

Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces

Aleksandra Jasińska-Maciażek / Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

e-mail: a.jasinska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9975-4141

Roman Dolata / Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

e-mail: rdolata@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7967-9022

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem nieobecności szkolnych, ich uwarunkowań i konsekwencji dla osiągnięć edukacyjnych uczniów klas ósmych. W badaniu wykorzystano informacje zebrane w ramach „Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego”. Dane dotyczące absencji pochodziły z dzienników elektronicznych, pozostałe zabrano za pomocą ankiet i pomiarów testowych (system diagnostyczny Diagmatic). Korzystając z analizy skupień, wyłoniono cztery grupy absencyjne: wagarowiczów, unikających szkoły, chorowitych oraz grupę o typowym, niewysokim poziomie nieobecności. Analiza wielomianowa regresji logistycznej wykazała, że grupy te różnią się pod względem płci, samoregulacji behawioralnej, amotywacji, wykształcenia i zaangażowania rodziców w naukę dziecka. Analiza ANCOVA (kowarianta – wykształcenie rodziców) ujawniła natomiast, że uczniowie unikający szkoły, z wysoką liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności, osiągają najgorsze wyniki w nauce, niższe niż typowi wagarowicze. W artykule przedyskutowano znaczenie uzyskanych wyników dla polityki oświatowej.

Słowa kluczowe: **Polityka oświatowa, nieobecności szkolne, osiągnięcia szkolne, samoregulacja, wykształcenie rodziców.**

School Absences and Chances for Educational Success

Abstract

This study examines the issue of school absenteeism, its determinants, and the implications for academic achievement among eighth-grade students, utilizing data from the Ostroleka Educational Observatory project (a city in north-eastern Poland). Absenteeism data were extracted from electronic records, while additional information was obtained through questionnaires and diagnostic assessments using the Diagmatic diagnostic system. Cluster analysis identified four distinct absenteeism profiles: students engaging in truancy, school avoiders, students frequently absent due to illness, and a baseline group with typical absenteeism rates. Through multinomial logistic regression, significant differences among these groups were identified based on factors such as gender, behavioral self-regulation, motivation levels, educational background, and parental involvement. ANCOVA (covariate – parents' education) results indicated that school avoiders, characterized by high rates of both excused and unexcused absences, demonstrated the lowest academic performance, lower achievements than typical truants. The study discusses the implications of these findings for educational policy.

Keywords: **Educational policy, school absenteeism, academic achievement, self-regulation, parents' education.**

1. WPROWADZENIE

Rozwój ilościowy edukacji w Europie w XX i XXI wieku związany był z jej upowszechnianiem, wydłużeniem okresu obowiązkowej nauki oraz zwiększaniem liczby godzin spędzanych przez uczniów w szkole. W początkach XX wieku obowiązek szkolny obejmował głównie edukację podstawową, z poziomem skolaryzacji w Europie Zachodniej wynoszącym 60-80%, a w Europie Wschodniej i na Bałkanach poniżej 50% (Simon i in., 2020). Edukacja średnia i wyższa była dostępna jedynie dla wąskiej elity, np. w Polsce w 1937 roku skolaryzacja na tym poziomie wynosiła ok. 2-3% (GUS, 1938).

W latach 50. i 70. rozszerzono obowiązek szkolny do 16-18 roku życia, a pod koniec XX wieku w wielu krajach trwał on co najmniej 9-12 lat, z niemal pełną skolaryzacją na poziomie podstawowym i średnim. Przełom wieków to również znaczące upowszechnienie edukacji wyższej, w niektórych krajach odsetek studiujących sięgnął 50% (UNESCO, 2021). Liczba dni szkolnych wzrosła do 180-200 rocznie, a dzień szkolny wydłużył się do 5-9 godzin w zależności od poziomu edukacji (OECD, 2020).

W ostatnich latach jednak coraz częściej krytykuje się ten trend, podkreślając, że ilość czasu spędzanego w szkole nie zawsze przekłada się na jakość nauki (Kolbe i in., 2012). Jednym z ważnych aspektów jakości edukacji jest z pewnością faktyczne uczestnictwo uczniów w nauczaniu, zarówno fizyczne (obecność na lekcjach), jak i zaangażowanie w proces uczenia się. W niniejszym artykule zajmiemy się tym pierwszym zagadnieniem.

Nieobecności uczniów w szkole mogą mieć różną postać (Gottfried i Kirksey, 2017). Główne cechy różnicujące to zjawisko to „legalność” i długotrwałość absencji. W kontekście polskim wyróżnić możemy:

Wagary: nieobecności bez pozwolenia i często bez wiedzy rodziców. Zwykle wagary wiążą się z problemami behawioralnymi i brakiem zaangażowania w życie szkoły.

Unikanie szkoły: nieobecności za cichym pozwoleniem rodziców, spowodowane np. lękiem przed szkołą, przewlekłymi problemami adaptacyjnymi, szkolnym mobbingiem, niskimi aspiracjami edukacyjnymi rodziców lub brakiem akceptacji dla sposobu funkcjonowania szkoły. Unikanie szkoły czasami współwystępuje z wagarami.

Chorowitość: nieobecności usprawiedliwione, spowodowane chorobą potwierdzoną przez lekarza lub obawami zdrowotnymi rodziców.

Sporadyczne nieobecności: nieliczne, krótkotrwałe, usprawiedliwione nieobecności.

W realiach innych krajów można wyróżnić jeszcze nieobecności spowodowane zawieszeniem lub tymczasowym usunięciem ze szkoły z powodów dyscyplinarnych.

Pandemia COVID-19 i zdalne nauczanie ujawniły nowe rodzaje i źródła absencji szkolnej. Choć nie będzie to analizowane w tym artykule, warto podkreślić, że zdalne nauczanie miało istotny wpływ na wzrost absencji. Wyniki PISA OECD 2022 wskazują na niższą efektywność tej formy edukacji w porównaniu do tradycyjnej (OECD, 2023), a dane PIRLS IEA pokazują, że dłuższe zamknięcie szkół prowadziło do spadku umiejętności, zwłaszcza czytania (Jakubowski i in., 2023). Uczniowie słabsi ucierpieli najbardziej, tracąc równowartość rocznej nauki. W Anglii absencja wzrosła o 50% od czasu pandemii, a 20% uczniów szkół średnich opuszcza co najmniej 10% zajęć; podobne problemy zgłaszają norwescy dyrektorzy szkół (OECD, b.d.).

Problem nieobecności szkolnych istnieje od dawna i jest przedmiotem analiz naukowych oraz polityki oświatowej. Jest to zjawisko tym ważniejsze, że jego skutki wykraczają poza okres szkolny (Klein i Sosu, 2024). Artykuł prezentuje zarys obecnej wiedzy i wyniki badań nad absencją w jednym z małych miast w Polsce.

