

**dr hab. Roman Dolata, prof. UW**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

**dr Aleksandra Jasińska-Maciążek**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

*(wersja robocza nie do cytowania)*

## **Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces**

### **Wprowadzenie**

Rozwój ilościowy edukacji w Europie na przestrzeni XX i XXI wieku był związany z jej upowszechnianiem (poziom skolaryzacji), wydłużeniem okresu obowiązkowej nauki oraz zwiększaniem liczby godzin spędzanych przez uczniów w szkole.

W pierwszych dekadach XX w wielu krajach wprowadzono obowiązek szkolny, jednak początkowo obejmował on głównie edukację podstawową. Szacuje się, że w krajach Europy Zachodniej wskaźnik skolaryzacji na poziomie podstawowym wynosił średnio 60–80%. W Europie Wschodniej oraz na Bałkanach wskaźnik ten był niższy, często nie przekraczał 50% (Simon i in., 2020). Poziom edukacji średniej i wyższej był zarezerwowany dla wąskiej elity, zaledwie kilka procent populacji miało dostęp do tych poziomów edukacji (np. w Polsce, według Małego Rocznika Statystycznego z 1938 roku, liczba studentów wynosiła 42 800, co stanowiło około 2% liczebności czterech przeciętnych roczników dzieci<sup>1</sup>).

W latach 50. i 70. obowiązek szkolny został wydłużony, obejmując w Europie docelowo populację uczniów do 16.–18. roku życia. Do końca XX wieku w większości krajów zachodnich obowiązkowa edukacja trwała co najmniej 9–10 lat, a w niektórych krajach nawet 12 lat. Wskaźniki scholaryzacji netto na poziomie edukacji podstawowej i niższej średniej osiągnęły blisko 100%. Przełom wieków to również znaczące upowszechnienie edukacji wyższej, w niektórych krajach odsetek studiujących sięgnął 50% (UNESCO, 2021).

Liczba godzin spędzanych w szkole przez dzieci w tym czasie też uległa zmianie. Liczba dni szkolnych w roku szkolnym przez ostatnie 100 lat wzrosła, stabilizując się zazwyczaj na poziomie 180–200 dni w roku. Na początku XX wieku szkoły miały stosunkowo krótki dzień nauki, często trwający tylko kilka godzin dziennie. W miarę jak edukacja stawała się coraz bardziej „maszynowa” (liczba przedmiotów), dzień szkolny się wydłużał. W większości krajów europejskich standardowy dzień szkolny zaczął wynosić 5–6 godzin, a na poziomie średnim nawet 7–9 godzin (OECD, 2020).

---

<sup>1</sup> <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/doccontent?id=14497>

Aktualnie w niektórych krajach trend ten jest krytykowany i zwraca się coraz większą uwagę na jakość edukacji. Według raportu *Time and Learning in Schools: A National Profile*<sup>2</sup> ilość czasu nie przekłada się na jakość nauki. Jednym z ważnych aspektów jakości edukacji jest z pewnością faktyczne uczestnictwo uczniów w nauczaniu, zarówno to fizyczne (obecność na lekcjach), jak i zaangażowanie w proces uczenia się. W tekście zajmiemy się tym pierwszym zagadnieniem.

Nieobecności w szkole mogą mieć różną postać (Gottfried i Kirksey, 2017). Głównymi cechami różnicującymi to zjawisko są „legalność” i długotrwałość absencji. Oto kilka podstawowych typów nieobecności adekwatnych do polskich realiów i dających się zoperacjonalizować na podstawie dostępnych danych.

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

**Unikanie szkoły:** w przeciwieństwie do wagarów, unikanie szkoły dotyczy uczniów, którzy są nieobecni w szkole za cichym przyzwoleniem rodziców, bez ewidentnych powodów zdrowotnych. Przyczyną może być lęk przed szkołą, przewlekłe problemy adaptacyjne, szkolny mobbing, niskie aspiracje edukacyjne rodziców lub brak akceptacji sposobu funkcjonowania szkoły. Unikanie szkoły zwykle współwystępuje z wagarami.

**Chorowitość:** nieobecności usprawiedliwione spowodowane chorobą potwierdzoną przez lekarza lub obawami rodziców związanymi ze zdrowiem dziecka.

**Sporadyczne nieobecności:** nieliczne, usprawiedliwione nieobecności.

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

Nowe rodzaje i źródła nieobecności uwidoczniła pandemia COVID-19 i związane z nią zdalne nauczanie. Choć nie będzie to analizowane w artykule, warto wspomnieć o związku nieobecności szkolnych ze zdalnym nauczaniem. Pandemia COVID-19 sprawiła, że szkoły na całym świecie przeszły na tę formę nauczania-uczenia się, ale okazała się ona zasadniczo mniej skuteczna od stacjonarnej, co wykazały wyniki badania PISA OECD 2022 (OECD, 2023). Analizy danych z badania PIRLS IEA (czytanie po 4 latach nauki szkolnej) wykazały, że regres w poziomie umiejętności był powiązany z czasem spędzonym przez uczniów na zdalnym uczeniu się – im dłuższy czas zamknięcia szkół w danym kraju, tym silniejszy spadek efektów uczenia się (Jakubowski i in., 2023). Globalny wpływ COVID-19 na umiejętność czytania uczniów badacze oszacowali na 1/3 odchylenia standardowego, co odpowiada efektom rocznej nauki, i co ważne, więcej stracili uczniowie słabsi.

