

dr Sławomir Rębisz

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Maja Gajda

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Dobrostan społeczności szkolnej: od intuicji do danych

Cele i założenia komponentu badawczego programu „Przyjazna szkoła”

Streszczenie

Artykuł przedstawia cele, założenia teoretyczne i metodologiczne komponentu badawczego programu „Przyjazna szkoła”, poświęconego dobrostanowi społeczności szkolnej. Autorzy proponują wielowymiarowe ujęcie dobrostanu, obejmujące funkcjonowanie emocjonalne, relacje społeczne, poczucie przynależności, zaangażowanie edukacyjne oraz warunki środowiska szkolnego i rodzinnego. Opisano ogólnopolskie badanie podłużne, którego celem jest monitorowanie dobrostanu uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem osób z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, oraz analiza zależności między kompetencjami językowymi, funkcjonowaniem szkolnym i osiągnięciami edukacyjnymi. Projekt ma dostarczyć rzetelnych danych wspierających działania szkół oraz projektowanie polityki edukacyjnej opartej na dowodach.

Słowa kluczowe: dobrostan szkolny, poczucie przynależności, uczniowie z doświadczeniem migracji, badanie podłużne, pomiar psychometryczny

Wprowadzenie i kontekst programu

Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” na lata 2025–2027 został ustanowiony jako odpowiedź na zmiany zachodzące w polskim systemie oświaty wraz ze wzrostem liczby uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, przede wszystkim dzieci i młodzieży z Ukrainy. Program nie ogranicza się do wsparcia jednej grupy. Przyjmuje perspektywę całej społeczności szkolnej, obejmującą także uczniów z doświadczeniem migracji pochodzących z innych państw, ich polskich rówieśników, rodziców i opiekunów oraz kadre szkoły (Rada Ministrów, 2025).

Jednym z trzech modułów programu jest „Dobrostan społeczności szkolnej”. W jego ramach Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy realizuje uzupełniające się działania metodyczne i badawcze. Zadaniem komponentu badawczego jest dostarczenie empirycznych podstaw do rozpoznawania potrzeb uczniów i szkół, monitorowania zmian oraz określania zależności między kompetencjami językowymi, dobrostanem, funkcjonowaniem szkolnym i osiągnięciami edukacyjnymi. W tym znaczeniu przejście „od intuicji do danych” oznacza zastąpienie ogólnych ocen dotyczących integracji i funkcjonowania uczniów systematycznym, wielowymiarowym i podłużnym pomiarem.

Szkoła nie jest wyłącznie miejscem zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności przedmiotowych. Stanowi środowisko rozwojowe, w którym uczniowie budują relacje, kształtują obraz siebie, rozwijają poczucie sprawczości i przynależności, doświadczają sukcesów i niepowodzeń oraz uczą się funkcjonowania we wspólnocie (Eccles & Roeser, 2011). Jakość tych doświadczeń wiąże się z zaangażowaniem w naukę, osiągnięciami i zdrowiem psychicznym, przy czym zależności mają charakter złożony i częściowo dwukierunkowy: dobrostan może sprzyjać uczeniu się, a przebieg edukacji i doświadczenia szkolne mogą zwrótnie wpływać na samopoczucie ucznia (Amholt et al., 2020; Bortes et al., 2021; Kaya & Erdem, 2021).

Szczególne znaczenie ma poczucie przynależności do szkoły, rozumiane jako doświadczenie akceptacji, włączenia i bycia ważną częścią wspólnoty. Jest ono powiązane z funkcjonowaniem motywacyjnym, społeczno-emocjonalnym, behawioralnym i edukacyjnym uczniów (Korpershoek et al., 2020). Nie jest przy tym wyłącznie indywidualną właściwością dziecka. Kształtuje się poprzez relacje z rówieśnikami i nauczycielami, klimat klasy, sposób reagowania szkoły na przemoc i wykluczenie, możliwość zabierania głosu oraz codzienne doświadczenie sprawiedliwego i podmiotowego traktowania (Wang & Degol, 2016).