2. NIEOBECNOŚCI NIEUSPRAWIEDLIWIONE JAKO MIARA EFEKTYWNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Wagary mogą być ważnym wskaźnikiem skuteczności wychowawczej szkoły. W Anglii wskaźnik ten jest wykorzystywany jako kryterium w ewaluacji placówek edukacyjnych (The Meaning of Truancy - What Is the Law in the UK?, b.d.). W UK średni wskaźnik nieusprawiedliwionych nieobecności wynosi około 1,4% godzin nauki, czyli ok. 2,5 dnia rocznie. W USA ponad 6,5 miliona dzieci (13% uczniów) opuszcza 15 lub więcej dni szkolnych rocznie. Chroniczna absencja różni się w zależności od stanu, społeczności, dochodów i grup etnicznych (Allison i in., 2019). Organizacja Attendance Works podaje, że 15% amerykańskich uczniów jest chronicznie nieobecnych, a problem ten koncentruje się w 25% szkół (Gottfried, 2014). Wskaźniki wagarów dostarczają więc cennych informacji o skuteczności szkoły i dobrostanie uczniów.

3. NIEOBECNOŚCI USPRAWIEDLIWIONE JAKO MIARA STANU ZDROWIA UCZNIÓW

Frekwencja może stanowić wskaźnik zdrowia uczniów, a jej niepokojąco niski poziom powinien skłaniać nauczycieli do zidentyfikowania przyczyn zdrowotnych absencji. Charles Basch (2011) wykazał, że absencja pośredniczy w związku między stanem zdrowia a wynikami nauki. Uczniowie z przewlekłymi schorzeniami częściej opuszczają zajęcia, co zwiększa wskaźnik chronicznej absencji – silnego predyktora słabych wyników w nauce i ryzyka porzucenia szkoły. Kristin Wikel i Andrew M. Markelz (2023) badając amerykańskich uczniów z przewlekłymi chorobami, stwierdzili, że astma, najczęstsza przewlekła choroba u dzieci, jest główną zdrowotną przyczyną nieobecności w szkole.

Są to ważne przesłanki dla organizacji szkolnej służby zdrowia. Poprzez profilaktykę zdrowotną szkoły mogą poprawić wyniki uczniów, a kluczową rolę w redukcji chronicznej absencji mogą odgrywać pielęgniarki szkolne (Annie Reed i Sue Fothergill, 2017).

4. UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE NIEOBECNOŚCI SZKOLNYCH

Literatura naukowa dotycząca absencji szkolnych wskazuje na różne jej uwarunkowania i konsekwencje. Do głównych przyczyn należą problemy zdrowotne, czynniki społeczno-ekonomiczne, niestabilne warunki mieszkaniowe, przemoc domowa oraz negatywny stosunek do szkoły (Baker i in., 2014; Gubbels i in., 2019; Maynard i in., 2012). Badania przeprowadzone w Szkocji (Klein i in., 2022) dowodzą, że chroniczna absencja, bez względu na przyczynę (wagary, chorowanie, wyjątkowe okoliczności domowe), obniża wyniki w nauce i zwiększa ryzyko porzucenia szkoły (Gubbels i in., 2019). Niskie osiągnięcia mogą nie tylko być skutkiem absencji, ale także ją nasilać, wywołując lęk szkolny i niską samoocenę, szczególnie u uczniów słabszych i dzieci imigrantów, dla których barierą bywają kompetencje językowe (Chang i in., 2019).

Badania w krajach anglosaskich (The Meaning of Truancy – What Is the Law in the UK?, b.d.) wskazują, że główną przyczyną nieobecności jest sytuacja domowa dziecka, w tym czynniki związane z SES rodziny ucznia, takie jak zaniedbanie, przemoc domowa, uzależnienia od narkotyków i alkoholu. Jednak statystyki wskazują jednak, że wagary nie są wyłącznie funkcją składu społeczno-ekonomicznego szkoły; w zamożnych rejonach Anglii (Bath i North East Somerset) również odnotowano wysokie wskaźniki wagarów.

Spośród szkolnych czynników sprzyjających wagarom wymienia się: kulturę szkoły, program nauczania, nieefektywne nauczanie, negatywne środowisko szkolne, konflikty interpersonalne, przemoc, słabe relacje z nauczycielami, niezadowolenie ze szkoły, szkolne praktyki dyscyplinowania (Maynard i in., 2012). Jedną z przyczyn wagarowania jest negatywny stosunek uczniów do szkoły i niski poziom dobrostanu psychicznego (Allison i in., 2019). Ważnym czynnikiem leżącym u podłoża wagarowania jest mobbing rówieśniczy, który negatywnie wpływa na poczucie własnej wartości i prowadzi do wycofania z życia szkolnego (Gastic, 2008; Hutzell i Payne, 2012). Powstaje błędne koło – trudności w nauce i przemoc zwiększają absencję, prowadząc do zaległości i wzmacniając lęk szkolny (Finning i in., 2019).

Konsekwencje wagarowania są złożone i mają długofalowy wpływ na edukację oraz przyszłe życie jednostki. Chroniczna absencja, definiowana jako nieobecność na co najmniej 10% zajęć, jest wczesnym predyktorem niepowodzeń w szkole, w tym wyższego ryzyka jej porzucenia, i to już od pierwszych lat nauki (Allensworth i Easton, 2007; Balfanz i Byrnes, 2012; Olson i Connolly, 2012). Uczniowie, którzy opuszczają zajęcia, doświadczają narastających zaległości w nauce, co prowadzi do trudności w realizacji programu nauczania, a w konsekwencji do niższych osiągnięć szkolnych (Gottfried, 2009). Chroniczna absencja wiąże się też z problemami społecznymi, takimi jak przestępczość, ciężce nastolatki, uzależnienia, a w dorosłości – z wyższym ryzykiem bezrobocia i izolacji społecznej (Gubbels i in., 2019). Absencje szkolne mogą dodatkowo nasilać nierówności edukacyjne, wywierając negatywny wpływ zarówno na jednostkę, jak i społeczeństwo (Klein i Sosu, 2024).

5. CEL BADANIA

Badanie ma zasadniczo charakter eksploracyjny. Dotychczasowe badania korelatów szkolnych nieobecności (szczególnie w polskim kontekście) nie pozwalają formułować teoretycznie zaawansowanych hipotez. Jedynie w stosunku do tytułowego problemu można sformułować przypuszczenie.

H1. Uczniowie ze znaczną liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności szkolnych (grupa *unikających szkoły*), będą mieć znacząco niższe osiągnięcia szkolne nie tylko od grupy systematycznie uczęszczających do szkoły, ale również chorowitych i wagarujących.

W zakresie uwarunkowań nieobecności szkolnych można tylko wyznaczyć kierunki poszukiwań. Czynnikiem sprawczym warto poszukiwać wśród charakterystyk indywidualnych, rodzinnych i rówieśniczych.

Ważnym celem badania było również sprawdzenie, czy przyjęcie innej perspektywy analitycznej, polegającej na wydzieleniu grup uczniów zarówno na podstawie danych o nieobecnościach usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych, wzbogaca obraz interesującej nas zależności.