Jednak spadek efektywności nauczania to niejedyny negatywny efekt zdalnego nauczania w okresie pandemii: poziom tradycyjnej absencji szkolnej uczniów w całej OECD nie wrócił do poziomu sprzed zdalnego nauczania. Na przykład w Anglii nieobecności są o 50% wyższe niż przed pandemią, a 20% uczniów

---

<sup>2</sup> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534897.pdf>

szkół średnich opuszcza 10% lub więcej godzin nauki. Również w Norwegii, która przed pandemią z powodzeniem zmniejszyła absencję o jedną czwartą, czterech na dziesięciu dyrektorów szkół jest obecnie bardzo zaniepokojonych absencją w swojej szkole<sup>3</sup>.

Oczywiście zdalne nauczanie w okresie pandemii to nie jest główna przyczyna absencji szkolnej, czy jej skrajnej formy polegającej na porzucaniu szkoły (Praag i in., 2018). Problem ten występuje, od kiedy istnieje masowa szkoła i cały czas jest przedmiotem badań i polityki oświatowej. W tekście przedstawimy skrótowo stan wiedzy w tym zakresie i wyniki badań tego zjawiska w niewielkim mieście w Polsce<sup>4</sup>.

### **Nieobecności nieusprawiedliwione jako miara efektywności wychowawczej**

Wagarowanie można traktować jako ważny wskaźnik skuteczności wychowawczej szkoły. Na przykład w Anglii<sup>5</sup> wagary są istotnym miernikiem wykorzystywanym do oceny szkół. Wskaźnik nieusprawiedliwionych nieobecności średnio we wszystkich szkołach w Anglii wynosi około 1,4% liczby godzin obowiązkowej nauki. Odpowiada to dwóm i pół dnia w roku szkolnym. Ponad 6,5 miliona dzieci w Stanach Zjednoczonych, czyli około 13% wszystkich uczniów, opuszcza 15 lub więcej dni szkolnych każdego roku. Wskaźniki chronicznej absencji różnią się w poszczególnych stanach, społecznościach i szkołach, ze znacznymi różnicami w zależności od dochodów, rasy i pochodzenia etnicznego (Allison i in., 2019). Według organizacji non-profit *Attendance Works* (za: Chang i Osher, 2019), 15% amerykańskich uczniów jest chronicznie nieobecnych. Problem ten z dużym nasileniem koncentruje się w 25% szkół, w których ponad 20% uczniów było chronicznie nieobecnych w roku szkolnym 2015/2016. Badanie *Longitudinal Study of Young People in England* (LSYPE) pokazuje, że 20% uczniów w wieku 10 lat zgłasza wagarowanie, ale wysoki poziom wagarowania jest już znacznie mniej powszechny.

Wagary są często objawem głębszych problemów społeczno-ekonomicznych i osobistych. Czynniki przyczyniające się do wagarów obejmują niską samoocenę, trudności w nauce, zastraszanie, problemy domowe i zły stan zdrowia psychicznego. Szkoły w różnych regionach wykazują różne poziomy wagarowania, co sugeruje, że lokalne warunki, polityka szkolna i skuteczność interwencji odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu frekwencji uczniów.

Wskaźniki wagarów dostarczają cennych informacji na temat skuteczności szkoły i dobrostanu szkolnego uczniów. Skuteczne zarządzanie i ograniczanie liczby wagarów wymagają całościowego podejścia, które odnosi się zarówno do objawów, jak i przyczyn absencji.

---

<sup>3</sup> Webinars 2024 – OECD Education and Skills Today (oecdeditoday.com).

<sup>4</sup> Dane pochodzą z projektu *Ostrołęckie obserwatorium oświatowe* realizowanego w latach 2019–2024 przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami miasta pod kierunkiem dr Aleksandry Jasińskiej-Maciążek, <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>.

<sup>5</sup> The Meaning of Truancy - What is the Law in the UK? (politics.co.uk).

### **Nieobecności usprawiedliwione jako miara stanu zdrowia uczniów**

Frekwencja może służyć jako wskaźnik zdrowia uczniów. Jego niepokojąco wysokie wartości powinny skłaniać nauczycieli do zajęcia się przyczynami absencji związanymi ze zdrowiem. W artykule z 2011 r. Charles Basch (2011) dowodzi, że absencja pośredniczy w związku między stanem zdrowia a osiągnięciami w nauce. Uczniowie z przewlekłymi schorzeniami często opuszczają więcej dni szkolnych, co może prowadzić do wyższych wskaźników chronicznej absencji – silnego predyktora słabych wyników w nauce i potencjalnego porzucenia szkoły. Kristin Wikel i Andrew M. Markelz (2023), badając amerykańskich uczniów z przewlekłymi chorobami, stwierdziły, że astma, najczęstsza przewlekła choroba u dzieci, jest główną zdrowotną przyczyną nieobecności w szkole. Ich analizy wykazały również, że problemy szkolne uczniów z przewlekłymi schorzeniami nasilają się, gdy są powiązane z niskim statusem społeczno-ekonomicznym rodziny dziecka. Są to ważne przesłanki dla organizacji służby zdrowia. Zajmując się profilaktyką zdrowotną, szkoły mogą osiągnąć postęp w wynikach uczenia się. Kluczową rolę w ograniczaniu chronicznej nieobecności szkolnych mogą odgrywać pielęgniarki szkolne (Reed i Fothergill, 2017).