Znaczenie tych mechanizmów staje się szczególnie widoczne w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Funkcjonują oni równocześnie w kilku nakładających się kontekstach adaptacyjnych: uczą się nowego języka, poznają zasady organizacji szkoły, nawiązują relacje z rówieśnikami i nauczycielami, a część z nich mierzy się także z następstwami przymusowej migracji i zmianą sytuacji rodzinnej. Badania podkreślają znaczenie codziennych interakcji i poczucia przynależności dla integracji uczniów migrujących (Martin et al., 2024), a przeglądy dotyczące zdrowia psychicznego dzieci uchodźczych wskazują na współdziałanie czynników indywidualnych, rodzinnych, szkolnych i społecznych (Scharpf et al., 2020). Ocena sytuacji tych uczniów nie może zatem ograniczać się ani do wyników szkolnych, ani do pojedynczych wskaźników przystosowania.

Ramy teoretyczne dobrostanu szkolnego

Punktem wyjścia komponentu badawczego jest wielowymiarowe rozumienie dobrostanu. Pierwszym źródłem inspiracji jest School Well-Being Model Konu i Rimpelä (2002), wyróżniający cztery powiązane obszary: warunki szkolne (*having*), relacje społeczne (*loving*), możliwości samorealizacji i uczestnictwa (*being*) oraz zdrowie (*health*). Model pozwala analizować dobrostan jako doświadczenie powstające na styku właściwości ucznia i sposobu funkcjonowania szkoły.

Drugim punktem odniesienia jest model PERMA Seligmana (2011), obejmujący pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje, poczucie sensu i osiągnięcia. Model ten jest wykorzystywany także w badaniach dobrostanu uczniów (Kern et al., 2015). W koncepcji projektu został uzupełniony o zdrowie, tworząc układ PERMAH. Połączenie obu perspektyw ogranicza ryzyko sprowadzenia dobrostanu albo do subiektywnego samopoczucia jednostki, albo wyłącznie do obiektywnych warunków oferowanych przez szkołę.

Na potrzeby projektu ujęcie szkolne rozszerzono o rodzinę jako odrębny kontekst funkcjonowania ucznia. Obejmuje on przede wszystkim wsparcie edukacyjne rodziców lub opiekunów, zasoby materialne gospodarstwa domowego, sytuację migracyjną oraz inne warunki wpływające na możliwości uczenia się i adaptacji. Rodzina nie jest traktowana jako piąty wymiar oryginalnego modelu Konu, lecz jako poziom kontekstowy niezbędny do interpretowania dobrostanu i wyników edukacyjnych.

Na tej podstawie wyodrębniono kilka powiązanych obszarów pomiaru. Pierwszy obszar obejmuje relacje społeczne: więzi z rówieśnikami i nauczycielami, samotność, doświadczenia przemocy i cyberprzemocy oraz postrzegane praktyki włączające. Drugi dotyczy samorealizacji i zasobów osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, ogólna i interpersonalna samoskuteczność oraz kompetencje społeczne. Trzeci obejmuje zaangażowanie i funkcjonowanie edukacyjne, w tym samoocenę akademicką oraz radość uczenia się. Czwarty odnosi się do uczestnictwa w życiu szkoły: poczucia wpływu, podmiotowego traktowania, uczniowskiej samorządności i sprawczości oraz przynależności do wspólnoty szkolnej. Kolejny obszar tworzą zdrowie i samopoczucie, ujmowane przez witalność, satysfakcję z wyglądu oraz symptomy trudności emocjonalnych. Pomiar uzupełniają informacje o reagowaniu szkoły na zachowania naruszające bezpieczeństwo, fizycznym środowisku szkoły, wsparciu edukacyjnym rodziny i jej zasobach materialnych.

Dobór narzędzi podporządkowano zasadzie, zgodnie z którą każdy wyróżniony teoretycznie obszar powinien zostać przełożony na możliwy do interpretacji i wiarygodny wskaźnik empiryczny. W badaniu wykorzystane zostaną między innymi Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire, wybrane podskale Wielowymiarowej Skali Samooceny, Self-Efficacy Questionnaire for Children, Perceptions of Inclusion Questionnaire, Student Subjective Well-Being Questionnaire, Strengths and Difficulties Questionnaire, a także narzędzia dotyczące podmiotowego traktowania uczniów, uczniowskiej samorządności i sprawczości, przynależności do szkoły, praktyk włączających, fizycznego środowiska szkoły, wsparcia edukacyjnego i zamożności gospodarstwa domowego. Zestaw łączy zatem miary zasobów i trudności ucznia z oceną relacji, klimatu i warunków funkcjonowania szkoły.

