Białego, ul. Sienkiewicza 15, Ostrołęka ----- ☐ ₁₇
- Szkoła Podstawowa nr 10 im. Jana Pawła II, ul. Ks. Franciszka Blachnickiego 16, Ostrołęka ----- ☐ ₁₈
- Inna ----- ☐ ₁₉

Proszę podać pełną nazwę i adres.

....., ul., Miasto:
(nazwa)

8. Ile lat kończyło dziecko w roku rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- pięć lat ----- ☐ ₁
- sześć lat ----- ☐ ₂
- siedem lat ----- ☐ ₃
- osiem lat lub więcej -- ☐ ₄

9. W której szkole dziecko rozpoczęło naukę w klasie pierwszej?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- Szkoła Podstawowa nr 1 im. Stanisława Jachowicza, ul. Gen. Augusta Emila Fieldorfa „Nila” 4/6, Ostrołęka -- ☐ ₁
- Szkoła Podstawowa nr 2 im Stanisława Staszica, ul. Papiernicza 1, Ostrołęka ----- ☐ ₂
- Szkoła Podstawowa nr 3 im. Adama Mickiewicza, ul. Skowrońskiego 8, Ostrołęka ----- ☐ ₃
- Szkoła Podstawowa nr 4, ul. Legionowa 17, Ostrołęka ----- ☐ ₄
- Szkoła Podstawowa nr 5 im. Zofii Niedziałkowskiej, ul. Hallera 12, Ostrołęka ----- ☐ ₅
- Szkoła Podstawowa nr 6 im. Orła Białego, ul. Sienkiewicza 15, Ostrołęka ----- ☐ ₆
- Szkoła Podstawowa nr 10 im. Jana Pawła II, ul. Ks. Franciszka Blachnickiego 16, Ostrołęka ----- ☐ ₇
- Inna ----- ☐ ₈

Proszę podać pełną nazwę i adres.

....., ul., Miasto:
(nazwa)

10. Czy od tamtego czasu dziecko zmieniło szkołę podstawową?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

tak ☐₁

nie ☐₂ → Proszę przejść do pytania 16.

11. Proszę wybrać opis najlepiej oddający sytuację zmiany szkoły i uzupełnić wybrane zdanie.

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

☐₁ Dziecko zmieniło szkołę w trakcie roku szkolnego w klasie (proszę wpisać liczbę).

☐₂ Dziecko zmieniło szkołę po zakończeniu nauki w klasie (proszę wpisać liczbę).

12. Która szkoła podstawowa była drugą placówką, do której uczęszczało dziecko?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Szkoła Podstawowa nr 1 im. Stanisława Jachowicza, ul. Gen. Augusta Emila Fieldorfa „Nila” 4/6, Ostrołęka -- ☐₁

Szkoła Podstawowa nr 2 im Stanisława Staszica, ul. Papiernicza 1, Ostrołęka ----- ☐₂

Szkoła Podstawowa nr 3 im. Adama Mickiewicza, ul. Skowrońskiego 8, Ostrołęka ----- ☐₃

Szkoła Podstawowa nr 4, ul. Legionowa 17, Ostrołęka ----- ☐₄

Szkoła Podstawowa nr 5 im. Zofii Niedziałkowskiej, ul. Hallera 12, Ostrołęka ----- ☐₅

Szkoła Podstawowa nr 6 im. Orła Białego, ul. Sienkiewicza 15, Ostrołęka ----- ☐₆

Szkoła Podstawowa nr 10 im. Jana Pawła II, ul. Ks. Franciszka Blachnickiego 16, Ostrołęka ----- ☐₇

Inna ----- ☐₈

Proszę podać pełną nazwę i adres.

....., ul., Miasto:
(nazwa)

13. Z jakiego powodu dziecko zmieniło szkołę?

Można wybrać dowolną liczbę odpowiedzi.

zmiana miejsca zamieszkania ----- ☐₁

trudności w nauce ----- ☐₂

brak porozumienia między kadrą szkoły a rodzicami ----- ☐₃

konflikt dziecka z nauczycielem ----- ☐₄

konflikt dziecka z innymi uczniami ----- ☐₅

dyscyplinarne przeniesienie ucznia do innej szkoły ----- ☐₆

wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania ----- ☐₇

wybór szkoły lepiej dostosowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych/edukacyjnych - ☐₈

inny (jaki?) ☐₉

14. Czy od tamtego czasu dziecko zmieniło kolejny raz szkołę podstawową?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

tak ☐₁

nie ☐₂ → Proszę przejść do pytania 16.

15. Proszę opisać poniżej sytuację podając moment edukacji dziecka, w którym zmieniło szkołę po raz kolejny oraz podać nazwę i adres placówki (placówek) do której (których) dziecko uczęszczało dziecko.