### **Co wiemy o uwarunkowaniach i konsekwencjach nieobecności szkolnych**

Naukowa literatura dotycząca nieobecności w szkole wskazuje na szereg uwarunkowań i konsekwencji tego zjawiska. Do głównych przyczyn zalicza się problemy zdrowotne, czynniki społeczno-ekonomiczne, niestabilne warunki mieszkaniowe oraz przemoc w rodzinie. Konsekwencje nieobecności obejmują gorsze wyniki w nauce, niższe kompetencje społeczne i emocjonalne, a także większe ryzyko przedwczesnego zakończenia edukacji. Nie jest zaskoczeniem, że uczniowie, którzy opuszczają zajęcia szkolne, mają zwykle gorsze wyniki w nauce. Wyniki badań w Wielkiej Brytanii<sup>6</sup> dowodzą, że chroniczna nieobecność, będąca wczesnym sygnałem ostrzegawczym braku zaangażowania szkolnego, naraża uczniów na niepowodzenia. Wysoka absencja zwiększa prawdopodobieństwo, że dzieci nie będą w stanie dobrze czytać w klasie 3, nie zaliczą zajęć w niższej szkole średniej i porzucą szkołę średnią. Chroniczna nieobecność w szkole średniej koreluje z niższym prawdopodobieństwem ukończenia szkoły na czas i wyższym prawdopodobieństwem powtarzania przez uczniów klasy 9. Należy zwrócić uwagę na to, że choć niskie osiągnięcia szkolne traktuje się jako skutki absencji szkolnej, to mogą one być również ważną przyczyną nieobecności. Niski poziom umiejętności może powodować lęk szkolny, niską samoocenę i słabą nadzieję na sukces. W wypadku dzieci imigrantów kluczowym czynnikiem mogą być kompetencje językowe (Chang, Osher i in. 2019).

Bliżej przyjrzymy się uwarunkowaniom i konsekwencjom wagarów. Uporczywa nieusprawiedliwiona absencja może być przede wszystkim powiązana z kwestiami związanymi z dzieckiem, jego relacjami rówieśniczymi, życiem domowym lub środowiskiem szkolnym.

---

<sup>6</sup> The Meaning of Truancy..., dz. cyt.

Badania w krajach anglosaskich<sup>7</sup> wskazują, że główną przyczyną wagarów jest sytuacja domowa dziecka. Czynniki powiązane z SES rodziny ucznia, takie jak zaniedbanie i znęcanie się, przemoc domowa oraz nadużywanie narkotyków lub alkoholu w domu, współwystępują z opuszczaniem zajęć szkolnych. Statystyki wskazują jednak, że wagary nie są wyłącznie funkcją składu społeczno-ekonomicznego szkoły. Na przykład w dwóch rejonach Anglii o bardzo korzystnym składzie społecznym (Bath i North East Somerset) zanotowano jedno z najwyższych poziomów wagarowania.

Przyczyny wagarowania zgłaszane przez respondentów są przede wszystkim związane z negatywnym nastawieniem do określonych aspektów szkoły, przy czym zjawisko wagarowania wykazywało silny związek z niższym poziomem dobrostanu uczniów (Allison i in., 2019). W kontekście tej niechęci do szkoły jako przyczyny wagarowania warto odnieść się do klasycznych badań J. Anyon (1983). Analizując szkoły, zróżnicowane pod względem składu społecznego uczniów, Anyon doszła do wniosku, że pod pozornie jednolitymi programami nauczania kryją się różne przekazy socjalizacyjne, tzw. ukryte programy. Te różnice nie dotyczyły jedynie treści nauczania, ale przede wszystkim relacji społecznych w szkole oraz społecznego kontekstu, w jakim uczniowie nabywali wiedzę. W szkołach zdominowanych przez dzieci robotników nauczyciele wprowadzali rygorystyczną dyscyplinę, a model władzy charakteryzował się brakiem partycypacji uczniów w podejmowaniu decyzji. Natomiast w szkołach, do których uczęszczały dzieci z wyższych klas średnich, relacje społeczne i model władzy nauczycielskiej były bliższe pedagogii negocjacji i partycypacji. Zróżnicowanie ukrytych programów w zależności od składu społecznego uczniów może tłumaczyć odmienne formy antyszkolnego oporu stosowane przez uczniów. W klasach robotniczych dominującą formą oporu byłyby zatem wagary. Badania Anyon zwracają uwagę na istotny problem zgodności lub niezgodności kultury szkoły z kulturami rodzinnymi i grup rówieśniczych.

Ważnym czynnikiem leżącym u podłoża wagarowania jest mobbing rówieśniczy. Przemoc może mieć szkodliwy wpływ na poczucie własnej wartości, prowadząc do wycofywania się ze środowiska szkolnego. To może przekształcić się w samonapędzający się cykl: dzieci cierpiące z powodu trudności w nauce lub znęcania się będą mniej skłonne do uczęszczania do szkoły. W związku z tym jest bardziej prawdopodobne, że będą miały zaległości w nauce i w rezultacie będą odczuwać silniejszy lęk szkolny. Uważa się, że wagary spowodowane zastraszaniem są bardziej powszechne wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami i członków społeczności LBGTQ+<sup>8</sup>.

Konsekwencje wagarowania są złożone i mają długofalowy wpływ na edukację oraz przyszłe życie jednostki. Naturalnym następstwem opuszczania zajęć szkolnych są ograniczone osiągnięcia w nauce oraz obniżone zaangażowanie w proces edukacyjny. Chroniczna absencja, definiowana jako nieobecność na 10% lub więcej dni szkolnych z dowolnego powodu, zarówno usprawiedliwionego, jak i nieusprawiedliwionego, stanowi wczesny wskaźnik ryzyka

---

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

szkolnych niepowodzeń, w tym zwiększonego prawdopodobieństwa porzucenia szkoły (Allensworth i Easton, 2007; Balfanz i Byrnes, 2012; Connolly i Olson, 2012). Skutki chronicznej absencji wykraczają poza okres szkolny, wpływając negatywnie na status społeczno-ekonomiczny, zwiększając ryzyko zaangażowania w działalność przestępczą, a także pogarszając stan zdrowia w dorosłym życiu. Uczniowie, którzy wagarują, szybko doświadczają narastających zaległości w nauce, co prowadzi do trudności w realizacji programu nauczania. Dane brytyjskie wskazują, że uczniowie często wagarujący uzyskują znacznie gorsze wyniki w nauce, a jedynie niewielki odsetek z nich zdaje co najmniej pięć egzaminów GCSE na poziomie A–C. Potwierdzeniem wpływu wagarów na szanse edukacyjne są również analizy danych z Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE), które wykazują negatywny wpływ absencji na wyniki edukacyjne.