Cele komponentu badawczego

Komponent badawczy służy realizacji czterech głównych celów. Pierwszym celem jest analiza różnic i podobieństw między uczniami z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa a pozostałymi uczniami. Porównania będą dotyczyć nie tylko ogólnego poziomu dobrostanu, lecz także jego poszczególnych wymiarów, doświadczeń szkolnych i osiągnięć edukacyjnych. Drugim celem jest ocena poziomu oraz zmian w czasie dobrostanu i funkcjonowania edukacyjnego. Trzecim jest diagnoza znajomości języka polskiego jako drugiego języka wśród uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Czwarty cel stanowi określenie znaczenia kompetencji językowych dla dobrostanu, przynależności do szkoły i osiągnięć edukacyjnych tych uczniów.

Cele te nie zakładają, że doświadczenie migracji samo w sobie wyznacza niższy dobrostan lub słabsze osiągnięcia. Uczniowie z takim doświadczeniem tworzą grupę wewnętrźnie zróżnicowaną pod względem kraju pochodzenia, wieku przyjazdu, długości pobytu w Polsce, znajomości języka, przebiegu edukacji, sytuacji rodzinnej oraz zakresu otrzymywanego wsparcia. Zastosowanie grup porównawczych i schematu podłużnego ma ograniczać ryzyko pochopnego przypisywania obserwowanych różnic samemu pochodzeniu ucznia.

Schemat badania i uczestnicy

Projekt obejmuje dwa powiązane badania podłużne: w klasach IV–VIII szkół podstawowych oraz w klasach I–III liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. W obu częściach przewidziano dwa pomiary w roku szkolnym 2026/2027: pierwszy w semestrze jesienno-zimowym 2026 r., a drugi wiosną 2027 r. Ponowne objęcie badaniem tych samych oddziałów i – w możliwie największym zakresie – tych samych uczniów umożliwi analizę zmian zachodzących w czasie, a nie jedynie porównanie niezależnych grup.

Badanie szkół podstawowych obejmie ogólnopolską, warstwową próbę maksymalnie 342 placówki: 109 szkół korzystających z wybranych form wsparcia programu oraz 233 szkoły tworzące szerszą próbę porównawczą. W każdej placówce badaniem zostanie objęty jeden oddział z każdego poziomu klas IV–VIII. Szacowana liczebność wynosi 31 800–33 300 uczniów, w tym około 2000–2300 osób z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa.

Badanie szkół ponadpodstawowych obejmie maksymalnie 150 placówek: 42 szkoły objęte pomocą asystenta i 108 szkół nieobjętych tą formą wsparcia. W każdej szkole zostanie wylosowanych po jednym oddziale klas I–III. W szkołach uczestniczących w programie do badania zostaną dodatkowo włączeni wszyscy uczniowie klas I–III korzystający ze wsparcia, także wtedy, gdy nie uczą się w wylosowanych oddziałach. W samych wylosowanych oddziałach przewiduje się udział około 10 900–11 000 uczniów, w tym około 800 osób z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa.

Łącznie projekt może objąć maksymalnie 492 szkoły oraz około 42,7–44,3 tys. uczniów w wylosowanych oddziałach, a w szkołach ponadpodstawowych dodatkowo uczniów objętych wsparciem spoza tych oddziałów. Perspektywa uczniowska zostanie uzupełniona informacjami pochodzącymi od rodziców lub opiekunów prawnych, danymi administracyjnymi szkół, a w szkołach ponadpodstawowych również dwukrotnym badaniem dyrektorów lub wicedyrektorów. Ankieta kadry zarządzającej obejmie między innymi stosowane rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze, formy wsparcia, praktyki integracyjne oraz potrzeby organizacyjne i metodyczne szkoły.

Narzędzia, źródła danych i organizacja pomiaru

Wszyscy uczniowie badanych oddziałów wypełnią w obu pomiarach kwestionariusz dotyczący dobrostanu i funkcjonowania szkolnego. Rdzeń narzędzia obejmuje poziom indywidualny, relacyjny i środowiskowy: poczucie własnej wartości i samoskuteczności, funkcjonowanie emocjonalne i vitalność, radość

z uczenia się i samoocenę akademicką, relacje rówieśnicze, samotność, przynależność do szkoły, postrzegane praktyki włączające, podmiotowe traktowanie, uczniowską sprawczość oraz fizyczne warunki szkoły. Pomiar zostanie uzupełniony informacjami o wsparciu edukacyjnym i zasobach materialnych rodziny, a w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji – o historii migracji, używaniu języków, nauce języka polskiego i doświadczeniach adaptacyjnych.