6. METODOLOGIA BADANIA

6.1. Charakterystyka badanej grupy

Badania zrealizowano w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”¹ prowadzonego przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami Ostrołęki – miasta liczącego ponad 50 000 mieszkańców, położonego na północno-wschodnim Mazowszu. W latach 2002-2021 miasto zanotowało ujemną dynamikę demograficzną (5,2%, blisko średniej dla małych i średnich miast w Polsce). Ostrołęka wyróżnia się nieco wyższym niż średnia krajowa poziomem wykształcenia (22% mieszkańców z wyższym wykształceniem) i wynagrodzeń².

Miasto prowadzi 28 jednostek oświatowych, w tym osiem szkół podstawowych (jedną specjalną). Badaniem objęto uczniów klas ósmych z siedmiu ogólnodostępnych szkół podstawowych. Wyniki egzaminu krajowego po ósmej klasie wskazują, że w badanych szkołach rozkład osiągnięć uczniów jest zbliżony do rozkładu krajowego³.

Badanie miało charakter wyczerpujący (objęło całą populację 698 uczniów klas ósmych ostrołęckich publicznych szkół podstawowych). Przeprowadzono je wiosną 2022 roku. Podstawowe charakterystyki badanej populacji przedstawiono w tabeli 1. Badaniem ostatecznie objęto 541 uczniów, co stanowiło 78% populacji, przy czym główną przyczyną nieuczestniczenia w badaniu był brak zgody rodzica.

Tabela 1 *Charakterystyka badanej populacji*

Cechy populacji badanej	Liczebność	Procent
Wielkość całej populacji	698	100,0
Uczennice w populacji	346	49,6
Osoby nieobjęte badaniem z powodu braku zgody rodziców lub nieobecności w szkole	133	19,1
Dane wykluczone z powodu niewiarygodności	24	3,4
Wielkość grupy badanej	541	77,5
Uczennice w grupie badanej	284	52,5

W badanym roczniku 69,1% ósmoklasistów urodziło się w 2007 roku, 29,3% w 2008 roku a 1,6% w 2006 roku. Daje to średnią wieku 14,7.

6.2. Wskaźniki nieobecności

Miary nieobecności ustalono na podstawie informacji z dzienników elektronicznych. Utworzono cztery wskaźniki ilościowe: liczba godzin nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych w I i w II semestrze klasy VIII. Parametry rozkładu tych wskaźników zawiera poniższa tabela.

Tabela 2 *Parametry rozkładu liczby godzin nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych w I i II semestrze VIII klasy*

Percentyle rozkładu	I semestr					II semestr				
	5.	25.	50.	75.	95.	5.	25.	50.	75.	95.
Usprawiedliwione	6	36	74	118	203	13	55	89	138	225
Nieusprawiedliwione	0	0	0	5	58	0	0	1	9	74

¹ Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny. (n.d.). Badania naukowe w służbie lokalnej polityki edukacyjnej. <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>

² Polska w liczbach. (n.d.). <https://www.polskawliczbach.pl/>

³ Według danych i sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Statystyki wskazują, że liczba godzin nieobecności, zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych, była istotnie wyższa w II semestrze niż w I. Różnice te potwierdza test rang Wilcozona dla prób zależnych (usprawiedliwione: $W = 8,1$, $p < 0,001$, nieusprawiedliwione: $W = 6,3$, $p < 0,001$). Wynik ten jest zaskakujący, biorąc pod uwagę, że klasa VIII to okres intensywnych przygotowań do egzaminu, w którym można by oczekiwać niższej absencji.

6.3. Pozostałe zmienne i ich pomiar

W badaniu zastosowano wiele wskaźników charakteryzujących ucznia, jego środowisko rodzinne i rówieśnicze. Wykorzystano dane z ankiet rodzicielskich, uczniowskich i wyniki badań uczniów uzyskane za pomocą systemu diagnostycznego Diagmatic (Wysocka i in., 2021). Pomiar uzupełniał test samoregulacji (Gajda i in., 2022). Wykorzystane wskaźniki wymieniono i scharakteryzowano krótko w tabelach Z1-Z3 (patrz załącznik). Miarami osiągnięć edukacyjnych były średnie oceny z języka polskiego i matematyki oraz wyniki egzaminu ósmoklasisty. Wskaźniki na potrzeby analiz zostały wystandaryzowane, ale na wykresach prezentujących wyniki dla ocen zachowano skalę 1-6.

6.4. Metody analizy danych

W celu identyfikacji grup uczniów o różnych profilach nieobecności zastosowano analizę skupień metodą K-średnich (SPSS 29), z wykorzystaniem czterech wcześniej opisanych wskaźników nieobecności. Wykorzystanie tej techniki umożliwiło wykrycie i uwzględnienie interakcji w obrębie zestawu wskaźników nieobecności.

Analizy uwarunkowań nieobecności przeprowadzono w dwóch etapach. Najpierw przeprowadzono analizy regresji oddzielnie dla trzech grup uwarunkowań (indywidualne, rodzinne, rówieśnicze), by zidentyfikować istotne czynniki w każdym obszarze. Następnie przeprowadzono finalną analizę, uwzględniając jedynie istotne korelaty nieobecności. Zastosowano krokową, wielomianową regresję logistyczną z eliminacją wsteczną (SPSS 29).

W celu zbadania korelacji nieobecności z osiągnięciami szkolnymi przeprowadzono analizę ANCOVA (SPSS 29), kowarianta – wykształcenie rodziców.