Uporczywa absencja została również powiązana z wieloma kwestiami społecznymi, takimi jak działalność przestępcza, cięższe nastolatki oraz skłonność do spożywania alkoholu, palenia tytoniu i zażywania narkotyków. W późniejszym okresie życia wagarowicze są bardziej narażeni na bezrobocie i izolację społeczną. Niska frekwencja ma zatem długoterminowe negatywne konsekwencje zarówno dla jednostki, jak i szerszego społeczeństwa. Nieobecności szkolne (Klein i Sosu, 2024) mogą również nasilać nierówności edukacyjne.

### Zapobieganie nieobecnościom szkolnym

Brytyjski minister edukacji (2021–2022) Nadhim Zahawi stwierdził:

Tam, gdzie dzieci nie są w szkole bez uzasadnionego powodu lub nie chcą być w szkole, coś poszło nie tak i wymaga naprawy [...]. Będę nadal priorytetowo traktował podejmowanie działań, aby upewnić się, że dzieci mają możliwość spędzania czasu w klasie z inspirującymi nauczycielami i dobrymi przyjaciółmi – po prostu dlatego, że jest to najpotężniejsze narzędzie, jakim dysponujemy, aby upewnić się, że każde dziecko wykorzysta swój potencjał.

W Polsce – jak przypomniawsza niedawno w wywiadzie wiceminister Katarzyna Lubnauer<sup>9</sup> – jeśli poziom absencji nie przekroczy 50%, a nieobecności usprawiedliwiają rodzice ucznia, nie ma żadnych konsekwencji prawnych i dopiero wyższy poziom absencji na lekcjach z danego przedmiotu kończy się tzw. egzaminem klasyfikacyjnym. W wielu krajach absencje szkolne wszelkiego typu traktowane są poważnie. Na przykład w Wielkiej Brytanii szkoły są świadome konsekwencji słabej frekwencji uczniów. Szkoły dokładają starań, by rozwiązać problemy związane z frekwencją, traktując wskaźniki nieobecności jako marę ważną nie tylko dla efektywności nauczania, ale również dla wydolności wychowawczej szkoły.

Związek stanu zdrowia ze szkolnymi przewlekłymi nieobecnościami skłonił polityków oświatowych w USA do podjęcia działań intensyfikujących szkolną opiekę zdrowotną. Zgodnie z ustawą z 2015 roku *Every Student Succeeds Act*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/oplaty-za-nieobecnosc-dzieci-w-szkole-pomysl-wstrzasnie-polska-edukacja/lmnyqh8>

<sup>10</sup> <https://www.ed.gov/essa?src%3Ddrn>

wprowadzono wskaźnik przewlekłej nieobecności jako jeden z wymaganych mierników jakości szkoły. W przeszłości szkoły zwracały uwagę przede wszystkim na średnią dzienną frekwencję lub wagary. Rozszerzenie palety wskaźników łączy się ze zmianą paradygmatu działań związanych z nieobecnościami: przejście od karania za nieobecności do dążenia do zrozumienia powodów, dla których uczniowie opuszczają zbyt dużo zajęć szkolnych, w tym przyczyn absencji związanych ze zdrowiem.

Strona internetowa stworzona przez *American Institutes for Research* pod nazwą *Chronic Absence: Busting Myths and Helping Educators Develop More Effective Responses*<sup>11</sup> zbiera wyniki badań dotyczących szkolnych nieobecności i formułuje na tej podstawie zalecenia dla nauczycieli. Poniżej przytaczamy skrócone omówienie zawartości tej strony. Autorzy – David Osher, Mara Schanfield, Hedy Chan – narrację budują wokół ich zdaniem trzech powszechnych mitów dotyczących nieobecności. Choć zalecenia dotyczą realiów USA, to mogą być one inspirujące także w polskim kontekście.

Mit 1: Wyciąganie konsekwencji prawnych jest skuteczną odpowiedzią na słabą frekwencję.

Aby zaradzić nieobecnościom nauczyciele zazwyczaj telefonują do domu, potem wysyłają list do domu ucznia, a następnie składają wniosek do sądu o karę za wagary, jeśli uczeń nie osiągnął określonego wieku (różni się w zależności od stanu USA). Chociaż ważna jest komunikacja z rodzicami i przestrzenie prawnych regulacji, to działania te nie są w stanie zaradzić przyczynom chronicznej nieobecności. Co gorsza, czasami pedagogie tego typu tworzą dodatkowe bariery dla szkolnego zaangażowania uczniów.

*Attendance Works* zachęca nauczycieli do postrzegania nieobecności jako problemu, który należy rozwiązać, a nie zachowania, które należy ukarać. Nauczyciele mogą lepiej zrozumieć, w jaki sposób warunki do nauki w ich środowisku wpływają na chroniczną nieobecność i jakie mają możliwości rozwiązania tego problemu, badając klimat szkolny i inne przyczyny niskiego zaangażowania szkolnego uczniów.

Mit 2: Frekwencja jest po prostu odzwierciedleniem tego, jak bardzo uczniowie i rodziny cenią edukację.