16. Czy dziecko powtarzało naukę w którejś klasie szkoły podstawowej lub zerówce?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- ☐₁ Nie, zawsze uzyskiwało promocję do następnej klasy.
- ☐₂ Tak, raz w klasie (proszę wpisać liczbę jeśli dotyczy).
- ☐₃ Tak, dwa razy w klasach i (proszę wpisać liczby jeśli dotyczy).
- ☐₄ Tak, trzy razy i więcej w klasach (proszę wpisać liczby jeśli dotyczy).

17. Czy dziecko zmieniało klasę w ramach nauki w tej samej szkole (np. po klasie III przeszło z IIIb do IVa)?

Przez zmianę klasy rozumiemy znaczącą zmianę grupy rówieśniczej. Zmianą klasy nie jest sytuacja, gdy zmienia się tylko formalne oznaczenie tej samej grupy uczniów.

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie; cały czas uczęszczało do tego samego oddziału ----- ☐₁
- tak, raz ----- ☐₂
- tak, dwa razy ----- ☐₃
- tak, trzy razy i więcej ----- ☐₄

18. Czy dziecko posiada opinię lub orzeczenie o:

Proszę zaznaczyć „tak” lub „nie” w każdym wierszu.

- | | tak | nie |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) dysleksji ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| b) dysgrafii ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| c) dysortografii ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| d) dyskalkulii ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| e) zespole nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) -- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| f) zaburzeniu ze spektrum autyzmu, w tym zespole Aspergera ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| g) Inną/inne (jaką/jakie?) ----- | ☐ ₁ | ☐ ₀ |
| | | |

19. Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- zasadnicze zawodowe ----- ☐₁
- średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe) ----- ☐₂
- średnie ogólnokształcące ----- ☐₃
- policealne lub pomaturalne ----- ☐₄
- wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie) ----- ☐₅
- wyższe magisterskie lub lekarskie ----- ☐₆
- wyższe ze stopniem naukowym (tytuł doktora, doktora habilitowanego lub profesora)---- ☐₇

DOM I RODZINA DZIECKA

20. Czy dziecko, którego dotyczy ta ankieta, posiada rodzeństwo?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

tak ☐₁

nie ☐₂ → Proszę przejść do pytania 23.

21. Ile rodzeństwa ma dziecko?

Proszę wpisać liczbę rodzeństwa:

22. Ile osób spośród rodzeństwa jest młodszych od dziecka?

Proszę wpisać liczbę:

23. Przez kogo wychowywane jest dziecko?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź, najlepiej opisującą sytuację rodzinną dziecka.

- przez matkę i ojca ----- ☐₁
- tylko przez matkę ----- ☐₂
- tylko przez ojca ----- ☐₃
- przez matkę i małżonka/partnera nie będącego biologicznym ojcem dziecka - ☐₄
- przez ojca i małżonkę/partnerkę nie będącą biologiczną matką dziecka ----- ☐₅
- przez dziadków ----- ☐₆
- w rodzinie zastępczej ----- ☐₇
- inna sytuacja (jaka?) ----- ☐₈

.....

24. Jakie wykształcenie ma ojciec/opiekun prawny dziecka?

Proszę zaznaczyć najwyższy poziom, potwierdzony świadectwem lub dyplomem.

- nie wiem ----- ☐₁
- nieukończone podstawowe ----- ☐₂
- podstawowe ----- ☐₃
- gimnazjalne ----- ☐₄
- zasadnicze zawodowe ----- ☐₅
- średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe) ----- ☐₆
- średnie ogólnokształcące (liceum profilowane, ogólnokształcące) - ☐₇
- policealne lub pomaturalne ----- ☐₈
- wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie) ----- ☐₉
- wyższe magisterskie lub lekarskie ----- ☐₁₀
- posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub profesora -- ☐₁₁

→ Proszę przejść do pytania 26.

25. Wskazane wyższe wykształcenie ojciec/opiekun prawny dziecka zdobył kończąc uczelnię:

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

- a) publiczną ☐₁ niepubliczną ☐₂ nie wiem ☐₃
- b) w trybie stacjonarnym ☐₁ w trybie niestacjonarnym ☐₂ nie wiem ☐₃

26. Jakie wykształcenie ma matka/opiekunka prawna dziecka?

Proszę zaznaczyć najwyższy poziom, potwierdzony świadectwem lub dyplomem.

- | | | |
|---|--------------------------|----|
| nie wiem ----- | ☐ | 1 |
| nieukończone podstawowe ----- | ☐ | 2 |
| podstawowe ----- | ☐ | 3 |
| gimnazjalne ----- | ☐ | 4 |
| zasadnicze zawodowe ----- | ☐ | 5 |
| średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe) ----- | ☐ | 6 |
| średnie ogólnokształcące (liceum profilowane, ogólnokształcące) ----- | ☐ | 7 |
| policealne lub pomaturalne ----- | ☐ | 8 |
| wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie) ----- | ☐ | 9 |
| wyższe magisterskie lub lekarskie ----- | ☐ | 10 |
| posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub profesora ----- | ☐ | 11 |

→ Proszę przejść do pytania 28.