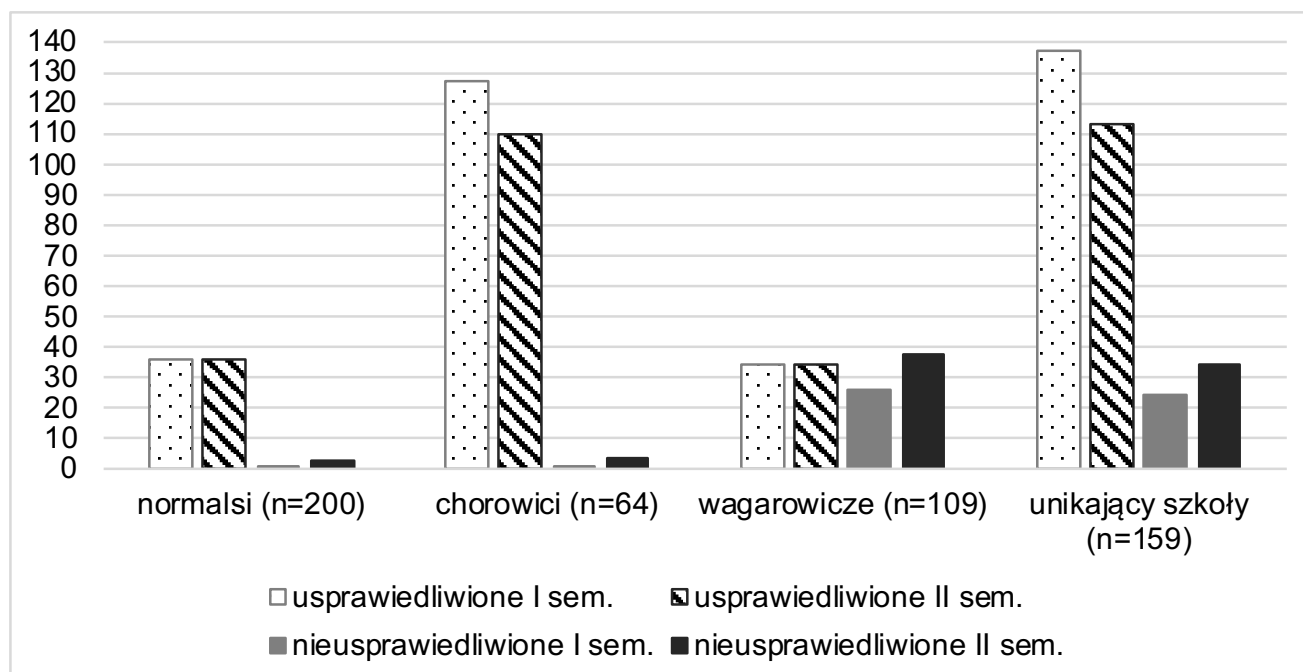
7. WYNIKI

7.1. Analizy wstępne

7.1.1. Grupy uczniów wyodrębnione na podstawie wskaźników nieobecności.

Analiza skupień pozwoliła zidentyfikować cztery grupy uczniów o wyraźnie różnych profilach nieobecności (patrz Rysunek 1).

Rysunek 1 Liczba godzin nieobecności w szkole, usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych, przypadająca na jednego ucznia w wyróżnionych grupach.



Pierwszą grupę, trochę kolokwialnie, ale za to krótko, nazwano *normalsi*. Ta najbardziej liczna grupa skupiająca około 36% uczniów. Notujemy w niej bardzo niską liczbę nieobecności nieusprawiedliwionych i poniżej przeciętną liczbę godzin usprawiedliwionych. Drugą grupę nazwano *wagarowiczami*. Średnia liczba nieusprawiedliwionych godzin na tle średniej w całej grupie uwzględnionej w analizach jest ponadprzeciętna. Natomiast liczba godzin usprawiedliwionych jest taka sama jak w grupie *normalsów*. Trzecią grupę oznaczyliśmy etykietą *unikający szkoły*. Średni poziom wagarowania jest w niej bardzo podobny jak u wagarowiczów, ale dochodzi duża liczba godzin usprawiedliwionych. Czwarta, ostatnia grupa, to *chorowici*. Jej charakterystyka to ponadprzeciętna liczba godzin usprawiedliwionych i minimalna nieusprawiedliwionych.

Należy pamiętać, że nazwy tych grup są statystycznym uproszczeniem obrazu uczniowskich nieobecności. Jednak jeśli przyjęta klasyfikacja pozwala coś ciekawego powiedzieć o uwarunkowaniach i konsekwencjach szkolnych absencji, to będzie ją można uznać za użyteczną.

7.1.2. Selekcja zmiennych do modelu finalnego uwarunkowań nieobecności.

W pierwszej fazie przeprowadzono krokową regresję wielomianową dla każdej grupy korelatów, stosując kryterium wykluczenia $p > 0,1$. Na podstawie testu ilorazu wiarygodności wybrano zmienne, które miały istotny statystycznie wkład w wyjaśnianie różnic między grupą odniesienia a pozostałymi. Wyniki selekcji przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3 Wyniki wielomianowej analizy regresji, krokowej, wstecznej, oddzielnie dla trzech grup korelatów nieobecności szkolnej. Testy ilorazu wiarygodności i lista wykluczonych zmiennych

Czynniki rodzinne		Czynniki indywidualne		Czynniki rówieśnicze	
	chi ² p<		chi ² p<		chi ² p<
Wykształcenie rodziców	26,68 0,001	Samoregulacja behawioralna	15,40 0,002	Wsparcie grupy rówieśniczej	13,48 0,005
Kontrola prac domowych	15,73 0,001	Aspiracje edukacyjne	13,80 0,005	-	- -
Zaangażowanie w życie szkoły	13,00 0,001	Prace domowe	7,13 0,1	-	- -
Postrzegane wsparcie	15,54 0,001	Amotywacja	6,60 0,1	-	- -

Wykluczone:

lata przedszkola, księgozbiór, budowanie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, pomoc w nauce, aspiracje edukacyjne

Wykluczone:

motywacja wewnętrzna, samoregulacja poznawcza, motywacja zewnętrzna, samoregulacja emocjonalna, stosunek do nauki

Wykluczone:

pomoc w nauce, odrzucenie rówieśnicze, zagrożenie rówieśnicze

Do modelu finalnego zakwalifikowano dziewięć zmiennych, po cztery z grup czynników rodzinnych i indywidualnych oraz jedną charakteryzującą środowisko rówieśnicze. Jako czynnik do modelu włączono też zmienną płeć ucznia.

7.2. Analizy finalne uwarunkowań nieobecności

Wielomianowa regresja logistyczna, uwzględniająca wytypowane w fazie wstępnej zmienne, ujawniła interesujące zależności. W tabeli 7. przedstawiono wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B, które odzwierciedlają siłę i kierunek zależności w porównaniu grupy odniesienia (*normalsi*) do innych grup absencyjnych. Na przykład, gdy B dla grupy wagarowicze przyjmuje wartość -0,81 dla zmiennej wykształcenie rodziców, to znaczy, że przeciętnie rodzice uczniów w tej grupie mają niższy poziom wykształcenia, niż w grupie odniesienia, czyli *normalsów*, przy równoczesnym wyrównaniu w analizie poziomu wszystkich pozostałych zmiennych. Czyli są to tzw. efekty netto. Ponieważ wszystkie zmienne wyjaśniające są wystandaryzowane, wartość B można też interpretować jako miarę siły efektu. Czyli różnica oszacowana dla porównania *normalsi* vs wagarowicza ze względu na wykształcenie rodziców, jest nie tylko istotna statystycznie, ale może być uznana za dość silną.