Na frekwencję wpływa wiele czynników, niezależnie od chęci uczniów do uczęszczania do szkoły. Zamiast stereotypowo obwiniać ucznia i jego rodzinę za nieobecności, nauczyciele mogą próbować lepiej zrozumieć ich przyczyny. Autorzy opracowania AIR zalecają:

[...] zamiast pytać uczniów: „Co jest z tobą nie tak?”, nauczyciele mogą zapytać: „Co dzieje się [w szkole i poza nią], co wpływa na twoją frekwencję?”. Robienie tego za każdym razem, gdy uczeń opuści szkołę, może pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć, jakie czynniki przyczyniają się do chronicznej nieobecności – jednocześnie pokazując uczniom, że nauczyciele się o nich troszczą.

---

<sup>11</sup> Chronic Absence: Busting Myths and Helping Educators Develop More Effective Responses | American Institutes for Research (air.org).

W przypadkach, w których rodziny mają błędne przekonania na temat znaczenia systematycznego chodzenia do szkoły, nauczyciele mogą próbować je modyfikować, ale będzie to skuteczne, gdy najpierw uda się nawiązać z nimi pozytywne relacje.

Mit 3: Poprawa frekwencji uczniów jest poza sferą wpływu nauczycieli.

Szeroko zakrojone badania przeprowadzone przez AIR (Osher i in., 2018) pozwoliły usystematyzować wiedzę na temat tego, jak środowisko szkolne wpływa na zaangażowanie, motywację i sukcesy uczniów. Wydaje się, że cztery warunki w środowisku szkolnym wpływają na uczniów: bezpieczny i pełen szacunku klimat, więzi i wsparcie, wyzwania i zaangażowanie oraz społeczne kompetencje emocjonalne rówieśników i dorosłych. Ostatecznie nauczyciele muszą uznać, że czynniki zewnętrzne nie są jedynymi czynnikami zniechęcającymi do uczęszczania do szkoły. Rolą nauczycieli jest zajęcie się tym, co znajduje się pod ich kontrolą: warunkami do nauki. Wspierające środowisko szkolne to takie, które sprzyja silnym relacjom i przyciąga uczniów do szkoły. Dobre warunki do nauki mogą chronić przed czynnikami zewnętrznymi, które wpływają na chroniczną nieobecność, podczas gdy słabe warunki mogą zwiększyć chroniczną nieobecność. Wszystkie cztery warunki mają kluczowe znaczenie dla poprawy wyników uczniów, zwłaszcza uczniów ze środowisk edukacyjnego ryzyka. Niektóre środki zaradcze na chroniczną nieobecność mogą wymagać kompleksowej sieci zasobów, w tym instytucji ochrony zdrowia publicznego, np. obecności pielęgniarek szkolnych czy... skutecznych działań na rzecz jakości powietrza.

Autorzy zaleceń z AIR przestrzegają, że choć wydaje się racjonalne zajmowanie się przyczynami nieobecności w odniesieniu do każdego ucznia, to takie podejście może szybko przekroczyć możliwości kadrowe i materialne szkoły i dlatego rozsądnie jest interweniować strategicznie (tj. w odniesieniu do grup uczniów) i wcześniej (tj. przy pierwszych oznakach braku zaangażowania lub kilku nieobecnościach).

Warto zwrócić uwagę na pracę dyrektora *Attendance Works* Hedy Changa oraz ekspertów AIR Davida Oshera i Mary Schanfield. Są oni współautorami rozdziału w *Handbook of Student Engagement Interventions* zatytułowanego *Chroniczna nieobecność: Znak do inwestowania w warunki do nauki* (*Handbook of Student Engagement Interventions*, 2019).

W drugiej części artykułu przeanalizujemy problem szkolnych nieobecności na przykładzie małego, polskiego miasta. Badanie ma status studium przypadku.

### **Charakterystyka badanej grupy**

Badania przeprowadzono w ramach projektu *Ostrołęckie obserwatorium oświatowe*<sup>12</sup> realizowanego przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami samorządowymi Ostrołęki. Ostrołęka to miasto o ponad 50 000 mieszkańcach. W latach 2002–2021 zanotowano ujemną dynamikę demograficzną (5,2%, blisko średniej dla małych i średnich miast w Polsce). Położone jest na północno-wschodnim Mazowszu.

---

<sup>12</sup> Patrz: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>.



Pod względem wykształcenia dorosłej ludności miasta (wykształcenie wyższe – 22%) i wynagrodzenia miasto lokuje się trochę powyżej średniej krajowej<sup>13</sup>.

Ostrołęka prowadzi 28 jednostek oświatowych, w tym osiem szkół podstawowych (jedna specjalna). Badaną populację stanowili uczniowie klas ósmych siedmiu ogólnodostępnych szkół podstawowych. Wyniki egzaminu krajowego po ósmej klasie wskazują, że w badanych szkołach rozkład osiągnięć uczniów z matematyki jest bardzo zbliżony do rozkładu krajowego, a w zakresie języka polskiego nieznacznie jest przesunięty w stronę wyników wysokich<sup>14</sup>.

Badanie objęło całą lokalną populację. Zostało przeprowadzone na wiosnę w 2022 r. Liczebność populacji docelowej wynosiła 698. Charakterystykę populacji zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka 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

Grupa badana stanowi zatem blisko 78% populacji docelowej, z niewielką nadreprezentacją dziewcząt.

Badanie ma status studium przypadku lokalnej populacji szkolnej, jednak biorąc pod uwagę charakterystykę demograficzną i edukacyjną Ostrołęki, można przypuszczać, że uzyskane wyniki są typowe dla Polski.

### Zastosowane w analizach wskaźniki nieobecności

Miary nieobecności ustalono na podstawie informacji z dzienników elektronicznych. Utworzono cztery proste wskaźniki ilościowe: godziny nieusprawiedliwione w I i w II semestrze oraz godziny usprawiedliwione w I i w II semestrze klasy VIII. Ich parametry rozkładu zawiera tabela 2.