27. Wskazane wyższe wykształcenie matka/opiekunka prawna dziecka zdobyła kończąc uczelnię:

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu.

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|-----------------------------------|---|
| a) | publiczną ☐ | 1 | niepubliczną ☐ | 2 | nie wiem ☐ | 3 |
| b) | w trybie stacjonarnym ☐ | 1 | w trybie niestacjonarnym ☐ | 2 | nie wiem ☐ | 3 |

28. Teraz zadamy kilka pytań dotyczących gospodarstwa domowego, w którym mieszka dziecko. Przez gospodarstwo domowe rozumiemy grupę ludzi, która mieszka w tym samym mieszkaniu bądź domu i razem dzieli wydatki.

Jak Pani/Pan sądzi, czy uwzględniając środki finansowe jakimi będą mogli Państwo dysponować w przyszłym miesiącu, byłoby Państwa stać na poszczególne wydatki. Każdy z wydatków proszę rozważać osobno, niezależnie od siebie. Myśląc o środkach finansowych proszę uwzględnić także posiadane oszczędności ale nie uwzględniać możliwości zaciągnięcia pożyczki.

Proszę zaznaczyć „tak” lub „nie” w każdym wierszu.

- | | tak | nie | trudno powiedzieć |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) kupno jednego biletu do kina ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) zapłacenie rachunku za dwuosobową kolację w dobrej restauracji ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) wyjazd na dwutygodniowe wakacje w Polsce dla Pani/Pana i jednej bliskiej osoby ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) opłacenie abonamentu telewizji cyfrowej za 100 zł ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) kupno nowego telewizora ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) kupno motocykla za 5000 zł ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| g) kupno nowego roweru ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| h) zorganizowanie dużego przyjęcia (np. wesela) za 20 tys. zł ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| i) kupno skórzanych eleganckich butów ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| j) kupno nowej lodówki ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| k) kupno nowego komputera za 2000 zł ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| l) kupno stroju na ważną uroczystość ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| m) opłacenie abonamentu za telefon komórkowy ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| n) generalny remont kuchni ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| o) kupno prezentu za 500 zł dla bliskiej osoby ----- | ☐ | ☐ | ☐ |
| p) kupno nowego samochodu ----- | ☐ | ☐ | ☐ |

29. Ile urządzeń elektronicznych dających dostęp do informacji znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko?

Proszę policzyć jedynie komputery, tablety, smartfony, elektroniczne czytniki książek i telewizory smart (z dostępem do internetu).

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- ani jednego ----- ☐₁
od 1 do 3 urządzeń ----- ☐₂
od 4 do 6 urządzeń ----- ☐₃
od 7 do 10 urządzeń ---- ☐₄
ponad 10 urządzeń ----- ☐₅

30. Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko?

Na półce o długości 1 m mieści się ok. 40 książek. Proszę nie wliczać e-booków, czasopism i podręczników szkolnych.

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- 0-10 książek ----- ☐₁
11-25 książek ----- ☐₂
26-100 książek ----- ☐₃
101-200 książek ----- ☐₄
więcej niż 200 książek -- ☐₅

Kolejne pytanie dotyczy osoby, która wypełnia ankietę.

31. Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy, tzn. od października 2018 roku do października 2019 roku, czytał(a) Pan(i), w całości lub fragmencie, albo przeglądał(a) Pan(i) jakieś książki?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie ----- ☐₁
tak, 1-2 książki ----- ☐₂
tak, 3-6 książek ----- ☐₃
tak, 7-11 książek ----- ☐₄
tak, 12-23 książki ----- ☐₅
tak, 24 i więcej ----- ☐₆
trudno podać liczbę ----- ☐₇

KOREPETYCJE

Poniżej znajdują się pytania dotyczące korepetycji, na które być może uczęszczało dziecko w ubiegłym roku szkolnym (2018/19).

Korepetycje rozumiemy jako indywidualną (lub prowadzoną w małych grupach), płatną pomoc korepetytora (np. nauczyciela, studenta) w odrabianiu prac domowych, powtarzaniu materiału szkolnego, nadrabianiu szkolnych zaległości, czy przygotowywaniu do sprawdzianów lub poprawy ocen.