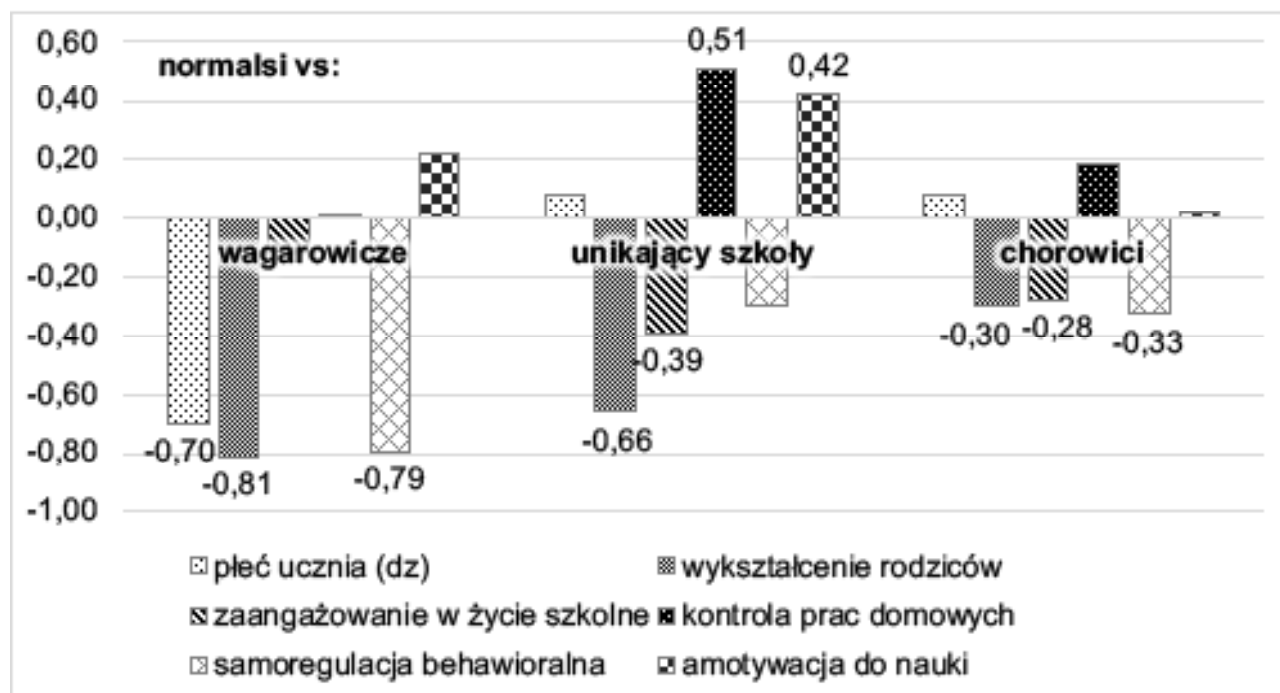
Tabela 4 Uwarunkowania przynależności do wyróżnionych grup absencji szkolnej: różnice w stosunku do grupy: normalsi. Model wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, eliminacja wsteczna

Gr. odniesienia		B	SE	p<	Exp(B)
Normalsi					
Wagarowicze	Stała	-0,758	0,225	0,001	
	Płeć ucznia (dz)	-0,697	0,355	0,05	0,498
	Wykształcenie rodziców	-0,810	0,177	0,001	0,445
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,123	0,153	nst	0,884
	Kontrola prac domowych	0,004	0,160	nst	1,005
	Samoregulacja behawioralna	-0,791	0,182	0,001	0,453
	Amotywacja do nauki	0,221	0,174	nst	1,247
Unikający szkoły					
Unikający szkoły	Stała	-0,689	0,218	0,005	
	Płeć ucznia (dz)	0,082	0,308	nst	1,086
	Wykształcenie rodziców	-0,658	0,154	0,001	0,518
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,390	0,139	0,005	0,677
	Kontrola prac domowych	0,510	0,151	0,005	1,665
	Samoregulacja behawioralna	-0,295	0,156	nst	0,744
	Amotywacja do nauki	0,422	0,153	0,05	1,526
Chorowici					
Chorowici	Stała	-0,101	0,180	nst	
	Płeć ucznia (dz)	0,083	0,257	nst	1,086
	Wykształcenie rodziców	-0,297	0,135	0,05	0,743
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,276	0,113	0,05	0,758
	Kontrola prac domowych	0,183	0,115	nst	1,201
	Samoregulacja behawioralna	-0,326	0,132	0,05	0,722
	Amotywacja do nauki	0,023	0,123	nst	1,023

Pseudo R² (Nagelkerke)=0,202; Zmienne wyeliminowane z modelu: *wsparcie domu rodzinnego, wsparcie grupy rówieśniczej, aspiracje edukacyjne ucznia, zaangażowanie w wykonywanie prac domowych.*

W celu ułatwienia interpretacji wyników przedstawiono je w formie graficznej. Na rysunku 2 podano wartości współczynnika B dla istotnych czynników.

Rysunek 2 *Normalsi* a pozostałe wyróżnione grupy. Przy istotnych statystycznie efektach podano wartość współczynnika regresji B.



Wyniki analiz pozwalają scharakteryzować wyróżnione grupy w porównaniu do grupy *normalsów*:

Wagarowicze: to raczej chłopcy z rodzin o niższym poziomie wykształcenia i niskim poziomie samoregulacji behawioralnej. Nie różnią się znacząco od grupy odniesienia poziomem rodzicielskiej kontroli prac domowych, zaangażowania rodziców w życie szkolne i poziomem amotywacji do nauki szkolnej.

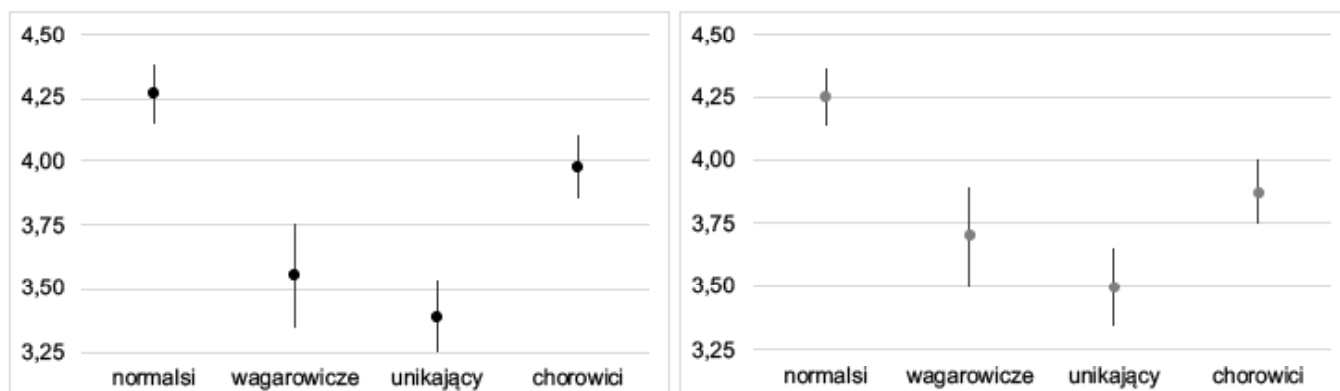
Unikający szkoły: to uczniowie o niższym poziomie wykształcenia rodziców, wyższym poziomie kontroli rodzicielskiej nad pracami domowymi i niższym poziomem zaangażowania rodziców w życie szkoły. Wykazują wyższy poziom amotywacji do nauki, a ich poziom samoregulacji behawioralnej jest nieznacznie niższy niż w grupie odniesienia (nie jest to różnica istotna statystycznie). Odsetki dziewcząt i chłopców są takie same jak w grupie *normalsów*.