**Tabela 2. Parametry rozkładu liczby godzin 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.
Godziny usprawiedliwione	6	36	74	118	203	13	55	89	138	225
Godziny nieusprawiedliwione	0	0	0	5	58	0	0	1	9	74

<sup>13</sup> Według rankingu *Polska w Liczbach*. <https://www.polskawliczbach.pl/> [dostęp: 26.10.2022].

<sup>14</sup> Według danych i sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Wartości w tabeli 2 wskazują, że w I semestrze połowa uczniów miała ponad 74 godziny usprawiedliwione, a jedna czwarta ponad 118 godzin. W drugim semestrze analogiczne wartości wynosiły 89 i 138. Liczba godzin nieusprawiedliwionych jest znacznie mniejsza. I tak w I semestrze trzy czwarte uczniów miało mniej niż 5 godzin nieusprawiedliwionych, a w drugim semestrze analogiczna wartość godzin nieusprawiedliwionych wynosiła 9 godzin, czyli zdecydowana większość uczniów praktycznie nie miała godzin nieusprawiedliwionych.

Parametry rozkładu wskazują, że liczba godzin nieobecności, zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych, w II semestrze jest większa niż w I. Są to różnice istotne statystycznie: test rang Wilcoxona dla prób zależnych – standaryzowana statystyka testu: usprawiedliwione 8,1,  $p < 0,001$ , nieusprawiedliwione 6,3,  $p < 0,001$ . Biorąc pod uwagę, że to klasa VIII (egzamin), jest to niezrozumiały wynik.

Choć statystyki nieobecności, szczególnie nieusprawiedliwionych, wyglądają dość optymistycznie, to zsumowanie liczby nieobecności pokazuje, że jest to jednak poważny problem. W sumie w I semestrze zarejestrowano 49 286 godzin nieobecności usprawiedliwionych i 5287 godzin nieusprawiedliwionych. Natomiast w II semestrze stwierdzono 60 102 godziny nieobecności usprawiedliwionych i 8446 godzin nieusprawiedliwionych. W sumie daje to w ciągu jednego roku szkolnego 123 121 godzin. W przeliczeniu na dni nauki (licząc, że uczeń ma średnio 6,6 godzin dziennie) to 18 655 dni nauki.

Niestety, nie ma statystyk dotyczących tego problemu w skali kraju, nie można więc ocenić, czy jest to szczególny problem Ostrołęki, czy wyniki są typowe.

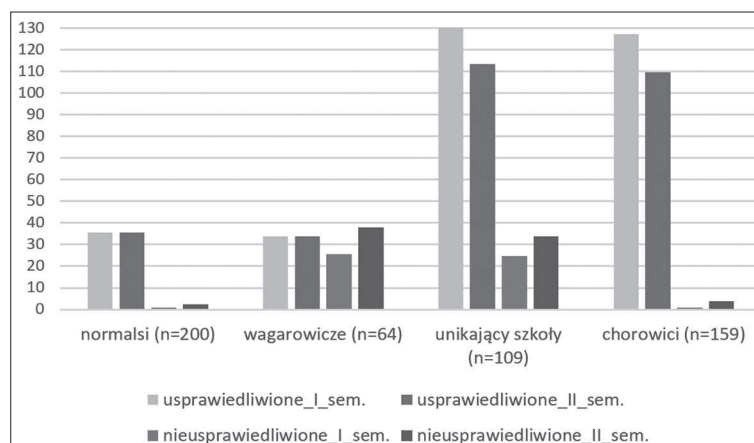
### **Zastosowane w analizach wskaźniki uwarunkowań i konsekwencji nieobecności**

W pierwszej fazie analiz zastosowano bardzo bogate zestawy wskaźników charakteryzujących środowisko rodzinne ucznia, cechy ucznia, środowisko rówieśnicze, środowisko nauczania–uczenia się. Do budowy wskaźników wykorzystano dane z ankiety rodzicielskiej, uczniowskiej i wyniki badań za pomocą systemu diagnostycznego Diagmatic (Wysocka i in., 2021). Pomiar uzupełniał test samoregulacji (Gajda i in., 2022).

Miarami osiągnięć edukacyjnych była średnia ocen szkolnych i wyrażone na skali standardowej 100/15 wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego i matematyki.

### **Grupy uczniów wyodrębnione na podstawie wskaźników nieobecności**

Przyjęto założenie, że warto analizować różne konfiguracje wskaźników nieobecności, a nie proste korelacje. Do identyfikacji grup uczniów o różnych profilach nieobecności wykorzystano statystyczny algorytm pozwalający grupować osoby ze względu na wybrane cechy: analiza skupień metodą K-średnich w programie SPSS 29. W naszym przypadku są to powyżej analizowane cztery wskaźniki nieobecności.



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, nazwaliśmy *normalsi*. Ta najbardziej liczna grupa, skupiająca około 36% uczniów. Notujemy w niej bardzo niską liczbę nieobecności nieusprawiedliwionych i poniżej przeciętnej liczbę godzin usprawiedliwionych.

Drugą grupę nazwaliśmy *wagarowiczami*. Średnia liczba nieusprawiedliwionych godzin nie jest wysoka, ale na tle średniej w całej grupie uwzględnionej w analizach jest zdecydowanie ponadprzeciętna. Natomiast liczba godzin usprawiedliwionych jest taka sama jak w grupie *normalsów*.

Trzecią grupą 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 daleko idącym, statystycznym uproszczeniem obrazu uczniowskich nieobecności, ale jeżeli okaże się, że przyjęta klasyfikacja pozwoli coś ciekawego powiedzieć o uwarunkowaniach i konsekwencjach szkolnych absencji, to mimo tego okaże się użyteczna.