32. Czy dziecko, którego dotyczy ankieta, uczęszczało w ubiegłym roku szkolnym na korepetycje z matematyki?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie uczęszczało na korepetycje ----- ☐₁
sporadycznie, nie więcej niż kilka razy w ciągu roku szkolnego --- ☐₂
systematycznie, tylko w pierwszym semestrze ----- ☐₃
systematycznie, tylko w drugim semestrze ----- ☐₄
systematycznie, przez cały rok szkolny ----- ☐₅

33. Czy dziecko uczęszczało w ubiegłym roku szkolnym na korepetycje z języka polskiego?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie uczęszczało na korepetycje ----- ☐₁
sporadycznie , nie więcej niż kilka razy w ciągu roku szkolnego --- ☐₂
systematycznie, tylko w pierwszym semestrze ----- ☐₃
systematycznie, tylko w drugim semestrze ----- ☐₄
systematycznie, przez cały rok szkolny ----- ☐₅

34. Czy dziecko uczęszczało na korepetycje z innych przedmiotów?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

nie ☐₁ tak ☐₂ Jeśli tak, to z jakich?

ZAJĘCIA DODATKOWE Z JĘZYKÓW OBCYCH

Poniżej znajdują się pytania dotyczące zajęć z języków obcych, na które być może uczęszczało dziecko w ubiegłym roku szkolnym (2018/19). Pytania dotyczą zajęć dodatkowych, które nie były organizowane przez szkołę.

35. Czy dziecko, którego dotyczy ankieta, uczęszczało w ubiegłym roku szkolnym na dodatkowe, pozaszkolne zajęcia z języka obcego?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

- nie uczęszczało na dodatkowe zajęcia z języka obcego ----- ☐₁ → **Proszę przejść do pytania 38.**
sporadycznie , nie więcej niż kilka razy w ciągu roku szkolnego --- ☐₂
systematycznie, tylko w pierwszym semestrze ----- ☐₃
systematycznie, tylko w drugim semestrze ----- ☐₄
systematycznie, przez cały rok szkolny ----- ☐₅

36. Z jakiego języka obcego dziecko uczęszczało na dodatkowe, pozaszkolne zajęcia?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź. Jeśli dziecko uczęszczało na zajęcia z więcej niż jednego języka, proszę wybrać ten, którego zajęcia ogółem trwały dłużej.

- język angielski ----- ☐₁
język niemiecki ----- ☐₂
język rosyjski ----- ☐₃
język hiszpański ----- ☐₄
inny (jaki?) ☐₅

37. Czy jest to język, który jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym dziecka?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

tak ☐₁ nie ☐₂

OSOBA WYPEŁNIAJĄCA ANKIETĘ

38. Ankieta tę wypełnił(a):

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź w każdej linijce.

	tak	nie
matka, macocha lub opiekunka prawna. --	☐	☐
ojciec, ojczym lub opiekun prawny. -----	☐	☐
inna osoba. -----	☐	☐

..... **Dziękujemy**



UNIwersytet
Warszawski



Wydział Pedagogiczny od przeszło 65 lat jest częścią **Uniwersytetu Warszawskiego** – największej polskiej uczelni i najlepszego w kraju ośrodka naukowego. Powstał w 1953 roku jako pierwszy taki wydział na studiach uniwersyteckich w Polsce. Obecnie składa się z 5 samodzielnych katedr i 6 zakładów. Zapewnia najwyższy poziom nauczania przyszłych pedagogów, nauczycieli, animatorów społeczno-kulturalnych, pracowników socjalnych, menadżerów oświaty i andragogów.

Zatrudnia uznanych badaczy i specjalistów, w tym 30 pracowników naukowych z tytułem profesora lub doktora habilitowanego. Kadra Wydziału posiada doświadczenie w koordynacji, realizacji i zarządzaniu projektami badawczymi i rozwojowymi, finansowanymi zarówno ze środków krajowych (NCN, NCBiR), jak i zagranicznych (FP7, Horyzont 2020, Erasmus+), m.in.:

- *Reducing Early School Leaving in the EU* (RESL.eu, FP7),
- *Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care* (CARE, FP7),
- *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society* (ISOTIS, Horyzont 2020),
- *Developing FL literacy in CLIL contexts* (LIT4CLIL, Erasmus+ Partnerstwo strategiczne),
- *A Blog as open learning platform for the field of Early Childhood Education about Research and Innovation to support Disadvantaged and Diverse children* (BECERID, Erasmus+ Partnerstwo strategiczne),
- *Professional Development Tools Supporting Participation Rights in Early Childhood Education* (PARTICIPA, Erasmus+ Partnerstwo strategiczne),
- *MEYE-Mathematics in Early Years Education* (MEYE, Erasmus+ Partnerstwo strategiczne).

Wydział współpracuje z 53 zagranicznymi jednostkami naukowymi oraz prowadzi cykliczne Międzynarodowe Seminaria, podczas których goście z zagranicznych ośrodków akademickich prezentują swoje projekty i osiągnięcia badawcze. Organizuje także krajowe i międzynarodowe konferencje naukowe (m.in. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, ATEE Annual Conference 2020) oraz coroczne szkoły letnie *International Summer School in Philosophy and Education*.