Chorowicze: niewiele różnią się od *normalsów*. Odnotowano w niej jedynie trochę niższy poziom wykształcenia rodziców i zaangażowania w życie szkoły oraz wyższy rodzicielskiej kontroli prac domowych.

7.3. Konsekwencje szkolnych nieobecności

Analiza ANCOVA przy kontroli wykształcenia rodziców wykazała istotny efekt podziału na grupy absencyjnej dla ocen szkolnych (oceny pol.: $F=31,7$, $p<0,001$, oceny mat.: $F=22,6$, $p<0,001$). Wartości η^2 wyniosły odpowiednio: 0,153 i 0,114. Wartości oszacowanych z modelu średnich w podgrupach pokazuje poniższy rysunek.

Rysunek 3 *Wyróżnione grupy absencyjne a oceny szkolne z języka polskiego (po lewej) i matematyki przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców.*

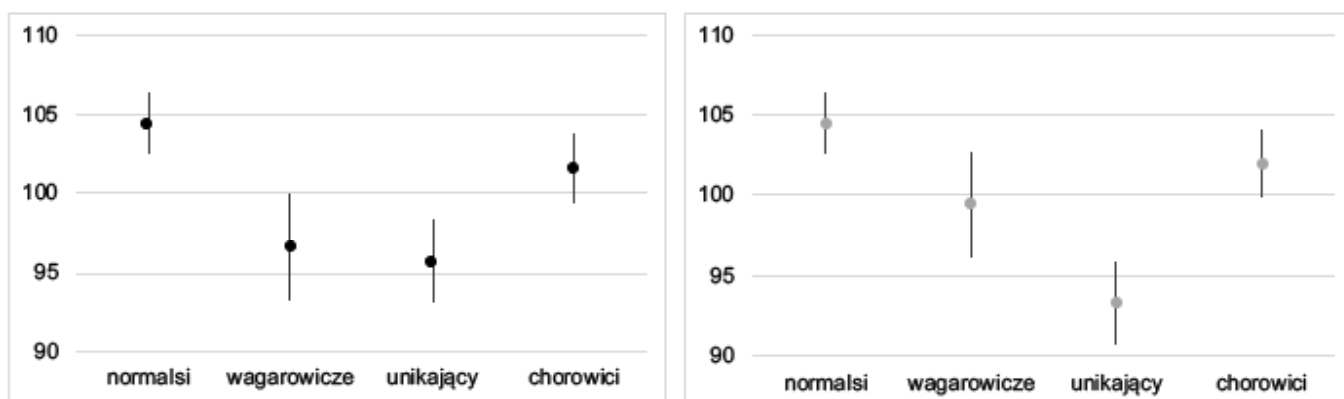


Przedziały ufności wskazują, że grupa *normalsi* różni się istotnie statystycznie od trzech pozostałych, a grupa *chorowici* różni się istotnie od grupy *wagarowicze* (j. polski) i *unikający*.

Zatem potwierdza się zawarty w hipotezie ciekawy efekt interakcyjny: okazuje się, że współwystępowanie znaczącej liczby nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych jest konfiguracją najbardziej niekorzystną dla ocen szkolnych. Jednak z ostatecznym wnioskiem trzeba poczekać do analizy wyników egzaminów (różnica nieistotna statystycznie).

Analiza związku nieobecności z wynikami egzaminów ósmoklasisty potwierdziła ogólny obraz uzyskany dla ocen szkolnych (ANCOVA: E8pol. $F=11,3$, $df=3/521$, $p<0,001$; E8mat. $F=16,4$, $df=3/521$, $p<0,001$). Jednak dla języka polskiego cząstkowy współczynnik η^2 przybrał wartość 0,061, a dla matematyki 0,086, co oznacza, że siła zależności jest niższa dla zobiektywizowanych miar osiągnięć niż dla ocen. Rysunek 4 ilustruje różnice między grupami.

Rysunek 4 Wyróżnione grupy absencyjne a średnia E8 z polskiego (po lewej) i matematyki na skali 100/15 (w populacji ostrołęckiej) przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców.



Poza słabszą siłą efektu, dla wyników z matematyki odnotowano trochę inny wzór zależności niż w przypadku języka polskiego: różnica między wagarowiczami a chorowitymi jest niewielka (nieistotna statystycznie), natomiast różnice między grupą unikający a grupami wagarowicze i chorowici są znaczące. Potwierdza to hipotezę, że współwystępowanie relatywnie dużej liczby nieobecności nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych jest szczególnie niekorzystne dla osiągnięć szkolnych.

8. DYSKUSJA I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Głównym celem badania była weryfikacja hipotezy głoszącej, że uczniowie ze znaczną liczbą zarówno usprawiedliwionych jak i nieusprawiedliwionych nieobecności szkolnych (grupa *unikających szkoły*) będzie miała znacząco niższe osiągnięcia szkolne nie tylko od grupy systematycznie uczęszczających do szkoły, ale również chorowitych i wagarujących. W warstwie metodologicznej studium miało na celu sprawdzenie, czy wykorzystanie analizy skupień i profili nieobecności pozwala na lepsze zrozumienie problemu absencji i jej znaczenia dla osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Uzyskane rezultaty potwierdziły hipotezę badawczą. Szczególnie w zakresie umiejętności matematycznych uczniowie z grupy *unikających szkołę* znacząco statystycznie odstają od pozostałych wyróżnionych skupień, również *wagarowiczów*. To powinno skłaniać do odejścia od prostej identyfikacji problemu szkolnych nieobecności tylko z wagarami. Wyniki potwierdziły również zasadność wyróżniania czterech grup uczniów: *wagarowiczów*, *unikających szkoły*, *chorowitych* oraz *normalsów*, czyli uczniów o typowym poziomie nieobecności.

Badanie potwierdziło zatem, że uczniowie *unikający szkoły* są najbardziej narażeni na negatywne skutki absencji. W tej grupie zaobserwowano niższy poziom wykształcenia rodziców oraz mniejsze ich zaangażowanie w życie szkoły. Uczniowie ci borykają się z brakiem motywacji do nauki, co może być związane z wyższym poziomem rodzicielskiej kontroli nad pracami domowymi. W przypadku tej grupy uczniów wsparcie ze strony rodziny może być niewystarczające, na co wskazuje wysoka liczba nieobecności usprawiedliwionych (czyli tych za wiedzą i zgodą rodziców) połączona ze stosunkowo wysokim poziomem nieobecności nieusprawiedliwionych.

Interesujące jest też, że uczniowie zaliczani do grupy *wagarowiczów* osiągalni gorsze wyniki z języka polskiego niż uczniowie z grupy *chorowitych*, mimo że to ci drudzy opuścili większą liczbę godzin lekcyjnych. Wynik ten potwierdza znaczenie przyczyn absencji dla osiągnięć szkolnych i wskazuje na potrzebę uwzględniania w badaniach nie tylko liczby godzin nieobecnych, lecz także charakteru tych nieobecności (por. Gottfried i Kirksey, 2017).