## Uwarunkowania szkolnych nieobecności

### Wyniki analiz wstępnych

Analizę uwzględnionych w badaniu charakterystyk uczniów przeprowadzono w dwóch etapach. Najpierw wykonano analizy w obrębie wyróżnionych grup potencjalnych czynników sprawczych: indywidualnych, rodzinnych i rówieśniczych. W ten sposób zidentyfikowano znaczące uwarunkowania nieobecności w każdym z tych obszarów. W drugim etapie, dla znaczących statystycznie charakterystyk w badanych obszarach, przeprowadzono finalną analizę.

### Wyniki analiz głównych

Do modelu finalnego włączono zmienne, które we wstępnych analizach okazały się istotnie skorelowane z podziałem na grupy absencyjne. W poniższej analizie statystycznej szacowaliśmy, które grupy różnią się istotnie statystycznie od grupy *normalsów* przy kontroli wszystkich pozostałych zmiennych włączonych do modelu. Czyli grupa *normalsów* była grupą odniesienia. Zastosowano metodę wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, z eliminacją wsteczną. Analizy wykonano w SPSS 29.

**Tabela 3. Wyniki analizy uwarunkowań przynależności do wyróżnionych grup absencji szkolnej: różnice w stosunku do grupy *normalsi*. Model wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, eliminacja wsteczna**

Grupa odniesienia:		B	SE	p<	Exp(B)
<b>normalsi</b>					
wagarowicze	Stała	-0,758	0,225	0,001	
	<b>pleć ucznia (dz)</b>	-0,697	0,355	0,05	0,498
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-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
	<b>samoregulacja behawioralny</b>	-0,791	0,182	0,001	0,453
	amotywacja do nauki	0,221	0,174	nst	1,247
unikający szkoły	Stała	-0,689	0,218	0,005	
	pleć ucznia (dz)	0,082	0,308	nst	1,086
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-0,658	0,154	0,001	0,518
	zaangażowanie w życie szkolne	-0,390	0,139	0,005	0,677
	<b>kontrola prac domowych</b>	0,510	0,151	0,005	1,665
	samoregulacja behawioralny	-0,295	0,156	nst	0,744
	<b>amotywacja do nauki</b>	0,422	0,153	0,05	1,526
chorowici	Stała	-0,101	0,180	nst	
	pleć ucznia (dz)	0,083	0,257	nst	1,086
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-0,297	0,135	0,05	0,743
	<b>zaangażowanie w życie szkolne</b>	-0,276	0,113	0,05	0,758
	kontrola prac domowych	0,183	0,115	nst	1,201
	<b>samoregulacja behawioralny</b>	-0,326	0,132	0,05	0,722
	amotywacja do nauki	0,023	0,123	nst	1,023

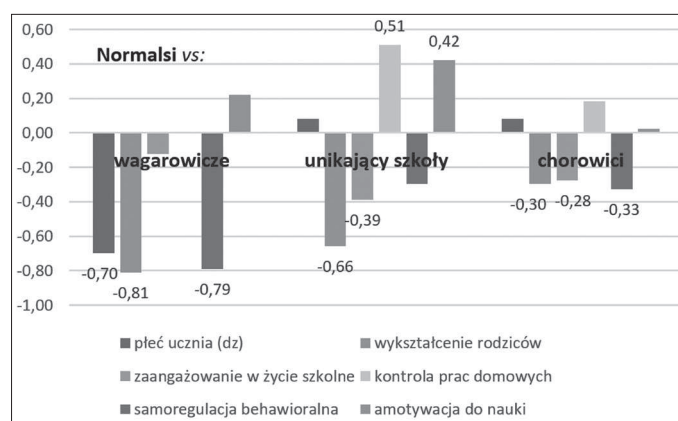
Pseudo R<sup>2</sup> (Nagelkerke)=0,202

Zmienne wyeliminowane z modelu: wsparcie domu rodzinnego, wsparcie grupy rówieśniczej, aspiracje edukacyjne ucznia, zaangażowanie w wykonywanie prac domowych.

Podawane w tabeli 3. wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B mówią o sile i kierunku zależności. W naszym przypadku chodzi o porównanie pod danym względem grupy odniesienia (*normalsi*) do kolejnych wyróżnionych grup absencyjnych. Na przykład gdy B równa się dla

grupy *wagarowicze* -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 *wagarowicze* ze względu na wykształcenie rodziców jest nie tylko istotna statystycznie, ale może być uznana za dość silną.

By ułatwić interpretację wyników, przedstawiono je w formie graficznej.



**Rysunek 2. Normalsi a pozostałe wyróżnione grupy. Znaczące czynniki różnicujące (przy istotnych statystycznie podano wartość współczynnika regresji B)**

Na rysunku 2 podano wartości współczynnika B dla istotnych czynników.

Wyniki analiz statystycznych pozwalają na następujące charakterystyki wyróżnionych grup w porównaniu z grupą *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 szkolnej.

*Unikający szkoły*: to uczniowie o niższym poziomie wykształcenia rodziców, wyższym poziomie rodzicielskiej kontroli prac domowych i niższym poziomem ich zaangażowania w życie szkoły oraz wyższym poziomem amotywacji szkolnej samych uczniów. Poziom samoregulacji behawioralnej jest trochę niższy niż w grupie odniesienia, ale nie jest to różnica znacząca statystycznie. Odsetki dziewcząt i chłopców są takie same jak w grupie *normalsów*.

*Chorowici*: najmniej odróżniająca się grupa od *normalsów*. Trochę niższy poziom wykształcenia rodziców, rodzicielskiej kontroli prac domowych i zaangażowania w życie szkoły. Nie odróżnia ich od grupy odniesienia poziom amotywacji do nauki i poziom rodzicielskiej kontroli prac domowych. Płeć też nie ma znaczenia.