Pomiar kwestionariuszowy zostanie zestawiony z testami kompetencji. W szkołach podstawowych uczniowie z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa rozwiążą testy znajomości języka polskiego jako drugiego oraz języka edukacji szkolnej, natomiast w drugim pomiarze uczniowie klas IV, VI i VIII zostaną objęci testem kompetencji matematycznych. W szkołach ponadpodstawowych testy kognitywne dotyczące między innymi znajomości języka polskiego rozwiążą uczniowie z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa z wylosowanych oddziałów oraz polska grupa odniesienia, obejmująca po 500 uczniów z każdego poziomu klas I–III: jeden test w pierwszym i trzy testy w drugim pomiarze. W drugim pomiarze wszyscy uczniowie szkół ponadpodstawowych objęci badaniem rozwiążą również test kompetencji matematycznych.

Kwestionariusz uczniowski będzie dostępny w językach polskim, angielskim, rosyjskim i ukraińskim, co ma ograniczyć ryzyko błędnego interpretowania trudności językowych jako różnic w mierzonych właściwościach psychospołecznych. Testy kompetencyjne będą realizowane w języku polskim. Dane uczniowskie uzupełnią ankiety rodziców lub opiekunów oraz informacje przekazywane przez szkoły, w tym dane o ocenach, statusie ucznia, doświadczeniu migracji i udziale w działaniach programu.

Przygotowanie i weryfikacja psychometryczna narzędzi

Zestaw narzędzi nie został przyjęty wyłącznie na podstawie ich wcześniejszego zastosowania lub treściowej zgodności z modelem dobrostanu. Skale poddano wieloetapowej weryfikacji empirycznej. Kolejne etapy służyły sprawdzeniu zrozumiałości pozycji, czasu i organizacji badania oraz właściwości psychometrycznych poszczególnych narzędzi. Oceniano strukturę czynnikową, rzetelność, rozkłady odpowiedzi i precyzję pomiaru w różnych zakresach nasilenia cechy. W drugim pilotażu dane podzielono losowo na próby treningową i testową, a analizy powtarzano również w pełnej próbie oraz po zastosowaniu kryteriów jakości danych. Pozwalało to sprawdzić, czy rozwiązanie rozpoznane w jednej części materiału odtwarza się w niezależnym zbiorze, i ograniczało ryzyko przyjęcia modelu nadmiernie dopasowanego do specyfiki pojedynczej próby.

Istotnym elementem była analiza niezmienności pomiarowej ze względu na płeć i poziom klasy. W badaniu obejmującym uczniów na różnych etapach rozwoju obserwowana różnica między grupami powinna odzwierciedlać rzeczywistą różnicę w poziomie danej właściwości, a nie odmienne rozumienie pytań lub inne funkcjonowanie skali. W przypadku narzędzi o mniej korzystnych parametrach stopniowo redukowano liczbę pozycji albo porównywano alternatywne rozwiązania modelowe. Decyzje uwzględniały łącznie dopasowanie modelu, stabilność wyników, rzetelność, precyzję i treściowe znaczenie konstruktów.

Analizy psychometryczne uzupełniono krzywymi informacyjnymi testów, eksploracyjną analizą sieciową powiązań między konstruktami oraz wstępnymi porównaniami uczniów urodzonych w Ukrainie z pozostałymi uczestnikami. Celem nie było mechaniczne skrócenie kwestionariusza, lecz uzyskanie możliwie oszczędnych narzędzi, dostosowanych do czasu pracy uczniów i jednocześnie umożliwiających porównywanie grup oraz analizę zmian w czasie.

Plan analiz

Planowane analizy będą uwzględniały hierarchiczną i podłużną strukturę danych. Kolejne pomiary są zagnieżdżone w uczniach, uczniowie funkcjonują w oddziałach klasowych, a oddziały należą do szkół. Zastosowanie modeli wielopoziomowych pozwoli oddzielić różnice indywidualne od zróżnicowania związanego z właściwościami klas i szkół oraz oszacować, jaka część zmienności dobrostanu i osiągnięć ma charakter wspólnotowy. Modele zmian umożliwią analizę zarówno przeciętnego kierunku zmian, jak i zróżnicowania poziomu początkowego oraz przebiegu zmian między uczniami i szkołami.