Zidentyfikowanie specyficznych profili absencji szkolnych pozwala na bardziej precyzyjne kierowanie działań interwencyjnych. W szczególności uczniowie *unikający szkoły* wymagają wsparcia w obszarze motywacji do nauki oraz lepszej

współpracy z rodzicami w zakresie zaangażowania w edukację. Dla grupy *wagarowiczów* kluczowe może być wprowadzenie programów wzmacniających samoregulację behawioralną i budowanie pozytywnych relacji ze szkołą. Istotne jest także wdrażanie działań profilaktycznych w celu wczesnego wykrywania problemów absencji oraz promowanie szkolnego środowiska sprzyjającego zaangażowaniu uczniów. Ustalenia te mogą być podstawą do rozwoju polityk oświatowych ukierunkowanych na redukcję absencji i poprawę osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Wyniki badania sugerują, że skuteczne przeciwdziałanie absencji szkolnej wymaga bardziej systemowego podejścia i istotne jest zrozumienie ich przyczyn i charakteru (Osher i in., 2019). W Wielkiej Brytanii szkoły podejmują szeroko zakrojone działania na rzecz poprawy frekwencji, dostrzegając jej znaczenie nie tylko dla osiągnięć edukacyjnych, lecz także dla wydolności wychowawczej szkoły (The Meaning of Truancy – What Is the Law in the UK?, b.d.). Podobnie, w Stanach Zjednoczonych wprowadzenie wskaźnika przewlekłej nieobecności w ramach ustawy Every Student Succeeds Act (ESSA) zmieniło podejście do monitorowania i przeciwdziałania absencji. Zamiast karać uczniów, polityka oświatowa skupia się na zrozumieniu przyczyn nieobecności, w tym tych związanych z problemami zdrowotnymi, co pozwala na lepsze dostosowanie wsparcia do potrzeb uczniów (U.S. Department of Education, b.d.).

Kluczowe znaczenie ma również wczesne rozpoznawanie problemu nieobecności, zanim staną się one chroniczne. Nauczyciele powinni traktować absencję jako problem, który należy rozwiązać, a nie jako zachowanie, które należy karać. W tym kontekście szczególnie istotne jest, aby szkoły koncentrowały się na budowaniu bezpiecznego i wspierającego środowiska nauki, które sprzyja nawiązywaniu silnych relacji między uczniami a nauczycielami oraz promowaniu motywacji i zaangażowania w proces edukacyjny (Osher i in., 2018).

Eksperti z American Institutes for Research i organizacji Attendance Works przestrzegają (Osher i in., 2019), że chociaż indywidualne podejście do każdego ucznia wydaje się racjonalne, może ono szybko przekroczyć zasoby kadrowe i materialne szkoły. Dlatego bardziej racjonalnym rozwiązaniem jest strategiczne interweniowanie wobec grup uczniów oraz podejmowanie działań na wczesnym etapie, przy pierwszych oznakach braku zaangażowania lub w przypadku kilku nieobecności.

Ograniczenia badania wynikają przede wszystkim z jego lokalnego charakteru. Ostrołęka, choć typowa pod względem demograficznym dla polskich miast średniej wielkości, nie jest reprezentatywna dla większych aglomeracji miejskich ani dla obszarów wiejskich. W związku z tym generalizacja wyników na inne populacje powinna być dokonywana z ostrożnością. Ponadto badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia ocenę długoterminowych skutków absencji szkolnych. Badania podłużne byłyby niezbędne do pełniejszego zrozumienia wpływu absencji na dalsze osiągnięcia edukacyjne i zawodowe uczniów w polskich realiach społecznych.

9. KONKLUZJE

Badanie wykazało, że absencja szkolna jest zjawiskiem złożonym, obejmującym różne typy nieobecności, które wiążą się z odmiennymi uwarunkowaniami i konsekwencjami edukacyjnymi. Wyodrębnione grupy uczniów: *wagarowicze*, *unikający szkoły*, *chorowici* oraz *normalsi* różnią się zarówno pod względem przyczyn nieobecności, jak i ich wpływu na wyniki w nauce. Najbardziej niekorzystne skutki edukacyjne zaobserwowano u uczniów *unikających szkoły*, którzy charakteryzują się wysoką liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności, co wskazuje na konieczność precyzyjnego różnicowania strategii wsparcia. Analiza wykazała również, że współwystępowanie tych dwóch rodzajów absencji prowadzi do najniższych wyników edukacyjnych, szczególnie w matematyce, co sugeruje ich synergistyczny wpływ na pogłębianie zaległości szkolnych. Kluczowe predyktory przynależności do grup absencyjnych obejmowały wykształcenie rodziców, ich zaangażowanie w życie szkoły oraz poziom samoregulacji behawioralnej uczniów. Brak zaangażowania rodziców oraz niski poziom samoregulacji były szczególnie charakterystyczne dla uczniów *unikających szkoły*. Wyniki badania, choć odnoszą się do specyficznego kontekstu średniej wielkości miasta w Polsce, dostarczają cennych wskazówek dotyczących opracowania zróżnicowanych strategii przeciwdziałania absencji szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

Allensworth, E. M., Easton, J. Q. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in Chicago public high schools*. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

Allison, M. A., Attisha, E., COUNCIL ON SCHOOL HEALTH, Lerner, M., De Pinto, C. D., Beers, N. S., Gibson, E. J., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., Schumacher, H., Weiss-Harrison, A. (2019). *The Link Between School Attendance and Good Health*. Pediatrics, 143(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>

Reed, A., Fothergill, S. (2017). *Health and Attendance: The Critical Role of School Nurses in Reducing Chronic Absence*. School Nurses: Understanding Legal Strategies for Advancing a Culture of Health in Schools.

- Baker, C., Dawson, D., Thair, T., Youngs, R. (2014). *Longitudinal study of young people in England: Cohort 2, wave 1*. Department of Education.
- Balfanz, R., Byrnes, V. (2012). *Chronic absenteeism: Summarizing what we know from nationally available data*. Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Basch, C. E. (2011). *Healthier Students Are Better Learners: A Missing Link in School Reforms to Close the Achievement Gap*. Journal of School Health, 81(10), 593–598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. (2019). *Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning*. Attendance Works and American Institutes for Research (AIR).
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., Moore, D. A. (2019). Review: *The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review*. Child and Adolescent Mental Health, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Gajda, M., Małkowska-Szkutnik, A., Rodzeń, W. (2022). *Self-Regulation in Adolescents: Polish Adaptation and Validation of the Self-Regulation Scale*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(12), 7432. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127432>
- Gastic, B. (2008). *School truancy and the disciplinary problems of bullying victims*. Educational Review. <https://doi.org/10.1080/00131910802393423>
- Gottfried, M. A. (2009). *Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 392–415. <https://doi.org/10.3102/0162373709342467>
- Gottfried, M. A. (2014). *Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes*. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Gottfried, M. A., Kirksey, J. J. (2017). “When” students miss school: *The role of timing of absenteeism on students' test performance*. Educational Researcher, 46(3), 119–130. <https://doi.org/10.3102/0013189X17703945>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., Assink, M. (2019). *Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review*. Journal of Youth and Adolescence, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- GUS. (1938). *Mały Rocznik Statystyczny 1938*. Centralna Biblioteka Statystyczna. <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/doccontent?id=14497>
- Hutzell, K. L., Payne, A. A. (2012). *The impact of bullying victimization on school avoidance*. Youth Violence and Juvenile Justice, 10(4), 370–385. <https://doi.org/10.1177/1541204012438926>
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H. A. (2023). *Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores*. Economics Letters, 232, 111313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>
- Klein, M., Sosu, E. (2024). *School absences, academic achievement, and adolescents' post-school destinations*. Oxford Review of Education, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2308520>
- Klein, M., Sosu, E. M., Dare, S. (2022). *School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter?* AERA Open, 8, 23328584211071115. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Kolbe, T., Partridge, M., O'Reilly, F. (2012). *Time and learning in schools: A national profile*. National Center on Time & Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED534897>
- Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., Kelly, M. S. (2012). *Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students*. Campbell Systematic Reviews, 8(1), 1–84. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.10>