### Konsekwencje szkolnych nieobecności

Przegląd wyników badań dość jednoznacznie wskazywał, że nieobecności szkolne są negatywnie skorelowane ze szkolnymi osiągnięciami. W wypadku referowanego studium przypadku chodzi o sprawdzenie, czy w środowisku edukacyjnym tego miasta zależność ta też występuje. Ale ważniejsze jest 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. Ważne jest to, że wykorzystano trzy wskaźniki osiągnięć szkolnych: średnia ocen szkolnych w VIII klasie oraz wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego i z matematyki. Ciekawe jest, czy oceny nauczycielskie i zobiektywizowane miary osiągnięć szkolnych przyniosą różne obrazy zależności.

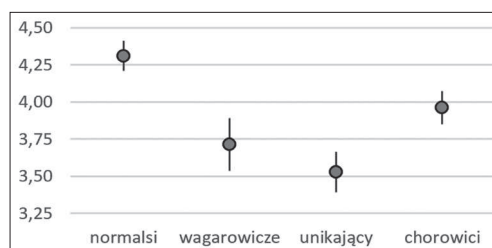
Prezentację wyników rozpoczyna analiza dla ocen szkolnych. Zastosowano model ANOVA z kowariantą w postaci wskaźnika poziomu edukacji rodziców ucznia, pakiet SPSS 29.

**Tabela 4. Wyróżnione grupy absencyjne a średnia ocen szkolnych. Wyniki ANOVA ze wskaźnikiem wykształcenia rodziców jako kowariantą**

Zmienna	F	Istotność	Cząstkowe Eta <sup>2</sup>
wykształcenie rodziców	132,914	<,001	0,201
grupa absencyjna	29,257	<,001	0,143

$R^2=0,365$  (skorygowane R kwadrat = ,360)

Wartości oszacowanych z modelu średnich w podgrupach pokazuje rysunek 3.



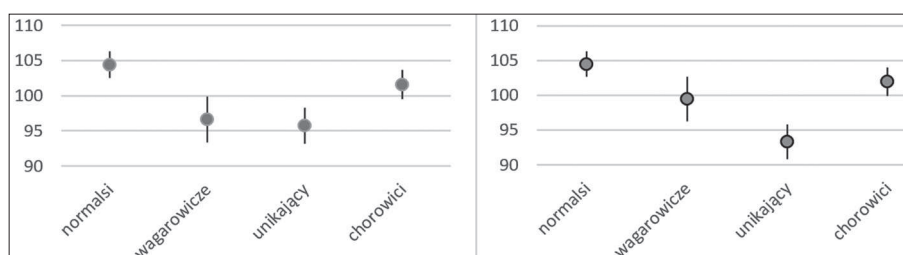
**Rysunek 3. Wyróżnione grupy absencyjne a średnia ocen szkolnych przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców**

Analiza wykazała znaczącą korelację między wyróżnionymi grupami absencyjnymi a ocenami szkolnymi. Przedziały ufności wskazują, że grupa *normalsi* różni się *in plus* istotnie statystycznie od trzech pozostałych, a grupa *chorowici* różni się istotnie od grupy *wagarowicze* i *unikający*.

Zatem potwierdza się zależność stwierdzana w innych badaniach, ale pojawia się ciekawy efekt interakcyjny: okazuje się, że współwystępowanie znaczącej liczby nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych jest konfiguracją najbardziej niekorzystną dla ocen szkolnych.

Kolejna analiza dotyczy związku nieobecności z wynikami egzaminów ósmoklasisty. Wyniki przedstawia poniższy rysunek. Tak jak poprzednio zastosowano modele ANOVA z wskaźnikiem wykształcenia rodziców jako kowariantą. Wyniki dla egzaminu E8 zasadniczo potwierdziły obraz uzyskany dla ocen szkolnych. Jednak dla języka polskiego cząstkowy współczynnik  $\eta^2$  przybrał wartość 0,061, a dla matematyki 0,086. Oznacza to, że siła interesującej nas zależności jest dla zobiektywizowanych miar osiągnięć szkolnych znacząco niższa.

Poniższe rysunki (rys. 4) ilustrują różnice między grupami. Średnie i przedziały oszacowane zostały tak jak poprzednio z modeli ANOVA (przy kontroli wykształcenia rodziców).



**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**

Zobiektywizowane miary osiągnięć szkolnych słabiej są skorelowane z wyróżnionymi kategoriami nieobecności. Dla wyników z matematyki obserwuje się też modyfikację wzoru zależności: różnica między wagarowiczami a chorowitymi staje się niewielka (nieistotna statystycznie), a pojawiają się znaczące różnice między grupą *unikający* a grupami *wagarowicze* i *chorowici*. Potwierdza to efekt obserwowany wcześniej dla ocen szkolnych, że współwystępowanie relatywnie dużej liczby nieobecności nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych jest szczególnie niekorzystne dla osiągnięć szkolnych.

## Bibliografia

- Allison, M. A., Attisha, E., 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>
- 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>
- Gajda, M., Małkowska-Szcutnik, 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>

- 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>
- Handbook of student engagement interventions. (2019). Elsevier.
- 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>
- 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/10.1787/53f23881-en>
- Osher, D., Moroney, D., & Williamson, S. L. (Eds.). (2018). *Creating safe, equitable, engaging schools: A comprehensive, evidence-based approach to supporting students*. Harvard Education Press.
- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- 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>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Wysocka, E.; Ostafińska-Molik, B.; Grygiel, P.; Żółtak, T.; Łosiak-Pilch, J. (2021). *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (BKFS): Podręcznik do Cyfrowych Narzędzi Diagnostycznych (The Social Functioning Test Battery (B-KFS): A Manual for Digital Diagnostic Tools)*; Diagmatic: Kraków.