W analizach porównawczych konieczne będzie uwzględnienie heterogeniczności grupy uczniów z doświadczeniem migracji. Poza krajem urodzenia i językiem używanym w domu istotne będą między innymi długość pobytu w Polsce, wiek rozpoczęcia edukacji w polskiej szkole, charakter doświadczenia migracyjnego, sytuacja rodzinna i społeczno-ekonomiczna oraz zakres otrzymywanego wsparcia. Pozwoli to odejść od prostego przeciwstawiania „uczniów migranckich” i „pozostałych uczniów” na rzecz analizy zróżnicowanych ścieżek adaptacji i funkcjonowania szkolnego.

Schemat badania umożliwi także analizę wzajemnych relacji między kompetencjami językowymi, dobrostanem i wynikami edukacyjnymi. Zależności te nie powinny być interpretowane w sposób automatycznie przyczynowy, ponieważ udział szkół w programie nie ma charakteru randomizowanego. Dane podłużne, pomiar kontekstów rodzinnych i szkolnych oraz zastosowanie grup porównawczych pozwolą jednak precyzyjniej określać sekwencję zmian i identyfikować czynniki związane z korzystniejszym lub mniej korzystnym funkcjonowaniem uczniów.

Znaczenie badania i spodziewane rezultaty

Rezultatem badania będzie wiedza o funkcjonowaniu uczniów i szkół w warunkach zwiększonego zróżnicowania językowego i kulturowego. Projekt ma dostarczyć danych pozwalających opisać nie tylko przeciętny poziom dobrostanu, lecz także jego zróżnicowanie i dynamikę. Umożliwi rozpoznanie zasobów indywidualnych, rodzinnych i szkolnych sprzyjających dobremu funkcjonowaniu oraz czynników związanych z ryzykiem osamotnienia, trudności emocjonalnych, słabszej przynależności lub problemów edukacyjnych.

Wyniki mają służyć zarówno analizom ogólnopolskim, jak i informacji zwrotnej użytecznej dla szkół. Zakłada się przygotowanie raportów pozwalających placówkom odnieść własne wyniki do odpowiedniej grupy porównawczej oraz rozpoznać obszary względnie dobrego funkcjonowania i te, które mogą

wymagać dodatkowego wsparcia. Na poziomie systemowym wyniki będą podstawą rekomendacji dotyczących wsparcia językowego, pracy dydaktycznej, wychowawczej i psychologiczno-pedagogicznej, wzmacniania relacji i bezpieczeństwa oraz organizacji środowiska szkolnego.

Komponent badawczy programu „Przyjazna szkoła” ma zatem znaczenie wykraczające poza jednorazową diagnozę lub ewaluację podejmowanych działań. Jego celem jest stworzenie spójnego systemu pomiaru, w którym dobrostan nie jest rozumiany jako nieprecyzyjne przekonanie, że uczniowie „dobrze czują się w szkole”, lecz jako wielowymiarowe zjawisko możliwe do operacjonalizacji, rzetelnego pomiaru i monitorowania. Przejście od intuicji do danych oznacza w tym ujęciu zarówno oparcie badania na wyraźnym modelu teoretycznym, jak i zastosowanie narzędzi poddanych wieloetapowej weryfikacji empirycznej. Uzyskane wyniki mają wspierać szkoły w podejmowaniu działań odpowiadających na rozpoznane potrzeby uczniów, a nie jedynie na ogólne wyobrażenia o ich sytuacji.

Badanie jest realizowane w ramach zadania zleconego przez MEN pod nazwą „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w Module 2. Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, działanie 04.17 „Szkoła dla wszystkich”.

Literatura

- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13(5), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 992–1002. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14, 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/002671522.2019.1615116>
- Martin, S., Horgan, D., O'Riordan, J., & Maier, R. (2024). Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland—and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3214–3233. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
- Rada Ministrów. (2025). Uchwała nr 60 Rady Ministrów z dnia 11 lipca 2025 r. w sprawie Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027 (M.P. 2025 poz. 648).
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2020). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, Article 101930. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101930>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>