- OECD. (b.d.). No Child Left Behind: *Tackling the School Absenteeism Crisis*. <https://www.youtube.com/embed/RSD-TPCDxtSc?si=ltnk9JDLAEVxKAFb>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f-23881-en>
- Olson, L. S., Connolly, F. (2012). *Early elementary performance and attendance in baltimore city schools' pre-kindergarten and kindergarten*. Baltimore Education Research Consortium.
- Osher, D., Moroney, D., Williamson, S. L. (Red.). (2018). *Creating safe, equitable, engaging schools: A comprehensive, evidence-based approach to supporting students*. Harvard Education Press.
- Osher, D., Schanfield, M., Chang, H., Attendance Works. (2019). *Chronic Absence: Busting myths and helping educators develop more effective responses*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/field/chronic-absence-busting-myths-and-helping-educators-develop-more-effective-responses>
- Simon, O., Nylund-Gibson, K., Gottfried, M., Mireles-Rios, R. (2020). *Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes*. Learning and Individual Differences, 78, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101822>
- The Meaning of Truancy – What is the Law in the UK?* (b.d.). Politics.Co.Uk. Pobrano 20 wrzesień 2024, z <https://www.politics.co.uk/reference/truancy/>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- U.S. Department of Education. (b.d.). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Pobrano 4 październik 2024, z <http://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa>
- Wikel, K., Markelz, A. M. (2023). *Chronic Health Conditions, School Attendance, and Socioeconomic Factors: A Literature Review*. The Journal of Special Education Apprenticeship, 12(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1173>
- Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B., Grygiel, P., Żółtak, T., Łosiak-Pilch, J. (2021). *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS)*. Podręcznik do cyfrowych narzędzi diagnostycznych. Diagmatic.

ZAŁĄCZNIK

Tabela Z1

Środowisko rodzinne ucznia – metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
wykształcenie rodziców	AR		<i>Jakie wykształcenie ma matka/opiekunka prawna dziecka?</i> 10 możliwych odp. przekodowanych lata nauki	-
aspiracje edukacyjne rodziców wobec dziecka	AR		<i>Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta?</i> 7 możliwych odp.	-
zasobność domowego księgozbioru	AR		<i>Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko?</i> 5 możliwych odp.	-
lata w przedszkolu	AR		<i>Ile lat, nie licząc zerówki, dziecko uczęszczało do przedszkola?</i>	-
pomoc w nauce przez rodziców	AR	3	<i>Jak często Pani/Pan lub inny członek rodziny pomaga dziecku w nauce języka polskiego?</i> 5 stopniowa skala odp.	0,85
kontrola prac domowych przez rodziców	AR	3	<i>Jak często Pani/Pan lub inny członek rodziny przypomina dziecku o konieczności odrobienia pracy domowej?</i> 5 stopniowa skala odp.	0,76
zaangażowanie rodziców w życie szkoły	AR	9	<i>Działam na rzecz klasy mojego dziecka.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,79
komunikacja rodziców ze szkołą	AR	8	<i>Rozmawiam z wychowawcą lub nauczycielami o wynikach mojego dziecka w nauce.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,79
budowanie motywacji zewnętrznej	AR	6	<i>Często mówię mojemu dziecku, że gdyby się więcej uczyło, mogłoby dostawać lepsze oceny.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,57
budowanie motywacji wewnętrznej	AR	6	<i>Staram się dowiedzieć od mojego dziecka, czego chciałoby się nauczyć.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,68
spostrzegane przez ucznia wsparcie ze strony rodziny	SDD	4	<i>Zawsze mogę liczyć na wsparcie rodziców.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,86

Adnotacja: AR – ankieta dla rodzica (kwestionariusz papierowy ankiety), SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów.

Tabela Z2

Czynniki indywidualne - metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
samoregulacja emocjonalna	AU	4	<i>Wściekam się nagle i bez ważnego powodu.^R</i> 4 stopniowa skala odp.	0,84
samoregulacja poznawcza	AU	4	<i>Poświęcam czas na myślenie o tym, jak osiągnąć swoje cele.</i> 4 stopniowa skala odp.	0,66
samoregulacja behawioralna	AU	4	<i>Trudno jest mi skupić się na tym, co mam do zrobienia.^R</i> 4 stopniowa skala odp.	0,76
amotywacja do nauki	SDD	7	<i>Uczę się, choć wątpię, że ma to jakikolwiek sens.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,86
motywacja zewnętrzna	SDD	6	<i>Uczę się, żeby rodzice byli ze mnie zadowoleni.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,92
motywacja wewnętrzna	SDD	7	<i>Uczę się, bo fascynuje mnie odkrywanie nowych rzeczy.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,77
zaangażowanie w prace domowe	AU		<i>Staram się jak najlepiej wykonać pracę domową.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,76
stosunek do nauki	SDD	5	<i>Staram się wiedzieć więcej niż to, czego wymagają w szkole.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,66

Adnotacja: AU – ankieta dla ucznia, komputerowa, wypełniana audytoryjnie, SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów. ^R – oznaczono pozycje odwrócone.

Tabela Z3

Środowisko rówieśnicze - metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
pomoc rówieśników w nauce	AU		<i>Czy w Twojej szkole uczniowie chętnie pomagają sobie nawzajem w nauce?</i> 4 stopniowa skala odp.	-
zagrożenie ze strony rówieśników	SDD	5	<i>Inni uczniowie często dokuczają mi na przerwach.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,85
odrzućenie rówieśnicze	SDD	4	<i>W wielu sytuacjach w szkole, nikt nie chce ze mną współpracować.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,78
wsparcie rówieśnicze	SDD	6	<i>Na kolegów/koleżanki mogę liczyć w każdej sytuacji.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,81

Adnotacja: AU – ankieta dla ucznia, komputerowa, wypełniana audytoryjnie, SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów.